Znanstvene monografije
Fakultete za management Koper

Glavna urednica
izr. prof. dr. Anita Trnavčevič

Uredniški odbor
izr. prof. dr. Roberto Biloslavo
prof. dr. Štefan Bojnec
prof. dr. Slavko Dolinšek
doc. dr. Justina Erčulj
izr. prof. dr. Tonči A. Kuzmanić
prof. dr. Zvone Vodovnik

ISSN 1855-0878

Model učinkovitega managementa visokošolskega zavoda

Uredila
Nada Trunk Širca

Management



Model učinkovitega managementa visokošolskega zavoda
Uredila · Nada Trunk Širca

Recenzenta · izr. prof. dr. Mitja I. Tavčar
in prof. dr. Egon Žižmond
Izdala in založila · Univerza na Primorskem,
Fakulteta za management Koper,
Cankarjeva 5, 6104 Koper
December 2010

ISBN 978-961-266-079-6 (tiskana izdaja)
Naklada · 100 izvodov

ISBN 978-961-266-080-2 (elektronska izdaja)
http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-080-2.pdf

© 2010 Fakulteta za management Koper

Monografija je izšla s finančno podporo
Javne agencije za knjigo Republike Slovenije

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

378.091.113(082.034.2)
005:378(082.034.2)

MODEL učinkovitega managementa visokošolskega zavoda [Elektronski vir] / uredila Nada Trunk Širca ; risbe Alen Ježovnik. – El. knjiga. - Koper : Fakulteta za management, 2010. – (Znanstvene monografije Fakultete za management, ISSN 1855-0878)

Način dostopa (URL):
http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-080-2.pdf

ISBN 978-961-266-080-2
COBISS.SI-ID 254019328

Kazalo

Predgovor · 7

Prvi del *Sodobna družba in visoko šolstvo*

1 Značilnosti sodobne družbe
Andreja Barle · 11

2 Pomen izobraževanja v družbi prihodnosti
Andreja Barle in Nada Trunk Širca · 23

3 Študijski programi in bolonjski proces
Viktorija Sulčič in Polonca Miklavc Valenčič · 37

4 Tekmovalno financiranje raziskovalne dejavnosti
Franci Demšar in Aleš Bervar · 51

5 Slovensko visoko šolstvo v številkah (2010)
Katarina Košmrlj, Viktorija Sulčič in Vesna Skrbinjek · 59

6 Razvojni izzivi visokega šolstva: Slovenija 2010–2020
Dušan Lesjak, Viktorija Sulčič, Nada Trunk Širca in Valentina Jošt · 71

Drugi del *Management visokošolskih zavodov*

7 Management, tipologije in modeli – definicije
Katarina Košmrlj in Nada Trunk Širca · 89

8 Visokošolski zavod kot organizacija
Andrej Koren · 105

9 Vodenje visokošolskega zavoda
Brigita Skela Savič · 117

10 Položaj zaposlenih in avtonomija zaposlovanja
Aleksandra Ocvirk, Ksenija Bažon in Nada Trunk Širca · 129

11 Akademski poklic, delovni čas in delovne obremenitve
Nada Trunk Širca, Aleksandra Ocvirk in Ksenija Bažon · 143

Tretji del *Pravne in finančne omejitve in priložnosti*

12 Modeli urejenosti univerz
Matjaž Nahtigal in Bojan Tičar · 161

13 Pravna ureditev visokošolskih zavodov v Sloveniji v primerjavi z EU
Bojan Tičar · 175

14 Poslovodenje visokošolskega zavoda med avtonomijo in odgovornostjo
Bojan Tičar in Nada Trunk Širca · 195

15 Sistemi financiranja visokega šolstva
Dušan Lesjak in Duša Marjetič · 205

16 Financiranje visokošolskega izobraževanja v Sloveniji
Dušan Lesjak in Duša Marjetič · 221

Četrti del *Dejavnosti – izobraževanje in raziskovanje*

17 Izobraževalna dejavnost: akreditacija, izvedba, spremljanje izvedbe
Viktorija Sulčič · 231

18 Odprti visokošolski prostor: vseživljenjsko učenje in IKT v izobraževanju
Nada Trunk Širca in Viktorija Sulčič · 249

19 Raziskovalno-razvojna dejavnost
Staša Ferjančič in Dušan Lesjak · 259

Peti del *Kakovost in internacionalizacija*

20 Razvoj sistemov in instrumentov zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij
Karmen Rodman · 273

21 Praksa zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij in prihodnji izzivi
Karmen Rodman, Nada Trunk Širca in Katarina Košmrlj · 309

22 Internacionalizacija visokega šolstva – konceptualni okvir
Alenka Braček Lalić · 325

23 Oblike in vplivi internacionalizacije na delovanje visokošolskih institucij
Alenka Braček Lalić · 337

Šesti del *Konstrukcija modela managementa visokošolskega zavoda*

24 Utemeljitev metodološkega pristopa
Katarina Košmrlj in Nada Trunk Širca · 357

25 Tipologija modelov uspešnega managementa visokošolskih institucij
Katarina Košmrlj in Nada Trunk Širca · 369

26 Teoretični optimalni model managementa visokošolskega zavoda
Nada Trunk Širca in Katarina Košmrlj · 377

27 Vodenje visokošolskega zavoda – potrebna so znanja in ne recepti
Nada Trunk Širca · 389

Predgovor

Večina avtorjev te monografije smo bili sodelavci na projektu Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov (zaključen v letu 2010), v okviru katerega so nastala številna besedila, ki dajejo vpogled v stanje večine pomembnejših področjih delovanja visokošolskih zavodov v Sloveniji ter v njihovo mednarodno dimenzijo. K sodelovanju pri oblikovanju vsebine te monografije sem povabila še nekatere avtorje, pretežno sodelavce iz prejšnjih projektov in sodelavce s katerimi smo v praksi preizkušali in uvedli številne novosti. Tudi zato se, kot primer dobre prakse, nekajkrat pojavi Fakulteta za management Koper, kjer sem imela priložnost delati in ustvarjati od njenih začetkov v letu 1995. Vse od takrat sem bila tesno povezana z visokim šolstvom: v obdobju 1996 do 2002 sem opravljala doktorsko raziskavo s področja uvajanja sistema kakovosti na visokošolskem zavodu, sodelovala sem pri nastajanju Univerze na Primorskem v letu 2002 in bila deležna dobrih in slabih strani njenega delovanja v prvi desetletki. Sodelovala sem v številnih nacionalnih projektih, pretežno povezanih s kakovostjo, vseživljenjskim izobraževanjem in financiranjem visokega šolstva. V letih 2007–2010, pa sem imela preko ustanavljanja prve mednarodne univerze v Sloveniji, Evro-mediteranske univerze, tudi možnosti in priložnost dobiti širši mednarodni vpogled v delovanje visokega šolstva.

Eno od temeljnih spoznanj, ki prepleta tako moje raziskovalno delo kot delovanje v praksi, je spoznanje, da imajo vodstva oz. vodstvene strukture visokošolskih zavodov premalo znanj, ki so potrebna za učinkovito in uspešno vodenje teh organizacij.

Monografija, ki je pred vami, nudi obsežno raziskavo literature in izsledke empirične raziskave, ki smo jo izvedli med slovenskimi visokošolskimi in tujimi strokovnjaki visokega šolstva. Daje nam v premislek kar veliko gradiva na vseh oziroma vsaj na večini pomembnejših področij delovanja visokošolske organizacije. Osredotočili smo se na različne vidike strukture, procesov in managementa visokošolskih institucij, ki prispevajo k njihovi večji učinkovitosti in uspešnosti.

Namen te monografije pa ni podajati »receptov« ali celo rešitev pro-

blemov, ki so med seboj kompleksno prepleteni. Bralec bo v vsakem poglavju in v sklepni misli našel številne predloge za morebitne izboljšave. Ta priporočila in predloge je treba brati kot morebitno idejo za spremembo oziroma za uvedbo kakšne novosti, predvsem na ravni visokošolskih zavodov, pred uvedbo kakršne koli spremembe, pa je priporočljiv tehten premislek in aktivna udeležba vseh vpletenih udeležencev.

Koper, december 2010 Nada Trunk Širca

Prvi del

Sodobna družba in visoko šolstvo

1 Značilnosti sodobne družbe

Andreja Barle

Sodobno družbo označujemo s številnimi izrazi, kot npr. družba mreženja (Castells 1996), informacijska družba, družba znanosti (Kreibich 1986), družba tveganja (Beck 1989). Že od leta 1966 obstaja tudi predlog (Lane), da bi sodobno družbo poimenovali družba znanja. Zagotovo vsako od teh poimenovanj poudarja eno od pomembnih dimenzij družbene sedanjosti, toda prav za uveljavitev izraza *družba znanja,* ne moremo trditi, da je naključna.

Sicer bi težko trdili, da je znanje, ki ga ima posameznik, oziroma družbena skupina, postalo pomembno šele s sodobno družbo, zdi pa se, da je odvisnost posameznika, oziroma družbene skupine, od posedovanja (določenega) znanja mnogo večja kot je bila v preteklosti. S kompleksnostjo družbe in njeno odvisnostjo od potenciranega razvoja, ki ga omogoča vse hitrejša uporaba novega znanja, je sodobna družba privzdignila pomen znanja na praktično bivanjsko nujo. Na nujen pogoj za obstoj in družbeno delovanje posameznika in celotne družbe. Prav zato ni čudno, da so že v sredini prejšnjega stoletja sodobno družbo opredelili kot družbo znanja. Znanje naj bi zagotavljalo družbeni razvoj in hkrati pomembno vplivalo na položaj posameznika v družbi, ter zmožnost njegovega delovanja v kompleksnem svetu. Posedovanje določenega znanja je zato v sodobni družbi dojeto kot pozicijska dobrina. Ne samo za posameznika (kjer je znanje nujen, vendar nezadosten pogoj za zasedanje družbenih položajev), temveč tudi za družbo (kjer posedovanje znanja zagotavlja prednostno pozicijo na gospodarskem, političnem in drugih področjih).

Pomen in vloga znanja vzpostavlja nove odnose tako na področju ustvarjanja, posredovanja kot tudi uporabe novega znanja. Preden pa vstopimo v analizo na novo vzpostavljenih razmerij med akterji ustvarjanja, posredovanja in uporabe novega znanja, je treba opredeliti tiste determinante družbe sedanjosti, ki bodo pomembno vplivale tudi na družbo prihodnosti. Morda bi jih lahko razvrstili v dve skupini.

V prvi bi našteli spremembe, ki vplivajo na način našega bivanja kot npr.: izjemno povečanje cene energije, itd. Spremembe, ki vplivajo na način našega bivanja ter na spremenjene načine organizacije življenja (govora je o t. i. sploščeni organizaciji).

Številni avtorji pa opozarjajo (med drugim npr. Kress), da ne gre samo za spremenjene načine bivanja, temveč tudi za spremembe v načinu videnja sveta. Razvoj in uvedba znanstvenih in tehnoloških dosežkov ne vpliva samo na vse hitrejše spreminjanje načinov našega bivanja in organizacije naših življenj, temveč temeljito vpliva na spreminjanje videnja sveta, način mišljenja, na opredelitev osnovnih logičnih kategorij našega razuma (Durkheim), kot sta prostor in čas. V drugi skupini bi se torej znašli spremenjeni koncepti zaznav bivanjske realnosti. Znanstvena spoznanja postavljajo na preizkušnjo celo »minimalni logični konformizem naše civilizacije«, vzpostavljajo vzporedne svetove, nove prostorske dimenzije, itd.

Spremenjeni pogoji našega bivanja

Avtorji kot npr. Rifkin (2004) menijo, da smo na pragu tretje industrijske revolucije, saj močno zaostrena energetska vprašanja kažejo na zaton gospodarstev, ki temeljijo na nafti. Največji izzivi sodobnih družb naj bi bili povezani z razreševanjem energetskih in okoljskih vprašanj ter z razreševanjem vprašanj povezanih z demografskimi spremembami, kot je staranje populacije ter migracije.

Za sodobne družbe naj bi bilo v zadnjih dekadah značilno dramatično povečanje cene energije, izjemno povečanje stroškov za raziskovanje in razvoj, vse krajša življenjska doba proizvodov (le-ti so vse hitreje nadomeščeni z novimi, modernejšimi), vse višja cena delovne sile, učinki globalizacije in vse manjši ekstraprofiti, ki jih dosegajo klasične industrijske panoge (Rifkin 2004, 190). Gre za premik v storitveno dejavnost, kjer postaja še posebej pomemben koncept intelektualne lastnine in intelektualnih storitev.

Rifkin npr. poudarja, da je globalizacija še bolj zaostrila neučinkovitost hierarhično organiziranih družb, saj se zdi, da je horizontalno povezovanje – povezovanje v mreže – edini možni odgovor na tako zahtevne izzive.

Globalni izzivi

Publikacija *Trends Shaping Education* (OECD 2008) navaja, da so najpomembnejši globalni izzivi v sodobni družbi naslednji:

- prenaseljen planet (rodi se vse več ljudi in življenjska doba je vse daljša, hkrati postaja svet vse manjši, geografske razdalje med deželami, celinami in fizične razdalje med ljudmi se vse lažje premagujejo; intenziviral se je tudi proces urbanizacije, tako v razvitih državah kot tudi v državah v razvoju);
- poglabljanje razlik med bogatimi in revnimi (globalna neenakost se v zadnjih desetletjih samo poglablja; vlaganje v izobraževanje se razume kot eden od dejavnikov ohranjanja neenakosti);
- porast migracijskih tokov (gre tako za migracije iz najbolj revnih držav, kjer se večinoma izseljujejo najrevnejši in najmanj izobraženi, po drugi strani pa je mogoče zaznati tudi bolj intenzivne migracijske tokove med najbolj izobraženimi, ki pač iščejo boljše pogoje za svoje delo; beg možganov je tako še vedno najbolj izrazit iz vzhodnoevropskih držav v zahodne, oziroma v ZDA);
- globalne okoljske spremembe (vprašanje globalnega segrevanja, zmanjšanje bioraznovrstnosti).

Poudariti velja, da so razlike med razvitimi državami in državami v razvoju vse večje. Tudi nekateri procesi tečejo v državah v razvoju v povsem drugi smeri kot v razvitih državah. Med temi velja posebej omeniti demografske procese. V vsakem primeru pa velja, da tudi procesi, ki tečejo v deželah v razvoju, močno vplivajo na svet kot celoto.

Spremembe v ekonomski sliki

Na spremembo svetovne ekonomije tako vplivata vsaj dva medsebojno povezana trenda: globalizacija ter na storitvah in znanju temelječe gospodarstvo (OECD 2008).

Iz podatkov v navedeni študiji je mogoče očitno sklepati, da lahko države OECD ohranjajo rast in ekonomsko moč predvsem na področju storitev in tistih področjih, ki temeljijo na znanju.

Storitve postajajo vse pomembnejši del ekonomije držav v skupnosti OECD. Delež storitev se v globalnem trendu vse bolj povečuje (na račun predvsem primarnega sektorja, medtem pa se povečuje delež raziskav namenjenih za razvojno in raziskovalno delo). Carvahlo (2007) poudarja, da je že sedaj v državah Evropske unije 2/3 vseh zaposlitev na področju storitvene dejavnosti, od tega je kar 40 % zaposlenih na področjih posredovanja in ustvarjanja novega znanja. Skoraj polovica zaposlitvenih zahtev je že sedaj po visoko strokovno usposobljeni delovni sili, v nekaj letih bo na zahteve po visoko strokovno usposobljeni

delovni sili vezanih kar dve tretjini delovnih mest. Področje storitev je neposredno povezano z znanjem, zato ni naključje, da vse države poudarjajo pomen znanja in tezo o t. i. družbi znanja. Družba znanja pa zaostruje vsaj dve vprašanji: vlaganja v ustvarjanje novega znanja, ki se odraža na področju investicij v raziskovanje (nekatere države npr. Finska, Avstrija, so od leta 1995 močno povečale vlaganja v raziskave in razvoj in hkrati močno povečale število raziskovalcev; OECD 2008) ter vlaganj v posredovanje in ustvarjanje znanja, torej v izobraževanje. Izobrazba postaja v sodobni ekonomiji nujen, a nezadosten pogoj za zasedbo družbenih položajev. Postaja pozicijska dobrina in zato pomembno vprašanje družbene pravičnosti. Zato ni nenavadno, da se vse bolj podaljšuje čas formalnega izobraževanja in se hkrati vse bolj očitno postavljajo vprašanja, do kam oziroma do kdaj je moč vzdrževati sistem šolanja kot javno dobro.

Druga značilnost ekonomske slike sodobnega sveta je globalizacija. Globalizacija označuje proces, v katerem so nacionalne ekonomije vse bolj povezane, kjer se oblikuje globalni trg naložb, storitev, dobrin in dela. Tehnološki napredek, cenejši transport, odstranitev carinskih preprek, so omogočili tako hiter razmah globalne ekonomije. Globalizacija na področju ekonomije pomeni, da se nacionalne ekonomije istočasno internacionalizirajo in povezujejo. Vse več zaposlitev zahteva delo s strankami in sodelavci v različnih državah. Procesi globalizacije so procesi ekonomije znanja, tako z vidika zagotavljanja tehnoloških rešitev, ki zagotavljajo hitrejše in učinkovitejše globalne ekonomije, kot tudi z vidika področja trženja.

Posledice sprememb v ekonomski sliki sveta se kažejo tudi na področju razumevanja koncepta fizične in intelektualne lastnine. Vprašanje ni pomembno samo z ekonomskega vidika, temveč tudi zato, ker pomembno vpliva na strukturiranje medčloveških odnosov. Znanje, informacije, know-how, so oblike lastnine, ki najbolje ponazarjajo, da so jasne teritorialne meje pri pojmovanju lastnine (kje stvar fizično je, npr. zemlja, hiša) v sodobni družbi močno zabrisane. Koncept lastnine, ki izhaja iz 17. in 18. stoletja, v današnjem času ne vzdrži več, saj je takrat temeljil na filozofiji izključevanja – omejenega dostopa do lastnine (in ugodnosti, ki iz tega izhajajo). Ena najpomembnejših pravic sodobne ekonomije pa naj bi bila možnost participiranja na lastnini, kar se kaže npr. v pravici do uporabe internetnih storitev, avtorskih pravic. Tu je koncept izkoriščanja ravno obrnjen – več ljudi, ki ima dostop do koriščenja – večji so možni zaslužki.

Družbo prihodnosti naj bi tako označeval izraz postmaterialna družba, saj naj bi ustvarjen družbeni dohodek temeljil predvsem na dejavnostih in storitvah, ki jih ni mogoče opredmetiti.

Vlaganje v človeški kapital – dvig izobrazbene ravni

Koopman (2007) poudarja, da je investiranje v človeški kapital učinkovit odgovor tako na vprašanja povezana z ekonomsko močjo, kot tudi na tista, ki so vezana na socialna vprašanja in izzive sodobne družbe. Zanimivo je opozorilo, da prepogosto pozabljamo na tri dimenzije visoko izobraženega in usposobljenega človeškega kapitala, in sicer da:

- je neposreden produkcijski dejavnik,
- je najpomembnejši dejavnik, ki omogoča raziskovanje in razvoj ter inovacije,
- ustvarja absorbcijsko sposobnost za uporabo novih tehnologij.

Koopman (2007) poudarja tudi, da naj bi dvig izobrazbene ravni neposredno prispeval k dvigu družbenega bruto proizvoda. Ob tem dodaja, da ne gre za investiranje v človeški kapital kar tako, temveč je treba natančno opredeliti temeljna vprašanja in cilje razvoja zato, da je vlaganje v izobraževanje učinkovito. Splošno naj bi veljala ugotovitev, ki jo ponavljajo tudi v okviru Evropske komisije, da dvig izobrazbene ravni zaposlenih za eno leto v povprečju dvigne produktivnost za 7–10 %, ter da zahtevnost delovnih mest v vseh gospodarskih panogah iz leta v leto skokovito narašča. Dvig izobrazbene ravni naj bi bil pomemben tako na družbeni, kot osebni ravni. Vsaka dodatna raven izobrazbe naj bi v povprečju dvignila plačo posamezniku za 5–15 % (Psacharopoulos and Patrinos v Koopman 2007). Ravno zaradi vloge, ki jo ima znanje v sodobni družbi, predvsem njene vloge na področju gospodarske rasti, sodobno družbo tako pogosto imenujemo družbo znanja. Pri tem je pomembno:

- *Kako hitro se zvišuje izobrazbena raven prebivalstva* – kar 32 % populacije, stare od 25 do 34 let, je imelo leta 2007 končano terciarno izobraževanje in skoraj 20 % v starostni skupini od 55 do 64 let. Delež žensk vključenih v terciarno izobraževanje v vseh državah OECD hitro narašča. Število žensk s končano visoko izobrazbo je v starostni skupini od 25 do 34 v državah OECD leta 2007 že preseglo število moških (ženske 35 % od celotne populacije, moški 29 %). Hkrati se evropske države (v povprečju) še vedno soočajo z neugodno sliko, saj je eden od treh zaposlenih ne ali ne dovolj usposo-

bljen, eden od šestih šolajočih zapusti šolo, preden jo konča (OECD 2008).

- *Koliko sredstev se namenja izobraževanju* – do povečanja stroškov za izobraževanje na posameznega študenta, učenca je v številnih državah prišlo zaradi demografskih sprememb – upadanja števila vpisanih otrok, kar pa ne velja za visokošolsko izobraževanje. Čeprav je v večini držav moč zaznati povečano vlaganje v terciarno izobraževanje, premikov na ravni stroškov na študenta ni. Še več: v državah, kjer se je število študentov v terciarnem izobraževanju močno povečalo (Češka, Madžarska, Poljska, Portugalska in Švedska), se je vlaganje v letih od 1995 do 2004 celo zmanjšalo (OECD 2008). Podatki kažejo, da je odstotek vlaganj v izobraževanje nižji v državah, ki sta predstavljali orientacijsko točko lizbonske strategije, in sicer (ZDA in Japonska). Odstotek vlaganj v visoko šolstvo na Japonskem je velik predvsem zaradi visokih privatnih vlaganj.

Redefiniranje trga dela in zaposlovanja

Med področji, ki zahtevajo v sodobni družbi redefinicijo starih konceptov je opredelitev trga dela oziroma zaposlitve. Zdi se, da spremembe v sodobne svetu zahtevajo premislek v vsaj dveh smereh:

- spremembe v obsegu dela in razumevanja zaposlitve. Podatki (OECD 2008, 40) kažejo, da se število delovnih ur na polno zaposlitev zmanjšuje, delež zaposlovanja za določen čas pa vztrajno narašča. Ob prednostih, ki jih delodajalci pogosto navajajo, ko utemeljujejo skrajšan delovni čas je, da obseg opravljenega dela ni nič manjši – samo prisotnost na delovnem mestu ni polna;
- vloga žensk v zaposlitvi. Vključenost žensk v svet dela s polno zaposlitvijo se v deželah OECD v povprečju vsako leto povečuje. Prav tako se zmanjšuje razlika v plačilu za enako delo med moškimi in ženskami. Ob tem velja poudariti, da se z uspešnostjo deklet v šoli v številnih državah poklici, izrazito vezani na šolsko uspešnost, feminizirajo (učitelji, zdravniki, sodniki).

Demografski dejavniki – starajoča se družba

Ob vseh že navedenih dimenzijah, ki označujejo sodobno družbo, velja poudariti še demografske dejavnike. Eno osrednjih demografskih vprašanj, ki pomembno vplivajo tudi na področje vzgoje in izobraževanja je

PREGLEDNICA 1.1 Populacija EU-27 v milijonih

Postavka	2008	2030	2060
Prebivalstvo skupaj (1. januar)	495,4	519,9	505,7
Prebivalstvo starosti 0–14 let	77,5	75,5	71,0
Delež skupine prebivalstva	16 %	14 %	14 %
Prebivalstvo starosti 15–64 let	333,2	321,9	283,3
Delež skupine prebivalstva	67 %	62 %	56 %
Prebivalstvo starosti 65 let in več	84,6	122,5	151,5
Delež skupine prebivalstva	17 %	24 %	30 %
Delež odvisnega starejšega prebivalstva	25,9 %	38,1 %	53,5 %

Povzeto po Eurostat 2009.

zagotovo staranje družbe. Na staranje družbe vplivajo predvsem naslednji dejavniki:

- manj otrok (v zadnjih desetletjih se število družinskih članov drastično zmanjšuje, starost žensk, ko rodijo prvega otroka je vse višja, vse več je parov brez otrok);
- dolgoživost življenja (narašča na vseh celinah; dolžina življenja se je v dvajsetem stoletju v primerjavi z 1890 podvojila, ob tem je praviloma pričakovana dolžina življenja večja pri ženskah kot moških);
- spremembe starostne strukture prebivalstva (število mladih ljudi v EU27 vztrajno pada; statistična predvidevanja kažejo, da bo število ljudi do leta 2050 v državah OECD v starostni dobi od 75 do 79 enako kot število od 0 do 5 let oziroma, da bo število ljudi v kohorti od 75 do 79 večje od katere koli druge starostne skupine v obdobju do 29 let (preglednica 1.1).

Opisanega razvoja ni mogoče enoznačno interpretirati, še posebej zato, ker lahko nekateri drugi dejavniki pomembno vplivajo na spremembo predvidenega razvoja, npr. uporaba kontracepcije, izbruh pandemičnih bolezni ipd.

Starajoča se družba ima številne učinke, tako na razvoj posameznih panog oziroma storitvenih dejavnosti, kot tudi na razdelitev družbenega proizvoda. Ne nazadnje je to vprašanje tudi neposredno povezano z možnostmi ustvarjanja, posredovanja in implementacije novega znanja.

Demografska slika sodobne družbe tako že opozarja na starajočo se populacijo, kar bo vplivalo na trg delovne sile, na migracijske tokove, pa tudi na vprašanja, povezana s sožitjem med generacijami. Starajoča se

populacija bo zagotovo vplivala na opredelitev politik na področju javnih storitev ter na spremenjene življenjske stile. Številne spremembe bodo vse bolj zaostrovale vprašanja enakopravnosti, socialne pravičnosti, demokracije.

Refleksivna družba oziroma rekonceptualizacija temeljnih bivanjskih kategorij

Živimo torej v svetu, ki zaradi spremenjenih pogojev bivanja zahteva ponoven premislek o temeljnih konceptih bivanjskih kategorij. Morda je med najpomembnejšimi premisleki, ki jih moramo v zvezi s spremembami načina bivanja opraviti, prav razumevanje prostora in časa. Že Durkheim (v Ivkovič 1985, 92) je opozoril, da navedeni kategoriji pomembno vplivata na oblikovanje tako imenovanega logičnega konformizma, in zdi se, da sta prav ti kategoriji v sodobni družbi najbolj na preizkušnji. Na oblikovanje logičnega konformizma naj bi najbolj vplivala znanost, zato družba zahteva, da jo osvoji vsak posameznik. Protislovnost sodobnega sveta pa se kaže ravno v tem, da so prav znanstvena spoznanja tista, ki vse bolj majejo razumevanje temeljnih bivanjskih kategorij in s tem postavljajo na preizkušnjo minimalni logični konformizem naše civilizacije. Najnovejša znanstvena spoznanja so namreč zamajala minimalni logični konformizem naše civilizacije, zato se v biti spreminjajo tradicionalne (včasih celo mitske) predstave o svetu, o načinih našega bivanja.

Nekateri znanstveniki, med drugim Rifkin (2001; 2004), Hawking (2007), celo opozarjajo, da naravoslovna dognanja tako temeljito spreminjajo temeljne bivanjske kategorije, da je nujen humanističen in družbosloven premislek o posledicah teh odkritij za razumevanje sebe, sveta v katerem živimo. Predvsem pa, naj bi bil potreben premislek o etičnih dimenzijah našega bivanja.

Kress (2006) poudarja, da ne gre samo za rekonceptualizacijo temeljnih bivanjskih kategorij. Gre tudi za generacijski prepad, ki je povzročen že s tem, da smo pripadniki srednje in starejše generacije v veliki meri dediči mitov, predstav preteklih družb, ki niti malo ne ustrezajo povsem spremenjenim razmerjem temeljnih področij človekovega življenja.

Premislek o preteklosti in sedanjosti postaja v sodobni družbi vse težji, še posebej če verjamemo, da je sodobni družbi začelo uhajati realno in da vse bolj prehajamo iz družbene konstrukcije realnosti v realno konstrukcijo družbenega (Baudrillard 1999, 33). In to tudi na tistih področjih življenja, kjer je meja med realnim in hiperrealnim med inti-

mnim in družbenim vse bolj zabrisana. V sodobnem svetu se tako zdi, da živimo v svetu vzporednih svetov, ki nam jih omogoča in zagotavlja sodobna tehnologija, živimo v svetu, ko je čas izgubil trajanje in odmev prvobitne preteklosti in je človek izgubil čut za samega sebe kot zgodovinsko bitje, saj ga ogroža teror časa. In zdi se, da se je doživljanje prostora in časa zaradi hitrosti zlilo, nastala naj bi časovna prostorska zgostitev, obe temeljni razsežnosti sta se pred nami prekucnili na glavo – prostor je postal časen in čas je postal prostoren. Kot da bi živeli v nenehni sedanjosti, ki jo je sploščila hitrost (Pallasmaa 2007).

Oblikovanje novih načinov družbene organizacije in novih načinov razumevanja sveta naj bi prispevale sodobne tehnologije, ki po eni strani dopuščajo tak način dela, po drugi strani pa sam razvoj sodobnih tehnologij na osnovi starih vzorcev ni več mogoč. Modus operandi visoke tehnologije je nenehno povezovanje (mreženje) in hkrati decentralizirano delovanje. Organizacija našega bivanja naj bi v družbi prihodnosti temeljila na mreženju.

Ne glede na razvoj tehnologije, ki omogoča večjo možnost demokratične uporabe pomembnih elementov našega bivanja (upravljanje s komunikacijami, z viri energije) pa Chomsky (2005) opozarja, da je moč opaziti oba procesa – disperzijo in hkrati (včasih celo bolj prikrito) koncentracijo moči. Še več, že danes smo priča razvoju t. i. inteligentnih tehnologij, ki temeljijo na principih kibernetike. Vpeljava inteligentnih informacijskih in komunikacijskih naprav je spremenila naravo tehnologije in odnosov med ljudmi, pa tudi načine oblikovanja mišljenja, videnja sveta.

Eno od pomembnih vprašanj sodobne družbe zato je, kdaj je mogoče znanstvene dosežke uporabiti v praksi. Doba med odkritjem, novo rešitvijo in uvedbo v prakso, celo v množično proizvodnjo, je vse krajša. Vendar tovrstno skrajševanje časa ni brez nevarnosti. Vprašanje je, ali so rešitve dovolj preizkušene in, ali vemo, kakšni so mogoči stranski učinki uporabe nove rešitve, novega proizvoda. Države k tem vprašanjem pristopajo na zelo različne načine. Nekatere so v imenu napredka pripravljene tvegati veliko, druge preprosto rešitev nimajo sankcioniranih na državni ravni, temveč so »prepuščene delovanju trga« (npr. ZDA), medtem ko je bil v EU uveden predpis, s katerim je prepovedano uvajati proizvod oz. storitev, če obstaja tudi najmanjši dvom v ustreznost dokazov o neškodljivosti učinkov delovanja nekega proizvoda ali storitve. Morda je uvedba tega predpisa odraz zavedanja o povezanosti naravnega in družbenega okolja, zavezanosti k trajnostnemu razvoju.

Z razvojem znanosti se odpirajo nova področja, nova etična vprašanja, ki zahtevajo ponoven premislek o temeljnih premisah znanstveno raziskovalnega dela. Rifikin (2004, 315) zato poudarja, da gre za obdobje drugega razsvetljenstva.

Ne nazadnje vsi že navedeni procesi zahtevajo tudi ponoven premislek o vlogi (nacionalne) države. Številni avtorji (Dale 2007; Torres in Teodoro 2007) opozarjajo, da se je vloga države v zadnjih desetletjih precej spremenila, pri čemer je državo treba razumeti kot geološko kompozicijo: z nekaj naloženimi plastmi, z različno sedimentacijo, z nekaj ostanki – vsak od njih ima svojo logiko in strateško orientacijo.

Države in načina njenega delovanja torej ne moremo razumeti kot statične kategorije, temveč kot nekaj, kar samo po sebi zahteva stalna raziskovanja, nenehno refleksijo. Če je država v preteklosti poskrbela za vse, potem lahko rečemo, da danes (in zdi se da bo v prihodnosti še bolj) prevzema bolj vlogo koordinatorice koordinacije. Ni mogoče trditi, da je nacionalna država v procesu globalizacije izgubila pomen, da je bila na nek način odstranjena, gre predvsem zato, da zaseda drugačno mesto, da ima spremenjeno vlogo in da ne zaseda enakega prostora kot nekoč. Ne gre toliko za to, da je izločena, kot za to, da je področje njenega delovanja in vplivanja premaknjeno. Nacionalna država je še vedno pomembna, toda oblike in metode delovanja se spreminjajo. Dale (2007, 37) poudarja, da so spremembe v delovanju nacionalnih držav kompleksne in nesorazmerne, nikakor pa ne pomenijo preprosto erozije suverenosti in avtonomnosti nacionalnih držav.

Navedene strukturne in povsem vrednotne spremembe pričajo o dinamiki spreminjanja sodobne družbe ter o tem, da z orodji, ki so jih oblikovale politike na posameznih področjih družbenega življenja, preprosto v prihodnosti ne bo mogoče usmerjati družbenega razvoja.

Že Niels Bohr je poudaril, da so vse napovedi tvegane, še posebej napovedi o prihodnosti. Kljub tveganju je morda že zaznati temeljne dimenzije, ki bodo vplivale tudi na oblikovanje edukacijske politike. Zamislimo si, da bo evropska družba prihodnosti postmaterialna družba. Gre torej za družbo, ki ustvarja družbeno bogastvo predvsem skozi trgovanje z idejami, ustvarjalnostjo, novim znanjem in z informacijami. Gre torej za družbo, ki se iz industrijske družbe spreminja v postmaterialno, kjer je bistveno trgovanje z informacijami, kjer je pomembno več, bolj kakovostno, vse bolj različno in vse bolj prilagojeno posamezniku.

Postmaterialno družbo naj bi močno zaznamoval razvoj informacij-

ske tehnologije, ki naj bi še bolj temeljito spremenila način življenja. Vplivala naj bi na organizacijo delovnega okolja, na oblikovanje našega mišljenja, na način spoznavanja sveta. Moč računalnikov v osebni uporabi že danes močno presega zmogljivost, kakršno so pred časom imeli računalniki velikih podjetij. Sodobna tehnologija že sedaj (vsaj na videz) omogoča dostopnost do informacij, virov znanja, kakršnih si še pred desetletji nismo mogli zamisliti. Toda hkrati s tem se zaostruje vprašanje dostopnosti do ter usposobljenosti za uporabo sodobne tehnologije, pa tudi vprašanje usposobljenosti za kritično presojo in osmišljanje informacij.

Že v današnjem svetu se soočamo s tem, v svetu prihodnosti pa nas čaka še večja dinamika kopičenja znanja. Čas med odkritjem in njegovo neposredno uporabo se obetavno zmanjšuje, dvig produktivnosti je, v primerjavi s stoletji poprej, približno tak, kot če bi se vsako leto zgodila industrijska revolucija. Eksponentna rast ter kopičenje znanja je pričelo proizvajati paradokse, na katere se mora razmišljanje odzvati, pa tudi etične dileme in socialne probleme.

Gre torej za družbo, kjer bo realnost še bolj kompleksna (hiperrealnosti), kjer bo še bolj aktualno vprašanje »uhajanja realnosti« in kjer bodo vprašanja razumevanja in odgovornega ravnanja do sebe, naravnega in družbenega sveta še bolj aktualna. Prav zato bi morda lahko družbo prihodnosti poimenovali tudi družba nenehne refleksije.

Literatura

Baudrillard, J. 1999. *Simulaker in simulacija: popoln zločin.* Ljubljana: ŠOU.

Beck, U. 1992. *Risk society: towards a new modernity.* London: Sage.

Carvalho, M. G. 2007. The contribution of education and training to social inclusion and social integration. Predstavljeno na Symposium on the Future Perspectives of European Education and Training for Growth, Jobs and Social Cohesion, Bruselj.

Castells, M. 1996. *The rise of the network society.* Oxford: Blackwell.

Chomsky, N. 2005. *Profit pred ljudmi: neoliberalizem in globalna ureditev.* Ljubljana: Sanje.

Dale, R. 2007. Globalisation and the rescaling of educational governance: a case of sociological ectopia. V *Critique and utopia,* ur. C. A. Torres in A. Teodoro, 25–42. New York: Rowman and Littlefield.

Hawking, S. 2007. *Krajša zgodovina časa.* Tržič: Učila.

Ivković, M. 1985. *Vaspitanje i društvo.* Niš: Gradina.

Koopman, G. J. 2007. Education and the lisbon strategy for growth and jobs. Predstavljeno na Symposium on the Future Perspectives of

European Education and Training for growth, Jobs and Social Cohesion, Bruselj.

Kreibich, R. 1986. *Die Wissenschaftsgesellschaft.* Frankfurt: Suhrkamp.

Kress, G. 2006. Learning and curriculum: agency, ethics and aesthetics in an era of instability. V *Schooling, society and curriculum,* ur. A. Moore, 158–178. London. Routledge.

Lane, R. E. 1966. The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. *American Sociological Review* 31 (5): 649–662.

OECD. 2008. *Trends shaping education.* Pariz: OECD.

OECD. 2009. *Higher education to 2030.* Zvezek 2, *Globalisation.* Pariz: OECD.

Pallasmaa, J. 2007. *Oči kože: arhitektura in čuti.* Prev. G. Moder. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Rifkin, J. 2001. *Stoletje biotehnologije: kako bo trgovina z geni spremenila svet.* Ljubljana: Krtina.

Rifkin, J. 2004. *Konec dela.* Ljubljana: Krtina.

Torres, C. A., in A. Teodoro, ur. 2007. *Critique and utopia.* New York: Rowman and Littlefield.

2 Pomen izobraževanja v družbi prihodnosti

Andreja Barle in Nada Trunk Širca

Izobraževanje postaja vse bolj pomembno področje politike z vidika družbenega in ne le individualnega razvoja, saj lahko pripomore k boljšemu razumevanju in spodbujanju gospodarske rasti, izboljšanju socialne kohezije in zmanjševanju družbenih neenakosti ter s tem k večji družbeni blaginji. Ker pa je izobraževanje v družbi znanja vse bolj pomembno, se srečuje z različnimi izzivi. Te lahko razvrstimo med širše družbene, politične in gospodarske izzive ter izzive, za katere se šteje, da izvirajo iz izobraževalnih sistemov. Spopadanje s temi izzivi pa je zelo kompleksno.

Ob prednostih, ki jih prinaša globalizacija, bo treba tudi v okviru izobraževalne politike najti odgovore na naslednje izzive:

- kako dvigniti izobrazbeno raven prebivalstva in usposobljenost delovne sile,
- kako preseči težave, ki jih povzroča demografska slika (staranje populacije),
- kako oblikovati ustrezno politiko vključevanja za imigrante, ter predvsem
- kako preseči socialno polarizacijo – povečevanje neenakosti in revščine (pri določenih delih prebivalstva), zmanjšanje socialne mobilnosti in za Evropo dokaj visoko stopnjo otroške revščine.

Velja opozoriti vsaj še na izjemno hitrost kopičenja novega znanja, kjer pa se zdi, da Evropa vse bolj zaostaja in čuti vse večji primanjkljaj v primerjavi z ZDA, Japonsko ali drugimi hitro rastočimi ekonomijami, predvsem na področju prenosa novega znanja v uporabo, v tehnologijo. Zdi se, da zato obstaja skrb, da bo zaradi večjih investicij in boljših možnosti za poklicni razvoj, prišlo do bega raziskovalcev iz Evrope. Obstaja veliko vprašanje, kakšne so možnosti za načrtno ciljanje raziskav in ustrezno akumulacijo vlaganj na področje raziskovanja ter za spodbujanje ustvarjalnih potencialov mladih Evropejcev. To vprašanje je še

bolj pomembno, ker se zdi, da bo družba prihodnosti temeljila ravno na ustvarjalnosti in sposobnosti ustvarjanja in uporabe novega znanja.

Teoretski pogledi na vpliv izobraževanja na družbeni razvoj

Eno od osrednjih vprašanj, s katerimi se sooča Evropska unija in tudi drugi deli sveta, so naraščajoči stroški za področje vzgoje in izobraževanja. Naraščajoči stroški so v državah v razvoju povezani z vse večjim številom vključenih v obvezno in srednješolsko izobraževanje, v evropskih državah pa s podaljševanjem šolanja na visokošolski ravni in s podaljševanjem izobraževanja v celotnem življenjskem poteku, življenjski dobi posameznika. Neposredno z navedenim pojavom je povezano vprašanje, kolikšna in kakšna je vloga države pri zagotavljanju pogojev za izobraževanje in šolanje, kakšno je razmerje med izobraževanjem kot javnim oziroma privatnim dobrim ter predvsem, ali je podaljševanje šolanja in praktično neskončnost izobraževanja sploh potreba časa, gospodarstva, posameznika, družbe, itd.

Na videz je odgovor na dlani. Dinamizem družbe znanja je zasnovan ravno na znanju, zato je več kot očitna obveza vsake družbe, da vlaga v znanje, v pridobivanje in ustvarjanje novega znanja. Toda, ali morda ne gre samo za eno mitskih predstav sodobne družbe, ki je bila oblikovana bolj za ohranjanje socialnega miru in ne izhaja iz resnične potrebe oziroma ali vse več vse bolj izobraženih posameznikov res toliko pripeva k družbenemu bogastvu?

Carvalho (2007) opozarja, da globalizacija pomembno vpliva na spremenjene načine delovanja družbenih struktur in institucij. Pri tem opozarja predvsem na vpliv globalizacije na delovna mesta za nizko usposobljeno delovno silo. Prav ta delovna mesta so najbolj izpostavljena možnostim selitve na tiste dele sveta, kjer je nizko izobražene in usposobljene delovne sile veliko in je zato poceni. Hkrati je mogoče že v tem času zaznati intenzivne migracijske tokove, ki se bodo pod vplivom globalizacije še povečali. Ne nazadnje ni mogoče zanemariti niti sprememb, ki se napovedujejo na področju rabe energije, naravnih virov ter klimatskih sprememb. Zdi se, da bodo ravno zadnje navedeni procesi odločilno vplivali na gospodarske in tudi druge procese sodobnih družb.

Dvig izobrazbene ravni naj bi bil pomemben tako na družbeni, kot osebni ravni. Vsako dodatno leto izobraževanja naj bi v povprečju dvignilo plačo posamezniku za 5–15 % (Psacharopoulos and Patrinos v Koopman, 2007).

Med avtorji, ki so predstavili večplasten model učinkov formalnega

izobraževanja/šolanja na posameznika, velja omeniti Pallasa (2000). Avtor se osredotoča na učinke formalnega izobraževanja/šolanja in poudarja, da je sicer mogoče opazovati več učinkov šolanja na življenje ljudi, vendar so najbolj izpostavljeni ravno učniki na zaposlovanje. Pallas poudarja, da je veliko učnikov, ki se vežejo na zaposlovanje skritih, da so posredni itd., zato dejanskega obsega teh učinkov pogosto tudi ni moč čisto dobro proučiti. Največkrat je izpostavljeno, da ima posameznik z višjo stopnjo izobrazbe več možnosti, da dobi bolje plačano zaposlitev. Pallas nato razdeli učnike na vplive šolanja na kognitivni razvoj posameznika, na socialno-ekonomske učinke ter na učinke povezane s posemeznikovim psihičnim in fizičnim zdravjem.

Chabbott in Ramirez (2000) poudarjata, da zveze med stopnjo izobrazbe, večjo produktivnostjo ter bolj k demokratičnim vrednotam usmerjenimi posamezniki še ne dokazujejo, da dvig izobrazbene ravni prebivalstva avtomatično prispeva k tudi večji ekonomski moči in večji demokratičnosti družbe. Na ravni posameznika je mogoče dokazati pozitivne vplive stopnje izobrazbe na višino plače, toda vprašljivo je, ali je višina plače odraz večje produktivnosti – ali je torej plača lahko kazalnik večje produktivnosti. Prav tako je mogoče dokazati povezanost med visoko izobraženostjo in politično aktivnostjo, povezava med stopnjo izobraženosti in bolj demokratično, bolj tolerantno orientacijo, pa ni tako enoznačna.

Chabbott in Ramirez (2000) dokazujeta, da je odnos med izobraževanjem in družbenim razvojem kompleksen in večplasten. Zdi se, da je dolžina šolanja posameznika povezana z višino njegove plače, z njegovo politično aktivnostjo, stališči in vrednotami. Vendar pa se ni mogoče enoznačno opredeliti o obsegu vpliva ter o vplivu še drugih dejavnikov na povezanost med navedenimi spremenljivkami.

Še teže je opredeliti učinke edukacije na ekonomski, politični in kulturni razvoj določene družbe. Zdi se, da je množično izobraževanje imelo vpliv na družbeni razvoj, vendar ni jasno, kateri deli, kakšno izobraževanje, katere vrste izobraževanja k družbenemu razvoju prispevajo največ. Podobno je, kadar govorimo o učinku razvoja, napredka na izobraževanje.

Vpliv socialno-ekonomskih dejavnikov na področje izobraževanja

Analize OECD (2008) kažejo, da se najbolj očitne spremembe na področju izobraževanja kažejo že v obsegu populacije, ki je vključena v šolanje. V vseh državah EU narašča število šolajočih, tudi na terciarni

ravni. Povečanje izobrazbene ravni je tudi eden od ciljev EU. Toda ob večji vključenosti starostne kohorte hkrati drastično pada obseg (absolutno število) populacije v določenem starostnem obdobju (OECD 2008). Prav zato se že soočamo s posledicami »starajoče se populacije« oziroma manjšega naravnega prirasta. Absolutno zmanjševanje šolajoče se populacije vpliva na zmanjševanje števila učiteljskega kadra, nekatere države se soočajo z zapiranjem šol. V terciarnem izobraževanju padec števila populacije v določenem starostnem obdobju ni bil zaznaven predvsem zato, ker se je hkrati povečal obseg populacije, ki se v terciarno izobraževanje sploh vključuje. Poudariti pa velja, da se v nekaterih državah, kjer je bil večji obseg populacije vključen v terciarno izobraževanje (že v preteklih letih blizu cilja EU tj. 40 % populacije v določenem starostnem obdobju), že kažejo nekateri učinki (kot npr. borba za študente, OECD 2008).

Ob številkah, ki govorijo v prid obsegu določene starostne kohorte ki se šola, je zanimivo dejstvo, da je množično šolanje danes soočeno s številnimi izzivi. Kriza šole naj bi se odražala v protislovnosti med obveznostjo in podaljševanjem šolanja ter nezmožnostjo šole, da uresniči številne družbene naloge. Zdi se, da so naloge, ki naj bi jih opravila šola, ujete v številna protislovja, ki se kažejo tudi v vse večjem in globljem prepadu med demokratičnimi, univerzalnimi cilji množičnega šolanja ter vse večjim številom tistih, ki predčasno zapuščajo šolo oziroma programa v katerega so vpisani, nikoli ne dokončajo. Nedokončanje študija je eden večjih problemov terciarnega izobraževanja.

Ob zahtevah po višanju izobrazbene ravni, padcu absolutnega števila mladih v določenih starostnih kohortah, se izobraževalne politike srečujejo z vprašanjem migracij. Migracijski tokovi, ki naj bi označevali že sedanjo družbo in še bolj družbo prihodnosti, zahtevajo precejšnje spremembe v izobraževalni politiki, tako na področju zagotavljanja ustrezne izobrazbene ravni priseljencem, kot tudi na področju vsebinske zasnovanosti izobraževanja. Povečevanje števila prebivalstva na območjih, kjer je izobrazbena raven prebivalstva nizka in praviloma izobraževanje še vedno ni zagotovljeno vsem prebivalcem, pomeni velik izziv za načrtovanje izobraževalne politike v globalnem svetu. Formalno izobraževanje, ki ga lahko enačimo s šolanjem, je bilo v evropski tradiciji močno povezano z nacionalno državo in je na tem temeljila tudi politika oblikovanja vsebine izobraževanja, jezikovnih politik povezanih z vprašanjem učnega jezika ipd. Posebej pomembna se zdijo tovrstna vprašanja ravno na terciarnem izobraževanju. Migracijski tokovi še posebej

intenzivno odpirajo navedena vprašanja. Nadaljnji razvoj visokega šolstva je še posebej povezan z vprašanjem povezovanja šolanja z nacionalno državo. V zgodovini je bila povezanost visokošolskega sektorja najprej malo povezana z nacionalno državo, kasneje se je ta vez neposredno okrepila in je bilo visoko šolstvo dojeto kot stvar konkurenčnosti nacionalne države, še posebej v družbi znanja, kjer znanje predstavlja osrednji dejavnik ustvarjanja nove vrednosti. V prihodnosti se odpira vprašanje, kako vzpostaviti odnos med visokim šolstvom, nacionalno državo ter sodelovanjem v mrežah ustvarjanja novega znanja, ki bodo očitno vse bolj transnacionalne. Obstaja nevarnost, da bodo transnacionalne mreže vključevale samo določene subjekte in s tem povečale neenakost na ravni svetovnega razvoja. Navedeno zaostruje tudi vprašanje, koliko in v kakšni meri je financiranje visokega šolstva javno dobro nacionalne države.

Migracije odpirajo tudi številna vprašanja z vidika družbene (ne)enakosti. Postavlja se vprašanje, koliko formalno izobraževanje v takih razmerah postaja prostor potenciranja družbene neenakosti – predvsem na področju pridobivanja kulturnega in socialnega kapitala. Vsaka izobraževalna politika je namreč izpostavljena vprašanjem zagotoviti možnost uspešnega šolanja vsem v družbah, kjer se odvijajo intenzivni urbanizacijski ali pa migracijski tokovi in kjer pogosto ni zagotovljene infrastruktura bivanja in so potrgane socialne mreže, ki blažijo eksistenčno ogroženost družin.

Učniki migracijskih tokov so še posebej kompleksni na terciarni ravni, saj se tu ne odražajo samo kot vprašanje, povezano z dvigom izobrazbene ravni, temveč gre za vprašanje kako vključevati študente z različnimi socialno ekonomskimi in etičnimi ozadji v pedagoški proces (zlasti če je število študentov na posamični letnik veliko). Pojavlja se vprašanje prehodnosti, v kolikor se bodo pojavljale težnje po študiju v določenem programu v različnih državah, pa tudi vprašanja povezana z študijskimi možnostmi in priložnostmi, ki jih posamična država v času študija zagotavlja in s tem povezano vprašanje bega možganov.

Naslednje vprašanje povezano z demografskimi gibanji je zagotovo starajoča se populacija, ki zaostruje vprašanje razumevanja vseživljenjskega učenja. Pojem vseživljenjskega učenja se je oblikoval že v sedemdesetih letih 20. stoletja, ko je bila pričakovana življenjska doba še mnogo krajša in je bil zato povezan predvsem z raznimi oblikami dopolnilnega usposabljanja. Podaljševanje življenjske dobe vpliva tudi izobraževalne potrebe na tem področju. Zdi se, da bo nujen razmislek

o vlogi in pomenu vseživljenjskega učenja za potrebe delovnega mesta, iskanja ponovne vključitve v svet dela, zapolnitve smisla življenja v izobraževanju (tako v času starosti, kot tudi v obdobjih nezaposlenosti).

Zmanjšanje števila mladih, podaljševanje šolanja ter hkrati povečan obseg generacije po 65. letu, pa zahteva predvsem redefinicijo pojmov, kot so: vstop v svet dela, delovna doba, predvsem pa ponoven premislek o strogi delitvi na dobo (čas) šolanja in dobo zaposlovanja, saj je jasno, da bo zaposlitev postajala vse bolj redka dobrina in da podaljševanje šolanja v nedogled ni mogoče. Prav zato bo verjetno treba iskati oblike bolj fleksibilnih prehodov v svet dela in nazaj v izobraževanje tako v začetku kariere, kot tudi v obdobju zaključevanja poklicne kariere. Vprašanje, do kdaj je mogoče s podaljševanjem izobraževanja zavlačevati vstop mladih v svet dela, bo postajalo vse bolj aktualno, zato verjetno potrebujemo oblikovanje bolj fleksibilnih modelov izobraževanja, ki bodo zagotavljali večjo, bolj naravno povezanost med šolo in svetom dela.

Ob vprašanju podaljševanja šolanja se postavlja tudi vprašanje umeščenosti poklicnega izobraževanja na sekundarni ravni. Koliko in kakšnega je sploh še smiselno ohranjati, ter po drugi strani, do kod je moč podaljševati šolanje, ki je povsem ločeno od dela oziroma podaljševati izobraževanje v družbah, kjer sta sfera dela in šolanja povsem ločeni.

Ob vprašanju dolžine šolanja in načinih vstopa v svet dela, se zagotovo poraja tudi vprašanje negotovosti zaposlitev oziroma razumevanju zaposlitve v sedanjem kontekstu. Raziskovalci (Rifkin 2004; OECD 2008) opozarjajo, da je redefinicija pojma zaposlenosti nujna. Prav tako naj bi bilo eno od neizbežnih določil prihodnosti stalno menjavanje obdobja zaposlenosti in brezposelnosti in bistveno zmanjšane varnosti na trgu dela. Če je temu tako, bo nujen premislek o tem, kako tesna naj bo navezanost izobraževanja na pripravo za vstop v svet dela. Katera znanja so tista, ki bodo posamezniku pomagala k čim bolj prožnemu preklapljanju iz sveta zaposlenosti v iskanje nove zaposlitve. Pomembno vprašanje izobraževalne politike bo, kako se spopadati z negotovostjo na trgu dela. Predvsem pa, kako zagotoviti naravne prehode iz sveta šolanja v svet dela in obratno. Zdi se, da tako stroga delitev na svet šolanja in svet dela (še posebej na terciarni ravni) v prihodnosti ne bo mogoča.

Eno od pomembnih vprašanj izobraževalne politike je tudi, katera so znanja, ki jih je treba posredovati mlajši generaciji. Šola je v preteklosti poznala potrebe učencev, izobraževalna vsebina pa je bila neke vrste obljuba in zagotovilo, da bodo učenci z osvojenim znanjem lahko tudi nekaj dosegli (da bodo to znanje potrebovali, da bodo to znanje lahko

uporabljali kot orodje). Osvajanje znanja je bilo jasno določeno, sistematično nadgrajevano. Danes že pogled na internetno stran dokazuje, da je vstopov v neko znanje lahko zelo veliko. Odgovornost za oblikovanje znanja pripada učencu (katera vedenja bo pridobil, po kakšnem zaporedju). Razlika med načinom osvajanja nekoč in danes, je torej bistvena. Včasih je šola lahko posredovala znanje kot orodje, danes lahko posreduje vedenje o tem, kako informacije povezati v znanje, ki bo lahko uporabno orodje (Kress 2006).

Spremembe zahtevajo ponovne premisleke tako o konceptih osvajanja, kot posredovanja znanja, o načinih vrednotenja znanja. Zagotovo bodo novi koncepti osvajanja in posredovanja znanja zahtevali tudi spremembe v organizaciji šole, spremembo odnosov avtoritete in moči, avtonomije in odgovornosti. Pedagoški procesi preprosto ne bodo mogli več potekati na osnovi podrejanja razuma verovanju. Zdi se, da bodo morali premisleki o novih konceptih osvajanja in posredovanja znanja vključevati tudi del utopične dimenzije, ker je, kot pravi Halpin (2006), svet brez vizije, brez utopije preveč instrumentalen, je samo realizem, mrtvilo, ki te umori, zato je nujno zagotoviti prostor za imaginacijo.

Ob trenutno aktualiziranih vprašanjih klimatskih sprememb ter rabe energije, se največkrat ponavlja pobuda, da bi dopolnjevali učne načrte in predmetnike z navedenimi dimenzijami in znanji. Toda zdi se, da je za prihodnost vsaj enako pomembno razvijati znanja, razvijati ustvarjalno in kritično mišljenje, ki bo omogočalo iskanje novih virov energije, oblikovanje novih načinov življenja, ne pa samo polniti predmetnike z vedno novimi vsebinami. Tudi sicer je eno od osrednjih vprašanj izobraževalne politike, katere vsebine in znanja posredovati v družbi znanja oziroma v družbi, katere gospodarstvo temelji na izumih in inovacijah.

Spremenjena vloga znanja vpliva na spremembe tudi v pojmovanju in načinu umeščanja šolskega znanja v predmetnike in učne načrte. Poudarjanje uporabnega znanja je do neke mere zagotovo smiselno. Problematična pa tovrstna stališča postanejo tisti trenutek, ko jih interpretiramo tako, da v šolskem načrtu izobraževanja ne sme biti prav ničesar, kar ni neposredno »uporabno«. Znanje se tako v sodobnem času vse prepogosto znajde v položaju, da se lahko legitimira le s tem, da je, ali da postane instrumentalno znanje, in se ob tem pozablja, da kompleksnih ciljev edukacije pač ni mogoče reducirati samo na instrumentalnost, ne da bi jo ogrozili v temeljih. Izobrazba po svoji naravi ni le funkcionalna moč, ampak je moč analitičnega (tj. kritičnega) prepoznavanja in preseganja (Young in Muller 2007).

Ne nazadnje velja omeniti, da bo posebej za terciarno izobraževanje pomemben razmislek o centrih ustvarjanja in posredovanja novega znanja. Zdi se, da množičnost terciarnega izobraževanja potencira terciarno izobraževanje samo kot posredovalnico postuliranega znanja (Bourdieu 2004). Morda se prav zato vse visokošolske ustanove diferencirajo glede na tiste, ki še ohranjajo etiko udeleženosti študentov tudi pri ustvarjanju novega znanja in tiste, ki so (ravno zaradi množičnosti šolanja) pristale na ponotranjene modela srednješolskega izobraževanja, ki temelji na bolj ali manj instrumentalnem posredovanju znanja. Na navedeno problematiko je že pred desetletjem opozoril Gibbons et al. (1994). Čeprav je navedena opozorila treba jemati z določeno mero previdnosti, saj so bila oblikovana na osnovi izkušenj z raziskovanjem genoma.

Zdi se, da bo zato ena od pomembnih problematik družbe prihodnosti oblikovanje mrež ustvarjanja in posredovanja novega znanja, še posebej če bodo visokošolske organizacije vse bolj prevzemale modele srednješolskega izobraževanja. Organizacija in ustvarjanje podpornih mehanizmov za povezovanje posredovanja in ustvarjanja novega znanja je očitno eden pomembnejših izzivov družbe prihodnosti, zlasti ob vedenju, da se polja oblikovanja novega znanja vse bolj koncentrirajo (OECD 2009).

Pomen izobraževanja v sodobni družbi in položaj mladih

Posedovanje določenega znanja (Therborn 1995, 12) vpliva na določanje položaja posameznika v družbi in omogoča delovanje posameznika kot subjekta družbenega dogajanja. Prav zato je posedovanje in oblikovanje znanja neposredno povezano z družbeno močjo – saj so samo tisti ki vedo lahko subjekt družbenega dogajanja.

Prenos znanja je eden od vitalnih procesov ohranjanja in razvoja človeške družbe ter hkrati eden najbolj dinamičnih elementov sodobnih družb. V tem procesu ima institucionaliziran prenos znanja (prenos znanja v šoli) še posebno mesto. Institucije, prek katerih posameznik zadovoljuje svoje interese, vse bolj nadzorujejo vse večji del njegovega življenja. Prav zato je kljub večji individualizaciji, ki naj bi bila značilna za postmoderno, mogoče govoriti tudi o vse večji institucionalizaciji interpretativnih okvirov, ki vse bolj določajo posameznika.

Kompleksnost sodobnih družb implicira odsotnost enega družbeno usmerjevalnega središča, zato se zdi, da ima področje izobraževanja, ki vpliva na oblikovanje interpretativnih okvirov posameznika, izjemno

pomembno vlogo. Še več. Položaj posameznika in možnosti njegovega delovanja v družbi v veliki meri določa prav posedovanje znanja. Prav zato ni presenetljivo, da imajo institucije, ki posredujejo znanje in so pooblaščene, da izdajajo spričevala (vzgojno-izobraževalne ustanove) posebno mesto v sodobni družbi.

Izobraževalne ustanove še nikoli niso imele tako odločilne vloge za posameznika in za družbo, kot ravno v družbi znanja. Po drugi strani pa se še nikoli niso soočale s tako veliko nemotiviranostjo za osvajanje novega znanja. Zdi se, da formalno izobraževanje izgublja legitimnost. Morda tudi zato, ker je v preteklosti mnogo laže načrtovalo svoje delo, saj je izhajalo iz znanega socialnega, etičnega, ekonomskega in političnega okvira. S kompleksnostjo družbe postaja položaj formalnega izobraževanja vse bolj zapleten. Vse bolj kompleksni postajajo tudi odnosi med udeleženci tega procesa.

Razmisleki o družbi prihodnosti pogosto spregledajo, da vsi že navedeni dejavniki temeljito spreminjajo položaj in vlogo posameznih družbenih skupin. Če pa se že posvečajo tem vprašanjem potem velja, da se, vsaj v evropskih strateških dokumentih, ukvarjajo predvsem s položajem starejših oziroma s problematiko starajoče se populacije. Pogosto je spregledana vloga in položaj mladih, kot da je samo po sebi razumljivo, da s potrpežljivostjo sprejemajo svet, v katerega so se rodili in so jim ga oblikovale prehodne generacije. Ob tem pozabljamo na opozorila, da mladi morda sprejemajo svet povsem drugače kot naše generacije in da ne sprejemajo opisa sveta, kot jim ga ponujamo.

Pa ne gre samo za percepcijo sveta, za povsem drugačna izhodišča pri razumevanju sveta. Gre tudi za zanemarjanje dejstev, ki govorijo o povsem spremenjenem in pogosto protislovnem položaju mladih že v današnjem času, kaj šele v družbi prihodnosti. Najbrž ni mogoče dovolj poudariti številnih izzivov, s katerim bodo soočeni mladi zaradi demografskih gibanj, ki smo jim priča v Evropi (migracije, starajoča se populacija).

Upoštevati zagotovo velja tudi opozorilo Ariesa (1973), da je opredelitev mladine, mladostništva, vezana na konkretno družbo, na kar pogosto pozabljamo. Skratka, da ni mogoče posplošeno razpravljati o vprašanjih določene družbene skupine, saj je njen položaj v določenem času in prostoru lahko zelo različen. V opisu položaja se bomo zato omejili predvsem na opis položaja mladih v Evropi.

Za sodobno družbo je po ugotovitvah OECD (2001, 14) značilno vse bolj zgodnje vključevanje v ustanove (vrtce in šole). Opozarjajo, da ima

vse bolj zgodnje vključevanje v institucije svoje prednosti, hkrati pa lahko ta pojav opazujemo z vidika »izgube svobode, ki jo prinaša vključevanje v institucije«. Ob vse bolj zgodnjem vključevanju v institucije je za sodobno družbo značilno tudi, da se čas šolanja vse bolj podaljšuje, s tem pa tudi vstop v svet delovno aktivnega prebivalstva oziroma v svet odraslih. Vse bolj se zaradi družbeno ekonomskih razmer odmika tudi čas, ko si mladi lahko samostojno oblikujejo svoj način življenja, se odselijo od staršev, ustvarijo družino. Zaradi podaljševanja šolanja in hkrati (četudi se mladi zaposlijo) podaljševanja obdobja, ko ostajajo mladi še vedno v svojih primarnih družinah, govorimo o t. i. »podaljšani adolescenci«. V študiji OECD ugotavljajo, da se je samo v desetletju od 1990 do 2000 za dve leti podaljšala doba, ko mladi vstopajo v svet dela in s tem na pot samostojnega oblikovanja življenja.

Po drugi strani mladostniki kot samostojni subjekti vse bolj zgodaj vstopajo na trg kot potrošniki. Vstop v svet potrošništva jim je omogočen prek staršev in zdi se, da na trgu praviloma nastopajo kot avtonomni subjekti. Lahko bi rekli, da gre za navidezno avtonomijo in samostojnost, ki ustvarja lažen vtis, da so mladi tudi zares subjekti družbenega delovanja. V resnici jim je samostojnost in avtonomnost dana ravno v tistem delu, ki jih ohranja pasivne in ujete v okvire, ki jih določajo drugi.

To seveda sproža številne napetosti. Po eni strani so mladostniki že zelo zgodaj soočeni z možnostjo svobodne izbire. Praviloma starši mladim omogočajo, da na trgu dobrin že zgodaj avtonomno izražajo svoje interese in tako na trg vstopajo kot relativno svobodni potrošniki. Podobna vloga jim je praviloma omogočena tudi v družinah, kjer jim je dana možnost soodločanja tudi o drugih družinskih vprašanjih. Vse to ustvarja navidezno samostojnost in avtonomnost. Navidezno zato, ker je v stopnja samostojnosti povsem odvisna od staršev. Gre za neko vrsto podeljene samostojnosti in avtonomnosti, ki je lahko v trenutku, ko se starši odločijo drugače, tudi odvzeta. Pri tem je pomembno poudariti, da je stopnja avtonomije in samostojnosti, ki jo starši lahko podelijo mladostnikom seveda odvisna od konkretnega družbenega prostora, povezana je s kulturo, ki ji družina pripada, pa tudi s družbeno-ekonomskim položajem družine.

Ob vsem se pojavlja tudi vprašanje, v koliki meri podaljševanje šolanja, vpetost v institucijo, prispeva k podaljševanju skorajda popolnega nadzora nad življenjem mladih, ki ga lahko izvaja institucija v imenu države. Zdi se, da postaja razkorak med podaljšanim nadzorom javnih institucij nad mladostniki (podaljševanje obveznega šolanja) in priva-

tno sfero, kjer so mladostniki vse bolj zgodaj samostojni in avtonomni (potrošniki v mejah dopuščenega), vse večji. Morda gre prav temu dejstvu pripisati oblike vedenja, ki jih sodobna mladina izraža v vse večji apatičnosti ali pa celo samo destruktivnosti (nasilje nad lastnim telesom, droge ...).

Izzivi izobraževanja v družbi prihodnosti

Področji izobraževanja in raziskovanja bosta v družbi prihodnosti odločilno vplivali na razvoj posameznika in družbe, zato morata biti center načrtovanja politik tudi na drugih področjih življenja. Ne moreta biti samo eden od sektorjev. To pa zahteva tudi, da se področji odpreta. Če predstavljata edukacija in raziskovanje središče razvoja družbe, pomembnih vprašanj ni mogoče reševati le znotraj okvirov teh področij.

Prihodnost bo verjetno prinesla še večjo raznolikost in fleksibilnost in s tem tudi večjo kompleksnost izobraževanja. Eden od pomembnih izzivov družbe prihodnosti zato bo, kako zagotoviti dostopnost in udeležbo v različnih oblikah izobraževanja (eno od takih vprašanj se že kaže na področju vseživljenjskega učenja, kjer podatki kažejo, da se nadalje izobražujejo predvsem tisti, ki že imajo razmeroma visoko izobrazbo).

Pomembno je krepiti povezanost področij izobraževanja, raziskovanja in inovacij. Toda brez vključevanja mehanizmov, ki bodo zagotavljali možnost vključevanja v ta trikotnik (socialnih mehanizmov, zagotavljanja dostopnosti do vseh oblik izobraževanja), se lahko zgodi izključevanje velikega dela potencialov. Očitno je samo s povezovanjem in skupnim učinkovanjem različnih družbenih področij mogoče doseči učinkovitost in pravičnost. Postavljanje izobraževanja in raziskovanja v središče razvoja zaostruje nujnost povezovanja in skupnega učinkovanja različnih sektorjev. Prav zato ni mogoče govoriti o trikotniku, ker preveč poudarja zaprtost znotraj treh posameznih področij. Morda bi bilo bolje govoriti o koncentričnem krogu, ki se lahko širi, ali o mreži. Zdi se, da dinamika družbe prihodnosti ne bo več dopuščala grajenja univerzumov specialistov, temveč bo morala najti ravnotežje med odprtostjo in jasno ciljno usmerjenostjo.

Cilji kakovosti, dostopnosti, odprtosti, dobivajo v družbi prihodnosti povsem nove obraze, nove vsebine. Oblike neenakosti bodo mnogo bolj prikrite, zato bo treba oblikovati bolj subtilne mehanizme za njihovo odkrivanje in doseganje teh ciljev.

Kazalniki razvoja izobraževanja bodo morali biti ravno zaradi kompleksnosti družbe prihodnosti določeni bolj kvalitativno. Ali je mogoče

pričakovati, da bo v družbi, temelječi na ustvarjalnosti in inovativnosti eden od kazalnikov merjenja kakovosti izobraževanja tudi spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti? Šola v družbi prihodnosti ne more uspešno uresničevati svojih funkcij (tudi na področju odpravljanja družbene neenakosti, multikulturalizma), če ostaja samo prostor za posredovanje znanja in ne tudi prostor za ustvarjanje novega. Ustvarjalnost in inovacije sta perspektivi prihodnje družbe. Sistem izobraževanja mora uveljaviti pedagoške principe in organizacijske oblike dela, s katerimi bosta spodbujanje ustvarjalnosti in razvoj kompetenc umeščena v središče izobraževalnega dela. Samo tako lahko šola doseže motiviranost in zavzetost učencev za osvajanje novega znanja.

Tudi z vidika pravičnosti bo še naprej pomembno, da ima formalno izobraževanje značaj središčne osi. Vendar pa je več kot očitno, da ohranjanje klasičnih, tradicionalnih načinov dela prispeva le k utrjevanju družbene neenakosti. Nujno je krepiti razvoj didaktike, ki bo ustrezala izzivom prihodnosti (prenos iz znanstvenega jezika v šolski jezik), demokratizirati šolsko prakso (npr. z razvijanjem etike udeleženosti, krepitvijo moči udeležencev pedagoškega procesa) ter razviti ukrepe in mehanizme, ki bodo zagotavljali priložnosti različnim družbenim skupinam.

Literatura

Aries, P. 1973. *Centuries of childhood.* London: Penguin.

Bourdieu, P. 2004. The forms of capital. V *The Routledge Falmer reader in sociology of education,* ur. S. Ball, 15–30. London: Routlege Falmer.

Carvalho, M. G. 2007. The contribution of education and training to social inclusion and social integration. Predavanje na Symposium on the Future Perspectives of European Education and Training for Growth, Jobs and Social Cohesion, Bruselj.

Chabbott, C., in F. O. Ramirez. 2000. Development and education. V *Handbook of the sociology of education,* ur. M. T. Hallinan. New York: Kluwer.

Chomsky, N. 2005. *Profit pred ljudmi: neoliberalizem in globalna ureditev.* Ljubljana: Sanje.

Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, and M. Trow. 1994. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies.* London: Sage.

Halpin, D. 2006. Understanding curriculum as Utopian text. V *Schooling, society and curriculum,* ur. A. Moore, 147–157. London: Routledge.

Kress, G. 2006, Learning and curriculum: agency, ethics and aesthetics in

an era of instability. V *Schooling, society and curriculum*, ur. A. Moore, 158–179. London: Routledge.

Pallas, A. M. 2000. The effects of schooling on individual lives. V *Handbook of the sociology of education*, ed. M. T. Hallinan: 499–525. New York: Kluwer.

OECD. 2001. *What schools for the future?* Pariz: OECD.

OECD. 2008. *Trends shaping education.* Pariz: OECD.

OECD. 2009. *Higher education to 2030.* Zvezek 2, *Globalisation.* Pariz: OECD.

Rifkin, J. 2004. *Konec dela.* Ljubljana: Krtina.

Therborn, G. 1995. *European modenrity and beyond: the trajectory of European societies, 1945–2000.* London: Sage.

Young, M. F. D., in J. Muller. 2007. Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education* 5 (2): 143–153.

3 Študijski programi in bolonjski proces

Viktorija Sulčič in Polonca Miklavc Valenčič

Bolonjski proces

Urejenosti izvajanja današnjega slovenskega visokega izobraževanja temelji na t. i. Bolonjski deklaraciji, ki so jo junija 1999 podpisali predstavniki 29 držav EU[1] (MVZT 2010)[2]. S podpisom Bolonjske deklaracije se je v EU in v Sloveniji začel niz dejavnosti za vzpostavitev enotnega visokošolskega izobraževalnega prostora. Osrednja ideja Bolonjske deklaracije je v večji združljivosti in primerljivosti visokošolskih sistemov, s čemer bi se povečala tudi mobilnost študentov, učiteljev, raziskovalcev in strokovno-administrativnega osebja ter zaposljivost diplomantov na evropskem trgu delovne sile. Najpomembnejši cilji Bolonjske deklaracije iz leta 1999, ki prestavljajo začetek t. i. bolonjske reforme visokošolskega izobraževanja, so (prav tam):

- sprejem sistema prepoznavnih in primerljivih stopenj študija, katerih vsebina se odraža na obrazcu »Priloga k diplomi«;
- sprejem 2-stopenjskega študija – dodiplomskega in podiplomskega študija, pri katerem 1. stopnja traja najmanj 3 leta in z uspešnim zaključkom (diplomo) vodi na ustrezen trg dela ali pa k nadaljevanju študija na 2. stopnji (magistrski in/ali doktorski študij) kjer koli v EU;
- vzpostavitev kreditnega sistema študija (sistem ECTS), ki omogoča pridobivanje kreditnih točk tudi izven visokega šolstva (z na primer vseživljenjskim učenjem, kar je še dodatno opredeljeno kasneje v pariškem komunikeju) in prenos pridobljenih znanj in spretnosti v visoko šolstvo, tako doma kot v državah EU;

1. Do danes je k bolonjskemu procesu pristopilo že 47 držav (http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/).

2. Http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/bolonjski_proces/vsebina/.

- odpravljanje ovir za večjo mobilnost študentov, učiteljev, raziskovalcev in tudi administrativnega osebja;
- razvijanje metodologije za zagotavljanje kakovosti študija.

Cilji, ki jih predvideva Bolonjska deklaracija naj bi bili doseženi leta 2010, ko naj bi Evropa, skladno z Lizbonsko strategijo iz leta 2000, postala »najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu«, ki bi kot takšno, bilo sposobno trajnostne rasti (MVZT 2010). Ministri držav, podpisnic Bolonjske deklaracije, odgovorni za področje visokega šolstva, se srečujejo vsaki 2 leti. Na srečanjih preverijo dinamiko doseganja zastavljenih ciljev na osnovi bolonjske deklaracije, si izmenjajo informacije o opravljenih aktivnostih ter do naslednjega srečanja sprejmejo sporočilo (komunike) o nadaljnjih kratkoročnih skupnih prizadevanjih. Tako so se dopolnjevali in konkretizirali skupno deklarirani nameni vse od podpisa bolonjske deklaracije, do danes. Največja sprememba oziroma dopolnitev je nedvomno prehod iz prvotno opredeljenih dveh študijskih ciklov visokošolskega izobraževanja, na 3 študijske cikle oziroma stopnje. Do premika je prišlo po ministrskem srečanju v Berlinu 2003, ko so se ministri dogovorili, da je za večjo primerljivost visokošolskih sistemov smiselno in potrebno spodbuditi oblikovanje nacionalnih visokošolskih ogrodij kvalifikacij,[3] ki bodo temeljila na študentski obremenitvi (angl. workload), učnih dosežkih (angl. learning outcomes), zmožnostih[4] (angl. competences) in profilom diplomanta (EOK 2005, 18). Na berlinskem srečanju ministrov se je že posebej omenjal doktorski študij, v katerega naj bi se vpisovali diplomanti 2. stopnje, vendar se je doktorski študij kot 3. cikel oziroma 3. stopnja v sporočilo ministrov vključil šele v Bergnu,[5] leta 2005. Po

3. Ogrodje kvalifikacij evropskega visokošolskega prostora je bilo pripravljeno in objavljeno februarja 2005 (http://bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf.)

4. V praksi se pojavlja precej diskusij na temo slovenskega prevoda angl. Competences, ki se je na začetku prevajala kar z besedo kompetenca. Po SSJK (http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html) je kompetenca povezana z mero odločanja, ki je navadno določna z zakonom in daje posamezniku pristojnosti oziroma pooblastilo za odločanje. Beseda »zmožnost« pa po SSJK opredeljuje lastnost oziroma značilnost posameznika, da more uresničiti oziroma opravljati kako dejanje in dejavnost. Po našem mnenju je je zato uporaba pojma »zmožnost« primerna, saj diplomant s študijem pridobi znanje in razvije določene sposobnosti in spretnosti, ki mu pomagajo opravljati določena dela oziroma dejavnost.

5. Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf

Bergenskem sporočilu naj bi ravno 3. bolonjska stopnja (doktorski študij, ki naj bi trajal od 3 do 4 leta) omogočila bolj intenzivno povezovanje izobraževalnega in raziskovalnega evropskega prostora, kar je bil cilj bolonjske prenove zastavljen že na berlinskem ministrskem srečanju. Določitev treh študijskih stopenj visokega izobraževanja je povezana tudi z ogrodjem kvalifikacij evropskega visokošolskega prostora (v nadaljevanju evropsko ogrodje kvalifikacij),[6] sprejetim februarja 2005. To ogrodje kvalifikacij, ki naj bi, med drugim, pomagalo k večji transparentnosti evropskega visokošolskega izobraževanja in priznavanju v tujini pridobljenih kvalifikacij, deli visokošolsko izobraževanje v 3 cikluse in za vsakega določi tudi obseg kreditnih točk. Tako evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij določa, da študij za pridobitev prvostopenjskih kvalifikacij (v Sloveniji smo to poimenovali 1. bolonjska stopnja) obsega od 180 do 240 kreditnih točk ECTS sistema (KT). Znotraj prve bolonjske stopnje je možno izvajati programe krajšega obsega (angl. short cycle qualifications) v obsegu 120 KT. Programi za pridobitev kvalifikacij 2. stopnje (2. bolonjska stopnja) obsegajo od 90 do 120 KT, vendar ne manj kot 60 KT. Za doktorski študij oziroma študij za pridobitev kvalifikacij 3. stopnje, pa evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij ne opredeljuje obsega KT. Tako omenjene kvalifikacije posameznih stopenj so povezane z opisom splošnih, generičnih deskriptorjev, poznanih tudi kot dublinski deskriptorji, ki opisujejo učne dosežke in zmožnosti diplomantov posameznih stopenj.

Zanimivost evropskega visokošolskega ogrodja kvalifikacij je poudarjena usmeritev nacionalnih visokošolskih ogrodij, ki morajo vključevati priznavanje znanj in spretnosti pridobljenih na formalen in/ali neformalen način. Vseživljenjskemu učenju je znotraj bolonjske reforme podan še posebno velik poudarek, saj naj bi se prek njega povečala vključenost v visokošolsko izobraževanje in se tako dosegel eden izmed ciljev bolonjske reforme.

Bolonjska deklaracija je načrtovala spremembe do leta 2010. Na srečanju ministrov v Leuven/Louvain-la-Neuve (Belgija) v letu 2009, pa so ministri 46 držav, podpisali dokument s prednostnimi nalogami do leta 2020. Iz dokumenta je razvidno, da ima vseživljenjsko učenje, zaradi staranja evropske populacije, poseben pomen, ki poleg večje vključenosti v visoko šolstvo, prispeva tudi k razvoju evropske družbe v družbo

6. Http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf.

visoke ustvarjalnosti in inovativnosti ter v družbo znanja. Zaradi razvoja kognitivne znanosti, vse bolj poznanih različnih procesov učenja in njihovih učinkov, pa tudi zaradi tehnologije in globalizacije, so v učnem procesu vse bolj v ospredju študentje (angl. student-centred learning) in njihova mobilnost,[7] kar prispeva k razvoju kompetenc, potrebnih za prilagajanje spremembam na trgu dela in za aktivno ter odgovorno državljanstvo. Pomembno vlogo pri izvajanju visokošolskega izobraževanja, predvsem v času finančne in ekonomske krize, imajo vlade posameznih držav, zlasti pri zagotavljanju socialne dimenzije visokega šolstva. Zaradi tega so v sporočilu s srečanja v kraju Leuven/Louvain-la-Neuve, ministri zapisali, da jer potrebno odpravljati ovire, izboljševati izobraževalno okolje in vzpostavljati ustrezne finančne pogoje, s čimer bi vsem državljanom omogočili enakopraven dostop do kakovostnega izobraževanja.

Ministri so na tem istem srečanju, delovni skupini za spremljanje bolonjskega procesa (angl. Bologna Follow-up Group – BFUG) zadali nalogo, da opredeli sistem spremljanja in merjenja ciljev doseganja ciljev bolonjske reforme. V ta namen je delovna skupina sprejela delovni načrt za obdobje 2009–2012,[8] s katerim je imenovala več ožjih delovnih skupin, ki bodo delovale na različnih (prednostnih) področjih:

- *Socialna razsežnost* – delovna skupina bo proučevala, kje so ovire za širše vključevanje v visokošolsko izobraževanje, prehodnost in zaključevanje izobraževanja, ter načine za odpravljanje ugotovljenih vir. Delovna skupina bo oblikovala tudi sistem indikatorjev, s katerimi bo možno ugotavljati socialno razsežnost bolonjske prenove v posamezni državi in na ravni evropskega izobraževalnega prostora.
- *Ogrodje kvalifikacij* – delovna skupina bo delovala na področju vzpodbujanja uvedbe in uporabe nacionalnih ogrodij kvalifikacij. Ena izmed nalog te delovne skupine je, da preko ogrodja kvalifikacij poveže t. i. skrajšani 1. bolonjski cikel (študijski programi do 120 KT – pri nas poznano kot višješolsko strokovno izobraževanje) v visokošolski izobraževalni sistem;
- *Mednarodna odprtost* – evropski izobraževalni prostor v globalnem

7. Do leta 2020 naj bi najmanj 20 % diplomantov del svojih študijskih obveznosti opravili v tujini.

8. Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Bologna_work_plan_2009-2012_07-02-2010.pdf.

kontekstu – delovna skupina bo, med drugim, izbrala skupino strokovnjakov, ki bo delovala na področju svetovanja in promocije bolonjskega procesa.

- *Mobilnosti* – delovna skupina se bo usmerila na proučevanje vzrokov razlik med gostujočimi študenti, ki prihajajo v državo (angl. incoming students) in študenti, ki odhajajo na izmenjavo (angl. outgoing students). Področje delovanja delovne skupine bo tudi sistem zbiranja podatkov povezanih z mobilnostjo, kar bo olajšalo odkrivanje ovir, ki bi lahko preprečile doseganje ciljev bolonjskega procesa (do leta 2010 naj bi vsaj 20 % študentov v času svojega študija nekaj časa študiralo v tujini) ter za iskanje načinov za odpravo teh ovir.
- *Priznavanje* – delovna skupina se bo ukvarjala s pripravo priporočil za uvajanje enakovrednih sistemov priznavanja/vrednotenja v tujini opravljenega izobraževanja. V ta namen bodo proučili nacionalna poročila ter težave, s katerimi se srečujejo v posameznih državah.
- *Poročanje o implementaciji bolonjskega procesa* – delovna skupina bo opredelila podatke (in oblikovala vprašalnike), ki bi jih bilo potrebno zbirati, da bi zagotovili sistem spremljanja uvedbe bolonjskega procesa v posameznih državah. Ti podatki bodo omogočali tako kvantitativne in kvalitativne analize.
- *Transparentnost mehanizmov* – delovna skupina sicer deluje v interakciji s skupino za poročanje o implementaciji bolonjskega procesa. Je pa njena osrednja naloga spremljava in analiza razvoja orodij in mehanizmov, s katerimi spremljamo vhodne in izhodne podatke v procesih. Delovna skupina bo poročila predstavila na ministrski konferenci leta 2012.

Vse delovne skupine imajo v svojih načrtih tudi zbiranje primerov dobre prakse, ki bodo predstavljeni na različnih posvetih in konferencah ter v končnih poročilih delovnih skupin.

Marca 2010 so se ministri, odgovorni za visoko šolstvo, sestali v Budimpešti in na Dunaju ter podpisali t. i. Budimpeško-Dunajsko deklaracijo, s katero so potrdili zavezanost k ustvarjanju evropskega visokošolskega izobraževalnega prostora (angl. European Higher Education Area – EHEA), zasnovanega z bolonjsko deklaracijo, leta 1999. Evropski visokošolski izobraževalni prostor temelji na zaupanju, sodelovanju in spoštovanju različnosti kultur, jezikov in visokošolskih sistemov in pred-

stavlja primer regionalnega, čez mejnega sodelovanja in je tako privlačen tudi na globalni ravni.

Osnovni namen visokošolskega izobraževanja, ki ga predvideva bolonjski proces je tako:

- priprava za trg dela,
- priprava za življenje dejavnega državljana v demokratični družbi,
- osebnostni razvoj posameznika,
- razvoj in vzdrževanje široke in napredne baze znanja.

Čeprav so prvi trije nameni bolj vezani na posameznika, pa ima četrti namen širši družbeni pomen – ne samo na nacionalnem nivoju, temveč na nivoju celotne EU.

Pregled mejnikov bolonjske reforme prikazujemo v preglednici 3.1.

Bolonjski proces v Sloveniji

V prejšnjem poglavju smo prikazali razvoj dejavnosti na področju doseganja lizbonskih ciljev in cilje bolonjske reforme iz leta 1999. Osnovne značilnosti bolonjske reforme so:

- Tristopenjski, kreditno ovrednoten (sistem ECTS) sistem študija, kjer zaključena 1. stopnja omogoča zaposlitev na trgu dela ali nadaljevanje študija na 2. bolonjski stopnji. Zaključena 2. bolonjska stopnja omogoča zaposlitev ali nadaljevanje študija na 3. bolonjski stopnji (doktorskem študiju), ki predstavlja povezavo med evropskim izobraževalnim in raziskovalnim prostorom.
- Opredelitev ogrodja kvalifikacij (po vseh 3 bolonjskih stopnjah), kar predstavlja osnovo za primerljivost in priznavanje formalno in neformalno pridobljenih kvalifikacij. Poseben poudarek je dan predvsem vseživljenjskemu učenju, prek katerega se dosega tudi cilj večje vključenosti v terciarno izobraževanje.
- Vzpostavitev standardov zagotavljanja kakovosti visokega šolstva.
- Pospeševanje mobilnosti študentov, učiteljev, raziskovalcev in administrativno-strokovnega osebja.

Slovenija je bolonjsko deklaracijo podpisala že med prvimi 29 državami, leta 1999. Konec leta 1999 je v spremembah Zakona o visokem šolstvu (ZVIS-A) dodana dopolnitev 7. člena, ki izenačuje pogoje študija državljanov EU s pogoji slovenskih državljanov, s čemer je že zaznati vpliv bolonjske reforme. Podlage za uvajanje bolonjske reforme pa dajejo šele spremembe in dopolnitve zakona o visokem šolstvu (ZVIS-D),

PREGLEDNICA 3.1 Mejniki v izvajanju bolonjskega procesa

Dokument	Uvedene novosti
Bolonjska deklaracija – 1999[a]	2-stopenjski študij: 1. stopnja – dodiplomski študij in 2. stopnja – podiplomski študij (magistrski in/ali doktorski študij). Priloga k diplomi. Kreditni sistem (angl. European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS).
Pariški komunike – 2001[b]	Vseživljenjsko izobraževanje postane osnovna sestavina evropskega visokošolskega prostora. Poudarjena vloga visokošolskih zavodov in študentov. Kakovost je in bo osnova za večjo privlačnost evropskega visokošolskega prostora.
Berlinski komunike – 2003[c]	Povezovanje evropskega visokošolskega izobraževalnega (EHRA – European Higher Education Area) in evropskega raziskovalnega prostora (ERA - European Research Area), kot dveh stebrov na znanju temelječe družbe. Določitev prioritetnih področij za dosego ciljev bolonjske reforme – uvedba 2-stopenjskega primerljivega sistema študija in zagotavljanje kakovosti (angl. Quality Assurance). Razširitev podpisnic bolonjske deklaracije na 40 držav.
Bergenski komunike – 2005[d]	Uvaja se pojem 3. stopnje – doktorskega študija, ki naj bi se izvajal od 3 do 4 let in naj bi še bolj povezoval enotni evropski izobraževalni in raziskovalni prostor. Država mora študij omogočiti dostopnost študija ne glede na finančne in ekonomske razmere študentov. Na osnovi evropskega ogrodja kvalifikacij za področje visokega šolstva uvajanje nacionalnega ogrodja kvalifikacij. Razširitev podpisnic bolonjske deklaracije na 45 držav.

[a] Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration-Slovenian.pdf.

[b] Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

[c] Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf.

[d] Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf.

Nadaljevanje na naslednji strani

sprejete maja 2004. Zaradi leta izdaje in vsebinskih sprememb se zakon v praksi pogosto navaja kot ZVIS iz leta 2004. Medtem ko ZVIS iz leta 1999 v 33. členu še določa dodiplomske in podiplomske študijske programe (ZVIS-UPB1), pa ZVIS iz leta 2004 33. člen usklajuje z bolonjsko reformo in študijske programe za pridobitev izobrazbe razvršča v tri

PREGLEDNICA 3.1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Dokument	Uvedene novosti
Londonski komunike – 2007[e]	Pobuda Eurostatu za vzpostavitev sistema indikatorjev, s katerimi bi merili napredek vključenosti študentov v bolonjski proces, mobilnost študentov in učiteljev ter zaposljivost diplomantov v vseh državah podpisnicah bolonjske reforme (t. i. bolonjske države). Potreba po izboljšanju zaposljivosti diplomantov po vseh treh bolonjskih stopnjah, predvsem pa po informiranju delodajalcev o bolonjski reformi in uskladitvi zahtev (in pričakovanj) delodajalcev z učnimi izidi, ki jih po stopnjah predvideva bolonjska reforma. Poziv nacionalnim centrom za priznavanje v tujini pridobljene izobrazbe (ENIC/NARIC) naj izobrazbo in kvalifikacije pridobljene izven t. i. bolonjskih držav obravnavajo z enakimi merili kot obravnavajo izobrazbo in kvalifikacije pridobljene v bolonjskih državah.
Leuven/Louvain-la-Neuve komunike – 2009[f]	Opredelitev prioritetnih področij ministrstev do leta 2020. Razširitev podpisnic bolonjske deklaracije na 47 držav.
Budimpeško-Dunajska deklaracija – 2010[g]	Doseganje cilja bolonjske reforme - vzpostavitev enotnega evropskega visokošolskega izobraževalnega prostora.

[e] Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf.

[f] Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf.

[g] Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.

stopnje (ZVIS iz leta 2004, 33. člen).[9] Na 1. stopnji se tako izvajata dodiplomska študijska programa – visokošolski strokovni in univerzitetni študijski program, na 2. in 3. stopnji pa podiplomska študijska programa – magistrski študijski program na 2. stopnji in doktorski študijski program na 3. stopnji (prav tam). ZVIS iz leta 2004 v 33. členu še podrobneje opredeljuje razlike med posameznimi študijskimi programi ter napoveduje nacionalno ogrodje kvalifikacij, ki naj bi podrobneje opredelilo cilje in izhodišča za oblikovanje študijskih programov. ZVIS iz leta 2004 v

9. Bolonjska reforma je prvotno načrtovala le 1. in 2. bolonjsko stopnjo. Doktorski študij, kot vez med izobraževalnim in raziskovalnim evropskem prostoru, se prvič omenja v Berlinu 2003, medtem ko se trije ciklusi formalno opredelijo šele v Bergnu, leta 2005. Lahko torej rečemo, da je Slovenija z ZVIS iz leta 2004 bolonjsko reformo uvajala brez zamude.

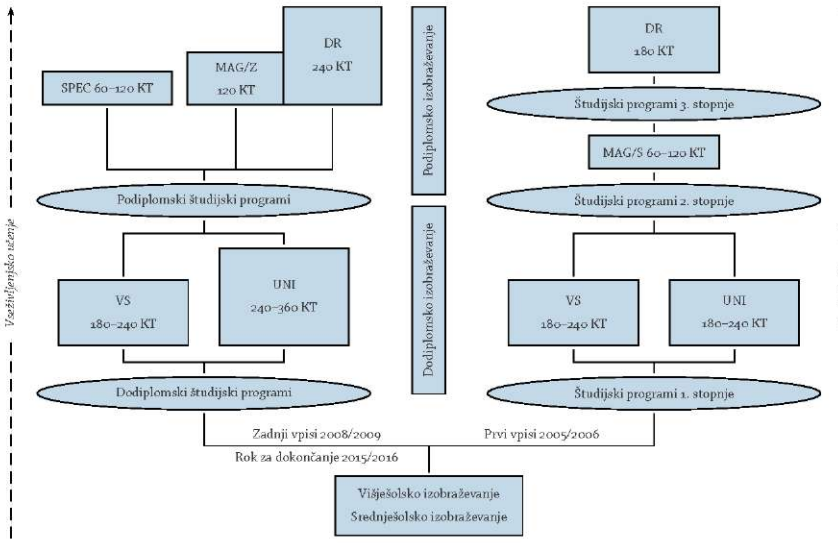
33. a členu študijske programe za izpopolnjevanje opredeljuje kot obliko vseživljenjskega učenja. Zakon visokošolskim zavodom omogoča tudi organizacijo različnih oblik neformalnega učenja.

ZVIS iz leta 1999 (ZVIS-UPB1) v 36. členu opredeljuje le trajanje študija (v letih), medtem ko ZVIS iz leta 2004 36. člen dopolni z določbo o kreditnemu ovrednotenju študija po ECTS (ZVIS-D, 16. člen). Leto študija je tako ovrednoteno s po 60 kreditnimi točkami (KT), iz česar izhaja, da so 2-letni študijski programi ovrednoteni s 120 KT, 3-letni študijski z 180 KT itn. (prav tam).

Spremenjeni 36. člen ZVIS določa tudi kreditno ovrednotenje študijskih programov za izpopolnjevanje (najmanj 10 KT in največ 60 KT) ter odpira visokošolskim zavodom možnost izvajanja študijskih programov po delih, kar predstavlja novost v slovenskem terciarnem izobraževanju, hkrati pa odpira nove možnosti, skladne z bolonjsko reformo – vključitev posameznikov v visokošolsko izobraževanje kot udeleženca po principu vseživljenjskega učenja. Določila bolonjske reforme so vključena tudi v 18. členu ZVIS-D, ki v ZVIS dodaja 38. a in 38. b člen. V 38. a členu sprememba zakona opredeljuje pogoje za napredovanje študija po zaključeni 1. bolonjski stopnji na 2. bolonjski stopnji in prehod diplomantov 2. stopnje na 3. bolonjsko stopnjo. Upoštevanje v tujini pridobljene izobrazbe, kot pogoja za vpis v študijske programe 1., 2. in 3. stopnje, opredeljuje 38. b člen ZVIS.

Seveda ZVIS iz leta 2004 v 26. členu podrobneje opredeljuje še naloge Sveta RS za visoko šolstvo, ki naj bi, med drugim, določil potrebna merila za vpeljavo bolonjske reforme. Med nalogami bi izpostavili predvsem določitev meril za kreditno ovrednotenje študijskih programov po ECTS in opredelitev minimalnega deleža izbirnosti v študijskih programih ter določitev meril za priznavanje znanj in sposobnosti, pridobljenih pred vpisom.

Pomembna določba ZVIS iz leta 2004 je tudi 29. člen (ZVIS-D), ki v ZVIS dodaja vsebine v 51. člen ZVIS. Tako 51. a člen opredeljuje postopek ustanovitve Javne agencije za visoko šolstvo in njene naloge. Med drugim naj bi agencija vodila tudi zunanje evalvacijske postopke v višješolskem strokovnem izobraževanju, kar kaže na poskus vključevanja krajših študijskih programov (v bolonjski reformi opredeljeni kot študijski programi v obsegu do 120 KT) v 1. bolonjsko stopnjo. Z 51. d členom so dane podlage za ustanovitev Sveta za evalvacijo visokega šolstva, ki med drugim skrbi za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov in študijskih programov.



SLIKA 3.1 Primerjava terciarnega izobraževanja pred in po uvajanju bolonjske reforme

S spremembami in dopolnitvami ZVIS, leta 2004, so bile tako dane zakonske podlage za začetek uvajanja bolonjske reforme, za ZVIS 2004:

- uvaja tristopenjski, kreditno ovrednoteni, sistem študija,
- omenja nacionalno ogrodje kvalifikacij,
- opredeljuje vseživljenjsko učenje,
- visokošolskim zavodom daje možnost izvajanja neformalnega učenja,
- določa potrebo po priznavanju v tujini pridobljene izobrazbe kot pogoju za vpis v bolonjske študijske programe,
- daje zakonske podlage za ustanovitve Javne agencije za visoko šolstvo ter opredeljuje njene naloge,
- daje zakonske podlage za ustanovitev Sveta za evalvacijo visokega šolstva.

Z bolonjsko reformo se uvajajo spremembe, ki jih shematično prikazujemo na sliki 3.1.

ZVIS iz leta 2004 je podal zakonske podlage za začetek bolonjske reforme, čemur so sledili še drugi pravni akti. V letu 2004 so bili tako sprejeti:

- *Zakon o vrednotenju izobraževanja* (ZPVI), ki loči postopka priznavanja v tujini pridobljenega izobraževanja za namen nadaljnjega izobraževanja (členi 7, 8 in 9) od postopka priznavanja izobrazbe za namen zaposlovanja (člena 10 in 11).
- *Zakon o višjem strokovnem izobraževanju* (ZVSI), ki nadomesti Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju in Zakon o izobraževanju odrasli. ZVSI (2004), med drugim, uvaja v višješolsko strokovno izobraževanje kreditno ovrednotenje študija (120 KT), prilogo k diplomi, sistem spremljanja in zagotavljanja kakovosti in enakost dostopa za slovenske in tuje državljane.
- *Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov* (v nadaljevanju merila za akreditacijo), ki določajo merila in postopke za akreditacijo, ki jih opravlja Svet RS za visoko šolstvo. Le-ta pa, skladno z merili za akreditacijo (1. člen), pri svojem delu upošteva:
  1. merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS in opredelitev minimalnega deleža izbirnosti v študijskih programih,
  2. merila za prehode med študijskimi progami,
  3. merila za ocenjevanje pedagoških študijskih programov, njihovem obsegu in strukturi.

Od 2.12.2010 veljajo nova Merila NAKVIS:

- *Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela,* ki se upoštevajo pri zunanji evalvaciji visokošolskih zavodov, programov in dela na zavodih. Merila je pri svojem delu uporabljala Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva in kasneje Senat za kakovost pri Svetu RS za visoko šolstvo za pilotne evalvacije v visokem šolstvu.
- *Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po* ECTS (v nadaljevanju merila ECTS), ki še podrobneje opredeljujejo z že ZVIS iz leta 2004 določen kreditni sistem študija. Merila so tako določala tudi obseg obremenitve študenta (angl. Workload) za 1 KT in posledično za celotno študijski leto, merila za obvezne in izbirne enote študijskih programov idr. Od 2. 12. 2010 veljajo nova Merila NAKVIS.

Za izvajanje bolonjske reforme je pomembna tudi Uredba o uvedbi in uporabi klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja, ki jo

PREGLEDNICA 3.2 Terciarno izobraževanje po KLASIUS

Raven	Podraven	Izobraževalni izidi
6. raven	6/1	Višješolsko izobraževanje (pred ZVIS iz leta 2004) Višje strokovno izobraževanje
	6/2	Specialistično izobraževanje po višješolski izobrazbi (pred ZVIS iz leta 2004) Visokošolsko strokovno izobraževanje (pred ZVIS iz leta 2004) Izobraževanje na 1. bolonjski stopnji (strokovno in univerzitetno)
7. raven		Specialistično izobraževanje po visokošolski strokovni izobrazbi (pred ZVIS iz leta 2004) Visokošolsko univerzitetno izobraževanje (pred ZVIS iz leta 2004) Izobraževanje na 2. bolonjski stopnji
8. raven	8/1	Specialistično izobraževanje po visokošolski univerzitetni izobrazbi (pred ZVIS iz leta 2004) Magistrsko izobraževanje (znanstveni magisterij) (pred ZVIS iz leta 2004)
	8/2	Doktorsko izobraževanje (pred ZVIS iz leta 2004) Izobraževanje na 3. bolonjski stopnji

Povzeto po Uredbi o uvedbi in uporabi klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja.

v praksi poznamo kot KLASIUS. KLASIUS se uporablja kot standard pri evidentiranju, zbiranju, obdelovanju, analiziranju, posredovanju in izkazovanju statistično-analitičnih podatkov. Prvih pet ravni je namenjeno razvrščanju izobraževanj primarnega in sekundarnega izobraževanja. Za področje terciarnega izobraževanja je pomembno predvsem razvrščanje izobraževalnih izidov doseženih s starimi in novimi – bolonjskimi študijskimi programi, ki jih KLASIUS razvršča na ravni 6, 7 in 8 (preglednica 3.2).

Čeprav so bila Merila ECTS sprejeta šele novembra 2004, je Svet za visoko šolstvo prve bolonjske študijske programe sprejemal že decembra 2004. Razpis za vpis v prve bolonjske študijske programe je moč najti že v Razpisu za vpis v dodiplomske in podiplomske študijske programe v študijskem letu 2005/2006 (v nadaljevanju Razpis 2005/2006).[10] Tako so na Univerzi v Ljubljani bolonjske študijske programe 1. stopnje (strokovne in univerzitetne) razpisale Ekonomska fakulteta, Fakulteta za družbene vede in Fakulteta za upravo. Na Primorski univerzi je prve

10. Http://www.vpis.uni-lj.si/.

1. stopenjske bolonjske študijske programe razpisala Fakulteta za management, na Univerzi v Mariboru pa Fakulteta za logistiko.

Fakulteta za upravo Univerze v Ljubljani je decembra 2004 dobila akreditacijo tudi za študijski program 2. stopnje, ravno tako tudi Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani. Na decembrski seji Sveta RS za visoko šolstvo je bila akreditacija odobrena tudi samostojnemu visokošolskemu zavodu DOBA, Fakulteta za uporabne poslovne in družbene študije, in sicer za študijski program 1. stopnje.

Prvi prenovljen študijski program 3. stopnje je, aprila 2005, akreditirala Univerza Ljubljani.[11]

Uvedba bolonjskih študijskih programov je zahtevala tudi spremembo oziroma dopolnitev *Zakona o strokovnih in znanstvenih naslovih* (ZSZN-1), ki ureja strokovne in znanstvene naslove, pridobljene po končnih javno veljavnih študijskih programih 1., 2. in 3. stopnje. Zakon je bil sprejet junija 2006. Zakon določa, da diplomanti 1. in 2. stopnje pridobijo strokovni naslov, medtem ko je znanstveni naslov pridobljen z uspešnim zaključkom 3. stopnje.[12]

Pomembna sprememba na področju slovenske visokošolske zakonodaje je tudi prenehanje delovanja Sveta RS za visoko šolstvo (konec februarja 2010). S 1. 3. 2010 njegove naloge prevzema *Nacionalna agencija RS za kakovost v visokem šolstvu*[13] (NAKVIS). Poleg same akreditacije visokošolskih zavodov in študijskih programov pa NAKVIS skrbi tudi za zunanjo evalvacijo.

Literatura

EOK – A framework for qualifications of the European higher education area. 2005. Http://bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf.

MVZT. 2010. Bolonjski proces. Http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/bolonjski_proces/vsebina/.

Uredba o uvedbi in uporabi klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 46/2006.

ZPVI – Zakon o vrednotenju izobraževanja. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 73/2004.

11. Http://www.svs.gov.si/si/uporabne_povezave/akreditirani_bolonjski_studijski_programi/.

12. Po zakonodaji, veljavni pred sprejetjem ZVIS 2004, so znanstveni naslov pridobili diplomanti magistrskega in doktorskega študijskega programa, z bolonjsko reformo pa znanstveni naslov pridobijo le še diplomanti doktorskega študijskega programa.

13. Http://www.nakvis.si/.

ZSZN-1 – Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih (ZSZN-1). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 61/2006.

ZVIS – Zakon o visokem šolstvu. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 67/1993, 39/1995 Odl. US: U-I-22/94-15, 18/1998 Odl. US: U-I-34/98, 35/1998 Odl. US: U-I-243/95-13, 99/1999, 64/2001, 100/2003, 134/2003-UPB1, 63/2004, 100/2004-UPB2, 94/2006, 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 15/2008 Odl. US: U-I-370/06-20, 64/2008.

ZVSI – Zakon o višjem strokovnem izobraževanju. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 86/2004.

4 Tekmovalno financiranje raziskovalne dejavnosti

Franci Demšar in Aleš Bervar

Delež tekmovalnega financiranja v sredstvih za raziskave in razvoje je lahko dober pokazatelj politike države na tem področju. Velik delež tekmovalnega financiranja (preko 50 %) lahko kaže na odločitev za izdatno spodbujanje tekmovalnosti v znanstveni sferi. To lahko po eni strani vodi do boljšega izkoristka inovativnih potencialov in pospešenega iskanja tržnih niš in specializacije, po drugi strani pa lahko hitro ogrozi obstoj bazične znanosti. Hitro se namreč lahko zgodi, da nekatera področja, ki tržno trenutno niso zanimiva, ne dobijo zadostnih sredstev niti za obstoj. S tem se zmanjša potencial države, da bi ta področja hitro ponovno razvila, ko bi se za to pokazala potreba. Visok delež tekmovalnega financiranja poleg tega lažje dosežejo države, kjer je rast sredstev za raziskave in razvoj hitra, saj pri tem ni potrebno zmanjševati stabilnih sredstev. Na koncu ima pomemben vpliv tudi tradicija oziroma inercija pri financiranju raziskav in razvoja, saj nekatere države svoje institucije tradicionalno izdatno financirajo z osnovnimi sredstvi, medtem ko je drugje običajno, da tudi za obratovalne stroške institucij pridobivajo denar na razpisih s tekmovalnimi sredstvi.

Namen tega pregleda podatkov je pridobiti vpogled v deleže tekmovalnega financiranja v državah EU-27 v skupnih (GERD) in javnih sredstvih (GBAORD), namenjenih za raziskave in razvoj. Izkazalo se je, da je to področje do sedaj zelo slabo raziskano. Obstaja sicer nekaj raziskav, ki primerjajo različne evropske države glede na sistem in delež tekmovalnega financiranja (R&D Project Funding in the EU 2002; glej tudi spletno stran projekta PRIME[1]), vendar pa je težava že v sami definiciji tekmovalnega financiranja, še bolj pa v dostopnosti podatkov. Avtorji so se tako lotili pregledovanja institucij za financiranje znanosti po izbranih državah, ali pa so izračun prepustili domačim strokovnjakom v posamezni državi z dokaj ohlapnimi dogovorjenimi smernicami.

1. Http://www.enid-europe.org/PRIME/project_funding.html.

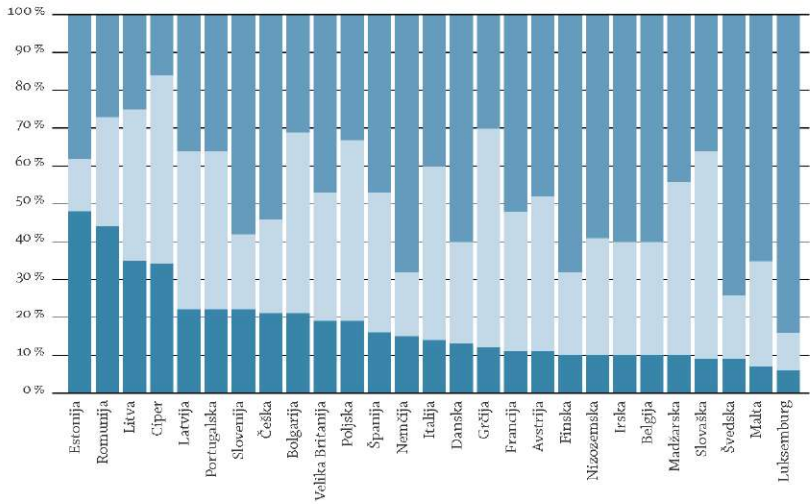
Pridobljeni podatki so zato težko primerljivi, oziroma je pri njihovi razlagi potrebna velika mera previdnosti. Pogosto je namreč težko določiti, ali gre pri nekem inštrumentu za tekmovalno ali stabilno financiranje. Razpis je lahko načeloma tekmovalen, vendar se sredstva delijo po načelu »nekaj za vsakega« in je zato lahko na razpisu uspešnih tudi preko 90 % prijavljenih. Poleg tega v nekaterih državah dodeljena sredstva vključujejo tudi infrastrukturne stroške in stroške podpornih dejavnosti, v drugih državah pa ne. Dodatna težava je tudi izrazit trend povečevanja deleža tekmovalnega financiranja od leta 2000 naprej v praktično vseh državah, zato so tudi podatki za različna leta težko primerljivi.

Kljub vsemu naštetemu smo se odločili pripraviti presek stanja z zadnjimi razpoložljivimi podatki in ocenami za vsako državo na podlagi združenih informacij iz zgoraj omenjenih raziskav in iz obširnih poročil o vsaki državi, objavljenih na internetni strani ERA-WATCH.[2] Pri vseh državah je zadnji razpoložljiv podatek iz leta 2007 ali 2008, razen pri Belgiji, Estoniji in Švedski, kjer so prikazani podatki iz zgoraj omenjenih študij (2000; 2005).

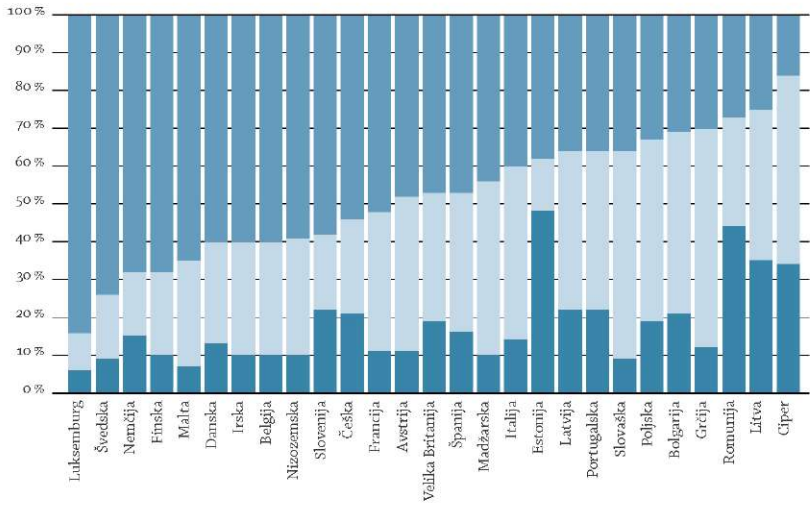
Po pridobljenih podatkih ali ocenah glede na poročila ERA-WATCH, smo sestavili tabelo financiranja raziskav in razvoja, ki vključuje deleža javnega financiranja (GBAORD) in zasebnega financiranja (BERD), znotraj javnega financiranja pa še delitev na tekmovalno in stabilno financiranje. Največji delež tekmovalnega financiranja v skupnem financiranju raziskav in razvoja (GERD) imajo nekatere nove članice EU (slika 4.1), predvsem Estonija (48 %), Romunija (44 %), Litva (35 %) in Ciper (34 %). 20 % presegajo še Latvija, Portugalska, Slovenija, Češka in Bolgarija. Na drugem koncu so Slovaška, Švedska, Malta in Luksemburg, z manj kot 10 % deležem.

Velik delež tekmovalnega financiranja v omenjenih državah je verjetno posledica hitrega povečevanja predvsem javnega financiranja raziskav in razvoja v skladu z evropskimi smernicami, saj so bile ravno tranzicijske države prej na dokaj nizkih izhodiščih. Pri tem sklepamo, da so lahko v večji meri kot stare in večje članice tudi uvajale sam mehanizem tekmovalnega financiranja. V desnem delu slike 4.1 so od novih članic le Madžarska, Malta in Slovaška, kar lahko morda pripišemo nekoliko zamujenemu začetku strukturnih sprememb (npr. Slovaška napoveduje bistveno povečanje tekmovalnega financiranja do leta 2015) ali pa ne-

2. Http://cordis.europa.eu/erawatch/index.cfm.



SLIKA 4.1 Deleži financiranja R&D v državah EU-27 (razvrščeni po deležu tekmovalnega financiranja – spodaj tekmovalno financiranje, v sredini netekmovalno financiranje, zgoraj vlaganja zasebnega sektorja)



SLIKA 4.2 Deleži financiranja R&D v državah EU-27 (razvrščeni po deležu vlaganj zasebnega sektorja – spodaj tekmovalno financiranje, v sredini netekmovalno financiranje, zgoraj vlaganja zasebnega sektorja)

koliko bolj konzervativnemu pristopu do sprememb. Slika 4.2 prikazuje iste deleže razvrščene po deležu financiranja iz zasebnega sektorja. Tu je Slovenija v skupini bolj razvitih članic (nad 45 % zasebnega financira-

PREGLEDNICA 4.1 Delež tekmovalnega financiranja v Sloveniji (v mio EUR, 2008)

ARRS	Infrastrukturne obveznosti	17,688	s
	Infrastrukturni programi	6,410	s
	Raziskovalni programi	27,050	s
	Projektno raziskovalni centri	27,813	s
	Raziskovalni projekti	28,954	t
	Usposabljanje in razvoj znanstvenih kadrov (MR)	28,338	t
	Spodbujanje mednarodnega sodelovanja v okviru EU	1,752	t
	Evropski okvirni programi in mednarodne raziskave	2,014	t
	Raziskovalna oprema	3,200	t
	Znanstveni tisk	1,605	s
	Znanstveni sestanki	0,517	t
	Programi mednarodnega znanstvenega sodelovanja	0,360	t
	Odlični tuji uveljavljeni znanstveniki v Sloveniji	0,180	t
	Razvoj in raziskave (CRP)	6,065	t
	Izum in druga knjižnično informacijska dejavnost	4,111	s
	Tuja periodika in baze podatkov	3,162	s
	Informacijska in komunikacijska infrastruktura	0,280	s
TIA	Programi TP MIR	8,900	t
	Razvojno-investicijski projekti v gospodarstvu	6,300	t
	Tehnološke platforme	6,000	t
Skupaj	ARRS + TIA javna sredstva za raziskave in razvoj	180,699	
	Tekmovalno financiranje	92,580	(51,2%)

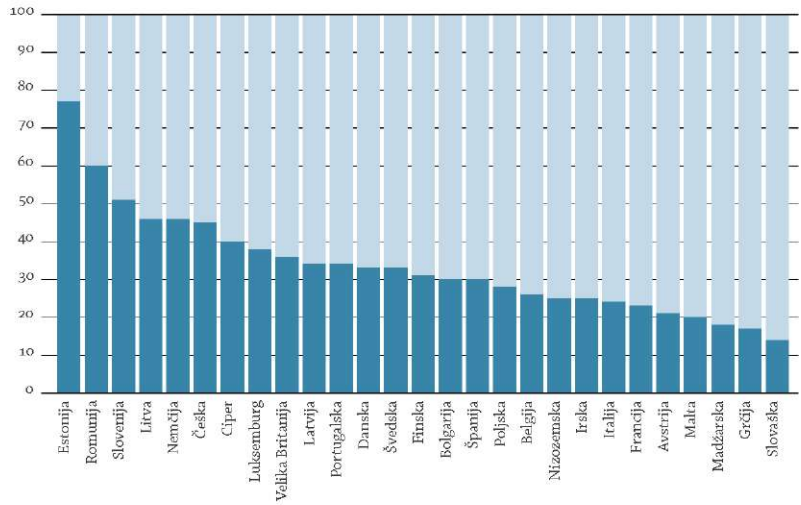
t – tekmovalno financiranje, s – stabilno financiranje.

nja), opazno pa je odstopanje Slovenije in Češke glede razmerja med stabilnim in tekmovalnim financiranjem. Pri Sloveniji in Češki (tudi Nemčiji) je to razmerje blizu 1:1, pri ostalih pa precej nižje, tudi to 4:1 v korist stabilnega financiranja.

Podatke za Slovenijo smo lahko določili bolj natančno. Potrebno je poudariti, da smo pri tem programsko financiranje (raziskovalni programi in projektno raziskovalni centri) upoštevali kot stabilno, predvsem zaradi visoke stopnje uspešnosti prijav v dosedanjih razpisih. Tudi tu je se vztrajno zmanjšuje delež uspešnih prijav v tekočih razpisih, zato je potrebno to dejstvo pri primerjavah tudi dodatno upoštevati.

Podrobna razdelitev sredstev ARRS in TIA na tekmovalna in stabilna, je prikazana v preglednici 4.1.

Razmerja, prikazana na sliki 4.1, se nekoliko spremenijo, če analiziramo delež tekmovalnega financiranja v javnem financiranju (GBA-



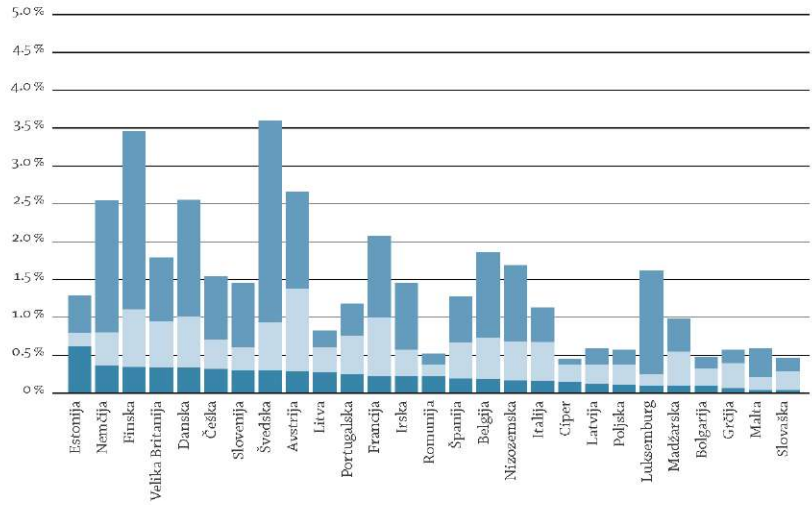
SLIKA 4.3 Delež tekmovalnega financiranja (spodaj) v skupnem javnem financiranju R&D v državah EU-27

ORD), torej brez upoštevanja privatnega financiranja (slika 4.3). Estonija (skoraj 80 %) in Romunija (60 %) sta še vedno najvišje, tik za njima pa je Slovenija z 51 %. Sledijo Nemčija, Češka, Velika Britanija, Luksemburg, Švedska, Finska in Danska (30–45 %).

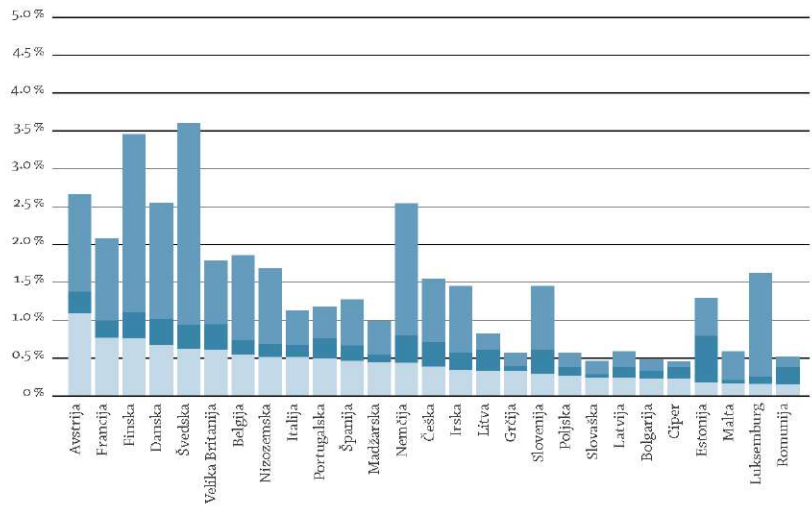
Če naredimo še korak naprej in upoštevamo delež tekmovalnega financiranja v BDP (slika 4.4), pa je slika še nekoliko bolj izenačena in še nekoliko bolj v prid višje razvitim državam, ki vlagajo relativno več v raziskave in razvoj. Daleč prva ostaja Estonija (0,62 % BDP za tekmovalno financiranje), druga je Nemčija (0,37 %), nad 0,30 % pa vlagajo še Finska, Velika Britanija, Danska, Češka, Slovenija in Švedska. Pod 0,10 % BDP vlagajo le Grčija, Malta in Slovaška.

V primeru, da države razvrstimo glede na delež stabilnega financiranja raziskav in razvoja v BDP, pa se Slovenija premakne precej v desno (slika 4.5) v skupino novih članic EU.

Na sliki 4.6 je prikazana razporeditev držav glede na deleže tekmovalnega javnega financiranja, stabilnega javnega financiranja in privatnega financiranja raziskav in razvoja. Pri tem je delež zasebnega financiranja upoštevan kot razlika do vsote 100 %. Pri Sloveniji to na primer pomeni, da 22 % predstavlja tekmovalno financiranje iz javnih sredstev, 20 % predstavlja stabilno financiranje iz javnih sredstev, preostanek – razlika do 100 % pa je 58 % sredstev za raziskave in razvoj financiranih iz zasebnega sektorja.

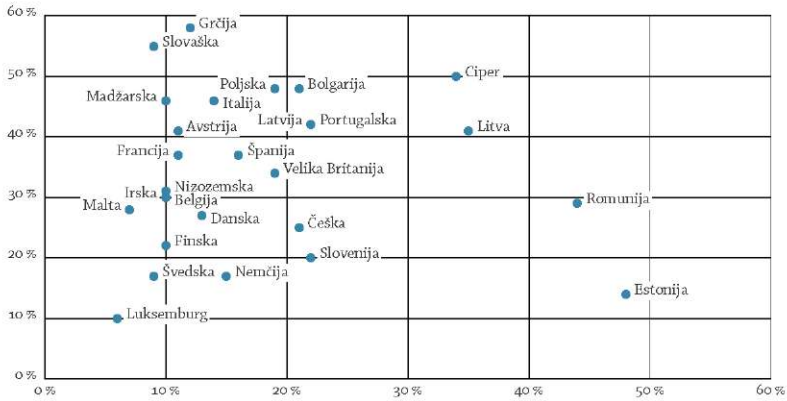


SLIKA 4.4 Deleži financiranja R&D, izraženi v odstotnem deležu BDP v državah EU-27 (spodaj tekmovalno financiranje, v sredini netekmovalno financiranje, zgoraj vlaganja zasebnega sektorja)



SLIKA 4.5 Deleži financiranja R&D, izraženi v odstotnem deležu BDP v državah EU-27 (spodaj netekmovalno financiranje, v sredini tekmovalno financiranje, zgoraj vlaganja zasebnega sektorja)

Samo tri države (Slovenija, Romunija in Estonija) imajo več tekmovalnega kot stabilnega javnega financiranja. Temu se približujejo še Nemčija, Češka in Litva. Večina držav je sicer to razmerje v zadnjih letih povečevala v prid tekmovalnega financiranja, vprašanje pa je ali



SLIKA 4.6 Razmerje kompetitivno : nekompetitivno : zasebno financiranje GERD

je smiselno bistveno preseči 50 %, saj se lahko pojavijo težave pri obstoju znanstvenih ustanov, ki zagotavljajo bazične raziskave in tudi pri delovanju univerz. V nekaterih državah se zato že pojavljajo težnje po ustavitvi zviševanja deleža tekmovalnega financiranja.

Večina držav, ki veljajo za najuspešnejše, leži v območju med 10 % in 20 % tekmovalnega in med 15 % in 35 % deležem stabilnega financiranja. Ob tem pa imajo 50 % ali večji delež privatnega financiranja v GERD. Tudi Slovenija je zelo blizu tega območja z 22 % tekmovalnega in 20 % stabilnega financiranja v GERD. Zanimivo je, da pri tem nekoliko izstopa Avstrija, ki ima v strukturi GERD le 11 % tekmovalnega in kar 42 % stabilnega financiranja, se pa pri tem podatki iz starejših virov nekoliko razlikujejo (2002 – razmerje manj kot 3:1 v prid stabilnega financiranja).

Zaključki

- Pri večini držav EU-27 je opazen trend povečevanja deleža tekmovalnega financiranja v javnem financiranju raziskav in razvoja (podatki pomanjkljivi).
- Le tri države imajo delež tekmovalnega financiranja v javnih sredstvih za raziskave in razvoj večji kot 50 %.
- Najbolj razvite države se gibljejo v med 10 % in 20 % deležem tekmovalnega in med 15 % in 35 % deležem stabilnega financiranja v GERD, oziroma med 20 % in 45 % deležem tekmovalnega financiranja iz javnih sredstev.
- Podatki so težko primerljivi, ker ni študij in zato metodologije niso usklajene.

Literatura

R&D project funding in the EU: Governmental investments in EU Member States in the year 2000. 2002. Poročilo Stefanie Schelhowe za Koordinierungsstelle EG der Wissenschaftsorganisationen, April.

5 Slovensko visoko šolstvo v številkah (2010)

Katarina Košmrlj, Viktorija Sulčič in Vesna Skrbinjek

Visokošolski zavodi in geografska umestitev

Slovensko visoko šolstvo ima, formalno gledano, 90-letno tradicijo, ki se začenja z ustanovitvijo Univerze v Ljubljani 1919, čeravno je bilo terciarno izobraževanje na slovenskem prisotno že veliko prej. Področje visokega šolstva je danes urejeno s krovnim Zakonom o visokem šolstvu (ZVIS), financiranje pa s posebno uredbo.

V 90-ih letih 20. stoletja, še bolj pa v zadnjem desetletju, se je predvsem na podlagi bolj »liberalne« ali odprte zakonodaje, slovensko visoko šolstvo razvilo in spremenilo. Bistvene spremembe so se začele že leta 1993 s sprejetjem novega Zakona o visokem šolstvu (ZVIS), ki je uvedel spremembe v organizaciji dodiplomskih študijskih programov in omogočil ustanavljanje novih univerz in samostojnih visokošolskih zavodov.

Spremembe zakona leta 1999 so univerzam in samostojnim VŠI podale večjo stopnjo avtonomije. V duhu doseganja ciljev bolonjske deklaracije in sledenja evropskim smernicam je bil zakon do leta 2009 večkrat dopolnjen s spremembami in dopolnitvami. Leta 2004 je drugo uradno prečiščeno besedilo zakona (ZVIS-UPB2) prineslo spremembe na področju financiranja ter spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Istega leta je prišlo tudi do sprememb v ureditvi izvršne oblasti: dotedanje Ministrstvo za šolstvo in šport, ki je bilo pristojno za področje izobraževanja, in Ministrstvo za znanost in tehnologijo, ki je bilo pristojno za raziskovanje in razvoj, sta se preoblikovali v Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ), pristojno za primarno in sekundarno izobraževanje ter za višje šolstvo in Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (MVZT), pristojno za visoko šolstvo, raziskovanje in razvoj.

Leta 2006 je tretje uradno prečiščeno besedilo, ki je še zdaj veljavni zakon (ZVIS-UPB3), dokončno uzakonil bolonjsko ureditev visokošolskega izobraževanja v treh stopnjah, na področju zagotavljanja kako-

vosti pa je bila (ponovno) uzakonjena Nacionalna agencija za kakovost visokega šolstva, ki je prevzela naloge Sveta za visoko šolstvo in pričela z delovanjem marca 2010.

Visokošolski zavodi (v nadaljevanju VŠZ [1] so po 2. členu ZVIS: univerze, fakultete, umetniške akademije in visoke strokovne šole. Osnovni namen VŠZ je izvajanje izobraževalne, raziskovalne in umetniške dejavnosti, pri čemer fakultete opravljajo pretežno izobraževalno in raziskovano, akademije pretežno izobraževalno in umetniško, visoke strokovne šole pa pretežno izobraževalno dejavnost, ostale dejavnosti pa VŠZ izvajajo v skladu s statutom (3., 4. in 5. člen ZVIS). Po 6. členu ZVIS univerze in samostojni VŠZ, ki jih ustanovi Republika Slovenija, delujejo po načelih avtonomije, kar pomeni svobodo pri izvajanju izobraževalne, raziskovalne in umetniške dejavnosti, notranjem organiziranju, kadrovanju in vodenju v skladu z zakonom, odločanju o sodelovanju z drugimi organizacijami ter upravljanju s premoženjem, vendar za namen, za katerega je bilo slednje pridobljeno. Po zakonodaji (glej ZVIS in ZVIS-UPB3) lahko VŠZ pri nas ustanovijo domače in tuje pravne osebe (9. člen). VŠI opravljajo dejavnosti v skladu z ustanovitvenim aktom in statutom (10. in 11. člen).

Podatki v preglednici 5.1 kažejo, da se je v zadnjem desetletju število VŠZ podvojilo, upoštevajoč celotno terciarno izobraževanje (še višje šole)[2] pa skoraj potrojilo.

Položaj višjih šol je v Sloveniji nekoliko zapleten: področje višjega šolstva ureja poseben Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI), izvršno spada pod pristojnost Ministrstva za šolstvo in šport, medtem ko VŠZ spadajo pod pristojnost Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, dejavnost in pravice udeležencev izobraževanja pa so primerljive z visokim šolstvom: udeleženci izobraževanja so študenti in imajo pravico do enakih socialnih transferjev kot študenti v visokem šolstvu. Prav tako tudi na področju spremljanja, ugotavljanja in zagota-

1. Pravni položaj članic univerz v Sloveniji je različen, saj so le članice Univerze v Ljubljani pravno gledano visokošolski zavodi in torej pravne osebe – razen po 10. členu ZVIS – za izvajanje nalog po nacionalnem programu, medtem ko so članice ostalih univerz organizacijske enote. Omenjeni 2. člen ZVIS se nanaša na visokošolske zavode, ki so kot taki opredeljeni z ustanovitvenim aktom in statutom.

2. Statistični podatki so višjem šolstvu so sistematično dostopni le do leta 2003, podatkov za naslednja leta pa nismo uspeli pridobiti ne od SURS ne od MŠŠ. Ker se projekt v osnovi nanaša na visoko šolstvo, smo zato dostopne podatke za višje šolstvo izpustili iz poročila.

PREGLEDNICA 5.1 Število slovenskih visokošolskih zavodov od 1998 do 2009

VŠZ		1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009
UL	A	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	F	20	20	20	20	20	22	22	22	22	22	22
	VS	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	1
	Skupaj	27	27	27	27	27	26	26	26	26	26	26
UM	F	9	9	9	9	9	10	11	12	14	15	16
	VS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
	Skupaj	10	10	10	10	10	11	12	13	15	15	16
UP	F	–	–	–	–	–	3	3	3	3	4	5
	VS	–	–	–	–	–	2	2	2	2	2	1
	Skupaj	–	–	–	–	–	5	5	5	5	6	6
UNG	F	–	–	–	–	–	–	–	–	5	5	5
	VS	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1
	Skupaj	–	–	–	–	–	–	–	–	6	6	6
S	F	–	–	–	1	1	0	0	0	5	6	9
	VS	4	5	5	5	6	3	4	6	6	9	13
	Skupaj	4	5	5	6	7	3	4	6	11	15	22
Skupaj		41	42	42	43	44	45	47	50	63	68	76

VŠZ – visokošolski zavod: UL – Univerza v Ljubljani, UM – Univerza v Mariboru, UP – Univerza na Primorskem, UNG – Univerza v Novi Gorici, S – samostojni VŠZ, F – fakulteta, VS – visoka strokovna šola, A – akademija. Vir: http://www.surs.si. Od leta 2009 se podatki po sklepu Odbora za varstvo podatkov na SURS objavljajo na agregirani ravni (univerze skupaj, samostojni visokošolski zavodi skupaj) in ne več po posameznih visokošolskih zavodih, zato so v preglednicah podatki le do leta 2008.

vljanja kakovosti za višje šole veljajo enaka oz. podobna pravila kot za VŠZ.

Na dan 30. 6. 2010 je bilo v razvid VŠZ vpisanih (MVZT 2010) skupaj 86 VŠZ oz. 5 univerz (s skupaj 51 fakultetami, 2 visokima šolama in 3 akademijami) ter 30 samostojnih VŠZ (15 fakultet in 15 visokih šol). Vsi zavodi skupaj imajo v razvid vpisanih 663 študijskih programov (48 % dodiplomskih, 40 % podiplomskih magistrskih in 12 % doktorskih študijskih programov), od katerih 84 % vseh študijskih programov ponujajo javni VŠZ.

VŠZ so razpršeni tako geografsko kot po znanstvenih disciplinah, saj posamezni VŠI s svojimi študijskimi programi ponujajo izobraževanje v več znanstvenih disciplinah in večini njihovih bolj specializiranih podpodročij.

Čepar (2009, 163–166) v svoji doktorski disertaciji ugotavlja, da različni pogoji za vpis v dodiplomske študijske programe med srednješolsko mladino pozitivno vplivajo na povečevanje povpraševanja po dodiplomskem visokošolskem izobraževanju. Med drugimi dejavniki, ki vplivajo na povpraševanje po dodiplomskem visokošolskem izobraževanju, izpostavlja tudi internacionalizacijo ter vedno večjo dostopnost in večjo ponudbo VŠZ. Iz preglednice 5.1 je razvidno, da se je v zadnjem desetletju število VŠZ stalno povečevalo, Čepar (2009, 20–21) pa ugotavlja, da se je povečevalo tudi število ponujenih študijskih programov in da se je hkrati z večanjem števila VŠZ povečevala tudi geografska razpršenost ponudbe vpisnih mest, ki so dostopna praktično v večjih krajih v vseh slovenskih regijah. S tem se uresničujejo cilji približevanja kraja študija kraju bivanja (potencialnih) študentov, kar vpliva na druge pomembne dejavnike povpraševanja, to so (pričakovani in dejanski) oportunitetni stroški študija. Seveda je pri tem na mestu opozorilo, da geografska razpršenost velja predvsem za različne družboslovne programe, katerih organizacija in izvedba sta manj zapleteni in cenejši (predvsem zaradi manjše potrebe po laboratorijskih prostorih in opremi), medtem ko je (geografska in številska) razpršenost ponudbe programov s področja žive in nežive narave, medicine in zdravstva ter tehnologije nekoliko manjša (SURS 2009).

»Bolonjski« študijski programi in »bolonjski« študenti

Slovenija je bila ena od zgodnejših podpisnic Bolonjske deklaracije; na srečanju ministrov (1999) je takrat sodeloval državni sekretar za visoko šolstvo. Uvajanje bolonjske reforme v slovensko terciarno izobraževanje se je začelo s spremembo Zakona o visokem šolstvu (ZVIS-D 2004), maja 2004. Decembra istega leta je Svet RS za visoko šolstvo akreditiral že prve bolonjske študijske programe 1. stopnje. Kasneje pa še študijske programe 2. in 3. stopnje. Do 18. 12. 2009 je bilo akreditiranih 654 študijskih programov. Od tega 47,9 % študijskih programov 1. stopnje (preglednica 5.2). Največ študijskih programov (29,1 %) je akreditiranih na področju družbenih in poslovnih ved in prava ter na področju umetnosti in humanistike (20,5 %). V skupini ostalo so na primer študijski programi za izpopolnjevanje. Kljub »zgodnjemu« začetku pa bolonjska reforma v Sloveniji še ni dokončana, tako denimo nekateri VŠZ še izvajajo t. i. stare študijske programe, pa tudi povezava z drugimi oblikami terciarnega izobraževanja še ni povsem urejena; nekoliko nejasen je še vedno položaj višjih strokovnih šol.

PREGLEDNICA 5.2 Akreditirani bolonjski študijski programi (klasifikacija ISCED 97)

Področje	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1 Izobraževanje	21	25	6	52	8,0	5
2 Umetnost in humanistika	77	41	16	134	20,5	2
3 Družbene vede, poslovne vede in pravo	69	101	20	190	29,1	1
4 Znanost, matematika in računalništvo	37	26	16	79	12,1	
5 Tehnika, proizvodnja in predelovalne tehnologije in gradbeništvo	52	20	14	86	13,1	5
6 Kmetijstvo in veterina	15	13	2	30	4,6	
7 Zdravstvo in sociala	21	18	3	42	6,4	
8 Storitve	21	12	8	41	6,3	
Skupaj	313	256	85	654	100,0	13

Naslovi stolpcev: (1) 1. stopnja, (2) 2. stopnja, (3) 3. stopnja, (4) skupaj, (5) delež (%), (6) ostalo.

PREGLEDNICA 5.3 Študentje visokošolskega izobraževanja

	2005/2006		2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010	
	Š	D	Š	D	Š	D	Š	D	Š	D
V	114.794	63,3	115.944	65,0	115.445	66,2	114.391	68,1	114.873	70,0
1.	7.096	49,6	13.463	62,8	22.223	68,9	31.027	71,8	46.754	76,3
2.*	1.108	4,2	2.107	14,3	3.130	32,3	4.150	52,5	8.440	69,4
3.	45	0,0	99	16,2	326	3,7	613	3,8	2.111	16,6
B	8.249	7,2	15.669	13,5	25.679	22,2	35.790	31,3	57.305	49,9

Š – število študentov, D – delež v odstotkih, V – vsi študenti, 1. – prva stopnja, 2. – druga stopnja, 3. – tretja stopnja, B – bolonjski študenti; * študentje enovitega magistrskega študija in študentje 2. stopnje (120 KT). Povzeto po http:// www.surs.si. Podatki so zbrani na dan 15. 10. za tekoče študijsko leto – na primer 15. 10. 2009 za študijsko leto 2009/2010.

Izvedba prvih bolonjskih študijskih programov je bila razpisana za študijsko leto 2005/2006. V študijskem letu 2009/2010 je v bolonjskih študijskih programih študirala že polovica študentov (49,9 %). Gibanje študentov po letih prikazujemo v preglednici 5.3, kjer je razvidna rast študentov rednega študija in s tem padec študentov izrednega študija. Pri bolonjskih študijskih programih je ta rast še bolj očitna. Število bolonjskih študentov se je povečalo s študijskim letom 2009/2010, kar je povezano z dejstvom, da v študijskem letu 2009/2010 vpis v 1. letnik »starih« študijskih programov (sprejetih pred ZVIS 2004) ni bil več možen.

Zanimiva je primerjava študentov po področjih izobraževanja. V štu-

PREGLEDNICA 5.4 Študenti terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja 2009/2010

Področje	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1 Izobraževanje	8.497	7,4	1.791	170	117	2.078	3,6
2 Umetnost in humanistika	9.566	8,3	3.421	156	247	3.824	6,7
3 Družbene vede, poslovne vede in pravo	43.025	37,5	22.003	5.169	639	27.811	48,5
4 Znanost, matematika in računalništvo	7.685	6,7	3.224	50	332	3.606	6,3
5 Tehnika, proizvodnja in predelovalne tehnologije in gradbeništvo	21.734	18,9	7.898	805	264	8.967	15,6
6 Kmetijstvo in veterina	3.689	3,2	1.410	242	56	1.708	3,0
7 Zdravstvo in sociala	10.006	8,7	2.541	1.305	335	4.181	7,3
8 Storitve	10.671	9,3	4.466	543	121	5.130	9,0
Skupaj	114.873	100,0	46.754	8.440	2.111	57.305	100,0

Naslovi stolpcev: (1) vsi študenti, (2) delež v odstotkih, (3) 1. stopnja, (4) 2. stopnja, (5) 3. stopnja, (6) bolonjska – skupaj, (7) delež bolonjskih študentov, v odstotkih.

dijskem letu 2009/2010 je skoraj polovica bolonjskih študentov (48,5 %) študirala na področju družbenih in poslovnih ved in prava (skupina 3 po klasifikaciji ISCED 97, glej ISCED 2009) (preglednica 5.4). Kot je razvidno iz preglednice 5.3 je delež bolonjskih študentov, v študijskem letu 2009/2010, na področju 3 za 11 odstotnih točk večji od deleža študentov tega področja v skupnem številu vseh študentov. Če sodimo po deležih študentov,[3] je uvajanje bolonjske reforme uspešno na področju 4 – Znanost, matematika in računalništvo (6,7 % glede na 6,3 %), področju 6 – Kmetijstvo in veterina (3,2 % glede na 3,0 %) in na področju 8 – Storitve (9,3 % glede na 9,0 %).

Študenti in diplomanti

Število študentov je od 1998/1999 do 2008/2009 naraščalo razmeroma enakomerno (preglednica 5.5), opaziti pa je upad skupnega števila v študijskem letu 2002/2003. V študijskem letu 2003/2004 je opaziti večji upad števila študentov visokih strokovnih šol Univerze v Ljubljani in skoraj enako povečanje števila študentov Univerze v Mariboru (skoraj v celoti je šlo za bistveno, skoraj 100 % povečanje števila vpisanih štu-

3. Delež študentov področja glede na vse študente v primerjavi z deležem bolonjskih študentov področja v primerjavi z bolonjskimi študenti vseh 3 stopenj.

dentov na Pedagoški fakulteti). Za skoraj dve tretjini se je v študijskem letu 2003/2004 zmanjšalo tudi število študentov v samostojnih VŠZ, saj so se nekatere fakultete vključile v oz. združile v univerze. Število je v naslednjih študijskih letih enakomerno naraščalo, s študijskim letom 2005/2006 pa se je skoraj potrojilo. Razlog za to so bile zagotovo novoustanovljene samostojne fakultete. Nihanje števila študentov pa je seveda posledica tudi normativnih sprememb, npr. spremembe statusa višjih šol, članic univerz, manj številčnih populacij, predvsem rojenih med leti 1987 do 1991. Skladno z demografskimi gibanji in trendom staranja prebivalstva je v zadnjih treh letih zaznati upadanje števila študentov, čeprav jih je še vedno za približno petino več kot pred desetletjem.

V študijskem letu 2009/10 je bilo po podatkih SURS (http://www.surs.si) na dan 31. 12. 2009 v terciarno izobraževanje vpisanih skupaj 114.873 študentov oz. 5,6 % celotnega prebivalstva, od tega v VŠ 98.279 študentov. V študijskem letu 2006/07 ima Slovenija najvišji delež vključenosti prebivalstva starega 20–24 let v terciarno izobraževanje (46,1 %; povprečje EU-27 je 28,4 %), in sicer 56,5 % populacije žensk in 36,3 % populacije moških.

V preglednici 5.6 podajamo za primerjavo tudi število diplomantov slovenskih v VŠZ v izbranem obdobju od 1998 do 2008. Podatki zajemajo le diplomante dodiplomskih in prvostopenjskih (ali tudi enovitih magistrskih) študijskih programov. V letu 2009 je bilo v terciarnem izobraževanju skupaj 18.103 diplomantov, kar je 5 % več kot leto prej in 72 % več kot pred desetimi leti. Od tega jih je na VŠ 82,4 % oz. 14.917 študentov. Povprečno trajanje študija na dodiplomskih študijskih programih v letu 2008 je bilo 6,3 let; 6,8 let za univerzitetni in 5,9 let za visokošolski strokovni študij.

Do neke mere lahko o notranji učinkovitosti VŠZ sklepamo glede na delež diplomantov, to je število študentov, ki so uspešno zaključili študij glede na vse vpisane študente v istem študijskem letu. Najbolj ustrezno bi bilo delež diplomantov računati glede na vse vpisane v prvi letnik toliko študijskih let nazaj, kolikor je v skladu študijskim programom določeno trajanje študijskega programa. Vendar je za ilustracijo za potrebe pričujoče teme povsem zadostno prikazati delež oz. odstotek diplomantov v izbranem študijskem letu glede na vse vpisane študente v istem študijskem letu. Pri tem seveda niso upoštevani odmiki v smislu pavzerjev, ki so zaključili študij v izbranem študijskem letu, saj taki diplomanti niso vpisani. Vendar zaradi manjšega deleža takih diplomantov distinkcije nismo naredili.

PREGLEDNICA 5.5 Število študentov slovenskih visokošolskih zavodov od 1998 do 2009

VŠZ		1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009
UL	A	858	871	915	891	939	915	1090	1089	1104	1207	1173
	F	41394	43520	45941	46245	47748	52895	59982	59564	59077	57969	57210
	VS	7037	5548	6869	7176	7374	1923	2046	2037	2133	2034	1901
	Skupaj	49289	49939	53725	54312	56061	55733	63118	62690	62314	61210	60284
UM	F	21901	23067	23575	27402	24190	23605	26378	25492	24487	24221	23363
	VS	638	625	630	680	692	847	1030	1100	1044	0	0
	Skupaj	22539	23692	24205	28082	24882	24452	27408	26492	25531	24221	23363
UP	F	–	–	–	–	–	2690	3566	4347	4192	4153	5829
	VS	–	–	–	–	–	1752	1826	1917	2064	2191	661
	Skupaj	–	–	–	–	–	4442	5392	6264	6256	6344	6490
UNG	F	–	–	–	–	–	–	–	–	639	674	653
	VS	–	–	–	–	–	–	–	–	57	75	72
	Skupaj	–	–	–	–	–	–	–	–	696	749	725
S	F	–	–	–	93	171	-	993	869	1079	1364	1764
	VS	2731	3978	4784	5613	5942	2578	2696	4133	4237	5133	5502
	Skupaj	2731	3978	4784	5706	6113	2578	3689	5002	5316	6497	7266
Skupaj		74559	77609	82714	88100	87056	87205	99607	100548	100113	99021	98128

VŠZ – visokošolski zavod: UL – Univerza v Ljubljani, UM – Univerza v Mariboru, UP – Univerza na Primorskem, UNG – Univerza v Novi Gorici, S – samostojni VŠZ, F – fakulteta, VS – visoka strokovna šola, A – akademija. Vir: http://www.surs.si. Od leta 2009 se podatki po sklepu Odbora za varstvo podatkov na SURS objavljajo na agregirani ravni (univerze skupaj, samostojni visokošolski zavodi skupaj) in ne več po posameznih visokošolskih zavodih, zato so v preglednicah podatki do leta 2008.

PREGLEDNICA 5.6 Število diplomantov slovenskih visokošolskih zavodov od 1998 do 2008

VŠZ		1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UL	A	90	113	112	107	151	141	184	172	157	166	195
	F	4710	5396	5376	5171	6149	6924	6680	7430	7701	7277	6712
	VS	1104	1041	1473	1289	1475	494	494	471	343	403	384
	Skupaj	5904	6550	6961	6567	7775	7559	7358	8073	8201	7846	7291
UM	F	2635	2573	2801	3254	3471	2816	3173	2713	2745	2952	2843
	VS	73	70	157	168	229	206	204	165	247	0	0
	Skupaj	2708	2643	2958	3422	3700	3022	3377	2878	2992	2952	2843
UP	F	–	–	–	–	–	141	243	274	666	453	583
	VS	–	–	–	–	–	107	98	172	255	261	155
	Skupaj	-	-	-	-	-	248	341	446	921	714	738
UNG	F	–	–	–	–	–	–	–	–	0	86	37
	VS	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0	0
	Skupaj	-	-	-	-	-	-	-	-	0	86	37
S	F	–	–	–	–	–	–	–	–	40	0	14
	VS	n. p.	152	313	386	554	402	532	545	581	743	933
	Skupaj	n. p.	152	313	386	554	402	532	545	621	743	947
Skupaj		8612	9345	10232	10375	12029	11231	11608	11942	12735	12341	11856

VŠZ – visokošolski zavod: UL – Univerza v Ljubljani, UM – Univerza v Mariboru, UP – Univerza na Primorskem, UNG – Univerza v Novi Gorici, S – samostojni VŠZ, F – fakulteta, VS – visoka strokovna šola, A – akademija; n. p. – ni podatka. Vir: http://www.surs.si. Od leta 2009 se podatki po sklepu Odbora za varstvo podatkov na SURS objavljajo na agregirani ravni (univerze skupaj, samostojni visokošolski zavodi skupaj) in ne več po posameznih visokošolskih zavodih, zato so v preglednicah podatki do leta 2008.

PREGLEDNICA 5.7 Delež diplomantov glede na število vpisanih študentov (v odstotkih)

VŠZ	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
UL	A	10,5	13,0	12,2	12,0	16,1	15,4	16,9	15,8	14,2	13,8	16,6
	F	11,4	12,4	11,7	11,2	12,9	13,1	11,1	12,5	13,0	12,6	11,7
	VS	15,7	18,8	21,4	18,0	20,0	25,7	24,1	23,1	16,1	19,8	20,2
	Skupaj	12,0	13,1	13,0	12,1	13,9	13,6	11,7	12,9	13,2	12,8	12,1
UM	F	12,0	11,2	11,9	11,9	14,3	11,9	12,0	10,6	11,2	12,2	12,2
	VS	11,4	11,2	24,9	24,7	33,1	24,3	19,8	15,0	23,7	–	–
	Skupaj	12,0	11,2	12,2	12,2	14,9	12,4	12,3	10,9	11,7	12,2	12,2
UP	F	–	–	–	–	–	5,2	6,8	6,3	15,9	10,9	10,0
	VS	–	–	–	–	–	6,1	5,4	9,0	12,4	11,9	23,4
	Skupaj	–	–	–	–	–	5,6	6,3	7,1	14,7	11,3	11,4
UNG	F	–	–	–	–	–	–	–	–	0,0	12,8	5,7
	VS	–	–	–	–	–	–	–	–	0,0	0,0	0,0
	Skupaj	–	–	–	–	–	–	–	–	0,0	11,5	5,1
S	F	–	–	–	0,0	0,0	–	0,0	0,0	3,7	0,0	0,8
	VS	–	3,8	6,5	6,9	9,3	15,6	19,7	13,2	13,7	14,5	17,0
	Skupaj	0,0	3,8	6,5	6,8	9,1	15,6	14,4	10,9	11,7	11,4	13,0
Skupaj		11,6	12,0	12,4	11,8	13,8	12,9	11,7	11,9	12,7	12,5	12,1

VŠZ – visokošolski zavod: UL – Univerza v Ljubljani, UM – Univerza v Mariboru, UP – Univerza na Primorskem, UNG – Univerza v Novi Gorici, S – samostojni VŠZ, F – fakulteta, VS – visoka strokovna šola, A – akademija. Vir: http://www.surs.si. Od leta 2009 se podatki po sklepu Odbora za varstvo podatkov na SURS objavljajo na agregirani ravni (univerze skupaj, samostojni visokošolski zavodi skupaj) in ne več po posameznih visokošolskih zavodih, zato so v preglednicah podatki do leta 2008.

Vidimo lahko (preglednica 5.7), da se povprečni skupni delež diplomantov giblje okrog 12 %, izjema je Univerza v Novi Gorici, kjer se zaradi relativno kratkotrajnega delovanja delež diplomantov še ni stabiliziral. Opaziti je tudi, da je delež diplomantov višji v visokih strokovnih šolah, kjer dosega vrednosti okrog 20 %, medtem ko je na fakultetah ta količnik med 10 in 12 %. Zelo nizek je odstotek diplomantov na samostojnih fakultetah, kjer pa tako število VŠZ kot število študentov precej nihata med leti.

Literatura

Čepar, Ž. 2009. Socio-ekonomski dejavniki povpraševanja po visokošolskem izobraževanju v Slovenji. Doktorska disertacija, Fakulteta za management Koper Univerze na Primorskem.

ISCED. 2009. ISCED 97 klasifikacija. Http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf.

ZVIS – Zakon o visokem šolstvu. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 67/1993, 39/1995 Odl. US: U-I-22/94-15, 18/1998 Odl. US: U-I-34/98, 35/1998 Odl. US: U-I-243/95-13, 99/1999, 64/2001, 100/2003, 134/2003-UPB1, 63/2004, 100/2004-UPB2, 94/2006, 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 15/2008 Odl. US: U-I-370/06-20, 64/2008.

ZVSI – Zakon o višjem strokovnem izobraževanju. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 86/2004.

6 Razvojni izzivi visokega šolstva: Slovenija 2010–2020

Dušan Lesjak, Viktorija Sulčič,
Nada Trunk Širca in Valentina Jošt

Junija 1999 je Slovenija postala ena izmed podpisnic Bolonjske deklaracije, s katero so se začrtale poti in smernice razvoja evropskega visokega šolstva do leta 2010. Deklaracija ima začrtano skupno pot in vzajemno sodelovanje (ob polnem upoštevanju in spoštovanju različnosti nacionalnih sistemov izobraževanja in avtonomije univerz) za vzpostavitev odprtega in konkurenčnega evropskega visokošolskega prostora (angl. European Higher Education Area – EHEA) do leta 2010.

Bistveni cilji držav podpisnic do 2010 so (Zgaga 1999):

- sprejetje sistema lahko prepoznavnih in primerljivih stopenj,
- sprejetje sistema z dvema glavnima študijskima stopnjama,
- vzpostavitev kreditnega sistema,
- pospeševanje mobilnosti in zagotavljanje kakovosti,
- pospeševaje visokošolskega razvoja.

Ustvarjanje evropskega visokošolskega izobraževalnega prostora je vodilo k nastanku evropskega raziskovalnega prostora[1] (angl. European Research Area – ERA). Skupaj predstavljata temeljna stebra na znanju temelječe družbe (EUA 2007). Ideja o zasnovi Evropskega raziskovalnega prostora je nastala s spoznanjem, da je znanje nujno gonilo gospodarskega razvoja in da mora Evropa vlagati več v razvoj novih znanj, njegovo bistvo pa je v »boljšem povezovanju raziskovalcev na nacionalni, Evropski ravni in tudi svetovni ravni, ter v prizadevanju spodbujati sodelovanje med univerzami in industrijo, zmanjšanju upravnih in političnih ovir za tako sodelovanje« (Weber 2006, 5). Z Lizbonsko strategijo iz leta 2000 se je Evropska unija, kot tudi Slovenija, usmerila v nov strateški cilj »prizadevanja za najbolj konkurenčno in dinamično ter na

1. Zasnova o evropskem raziskovalnem prostoru (ERA), ki naj bi bil vzpostavljen kot tudi usklajen in povezan z evropskim visokošolskim prostorom do leta 2010 (EHEA) se je formirala hkrati z Lizbonsko strategijo (Macharová 2010).

znanju temelječe gospodarstvo na svetu s polno zaposlenostjo ter ekonomsko in socialno kohezijo«.[2]

Podpisnice so se zaradi ne doseženih bolonjskih ciljev odločile, da se bo njihova zavezanost na evropski, nacionalni in institucionalni ravni nadaljevala tudi po letu 2010. Na konferenci v Leuvenu leta 2009 se je opravila bilanca dosežkov bolonjskega procesa ter se *določile prednostne naloge za naslednje desetletje,* med katerimi so:[3]

- okrepiti prizadevanje za socialno razsežnost in zagotovitev enakih priložnosti za kakovostno izobraževanje,
- uresničevanje politik vseživljenjskega učenja,
- povezovanje visokošolskih programov s trgom dela, visoko šolstvo mora zagotoviti študentom vrhunsko znanje, veščine in kompetence,
- poudariti pomen na študenta osredotočeno učenje in pedagoško poslanstvo,
- krepitev in spodbujanje izobraževanja, raziskovanja in inovativnost visokega šolstva,
- usmeritve nalog v prihodnosti so tudi poslanstvo in mednarodna odprtost visokega šolstva,
- javno financiranje kot glavna prednostna naloga za zagotavljanje pravičnega dostopa ter nadaljnjega vzdržnega razvoja avtonomnih visokošolskih ustanov,
- spodbujanje globalnega sodelovanja evropskih visokošolskih ustanov.

Naloge slovenskega visokega šolstva v prihodnjem desetletju

Danes visoko šolstvo predstavlja eno glavnih področij tako v Evropi, kot v Sloveniji, in se srečuje z različnimi izzivi in razumevanji visokošolskega izobraževanja. Na poti k družbi znanja[4] ima visoko šolstvo po-

2. Http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.eno.htm.

3. Http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/Leuven-komunike_SI.pdf.

4. Na tem mestu bi želeli poudariti, da se t?rmin družba znanja, ki je veliko uporabljen predvsem v različnih dokumentih Evropske unije uporablja v dveh različnih, vendar povezanih pomenih (EFILVC 2005, 1): kot opisni pojem (v zvezi s tem se pojem družba znanja sklicuje na nove dinamike industrijske rasti in socialne spremembe, ki so bile vidne v zadnjih desetletjih) in kot izraz za namero (politične izjave in dokumenti

membno vlogo, saj prispeva k družbenemu in gospodarskemu razvoju skozi (OECD 2008, 3):

- oblikovanje človeškega kapitala (predvsem skozi učenje),
- izgradnjo baze znanja (predvsem skozi raziskave in razvojem znanja),
- razširjanje in uporabo znanja (predvsem skozi interakcijo uporabnikov znanja),
- vzdrževanje znanja (skozi medgeneracijsko vzdrževanje in prenašanjem znanja).

Sodoben čas nenehnega učenja in sprememb ter potrebe po visoko izobraženi delovni sili v spopadu s konkurenco na globalnem trgu, zahtevajo odziv visokošolskih zavodov na dejavnike ter ohranjanje vpliva na okolje z napredkom in znanostjo. Evropsko visoko šolstvo je v zadnjih dvajsetih letih doživelo velike strukturne spremembe in se danes sooča s številnimi izzivi, kot so fleksibilnost študijskih poti, mobilnost študentov in visokošolskega osebja, množičnost v visokem šolstvu, odprtost in inovativnost visokošolske sfere, prenos znanja v gospodarstvo in obratno, internacionalizacija, globalizacija in povečanje finančnih potreb. Tako so glavni izzivi pri sprejemanju visokošolskih politik (OECD 2008) naslednji:

- upravljanje terciarnega izobraževanja: vzpostavljanje prave poti,
- financiranje: ujemanje finančnih strategij z nacionalnimi prioritetami,
- zagotavljanje in izboljševanje kakovosti,
- doseganje pravičnosti, nepristranskosti,
- povečevanje vloge terciarnega izobraževanja pri raziskavah in inovacijah,
- prilagoditev akademske sfere stalnim spremembam,
- krepitev vezi s trgom dela,
- prenos internacionalnih strategij v nacionalni okvir,
- implementacija politik.

Evropsko in Slovensko visoko šolstvo je »javna odgovornost in javno dobro«, ki ima velika pričakovanja do visokošolskih zavodov, saj se mo-

izkazujejo, da si skoraj vse nacionalne vlade in številne regije želijo ustvariti družbo znanja, kar pa je povezano s gospodarsko rastjo, večjo blaginjo, boljšo kakovostjo delovnih mest itd.).

rajo odzivati na družbene potrebe ter izpolnjevati svoje poslanstvo s tem, da:

- ustvarjajo in vzdržujejo napredno bazo znanja ter spodbujajo raziskovanje in inovacije
- ter prenašajo znanje na študente s pripravljanjem na delovno kariero in aktivno državljanstvo v demokratični družbi ter s spodbujanjem osebnega razvoja (Lesjak in Marjetič 2010).

V slovenskem visokošolskem prostoru lahko opredelimo kar nekaj izzivov, s katerimi se moramo spoprijeti tako na nacionalni, kot na institucionalni ravni. Trend, ki je značilen za 21. stoletje in je močno vplival na sistem *financiranja visokega šolstva* in *kakovost v visokem šolstvu* v Evropi in tudi v Sloveniji, je zagotovo množičnost/masifikacija oz. *povečan vpis mladih v visokošolske izobraževalne sisteme* in tudi *povečana ponudba visokošolskih institucij*. Z vidika kakovosti se problem izraža predvsem v povečanem številu študentov visokošolskega izobraževanja in hkratnih nespremenjenih zmogljivostih in finančnih virih za visokošolsko izobraževanje. Bistveno je, da so predvsem finančni viri, ki so jih institucije pridobile od države (govorimo o javnih visokošolskih zavodih) ostali isti in večinoma ne zadostujejo več za »zagotavljanje kakovostnih diplomantov«. Ugotovitve glede gibanj povpraševanja po visokošolskem izobraževanju v bližnji prihodnosti kažejo, da se kljub neugodnim demografskim trendom povpraševanje ne bo zmanjšalo, ampak se bo le strukturno spremenilo, pri čemer bo v vpisne populacije v primerjavi s preteklimi obdobji vključen manjši delež mladih (srednješolcev) in večji delež starejših oseb (npr. z namenom dopolnitve izobrazbe, prekvalifikacije, napredovanja) (Čepar 2009). Na drugi strani smo priča vse večjemu številu samostojnih visokošolskih zavodov. Z naraščanjem konkurence in ponudbe na nacionalni[5] in mednarodni ravni, se je povečala tudi potreba po izkazovanju kakovosti visokošolskih institucij. Ugotavljanje, spremljanje in zagotavljanje kakovosti dela v visokem šolstvu je bistvenega pomena za nadaljnji razvoj visokega šolstva.

»Razmeroma visoki javni izdatki (ob upoštevanju obsega proračuna) niso dovolj za zadovoljitev finančnih potreb in zahtev stalno razvijajočih se in rastočih visokošolskih sistemov« (Strašek 2010, 163). Kljub

5. V Sloveniji se iz leta v leto povečuje število visokošolskih zavodov, kar povečuje raznolikost ponudbe in konkurenco med visokošolskimi zavodi. V obdobju od študijskega leta 2000/01 do 2009/10 je slovenski visokošolski prostor pridobil 44 visokošolskih zavodov (SURS).

temu, da je večina visokošolski zavodov v Sloveniji (tako javnih kot zasebnih) še vedno zelo odvisna od državnih sredstev, pa vedno bolj postaja pomembno tudi zavedanje, da popolna odvisnost od finančnih virov države danes ne omogoča več stabilnega in predvidljivega poslovanja visokošolskih zavodov. Tako postajajo bistveni različni viri financiranja visokošolskih institucij ter predvsem učinkovita poraba sredstev in učinkovito upravljanje s ciljem zagotoviti finančno stabilnost.

Slovenija se mora kot soustvarjalka skupnega evropskega visokošolskega prostora, evropskega raziskovalnega prostora in na znanju temelječe družbe, odzvati in prilagajati politike izzivom sodobne družbe. V nadaljevanju predstavljamo predloge Nacionalnega programa visokega šolstva (NPVŠ) 2011–2010 in predloge Nacionalnega raziskovalnega in inovacijskega programa (NRIP) 2011–2020.

Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020

Izvajanja visokega šolstva kot javne službe je opredeljeno z Nacionalnim programom visokega šolstva (določilo 43. člena Zakona o visokem šolstvu, v nadaljevanju: ZviS). V razpravi je Nacionalni program visokega šolstva za obdobje 2011–2020 Drzna Slovenija – Slovenja: družba znanja.[6]

Nacionalni program Drzna Slovenija – Slovenija: družba znanja (v nadaljevanju: nacionalni program) izhaja iz trditve, da je znanje javno dobro in da je izvajanje visokega šolstva javna odgovornost. V tem izhodišču je vgrajeno priporočilo bolonjske reforme po večji vključitvi in odgovornosti države pri izvajanju visokega šolstva, predvsem pri uvajanju socialne razsežnosti. Vključenost bolonjskih ciljev je razvidna tudi iz temeljnih ciljev nacionalnega programa. Čeprav je nacionalni program še v javni razpravi, želimo poudariti bistvene novosti, ki jih nacionalni program predvideva ter možne posledice, ki bi iz tega lahko sledile.

Nacionalni program temelji na šestih stebrih (MVZT 2010):

- *diverzifikacija*, kjer se predvideva razlikovanje visokošolskih zavodov in študijskih programov,
- *internacionalizacija* – odprtost v mednarodni prostor. Nacionalni program predvideva, da naj bi bilo do leta 2020 mobilnih 20 % slovenskih diplomantov. Prav tako se naj bi povečal tudi delež tujih študentov na slovenskih visokošolskih institucijah – do leta 2020

6. Http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/odnosi_z_javnostmi/8.9.10_NPVS.pdf.

naj bi bil delež tujih študentov vsaj 10 %. Enak naj bi bil do leta 2020 tudi delež tujih učiteljev, sodelavcev in raziskovalcev na slovenskih visokošolskih institucijah. V ta namen nacionalni program Ministrstvu za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (v nadaljevanju: MVZT) nalaga oblikovanje Nacionalne strategije za internacionalizacijo slovenskega visokega šolstva. Medtem ko je ZVIS (2006, 8. člen) do sedaj kot učni jezik opredeljeval slovenščino, pa nacionalni program, v smislu uresničevanja internacionalizacije, predvideva izvajanje študijskega procesa na 2. in 3. stopnji v tujih jezikih.

- *kakovost,*
- *zaposljivost,*
- *mobilnost,*
- *socialna razsežnost.*

V nadaljevanju želimo predstaviti stebre, ki predstavljajo poseben premik v razvoju visokega šolstva v Sloveniji.

Diverzifikacija

Nacionalni program omenja *institucionalno in programsko binarnost* (MVZT 2010, 8–12). Institucionalna binarnost predvideva ločevanje univerz in visokošolskih zavodov, ki jih nacionalni program poimenuje politehnike. Pojem politehnika po našem mnenju ni najbolj posrečeno izbran, saj Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) pod geslom »politehnika« navaja, da gre v nekaterih deželah za višje ali visoke šola tehničnih ved. Postavlja se vprašanje, ali bodo politehnike izvajale tudi programe s področja družboslovja, predvsem zato, ker nacionalni program predvideva, da bodo le politehnike izvajale visokošolske strokovne programe. Teh pa je, predvsem na področju poslovnih ved, največ. Ločevanje visokošolskih študijskih programov na univerzitetne in strokovne programe je predvidena pod t. i. programsko binarnostjo. Tako naj bi, skladno z nacionalnih programom, univerze izvajale le teoretsko-raziskovalno usmerjene študijske programe, medtem ko naj bi politehnike izvajale bolj strokovno usmerjene visokošolske študijske programe na 1. in 2. stopnji.[7] Ob tem se odpira novo vprašanje. Po Zakonu o strokovnih in znanstvenih naslovih (ZSZN-1) diplomanti 1. in 2. stopnje pridobijo strokovni naslov, medtem ko znanstveni naslov

7. Na politehnikah naj bi imelo vsaj 50 % kadra vsaj 3-letne izkušnje iz gospodarstva ali negospodarstva (str. 48).

PREGLEDNICA 6.1 Študentje študijskih programov na univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih v študijskem letu 2009/2010

Vrsta programa	Univerze	SVZ	Skupaj
Visokošolski strokovni (prejšnji)	10.201	173	10.374
Visokošolski strokovni (1. bolonjska stopnja)	16.642	6.106	22.748
Visokošolski univerzitetni (1. bolonjska stopnja)	23.210	796	24.006
Visokošolski univerzitetni (prejšnji)	25.251	–	25.251
Enovit magistrski (2. bolonjska stopnja)	1.688	–	1.688
Magistrski (2. bolonjska stopnja)	5.153	1.599	6.752
Specialistični	169	–	169
Magistrski (prejšnji)	3.663	219	3.882
Doktorski (prejšnji)	1.155	143	1.298
Doktorski (3. bolonjska stopnja)	1.949	162	2.111
Skupaj	89.081	9.198	98.279

Povzeto po http://www.stat.si.

pridobi le diplomant 3. stopnje. Kakšen naslov bo torej predviden za diplomante študijskih programov 2. stopnje, ki se bodo izvajali na univerzi? Ali bodo to teoretsko-raziskovalno umerjeni študijski programi, ali pa, tako kot sedaj, predvsem strokovni magisteriji. Glede na nacionalni program visokega šolstva (str. 9) se tu morebiti nakazuje nastanek »znanstvenih« 2. stopenjskih študijskih programov. V kolikor bo nacionalni program sprejet, bo od študijskega leta 2020/2021 možen le vpis v študijske programe v smislu binarne ureditve (str. 11).

Programska in institucionalna binarnost bi za slovenski visokošolski izobraževalni prostor imela precejšnje posledice, kar bi bilo moč razbrati na osnovi obstoječih podatkov SURS. Pri pregledu podatkov študentov v študijskem letu 2009/2010 (preglednica 6.1) vidimo, da se visokošolski univerzitetni in strokovni programi izvajajo tako na univerzah, kot tudi na samostojnih visokošolskih zavodih.

Na osnovi podatkov študentov, vpisanih v študijskem letu 2009/2010, bi v primeru institucionalne in programske binarnosti imele univerze od 30,3 do 36,1 % manj študentov.[8] Samostojni visokošolski zavodi pa bi

8. V primeru, ko smo vse študente 2-letnih 2. stopenjskih študijskih programov uvrstili med strokovne študijske programe, bi univerze, v primeru institucionalne in programske binarnosti, zabeležile 32.165 manj študentov (36,1 %). Če bi pa za vse študente 2-letnih 2. stopenjskih študijskih programov predpostavili, da bi se v primeru binarnosti vpisali na univerzitetne študijske programe 2. stopnje, pa bi univerze imele za 27.012 manj študentov (30,3 %).

bili prikrajšani le za 1.320 študentov (14,4 %), kar kaže na to, da je predlagana diverzifikacija univerzam naklonjena manj kot samostojnim visokošolskim zavodom.

Nacionalni program predvideva ustanavljanje t. i. politehnik, na katerih naj bi se izvajali strokovni programi 1. in 2. stopnje. Glede na to, da je pojem politehnika povezan predvsem s tehničnim izobraževanjem, nas je zanimala še primerjava študentov po področjih glede na mednarodno klasifikacijo ISCED. Politehniki bi najbolje ustrezali študentje področja 5 (8.035 študentov), postavlja pa se vprašanje, ali bi bila politehnika primeren visokošolski zavod za študij družbenih in poslovnih ter pravnih ved (16.432 študentov) in študij zdravstva in sociale ter storitev, kjer skupaj študira 10.249 študentov.

Z nacionalnim programom je predvideno, da bi z izjemo EU reguliranih poklicev, kjer se izvaja enoviti magistrski študij, vsi študiji na 1. stopnji trajali 3 leta (180 KT), na 2. stopnji (120 KT) pa 2 leti – t. i. model 3+2. Doktorski študij bi trajal od 3 do 4 leta, kar bo odvisno od akademske presoje univerze (prav tam). Kot predvideva nacionalni program, naj bi bil vpis v strukturno prenovljene študijske programe izveden najkasneje v študijskem letu 2013/2014. Spreminja se tudi stališče do izrednega študija, ki naj bi se v prihodnje, skladno z vseživljenjskim učenjem, za zaposlene študente izvajal prilagojeno, z zmanjšano letno obremenitvijo študentov od 30 do 45 KT (str. 18).

Naj opozorimo, da je bil osrednji namen bolonjske reforme skrajšanje študija in čim prejšnja zaposlitev diplomantov 1. stopnje. V praksi se je izkazalo, da temu ni tako, saj je na primer javna uprava za večino delovnih mest zahtevala 7. raven izobrazbe (bivša univerzitetna diploma). Tudi izobraževalni sektor za učitelje – od osnovne šole naprej, večinoma zahteva 7. raven izobrazbe. Nacionalni program to delno spreminja s predlaganim ukrepom, s katerim Ministrstvu za javno upravo nalaga, da najkasneje do leta 2012 spremeni izobrazbeno zahtevo iz prejšnje univerzitetne izobrazbe na zaključeno 1. stopnjo (str. 16). Nacionalni program načrtuje tudi oblikovanje nacionalnega ogrodja kvalifikacij, ki bo opredelilo posamezne kvalifikacije v šolskem sistemu, razlike med njimi in pridobljene kvalifikacije (str. 19). Ogrodje kvalifikacij bo v pomoč pri delu Nacionalni agenciji RS za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (v nadaljevanju: NAKVIS).

Kakovost

Skrb *za zunanjo presojo kakovosti* je z ustanovitvijo prevzel NAKVIS, ki mu pozornost daje tudi nacionalni program. NAKVIS naj bi v priho-

dnjih letih razvil in posodobil celoten sistem zunanjega zagotavljanja kakovosti in pri tem sodeloval tudi z Javno agencijo za raziskovalno dejavnost RS (ARRS). Z vključitvijo NAKVIS v mednarodni organizaciji ENQA[9] in EQAR[10] bi NAKVIS dobil večjo kredibilnost v nacionalnem in mednarodnem prostoru.

Skrb za *notranji sistem kakovosti* daje nacionalni program samim visokošolskim institucijam. Visokošolske institucije bodo v naslednjih letih, na področju zagotavljanja akademskih standardov imele vse večji pomen (str. 28).

V povezavi s kakovostjo, daje nacionalni program poudarek pedagoški odličnosti oziroma poučevanju in izobraževalnemu delu. Spodbujala naj bi se tudi uporaba sodobnih metod poučevanja, posebno v povezavi s sodobnimi informacijsko-komunikacijskimi tehnologijami. Tako naj bi se z nacionalnim programom bolje umestil tudi študij na daljavo. Pozornost bo dana tudi izobraževanju bodočih pedagoških delavcev.

Nacionalni program predvideva, da naj bi v prihodnjih letih izboljšali prostorske razmere in opremljenost javnih visokošolskih institucij. Pozorno bo dana tudi boljši izkoriščenosti že obstoječih zmogljivosti. Vsi ukrepi na področju kakovosti visokošolskih institucijah naj bi se poznali v znižanju deleža študentov, ki ne diplomira.

Socialna razsežnost

Slovenija nameni za terciarno izobraževanje (TI) 1,21 % BDP. Poleg izdatkov za izobraževalne ustanove (346,6 mio EUR v letu 2008) nameni za transferje gospodinjstvom in druge zasebne entitete[11] 104,8 mio EUR (v letu 2008), ki predstavljajo skoraj četrtino (23 %) vseh javnih izdatkov (Lesjak in Marjetič 2010).

V primerjavi z drugimi državami namenja Slovenija za razne pomoči študentom večji delež javnih sredstev *kot je* EU *povprečje* ter nad pov-

9. ENQA – The European Association for Quality Assurance in Higher Education (http://www.enqa.eu/).

10. ENQAR – The European Quality Assurance Regiser for Higher Education (http://www.eqar.eu/).

11. Javni transferji za gospodinjstva in druge zasebne entitete vključujejo transferje in plačila za gospodinjstva (republiške, Zoisove štipendije, vladne in občinske kadrovske štipendije, štipendije za izobraževanje brezposelnih, otroške dodatke, in sicer v tistem delu, za katerega je dodaten pogoj za izplačilo vključenost v izobraževanje, subvencije za šolo v naravi ipd.); transferje in plačila drugim zasebnim entitetam (subvencije prevoznim podjetjem za nižje cene vozovnic za učence, dijake in študente, subvencije za učbenike, učno tehnologijo in strokovno literaturo, izdatki za prenovo izobraževalnih programov in evalvacije ipd.).

prečjem držav evropskega območja, medtem ko je po sredstvih, ki jih nameni institucijam, *pod* EU *povprečjem* in 41 % manjše od povprečja 15 držav evrskega območja (prav tam 2010).

Socialni transferji za študente vključujejo štipendije, subvencionirani prevoz, subvencionirano prehrano in subvencionirano bivanje v študentskih domovih. Največ sredstev se je v letu 2006 namenilo za štipendije (74 %), ki so lahko republiške, Zoisove, kadrovske za pedagoške poklice in štipendije za tujce, zamejce in izseljence, okoli 15 % je bilo namenjenih za študentske domove, 10 % za subvencionirano prehrano, najmanj sredstev (1 %) pa je bilo namenjenih za subvencije prevoza študentov.

Podatki raziskave EVROSTUDENT SI (2010) prikazujejo življenjske razmere študentov v Sloveniji. Le 16 % študentov v času študija biva v študentskem domu. Odstotek bi lahko bil večji, če bi se zagotovilo večje število študentskih postelj. Od 84 % študentov, ki ne bivajo v študentskem domu, jih je največ pri starših, in sicer 36,4 %. Največ državne pomoči glede na izobrazbo staršev so v letu 2009 prejemali študentje, katerih starši imajo srednješolsko izobrazbo (v letu 2007 so najvišjo državno pomoč prejemali študentje, katerih starši so imeli visoko izobrazbo). Manj kot petina študentov (19,2 %) prejema štipendijo, od katerih jih okoli dve tretjini prejema štipendijo najnižje kategorije, tj. do 200 EUR mesečno, dobra petina pa prejema štipendijo najvišje kategorije, tj. nad 401 EUR mesečno.

Nacionalni program ugotavlja, da je delež vključenosti slovenskega prebivalstva v terciarno izobraževanje sicer visok, vendar je bilo povprečno trajanje študija na dodiplomskih študijskih programih v letu 2008 6,3 let; 6,8 let za univerzitetni in 5,9 let za visokošolski strokovni študij.

Država naj bi, tako napoveduje nacionalni program, plačala 1. stopnjo, vendar le štiri leta. Posameznik bo lahko to pravico izkoristil kadar koli v življenju, lahko bo tudi vstopal in izstopal iz sistema. V primeru prepisa v drug študijski program bo razliko nad 4 leti, potrebnimi za dokončanje študija, kril posameznik sam. Financiranje študija je predvideno tudi na 2. stopnji študija, vendar bo študent, če 2 letnega študija 2. stopnje, v 3 letih ne bo zaključil, moral državi vrniti stroške študija. Financiranje 3. stopnje študija bo urejen celostno, na novo. Financirali naj bi se predvsem mladi raziskovalci. S pravico do financiranja študija je povezana tudi pravica do socialnih transferjev. Zato se bo vzpostavil enoten in transparenten sistem socialnih transferjev za študente (prav

tam). S takšnim sistemom se bo najbrž odpravila praksa fiktivnega vpisa za potrebe pridobitve statusa študenta in s tem povezanih (socialnih) ugodnosti.

Vsekakor naj bi država z ukrepi zagotovila strukturo študentov, ki ustreza strukturi slovenskega prebivalstva, kar pomeni, da bi bilo terciarno izobraževanje dostopno tudi socialno šibkejšemu delu prebivalstva. S temi ukrepi se uresničuje tudi socialna razsežnost bolonjske reforme.

Skladno z nacionalnim programom, naj bi bil do leta 2020 v visoko šolstvo vključenih vsaj 45 % prebivalstva med 30. in 34. letom starosti, medtem ko naj bi bila vključenost v terciarno izobraževanje mladine med 19. in 24. letom 75 %.

Izhodišča za nacionalni raziskovalni in inovacijski program (NRIP) 2011–2020

Znanost, inovacije in strokovno znanje so postali gibalo gospodarske rasti in socialnega razvoja. Znanje predstavlja temelj, na katerega se opira družba znanja in bistveni element gospodarskega razvoja, saj poleg kapitala, dela in zemlje, predstavlja enega od pomembnejših produkcijskih faktorjev. V gospodarstvih, temelječih na znanju, znanstveni sistemi predstavljajo ključno vlogo pri (OECD 1996, 21) v:

- produkciji znanj – razvijanju in posredovanju novih znanj,
- prenosu znanj – izobraževanje in razvijanje človeških virov,
- širjenju znanj – ki omogoča zagotavljanje sredstev za reševanje problemov.

Tesnejši razvoj sodelovanja med univerzami, gospodarstvom in državo, ki temelji na t. i. modelu trojne vijačnice (Etzkowitz in Leydesdorff 2000) omogoča dobro interakcijo med izobraževanjem, raziskavami in inovacijami v tako imenovanem trikotniku znanja. Univerze imajo tu posebno vlogo: delovati morajo kot spodbujevalec pri omenjenih interakcijah z ustvarjanjem in širjenjem dragocenega znanja za družbo in gospodarstvo, kot tudi s povezovanjem izobraževanja, raziskav in inovacij prek sodelovanja s širšo skupnostjo. Na znanju temelječe gospodarstvo in družba tako spodbuja univerze, da postanejo bolj vključene v življenju skupnosti, v kateri izvajajo svoje temeljne naloge, (so)ustvarjajo in posredujejo znanje, strokovno znanje, veščine in izkušnje (Commission of the European Communities 2003, 9). Vsekakor je samo povezovanje visokošolskih institucij z gospodarstvom v

Sloveniji v povojih, izvajajo pa se že pozitivni mehanizmi, ki so vidni predvsem v ustanavljanju različnih razvojno znanstvenih inkubatorjev, spin-off podjetij, konferenc in tako dalje. Vendar stanje še ni zadovoljivo, saj »predvsem zaostajamo pri snovanju inovativnih produktov in ustvarjanju visokotehnoloških podjetij« (Avberšek 2010, 20) in tudi mehanizmi za prenos znanja so slabo razviti in velikokrat neučinkoviti. »Praksa kaže na to, da akademsko napredovanje in vrednotenje v organizacijah znanja še vedno temelji na objavah citatov in zapostavlja vključevanje v gospodarske razvojne projekte« (Avberšek 2010, 20–21). Različno razumevanje bistva sodelovanja med podjetji, državo in univerzo, je pokazala tudi analiza odnosa med znanostjo in gospodarstvom, in sicer: »medtem ko podjetja vidijo ovire na strani znanosti, jih ta vidi na strani gospodarstva, oboji skupaj pa kot veliko oviro prepoznavajo nejasno vlogo države in slabo finančno okolje (predvsem v povezavi z državnimi sredstvi)« (Mali in drugi v Lenarčič 2007, 96)

Kakor je zapisano tudi v *izhodiščih za nacionalni raziskovalni in inovacijski program* (NRIP) 2011–2020, Slovenija primerjalno zaostaja po kazalcih inovativnosti, učinkovitosti nacionalnega inovacijskega sistema (v nadaljevanju: NIS) in razvojnih politik, kjer smo med vsemi NSI institucijami bistveno premalo uspešni v povezovanju in prenašanju znanja (podjetja, raziskovalne organizacije in visokošolske organizacije, podporne institucije, javni sektor in vlada). Temeljno poslanstvo novega NRIP-a je zatorej zagotoviti hitro dvigovanje učinkovitosti nacionalnega inovacijskega sistema (v nadaljevanju: NIS) ter znatno povečan obsega financiranja raziskovalne in razvojne dejavnosti. »Vlaganja v RR (razvojno raziskovalno dejavnost) morajo skladno s cilji strateških dokumentov in zavez države rasti stabilno do ciljne stopnje najmanj 3,6 % do leta 2020 (ne vključujoč sredstva za visokošolsko dejavnost), od tega 1,2-odstotni točki javnih vlaganj« (NRIP 2010, 1).

Z namenom uresničitve in dosege temeljnega strateškega cilja[12] nacionalnega raziskovalnega in inovacijskega programa (izhodišča 2011–2020), ki temeljijo na Strategiji razvoja Slovenije in sprejetih strateških razvojnih ciljih Slovenije, je predvsem potrebno (NRIP 2010, 2):

12. Temeljni strateški cilj nacionalni raziskovalni in inovacijski program (izhodišča 2011–2020) je »izgradnja celovitega inovacijskega sistema s konkurenčnim gospodarstvom in vrhunsko znanostjo z namenom ustvarjanja višje dodane vrednosti. Višja dodana vrednost omogoča trajen razvoj drugih družbenih podsistemov (šolstvo, zdravstvo, kultura, šport itd.), kar povratno vpliva na učinkovitejši NIS ter tako ustvarja družbo, ki omogoča blaginjo« (NRIP 2010, 1–2).

- povečati, izboljšati učinkovitost vlaganj celotnega NIS ter povečanje vlaganj v RR,
- izpeljati sistemske spremembe v financiranju raziskovalne dejavnosti, reorganizacija NIS, sistemske spremembe zakonodaje za omogočanje pretoka prenosa znanj za družbeni in gospodarski razvoj ter zaveza vlade za dosledno izvajanje zastavljenih prednostnih usmeritev in ukrepov,
- predlagati sprejetje posebnega zakona (lex specialis), ki bi omogočil hitrejše odpravljanje sedanjih zaviralcev razvoja.

V skladu s tem so temeljne usmeritve in cilji NRIP (NRIP 2010, 3–7):

- *ustvariti spodbudno okolje za inventivnost, inovativnost, podjetništvo in prenos znanja v izdelke in storitve z visoko dodano vrednostjo;* v skladu s tem ciljem je predvsem potrebno povečati vlaganja v RR v zasebnem sektorju in vzpostaviti ustrezno okolje za nastajanje in rast novih tehnoloških in drugih podjetij tako, da bomo po deležu novo nastalih podjetij med prvo tretjino držav EU,
- *zagotoviti pogoje za stabilno, kakovostno in razvojno usmerjeno znanstveno raziskovalno in izobraževalno dejavnost;* za zagotovitev tega cilja je potrebno vzpostaviti sistem organiziranosti in financiranja javnih raziskovalnih organizacij, vzpostaviti učinkovite spodbujevalne mehanizme za sodelovanje in povezovanje akademske sfere in gospodarstva ter ustvariti stimulativno izobraževalno in delovno okolje tako, da bo dolgoročno zagotovljen priliv kakovostnih in motiviranih kadrov,
- *zagotoviti usklajenost in učinkovitost izvajanja inovacijske politike države,* pri čemer je cilj povezovanje vseh politik in usklajeno izvajanje različnih ukrepov, ki lahko prispevajo k ustvarjanju spodbudnega okolja za inovativnost, ustvarjanje in komercializacijo znanja in zagotavljanje sprotnega spremljanja in vrednotenja merljivih učinkov inovacijske politike, ki bodo omogočale prožno prilagajanje spreminjajočim se razmeram in hkrati tudi uvajanje ukrepov za preprečevanje odstopanja od zastavljenih ciljev.

Literatura

Avberšek, A. 2010. 3 resnice in 7 potez za tehnološki preboj Slovenije: tehnološka razvojna politika za konkurenčnost gospodarstva. Http://pravniportal.gzs.si/slo/clanki/50446.

Commission of the European Communities. 2003. Communication from the Commission: the role of the universities in the Europe of knowledge. Ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/documents_r5/natdir0000038/s_1940005_20030317_144432_GERC031941en.pdf.

Čepar, Ž. 2009. Socio-ekonomski dejavniki povpraševanja po visokošolskem izobraževanju v Sloveniji. Doktorska disertacija, Fakulteta za management Koper Univerze na Primorskem.

Etzkowitz, H., in L. Leydesdorff. 2000. The dynamics of innovation: from national systems and mode 2 to a triple helix of university industry government relations. *Research Policy* 29 (2): 109–123.

EUA – European University Association. 2007. Doctoral programmmes in European universities: achievements and challenges. Report prepared for European universities and ministers of higher education. Http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf.

EUROSTUDENT SI. 2010. Http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/statistika_in_analize_s_podrocja_visokega_solstva/.

Izhodišča za nacionalni raziskovalni in inovacijski program (NRIP). 2010. 2011–2020. Http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/odnosi_z_javnostmi/IZHODI%C5%A0%C4%8CA_NRIP.pdf.

Macharová, N. 2010. Uvodni govor na konferenci Eurodoc, Dunaj. Http://doktorat.at/data/2010/20100312-P0-Eurodoc-Macharova-Welcome_Speech.pdf.

Lenarčič, B. 2007. Transfer znanja in socialni kapital v družbi znanja. Http://www.druzboslovnerazprave.org/media/pdf/clanki/57-lenarcic.pdf.

Lesjak, D., in D. Marjetič. 2010. Učinkovita raba javnih sredstev na primeru visokega šolstva. Predstavljeno na seminarju Razpotja fiskalne politike in poslovanja proračunskih porabnikov, Portorož.

OECD. 1996. The knowledge-based economy. Http://www.oecd.org/dataoecd/51/8/1913021.pdf.

OECD. 2008. Tertiary education for the knowledge society: thematic review of tertiary education; synthesis report. Http://oecd-conference-teks.iscte.pt/downloads/OECD_overview.pdf.

Strašek, R. 2010. Financiranje visokega šolstva za tretje tisočletje. V Poročilu raziskovalnega dela na projektu v okviru Ciljnega raziskovalnega programa (CRP): Konkurenčnost Slovenije 2006–2013. Http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/KNJIZNICA/CRP-F3T-porocilo.pdf.

Weber, E. L. 2006. European strategy to promote the knowledge society

as source of renewed economic dynamism and of social cohesion. V *Partnering for the knowledge society,* ur. L. E. Weber in J. J. Duderstat, 3–19. London: Economica.

ZVIS – Zakon o visokem šolstvu. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 67/1993, 39/1995 Odl. US: U-I-22/94-15, 18/1998 Odl. US: U-I-34/98, 35/1998 Odl. US: U-I-243/95-13, 99/1999, 64/2001, 100/2003, 134/2003-UPB1, 63/2004, 100/2004-UPB2, 94/2006, 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 15/2008 Odl. US: U-I-370/06-20, 64/2008.

Zgaga, P. 1999. Evropski visokošolski prostor. Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/links/language/1999Bologna_Declaration-Slovenian.pdf.

Drugi del

Management visokošolskih zavodov

7 Management, tipologije in modeli – definicije

Katarina Košmrlj in Nada Trunk Širca

Management, upravljanje in vodenje

V monografiji pri naslavljanju na pristope obvladovanja visokošolske institucije uporabljamo tri izraze: *menedžment* (v nadaljevanju *management*[1]), *upravljanje* in *vodenje*. Gre za izraze, ki se v literaturi uporabljajo na različne načine, njihovi pomeni se večkrat celo prepletajo, kar pogosto privede do nejasnosti tako z vidika njihove definicije, kot tudi razumevanja vsebine, na katero se nanašajo. To ugotavlja tudi Trnavčevičeva (2008, 134), ki se posebej ukvarja z razločevanjem med managementom in vodenjem na področju managementa v izobraževanju, glede prevajanja katerih so bili v slovenskem visokošolskem prostoru »v dilemi, ali je management ›vrsta‹ *leadershipa*, kot je trdil tudi Leithwood (1998), in s tem nekako podrejen pojmu *leadership* ali vodenje,« hkrati pa opozarja, da »na področju ›splošnega‹ managementa teh dilem okrog vodenja in managementa pravzaprav ni.« V teoriji o managementu v izobraževanju se poleg omenjenih izrazov v funkciji upravljanja pojavlja tudi *administration* (Gunther, glej Trnavčevič 2008, 135), vendar avtorica ugotavlja, da imajo vsi trije izrazi na področju izobraževanja zelo podobno vsebino. Biloslavo (2006) in Tavčar (2006) pri povzemanju definicij številnih avtorjev management povezujeta tudi s poslovodenjem organizacije.

V nadaljevanju podajamo nekaj opredelitev teh treh izrazov, na podlagi katerih smo oblikovali definicijo za uporabo v pričujoči monografiji.

Management VŠI obsega (Tavčar 2005; Shattock 2006; Aghion et al. 2008) tri osnovne elemente:

1. V slovenskem poslovnem jeziku se je za angleški izraz management sicer uveljavil poslovenjeni menedžment (glej. npr. publikacije UL Ekonomske fakultete, časnike Finance, Delo itd.), vendar na UP Fakulteti za management Koper skladno z nazivom fakultete obstaja dogovor, da uporabljamo angleški zapis. Zaradi jasnega razločevanja zato v poročilu zgolj na tem mestu uporabljamo slovenjeno različico, v ostalih delih besedila pa zapis *management* (op. a.).

- vire, ki jih sestavljajo prostorsko-materialna sredstva, finančna sredstva in ljudje;
- cilje, ki so opredeljeni na ravni izobraževanja, raziskovanja in strateških organizacijskih ciljev;
- modele, kot način uporabe virov z razpoložljivimi sredstvi, pri čemer je v sodobnem času ključni element organizacijska kultura (Biloslavo 2007) in podpora informacijskih sistemov.

Management visokošolske institucije lahko definiramo kot skupek zakonskih podlag, norm, praks ter struktur, ki konstituirajo institucionalne okvire za koordinirano in usklajeno izvajanje politik in strategij ter doseganje zastavljenih ciljev (Klemenčič in Fried 2007).

Mednarodni slovar managementa (Johansen in Page 1995) definira management v pomenu dejavnosti (torej manageriranje) kot uspešno uporabo in razporejanje različnih virov v obliki kapitala, materialov in delovne sile, za uresničevanje zastavljenih ciljev z največjo učinkovitostjo, v pomenu osebja pa kot ljudi, odgovorne za usmerjanje in delovanje organizacije; drugi viri (Chartered Management Institute 2004; Kotler 1996) k temu dodajajo še specifične kompetence (odvisne od vrste organizacije in področja delovanja), ki jih mora manager obvladati. Blackwellova enciklopedija managementa (Cooper in Argyris 1998) opredeljuje management z vidika formalno podeljene avtoritete, ki je usmerjena v organizacijo, koordinacijo in uvedbo strategij, taktik in politik v organizaciji, managerja, kot osebo, pa definira racionalno in analitično vedenje.

Upravljanje kot *governance* je pojem, ki ga običajno uporabljamo na dveh ravneh: na prvi ga v politično-sistemskem smislu povezujemo z vlado in vladanjem (*government*), v drugem, organizacijskem smislu pa kot *corporate governance,* kot upravljanje v organizaciji. Lahko ga opredelimo kot kombinacijo procesov in struktur, ki jih uvaja (običajno) upravni odbor za informiranje, vodenje, upravljanje in nadziranje dejavnosti organizacije, opredeljuje pa tudi dinamično porazdelitev moči, znanja in povezav znotraj organizacije.

Svetovna banka (1991, 15) opredeljuje *governance* kot »udejanjanje politične avtoritete in uporabo institucionalnih virov za reševanje problemov in drugih zadev,« pri čemer upravljanje neločljivo povezuje z odgovornostjo, in sicer na vseh ravneh uporabe pojma: na ravni političnega sistema, na ravni družbenih skupin in na ravni organizacij.

Korporativno upravljanje, ki je za pričujoče poročilo tudi bolj rele-

vantno, pa je (Smerdon 2004; Gospel in Pendelton 2006; Dow 2003) niz procesov, navad, politik, zakonitosti, ki vplivajo na način vodenja, administracije in nadzora neke organizacije. Pojem upravljanja vključuje tudi odnose med deležniki organizacije in cilji, zaradi katerih organizacija deluje.

O'Donovanova (2003) korporativno upravljanje opisuje kot notranji sistem v organizaciji, ki vključuje politike, procese in ljudi, služi pa zadovoljevanju potreb vseh deležnikov organizacije. S tem se njena opredelitev zelo približa splošnim opredelitvam managementa, vendar upravljanje dopolni še s funkcijo nadzora managerskih dejavnosti v okviru dobrih poslovnih praks, objektivnosti, odgovornosti in integritete, predvsem pa naj bi bilo upravljanje v funkciji oblikovanja in ohranjanja ustrezne organizacijske kulture, usmerjene v uresničevanje strateških ciljev organizacije.

Avtorica razpravlja tudi o tem, da zunanje dojemanje upravljanja organizacije vpliva na vtis o kakovosti organizacije. V primeru visokega šolstva lahko torej povzamemo, da struktura in delovanje upravnega odbora kot *government organa* lahko vplivata na zaznano kakovostvisokošolske institucije. Deloma lahko udejanjanje te teze opazujemo v nekaterih uglednih ameriških univerzah, kjer so člani upravnih odborov (*government board*) ugledni predstavniki znanstvenega, kulturnega, gospodarskega in celo političnega okolja.

Vodenje je v primerjavi z ostalima dvema pojmoma veliko bolj povezano s sociološko in psihološko znanostjo; nanaša se namreč na sposobnost in spretnost posameznika, da vpliva na druge ljudi. Cooper in Argyris (1998) navajata tudi številne definicije, ki v koncept vodenja vključujejo vzpostavljanje moči posameznika v odnosu do drugih ljudi in politike vzpostavljanja sinergije in usmerjenosti ljudi k doseganju skupnih ciljev. Pri tem se poudarja pomen skupnih vrednot in zaupanja vodji, saj naj bi se le tako vzpostavil ustrezen družbeni red v organizaciji, ki bi omogočal vodji tudi vpeljevanje sprememb in izvajanje organizacijskih politik in tudi ideologije. Kljub obilici teorije, pa je dejanskih empiričnih dokazov o tem, kako vodje uvajajo in izvajajo politično, ideološko in družbeno moč v organizaciji malo, pa tudi teorija večinoma sloni na zahodnjaških kulturoloških premisah, ki so bolj individualistično kot kolektivistično orientirane in vnaprej predpostavljajo racionalnost in demokratičnost.

Nahavandijeva (2003, 4) ugotavlja, da večina definicij vodenja vključuje tri skupne elemente:

- vodenje kot skupinski fenomen, saj vodje ne morejo obstajati brez ljudi, ki jim sledijo;
- usmerjenost v cilje, kar vodje dosegajo predvsem z vplivom;
- hierarhija, saj je vodja v skupini na formalen ali neformalen način postavljen nad ostale.

Upoštevajoč te tri elemente, avtorica označi vodjo kot »vsako osebo, ki vpliva na posameznike in skupine v organizaciji, jim pomaga postavljati cilje in jih usmerja v uresničevanje teh ciljev ter tako zagotavlja njihovo uspešnost« (Nehavandi 2003, 4).

V teh opredelitvah je zaznati nekaj prepletanja z opredelitvijo managerja in Nahavandijeva (2003, 15–16) tudi priznava, da v številnih preučenih definicijah ni uspela najti jasne ločnice med obema poimenovanjema. Kljub temu lahko managerja od vodje ločimo po tem, da manager opravlja bolj ali manj določene funkcije v organizaciji ter se ukvarja tudi s strategijo, načrtovanjem in sredstvi organizacije, vodenje pa je v večji meri povezano z ljudmi, odnosi ali, kot pravi Tavčar (2006, 325) gre za »interesni oz. "organski vidik"organizacije. Vodenje je torej bolj povezano z organizacijsko kulturo, predvsem pa z obvladovanjem ljudi v organizaciji.

Zaleznik (glej Cooper in Argyris 1998) zelo jasno loči vodenje od managementa. Prvo je povezano z osebami, ki v organizaciji zaradi svoje specifične moči in načina obnašanja obvladujejo ljudi v smeri sprememb (torej postavljajo ideologije in posredno tudi cilje), managerji pa imajo formalno moč za implementacijo ciljev in strategij.

Za jasno, nedvoumno in enoznačno razumevanje uporabljenih izrazov v nadaljevanju za vsakega podajamo jasno opredelitev. Ne glede na obilje opredelitev, ki se v literaturi pojavljajo za izbrane pojme, se pri uporabi v pričujočem poročilu vedno razumevajo v okviru spodaj navedenih definicij. Oblikovali smo jih tako, da smo iz različnih opredelitev izločili tiste elemente, ki omogočajo kar največje razlikovanje posameznih terminov. Za še lažje razumevanje, vsakega od izrazov povežemo z njegovo angleško različico, in dobimo naslednje definicije:

- *management:* obvladovanje procesov, ki se nanašajo na razporejanje sredstev – materialnih, finančnih in človeških, za namen doseganja ciljev;
- *upravljanje (ang. governance):* postavljanje ciljev, nadzorovanje, obravnava in doseganje ciljev;

- *vodenje (ang. leadership)*: se nanaša predvsem na področje ravnanja z ljudmi in organizacijsko kulturo.

Če na zgornje opredelitve pogledamo še v slovenski praksi, ne le visokošolski, opazimo predvsem stalno prepletanje managementa in upravljanja. Upravljanje, ki je pravzaprav domena upravnih odborov, naj bi bilo ločeno od managementa, vendar navadno prihaja do mešanja in vplivov ene na drugo funkcijo. Sestava upravnih odborov je namreč velikokrat politično motivirana, zaradi česar npr. v visokem šolstvu rektor ali dekan skušata tudi v upravnem odboru prevzemati vodilno vlogo, ki sicer »pripada« predsedniku upravnega odbora.

Modeli in tipologije

Modeli in tipologije so pogosto uporabljani pristopi[2] k pojasnjevanju realnosti. Sklepanje preko shematskih prikazov neke realnosti tvorijo temelje tako družboslovne kot naravoslovne znanosti. Predstavljajo sintetizirano in poenostavljeno ponazoritev obravnavanih pojavov in so neposredna posledica deduktivnega mišljenja.

Pri modelih in tipologijah gre torej, če uporabimo Barthesovo (1977; 1990) terminologijo, za ubesedenje in formaliziranje družbenih mitov, s čimer omogočimo dojemanje sicer nepredstavljive ali težko predstavljive realnosti.

Bistvena prvina modelov je torej ustvarjanje realnosti drugega reda, ki jo posledično deduciramo iz realnega poteka dogodkov. Lahko bi rekli, da se gibamo po statistično značilnih karakteristikah fenomenov, ki nam pripomorejo k različnim prvinam uporabe znanstvenega aparata. Modeli, prav tako kot teorije, nudijo pojasnjevalni in terminološko specifični kod izrekanja, ki je poznan posamičnim disciplinam in paradigmam. Modeli so uporabni, saj nam omogočajo abstrahiranje realnosti, simulacijo gibanja spremenljivk, ter zlasti zmožnost sklepanja, kar je nujna prvina dobre raziskave.

Pri obravnavi tega filozofskega in metodološkega pristopa je po-

2. Pravzaprav so svoje ugotovitve v obliki tipologij predstavljali že antični filozofi, Hipokrat, denimo, je oblikoval tipologijo osebnosti glede na nekatere telesne značilnosti. Eden utemeljiteljev sociologije, Max Weber, se je prav tako posluževal tipologij za obravnavo družbenih fenomenov, pri čemer je, predvsem v tipologijah organizacij in religij, oblikoval t. i. *idealne tipe* ali modele, ki pomenijo neko normativno, formalno manifestacijo obravnavanega pojava, ki pa se ne udejanja natančno tako, kot je v teoriji opisano. Znana je tudi Maslowova tipologija potreb, izražena s hierarhičnim modelom potreb.

trebno dosledno upoštevati abstrakcijo in odmik modela od ontološkega stanja fenomena. Cilj modelov torej ni enoznačno sklepanje, saj opišejo ključne prvine, ki v realnosti odstopajo. »Osnovna funkcija ›čistih‹ modelov je predstavljati analitično izhodišče za nadaljnje teoretične analize« (Leslie in Johnson 1974, 8). Vsekakor se družbena realnost preko struktur in procesov, ki so del človeškega in spremenljivega, ne ravna po vnaprej določenih vzorcih, pač pa preko modelov in tipologij nakazuje možne smeri delovanja, ki so za raziskovalca neprecenljive vrednosti. Pri uvedbi in uporabi tipologij in modelov je zato potrebno upoštevati možna razhajanja in odstopanja (realnost drugega reda).

V sodobni znanosti se vsekakor tipologije in modeli oblikujejo veliko bolj fleksibilno in ohlapno, kot so se v začetkih formalizacije znanosti. Tako se tipologije pogosto uporabljajo kot pristop tudi za pojasnjevanje realnosti na področju visokega šolstva. Tako npr. Birnbaum (1988) in Shattock (2006) delita visokošolske institucije glede na izbrane značilnosti organiziranost, de Boer in File (2009) pa razvrščata visokošolske sisteme glede na odnose moči in avtoritete.

V monografiji pogosto govorimo o *modelu* in *tipologiji;* oba pojma razumemo v skladu z naslednjima definicijama:

- *model:* pomeni poenostavljen prikaz bodisi strukture bodisi preseka delovanja ali procesa; praviloma se model lahko prikaže s shematično sliko.
- *tipologija:* je razvrstitev po izbranem vidiku proučevanja zaokroženih tipov/modelov in omogoča neposredno povezavo med posameznimi tipi/modeli.

Različni koncepti modelov

Avtorji praviloma obravnavajo visokošolske modele z enega ali več vidikov; vsak avtor si zastavi svoj koncept/model in ga »poimenuje« glede na to, čemur daje prednost ali večji pomen. Znotraj tako poimenovanega modela, pa nato načelno govori o finančnih, pravnih vidikih, o urejenosti delovanja in podobno. Težko je opraviti tudi kakršnokoli komparativno analizo, saj se modeli, čeprav izhajajo iz izkušnje posameznih nacionalnih sistemov, ne nanašajo na neke nacionalne sheme, ampak so, bolj »načelno konceptualizirani«.

Večina modelov je tako poimenovana po načinu organiziranosti (npr. tehnološki, poslovni, pedagoški) ali financiranja sistema (npr. model dosežkov, marketinški model). Kljub temu je v literaturi zaslediti tudi

geografsko in nacionalno poimenovane modele (npr. ameriški, evropski kontinentalni, skandinavski), ki se nanašajo predvsem na zgodovinske vidike in tradicijo odnosov med državo in sistemom visokega šolstva. Nekatere take predstavljamo v tem poglavju, drugi pa so obravnavani v naslednjih poglavjih, ki se bolj podrobno ukvarjajo s posameznimi za management visokega šolstva in sistema pomembnimi vidiki.

Modeli osnovani na financiranju visokošolskih zavodov

Med modeli, ki so oblikovani na osnovi financiranja v visokem šolstvu, izpostavljamo dva najvidnejša: model uspešnosti in tržni model.

Model uspešnosti (ang. performance model)

Model povezuje mehanizme spremljanja kakovosti z mehanizmi financiranja v visokem šolstvu, pojavil pa se je kot posledica uvedbe novega javnega upravljanja (*new public management*), evalvativne države in povečanega prikazovanja odgovornosti v visokem šolstvu (Neave 1998). Gre za spremembe oz. oblikovanje financiranja na podlagi dosežkov visokošolske institucije. Model se je razvil v ZDA, od koder se je razširil še v druge države sveta. Temelji na različnih pristopih spremljanja dosežkov in kakovosti visokošolske institucije, od učnih izidov do samoevalvacije in razvrščanja, rezultati katerih vplivajo bodisi na obseg osnovnega državnega/javnega financiranja, bodisi na dodatno financiranje ali na finančno nagrajevanje (Atkinson-Grosjean in Grosjean 2000).

Učinki modela dosežkov na organizacijo in management VŠI naj bi bili (Atkinson-Grosjean in Grosjean 2000, 25):

- povečanje učinkovitosti managementa;
- osredotočanje na poslanstvo, prioritete in identifikacijo prednosti visokošolske institucije, posledično pa tudi boljše razumevanje poslanstva visokošolske institucije in bolj dinamičen pristop k managementu;
- centralizirano, korporativno odločanje, osnovano na finančnih kazalnikih in dosežkih;
- večja moč administrativnega vodstva in podpore z večjim vplivom na odločanje o akademskih zadevah.

Na podlagi teh sprememb naj bi bile visokošolske institucije bolje odzivne na potrebe javnosti in drugih deležnikov ter na spremembe politik. Vendar je bil v večini držav rezultat, predvsem zaradi bolj omejenih finančnih prilivov, ravno nasproten.

Čeprav lahko naštejemo nekaj skupnih značilnosti, pa je model v vsaki državi zaživel nekoliko drugače; glede na zgodovinske, politične in gospodarske okoliščine. Tako so v ZDA model osnovali na učnih izidih in številu diplomantov, česar posledica je bilo skrajšanje dodiplomskih programov na tri leta in uvedba 12-mesečnega akademskega leta. V Avstraliji so na državni ravni razvili številne kazalnike kakovosti in vpeljali razvrščanje visokošolskih institucij, kar pa je povzročilo številne polemike, saj je bila uvrstitev na lestvici povezana z dodatnim financiranjem. Podobno je uvedba modela v Novi Zelandiji povzročila velike proteste študentov, saj naj bi novo uvedeni sistem financiranja na podlagi kazalnikov visokošolske institucije usmeril v cilj doseganja dobička, ne pa znanja. V Angliji se je model osredotočil na poučevanje in delo učiteljev, saj je bil predhodno sistem financiranja bolj povezan z raziskovalnimi dosežki, značilno pa je bilo tudi decentralizirano financiranje. Na Švedskem in Nizozemskem se je kot podlaga za spremembe v financiranju uveljavila evalvacija; na Nizozemskem temelječa na kolegialnem pregledu (peer review) in z osnovnim ciljem spremembe managementa v visokem šolstvu v smeri približevanja poslovnim organizacijam (Atkinson-Grosjean in Grosjean 2000). Kot ugotavljata avtorja, je bil edino nizozemski pristop kolikor toliko uspešen, v drugih državah/visokošolskih sistemih pa so model prej ali slej bodisi zelo spremenili ali pa opustili, saj je povzročil več negativnih, kot pozitivnih posledic.

Tržni/poslovni model (ang. market/business model)

Tudi tržni model visokošolske institucije se je začel vpeljevati zaradi iskanja novih, učinkovitejših načinov financiranja, pri čemer so želeli oblikovalci politik prenesti uspešne oblike organizacije in delovanja iz poslovnega, v sistem visokega šolstva (Leslie in Johnson 1974). Model temelji na predpostavki trga popolne konkurence, ki se ravna po načelih popolne svobode in enakega vpliva vseh akterjev; na sistemski ravni vpeljuje npr. financiranje študentov (namenski denar za študij, posojila, vavčerji), na ravni visokošolske institucije pa vpeljuje poslovno organiziranost s povečanjem moči administrativnega vodstva (Birnbaum 2001).

Prav tako je vpeljava tega modela povzročila uvajanje profitnih dejavnosti v sicer neprofitno naravnane visokošolske institucije, med temi npr. izobraževanja za posebne skupine, raziskovalne projekte za gospodarstvo in drugo (Bleak 2005). Čeprav je na ravni financiranja sistema

neposredno po začetkih uvajanja modela (predvsem v ZDA) ta deloval učinkovito, pa so uvedene spremembe povzročile spremembe v vrednotah, kulturi in tudi poslanstvu visokošolskih institucij, saj se je težišče od poučevanja in raziskovanja premaknilo k (pozitivnemu, dobičkonosnemu) poslovanju.

Kot opozarja Westerheijden (2008) so standardni poslovni modeli oblikovani za organizacije, ki s standardnimi procesi proizvajajo standardne produkte, visokošolske institucije pa so kompleksne organizacije s številnimi in raznolikimi produkti. Zaradi usmerjanja k ekonomiji obsega (Armstrong 2010) se je izgubilo osnovno poslanstvo visokega šolstva, zaznati pa je tudi padec v kakovosti, saj se visokošolske institucije vse bolj osredotočajo na učne izide, namesto na proces ustvarjanja in prenosa znanja. Dolgoročno pa se pravzaprav tudi prihodki niso povečali, saj so se zaradi povečevanja stroškov povišale tudi dajatve študentov, kar je mnoge usmerilo v cenejše (povsem javne) visokošolske institucije (Armstrong 2010; Bleak 2005).

Modeli visokošolskih institucij z vidika organiziranosti in odločanja

Mintzberg (2001) opisuje management, odločanje v visokošolski instituciji kot interakcijo in diskurz. Odločanje in vodenje sta povezana z vzpostavitvijo avtoritete. Ta je lahko podeljena posamezniku, ko govorimo o organizacijah (visokošolske institucije), pa se avtoriteto lahko pojmuje tudi kot kompetenco oz. pristojnost odločanja.

Clark (glej File 2002) ugotavlja različne načine porazdelitve avtoritete v VŠI, File (2002) pa povzema tudi različne teorije organizacij v identifikaciji modelov odločanja v visokem šolstvu, ki se osredotoča predvsem na dva dejavnika: jasnost in transparentnost tehnologij in procesov ter jasnost ciljev in prioritet.

1. *Birokratski ali racionalni model* organizacije ima jasno postavljene cilje, za odločanje pa je značilna velika mera preračunljivosti, a tudi konsenza. Organizacija ima veliko ustreznega znanja, pa tudi tehnologijo, kar ji omogoča bolj ali manj neovirano doseganje zastavljenih ciljev. Takšne visokošolske institucije redko kažejo značilnosti birokratskih organizacij.
2. *Kolegialni ali družbeni model* je opredeljen z neformalno organizacijo in številnimi vnaprej nenačrtovanimi lastnostmi in načini odzivov na notranje in zunanje potrebe. Integracija različnih delov

organizacije poteka preko skupne kulture; v takih visokošolskih institucijah gre za oblikovanje akademske skupnosti.

3. *Politični model* zaznavamo v organizacijah, v katerih imajo različne skupine različno moč, vpliv in dostop do resursov, interesi pa so razmeroma razpršeni. Odločanje poteka preko pogajanj in sklepanja kompromisov. Taka ureditev je značilna za večje visokošolske institucije, denimo univerze s številnimi in/ali raznolikimi članicami.
4. *Model urejene anarhije* prepoznamo po nedefiniranih ciljih, nejasni tehnologiji in procesih ter nestalni vključenosti. Lahko bi rekli, da ljudje in drugi viri v organizacijo prihajajo in odhajajo glede na trenutno prioritetne probleme, ki jih je sicer veliko. Odločanje poteka situacijsko, priložnostno. Tak način odločanja je opaziti v visokošolskih institucijah z zelo specializiranimi in ozko profiliranimi posamezniki, ki pa se združujejo v različnem projektnem delu.

Čeprav glede na prisotnost ali odsotnost izpostavljenih dejavnikov lahko identificiramo zgoraj predstavljene štiri tipične modele in se lahko marsikatera visokošolska institucija v posameznem modelu tudi prepozna, pa v praksi redko zaznamo »čist« primer modela. Bolj običajno je, da se glede na stopnjo jasnosti ciljev in stopnjo transparentnosti procesov visokošolska institucija uvrsti nekam vmes, med dva ali celo med tri modele. Glede na svoje vire delovanja in okolje ter želeno usmeritev, pa lahko na podlagi predpostavk modela prilagodi organizacijsko strukturo in delovanje tako, da se v večji meri približa enemu od modelov.

Podobno lahko v praksi opazimo *različne strukture odločanja v visokem šolstvu,* vendar avtorji (glej npr. File 2002; Bess in Dee 2008; Koren 2007) opažajo nekatere skupne značilnosti. Tako lahko v visokošolskih institucijah identificiramo:

1. *Izvršno vodstvo – običajno gre za individualni organ,* ki ima formalno in birokratsko avtoriteto odločanja, pogosto pa tudi neformalno avtoriteto; gre za funkcijo predsednika, dekana, rektorja, kanclerja. Običajno ima izvršno vodstvo še podporno ekipo, v zadnjih dvajsetih letih pa je opaziti krepitev moči tega organa v primerjavi z drugimi.
2. *Nadzorni organ, ki je kolektivni* in ga najpogosteje sestavljajo tako zunanji kot notranji deležniki visokošolske institucije. Izvršno vodstvo je običajno odgovorno nadzornemu organu, vendar ne

v posamičnih zadevah odločanja, ampak v splošnejši usmeritvi delovanja in postavljanju strategije. Primeri nadzornih organov so upravni odbori, univerzitetni sveti.

3. *Organ odločanja o akademskih zadevah je prav tako kolektivne narave,* običajno gre za senat, akademski zbor, kolegij in podobno, ki ga sestavljajo najbolj izkušeni ali zaslužni akademiki visokošolske institucije. Ta organ se ukvarja predvsem z načrtovanjem dejavnosti izobraževanja in raziskovanja, nad njima pa lahko opravlja tudi nadzor. S pojavom novega managerializma in zmanjševanjem vloge države/oblasti se vloga akademskega kolektivnega organa v visokošolske institucije vse bolj krepi.
4. *Osnovne akademske enote, navadno katedre,* inštituti ali oddelki so manjše skupine, navadno homogene glede na znanstveno ali strokovno področje in so osnovni izvrševalci izobraževanja in raziskovanja na način, da izvajajo politiko akademskega kolektivnega organa. Po svetu je praksa, da se v teh celicah navadno dodeljujejo in razdeljujejo sredstva z vse večjo avtonomijo.
5. *Administrativni vodstveni organi* so prisotni v vseh sistemskih in institucionalnih oblikah visokega šolstva, vendar sta njihova moč in vpliv zelo različna, predstavlja ga direktor, glavni tajnik, izvršni manager. Predvsem v ZDA, v zadnjem času pa tudi v Združenem kraljestvu je ta organ razmeroma močan in predstavlja samostojnopodročje dela in položaj, v kontinentalni Evropi pa se še uveljavlja.

Posamezni vidiki in primeri delovanja in odnosov med zgoraj navedenimi skupinami so obravnavani z različnih vidikov v poglavjih 5. Dejavnosti visokošolskih zavodov in 6. Pravna urejenost visokošolskih zavodov, delni prikaz stanja slovenskih visokošolskih zavodov, pa je predstavljen v poglavju 12. Rezultati.

Modeli, ki temeljijo na odnosih med državo in visokošolskimi zavodi

Clark (glej File 2002) identificira tri različne modele glede na razporeditev avtoritete – vpliva in moči med visokošolskimi institucijami in državo, oz. politično oblastjo. Modeli so pogojeni z geografsko-zgodovinskim ozadjem, zato so tudi ustrezno poimenovani po *izvornih* geografskih področjih.

Modeli delitve avtoritete

1. *kontinentalni (evropski),* v katerem je avtoriteta razdeljena med akademike – fakultete in državno birokracijo, institucionalna – univerzitetna avtoriteta pa je razmeroma nizka; tak način razporejanja avtoritete je značilen tudi za slovensko visoko šolstvo (File 2002, 27);
2. *britanski,* v katerem se avtoriteta deli med akademike in institucionalno vodstvo, v katero so navadno vključeni tudi organi z zunanjimi, ne-univerzitetnimi člani, šibka pa je avtoriteta državne oblasti;
3. *ameriški,* v katerem ima državna oblast prav tako šibko avtoriteto kot v britanskem modelu, vendar je zelo močna institucionalna birokracija z avtoriteto v funkciji predsednika, medtem ko je vpliv akademikov šibek.

Skandinavski ali nordijski model

Splošno znan, pa v praksi slabo *poznan* je tudi t. i. *skandinavski* ali *nordijski* model visokega šolstva. Model temelji na specifičnih vrednotah in kulturi nordijskih držav, na specifičnih okoliščinah politično-zgodovinskega razvoja in na nekaterih mednarodnih vplivih. Ključne determinante modela so: demokratičnost, enakost, progresivnost in pragmatizem (Antikainen 2006), osnova delovanju sistema pa je t. i. *država blaginje,* ki je bila posledica velike uspešnosti in rasti nordijskih gospodarstev v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja, na podlagi katere se je oblikovala posebna vrsta socialne demokracije (De Vlieghere, Vreymans in De Wit 2005). V istem obdobju se je v nordijskih državah povečalo število visokošolskih institucij, ki so bile tudi geografsko bolj razpršene, posledično pa se je v visokošolsko izobraževanje vključilo tudi več študentov.

Dahllöf (glej Antikainen 2006, 9) in Kalpazidou Schmidt (2007) ugotavljata skupne značilnosti skandinavskega visokega šolstva, ki opredeljujejo t. i. skandinavski model, ki pa je, tako Antikainen (2006, 240), sicer »identificiran idealen tip, vendar se v posameznih nordijskih državah kaže na zelo različne načine«. Skupne značilnosti so:

- geografska razpršenost – univerze in druge visokošolske institucije so razpršene v (vseh) večjih in srednjih mestih (po lokalnih merilih);
- pretežno javno visoko šolstvo – število zasebnih visokošolskih institucij je majhno, izobraževanje pa je brezplačno tudi na podiplomski ravni;

- stabilno financiranje – visokega šolstva niso prizadela morebitna zmanjšanja državnega proračuna;
- regulirano raziskovanje – raziskovanje se dojema kot javno dobro velikega gospodarskega in kulturnega pomena in je skoncentrirano v omejenem številu visokošolskih institucij z dobrimi mednarodnimi povezavami, »univerze in politehnike [pa so] dejansko del sistema inovacij na svojem področju« (prav tam);
- vseživljenjski pristop k izobraževanju – spodbuja se uvajanje vseživljenjskega učenja v visoko šolstvo, podobno pa tudi uvajanje sodobnih tehnologij (npr. študij na daljavo).

Učinkovitost sistema se je pokazala predvsem v veliki vključenosti v visoko šolstvo ter velikemu deležu doktorandov in raziskovalcev glede na število prebivalcev v primerjavi z drugimi evropskimi, pa tudi drugimi državami sveta (OECD 2003). Kalpazidou Schmidt (2007, 520) pa ugotavlja, da se sicer tradicionalna velika vpletenost oblasti v visoko šolstvo, v zadnjem obdobju umika vse večji decentralizaciji in povečani avtonomiji visokošolskih institucij. V vodstvene, predvsem upravne organe visokošolskih institucij se vključujejo zunanji člani, visokošolske institucije pa so poleg odgovornosti izobraževanja in raziskovanja dobile novo odgovornost aktivnega prispevanja regionalnemu in občemu socialno-ekonomskemu razvoju. Večja avtonomija je v visokem šolstvu pomenila z leti tudi manjši finančni prispevek države in posledično masifikacijo visokega šolstva, zaradi česar so se nordijski visokošolski sistemi znašli pred podobnimi izzivi kot drugi evropski in svetovni sistemi. Kot opozarjajo De Vlieghere, Vreymans in De Wit (2005), je zato pri posnemanju skandinavskih/nordijskih modelov, ne le na področju visokega šolstva, pač pa tudi fiskalne in delovno-socialne politike, potrebna posebna previdnost. Uspešnost teh modelov je bila velika predvsem na podlagi že omenjene velike gospodarske rasti v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja, ki ni bila značilna za nobeno drugo državo, v zadnjih desetletjih pa se je ta rast ustavila in tudi skandinavske države le s težavo podpirajo svoje finančno zahtevne ureditve.

Literatura

Aghion, P., M. Dewatripont, C. M. Hoxby, A. Mas-Colell in A. Sapir. 2008. The governance and performance of research universities: evidence from Europe and the US. NBER Working Paper 14851.

Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (39): 229–243.

Armstrong, L. 2010. The business model for higher education: What doesn't work? Http://www.changinghighereducation.com/2010/02/the-business-model-for-higher-education-i-what-doesnt-work.html.

Atkinson-Grosjean, J., in G. Grosjean. 2000. The use of performance models in higher education: a comparative international review. *Education Policy Analysis Archives* 30 (8): 1–35.

Barthes, R. 1977. *Image, music, text.* London: Fontana Press.

Barthes, R. 1990. *S/Z.* Oxford: Blackwell.

Bess, J. L., in J. R. Dee. 2008. *Understanding college and university organization: theories rot effective policy and practice.* Sterling, VA: Stylus.

Birnbaum, R. 1988. *How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Birnbaum, R. 2001. *Management fads in higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bleak, J. L. 2005. *When for-profit meets nonprofit.* New York: Routledge.

Biloslavo, R. 2006. *Strateški management in management spreminjanja.* Koper: Fakulteta za management.

Biloslavo, R. 2007. Kultura organizacije. V *Ko država šepeta,* ur. A. Trnavčevič, 29–56. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Chartered Management Institute. 2004. *The Chartered Management Institute dictionary of business and management.* London: Bloomsbury.

Cooper, C. L., in C. Argyris, ur. 1998. *The concise Blackwell encyclopedia of management.* Oxford: Blackwell.

De Boer, H., in J. File. 2009. *Higher education governance reforms across Europe.* Enschede: CHEPS.

De Vlieghere, M., P. Vreymans in W. De Wit. 2005. The myth of the Scandinavian model. *The Brussels Journal,* 25. november. Http://www.brusselsjournal.com/node/510.

Dow, G. K. 2003. *Governing the firm: workers' control in theory and practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gospel, H. F. in A. Pendleton, ur. 2006. *Corporate governance and labour management: an international comparison.* Oxford in New York: Oxford University Press.

File, J. 2002. Institutional management in higher education. V *Management, kakovost, razvoj: zbornik 2. strokovnega posveta Visoke šole za management v Kopru z mednarodno udeležbo, Bernardin, 16.-17. november 2001,* 23–32. Koper: Visoka šola za management.

Johansen, H., in G. T. Page. 1995. *International dictionary of management.* 5. izd. London: Kogan Page.

Kalpazidou Schmidt, E. 2007. Higher education in Scandinavia. V *International handbook of higher education,* ur. J. J. F. Forest in P. G. Altbach, 517–537. Dordrecht: Springer.

Klemenčič, M., in J. Fried. 2007. Demographic challenges and the future of the higher education. V *International Higher Education,* št. 47: 12–14.

Koren, A. 2007. *Ravnateljevanje: Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov.* Koper: Fakulteta za management.

Kotler, P. 1996. *Marketing management – trženjsko upravljanje: analiza, načrtovanje, izvajanje in nadzor.* Ljubljana: Slovenska knjiga.

Leithwood, K., ur. 1998. *Organizational learning in schools.* Lisse: Sweets and Zeitlinger.

Leslie, L. L., in G. P. Johnson. 1974. The market model and higher education. *The Journal of Higher Education* 45 (1): 1–20.

Mintzberg, H. 2001. The professional bureaucracy. V *Management and decision-making in higher education institutions,* ur. Ineke Jenniskens, 171–194. Enschede: CHEPS.

Nahavandi, A. 2003. *The art and science of leadership.* 3. izd. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

O'Donovan, G. 2003. A board culture of corporate governance. *Corporate Governance International Journal* 6 (3): 22-30.

OECD. 2003. *OECD in figures 2003: statistics on the member countries.* Pariz: OECD.

Shattock, M. 2003. *Managing successful universities.* Ballmoor: Open University Press.

Shattock, M. 2006. *Managing good governance in higher education.* Ballmoor: Open University Press.

Smerdon, R. 2004. *A practical guide to corporate governance.* 2. izd. London: Sweet and Maxwell.

Tavčar, M. I. 2005. *Strateški management nepridobitnih organizacij.* Koper: Fakulteta za management.

Tavčar, M. I. 2006. *Management in organizacija: sinteza konceptov organizacije kot instrumenta in kot skupnosti interesov.* Koper: Fakulteta za management.

Trnavčevič, A. 2008. Stare dileme v novi preobleki: management v izobraževanju. V *Management v 21. stoletju,* ur. R. Biloslavo, 133–146. Koper: Fakulteta za management.

Westerheijden, D. F. 2008. Excellence in European higher education: Bologna, and beyond? V *Journal of Higher Education* 3 (1): 1-33.

World Bank. 1991. *Managing development: the governance dimension.* Washington: The World Bank.

8 Visokošolski zavod kot organizacija

Andrej Koren

Šola kot organizacija

Nastanka visokošolskih (univerzitetnih) institucij ni mogoče primerjati z nobenim drugim delom formalnega izobraževanja in še posebej ne z razvojem množičnega in obveznega šolstva. Če je moč trditi, da je bilo uvajanje in razvoj množičnega šolstva neposredno (Ramirez 2009) povezano z nacionalno državo, tega za visoko šolstvo ni mogoče trditi. Zdi se, da se je povezanost teh institucij z nacionalno državo začela vzpostavljati šele kasneje, predvsem pa takrat, ko je znanje postalo pomemben produkcijski dejavnik/kapital in je predstavljalo orožje v boju za konkurenčno prednost na svetovnih trgih. Umeščenost visokega šolstva v razmerju do nacionalne države je pomembno predvsem z vidika razumevanja procesov globalizacije in internacionalizacije visokega šolstva. Na videz je vloga visokega šolstva v navedenih procesih protislovna. Po eni stani je ravno zanj značilna naravnanost v širši prostor – razumevanje prostora v smislu odnosov (in ne geografske kategorije kot smo poudarjali ob navedbah rekonceptualizacije prostora), po drugi strani pa je ravno zato bolj podvržen vplivu globalnih procesov. Scott (1998, 12) zato navaja, da je »visoko šolstvo največji zagovornik in hkrati žrtev globalizacije«. Visokošolske institucije v resnici, zaradi svoje narave dela, lahko obstajajo samo znotraj globalnega prostora. Popolna izločenost iz globalnih tokov tako ni več možna izbira. Samo tu lahko primerjajo znanstvene dosežke, oblikujejo relevantno znanstveno skupnost. Hkrati pa se ravno na točki vpliva globalizacije in internacionalizacije vzpostavljajo nove družbene (ne)enakosti.

Šolo se pogosto razume kot ključni dejavnik prenosa znanja in družbenega napredka (Whitty 1995, 268). Chubb in Moe (1990, 4) pa sta prepričana, da gre za idealizirano podobo: »Oblikovalci politike šolanja so bili tisti, ki naj bi s pomočjo šolskega sistema zagotavljali pot iz teme, oblikovali pa so skrajno birokratski sistem, ki zagotavlja, da teče vse po starem in da je šola v rokah nekaj ekspertov, ki jim je poverjen obči

interes.« Vprašanje je, ali to velja tudi zavisokošolske institucije. Zdi se, da je množičen vpis spodbudil razvoj šole kot birokratske organizacije. Bolj ko so se visokošolske institucije povečevale, bolj so ustrezale Webrovemu tipu birokratske organizacije, ki se odraža v centralizaciji, vertikalni in horizontalni razdeljenosti in izolaciji posameznih enotene od druge, spodbujanju nestrpnosti in ne sodelovanja med enotami (oddelki), pretirana konformnost, nejasen sistem odgovornosti in avtoritete.

Goslin (1965, 133) je na osnovi Webrovega opisa birokratske organizacije opredelil naslednje značilnosti šole kot organizacije in zdi se, da velja tudi za visoko šolstvo:

- Delitev dela je izjemno natančna – tako na administrativni kot na ravni poučevanja. Izrazita je skrb za dodeljevanje osebja na posamezne pozicije in formalizacija sprejemanja in napredovanja osebja.
- Razvije se administrativna hierarhija, ki ima razdelano mrežo poveljevanja, oblikovani so kanali (poti) za komunikacijo.
- Postopno se zbirajo posebna pravila, ki se nanašajo tako na svetovanje kot na celoten šolski sistem (npr: načini preverjanja znanja, standardi znanja).
- Poseben poudarek je na racionalnosti totalne organizacije.
- Položaji, ki jih zaseda posameznik, pripadajo organizaciji. Ko torej določen posameznik zapusti šolo – pride drugi, ki zasede njegov položaj.

Na t. i. odmik od humboltovega modela opozarja tudi Musselin (2004). Po njegovem mnenju postajajo v visokem šolstvu vse bolj pomembni modeli za napredovanje, za pisanje poročil, ocenjevanje postaja obvezen del in hkrati vse tesnejša vez z institucijo. Akademskost je prepuščena boju na mednarodnem trgu znanja.

Na podobno nevarnost opozarja tudi Roter v predgovoru k Bourdieu (2004), ki poudarja, da je neodvisnost znanstvenih polj danes močno ogrožena in da neoliberalna globalizacija uvaja prek postmodernizmov in relativizmov novo mračno dobo, ki se začenja z s tem, da je mogoče vse oceniti s koeficientom menjave.

Bourdieu (2004) razpravlja o vlogi znanstvene skupnosti in poudarja, da so znanstveni dosežki in možnost znanstvenega dela tesno povezani s pripadnostjop instituciji. Poudarja, da (str. 47) »strukturofunkcionalizem misli na znanstveni svet kot na skupnost, ki se je opremila s pra-

vičnimi in regulacijskimi institucijami, v katerih ni boja«, in verjame v sistem nagrad, ki naj bi usmerjal najbolj produktivne. Ob tem opozarja na začaran krog, v katerem so najbolj priznani raziskovalci najbolj produktivni, kjer so v znanstveno delo najbolj posvečeni tisti, ki so bili posvečeni zgodaj in imajo zaradi svoje šolske posvetitve hiter začetek kariere – to pa dosežejo tako, da se jih tisti, ki imajo to moč, opazijo, in povabijo v znanstveni krog.

Visokošolske institucije so torej posebne vrste organizacij, s posebno organizacijo in načinom vodenja. Shattock (2006) jih med drugim primerja s skupnostmi, ki naj bi bile kljub veliki vrednosti (družbeni in finančni) po delovanju bolj podobne mestom, kot pa podjetjem. Za dobro upravljanje visokošolske institucije, sta po njegovem mnenju ključna sodelovanje in vodstvo, ki zna dobro usklajevati interesne skupine. Podobno ugotavlja tudi Tavčar (2005), namreč da imajo visokošolske institucije, kot nepridobitne organizacije, zahtevo po popolnoma posebni organizaciji in izvedbi vodenja. V nasprotju s Shattockom in Tavčarjem pa meni Zemski (glej Bess in Dee 2008, xxxv), da so teoretični principi vodenja in upravljanja profitnih organizacij primerni tudi za Visokošolske institucije, saj »je resničnost taka, da so menedžerske veščine [potrebne za upravljanje visokošolskih institucij, op. a.] zelo podobne tistim v drugih organizacijah.« Po drugi strani Birnbaum (2001) opozarja, da se v menedžement visokošolskih instiricij velikokrat neustrezno vnašajo principi iz drugih sektorjev. Problem nastaja, ker se ti prijemi »uvajajo, ne da bi se celostno upoštevale njihove omejitve« (str. 5). Težava ne nastane zaradi slabe zasnove ali dejanske neuporabnosti vnesenih idej, ampak v pretirano poenostavljeni in neposredni uvedbi v visokošolske institucije.

Kljub temu je treba upoštevati, da so visokošolske institucije posebne vrste organizacij, ki so navadno formalno sicer zelo natančno, v delovanju pa precej ohlapno strukturirane. Visokošolske institucije so »profesionalne organizacije« (Birnbaum v Mintzberg 2001), v katerih imajo menedžerji omejeno avtoriteto in vpliv nad sicer razmeroma samostojnimi in stabilnimi specializiranimi posamezniki ali skupinami. Predvsem za večje je značilno, da spremembe v eni skupini ne vplivajo bistveno na druge skupine.

Visokošolske institucije kot totalne/birokratske organizacije

Mintzberg (2001) pravi, da imajo vse organizacije (ne glede na dejavnost) enako sestavljeno organizacijsko strukturo. Ta se razlikuje le po

obliki: v nekaterih organizacijah je strateški vrh hierarhično visoko nad operativnim jedrom, v drugih je močno razvita srednja linija. Visokošolske institucije so v mnogo čem drugačne kot ostale organizacije – Mintzberg (2001) jih imenuje *profesionalna birokracija*. Pri tem misli birokracijo, ki temelji na profesionalni moči in strokovnosti.

Opredelitev visokošolskih institucij kot birokratskih organizacij je posledica relativno rigidne strukture, profesionalne (strokovne) pa so zaradi specifičnih lastnosti zaposlenih – strokovnjakov (Mintzberg 2001). To so organizacije, ki so lahko birokratske, ne da bi bile centralizirane, njihovo delovanje pa se lahko opiše kot standardizirano vedenje. Ker so take organizacije kompleksne, jih mora neposredno nadzorovati njihov ključni del – operativno jedro. Ključni koordinacijski mehanizem v taki organizaciji je standardizacija spretnosti, saj je pri delovanju odvisna od specifičnih spretnosti in znanja, ki proizvajajo standardne (standardizirane) izdelke in storitve (Mintzberg 2001). V primeru visokošolske institucije lahko za operativno jedro označimo strokovno-administrativne službe na čelu z vodstvom, ki je tako akademsko kot administrativno. Izvajalci dejavnosti, sploh v visokošolski instituciji, so navadno visoko specializirani v svojih področjih, zato zahtevajo več avtonomije ter se teže in v manjši meri podrejajo avtoritetam (Mintzberg 2001).

Obvladovanje visokošolske institucije je zato v nekaterih pogledih bolj zapleteno kot obvladovanje enostavnejših organizacij in zahteva drugačne pristope. Po njegovem mnenju imajo visokošolske institucije značilno ploščato organiziranost.

Središče dogajanja je operativno jedro, v katerem poteka učni proces. V njem učitelji samostojno in standardizirano opravljajo učni in raziskovalni proces. Pooblaščeni so, da delo opravljajo po lastni presoji, kar jim daje veliko neodvisnost. Strateški vrh je nizek in nima velikega pomena pri vodenju zaposlenih, prej obratno. Močnejši je vpliv operativnega jedra na strateški vrh. Vodja na vrhu ni profesionalni menedžer, ampak eden izmed izbranih strokovnjakov. Za razliko od drugih organizacij ima vodja (dekan) relativno majhno vlogo pri napredovanju in nagrajevanju zaposlenih. Visokošolski učitelji so bolj kot od institucije v svoji profesionalni karieri odvisni od svojega raziskovalnega dela in objav. Lahko govorimo o obratni odvisnosti. Visokošolske institucije so odvisne od dosežkov učiteljev in raziskovalcev, ki lahko pomembno vplivajo na uvrstitve visokošolske institucije na različnih lestvicah uspešnosti. Ti odnosi pomembno vplivajo na vodenje in sisteme kakovosti visokošolskih organizacij. Srednja linija je neizrazita, med vrhom in jedrom

ni posrednikov. Sem štejemo prodekane, glavnega tajnika, ki pa praviloma ostajajo bolj učitelji, kot vodje s posebnimi pooblastili.

Na ravni univerz Santos (1996) ugotavlja dva tipična modela organizacijske strukture:

- integrirarna univerza in
- federativna univerza.

Mintzberg na podlagi Weickove ugotovitve (glej Mintzberg 2001, 174), da visokošolske institucije delujejo po načelu ustvarjanja in ohranjanja kategorij in oblikuje zanimiv koncept strukture visokošolske institucije – *golobnjak*. Na podoben način, kot se ptice glede na funkcije in položaj razporedijo v golobnjaku, naj bi bili razporejeni tudi ljudje v visokošolski instituciji, hkrati pa naj bi aktivnosti potekale po principu razporejanja v celice golobnjaka (izvirno *pigeonholing*). Na ta način se sicer razmeroma rigidna struktura profesionalne birokracije prilagodi specifičnim potrebam visoko specializiranih in relativno avtonomnih posameznikov, ki tvorijo organizacijo visokošolske institucije, kar omogoča tem posameznikom osredotočanje na profesionalni razvoj, namesto da bi se morali ubadati s koordinacijo v organizaciji.

Visokošolske institucije torej od klasične profesionalne birokracije razlikuje večja decentraliziranost in samostojnost posameznih enot. Po Mintzbergu (2001) je vloga vodstva koordinacija in razporejanje posameznikov in enot v golobnjaku, postavljanje prioritet in usmerjanje del. Ker ima v visokošolski instituciji vodstvo, v primerjavi z vodstvom drugih tipov organizacij, precej manj dejanske moči in vpliva, je ključni pristop k obvladovanju organizacije pogajanje, menedžment pa se vzpostavlja skozi interakcijo in diskurz. Spremembe v okolju v zadnjem desetletju pa postavljajo vedno bolj v ospredje tudi pomen profesionalnega in močnega vodenja visokošolske institucije.

Izobraževalne mreže

Za organiziranost visokega šolstva je pomembno razumevanje mrež. Te so spodbujene s projekti, raziskavami, ki povezujejo strokovnjake različnih organizacij. Jackson (glej Hargreaves in Fink 2006, 181) pravi, da mreže omogočajo in spodbujajo prenos in izmenjavo obstoječega znanja in pri strokovnjakih spodbujajo motivacijo, ki izvira iz učenja in sodelovanja s kolegi.

Mrežne rešitve so lahko uspešne, če (Hargreaves in Fink 2006, 184–185):

- imajo jasen moralni namen, na osnovi katerega se udeleženci povežejo in ki se osredotoča na učenje in uspeh učencev,

- imajo jasni žarišče in področje,
- imajo jasna merila, kaj je treba narediti in zakaj,
- imajo ustrezne podatke, so pozorne na informacije, raziskave in preverjeno znanje,
- so v danem času obvladljive in podprte s tehnologijo, ki omogoča takojšen dostop do dosežkov, podatkov in strokovnih nasvetov,
- niso nadzirane.

Mreže so pomembne, zato mora biti vložek v družbeni kapital usmerjen v učilnice in raziskave. Mreže učiteljev, raziskovalcev za izboljšanje skupne prakse, timi uradnikov, ki poskušajo rešiti sistemske težave v zvezi z izboljšavami – vse te družbene mreže so zgled, kakšno obliko naj bi imel v sistemu odgovornosti, posvečenem izboljšavam, družbeni kapital. Večino sredstev bi bilo treba vložiti v strokovne mreže in ne v formalne institucije.

Mreže so torej obetavna alternativa monokulturam in standardizaciji v učenju in poučevanju (Hargreaves in Fink 2006, 182), niso pa rešitev za vse. Fullan (2005) opozarja, da mreže morda ne delujejo dobro na področjih kompleksnega učenja, ki zahteva več strokovnega vlaganja – pripeljejo bolj do izmenjave prepričanj in mnenj kot do zanesljivega znanja, izgubijo lahko ciljno usmerjenost in postanejo samozadostne ter morda ne zadoščajo za zagotavljanje odgovornosti. Razen tega mreže težko delujejo brez zunanje spodbude in izgubijo zagon, če so prepuščene same sebi.

Svetovna uporaba tehnologije mrež – interneta – je zelo vpliven dejavnik vodenja pri učenju. S splošno dostopnostjo znanja se ruši piramida oziroma hierarhija znanja, ki jo poznamo z univerz in iz knjig: nekdo ve več kot nekdo drug, je na višjem formalnem položaju in ima zato avtoriteto znanja. Pri svetovni tehnološki mreži ni več avtoritete vodenja in znanja. Sicer obstaja, vendar nekje drugje. Ne vemo točno, kje, težko jo prepoznamo, nastaja sama po sebi in vsi lahko vanjo prispevajo.

Teoretiki (Cornu 2004) napovedujejo, da človeštvo morda lahko doseže skupno inteligenco – vendar ne bo zavestna in vezana ozko na posameznika. Nad nami bo; ne kot nad-možgani ali seštevek posameznikov, ampak kot kolektivna zmožnost. V njej ne bo nihče vodja učenja, vsi bomo enakopravno sodelovali v skupnem učenju in ustvarjali novo skupno znanje, ki bo onkraj našega zavedanja. To bi v celoti spremenilo sedanje razumevanje vodenja pri učenju in pomena šol sploh.

Poslanstvo, vizija in cilji visokošolske institucije

Visokošolska institucija je kot organizacija skupnost ljudi in s tem skupnost interesov, uspešnost organizacije pa je »sorazmerna meri zadovoljevanja interesov pomembnih udeležencev organizacije« (March in Simon v Tavčar 2006, 113). Pri viziji organizacije gre, po Biloslavu (2005), za strateško prilagajanje prihodnosti, zato vizijo v strateškem menedžmentu avtor tudi razumeva kot projekcijo organizacije v prihodnost, »ki smiselno povezuje in izraža pomembne in dolgoročne interese pomembnih udeležencev organizacije« (str. 104). Vizija je torej zapis tistega, kar želi organizacija doseči v prihodnosti, pri tem pa je pomembno, da je tisto, kar je zapisano v viziji, dosegljivo in uresničljivo. Collins in Parsons (Collins in Porras 1999, 229) kot enega najpomembnejših učinkov poslanstva in vizije poudarjata vzbujane navdiha v ljudeh znotraj organizacije. Predvsem zaposleni se morajo poistovetiti z vrednotami in namenom organizacije, saj ravno to zagotavlja njen uspeh.

Poslanstvo je v primerjavi z vizijo nekoliko širše in se nanaša na drugo raven delovanja organizacije; Biloslavo (2006, 115) pravi, da »opredeljuje okvir programov organizacije.« Poslanstvo opredeljuje temeljne smotre organizacije; gre za najpomembnejše cilje, ki se jih sicer ne da ne časovno, ne količinsko izmeriti. Tudi Woolf (1999, 23) razlaga poslanstvo kot zapis aktivnosti, ki naj jih organizacija uspešno opravlja. Poslanstvo mora vsebovati specifične usmeritve o poteh, ki jim mora organizacija slediti glede na njene programe, storitve in aktivnosti. Poslanstvo se lahko delno spreminja ali dopolnjuje skozi čas in novosti.

Rowley, Lujan in Dolence (1997, 11) priporočajo, da se visokošolska institucija pri oblikovanju vizije in poslanstva osredotoči na nekatera strateška vprašanja, ki odražajo tudi odnos VŠI z ožjim in širšim okoljem:

- kdo so in bodo študenti visokošolske institucije,
- kaj in kako v visokošolska institucija ponuja na področju poučevanja,
- kako se bodo študenti učili (na kakšen način bodo osvojili znanje) in kakšna je vloga učenja,
- kaj so družbene potrebe in kako družba pričakuje, da bo visokošolska institucija te potrebe zadovoljila,
- kako bo visokošolska institucija krila stroške svojih dejavnosti.

Vizija in poslanstvo, opozarjajo Rowly, Lujan in Dolence (1997, 128), se morajo vzpostaviti konsenzualno, predvsem pa ju morajo jasno in enoznačno razumeti vsi zaposleni, pa tudi drugi deležniki visokošolske institucije, medtem ko lahko cilje, ki so konkretnejši, samostojno določi tudi menedžment/vodstvo, vendar tako, da jasno odražajo obče sprejeta vizijo in poslanstvo. Tavčar (2006) k temu dodaja še, da se skozi ustrezno oblikovane poslanstvo, vizijo in cilje, odražajo vrednote organizacije, ki morajo biti skupne vsem njenim članom.

Tudi Collins in Porras (1999, 221) ugotavljata, da so poslanstvo, vrednote in vizija medsebojno povezani. Uspešna organizacija po njunem mnenju potrebuje vizijo, ki je sestavljena iz dveh delov: iz temeljne ideologije organizacije ter iz želene prihodnosti. Učinkovita vizija torej temelji na povezavi in vzajemnosti med ideologijo in videnjem prihodnosti. Vizija ponazarja, za kaj se organizacija zavzema (vrednote), zakaj obstaja (ideologija organizacije) in kaj si organizacija želi postati, doseči in ustvariti (cilji).

Osnovni cilj vsake organizacije je uresničevanje ciljev in uspešno vodenje je tisto, ki uspe organizacijo pripeljati do zastavljenih ciljev z najbolj racionalno porabovirov. Visokošolske institucije so s tega vidika specifične organizacije, saj so tako njihovi cilji kot njihovo vodenje dihotomni. Cilji se na eni strani nanašajo na uresničevanje nekega širšega družbenega interesa, ki je povečanje kapitala znanja družbe, na drugi strani pa na posamične cilje visokošolske institucije, da kot organizacija posluje uspešno. Tudi vodenje visokošolske institucije je razdeljeno na »strokovno« vodenje, ki ga predstavlja izbran akademski organ, v slovenskem okolju rektor in senat, ki primarno skrbi za uresničevanje raziskovalnih in izobraževalnih ciljev visokošolske institucije, ter »upravljavski« organ (rektor), ki skrbi za uspešno poslovanje in uresničevanje splošnih organizacijskih ciljev visokošolske institucije.

Uspešno delovanje visokošolske institucije je, kot smo že povedali, eno ključnih gonil gospodarskega razvoja. Številne raziskave (Aghion et al. 2007; OECD 2009) so pokazale, da je število inovacij in patentov neposredno povezano z vlaganjem v izobraževanje, predvsem v visoko šolstvo in podiplomsko izobraževanje, kjer se odvija največ raziskovanja. Države Evropske unije so v primerjavi z Združenimi državami Amerike v letu 2005 v visoko šolstvo vložile pol manjši delež BDP (1,4 % proti 3 % ZDA), kar se je izkazalo v manjši vključenosti prebivalstva v terciarno izobraževanje in v manjšemu deležu inovacij in patentov. Prav tako je med prvimi 50. univerzami na Šanghajski lestvici neprimerno več ameriških

kot evropskih univerz (Aghion et al. 2007). Večje uspešnosti ameriških univerz pa avtorji ne pripisujejo le večjemu vlaganju, ampak tudi drugačni organizaciji in vodenju, kot ga imajo evropske. Pri tem je najbolj pomembna avtonomija univerz oz. visokošolskih institucij pri pridobivanju in razpolaganju s sredstvi ter pri sestavi organov vodenja visokošolskih institucij (glede deleža notranjih in zunanjih deležnikov).

Za uresničevanje cilja povečanja avtonomije visokošolske institucije to pomeni, da morajo visokošolske institucije in njihovi deležniki uskladiti odnose in cilje na treh ravneh:

1. v odnosu med državo in visokošolsko institucijo s ciljem zagotavljanja legitimnosti;
2. v odnosu upravljavskega organa z akademskim vodstvom s ciljem zagotavljanja učinkovitosti; in
3. v odnosu visokošolske institucije do civilne družbe s ciljem izkazovanja relevantnosti in zadovoljevanja potreb.

Upravljanje z navedenimi odnosi in cilji je tudi eden tvornih elementov *petih* priznanih modelov koordinacije oziroma kolektivnega nadzora v visokošolskem sektorju (Neave in Van Vught 1991; Schimank idr. 1999; Enders 2002):

- tekmovanje,
- državna regulativa,
- deležniško usmerjanje (stakeholder guidance),
- vodstvena (ali upravljavska) samo-regulativa in
- akademska samo-regulativa.

Ti modeli seveda ne obstajajo v realnosti kot čisti primeri menedžmenta, ampak so analitične kategorije, ki nam za potrebe nadaljnjih raziskav pomagajo identificirati različne dimenzije menedžementa v visokem šolstvu, kot so se oblikovale v specifičnem zgodovinskem in kulturnem kontekstu. Tovrstna preglednost je še posebno pomembna, ker menedžment zaradi nenehnih družbenih sprememb ter z njimi povezane kompleksnosti in negotovosti zunanjega okolja predstavlja dinamični element avtonomije visokega šolstva, ki se razvija kot posledica interakcij med različnimi akterji in deležniki v visokošolskem okolju ter njihovih skupnih odločitev o strateških ciljih in načinih za najboljše doseganje teh ciljev.

Preverili smo, koliko slovenskih visokošolskih zavodov (v nadaljevanju VŠZ) ima javno dostopne zapise o svojem poslanstvu, viziji in strate-

PREGLEDNICA 8.1 Pregled javne dostopnosti poslanstva, vizije in ciljev slovenskih visokošolskih zavodov

UL	A	3	2	1	2
	F	23	15	11	5
	Skupaj	26	17	12	7
	Delež (%)	100	65,4	46,2	26,9
UM	F	16	14	14	1
	Skupaj	16	14	14	1
	Delež (%)	100	87,5	87,5	6,3
UP	F	5	5	4	3
	VS	1	1	1	1
	Skupaj	6	6	5	4
	Delež (%)	100	100	83,3	66,7
UNG	F	5	0	3	0
	VS	2	0	0	0
	Skupaj	7	0	3	0
	Delež (%)	100	0	42,9	0
S	F	11	6	5	3
	VS	17	12	10	1
	Skupaj	28	18	15	4
	Delež (%)	100	64,3	53,6	14,3
Skupaj visoko šolstvo		84	55	49	16
Delež visoko šolstvo (%)		100	65,5	58,3	19,1

VŠZ – visokošolski zavod: UL – Univerza v Ljubljani, UM – Univerza v Mariboru, UP – Univerza na Primorskem, UNG – Univerza v Novi Gorici, S – samostojni VŠZ, F – fakulteta, VS – visoka strokovna šola, A – akademija; Delež – (število objav dokumenta/število vseh zavodov v skupini) × 100. Vir: http://www.mvzt.gov.si.

ških ciljih. Za dostopne zapise smo šteli tiste, ki so objavljeni na spletnih straneh posameznega VŠI, bodisi neposredno na spletni strani, bodisi v poslovnih poročilih objavljenih na spletni strani.

Preglednica 8.1 kaže, da imata na svojih spletnih straneh skoraj dve tretjini VŠZ v RS objavljeno poslanstvo, blizu 60 % jih ima objavljeno vizijo, slaba petina pa strateške cilje. V največjem številu imajo te dokumente objavljene članice Univerze na Primorskem, v najmanjšem pa članice Univerze v Novi Gorici (morda tudi zato, ker je organizirana kot »integralna univerza«). Seveda po teh podatkih ne moremo sklepati, ali VŠZ dokumentov dejansko nimajo, gre zgolj za podatek, ali so dostopni javnosti.

Literatura

Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell in A. Sapir. 2007. Why reform European universities? *Bruegel Policy Brief,* september.

Bess, J. L., in J. R. Dee. 2008. *Understanding collage and university organization: theories rot effective policy and practice.* Sterling, VA: Stylus.

Biloslavo, R. 2006. *Strateški management in management spreminjanja.* Koper: Fakulteta za management.

Birnbaum, R. 2001. *Management fads in higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bourdieu, P. 2004. *Znanost o znanosti in refleksivnost.* Ljubljana: Liberalna akademija.

Chubb, J. E., in T. M. Moe. 1990. *Politics, markets and America's schools.* Washington, DC: The Brookings Institution.

Collins, J. C., in J. I. Porras. 1999. *Built to last: successful habits of visionary companies.* London: Random House.

Cornu, B. 2004. Digital technology, communities and education. V *World yearbook of education,* ur. A. Brown in N. Davis. London: Routledge Falmer.

Enders, J. 2002. Higher education, internationalisation, and the nation-state: recent developments and challenges to governance theory. Http://www.iff.ac.at/hofo/CHER_2002/pdf/cho2ende.pdf.

Goslin, D. A. 1965. *The school in contemporary society.* Chicago: Foresman.

Fullan, M. 2005. *Leadership and sustainability: system thinkers in action.* Thousand Oaks, CA: Corwin; Toronto: Ontario Principals' Council.

Hargreaves, A., in D. Fink. 2006. *Sustainable leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mintzberg, H. 1993. *Structure in fives: designing efective organizations.* New York: Prentice-Hall.

Mintzberg, H. 2001. The professional bureaucracy. V *Management and decision-making in higher education institutions,* ur. I. Jenniskens, 171–194. Enschede: CHEPS.

Musselin, C. 2004. *The long march of French universities.* London in New York: RoutledgeFalmer.

Neave, G., in F. A. Van Vught, ur. 1991. *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Europe.* Oxford: Pergamon.

OECD. 2009. *Higher education to 2030.* 2. zvezek, *Globalisation.* Pariz: OECD.

Ramirez, F. 2009. World society and the socially embedded university. Vabljeno predavanje na Yonsei University, Seul.

9 Vodenje visokošolskega zavoda

Brigita Skela Savič

Uvod

Obvladovanje konceptov in tehnik sodobnega menedžmenta je v visokem šolstvu izrednega pomena. Menedžment in vodenje visokošolskega zavoda zahteva profesionalno menedžersko strukturo in razvoj profesionalnega visokošolskega menedžmenta, s poudarkom na procesih vodenja. Danes je popolnoma jasno, da sta kakovost izvajanja visokošolskih programov in kakovost raziskovanja visokošolskih učiteljev tesno povezana z ustreznim razvojem kadrov v visokošolskem zavodu. Poleg tega Moravec (2008) opozarja na novo paradigmo produkcije znanja v visokem šolstvu, ki je povezana s tremi trendi: globalizacija, ekonomija znanja in družba znanja, spodbujanje sprememb. Nova paradigma zahteva nov sistemski pristop pri vodenju visokošolskih zavodov.

Večina avtorjev se strinja, da je vodenje proces vplivanja na aktivnosti posameznika ali skupine, v prizadevanjih za doseganje cilja v dani situaciji in se odvija na vseh nivojih organizacije ter velikokrat vključuje tudi naloge s področja menedžmenta. Najbolj uspešni vodje so tisti, ki uporabljajo širok nabor pristopov v vodenju in so sposobni te pristope prilagoditi potrebam različnih razmer, skupin in posameznikov (Ferlie in Shortell 2001). Odnos med uspešnim in učinkovitim vodenjem sta dobro obrazložila Hersey in Blanchard (1988, 241–245), ki pravita: »Če podrejeni pri opravljanju svojih nalog vidi tudi svoja pričakovanja in možnost osebnega uspeha, bo pri svojem delu ne samo uspešen, ampak tudi učinkovit ter bo prispeval svoj delež k uresničitvi zastavljenih ciljev organizacije«. Pri tem bo čutil svoje osebno zadovoljstvo.

Dimenzije vodenja se kažejo skozi rezultate in vidike razvoja visokega šolstva in visokošolskega mamangementa. Različne dimenzije se na osebnostni ravni kažejo v identiteti, integriteti in rasti visokošolskega učitelja na eni strani in na drugi strani v kredibilnosti, poštenosti, odkritosti, povezovanjem, v navdušenju, resničnosti, uresničevanju, v kompetentnosti, občutljivosti do vrednot, kar vse so značilnosti učin-

kovitega vodenja (Kotter 1990; Kouzes in Posner 1995), ki vplivajo na razvoj na ravni posameznika. Proaktivno vodenje spodbuja motivacijo in delovanje, ki izboljšuje poučevanje in učenje. Obstajajo tudi dokazi, da stil vodenje visokošolskega zavoda vpliva na značilnosti organizacije, ki lahko vplivajo na izvajanje dejavnosti (Drodge 2002). Mintzberg (1998) pravi, da večina strokovnih delavcev zahteva malo direktnih usmeritev s strani managerjev, pričakuje pa zaščito in podporo s strani vodje. Raelin (1995) kot center akademskega managementa označuje management avtonomije. Bryman (2007) pravi, da cilj visokošolskih institucij ni toliko v opredelitvi, kaj bi naj vodje delali, temveč bolj v tem čemur bi se naj izogibali. Trow (1994) govori o novi obliki javnega managementa na univerzah, ki se kaže v pomanjkanju zaupanja v profesionalizem, zvestobo in nejasnih predstavah o profesionalizmu.

Akademsko in managersko vodenje in kompetence vodij

Vodenje ima ključno vlogo na vseh ravneh uvajanja sprememb v visokem šolstvu. Politični vodje v vladi morajo zagotavljati okolje, ki spodbuja izboljševanje dela, zahtevati morajo kakovost. Vodje v organizaciji morajo zgraditi vizijo za izboljševanje kakovosti, zagotavljati morajo podporno okolje s potrebnimi viri in zahtevati morajo tudi odgovornost za rezultate (Skela Savič 2007). Današnji pristopi v vodenju pa se odmikajo od osebnih značilnosti vodij k značilnostim procesov vodenja (Barker 2001; Grint 2005). Ta perspektiva opredeljuje vodenje kot družbeni proces, ki zahteva nove vrednote, vedenje, pristope, ideologije idr., kar je vseobsegajoč in vključujoč proces različnih in dinamičnih akterjev (Uhl-Bien 2006; Bolden, Petrov in Gosling 2008). Dimenzije vodenja v visokem šolstvu so zelo razpršene (ljudje, strukture, mreženje), kar kaže na to, da se vodenje lahko opiše kot mešanica individualnih in skupinskih pristopov (Gronn 2008).

Bolden, Petrov in Gosling (2008) ugotavljajo, da na vodenje visokošolskih institucij močno vplivajo širši dejavniki iz socialnega in političnega okolja, pri čemer univerze postajajo vedno bolj ekonomsko in tržno občutljive in prehajajo iz birokratsko znanstvene oblike organiziranja v bolj podjetniške in sodelovalne oblike. Middlehurst (2008) pravi, da je potrebno vodenje v visokošolskih institucijah graditi na osnovi prepoznanih procesov, ki pokažejo na vsebino in odnose. V središču vodenja naj bo proces učenja, ki bo vodil v boljše znanstveno delo in boljše rezultate vodenja. Prav tako meni, da so zaposleni na univerzah profesionalci, ki zase pričakujejo široko področje avtonomije ter priznavanje

svojega doprinosa k delu univerze. Njihovo poslanstvo temelji na profesionalnih normah, usposabljanju, ekspertizah in oblikovanju profesionalnega dela v sistemu znanja. Maister (2006) opozarja, da bo visokošolski učitelj sledil svojemu vodji le, če zaupa v njegove motive za vodenje, vrednote in stil vodenja. Taylor (2005) govori o sinergiji različnih značilnosti posameznika, značilnosti akademskega razvoja in značilnosti institucije, ki zaznamujejo uspešno prakso in vodenje.

Bryman (2007) na osnovi pregleda literature povzema raziskave o vodenju v visokem šolstvu, kjer ugotavlja, da je malo raziskav, ki bi se osredotočale na vodje in njihov prispevek k razvoju organizacijske kulture oddelka, spodbujanju sodelovalnega vzdušja in izboljševanju dela oddelka, kjer posamezen vodja deluje. Raziskava, ki jo navaja, je zajela tri države, Veliko Britanijo, Združene države Amerike in Avstralijo. Zaključki raziskave so pokazali na 13 kompetenc vodij visokošolskih institucij predvsem z vidika učinkovitosti vodenja oddelka (Bryman 2007):

- jasen občutek za strateško vizijo,
- priprava oddelka v smeri doseganja ciljev,
- pozornost in premišljenost,
- poštena, pravična in celostna obravnava akademskega osebja,
- resnicoljubnost in osebna integriteta,
- zagotavljanje možnosti za sodelovanje v ključnih odločitvah, zagotavljanje odprte komunikacije,
- dobra komunikacija glede smeri razvoja oddelka/enote/zavoda,
- oblikovanje modela ravnanj za doseganje kredibilnosti,
- oblikovanje pozitivnega in sodelovalnega ozračja pri delu,
- posredovanje vprašanj na nivoju oddelka naprej v obravnavo,
- dajanje povratne informacije glede na opravljeno delo,
- zagotavljanje resursov za spremljanje dela, spodbujanje izobraževanja in raziskovanja,
- vzpostavitev akademskega napredovanja, ki spodbuja razvoj oddelka.

Yielder in Codling (2004) opišeta razlike med akademskim vodenjem in menedžerskim vodenjem. Vodenje v akademski instituciji izhaja predvsem iz znanja, izkušenj in prepoznavnosti vodje na nekem strokovnem področju in njegovih osebnih značilnosti ter sprejetosti v timu. Na tem se gradi avtoriteta vodje, stil vodenja je znanstven. Menedžersko vodenje izhaja iz pozicije v hierarhiji in ni nujno, da ima vodja

PREGLEDNICA 9.1 Primerjava med akademskim in menedžerskim vodenjem

Akademsko vodenje	Menedžersko vodenje
Vodja ima avtoriteto, ki izhaja iz: znanja na področju neke discipline, izkušenj, strokovne prepoznavnosti, osebnih značilnosti povezanih s kakovostjo dela, strokovnega znanja (učenje, raziskovanje, razvoj programov), sprejetosti v timu. Kontekst vodenja: znanstveni. Formalizacija: podana od spodaj. Vodenje izhaja iz osebnosti posameznika, njegovih značilnosti in strokovnega znanja.	Vodja ima avtoriteto, ki izhaja iz: pozicije v hierarhiji, odgovornosti delovnega mesta (finance, kadri, načrtovanje idr.), kontrole (proračun, viri, prostori idr), delegirane oblasti, moči. Kontekst vodenja: združevalni. Formalizacija: predpisana od zgoraj. Vodenje izhaja iz pozicije vodje, vodja lahko ima ali pa nima sposobnosti za vodenje.

Povzeto po Yielder in Codling 2004.

sposobnosti za vodenje, strokovno znanje vodenja ni v ospredju. Opis obeh pristopov je v preglednici 9.1.

Mintzberg (1998) izpostavlja pomen profesionalizma kot temeljne značilnosti vodenja, ki temelji na ekspertnosti, profesionalni moči in strokovnosti vodje, ki je tudi sam akademik. Stronach in drugi (2002, 2) ugotavljajo, »da je ›profesionalec‹ konstrukt, ustvarjen z metodološko redukcijo, retorično inflacijo in univerzalističnim ekscesom«. Goodson (2000, 14) ga opisuje kot žrtev, ki »vse manj načrtuje svojo usodo in vse bolj posreduje pravila, ki so jih napisali drugi«. »Profesionalca motivira delo za skupnost, ne pa pričakovanje takojšnje materialne nagrade; altruistične vrednote prevladajo nad egoističnimi nagibi« (Turner in Müller 2003, 14).

Middlehurst (2008) pravi, da se vodenje visokošolskega zavoda ne sme graditi na preveč splošnih izhodiščih, temveč mora biti vodenje prilagojeno procesom, ki so prepoznani v visokem šolstvu. V središču vodenja mora biti proces učenja, ki bo doprinesel boljšo znanstvenost in boljše rezultate dela za vodje. Hallinger (2004) povzema, da kjer je vodenje povezano z izboljševanjem metod poučevanja in učenja, so rezultati pogosto odraz transformacijskega vodenja. Rezultati raziskave Muijs, Harris, Lumby, Morrison in Sood (2006) pokažejo, da je transformacijsko vodenje najbolj učinkovito v visokem šolstvu in da je razvoj vodij relativno redek pojav.

Uvesti spremembe za izboljšanje kakovosti dela pomeni pomemben premik: od transakcijskega k transformacijskemu vodenju (Ferlie in Shortell v Skela Savič 2007). Transakcijski vodja dela po načelu status quo in po obstoječih pravilih in strukturah, usmerja se na simptome

in materialno nagrajevanje zaposlenih. Transakcijsko vodenje je sporazumevanje med vodjo in zaposlenimi o materialnih, kadrovskih in drugih ugodnostih in je precej podobno klasičnemu načinu vodenja, v katerem je vodja nadrejen. Transakcijski vodja deluje na podlagi nagrajevanja, vodenja z izjemami, vodenja brez »vajeti«. Nasprotje temu je transformacijski vodja, ki poruši status quo odnos med zaposlenimi in vodjem ter obstoječo strukturo nadomesti s spodbujanjem zaposlenih k idealom in moralnim vrednotam, ki naj bi zaposlene navduševale za reševanje problemov pri delu. Transformacijsko vodenje je vodenje z motiviranjem, vodja deluje na podlagi karizme, navdiha, intelektualne stimulacije in upoštevanja posameznika. Transformacijsko vodenje je osnova za premagovanje ovir pri uvajanju sprememb. Rezultati študij kažejo na bistveno prednost transformacijskega vodenja pred transakcijskim zaradi večje produktivnosti, večjega zadovoljstva sodelavcev in nižje stopnje fluktuacije. Študije so pokazale statistično veliko povezanost med učinkovitostjo vodje in transformacijskim vodenjem (Lang in Muller 2000). Yukl (glej Lang in Muller 2000) pravi, da transakcijskega in transformacijskega vodenja ne moremo obravnavati kot nasprotujoča si pristopa. V različnih situacijah se lahko zgodi, da isti menedžer uporablja obe obliki vodenja. Zdi se, da transakcijsko vodenje predstavlja temeljno orodje, na katerem se gradi transformacijsko vodenje. Robbins (1998) pravi, da ju ne smemo jemati kot nasprotna si pristopa za doseganje cilja, saj se transformacijsko vodenje začne graditi takrat, ko je transakcijsko na vrhuncu.

Gledano skozi literaturo, različne kulture predstavljajo podlago za različne organizacije, enako velja za različne stile vodenja. Vodje morajo razumeti, da mora biti tisto, kar delajo, dobro za organizacijo. Tisto, kar uspeva v eni organizaciji, ni vedno dobro za drugo organizacijo (Pennington, Townsend in Cummins 2003). Transformacijsko vodenje je postalo osnova za izpeljanke kot so vodenje z zanosom ali heroično vodenje (Yukl 1999). Današnji pristopi v vodenju pa se odmikajo od značilnosti vodij k značilnostim procesov vodenja (Barker 2001; Grint 2005).

Hunt in Dodge (glej Pennington, Townsend in Cummins, 2003) ugotavljata, da so raziskave s področja vodenja v prvi vrsti usmerjene v odnos vodja podrejeni, medtem ko je vidik organizacije in njenega okolja, kjer ima vodenje pomembno vlogo, pogosto spregledan. Avtorja menita, da je potrebno o vodenju razmišljati kot o elementu okolja organizacije. Raziskave iz vodenja bodo dobile dodatno vrednost, ko bodo

vanje vključene spremenljivke organizacijskega okolja. Raziskave Penningtona, Townsenda in Cumminsa (2003) to potrjujejo, saj so avtorji pri proučevanju vpliva vodenja na kulturo organizacije ugotovili, da različni pristopi v vodenju zaposlenih vodijo v različne kulture organizacije. Raziskave v visokem šolstvu dajejo velik poudarek tudi na organizacijsko kulturo. Shattock (2003) pravi, da je močna organizacijska kultura bolj pomembna za uspeh kot vodenje posameznika.

Gledano skozi literaturo, so različne kulture učinkovite za različne organizacije, enako velja za različne stile vodenja. Vodje morajo razumeti, da mora biti tisto, kar delajo, dobro za organizacijo. Tisto, kar uspeva v eni organizaciji, ni vedno dobro za drugo organizacijo (Pennington, Townsend in Cummins 2003).

Ovire za prevzemanje transformacijskega vodenja v visokem šolstvu izhajajo iz izpolnjevanja zunanjih meril uspešnosti in vsiljene tekmovalnosti, kar vodi v povečano nezaupanje in ločevanje menedžmeta in zaposlenih (Prichard 2000). Ovire so lahko tudi pri osebju, ki zavira spremembe in izboljšave, oziroma čaka, da bodo vodje naredili ključne premike, na katere pa zaposleni niso vedno pripravljeni (Beachum 2004).

Wolverton, Ackerman in Holt (2005) pojasnjujejo razliko med raziskovalci in vodji. Raziskovalec deluje počasi, premišljeno, nenehno spremlja aktivnosti v raziskavi na podlagi temeljnih spoznaj o problemu raziskovanja, deluje v ožjem krogu raziskovalcev, ki so neodvisni, poudarjajo lastno mnenje, interes in pomen svojega dela. V nasprotju je vodenje v visokošolskih institucijah iskanje skupnega interesa, povezovanje, iskanje skupnih odločitev idr.

Bleak (2005) opisuje vodstvene strukture kot formalne in neformalne entitete, ki imajo legitimno moč ali avtoriteto v organizaciji (preglednica 9.2). Proces vodenja vključuje odločanje in akcijsko delovanje, ki odražata legitimno moč.

Razvoj vodij

Pomembno vlogo ima tudi razvoj vodij. Tako Sessa in Taylor (2000) pravita, da se v visokem šolstvu posveča premalo pozornosti pripravi visokošolskih učiteljev za vodenje. Večina tistih, ki postanejo vodje oddelkov, ni imela priprave na prevzemanje te funkcije in se popolnoma ne zaveda, kaj delo vodje obsega (Jackson ter Ely, glej Wolverton, Ackerman in Holt 2005). Nacionalna raziskava v ZDA je pokazala, da ima le 3 % od 2000 visokošolskih vodij v raziskavi, izvedeno pripravo na prevzem funkcije vodenja (Gmelch 2000). Wolverton, Ackerman in Holt

PREGLEDNICA 9.2 Vodstvene strukture v visokošolskih zavodih in njihova legitimna moč

Vodstvene strukture	Procesi
Nadzorno-upravni organ	Odločanje in nadzor
Nadzorne in upravne komisije	Prerazporejanje resursov
Board of bylaws	Evalvacija dejavnosti
Senat	Imenovanje, promocija, pregled kurikula
Akademske komisije (komisije senata)	Sprejemanje študijskih programov
Dekan, predsednik, glavni tajnik	Komuniciranje in prenos informacij
Organizacijska hierarhija	Realizacija politike
Formalno poročanje in obseg avtoritete	Strateško planiranje

Povzeto po Bleak (2005, 147).

(2005) povzemajo miselnost, da če je posameznik uspel postati član akademskega zbora in pridobiti najmanj naziv docenta, potem je sposoben tudi prevzeti vodstvene naloge.

Bowman (2002) navaja nekatere sposobnosti, ki bi jih morali imeti vodje v visokošolskem prostoru, kot so dobre komunikacijske veščine, veščine za reševanje problemov, veščine reševanja konfliktov, veščine oblikovanja in usmerjanja organizacijske kulture, veščine spremljanja in razvoja sodelavcev in veščine prehajanja in prilagajanja. Poleg tega se po navajanju Wolvertona, Ackermana in Holta (2005) pogosto spopadajo z napetostjo med nalogami vodje, svojo bivšo vlogo visokošolskega učitelja in potrebo po nadaljevanju raziskovalnega dela.

Razumeti je treba, da so vodstvena mesta vezana na izvolitveno obdobje in da se vodja zelo pogosto po preteku mandata vrne iz vodilnega delovnega mesta na svoje prejšnje delovno mesto, zato si ne sme »porušiti vseh mostov« za nadaljnje delo visokošolskega učitelja. Gmelch in Parkay (1999) navajata, da se 65 % vodij po končanem mandatu vrne na delo visokošolskega učitelja, zato je interes za učenje in raziskovanje izkazan tudi v času vodenja. Iz slovenske zakonodaje je jasno razvidno, da mora visokošolski učitelj, ki prevzame naloge vodenja (dekan, prodekan, predstojnik katedre idr.) še naprej opravljati visokošolsko dejavnost, vendar v zmanjšanem obsegu. Torej so aktivnosti na področju učenja, razvoja predmetov in raziskovanja, nujne.

Organizacijska kultura

Proučevanje organizacijske kulture je postalo pomemben del analiz visokega šolstva. V preteklosti je bilo proučevanje organizacijske kulture

PREGLEDNICA 9.3 Principi in zahteve v zvezi z vodenjem v visokošolskih zavodih

Principi	Zahteve
Pravila delovanja in funkcija akademskega vodenja in upravnega vodenja mora biti enakovredno vrednotena na nivoju institucije	Izdelati vzporedne karierne poti za akademske in upravne vodje; enakost nagrajevanja.
Akademski vodje in vodje v upravi morajo sodelovati in delati učinkovito v timu.	Vzporedno predstavljanje na ključnih odborih in menedžerskih timih; delitev odgovornosti.
Vse akademsko osebje na poziciji vodenja mora biti aktivno vključeno v učenje in raziskovanje.	To zapisati v opis del in nalog; primerno vrednotiti odgovornosti.
Administrativne naloge morajo izvajati kompetentni administrativni delavci in ne akademsko osebje in akademski vodje.	Razvoj veščin administrativnega osebja; razvoj kariernih poti administrativnega osebja.
Pozicije akademskih vodij naj bi zasedale tiste osebe, ki so že dosegli določeno stopnjo akademskega razvoja. Akademsko vodenje naj ne ovira akademske kariere mladih učiteljev.	Podpora mlademu akademskemu osebju, da dosežejo svoj »akademski vrh«; ustrezno in jasno oblikovane poti promocije in kriteriji napredovanja.
Pozicije upravnega vodenja naj zasedejo posamezniki z ustreznimi izkušnjami, kvalifikacijami in strokovnim znanjem.	Zagotavljati usposabljanje za razvoj vodij v upravi.
Akademski in upravni vodje morajo biti delovati na nenehnem razvoju znanj in izkušenj, ki so potrebna uspešno delo visokošolskega zavoda.	Interni programov usposabljanja; zagotavljanje eksterne primerjave in mreženja.

Povzeto po Yielder in Codling 2004, 324.

povezano predvsem z vidika njenega vpliva na didaktično prakso (Knight in Trowler 2000). Tierney (1997) je analizo organizacijske kulture opisal kot uporaben koncept za razumevanje kakovosti, vodenja v visokošolskem sistemu in razumevanja institucij. Zadnje raziskave organizacijske kulture so usmerjene v odnose med izobraževanjem in raziskovanjem na univerzah (Durning in Jenkins 2005) ali v uvajanje novih tehnologij v proces učenja in njihove posledice na organizacijo (Lewis, Marginson in Snyder 2005).

Številni avtorji so proučevali organizacijsko kulturo (Deal in Kennedy 1982; Geertz 1983; Schein 1985; Cameron in Ettington 1988; Denision 1989; Ott 1989; Martin 1992; Trice in Beyer, glej Cameron in Quinn 1999, 132). Ukvarjali so se s konceptom organizacijske kulture in bili pri tem

velikokrat neenakih misli. Ključna neskladja so se pojavljala na področju definiranja organizacijske kulture, merjenja in ključnih dimenzij, ki opisujejo organizacijsko kulturo. Iz različnih definicij organizacijske kulture (Schein 1990; Davies Nutley in Mannion 2000) lahko povzamemo, da zajema širok spekter socialnih pojavov, med katere sodijo tipični načini oblačenja v organizaciji, jezik, vedenje, prepričanja, vrednote, predpostavke, statusni simboli in avtoriteta, miti, obredi in svečanosti, načini upoštevanja ostalih in razdiralna ravnanja. Mnogi avtorji se strinjajo, da je najpopolnejša definicija organizacijske kulture po Scheinu (1990), ki pravi: organizacijska kultura je vzorec osnovnih domnev, ki jih je določena skupina iznašla, odkrila, razvila v procesu učenja reševanja problemov pri eksterni adaptaciji in interni integraciji, ki tako dobro delujejo, da lahko postanejo veljavne in jih lahko uporabljamo za učenje novih članov organizacije, kot pravilen način dojemanja, razmišljanja in občutenj v zvezi s problemi.

Na osnovi teoretičnih izhodišča lahko rečemo, da je organizacijska kultura v visokem šolstvu skupek prepričanja, vrednost, postopkov, ravnanj, standardov, simbolov, ki jo oblikujejo naslednje dimenzije: poslanstvo, politika vlade, finančna politika, raziskovanje, didaktične metode, profili učenja učiteljev, profili učenja študentov, evalvacija, razvitost področja kjer deluje zavod (Tomas Folch in Ion 2009).

Literatura

Barker, R. A. 2001. The nature of leadership. *Human Relations* 54 (4): 469–494.

Beachum, F. 2004. Leadership stability and principal turnover: a study of effects on school and student performance indicators. Predstavljeno na University Council for Educational Administration Conference, Nashville, TN.

Bolden, R., G. Petrov, and J. Gosling. 2008. Tensions in higher education leadership: towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly* 62 (4): 358–376.

Bolden, R., G. Petrov, and J. Gosling. 2008. *Developing collective leadership: higher education; final report.* London: Leadership Foundation for Higher Education.

Bowman, R. F., Jr. 2002. The real work of the department chair. *The Clearing House* 75 (3): 158–162.

Bryman, A. Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education* 32 (6): 693–710.

Cameron, K. S., in R. E. Quinn. 1999. Diagnosing and changing organiza-

tional culture based on the competing values framework. Reading, MA: Addison-Wesley.

Davies, H. T. O., in S. M. Nutley. 2000. Developing learning organizations in the new NHS. BMJ 320 (7240): 998–1001.

Durning, B., in A. Jenkins. 2005. Teaching/research relations in departments: the perspectives of built environment academics. *Studies in Higher Education* 30 (4): 407–426.

Drodge, S. 2002. Managing under pressure: the management of vocational education under the British, Dutch and French systems. *Research in Post-Compulsory Education* 7 (1): 27–43.

Ferlie, E.B., in S. M. Shortell. 2001. Improving the quality of health care in the United Kingdom and United States: a framework for change. *The Milbank Quarterly* 79 (2): 281–315.

Gmelch, W. H. 2000. Rites of passage: transition to the Deanship. Predstavljeno na American Association of Colleges for Teacher Education Conference, Chicago.

Gmelch, W. H., in F. W. Parkay. 1999. Negotiating the transition from scholar to administrator. Predstavljeno na Annual Meeting of American Educational research Association, New Orleans.

Goodson, I. F. 2000. Developing chains of change. Predstavljeno na Annual Meeting of American Educational research Association, New Orleans.

Grint, K. 2005. *Leadership: limits and possibilities.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gronn, P. 2008. Hybrid leadership. V *Distributed leadership according to the evidence,* ur. K. Leithwood, B. Mascall in T. Strauss, 17–40. New York: Routledge.

Hallinger, P. 2004. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Vabljeno predavanje International Congress on School Effectiveness and Improvement, Rotterdam.

Hersey, P., in H. K. Blanchard. 1988. *Management of organizational behavioral.* 5. izd. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Knight, P., in P. Trowler. 2000. Departmental-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education* 25 (1): 69–83.

Kotter, J. P. 1990. *A force for change: how leadership differs from management.* New York: The Free Press.

Kouzes, J. M., in B. Z. Posner. 1995. *The leadership challenge.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lang, R., in S. Muller. 2000. Transformacijsko vodenje v vzhodnonemškem procesu transformacije. V *Management v tranzicijskih procesih,* ur. R. Lang, J. Kovač in M. Bernik, 199–234. Kranj: Moderna organizacija.

Lewis, T., S. Marginson in E. Snyder. 2005. The network university? Technology, culture and organizational complexity in contemporary higher education. *Higher Education Quarterly* 59 (1): 56–75.

Maister, D. 2006. Why should I follow you? Managing professionals: attitudes, skills and behaviours. Http://davidmaister.com/podcasts.archives/3/21/.

Middlehurst R. 2008. Not enough science or not enough learning? Exploring the gaps between leadership, theory and practice. *Higher Education Quarterly* 62 (4): 322–339.

Mintzberg, H. 1998. Covert leadership: notes on managing professionals. *Harvard Business Review* 76 (6): 140–147.

Moravec, J. W. 2008. A new paradigm of knowledge production in higher education. *On the Horizon* 16 (3): 123–136.

Muijs, D., A. Harris, J. Lumby, M. Morrison in K. Sood. 2006. Leadership and leadership development in highly effective further education providers. Is there a relationship? *Journal of Further and Hiher Education* 30 (1): 87–106.

Pennington, P., C. Townsend in R. Cummins. 2003. The relationship of leadership practices to culture. *Journal of Leadership Education* 2 (1): 1–18.

Prichard, C. 2000. *Making managers in universities and colleges.* Buckingham: Open University Press.

Raelin, J. A. 1995. How to manage your local professor. *Academy of Management Journal Best Papers Proceedings* 1995:207–211.

Robbins, S. 1998. *Organizational behavior.* Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schein, E. H. 1990. Organizational culture. *American Psychologist* 45 (2): 109–119.

Sessa, V. I., in J. J. Taylor. 2000. *Executive selection: strategies for success.* San Francisco: Jossey-Bass.

Shattock, M. 2003. *Managing successful universities.* Buckingham: Open University Press.

Skela-Savič, B. 2007. Dejavniki uspešnega izvajanja sprememb v slovenskem zdravstvu. Doktorska disertacija, Visoka šola za zdravstvo.

Stronach, I., B. Corbin, O. McNamara, S. Stark in T. Warne. 2002. Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Education Policy* 17 (1): 109–138.

Taylor, L. 2005. Academic development as institutional leadership: an interplay of person, role, strategy, and institution. *International Journal for Academic Development* 10 (1): 31–46.

Tierney, W. G. 1997. Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education* 68 (1): 1–16.

Tomas Folch, M., in G. Ion. 2009. Analysing the organizational culture of universities: two models. *Higher Education in Europe* 34 (1): 143–154.

Trow, M. 1994. Managerialism and the academic profession: the case of England. *Higher Education Policy* 7 (2): 11–18.

Turner, J. R., in R. Müller. 2003. On the nature of the project as a temporary organization. *International Journal of Project Management* 21 (1): 1–8.

Uhl-Bien, M. 2006. Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Quarterly* 17 (6): 654–676.

Yielder, J., in A. Codling. 2004. Management and leadership in the contemporary university. *Joumal of Higher Education Policy and Management* 26 (3): 315–328.

Yukl G. 1999. An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly* 10 (2): 285–305.

Wolverton, M., R. Ackerman, in S. Holt. 2005. Preparing for leadership: what academic department chairs need to know. *Journal of Higher Education Policy and Management* 27 (2): 227–238.

10 Položaj zaposlenih in avtonomija zaposlovanja

Aleksandra Ocvirk, Ksenija Bažon in Nada Trunk Širca

Visokošolski zavodi (v nadaljevanju: VŠI) izvajajo dejavnosti s svojimi zaposlenimi. Zakon o visokem šolstvu (v nadaljevanju: ZVIS, v 52. do 54. členu razlikuje med visokošolskimi učitelji, znanstvenimi delavci in visokošolskimi sodelavci. *Visokošolski učitelji* so docenti, izredni in redni profesorji ter lektorji. Visokošolski učitelji v visokošolskih strokovnih programih so tudi predavatelji in višji predavatelji. Visokošolski učitelji so nosilci izobraževalnega, umetniškega in raziskovalnega programa. Pri svojem delu sledijo in prispevajo k razvoju znanosti, umetnosti in stroke na področju, za katerega so izvoljeni, samostojno razvijajo določeno področje znanosti, umetnosti oziroma stroke in skrbijo za prenos tega znanja. *Znanstveni delavci* so znanstveni sodelavci, višji znanstveni sodelavci in znanstveni svetniki. Izvajajo pa znanstveno-raziskovalni program. *Visokošolski sodelavci* so: asistenti, bibliotekarji, strokovni svetniki, višji strokovni sodelavci, strokovni sodelavci in učitelji veščin; sodelujejo pri izvajanju izobraževalnega, znanstveno-raziskovalnega in umetniškega dela. Poleg omenjenih človeških virov so v VŠI zaposleni tudi *strokovno-administrativni delavci,* ki izvajajo dejavnosti v podporo izobraževalnemu in raziskovalnemu delu.

Zaposlenih v visokošolskih zavodih v Sloveniji in Evropi

VŠI, ki so javni zavodi in VŠI, ki prejemajo javna sredstva na podlagi koncesije, v RS opravljajo javno službo. Posamezniki, ki sklenejo delovno razmerje v javnem VŠI, so javni uslužbenci. Zakon o javnih uslužbencih (v nadaljevanju: ZJU-UPB3) v RS ureja skupna načela in druga skupna vprašanja javnih uslužbencev. Izhajajoč iz skupnih načel ZJU-UPB3 izrecno poudarja načelo strokovnosti, kar nalaga javnemu uslužbencu, da pri svojem delu ravna po pravilih stroke in se za ta namen stalno usposablja in izpopolnjuje. Strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje mora javnemu uslužbencu zagotoviti delodajalec. Podobno velja za javne uslužbence tudi načelo odgovornosti za rezul-

tate, kar pomeni, da posameznik odgovarja za kakovostno ter hitro in učinkovito izvrševanje zaupanih javnih nalog.

Estermann in Nokkala (2009) v svoji raziskavi o avtonomiji univerz v Evropi obravnavata položaj javnega uslužbenca. Ta zaradi različnih pravnih ureditev in tradicije nima enakega pomena v vseh obravnavanih državah. V 15 evropskih državah noben zaposleni na visokošolski instituciji (v nadaljevanju: VŠI) nima statusa javnega uslužbenca. V nekaterih državah nekatere kategorije zaposlenih v VŠI niso javni uslužbenci, čeprav imajo podoben status (Irska, Poljska). Skupna lastnost teh držav je, da so njihovi VŠI manj fleksibilni pri managementu človeških virov. V nekaterih državah vključno s Češko, Slovaško in Islandijo imajo status javnega uslužbenca le zaposleni v državnih VŠI. Vsi zaposleni v visokem šolstvu imajo status javnih uslužbencev v osmih državah Srednje in Vzhodne Evrope, skupaj z Belgijo in Norveško. V ostalih analiziranih državah je status javnega uslužbenca omejen na posebne kategorije akademskega osebja. V Avstriji, Luksemburgu, na Danskem in Portugalskem imajo status javnih uslužbencev zaposleni z dolgo delovno dobo v visokem šolstvu, medtem ko novozaposleni tega statusa nimajo – status javnega uslužbenca je torej vezan na trajnost zaposlitve. Na Finskem, v Franciji, Nemčiji, Italiji, Litvi in Španiji je status javnega uslužbenca povezan z organizacijsko hierarhijo in se pogosto uporablja za visoke akademske položaje. V Švici se položaj razlikuje med kantoni, vendar se tudi tam, kjer akademsko osebje ima status javnega uslužbenca, ta zdaj ukinja (Estermann in Nokkala 2009).

Narava akademskega dela in profesionalizem

VŠI so birokratske organizacije, ki so hkrati standardizirane in centralizirane – gre za centralizacijo strokovnega znanja, kjer imajo člani (učitelji) primerljivo raven izobrazbe. Mintzberg (1993, 190) jih opisuje takole:

> Poklicna birokracija opira koordinacijo na standardizacijo strokovnega znanja in z njo povezanega parametra ustroja organizacije, pri tem pa usposablja na področju indoktrinacije. Najema primerno usposobljene in indoktrinirane poklicne strokovnjake za jedro delovanja organizacije, nato pa jim prepusti relativno velik del nadzora nad lastnim delom.

Delo akademskega osebja na VŠI je avtonomno in relativno neodvisno od sodelavcev, povezano pa je s študenti na matičnem in s strokovnjaki na drugih VŠI. Ta značilnost vpliva na kulturo organizacije in na

relativno nizko stopnjo sodelovanja učiteljev in raziskovalcev med sabo. Napredovanje in uspešnost učiteljev nista odvisna zgolj od predpostavljenih v VŠI, promocijo si iščejo tudi zunaj VŠI. Postopki habilitacij to neodvisnost še stopnjujejo. Avtonomija dela pogosto povzroči, da akademsko osebje ignorira tako potrebe VŠI kot svojih »strank« in ne čutijo dolžnosti, da bi ravnali v interesu vseh. Če se vpis študentov zmanjša, se to učiteljev praviloma ne tiče, pogosto ne čutijo pripadnosti instituciji, bolj so zavezani svoji znanstveni disciplini.

Sockett (1993) profesionalnega učitelja enači z moralnim učiteljem, ter tako razlikuje med moralno prakso posameznika in poučevanjem kot poklicem. Biti profesionalen ne pomeni zgolj pripadati profesiji – poklicno prenašati vsebino predmeta/znanje, temveč pomeni veliko več: zajema moralno/etično ozadje posameznikove prakse. Delo *profesionalca* naj bi torej po pričakovanjih temeljilo na etičnih in altruističnih principih ljubezni do študentov in njihove dobrobiti. Sockett (1993, 90) ugotavlja, da so »profesionalni učitelji strokovnjaki zaradi svoje profesionalne kreposti; s krepostjo, naj ponovimo, ne mislimo prenosljive in priučene morale posameznika«.

V okviru operativnega jedra obstaja »bojno polje« profesionalcev znotraj iste stroke; stalni spor in boj za prevlado med različnimi disciplinami. Ti profesionalci so vsi učitelji, le da poučujejo različne predmete, ki jih opredeljujejo kot strokovnjake. Ta razprava lahko seže še globlje. Učitelja, ki poučujeta isti predmet, nimata nujno skupnega mnenja o nekem problemu.

Profesionalizem je prav tako mogoče opredeliti z njegovim nasprotjem – neprofesionalizmom. Campbell (1996, 191) obravnava vprašanja kolegialne zvestobe kot enega od vidikov profesionalizma učiteljev in ugotavlja, da »nekateri učitelji pri tolmačenju profesionalizma v izobraževanju poudarjajo podrejenost veljavnim normam kolektivnih združenj. Neprofesionalno obnašanje [...] mnogi razumejo kot obnašanje, ki ogroža solidarnost in zvestobo kolegom.«

Clark (1996) opozarja na hitro rast akademskega znanja, ne samo znotraj določenega področja, ampak tudi na področju razvoja novih disciplin, ki ustvarjajo večjo konkurenco in razvoj posameznih organizacijskih oddelkov. Gibbons (1998) pa trdi, da rast proizvodnje znanja zunaj univerze vodi do razvoja globaliziranih in porazdeljenih sistemov znanja. Da bi VŠI produktivno sodelovale s takšnimi sistemi in proizvajale znanje, bodo morale temeljito prestrukturirati svoje pristope k raziskovanju in poučevanju. To pomeni, da se bodo morale v vode-

PREGLEDNICA 10.1 Značilnosti vodenja po Gibbonsu

Modul 1	Modul 2
Poudarek ja na individualizmu.	Poudarek ja na timskem delu.
Akademski nadzor nad potekom raziskave.	Potek raziskave oblikujejo interakcije med raziskovalci in uporabniki.
Disciplina.	Interdisciplinarnost.
Lokalna baza znanja.	Organizacijska raznolikost, mreže, združevanje znanja iz različnih virov.
Kakovost temelji na strokovnem pregledu.	Nadzor kakovosti temelji na akademskem strokovnem pregledu in kritikah uporabnikov.

Povzeto po Gibbons 1998.

nju premakniti od tega, kar opisuje Gibbons kot Modul 1, k Modulu 2.

Coaldrake in Stedman (1999) opredeljujeta pet vidikov sprememb v akademskem delu, ki so posledica zunanjih pritiskov:

- večji pritiski na delovni čas, delovne obremenitve in moralo;
- vse večji poudarek na uspešnosti, strokovnih standardih in odgovornosti;
- kadrovska politika, ki se premika iz lokalne službe za nadzor in individualno avtonomijo k večji kolektivni in institucionalni osredotočiti;
- vedno bolj specializirano in zahtevno akademsko delo;
- nove naloge, ki brišejo stare razlike med kategorijami osebja v VŠI.

Nove izobraževalne tehnologije spreminjajo načine opravljanja akademskega dela. Splošna dostopnost teh tehnologij omogoča zanimive priložnosti za zadovoljevanje potreb študentov, krepitev učnih okolij in bogatenje raziskovalne dejavnosti, po drugi strani pa posega v mejo med službenim in osebnim časom. Od akademskega osebja se pričakuje 24-urna dostopnost ves teden in bolj pogoste interakcije s študenti. Študenti iščejo izobrazbo, ki bo povečala njihove možnosti za zaposlitev, bo skladna z njihovimi osebnimi obveznostmi in življenjskimi okoliščinami ter bo dostopna za razumno ceno.

Zunanji pritiski in tehnologije povzročajo spremembe v vodenju, akademskemu delu in življenju zaposlenih na VŠI. Nove, včasih nasprotujoče si zahteve in zniževanje deleža javnega financiranja vplivajo na zmanjševanje podpore zaposlenih v VŠI. Zahteven tempo dela ne povzroča le stresa, ampak še dodatno zmanjšuje interakcije in kolegialnost med sodelavci v VŠI.

Omenjene spremembe imajo prevladujoč vpliv na vrednote akademskega dela, kot so se izoblikovale v preteklosti: kakovostno pedagoško delo, avtonomijo, varnost zaposlitve – delo s polnim delovnim časom za nedoločen čas, avtoriteto, izhajajočo iz akademskega položaja, lokalno kontrolo nad vsemi akademskimi zadevami in visok status v družbi.

Akademsko osebje je prej togo, kot prilagodljivo pri odzivanju na izzive, ki jih prinaša transformacija visokega šolstva. Akademiki ostajajo motivirani za svoje delo, vendar mnogi menijo, da so pod vse večjim pritiskom zunanjega okolja in da so vse bolj odtujeni od svojih institucij (Enders in De Weert 2009).

Strokovno-administrativno osebje v visokošolskih zavodih

Pomembno vlogo pri uspešnem in učinkovitem delovanju VŠI ima tudi profesionalizem strokovno-administrativnega osebja, ki ni del operativnega jedra (akademskega osebja), ampak je definirano kot podporno osebje. Zahteva po profesionalizmu strokovno-administrativnega osebja izhaja iz dveh načel določenih v ZJU: načela strokovnosti in načela odgovornosti za rezultate. Kljub pomembni vlogi imajo majhen vpliv na odločanje. Prav tako je malo napisanega o njihovi vlogi v literaturi o organizacijskih strukturah. V primerjavi z operativnim jedrom podporno osebje ni obremenjeno s standardizacijo, organizirano je v obliki specializiranih samostojnih služb, kjer ima vsaka svoje pristojnosti in strokovno področje delovanja (Mintzberg 1993, 16–18).

Če želi strokovno-administrativno osebje imeti moč in pomembnejši vpliv, mora izkazovati ekspertnost na svojem področju, še boljše je, če to ekspertnost potrdi akademsko osebje. Vodje strokovnih služb izvajajo koordinacijo dela med službami in znotraj njih preko usklajevanja in vzajemnega prilagajanja. Akademiki pogosto opisujejo strukturo poklicne birokracije kot obrnjeno piramido, kjer so oni na vrhu, podporno osebje pa na ostalih nivojih, za katere ni značilna demokratičnost. Po drugi strani ima podporno osebje preko vlog glavnega tajnika, predsednika, direktorja in podobnih posreden vpliv na VŠI. Tako lahko opazimo, da znotraj VŠI delujeta dve hierarhiji: akademska in strokovno-administrativna. Vrh slednje igra ključno vlogo v pogajanjih med akademiki in zunanjimi deležniki. Prav ta vloga (*mediator*) daje legitimno moč strokovno-administrativnem osebju.

Ta moč se ohranja vse do tedaj, dokler akademsko osebje ocenjuje, da je za njihove potrebe delo podpornega osebja učinkovito in uspešno (Bess in Dee 2008).

Avtonomija zaposlovanja in postopki izvolitve v nazive

Sposobnost VŠI, da odloča o zaposlovanju osebja, je integralno povezana z njegovo finančno in akademsko samostojnostjo. Razlike v kadrovski avtonomiji med evropskimi državami nastajajo zaradi zelo različnih predpisov, različnih kategorij zaposlenih na VŠI ter različnih pravnih ureditev javnega in zasebnega sektorja. Kažejo se v razponu od večje stopnje svobode pri zaposlovanju osebja, do zelo formaliziranih postopkov, ki lahko zajemajo tudi pridobivanje soglasja od najvišjih državnih organov.

Raziskava o avtonomiji univerz v Evropi (Esterman in Nokkala 2009) kaže, da so VŠI v severno-zahodnih evropskih državah samostojne pri zaposlovanju. V drugih evropskih državah so VŠI avtonomne, vendar pa morajo ravnati v skladu s nacionalnimi predpisi v zvezi s kvalifikacijskimi zahtevami in postopki zaposlovanja za nekatere ali vse kategorije zaposlenih. Ti pogoji so prisotni predvsem v severnih in vzhodnih evropskih državah. V šestih, pretežno južnih evropskih državah (Hravaška, Ciper, Francija, Grčija, Portugalska in Turčija) lahko VŠI le delno odločajo o zaposlovanju; število delovnih mest v okviru nekaterih nazivov (profesorji in/ali višje strokovno-administrativno osebje) je določeno na nacionalni ravni. Prav tako je pomembno opozoriti, da morajo v vsaj šestih državah (Bolgarija, Francija, Poljska, Romunija, Slovaška in Nemčija) imenovanje ali izvolitev v naziv (ponavadi profesorja) potrditi ustrezni javni organi (ministrstvo ali predsednik države, kot je primer na Poljskem). V Grčiji, na primer, izbira in zaposlovanje strokovno-administrativnega osebja ni v rokah VŠI, temveč v rokah nacionalnega telesa.

Visokošolski učitelji so ponavadi najbolj močno regulirana kategorija osebja na VŠI. Čeprav obstaja nekaj razlik v praksi zaposlovanja akademskega osebja, ima večina držav podobne postopke – določena merila za izvolitev v nazive in komisije, ki o tem odločajo (habilitacijske komisije). Uspešnega kandidata potem naknadno imenuje v naziv VŠI (fakulteta ali univerza) (Esterman in Nokkala 2009). Nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev *v Sloveniji* določa ZVIS v členih od 55. do 59. ZVIS določa tudi pogoje za izvolitev v naziv, postopek izvolitve, odvzem naziva in sodno varstvo. Merila za izvolitev v naziv visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev sprejme senat VŠI v skladu z zakonom. Za VŠI, ki so članice univerze, merila sprejme senat uni-

verze. Merila morajo biti mednarodno primerljiva in se javno objavijo.

Izvolitev v naziv visokošolskega učitelja je pomembno povezana s spremljanjem profesionalnega razvoja posameznika, saj sta pedagoška in raziskovalna dejavnost del meril, ki opredeljujejo pogoje za izvolitev v ustrezni naziv. V Sloveniji so ustrezen naziv, raziskovalni dosežki ter objave znanstvenih in strokovnih del pomembni tudi za pridobivanje in vodenje temeljnih, ciljnih in aplikativnih raziskovalnih projektov. Pogoje natančneje določata Zakon o raziskovalni in razvojni dejavnosti (v nadaljevanju: ZRRD-UPB1) in Pravilnik o kriterijih za ugotavljanje izpolnjevanja pogojev za vodjo raziskovalnega projekta. Visokošolski učitelj svojo profesionalnost in strokovnost dopolnjuje s sodelovanjem s strokovnimi sodelavci in drugimi strokovnjaki s področja na nivoju regije, države in v tujini. Vzpostavljanje profesionalnih povezav pozitivno dopolnjuje metode poučevanja in raziskovanja (Parker 2005).

V *skandinavskih državah* lahko akademsko osebje zaprosi za napredovanje v višji naziv na podlagi individualnih raziskovalnih dosežkov, ne glede na to ali v VŠI obstaja prosto delovno mesto za ta naziv ali ne. Tako mladim akademikom ni več treba čakati na prosto delovno mesto in šele potem zaprositi za napredovanje v višji naziv. Argument za ta premik je bil, da sistem, ki omogoča napredovanje na podlagi doseženih raziskovalnih uspehov, krepi motivacijo za znanstveno delo. Drugi možni pristop k razvoju akademskega osebja je *anglo-ameriški model*, ki ponuja razvoj karierne poti na podlagi konkretnih kariernih korakov namesto uporabe standardnih postopkov. Tak premik zahteva večjo prožnost pri merilih za ocenjevanje uspešnosti dela in ustvarja tudi možnosti za vzpostavitev notranjega trga dela v VŠI. Na *Nizozemskem* nov sistem razvrščanja delovnih mest za vse akademske položaje določa eksplicitne vloge, naloge in odgovornosti, ki jih je treba izvesti za doseganje posebnih rezultatov. Poklicni profil igra pomembno vlogo pri vrednotenju dela. Ta sistem deluje kot podlaga ostalim kadrovskim instrumentom, kot so ocene (na podlagi rezultatov in na podlagi pristojnosti), načrtovanje osebnega razvoja in poklicne poti (Eurydice 2008).

Nemčija ima tradicionalne, zelo zahtevne formalne pogoje za razvoj akademske kariere. Dolge dobe študija in pridobivanja kvalifikacij ter neprilagodljivost struktur v akademski hierarhiji so privedle do bega možganov iz akademskih elit pretežno v ZDA, Veliko Britanijo in Švico. Zato so v letu 2002 nastopile zakonske spremembe formalnih pogojev za imenovanje v nazive, spremembe kvalifikacijskih obdobij, povečali sta se znanstvena svoboda in neodvisnost mlajšega akademskega

osebja. Tradicionalna habilitacija naj bi se ukinila do letošnjega leta.[1]

V *Avstriji* je razvoj akademske kariere potencialnih kandidatov odvisen od njihovih učiteljev/mentorjev. Ko se odpre delovno mesto za mlado akademsko osebje, imajo študenti, ki jih opazijo ali promovirajo njihovi mentorji, dobre možnosti, da ga dobijo. Njihova obveznost je dokončanje doktorskega študija, v okviru katerega poteka njihovo raziskovalno usposabljanje. Po končanem doktorskem študiju je njihovo delo usmerjeno v pridobivanje habilitacije za poučevanje. Imajo pravico do odhoda na drugo VŠI, vendar se to zgodi v redkih primerih. Ko pridobijo habilitacijo, dobijo dovoljenje za poučevanje in dosežejo visoko stopnjo strokovne avtonomije, ampak tudi takrat so asistenti. Naslednji korak v karieri je imenovanje v naziv profesorja (Enders in De Weert 2009).

Vloga asistentov je v vseh državah podobna: so pomoč in podpora profesorjem, kar je najbolj izraženo v začetnem obdobju njihove akademske kariere (odvisnost od mentorja). Lahko domnevamo, da imajo v mnogih primerih profesorji malo interesa za pospešitev kariernega razvoja svojih asistentov, ker bi to pomenilo večjo neodvisnost »varovancev«. Raziskava[2] Pauli-Fercha in Wohlfahrta (2001) je pokazala, da približno polovica vseh asistentov zapusti VŠI v manj kot 3,5 letih, hkrati pa je izpostavila problem dolgotrajnosti procesa habilitacije: 42 % kandidatov uspe pridobiti habilitacijo v roku od 8 do 12 let, 70 % pa v roku od 12 do 16 let.

Tudi na Češkem se položaj asistenta običajno šteje kot izhodišče razvoja akademske kariere in asistenti so pogosto vključeni v pedagoški proces. Naziv rednega profesorja se večinoma pridobi med 50. in 60. letom starosti. To je eden od razlogov za odvračanje mladih od akademskega poklica. Trajanje pogodbe o delu je stvar odločitve posamezne VŠI. Izredni profesorji ponavadi podpišejo 10-letne pogodbe, akademiki z nižjim nazivom pa lahko pričakujejo 5-letno pogodbo. Sistem napredovanja v višje akademske nazive je na Češkem podoben tistemu v nemško govorečih državah. Habilitacija je potrebna tudi za položaj izrednega profesorja. Profesorji na Češkem so najstarejši na svetu. Povprečna starost rednega profesorja je nad 60 let, izrednega profesorja pa

1. Http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Germany.aspx#RequirementsForPositions.

2. V raziskavo je bila vključena Tehniška univerza na Dunaju, Univerza v Gradcu in Univerza v Innsbrucku.

več kot 52 let. Naziv izrednega profesorja je običajno zadnji korak v karieri ženskega akademskega osebja (Tollingerová 1999).

Na *Poljskem* obstajata dve znanstveni stopnji (doktor in višja, habilitirana stopnja) in znanstveni naziv profesorja na določenem področju znanosti ali umetnosti. Pogoji, ki jih mora izpolnjevati oseba za začetek postopka odobritve habilitacijske stopnje, so: doktorat znanosti, objavljeni znanstveni prispevki in predstavljena habilitacijska disertacija. Postopek habilitacije je sestavljen iz habilitacijskih kolokvijev, habilitacijskega predavanja in podelitve diplome. To mora potrditi tudi centralna komisija. Akademik napreduje iz naziva asistent v naziv izrednega profesorja. Asistenti nimajo zaposlitve za nedoločen čas, medtem ko jo profesorji imajo. S pravnega vidika se lahko asistentu prekine delovno razmerje, če ne uspe napisati in zagovarjati svoje habilitacijske disertacije v devetih do dvanajst letih po zaključku doktorata. Najpomembnejši dejavnik pri napredovanju je raziskovalno delo in ne poučevanje. Habilitirana znanstvena stopnja se dodeli za pet let, nato pa se podaljšuje (Enders in De Weert 2009).

Prevladujoča lastnost kadrovske strukture, ki jo lahko najdemo v večini držav, vključno s Slovenijo, je dolga karierna pot v akademskem poklicu. Potrebnih je veliko let za dosego najvišjega naziva rednega profesorja. Flora (2007) meni, da je vse večja statusna diferenciacija akademskega osebja posledica velike rasti visokega šolstva v zadnjih štirih desetletjih. Mlajši akademiki niso izrecno opredeljeni kot manj ugledni, vendar pa ima njihovo delovno mesto formalni status usposabljanja. Mlajše akademsko osebje se srečuje z nejasnim pravnim položajem, z negotovostjo zaposlitve in napredovanja. Socialna razdalja in odvisnost mlajšega akademskega osebja od njihovih izkušenejših kolegov je poudarjena predvsem v sistemih, ki imajo ostro definirane formalne zahteve in korake (habilitacije) za doseganje najvišjih nazivov. Razlika je tudi v akademski avtonomiji (Martin 1999). Enders (2000) pa ugotavlja, da se to ne nanaša samo na mlajše akademsko osebje, ampak tudi na tiste, ki so med njimi in visoko habilitiranimi akademiki.

Trendi zaposlovanja v visokošolskih zavodih

Do polovice 20. stoletja je bilo zaposlovanje akademskega osebja v visokem šolstvu za nedoločen, polni delovni čas, značilna oblika sklepanja delovnih razmerij. Po tem obdobju se je zaposlovanje, delo in življenje VŠI začelo občutno spreminjati. Novozaposleno akademsko osebje danes lahko ugotovi, da je njihov status nižji od statusa njihovih vrstni-

kov, strokovnjakov zaposlenih v drugih panogah (Baldwin in Chronister 2001). Dejstvo, da akademsko osebje v povprečju zasluži 30 % manj kot podobni strokovnjaki v drugih poklicih, ustvarja akademsko kariero manj privlačno (NEA 2004).

V preteklosti so bile VŠI veliko manjše in bolj kolegialne, akademsko osebje je bilo pretežno moško. Danes so VŠI zelo kompleksne in raznolike glede na kulturo, organizacijo, sredstva in prednostne naloge. Akademsko osebje so moški in ženske z različnimi življenjskimi slogi, iz različnih okolij, ki iščejo ravnovesje med akademsko kariero in kompleksnim zasebnim življenjem. Veliko je zaposlenih za krajši delovni čas od polnega in z različno stopnjo lojalnosti do VŠI in predanosti svoji akademski karieri (Gappa, Austin in Trick 2005). V tem kontekstu je bistvena naloga managementa najti načine za zagotovitev delovnega okolja, ki podpira akademsko delo in razvija željo po pripadnosti VŠI.

Opazen je trend zaposlovanja delavcev *s krajšim delovnim časom v vse več* VŠI, kar je tudi povezano s financiranjem visokega šolstva, ozkim področjem raziskovanja posameznika in vse večjo izbirnostjo predmetov (prilagajanje potrebam po delu).

Akademsko osebje zaposleno za določen čas in za krajši delovni čas od polnega prav tako lahko prispeva h kakovosti akademskega dela. Namesto doseganja varne zaposlitve, ti akademiki dosegajo stalno zaposljivost z osebnim trženjem, kar je ponavadi razvidno tudi iz portfelja znanja in izkušenj, ki jih imajo (Waterman, Waterman in Collard 1994). Prinašajo lahko visoko stopnjo produktivnosti in intelektualnega kapitala VŠI, če imajo priložnosti za lastno promocijo, ustrezne prejemke in dokler je medsebojno razmerje koristno (Gappa, Austin in Trick 2005). Tovrstni način sklepanja delovnega razmerja krepi mobilnost poučevanja in raziskovanja, torej pojavnost enega učitelja ali sodelavca na večih VŠI omogoča spoznavanje različnih skupin študentov, spoznavanje različnih kolektivov in sistemov vrednotenja pedagoškega in raziskovalnega dela, predvsem pa z raziskovanjem v različnih raziskovalnih skupinah povezovanje znanja oziroma interdisciplinarnost (Gordon in Whitchurch 2007).

Sodoben trend zaposlovanja v VŠI je tudi stalno *povečevanje administrativnega in tehničnega osebja*, s čimer se želi opozoriti na strokovnost uprave VŠI, vpliv informacijske tehnologije in večanje tehnične podpore pri akademskih aktivnostih. Kritika tovrstnega gibanja je v preobremenjenosti in birokratsko slabo zasnovanemu sistemu odgovornosti, ki prinaša tudi dodatno upravno obremenitev (Chait 2003).

Zaposleni in izobraževalna dejavnosti VŠI

Z vidika managementa VŠI je treba upoštevati, da je meja med poučevanjem in raziskovanjem zabrisana (Barnett 2005). Mnogi avtorji (Barnett 2005; Osborne in McLaurin 2006; Shattock 2006; Taylor 2006) proučujejo različne vrste organizacije VŠI, pri čemer dve nasprotni skrajnosti predstavljajo univerze, ki se večinoma ukvarjajo z raziskovanjem in nudijo poučevanje kot dopolnilo prenosa znanja in z namenom izobraževati potencialne nove raziskovalce (Humboldt, glej Robertson in Bond 2005) na eni strani, in Newmanove (glej Turner 1996) v poučevanje usmerjene univerze, v katerih je raziskovanje dodatna, pomožna dejavnost, ki jo izvajajo visokošolski učitelji (Robertson in Bond 2005). Pristop k tema dvema področjema in odnosi med njima znatno vplivajo na management VŠI tako na operativni (management osebja, skupin, projektov in izobraževalnih programov), kot na strateški ravni (oblikovanje strategij poučevanja in raziskovanja na VŠI). Healy (2005) in Scott (2005) menita, da je usmerjenost VŠI k eni oziroma obema dejavnostma popolnoma odvisna od njihovega poslanstva in vizije, pri čemer poslanstvo VŠI temelji predvsem na sedanji in prihodnjih generacijah študentov (njihovem številu in kakovosti njihove motivacije), kot tudi na strukturi in kakovosti zaposlenih raziskovalcev in učiteljev. Položaj obeh dejavnosti v VŠI znatno vpliva na management organizacijskih zadev, tj. razdelitev različnih nalog zaposlenim (le poučevanje, le raziskovanje ali oboje) in evalvacijo njihovega dela oziroma izvajanja posameznih nalog.

VŠI ponavadi opredeljujejo vlogo svojih visokošolskih učiteljev in sodelavcev z njihovimi primarnimi področji poučevanja in raziskovanja, medtem ko razvoju njihovega strokovnega znanja pogosto pripisujejo sekundarno vlogo (Houston, Meyerm in Paewai 2006). Jenkins (2004) opozarja, da je lahko razmerje med poučevanjem in raziskovanjem sinergično in komplementarno ali antagonistično in tekmovalno. Trdi, da je treba odnose med raziskovanjem, poučevanjem, in drugimi nalogami ter njihovih sinergijskih učinkih opredeliti in upravljati na institucionalni ravni – za vsak oddelek ali osebo – da bi se izognili morebitnim nezaželenim posledicam in neproduktivnemu vedenju.

Upravičeno lahko trdimo, da je zaradi organizacije številnih študijskih programov, raznolikosti študentske populacije in zaposlenih, zahtev za zagotavljanje kakovosti ipd. management poučevanja bolj kompleksna naloga kot raziskovanje. Pri načrtovanju pedagoških dejavnosti

je zelo pomembno, da se upošteva ustrezno in primerno delovno obremenitev posameznih učiteljev.

Delo visokošolskih učiteljev in sodelavcev vključuje vrsto komponent, povezanih s poučevanjem, raziskovanjem, razvojem strokovnega znanja (raziskovalno uspešnostjo) in sodelovanjem pri upravljanju (organizacijske naloge). Enders in De Weert (2009) proučujeta evropsko delovno zakonodajo, ki se nanaša na zaposlene v visokem šolstvu ter visokošolskim učiteljem in sodelavcem predpisuje od 36 do 40 urni delovni teden, hkrati pa dovoljuje njegovo neenakomerno razporeditev na tedenskem in letnem nivoju zaradi narave dela. Vprašanje urejanja delovne obremenitve visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev je postalo še bolj pomembno z velikim povečanjem števila študentov, ki je prispevalo k večji pestrosti študentske populacije ter k večji pestrosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev (Gappa, Austin in Trice 2007). Poleg tega struktura študentske populacije v EU (manj mladih, migranti, staranje prebivalstva, daljše vseživljenjsko učenje ipd.) narekuje drugačno organizacijo (didaktične modele) poučevanja (OECD 2008). Raznolikost zaposlenih in njihovega dela zahteva učinkovite in pravične metode določanja pogojev in evalvacije dela visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev, še posebej na področju poučevanja. Vzpostaviti je treba tudi učinkovite sisteme v smislu finančne vzdržnosti programov, zagotavljanja kakovosti poučevanja in evalvacije produktivnosti raziskovanja (Shattock 2001).

Literatura

Baldwin, R. G., in J. L. Chronister. 2001. *Teaching without tenure: policies and practices for a new era.* Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Barnett, R. 2005. *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching.* Maidenhead: Open University Press.

Bess, J. L., in J. R. Dee. 2008. *Understanding collage and university organization: theories rot effective policy and practice.* Sterling, VA: Stylus.

Campbell, J. Y. 1996. Consumption and the stock market: interpreting international experience. Harvard Institute of Economic Research Working Papers 1763.

Chait, R. 2003. *The questions of tenure.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Clark, B. R. 1996. Substantive knowledge growth and innovative organisation: new categories for higher education research. *Higher Education* 31:417–430.

Coaldrake, P., in L. Stedman. 1999. *Academic work in the twenty-first century.* Brisbane: University of Queensland Press.

Enders, J. 2000. Academic staff in Europe: changing employment and working conditions. *International Perspectives on Higher Education Research* 7 (1): 7–32.

Enders, J., in E. De Weert. 2009. *The changing face of academic life: analytical and comparative perspectives.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

Estermann, T., in T. Nokkala. 2009. *University autonomy in Europe 1: exploratory study.* Bruselj: EUA.

Eurydice. 2008. *Higher education governance in Europe: policies, structures, funding and academic staf.* Bruselj: Eurydice European Unit.

Flora, H. B. 2007. Graduate assistants: students or staff, policy or practice? The current legal employment status of graduate assistants. *Journal of Higher Education Policy and Management* 29 (3): 315–322.

Gappa, J., M., A. E. Austin in A. G. Trick. 2005. Rethinking academic work and workplaces. *Change* 37 (6): 32–39.

Gappa, J. M., A. E. Austin in A. G. Trice. 2007. *Rethinking faculty work: higher education's strategic imperative.* San Francisco: Jossey-Bass.

Gibbons, M. 1998. *Higher education relevance in the 21st century.* Washington, DC: The World Bank.

Gordon, G., in G. Whitchurch. 2007. Managing human resources in higher education: the implications of a diversifying workforce. *Higher Education Management and Policy* 19 (2): 131–153.

Healy, K. 2005. After the ball was over. *European Economic Sociology Newsletter* 6 (3): 37–38.

Houston, D., L. H. Meyer in S. Paewai. 2006. Academic staff workloads and job satisfaction: expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28 (1): 17–30.

Jenkins, A. 2004. *A Guide to the research evidence on teaching-research relations.* York: The Higher Education Academy.

Martin, E. 1999. *Changing academic work: developing the learning university.* Buckingham: Society for Research into Higher Education in Open University Press.

Mintzberg, H. 1993. *Structure in fives: designing efective organizations.* New York: Prentice-Hall.

NEA. 2004. Higher education research center update. *National Education Association* 10 (5): 1–6.

Osborne, M., in I. McLaurin. 2006. A probability matching approach to further education/higher education transition in Scotland. *Higher Education* 52:149–183.

Parker, J. 2005. Voice and academic identity in 'changing places'. *International Perspectives on Higher Education Research* 3 (3): 185–203.

Pauli-Ferch, B. de, in G. Wohlfahrt. 2001. Dauer der individuellen Berufslaufbahn von UniversitätslehrerInnen. Projektbericht an das BM: BWK.

Pravilnik o kriterijih za ugotavljanje izpolnjevanja pogojev za vodjo raziskovalnega projekta. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 41/2009.

Robertson, J., and C. Bond. 2005. The research/teaching relation: a view from the 'edge.' *Higher Education* 50:509–535.

Scott, P. 2005. Defining an identity: the evolution of science education as a field of research. *International Journal of Science Education* 27 (11): 1391–1393.

Shattock, M. 2006. *Managing good governance in higher education.* Ballmoor: Open University Press.

Sockett, H. 1993. *The moral base for teacher professionalism.* New York: Teachers College Press.

Taylor, J. 2006. Managing the unmanageable: the management of research in research-intensive universities. *Higher Education Management and Policy* 18 (2): 1–25.

Tollingerová D. 1999. *Occupation of university lecturer in international comparison: Czech Republic.* Praga: Centre for Higher Education Studies.

Turner, J. H. 1996. *Handbook of sociological theory.* New York: Springer.

Zakon o javnih uslužbencih. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 56/2002, 110/2002, 2/2004, 23/2005, 62/2005, 113/2005, 21/2006, 131/2006, 33/2007, 65/2008, 69/2008, 69/2008.

Zakon o raziskovalni dejavnosti. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 81/1991, št. 96/2002.

Waterman, R. H., J. A. Waterman in B. A. Collard. 1994. Toward a career-resilient workforce. *Harvard Business Review* 72 (4): 87–95.

11 Akademski poklic, delovni čas in delovne obremenitve

Nada Trunk Širca, Aleksandra Ocvirk in Ksenija Bažon

Delovni čas in delovne obremenitve visokošolskih učiteljev in sodelavcev

Urejanje delovnega razmerja visokošolskih učiteljev v Sloveniji zajema nekaj posebnosti, ki niso običajne v drugih dejavnostih oziroma panogah. Poleg Zakona o delovnih razmerjih (v nadaljevanju: ZDR) in Zakona o javnih uslužbencih (v nadaljevanju: ZJU) ureja delovna razmerja v visokem šolstvu še nekaj drugih predpisov, ki določajo te posebnosti. Pomemben zakon pri urejanju delovnega razmerja oziroma pogodbenega razmerja z visokošolskimi učitelji in sodelavci je tudi Zakon o visokem šolstvu (v nadaljevanju: ZVIS). Pri sklepanju pogodb o zaposlitvi v visokem šolstvu se uporabljajo poleg zgoraj naštete zakonodaje še Kolektivna pogodba za negospodarske dejavnosti (v nadaljevanju: KPND), Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: KPDVI) ter Kolektivna pogodba za javni sektor (v nadaljevanju: KPJS). Zakon o javnih uslužbencih, ki celovito ureja sistem javnih uslužbencev v državnih organih in upravah lokalnih skupnosti ter posebnosti delovnih razmerij javnih uslužbencev velja za javne zavode do 21. člena, sicer pa plačno politiko vseh javnih uslužbencev, tudi v visokem šolstvu, ureja Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (v nadaljevanju: ZSPJS).

Akademsko osebje v Evropi v okviru svojega delovnega mesta poleg omenjene neposredne pedagoške obveznosti izvaja:

- neposredno pedagoško obveznost, praviloma določeno v številu kontaktnih ur na teden,
- posredno pedagoško delo od 30 do 50 % delovnega časa,
- osnovno raziskovalno in umetniško ter strokovno delo od 30 do 50 % delovnega časa,
- sodelovanje pri upravljanju do 10 % delovnega časa (Enders in De Weert 2009).

Do 30. 12. 2003 je *v Sloveniji* za visoko šolstvo veljal Sklep o normativih in standardih za opravljanje izobraževalne dejavnosti v višjem in visokem šolstvu. V 1. členu je določal, da visokošolska dejavnost vključuje in obsega vse oblike in vsebine dela (pedagoškega, temeljnega znanstveno-raziskovalnega, umetniškega) potrebne za spremljanje razvoja stroke in vzdrževanje osebne strokovne kontinuitete, ki jih opravijo visokošolski zavodi (v nadaljevanju: VŠI) oziroma pedagoški delavci v polnem delovnem času, in sicer:

- predavanja, seminarji, seminarske in druge oblike teoretskih vaj, lektorske vaje, laboratorijske vaje in klinične vaje, individualno umetniško delo in usposabljanje,
- sprejemni izpiti, preizkus usposobljenosti in umetniške nadarjenosti, izpiti, seminarske naloge, nastopi, hospitacije, terensko delo,
- konzultacije, govorilne ure,
- priprava učbenikov ali skript, spremljanje stroke, sodelovanje na strokovnih in znanstvenih srečanjih ter drugo raziskovalno delo, ki je vezano na pedagoški proces.

Ker omenjeni sklep zaradi »novega« sistema financiranja visokega šolstva ne velja več, ZVIS-UPB3 (63. člen) določa, da oblike neposredne tedenske pedagoške obveznosti določi rektor univerze oziroma dekan samostojnega visokošolskega zavoda.

V letih 1987–1989 je bilo visoko šolstvo in med drugim tudi delovni čas visokošolskih učiteljev in sodelavcev temeljito obravnavano v projektu »Dolgoročni razvoj visokega šolstva v SR Sloveniji«, katerega nosilci so bili takratna Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Gospodarska zbornica Slovenije. Takrat veljavne standarde in normative za opravljanje vzgojno-izobraževalne dejavnosti v višjem in visokem šolstvu je obdelal v delovnem gradivu projekta z dne 29. 09. 1989 Janez Benkovič, sodelavec Ministrstva za šolstvo, znanost in šport. Sestavo delovnega časa visokošolskih delavcev pa je obdelal vodja projekta prof. dr. Dane Melavc. V delovnem gradivu navajata, da šteje ena ura predavanja s pripravami kot ena pedagoška ura učitelja. Seminar je izenačen s predavanjem, seminarska, teoretska in avditorna vaja so z vidika izračuna med seboj enake in za eno uro teh vaj je priznana pedagoška ura asistenta. Pri laboratorijskih vajah je za eno uro vaj priznana ena pedagoška ura asistenta in ena ura tehničnega sodelavca, v kolikor je slednji prijavljen v najavi in dejansko neposredno so-

deluje pri vajah. Danes taka interpretacija pedagoškega dela ni več aktualna zaradi novega sistema financiranja VŠI, predvsem pa zaradi bolonjskih programov, ki uvajajo nove načine dela.

Akademsko osebje izvaja *neposredno pedagoško obveznost* v obsegu, ki jih določajo zakoni o visokem šolstvu v posamezni državi (Enders in De Weert 2009). Ti se v teh določbah bistveno ne razlikujejo od določbe 63. člena ZVIS, ki določa neposredno pedagoško obveznost v času organiziranega študijskega procesa v visokošolskem izobraževanju, ki se izvaja kot javna služba, in sicer:

- za docenta, izrednega in rednega profesorja šest ur tedensko,
- za višjega predavatelja, predavatelja in lektorja devet ur tedensko,
- za asistenta deset ur tedensko.

Oblike neposredne tedenske pedagoške obveznosti določi rektor univerze oziroma dekan samostojnega VŠI s posebnim predpisom in k njemu pridobi soglasje ministra, pristojnega za visoko šolstvo.

V Merilih za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Univerze v Ljubljani (2009) je zapisano, da je neposredna pedagoška obveznost oblika pedagoškega dela, ki je navedena v akreditiranem študijskem programu v obliki kontaktnih ur za izvedbo študijskega programa na 1. in 2. stopnji. Tako v neposredno pedagoško obveznost sodijo poleg predavanj in vaj še mentorstvo, tutorstvo, hospitacije in nastopi, umetniško delo s študenti in ostale konzultacije.

Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Univerze v Mariboru (2005) določajo, da neposredna pedagoška obveznost obsega vse oblike, ki so določene v 2., 3., 4., 5., 6., 7. in 8. členu Akta o oblikah neposredne pedagoške obveznosti (2005):

- za docenta, izrednega in rednega profesorja predavanja, seminarji, nastopi in hospitacije,
- za docenta, izrednega in rednega profesorja je lahko to tudi ustrezno število vaj,
- za višjega predavatelja in predavatelja predavanja, vaje, nastopi, hospitacije in seminarji,
- za lektorja predavanja in vaje,
- za učitelja veščin – učitelja športne vzgoje vaje, za učitelja veščin – učitelja tujega jezika in učitelja veščin predavanja in vaje,
- za asistenta vse različne oblike vaj,

- za strokovnega sodelavca vse različne oblike vaj, nastopi in hospitacije.

Univerza na Primorskem v svojem Aktu o oblikah neposredne pedagoške obveznosti (2004) določa, da neposredna pedagoška obveznost zajema:

- izvajanje javno veljavnega študijskega programa po seznamu predavanj (predavanja, seminarji, vaje in laboratorijske vaje, terensko delo, hospitacije in nastopi),
- sodobne oblike poučevanja (problemsko učenje, e-delo s študenti),
- mentorstvo (diplomska dela in naloge, strokovna in raziskovalna dela študentov, strokovna praksa),
- preizkusi znanja (izpiti, kolokviji in preizkušnje, domače naloge, seminarske naloge, zagovori),
- individualno delo s študenti (konzultacije, tutorstvo, študijski obiski),
- umetniško delo s študenti.

Če z neposredno tedensko pedagoško obveznostjo določeno v prejšnjih odstavkih ni mogoče izvesti študijskih programov, lahko pristojni organ VŠI visokošolskemu učitelju oziroma sodelavcu določi *dodatno tedensko pedagoško obveznost,* in sicer največ:

- dve uri docentu, izrednemu in rednemu profesorju,
- tri ure višjemu predavatelju, predavatelju in lektorju,
- štiri ure asistentu (ZVIS-UPB3).

Neposredno tedensko pedagoško obveznost in največ štiri ure dodatne tedenske pedagoške obveznosti za druge visokošolske sodelavce določi rektor univerze oziroma dekan samostojnega VŠI s posebnim predpisom. Dodatna tedenska pedagoška obveznost se obračuna enako kot neposredna pedagoška obveznost.

Poleg neposredne pedagoške obveznosti, visokošolski učitelji in sodelavci izvajajo tudi posredno pedagoško obveznost, ki jo posamezni VŠI različno opredeljujejo, hkrati pa ni jasno normirana. Iz prej navedenih dokumentov je opaziti, da med VŠI obstajajo razlike tudi v definiciji vsebine neposredne pedagoške obveznosti. Za razliko od Univerze na Primorskem, Univerza v Mariboru uvršča v posredno pedagoško obveznost mentorstvo, vse oblike preverjanja znanja, diplome, seminarske naloge, tutorstvo, mentorstvo, terensko delo, konzultacije in govorilne ure, Univerza v Ljubljani pa le preizkuse znanja in govorilne ure.

Univerza v Ljubljani v svojem predpisu (Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Univerze v Ljubljani 2009) šteje za posredno pedagoško obveznost tudi priprave na neposredno pedagoško obveznost, preizkuse znanja, govorilne ure, administrativna dela povezana s pedagoškim procesom, razvoj predmetov s spremljanjem razvoja strok in pripravo študijskih gradiv. Posredna pedagoška obveznost na Univerzi v Mariboru in njenih članicah (Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Univerze v Mariboru 2005) obsega: priprave na pedagoški proces in s pedagoškim delom povezana administrativna opravila, razvoj predmetov s spremljanjem razvoja strok in s pripravo učbenikov ter študijskih gradiv, preizkus usposobljenosti in umetniške nadarjenosti, vse oblike preverjanja znanja, diplome, seminarske naloge, tutorstvo, mentorstvo, terensko delo, konzultacije, govorilne ure, priprava, spremljanje in vrednotenje pedagoške prakse, urejanje spletne strani z osnovnimi podatki predmeta. Univerza na Primorskem nima s podzakonskim predpisom opredeljenih oblik posredne pedagoške obveznosti.

Dejavnost, ki jo opravlja akademsko osebje, vključuje vse oblike in vsebine neposredne in posredne pedagoške obveznosti, pa tudi temeljno znanstvenoraziskovalno oziroma umetniško delo in sodelovanje pri upravljanju. Da bi visokošolski učitelj in sodelavec dosegel svojo osnovno plačo, mora v skladu z delovno zakonodajo opraviti tedenski 40-urni delovnik, v katerega so vključeni efektivno delo, prazniki ter redni in izredni dopusti.

Docent, izredni profesor, redni profesor, višji predavatelj, predavatelj, lektor, asistent in drugi visokošolski sodelavci lahko sklenejo *pogodbo o delu nad polno (100 %) zaposlitvijo* za največ 20 % polnega delovnega časa pri drugem ali istem delodajalcu (63. člen Zakona o visokem šolstvu – v nadaljevanju: ZVIS).

Delovni čas, krajši od polnega (t. i. *part-time* zaposlitev), je v visokem šolstvu vse bolj pogost in omogoča zaposlovanje pri več delodajalcih do polnega ali nad polnim delovnim časom, v skupnem obsegu največ 120 %.

Neenakomerno razporeditev delovnega časa zahteva narava dejavnosti ter organizacija dela v VŠI. Pretežni del dela posameznega visokošolskega učitelja oziroma sodelavca se lahko odvija zgoščeno v enem delu študijskega leta, zato pedagoški delavec v tem času dela več, kot je njegov polni delovni čas. Zato pa se delovni čas oziroma obveznost izravna v obdobju, ko nima pedagoških obveznosti. Prav tako ima lahko posa-

mezni pedagoški delavec neenakomerno razporejen delovni čas v posameznem tednu, saj ima lahko predavanja in/ali vaje strnjene v enem ali nekaj dnevih. V visokem šolstvu je delovni čas razporejen vse do sobote, saj lahko delodajalec odredi delavcu, da znotraj polnega delovnega časa izvaja tudi predavanja na izrednem dodiplomskem in podiplomskem študiju, ki se odvija običajno ob popoldnevih in ob sobotah. V določenih primerih morajo delavci opravljati delo tudi nad polnim delovnim časom – nadurno delo, predvsem kadar narava dejavnosti terja, da je delo opravljeno skladno s pogoji, ki jih določajo posebni zakoni.

McInnis (1996) v svoji raziskavi o delovni obremenitvi akademikov izpostavlja tri pomembne ugotovitve. Približno polovica akademskega osebja je menila, da se njihova delovna obremenitev v zadnjih petih letih ni bistveno povečala, medtem ko je podoben delež poročal nasprotno. Druga pomembna ugotovitev omenjene raziskave je pokazala na povečanje študentske populacije za 85 %, medtem ko se je število akademskega osebja zaposlenega za polni delovni povečalo le za 68 %. Število študentov še vedno narašča, medtem ko število akademskega osebja (zaposlenega za polni delovni čas) ostaja skoraj nespremenjeno. Potrebe po večjem številu visokošolskih učiteljev in sodelavcev, se kompenzirajo z zaposlovanjem s krajšim delovnim časom, pogodbenim delom ipd. Tretja pomembna sprememba v okviru delovne obremenitve, se nanaša na del delovnega časa akademskega osebja namenjenega administrativnemu delu. Respodenti v omenjeni raziskavi menijo, da so se njihove administrativne obremenitve bistveno povečale v zadnjih letih in se predvsem nanašajo na zunanje zahteve po večji odgovornosti in zagotavljanju kakovosti.

Jedro akademskega dela sta predvsem poučevanje in raziskovanje, vse ostale naloge in dolžnosti pa naj bi bile potisnjene v ozadje. Od akademskega osebja se zahteva, da zadovoljujejo potrebe različnih skupin študentov, da je poučevanje krajevno in časovno prilagodljivo, da obvladujejo informacijske tehnologije pri poučevanju, da morajo znati poučevati v timu. Pedagoški proces morajo vrednotiti, razvijati in izboljševati, pri čemer spremljajo odzive študentov in diplomantov in povratne informacije, vse to pa z namenom zadovoljevanja potreb déležnikov.

Visokošolski učitelj bi moral biti s svojim znanstveno raziskovalnim delom člen povezovanja VŠI z gospodarstvom. Medsebojno sodelovanje z gospodarstvom prinaša dodatno vrednost tako gospodarstvu, ki je glavni nosilec financiranja javnega sektorja, kot strokovnjakom, ki z njim pridobivajo bogate izkušnje iz prakse, pomembne za razvoj po-

sameznega področja raziskovanja. Sodelovanje med VŠI in gospodarstvom je velikega pomena, še posebno v času odločujočih gospodarskih sprememb.

Gappa, Austin in Trick (2007) opisujejo nekatere sile, ki vplivajo na delo VŠI in delovne pogoje v njih – VŠI doživljajo številne finančne pritiske, večina akademskega osebja ni več zaposlena za poln delovni čas, novo zaposleno akademsko osebje ima določena pričakovanja o delovnih pogojih, ki naj bi omogočala ravnovesje med delom z drugimi odgovornostmi in obveznostmi, ki jih imajo. Fiskalne omejitve in zahteve po večji odgovornosti nalagajo VŠI, da krepijo produktivnost na vseh področij, dejavnega delovanja z javnostjo in podjetniške dejavnosti, ki bodo pripeljale dodatna finančna sredstva.

Akademski poklic in komponente izobraževalne dejavnosti

Načrtovanje delovne obremenitve visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev (v nadaljevanju: VU in VS) je eno pomembnejših področij za uresničevanje glavnega namena VŠI, izvajanje izobraževanja in raziskovanja. Sposobnost managementa za uravnavanje delovne obremenitve visokošolskih učiteljev in sodelavcev postaja pomembna kompetenca vodstva VŠI, ki zagotavlja razvoj institucije, kakovost poučevanja, raziskovanja in finančne stabilnosti. Eden od pomembnejših pogojev za ustrezno obvladovanje tega področja pa je poznavanje akademskega poklica.

Coaldrake in Stedman (1999) opredeljujeta pet vidikov sprememb v akademskem delu, ki so posledica zunanjih pritiskov: 1. večji pritiski na delovni čas, delovne obremenitve in moralo; 2. vse večji poudarek na uspešnosti, strokovnih standardih in odgovornosti; 3. kadrovska politika se premika od lokalne službe za nadzor in individualno avtonomijo k večji kolektivni in institucionalni osredotočenosti; 4. vedno bolj specializirano in zahtevno akademsko delo; 5. nove naloge, ki brišejo stare razlike med kategorijami zaposlenih v VŠI. Moravec (2008) opozarja na novo paradigmo ustvarjanja znanja v visokem šolstvu, ki je povezana s tremi trendi: globalizacijo, ekonomijo in družbo znanja ter spodbujanjem sprememb. Nova paradigma zahteva sistemski pristop k vodenju VŠI. Obseg dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev se je povečal, državno financiranje na študenta se iz leta v leto zmanjšuje, število visokošolskih učiteljev in sodelavcev, zaposlenih s krajšim delovnim časom, hitro narašča (Shattock 2001). Novo zaposleno akademsko osebje danes lahko ugotovi, da je njihov status nižji od statusa njihovih vrstni-

kov, strokovnjakov, zaposlenih v drugih panogah (Baldwin in Chronister 2001). Dejstvo, da akademsko osebje v povprečju zasluži 30 % manj kot primerljivi strokovnjaki v drugih poklicih, ustvarja akademsko kariero manj privlačno (NEA 2004). V tem kontekstu je bistvena naloga managementa najti načine za zagotovitev delovnega okolja, ki podpira akademsko delo in razvija željo po pripadnosti VŠI, hkrati pa zagotavlja učinkovitost in uspešnost VŠI.

Poglobljeno razumevanje procesa učenja ter pritiski na usmeritev poučevanja in učenja v učne rezultate zahtevajo bolj profesionalen pristop k poučevanju na VŠI (Hargreaves 2000, 200–201). To narekuje potrebo po temeljitem premisleku o ustrezni organiziranosti izobraževalnega procesa (različnih didaktičnih modelih), kar posledično pomeni tudi različne delovne obremenitve VU in VS.

Dejavnosti, ki jih opravljajo VU in VS, vključujejo vse oblike in vsebine neposredne in posredne pedagoške obveznosti (priprava in evalvacija predmetov, izvedba predmetov in delo s študenti), temeljno znanstveno-raziskovalno delo, profesionalni razvoj in sodelovanje pri upravljanju. Enders in De Weert (2009) ugotavljata, da VU in VS v državah EU v okviru svojega delovnega mesta izvajajo pedagoško obveznost v obsegu 30–50 % delovnega časa, osnovno raziskovalno in strokovno delo 30–50 % delovnega časa in sodelovanje pri upravljanju do 10 % delovnega časa.

Kakovost izvajanja študijskih programov in kakovost raziskovanja visokošolskih učiteljev sta tesno povezani z ustreznim razvojem človeških virov v VŠI. Zadovoljstvo zaposlenih pri delu je ravno tako pomembno kot zadovoljstvo strank (Comm in Mathaisel 2003). Nicholson v Burgess (1996) ugotavlja, da je načrtovanje dela pomemben proces v organizaciji, saj je izraz zmožnosti za učinkovito razporeditev delovnih obveznosti med zaposlenimi. Glede načrtovanja delovne obremenitve VU in VS Burgess, Lewis in Mobbs (2003) ter Houston, Meyer in Paewai (2006) ponujajo seznam ključnih kriterijev, ki prispevajo k učinkovitosti sistema: pravična razporeditev delovne obremenitve med zaposlenimi, preglednost sistema načrtovanja delovne obremenitve ter prilagajanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev strateškim ciljem VŠI, v katerem so zaposleni.

»Napetosti, ki povzročajo konflikte ter ohranjajo prevlado in avtoriteto, je možno spremeniti le z osveščanjem, razmislekom, razumevanjem in ukrepanjem« (Grams in Christ 1992, 96).

Analizirali smo dokumente, ki opredeljujejo komponente izobraže-

valne dejavnosti (pedagoškega dela) in urejajo področje delovne obremenitve VU in VS na nekaterih tujih VŠI. Dokumente za izvedbo raziskave smo dobili preko spleta, zato je nabor tujih držav omejen na tiste, katerih dokumenti o delovni obremenitvi VU in VS so bili javno dostopni. Gesla, ki smo jih uporabili pri iskanju tujih dokumentov na spletu, so bila »academic workload«, »planning of academic workload« in »equitable workload norms«. Z omenjenimi gesli smo našli skupaj 28 ustreznih zadetkov na prvih 10 straneh iskalnika Google.si. Med njimi smo izbrali tiste, ki so se pojavili na prvih treh straneh iskalnika pri iskanju po vseh treh geslih. Geslo za slovenske VŠI je bilo »merila za vrednotenje dela VU in VS«.

V okviru raziskave smo analizirali in primerjali 10 dokumentov o delovni obremenitvi VU in VS, in sicer dveh ameriških VŠI (University of Nebraska – Lincoln, The College of Education and Human Sciences;[1] University of Minnesota, College of Liberal Arts[2]), dveh avstralskih univerz (University of Tasmania;[3] The University of Western Australia[4]), dveh angleških univerz (University of Sunderland;[5] University of Greenwich[6]), združenja Ryerson Faculty Association Canada.[7]

Pri proučevanju strukture dokumentov smo ugotovili, da tuji dokumenti o delovni obremenitvi VU in VS vsebujejo v uvodu »mehki del« vsebine, ki poudarja pomen pravične razdelitve delovne obremenitve, transparentnost dokumentov o delovni obremenitvi VU in VS ter sodelovanje vseh zaposlenih pri njihovem oblikovanju. Glede namena dokumentov, ki urejajo delovno obremenitev VU in VS, je v njih zapisano, da pomagajo pri določanju smernic pri načrtovanju nalog v okviru delovnih obremenitev in pri prizadevanju za pravično razdelitev odgovornosti med zaposlenimi v daljšem časovnem obdobju. V nadaljevanju navajamo nekaj pomembnih vsebin iz dokumentov izbranih tujih VŠI, ki

1. Http://cehs.unl.edu/faculty/admindocs/docs/Faculty_Workload.pdf.
2. Http://cla.umn.edu/intranet/undergrad/workload.php.
3. Http://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0013/37021/Guidelines-for-the-Allocation-of-Academic-Workloads.pdf.
4. Http://www.hr.uwa.edu.au/policy/toc/recruitment_and_selection/guidelines_for_the_development_of_an_academic_workload_allocation_system.
5. Https://docushare.sunderland.ac.uk/docushare/dsweb/Get/Document2351/Framework+for+Academic+Workload+Planning.pdf.
6. Http://www.gre.ac.uk/offices/personnel/ppga/employment-guidance/teaching_contracts.
7. Http://rfa.ryerson.ca/wiki/CA-2005+-+Appendix+G+-+Re%3A+Article+10+-+Workload+Mode+11.

po našem mnenju odražajo bistvo managementa delovne obremenitve VU in VS.

Izmed vseh analiziranih dokumentov, le dokument o delovni obremenitvi VU in VS na University of Nebraska – Lincoln, The College of Education and Human Sciences v ZDA vključuje definicijo delovne obremenitve VU in VS in sicer: »Delovna obremenitev VU in VS se nanaša na vse dejavnosti fakultete, ki prispevajo k uresničevanju dejavnosti in odgovornosti kateder: raziskovanje/ustvarjalna dejavnost, poučevanje, storitve, povezovanje in sodelovanje z lokalno skupnostjo in širšim družbenim okoljem. Kot tako je delovno obremenitev VU in VS mogoče konceptualizirati tako na individualni ravni, kot na ravni katedre.«[8]

University of Sunderland (Združeno kraljestvo) v svojem dokumentu o delovni obremenitvi VU in VS (Framework for Academic Workload Planning) določa, da »mora delovna obremenitev VU in VS odražati transparentno, pravično in nepristransko razdelitev delovnih nalog ter upoštevati celoten obseg dela po različnih dejavnostih, ki se ga pričakuje od vsakega člana akademskega osebja. Univerza si prizadeva doseči visoke standarde akademskega dela in nenehno izboljševati akademsko kakovost.«[9]

The University of Western Australia v svojem dokumentu o delovni obremenitvi VU in VS (Guidelines for the Development of an Academic Workload Allocation System) eksplicitno določa načela delovanja sistema delovne obremenitve, in sicer pravičnost (pravična razdelitev delovne obremenitve med akademiki VŠI), vključenost (prepoznati in vrednotiti široko paleto akademskih dejavnosti, po možnosti vse tiste dejavnosti, ki se jim zavezujemo v strateškem načrtu) in raznolikost (definiranje raznolikih profilov dela vsakega uslužbenca, kar jim omogoča, da podajo svoj akademski prispevek k delovanju VŠI glede na lastne izkušnje, sposobnosti in interese).[10]

Ryerson Faculty Association Canada fakultetam nalaga obveznost, da »vzpostavijo postopek za pregled izvajanja svojih programov z namenom vzpostavitve normativov za delovne obremenitve v okviru fakultete in njenih oddelkov. Delovna obremenitev VU in VS se lahko razlikuje glede na znanstveno disciplino in posameznika, upoštevajoč dejav-

8. Http://cehs.unl.edu/faculty/admindocs/docs/Faculty_Workload.pdf.

9. Https://docushare.sunderland.ac.uk/docushare/dsweb/Get/Document2351/Framework+for+Academic+Workload+Planning.pdf.

10. Http://www.hr.uwa.edu.au/policy/toc/recruitment_and_selection/guidelines_for_the_development_of_an_academic_workload_allocation_system.

nike, kot so normativi delovne obremenitve fakultete/oddelka; posebne okoliščine posameznega VU oz. VS, ki vključujejo njihove akademske, raziskovalne in ustvarjalne dosežke; pričakovanja glede napredovanja in zaposlitve za nedoločen čas; narava imenovanja VU oz. VS; administrativno delo in prispevek k storitvam VU oz. VS; raznolikost poklicnega razvoja znotraj različnih disciplin; ter pravična in nepristranska razdelitev dela med VU in VS fakultete/oddelka«.[11]

Če povzamemo, dokumenti o delovni obremenitvi VU in VS tujih VŠI definirajo štiri kategorije delovnih nalog, ki jih opravljajo VU in VS:

- izobraževalno dejavnost,
- raziskovanje,
- sodelovanje pri upravljanju in drugo administrativno delo (administrativne naloge na ravni fakultete oziroma univerze)
- profesionalni razvoj posameznika in njegovo vključenost v stroko in skupnost.

Dokumenti o delovni obremenitvi VU in VS slovenskih VŠI (prav tako določajo štiri kategorije dela VU in VS, vendar nekoliko drugače:

- neposredna pedagoška obveznost, kamor praviloma sodijo kontaktne ure (NPO),
- posredna pedagoška obveznost (PPO),
- raziskovanje,
- sodelovanje pri upravljanju.

Skupno tujim in slovenskim dokumentom o delovni obremenitvi VU in VS na nivoju univerz je, da prepuščajo podrobnejše določanje delovnih nalog in njihovo normiranje posameznim članicam ter dopuščajo variiranje med njimi zaradi raznolikosti znanstvenih disciplin in strok.

V vseh dokumentih smo v nadaljevanju zasledili podrobno opredelitev posameznih kategorij dela VU in VS, vendar v tem članku obravnavamo le kategorijo izobraževalne dejavnosti in njene komponente. Najprej bomo povzeli, kako izobraževalno dejavnost opredeljujejo tuji VŠI, pri slovenskih pa bomo obravnavali vsakega posebej. Tuji VŠI kot glavne komponente izobraževalne dejavnosti navajajo naslednje naloge VU:

11. Http://rfa.ryerson.ca/wiki/CA-2005+-+Appendix+G+-+Re%3A+Article+10+-+Workload+Mode+11.

- priprave na predmet (priprava gradiva za nove predmete, priprava predavanj in demonstracij),
- delo v predavalnici oziroma enakovredno za predmete, ki so del študija na daljavo,
- neposreden stik s študenti v povezavi s predmetom (mentorstvo študentom pri diplomskih, magistrskih in doktorskih delih, stik s študenti v času govorilnih ur oziroma na daljavo),
- administrativne naloge v povezavi s predmetom (mentorstvo učiteljem asistentom, urniki, komisije za zagovore diplomskih, magistrskih, doktorskih del),
- ocenjevanje znanja pri predmetu (priprava metod za ocenjevanje znanja – izpiti, naloge ipd., ocenjevanje izpitov, nalog in/ali ustvarjalnih del študentov).

Vrednotenje posameznih sestavin izobraževalne dejavnosti (pedagoškega dela)

Vrednotenje dela je na splošno tesno povezano z razpoložljivimi sredstvi, zato je potrebno poznati sistem financiranja. V Sloveniji je do leta 2004 za financiranje rednega študija na javnih VŠI (izredni študij je plačljiv na javnih in zasebnih VŠI) veljal Sklep o normativih in standardih za opravljanje izobraževalne dejavnosti v višjem in visokem šolstvu. Sklep je vseboval elemente za sistemizacijo delovnih mest in posledično za financiranje VŠI ter normative za izvajanje študijskih programov. Tako je financiranje izobraževalne dejavnosti potekalo po »normativih in standardih«, pri čemer sta bili edini merili število kontaktnih ur v določenem študijskem programu in pedagoški naziv učitelja oz. sodelavca, ki je te kontaktne ure izvajal (v nadaljevanju »stari sistem financiranja«). Vrste učiteljev oz. sodelavcev po nazivih in obseg njihove neposredne pedagoške obveznosti (NPO) pa je določal tedaj veljavni Zakon o visokem šolstvu. Z njim je bilo predpisano, da akademsko osebje v Sloveniji v okviru 40-urnega delovnega tedna izvaja NPO v času organiziranega študijskega procesa v visokošolskem izobraževanju v naslednjem obsegu: docenti, izredni in redni profesorji šest ur tedensko, višji predavatelji, predavatelji in lektorji devet ur tedensko ter asistenti deset ur tedensko. Takšen obseg NPO je v veljavi še danes, kljub spremembi Zakona o visokem šolstvu leta 2004.

Z uvedbo bolonjskih programov leta 2004, je prišlo do sprememb v financiranju izobraževalne dejavnosti VŠI. Uvedena je bila »formula«,

ki je opredelila fiksni delež sredstev (v letu 2010 znaša 60 % sredstev iz preteklega leta) in variabilni delež sredstev, pogojen s številom vpisanih študentov in številom diplomantov v preteklem študijskem letu. V nadaljevanju ga imenujemo »nov sistem financiranja«. Spremenjen način financiranja, ki prinaša odvisnost financiranja od učinkov, VŠI nalaga večjo odgovornost za obvladovanje (management) izobraževalne dejavnosti ter vrednotenje dela VU in VS, tako učitelji kot zavodi bi morali postati še bolj odgovorni za kakovost izobraževalne dejavnosti in učnih izidov.

Na izbranem VŠI smo podrobneje proučili vrednotenje kategorije izobraževalne dejavnosti in njenih komponent. Za izbran zavod smo se odločili, ker je prvi poskušal jasneje opredeliti kategorije delovne obremenitve VU in VS ter njihove komponente z obsegom delovnih ur. Prva pravila vrednotenja delovne obremenitve VU in VS so nastala leta 2006 (v nadaljevanju D1), v letih 2008 in 2009 pa je prišlo do njihovih sprememb (v nadaljevanju D2 in D3).

Zanimalo nas je, s koliko delovnimi urami so vrednotene posamezne komponente izobraževalne dejavnosti in kaj to pomeni za organizacijo in posameznika. Za izhodišče smo vzeli simulacijo vrednotenja obsega dela, potrebnega za izvedbo enega študijskega programa 1. bolonjske stopnje po vseh treh dokumentih, in jo primerjali z vrednotenjem iz leta 2003, ko je veljal še »stari način financiranja«. Osnovne značilnosti študijskega programa, ki nam je služil za simulacijo, so: sestavljen je iz 22 predmetov, skupaj obsega 600 kontaktnih ur, obiskuje ga 270 študentov in predvideva 80 diplomantov v generaciji.

»Stari sistem financiranja« je temeljil na didaktičnem modelu, ki je predvideval izvedbo predavanj v eni skupini z vsemi študenti, vaj pa v manjših skupinah (cca. 30 študentov na skupino). V nadaljevanju ta didaktični model označujemo z DM1. Simulacija izvedbe študijskega programa bi po tem modelu zahtevala 3.600 kontaktnih ur, od tega 5 VU in 9 VS. Ker pa nas v okviru raziskave zanima zgolj vrednotenje posameznih komponent in ne stroški dela, lahko rečemo, da celoten študijski program po DM1 izvedemo s 23.800 delovnimi urami, kar znaša 14 FTE (full time equivalent, 1 FTE = 1.700 delovnih ur).

VŠI, ki je predmet naše raziskave, je leta 2006 uvedel drugačen didaktični model (v nadaljevanju DM2). Njegovi značilnosti sta delitev študentov v manjše skupine (cca. 30 študentov na skupino) tako pri predavanjih kot pri vajah in zmanjšan obseg kontaktnih ur na skupino za 20 % v primerjavi z DM1. Ne glede na manjše število kontaktnih ur

PREGLEDNICA 11.1 Število kontaktnih ur, potrebnih za izvedbo študijskega programa po DM1 in DM2

Letnik študija	Število študentov	Število predmetov	Kontaktne ure	DM1	DM2
1.	100	8	300/300	300/900	1.440
2.	90	8	300/300	300/900	1.440
3.	80	6	300/300	300/900	1.440
Diplomanti	80				
Skupaj		22	900/900	3.600	4.320

na skupino, pa je skupno število kontaktnih ur v didaktičnem modelu DM2 za 20 % višje kot pri izvedbi DM1, skupaj 4.320 kontaktnih ur, kar posledično pomeni za VŠI tudi večjo porabo sredstev oz. večjo obremenitev izvajalcev. VŠI je predvideval, da bi uvedba novega didaktičnega modela, torej dela v manjših skupinah, lahko pozitivno vplivala na večjo učinkovitost študija/prehodnost in večje število diplomantov ter s tem na večjo kakovost izobraževalne dejavnosti. Število diplomantov je namreč sestavni del formule za financiranje javnega visokega šolstva.

Vsi trije dokumenti opredeljujejo štiri različne kategorije dela VU in VS, kar je primerljivo z našimi ugotovitvami iz prejšnjega poglavja. Podrobneje pa opredeljujejo komponente izobraževalne dejavnosti in strokovno-administrativnega dela (sodelovanje pri upravljanju). Kategorija raziskovanja je vrednotena z deležem, ki ga ima VU/VS v okviru raziskovalnega projekta, za katerega so sredstva pridobljena izven študijske dejavnosti. Ker nas zanima le obseg ur za izvedbo izobraževalne dejavnosti, te kategorije v tabelah, ki sledijo, ne prikazujemo. Profesionalni razvoj vrednotimo z optimalnim ševilom ur, ki jih posameznik lahko doseže v okviru te kategorije.

Ugotavljamo, da se obseg delovnih ur, potrebnih za izvedbo istega študijskega programa, razlikuje glede na različno vrednotenje posameznih komponent v dokumentih in glede na izvedbo po omenjenih didaktičnih modelih. Ugotovimo lahko na primer, da izvedba istega študijskega programa v D1 pomeni potrebo po 15,74 FTE oz. je z vidika dela za 12,74 % »dražja«. Izvedba istega programa je nekoliko »cenejša« po vrednotenju v D2 v primerjavi z vrednotenjem v D1. Zadnji dokument D3 pa pomeni kar 33,43 % »dražjo« izvedbo istega programa. Spremembe vrednotenja v D2 so posledica dveletnega spremljanja sistema vrednotenja po D1 in uvedbe drugačnega didaktičnega modela, kar potrjuje tudi zmanjšan obseg delovnih ur, potrebnih za izvedbo študijskega pro-

grama. Dokument D3 je prinesel bistvene spremembe v vrednotenju komponent, ki jih je moč najbolj občutiti pri vrednotenju izvedbe kontaktnih ur, končnega preverjanja znanja, raziskovalne uspešnosti in z uvedbo komponente »pedagoška uspešnost«. Omenjene spremembe so pozitivne z vidika posameznika (izvajalca), so pa lahko negativne za VŠI, če le-ta ne razpolaga s finančnimi sredstvi, pridobljenimi iz drugih virov, s katerimi lahko krije presežek delovnih ur.

V tem prispevku ni namen razpravljati o finančnih posledicah različnega vrednotenja posameznih sestavih izobraževalnega dela, je pa razvidno, da različno vrednotenje pomembno vpliva na porabo sredstev za stroške dela. Vodstvo VŠI mora pri uravnavanju tega področja skrbeti na eni strani tako za finančno stabilnost zavoda, hkrati pa na nivoju posameznikov uravnavati to kompleksno področje managemetna človeških virov.

Literatura

Akt o oblikah neposredne pedagoške obveznosti na Univerzi v Mariboru. 2005. *Obvestila Univerze v Mariboru,* št. 23. Http://www.uni-mb.si/povezava.aspx?pid=2764.

Akt o oblikah neposredne pedagoške obveznosti na Univerzi na Primorskem. 2004. Http://www.upr.si/fileadmin/user_upload/akti/Akti_UP/20062501Akt_neposr_ped_obv.pdf.

Baldwin, R. G., in J. L. Chronister. 2001. *Teaching without tenure: policies and practices for a new era.* Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Burgess, T. F. 1996. Planning the academic's workload: different approaches to allocating work to university academics. *Higher Education* 32 (1): 63–75.

Burgess, T. F., H. A. Lewis in T. Mobbs. 2003. Academic workload planning revisited. *Higher Education* 46 (2): 215–233.

Coaldrake, P., in L. Stedman. 1999. *Academic work in the twenty-first century.* Brisbane: University of Queensland Press.

Comm, C. L., in D. F. X. Mathaisel. 2003. A case study of the implications of faculty workload and compensation for improving academic quality. *International Journal of Educational Management* 17 (5): 200–210.

Enders, J., in E. De Weert. 2009. *The changing face of academic life: analytical and comparative perspectives.* Hampshire: Palgrave MacMillan.

Grams, K. M., in M. A. Christ. 1992. Faculty work load formulas in nursing education: a critical theory perspective. *Journal of Professional Nursing* 8 (2): 96–104.

Gappa, J. M., A. E. Austin, in A. G. Trice. 2007. *Rethinking faculty work: higher education's strategic imperative.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hargreaves, D. H. 2000. Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. V *Leading professional development in education,* ur. B. Moon, J. Butcher, in E. Bird, 200–210. London: Routledge Falmer.

Houston, D., L. H. Meyer in S. Paewai. 2006. Academic staff workloads and job satisfaction: expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28 (1): 17–30.

McInnis, C. 1996. Change and diversity in the work patterns of Australian academics. *Higher Education Management* 8 (2): 105–117.

Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Univerze v Mariboru. 2005. *Obvestila Univerze v Mariboru,* št. 23. Http://www.uni-mb.si/povezava.aspx?pid=2870.

Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Univerze v Ljubljani. 2009. http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/Statut_in_pravilniki/MerilaZaVrednotenjeDelaVisokosolskihUciteljevInSodelavcev_od09-10dalje.pdf.

Moravec, J. W. 2008. A new paradigm of knowledge production in higher education. *On the Horizon* 16 (3): 123–136.

NEA. 2004. Higher education research center update. *National Education Association* 10 (5): 1–6.

Shattock, M. 2001. The academic profession in Britain: a study in the failure to adapt to change. *Higher Education* 41 (1–2): 27–47.

Sklep o normativih in standardih za opravljanje izobraževalne dejavnosti v višjem in visokem šolstvu. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 39/1992.

Uredba o financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2010. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 134/03, 72/04, 4/06, 132/06, 99/08, 30/09 in 110/09.

Zakon o visokem šolstvu (ZVIS). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 67/1993, 39/1995 Odl. US: U-I-22/94-15, 18/1998 Odl. US: U-I-34/98, 35/1998 Odl. US: U-I-243/95-13, 99/1999, 64/2001, 100/2003, 134/2003-UPB1, 63/2004, 100/2004-UPB2, 94/2006, 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 15/2008 Odl. US: U-I-370/06-20, 64/2008.

Zakon o delovnih razmerjih (ZDR). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 42/2002.

Tretji del

Pravne in finančne omejitve in priložnosti

12 Modeli urejenosti univerz

Matjaž Nahtigal in Bojan Tičar

Uvod

Kljub temu, da bolonjski proces reforme visokega šolstva odpira vrsto dilem in vnaša nove nejasnosti, lahko služi kot vzpodbuda za prenovo in razvoj visokega šolstva v Evropi. Pri tem je potrebno upoštevati, da ne obstaja en sam najboljši možni model univerz, h kateremu bi morali stremeti. Uspešno prenovo je možni izvesti le, če obstaja celovita in koherentna strategija družbenega razvoja. Bolj kot formalne spremembe in sledenje birokratskim zahtevam, bo prenova uspešna le, če bo izhajala iz temeljnega poslanstva univerz, to je zavezanost razvoju znanosti, izobraževanju in ustvarjalnosti ter poskušala tradicionalni model nadgraditi tako, da bo ustrezal potrebam in izzivom prihodnosti. V nasprotnem primeru bo postal bolonjski proces, podobno kot lizbonska strategija in tudi Lizbonska pogodba, del problema in ne del rešitve za okrepljen in celovit razvoj EU in širše Evrope.

V visokošolskem in raziskovalnem prostoru v Evropi se je zadnjem desetletju izvaja mnogo reform in sprememb. To kaže na precejšnjo dinamiko in zanika velikokrat slišano kritiko, da je evropski univerzitetni prostor preveč tog in premalo prilagodljiv za spremembe. Kljub temu verjetno ni sporno, da evropski visokošolski prostor, v okviru katerega poteka tudi večina raziskovalnih dejavnosti, ne odgovarja zadostno izzivom prihodnosti. Pri tem ne gre le za gole kvantitativne, temveč tudi za kvalitativne kriterije. Razprava o slednjih je zahtevnejša, saj namesto enostavnih kvantitativnih primerjav, zahteva veliko bolj poglobljeno konceptualno razmišljanje. Pri tem je še zlasti pomembno, da se visokošolske dejavnosti odvijajo v vsakokratnem družbenem kontekstu. Če družba kot celota ne premore razvojne vizije, bo visokošolski prostor, četudi povsem avtonomen, težko deloval uspešno in prispeval h koherentnemu in celovitemu razvoju družbe. Zdi se, da je bilo tovrstno razmišljanje blizu tudi Kantu, ko je v svoji razpravi o fakultetah, v znamenitem eseju Spor med fakultetami, razločeval med tistimi, ki so

bliže tekočim družbenim procesom, od tistih, ki so od njih bolj oddaljene.

V evropskem visokošolskem in raziskovalnem prostoru sočasno potekajo mnogoteri procesi, ki gredo v povsem različne smeri. Zato se je mogoče strinjati z oceno nekdanjega evropskega komisarja za visoko šolstvo, Jana Figla, da se evropski visokošolski prostor istočasno sooča s prizadevanji za povečan dostop do visokega šolstva in s povečano izmenjavo študentov ter profesorjev, a tudi s procesi pretiranega fragmentiranja, uniformnosti, prevelikega administriranja ter s finančno podhranjenostjo (Figel 2008a). Slika evropskega visokošolskega in raziskovalnega prostora še zdaleč ni črno bela, v resnici je zelo barvita. V EU delujejo univerze, ki so v svetovnem vrhu, vendar je težava v tem, da takšnih univerz ni dovolj. Ob njih so še mnoge univerze, po celotni Evropski uniji in po drugih državah, ki so se pridružile bolonjskemu procesu, s celo vrsto težav. Te se nanašajo na upravljanje, kvaliteto in prilagodljivost programov v hitro spreminjajočem se svetu. S tovrstnimi težavami se soočajo tako univerze novih držav članic, kot univerze starih držav članic. Kljub deklariranim ciljem lizbonske strategije ter dobrim namenom bolonjskega procesa, ostaja dejstvo, da se večina evropskih univerz s težavo spopada s financiranjem, vsebinsko prenovo programov in s povečano konkurenčnostjo.

Če sta največja dosežka bolonjskega procesa povečana izmenjava študentov in tudi predavateljev, in če je ERASMUS program eden najbolj priljubljenih ter uspešnih evropskih programov, potem so šibke točke bolonjskega procesa prevelika birokratizacija evropskega visokošolskega prostora in usmeritev v pretirano standardizacijo študijskih programov. Takšno okolje pa ni nujno najbolj vzpodbudno za ustvarjalno in dinamično delo, kot ga sicer predpostavlja visokošolski in raziskovalni prostor. Za ilustracijo velja navesti podatek Evropske komisije, po katerem okrog 400.000 Evropejcev z znanstveno in tehnično izobrazbo živi v ZDA, od katerih jih je okrog 120.000 zaposlenih kot raziskovalcev (Lambert in Butler 2006, 30). Ko poskušamo ugotoviti razloge, med njimi še zdaleč ni izključen ekonomski oziroma finančni dejavnik, temu razlogu enakovreden, ali včasih celo prevladujoč, so pogoji in učinkovita organiziranost raziskovalnega dela, ki v ZDA raziskovalcem resnično omogoča osredotočanje na raziskovalno in znanstveno delo, kakor tudi hitro napredovanje po meritokratskih merilih za uspešno raziskovalno in znanstveno delo.

Kljub tem dejstvom bi bilo napačno širiti pretirano malodušje zno-

traj evropskega visokošolskega prostora, ne videti mnogih prizadevanj in podcenjevati ali spregledati vrste dosežkov v zadnjem obdobju. Temeljna teza tega sestavka je, da za uspešen razvoj evropskih univerz ni potrebno posnemati ameriških, čeprav se poskušajo evropske univerze z njimi, razumljivo, primerjati in tekmovati. Potrebno bo najti evropske odgovore, ki bodo skladni z bogato tradicijo evropskih znanstvenih in raziskovalnih institucij, obenem pa bodo odgovarjali na sodobne družbene izzive. Razlogov za to tezo je kar nekaj:

- ameriške univerze še zdaleč niso enovito oblikovane, kljub enotni federalni ureditvi obstaja precejšnja raznolikost znotraj ameriškega visokošolskega in raziskovalnega prostora;
- tudi če bi resnično želeli prenesti ameriški model univerz nazaj v Evropo (zgodovinsko gledano so se ameriške univerze ob svojih začetih zgledovale po nemških univerzah), to v največji meri zaradi različne pravne tradicije, različne vloge javnega sektorja, različnih davčnih in finančnih ureditev ni mogoče enostavno izvesti;
- tudi zato, ker imajo različne evropske države različne akademske tradicije, ki odsevajo raznolik nacionalni razvoj držav članic;
- končno pa tudi zato, ker vsako posnemanje modelov, vsaka imitacija, pomeni tudi že inovacijo, kot nas uči Piaget.

Zgodovinsko pogojene razlike univerzitetnih modelov

Ameriške univerze so svojo revolucijo doživele ob koncu 19. stoletja. Kljub temu, da so se zgledovale po nemškem modelu univerz, so ga tudi dogradile, tako da so izoblikovale nekatere jasno razlikovalne ameriške značilnosti. Dodale so podiplomske šole in reformirale študijske programe tako, da so vključile moderne predmete. Nadziral jih je predsednik (individualni organ) namesto kolektivnih organov visokošolske institucije in usmerjene so bile v širitev študijskih vpisov ter pridobivanje javne podpore na različne možne načine. To je pomenilo, da so bile bolj dojemljive za nove vsebine kot nemške, saj je zadoščala že odobritev predsednika in ne kolektivnih organov. Kot pravi Randall Collins, je avtokracija predsednika omogočila odmik od avtokracije tradicionalnih profesorjev, ki so varovali nadzor nad svojimi področji pred novimi prišleki. Za razliko od nemških univerz, nenaklonjenih praktičnim predmetom, so bile ameriške univerze zanje veliko bolj dojemljive, saj so jih vodili bolj upravljalski interesi kot pa interesi med seboj razdeljenih in konkurenčnih znanstvenih področij. Prizadevanje, da bi pritegnili čim

več študentov na vse možne načine, je pomenila povečanje prihodkov univerz preko šolnin, donacij alumnijev in podporo oblasti (vseh ravni, od lokalnih naprej), ki so ključne za financiranje ameriških univerz – medtem ko se nemške univerze s temi problemi niso soočale. Ameriške univerze so bile usmerjene v rast, kar je pomenilo, da se je število fakultet stalno povečevalo, za razliko od evropskih, kjer je bilo prevladujoče pravilo en profesor na predmet (Collins 1994, 41).

Zgodovinsko pogojene razlike, čeprav v shematični obliki, kažejo na pomembne konceptualne razlike v modelih na obeh straneh Atlantika, ki jih ni možno enostavno ali mehanično preseči. Ena od pomembnih razlik med ameriškim in evropskim modelom je, da v Evropi potekajo skoraj vse družboslovne in večina naravoslovnih raziskav znotraj univerz. Iz tega sledi, da ima to, kar se dogaja na evropskih univerzah, še toliko večji pomen za širši razvoj. V tem kontekstu je pomenljiva ugotovitev Evropske komisije, ki ugotavlja, da so v prvi polovici dvajsetega stoletja skoraj tri četrtine Nobelovih nagrad odhajale v države, ki danes sestavljajo EU. Po drugi svetovni vojni, do začetka leta 2000, se je ta delež zmanjšal na dobro tretjino in za obdobje desetih let, med 1995 in 2004, znaša le še slabo petino (Lambert in Butler 2006, 23). Vendar je to le eden od vidikov.[1] Drugi vidik je stagnacija multinacionalk v zadnjih desetletjih. Kljub temu, da je delež evropskih multinacionalk v svetu stabilen, se je le trem evropskim multinacionalkam po letu 1975 uspelo prebiti med petsto vodilnih svetovnih multinacionalk (v istem obdobju je to uspelo devetnajstim ameriškim multinacionalkam), ostale evropske multinacionalke so na lestvici vodilnih svetovnih korporacij starejšega datuma. Razlage za takšno situacijo so različne. Od te, da so evropske multinacionalke bolj stabilne in da potekajo znotraj njih dovolj uspešni procesi prestrukturiranja, do te, da EU in njene članice zaostajajo pri novih tehnologijah in pri razvoju novih znanosti z delno izjemo biotehnologij in telekomunikacij. Še dodatno velja imeti pred očmi pojav, da se vse več evropskih multinacionalk odloča za financiranje svojih raziskav in razvoja v ZDA (Veron 2008).

Tradicija pomanjkljivega sodelovanje med univerzami in industrijo v

1. Nemške univerze so na začetku 20. stoletja veljale za najuspešnejše raziskovalne institucije na svetu, danes se komaj katera od njih prebije med sto vodilnih svetovnih univerz. Vendar velja tudi glede tovrstnih podatkov previdnost, saj pomemben del akademskih znanstvenih raziskav poteka zunaj univerz (inštitut Max Planck), kar delno pojasnjuje slabše rezultate Nemčije; podobno velja tudi za Francijo (laboratoriji CNRS, ki so povezani z več univerzami) (Aghion et al. 2007, 2).

Evropi gre v obe smeri. Izhaja iz premajhnega medsebojnega poznavanja in spremljanja procesov, je deloma zgodovinsko pogojena, deloma pa izhaja tudi iz medsebojnega nezaupanja. Ne smemo niti zanemariti različne narave raziskovalnih procesov na univerzah in v industriji. Čeprav nekateri opazovalci menijo, da je preseženo, je v določenih vidikih razlikovanje med temeljnimi in aplikativnimi raziskavami še naprej pomembno. Richard Nelson je tako izpostavil, da je razlika med obema raziskovalnima sferama predvsem v časovnem horizontu, in v tem, da so temeljne raziskave usmerjene k splošnim ciljem, aplikativne pa h konkretnim rezultatom, razreševanju problemov v proizvodnih procesih in k dobičkonosnosti. Čeprav aplikativne raziskave izhajajo iz spoznanj temeljnih raziskav, je njihova pozornost usmerjena v tehnološko izvedljivost, dobičkonosnost in marketing. Obstajajo pa tudi panoge, kjer po naravi stvari ni razlike med temeljnimi in aplikativnimi raziskavami, kot so na primer raziskave na področju elektronike ali farmacevtike. Nadalje obstajajo univerzitetna raziskovalna področja, kjer so se prvotne raziskave pričele in se kasneje prenesle v industrijske raziskovalne laboratorije, kot so bile raziskave na področju polprevodnikov. Te so se šele s povečanimi sredstvi v R&R prenesle iz akademskega sveta v industrijsko raziskovanje. Končno Richard Nelson opozarja, da je razlog za mehko, včasih komaj vidno razlikovanje med temeljnimi in aplikativnimi raziskovanje v tem, da mladi znanstveniki in inženirji lahko pridobijo temeljna znanja in raziskovalne metode samo v akademskem procesu (Nelson 1996, 73–76, 186–187). Po drugi strani pa je narava raziskovalnega dela takšna, da nekateri znanstveniki bolj uspešno delujejo v univerzitetnih laboratorijih in raziskavah, drugih pa v industrijskih (str. 187).

Zato je razmerje med temeljnimi raziskavami in aplikativnimi raziskavami po Nelsonovem prepričanju dinamično, se stalno spreminja v odvisnosti od posameznih znanstvenih panog in tudi novih odkritij na določenem znanstvenem področju. Pretok znanj, informacij, izkušenj in prizadevanj za reševanje določenih znanstvenih ali tehnoloških problemov poteka v obe smeri: izobraževalni in raziskovalni procesi v akademskem svetu ustvarjajo znanstvenike in inženirje, akademske raziskovalne institucije izvajajo raznolike raziskave, po drugi strani industrijski znanstveniki sodelujejo in svetujejo pri načrtovanju izobraževanj in usposabljanj na raziskovalnih univerzah, kot je Massachusetts Institute of Technology (MIT). Posledično ne preseneča, da v ZDA tudi znanstveniki in inženirji, ki delajo v laboratorijih IBM, Bell, General

Electric, prejemajo Nobelove nagrade za svoje znanstvene dosežke (Nelson 1996, 59).

Tudi v Evropi obstajajo dobri primeri uspešnega sodelovanje med akademskim raziskovalnim delom in industrijo. Primeri, kot sta univerza v Aachenu, ki je ustvarila vrsto povezav z gospodarstvom v svoji regiji na področjih materialov, mobilnosti in transporta ter okoljskih znanosti, ali pa finska univerza v Oulu, svetovna znana po sodelovanju z gospodarstvom na področju informacijskih tehnologij. V Nemčiji se je vniverza v Karsluheju povezala z Raziskovalnim centrom Karlsuhe z namenom povezovanja in izboljšav v poučevanju in raziskavah. Univerza Goethe pa poskuša tudi s pomočjo novega vladnega programa »iniciative odločnosti« uvesti vrsto novosti in sprememb, ki bi naj v prihodnje bolje služile potrebam študentov. Kljub omenjenim primerov in seveda še vrsti drugih pa strokovnjaki opozarjajo, da je v velikem delu Evrope ostajajo povezave med akademskim raziskovalnim delom in industrijo v institucionalnem smislu šibke (Lambert in Butler 2006, 26).

Akademski procesi, univerzitetno raziskovalno delo, razvoj gospodarstva in industrijskih raziskav ter razvoj celotne družbe so procesi, ki so nedvomno medsebojno povezani in vplivajo drug na drugega. Med njimi zaradi kompleksnosti ni mogoče vzpostaviti enostavne linearne vzročne povezave. Nacionalni sistem inovacij in izboljšav, znanstvenih in tehnoloških, organizacijskih in družbenih, ne zagotavlja in omogoča le vložek v raziskave in razvoj (v nadaljevanju: R&R). Celovita razvojna strategija družbe, njenih izobraževalnih, znanstvenih in drugih javnih institucij, gospodarstva, finančnih institucij in civilne družbe, celotna ideja na znanju temelječe družbe šele lahko zagotovi uspešnejšo vsebinsko prenovo izobraževalnega, visokošolskega in raziskovalnega prostora. Procesi globalizacije in evropeizacije, čezmejna povezovanja in sodelovanje v raziskovalnih projektih, izmenjava profesorjev in študentov, ne zmanjšujejo pomena in vloge nacionalnih univerzitetnih, raziskovalnih, inovacijskih sistemov, nacionalnih institucij in politik. Nacionalni raziskovalni in znanstveni potencial, ustvarjalni in proizvodni potencial v državah, predstavljajo podlago in izhodišče za uspešno vključitev in delovanje v zgoraj opisanih regionalnih in globalnih procesih (prim. Nelson in Nathan 1993, 13).

Zaradi kompleksnosti zgoraj naštetega velja, da v Evropi ni čarobne paličice, kako enostavno in hitro izboljšati kvaliteto visokošolskega prostora. Države članice in EU bodo morale poiskati svoje priložnosti, če želijo bolje mobilizirati svoj raziskovalni, ustvarjalni in intelektualni po-

tencial. Tudi če ne bi bilo skupnega bolonjskega procesa, bi morale države članice iskati poti, kako izboljšati izvajanje svojih reform v smeri izboljšav na področju visokega šolstva in raziskovanja.

Vpliv lizbonskega in bolonjskega procesa na univerzitetni prostor

Preden si ogledamo nekatere pomembnejše značilnosti bolonjskega procesa, se velja v kontekstu razprave o prihodnosti evropskih univerz ozreti na lizbonsko strategijo. Pri tem ne gre toliko za dejstvo, da EU ciljev lizbonske strategije kot celota ni dosegla, temveč za nekatera druga vprašanja, povezana z razglašenim ciljem »na znanju temelječe« družbe v EU. Študija Daniela Grosa, direktorja bruseljskega CEPS, je namreč poleg razkoraka v financiranju raziskovanja v ZDA in v EU, pokazala še na druge pomanjkljivosti raziskovalnega prostora EU. Zaradi velike pozornost in poudarjanja kvantitativnih meril, se v okviru lizbonske strategije pogosto in preveč zanemarjajo drugi, kvalitativni faktorji. Prav to vprašanje si je zastavila omenjena študija in poskušala ugotavljati oz. primerjati uspešnost ter kvaliteto evropskih raziskav v mednarodnih primerjavah. Namesto zgolj stalnega poudarjanja razkoraka v financiranju in nedoseganju razglašenih ciljev je tovrstna primerjava, merjena enostavno po številu vloženih patentov na raziskovalca. Primerjava je pokazala, da so ameriški raziskovalci skoraj dvakrat tako uspešni in produktivni kot njihovi kolegi, ki raziskujejo v Evropi. Razloge za tovrstni kvalitativni razkorak v uspešnosti raziskav Grosi vidi v veliki razdrobljenosti evropskega raziskovalnega prostora, v prepletanju konkurenčnih raziskovalnih programov in tako v nezadostnem izkoriščanju obstoječega potenciala. Že samo izboljšave glede izvajanja raziskovalnih projektov v organizacijskem smislu bi tako lahko povečala uspešnost v evropskem raziskovalnem prostoru. Odprta konkurenčnost namesto financiranja R&D majhnim dobro povezanim raziskovalnim skupinam insiderjev, kot se dogaja v mnogih državah EU, bi po Grosovi študiji lahko povečala uspešnost raziskav za več kot EU trenutno financira področja R&D (Gros 2007).

Razprava o lizbonski strategiji, zlasti pa o tem, kaj storiti po letu 2010, se nadaljuje. Nekatere države EU, zlasti skandinavske, so ključne cilje lizbonske strategije dosegle in celo presegle, mnoge druge države EU pa za njimi močno zaostajajo. Prav velika raznolikost in velike razlike v EU so eden največjih izzivov EU, ki jih zaenkrat institucije in politike EU nezadostno in premalo naslavljajo. To v okviru razprav o lizbon-

skem in bolonjskem procesu sicer ne pomeni, da bi morala prav vsaka članica EU dobiti svojo Silicijevo dolino ali Route 128, saj celo ZDA kot velika federalna država premore sorazmerno malo ključnih raziskovalnih centrov in znanstvenih institucij, ki so nosilci razvoja. Vendar to v kontekstu razširjene EU pomeni, da je potrebno izven nekaterih pomembnih raziskovalnih in univerzitetni centrov, kot so Oxford, Cambridge, München, Grenoble, Leuven ali Stockholm, znati mobilizirati znanstveni in raziskovalni potencial tudi širše.

Za uspeh tako lizbonske strategije, kot bolonjskega procesa (uspeh pa bi predstavljal pomemben dosežek evropskega projekta) bi v prihodnje kazalo več pozornost kot v kvantitativne in formalne kriterije nameniti kvaliteti teh procesov, pobudam in idejam, ki nastajajo »od spodaj«, namesto pretiranemu tehnokratskemu izvajanju omenjenih strategij. Oba procesa velikokrat delujeta kot šibko nadomestilo za bolj celovite razvojne politike, ki so se jim države članice v preteklosti večinoma odrekle, EU na nadnacionalni ravni pa jih ni uspela oblikovati bistveno dlje od pravil za zagotavljanje enotnega trga in temeljnih svoboščin. Centralizirana, od »zgoraj navzdol« vodena politika enega modela za vse države članice, jemlje članicam potreben avtonomen prostor, prostor za pobude in ustvarjalnost ter nove rešitve, ki bi morda bolje odgovarjala na izzive, s katerimi se posamezne članice soočajo. Prav zato bo v prihodnje v kontekstu lizbonske strategije bolj pomembno posvečati se kvaliteti teh procesov kot pa pretirano mehaničnim kvantitativnim kriterije.

Seveda tudi na drugi strani Atlantika raziskovalni in visokošolski prostor ni brez težav, kar se v EU ob trenutnih težavah pozablja. Ravno v zadnjih mesecih v ZDA poteka živahna razprava o tem, da je akademski prostor v ZDA postal preveč konformističen; prostor, v katerem so ne le posamezne discipline, temveč tudi posamezne veje znotraj teh disciplin postale tako zelo ozko specializirane, da otežujejo ali celo onemogočajo bolj kritično strokovno in znanstveno razpravo o vrsti pomembnih vprašanj, kjer se področja medsebojno prepletajo. Nekateri strokovnjaki celo opozarjajo, da univerze vedno bolj postajajo izobraževalni izraz množične fordistične proizvodnje, množične potrošnje, množičnega trženja, pri čemer univerzitetni programi postajajo vse bolj podobni težavam, s katerim se sooča avtomobilska industrija Detroita. Ne le, da univerzitetni programi ustvarjajo znanja, po katerih je vse manjše povpraševanje in diplome, za katere ne trga ni, predavatelji podiplomskih programov vse preveč poskušajo zgolj reproducirati obstoječa znanja in

jih prenesti na svoje študente, premalo je prostora za interaktivnost. Da so ameriške univerze podlegle neoliberalizmu, ocenjuje Stanly Fish in to ponazarja z naslednjimi ugotovitvami:

- dvigovanje šolnin pomeni prenos bremena izobraževanja še bolj na študente;
- obsežno povezovanje z industrijo predstavlja nevarnost, da zasledovanje dobičkov prevlada nad zasledovanjem znanstvenih dognanj;
- vedno bolj pogosto zaposlovanje predavateljev za krajši čas ali le kot delno zaposlene, ustvarja prehodno in lahko razrešljivo delovno silo, ki se ne more polno vključiti v ustvarjalni akademski diskurz.

K njegovim ugotovitvam lahko dodam še pojav, da neoliberalizem zapira priložnost za razpravo o alternativnih institucionalnih (tržnih, socialnih, pravnih) ureditvah, kar še dodatno siromaši sodoben akademski diskurz, saj zagovarja tezo o enem, najbolj učinkovitem institucionalnem nizu v družbi in gospodarstvu, tako v nacionalnem kot v mednarodnem okviru.

Nič manjše niso dileme angleškega univerzitetnega prostora v času velike finančne in gospodarske vlade. Angleška vlada poskuša del socialnih stisk blažiti s povečevanjem vpisov na univerze. Toda kljub dobrim namenom izobraževati kar največ ljudi, to ne more enostavno voditi do socialne preobrazbe v družbi. Univerze na takšno povečanje niso pripravljene, da bi se lahko nanjo prilagodile. Univerze v takšnih okoliščinah ne morejo biti enostaven in avtomatičen instrument povečane družbene mobilnosti, saj tvegajo, da izgubijo svoje osnovno poslanstvo, to je izobraževanje.

Morda navedena opažanja o odprtih dilemah, novih izzivih in iskanju rešitev za prihodnost v anglosaškem zvenijo kot samoumevna in jasna, vendar jih je dobro ohraniti pred očmi tudi v razpravi o bolonjskem procesu prenove visokega šolstva v Evropi. Seveda pa severnotlantski svet še zdaleč ni edini prostor, kjer potekajo razprave in kjer se iščejo odgovori na nove izzive v viskošolskem in raziskovalnem prostoru. Ne velja spregledati velikih prizadevanj mnogih drugih držav in regij po svetu za izboljšavo svojega izobraževalnega in raziskovalnega prostora, od držav Latinske Amerike do Kitajske. Shanghajska lestvica najboljših univerz, denimo, je namenjena načrtom kitajske vlade, kako pripeljati vodilne kitajske univerze med najboljše na svetu. Študentje, profesorji in razi-

skovalci v hitro razvijajočih se državah, se kljub skromnejšim pogojem intenzivno izobražujejo in krepijo svojo znanstveni in raziskovalni potencial z željo ujeti in tekmovati z najbolj razvitimi državami in regijami sveta.

Izkušnje z uvajanjem bolonjskih reform so po Evropi pomembno različne. Zdi se, da v državah, ki imajo najbolj razvit izobraževalni in raziskovalni sistem, prenovo izvajajo z manj težavami in bolj uspešno kot v drugih državah. V skandinavskih državah je odnos do bolonjskega procesa najbolj pozitiven. Te države prenovo izvajajo tako, da namesto površne spremembe kurikulumov v skladu z novim dvostopenjskim sistemom študija, izvajajo prenovo v okviru svojih nacionalnih programov institucionalne prenove, kar jim omogoča izvesti smiselno vsebinsko prenovo programov. Na Norveškem poteka bolonjska reforma sočasno z nacionalnim programov prenove univerz, zato je vključena v nacionalni Projekt kvalitetne prenove. Skandinavske države so doslej tudi edine, ki so za uvedbo dvostopenjskih programov predvidela dodatna sredstva (Lambert in Butler 2006, 36–40).

Nekatere druge države, ki niso predvidele dodatnih sredstev, poskušajo vsebino petletnih programov namesto prečiščenja programov, spraviti v triletni dodiplomski okvir. Prenova tako poteka zgolj površno in pomaga ustvarjati nove probleme ter dileme. Takšna prenova tudi ne more doseči drugih zastavljenih ciljev, kot so zmanjšati osip in hkrati skrajšati nadpovprečno dolgo dobo študija v nekaterih državah, izboljšati razmerje med predavatelji in študenti v predavalnicah, izboljšati kvaliteto predavanj, z izmenjavo študentov in predavateljev povečati pretok informacij, znanj in izkušenj ter seveda povečati konkurenco.

Med državami, ki so do bolonjske reforme najbolj zadržane, sodi Anglija, čeprav ji v osnovi dvostopenjski program najbolj ustreza. Po drugi strani so postali predmet razprav njihovi enoletni magistrski študiji, ki niso poznani na Kontinentu. Ker pa Anglija želi ohraniti pomembno vlogo kot ena najbolj pomembnih držav za tuje študente, je pristopila tudi k bolonjski reformi, saj želi ohraniti evropski univerzitetni standard. Kljub že nekaterim opisanim težavam univerzitetni prostor v Angliji, v primerjavi z drugimi evropskimi državami,odlikuje sposobnost pritegniti najbolj talentirane študente na svoje vodilne univerze. Enako velja tudi za koncentracijo sredstev za univerzitetne raziskave v okviru vodilnih 15 univerz. Očitno mora vsaka država znati najti primerno ravnotežje množičnostjo in kvaliteto, med prizadevanji za vire financiranja in avtonomijo.

Poleg dviga kvalitete in prenove programov, sta stalnici razprav o visokem šolstvu financiranje in avtonomija. Najprej glede financiranja: povsem jasno je, da ni veliko držav v Evropi, ki bi lahko v univerze usmerjali tako velika finančna sredstva kot v ZDA. Kljub temu je razkorak med financiranjem velik in verjetno tudi presenetljiv, zlasti če sledimo retoriki zaporednih vlad po Evropi in seveda tudi retoriki predstavnikov Evropske komisije. Čeprav ZDA investirajo veliko več v visokošolsko izobraževanje kot v Evropi (npr. razlika v sredstvih na študenta je EUR 8,700 proti EUR 36,500 v korist ZDA (Aghion et al. 2007, 2). v veliki meri po zaslugi zasebnega financiranja, je pomenljiv podatek, da je tudi javno investiranje v ZDA relativno višje kot v EU. Bila pa bi iluzija, če bi v Evropi menili, da bi enostavno veliko povečanje finančnih sredstev ustvarilo evropsko Ivy League. Za ustvarjanje prvovrstnih svetovnih univerz, je potrebno še bistveno več od finančnih sredstev, ki so nuje a nezadosten pogoj. Ugotovitev raziskovalcev Breugela je, da so nadaljnje pomanjkljivosti vrste evropskih univerz slabo upravljanje, premajhna avtonomija in pogosto napačne vzpodbude oziroma stimulacije.

Ni nujno, da bi bile univerze privatne, da bi se dvignila njihova kvaliteta. To po eni strani dokazuje vrsta javnih evropskih univerz (na primer skandinavskih), po drugi strani najdemo med vodilnimi ameriškimi univerzami poleg zasebnih, tudi državne univerze. Ena takšnih je Berkeley, ki dokazuje, da je možno imeti tudi uspešne javne univerze. Kljub velikim finančnim pritiskom, iskanju ustreznega ravnotežja med množičnostjo in odličnostjo, hitrim spremembam in seveda konkurenci zasebnih univerz dokazuje, da je možno izvesti uspešno in kvalitetno prenovo akademskih programov, univerzitetnega raziskovanja ter ohranjati ali celo krepiti osnovno poslanstvo univerz. Univerze kot so Berkeley in druge javne univerze (Michigan, Wisconsin, itd.) v okviru razgibanega in razvejanega ameriškega visokošolskega in raziskovalnega prostora kažejo na to, da je možno ob ustrezni viziji in pripravljenosti na spremembe in novosti, tudi v evropskem kontekstu uspešno izvesti visokošolske in raziskovalne reforme. Verjetno so izkušnje in modeli ameriških javnih univerz bliže evropski tradiciji, čeprav ne gre izključiti tudi pomena in koristnosti zasebnih univerz v Evropi, ki lahko v kontekstu splošne družbene razvojne strategije doprinesejo svoj delež k razvoju in dvigovanju kakovosti v visokošolskem in raziskovalnem prostoru.

Strokovnjaki evropskega inštituta Breugel, ki močno podpirajo ob-

sežno prenovo evropskega visokošolskega in raziskovalnega prostora, izhajajo iz prepričanja, da bi morale evropske države povečati investicije za en odstotek družbenega produkta, če bi želeli prevzeti vodilno vlogo na izobraževalnem in raziskovalnem področju. Pri tem ni toliko pomemben model univerze, saj so očitno lahko uspešni različni modeli univerze, če so dobro zasnovani in vodeni, pomembna pa je povečana avtonomija univerz v smislu financiranja, zaposlovanja in nagrajevanja. Z njihovimi predlogi se je možno v celoti strinjati. Vprašanje pa je, če tako velik dvig financiranja za države, ki se soočajo z gospodarsko krizo, obenem pa vzdržujejo obsežne zdravstvene, pokojninske in socialne sisteme, v resnici izvedljiv. Če to realno v tem trenutku ni možno, ostane tukaj še možnost evropskega financiranja prenove in izboljšav. Dokler pa struktura evropskega proračuna ne bo omogočala bistvenejših sprememb in ostaja praktično nereformirana od ustanovitve EU naprej, bo tudi to možnost težko pripeljati v prakso. Tako ostane še tretja možnost, to je uvajanje reform na kar najbolj racionalen, in ustrezno premišljen, z iskanjem možnosti po optimalnem izkoriščanju sredstev ter virov, ki so na razpolago.

Končno je še poudarjeno vprašanje avtonomije univerz. Avtonomija v smislu kar najbolj samostojnega upravljanja s proračunom (zasebne univerze so po prepričanju študije iz Breugela po definiciji bolj avtonomne kot javne), z zaposlovanjem kadrov in z nagrajevanjem. Iz omenjene študije izhaja tudi, da je najpomembnejša proračunska avtonomija in da je avtonomija pomembna za uspešno raziskovalno delo. V vrsti pomembnih in zanimivih ugotovitev omenjena študija izpostavlja, da obstaja tudi pozitivna korelacija med avtonomijo pri zaposlovanju in pri določanju prejemkov s strani univerze ter negativna korelacija pri stopnji endogamije fakultetnega zaposlovanja ter kvaliteto raziskovalnega dela (Aghion et al. 2007, 5–6). Ob tem ne gre pozabiti na evropskega komisarja za področje visokega šolstva, Jana Figla, ki poudarja, da gresta avtonomija in odgovornost univerz z roko v roki, če želimo preseči dve ključni pomanjkljivosti evropskega visokošolskega prostora (Figel 2008b).

Zaključek

Seveda je tudi Slovenija del bolonjskih prizadevanj, za katere smo videli, kako so raznoliki in zapleteni. Prav tako se sooča z zahtevnimi procesi globalizacije in evropeizacije in z vrsto podobnih težav kot druge države pri reformiranju svojega visokošolskega ter raziskovalnega prostora. Iz-

kušnje in prizadevanje drugih, nam primerljivih držav, so lahko pri teh prizadevanjih zelo koristne. Na koncu pa bomo morali sami ustvariti takšen visokošolski prostor in raziskovalni prostor, ki bo uspel polno mobilizirati slovenski intelektualni in raziskovalni potencial.

Močne univerze predstavljajo del celovitega družbenega razvoja. Bolje kot so organizirane, bolj ko ostajajo zveste svojemu temeljnemu poslanstvu, to je zavezanosti razvoju znanosti, izobraževanja in ustvarjalnosti, lažje bodo dale svoje prispevek k družbenemu razvoju. Bolonjski proces je lahko pri tem vzpodbuda, čeprav bo treba vrsto odprtih vprašanj bolje domisliti. Ugotovljene slabosti, kot jih razkriva Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2007–2010, predstavljajo dobro podlago za postopne izboljšave in njihovo odpravo.

Enako velja za vrsto ugotovitev in predlogov, ki jih podajajo slovenski akademiki. V tem kontekstu so lahko zasebne visokošolske pobude koristna dopolnitev javnim, nekatere novosti lahko hitreje in lažje izvajajo kot etablirane javne univerze. Pomembno je, da je visokošolski in raziskovalni prostor v celoti zavezan stalnim izboljšavam in dvigovanju kvalitete izobraževalnih in raziskovalnih procesov. Ker bo kratkoročno očitno težko bistveno povečati sredstva za financiranje, kljub najboljšim namenom vseh udeležencev bolonjskega procesa, bo potrebna posebna skrb optimalnemu izkoriščanju vseh sredstev in virov, ki so na razpolago. Partnerski odnos države in avtonomnega visokega šolstva, lahko ob primerni podpori in spoštovanju avtonomije pomembno pripomore k uspešni prenovi.

V nasprotnem primeru se utegne slovenski visokošolski in raziskovalni prostor znajti v obdobju stagnacije ali celo nazadovanja, saj poleg države EU in ZDA vse več držav premišljeno in načrtno dolgoročno oblikuje svoj visokošolski prostor v smeri kvalitete, stalnih inovacij in soočanja z novimi družbenimi izzivi.

Literatura

Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell in A. Sapir. 2007. Why reform European universities? *Bruegel Policy Brief*, september.

Collins, R. 1994. *Four sociological traditions*. Oxford: Oxford University Press.

Figel, J. 2008a. Fragmentation is our weakness. *Science Guide*, 2. julij.

Figel, J. 2008b. The modernisation of universities in Europe. Govor na Tehnični univerzi v Muenchnu, 4. december.

Gros, D. 2007. How to make European research more competitive? CEPS Commentary, 2. februar.

Lambert, R., in N. Butler. 2006. *The future of European universities: renaissance or decay?* London: Center for European Reform.

Nelson, R. 1996. *The sources of economic growth.* Cambridge: Harvard University Press.

Nelson, R., in N. R. Nelson. 1993. *National innovation systems: a comparative analysis.* Oxford: Oxford University Press.

Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2007–2010. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 94/2007.

Ross, E. W. 2009. The effort to improve German universities still has a long way to go. *The Economist,* 27. junij.

Veron N. 2008. Where will tomorrow's champions come from? *La Tribune,* 17. marec.

13 Pravna ureditev visokošolskih zavodov v Sloveniji v primerjavi z EU

Bojan Tičar

Uvod

Slovenci imamo relativno mlado tradicijo na nacionalnem področju univerzitetnega izobraževanja. Svojo prvo univerzo, Univerzo v Ljubljani, smo dobili leta 1919 v času Kraljevine SHS. Slabega pol stoletja za tem, leta 1961, v času SFRJ, smo dobili drugo univerzo, in to Univerzo v Mariboru. Zadnja slovenska, nacionalna, državna univerza je bila ustanovljena leta 2003, v času samostojne Republike Slovenije. To je Univerza na Primorskem. Trem državnim univerzam se je pridružila Politehnika Nova Gorica, ustanovljena 1995 in leta 2006 preoblikovana in preimenovana v nedržavno Univerzo v Novi Gorici.

Ob ustanavljanju novih nacionalnih univerz in drugih – predvsem zasebnih – visokošolskih zavodov se je slovensko visokošolsko polje ponovno definiralo in vzpostavilo. Zakonodaja je skušala slediti in uravnavati področje v skladu s smernicami EU. Ta proces, pet let od vstopa RS v EU, pomeni pomemben prehod za slovenske visokošolske zavode, saj vstopajo v evropski visokošolski prostor.

V tem poglavju, skozi posnetek stanja slovenske visokošolske zakonodaje in statutov posameznih univerz ter primerjav z organizacijo drugih uspešnih univerz v Evropski uniji, preverjamo hipotezo, da je pravna ureditev visokošolskega šolstva v Republiki Sloveniji primerljiva in usklajena s pravno ureditvijo visokošolskih institucij v državah članicah EU, kvantitativno pa obstoječi slovenski visokošolski sistem delujočih visokošolskih organizacij zadošča nacionalnim potrebam po visokošolskem izobraževanju v Sloveniji. Pri analizi je uporabljena:

- deskriptivna analiza sedaj veljavne zakonske in podzakonske ureditve (*de lege lata*) s poudarkom na zakonski ureditvi Zakona o visokem šolstvu (v nadaljevanju ZVIS), je v materialnopravnem smislu in pri nekaterih postopkovnih ureditvah tudi v formalno-pravnem smislu *lex specialis*. Pri tem seveda velja pravilo,

da kot posebni predpis prevlada nad ureditvijo splošnih materialnih in formalnih predpisov, ki so v primerjavi z ZVIS le subsidiarna zakonodaja (*Lex specialis derogat legi generali*) in

- primerjalna (komparativna) analiza. Pri komparativnem delu so bile v primerjavo zajete univerze v EU, pretežno tiste, ki so med prvimi stotimi na lestvici »Top Universities«.[1]

De lege lata deskriptivna in kvalitativna analiza ureditve organizacije in upravljanja visokošolskih zavodov v RS

Zakon o visokem šolstvu (ZVIS) je bil kot posebne predpis, ki ureja področje delovanja univerz in visokošolskih zavodov, sprejet leta 1993. Od takrat je doživel 16 sprememb.

Poleg navedenih, že uveljavljenih novel in sprememb ZviS (zadnja leta 2009), je Vlada RS dne 28. 10. 2009 sprejela predlog za še eno novelo zakona, s katero se ustanavlja Nacionalna agencija RS za kakovost v visokem šolstvu. Agencija bo med drugim skrbela za višjo kakovost v visokem šolstvu in višjem strokovnem izobraževanju, določala postopke in merila za zunanje evalvacije in akreditacije, določala standarde za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev. Ustanovitev posebne javne agencije predstavlja novi nomotehnični pristop zakonodajalca, ki področje visokega šolstva daje v pristojnost relativno avtonomni osebi javnega prava. Ta bo poleg servisne in pospeševalne funkcije opravljala predvsem vlogo regulatorja visokošolskega področja. Posebna javna agencija bo na podlagi novih, zakonsko opredeljenih javnih pooblastil, bdela in skrbela nad t. i. trgom visokošolskih storitev in pri tem skrbela za enako dostopnost javne službe visokošolskega izobraževanja in raziskovanja vsem zainteresiranim uporabnikom. Poleg tega bo pristojna za spremljanje zakonskih pogojev in sankcioniranje odstopanj pri izvajanju visokošolskih storitev. Agencija bo tudi preverjala kakovost izvajanja akreditiranih programov ter podeljevala in odvzemala podeljne akreditacije, v kolikor se programi ne bodo izvajali skladno z ZVIS in s podzakonskimi predpisi.[2]

Poleg zakona so v okviru ustavno predpisane avtonomije državnih univerz, za pravni status univerz pomembni tudi njihovi statuti. Sta-

1. Http://topuniversities.com/university-rankings/world-university-rakings/2009/results.

2. Glej http://www.mvzt.gov.si/nc/si/splosno/cns/novica/article/94/6364/5fd08418b3.

tuti treh javnih univerz so podobno oblikovani. Na začetku so splošne določbe, kjer so navedeni ustanovitelji, sedež univerze in zaščitni znak univerze. Sledijo splošne odločbe, ki poudarjajo avtonomijo univerze (ne posameznih članic), sledi opredeljevanje poslanstva univerze ter naštevanje članic univerze s sedeži. Poglavja, odstavki in členi si v statutih univerz, ki opredeljujejo vse našteto, ne sledijo enako. Tako sta si morda v tem oziru bolj podobna statuta Univerze na Primorskem in Univerze v Mariboru, a je idejna struktura in slednje tematskih sklopov med statuti zelo podobna.

Statut Univerze v Ljubljani po opredelitvi članic univerz nadaljuje s pravno sposobnostjo univerze in njenih članic ter upravljanjem, kjer našteje vse organe univerze. To, da so članice za dejavnosti izven nacionalnega programa, po statutu pravne osebe, je posebnost Univerze v Ljubljani. Kot take, so poleg univerze, tudi sodno registrirane in poslujejo v statusnih oblikah javnih zavodov.

Statut Univerze na Primorskem in statut Univerze v Maribioru opredeljujeta članice univerze kot organizacijske enote brez posebne pravne subjektivitete. Članice tudi niso vpisane v sodni register. Pravni subjekt je univerza – javni zavod – članice so organizacijske enote brez lastne subjektivitete.

Obe navedeni univerzi imata v četrtem poglavju regulirano izvajanje izobraževalnih, raziskovalnih in umetniških vsebin. Te vsebine statut Univerze v Ljubljani opredeljuje v sedmem poglavju.

Vse tri državne univerze s statuti določajo pogoje za študij, pogoje za prestope, za vpis v podiplomske programe itn. Statut univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem v petem poglavju govorita o visokošolskih in drugih delavcih (znanstveni, raziskovalnih in visokošolskih učiteljih). To je v statut Univerze v Ljubljani urejeno v osmem poglavju. Statut Univerze v Ljubljani govori o študentih, v devetem poglavju pa to urejata prej omenjena dva statuta v šestem poglavju.

Sedmo poglavje Univerze na Primorskem govori o priznanjih in nagradah univerze, to ima statut Univerze v Mariboru v osmem, statut Univerze v Ljubljani pa v enajstem poglavju. Ljubljanski statut v desetem opredeljuje ocenjevanje kakovosti.

Deveto poglavje statuta Univerze v Mariboru je namenjeno premoženjskim sredstvom univerze, prav tako isto tudi ureja statut Univerze na Primorskem. Navedena statuta v desetem poglavju govorita o splošnih aktih univerze, v enajstem pa so prehodne in končne določbe.

Statut Univerze v Ljubljani v dvanajstem poglavju opredeljuje disci-

plinsko odgovornost študentov, v trinajstem govori o upravi univerze, v štirinajstem o evidenci z osebnimi podatki, petnajsto poglavje pa je namenjeno financiranju univerze. Premoženje Univerze v Ljubljani in premoženje članic je opredeljeno v šestnajstem poglavju. Sedemnajsto poglavje ureja pravice in dolžnosti študentov. Zadnje, osemnajsto poglavje, vsebuje prehodne in končne določbe.

Notranji akti posameznih univerz so podrejeni ZVIS-U in statutu. Vsi statuti so skladni s področno zakonodajo, do različnih interpretacij je prišlo glede tolmačenja absolventskega staža. Ta se po novem razlaga ekstenzivno.

V nadaljevanju bomo analizirali še veljavno pravno ureditev visokega šolstva po ZVIS z vidika organizacije in upravljanja visokošolskih zavodov. Pri analizi zakona bomo s teh vidikov pregledali predmetni zakon skozi posamezna zakonska poglavja.

ZviS prvem poglavju splošnih določb (od 2. do 8. člena) opredeljuje vrste visokošolskih zavodov: ti so univerze, fakultete, umetniške akademije in visoke strokovne šole. Univerze zagotavljajo razvoj znanosti, strokovnosti in umetnosti ter prek fakultet, umetniških akademij ali visokih strokovnih šol v izobraževalnem procesu posredujejo spoznanja z več znanstvenih oziroma umetniških področij ali disciplin. Univerze lahko same neposredno organizirajo izvajanje znanstveno-raziskovalnih in študijskih interdisciplinarnih programov.

Fakultete opravljajo pretežno znanstveno-raziskovalno in izobraževalno dejavnost s področij ene ali več sorodnih oziroma med seboj povezanih znanstvenih disciplin in skrbijo za njihov razvoj. Umetniške akademije opravljajo pretežno umetniško in izobraževalno dejavnost s področij ene ali več sorodnih oziroma med seboj povezanih umetniških disciplin in skrbijo za njihov razvoj. Visoke strokovne šole opravljajo izobraževalno dejavnost s področja ene ali več sorodnih oziroma med seboj povezanih strok in skrbijo za njihov razvoj. Visoke strokovne šole lahko opravljajo tudi raziskovalno oziroma umetniško delo, če je tako določeno z ustanovitvenim aktom. Univerze so avtonomne, znanstveno-raziskovalni, umetniški in izobraževalni visokošolski zavodi s posebnim položajem.

Univerze in samostojni visokošolski zavodi, ki jih ustanovi Republika Slovenija, delujejo po načelih avtonomije, ta pa jim zagotavlja predvsem: (i) svobodo raziskovanja, umetniškega ustvarjanja in posredovanja znanja, (ii) samostojno urejanje notranje organizacije in delovanja s statutom v skladu z zakonom, (iii) sprejemanje meril za izvolitev v naziv

visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev, (iv) volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev, (v) izbiro visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev za zasedbo delovnih mest, (vi) izdelavo in sprejem študijskih in znanstveno-raziskovalnih programov, določanje študijskega režima ter določanje oblik in obdobij preverjanja znanj študentov, (vii) podeljevanje strokovnih in znanstvenih naslovov v skladu z zakonom ter podeljevanje častnega doktorata in naziva zaslužni profesor, (viii) volitve, imenovanja in odpoklic organov v skladu s statuti in drugimi akti, (ix) odločanje o oblikah sodelovanja z drugimi organizacijami ter (x) upravljanje s premoženjem v skladu z namenom, za katerega je bilo pridobljeno. Visokošolski zavodi nimajo popolne avtonomije pri postavljanju pogojev v zvezi s številom prostih vpisnih mest, plačilom šolnine, bivanjem v študentskih domovih ter drugimi pravicami in dolžnostmi študentov, saj te določi visokošolski minister. Učni jezik na visokošolskih zavodih je slovenski, a ne nujno, ker ima visokošolski zavod možnost izvajati študijske programe ali njihove dele v tujem jeziku.

Drugo poglavje (od 9. do 32. člena) zakona govori o statusni opredelitvi visokošolskih zavodov, drugih zavodov – članic univerz in študentskih domov. Visokošolski zavod oziroma drugi zavod – članico univerze in študentski dom lahko ustanovijo domače in tuje fizične in pravne osebe. Posamezna univerza je pravna oseba. V okviru univerze se ustanovijo fakultete in umetniške akademije, lahko pa tudi visoke strokovne šole in drugi zavodi: vsi ti so prepoznani in zavedeni kot članice univerze, imajo pa lahko svoj žiro račun. S tem denarjem razpolagajo članice praviloma avtonomno, natančnejša določila so prepuščena pravnim aktom univerz in posameznih članic ali pa zakonu o visokem šolstvu. Univerza oziroma samostojni visokošolski zavod, ki ga je ustanovila Republika Slovenija, je lastnik premoženja, pridobljenega iz javnih in drugih virov. Fakultete in umetniške akademije, ki niso javni visokošolski zavodi in visoke strokovne šole se lahko ustanovijo kot samostojni visokošolski zavodi in imajo status pravne osebe. Samostojni visokošolski zavodi se združujejo v Skupnost samostojnih visokošolskih zavodov za obravnavanje in usklajevanje vprašanj skupnega pomena. Skupnost samostojnih visokošolskih zavodov postane reprezentativna, ko je v njej združenih najmanj 70 odstotkov vseh samostojnih visokošolskih zavodov.

V univerzo se lahko kot pridružene članice vključijo samostojni vi-

sokošolski in drugi zavodi. Visokošolski zavod se lahko ustanovi, če so: (i) opredeljena študijska področja in znanstveno raziskovalne oziroma umetniške discipline, za katere se visokošolski zavod ustanavlja; pri opredelitvi študijskih področij se uporablja mednarodna klasifikacija ISCED, pri opredelitvi znanstvenoraziskovalnih področij pa mednarodna Frascatijeva klasifikacija, (ii) zagotovljeni ustrezni prostori in oprema za izvedbo programa, (iii) zagotovljeni visokošolski učitelji, znanstveni delavci in visokošolski sodelavci, potrebni za izvedbo programa. Za ustanovitev univerze morajo biti izpolnjeni pogoji za izvajanje študijskih programov vseh treh stopenj, za samostojni visokošolski zavod – fakulteto in umetniško akademijo, najmanj za dve stopnji, za samostojni visokošolski zavod – visoko strokovno šolo, pa najmanj za prvo stopnjo. Pred sprejemom akta o ustanovitvi si mora ustanovitelj pri Nacionalni agenciji RS za kakovost v visokem šolstvu pridobiti odločbo o akreditaciji visokošolskega zavoda.

Visokošolski zavod bo moral po novi ureditvi pri Nacionalni agenciji RS za kakovost v visokem šolstvu, najmanj vsakih sedem let pridobiti odločbo o podaljšanju akreditacije visokošolskega zavoda. Šteje se, da veljavnost akreditacije poteče z zaključkom študijskega leta, v katerem se izteče obdobje podeljene akreditacije. Vlogo za podaljšanje akreditacije bo moral visokošolski zavod vložiti najmanj leto dni pred potekom obdobja veljavnosti akreditacije. Če bo visokošolski zavod vložil vlogo v roku iz prejšnjega stavka, agencija RS za kakovost v visokem šolstvu pa o njej do izteka obdobja veljavnosti akreditacije ne bo odločila, se bo štelo, da je akreditacija veljavna do dokončnosti nove odločbe o podaljšanju akreditacije (*pozitivna persumpcija*).

Akt o ustanovitvi javnega visokošolskega zavoda in drugega zavoda – članice univerze sprejme Državni zbor RS. Visokošolski zavod lahko začne opravljati dejavnost, ko se vpiše v razvid visokošolskih zavodov. Razvid vodi ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo. Visokošolski zavod se vpiše v razvid, če: (i) je ustanovljen v skladu s tem zakonom in je vpisan v sodni register, (ii) ima akreditiran študijski program, (iii) ima zagotovljene visokošolske učitelje, znanstvene delavce in visokošolske sodelavce, potrebne za izvedbo študijskega programa, (iv) ima zagotovljene ustrezne prostore in opremo in izpolnjene pogoje glede tehnične opremljenosti, varstva pri delu in druge predpisane pogoje. Visokošolski zavod, ki ga je ustanovila RS, se vpiše v razvid po uradni dolžnosti, zasebni visokošolski zavod pa na predlog ustanovitelja. V razvid visokošolskih zavodov se vpiše tudi odločitev javne agencije RS za kakovost v

visokem šolstvu glede podaljšanja akreditacije visokošolskega zavoda in študijskega programa.

Če so bile ob podaljšanju akreditacije visokošolskega zavoda ali študijskega programa ugotovljene pomanjkljivosti, ki v določenem roku niso bile odpravljene in zato visokošolskemu zavodu ali študijskemu programu akreditacija ni bila podaljšana, se začne postopek izbrisa iz razvida visokošolskih zavodov. Vsebino in obliko razvida določi minister, pristojen za visoko šolstvo.

Visokošolski zavod, ki ne izvaja študijskih programov z javno veljavnostjo, lahko začne z delom, ko v skladu s svojim statutom sprejme študijski program in izpolni pogoje glede tehnične opremljenosti, varstva pri delu in druge predpisane pogoje. Pod imenom univerza, fakulteta, umetniška akademija in visoka strokovna šola, smejo v pravnem prometu poslovati le visokošolski zavodi, ki so ustanovljeni v skladu s tem zakonom in izpolnjujejo pogoje za opravljanje visokošolske dejavnosti. Visokošolski zavodi, ki so pravne osebe, imajo statut, s katerim urejajo svojo organizacijo in delovanje.

ZVIS določi organe univerze. To so rektor, senat, upravni odbor in študentski svet. Poleg tega ZVIS predpisuje tudi organe članice univerz. To so dekan, senat, akademski zbor in študentski svet, pa tudi organe drugega zavoda in organe visokošolskega zavoda, ki ni članica univerze (dekan, senat, akademski zbor, upravni odbor in študentski svet).

ZVIS dopušča možnost, da ima lahko visokošolski zavod oziroma drugi zavod (članica univerze) tudi druge organe v skladu z ustanovitvenim aktom ali statutom. Senat je strokovni organ visokošolskega zavoda. Senat univerze izvolijo senati članic univerze tako, da so enakopravno zastopane vse znanstvene in umetniške discipline ter strokovna področja. Senat fakultete, umetniške akademije oziroma visoke strokovne šole sestavljajo visokošolski učitelji, če tako določa statut, pa tudi znanstveni delavci. Sestavljen mora biti tako, da so v njem enakopravno zastopane vse znanstvene in umetniške discipline ter strokovna področja visokošolskega zavoda. Število članov senata se določi s statutom. Po svoji funkciji je član senata univerze rektor, član senata članice univerze oziroma samostojnega visokošolskega zavoda pa praviloma dekan. Po svoji funkciji so člani senata univerze tudi predstavniki študentskega sveta univerze, člani senata fakultete, umetniške akademije oziroma visoke strokovne šole, pa tudi predstavniki študentskega sveta teh visokošolskih zavodov. ZVIS določa, da imajo študenti imajo v senatu najmanj petino članov. Strokovni svet je strokovni organ dru-

gega zavoda – članice univerze. Sestava je določena s statutom univerze v skladu z ustanovitvenim aktom. Akademski zbor članice univerze oziroma samostojnega visokošolskega zavoda sestavljajo vsi visokošolski učitelji, znanstveni delavci in visokošolski sodelavci. Pri njegovem delu sodelujejo tudi predstavniki študentov tako, da je njihovo število najmanj ena petina članov akademskega zbora. Način njihovega sodelovanja se določi s statutom.

Akademski zbor tako: (i) izvoli senat, (ii) senatu predlaga kandidate za dekana, (iii) obravnava poročila o delu visokošolskega zavoda ter daje predloge in pobude senatu, (iv) opravlja druge naloge, določene s statutom. Akademski zbor izmed svojih članov izvoli predsednika, ki sklicuje in vodi seje. Zakon opredeljuje tudi število članov akademskega zbora: če ima akademski zbor, ki se oblikuje v skladu s prvim odstavkom tega člena, več kot 200 članov, se oblikuje tako, da imajo posamezne skupine sorazmerno število predstavnikov. Akademski zbor ne more imeti manj kot 100 članov.

Upravni odbor je organ upravljanja visokošolskega zavoda. Poleg nalog, določenih z zakonom, upravni odbor odloča o zadevah materialne narave in skrbi za nemoteno materialno poslovanje visokošolskega zavoda. Upravni odbor visokošolskega zavoda, ki ga je ustanovila Republika Slovenija, sestavljajo predstavniki ustanovitelja, predstavniki delavcev, ki opravljajo visokošolsko dejavnost, predstavniki študentov, predstavnik drugih delavcev in predstavniki delodajalcev. Sestava upravnega odbora zasebnega visokošolskega zavoda se določi z ustanovitvenim aktom in statutom.

Rektor, ki je na čelu posamezne univerze, vodi, predstavlja in zastopa univerzo ter opravlja naslednje naloge: (i) sklicuje in praviloma vodi seje senata univerze, (ii) usklajuje izobraževalno, znanstveno-raziskovalno oziroma umetniško in drugo delo na univerzi, (iii) skrbi in odgovarja za zakonitost dela univerze in za izvrševanje njenih obveznosti, določenih z zakonom, drugimi predpisi ter splošnimi akti univerze, (iv) s soglasjem senata sprejema merila o kakovosti univerze, študijskih programov, znanstveno-raziskovalnega, umetniškega ter strokovnega dela in je pristojen za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (samoevalvacija univerze); (v) najmanj enkrat letno poroča senatu, upravnemu odboru in ustanovitelju o delu univerze, (vi) promovira doktorje znanosti, (vii) podeljuje nagrade univerze, (viii) opravlja druge naloge v skladu z zakonom, drugimi predpisi ter splošnimi akti univerze. Rektorja volijo vsi visokošolski učitelji, znanstveni delavci in visokošolski sodelavci, ki

so na univerzi zaposleni. Volilno pravico imajo tudi študentje, in sicer eno petino od glasov vseh visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev, ki so na univerzi zaposleni.

Dekan oziroma direktor članice univerze ima pooblastila in odgovornosti v skladu z ustanovitvenim aktom, je strokovni vodja članice univerze in opravlja naslednje naloge: (i) usklajuje izobraževalno, znanstveno-raziskovalno, umetniško in drugo delo, (ii) skrbi in odgovarja za zakonitost dela, (iii) je pristojen za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti članice univerze, študijskih programov, znanstveno-raziskovalnega, umetniškega ter strokovnega dela in pripravo letnega poročila o kakovosti (samo evalvacija članice); (iv) najmanj enkrat letno poroča o delu senatu članice in rektorju, (v) opravlja druge naloge v skladu z zakonom, drugimi predpisi ter splošnimi akti univerze. Dekana oziroma direktorja članice univerze imenuje rektor na predlog senata oziroma strokovnega sveta članice univerze. Glede na naravo dejavnosti in obseg dela visokošolskega oziroma drugega zavoda, zakon določa, da se s statutom lahko opredeli, da sta funkcija vodenja strokovnega dela in poslovodna funkcija ločeni. V tem primeru statut določi pristojnosti strokovnega vodje in pristojnosti poslovodnega organa.

ZVIS opredeljuje tudi Študentski svet, sestavljen iz predstavnikov študentov. Študentski svet obravnava in daje pristojnim organom mnenje o statutu visokošolskega zavoda, o vseh zadevah, ki se nanašajo na pravice in dolžnosti študentov, lahko pa tudi mnenje o kandidatih za rektorja in dekana, ter sprejema in izvaja program interesnih dejavnosti študentov visokošolskega zavoda v sodelovanju s skupnostjo študentov. Če mnenje študentov ni upoštevano, lahko Študentski svet zahteva, da pristojni organ na način in po postopku, določenem s statutom, še enkrat obravnava in odloči o posamezni zadevi. Nalog, pristojnosti, števila članov, načina izvolitve, trajanja mandata in načina odločanja organov visokošolskih zavodov in drugih zavodov – članic univerz, ne urejuje zakon. Te podrobnosti podrobneje urejajo statuti. Univerze za obravnavanje in usklajevanje vprašanj skupnega pomena oblikujejo rektorsko konferenco.

Študentski dom se lahko ustanovi v okviru univerze kot njena članica. Dejavnost študentskih domov je javna služba. Opravljajo jo lahko univerze, drugi zavodi, gospodarske družbe, samostojni podjetnik posameznik in druge pravne osebe. Pri opravljanju dejavnosti morajo zagotoviti zastopanje študentskih interesov pri upravljanju. Organa štu-

dentskega doma, članice univerze, sta direktor in študentski svet stanovalcev. Študenti, člani študentskega sveta stanovalcev, zastopajo študentske interese pri upravljanju, v skladu z zakonom, aktom o ustanovitvi in statutom.

ZVIS v tretjem poglavju (od 32. do 43. člena) govori tudi o izobraževalnem, znanstveno-raziskovalnem in umetniškem delu visokošolskih zavodov in način akreditaciji teh dejvanosti. Univerza oziroma samostojni visokošolski zavod, mora študijski program akreditirati pri Nacionalni agenciji Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu, in sicer najmanj vsakih sedem let. Šteje se, da veljavnost akreditacije poteče z zaključkom študijskega leta, v katerem se izteče obdobje podeljene akreditacije. Vlogo za podaljšanje akreditacije mora visokošolski zavod vložiti najmanj leto dni pred potekom obdobja veljavnosti akreditacije. Če visokošolski zavod vloži vlogo v roku iz prejšnjega stavka, Nacionalna agencija RS za kakovost v visokem šolstvu pa o njej do izteka obdobja veljavnosti akreditacije ne odloči, se šteje, da je akreditacija veljavna do dokončnosti nove odločbe o podaljšanju akreditacije. Študijske programe za pridobitev izobrazbe in študijske programe za izpopolnjevanje sprejme senat univerze, in sicer na predlog senata članice univerze. Za visokošolske študijske programe samostojnih visokošolskih zavodov pa senat samostojnega visokošolskega zavoda. Z akreditacijo pri Nacionalni agenciji RS za kakovost v visokem šolstvu, študijski programi postanejo javno-veljavni Visokošolski zavodi jih javno objavijo najkasneje do razpisa za vpis. Obvezne sestavine študijskih programov se spreminjajo po enakem postopku, kot se sprejemajo.

Koncesija za opravljanje javne službe v visokem šolstvu se dodeli z odločbo Vlade RS na podlagi javnega razpisa. Koncesija za opravljanje javne službe dejavnosti študentskih domov se dodeli z odločbo ministrstva, pristojnega za visoko šolstvo, na podlagi javnega razpisa. V javnem razpisu se navedejo zlasti: predmet koncesije, pogoji za opravljanje javne službe, čas, za katerega se dodeljuje koncesija, rok, do katerega se sprejemajo prijave, ter rok, v katerem bodo prijavljeni obveščeni o izbiri. Razmerja med koncedentom in koncesionarjem se uredijo s pogodbo o koncesiji, ki se sklene v pisni obliki. S pogodbo se uredijo zlasti: (i) obseg izvajanja javne službe, (ii) začetek izvajanja javne službe, (iii) rok za odpoved koncesije, ki ne sme biti krajši od roka, potrebnega za dokončanje študija, podaljšanega za dve leti, (iv) sredstva, ki jih za opravljanje javne službe zagotavlja koncedent, (v) upravljanje in razpolaganje s premoženjem, pridobljenim iz javnih sredstev.

V osmem poglavju (od 72. člena in do 79. člena) ZVIS opredeljuje financiranje visokošolskih zavodov in pravi, da se finančna sredstva visokošolskih zavodov pridobivajo iz proračuna Republike Slovenije, šolnin in drugih prispevkov za študij, plačil za storitve, dotacij, dediščin in daril ter iz drugih virov. Ta sredstva se uporabljajo, tako zakon, v skladu z namenom, za katerega so bila pridobljena. Univerzam in samostojnim visokošolskim zavodom, ki jih ustanovi Republika Slovenija, se zagotavljajo sredstva za: (i) pedagoško in z njo povezano znanstvenoraziskovalno, umetniško in strokovno dejavnost ter knjižničarsko, informacijsko, organizacijsko, upravno in drugo infrastrukturno dejavnost (v nadaljnjem besedilu: študijska dejavnost), (ii) s študijem povezane interesne dejavnosti študentov, določene v letnem programu študentskega sveta univerze ali samostojnega visokošolskega zavoda in univerzitetni šport, (iii) investicije in investicijsko vzdrževanje ter (iv) razvojne in druge pomembne naloge, določene v pravilniku, ki ga sprejme minister, pristojen za visoko šolstvo. Sredstva za študijsko dejavnost se za prvo in drugo stopnjo zagotovijo v državnem proračunu kot skupna sredstva za univerzo ali samostojni visokošolski zavod ob upoštevanju študijskega področja ter števila vpisanih študentov in diplomantov rednega študija prve in druge stopnje.

ZVIS dopušča možnost, da se iz državnega proračuna sofinancira tudi študij po študijskih programih tretje stopnje. Republika Slovenija koncesioniranim samostojnim visokošolskim zavodom dodeljuje sredstva za študijsko in obštudijsko dejavnost, ti pa lahko tudi konkurirajo za javnofinančna sredstva na javnih razpisih za razvojne naloge.

Ureditev ustanavljanja, organizacije in upravljanja visokošolskih zavodov v RS, je prikazana v preglednici 13.1.

Komparativna analiza organizacije in upravljanja univerz v EU

V nadaljevanju bomo prikazali organizacijo, upravljanje in nekatere vidike financiranja primerljivih, izbranih univerz v EU. Izbrali smo reprezentativne univerze iz EU. Primerjali smo pravni status, ustanovitev, organe odločanja in položaj študentov pri upravljanju univerz.

Starejše evropske univerze so nastale tudi že pred petsto leti. Zaradi svoje dolgoletne tradicije imajo pomemben izobraževalni in akademski vpliv na evropsko in svetovno visokošolsko področje. Težko bi bilo z brez dvoma trditi, da nastanek pred petstotimi leti avtomatično pomeni tudi akademsko odličnost v svetovnem merilu. Svetovno prepoznavne so tudi novejše univerze.

PREGLEDNICA 13.1 Pregled javnih in izbranih zasebnih visokošolskih zavodov v RS z vidika pravnega statusa, ustanoviteljstva, upravljanja (organov) in vloge študentov

Status	Ustanovitelj	Organi	Vloga študentov
Univerza v Ljubljani			
državna/ javna	država (Kraljevina Jugoslavija) 1919	rektor, senat, upravni odbor, študentski svet	imajo študentski svet, predstavnika študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
Univerza v Mariboru			
državna/ javna	država (SFRJ) 1961	rektor, senat, upravni odbor, študentski svet	imajo študentski svet, predstavnika študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
Univerza na Primorskem			
državna/ javna	država (RS) 2003	rektor, senat, upravni odbor, študentski svet	imajo študentski svet, predstavnika študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
Univerza v Novi Gorici			
Nedržavna	institut Jožef Štefan in tri občine 1995	predsednik, senat, upravni odbor, mednarodni svet, predstojnik in študentski svet	imajo študentski svet, predstavnike študentov v senatu

Nadaljevanje na naslednji strani

Primer. Odlična in svetovno prepoznavna je npr. Fraie Universität Berlin, ki je nastala na podlagi iniciative študentov takoj po končani drugi svetovni vojni leta 1945. Študentje so želeli večjo avtonomijo, predvsem pa demokratičnost pri samem študiju v vzhodnem delu Berlina. Pri tem sta jih odločilno podprla zahodni del Nemčije in Združene države Amerike, in pripomogla k ustanovitvi univerze leta 1948.[3]

Upravljanje univerz je v EU podobno kot v RS. Fizična oseba, zakoniti zastopnik, ki predstavlja in vodi univerzo, je rektor ali predsednik univerze. Včasih je to prorektor (ang. *Vice Chancellor*). Univerze v EU

3. Http://www.fu-berlin.de/en/einrichtungen/gremien/senat/index.html.

PREGLEDNICA 13.1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Status	Ustanovitelj	Organi	Vloga študentov
Fakulteta za informacijske študije v Novem Mestu			
javna	država (RS) 2008	dekan, senat, akademski zbor, upravni odbor in študentski svet	imajo študentski svet, predstavnike študentov v senatu
Fakulteta za državne in evropske podiplomske študije Brdo pri Kranju			
zasebna	zasebnika, 2000 (Zavod za pravno svetovanje in Inštitut za ustavno ureditev in človekove pravic)	dekan, senat, akademski zbor, upravni odbor in študentski svet	imajo študentski svet, predstavnike študentov v senatu
Fakulteta za uporabne družboslovne študije v Novi Gorici			
zasebna	zasebniki 2006 in inštitut za interdisciplinarna in aplikativna raziskovanja	dekan, senat, akademski zbor, upravni odbor in študentski svet	imajo študentski svet, predstavnike študentov v senatu
Evropska pravna fakulteta v Novi Gorici			
zasebna	zasebniki 2005 (inštitut za človekove pravice, svetovanje in izobraževanje ter inštitut za mednarodno pravo)	dekan, senat, akademski zbor, upravni odbor in študentski svet	imajo študentski svet, predstavnike študentov v senatu
EMUNI – *Evrosredozemska univerza*			
mednar./ zasebna	domače in tuje univerze, 2008	predsednik, senat, upravni odbor, generalna skuščina, študentski svet	imajo študentski svet, predstavnike študentov v senatu

imajo tudi kolektive strokovne in poslovne organe. Kako je to urejeno na posameznih univerzah, prikazujemo v nadaljevanju in na posameznih primerih med besedilom prispevka.

Organizacijo in upravljanje ureja vsaka univerza posebej glede na zgodovinsko tradicijo in prilagajanje aktualnim družbenim potrebam. Tako, na primer, bi s težka prepisali kakršno koli lastnost glede na datum nastanka ali kraj ustanovitve univerze. V ta namen imajo univerze v EU v kolektivnih organih odločanja in nadzora (senat, izvršni odbor, upravni odbor, nadzorni svet ipd) tudi predstavnike študentov. Predstavnike študentov ponekod izvoli študentski svet ali študentski senat, ponekod pa so mesta v kolektivnih organih univerz avtomatično ve-

zana na predstavniške funkcije študentov v njihovem predstavniškem telesu. Vsaka univerza ima poseben odbor, komisijo ali pa pododbor namenjen samo-ocenjevanju kakovosti študija in za disciplinske prekrške tako zaposlenih, kot tudi študentov.

Posebno vlogo na tujih univerzah igrajo odbori in komiteji. Ponekod so to samostojna svetovalna telesa neposredno odgovorna rektorju, ki skrbijo za finančno plat.

Primer. Na primer na University of Cambridge imajo posebni odbor zadolžen za poslovnost (ang.: *Conduct of Business*). Cambridge je t. i. univerza kolidžev (ang.: *Collegiate University*). To pomeni, da jo sestavljajo relativno avtonomni (ang.: *self governing*) kolidži (ang. *colleges*), od katerih je vsak zase pravna oseba s svojim premoženjem in prihodki. Ta univerza letos praznuje 800 obletnico obstoja (ustanovljena je bila leta 1209) ima zelo skopo centralno administracijo z nekaj centralnimi organi univerze, katere predstavnike volijo zaposleni na fakultetah in kolidžih. Imajo rektorja (ang: *Chancellor of the University*), prorektorja in podprorektorje. Rektor, ki je iz plemiških vrst, je na čelu senata (ang.: *Regent House*) in je bolj reprezentativna funkcija na univerzi.

Svet (ang.: *University's Council*) je regulatorni in hkrati izvršilni organ univerze. Ima vsa administrativna pooblastila, da določa politiko univerze in da ravna v skladu z določenimi politikami univerze. Svet se ukvarja neposredno z odnosom med univerzo in kolidži, vodi pogajanja z zunanjimi partnerji. (Pogajanja o izobraževalnih in raziskovalnih programih opravlja splošni odbor imenovan ang.: *General Board*.) Svet imenuje notranje in zunanje člane komitejev, prav tako tudi člane komiteja za študentska vprašanja. Vodi ga prorektor, ki je zastopnik univerze in ki tudi vodi senat in 19 voljenih članov. Svet ima dva zunanja člana, ki ne smeta biti zaposlena na univerzi (ang.: *Grace of the Regent House*). Svet imenuje člane v nadzorno/raziskovalni svet (ang.: *Board of Scrutiny*).

Strokovno-protokolarna organa univerze sta senat in *Regent House*. Senat sestavljajo člani z izobrazbo, ki ne more biti nižja od najmanj magisterija. Senat deluje na univerzi od leta 1926 in imenuje rektorja in »visokega stewarda« (ang: *High Steward* ali *Lord High Steward*), imenovanega tudi komisar univerze. To je eden izmed najpomembnejših uradnikov na univerzah Cambridge in Oxford, izvorno na mestu prorektorja, v sodobnem času pa je proto-

kolarni uradnik, ki skrbi za skladnost pravnih predpisov znotraj univerze.[4] Člani senata veljajo za ugledne osebnosti in uživajo nekatere posebne ugodnosti univerze.

Regent House je vzporedno s senatom upravno-strokovni organ univerze, ki ga sestavljajo najuglednejši predstavniki kolidžev, rektor in »visoki steward«. Predstavnika javnosti v tem organu se imnujeta proktorja (ang. Proctors) in ju izvoli za eno leto.

Vse univerze imajo zakonite zastopnike. Ti so direktorji, predsedniki in rektorji. Ponekod je funkcija rektorja (ang.: *chancellor*) zgolj častne narave.

Primer. Na University of Edinbourgh ima ta naslov po tradiciji lahko le član kraljeve družine. Funkcijo rektorja, kot jo poznajo drugod, pa tam opravlja izvoljeni prorektor. Spet drugod, na primer na University of Glasgow, je z rektorjem (ang.: *rector*) imenovan študentski predstavnik, vlogo zastopnika pa opravlja t. i. kancler (ang.: *chancellor*), ki zastopa, predstavlja in vodi univerzo.

University of Edinburg ima *University Court* – to je upravni organ in ima pravico ter dolžnost, da pravno predstavlja Univerzo. Akademski senat sestavljajo ugledni starejši profesorji univerze, sestanejo se trikrat letno, druge posle pa opravljajo kar po elektronski pošti. Nadzoruje poučevanje in disciplino na univerzi (notranji nadzor). Generalni svet svetuje Courtu in izbere rektorja. Različni odbori univerze pomagajo oblikovati in izvajati dejavnosti univerze.

Javne univerze v Zvezni Republiki Nemčiji in v Avstriji se podobno kot v RS ustanavljajo za to, da opravljajo javno službo univerzitenega izobraževanja in raziskovanja. Ustanovljene so v statusnih oblikah javnih zavodov (nem: *oeffentlichrechtliche Anstalten*). Zavodi so lahko ustanovljeni kot samostojni ali nesamostojni zavodi (nem.: *unselbstaendige Anstalten*), pri čemer so samostojni zavodi pravne osebe javnega prava, medtem ko nesamostojni zavodi lastne pravne osebnosti nimajo. Univerze so samostojni zavodi. Namesto enotnega zakona o javnih zavodih, kot je to v RS, so v Nemčiji in Avstriji univerze v obeh urejene s posebnimi zakoni (lat.: *lex specialis*). V federativni ureditvi so za področje visokega šolstva in univerz pristojne tudi dežele (pokrajine, regije).

4. Http://www.admin.ox.ac.uk/statutes/785-121.shtml.

Primer. V Nemčiji vsebujejo področni zakoni posebne določbe (npr. Hochschulgesetz iz leta) ali specialni zakoni, ki urejajo posamezni zavod (npr.: Gesetz zur Neuordnung der Universitaetsklinika in Schleswig-Holstein iz leta 1998). Upravljanje je v nemških visokošolskih zavodih urejeno različno. Univerza ima na primer podobne organe kot naše univerze (npr.: *Universitaetsrat, Rektor, Senat, Dekan, Fakultaetsversammlung*), drugi zavodi pa imajo navadno enako kot gospodarske družbe upravo in nadzorni svet (*Vorstand, Aufsichtsrat*).

Kakšna je ureditev ustanavljanja, organizacije in upravljanja visokošolskih zavodov v EU, je prikazano v preglednici 13.2.

Sklepni razmislek

V prispevku smo skozi posnetek stanja slovenske visokošolske zakonodaje, analizo javnih slovenskih univerz ter primerjave z organizacijo drugih uspešnih univerz v EU, potrdili tezo, da je pravna ureditev visokošolskega šolstva v RS primerljiva in usklajena s pravno ureditvijo visokošolskih institucij v državah članicah EU. Na nivoju EU sicer ne obstaja fr.: *aquis communataire,* ki bi prisilno (lat.: *ius cogens – kogentno*) urejal področje visokega šolstva v EU. Za enkrat je to v pristojnosti članic EU. Kolikor se le-te po obliki državne ureditve federalne, običajno prepuščajo urejanje visokega šolstva nižjim ravnem lokalne samouprave (regijam, pokrajinam, deželam).

Slovenska področna visokošolska zakonodaja daje možnosti in usmerja slovenske nacionalne univerze, da so konkurenčne drugim visokošolskim institucijam v EU. Slovenske univerze so mlade v primerjavi z uveljavljenimi univerzami v EU. Največja je Univerza v Ljubljani, ki se je uvrstila med petsto najboljših na svetu na šanghajski lestvici. Je tudi naša najstarejša in največja univerza, ima 70.000 študentov in pomeni pravo univerzitetno središče za naše glavno mesto.

Slovenski prostor ima glede na število prebivalcev dovolj nacionalnih univerz, večje število nacionalnih univerz bi lahko pomenilo potencialno razvrednotenje znanja. Slovenija nima neomejenega števila študentov, niti vrhunskih habilitiranih profesorjev, ki bi lahko predavali na vseh novih fakultetah, pa naj bo to na zasebnih ali javnih/državnih univerzah in drugih visokošolskih zavodih. So pa odprte možnosti, da najdejo v Sloveniji svoj sedež ugledne tuje univerze ali zveze univerz, kjer bi slovenski profesorji skupaj s tujim ponujali znanje tako slovenskim,

PREGLEDNICA 13.2 Pregled izbranih javnih in zasebnih univerz v EU z vidika pravnega statusa, ustanoviteljstva, upravljanja (organov) in vloge študentov

Status	Ustanovitelj	Organi	Vloga študentov
University of Cambridge			
javna	država 1209	rektor, prorektor, podprorektor, senat, svet, komiteji, sindikati, odbori, the regent house, poseben odbor za posle (conduct of business)	imajo svet, v senatu imajo svoje predstavnike
King's College of London			
javna	država, kralj Jurij IV in vojvoda Wellingtonski 1829	rektor, upravni odbor, akademski zbor	imajo svoj svet, statut določa upravnemu odboru, da imajo možnost študenti podajati svoje mnenje in pritožbe
University of Oxford			
javna	država 1096–1167	rektor, svet univerze, akademski zbor, rektor, prorektor, podprorektor, senat, svet, komiteji	imajo svoj svet, statut določa upravnemu odboru, da imajo možnost študenti podajati svoje mnenje in pritožbe
University of Edinburgh			
javna	javna 1582	the university court (senat), akademski senat, različni odbori	imajo svoj svet, statut določa upravnemu odboru, da imajo možnost študenti podajati svoje mnenje in pritožbe preko svojih zastopnikov v senatu
Univesity of Bristol			
javna	1876 Benjamin Jowett	rektor, podrektor, prorektorji, council (sodišče), senat, svet (council), odbori, convocations	imajo svoj svet in predstavnike v senatu

Nadaljevanje na naslednji strani

kot tujim študentom. Pri tem bi bilo dobro čim prej, vsaj na podiplomski stopnji študija, bolj odpreti vrata za vpis tujim dobrim študentom in tudi tako dvigniti raven in vrednost znanja. Ta sistem imajo vse velike mednarodno priznane univerze.

Organizacija in upravljanje obstoječih slovenskih univerz sta primerljiva s primerljivimi univerzami v EU. Manjka pa mogoče malo več go-

PREGLEDNICA 13.2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Status	Ustanovitelj	Organi	Vloga študentov
Ecole Polytechnique			
javna	Lazare Carnot and Gaspard Monge 1794	predsednik, podpredsednik, direktor za vpisne pogoje, generalni sekretariat, direktor razvoja (leadership training director), podpredsednik za akademske zadeve, podpredsednik za raziskave, podpredsednik za zunanje zadeve, sistemski direktor	na angleških dostopnih straneh ni podatka
Trinity College Dublin			
javna	škof Thomas Brownell 1823	predsednik, upravni odbor	
University of Copenhagen			
javna	država, kralj Kristjan I 1479	rektor, uprava univerze, direktor univerze	*
Tehniška Univerza v Münchnu			
javna	Država, kralj Ludvik II 1868	rektor, prorektorji, upravni odbor, rektorji, kuratirium (svetovalni odbor)	imajo študentski svet, predstavnika študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
Heidelberg University			
javna	1385 papež Urban VI	rektor, senat, universitätsrat	imajo študentski svet, predstavnika študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
University Leiden			
javna	1575 Viljem Oranski	rektor, upravni odbor, senat	imajo svoj svet, podajajo mnenja na senat
Aarhus University			
javna	država 1928	rektor, svet univerze, administrativna podpora in tte (tehnološki podpora)	imajo svet, v senatu imajo svoje predstavnike

Nadaljevanje na naslednji strani

spodarske pobude in oblikovanja delujočih univerzitetnih inkubatorjev, preko katerih univerze najdejo pot za pretok znanja in uspešno ter učinkovito sodelovanje z gospodarstvom. Statusno pravno, imajo vse tri dr-

PREGLEDNICA 13.2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Status	Ustanovitelj	Organi	Vloga študentov
Katoliška univerza Lueven			
katoliška	papež Martin V 1425	rektor, ni natančenjših organizacijskih podrobnosti dostopnih v angleškem jeziku	*
Lund			
javna	država 1666	rektor, senat, odbori... imajo podobno kot mi nacionalno agencijo za zagotavljanje kakovosti	imajo študentski svet, predstavnika študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
Utrecht University			
javna	mestni svet uradno preimenoval v univerzo 1636	predsednik, svet univerze, izvršno telo, nadziralno telo, representativno telo, svetovalni komiteji,	imajo študentski svet, predstavnike študentov v svetu
Uppsala University			
javna	nadškof Jakob Ulvsson 1477	rektor, univerzitetni svet, senat, odbori, notranje nadziralno telo,	imajo študentski svet, predstavnike študentov v univerzitetnem svetu, kjer podajajo svoja stališča
University of Glasgow			
javna	na pobudo kralja Janeza 1451	rektor, senat, univerzitetni svetštudentski rektor	imajo študentski svet, predstavnika študentov v univerzitetnem svetu, kjer podajajo svoja stališča
Univeza Sheffield			
javna	država,1905	rektor, svet, senat, univerzitetna uprava	imajo študentski svet, predstavnike študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
Tehniška univerza Delft			
javna	država, kralj Viljem II 1842	rektor, izvršni odbor, nadzorni odbor, svet delavce, svet študentov	majo študentski svet, predstavnike študentov v izvršnem odboru, kjer podajajo svoja stališča

Nadaljevanje na naslednji strani

žavne univerze že v korporacijskem upravljanju pravne osebe, ustanovljene za ta namen. Kakšni bodo ekonomski rezultati teh »inkubatorjev«, pa bo pokazala prihodnost.

PREGLEDNICA 13.2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Status	Ustanovitelj	Organi	Vloga študentov
Univerza Leeds			
javna	državna, kralj Edvard VII 1904	rektor, svet, senat, odbori,	imajo študentski svet, predstavnike študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
University College Dublin			
zasebna	kardinal Cullen 1854	predsednik	*
Freie Universitat Berlin			
javna	1948 predvsem na podlagi iniciative študentov	rektor, senat, upravni odbor (kuratorium), razne komisije, sveti	imajo študentski svet, predstavnika študentov v univerzitetnem svetu, kjer tudi podajajo svoja stališča, imajo moč odločanja

*Ni podatkov.

Literatura

Zakon o visokem šolstvu (ZVIS). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 67/1993, 39/1995 Odl. US: U-I-22/94-15, 18/1998 Odl. US: U-I-34/98, 35/1998 Odl. US: U-I-243/95-13, 99/1999, 64/2001, 100/2003, 134/2003-UPB1, 63/2004, 100/2004-UPB2, 94/2006, 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 15/2008 Odl. US: U-I-370/06-20, 64/2008.

14 Poslovodenje visokošolskega zavoda med avtonomijo in odgovornostjo

Bojan Tičar in Nada Trunk Širca

Dvojnost vodenja

Osnovni cilj vsake organizacije je uresničevanje ciljev in uspešno vodenje je tisto, ki uspe organizacijo pripeljati do zastavljenih ciljev z najbolj racionalno porabo virov in sredstev. Visokošolske institucije (v nadaljevanju: VŠI) so s tega vidika nekoliko posebne organizacije, saj so tako njihovi cilji, kot njihovo vodenje, dihotomni. Cilji se na eni strani nanašajo na uresničevanje širšega družbenega interesa (večji kapital znanja v družbi), na drugi strani pa na posamične cilje, da kot organizacija posluje uspešno. Tudi vodenje VŠI je razdeljeno na »strokovno« vodenje, ki ga predstavlja akademski organ, v slovenskem okolju rektor (individualni) in senat (kolektivni), ki primarno skrbi za uresničevanje raziskovalnih in izobraževalnih ciljev VŠI, ter »upravljavski« organ, rektor/direktor (individualni) in upravni odbor (kolektivni), ki skrbi za uspešno poslovanje in uresničevanje splošnih organizacijskih ciljev VŠI.

V tem prispevku se ne bomo ukvarjali s koncepti razmerij med »managerjem« in »vodjem«, ki v splošnem pripisujejo managerju bolj ali manj določene funkcije v organizaciji (snovanje strategij, načrtovanje in upravljanje s sredstvi organizacije), vodenje pa je v večji meri povezano z ljudmi, odnosi, ali, kot pravi Tavčar (2006, 325), je vodenje bolj povezano z organizacijsko kulturo, predvsem pa z obvladovanjem ljudi v organizaciji. Mintzberg (2001) opisuje management in odločanje v VŠI kot interakcijo in diskurz in poudarja, da sta odločanje in vodenje povezana z vzpostavitvijo avtoritete. Ta je lahko podeljena posamezniku, ko govorimo o organizacijah (VŠI), pa se avtoriteto lahko pojmuje tudi kot kompetenco, oz. pristojnost odločanja.

Uspešno delovanje VŠI je eno ključnih gonil gospodarskega razvoja. Aghion et al. (2007) opozarjajo, da je med prvimi 50. univerzami na Šanghajski lestvici neprimerno več ameriških kot evropskih univerz pri čemer večjo uspešnost ameriških univerz pripisujejo večjemu vlaganju in drugačni organizaciji in vodenju, kot ga imajo evropske. Pri tem je

najbolj pomembna avtonomija univerz, oz. VŠI pri pridobivanju in razpolaganju s sredstvi ter pri sestavi organov vodenja VŠI (glede deleža notranjih in zunanjih deležnikov).

Sessa in Taylor (2000) ugotavljata, da se v visokem šolstvu posveča premalo pozornosti pripravi visokošolskih učiteljev za vodenje na vseh ravneh, od ravni oddelka, do ravni celotne VŠI. Ackerman in Holt (2005) povzemata miselnost, ki praviloma velja v visokem šolstvu: če je posameznik naredil doktorat, potem je sposoben tudi prevzeti vodstvene naloge. Bowman (2002) navaja, da so poleg temeljnih poslovnih znanj (finančno področje in področje pravne urejenosti), pomembna tudi »mehka« organizacijska znanja (komunikacija, reševanje konfliktov, spremljanje in razvoj sodelavcev, idr.). Stalno »napetost« pri opravljanju vodstvene funkcije pa predstavlja dejstvo, da je vodstvena funkcija voljena, da poslovodni organ v času opravljanja funkcije ne opusti svoje dejavnosti visokošolskega učitelja, kamor se praviloma po končanem mandatu tudi vrne.

Tudi v Sloveniji se prebuja zavedanje, da je vodenje visokošolskih zavodov veliko več kot »prestiž«, da je to odgovornost in da mora imeti poslovodni organ tudi specifična znanja, to postaja še posebej pomembno zaradi spremenjenega sistema financiranja in s tem tudi večje avtonomije ter vedno večje izpostavljenosti VŠI zunanjim javnostim.

Namen tega prispevka je analizirati pravni položaj poslovodnega organa v Sloveniji in v državah EU, še posebej z možnostjo ločenosti funkcije na akademsko (strokovno) in managersko (poslovodno, administrativno) vodenje.

Pravni položaj poslovodnega organa visokošolskega zavoda v Sloveniji in v državah EU

Pravni položaj poslovodnega organa v visokošolskem zavodu urejata Zakon o zavodih (v nadaljevanju: ZZ), in Zakon o visokem šolstvu (v nadaljevanju: ZVIS). Visokošolski zavodi sodijo med javne zavode, ki jih razvrščamo med pravne osebe javnega prava, torej javni sektor, za njihovo poslovanje velja javni režim. To se odraža tudi v delovnopravnih razmerjih. Pravice, obveznosti in odgovornosti zaposlenih v javnem sektorju se presojajo po Zakonu o delovnih razmerjih (v nadaljevanju: ZDR) in Zakon o javnih uslužbencih (v nadaljevanju: ZJU) ter posebnih, področnih zakonih in kolektivnih pogodbah; plača pa se jim določa po Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (v nadaljevanju: ZSPJS) (Korpič Hrovat 2008, 61–62).

ZVIS določa, da se naloge, pristojnosti, število članov, način, trajanje mandata in način odločanja organov visokošolskih zavodov in drugih zavodov – članic univerz, podrobneje uredijo s statutom v skladu z zakonom in ustanovitvenim aktom. Primerjava statutov slovenskih univerz in evropskih praks sledi v nadaljevanju.

Določbe, ki urejajo postopek volitev rektorja v Statutu Univerze na Primorskem (v nadaljevanju: UP), ne opredelijo, kdo lahko predlaga kandidate za rektorja, je pa to urejeno v Pravilniku o volitvah rektorja UP, ki določa, da kandidature lahko predlagajo senati in znanstveni sveti članic univerze in kandidat sam, ki je redni profesorj ali znanstveni svetnik zaposlen na univerzi, in ki ga s pisno izjavo podpre najmanj 15 visokošolskih učiteljev ali znanstvenih delavcev. Statut Univerze v Mariboru (v nadaljevanju: UM) določa, da kandidate za rektorje predlagajo senati članic univerze in Študentski svet univerze. Statut Univerze v Ljubljani (v nadaljevanju: UL) navaja, da kandidate za rektorje predlagajo senati članic v 30 dneh.

Pogoj, da mora biti kandidat za rektorja visokošolski učitelj in redni profesor, redno zaposlen na univerzi, je skupen Statutu UM in UL, vendar ga mora v primeru UM podpreti s pisno izjavo najmanj 30 visokošolskih učiteljev, redno zaposlenih s polnim delovnim časom, med njimi mora biti najmanj 16 rednih profesorjev. UP in UM zahtevata, da kandidat poleg naštetega izkazuje še, da je sposoben s svojim znanjem, razgledanostjo in izkušnjami ustvarjalno prispevati k razvoju visokošolske izobraževalne in znanstveno-raziskovalne dejavnosti, da je na podlagi svojega dosedanjega večletnega odgovornega dela sposoben uspešno voditi univerzo, da je znanstveno-raziskovalno in izobraževalno aktiven in odmeven.

Estermann in Nokkala (2009) v raziskavi o avtonomiji univerz v Evropi (raziskava je zajemala vse članice EU in še 6 drugih evropskih držav) ugotavljata, da so zahtevane kvalifikacije za rektorja pogosto opredeljene z zakonom (v 22 obravnavanih državah), v ostalih državah pa so kvalifikacije določene s statutom posamezne univerze. V večini primerov je rektor redni ali izredni profesor na univerzi, le v nekaj primerih (v glavnem v severozahodnih evropskih državah) lahko rektor pride od zunaj, oziroma ob imenovanju še ni zaposlen na dotični univerzi. V številnih državah, kot so: Avstrija, Finska, Danska in Litva, se od rektorja pričakuje, da izkazuje vodstvene sposobnosti.

Estermann in Nokkala (2009) v raziskavi ugotavljata tudi, da v evropskih državah sestavo in pristojnosti vodstva VŠI v nekaterih prime-

rih določa zakon, sicer pa postopke izbire rektorja razvrščata v štiri osnovne kategorije. Rektorja lahko:

- izvoli univerzitetna skupnost (akademsko osebje, drugi zaposleni, študenti),
- izvoli upravni organ (senat), ki je demokratično izvoljen,
- imenuje svet/odbor univerze (tj. upravni organ, ki odloča o strateških vprašanjih),
- imenujejo v dveh korakih, v katerih odločata senat in upravni organ univerze.

V obravnavanih državah najbolj pogosto rektorja volijo vsi visokošolski učitelji, znanstveni delavci in visokošolski sodelavci, ki so na univerzi zaposleni. Volilno pravico imajo tudi študenti, in sicer ponavadi eno petino glasov vseh visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev, ki so na univerzi zaposleni. Na drugem koncu spektra so tiste VŠI, predvsem v zahodnoevropskih državah, kjer rektorja imenuje upravni odbor. V Nemčiji se postopek razlikuje glede na zvezne države in obsega celoten razpon od prvega načina, do tega, da rektorja imenuje ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo. Na Norveškem so rektorji izvoljeni ali imenovani, odvisno od statuta posamezne univerze. Na Islandiji (nekatere univerze), v Romuniji, na Švedskem in v nekaterih švicarskih kantonih, mora imenovanje rektorja potrditi, bodisi vlada bodisi pristojno ministrstvo. Na Češkem, Madžarskem, Slovaškem in v Turčiji imenovanje potrdi predsednik republike, v Luksemburgu pa vojvoda (Estermann in Nokkala 2009).

Trajanje mandata je urejeno enotno; štiri leta v Statutu UP in UM, največ dvakrat zaporedoma, UL prav tako štiri leta z možnostjo ponovne izvolitve. ZVIS, UP in UL, razlogov in postopka za predčasno razrešitev ne navajajo, z razliko UM, ki to ureja v statutu.

Mandat rektorja je povsod po Evropi običajno določen z zakonom, bodisi kot določena obvezna dolžina, bodisi kot najdaljše možno obdobje izvolitve. Najpogosteje mandat rektorja traja štiri leta, kot je primer v vsaj polovici evropskih držav, vključno s Slovenijo. Posebnost je Anglija, kjer je vice-chancellor lahko imenovan za nedoločen čas. Pomembno je opozoriti, da ni pomebne povezave med načinom izbire rektorja in trajanjem mandata. V dveh tretjinah evropskih držav se lahko mandat podaljša vsaj enkrat (Estermann in Nokkala 2009).

Glede ureditve delovnega razmerja je poseben Statut UP, ki določa, da je rektor po izvolitvi za čas opravljanja funkcije zaposlen na univerzi

s polnim delovnim časom in Statut UM, ki določa, da lahko Univerza s splošnim aktom v okviru avtonomije zapove, da se funkcija (npr. dekan, rektor, drugi delavci) izvaja v okviru funkcionarskega delovnega mesta ali pa na delovnem mestu visokošolskega učitelja ali drugega delavca univerze kot dodatna funkcija, ki se šteje za opravljanje dodatnih delovnih obveznosti. Glede nezdružljivosti rektorske in prorektorske funkcije vsi trije statuti določajo, da rektor in prorektor ne morejo biti člani upravnega odbora univerze, statut UP pa dodatno določa, da ne more biti član komisij senata. ZVIS je določal, da rektorji in prorektorji univerz niso mogli biti imenovani v akreditacijski, evalvacijski in habilitacijski senat Sveta RS za visoko šolstvo. Na vseh treh univerzah odstotnega rektorja nadomešča eden od prorektorjev, ki ga rektor določi s pisnim pooblastilom. Število prorektorjev: UP ima največ štiri, UM štiri, lahko več, UL ima štiri, lahko pa tudi dva svetovalca rektorja. Zastopanje univerze je v pristojnosti rektorja. Izjema je UM, ki v statutu določa, da je tudi glavni tajnik univerze, ki zastopa univerzo v mejah splošnih aktov univerze in v skladu s pooblastili, ki jih določi rektor. Poleg tega lahko rektor v posameznih primerih za zastopanje in predstavljanje univerze pooblasti druge osebe. Vloga rektorja v upravnem odboru prav tako prispeva k razumevanju stopnje in narave organizacijske avtonomije. V evropskih državah sta bila identificirana dva prevladujoča modela:

1. rektor je član/predsednik upravnega odbora z volilno in/ali glasovalno pravico,
2. rektor ni član upravnega odbora, mu je pa dolžan poročati o svojem delu.

Prvi model je značilen za večino evropskih držav, medtem ko se drugi uporablja v Avstriji, na Češkem, Danskem, v Litvi, Luksemburgu, na Portugalskem in Slovaškem. V teh državah rektor oblikuje predloge, poroča, ampak ne sodeluje pri glasovanju. V Srbiji in Švici prevladuje posredniški model, kjer je rektor predsednik senata in član upravnega odbora, vendar brez pravice glasovanja (Estermann in Nokkala 2009).

Glede imenovanja glavnega tajnika statuti dajejo pristojnost njegovega imenovanja rektorju univerze, z izjemo Statuta UL, kjer imenovanje glavnega tajnika ni navedeno. Statut UM ureja, da je rektor član habilitacijske komisije, drugi univerzi tega v svojem statutu ne opredeljujeta. Rektor UM za svoje delo odgovarja senatu univerze in upravnemu odboru. Rektorja UL in UP te odgovornosti nimata.

Razlike med posameznimi ureditvami članic univerz se začnejo že pri organih članice univerze, saj imajo članice univerze UP in UL poleg dekana, senata, akademskega zbora in študentskega sveta, kot je to urejeno tudi v ZVIS, še upravni odbor, medtem ko Statut UM tega organa članice univerze ne navaja.

Pogoji za imenovanje dekana se razlikujejo samo v tem, da Statut UM zahteva še, da je kandidat sposoben s svojim znanjem, strokovnostjo, razgledanostjo in izkušnjami ustvarjalno prispevati k razvoju članice univerze in jo uspešno voditi. Mandatna doba dekana je 4 leta za dekana članice UP in UM, za UL je določeno, da se lahko imenuje za dobo dveh ali štirih let. Za vse velja, da so lahko ponovno imenovani, na UM največ dvakrat zapored. ZVIS in UL razlogov za predčasno razrešitev dekana ne navajata. UP določa, da dekan ne more biti imenovan za prorektorja univerze in ne more biti član komisij senata. Statut UM določa, da dekan ne more biti imenovan v upravni odbor UM. Statut UL ne vsebuje nobenih navedenih primerov nezdružljivosti za funkcijo dekana. Statut UL izrecno ne določa, da je dekan po funkciji član senata, kot je to urejeno v Statutih UM in UP, navaja pa, da seje senata sklicuje in vodi dekan.

Ugotavljamo, da samo Statut UL določa, da je glavni tajnik imenovan na podlagi javnega razpisa. Pogoje za njegovo imenovanje ne vsebuje edino Statut UM. UL zahteva univerzitetno izobrazbo zgolj pravne smeri, medtem ko UP dopušča, da so na to mesto lahko imenovane tudi osebe z drugo izobrazbo ustrezne smeri. Mandatne dobe za opravljanje dela glavnega tajnika Statut UP ne določa. V skladu s Statutom UM je glavni tajnik lahko imenovan za dobo 4 let in je lahko ponovno imenovan, glavni tajnik UL pa za dobo 6 let, z možnostjo ponovnega imenovanja. Razlogov za predčasno razrešitev ne navaja Statut UL. Le edino glavni tajnik UM lahko zastopa UM v mejah splošnih aktov univerze in v skladu s pooblastili, ki jih določi rektor. Statut UP in UL takih pristojnosti glavnemu tajniku univerze ne dajeta. Na UL glavni tajnik predlaga rektorju v odločanje sistematizacijo delovnih mest uprave. Glavni tajnik UM je član poslovodnega odbora po svojem položaju. Glavni tajnik UM odgovarja za svoje delo rektorju, statuta UP in UL pa teh določb ne vsebujeta. Statut UL sploh ne vsebuje določb, ki bi omogočale in urejale pravni status direktorja članice.

Ločenost funkcij poslovodnega organa

ZZ v 31. členu določa, da je poslovodni organ zavoda direktor ali drug individualni organ (ravnatelj, dekan). ZZ izrecno določa, da mora javni

zavod voditi individualni in ne kolegijski poslovodni organ. Ob poslovodni funkciji tako opravlja tudi funkcijo vodenja strokovnega dela, če funkciji nista ločeni. V tem primeru lahko govorimo o dvojni funkciji direktorja.

ZZ je edini predpis, ki izrecno določa, da sta lahko funkciji poslovodenja in vodenja strokovnega dela ločeni (Korpič Hrovat 2008, 58). Direktor javnega zavoda ni državni uradnik, saj ne izvaja javnih nalog v državni upravi in drugih državnih organih. Direktor javnega zavoda pa nedvomno je javni uslužbenec (Tičar 2008, 70).

ZVIS (UPB3) v 25. členu določa, da se glede na naravo dejavnosti in obseg dela VŠI s statutom lahko določi, da sta funkcija vodenja strokovnega dela in poslovodna funkcija ločeni. V tem primeru statut npr. samostojnega visokošolskega zavoda, določi pristojnosti strokovnega vodje (dekan) in pristojnosti poslovodnega organa (direktor).

Glede na obseg oz. število delavcev, ki opravljajo upravno-administrativne in druge tehnične naloge, se lahko oblikuje tajništvo, ki ga vodi glavni tajnik. V primerih, ko poslovodna in strokovna funkcija nista ločeni, lahko dekan določene poslovodne funkcije, ki morajo biti v statutu natančno opredeljene, prenese na glavnega tajnika. Ta je lahko določen kot pomočnik dekana za poslovodne funkcije, ki so prenosljive.

Odločitev, kako bo visokošolska institucija (v nadaljevanju: VŠI) opredelil posamezne funkcije (npr. dekana, direktorja) v svojem statutu, je povezana z vsebinskim premislekom in opredelitvijo del in nalog v aktu o notranji organizaciji in sistemizaciji. V primeru, ko se VŠI odloči za ločenost strokovne in poslovodne funkcije in v svojih aktih (npr. statutu) opredeli ločene pristojnosti, mora biti ločenost izpeljana tudi v aktu o notranji organizaciji in sistemizaciji delovnih mest, saj je to podlaga za oblikovanje pogodb.

Razmejitev nalog med dekanom in direktorjem, je v Statutu Visoke šole za varstvo okolja (2008) podrobneje razdelana in je dekanu naloženo, da vodi, usmerja, nadzoruje in usklajuje izobraževalno, znanstveno-raziskovalno, razvojno in svetovalno delo visoke šole; o svojem delu poroča senatu, upravnem odboru ter ustanovitelju; sklicuje in vodi seje senata; podeljuje diplome, nagrade in priznanja visoke šole; skrbi in odgovarja za zakonitost pedagoškega in raziskovalnega dela; izvaja druge naloge v skladu z zakonom, drugimi predpisi in akti visoke šole; predlaga letni plan dela, ki se nanaša na izvajanje izobraževalnega in znanstveno-raziskovalnega dela visoke šole in skrbi za njegovo izvajanje, ter v zvezi s tem sprejema ustrezne ukrepe zagotavlja evalvacijo izvajanja študijskih programov visoke šole.

V primerih, ko gre za zasebni zavod s koncesijo se je mogoče opreti tudi na ZZ, ki opredeljuje strokovnega in poslovnega direktorja. Funkcijo dekana je torej mogoče razumeti kot funkcijo strokovnega direktorja. Pri pogojih za zasedbo delovnega mesta je treba upoštevati posebne pogoje kot: ustrezen habilitacijski naziv in ustrezne vodilne (tri do pet letne) delovne izkušnje.

Delovne naloge direktorja so: organizira, usmerja in nadzira organizacijske enote šole namenjene izvajanju materialno-administrativnih in poslovnih funkcij ter z dekanom usklajuje organizacijo in delovanje organizacijskih enot namenjenih izvajanju izobraževalnega in znanstveno-raziskovalnega dela šole; skrbi za nemoteno materialno poslovanje šole ter organizira in vodi delo in poslovanje šole v skladu z letnim planom dela; skrbi in odgovarja za zakonitost delovanja visoke šole in za izvrševanje njenih obveznosti, določenih z zakonom in drugimi predpisi; podpisuje pogodbe, ki jih sklepa visoka šola v okviru sprejetega letnega plana šole; za sklenitev pogodbe izven sprejetega finančnega načrta v vrednosti, ki presega določeni znesek mora pridobiti soglasje upravnega odbora visoke šole; o svojem delu poroča upravnemu odboru visoke šole; sodeluje z ožjim in širšim okoljem zainteresiranim za področje varstva okolja; na predlog dekana odloča o delovnih razmerjih visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev, potrebnih za izvajanje študijskih in znanstveno-raziskovalnih programov visoke šole v skladu z zakoni in statutom; odloča o delovnih razmerjih in disciplinskih vprašanjih ostalih delavcev visoke šole v skladu z zakoni in statutom; vodi upravno-administrativne in strokovno-tehnične naloge; opravlja druge naloge v skladu z zakonom, drugimi predpisi in splošnimi akti šole ter sklepi upravnega odbora (Statut VŠVO 2008).

V ZVIS-UPB3 je tudi opredeljeno, da je za dekana lahko imenovan, kdor je na visokošolskem zavodu zaposlen kot visokošolski učitelj, medtem ko je za direktorja lahko imenovan, kdor ima najmanj visokošolsko izobrazbo, torej ni pogoja izvolitve v naziv.

Sklepni razmislek

VŠI so tradicionalno urejene tako, da imajo kolektivne in individualne vodstvene organe, oz. funkcije. Razmerja med njimi in njihova sestava sta odvisna od zgodovinskih dejavnikov razvoja visokošolskega sistema, od veljavne zakonodaje in vrste zavoda, oz. statusa VŠI (Shattock 2006).

V tem prispevku smo obravnavali individualno vodstveno funkcijo, ki je lahko:

- *enotna,* običajno v osebi rektorja oziroma dekana, ki je tako akademski kot administrativni ali
- *ločena,* tako da je akademsko vodenje/avtoriteta v pristojnosti rektorja/dekana, ki izhaja iz akademskega osebja, administrativna pa v pristojnosti poklicnega managerja, običajno v obliki direktorja ali glavnega tajnika.

Mnenja o ločenosti vodstva in večji uspešnosti in učinkovitosti VŠI so deljena: nekateri močno zagovarjajo vodstvo in s tem avtoriteto ter moč v eni osebi, drugi zagovarjajo ločeni funkciji, pri čemer je lahko akademski vodja nadrejen administrativnemu ali pa sta v povsem enakovredni ločeni funkciji, seveda vsaka za svoje področje. Na uspešnost vodenja pomembno vpliva nacionalni sistem, posebnosti VŠI in ustrezna izbira oseb, ki bodo opravljale poslovodno funkcijo.

Teorija in raziskave iz tujine kažejo, da je malo vodstvenih kadrov, predvsem rektorjev in dekanov, ustrezno usposobljenih na področju celostnega vodenja VŠI, ki je ključno za uspešno in učinkovito delovanje VŠI. Za poslovodenje VŠI, tako na akademskem kot administrativnem/mangerskem področju, so potrebna specifična znanja in specifične lastnosti. To se lahko doseže bodisi z ločenostjo vodstvenih funkcij, pri čemer se akademsko vodstvo dopolnjuje z administrativnim, ali pa z ustreznim usposabljanjem dekanov in rektorjev.

Literatura

Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell in A. Sapir. 2007. Why reform European universities? *Bruegel Policy Brief,* september.

Bowman, R. F., Jr. 2002. The real work of the department chair. *The Clearing House* 75 (3): 158–162.

Estermann, T., in T. Nokkala. 2009. *University autonomy in Europe 1: exploratory study.* Bruselj: EUA.

Mintzberg, H. 2001. The professional bureaucracy. V *Management and decision-making in higher education institutions,* ur. I. Jenniskens, 171-194. Enschede: CHEPS.

Korpič-Horvat, Etelka. 2008. Položaj direktorja javnega zavoda. V *Pravni položaj managerjev,* ur. Z. Vodovnik, 57–68. Koper: Fakulteta za management.

Sessa, V. I., in J. J. Taylor. 2000. *Executive selection: strategies for success.* San Francisco: Jossey-Bass.

Shattock, M. 2006. *Managing good governance in higher education.* Ballmoor: Open University Press.

Statut Univerze na Primorskem (Statut UP). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 73/2003, 100/2003, 50/2005, 53/2006, 83/2006, 21/2007, 106/2008.

Statut Univerze v Ljubljani (Statut UL). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 8/2005, 118/2005, 72/2006 (76/2006 popr.), 59/2007 (82/2007 popr.), 81/2007, 5/2008, 42/2008, 62/2008, 14/2009, 38/2009.

Statut Univerze v Ljubljani (Statut UL). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 8/2005, 118/2005, 72/2006 (76/2006 popr.), 59/2007 (82/2007 popr.), 81/2007, 5/2008, 42/2008, 62/2008, 14/2009, 38/2009.

Statut Univerze v Mariboru (Statut UM). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 115/2004, 78/2005, 90/2008.

Statut Univerze v Mariboru (Statut UM). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 115/2004, 78/2005, 90/2008.

Statut visoke šole za varstvo okolja (Statut VŠVO). 2008. Http://vsvo.velenje.si/img/2009101312_212VO-popravljenii%20-%2015%2010%202007%20in%2021%203%202008.pdf.

Tavčar, M. I. 2006. *Management in organizacija: sinteza konceptov organizacije kot instrumenta in kot skupnosti interesov.* Koper: Fakulteta za management.

Tičar, B. 2008. Poseben pravni položaj in različni vidiki odgovornosti direktorja. V *Pravni položaj managerjev,* ur. Z. Vodovnik, 69–79. Koper: Fakulteta za management.

Wolverton, M., R. Ackerman in S. Holt. 2005. Preparing for leadership: what academic department chairs need to know. *Journal of Higher Education Policy and Management* 27 (2): 227–238.

Zakon o visokem šolstvu (ZVIS). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 67/1993, 39/1995 Odl. US: U-I-22/94-15, 18/1998 Odl. US: U-I-34/98, 35/1998 Odl. US: U-I-243/95-13, 99/1999, 64/2001, 100/2003, 134/2003-UPB1, 63/2004, 100/2004-UPB2, 94/2006, 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 15/2008 Odl. US: U-I-370/06-20, 64/2008.

Zakon o zavodih (ZZ). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 12/1991, 451/1994, 18/1998, 36/2000, 127/2006.

15 Sistemi financiranja visokega šolstva

Dušan Lesjak in Duša Marjetič

Uvodna razmišljanja

Slovenija je članica bolonjskega procesa od njegovega začetka leta 1999 in tudi del Evropskega visokošolskega prostora (v nadaljevanju: EVP), kjer je visoko šolstvo (v nadaljevanju: VŠ) *javna odgovornost in javno dobro* z velikimi pričakovanji do visokošolskih institucij (v nadaljevanju: VŠI), ki se morajo odzivati na družbene potrebe ter izpolnjevati svoje poslanstvo s tem, da:

- ustvarjajo in vzdržujejo napredno bazo znanja ter spodbujajo raziskovanje in inovacije ter
- prenašajo znanje na študente tako, da jih pripravljajo na delovno kariero in aktivno državljanstvo v demokratični družbi ter spodbujajo njihov osebni razvoj.

V zadnjem času se VŠ nikjer na svetu ne sooča s tako korenitimi spremembami kot v Evropi. Spremembe v zadnjih desetih letih temeljijo na treh ključnih razvojnih prizadevanjih:

- Sorbonska deklaracija let 1998: harmonizacija evropskega visokošolskega sistema (v nadaljevanju: EVP);
- Bolonjski proces (od leta 1999):[1] oblikovanje odprtega in konkurenčnega EVP in Evropskega raziskovalnega prostora (v nadaljevanju: ERA). Bolonjski proces je v Leuvenskem komunikeju leta 2009[2] med drugim jasno poudaril, da ima na VŠ neposreden vpliv njegovega *financiranja*, in med svoje prednostne naloge vključil financiranje VŠ s potrebo po novih metodah in instrumentih financiranja in večjo raznovrstnostjo virov financiranja.

1. Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration-Slovenian.pdf.

2. Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf.

- Lizbonska strategija (leta 2000): preoblikovanje razdrobljenih evropskih gospodarskih sistemov v združeno, na znanju temelječe gospodarstvo. Ključni dokument na področju EVP, Resolucija Sveta o posodobitvi univerz za pospeševanje konkurenčnosti Evrope v svetovnem gospodarstvu znanja,[3] poudarja, da so izobraževanje, raziskovanje, inovacije in posodobitev VŠI ključne sestavine Lizbonske strategije.

OECD (2008) napoveduje, da bodo glavni izzivi pri sprejemanju VŠ politik med drugim prenos mednarodnih strategij v nacionalni okvir, doseganje pravičnosti, krepitev vloge terciarnega izobraževanja na področju raziskav in inovacij, krepitev vezi s trgom delovne sile, zagotavljanje in izboljšanje kakovosti ter usklajevanje strategij financiranja s prednostnimi nalogami države.

V Sporočilu Komisije EVROPA 2020, Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast z dne 3. 3. 2010 (EVROPA 2020) Evropska komisija predlaga članicam, da si naj med drugim za svoj nacionalni cilj postavijo, da bodo do leta 2020 delež populacije stare 30–34 let s končano terciarno izobrazbo iz sedanjih 31 % povečali na vsaj 40 %. V Sloveniji smo imeli 25 % populacije s tako izobrazbo v letu 2005 in 31 %v letu 2008. Ker za uresničitev teh ciljevne javnih, ne zasebnih sredstev še zdaleč ni dovolj, je treba biti pri njihovi *razdelitvi skrben* in pri *porabi učinkovit*.

Evropski sistemi VŠ (in s tem tudi slovenski) se soočajo s številnimi spremembami in postajajo vse bolj *internacionalizirani, deregulirani, liberalizirani in tržno usmerjeni,* kar ima svoje prednosti in slabosti, zagovornike in nasprotnike.

Ena izmed posledic teh trendov je tudi vse večja *avtonomija* VŠI v državah EU. Ključni dejavnik, ki jasno nakazuje trend umika od popolnega in neposrednega vladnega nadzora nad visokim šolstvom, je njegovo financiranje. Razmeroma visoki javni izdatki (ob upoštevanju obsega proračuna) niso dovolj, da bi zadovoljili finančne potrebe in zahteve stalno razvijajočih se in rastočih VŠ sistemov. Potrebni so novi in mešani finančni viri ter posledično tudi instrumenti in mehanizmi za njihovo spremljanje in »nadzor«. Vlade so spoznale, da nadzor ni edini način za usmerjanje delovanja VŠI in da bi le-ti lahko z javnimi sredstvi upravljali stroškovno bolj učinkovito kot vlada, če bi jim bila zagotovljena ustrezna *finančna avtonomija*.

3. Http://register.consilium.europa.eu/pdf/sl/07/st16/st16096-re01.sl07.pdf.

Trenutni trend javnega financiranja temelji na uspešnosti (brez upoštevanja »zgodovine«) ter iskanju načinov in sredstev za delitev stroškov s pomočjo dodatnih »nejavnih« sredstev (šolnin, trženja raziskav, zasebne rabe zaposlenih itd.).

O rabi javnih sredstev v visokem šolstvu (VŠ oz. širše, v terciarnem izobraževanju – TI) kaže objavljena študija Evropske komisije, Direktorata za gospodarske in finančne zadeve o učinkovitosti in uspešnosti porabe javnih sredstev v TI (St. Aubyn 2009). Študija je analizirala povezavo med produktivnostjo, zaposljivostjo in izdatki za izobraževanje, saj uspešnost povezave teh elementov pogojuje učinkovito rabo sredstev. Medtem, ko se nekatere države po vseh kriterijih uvrščajo med učinkovite države (UK, Nizozemska), so se med države s slabšo učinkovitostjo poleg držav južne in vzhodne Evrope nepričakovano uvrstile tudi Francija in Nemčija. Za neučinkovito se je pokazalo tudi javno VŠ v ZDA.

Neposreden vpliv financiranja na visoko šolstvo je potrdil tudi bolonjski proces, ki je leta 2009 med svoje prednostne naloge vključil financiranje visokega šolstva, s potrebo po novih in raznovrstnih virih in metodah financiranja. Vlade se soočajo z izzivom zagotoviti *enakopravni dostop* do visokošolskega izobraževanja in odgovornost VŠI, ne da bi pri tem kršile njihovo avtonomijo. Čeprav se je v zadnjem desetletju finančna avtonomija VŠI v državah EU povečala, je nedavna recesija razkrila slabosti številnih mehanizmov financiranja visokega šolstva in nacionalnih politik, ki so jih bolj ali manj podpirali.

V zadnjih letih so tako tudi VŠI v Sloveniji dobili precejšnjo finančno avtonomijo, kar je omogočil prehod na integralno (lump-sum) financiranje študijske dejavnosti v letu 2004. Večja institucionalna in finančna avtonomija omogoča večjo prilagodljivost pri upravljanju s sredstvi (finančnimi in ostalimi), kar bi naj imelo za posledico tudi učinkovitejšo porabo javnih sredstev. Terja pa od prejemnikov sredstev tudi več *znanja in večjo odgovornost* pri uporabi prejetih sredstev.

Opredelitve pojmov in trendov

Učinkovita in uspešna raba javnih sredstev

Učinkovita raba javnih sredstev je v skladu z načelom učinkovitosti dosežena z najboljšim razmerjem med uporabljenimi vložki in doseženimi učinki. *Uspešnost* pa se meri s primerjavo konkretnih zastavljenih ciljev in predvidenih izidov, oz. se nanaša na doseganje ciljev in rezultatov, za katere so bila sredstva namenjena.

Finančni izzivi in reforme VŠ

Po mnenju OECD (2008) so glavni izzivi financiranja TI zagotoviti dolgoročno finančno stabilnost TI, oblikovati finančne strategije v skladu s ciljem sistema TI in doseči učinkovito porabo javnih sredstev. Za uspešno soočenje z omenjenimi izzivi, so vladam predlagani naslednji ukrepi:

- razvoj strategije financiranja, ki omogoča prispevek sistema TI k družbi in gospodarstvu,
- javno subvencioniranje terciarnih študijskih programov glede na koristi, ki jih prinašajo družbi,
- uveljavitev delitve stroškov med državo in študenti kot načela za oblikovanje financiranja TI,
- podpora celotnega pristopa k financiranju s celovitim sistemom podpore študentom,
- določanje institucionalnih sredstev za izobraževanje na podlagi formule, ki temelji na vhodnih in izhodnih kazalcih ter vključuje strateške ciljne komponente,
- izboljšanje stroškovne učinkovitosti.

Učinkovita in gospodarna raba sredstev sta odvisni od sistema financiranja VŠ v posameznih državah. V zadnjih 20 letih je večina evropskih držav spremenila sistem financiranja svojega VŠ. Obsežnost teh reform je v posameznih državah različna, nobena pa se jim ni izognila. Obstaja veliko podobnih reformnih značilnosti (Kaiser, Vossensteyn in Koelman 2002; Strehl in Kalatschan 2006; CEGES 2007; Lepori et al. 2007; EUA 2008):

- opazen je trend *povečanja avtonomije* porabe javnih sredstev znotraj VŠI; opazna so prizadevanja po uvajanju *metode polnih stroškov* za izvajanje VŠ dejavnosti;
- razvoj gre v smeri večje *preglednosti* in *enostavnosti* financiranja na ravni država – VŠI;
- stroškov izobraževanja naj ne bi pokrival le en sam financer, oz. zgolj država.

Z omenjenimi in drugimi vidiki reform VŠ, je družba postavljena pred izziv zagotavljanja učinkovitejšega študija in raziskovanja, s čimer je mišljeno:

- *krajšanje časa študija* – v povprečju v EU taja 6 let za redni dodiplomski študij (Eurydice 2007), v Sloveniji 6,9 let za univerzitetni študij in 5,9 let za visok strokovni študij (EUROSTUDENT SI 2007),
- bolj *racionalna raba* finančnih sredstev za financiranje študija in raziskovanja.

Kot ugotavljata Estermann in Nokkala v poročilu *University Autonomy in Europe 1* (2009), je na področju financiranja študijske dejavnosti ustanov TI v Evropi mogoče zaslediti naslednje trende:

- razdeljevanje javnih sredstev v obliki kosovnega financiranja oz. lump-sum, ki pogosto temelji na rezultatih ali njihovih ciljnih vrednostih,
- v večini evropskih držav univerze lahko zaračunavajo šolnino vsaj delu študentske populacije; prihaja pa do razlik pri načinih določanja šolnin in katere stroške naj bi le-te pokrile,
- v večini držav so univerze še vedno omejene pri poslovanju na finančnih trgih; sposojanje denarja je dokaj pogosto, medtem ko je možnost naložbe večinoma možna samo preko »satelitov« pravnih oseb, ki jih ustanovijo univerze,
- velike razlike so tudi pri lastništvu nepremičnin, pri čemer formalno lastništvo še ne pomeni nujno tudi prosto razpolaganje z lastnino;
- v večini držav imajo univerze avtonomijo upravljanja s kadrih (zaposlovanje/odpuščanje), medtem ko so v večini primerov omejene pri določanju plač, ker so zaposleni javni uslužbenci oziroma so na nacionalni ravni določeni okvirji, znotraj katerih se lahko giblje njihova plača.

Mehanizmi financiranja in njihova mednarodna primerjava

Mehanizmi razdelitve javnih sredstev med ustanove terciarnega izobraževanja

Poznamo naslednje štiri mehanizme razdeljevanja javnih sredstev med ustanove TI:

- pogajanja,
- prirast/dodatek,
- formula in
- pogodba.

Ob tem je potrebno poudariti, da je zaradi že izpostavljenih pritiskov na javna sredstva, v zadnjih 15 letih, v večini držav, mogoče zaslediti reforme sistemov javnega financiranja TI, ki izhajajo tako iz obsega in sestave sredstev, kot tudi mehanizmov njihove razdelitve med ustanove.

V nadaljevanju je pregled mehanizmov financiranja VŠ izobraževanja v državah EU in članicah OECD ter raven finančne avtonomije ustanov TI v Evropi.

Mednarodna primerjava mehanizmov razdelitve javnih sredstev med ustanove terciarnega izobraževanja

Med državami je pri financiranju študijske dejavnosti mogoče opaziti odmik od neposrednega financiranja direktnih stroškov izvajanja študijske dejavnosti k integralnemu financiranju in dodeljevanju javnih sredstev na podlagi posrednih mehanizmov. Uvedba integralnega financiranja se odraža na večji finančni avtonomiji ustanov.

Med državami prevladuje način razdelitve javnih sredstev na osnovi formule, ki jo je v letu 2007 uporabljalo 31 od 33 držav oz. VŠ sistemov v Evropi (izjema so bile Luksemburg, Malta in Ciper), po podatkih OECD pa imajo tak sistem tudi Avstralija, Japonska, Nova Zelandija, Švica, Čile in Rusija.

Nobena od držav ne uporablja formule, ki bi temeljila samo na rezultatih (*»performance-based«*). Najpogostejši elementi formule so namreč vpisani študenti (število študentov ali FTE študentov) ter študijski rezultati (diplomanti ali kreditne točke). Med elementi, povezanimi z obsegom aktivnosti ustanov, pa se pojavljajo kazalniki vezani na akademsko osebje oz. *full time equivalent* (v nadaljevaju: FTE) učiteljev.

Presenetljiva je ugotovitev, da se v formulah pri integralnem financiranju, elementi, ki kažejo na kakovost VŠ in VŠI, skoraj ne pojavljajo. V primeru 3 držav (Litva, Grčija in Portugalska) je v formulo vključen rezultat institucionalne evalvacije (Eurydice 2008). Po podatkih EUA se v Avstriji, Franciji in na Finskem pri financiranju upoštevajo tudi finančna poročila in doseganje določenih indikatorjev kot merjenje učinkovitosti in podlaga za pogajanja za sredstva v prihodnjem obdobju (Estermann in Nokkala 2009).

Študija o VŠ reformi v Evropi je sicer identificirala osem možnih dimenzij merjenja uspešnosti VŠ, ki bi lahko bile element formule za razdelitev javnih sredstev med ustanove: dostopnost, raven pridobljene izobrazbe, delež odraslih študentov, zaposljivost diplomantov, študentska mobilnost, rezultati raziskovanja, zmožnost VŠI pri pridobivanju sredstev in izdatki na študenta (Jongebloed in dr. 2010).

Mednarodna primerjava finančne avtonomije ustanov terciarnega izobraževanja

S prehodom na integralno financiranje so ustanove pridobile večjo finančno avtonomijo, obseg katere je pogojen z njihovo možnostjo:

- prenosa proračunskih sredstev med leti in oblikovanje rezerv,
- zaposlovanja/odpuščanja in določanja plač,
- določanja šolnin,
- sposojanja denarja na finančnih trgih,
- investiranja,
- trgovanja na finančnih trgih (izdaja delnic in obveznic) in
- lastništva zgradb (prosto odločanje glede najema, nakupa, prodaje).

Večina VŠI med leti prenaša viške prihodkov nad odhodki, večina si jih lahko tudi izposoja sredstva, le v skupini držav je univerzam dovoljeno poslovati na trgu vrednostnih papirjev. V večini držav so nepremičnine v lastni univerz, vendar morajo običajno pri njihovi prodaji pridobiti soglasje države. Pri zaposlovanju je videti, da v večini držav odločitve o zaposlovanju sprejemajo članice, vendar bi bilo za pričakovati, da je delodajalec univerza. Kakšen status imajo zaposleni, tj. ali so javni uslužbenci ali niso, pa je v posameznih državah urejeno precej različno. Seveda je s tem povezana tudi plačna politika in kot je videti, v večini držav plače določa univerza.

Nacionalni mehanizmi financiranja VŠ in VŠ politike

Mehanizmi financiranja se razlikujejo med državami. Med pomembnejše dejavnike spadajo nacionalna pravila financiranja (zlasti za sredstva, namenjena VŠI), sistemi evalvacije in kadrovska politika.

Vse bolj očitno postaja dejstvo, da države ne povezujejo v zadostni meri *mehanizmov financiranja* in VŠ *politik*, kar v veliki meri prispeva k neučinkovitosti in še bolj neuspešnosti javnih (in zasebnih) izdatkov za VŠ. Drug problem je, da v teh primerih VŠI niso dovolj motivirane oz. stimulirane, da bi dejavno spremljali razmere in trende v gospodarstvu in družbi, ter si utrdile položaj kot ključen gospodarski in družbeni dejavnik.

Kot je razvidno iz raziskave OECD (Strehl, Reisinger in Kalatschan 2006), se medsebojna soodvisnost med finančnimi sistemi ter VŠ in visokošolsko politiko precej razlikuje od države do države. Ne glede na zgoraj omenjeno pa je v zvezi s strategijami za razvoj VŠ mogoče zaslediti naslednje cilje:

- povečati gospodarsko avtonomijo in odgovornost,
- izboljšati učinkovitost in uspešnost,
- mednarodna konkurenčnost,
- usmerjenost k uporabnikom,
- okrepiti sodelovanje z zasebnim sektorjem in povečati zasebno financiranje,
- zagotoviti svobodo izobraževanja in raziskovanja.

Pri opredeljevanju sistemov financiranja VŠ je smiselno slediti vsaj naslednjim *ciljem* VŠ *politik:*

- doseči večjo *odzivnost* VŠI na potrebe družbe (socialne in ekonomske),
- zagotoviti *pregledno in racionalno* rabo (proračunskih) sredstev,
- zagotoviti *kakovostno* VŠ, dostopno vsem tako, da bo imel vsak študent možnost začeti in dokončati študij, ne glede na njegov socialni in ekonomski položaj.

Sredstva za visokošolsko izobraževanje

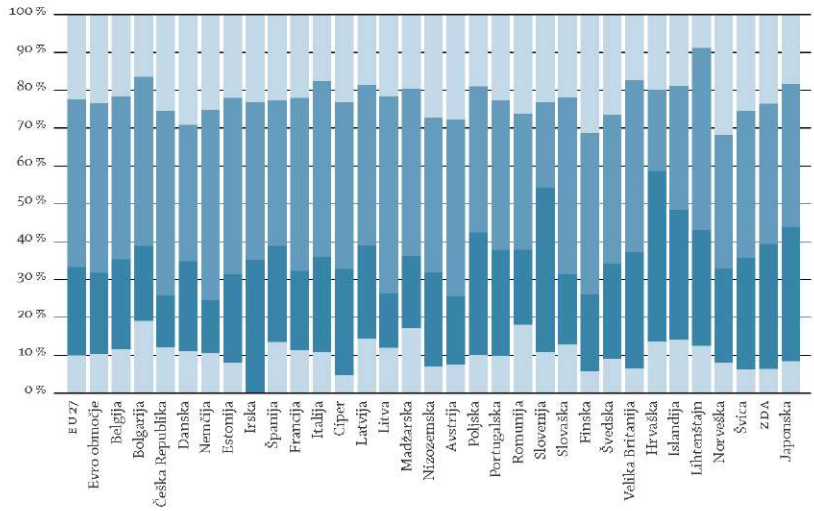
Javna sredstva za izobraževanje – mednarodna primerjava

Če proučujemo učinkovitost rabe javnih sredstev v VŠ, je vsekakor smiselno pogledati, koliko proračunskih sredstev država namenja posameznemu segmentu izobraževanja (predšolski vzgoji, osnovnošolskemu, srednješolskemu in TI).

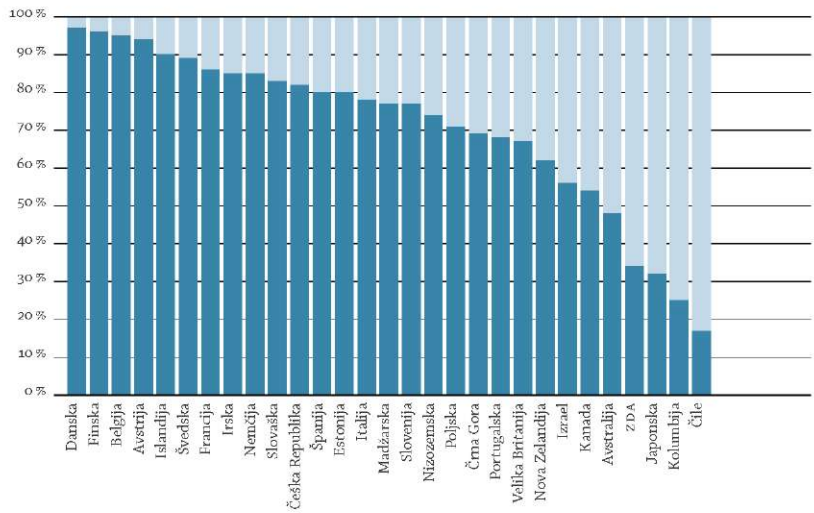
Kot vidimo iz slike 15.1, dajemo relativno največ odstotkov vseh javnih sredstev za izobraževanje v Sloveniji za osnovnošolsko izobraževanje (43,5 %) in relativno najmanj za srednješolsko izobraževanje (22 %), kar je skoraj ravno obratno kot je EU povprečje. Za TI dajemo nekaj več kot 23 % javnih sredstev za izobraževanja, kar je malce več od EU povprečja in primerljivo s povprečjem držav evrskega območja.

Financiranje neposredno vpliva na reformo VŠ ter njegovo učinkovitost, pravičnost in kakovost. Kot kaže slika 15.2, predstavljajo v Evropi glavni vir financiranja VŠI sredstva iz državnih proračunov.

V državah OECD je bilo v letu 2006 69,4 % sredstev za omenjene ustanove pridobljenih iz javnih virov. Se pa delež javnega financiranja izobraževalnih ustanov TI, v večini primerjanih držav, zmanjšuje. V državah OECD se je delež javnih virov v obdobju 1995–2006, zmanjšal za 7,1 odstotnih točk.

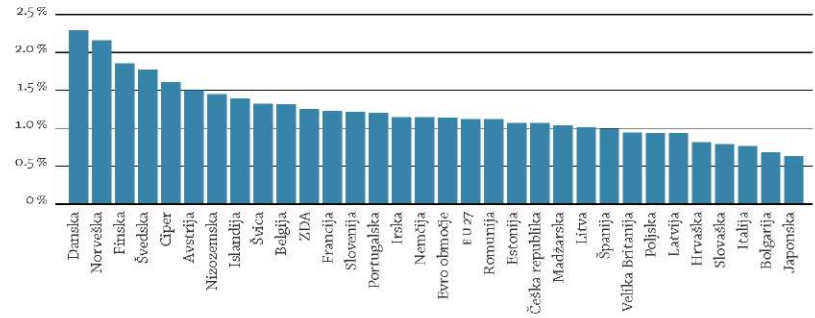


SLIKA 15.1 Struktura javnih izdatkov za izobraževanje v letu 2007 (od spodaj navzgor: ISCED 0 – predšolska vzgoja, ISCED 1 – osnovnošolsko, ISCED 2–4 – srednješolsko, ISCED 5–6 – TI; vir: Eurostat (http://epp.eurostat.ec.europa.eu))



SLIKA 15.2 Javni in zasebni izdatki za ustanove TI v letu 2006 (spodaj – javni izdatki, zgoraj – zasebni izdatki; povzeto po OECD 2009)

Med posameznimi državami obstajajo velike razlike v načinu financiranja ustanov TI. Delež zasebnih virov je bil v letu 2006 nižji od 10 % vseh izdatkov za VŠI na Danskem, na Finskem, v Belgiji in Avstriji, kar je sicer značilnost vseh primerjanih evropskih državah pretežno javno



SLIKA 15.3 Delež BDP javnih sredstev za TI v letu 2007 (vir: Eurostat (http://epp.eurostat.ec.europa.eu))

financiranje ustanov TI. Povsem drugačno sliko lahko ugotovimo v Avstraliji, na Japonskem, v ZDA, v Koreji in Čilu, kjer v financiranju ustanov TI prevladujejo zasebni viri.

Pričakujemo, da bodo imela javna sredstva pomembno vlogo pri financiranju VŠI v EU tudi v prihodnje, saj je komunike konference evropskih ministrov, odgovornih za VŠ, ki je potekala v Leuvnu in Louvain-la-Neuve 28. in 29. aprila 2009, javno financiranje potrdila kot eno izmed glavnih prednostnih nalog VŠ do leta 2020, za zagotovitev pravičnega dostopa in nadaljnjega trajnostnega razvoja avtonomnih VŠI. Komunike tudi pravi, da je treba nameniti večjo pozornost iskanju novih in raznolikih virov in metod financiranja.

Lizbonska strategija je določila cilj, da morajo države do leta 2010 nameniti 2 % BDP za VŠ (od tega 1 % iz zasebnih virov). Ciljni delež BDP iz javnih sredstev dosega večina EU držav – povprečje EU 27 je 1,12 %, Slovenija je z 1,21 % BDP za TI iz javnih sredstev nad EU povprečjem (http://epp.eurostat.ec.europa.eu).

Nekateri avtorji Univerze v Bruslju in Univerze Pompeu Fabra (na primer: Phillippe Aghion, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andreu Ms-Colell in Andre Sapir) ugotavljajo, da EU kljub relativno velikemu vlaganju posameznih držav članic v VŠ, močno zaostaja za Združenimi državami Amerike (Education International 2009). Študije navedenih avtorjev kažejo, da članice EU namenjajo veliko premalo sredstva v VŠ. EU danes povprečno nameni 1,3 % BDP – na študenta je tako namenjenih 10.000 EUR, ZDA pa 3,3 % – 35.000 EUR (ibid). Po mnenju navedenih avtorjev, EU univerze niso dovolj avtonomne in so premalo iniciativne na drugi strani. Predlagajo, da bi – v kolikor bi EU želela voditi globalno ekonomijo znanja – morala reformirati sistem VŠ, države

bi morale zvišati vložek vanj, najmanj 1 % BDP, univerze pa bi morale imeti večjo proračunsko avtonomijo (Aghion et al. 2007).

Minister za visoko šolstvo v Sloveniji pa je na tiskovni konferenci 25. 11. 2009 napovedal, da bo Slovenja sledila lizbonskim priporočilom in VŠ namenila 1 % naslednjega proračuna (http://www.mvzt.gov.si).

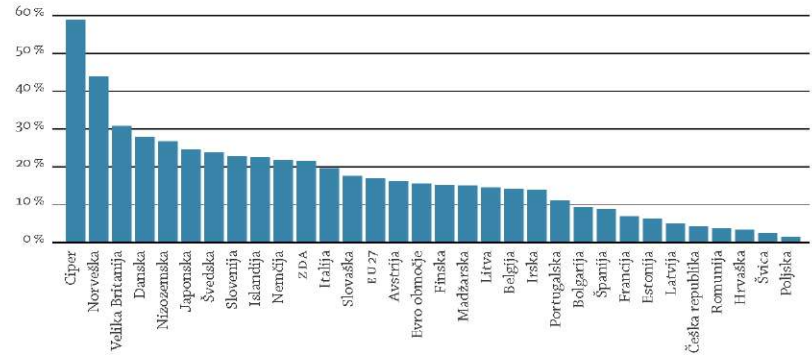
Navedeni avtorji nadalje ugotavljajo, da imajo univerze severnih držav Evrope v povprečju manj študentov (20.000 do 25.000) in so tudi bolje financirane kot univerze južnih držav članic, ki imajo v povprečju 40.000 študentov in pomanjkljivo financiranje. Univerze Velike Britanije (in Švice, ki ni v EU) imajo v povprečju še manj študentov (10.000 do 15.000). Poleg tega imajo te univerze izredno dobro urejeno financiranje. Tako imajo na primer univerze Velike Britanije kar za dvakrat večji delež denarja kot univerze držav članic EU v povprečju. Prav tako veljajo za uspešne fakultete oz. kolidži, ki so avtonomni pri razporejanju financ in sklepanju pogodb.

V nadaljevanju so ugotovili, da če imajo univerze (tako v ZDA kot tudi v EU) v povprečju na posameznega študenta več denarja, in če je pri tem zagotovljena avtonomija univerze pri upravljanju s financami, potem je uspeh fakultete na svetovnem trgu znanja podvojen. Univerze v EU naj dobijo več denarja, naj pridobijo večjo stopnjo avtonomnosti pri najemanju oziroma zaposlovanju novih kadrov (večja odprtost za nove kadre, da ne zaposlujejo le svojih doktorandov), sami naj oblikujejo predmetnike in študijske programe, avtonomno naj izbirajo študente, še posebej na podiplomskem študiju (Education International 2009).

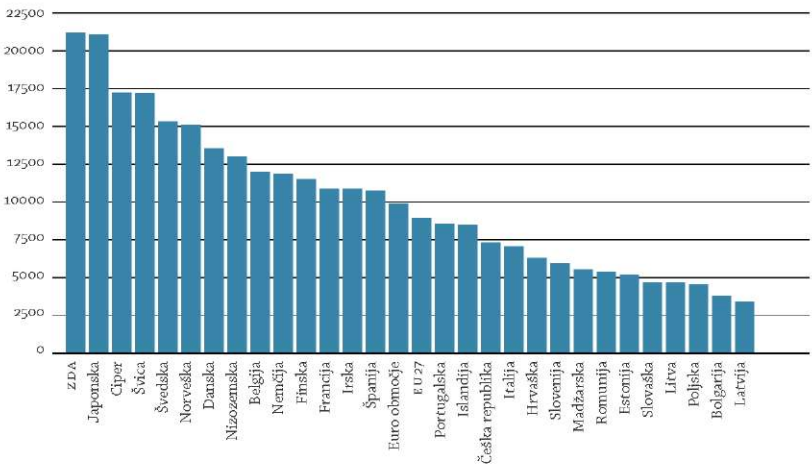
Pri mednarodni primerjavi vlaganj iz javnih sredstev je treba upoštevati tudi razmerje med sredstvi za izobraževalne institucije in finančne pomoči študentom. V primerjavi z drugimi državami, Slovenija namenja za pomoči študentom delež javnih sredstev *nad* EU *povprečjem* ter nad povprečjem držav evropskega območja (slika 15.4). Medtem ko je po sredstvih, ki jih nameni institucijam, *pod* EU *povprečjem* in 41 % manjše od povprečja 15 držav evrskega območja (slika 15.5).

Merjenje učinkovitosti VŠ in učinkovitost slovenskega VŠ

Še do nedavnega je bil glavni kazalnik uspešnosti delovanja VŠ sistema *delež sredstev v* BDP, ki jih država namenja za VŠ, *in število vključene generacije v visoko šolstvo,* ne pa preverjanje rezultatov izobraževanja in raziskovanja ter njunega vpliva na družbo. Z globalno gospodarsko krizo leta 2008, drastičnim znižanjem proračunov, se je izpostavilo vprašanje *učinkovitosti vlaganj v* VŠ. Merjenje uspešnosti VŠ in učinkovitost



SLIKA 15.4 Izdatki za finančne pomoči študentom v deležu celotnih javnih izdatkov za TI (2007; vir: Eurostat (http://epp.eurostat.ec.europa.eu))



SLIKA 15.5 Javni izdatki za TI izobraževalne ustanove v EUR na študenta v PKM (2007; vir: Eurostat (http://epp.eurostat.ec.europa.eu))

porabe javnih sredstev v ospredje vedno bolj postavlja spremljanje VŠ rezultatov in išče načine merjenja njegovih vplivov na družbo. Strategija Evropa 2020 predvideva, da bodo EU države zagotovile učinkovite naložbe v izobraževalne sisteme, izboljšale izide izobraževanja, okrepile odprtost izobraževalnih sistemov ter izboljšale zaposljivost mladih na trgu dela. Eden petih ključnih kazalnikov za merjenje napredka je povečanje deleža populacije med 30–34 let s končano terciarno izobrazbo iz sedanjih 31 (v letu 2008) % na vsaj 40 % do 2020.

V kriznih časih mora država svoja sredstva usmerjati v mehanizme, ki bodo prispevali k razvoju gospodarstva in rasti BDP. Ker se vlaganja v izobraževanje povrnejo šele na daljši rok, se lahko zgodi, da jih pri

PREGLEDNICA 15.1 Dimenzije in kazalniki učinkovitosti delovanja VŠ

Dimenzija učinkovitosti delovanja	Kazalnik dimenzije
Dostopnost	Stopnja vključenosti generacije
Delež odraslih študentov (vseživljenjsko učenje)	Delež vpisanih v VŠ v starosti nad 30 let
Raven pridobljene izobrazbe	Delež prebivalstva s terciarno izobrazbo
Zaposljivost	Relativni dohodek diplomantov, zaposljivost diplomantov
Mednarodna mobilnost študentov	Prihajajoči/odhajajoči študenti EU
Raziskovanje in razvoj (R&R)	Objavljeni znanstveni članki
Zmožnost VŠI za pridobivanje sredstev	VŠ prihodki od R&R na trgu, zasebni izdatki (gospodinjstva) za VŠ
Stroškovna učinkovitost	Izdatki na študenta v EUR

kratkoročnih ukrepih podcenimo. To je bilo tudi sporočilo OECD študije s pomenljivim naslovom Visok strošek nizke uspešnosti izobraževanja (OECD 2010), ki primerja rezultate raziskave PISA in gospodarsko rast. Študija ugotavlja, da ima lahko že relativno majhna izboljšava znanj in veščin delovne sile velik vpliv na prihodnjo dobrobit družbe, pri čemer je ključni faktor kakovost in ne trajanje šolanja.

Študija o napredku VŠ reforme v Evropi: reforma financiranja je merila učinkovitost delovanja VŠ sistemov in ključnih dejavnosti VŠ preko osmih dimenzij v treh sklopih: poučevanje, raziskovanje in prenos znanja. Za vsako dimenzijo so bili opredeljeni kazalniki, s katerimi so primerjali stanje v 33 VŠ sistemih v državah EU (Jongebloed in dr. 2010). Opazovane vrednosti za obdobje 2002–2006 so primerjali s pomočjo matrike, po katerih so države razdelili v štiri skupine, in sicer v države, ki:

- *prehitevajo:* delajo dobro in so se v letu 2006 izboljšale v primerjavi z letom 2002,
- *izgubljajo prednost:* delajo dobro v letu 2006, vendar so v obdobju 2002–2006 napredovale pod povprečjem 33 opazovanih VŠ sistemov,
- *dohitevajo:* so v letu 2006 pod povprečjem, ampak so v obdobju 2002–2006 napredovale bolj kot ostale države ali
- *zaostajajo:* so v letu 2006 pod povprečjem in sprememba vrednosti opazovanih kazalnikov za obdobje 2002–2006 pod povprečjem opazovanih VŠ sistemov.

Na sliki 15.6 prikazujemo, kako se je v opisani matriki uvrstila Slove-

SLIKA 15.6 Umestitev Slovenije glede na učinkovitosti delovanja VŠ

Učinkovitost delovanja	Napredek	
	Izgublja prednost: vseživljenjsko učenje.	*Prehiteva:* dostopnost, zmožnost VŠI za pridobivanje sredstev od R&R na trgu.
	Zaostaja: stroškovna učinkovitost, zaposljivost diplomantov.	*Dohiteva:* mednarodna mobilnost študentov.

nija. Vsekakor je značilnost slovenskega VŠ njegova dostopnost, da pa bi prednjačili tudi pri zmožnostih VŠI, da pridobivajo sredstva za raziskave in razvoj na trgu, smo malce skeptični. Kar je za naše VŠ posebej problematično, je dejstvo, da zaostajamo pri stroškovni učinkovitosti ter zaposljivosti diplomantov, kar je merilo uspešnosti VŠ.

Z uvedbo integralnega financiranja je država uresničevanje strategije VŠ politik v veliki meri zaupala VŠI. Zato je še toliko bolj pomembno, da ima država za spremljanje učinkovitosti porabe javnih sredstev metodologijo in vzpostavljen sistem merjenja učinkovitosti VŠ preko rezultatov VŠI (npr.: dolžina študija, stopnja dokončanja študija, zaposljivost diplomantov, objave v uglednih revijah, citiranost avtorjev, povezovanje z gospodarstvom in širšim okoljem) in posredno preko dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost VŠ (npr. kakovost in nivo znanja srednješolske izobrazbe).

Če še naprej izhajamo iz študije o učinkovitosti in uspešnosti TI (St. Aubyn 2009), ugotovimo, da učinkovita poraba sredstev pozitivno vpliva na skupno faktorsko produktivnost ali tehnološki napredek (skupna faktorska produktivnost – Total Factor Productivity – se meri kot razlika med rastjo produktivnosti in rastjo zaposlitve vseh proizvodnih dejavnikov – kapitala, dela, materialnih stroškov). Prvi rezultati nadaljevanja te študije, ki je primerjala učinkovitost TI v EU državah za Slovenijo ugotavlja, da le-to deluje *pod svojimi zmožnostmi*. Slovenija ima relativno visoka vlaganja v TI, kar verjetno pomeni, da jih ne porablja najbolje glede na kazalnike uspešnosti delovanja VŠ – velikim številom študentov, ki dolgo študirajo oz. ne zaključijo študija ter nizka učinkovitost raziskovanja glede na majhen vpliv številnih člankov merjen z njihovo citiranostjo.

Literatura

Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell in A. Sapir. 2007. Why reform European universities? *Bruegel Policy Brief*, september.

CEGES. 2007. *Rates of return and funding models in Europe: Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission.* Valencia: CEGES.

Education International. 2009. Http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Education/Higher%20Education%20and%20Research/2007%20Higher%20Education%20Caucus/2007-00215-01-E.pdf.

Estermann, T., in T. Nokkala. 2009. *University autonomy in Europe 1: exploratory study.* Bruselj: EUA.

EUA. 2008. *Financially sustainable universities: towards full costing in European universities.* Bruselj: EUA.

EUROSTUDENT SI. 2010. Http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/statistika_in_analize_s_podrocja_visokega_solstva/.

Eurydice. 2007. *Key data on higher education in Europe.* Bruselj: Eurydice.

Eurydice. 2008. *Higher education governance in Europe: policies, structures, funding and academic staff.* Bruselj: Eurydice.

Jongbloed, B., H. de Boer, J. Enders in J. File. 2010. *Progress in higher education reform across Europe: funding reform.* 1. zv., *Executive Summary and main report.* London: CHEPS.

Kaiser F. J., J. J. Vossensteyn in J. B. J. Koelman. 2002. *Public funding of higher education: a comparative study of funding mechanisms in ten countries.* Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Lepori, B., P. Van den Besselaar, M. Dinges, B. Poti, E. Reale, S. Slipersaeter, J. Theves, in B. van der Meulen. 2007. *Comparing the evolution of national research policies: what patterns of change? Science and Public Policy* 34 (6): 372–388.

OECD. 2008. *Tertiary education for the knowledge society.* Pariz: OECD.

OECD. 2009. *Education et glance 2009:* OECD *indicators.* Pariz: OECD.

OECD. 2010. *High cost of low educational performance: the long-run economic impact of improving* PISA *outcomes.* Pariz: OECD.

St. Aubyn, M., Á. Pina, F. Garcia in J. Pais. 2009. *Study on the efficiency and effectiveness of public spending on* TE. Economic Papers 390. Bruselj: European Commission.

Strehl, F., S. Reisinger in M. Kalatschan. 2006. Funding systems and their effects on higher education systems. OECD Education Working Papers 6.

16 Financiranje visokošolskega izobraževanja v Sloveniji

Dušan Lesjak in Duša Marjetič

Visokošolski zavodi, študentje in diplomanti

Na dan 30. 6. 2010 je bilo v razvid visokošolskih zavodov vpisanih skupaj (Komljenovič in Marjetič 2010):

- 86 visokošolskih zavodov oz. 5 univerz (s skupaj 51 fakultetami, 2 visokima strokovnima šolama in 3 akademijami) ter 30 samostojnih visokošolskih zavodov (15 fakultet in 15 visokih strokovnih šol) in
- 663 študijskih programov (48 % dodiplomskih (1. stopnja), 40 % magistrskih (2. stopnja) in 12 % doktorskih študijskih programov), od katerih 84 % vseh študijskih programov ponujajo javni VŠI.

V študijskem letu 2009/10 je bilo na dan 31. 12. 2009 (po podatkih SURS, http://www.surs.si) v terciarno izobraževanje (v nadaljevanju TI) vpisanih skupaj 114.873 študentov oz. 5,6 % celotnega prebivalstva, od tega v 98.279 študentov v visokem šolstvu. V študijskem letu 2006/07 je imela Slovenija, glede na povprečje EU-27, najvišji delež vključenosti prebivalstva starega 20–24 let v TI (46,1 %; povprečje EU-27 je 28,4 %), in sicer 56,5 % populacije žensk in 36,3 % populacije moških.

V študijskem letu 2009/10 je 74 % visokošolskih študentov študiralo redno, od tega 92,4 % (67.410) na dodiplomskem in 5,9 % (4.289) na 2. stopnji študija. Med rednimi dodiplomskimi študenti je bilo 14.061 oz. 19,2 % absolventov.

V letu 2009 je bilo v TI skupaj 18.103 diplomantov, kar je 5 % več kot leto prej in 72 % več kot pred desetimi leti. Od tega jih je na visokem šolstvu 82,4 %. Povprečno trajanje študija na dodiplomskih študijskih programih v letu 2008 je bilo 6,3 let; 6,8 let za univerzitetni in 5,9 let za visokošolski strokovni študij.

Viri in financiranje

Za slovenske VŠZ je značilno, da javni VŠZ večino sredstev pridobijo iz javnih virov, kar velja predvsem za javne univerze, ne velja pa vselej za njihove članice, še posebej v obdobjih, ko so imele fakultete na področju poslovnih ved veliko študentov, ki so študirali izredno. Da večino sredstev dobijo iz javnih virov, velja tudi za zasebne VŠZ s koncesijo. Zasebni nekoncesionirani VŠI pa večino sredstev pridobijo iz šolnin.

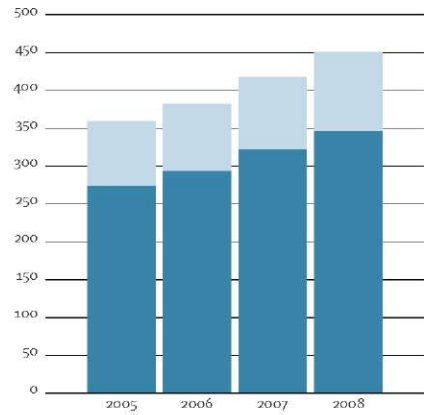
Slovenija za to je visoko in višje strokovno šolstvo (TI), namenja 1,21 % BDP javnih izdatkov oz. 416,8 milijona EUR (podatek za leto 2007). Glede na strukturo javnih sredstev za TI 76,3 % predstavlja neposredna poraba za izobraževalne institucije, ostalo pa štipendije in druge pomoči šolajočim. V celotnih izdatkih za TI (435,3 milijona EUR oz. 1,26 % BDP) predstavljajo javni izdatki 74,2 %, zasebni viri 22 %, ostalo pa mednarodni viri.

Financiranje visokošolskega izobraževanja v Sloveniji obsega financiranje VŠI in finančne pomoči študentom, ki se jih v Sloveniji obravnava kot del gospodinjstva, v katerem družina študenta pomembno finančno podpira. Tako so študentje, ki niso zaposleni ali prijavljeni na Zavodu RS za zaposlovanje kot aktivni iskalci zaposlitve, ne glede na to ali študirajo redno ali izredno, do 26 leta obvezno zdravstveno zavarovani preko svojih staršev ter lahko prejemajo otroški dodatek (predvidena zakonska sprememba s 1. 9. 2011 – Zakon o uveljavljanju pravic iz javnih sredstev – ZUPJS, ki predvideva, da se posameznika po 18 letu obravnava kot samostojno odraslo osebo). Med ostale transferje, katerih namen je premostiti socialno-ekonomske razlike med posamezniki in s tem povečati dostopnost študija, sodijo še državne štipendije ter subvencije za prehrano na bone, bivanje v študentskih domovih in pri zasebnikih, ter prevoz. Dodatno študent lahko kandidira še za Zoisovo štipendijo (za nadarjene) in kadrovske štipendije, pri katerih štipendijo delno krije delodajalec.

Slovenija se v mednarodnih primerjavah uvršča med države brez šolnin, saj se v teh primerjavah upošteva redni dodiplomski študij.

Dejavnosti in obseg sredstev, s katerimi upravljajo VŠZ

Zakon o visokem šolstvu (ZVIS) v 72. členu določa, da lahko VŠZ pridobivajo sredstva iz proračuna Republike Slovenije, šolnin in drugih prispevkov za študij, plačil za storitve, dotacij, dediščin in daril ter iz drugih virov. Sredstva morajo porabiti v skladu z namenom, za katerega so bila pridobljena.



SLIKA 16.1
Javni izdatki za TI po namenu porabe v letih 2005–2008 v mio EUR (svetlo – neposredna poraba za izobraževalne ustanove, temno – transferji, plačila za gospodinjstva in druge zasebne entitete)

Primerjava podatkov o prihodkih treh javnih univerz po denarnem toku v letu 2009 kaže, da so v letu 2009 prejele 444,5 mio EUR. Od tega 73,1 % Univerza v Ljubljani (UL), 19,9 % Univerza v Mariboru (UM) in 8,4 % Univerza na Primorskem (UP). Dve tretjini prihodkov je iz državnega proračuna, sledijo sredstva za drugo javno službo (pretežno šolnine za izredni in doktorski študij), ki se gibljejo med 9 in 19 % prihodkov, ter sredstva od prodaje blaga in storitev na trgu (3–12 %). V prihodkih od prodaje blaga in storitev na trgu predstavljajo prihodki javnemu sektorju pri UL 51 % in pri UM 8 %.

Na dan 31. 12. 2009 so univerze zaposlovale skupaj 7.858 ljudi, od tega UL 5.630, UM 1.701 in UP 527. Največji delež zaposlenih na vseh treh univerzah predstavljajo visokošolski učitelji in sodelavci (UL 47,9 %, UM 52,9 %, UP 41,3 %), ki skupaj z raziskovalci in strokovnimi sodelavci predstavljajo 64,3 % na UL in UM oz. 62,8 % na UP. Število zaposlenih na spremljajočih delovnih mestih se giblje med 33,2 % na UL, 35,6 % na UM in 35,4 % na UP (po podatkih univerz, glej http://www.uni-lj.si, http://www.uni-mb.si in http://www.upr.si).

Glede na dejstvo, da je nezadostnost javnih sredstev eden ključnih

PREGLEDNICA 16.1 Struktura prihodkov javnih univerz v Sloveniji v letu 2009 (v mio EUR)

Sredstva od prodaje blaga na trgu	38,9	6,8	1,0
Javna služba – drugo	30,0	13,1	6,0
Evropski proračun	9,3	1,9	0,4
Skupaj slovenski proračun	246,7	66,7	23,7

Vir: MVZT (http://www.mvzt.gov.si) in AJPES (http://www.ajpes.si).

omejitvenih dejavnikov razvoja visokega šolstva (v nadaljevanju VŠ) in priporočila OECD, EUA, UNESCA in drugih, je pomembno, da imajo VŠI različne vire financiranja, poleg javnih tudi zasebne vire financiranja, ki so sodelovanje z gospodarstvom, inkubatorji, spin-off podjetji, patenti, licence ipd.

Uvedba integralnega (lump-sum) financiranja dodiplomskega in enovitega magistrskega študija

Slovenija je leta 2004 hkrati s formalno-pravnim pričetkom bolonjske reforme prešla na integralno financiranje visokošolske študijske dejavnosti in do določene mere tudi na preusmeritev v nagrajevanje vložkov (študentov) in rezultatov (diplomantov). Večino sredstev predstavlja fiksni del, ki se določa v deležu od sredstev za preteklo leto, prvotno pa je predstavljal 80 % realizacije za leto 2003, ki je temeljila na starih normativih in standardih, določenih na Vladi RS, in na osnovi evidenc, ki jih je imelo ministrstvo, pristojno za VŠ, kadrovske evidence visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter njihovih pedagoških obremenitev iz »najav-napovedi« izvajanja študijskih programov in pedagoških obremenitev.

Glavni razlog za uvedbo integralnega financiranja, so bile slabosti prejšnjega sistema:

- sredstva za študijsko dejavnost sje razdelilo ministrstvo na ravni plač in materialnih stroškov, kar je VŠI preprečevalo upravljanje s prejetimi sredstvi,
- nadzor nad porabo javnih sredstev je bil usmerjen predvsem v to, kako je denar porabljen, in ne na kakovost izvajanja dejavnosti VŠZ,
- počasna odzivnost VŠZ na trende ter potrebe gospodarstva in družbe.

Vodstva VŠZ so se morala prilagoditi novemu mehanizmu financiranja. Vlada se je morala naučiti, kako delovati v sistemu, ki ji daje manj neposredne upravljavske moči in prinaša nove nadzorne naloge. Že na začetku se je pokazalo, da določeni pomembni podatki za spremljanje učinkovitosti VŠ niso zbrani na ravni države ali pa so na voljo le na agregatni ravni. Po drugi strani so VŠZ spoznali, da lahko z učinkovitejšo notranjo porabo virov preusmerijo »dodatna« sredstva v premalo financirane dejavnosti in razvoj ter povečajo kakovost poučevanja. Integralno financiranje je VŠZ prineslo večjo avtonomijo na področju upravljanja

PREGLEDNICA 16.2 Število dodiplomskih in študentov 2. stopnje rednega študija (brez absolventov) in diplomantov dodiplomskega študija

Pror. leto	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Štud. leto	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010
Štud. – dodip.	49.818	50.568	51.873	52.462	53.229	53.848	52.679	52.803
Štud. 2. stop.	-	-	-	-	112	675	1.685	3.635
Skupaj	49.818	50.568	51.873	52.462	53.341	54.523	54.364	56.438
Diplomanti[a]	7.460	7.789	7.585	7.845	8.048	8.150	8.105	8.098
EUR na štud.[b]	3.228	3.445	3.574	3.725	3.781	4.058	4.670	4.455

[a] Diplomanti koledarskega leta pred proračunskim letom. [b] Ocena sredstev na študenta preračunana iz sredstev, namenjenih za študijsko dejavnost, prikazanih v preglednici 16.3 v stolpcu 6. Povzeto po MVZT (http://www.mvzt.si).

s sredstvi, za kar so morali od ministrstva prevzeti tudi večjo odgovornost.

Sredstva za študijsko dejavnost študijskih programov na dodiplomski in 2. stopnji

Slovenija se v mednarodnih primerjavah uvršča med države brez šolnin, to velja le za redni dodiplomski študij in redni študij na 2. stopnji (če diplomant pridobi višjo raven izobrazbe). Dejansko sodi med države z dualnim sistemom šolnin, ko se študentje, ki študirajo redno, vpišejo na vpisna mesta, financirana s strani države, ne plačujejo šolnine, medtem ko študentje, ki študirajo izredno, plačujejo šolnino sami oz. njihovi delodajalci.

Država financira študijsko dejavnost na rednem študiju, ki ga izvajajo javni VŠZ in zasebni VŠZ na koncesioniranih študijskih programih. V letu 2010 se je za koncesije namenilo 4,1 % vseh javnih sredstev za študijsko dejavnost. V številu financiranih študentov so koncesije predstavljale 4,3 % dodiplomskih in kar 21 % študentov 2. stopnje.

V preglednici 16.2 je vidno spreminjanje števila študentov in diplomantov rednega študija na javnih VŠZ in koncesioniranih dodiplomskih študijskih programih, ki so javno financirani. Kot vidimo število študentov, ki študirajo redno na dodiplomskih študijskih programih od leta 2006 bistveno ne narašča, pričelo je stagnirati in v prihodnjih letih lahko pričakujemo njegovo zmanjšanje. Pričakovati je precejšnje povečanje števila študentov 2. stopnje, predvsem zato, ker so VŠZ s področja tehnike in naravoslovja večinoma začeli ponujati in izvajati programe

PREGLEDNICA 16.3 Proračunska sredstva za študijsko dejavnost za redni dodiplomski študij (v mio EUR)

Leto	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
2003	–	–	–	–	–	160,8	–	–	–	
2004	138,7	34,4	0,4	–	0,7	174,2	8,3	4,3	5,4	3,6
2005	143,8	39,1	2,6	–	–	185,5	6,5	4,5	6,0	2,5
2006	146,8	45,3	3,3	–	–	195,4	5,4	5,8	8,0	2,5
2007	131,0	67,8	3,5	0,3	–	202,5	3,6	6,8	11,3	3,6
2008	129,1	83,9	2,4	1,7	4,2	221,3	9,6	3,5	7,4	5,7
2009	144,8	87,9	1,2	4,8	16,4[a]	255,1	15,3	–7,8	–6,0	0,9
2010	155,3	84,3	0,0	10,2	1,4[b]	251,4	–1,4	0,6[c]		1,3[c]

Naslovi stolpcev: (1) fiksna sredstva, (2) normativna sredstva, (3) razvojne naloge idr., (4) 2. stopnja, (5) dodatna sredstva za plače in drugo, (6) vsa sredstva, (7) letna stopnja rasti (v odstotkih), (8) realna rast BDP (v odstotkih), (9) nominalna rast BDP (v odstotkih), (10) povprečna letna inflacija (v odstotkih).

[a] Odprava plačnih nesorazmerij je 10,4 mio EUR, 3,7 mio EUR so dodatna sredstva za študijsko dejavnost po 12. členu Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2009 in 2,3 mio EUR so sredstva za izravnano letnih sredstev za leto 2008 po 23. členu Uredbe o spremembah in dopolnitvah Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2009. [b] Dodatna sredstva za študijsko dejavnost izračunana v skladu s 16. členom Uredbe o spremembah in dopolnitvah Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2009 in 2. členom Uredbe o spremembah in dopolnitvah Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2010. [c] UMAR 2010. Povzeto po MVZT (http://www.mvzt.si).

2. stopnje šele s študijskim letom 2009/10. Kot lahko vidimo iz preglednice 16.2, število dodiplomskih diplomantov od leta 2008 upada.

V preglednici 16.3 so prikazana proračunska sredstva za izvajanje študijske dejavnosti rednega dodiplomskega študija in študija 2. stopnje, ki so bila prek integralnega financiranja dodeljena VŠI v letih od 2004 do 2010. Kot je vidno v primerjavi s podatki iz preglednice 16.2, se iz državnega proračuna nameni dobrih 250 mio EUR za financiranje izobraževanja za slabih 52.802 dodiplomskih študentov, 3.635 študentov 2. stopnje oz. 8.098 dodiplomskih diplomantov.

Iz preglednice 16.3 je vidno, da je leto 2009 še posebej zanimivo, kajti v njem je prišlo do največje rasti sredstev (15,3 %) in to ravno v letu, ko smo prvič imeli negativno rast BDP, realno –7,8 % in nominalno –6,0 %, kot posledico globalne finančne krize in gospodarske recesije. V letu, ko je bila v Sloveniji največja recesija, je prišlo do največjega povečanja proračunskih sredstev predvsem za študijsko dejavnost, oz. konkretneje,

za odpravo plačnih nesorazmerij, za fiksni del in do določene mere tudi za financiranje 2. stopnje. Razumljivo je, da je tudi zaradi tega prišlo v letu 2010 do zmanjšanja sredstev za 1,4 % in to kljub temu, da so se precej povečala sredstva za 2. stopnjo.

Sklepna razmišljanja

Učinkovitost je eden ključnih dejavnikov uspešnega VŠ, tako kot tudi kakovost, odličnost ipd., ki vsi skupaj morajo prispevati k uresničitvi strategije razvoja VŠ, ki je v Sloveniji najpogosteje zapisana v Resoluciji o nacionalnega programa visokega šolstva (z letom 2010 se obstoječa resolucija izteka, v sprejemanju je nova za obdobje 2011–2020).

Nova Resolucija o nacionalnem programu VŠ, ki je pravzaprav strategija razvoja VŠ, bo morala odgovoriti na vprašanje, kakšno VŠ v Sloveniji želimo do leta 2020. Temu bo treba prilagoditi oz. razviti formalno pravni okvir, ki regulira VŠ in šele nato izbrati primerne mehanizme in instrumente financiranja VŠ, ki bodo prispevali k uresničitvi ciljev VŠ politik. Pri tem pa se je treba zavedati, da se tudi vlade drugih držav na področju VŠ soočajo s številnimi izzivi, ki so si pogosto tudi v nasprotju; kot npr., kako zagotoviti:

- enakopravni dostop do VŠ izobraževanja,
- sredstva za VŠ in njihovo pošteno razdelitev in
- odgovornost VŠI glede kakovosti izobraževanja ter namenske in učinkovite rabe sredstev,
- ne da bi pri tem kršile avtonomijo v visokem šolstvu.

Večni izziv države (vlade) je najti mejo oz. ravnovesje med avtonomijo visokošolskih institucij in potrebno regulacijo VŠ prostora. Izziv VŠI pa je, kako ob vsej avtonomiji postati ustrezno odgovoren do vseh deležnikov v VŠ.

Cilj naše države je zagotoviti potrebne pogoje za uspešno VŠ, ki omogoča enake možnosti, izvaja kakovostno izobraževanje in podpira trajnostni razvoj države (in širše EU), zato se morajo VŠI, vlade in drugi akterji zavedati svoje ključne vloge v »družbi znanja« in prevzeti odgovornost za zagotavljanje pričakovane gospodarske, socialne in kulturne blaginje.

Literatura

Komljenovič, J., in E. Marjetič. 2010. *Drzna Slovenija: na poti v družbo znanja; statistični podatki o visokem šolstvu, publikacija 2/3*. Ljubljana: Ministrstvo za znanost, visoko šolstvo in tehnologijo.

Uredba o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2010. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 134/2003, 132/2004, 72/2004, 4/2006, 132/2006, 99/2008, 30/2009, 110/2009, 60/2010.

Uredba o spremembah in dopolnitvah Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2009. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 99/2008, 110/2009.

Uredba o spremembah in dopolnitvah Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2010. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 60/2010.

Zakon o visokem šolstvu. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 119/06-UPB3, 59/2007, 63/2007, 15/2008, 64/2008, 86/2009 in 62/2010.

UMAR. 2010. *Pomladanska napoved gospodarskih gibanj 2010.* Ljubljana: UMAR.

Četrti del

Dejavnosti – izobraževanje in raziskovanje

17 Izobraževalna dejavnost: akreditacija, izvedba, spremljanje izvedbe

Viktorija Sulčič

Izobraževalno dejavnost za pridobitev visokošolske izobrazbe izvajajo visokošolski zavodi, ki jih Zakon o visokem šolstvu (v nadaljevanju: ZVIS, 2. člen) opredeljuje kot univerze, fakultete, umetniške akademije in visoke strokovne šole.

Visokošolski zavodi lahko opravljajo izobraževalno (4.–6. člen) ali tudi znanstveno-raziskovalno dejavnost (4. člen). Umetniške akademije opravljajo predvsem umetniško in izobraževalno dejavnost (4. člen). Izobraževalna dejavnost se izvaja predvsem na fakultetah, umetniških akademijah in visokih strokovnih šolah. Interdisciplinarne študijske programe pa lahko izvaja tudi univerza.

Javni visokošolski zavodi in visokošolski zavodi s koncesijo za izvajanje študijskih programov, izvajajo nacionalni program visokega šolstva (46. člen).

Predstavitev izobraževalne dejavnosti, predvsem postopek sprejemanja študijskih programov ter organizacija njegove izvedbe, izhaja iz primera Fakultete za management Koper (v nadaljevanju: UP FM), članice Univerze na Primorskem. UP FM poleg nacionalnega programa raziskovalnega in razvojnega dela, izvaja nacionalni program visokega šolstva na študijskem področju (po mednarodni klasifikaciji ISCED) 31 – družbene vede in na področju 34 – poslovne in upravne vede (Pravila UP FM 2006, 4. člen). Fakulteta izvaja študijske programe na vseh treh bolonjskih stopnjah (Pravila UP FM 2006, 5. člen). UP FM izvaja izobraževalno delo s študijskimi programi za pridobitev izobrazbe, študijskimi programi za izpopolnjevanje, z deli študijskih programov, z izvedbo posameznih predmetov študijskih programov, z izvedbo poletne šole in z izvedbo različnih oblik neformalnega učenja (Pravila UP FM 2006, 85. člen).

Med posameznimi visokošolskimi zavodi sicer obstajajo razlike, vendar pa organizacija in izvedba študijskega programa temelji na istih (zakonskih) osnovah.

Akreditacija

Zakonske podlage za akreditacijo študijskega programa

Univerza in samostojni visokošolski zavod, ki ga ustanovi RS, deluje po načelih avtonomije in med drugim (ZVIS, 6. člen) izdela in sprejema študijske programe, določa študijski režim ter oblike in obdobja preverjanja znanja študentov.

Skladno z ZVIS (32. člen) in kasnejšimi spremembami (ZVIS-G, 4. člen), študijske programe za pridobitev izobrazbe in študijske programe za izpopolnjevanje, na predlog *senata članice univerze*, sprejme *senat univerze*. K študijskemu programu, ki ga je potrdil senat univerze mora dati soglasje še Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (v nadaljevanju: NAKVIS[1]). Skladno z 32. členom ZVIS 2006 in 4. členom ZVIS-G 2009, NAKVIS daje *soglasje k študijskemu programu za obdobje sedmih let*. S potrditvijo študijskega programa na NAKVIS, postane študijski program javnoveljaven in vsem, ki uspešno zaključijo obveznosti študijskega programa, prinaša *diplomo, javno veljavno listino in dokazilo o doseženi stopnji izobrazbe*. Podobno velja tudi za študijski program za izpopolnjevanje, le da udeleženec programa ob uspešnem zaključku programa prejme javno veljavno potrdilo o uspešnem zaključku programa za izpopolnjevanje.

Skladno z ZVIS 2006 visokošolski zavodi izvajajo *študijske programe na treh stopnjah* – na prvi stopnji visokošolske strokovne in univerzitetne študijske programe, na drugi stopnji magistrske in enovite magistrske študijske programe ter na tretji stopnji doktorske študijske programe.

Študijski programi 1. stopnje so dodiplomski študijski programi, medtem ko študijske programe druge in tretje stopnje zakon (ZVIS) opredeljuje kot podiplomsko izobraževanje. Visoka strokovna šola lahko študijske programe 2. stopnje izvaja le, če ima zagotovljene ustrezne visokošolske učitelje, znanstvene sodelavce in visokošolske sodelavce ter izpolnjuje pogoje za opravljanje znanstveno-raziskovalnega dela (ZVIS 2006, 34. člen). Kot smo omenili, je s predlogom resolu-

1. Pred spremembo ZVIS leta 2006 je to nalogo opravlja Svet RS za visoko šolstvo. S spremembo zakona (ZVIS-G, 12. člen) in ustanovitvijo NAKVIS so se pristojnosti Sveta RS za visoko šolstvo omejile na naslednje naloge: svetuje pri strokovnih izhodiščih in oblikovanju nacionalnega programa visokega šolstva, svetuje pri pripravi in spreminjanju visokošolske zakonodaje, svetuje pri načrtovanju razvoja visokega šolstva, daje mnenje k nacionalnemu ogrodju kvalifikacij in opravlja druge naloge v skladu z zakonom.

cije o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (MVZT 2010, 18–26) predlagana institucionalna in programska binarnost.

Bistvena razlika med obema vrstama študijskih programov 1. stopnje – (visokošolskim strokovnim in univerzitetnim študijskim programom) je v strokovni praksi v delovnem okolju, ki je obvezna sestavina visokošolskega strokovnega programa, medtem ko je praksa v univerzitetnem študijskem programu poljubna sestavina študijskega programa. Obvezna sestavina magistrskega študijskega programa 2. stopnje so projektna(e) naloga(e) v delovnem okolju oziroma temeljne, aplikativne ali razvojno raziskovalne naloge (ZVIS, 33. člen). Enoviti magistrski študijski programi se oblikujejo za poklice, urejene z direktivami EU, izjemoma pa tudi za druge poklice (prav tam). Obvezna sestavina doktorskih študijskih programov so temeljne ali aplikativne raziskovalne naloge. Izhodišča za pripravo študijskih programov vseh treh stopenj bodo opredeljena v nacionalnem ogrodju visokošolskih kvalifikacij. Visokošolski zavodi lahko pripravijo tudi t. i. *skupni študijski program* (ZVIS, 33. b člen), ki diplomantu prinaša skupno diplomo. Pri oblikovanju skupnih študijskih programov visokošolski zavodi upoštevajo merila za oblikovanje in sprejemanje skupnih visokošolskih programov.

Študijski programi 1. in 2 stopnje morajo imeti z zakonom opredeljene *sestavine študijskega programa* (ZVIS, 35. člen):

- splošne podatke o programu (ime, stopnja, vrsta, trajanje),
- opredelitev temeljnih ciljev programa oziroma s programom pridobljenih splošnih ter predmetno-specifičnih kompetenc,
- podatke o mednarodni primerljivosti programa,
- podatke o mednarodnem sodelovanju visokošolskega zavoda,
- predmetnik s kreditnim ovrednotenjem študijskih obveznosti po Evropskem prenosnem kreditnem sistemu (ECTS) in opredelitvijo deleža izbirnosti v programu,
- pogoje za vpis in merila za izbiro ob omejitvi vpisa,
- merila za priznavanje znanja in spretnosti, pridobljenih pred vpisom v program,
- načine ocenjevanja,
- pogoje za napredovanje po programu,
- pogoje za prehajanje med študijskimi programi,
- način izvajanja študija,
- pogoje za dokončanje študija,

- pogoje za dokončanje posameznih delov programa, če jih program vsebuje,
- strokovni naslov, skladen z zakonom o strokovnih in znanstvenih naslovih (Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih – ZSZN-1).

Doktorski študijski programi smiselno vsebujejo vse sestavine študijskih programov 1. in 2. stopnje, z izjemo opredelitve načinov ocenjevanja in načinov izvajanja študija ter pogojev za dokončanje študija, ki se določijo, če je tako določeno s statutom visokošolskega zavoda. Se pa v doktorskem študijskem programu določi vsebinska področja in obseg individualnega raziskovalnega dela študenta. Po ZVIS 2006 mora visokošolski zavod na doktorskem študijskem programu predvideti tudi organizirane oblike študija v obsegu najmanj 60 KT, kar predstavlja obveznosti enega študijskega leta.

Študent bolonjskih študijskih programov v enem študijskem letu opravi študijske obveznosti v obsegu 60 KT, kar predstavlja od 1.500–1.800 ur letno vloženega dela študenta (Merila za kreditno ovrednotenje študijskih programov po ECTS, v nadaljevanju: Merila ECTS). Po Merilih ECTS je 1 KT opredeljena s 25 do 30 ur vloženega dela študenta (Merila ECTS, 3. člen). V to delo – obremenitev študenta, so vključene tako organizirane oblike izobraževalnega dela (npr. predavanja, seminarji in vaje) kot individualno delo (npr. študij literature, pisanje nalog, priprava na nastope), priprava na izpite in samo opravljanje izpita. Skladno s kreditnim ovrednotenjem študijskih programov, študijski programi 1. stopnje trajajo 3 ali 4 leta (180 ali 240 KT), študijski programi 2. stopnje pa 1 ali 2 leti (60 ali 120 KT). Enovit magistrski študijski program traja 5 let (300 KT), doktorski študijski program pa 3 leta (180 KT). Predlog nacionalnega programa predvideva normative, po katerih naj bi 1. stopnja bila opredeljena s 180 KT, 2. stopnja s 120 KT, 3. stopnja pa od 180 do 240 KT.

Študijski programi za izpopolnjenje obsegajo od najmanj 10 do največ 60 KT (Merila ECTS, 4. člen).

Vpisne pogoje posameznih stopenj študijskih programov opredeljuje sam študijski program. Diplomanti 1. stopnje lahko nadaljujejo študij na študijskih programih 2. stopnje, diplomanti 2. stopnje pa na študijskih programih 3. stopnje. V programe 2. in 3. stopnje se lahko vključujejo tudi diplomanti študijskih programov, sprejetih pred spremembami ZVIS v letu 2004. S študijskim programom so, skladno z merili za prehode med študijskimi programi (ZVIS, 39. člen), opredeljeni tudi

prehodi med študijskimi programi iste stopnje ter pogoji za prehod iz višješolskih programov v študijske programe 1. stopnje.

Priprava študijskega programa in postopek univerzitetne akreditacije

Članice UP študijske programe pripravljajo in sprejemajo skladno z Navodili za postopek obravnave in sprejemanja študijskih programov na Univerzi na Primorskem[2] (v nadaljevanju navodila za sprejem). Postopek obravnave in sprejemanja študijskih programov znotraj univerze se imenuje notranja akreditacija in opredeljuje celoten postopek od priprave do arhiviranja študijskih programov. Organiziranost in izvajanje študijskih programov za pridobitev izobrazbe opredeljujejo tudi Pravila UP FM (2006, členi 87 do 100).

Običajno se razprava o pripravi študijskega programa prične na kolegiju dekana in nadaljuje v okviru kateder. Za potrebe priprave vloge za potrditev (akreditacijo) študijskega programa se ustanovi projektna skupina, ki v sodelovanju s strokovno službo zavoda (v primeru UP FM je to Služba za študijske zadeve) pripravi vso potrebno dokumentacijo s prilogami.

Pri pripravi prvih bolonjskih študijskih programov (1. stopenjski visokošolski strokovni in univerzitetni študijski program Management), leta 2004, smo na FM vodili razpravo na posvetu visokošolskih učiteljev, sodelavcev in raziskovalcev.[3] Udeleženci posveta so v okviru kateder presojali doseganje vnaprej opredeljenih splošnih in predmetno-specifičnih kompetenc (zmožnosti), ki jih je predvidel študijski program (preglednica 17.1). Učitelji (in sodelavci) so opredeljevali prispevek posameznega predmeta (na 4-stopenjski lestvici) k doseganju splošnih in predmetno-specifičnih kompetenc. Obdelava zbranih podatkov je snovalcem programa pomagala pripraviti študijski program skladno s takratno zakonodajo in smernicami bolonjske reforme, kjer je opredeljevanje in doseganje kompetenc še posebej poudarjeno. Naj spomnimo, da je bilo o ogrodju, ki bo omogočilo medsebojno primerljivost visokošolskih sistemov, govora šele v Berlinu leta 2003, zaradi česar je bil takratni pristop pri načrtovanju študijskega programa inovativen.

2. Glej http://www.upr.si/univerza/akti-in-zakonodaja/interni-akti/.

3. Visokošolski učitelji, sodelavci in raziskovalci FM se dvakrat letno sestanejo na posvetih in razpravljajo o tekočih in bodočih zadevah s področja dela. Razprava o bolonjskih študijskih programih je potekala na 7. posvetu, septembra 2004, na Rogli.

PREGLEDNICA 17.1 Splošne in predmetno-specifične kompetence študijskega programa 1. stopnje

Splošne kompetence	
SK-1	sposobnost analize, sinteze in predvidevanja rešitev ter posledic pojavov na področju managementa, ekonomije in prava
SK-2	obvladovanje raziskovalnih metod in postopkov in procesov s področja družboslovja ter razvoj kritične in samokritične presoje na družboslovnem področju
SK-3	sposobnost uporabe znanj s področja managementa, ekonomije in prava v praksi
SK-4	avtonomnost pri strokovnem delu in pri sprejemanju poslovnih odločitev
SK-5	razvoj komunikacijskih sposobnosti in spretnosti, posebej komunikacije v mednarodnem okolju, ki jo razvijamo v okviru vključenosti treh tujih poslovnih jezikov v študijski program
SK-6	etična refleksija in zavezanost profesionalni etiki v poslovnem okolju
SK-7	kolegialnost do sodelavcev in lojalnost do delodajalcev ter sodelovalnost, delo v skupini (in v mednarodnem okolju) ter strpno sprejemanje in upoštevanje tvornih kritik in pripomb

Nadaljevanje na naslednji strani

Študijske programe vseh treh bolonjskih stopenj, kot tudi študijske programe za izpolnjevanje, obravnava Komisija za študijske zadeve (v nadaljevanju: KŠZ) članice (v primeru UP FM je to KŠZ FM) (Pravila UP FM 2006, 37. člen). KŠZ članice vlogo posreduje v potrditev senatu fakultete. Potrjen študijski program se posreduje strokovni službi rektorata UP, ki preveri skladnost študijskega programa z zakonodajo. V kolikor je vloga za akreditacijo študijskega programa ustrezna, se jo posreduje v obravnavo komisiji za študijske zadeve (KŠZ UP) (VI/1 navodil). KŠZ UP obravnava študijski program dvakrat – prvič, ko imenuje recenzente študijskega programa in drugič, po prispetju recenzij. V primeru potrebnih dopolnitev, se vloga na KŠZ UP lahko obravnava tudi večkrat. Univerzitetni študijski programi 1. stopnje in študijski programi 2. in 3. stopnje se obravnavajo tudi na komisiji za znanstveno raziskovalno delo UP (v nadaljevanju: KZRD UP).

Recenzente študijskega programa potrdi senat univerze. Recenzenti podajo oceno študijskega programa najkasneje v 2 mesecih. Po prejemu recenzij, vlogo študijskega programa, vključno z recenzijami, ponovno obravnava senat UP. Po drugi obravnavi in potrditvi vloge študijskega programa, se le-ta posreduje v potrditev NAKVIS, oziroma do njegove ustanovitve Svetu RS za visoko šolstvo.

PREGLEDNICA 17.1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Predmetno-specifične kompetence	
PSK-1	poznavanje in razumevanje utemeljitve in zgodovine ved s področja managementa, ekonomskih, poslovnih, pravnih in vedenjskih ved
PSK-2	sposobnost za reševanje konkretnih strokovnih problemov z uporabo znanstvenih metod in postopkov
PSK-3	koherentno obvladovanje temeljnega znanja, pridobljenega predvsem pri obveznih predmetih 1. in 2. letnika ter povezovanje znanja z različnih področij in njegova uporaba v poslovnem okolju
PSK-4	sposobnost iskanja novih informacij s področja managementa, ekonomije prava v literaturi in praksi ter sposobnost njihovega umeščanja in ustrezen strokovni okvir
PSK-5	razumevanje splošne zgradbe in vsebine družboslovnih ved ter povezanosti med njenimi poddisciplinami, predvsem managementa, ekonomskimi, poslovnimi in vedenjskimi vedami
PSK-6	razumevanje in uporaba kritične analize in razvoja teorij ter njihova uporaba v reševanju konkretnih strokovnih problemov,
PSK-7	razvoj veščin in spretnosti v uporabi znanja na posameznem strokovnem področju, kar bo študent razvijal v okviru seminarskih vaj in seminarjev pri posameznem predmetu
PSK-8	uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije in informacijskih sistemov, ki jo bomo v kar največji meri vključevali v izvedbo posameznih predmetov, predvsem v okviru laboratorijskih vaj ter z elektronskim izobraževanjem v virtualni učilnici

Spremembe študijskega programa na UP obravnavajo *Navodila za postopek spreminjanja študijskih programov ter postopek posredovanja informacij o prilagoditvah izvajanja študijskih programov*.[4] Tako se obvezne sestavine študijskega programa spreminjajo po enakem postopku kot se sprejema študijski program. Na enak način so se sprejemale tudi t. i. manjše spremembe študijskega programa, ki so bile opredeljene v 1. odstavku 24. člena Meril za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (merila za akreditacijo) – sprememba imen predmetov in uvedba novih oziroma opustitev starih izbirnih predmetov. Spremembe študijskega programa, določene v 2. odstavku 24. člena meril za akreditacijo pa so se sprejemale že s potrditvijo na senatu članice univerze. Spremembe se nato le posredujejo strokovni službi rektorata UP, ki jih je pred ustanovitvijo NAKVIS, posredovala na Svet RS za visoko šolstvo. Predlog nacionalnega programa daje visokošolskim instituci-

4. Glej http://www.upr.si/univerza/akti-in-zakonodaja/interni-akti/.

jami večjo vlogo in pomen pri sprejemanju študijskih programov, predvsem pa večjo odgovornost glede zagotavljanja akademskih standardov.

UP z ločenimi navodili opredeljuje tudi postopek priprave in izvajanja študijskih programov več članic univerze ter pripravo študijskih programov s tujimi univerzami.[5]

Organizacija izvedbe študijskih programov

Osnova za izvajanje izobraževalne dejavnosti na visokošolskem zavodu je potrjen – akreditiran študijski program. Organiziranost in izvajanje študijskih programov je opredeljena tudi v pravilih fakultete (npr. v Pravilih UP FM iz leta 2006). Vpis v študijski program se opravi na osnovi javnega razpisa, ki ga ureja ureja 40. člen ZVIS ter *Pravilnik o razpisu za vpis in izvedbi vpisa v visokem šolstvu* (Pravilnik o razpisu). Zakon predvideva, da se vpis v dodiplomske študijske programe, ki jih izvajajo javni visokošolski zavodi in visokošolski zavodi s koncesijo, opravi na podlagi javnega razpisa, najmanj šest mesecev pred začetkom novega študijskega leta. Razpis za vpis v podiplomske študijske programe se objavi najkasneje 4 mesece pred začetkom študijskega leta. Razpis za vpis, ki ga potrdi Vlada RS, obsega (ZVIS, 40. člen in 3.člen Pravilnika o razpisu):

- ime visokošolskega zavoda in njegov naslov,
- naziv študijskega programa,
- kraj izvajanja študijskega programa,
- trajanje študija,
- pogoje za vpis,
- predvideno število prostih vpisnih mest,
- postopke in roke za prijavo na razpis in za izvedbo vpisa,
- navedbo spletne strani, kjer je objavljen študijski program.

Glede na opredelitev zavodov iz 2. člena ZVIS 2006, so razpisi za vpis v študijske programe na posamezni fakulteti ali visoki šoli, članici fakulteti, združeni v razpisu za vpis na univerzo.[6] V javni razpis za vpis se poleg razpisa za vpis v študijske programe, ki jih izvajajo javni zavodi in zavodi s koncesijo, vključijo tudi razpisi za vpis samostojnih visokošolskih zavodov, ki izvajajo dodiplomske študijske programe z javno veljavnostjo brez koncesije (ZVIS-G, 10. člen, Pravilnik o razpisu [iz leta 2010],

5. Glej http://www.upr.si/univerza/akti-in-zakonodaja/interni-akti/.
6. Razpis za vpis – http://www.vpis.uni-lj.si/vpis/razpis_kazalo.htm.

2. člen). Po Pravilniku o razpisu iz leta 2002, so se v razpisu za vpis razpisovala le vpisna mesta za akreditirane in predhodno javno objavljene študijske programe (Pravilnik o razpisu, 3. člen). Tako je razpis za vpis v študijskem letu 20010/2011[7] prvič, na enem mestu, vseboval razpis za univerze ter javne in samostojne visokošolske zavode, ne glede na to, ali javno veljavne visokošolske študijske programe izvajajo s koncesijo ali brez nje. Novost Pravilnika o razpisu iz leta 2010 (13. člen) in vpisa v študijsko leto 2010/2011 je tudi to, da se na 3. razpisni rok prijavijo le kandidati, ki so oddali 1. ali 2. prijavo.

V primeru, da se na razpis prijavi več kandidatov od razpisanih vpisnih mest, lahko visokošolski zavod vpis v študijske programe, ki se izvajajo v okviru javne službe, omeji glede na svoje zmogljivosti (ZVIS, 41. člen). Tudi za omejitev vpisa, ki se javno objavi, si mora visokošolski zavod pridobiti soglasje Vlade RS (prav tam). Poleg ZVIS, vpis v visokošolski zavod opredeljuje tudi statut visokošolskega zavoda – npr. Statut UP (123. člen).

Priprava vpisnega postopka

Še pred začetkom tekočega študijskega leta – septembra, najkasneje oktobra, prične visokošolski zavod s pripravo besedila razpisa za vpis v študijske programe 1. stopnje za prihodnje študijsko leto. Za študijske programe 2. stopnje se vsebino razpisa običajno pripravi 2 meseca kasneje.

Postopek priprave in potrjevanje razpisa za vpis je za študijske programe vseh stopenj enak. Skladno s Pravilnikom o razpisu mora biti besedilo razpisa za vpis v visokošolski zavod posredovano na pristojno ministrstvo (Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo – v nadaljevanju: MVZT) najkasneje do 1. decembra za dodiplomske študijske programe in enovite magistrske študijske programe, in do 1. aprila za podiplomske študijske programe, ki se bodo razpisali v prihodnjem študijskem letu (Pravilnik o razpisu, 7. člen). Študijski programi, ki bodo vključeni v razpis za vpis, morajo biti pred razpisom javno objavljeni na spletni strani visokošolskega zavoda (6. člen).

Strokovna služba (pri FM je to Služba za študijske zadeve) visokošolskega zavoda pri pripravi vpisnih pogojev upošteva:

- akreditiran študijski program ter morebitne spremembe študijskega programa – razpisana vpisna mesta, predvidene lokacije iz-

7. Glej http://www.vpis.uni-lj.si/.

vedbe študijskega programa in način izvedbe študija (npr. redni ali izredni način izvedbe, izvedba na daljavo),

- opremske, prostorske, kadrovske in druge zmogljivosti visokošolskega zavoda,
- finančne omejitve – npr. predvidena sredstva državnega proračuna za financiranje rednega študija.

Vsebino razpisa za vpis sprejme senat članice univerze in ga posreduje na univerzo. Strokovna služba univerze zbere razpisna besedila vseh svojih članic in jih združi v enoten razpis za vpis na nivoju univerze. Le-tega obravnava KŠZ univerze in ga v potrditev posreduje senatu univerze. Visokošolski zavod na senatu potrjena besedila razpisa za vpis pošlje v obravnavo na MVZT. MVZT preveri skladnost razpisa za vpis z veljavno zakonodajo in z veljavno akreditacijo zavodov in študijskih programov. Pri obravnavi razpisa za vpis MVZT upošteva tudi proračunske omejitve. Usklajeno in urejeno razpisno gradivo MVZT posreduje v sprejem vladi RS. Razpis za vpis v študijske programe se javno objavi v uradnem listu.

Po objavi razpisa za vpis visokošolski zavodi organizirajo najmanj en informativni dan za kandidate za vpis (Pravilnik o razpisu, 8. člen). Zavod lahko organizira tudi več informativnih dni.

Skladno s Pravilnikom o razpisu (11. člen) se kandidati za dodiplomski in enovit magistrski študij prijavljajo v 3 razpisnih rokih. Razpisni roki so objavljeni v besedilu razpisa. Kandidati za vpis v prvem in drugem roku pošljejo svoje prijave za vpis na predpisanem obrazcu (na primer obrazec DZS 1,71/1 za 1. prijavni rok oziroma DZS 1,71/2 za drugi prijavni rok za vpis v študijskem letu 2010/2011) na posamezno visokošolsko prijavno-informacijsko službo zavoda – na primer na univerzo. Namesto klasične prijave, lahko kandidati za vpis oddajo tudi elektronsko prijavo.[8] Prijave za vpis v tretjem prijavnem roku pa kandidati s prošnjo pošljejo kar na posamezni visokošolski zavod – na primer na fakulteto, članico univerze. Podrobnosti o rokih, načinih pošiljanja prijav oziroma prošenj ter posredovanju dokazil o izpolnjevanju pogojev za vpis, so objavljene v samem razpisu za vpis.[9] Novost novega Pravil-

8. Visokošolsko-prijavna služba Univerze v Ljubljani – http://www.vpis.uni-lj.si/.

9. Tako so na primer kandidati za vpis na Univerzo na Primorskem v študijskem letu 2010/2011 svoje vloge v prvem in drugem razpisnem roku naslovili na Visokošolsko-prijavno službo Univerze v Ljubljani (Razpis za vpis v prvi letnik v študijskem letu 2010/2011 – http://www.vpis.uni-lj.si/vpis/razpis/Razpis_za_web_2010_javni.pdf). V

nika o razpisu je ta, da lahko 3. prijavo oddajo le kandidati za študij, ki so oddali 1. ali 2. prijavo.

Aprila Visokošolska prijavno-informacijska služba visokošolske zavode obvesti o številu prijav za dodiplomski študij. Na osnovi razpisa za vpis in števila prispelih prijav, visokošolski zavod sprejeme sklep o omejitvi vpisa za prihodnje študijsko leto, glede na svoje prostorske, kadrovske, opremske in druge pogoje. Sklep o omejitvi vpisa se obravnava na enak način kot besedilo razpisa o vpisu – potrebno je tudi soglasje Vlade RS. Na podoben način poteka tudi informiranje o vpisu ter omejevanje vpisa v podiplomske študijske programe.

Načrtovanje izvedbe

Po seznanitvi o prvih prispelih prijavah, začne strokovna služba fakultete načrtovati izvedbo razpisanih študijskih programov. Pri tem upošteva:

- študijski(e) program(e) – strukturo študijskega programa (obvezni in izbirni predmeti), predvidene nosilce posameznih predmetov in predviden način izvajanja študijskega programa (redni in izredni študij, študij na daljavo, izvedba v večjih ali manjših skupinah ipd.),
- razpisana vpisna mesta za v 1. letnik ter morebitna razpisana mesta po merilih za prehode v višje letnike študija,
- predvideno prehodnost študentov, na primer iz 1. v 2. in iz 2. v 3. letnik itn.,
- razpoložljive prostorske, opremske in kadrovske vire.

Predlog načrta izvedbe – po predmetih in nosilcih mora potrditi senat fakultete, ravno tako kot tudi vse kasnejše morebitne spremembe. O predvidenem načrtu izvedbe študijskega programa poteka razprava tudi v okviru kateder, kjer člani katedre medsebojno uskladijo predvidene pedagoške obremenitve po različnih študijskih programih (dodiplomski in podiplomski študij, redni in izredni način izvedbe ipd.). Predlogi pedagoških obremenitev se posredujejo strokovni službi, na osnovi česar strokovna služba pripravi osnutek urnika za prihodnje študijsko leto. Pri tem seveda upošteva enakomerno obremenitev visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter tudi enakomerno obremenitev študentov. Osnutek urnika, z upoštevanje predlogov kateder, kot tudi že-

tretjem razpisnem roku pa, na primer, kandidati za vpis na Fakulteto za management svoje prošnje pošljejo neposredno na fakulteto.

lja posameznih visokošolskih učiteljev in sodelavcev, pripravi fakulteta najkasneje do sredine julija. Pri pripravi urnikov strokovna služba upošteva tudi študijski koledar (več v nadaljevanju). Urnik in tudi načrt izvedbe se do začetka izvajanja študijskega programa (oktobra) lahko še spremenita. Na spremembe načrta izvedbe študijskega programa vplivata predvsem zapolnitev razpisanih vpisnih mest ter prehodnost študentov znotraj študijskega programa. Vse spremembe načrta izvedbe študijskega programa mora potrditi senat fakultete.

Največji problem pri načrtovanju izvedbe študijskega programa predstavlja *izbirnost znotraj študijskega programa,* ki jo sicer predvideva bolonjska reforma. Merila ECTS (6. člen) določajo minimum izbirnih enot študijskega programa (10 %), vendar je v praksi te izbirnosti več. Na UP FM lahko na primer študent visokošolskega strokovnega študijskega programa[10] izbere modul s 3 predmeti[11] in še 2 izbirna predmeta, kar predstavlja skupno 30 KT oziroma 16,7 % študijskega programa. Študent univerzitetnega študijskega programa[12] lahko v 3. letniku izbere 4 izbirne predmete v skupnem obsegu 24 KT, kar predstavlja 13,3 % študijskega programa. Študentom se ob vpisu v 3. letniku ponudi nabor na senatu fakultete predhodno potrjenih izbirnih predmetov, ki jih lahko izberejo. Dogaja se, da nekatere predmete izbere večje število študentov, druge pa komaj kakšen študent. Kot smo omenili, strokovna služba načrt izvedbe predmetov pripravlja na osnovi določenih izhodišč, med katerimi je tudi enakomerna obremenitev učiteljev. Po zaključenih vpisih, strokovna služba, na osnovi podatkov o izbiri izbirnih predmetov, senatu fakultete poda predlog za potrditev izvedbe izbirnih predmetov, kar pomeni, da se predmeti, zaradi premajhnega interesa med študenti, ne izvajajo. Študentje, ki so izbrali takšne predmete, nato izberejo enega ali več predmetov, ki se v tekočem študijskem letu izvajajo. Za učitelje pa ne-izvedba izbirnih predmetov predstavlja manjšo obremenitev (angl. workload), ki jo morajo nadomestiti z drugimi dejavnostmi, kar pa ni vedno lahko zagotoviti.

Za visokošolski zavod takšna izbirnost predstavlja težavo, saj je obseg pedagoških ur znan šele oktobra, po zaključenih vpisih v 3. prijavnem roku, medtem ko se pedagoške pogodbe o zaposlitvi sklepajo že prej, z veljavnostjo od 1. 10. dalje.

10. Glej http://www.fm-kp.si/si/predmetnik_7.html.
11. Izbira modula pomeni, da je študent izbral vse 3 predmete modula.
12. Glej http://www.fm-kp.si/si/predmetnik_82.html.

Za izvedbo študijskega programa predstavlja problem tudi t. i. fiktivni vpis, s katerim si študentje, ki so iz različnih vzrokov ostali brez statusa študenta, pridobijo status (in s tem socialne pravice, povezane s statusom študenta) z vpisom v študijski program, v katerem ne nameravajo opravljati študijskih obveznosti. Rešitev tega problema je že vključena v predlog nacionalnega programa (MVZT 2010, 43).

Izvajanje študijskih programov

Študijski program se izvaja skladno s *študijski koledarjem,* ki ga na osnovi ZVIS (37. člen) in statuta univerze sprejme senat visokošolskega zavoda – v našem primeru senat UP. Študijski koledar UP[13] je enoten za vse članice univerze. S študijskim koledarjem je predviden začetek (1. 10.) in konec študijskega leta (30. 9.). Skladno z zakonom, študijski koledar opredeljuje 30 delovnih tednov organiziranega izobraževalnega dela ter tri izpitna obdobja (zimsko, poletni in jesensko). Če študijski program vsebuje tudi praktično usposabljanje, skupna obremenitev študenta ne sme presegati 42 tednov letno.

30-tedensko obdobje je razdeljeno na 2 semestra – jesenski (v študijskem letu 2010/2011 od 1. oktobra do 21. 1. 2011) in spomladanski semester (od 21. 2. do 10. 6. 2011). Glede na to, da so se nekatere članice UP odločile študijski program izvajati v kvartalih[14] (2 kvartala na semester), študijski koledar UP opredeljuje tudi kvartarno obdobje ter tako imenovana kvartarna izpitna obdobja, namenjena študentom vključenim v kvartarne izvedbe študijskega programa.

Poleg kvartarnih izpitnih obdobjih, ki so namenjena študentom rednega študija kvartala, pa študentje lahko opravljajo izpite v 3, s študijskim koledarjem predvidenih, izpitnih obdobjih – januarja, junija in septembra. S študijskim koledarjem so predvideni tudi drugi za študij pomembni dnevi.

Pedagoško delo izvajajo visokošolski učitelji in sodelavci skladno z urnikom in načrtom izvedbe predmeta. Vse morebitne spremembe (na primer odpoved in nadomeščanje) morajo izvajalci predmetov pravočasno uskladiti s pristojnim prodekanom (prodekan za izobraževanje) in

13. Glej http://www.upr.si/fileadmin/user_upload/studij/StudijskiKoledar_09-10.pdf.

14. FM je bila prva članica na UP, ki je kvartalno izvedbo (poskusno za 1. letnike) uvedla v študijskem letu 2007/2008. Glede na ugodne rezultate se je kvartalna izvedba kasneje prenesla tudi na izvajanje pedagoškega procesa v ostalih letnikih študijskega programa na FM in tudi na nekatere druge članice UP.

PREGLEDNICA 17.2 Obremenitve študentov

Študijske dejavnosti	Ure dela študentov (UDŠ)	Delež obremenitve
Kontaktne ure (KU): predavanja, seminarske vaje, laboratorijske vaje, seminarji, strokovne ekskurzije ipd.	1 KU = 1 UDŠ	50–60 %
Sprotna priprava na KU in prebiranje zapiskov	1 KU = 0,5 UDŠ	
Študij dodatne literature, ki se ne obravnava na kontaktnih urah.	Materni jezik: 5–6 strani = 1 UDŠ Tuji jezik: 3–4 strani = 1 UDŠ	
Priprava pisnih izdelkov (poročil, projektnih nalog, seminarskih nalog itn.)	100 besed = 1 UDŠ	40–50 %
Neposredna priprava na pisni ali ustni izpit	1 KT = 5 UDŠ	

Povzeto po Fakulteta za management Koper 2009, 110.

strokovno službo – referatom. Za izvedbo predmeta je odgovoren nosilec predmeta, ki mora izvedbo predmeta uskladiti z vsemi sodelavci pri predmetu.

Načrt izvedbe predmeta, ki je pripravljen na osnovi potrjenega učnega načrta, študijskega koledarja in urnika vsebuje:

- *terminski načrt izvedbe* – kdaj se izvedejo določene teme in kdo bo teme izvedel,
- predvidene *obveznosti oziroma obremenitve študentov,* s katerimi bodo doseženi učni rezultati opredeljeni z učnim načrtom,
- *načine, roke in kriterije za preverjanje in ocenjevanje* doseženih učnih rezultatov.

Pri načrtovanju obveznosti in obremenitev študentov (angl. Students Workload), smo z uvajanjem bolonjskih študijskih programov, pripravili smernice za načrtovanje obremenitev študentov (preglednica 17.2).

Upoštevajoč smernice iz preglednice 17.2, bi za predmet s 6 KT, ki se izvaja v kvartalih, pripravili dejavnosti, kot je razvidno iz preglednice 17.3. Iz našega primera bo tako študent 41,4 % ur namenil dejavnostim preverjanja in ocenjevanja znanja.

Sicer pa dolžnosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev opredeljuje 111. člen Pravil UP FM (2006).

PREGLEDNICA 17.3 Študijske dejavnosti na vzorčnem predmetu

Študijska dejavnost	Enota	Norm. za 1 UDŠ	UDŠ	Delež
Kontaktne ure	49	1	49	58,6 %
Priprava na kontaktne ure	49	0,5	24	
Študij dodatne literature	60 strani	5 strani	12	
Krajši pisni izdelki	6 nal. po 500 bes.	100 besed	30	41,4 %
Priprava na izpit	6	5	30	
Skupaj			145	100 %

Spremljanje in poročanje o izvedbi študijskega programa

Študijsko središče pripravi mesečno poročilo o izvedbi organiziranih oblik izobraževalnega dela v preteklem mesecu. O izvedbi organiziranih oblik izobraževalnega dela (predavanjih, vajah in seminarjev ter tudi o izvedbi izpitov) mesečno poročajo[15] tudi visokošolski učitelji in sodelavci. Poleg tega je nosilec predmeta zadolžen, da najkasneje do konca junijskega izpitnega obdobja v sodelovanju s sodelavci predmeta pripravi poročilo o realizaciji načrta izvedbe posameznega predmeta. Pri tem nosilec predmeta analizira tudi uspešnost študentov na izpitih in predlaga spremembe v načinu izvedbe in gradivih za prihodnje študijsko leto. Morebitne spremembe v učnem načrtu morajo skozi postopek, ki velja za sprejemanje učnih načrtov.

Z razvojem prvih bolonjskih študijskih programov smo na UP FM v okviru *internega razvojnega projekta Načrtovanje in spremljanje izvedbe predmeta,* pripravili obrazec imenovan *Poročilo o izvedbi predmeta,* ki so ga bili visokošolski učitelji dolžni izpolnjenega vrniti v strokovno službo, najkasneje do 10. 7. tekočega študijskega leta. Poročilo o izvedbi predmeta so učitelji še zadnjič izpolnjevali julija 2009.

Poročilo o izvedbi predmeta je sestavljeno iz 4 delov:

- *splošne značilnosti izvedbe predmeta* – učitelj poda podatke o izvedbi predmeta po študijskih središčih in načinu izvedbe (izvedba za redni in izvedba za izredni študij; izvedba na klasični način in izvedba prek e-učilnice[16]); učitelj v tem delu kritično presodi izvedbo, razlike, ki izhajajo iz različnih načinov izvedbe in ciljnih skupin, primernosti izbranih metod poučevanja ter primernosti uporabljenih

15. Prek študentskega informacijskega sistema (ŠIS), ki predstavlja spletno različico visokošolskega informacijskega sistema (VIS) visokošolskega zavoda.

16. E-učilnica je spletno učno okolje, ki omogoča izvedbo pedagoškega procesa prek Interneta.

virov; so v tem delu obrazca so učitelji poročali tudi o načinih spremljanja izvedbe predmeta, ki se od učitelja do učitelja razlikujejo;

- *preverjanje in ocenjevanje znanja ter obremenitev študentov* – učitelji poročajo o načinih preverjanja in ocenjevanja znanja; in sicer opredelijo delež posameznega načina v končni oceni, ločeno za redni in izredni način študija ter za visokošolski in univerzitetni študijski program; učitelji v obrazcih, na podoben način, kot smo ga prikazali v preglednici 17.3, prikažejo obremenitev študentov; ločeno za redni in izredni način študija ter ločeno glede na visokošolski in univerzitetni študijski program;
- *mnenje o sodelovanju med izvajalci predmeta* – pri oblikovanju kadrovskih načrtov je za visokošolski zavod, zanimivo tudi sodelovanje med sodelavci predmeta;
- *predlogi za izboljšave* so koristne informacije za strokovno službo pri načrtovanju izvedbe študijskih programov, kot tudi za vodstvo zavoda pri morebitnih spremembah ali dopolnitvah študijskih programov.

Strokovna služba na osnovi vseh zbranih podatkov letno, že od ustanovitve dalje, pripravlja samoevalvacijsko poročilo – ločeno za izobraževalni in raziskovalno dejavnost.[17] Spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti zavoda ter izobraževalne dejavnosti zavoda je predstavljeno v publikaciji *Organizacija ter izvedba in razvoj izobraževalne dejavnosti*, ki izide novembra za preteklo študijsko leto.

Literatura

Fakulteta za management Koper. 2009. *Študijski vodnik 2009/2010*. Koper: Fakulteta za management Koper.

Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 101/2004.

Merila za kreditno ovrednotenje študijskih programov po ECTS. 2004. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 124/2004.

MVZT – Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. 2010. Drzna Slovenija, Slovenija: družba znanja. Nacionalni program visokega šolstva 2011–2010. Http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/odnosi_z_javnostmi/8.9.10_NPVS.pdf

Pravila UP Fakultete za management Koper. 2006. Http://www.fm-kp.si/Files/File/interni%20akti/Pravila_UP_FM.pdf

17. Glej http://www.fm-kp.si/si/skrb_za_kakovost.html.

Pravilnik o razpisu za vpis in izvedbi vpisa v visokem šolstvu. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 117/2002, 7/2010.

Statut Univerze na Primorskem (UP-UPB1). *Uradni list Republike Slovenije,* 124/2008.

ZSZN-1 – Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 61/2006.

ZVIS – Zakon o visokem šolstvu (ZVIS-UPB3). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 119/2006.

ZVIS-G – Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o visokem šolstvu. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 86/2009.

18 Odprti visokošolski prostor: vseživljenjsko učenje in IKT v izobraževanju

Nada Trunk Širca in Viktorija Sulčič

Vseživljenjsko učenje

Delors (1996, 94) vseživljenjsko učenje opredeli kot vsakdanjo izkušnjo, ki povezuje formalno in neformalno učenje ter posamezniku pomaga razviti nove sposobnosti. Čeprav se je pojem vseživljenjsko učenje (angl. Lifelong Learning ali na kratko kar kot LLL) začel množično uporabljati šele, ko je o njem spregovoril Delors v svojem poročilu, pa Jarvis, Holford in Griffin (2003, 23–25) opozarjajo, da so učenje, ki poteka celo naše življenje, omenjali že avtorji pred 2. svetovno vojno – na primer Dewey leta 1916, Smith 1919, Yeaxlee 1929 (prav tam 23–24).

ESAE (The European Society od Association Executives) vseživljenjsko učenje opredeli z vidika Evropske komisije[1] kot dejavnost učenja, ki poteka celo naše življenje in nam pomaga izboljšati znanje, spretnosti in zmožnosti, tako z osebnega, družbenega, socialnega in tudi zaposlitvenega vidika. In pri tem ni pomembno, ali so ta znanja, spretnosti ali zmožnosti pridobljena v okviru formalnega (izobraževanje za pridobitev izobrazbe), neformalnega (pridobivanje znanj in spretnosti v okviru tečajev, seminarjev ipd.) izobraževanja ali priložnostnega učenja (branje časopisov, gledanje televizije, pogovora s prijatelji ipd.) (prav tam).

Vseživljenjsko učenje postane osnovna sestavina evropskega visokošolskega prostora s Pariškim komunikejem, leta 2001. Omenja ga tudi Zakon o visokem šolstvu (v nadaljevanju: ZVIS), ko v 33. a členu študijske programe za izpopolnjevanje opredeli kot obliko vseživljenjskega učenja. Velik poudarek vseživljenjskemu učenju je dan v Predlogu resolucije o nacionalnem programu visokega šolstva med leti 2011–2020, kjer se naj bi kot vseživljenjsko učenje izvajali študijski programi, prilagojeni zaposlenim študentom. V tem primeru gre seveda za formalno izobraževanje, saj opravljanje študijskih obveznosti vodi k pridobitvi formalne izobrazbe. Predlagani nacionalni program pa predvideva, da bi

1. Glej www.esae.org/articles/2007_08_005.pdf.

visokošolske institucije izvajale tudi druge vrste študijskih programov, ki bodo uvrščeni v nacionalno ogrodje kvalifikacij, ne bodo pa omogočali pridobitve ravni izobrazbe.

Ponudba različnih oblik formalnega in neformalnega izobraževanja

Večina visokošolskih zavodov v Sloveniji je že začela uvajati koncept vseživljenjskega učenja in ga vgradila bolonjske študijske programe (t. i. deli študijskih programov) prav tako pa ponujajo izobraževanje kot posamezne predmete v študijskih programih. Kot primer urejenosti navajamo urejenost vseživljenjskega učenja na FM. Pravilnik o vseživljenjskem izobraževanju[2] ureja postopke in pogoje vključevanja v proces vseživljenjskega izobraževanja. Pravilnik tako opredeljuje *formalne oblike izobraževanja* (študijski programi za izpopolnjevanje in deli študijskih programov z javno veljavnostjo) in *neformalne oblike izobraževanja* (seminarji, delavnice, tečaji, posveti in druga izobraževanja, ki v RS nimajo javne veljave).

Kandidati za vpis v dele študijskih programov se prijavijo skladno z razpisom za vpis, medtem ko se za kandidate za vpis v posamezne predmete ne pripravlja posebnega razpisa. Nabor predmetov in vsebine so objavljeni na spletni strani FM. Neformalne oblike se najavi in objavi v zgibanki in/ali na spletni strani FM.

Udeleženci formalnega izobraževanja – t. i. delov programov, ki skladno s pravilnikom o vseživljenjskem izobraževanju uspešno opravijo vse z učnim načrtom predpisane študijske obveznosti, prejmejo potrdilo, ki je javna listina (str. 18 člen). Na osnovi prejete listine lahko pridobljene kreditne točke (v nadaljevanju: KT) uveljavljajo v študijskih programih FM, ali skladno s pravili drugih zavodov v njihovih študijskih programih (prav tam). Udeleženci posameznih predmetov dobijo potrdilo, ki ni javna listina, ima pa vse podatke o predmetu, vključno s pridobljenimi KT, ki jih udeleženci lahko uveljavljajo v primeru vpisa v študijski program.

Udeleženci neformalnega izobraževanja prejmejo potrdilo, ki ni javna listina. Visokošolski zavod ima možnost ima možnost tudi tako pridobljena znanja priznavati, vendar se na tem področju v Sloveniji oblikujejo šele prvi primeri prakse.

2. Glej http://www.fm-kp.si/Files/Izobrazevanje/Pravilniki/pravilnik_VZI_splet.pdf.

Priznavanje znanj in spretnosti – vrednotenje znanja

Memorandum Evropske unije o vseživljenjskem učenju med ključnimi pogoji za učinkovit razvoj sistema vseživljenjskega učenja poudarja vrednotenje znanja s ciljem »pomembno izboljšati izobraževalne poti, s katerimi razumemo, ocenjujemo udeležbo in dosežke v neformalnem in priložnostnem učenju« (glej http://linux.acs.si/memorandum). Enega ključnih pogojev za uspešnost razvoja vseživljenjskega učenja predstavlja priznavanje in potrjevanje znanja. S priznavanjem znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem, naj bi vseživljenjsko učenje pripomoglo k približevanju učenja potrebam družbe znanja. Tako vseživljenjsko učenje postaja obveza in priložnost za vsakega posameznika. Ni več ostre ločnice med učenjem in delom – posameznik v času izobraževanja pridobiva znanje, veščine in praktične spretnosti za opravljanje dela, v času dela pa mora prav tako, sicer na neformalen način, pridobivati novo znanje in veščine, če želi slediti hitrim spremembam v svetu dela. Tem spremembam se mora prilagajati tudi izobraževalna dejavnost. Upoštevati moramo, da šola ni več edini prostor pridobivanja znanja. Te ugotovitve povzročajo pomembne spremembe v vzgojno-izobraževalnih sistemih številnih držav. Tako poročilo CEDEFOP »Narediti učenje vidno« (Making Learning Visible) navaja, da »se v zadnjih letih v vseh evropskih državah odnos do neformalnega in priložnostnega učenja ›dramatično‹ spreminja« (CEDEFOP 2006, 15).

Ob formalnih listinah, s katerimi se dokazuje dosežena izobrazba, hitro narašča pomen znanja, veščin in praktičnih spretnosti, pridobljenih izven šole, v neformalnih in priložnostnih situacijah. Težave povzroča nepreglednost oziroma neprepoznavnost znanj, ki se ne izkazujejo z javno listino. Odgovor na vprašanje, kako pokazati učinke neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, iščejo države Evropske unije, OECD in druge organizacije. Odbor za izobraževanje pri OECD ugotavlja, da je priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja eno izmed ključnih področij izobraževanja, ki zahteva podrobnejšo preučitev (OECD 2007, 3).

Med letoma 2006 in 2007 je Slovenija v okviru aktivnosti OECD pripravila na nacionalno poročilo o priznavanju neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja (OECD 2007). Avtorji poročila ugotavljajo, da so procesi priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja v slovenskem sistemu izobraževanja in usposabljanja relativno novi. Tako

imajo strukture, programi in novosti tipične značilnosti razvojne faze. Po eni strani imajo omenjene značilnosti pionirski značaj, posamezniki in institucije, ki sodelujejo v razvoju priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja so močno zavezani svojemu delu, so inovativni in iščejo učinkovite rešitve za trenutne probleme. Skupina OECD je spoznala nekaj primerov inovativnih dobrih praks.[3]

Po drugi strani pa skupina OECD ugotavlja, da je malo dokazov, da omenjeni posamezniki in institucije delujejo kot deli koherentnega razvojnega procesa. Ni razvidno, ali si vključene institucije izmenjujejo dosežke in spoznanja. Prav tako ni razvidno, kako bo potekala izmenjava izkušenj in kako bodo primeri dobrih praks postali prevladujoči, sistematični.

Izpostavljena ugotovitev strokovnjakov OECD govori v prid potrebi po iskanju sistemskih rešitev; Hozjan (2009) poudarja, da bi morali sistemski pristopi:

- izboljšati povezave med lokalno/regionalno ter nacionalno ravnijo pri odločanju o nadaljnjem razvijanju priznavanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja,
- okrepiti sodelovanje med ministrstvi, pristojnimi za različne sektorje (izobraževanje in zaposlovanje),
- spodbujati sodelovanje med socialnimi partnerji v povezavi z razvojem certifikatnega sistema,
- povečati vrednost znanj in spretnosti, pridobljenih preko procesov neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, na trgu dela,
- pospešiti praktično uvajanje kreditnega sistema,
- izboljšati prenosljivost učnih dosežkov med sistemom priznava-

3. Kot primer navajamo prakso na FM – kandidati lahko pridobljena znanja in spretnosti v različnih oblikah izobraževanja uveljavljajo pri vpisu v študijske programe FM, skladno z področnim pravilnikom. S pravilnikom so urejeni postopki za ugotavljanje, preverjanje, potrjevanje in priznavanje znanja ter merila za priznavanje znanja in spretnosti, pridobljenih s formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem pred vpisom v študijske program FM. Postopke priznavanje znanj in spretnosti vodi Komisija za priznavanje znanj in spretnosti (KPSZ). KPSZ lahko kandidatu za vpis, na osnovi predloženih dokazil, prizna do 30 KT študijskega programa. V primeru, da iz priloženih potrdil izhaja, da bi se kandidatu za vpis lahko priznalo več KT, KPSZ določi dodatno preverjanje znanja (v celoti ali delno). Preverjanje znanja opravi visokošolski učitelj ali komisija za ocenjevanje. Preverjanje se lahko opravi, če tako presodi KPSZ, tudi če se kandidatu za vpis prizna do 30 KT.

nja neformalnega in priložnostnega učenja in prevladujočim sistemom izobraževanja.

Slednje pa bo mogoče ob vzpostavitvi enotnega orodja priznavanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja. Ključno vlogo pri tem bo zagotovo imelo nacionalno ogrodje kvalifikacij, ki naj bi poenotilo različne kvalifikacijske sisteme in sisteme za zbiranje kreditnih točk in njihovo prenosljivost.

Uvajanje sodobne tehnologije in pristopov v izobraževalno dejavnost

Informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (v nadaljevanju: IKT) so v izobraževanju najprej uvedle institucije, ki izvajajo izobraževanje na daljavo in tehnologijo uporabile kot medij za prenos gradiv od učitelja do študenta ter za medsebojno komunikacijo. Za ta namen so se že v 50. letih prejšnjega stoletja uporabljale avdio- in videonaprave, v 80. letih računalniki, v zadnjem desetletju pa predvsem internet ter različna multimedijska gradiva (Sulčič 2008, 15).

Do nedavnega se je IKT v izobraževalnih zavodih uporabljala predvsem za podporo administrativno-upravljalnih procesov (RIS 2003; SITES 2000, 60), kar pomeni, da je z IKT slabše podprta ključna – izobraževalna dejavnost. Očitno je način uvajanja IKT v izobraževalne zavode podoben zgodnjemu uvajanju IKT v podjetjih, kjer so bili najprej podprti transakcijski procesi (operativni procesi v računovodstvu, financah in na kadrovskem področju) (Turban in dr. 1999, 48).

Tako kot uvajanje IKT v podjetja zahteva prenovo poslovnih procesov, tudi uvajanje IKT v izobraževanje povzroča številne spremembe. Po eni strani se, predvsem z razvojem interneta, povečuje dostopnost izobraževanja, po drugi strani pa se spreminja proces poučevanja in učenja ter seveda sama organiziranost, upravljanje in vodenje izobraževalne dejavnosti in izobraževalnih zavodov (Sulčič 2001, 19–29).

Leta 2006 sta Andragoški center Slovenije (ACS) (Zagmajster 2006) in RIS – Raba interneta v Sloveniji (Vehovar idr. 2006) opravila raziskavo o ponudnikih e-izobraževanja v Sloveniji. Podatki se sicer nekoliko razlikujejo, vendar je po obeh raziskavah največ ponudnikov v osrednje-slovenski regiji, sledita pa podravska in gorenjska regija (Sulčič 2008, 38).

Razvoj e-izobraževanja v Sloveniji sistematično spremljajo raziskave RIS. Zadnja raziskava o e-izobraževanju je bila izvedena v zimskem semestru 2005/2006 (Vehovar idr. 2006). Raziskava temelji na vprašal-

niku, ki sledi zahtevam Eurostata in se uporablja za zbiranje indikatorjev Evropske unije (str. 9). Po pošti so bili k izpolnjevanju vprašalnika povabljeni vsi slovenski zavodi terciarnega izobraževanja, ki so bili v študijskem letu 2004/2005 aktivni. Odziv na anketo je bil 92,9%.

Za e-izobraževanje je najbolj zanimiva uporaba spletnih učnih okolij. V slovenskem visokošolskem izobraževalnem prostoru sta v uporabi tuji komercialni virtualni učni okolji WebCT in Blackboard.[4] Poleg tujih učnih okolij slovenski zavodi uporabljajo E-CHO[5] ter predvsem Moodle, katerega popularnost raste.[6] Raste predvsem zaradi odprtokodnosti in cenovne dostopnosti. Nekateri zavodi uporabljajo spletna učna okolja, ki so jih razvili sami. Povprečne deleže zavodov, ki uporabljajo različna spletna učna okolja prikazujemo v preglednici 18.1, iz katere je razvidno, da v povprečju 12 % zavodov terciarnega izobraževanja izvaja vsaj en predmet prek spletnega učnega okolja. Sicer spletna učna okolja najpogosteje uporabljajo zavodi s področja ekonomskih in poslovnih ved, medtem ko zavodi s področja humanistike v študijskem letu 2005/2006 spletnih učnih okolij pri izvedbi predmetov niso uporabljali.

Kot smo že omenili, se je IKT v izobraževanju najprej začela uporabljati pri študiju na daljavo (Sulčič 2008, 15), kjer se IKT uporabljala kot medij za distribucijo gradiv od izobraževalne institucije do študenta. Prostorska in časovna ločenost udeležencev študija na daljavo (prav tam) je narekovala razvoj novih metod poučevanja, ki so izkoristile prednosti IKT, po drugi strani pa uvedle k študentu usmerjen način poučevanja. Le tega je že v 70. letih prejšnjega stoletja promoviral Knowles (glej Jarvis, Holford in Griffin 2003, 5). Metode poučevanja in učenja, ki so se razvile pri študiju na daljavo, so se prenesle tudi v t. i. klasično izobraževanje, saj se je IKT, predvsem internet, v izobraževalni proces začel vključevati vse pogosteje.

4. WebCT in Blackboard sta se februarja 2006 združila (http://www.blackboard.com/webct).

5. Glej http://dl.ltfe.org/login_ltfe.asp.

6. Na spletni strani Moodle (http://moodle.org/sites/) je bilo 22. 11. 2006 prijavljenih 75 slovenskih uporabnikov virtualnega učnega okolja Moodle (13 slovenskih uporabnikov Moodla svoje uporabe ne želi javno objaviti), medtem ko jih je bilo na primer 16. 7. 2005 le 12. V času pisanja, 1. novembra 2010, je bilo na Moodle registriranih kar 275 slovenskih Moodle namestitev. K širitvi Moodla je nedvomno prispevala ustanovitev skupnosti uporabnikov Moodla v Sloveniji (skupnost moodle.si), ki je leta decembra 2006, nastala ravno na pobudo UP FM. UP FM je do sedaj organiziral tudi i že 4 enodnevne moodle.si konference, katerih osnovni namen je ravno druženje uporabnikov Moodla v Sloveniji ter izmenjava primerov dobre prakse.

PREGLEDNICA 18.1 Uporaba spletnih učnih okolij v zavodih terciarnega izobraževanja (v odstotkih)

Lastnina zavoda	Javni	10
	Zasebni	16
Področje izobraževanja	Medicina in zdravstvo	3
	Družboslovje in izobraževanje	3
	Ekonomske in poslovne vede	26
	Tehnika in naravoslovje	11
	Humanistika	0
	Povprečje 2005/2006	12

Povzeto po Vehovar idr. 2006, 35.

Danes e-izobraževanje vse bolj ponujajo tudi institucije, ki ne izvajajo študija na daljavo, to so t. i. klasične institucije (angl. campus based) (OECD 2005, 2). Medtem ko po podatkih OECD (2005, 2) institucije, ki študij izvajajo prek interneta (angl. online) beležijo pod 5 % letno rast vpisov, pa na klasičnih institucijah raste število študentov, ki so že bili vključeni v vsaj en predmet, ki se je izvajal s pomočjo interneta. Po podatkih OECD (prav tam) je na klasičnih institucijah teh študentov že od 30 do 50 %. OECD ugotavlja tudi, da se visokošolske institucije zavedajo prednosti takšnega načina izvedbe študija in v študiju prek interneta vidijo možnosti svojega nadaljnjega razvoja (prav tam). Večji pomen študiju na daljavo in uporabi IKT v izobraževanju daje tudi predlog nacionalnega programa.

Na UP FM smo z e-izobraževanjem začeli v študijskem letu 2002/2003, ko smo izvedbo posameznih predmetov podprli s statičnimi spletnimi strani (Sulčič 2007, 86–87). Leto kasneje smo izvedbo posameznih predmetov podprli s spletnim učnim okoljem Moodle. Število predmetov, ki je imelo podporo v spletnem učnem okolju je iz leta v leto raslo, dokler nismo v študijskem letu 2007/2008 s spletnim učnim okoljem Moodle, ki ga na UP FM imenujemo e-učilnica, podprli izvedbo vseh predmetov študijskega programa in tudi poletne šole (Sulčič 2010, 4). V ta namen je Center za e-izobraževanje UP FM, ki je bil ustanovljen že v študijskem letu 2003/2004 (Sulčič 2007, 85), pripravil enostavne predloge za vse predmete. Učitelji so za vsak predmet v e-učilnici morali objaviti vsaj:

- osnovne podatke o predmetu (ime predmeta, nosilec predmeta, učni cilji),
- terminski načrt izvedbe predmeta z izvajalci,

- seznam obvezne in priporočene študijske literature,
- načine, kriterije in roke za preverjanje in ocenjevanja znanja.

Poleg tega je vsak predmet omogočal komunikacijo med študenti in med študenti in izvajalci predmeta prek foruma.

Seveda pa so na fakulteti tudi predmeti, predvsem s področja informatike, ki se skoraj v celoti izvajajo prek interneta, z minimalnim številom kontaktnih ur. Ne glede na to, pa morajo učitelji in izvajalci takšnih predmetov zagotoviti doseganje učnih rezultatov, določenih z učnim načrtom predmeta. In seveda tudi primerno, po merilih ECTS določeno, obremenitev študenta.

Literatura

CEDEFOP. 2006. Making learning visible. http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/policy/CEDEFOP_making_learning_visible.pdf

Delors, J. 1996. *Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Hozjan, D. 2009. Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European Journal of Vocational Training* 44 (1): 196–207.

Jarvis, P., J. Holford in C. Griffin. 2003. *The theory and practice of learning.* 2. izd. London: Routledge.

OECD. 2005. E-learning in tertiary education. *Policy Brief,* december. Http://www.ris.org/uploadi/editor/1138007214OECD.pdf.

OECD. 2007. Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja: nacionalno poročilo za Slovenijo. Http://arhiv.acs.si/dokumenti/Priznavanje_neformalnega_in_priloznostnega_ucenja.pdf.

RIS. 2003. SIBIS Slovenia: Country Report No. 10. IST-2000-26276. Http://www.sisplet.org/ris/uploads/publikacije/2003/slovenia_cremonti.pdf.

SITES. 2000. *Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Sulčič, V. 2001. Vpliv informacijske tehnologije na študij na daljavo v Sloveniji. Magistrsko delo, Ekonomsko-poslovna fakulteta Univerze v Mariboru.

Sulčič, V. 2007. Od ideje do izvedbe e-izobraževanja v terciarnem izobraževanju. V 1. *Moodle.si konferenca,* 82–91. Koper: Fakulteta za management.

Sulčič, V. 2008. *E-izobraževanje v visokem šolstvu.* Koper: Fakulteta za management.

Sulčič, V. 2010. Poročilo o pilotski izvedbi e-študija na FM – študijsko leto 2009/2010. Fakulteta za management Koper.

Turban, E., E. R. MacLean, J. C. Wetherbe, R. Westfall in K. Rainer. 1999. *Information technology for management: making connections for strategic advantage.* New York: Wiley.

Vehovar, V., V. Pehan, D. Lesjak in V. Sulčič. 2006. RIS – visokošolski in višješolski zavodi – e-izobraževanje 2005/2006. Http://www.ris.org/index.php?fl=2&lact=1&bid=1293& parent=13.

Zagmajster, M. 2006. *Pregled študija na daljavo na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji.* Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

ZVIS-UPB3 – Zakon o visokem šolstvu – uradno prečiščeno besedilo. 2006. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 119/2006.

19 Raziskovalno-razvojna dejavnost

Staša Ferjančič in Dušan Lesjak

Raziskovalna dejavnost se izvaja znotraj različnih institucij. Večji del temeljne raziskovalne dejavnosti se izvaja znotraj izključno raziskovalnih institucij, ki jih običajno poznamo pod imenom inštituti in znotraj visokošolskih zavodov (v nadaljevanju: VŠI), nemalo raziskovalnega dela pa se izvaja v okviru gospodarskih družb. Slednje dokazuje dejstvo, da imamo v Sloveniji registriranih kar 582 gospodarskih družb, ki izvajajo raziskovalno delo (glej http://sicris.izum.si/).

Raziskovalna dejavnost na slovenskih visokošolskih zavodih

Raziskovalna dejavnost je v skoraj vseh slovenskih VŠZ prepoznana kot druga temeljna dejavnost. To določa tudi Zakon o visokem šolstvu (v nadaljevanju: ZVIS) v 42. členu. Skladno s to določbo tako VŠZ poleg izobraževalne dejavnosti izvajajo znanstveno-raziskovalno delo in skrbijo za razvoj strok. To naj bi pomenilo, da so vsi visokošolski učitelji in sodelavci zavezani k temu, da izvajajo tako izobraževalno, kot tudi raziskovalno delo. Lahko pa so na VŠZ zaposleni tudi izključno raziskovalci. Tak primer so denimo mladi raziskovalci in izvajalci podoktorskih projektov. V obeh primerih gre za pomoč države pri razvoju kadrov, v primeru mladih raziskovalcev država financira izobraževanje mladih asistentov do pridobitve doktorata, v primeru podoktorskih projektov pa financira mlade doktorje znanosti takoj po zaključku doktorskega študija. Za financiranje programa mladih raziskovalcev, v katerega je letno vključenih med 1.000 in 1.200 posameznikov – letno se jih v program vključi med 200 in 250 novih – enako število pa jih izobraževanje tudi zaključi (Košmrlj in Arzenšek 2009). Država zanje letno nameni približno 28 mio EUR. Tudi ta podatek priča o velikem pomenu, ki ga tako država kot družba, ki legitimira takšno vlaganje, namenjata raziskovalni dejavnosti, oba programa pa potencialno pomenita tudi razvoj izobraževalnega kadra v VŠZ. Število podoktorskih projektov, je v primerjavi s številom financiranja mladih raziskovalcev

PREGLEDNICA 19.1 Registrirane raziskovalne organizacije v Sloveniji

Vrsta raziskovalne organizacije	Število	Delež*
Gospodarske družbe	582	72
Zavodi	124	15
Visokošolski zavodi	70	9
Javne raziskovalne organizacije	16	2
Drugo	12	1
Skupaj	804	100

*V odstotkih. Povzeto po http://sicris.izum.si/.

precej nižje. V letu 2010 je Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (v nadaljevanju: ARRS) namenila za mlade raziskovalce 25.623.304,20 EUR, za podoktorske projekte pa 2.339.961,47 EUR (http://www.arrs.gov.si/sl/finan/letpor). Možno pa je tudi, da nekateri visokošolski učitelji delujejo izključno kot raziskovalci, saj jim to omogočajo pridobljeni raziskovalni projekti (v obsegu 1.700 ur na leto).

Podatki kažejo (preglednica 19.1), da je pravzaprav večina (po številu) raziskovalnih organizacij v Sloveniji v zasebnem sektorju, v javnem sektorju (VŠZ in drugi zavodi) pa jih je skupaj nekaj manj kot četrtina. Raziskovalno organizacijo ima v Sloveniji registriranih 70 VŠZ, nekaj raziskovalnih organizacij v okviru VŠI pa je registriranih tudi kot zavodov (tu gre predvsem za inštitute) oz. kot organizacijskih enot VŠZ.

Po podatkih SICRIS (http://sicris.izum.si/) je bilo konec leta 2009 v raziskovalnih organizacijah v Sloveniji zaposlenih nekaj več kot 13.500 raziskovalcev. V primerjavi s podatki SURS za leto 2007 (nekaj manj kot 10.000 raziskovalcev) je število za dobro tretjino večje, vendar svežih statističnih podatkov (za leto 2009) žal nimamo (glej http://www.surs.si). Podrobnejši pregled predstavljamo v preglednicah 19.2 in 19.3.

Vrste raziskovalnih dejavnosti

Raziskovalna dejavnost poteka v okviru raziskovalnih programov, temeljnih projektov, aplikativnih projektov, podoktorskih projektov, ciljno raziskovalnih programov (CRP), mladih raziskovalcev, javna sredstva pa se namenjajo tudi za raziskovalno infrastrukturo (raziskovalno opremo ter tisk in konference).

Največji del dejavnosti znotraj raziskovalnih organizacijskih enot na VŠZ tradicionalno predstavlja temeljno znanstveno-raziskovalno delo, ki vodi do izvirnih znanstvenih rezultatov. Poleg tega pa vse več VŠZ izvaja tudi aplikativno raziskovalno delo, ki vodi do uporabnih znanstvenih rezultatov. Tako imenovane aplikativne raziskave so lahko delno

PREGLEDNICA 19.2 Število raziskovalcev v Sloveniji in obseg njihovih zaposlitev v letu 2009

Vrsta zaposlitve raziskovalca	Število/delež
Zaposleni v raziskovalnih organizacijah	13.523
Zaposlenih hkrati v več kot eni raziskovalni organizaciji	854
Zaposlenih hkrati v javnih in zasebnih[a] raziskovalnih organizacijah	199
Skupni povprečni obseg zaposlitev[b] razisk. z večkratno zaposlitvijo	0,54 FTE
Skupni povprečni obseg zaposlitev v zasebnih organizacijah	0,69 FTE
Skupni povprečni obseg zaposlitev v javnih organizacijah	0,39 FTE

[a] pod zasebne raziskovalne organizacije smo šteli organizacije, ki imajo v SICRIS-u statusno obliko »gospodarska družba«, pod javne pa vse ostale statusne oblike.
[b] za izračun povprečnih deležev zaposlitev smo upoštevali podatke o deležih zaposlitve raziskovalcev v posameznih organizacijah (po podatkih Darinke Šeško o zaposlenih raziskovalcih, el. pošta z dne 22. decembra 2009).

PREGLEDNICA 19.3 Zaposleni raziskovalci v raziskovalno-razvojni dejavnosti v Sloveniji

Raziskovalci v raziskovalno-razvojni dejavnosti v letu 2007	Število
Mladi raziskovalci	1.188
Raziskovalci v visokem šolstvu	4.280
Raziskovalci v državnem sektorju	3.074
Raziskovalci v zasebnem sektorju	2.576
Vsi raziskovalci	9.931

Povzeto po http://www.stat.si/letopis/.

financirane s strani ARRS, delno pa morajo biti financirane s strani naročnikov oz. drugih uporabnikov znanja, največkrat gospodarskih družb, lahko pa tudi organizacij javnega in neprofitnega sektorja, ki kažejo interes po nastajajočem znanju. To dokazujejo podatki, ki jih VŠZ navajajo kot reference na svojih spletni straneh (npr. UM Ekonomsko-poslovna fakulteta, UP Fakulteta za managament, UL Fakulteta za strojništvo in drugi 2009). Med projekti, ki jih financira ARRS, gre omeniti še projekte ciljno-raziskovalnih programov, od katerih je verjetno najbolj poznan program Konkurenčnost Slovenije. Država financira raziskave, ki jih naročajo posamezna ministrstva. ARRS zbere potrebe ministrstev in objavi skupni javni razpis, na katerem izberejo najboljše projekte.

Financiranje raziskovanja na VŠZ poteka preko ARRS. Po podatkih za leto 2008, je visokošolski sektor prejel 13,4 % bruto domačih izdatkov za raziskovalno-razvojno dejavnost (82,8 mio EUR), od tega je 76,4 % sredstev (63,3 mio EUR) prišlo iz državnih virov, 11,3 % iz virov iz tu-

PREGLEDNICA 19.4 Struktura financiranja raziskovanja po vrstah projektov

Vrsta projekta	Okvirna vrednost*	Število projektov
Post-doktorski projekti	2.339	66
Temeljni in aplikativni projekti	13.696	476
Vsi projekti, financirani iz ARRS	21.366	581

*V 1000 EUR. Povzeto po http://sicris.izum.si/.

jine, 10,1 % od gospodarskih družb, 2,1 % je prispevalo visoko šolstvo, majhno razliko pa še zasebne nepridobitne organizacije.

Podatki ARRS kažejo na naslednjo strukturo financiranja po vrstah projektov (SICRIS in ARRS). Gre za projekte, ki trajajo na dan 13. 11. 2010.

Raziskovalne enote oz. njeni raziskovalci lahko podjetjem ali drugim uporabnikom tudi svetujejo in pripravljajo različne strokovne ekspertize, ki jih ti potrebujejo. Na tak način se vzpostavlja vez med znanjem, ki nastaja na VŠI, in okoljem. Prav slednje je predmet velikih razprav v zadnjem času in prav na tem področju se uveljavlja veliko pobud, da bi se spodbudilo in povečalo obseg sodelovanja med VŠI in gospodarstvom. Prav slednje je eno izmed glavnih vodil evropske politike na področju raziskovanja (Evropska komisija 2010).

Del dejavnosti pa predstavlja tudi razvojno delo, ki ga lahko razumemo kot del raziskovalnega dela, delno pa tudi kot razvoj VŠZ. Na VŠZ se namreč izvajajo številni projekti, večinoma projekti, financirani iz programov vseživljenjskega učenja, znotraj katerih se razvijajo vsebine, ki zadevajo razvoj dejavnosti na VŠZ. To delo poteka v tesni povezavi z visokošolskimi strokovnimi službami, vendar so velikokrat vanje vključeni tudi raziskovalci in predvsem vodstvo VŠZ.

Neredko pa se VŠZ ukvarjajo tudi z diseminacijo raziskovalnih rezultatov. Običajno tako, da organizirajo znanstvene konference, ki so zelo pogosto mednarodne narave. Še bolj pogosto pa VŠZ skrbijo tudi za publicistično dejavnost. Tako pripravljajo delovne zvezke, izdajajo znanstvene in strokovne revije in tudi znanstvene monografije. Tako dejavnost znanstvenih sestankov, kot tudi publicistično dejavnost, delno podpira oz. financira tudi ARRS v okviru svojih programov za sofinanciranje znanstvene infrastrukture prek javnih razpisov.

Raziskovalni programi

Raziskovalni programi predstavljajo javno službo na področju raziskovalne dejavnosti kot zaokroženo področje raziskovanja, za katerega je

pričakovati, da bo aktualno in uporabno v daljšem časovnem obdobju in je takega pomena za Slovenijo, da obstaja državni interes, opredeljen v nacionalnem raziskovalnem in razvojnem programu, za dolgoročno raziskovanje programske skupine na tem področju. Te raziskovalne programe financira ARRS in predstavljajo jedro raziskovalne dejavnosti tako na VŠZ, kot tudi na raziskovalnih organizacijah oz. inštitutih.

Dejstvo pa je, da teh programov ne izvajajo vsi VŠZ, saj so tudi raziskovalni programi dodeljeni na podlagi javnih razpisov in VŠZ tekmujejo med sabo za pridobitev teh programov ter lahko trajajo od tri do šest let. V letu 2010 ARRS financira 288 programov, pri čemer je treba poudariti, da večina teh programov traja že od leta 1999, le dobra petina – 63 – je takih, ki so se začeli izvajati po tem letu (glej http://sicris.izum.si/).

Raziskovalni program razumemo tudi kot letni ali večletni načrt raziskovanja.

Upravljanje raziskovalne dejavnosti na visokošolskih zavodih

Razvoj raziskovalnega dela je del širše strategije oz. vizije VŠZ. Nekatere slovenske univerze so sprejele svoje razvojne strategije, po katerih se ravnajo, in v teh strategijah je omenjeno tudi raziskovalno delo. Univerza na Primorskem si je kot prvi cilj srednjeročne strategije za obdobje 2009–2013 postavila postati odlična raziskovalna univerza, skladno s tem naj bi se ravnale tudi članice univerze (glej http://www.upr.si/).

Podobno razume raziskovalno dejavnost tudi Univerza v Ljubljani, ki je v svojo strategijo za obdobje 2006–2009 kot prvi strateški cilj zapisala povečanje obsega in kakovost raziskovalnega in razvojnega dela (glej http://www.uni-lj.si/).

Rektor ali dekan je strokovni vodja VŠZ, ki usklajuje izobraževalno, znanstvenoraziskovalno, umetniško in drugo delo ter skrbi in odgovarja za zakonitost dela (ZVIS). Večina slovenskih VŠZ ima prorektorja ali prodekana za raziskovalno področje (glej npr. predstavitvene strani članic univerz in samostojnih VŠZ). Podporo njegovemu delu in pa tudi ostali raziskovalni dejavnosti na VŠI običajno nudi strokovna služba. Naloge prodekana za raziskovalno področje običajno določajo pravila VŠZ se nanašajo na:

- usklajevanje dela raziskovalnih skupin, pripravo in izvedbo znanstvenoraziskovalnega in razvojnega dela,

- pripravljanje predlogov za dekana v zvezi z opravljanjem znanstvenoraziskovalnega in razvojnega dela zaposlenih za tretje osebe,
- spodbujanje uvajanja študentov v raziskovalno delo,
- predlaganje znanstvenih in strokovnih konferenc.

Vsi javni VŠZ so zavezani k oddaji letnega programa dela, ki vsebuje tudi načrt dela na področju raziskovalne dejavnosti. Gre za institucionalni vidik, kot ga vidi vodstvo VŠZ, zato so ta načrtovanja splošna in ne toliko vezana na vsebino raziskovalne dejavnosti.

Prodekan je lahko tudi vodja raziskovalne skupine, ki je registrirana pri ARRS, ni pa to nujno, predvsem tam, kjer je registriranih več raziskovalnih skupin, to seveda ni mogoče. VŠZ se odločajo za registracijo večjega števila raziskovalnih skupin takrat, ko v okviru VŠZ delujejo različna področja in če želijo kandidirati za več raziskovalnih programov, saj lahko ena raziskovalna skupina izvaja zgolj en sam raziskovalni program.

Nacionalni raziskovalni sistem ne zagotavlja kontinuiranega financiranja raziskovanja, pač pa zahteva od VŠZ ali javnih raziskovalnih organizacij (v nadaljevanju: JRO), da vsako leto pripravljajo projekte, ki jih prijavijo na razpise ARRS. Na razpisih so projekti lahko uspešni ali pa tudi ne. Če so uspešni, raziskovalci pridobijo sredstva za izvajanje projektov, ki trajajo različno dolgo, največ šest let, kar velja za raziskovalne programe. Slovenija je v okviru EU država, ki relativno največ proračunskega denarja za raziskovanje razdeli prej javnih razpisov, na katere konkurirajo VŠZ oz. JRO.

Po podatkih ARRS je v Evropski uniji v povprečju več kot štiri petine vsega denarja za raziskave usmerjenega na univerze. V sosednji Avstriji je delež financiranja univerzitetnih raziskav celo 85 %, v Italiji 65 %, v Nemčiji in Franciji znaša med 50 in 60 %. Na Madžarskem pa dobijo inštituti za raziskave več denarja od univerz, a kljub temu pripada madžarskim univerzam 45 % tega denarja, slovenskim univerzam pa – po lanskih podatkih – samo 43 %. Leta 2010 se je pri nas univerzitetni raziskovalni finančni delež dvignil na 49 %. Naša raziskava je pokazala, da v javnih VŠZ – članicah univerz predstavlja delež sredstev za raziskovalno dejavnost do 1/5 vseh sredstev, vendar gre povečini za javna sredstva. Pri ostalih VŠZ (samostojni in zasebni) je ta delež še manjši.

Javna raziskovalno-razvojna sredstva se razdeljujejo tako med javne, kot tudi zasebne VŠZ. Pomembno za upravljanje VŠZ je, da je za javna sredstva za raziskovalno-razvojno dejavnost določen normativ obreme-

nitve za en ekvivalent polnega delovnega časa (v nadaljevanju: FTE) v raziskovalnih urah. Višina cene raziskovalne ure je določena v odvisnosti od kategorije raziskovalnega programa oz. projekta in povprečne cene ekvivalenta polne zaposlitve, ki se določi na podlagi cene dela raziskovalca in ostalih stroškov progama oz. projekta. Dodatno je postavljena zahteva, da morajo biti raziskovalci zaposleni na VŠZ, ki izvaja projekt, ali imeti status zasebnega raziskovalca, kar pomembno vpliva na vodenje kadrovske politike VŠZ.

Omenjeni sistem temelji na dodeljevanju raziskovalnih ur, pri čemer ARRS določa štiri cenovne kategorije, ki se spreminjajo enkrat letno. Vrednost se spreminja v postavkah za materialne stroške ter investicijsko vzdrževanje (glej http://www.arrs.gov.si/sl/progproj/cena/cena-10-jan.asp). Vrednost stroška dela ostaja enaka za vse raziskovalce, predstavlja pa ekvivalent vrednosti ure raziskovalnega sodelavca/docenta. Tak način prinaša nemalo težav za institucije, kjer prevladujejo raziskovalci z višjimi nazivi.

V primerih, ko sestavljajo projektno skupino na projektu raziskovalci z nazivi višjimi od raziskovalnega sodelavca, se institucija sooči z dejstvom, da ne pridobi dovolj sredstev za izplačilo njihovega dela, kot to izhaja iz njihove pogodbe o zaposlitvi. Razliko, ki se tako pojavi, lahko rešujejo tako, da ta izpad krijejo iz lastnih virov (tržnih, če jih imajo), ali pa tako, da ARRS zaprosijo za spremembo namenske porabe sredstev v prid plač iz naslova materialnih stroškov. Kar posledično povzroči zmanjševanje sredstev za materialne stroške. Sistem spremljanja raziskovalnih ur od organizacij terja, da raziskave izvajajo na način, kakor je opredeljen v prijavi na projekt in zato ne dopušča večjih odstopanj pri samem izvajanju.

Največ raziskovalnega dela torej poteka v okviru projektov, ki jih vodijo vodje projektov. V teh primerih so vodje projektov odgovorni za organizacijo in izvedbo raziskovalnega dela znotraj projektov. Sami so skladno s pogodbami odgovorni za potek teh projektov, zato jim je vodenje povsem prepuščeno. Večina VŠI, kjer je razvito raziskovalno delo, ima posebne strokovne službe, ki prevzamejo administrativno in finančno spremljanje projektov, odgovornost za vodenje pa vselej ostane pri vodjih projektov. Ponekod pa tudi za administrativno in finančno vodenje skrbijo raziskovalci sami, večinoma mlajši sodelavci. Obstoječ sistem financiranja nikjer posebej ne določa sredstev za vodenje in administriranje.

Uredba o normativih in standardih za določanje sredstev za izvajanje

nacionalnega raziskovalnega in razvojnega programa v 6. odstavku 32. člena, določa, da je pri raziskovalnih programih in raziskovalnih projektih dovoljena poraba do 15 % materialnih stroškov in storitev za pokrivanje fiksnih stroškov zavoda, ki so potrebni za nemoteno izvajanje raziskovalnih programov in raziskovalnih projektov. To v praksi pomeni, denimo za raziskovalni projekt najnižje cenovne kategorije, približno nekaj manj kot 3 % vrednosti projekta.

Odločitve o prijavi projektov so večinoma, skladno z akademsko svobodo, prepuščene raziskovalcem samim. Ovire pri prijavi projektov so večinoma administrativne narave, največkrat se nanašajo na neizpolnjevanje prijavnih pogojev (glej http://www.arrs.gov.si/sl/razpisi). Raziskovalci so na tak način podvrženi sistemu preverjanja in nenehnega vrednotenja njihove raziskovalne uspešnosti, kot jo spremlja ARRS in je določen v Pravilniku o kazalcih in merilih znanstvene in strokovne uspešnosti.

Podobno velja tudi za mednarodne projekte, pri katerih pa je vloga administrativnega in vodstvenega kadra bolj izrazita in natančno določena (razpisna dokumentacija evropskih projektov, npr. Vseživljenjsko učenje (glej http://www.cmepius.si/). Projekti predvidevajo natančno opredeljene naloge in obseg dela, ki naj ga opravijo v okviru projekta. Administrativno in finančno vodenje teh projektov je lahko tudi zelo zahtevno, zato VŠI, če nimajo svojega kadra, najemajo zunanje izvajalce za finančno in administrativno vodenje teh projektov. Z vidika izvajanja mednarodnih projektov pa se predvsem izpostavlja način izplačevanja sredstev. Institucije, ki izvajajo tovrstne projekte, prejmejo večino sredstev šele na podlagi odobritve že plačanih stroškov. Tako se znajdejo v razmerah, ko morajo založiti lastna sredstva za izvajanje teh projektov.

Raziskovalno delo je predmet akademske svobode zaposlenih visokošolskih učiteljev. Vsebina, potek in organizacija raziskovalnega dela so stvar vsakega raziskovalca. Vloga vodstva pri upravljanju raziskovalnega dela se kaže pri prijavah na projekte, saj se običajno za prijave zahteva potrditev odgovornih oseb. V večini primerov je to avtomatizem, razen v primerih, ko bi si projekti z iste institucije na posameznih razpisih lahko konkurirali drug z drugim. Vodstvo ima v takih primerih možnost že ob izidu razpisa pripraviti usklajevalni sestanek, kjer raziskovalci dogovorijo strategijo prijav, lahko pa se vodstvo odloči in dopusti, da si posamezni projekti konkurirajo med sabo na razpisih.

Drug vidik upravljanja raziskovalnega dela se kaže pri razmejitvi ob-

sega dela zaposlenih. Vsakemu raziskovalcu je treba za vsako študijsko ali koledarsko leto izdati sklep oz. obvestilo o njegovi delovni obveznosti, s tem pa lahko vodstvo posredno vpliva tudi na delitev obsega dela in sredstev iz raziskovalne dejavnosti.

Organizacijske enote za raziskovanje

Raziskovalci na VŠZ, pa tudi na drugih javnih raziskovalnih zavodih, so združeni in organizirani v manjše enote, ki jih običajno imenujemo raziskovalne skupine. Te nosijo različna imena, največkrat so to inštituti za različna področja. Glavni razlog za tako organiziranost slovenskega raziskovalnega prostora je Zakon o raziskovalni in razvojni dejavnosti (v nadaljevanju: ZRRD-UPB1). Ta določa, da ARRS vodi zbirke podatkov o izvajalcih raziskovalne in razvojne dejavnosti za potrebe izvajanja raziskovalne in razvojne dejavnosti. Skladno s tem so se vse raziskovalne organizacije, ki želijo kandidirati za sredstva ARRS, dolžne registrirati in tako prijaviti svoje raziskovalne skupine. Omeniti velja, da to velja tako za subjekte javnega prava kot tudi za gospodarske družbe, ki imajo možnost, da registrirajo svoje lastne raziskovalne skupine in s tem pridobijo možnost za kandidiranje za javna sredstva. Trenutno je registriranih 1.390 raziskovalnih skupin (http://sicris.izum.si/).

Posamezni VŠZ so avtonomni, da lahko skladno s svojimi pravili ustanovijo še druge organizacijske oblike enote raziskovanja. Tako po slovenskih VŠZ najdemo številne manjše organizacijske enote, običajno inštitute ali centre, ki lahko sovpadajo z registrirano raziskovalno skupino, lahko pa tudi ne. Združujejo raziskovalce, ki raziskujejo podobne vsebine, podobno kot katedre v okviru organizacije izobraževalne dejavnosti. V VŠZ, kjer raziskovanje nima dolge tradicije oz. ni zelo razvito, raziskovalne skupine sovpadajo s katedrami oz. inštituti. Te enote lahko delujejo pod okriljem VŠZ, lahko pa so tudi samostojne pravne osebe. Če postanejo samostojne pravne osebe, se sistem vodenja in upravljanja seveda spremeni. Organizacijske enote vodijo predstojniki. Rezultati raziskave, ki smo jo opravili v okviru projekta, so sicer pokazali, da v obravnavanih VŠI raziskovalne skupine v praksi nimajo velikega vpliva na pridobivanje in razporejanje raziskovalnih sredstev, ampak je to povečini v domeni/pristojnosti predvsem akademskega vodstva VŠZ.

Narava raziskovalnega dela oz. način financiranja raziskovalnega dela narekuje raziskovalno delo po posameznih projektih. To nujno pomeni, da se znotraj vsakega projekta oblikuje sebi lastna organizacija razisko-

valnega dela, ki jo skoraj povsem avtonomno vodi vodja projekta, ki je hkrati tudi odgovoren za vse vidike izvajanja projekta, tako vsebinsko kot tudi finančno in administrativno.

Mehanizmi kontrole in zagotavljanja kakovosti raziskovalnega dela

V obstoječem sistemu, za katerega je značilna velika stopnja avtonomije, ni zaznati močnih mehanizmov kontrol znotraj sistema. Ti so predvsem zunanji.

Mehanizmi kontrol se razlikujejo po vrstah projektov. Pri temeljnih raziskavah predstavlja mehanizem kontrole naročnik, torej ARRS, ki od izvajalcev terja letna poročila in končno poročilo. Posredni mehanizem kontrole pa predstavljajo znanstvene objave, ki izhajajo iz izvedenih temeljnih raziskav. Predvidevamo lahko, da bodo raziskovalci za svoje raziskave, ki so pripeljale do pomembnih ugotovitev, objavili rezultate v visoko vrednotenih znanstvenih revijah.

Za aplikativne projekte velja tržni mehanizem kontrole. Naročnik od izvajalcev terja zelo specifične in uporabno naravnane rezultate, sicer raziskav ne naroči oz. ne plača. To velja tako za aplikativne projekte z gospodarstvom, kot tudi za projekte za druge uporabnike znanja. Naj dodamo, da ARRS preverja tiste aplikativne projekte, kjer nastopa kot sofinancer. Pri takih projektih torej velja enak sistem poročanja kot pri temeljnih projektih.

V zadnjem času je opaziti tudi vse večje število poročil o znanstvenoraziskovalnem delu, ki jih pripravljajo VŠZ. V teh so opisani vidiki organiziranosti raziskovalne dejavnosti, vsebina raziskovalne dejavnosti in znanstvenoraziskovalni rezultati, ki se kažejo preko znanstvenih objav. To nakazuje zavedanje o pomenu samoevalvacije tudi na področju raziskovalne dejavnosti (http://www.uni-lj.si/).

Prihodnost raziskovalne dejavnosti

V slovenskem prostoru je bilo narejenih malo raziskav na področju organiziranosti raziskovalne dejavnosti znotraj VŠZ, malo tudi o raziskovalni dejavnosti nasploh. Ugotavljamo, da večina VŠZ izvaja tudi raziskovalno delo in da je to večinoma usmerjeno na ozka področja in ne inter- ter multi-disciplinarno, večina ima tudi javno registrirano raziskovalno skupino. Podatki, pridobljeni v raziskavi kažejo, da na pridobivanje sredstev za raziskovalno dejavnost vplivajo predvsem visokošolski učitelji in raziskovalci sami ter akademsko vodstvo na javnih

VŠZ, administrativno vodstvo pa ima v javnih članicah univerz bistveno manjši vpliv kot v javnih samostojnih in zasebnih VŠZ. Glede delitve sredstev pri projektih je razmerje podobno, v samostojnih VŠZ je vpliv akademskega vodstva močnejši, kot na javnih VŠZ. Posamezni raziskovalci imajo velik vpliv v polovici obravnavanih članicah univerz, nosilci projekta in akademsko vodstvo pa imajo povečini velik vpliv na delitev sredstev.

Raziskava OECD (Connell 2005) in značilnosti v upravljanju in managementu raziskovanja na slovenskih VŠZ, imajo nekatere skupne trende:

- Spričo povečanega pomena raziskovalne dejavnosti na VŠZ se oblikuje profil strokovne podpore raziskovalnemu delu, ki naj bi raziskovalce razbremenil administrativnega dela.
- Drugi skupni vidik je strateško planiranje, ki ga je mogoče opaziti na nekaterih VŠZ, in se kaže preko načrtovanja raziskovalne dejavnosti ter delno preko samoevalvacije. S tem bi lahko premostili veliko težavo, ki se kaže v zaprtosti raziskovalnega dela na ožje raziskovalne skupine, ki redko sodelujejo med sabo. Enako velja za sodelovanje z gospodarstvom: delež vključenosti gospodarstva je še vedno majhen in navkljub veliki debati o potrebnosti tega sodelovanja koncept še ni prav zaživel. VŠZ iščejo načine, kako to pospešiti in zato tudi v slovenskem prostoru nastajajo nove pobude. Univerza v Ljubljani je s tem namenom ustanovila Inovacijsko razvojni inštitut Univerze v Ljubljani, ki je zavod, ki pospešuje ustvarjanje, prenos, širjenje in uporabo znanja (IRI, glej http://www.iri.uni-lj.si/).
- Tretji skupni vidik pa je, da nastaja prostor oz. možnost za razvoj izključno raziskovalnega kadra, ki bo zaposlen na VŠZ.

Razprave v okviru nove Raziskovalne in inovacijske strategije Slovenije 2011–2020 (MVZT 2010) nakazujejo spremembe na področju raziskovalne dejavnosti v prihodnosti. Spremembe se nakazujejo na področjih upravljanja raziskovalnega in inovacijskega sistema, spodbujanja kakovosti raziskav v javnem sektorju, izgradnji zmogljivosti v podporo raziskavam in inovacijam ter spodbujanju inovativnega gospodarstva. Če se usmerimo zgolj na spremembo v upravljanju, lahko pričakujemo, da bo država skušala v prihodnje vzpostaviti učinkovit enoten sistem upravljanja raziskovalnega in inovacijskega sistema, spremljajo se bo izvajanje omenjene strategije ter vrednotilo njene učinke.

Literatura

Connell, H. 2005. *University research management: meeting the institutional challenge.* Pariz: OECD.

Evropska komisija. 2010. Evropa 2020: Komisija predlaga novo gospodarsko strategijo v Evropi. Http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/225&format=HTML&aged=0&language=SL&guiLanguage=en.

Košmrlj, K. in Arzenšek, A. 2009. Young researchers in Slovenia: human resource development and social aspects. V *Creativity, innovation and management: proceedings of the 10th international conference,* 1663–1672. Koper: Faculty of Management.

Pravilnik o kazalcih in merilih znanstvene in strokovne uspešnosti. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 39/2006, 106/2006, 39/2007, 41/2009.

MVZT. 2010. Raziskovalna in inovacijska strategija Slovenije 2011–2020. Http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/odnosi_z_javnostmi/RISS-osnutek.pdf.

Uredba o normativih in standardih za določanje sredstev za izvajanje nacionalnega raziskovalnega in razvojnega programa. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 74/2004, 32/2005, 26/2006, 80/2007, 89/2008, 102/2009.

Zakon o raziskovalni dejavnosti (ZRRD-UPB1). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 81/1991, 96/2002-ZRRD, 93/2005-ZNPRRD.

Zakon o visokem šolstvu (ZVIS). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 67/1993, 39/1995 Odl. US: U-I-22/94-15, 18/1998 Odl. US: U-I-34/98, 35/1998 Odl. US: U-I-243/95-13, 99/1999, 64/2001, 100/2003, 134/2003-UPB1, 63/2004, 100/2004-UPB2, 94/2006, 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 15/2008 Odl. US: U-I-370/06-20, 64/2008.

Peti del Kakovost in internacionalizacija

20 Razvoj sistemov in instrumentov zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij

Karmen Rodman

V ospredju visokošolskih politik na področju kakovosti, je zagotavljanje kakovosti. Zagotavljanje kakovosti je naravnano na preventivo oziroma preprečevanje nastanka neustreznih rezultatov delovanja visokošolske institucije in na zagotavljanje pogojev za nastanek ustreznega rezultata. Glede na vsebino smernic na področju zagotavljanja kakovosti v evropskem visokem šolstvu (Crozier, Curvale in Henard 2005, 9, 18) je jasno, da je za uresničevanje zahtev deležnikov odgovoren posamezna visokošolska institucija. Ta mora poiskati orodje, s pomočjo katerega bo sposobna zasnovati svoj sistem managementa kakovosti, ki bo odgovarjal trenutnim razmeram v visokem šolstvu in spodbudil iznajdljivost, inovativnost in odzivnost visokošolske institucije na zahteve iz okolja.

V tem prispevku se osredotočam na instrumente za zagotavljanje kakovosti, ki so se v zadnji četrtini prejšnjega stoletja postopno razvijali na pobudo različnih deležnikov visokega šolstva. Razvoj teh instrumentov se med državami razlikuje, kar je povezano z različnimi okoliščinami in interesi, ki so prevladovali v času snovanja posameznega sistema zagotavljanja kakovosti.

V prispevku spoznamo razvoj in rabo različnih instrumentov za zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov v izbranih državah, razumemo ovire, ki onemogočajo poenotenje nacionalnih sistemov in snovanje evropskega sistema zagotavljanja kakovosti, prav tako pa identificiramo dobre prakse, ki so lahko slovenskim visokošolskim akterjem v pomoč pri razvoju sistema zagotavljanja kakovosti visokošolskih zavodov v Sloveniji ter visokošolskim zavodom pri razvoju managementa kakovosti. V zaključku odpiram razpravo in izpostavljam ključna področja, za katera ocenjujem, da bi jih bilo potrebno v prihajajočih letih uresničiti na nacionalni in institucionalni ravni.

Prispevek se deli v dva dela. V prvem delu se osredotočim na razvoj instrumentov in sistemov zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v Evropi. V drugem delu pa se osredotočim na predstavitev razvoja

in aktualnega stanja na področju zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v vzorčnem naboru držav: Avstriji, Češki republiki, Finski, Grčiji, Združenem kraljestvu, Združenih državah Amerike in Sloveniji.

Razvoj sistemov in instrumentov zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v Evropi

Prvi primeri zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v svetu so se pojavili v letih 1970 do 1980 in sicer kot eno od področij upravljanja. Izvor tega je ameriški poslovni svet, ki je iskal orodja upravljanja za proučitev in posnemanje uspešnosti japonskega poslovnega delovanja (Schwarz in Westerheijden 2004, 5). Pionirji zahodne Evrope v formalnem uvajanju politik zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij so Združeno kraljestvo, Francija in Nizozemska v sredini 80. let prejšnjega stoletja (Van der Wende in Westerheijden 2003, 178). V okviru pristopa imenovanega (angl.) »New Public Management« se je državno upravljanje visokega šolstva preusmerilo v upravljanje s strani managementa visokošolskih institucij. Pri tem je bil poudarek na samo-upravljanju in novemu obdobju institucionalne avtonomije, ki je podeljena »v zameno« za prikazovanje odgovornega delovanja državi in družbi. Prve oblike nacionalnih sistemov zagotavljanja kakovosti vključujejo snovanje evalvacijskih shem v zahodno-evropskih državah (Schwarz in Westerheijden 2004, 33).

Razlogi, da so posamezne evropske države izoblikovale in vzpostavile instrumente za zagotavljanje kakovosti v visokošolskem prostoru, so različni (Schwarz in Westerheijden 2004, 4–6). Države severne Evrope (nordijske države) so s pomočjo akreditacije želele podpreti odprt dostop in enake možnosti dostopa do storitev visokošolskih institucij (prav tam). Zato so spodbujale nastajanje novih študijskih programov in novih visokošolskih institucij, kot dopolnitev izobraževalnega trga. Zahodna Evropa, kjer je bila evalvacija v večini držav izhodišče sistemov zagotavljanja kakovosti, je vpeljala akreditacijo z namenom vzpostavitve zaupanja v sistem zagotavljanja kakovosti (prav tam). Zaupanje namreč olajšuje stabilnost, sodelovanje in povezovanje (Hofmann 2005, 21). V Nemčiji, Italiji in na Nizozemskem je bil glavni razlog nizka učinkovitost visokošolskega sistema (Schwarz in Westerheijden 2004, 4–6). V primeru Nizozemske so bili deležniki mnenja, da informacije o kakovosti visokošolskih institucij, kot izidu evalvacijskega procesa, niso transparentne. V Nemčiji je strokovna akreditacija predstavljala možnost lažjega vstopa na specifičen trg dela še pred 1990.

Začetki zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v državah zahodne Evrope, so torej evalvacijski in ne akreditacijski. Evalvacije so se izvajale na ravni študijskega programa (z namenom ugotavljanja ravni kakovosti študijskega programa). Institucionalna evalvacija visokošolskih institucij (oziroma revizija institucionalne kakovosti) se je izvajala v Združenem kraljestvu in na Švedskem. V Združenem kraljestvu je bil eden od poglavitnih razlogov za revizijo institucionalne kakovosti (angl. audit) velikost visokošolskih institucij (Schwarz in Westerheijden 2004, 4–6), kar bi v primeru izvajanja programskih evalvacijskih shem predstavljalo velik strošek v obliki sredstev, časa in ljudi.

V osrednji in vzhodni Evropi se je akreditacija oblikovala kot orodje centralnega birokratskega nadzora države. Pred tem kakovost delovanja visokošolskih institucij ni bila predmet razprave in se ni evalvirala. Kakovost je bila enostavno razglašena (Schwarz in Westerheijden 2004, 7). V zadnjem desetletju pa je ta centralna vloga države prešla v drugo skrajnost s popolno decentralizacijo visokošolskih sistemov. Vstop tujih in zasebnih visokošolskih institucij, nove oblike poučevanja in izobraževanja so sprožili vprašanje izpolnjevanja vsaj minimalnih pogojev kakovostnega delovanja visokošolskih institucij. Tako je težnja teh sistemov zagotavljanja kakovosti predvsem izboljševanje delovanja visokošolskih zavodov do ravni, ki jih zahtevajo ti minimalni standardi (Scheele 2004, 19).

Kakovost visokošolskih institucij se v državah osrednje in vzhodne Evrope zagotavlja s pridobitvijo nacionalnih akreditacij. Zunanja presoja kakovosti visokošolskih institucijali študijskega programa v teh državah je visoko cenjena in verodostojna v širši družbi (Schwarz in Westerheijden 2004, 34), kar na visokošolskih institucijah pozitivno vpliva na voljnost uresničevanja akreditacijskih in evalvacijskih shem. Voljnost sodelovanja visokošolskih institucij z državo pri izvajanju akreditacij je tako močnejša v državah osrednje in vzhodne Evrope, kjer je akreditacija nastala kot orodje za potrjevanje kakovostnega delovanja visokošolskih institucij. Kljub temu obstajajo primeri zahodnoevropskih držav (Nemčija, Norveška in Nizozemska), v katerih so se odločili, da je akreditacija poglaviten instrument za zagotavljanje kakovosti (The Danish Evaluation Institute 2003, 19), kljub drugačnim razvojnim temeljem sistemov zagotavljanja kakovosti.

Navedena razvojna izhodišča so vodila do različnih sistemov zagotavljanja kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru. Pri snovanju in izvedbi instrumentov za zagotavljanje kakovosti so specifične razlike

med zahodno ter osrednjo in vzhodno Evropo. *Države zahodne Evrope so svoje začetke zagotavljanja kakovosti snovale na samoevalvaciji in jo dopolnjevale z zunanjo evalvacijo. Slednjo sedaj nadgrajujejo z akreditacijo visokošolskih institucij in študijskih programov.* Ideja akreditacije je v zahodni Evropi sprožila različne odzive, od zavrnitve na Danskem do izredno hitrega sprejema v celotni Nemčiji (Schwarz in Westerheijden 2004, 35 in 10). *Države osrednje in vzhodne Evrope pa razumejo akreditacijo kot osrednji instrument za zagotavljanje kakovosti visokošolskeinstitucije in študijskih programov.* Zaradi pritiska različnih deležnikov in širšega okolja (ključen vpliv imata sorbonska in bolonjska deklaracija) se v zadnjem času naravnanost teh institucij spreminja. Te iščejo pomoč, povprašujejo po svetovanju in smernicah za nadaljnji lasten razvoj, kar ustvarja potrebo po evalvacijah.

Vrste in vloge instrumentov za zagotavljanje kakovosti tako postajajo vse bolj primerljive med evropskimi državami, ne pa tudi akreditacijske in evalvacijske sheme v posameznih državah. Ključne zasluge za razvoj prakse na področju zagotavljanja kakovosti imajo organi, organizacije in združenja na višji institucionalni ravni (državni organi, agencije za zagotavljanje kakovosti, združenja), ki določajo usmeritve na nacionalni in institucionalni ravni. Kot spremljajoči element razvoja sistemov zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu in stimulator vpeljevanja različnih instrumentov za zagotavljanje kakovosti je decentralizacija visokega šolstva oziroma »funkcionalna decentralizacija«. Scheerens (2007, 14) jo opisuje kot:

- centralizacijo kontrole in spodbujanje rabe zunanjih instrumentov za zagotavljanje kakovosti (na vseh ravneh, predvsem pa na ravni visokošolske institucije);
- decentralizacijo skrbi za kakovost, ki je prenesena na institucionalno raven.

Decentralizacija je skorajda nujna, zaradi naraščajočega števila visokošolskih institucij in izobraževalnih programov in zato nezmožnosti centralnega usmerjanja visokošolskih institucij in vplivanja na njihovo kakovost. Slednje se pojavlja skupaj z naraščajočo avtonomijo visokošolskih institucij, kar pa je povezano z dvigom odgovornosti za delovanje visokošolskih institucij ter prikazovanjem odgovornega delovanja teh deležnikom (Hofmann 2005, 6, 24). To pa je spet povezano s potrebo po transparentnosti delovanja in povečanim [notranjim in zunanjim] komuniciranjem (Hofmann 2005, 21).

Zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij v izbranih državah

V nadaljevanju se z analizo literature, metodo deskripcije in kritične interpretacije poglabljam v razvoj instrumentov in sistemov zagotavljanja kakovosti v izbranih državah. Pri tem izbor držav sloni na izboru, ki je bil narejen na podlagi statističnih podatkov v raziskavi ciljno-raziskovalnega projekta Modeli učinkovitega managementa kakovosti visokošolskih zavodov (Trunk Širca in drugi 2010, 133–135), pri čemer je raziskovalna skupina stremela k identifikaciji skupin držav, ki se med seboj bistveno razlikujejo po značilnostih managementa visokošolskih institucij. Vzorčni nabor držav zajema sedem objektov raziskovanja: Avstrijo, Češko republiko, Finsko, Grčijo, Združeno kraljestvo, Združene države Amerike in Slovenijo. V nadaljevanju je vsaki državi namenjeno ločeno podpoglavje.

Avstrija

Zgodovina zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v Avstriji je kratka. Povezana je z diverzifikacijo visokošolskega sistema, ki je potekala v 90. letih. Leta 1993 je bil ustanovljen nov sektor visokega šolstva, v katerega so vključene zasebne visokošolske institucije, ki imajo značilnosti kolidžev (nem. Fachhochschulen). To so »hibridne« organizacije, ki imajo zasebni pravni status institucije, vendar pa je v ozadju prevladujoči javni interes (Pechar in Klepp 2004, 43). Organizirane so kot poslovne organizacije, približno 95 % financiranja te veje šolstva pa izvira iz javnega proračuna (prav tam).

Ustanovitev novega sektorja je povzročila delitev visokošolske politike na dva dela (ki leta 1999 postanejo trije z ustanovitvijo zasebnega visokega šolstva). Kljub uspešnemu razvoju sektorja kolidžev, je sektor javnega šolstva še vedno prevladujoči (Pechar in Klepp 2004, 57). Kolidži namreč danes izobražujejo 8 % študentov (Eurydice 2007, 80). Nacionalna politika skrbi, da si sektorja nista konkurenčna. Zato jasno določa pravila (tudi glede zagotavljanja kakovosti), ki jih mora spoštovati posamezen sektor. Na ravni visokošolskega sektorja ni skupnih ali enotnih pravil za zagotavljanje kakovosti visokošolskihinstitucij. V nadaljevanju predstavljam zagotavljanje kakovosti v posameznem sektorju avstrijskega visokega šolstva.

Za področje *zasebnih kolidžev* je bil leta 1993 s pravnim aktom ustanovljen neodvisni organ (nem. Fachhochschulrat – FHS), ki je zadolžen za akreditiranje, vnovično akreditiranje in evalviranje študijskih pro-

gramov kolidžev (Pechar in Klepp 2004, 46–51). Ta organ ima svetovalno funkcijo za pristojno ministrstvo. FHS je bil uspešno evalviran pri Evropskem združenju za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (angl. European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) leta 2007.

V pravnem aktu iz leta 1993 je zapisana tudi akreditacijska shema za presojanje kakovosti študijskih programov kolidžev (prav tam). Študijski programi kolidžev so akreditirani ob ustanovitvi, potem pa vsakih največ pet let (Sohm 2004, 32). Ker je akreditacija enoznačna s podelitvijo veljavnosti študijskega programa, je programska akreditacija obvezen instrument za zagotavljanje kakovosti kolidžev. Na izobraževalnem trgu lahko namreč delujejo samo tiste organizacije, ki imajo podeljeno veljavnost. Vnovična akreditacija je prav tako obvezna (Eurydice 2007, 80), vendar pa je lahko institucionalna ali programska (Sohm 2004, 33).

V akreditacijskih postopkih se upoštevajo ugotovitve evalvacije. Zunanja evalvacija je bila do leta 2004 urejena predvsem kot orodje za vnovično akreditacijo. Notranje zagotavljanje kakovosti, ki je bilo prav tako urejeno s pravnim aktom iz leta 1993, pa je bilo omejeno na presojo kakovosti z vidika študentov – z raziskavami mnenja študentov (Eurydice 2007, 80). Leta 2004 pa s pravnim aktom postane evalvacija ločen instrument, namenjen izboljševanju delovanja. Evalvacijska shema vključuje štiri faze: (1) notranjo evalvacijo in izdelavo poročila, (2) obisk kolidža, ki ga opravi skupina strokovnjakov, (3) izdelavo evalvacijskega poročila in (4) vnovično evalvacijo. Ugotovitve vnovične evalvacije pa se upoštevajo pri vnovični akreditaciji kolidža.

V skupino strokovnjakov, ki je imenovana za izvedbo evalvacije, je nujno vključen tudi tuj strokovnjak z istega ali podobnega področja, v katerega sodi evalvirani kolidž. FHS objavi evalvacijsko poročilo posameznega kolidža s privolitvijo visokošolskeinstitucije.

Leta 1999 se je s pravnim aktom uredilo tudi področje zagotavljanja kakovosti *zasebnih visokošolskih institucij*. Zasebna visokošolska institucija sprejmejo približno 1 % študentov visokošolskega sektorja (Eurydice 2004, 79).

Za zagotavljanje kakovosti tega dela visokega šolstva skrbi Avstrijski akreditacijski svet (angl. Austrian Accreditation Council), ki je bil ustanovljen z istim pravnim aktom leta 1999. Akreditacijski svet ni svetovalni organ, temveč neodvisen organ, ki samostojno sprejema odločitve glede akreditiranja zasebnih visokošolskih institucij. Za svoje delovanje pa odgovarja pristojnemu ministrstvu (ministrstvu za šolstvo) (Pechar

in Klepp 2004, 52). Akreditacijski svet je sestavljen iz večine tujih strokovnjakov (Eurydice 2007, 79).

Zasebne visokošolske institucij se za pridobitev institucionalne ali programske akreditacije prijavljajo na akreditacijski svet. Programska akreditacija se izvede v primeru zasebnih visokošolskih institucij, ki so že institucionalno akreditirane. Akreditacije so obvezne in so enoznačne s podelitvijo veljavnosti študijskih programov visokošolske institucije (str. 51). Akreditacijski postopek vključuje: (1) vlogo, ki jo vloži visokošolska institucija, (2) strokovni pregled visokošolskeinstitucije, ki ga izvedejo dva do trije strokovnjaki v običajno enem dnevu, in (3) pozitivno ali negativno odločitev (pridobljena ali zavrnjena akreditacija). Odločitev ni javno objavljena (Eurydice 2007, 79). Odločitev akreditacijskega sveta potrdi še pristojno ministrstvo, ki lahko odločitev zavrne, v kolikor ni v skladu z nacionalno izobraževalno politiko (Pechar in Klepp 2004, 54).

Akreditacija ni več veljavna, ko preteče rok, ki ga določi akreditacijski svet. Akreditacija traja največ pet let od dneva potrditve akreditacije pri ministrstvu. Možno je podaljšanje akreditacije, v kolikor je vloga za podaljšanje podana pravočasno, vendar pa v tem primeru akreditacija traja največ deset let. Po preteku desetih let lahko visokošolska institucija zaprosi za vnovično akreditacijo za nadaljnjih deset let. Odgovornost za prijavo za (vnovično) akreditacijo zasebne visokošolske institucije je dodeljena visokošolski instituciji.

Poleg pridobitve akreditacije morajo zasebne visokošolske institucije poročati na letni ravni akreditacijskemu svetu o svojem delovanju ter mu omogočati dostop do vseh dokumentov in vsebin, za katere se akreditacijski svet zanima (Pechar in Klepp 2004, 55). Z letnim poročilom se ugotavlja, ali visokošolska institucija še vedno izpolnjuje akreditacijska merila. Minimalne zahteve glede vsebine letnih poročil določa akreditacijski svet.

Tretja veja visokošolskega sektorja *je javno visoko šolstvo,* ki sprejema 90 % študentov v visokošolskem izobraževanju (Eurydice 2007, 80). Za zagotavljanje kakovosti tega dela skrbi Avstrijska agencija za zagotavljanje kakovosti (angl. Austrian agency for quality assurance – AQA), ki je bila ustanovljena s pravnim aktom leta 2003, pričela pa je z delovanjem leta 2004. Agencija je nepridobitna in neodvisna. Od leta 2007 je članica ENQA, od leta 2009 pa je vpisana v evropski register agencij za zagotavljanje kakovosti (angl. European quality assurance register – EQAR). Poleg tega je članica Mednarodne zveze agencij za zago-

tavljanje kakovosti v visokem šolstvu (angl. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE) in Zveze srednje- in vzhodno-evropskih agencij za zagotavljanje kakovosti (angl. Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies – CEEN).

Visokošolske institucije se na agencijo prijavljajo za pridobitev akreditacije, izvedbo institucionalne ali programske evalvacije in certificiranja, izvedbo revizije institucionalne kakovosti ali svetovanja z metodo zgledovanja (angl. benchmarking). Uporaba navedenih instrumentov ni zakonsko obvezujoča za javne visokošolske institucije. Kljub temu agencija poskrbi za objavo vseh poročil opravljenih presoj. Pri tem snovanje drugih standardov in postopkov delovanja temelji na evropskih smernicah ENQA.

Evalvacijska shema vseh avstrijskih organov za zagotavljanje kakovosti je sestavljena iz naslednjih treh korakov: (1) notranje evalvacije, (2) zunanje evalvacije s strokovnim pregledom in (3) vnovične evalvacije. Pravni akt iz leta 2002 nalaga visokošolskiminstitucijam, da vzpostavijo notranji management kakovosti. V njem je določeno, da naj visokošolska institucija poskrbi za nenehno notranjo evalvacijo in zunanjo evalvacijo, ki jo lahko sprožijo različni institucionalni (svet ali rektor visokošolskega zavoda) ali višji institucionalni organi (ministrstvo). Kljub temu, da zakon izvajanja evalvacij visokošolskim institucijam striktno ne nalaga, pa rezultate evalvacij (kot tudi akreditacijskih procesov in revizije institucionalne kakovosti) upošteva pri pripravi dogovorov in sklepanju pogodb o financiranju javnih visokošolskih institucij in kolidžev.

Ugotavljam, da je zagotavljanje kakovosti javnih visokošolskih institucij najslabše urejeno področje zagotavljanja kakovosti visokega šolstva v Avstriji. Slednje je še toliko bolj zaskrbljujoče ob dejstvu, da javne visokošolske institucije sprejemajo največji delež študentov. Pravni akt iz leta 1997 namreč javnim visokošolskim institucijam podeljuje visoko stopnjo avtonomije, prav tako pa tudi komisijam teh visokošolskih institucij, ki snujejo in osvežujejo študijske programe. Zakonsko urejenih evalvacij v avstrijskem javnem visokem šolstvu do danes še ni.

Češka republika

Zagotavljanje kakovosti je na Češkem relativno novo področje upravljanja visokošolskih institucij. Do leta 1990 je namreč obstajal dokaj enoten visokošolski sistem. Vse visokošolske institucije so bile enakovre-

dne, ponujale so enako raven znanja ter so podeljevale enake ravni izobrazbe (Šebková 2004, 68). Njihova kakovost ni bila evalvirana ali drugače presojana. Pravni akt iz leta 1990 pa ureja ustanovitev Akreditacijske komisije (angl. Accreditation Commission), ki bi dajala pristojnemu ministrstvu strokovno mnenje (s takratnim namenom odločanja o doktorskih študijskih programih) (str. 69).

Cilji Akreditacijske komisije so se z leti razširili in danes vključujejo različne aktivnosti. Od leta 1992 opravlja strokovne preglede in primerjalne evalvacije visokošolskih institucij s sorodnih študijskih področij. Visokošolske institucije sodelujejo z Akreditacijsko komisijo pri naslednjih aktivnosti: akreditiranju študijskega programa, [institucionalnem zunanjem evalviranju visokošolske institucije], strokovnem pregledu delovanja visokošolske institucije, habilitaciji učiteljev, pridobivanju dovoljenj za delovanje kot zasebne visokošolske institucije, ustanovitvi, združitvi, delitvi ali ukinitvi visokošolske institucije in pri določitvi vrste visokošolske institucij (univerza ali drugo) (Šebková 2004, 69). Akreditacijska komisija je od leta 2002 včlanjena v ENQA, od leta 1996 je članica INQAAHE in ustanovitvena članica CEEN.

Nacionalni sistem zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij predvideva uporabo treh instrumentov: programske akreditacije ter zunanje in notranje evalvacije (Schwarz in Westerheijden 2004, 70–77). Vsi trije instrumenti so urejeni z nacionalnimi pravnimi akti. Pravila za pristop visokošolskih institucij k akreditaciji so pravno urejena leta 1999 (Eurydice 2007, 121). Akreditacijski in zunanje-evalvacijski postopki so urejeni s statutom Akreditacijske komisije leta 2004. Akreditacijska merila, ki jih predpisuje komisija, zadevajo področje kadrov, informacijskih tehnologij, literature in drugih učnih materialov za izvedbo študijskega programa (prav tam).

Akreditacija je zelo pomemben instrument za zagotavljanje kakovosti, predvsem za nove visokošolske institucije. Mnenje deležnikov je namreč, da jih akreditacija ščiti pred nizko kakovostjo in razvojem zasebnih visokošolskih institucij (Schwarz in Westerheijden 2004, 71). Podeljuje jo ministrstvo za visoko šolstvo na podlagi pozitivnega mnenja Akreditacijske komisije. Trajanje programske akreditacije je omejeno. Običajno velja dva krat toliko, kolikor traja študij v študijskem programu, ki se akreditira, ne pa več kot 10 let.

Akreditacija je obvezna za vse visokošolske institucije. Zasebne visokošolske institucije so akreditirane takrat, ko pridobijo dovoljenje za delovanje. Terciarne poklicne šole pa so akreditirane v primerih, ko iz-

vajajo prvostopenjske študijske programe skupaj z visokošolsko institucijo. Akreditacijskim postopkom je povržena tudi Akademija znanosti.

Če Akreditacijska komisija ugotovi nepravilnosti v študijskem programu, določi visokošolski instituciji rok za odpravo pomanjkljivosti. Negativna izida akreditacijskih postopkov sta lahko dva: (1) prepoved nacionalne veljavnosti izobrazbe (pristopa študentov na nacionalno preverjanje znanja, nacionalnega potrjevanja izobrazbe ali celo preklic akreditacije) ali (2) prenehanje veljavnosti akreditacije. V primeru preklica akreditacije mora visokošolska institucija zagotoviti študentom možnost nadaljevanja študija v enakem ali podobnem študijskem programu v isti ali drugi visokošolski instituciji.

Negativni rezultat akreditacijski postopkov ima vpliv na finančni položaj visokošolske institucije, posledično pa na ugled v javnosti. Državno financiranje tega je namreč odvisno predvsem od števila študentov. Če študijski program ni akreditiran, ni dovoljeno vpisovati novih študentov.

Poleg akreditacije so visokošolske institucije primorane izvajati *notranjo in zunanjo evalvacijo*. Evalvacije so institucionalne. Zunanjo evalvacijo izvajajo od leta 1998, ko jo kot obvezujoči instrument za vse visokošolske institucije predpisuje pravni akt. Pobudo za zunanje evalviranje posameznega visokošolske institucije sproži Akreditacijska komisija na podlagi ugotovitev v akreditacijskih postopkih (Šebková 2009, 205).

Zunanja evalvacija temelji na poročilu notranje evalvacije, posebna delovna skupina (ki jo ustanovi Akreditacijska komisija) pa obišče visokošolsko institucijo. V evalvacijskih postopkih je vodstvo visokošolske institucije ključna skupina deležnikov. Priporočila, ki jih oblikuje delovna skupina, so predstavljena visokošolski instituciji, ta pa ima možnost podajanja povratne informacije. Evalvacijsko poročilo izda in objavi Akreditacijska komisija na podlagi priporočil delovne skupine in mnenja vodstva visokošolske institucije.

Zunanja evalvacija je na Češkem naravnana na izboljševanje delovanja visokošolske institucije in neposredno ne povzroča posledic za visokošolsko institucijo, ki bi jih sprožila Akreditacijska komisija ali ministrstvo. Evalvacijsko poročilo se uporablja v akreditacijskih postopkih in je objavljeno z namenom informiranja deležnikov.

Objavljanje rezultatov je značilno tudi za notranjo evalvacijo. Nacionalni pravni akt to predpisuje, kakor tudi redno izvajanje notranje evalvacije. Vendar pa so notranje-evalvacijski postopki, organizacija izvedbe in raba rezultatov notranjih evalvacij prepuščeni managementu posa-

mezne visokošolske institucije. Notranja evalvacija ima značaj notranje priprave razvojnega načrta visokošolske institucije in je pogoj za začetek zunanjeevalvacijskih postopkov (Eurydice 2007, 121).

Češki sistem zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij je bil zasnovan z namenom povezovanja zunanjega in notranjega zagotavljanja kakovosti. Vendar pa so pobude nacionalnih organov bile do sedaj usmerjene predvsem v urejanje akreditacijskega področja. Akreditacijska komisija je bila v prvih letih delovanja mnenja, da evalvacijo predstavi visokošolskim institucijam kot možnost primerjanja z drugimi (angl. benchmarking) na osnovi pridobljenih praks Akreditacijske komisije iz tujine. Vendar pa so visokošolske institucije to idejo sprejele kot prestiž, ne pa kot stalno prakso.

Zato so nacionalni organi temu prilagodili svojo naravnanost. Odprto so sprejeli standarde ENQA. V ta namen so nacionalni organi s področja visokega šolstva (ministrstvo, Center za visokošolske študije ter Češki in Slovaški akreditacijski organ) pripravili projekt. Aktivnosti v projektu so vključevale: (1) vzpostavitev notranje-evalvacijske sheme, ki bi jo z visokošolskimi institucijami izvajala Akreditacijska komisija, (2) snovanje pogojev za medsebojno zunanjo evalvacijo (z vključitvijo mednarodnih strokovnjakov) in (3) spodbujanje sodelovanja pri razvoju nacionalnega sistema zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu. Napredek je razviden v publikaciji, ki jo je novembra 2009 izdal UNESCO (angl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Šebková 2009, 201–233).

Ocenjujem, da instrumenti za zagotavljanje kakovosti, ki jih uporabljajo visokošolske institucije na Češkem, povezujejo nadzor nad delovanjem visokošolske institucije s procesi izboljševanja delovanja. Notranje zagotavljanje kakovosti je razvojno naravnano in je podlaga za zunanje zagotavljanje kakovosti. Vloge obeh sistemov se dopolnjujejo, kar je pomembna prednost sistema zagotavljanja kakovosti.

Finska

Zgodovina zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij temelji na evalvaciji in se deli v tri obdobja.

Prvo obdobje se je začelo s projektom evalviranja ravni znanstvenosti raziskovanja na Finskem v 70. letih (Soumen 1981; Välimaa 2004, 108). V 80. letih je Finska akademija organizirala prvo evalvacijo, pri čemer je bilo evalviranje usmerjeno v presojanje ravni znanstvenosti raziskovanja v posamezni stroki. Ker je bil rezultat evalviranja visokošolskih

institucij njihovo razvrščanje glede na posamezno stroko, se učinki niso odražali v izboljševanju njihovega delovanja, temveč v iskanju argumentov, ki se nanašajo na ugotovitve presoj (Välimaa 2004, 108–109). Specializirane evalvacije v posamezni stroki se še danes izvajajo pri Ministrstvu za šolstvo, Finski akademiji, posameznih visokošolskih institucijah in nekaterih akademskih organizacijah (Välimaa 2004, 109).

Drugo obdobje zgodovine evalviranja v finskem visokem šolstvu je sprožilo Ministrstvo za šolstvo v zgodnjih 90. letih. Ministrstvo je podprlo projekt pilotnih institucionalnih evalvacij v dveh finskih visokošolskih institucijah. Oblikovan je bil model evalviranja (Jyväskylä model), vendar pa zaradi neoblikovanega sistema nacionalnega zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij ni bil prenesen v splošno prakso. Osnovni elementi tega modela pa so bili uporabljeni v kasnejšem modelu evalviranja, ki je v veljavi še danes. Ti elementi so: (1) notranja evalvacija, ki jo opravi visokošolska institucija, (2) zunanja evalvacija, pri čemer strokovnjaki opravijo obisk visokošolske institucije, (3) skupina strokovnjakov objavi evalvacijsko poročilo s priporočili in (4) visokošolska institucija organizira razvojni seminar, v katerem so predmet razprave rezultati evalvacijskega procesa (pri čemer je poskrbljeno tudi za razpečavo teh informacij) (Välimaa 2004, 109).

V drugem obdobju je evidentiranih mnogo pobud in aktivnosti na področju evalviranja visokošolskih institucij, ki so jih sprožile različne organizacije na institucionalni (visokošolske institucije) in višji institucionalni ravni (Ministrstvo za šolstvo). Pomemben učinek teh pobud se kaže v spremenjeni klimi v finskem visokošolskem prostoru, katere osnovna sprememba je ta, da so visokošolske institucije sprejele evalvacijo, kot instrumenta za zagotavljanje kakovosti (Välimaa 2004, 110).

Tretje razvojno obdobje vključuje ustanovitev Finskega sveta na področju evalvacije v visokem šolstvu (Finnish Higher Education Evaluation Council – FINHEEC) leta 1995. FINHEEC je samostojen organ, ki svetuje Ministrstvu za šolstvo. Ministrstvo je organ ustanovilo in ga financira (Eurydice 2007, 155), vendar pa ima FINHEEC svojo notranjo avtonomijo (Välimaa 2004, 110). Od leta 2000 je FINHEEC član ENQA (Eurydice 2007, 157), od novembra 2010 pa je vpisan v evropski register agencij EQAR. Prav tako je član Zveze nordijskih držav za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (angl. Nordic Quality Assurance Network in Higher education – NOQA) (prav tam). Delovanje tega organa je urejeno z zakonom iz leta 1995. Ključno vodilo pri uresničevanju zakonsko določenih nalog pa je priročnik za izvajanje revizije kakovosti visoko-

šolskih institucij, ki je bil prvič izdan leta 2005 (FINHEEC 2006), leta 2007 pa nadgrajen (FINHEEC 2007).

FINHEEC presoja kakovost visokošolskih institucij s sledečimi instrumenti za zagotavljanje kakovosti: revizijo institucionalne kakovosti, programsko in področno evalvacijo in akreditacijo. FINHEEC uvršča revizijo institucionalne kakovosti med zvrsti evalvacije, tako da v literaturi o zagotavljanju kakovosti visokošolskih institucij na Finskem revizija institucionalne kakovosti ni posebej izpostavljena (razen v priročniku, ki ureja shemo revizije institucionalne kakovosti – FINHEEC 2006). Uporablja pa tudi druge tehnike evalviranja, kot je metoda zgledovanja (angl. benchmarking) in mapo dosežkov visokošolske institucije (angl. portfolio).

Evalvacija je osnovni instrument za zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij na Finskem. Usmerjena je v izboljševanje delovanja visokošolske institucije, v nekaterih primerih pa v akreditacijo. Akreditacija je bila obvezen instrument zagotavljanja kakovosti za podelitev veljavnosti politehnik med leti 1997 in 1999 (FINHEEC 2006, 10). Postopek akreditiranja je izvajal FINHEEC. Od leta 1999 pa FINHEEC izvaja postopek akreditiranja za nadaljevalne študijske programe, ki jih ponujajo visokošolske institucije in politehnike. To so MBA programi, poklicno usmerjeni študijski programi in specializirani študiji (Eurydice 2007, 156–157). Za register akreditiranih študijskih programov skrbi FINHEEC (2006, 10).

Zakonsko je urejeno, da visokošolske institucije in politehnike uporabljajo notranjo in zunanjo evalvacijo in javno objavljajo rezultate teh procesov. Vse visokošolske institucije in politehnike so institucionalno evalvirane (Eurydice 2007, 155). Ministrstvo za šolstvo namenja del sredstev visokošolskim institucijam glede na njihovo odličnost v poučevanju in raziskovanju. Pri tem so kazalniki naravnani na rezultate delovanja visokošolske institucij in ne na vložke, kot je bilo značilno za Finsko pred letom 1990. Ključni kazalniki so število diplomantov, razmerje med številom diplomantov in številom zaposlenih, zaposljivost diplomantov in podobno (Cave in drugi 2006, 93).

Metode in standardi evalvacijskih procesov FINHEEC so zasnovani tako, da uresničujejo priporočila bergenskega komunikeja (FINHEEC 2006, 9). Vendar pa ni določena fiksna predloga področij evalviranja. V splošnem je možno razbrati sledečo prakso evalviranja. Pobuda za začetek evalvacijskega procesa izvira iz FINHEEC, ki imenuje skupino strokovnjakov za evalviranje posamezne visokošolske institucije. Viso-

košolska institucija je dolžna izpolniti notranje evalvacijsko poročilo za namen zunanje evalvacije. Togost pravil FINHEEC pri pripravi notranje-evalvacijskega poročila variira, kar vpliva na svobodo pri upravljanju samoevalvacijskega procesa v posameznivisokošolski instituciji, kot tudi na svobodo, ki je dopuščena skupini strokovnjakov pri izvedbi strokovnega pregleda visokošolske institucije (Eurydice 2007, 156). Ko imenovana skupina mednarodnih strokovnjakov prouči notranje-evalvacijsko poročilo, opravijo obisk visokošolske institucije (Eurydice 2007, 156). Skupina nato pripravi poročilo, ki je pogosto objavljeno tudi v angleškem jeziku. Rezultati evalvacijskega procesa so predstavljeni na seminarju, ki ga skupaj organizirata FINHEEC in evalvirana visokošolska institucija (prav tam). Na takšen način je dana možnost študentom in zaposlenim iz visokošolske institucije, da razpravljajo o ugotovitvah in zaključkih z avtorji evalvacijskega poročila. Poročilo je objavljeno v publikaciji FINHEEC (FINHEEC 2006, 21).

Kot je zapisano, se FINHEEC samostojno odloča katero visokošolsko institucijo bo evalviral. Vsake štiri leta izda plan aktivnosti, ki se na letni ravni pregleduje in po potrebi spreminja (Eurydice 2007, 156). FINHEEC določa institucije za evalvacije na podlagi presoje pomembnosti študijskega programa za izobraževalno ali družbeno politiko, ali pa na podlagi ocene, da je področje visokošolske institucije hitro razvijajoče ali težavnostno (prav tam).

Združenje študentov, visokošolska institucija ali drugi deležniki visokošolske institucije lahko predlagajo FINHEEC specifično področje evalvacije (Eurydice 2007, 156). Študenti so vključeni v proces evalvacije, so del skupine strokovnjakov, ki izvedejo strokovni pregled visokošolske institucije, prav tako pa so v svetu FINHEEC. Zastopanje njihovih interesov je običajno urejeno preko združenja študentov, njihovo mnenje pa se pridobiva tudi z vprašalniki, intervjuji in seminarji (Eurydice 2007, 156).

V primeru revizije institucionalne kakovosti je rezultat procesa uspešno opravljena revizija ali pa zahteva za vnovično revizijo institucionalne kakovosti čez dve leti. Na podlagi kritičnih področij delovanja visokošolske institucije, ki jih ugotovi skupina strokovnjakov, ima visokošolska institucija možnost izbire prednostnih področij. Vnovična revizija je tako osredotočena samo na presojo napredka na izbranih področjih.

FINHEEC je odgovoren za organizacijo evalvacij visokošolskih institucij, kar pa ne pomeni, da institucije ne izvajajo tudi lastnih projektov evalvacij, pri čemer se povezujejo z drugimi, domačimi in tujimi, orga-

nizacijami. *Evalvacije so del managementa visokošolskih zavodov in ključna sestavina kulture kakovosti visokošolskih institucij na Finskem.* So instrument za pridobivanje in analizo informacij v procesih sprejemanja odločitev in izboljševanja delovanja visokošolske institucije (Välimaa 2004, 111). Evalvacije so izvedene na institucionalni ravni, prav tako pa na ravni oddelkov in učnih razvojnih enot (prav tam). Kljub temu, da je izvajanje evalvacij zakonska obveza za visokošolske institucije na Finskem, je možno razbrati številne primere evalvacije različnih objektov presoje, pri katerih pobuda izvira iz posamezne visokošolske institucije.

Grčija

Področje ugotavljanja in presojanja kakovosti visokošolskih institucij v Grčiji ni bilo v pristojnosti visokošolskih institucij in akademskih skupnosti pred letom 1990, temveč v pristojnosti Ministrstva za šolstvo (Billiris 2004, 201–202). Koncept evalvacij je bil instrument državnega nadzora visokošolskih institucij, ki se je odražal v višjem ali nižjem obsegu financiranja visokošolskih institucij in razvrščanju teh. Državni organi in visokošolske institucije niso sodelovali na tem področju. Neprilagodljivost in neučinkovitost politike ministrstva je vodilo do odpora visokošolskih institucij in drugih deležnikov (študentov) do državnih posegov na področju zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij in izgube zaupanja. V letih 1992–1995 se je ministrstvo zavzemalo za pravno urejenost evalvacijske sheme, vendar pa je akademska skupnost preprečila sprejetje pravnih aktov.

V zadnjem desetletju se Ministrstvo za šolstvo zavzema za prenovo sistema zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij. Ob tem je opaziti bistveno razliko v klimi med organi na višji institucionalni ravni in visokošolskimi institucijami. Razloga za to sta dva. Prvi razlog je v povečani zainteresiranosti visokošolskih institucij in nekaterih tehničnih izobraževalnih organizacij za koncept kakovosti in evalvacij, ki se kažejo v različnih pobudah (vključitvi v različne, predvsem mednarodne evalvacije). Te pobude so podprte s strani ministrstva. Drugi razlog pa je spremenjena politika ministrstva, ki je naravnana na spodbujanje in podpiranje aktivnosti, ob tem pa se izogiba narekovanju in nadziranju s sankcioniranjem. Tako je nacionalni projekt, usmerjen v oblikovanje programa zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v letih 1998–1999, vključeval več kot 80 visokošolskih zavodov (univerz in ne-univerz), ki so sodelovali prostovoljno. Največji napredek v projektu je ustvarjen na področju metodologije notranjih evalvacij in dvigu kulture kakovosti. Nekateri (Billiris 2004, 203) označujejo ta projekt kot

najuspešnejši na področju zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v Grčiji.

Leta 2005 je skrb za zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij prevzela agencija (angl. Hellenic Quality Assurance Agency – HQAA), ki je ustanovljena s pravnim aktom in deluje neodvisno od države. Od leta 2007 je članica ENQA (glej http://www.hqaa.gr/index_en.html).

Poglavitni instrument za zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij je evalvacija. Poleg programskih in institucionalnih evalvacij agencija izvaja tudi revizijo institucionalne kakovosti. Za izvajanje notranjih in zunanjih evalvacij v visokošolskih institucijah skrbi agencija, ki skupaj z deležniki visokošolskih institucij pripravlja evalvacijsko shemo in jo pravno ureja od leta 2005. Ob tem so temeljno izhodišče smernice in standardi ENQA.

Zunanje evalvacije vključujejo obisk neodvisnih strokovnjakov v visokošolski instituciji, intervjuje in obravnavo dokumentiranih dokazov o delovanju visokošolske institucije. Evalvacijsko poročilo je poslano na institucijo, ta pa ima možnost podajanja svojega mnenja. Objava evalvacijskega poročila je v pristojnosti agencije, ki poleg javne objave poskrbi za obveščanje Ministrstva za šolstvo in predsednika parlamenta.

Notranje evalvacije so urejene z notranjimi mehanizmi posamezne visokošolske institucije. Pravni akt iz leta 2005 narekuje visokošolskim institucijam vzpostavitev notranjih mehanizmov in jim na tem področju nalaga izključno odgovornost. V pravnem aktu so zapisana tudi področja evalviranja, ki se sicer upoštevajo pri zunanjem evalviranju, vendar jih ponekod presojajo tudi v notranjih evalvacijah (Panta, Kaparou in Kaimakamis 2008). Visokošolske institucije so pri tem popolnoma avtonomne.

Ugotavljam, da zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij v Grčiji še ni oblikovano v sistem. Visokošolske institucije se samoiniciativno odločajo za evalviranje pri nacionalnih ali mednarodnih organizacijah. Ob tem so deležni podpore agencije. Podpora agencije visokošolskim institucijam pri zagotavljanju lastne kakovosti je v tem trenutku poglavitna naloga tega organa, ki jo izvaja z namenom, da bi se okrepila kultura kakovosti med visokošolskimi akterji.

Združeno kraljestvo

Zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij v Združenem kraljestvu je tesno povezano z naravo teh zavodov, saj visoka stopnja avtonomije, ki so jo deležne visokošolske institucije omejuje razvoj konsisten-

tnega nacionalnega sistema zagotavljanja njihove kakovosti. Visokošolske institucije v Združenem kraljestvu imajo status zasebnih organizacij, ki pa so večinoma financirane z javnimi sredstvi (Brennan in Williams 2004, 465). Financiranje z javnimi sredstvi sega do približno 80 % proračuna visokošolskega zavoda (str. 483). Le redke prejmejo iz okolja več kot 50 % sredstev (prav tam). Redke visokošolske institucije so v celoti zasebnega značaja (kot je na primer Univerza v Backinghamu). Poleg visokošolskih institucij izvajajo visokošolske študijske programe tudi nekateri kolidži. Kolidži so lahko klasificirani v sektor nadaljevalnega izobraževanja ali v sektor visokošolskega izobraževanja, saj lahko izvajajo nadaljevalno in visokošolsko izobraževanje (kot partnerska institucija visokošolskega zavoda). Kolidži sprejemajo 10 % študentov v visokošolskem izobraževanju.

Mehanizme zagotavljanja kakovosti so do začetka 90. let politiki in vodstva visokošolskih institucij pogosto kritizirali, akademiki pa so ga zavračali (Brennan in Williams 2004, 484). Edini instrument, ki se je do takrat uporabljal, je bilo zunanje preverjanje znanja znanja študentov. Raba instrumenta je bila prostovoljna, vendar pa so ga uporabljali vse visokošolske institucije, razen Univerze v Oxfordu.

V tistem času so kolidži in politehnike poleg zunanjega preverjanja znanja uporabljali tudi akreditacijo kot instrument za zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij. Zanjo so zaprosili pri Svetu za nacionalna akademska priznanja (angl. Council for National Academic Awards – CNAA), ki je bil ustanovljen leta 1964 za zagotavljanje kakovosti »neuniverz«. Izvajali so strokovne preglede študijskih programov in institucij.

Te praksa je bila izhodišče za idejo o ustanovitvi organa, ki bi izvajal podobno funkcijo za visokošolske institucije. Komite prorektorjev in predstojnikov (angl. Committee of Vice-Chancellors and Principals – CVCP) je ustanovil Enoto za akademsko revizijo (angl. Academic Audit Unit), ki je zasnoval »svoj« sistem zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij. Visokošolske institucije so se prostovoljno odločile za presojanje kakovosti lastnih notranjih mehanizmov zagotavljanja kakovosti oziroma za revizijo institucionalne kakovosti. Revizija je bil opravljena s strokovnim pregledom delovanja ob obisku visokošolske institucije.

Leta 1992 je vlada odpravila dvotirni visokošolski študij (Brennan in Williams 2004, 485). Politehnike in nekateri večji kolidži so bili takrat uvrščeni med visokošolske institucije. Istočasno je vlada vpeljala »dvotirni« sistem presojanja kakovosti. Enota za akademsko revizijo je bila

preimenovana v Svet za kakovost visokega šolstva (angl. Higher education Quality Council – HEQC), ki je bil še vedno v lasti visokošolskih institucij preko Komiteja prorektorjev in predstojnikov (CVCP). Ustanovljen pa je bil tudi organ za zagotavljanje kakovosti kolidžev, imenovan Častno zasedanje predstojnikov (angl. Standing Conference of Principals – SCOP). Ta dva organa sta izvajala revizijo institucionalne kakovosti visokošolskih institucij. Vzporedno pa je leta 1993 vlada ustanovila komiteje za ocenitev kakovosti v vsakem nacionalnem svetu za financiranje visokega šolstva (ki so ločeni za Anglijo, Škotsko, Wales in Severno Irsko) (Brennan in Williams 2004, 485; Castelluccio in Masotti 2006, 26). Njihova osnovna naloga je bila vzpostavitev in izvajanje sistema ocenjevanja kakovosti učiteljev na področju predmeta, ki ga učitelj poučuje. Presoja kakovosti učitelja je vključevala ocenitev raziskovalnih dosežkov in specializirano akreditacijo. Oba sistema, revizija institucionalne kakovosti in ocenitev učitelja, sta vključevala strokovni pregled kot metodo dela. Strokovne preglede so izvajali strokovnjaki iz visokošolskih institucij, ki so jih predhodno usposobljali organi za zagotavljanje kakovosti.

Takšen sistem zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij ni bil priljubljen v visokem šolstvu Združenega kraljestva. Zahteval je veliko sredstev in časa, visokošolski sektor pa se je v tem času naglo razvijal. Ocenitev učiteljev je vodila do napetosti znotraj posamezne visokošolske institucije. Na drugi strani pa so pozitivne ocenitve predstavljale pomemben element promocije visokošolske institucije.

Leta 1997 so se Komite prorektorjev in predstojnikov ter nacionalni sveti za financiranje visokega šolstva dogovorili o združitvi njihovih funkcij v en organ za zagotavljanje kakovosti (Brennan in Williams 2004, 486). Ustanovljena je bila agencija za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (angl. Quality Assurance Agency – QAA), ki je izvajala revizije institucionalne kakovosti in predmetne preglede (metodo, ki samo po nazivu nadomešča metodo ocenitve učiteljev in še vedno temelji na opazovanju poučevanja učitelja). Predmetni pregledi so bili (še vedno) nezaželeni v visokem šolstvu in njihovo izvajanje je bilo vse bolj oteženo, zaradi liberalizacije visokega šolstva. Predmetni pregledi so bili opuščeni na celotnem ozemlju Združenega kraljestva šele leta 2001 (Škotska jih je opustila že leta 1998, glej Castelluccio in Masotti 2006, 26).

Zaradi naraščajoče potrebe po obveščenosti deležnikov so ob koncu 90. let začele nastajati lestvice razvrščanja visokošolskih institucij. Tako

so prorektorji predlagali, da za informiranje deležnikov poskrbijo visokošolske institucije same. Vlada je sprejela to pobudo. Tako so od leta 2004 visokošolske institucije zadolžene za snovanje notranjega sistema zagotavljanja kakovosti, predvsem pa za obveščanje javnosti (Castelluccio in Masotti 2006, 25). Informacije za javnost morajo biti objavljene na spletni strani institucije in morajo vsebovati ugotovitve kot notranjega tudi zunanjega strokovnega pregleda ter analizo podatkov mnenjskih raziskav med študenti. Zunanji strokovni pregled pomeni pregled procesa izvajanja študijskega programa. Opravijo ga strokovnjaki iz drugih visokošolskih institucij, ki jih izbere presojana visokošolska institucija.

Sistem evalvacij v visokem šolstvu Združenega kraljestva do danes še ni urejen (evalvacijo se uporablja le kot metodo dela v drugih instrumentih za zagotavljanje kakovosti). *Snovanje notranjega sistema zagotavljanja kakovosti je prepuščeno visokošolskim institucijam, pregledovanje tega sistema pa se izvaja z revizijo institucionalne kakovosti kot zunanjim instrumentom za zagotavljanje kakovosti.* Ta se od zunanje evalvacije razlikuje v tem, da ocenjuje kakovost mehanizmov zagotavljanja kakovosti, ki jih je sprejela posamezna visokošolska institucija sama. The Danish Evaluation Institute 2003, 20; Hofmann 2005, 8). To pomeni, da v središču niso izidi procesov, ki tečejo na visokošolski instituciji, temveč mehanizmi, ki vplivajo na izid. Revizija institucionalne kakovosti se razlikuje tudi od akreditacije, saj ne ugotavlja, ali visokošolska institucija izpolnjuje minimalne pogoje ali standarde kakovosti. Z revizijo institucionalne kakovosti se presoja, kako je visokošolska institucija »zadovoljila samo sebe« s tem, da je uresničila svoje izbrane standarde (Hofmann 2005, 8).

Zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij tako sloni na standardih in kriterijih, ki jih določa visokošolska institucija sama. Nacionalni organi pa preverjajo, ali visokošolske institucije uresničujejo zastavljene strategije na področju svojega managementa kakovosti. Slednje vodi do različnih praks pri rabi standardov in meril kakovosti v visokem šolstvu Združenega kraljestva. Avtorji (Cave in drugi 2006, 41–69) navajajo različne projekte in poskuse, ki so bili naravnani na identifikacijo najpogosteje uporabljenih kazalnikov kakovosti v visokošolskih praksah. Vendar pa so zaključki le dolgi seznami kazalnikov, ki so si v nekaterih primerih metodološko zelo podobni.

Kot evalvacija tudi akreditacija visokošolskih institucij *ni uporabljen instrument za zagotavljanje kakovosti v visokošolskem prostoru Združenega kraljestva.* Uporablja se jo predvsem v neuniverzitetnem sektorju v

obliki poklicne ali specializirane akreditacije, ki omogoča študentom vstop na trg dela (predvsem velja za zavode na področju prava, medicine in različnih vej inženirstva). Takšno potrditev veljavnosti študijskega programa podeljujejo nacionalni organi (angl. Proffesional and Statutory Bodies – PSBs), ki pa nimajo pravice prepovedati izvajanja študijskega programa (Brennan in Williams 2004, 468). Glede na značilnosti postopka, ocenjujem, da gre bolj za podelitev znamke kakovosti kot za identifikacijo šibkih področij delovanja institucije.

Različica akreditacije, ki se vse bolj uveljavlja v visokem šolstvu Združenega kraljestva je univerzitetna akreditacija. »Neuniverzitetna« institucija in visokošolska institucija, ki nima pravice podeljevanja javno veljavne listine, se povežejo z visokošolskimi institucijami, ki to pravico imajo. Univerzitetna akreditacija je podeljena, če zaprositelj oziroma visokošolska institucija izpolnjuje standarde visokošolske institucije, ki je izdajatelj takšne akreditacije. Visokošolska institucija lahko na takšen način pridobi akreditacije iz različnih visokošolskih institucij za različne študijske programe.

Dve najbolj značilni visokošolski instituciji, ki sta partnersko povezani z neuniverzitetnimi institucijami in institucijami, ki nimajo pravice podeljevanja javno veljavne listine, sta Odprta univerza (angl. Open University) in Univerza v Sussexu (Brennan in Williams 2004, 473–475). Te visokošolske institucije podelijo univerzitetno akreditacijo sodelujoči visokošolski instituciji na podlagi lastnih kriterijev. Univerzitetne akreditacije trajajo štiri do šest let, odvisno od organizacije, ki akreditacijo podeljuje. Kakovost visokošolski institucij s pridobljeno univerzitetno akreditacijo presoja QAA z revizijo institucionalne kakovosti (Brennan in Williams 2004, 472). Presoja QAA pomeni pregled univerzitetno akreditirane visokošolske institucije, ki izvaja študijski program v imenu visokošolske institucije, ki podeljuje javno veljavno listino. Presoja vključuje pregled obvladovanja kakovosti študijskega programa in ravni zadovoljevanja standardov, h katerim se je zavezal izdajatelj univerzitetne akreditacije pri podeljevanju javno veljavnih listin.

Akreditacija se v visokem šolstvu Združenega kraljestva pojavlja bolj kot pridobitev »pravice delovanja« ali potrditev veljavnosti (v praksi visokošolskih institucij se namreč uporabljata oba pojma, akreditacija in podelitev veljavnosti). Visokošolska institucija lahko pridobi veljavnost na dva načina (Brennan in Williams 2004, 475). Ena podelitev veljavnosti se nanaša na pridobitev naziva »visokošolska institucija« ali »viso-

košolski kolidž«. Druga podelitev veljavnosti pa je pravica podeljevanja javno veljavne listine. V Angliji sta obe potrditvi veljavnosti trajni in sta lahko odvzeti le s pravnim aktom parlamenta. Slednje pomeni, da podeljujejo javno veljavne listine tudi tiste visokošolske institucije, ki so potrditev veljavnosti dobile z izpolnjevanjem različnih (tudi zastarelih) kriterijev in standardov kakovosti. Pri podelitvi veljavnosti se upoštevajo ugotovitve revizije institucionalne kakovosti, ki jo opravi QAA (Brennan in Williams 2004, 475).

QAA je najpomembnejši organ zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu Združenega kraljestva. Agencija je članica ENQA od leta 2000. Aktivna je v številnih projektih po vsem svetu in je članica INQAAHE (Eurydice 2007, 304). Je neodvisna in se financira z vložki visokošolskih institucij. Vodstveni kader visokošolskih institucij so strateški deležniki agencije, vendar pa na njeno delovanje najbolj vplivajo nacionalni sveti za financiranje visokega šolstva (Brennan in Williams 2004, 477).

QAA izvaja revizije kakovosti visokošolskih institucij in objavlja poročila teh revizij (Eurydice 2007, 303). Vendar pa so tudi primeri, ko poročila niso bila objavljena v primeru zavrnitve veljavnosti (Brennan in Williams 2004, 476), kar v javnosti zmanjšuje kredibilnost te organizacije in sistema zagotavljanja kakovosti. Agencija nima neposrednega vpliva na zaprtje visokošolske institucije, prepoved izvajanja študijskega programa ali omejevanje javnega financiranja visokošolske institucij, pri katerem so ugotovljene pomanjkljivosti (Eurydice 2004, 303). V takšnem primeru agencija podeli nezaupnico zavodu, ta pa ima omejen čas za odpravo pomanjkljivosti. Če v dogovorjenem času pomanjkljivosti niso odpravljene, poseže pristojni nacionalni svet za financiranje visokega šolstva.

Sistem zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v Združenem kraljestvu je v tem trenutku v veliki meri prepuščen notranjim mehanizmom zagotavljanja kakovosti, ki jih vzpostavljajo visokošolske institucije same. Zunanje zagotavljanje kakovosti pa v večji meri temelji na pregledovanju stabilnosti tega notranjega sistema. Revizija institucionalne kakovosti je najpogosteje uporabljeni instrument za zunanje zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v Združenem kraljestvu. Ocenjujem, da je izključevanje zunanje evalvacije kot ločenega instrumenta za zagotavljanje kakovosti znak ne dovolj razvite kulture kakovosti, ki je še preveč prepletena z negativnim prizvokom iz preteklosti. Preteklo podrobno nadziranje delovanja učiteljev, ki ni več uresničljivo ob naraščajočem številu visokošolskih institucij, želi nacionalna politika združiti s svobodo od-

ločanja na ravni visokošolskih institucij. Gre za dva skrajna vidika, ki nista verodostojna z vidika »nevisokošolskih« déležnikov (prirejeno po Brennan in Williams 2004, 477).

Z vključitvijo zunanjih evalvacij bi omogočili nastanek vmesne rešitve, ki bi omogočila prikazovanje odgovornega delovanja visokošolskih institucij déležnikom, hkrati pa bi nastale večje možnosti za razvoj visokošolske institucije. Trenutna omejitev na lastne standarde in kriterije, ki jih določi sam visokošolska institucija, namreč omejuje prihodnji razvoj institucij. *Ocenjujem, da je zunanja presoja standardov in kriterijev naslednji izziv, s katerim se bodo morali spoprijeti visokošolske institucije v Združenem kraljestvu,* predvsem pa temu prilagoditi svojo kulturo kakovosti.

Združene države Amerike

»Ameriški ne-sistem visokega šolstva je zbir zelo različnih visokošolskihinstitucij, ki se med seboj zelo razlikujejo v kakovosti, značilnostih, namenu, velikosti, kompleksnosti, proračunski stabilnosti in virih financiranja.« (Gardner 1985, 5 v Cave in drugi 2006, 70)

Različnost visokošolskih institucijje vplivala na razvoj instrumentov za zagotavljanje kakovosti. Akreditacija je med temi najpogosteje uporabljen instrument v Združenih državah Amerike (ZDA) (Hämäläinen in drugi 2001, 14). Uporablja se ga že več kot stoletje (Eaton 2003, 1). V tem času sta se akreditacija in njen namen spreminjala. Ob njeni uvedbi je imela akreditacija namen razločevanja izobraževalnih organizacij zaradi različnih tipologij. Po letu 1952 se je akreditacija začela prepletati s politikami zveznih držav in je do leta 1990 postala ključen instrument ugotavljanja in spremljanja kakovosti visokošolske institucije ali študijskega programa. Tudi v ZDA akreditacija pomeni izpolnjevanje predhodno določenih minimalnih pogojev.

Najbolj razširjena oblika akreditacije je institucionalna akreditacija, ki omogoča visokošolskim institucijam in študentom financiranje iz proračunov zveznih držav. Izvaja jo šest regionalnih agencij, ki delujejo vsaka v več zveznih državah (Schwarz in Westerheijden 2004, 25). Za specializirane visokošolske institucije (na primer teološke) obstaja institucionalna akreditacijska agencija, ki deluje na ozemlju celotnih ZDA.

Druga oblika akreditacij so specializirane akreditacije, ki jih je okoli 70 in se izvajajo po celotnem ozemlju ZDA (Eaton 2003, 6). Običajno je v posamezni vedi samo ena, v nekaterih vedah (na primer v poslovnih

vedah) pa sta po dve specializirani akreditacijski agenciji. Akreditacija študijskih programov je v ZDA značilna predvsem za močne tradicionalne akademske vede, kot sta medicina in pravo, za mlajše vede, kot so bolniška nega, tehnične vede, poslovna administracija, socialno delo in podobno, ter za vede, v katerih je interes države za kakovost študijskih programov visok (na primer usposabljanje učiteljev). »Čisti« študijski programi (kot je na primer sociologija) niso podvrženi akreditaciji.

Za specializirano akreditacijo lahko zaprosijo samo institucionalno akreditirane visokošolske institucije. Razlog je v tem, da so standardi in kriteriji specializirane akreditacije močno podvrženi vidiku stroke in manj akademskem vidiku. To je v nasprotju z akreditacijsko miselnostjo v Evropi, kjer je vpliv akademikov v akreditacijskih shemah ključen.

V ZDA financirajo akreditacijske agencije organizacije, ki koordinirajo in izvajajo akreditacijske aktivnosti ter so včlanjene v akreditacijske agencije. Te organizacije so zasebne, neprofitne in neodvisne od države (Eaton 2003, 1). Prav zaradi tega so postopki in merila presojanja med agencijami različna, saj vsaka stremi k uresničitvi interesov svojih članov ali financerjev (Schwarz in Westerheijden 2004, 26). Člani teh agencij so akademiki, zaposleni v visokošolskih zavodih ali strokovnjaki posameznega področja (slednji prevladujejo pri specializiranih akreditacijah).

Priznavanje akreditacijskih agencij v ZDA poteka na dveh ravneh (Schwarz in Westerheijden 2004, 26). Na prvi ravni agencijo prizna Svet za visokošolsko akreditacijo (angl. Council for Higher Education Accreditation – CHEA), kar pomembno prispeva k cilju prikazovanja odgovornega delovanja različnim déležnikom. Na druga ravni agencijo prizna zvezna vlada. Pomembnost tega priznanja je velika, ker je vezano na financiranje visokošolskih institucij iz proračuna zveznih vlad. Kljub temu visokošolske institucije pripisujejo večjo težo državni agenciji kot zveznim organom (Cave in drugi 2006, 70).

Bistvena razlika med akreditacijskimi shemami v ZDA in v Evropi je prostovoljna odločitev za akreditacijo, ki je značilna za ZDA. Zanjo se ne odločajo samo javni, temveč tudi najbolj prestižni zasebne visokošolske institucije (Schwarz in Westerheijden 2004, 25). Pomembna razlika med kazalniki kakovosti, ki jih proučujejo v akreditacijskih postopkih v ZDA in v Evropi, je v osredotočenosti na izide izobraževalnega procesa že od zgodnjih 90. let (na primer v akreditacijskih postopkih za visokošolske zavode tehničnih ved pri akreditacijski shemi ABET 2000). Poleg tega specializirane akreditacije zbirajo informacije o uspešnosti zadovolje-

vanja zahtev in potreb stroke (delodajalcev) pri »koriščenju rezultatov« izobraževalnega procesa.

Visokošolska institucija, ki zaprosi za akreditacijo pri CHEA, je vključena v naslednje korake akreditacijskega procesa (Eaton 2009, 4): (1) izdelavo notranje evalvacijskega poročila, ki predstavlja povzetek delovanja visokošolske institucije na tistih področjih, ki jih določajo akreditacijski standardi in merila, (2) strokovni pregled dokumentacije in (3) obisk visokošolske institucije, ki ga opravi ista skupina strokovnjakov. Ti strokovnjaki sodelujejo prostovoljno in za svoje delo niso plačani (prav tam). Skupina strokovnjakov lahko vključuje tudi »neakademske« déležnike iz okolja visokošolske institucije (prav tam). (4) Obisku visokošolske institucije sledi odločitev, ki jo sprejema CHEA. To je: podeljena (vnovična) akreditacija ali pa zavrnitev akreditacije. Akreditacija je lahko institucionalna ali programska.

Lestvice razvrščanja so običajna praksa v ZDA. Prva takšna lestvica je bila objavljena leta 1910 (Cave in drugi 2006, 72). Danes jih obstaja več kot 100, vsaka pa ima več metodologij za razvrščanje (prav tam). Večina teh ne izvira iz nacionalne pobude. Redke nacionalne pobude, ki so bile dane v preteklosti, pa so bile zelo odmevne in so bile vzvod za nastanek številnih »spin-off« organizacij (prav tam). Odzivi déležnikov na lestvice razvrščanja so različni (Hazelkorn 2007). Delodajalci raje zaposlujejo diplomante z visokošolskihinstitucij, ki so razvrščeni višje na lestvici. Prav tako obstajajo primeri poslovnih organizacij, ki se na podlagi lestvic razvrščanja odločajo za raziskovalno sodelovanje z visokošolskimi institucijami. Tudi lokalne skupnosti postajajo vse občutljivejše in celo dovzetne za razvrščanje, saj finančno spodbujajo lokalne visokošolske institucije k izboljševanju svojega položaja na lestvicah (Hazelkorn 2007). Študenti v ZDA sicer pri odločanju za vpis v visokošolsko institucijo spremljajo razvrščanja institucij v medijih, vendar samo 11 % študentov izjavlja, da je informacija o razvrstitvi pomemben element odločitve (McDonagh, glej Hazelkorn 2007).

Evalvacije so instrument za zagotavljanje kakovosti, ki ni reguliran s strani zveznih ali nacionalnih organov. Nekatere organizacije, ki so zasebnega značaja, ponujajo različne evalvacije (kot so na primer AEI – angl. American Evaluation Institute, ACEI – angl. Academic Credential Evaluation Institut). Vendar pa je sodelovanje visokošolskih institucij z zunanjimi organizacijami, ki izvajajo evalvacije, prostovoljno. Prav tako ni opaziti povezanosti evalvacije z akreditacijskimi merili. Ocenjujem, da je razlog v različnem osnovnem namenu teh dveh instrumen-

tov. Akreditacija je v ZDA usmerjena v prikazovanje odgovornega delovanja visokošolske institucije deležnikom, evalvacija pa v pridobivanje smernic za izboljševanje delovanja visokošolske institucije. V literaturi so najpogosteje omenjene programske evalvacije.

Kazalnikov kakovosti ne regulira država, njihove značilnosti in nameni rabe so med uporabniki zelo različni. Redki podvigi, da bi kazalnike kakovosti določili na lokalni ravni, so obtičali v fazi določitve metodologije posameznega kazalnika, ne pa pri rešitvah, ki bi bile rezultat različnih vidikov in značilnosti visokošolskih institucij (Cave in drugi 2006, 71).

Tudi pri rabi kazalnikov v visokošolskih institucijah ne prevladuje nacionalni interes. V primerih, ko so bili kvantitativni podatki na ravni institucije dejansko zbrani, so imeli formativni značaj samoocenitve in so bili običajno namenjeni strokovnemu pregledu in notranjemu managementu visokošolskih institucij, ne pa nacionalnim interesom in razvrščanju v lestvice (prav tam).

Najbolj metodološko poglobljeni in najpogosteje obravnavani kazalniki so na področju raziskovalnih dosežkov – publicistična dejavnost in citiranost avtorjev. Najpogosteje uporabljen kazalnik so prihodki namenjeni raziskovalni dejavnosti zavoda (Cave in drugi 2006, 80). Tem sledijo nagrade v finančni in nefinančni obliki, ki jih je visokošolska institucija prejea, povprečna ocena na standardiziranih testih študentov, ki pričenjajo s študijem na visokošolski instituciji, pridobljene štipendije študentov visokošolske institucije, povprečen čas trajanja študija, dosežki študentov v nadaljnjem življenju, [višina] plač zaposlenih v visokošolski instituciji in različni vidiki finančnega položaja visokošolske-institucije (povprečni strošek na študenta, sredstva namenjena nakupu gradiv v knjižnici in drugo) (Cave in drugi 2006, 73).

Ob tem je potrebno poudariti, da praksa visokošolskih institucij v ZDA kaže močno korelacijo med obsegom finančnih sredstev in uspešnostjo visokošolskih institucij (Cave in drugi 2006, 73). Ni pa to »svetovno« pravilo. V Združenem kraljestvu je na primer v ključ do uspeha visokošolskih institucij v optimalnem razmerju med študenti in zaposlenim osebjem visokošolske institucije (Cave in drugi 2006, 73).

Kazalniki kakovosti, ki jih uporabljajo visokošolske institucije, so objavljeni v letnih poročilih institucij (angl. report cards) in so namenjeni obveščanju deležnikov. Nacionalna politika jih ne določa, tudi nacionalne pobude na tem področju so redke. Rezultati teh pobud se v javnosti kažejo kot smernice in spodbude uporabnikom, saj raznolikost

visokošolskih institucij omejuje priprava enotnih nacionalnih meril ali standardov. Na ravni zveznih držav je teh pobud več, vendar pa so omejene predvsem na poročanje o preteki uspešnosti, ne pa kot vzvod za prihodnje dosežke (Cave in drugi 2006, 81).

Od leta 2002 dalje se nacionalni organ, zadolžen za kakovost visokega šolstva v ZDA (CHEA), zavzema za zagotavljanje kakovosti ponujenih storitev visokošolskih institucij izven države izvora zavoda (CHEA 2002). Tako je skupaj z več kot 30 državami po vsem svetu sprejel načela čezmejnega izobraževanja visokošolskih institucij (ACE 2009).

Ugotavljam, da sistem zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v ZDA upošteva različnost visokošolskih institucij, zahteve poslovnega sveta, prav tako pa organom na višji institucionalni ravni omogoča nadzor nad kakovostjo visokošolskih institucij. Nameni, s katerimi so uporabljeni instrumenti za zagotavljanje kakovosti (prikazovanje odgovornega delovanja in izboljševanje delovanja visokošolskega zavoda) se dopolnjujejo.

Slovenija

Začetki slovenskega nacionalnega sistema zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu v 90. letih prejšnjega stoletja so povezani z akreditacijo. Akreditacija je v Sloveniji uveljavljen instrument za zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov ali študijskega programa. Akreditacije so institucionalne in programske. Zanje lahko zaprosijo samostojni visokošolski zavodi in univerze. Akreditacije študijskih programov so bile do konca 2009 zaupane Svetu Republike Slovenije za visoko šolstvo, natančneje njegovemu Akreditacijskemu senatu, pri čemer so veljala Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2004). Konec leta 2010 pa so bila sprejeta nova Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2010), odgovornost za podeljevanje akreditacij pa je podeljena neodvisni agenciji.

V preteklosti je neurejenost sistema zunanjih evalvacij visokošolskih zavodov na slovenskem spodbudilo zavode k samostojnemu pristopu do evropskih organizacij, ki izvajajo institucionalne in programske zunanje evalvacije (Rodman, Faganel in Trunk Širca 2007, 92–93). Samostojni pristopi visokošolskih zavodov k mednarodnim organizacijam za presojanje njihove kakovosti so evidentirani od leta 1998. Za zunanjo presojo kakovosti so zaprosili pri Evropskem združenju univerz (angl. European University Association – EUA, takrat Zvezi Evropskih Univerz – CRE) in pri izdajatelju akreditacije EQUIS za poslovne šole (angl.

European Foundation for Management Development – EFMD). Visokošolski zavodi so bili deležni zunanje evalvacije tudi v okviru mednarodnega programa Phare in projekta Tempus Phare (prav tam).

Prvi zametki vzpostavljanja sistema evalvacij v slovenskem visokem šolstvu segajo v leto 1993, ko je bila z Zakonom o visokem šolstvu (ZVIS 1993) formalno urejena ustanovitev komisije za kakovost. Med ostalimi zadolžitvami je imela *Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva* (NKKVŠ) nalogo, da poskrbi za izvajanje samoevalvacije na vseh visokošolskih zavodih. Večina visokošolskih zavodov redno izvaja samoevalvacije, kot navajajo v letnih poročilih o zagotavljanju kakovosti, ki jih je objavljala Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva v vsakoletni zbirki poročil (Trunk Širca in Pauko 2004; Pauko in Trunk Širca 2005; Pauko 2006; Pauko 2007). Vendar pa samoevalvacijska poročila temeljijo predvsem na izsledkih mnenjskih raziskav in zbiranju informacij o delovanju visokošolskega zavoda iz notranjega okolja. Iz poročil je mogoče razbrati odsotnost kvantitativnih podatkov, ki bi omogočili presojo kakovosti visokošolskih zavodov. Zaradi neopredeljenih kazalnikov, po katerih bi se samoevalvacije izvajale, primerjava med visokošolskimi zavodi še danes ni možna. Pri tem je potrebno tako z vsebinskega kot z metodološkega vidika pri postavljanju sodb o primerljivosti izidov samoevalvacij posameznih visokošolskih zavodov upoštevati ugotovitve Trunk Širčeve (2004, 134–140) o amodelnosti samoevalvacijskih procesov, ki so prilagojeni mikrospecifikam vsake posamezne organizacije in s tega vidika niti niso namenjeni medinstitucionalni primerljivosti.

Na nacionalni ravni je do leta 2004 NKKVŠ spodbujala predvsem letno izvajanje samoevalvacije. Od leta 2004 pa v zakonodaji zasledimo tudi zahtevo za institucionalno zunanjo evalvacijo in obvezno vnovično akreditacijo vsakih sedem let (Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov 2004). Merila v 5. členu predvidevajo vnovično podelitev akreditacije le ob upoštevanju poročil zunanjih evalvacij. V istem letu so bila za ta namen objavljena Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela (2004). Ta so bila izdelana na podlagi standardov in smernic ENQA (2002).

Pilotne institucionalne zunanje evalvacije so bile izvedene v letu 2006 z namenom priprave metodologije nacionalnih institucionalnih zunanjih evalvacij in preveritve Meril, ne pa podeljevanju ocen ali razvr-

ščanju visokošolskih zavodov (več o tem v Trunk Širca in drugi 2007). NKKVŠ je prenehala delovati leta 2007. Nadomestil jo je s pravnim aktom ustanovljen *Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo* (ZVIS-UPB3 2006). Po 51. členu tega zakona je Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo imenoval senate za akreditacijo, evalvacijo in habilitacijo, ki so bili zadolženi za vodenje in odločanje v akreditacijskih, evalvacijskih in habilitacijskih postopkih.

V času med 2006 in 2009 so potekale številne javne in sodne razprave o sestavi in načinu delovanja trenutnega nacionalnega organa, kar je postavljalo pod vprašaj objektivnost članov in verodostojnost rezultatov delovanja (pri tem velja poudariti predvsem, da je Svet republike Slovenije za visoko šolstvo organ v sestavi ministrstva). Epilog tega je ustanovitev in pričetek delovanja *Nacionalne agencije za kakovost visokega šolstva* (NAKVIS) s 1. 3. 2010 (Sklep o ustanovitvi Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu 2009). Agencija opravlja strokovne in razvojne naloge v visokem šolstvu ter regulatorne naloge za zunanje zagotavljanje kakovosti visokega šolstva in višjega strokovnega izobraževanja. Zunanje zagotavljanje kakovosti vključuje akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov ter zunanjo evalvacijo (glej http://www.nakvis.si/).

Visokošolski zavodi zaprosijo za *akreditacijo* še pred pričetkom delovanja in/ali pred izvedbo (novega) študijskega programa. Akreditiran je tako lahko visokošolski zavod in/ali študijski program. Pri prvi akreditaciji prične akreditacijski postopek ustanovitelj visokošolskega zavoda, pri vnovični akreditaciji pa visokošolski zavod. V zadnjem primeru se akreditacijski postopek prične z zunanjo evalvacijo, po predložitvi popolne vloge za akreditacijo in po imenovanju skupine strokovnjakov za pripravo evalvacijskega poročila. Odločitev nacionalnega organa je lahko pridobitev ali podaljšanje akreditacije, podaljšanje akreditacije za največ eno leto (pogojna akreditacija) ali zavrnitev akreditacije. Pridobljena akreditacija predstavlja pogoj za vpis v razvid visokošolskih zavodov. Ta daje visokošolskemu zavodu možnost javnega financiranja delovanja visokošolskega zavoda ali izvajanja študijskega programa in s tem delovanja kot javni zavod. Veljavnost akreditacije je sedem let.

Nova merila za akreditacijo določajo šest področij, ki so predmet presoje kakovosti visokošolskega zavoda: (1) vpetost v okolje, (2) delovanje visokošolskega zavoda, (3) kader, (4) študenti, (5) materialni pogoji ter (6) zagotavljanje kakovosti, inovativnost in razvojne naravnanosti. Pri akreditaciji študijskih programov pa se upošteva še potrebo po štu-

dijskem programu ter presoja organizacijo in izvedbo izobraževanja.

Zunanje evalvacije visokošolskih zavodov v Sloveniji so institucionalne. Vključujejo strokovni pregled dokumentiranih informacij o visokošolskem zavodu, obisk visokošolskega zavoda in izdelavo poročila. Visokošolski zavod ima možnost podajanja pisnega mnenja na ugotovitve evalvacijskega postopka. Poročilo je javno in je objavljeno skupaj s pisnim mnenjem evalviranega visokošolskega zavoda. Vnovične evalvacije niso predvidene oziroma potekajo vzporedno s ponovno akreditacijo visokošolskega zavoda.

Aktualni pravni akt, tj. merila iz leta 2010, obravnava tudi *samoevalvacijsko aktivnost* visokošolskih zavodov. Merila prvič določajo področja presoje v samoevalvacijskih postopkih: (1) evalvacijo poučevanja, ki jo podajo študenti in drugi deležniki iz okolja, (2) evalvacijo vseh dejavnosti, (3) evalvacijo zadostnosti in raznovrstnosti virov iz nacionalnega in mednarodnega okolja ter finančne uspešnosti, (4) dokumentiranje razvoja visokošolskega zavoda v povezavi z razvojem relevantnega okolja, (5) dokumentiranje pomanjkljivost in napak, (6) analizo dosežkov ter (7) oceno kakovosti vseh dejavnosti visokošolskega zavoda in oblikovanje predlogov za izboljšave. V merilih je poudarjena periodičnost samoevalviranja in dokumentiranja, kar je potrebno dokazovati v zunanjeevalvacijskih in akreditacijskih postopkih.

Glede na pravne akte, ki so bili sprejeti konec leta 2010, ocenjujem, da so narejeni pomembni koraki v vzpostavitvi sistema zagotavljanja kakovosti visokošolskih zavodov Sloveniji. Predvsem je potrebno poudariti ustanovitev agencije, ki deluje neodvisno, vključitev instrumenta pogojna akreditacija ter določitev področij presoje v samoevalvaciji. Slednje postavlja trdnejša in vsebinsko konkretnejša izhodišča za vzpostavitev sistema zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu, predvsem pa za nastanek prakse visokošolskih zavodov, ki bi omogočila večjo informiranost deležnikov in primerljivo oceno kakovosti visokošolskih zavodov glede na tuje visokošolske zavode.

Ob tem je potrebno poudariti, da sta za vzpostavitev mednarodne dimenzije nacionalnega in institucionalnega sistema zagotavljanja kakovosti nujno potrebni tudi včlanitev v ENQA in vpis v evropski register agencij EQAR.

Slovenija je namreč majhna dežela z omejenimi možnostmi, kar je povezano z ravnijo nepristranskosti sodelujočih v procesih zunanjega zagotavljanja kakovosti ter zaupanja v informacije in rezultate presoj kakovosti visokošolskih zavodov pri deležnikih.

Zaključek

Razvoj sistema zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij v Združenih državah Amerike temelji na akreditaciji. Za Evropo ne moremo trditi enako. Države zahodne Evrope so svoje začetke zagotavljanja kakovosti snovale na samoevalvaciji in jo dopolnjevale z zunanjo evalvacijo. Slednjo sedaj nadgrajujejo z akreditacijo visokošolskih institucij in študijskih programov z namenom vzpostavitve zaupanja v sistem zagotavljanja kakovosti. Države osrednje in vzhodne Evrope pa v svojih sistemih zagotavljanja kakovosti izpostavljajo akreditacijo, ki je osrednji instrument za zagotavljanje kakovosti visokošolske institucije in študijskih programov. V teh državah je bila akreditacija vpeljana kot orodje centralnega birokratskega nadzora države. Slednje je povezano z neuspešnim razvojem kulture kakovosti ter naravnanostjo visokošolskih institucij in nacionalnih sistemov zagotavljanja kakovosti na prikazovanje odgovornega delovanja, namesto na izboljševanje delovanja. V zadnjem času se zaradi pritiska okolja stopnjuje potreba visokošolskih institucij po informacijah o možnostih lastnega izboljšanja in je zato v teh državah vse bolj razširjena raba evalvacij.

Poglobitev v razvoj sistemov zagotavljanja kakovosti na nacionalni ravni in implementacija tega v praksi visokošolskih institucij omogoča lažje razumevanje aktualnega dogajanja na področju zagotavljanja kakovosti. Namreč kljub številnim posegom akterjev na višji institucionalni ravni, se sistemi zagotavljanja kakovosti med seboj pomembno razlikujejo in zasledujejo različne cilje (informiranje déležnikov, izboljševanje delovanja, potrjevanje kakovosti ipd.).

V Sloveniji je najbolj razširjena raba akreditacije, ki predstavlja prvi zakonsko urejen instrument za zagotavljanje kakovosti v slovenski visokošolski praksi. Ponovni akreditacijski postopki se izvajajo z zunanjo evalvacijo, ta pa je odvisna od samoevalvacije. Instrumenti za zagotavljanje kakovosti so tako v nacionalnem sistemu povezani. V letu 2010 so na tem področju nastali pomembni premiki, saj je bila ustanovljena agencija, ki je s sprejetjem zakonskih aktov nadgradila obstoječi nacionalni sistem. Določila je nova področja presoje v akreditacijskih in samoevalvacijskih postopkih, vpeljala je pogojno akreditacijo, povezala zunanje evalvacijske in akreditacijske postopke pri pridobivanju vnovične akreditacije, vpeljala izredno zunanjo evalvacijo in pobudo za začetek teh postopkov popolnoma prepustila visokošolskim zavodom oziroma ustanoviteljem.

Visokošolske prakse zagotavljanja kakovosti v proučevanih državah ponujajo izhodišče za razpravo o možnih razvojnih korakih zagotavljanja kakovosti v slovenskem visokem šolstvu. Na ravni nacionalnega sistema izpostavljam (1) potrebo po vključevanju pretežno mednarodnih strokovnjakov v evalvacijske postopke, k čemur stremi Češka republika, (2) in vključevanju predstavnikov stroke v skupino strokovnjakov za presojo kakovosti visokošolskega zavoda, (3) potrebo po razvojnem seminarju, kot ga poimenujejo na Finskem, ki je namenjen razpravi o rezultatih evalvacijskega procesa z različnimi strateškimi deležniki visokošolskega zavoda (in ne le informiranju, ki ga je deležno predvsem vodstvo), (4) ter spremljanje učinkov delovanja visokošolskega zavoda (več o tem v Rodman 2010, 73–76), ki bi moralo postati eno temeljnih področij presoje.

Glede na to, da je vsak visokošolski zavod v Sloveniji odgovoren za obvladovanje lastne kakovosti in zagotavljanje kakovosti, bi ta moral v okviru lastnega sistema kakovosti stremeti k danim predlogom. Poleg tega pa predlagam vključitev vseh strateških deležnikov posameznega visokošolskega zavoda v evalvacijske postopke. Pri tem so mišljeni predvsem samoevalvacijski postopki, ki jih obvladuje visokošolski zavod sam, in s pomočjo katerih ugotavlja, ali izpolnjuje zahteve svojih strateških deležnikov. Skladno s tem bi bilo smiselno na nacionalni ravni spodbuditi vključitev revizije institucionalne kakovosti v slovensko visokošolsko prakso, saj je ta instrument naravnan na presojo lastnega sistema kakovosti, pri čemer kriterije kakovosti postavlja visokošolski zavod sam. Vendar pa ocenjujem, da je kultura kakovosti v Sloveniji še pretežno povezana s tem, da instrumentom za zagotavljanje kakovosti pripisujemo nadzorno vlogo, kar redko spodbuja usmerjenost visokošolskega zavoda k iskanju dragocenih informacij o možnostih izboljšanja lastnega delovanja. Zato ocenjujem, da je prednostna naloga visokošolskih zavodov, da snujejo in vzpostavijo management kakovosti, ki bo usmerjen v izboljševanje delovanja visokošolskega zavoda in ne le v zagotavljanje kakovosti ter v razvoj kulture kakovosti, pri snovanju katere so vključeni vsi strateški deležniki visokošolskega zavoda.

Literatura

ACE. 2009. Sharing quality higher education across borders. Http://www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/ProgramsServices/cii/global/policy/intl_shr_highed1.htm.

Billiris, H. 2004. The national system of higher education in Greece: waiting for a systematic quality assurance system. V *Accreditation and evaluation in the European higher education area,* ur. S. Schwarz in D. F. Westerheijden, 197–205. Dordrecht: Kluwer.

Brennan, J., in R. Williams. 2004. Accreditation and related regulatory matters in the United Kingdom. V *Accreditation and evaluation in the European higher education area,* ur. S. Schwarz in D. F. Westerheijden, 465–490. Dordrecht: Kluwer.

Castelluccio, C., in L. Masotti. 2006. Quality assurance in United Kingdom higher education. A case study: the London Metropolitan University. V *Assessing quality in european higher education institutions: dissemination, methods and procedures,* ur. C. Orsingher, 23–50. New York in Heidelberg: Physica.

Cave, M., S. Hanney, M. Henkel in M. Kogan. 2006. *The use of performance indicators in higher education: the challenge of the quality movement.* London: Kingsley.

CHEA. 2002. Accreditation and assuring quality in distance learning. CHEA Monograph Series 1. Http://www.chea.org/Research/Accred-Distance-5-9-02.pdf.

Crozier, F., B. Curvale in F. Hénard. 2005. *Quality convergence study.* Helsinki: ENQA.

Eaton, J. S. 2003. Accreditation and recognition in the United States. Http://www.chea.org/international/OECD_JEPaper_0803.pdf.

Eaton, J. S. 2009. An overview of US accreditation. Http://www.chea.org/pdf/2009.06_Overview_of_US_Accreditation.pdf.

ENQA. 2002. Trans-National European Evaluation Project (TEEP 2002): evaluation manual. Http://www.enqa.eu.

Eurydice. 2004. *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe.* Bruselj: Eurydice.

Eurydice. 2007. *Focus on the structure of higher education 2006/07.* Bruselj: Eurydice.

FINHEEC. 2006. *Audits of quality assurance system of Finnish higher education institutions: audit manual for 2005–2007.* Tampere: The Finnish Higher Education Evaluation Council.

FINHEEC. 2007. *Audits of quality assurance system of Finnish higher education institutions: audit manual for 2008–2011.* Tampere: The Finnish Higher Education Evaluation Council.

Hazelkorn, E. 2007. Rankings as indicator of quality. Prispevek na 2nd Athens international conference on university assessment, Atene.

Hämäläinen, K., J. Haakstad, J. Kangasniemi, T. Lindeberg, M. Sjölund. 2001. *Quality assurance in the Nordic higher education.* Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Hofmann, S. 2005. *10 years on: lessons learned from the institutional evaluation programme.* Bruselj: European University Association.

Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. 2004. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 101/2004.

Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. 2010. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 95/2010.

Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela. 2004. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 124/2004.

Panta, M., A. Kaparou in G. Kaimakamis. 2008. Quality assurance in the light of the ENQA policy in Greek technological educational institutions (TEIs): challenges and prospects. Http://www.oecd.org/dataoecd/3/47/41319133.pdf.

Pauko, M., ur. 2006. *Kakovost v visokem šolstvu: poročilo Nacionalne komisije za kvaliteto visokega šolstva 2005.* Maribor: Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva; Koper: Fakulteta za management.

Pauko, M., ur. 2007. *Kakovost v visokem šolstvu: poročilo Nacionalne komisije za kvaliteto visokega šolstva 2006.* Maribor: Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva; Koper: Fakulteta za management.

Pauko, M., in N. Trunk Širca, ur. 2005. *Kakovost v visokem šolstvu: poročilo Nacionalne komisije za kvaliteto visokega šolstva 2004.* Maribor: Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva; Koper: Fakulteta za management.

Pechar, H., in C. Klepp. 2004. Accreditation and differentiation: a policy to establish new sector in Austrian higher education. V *Accreditation and evaluation in the European higher education area,* ur. S. Schwarz in D. F. Westerheijden, 43–64. Dordrecht: Kluwer.

Rodman, K. 2010. Dejavniki zaznane kakovosti visokošolskega zavoda z vidika delodajalcev. Doktorska disertacija, Fakultete za management Koper Univerze na Primorskem.

Rodman, K., A. Faganel in N. Trunk Širca. 2007. Premik v vzpostavljanju sistema zagotavljanja visokošolske kakovosti v letu 2006. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju,* št. 2: 89–101.

Scheele, K. 2004. Licence to kill: about accreditation issues and James Bond. V *Accreditation models in higher education,* ur. P. Di Nauta, P.-L. Omar, A. Schade in J. P. Scheele, 19–25. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Scheerens, J. 2007. Toward a quality assessment and assurance system in Slovenian initial education (primary and lower secondary): philosophy and main components. Prispevek na delavnici Kakovost v izobraževanju: evalvacija, ocenjevanje in spremljanje, Portorož.

Schwarz, S., in D. F. Westerheijden. 2004. Accreditation and evaluation in the European higher education area. Dordrecht: Kluwer.

Sohm, K. 2004. Austria: accreditation in Austrian Fachhochschule sector. V *Accreditation models in higher education: experiences and perspectives,* ur. P. Di Nauta, P. L. Omar, A. Schade in J. P. Scheele, 32–35. Helsinki: ENQA.

Šebková, H. 2004. Czech quality assurance: the tasks and responsabilities of accreditation and evaluation. V *Accreditation and evaluation in the European higher education area,* ur. S. Schwarz, in D. F. Westerheijden, 65–86. Dordrecht: Kluwer.

Šebková, H. 2009. The European standards and guidelines in quality assurance mechanism in the Czech Republic. V *Implementation of standards and guidelines for quality assurance in higher education of Central and East-European Countries: agenda ahead,* ur. J. Kohoutek, 201–234. Bukarešta: UNESCO-CEPES.

Sklep o ustanovitvi Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu. 2009. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 114/09.

The Danish Evaluation Institute. 2003. *Quality procedures in European higher education.* Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Trunk Širca, N. 2004. *Amodelnost samoevalvacijskih procesov.* Koper: Fakulteta za management.

Trunk Širca, N., A. Faganel, M. Brejc, F. Čuš, M. Drobnič Košorok, A. Janeš, K. Kern Pipan, K. Košmrlj, A. Lesjak, M. Pauko, K. Rodman, in K. Širok. 2007. Poročilo o vzpostavljanju sistema institucionalnih zunanjih evalvacij slovenskih visokošolskih zavodov v letu 2006. Delovni zvezek 16, Fakulteta za management Koper.

Trunk Širca, N., D. Lesjak, L. Mulej, B. Skela Savič, B. Tičar, M. Vodopivec, K.Košmrlj, K. Rodman, A. Barle, K. Bažon, A. Braček, S. Ferjančič, A. Ocvirk, V. Sulčič, A. Balde, A. Koren, in M. Nahtigal. 2010. Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov. Zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru CRP: Konkurenčnost Slovenije 2006–2013, projekt V5-0444, Fakulteta za management Koper.

Trunk Širca, N., in M. Pauko, ur. 2004. *Kakovost v visokem šolstvu: poročilo Nacionalne komisije za kvaliteto visokega šolstva 2003.* Maribor: Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva; Koper: Fakulteta za management.

Van der Wende, M., in D. Westerheijden. 2003. Degrees of trust or trust of degrees? Quality assurance and recognition. V *Real-time systems: reflections on higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia,* ur. J. File in L. Goedegebuure, 177–206. Enschede: Cen-

ter for Higher Education Policy Studies, University of Twente; Brno: University of Technology.

Välimaa, J. 2004. Three rounds of evaluation and the idea of accreditation in Finnish higher education. V *Accreditation and evaluation in the European higher education area,* ur. S. Schwarz in D. F. Westerheijden, 101–125. Dordrecht: Kluwer.

ZVIS – Zakon o visokem šolstvu. 1993. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 67/1993.

ZVIS-UPB3 – Zakon o visokem šolstvu, uradno prečiščeno besedilo. 2006. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 119/2006.

21 Praksa zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij in prihodnji izzivi

Karmen Rodman, Nada Trunk Širca in Katarina Košmrlj

Uvod

Management kakovosti visokošolskih institucij je pomemben del managerskega sistema visokošolske institucije. Organi na višji institucionalni ravni in visokošolske institucije spodbujajo razvoj tega področja in iščejo načine, da bi odgovorili na naraščajočo pritisk deležnikov po odgovornem delovanju visokošolskih institucij. Iz komunikejev srečanj ministrov, pristojnih za visoko šolstvo[1] je razvidno, da je zagotavljanje kakovosti visokega šolstva postala ključna usmeritev na poti do povečanja konkurenčnosti in privlačnosti evropskega prostora. Zagotavljanju kakovosti visokega šolstva pripisujejo ministri, pristojni za visoko šolstvo, vedno večji pomen.

V prispevku se zato posvečamo razvoju in uporabi instrumentov za zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov s strateškega in praktičnega vidika. Osrednji namen prispevka je raziskati, kateri instrumenti

1. Towards the European higher education area: communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education in Prague on May 19th 2001 (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communiquTheta.pdf).

Communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19th September 2003 (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf).

The European higher education area, achieving the goals: communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Bergen on 19–20th May 2005 (http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf).

Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised world; London communiqué from 18th May 2007 (http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf).

The Bologna process 2020: the European higher education area in the new decade; communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. (http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf).

za zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov prevladujejo v praksi. Prakso uporabe instrumentov za zagotavljanje kakovosti omejujemo na tri najbolj izstopajoče instrumente za zagotavljanje kakovosti: akreditacijo, evalvacijo in revizijo institucionalne kakovosti visokošolske institucije.

Strateškemu vidiku naravnanosti sistemov zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij dodajamo še operativno raven. Predstavljene so ključne informacije, ki jih (notranji in zunanji) organi za presojo kakovosti visokošolskih institucij uporabljajo pri svojem delu. S tem je prispevku dodan praktični vidik vsebine instrumentov za zagotavljanje kakovosti.

V zaključku so predstavljeni ključni izzivi na področju zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij. Pri tem sklepe osnujemo na podlagi analize in interpretacije razpoložljive literature, kritične presoje in sklepanja. Viri vključujejo prispevke in dokumente tujih in domačih avtorjev ter organov in organizacij na mednarodni in nacionalni ravni s področja zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu.

Raba instrumentov za zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov

The Danish Evaluation Institute (2003, 18) navaja, da *v praksi izstopajo trije prevladujoči instrumenti za zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij: programska akreditacija, programska evalvacija in revizija institucionalne kakovosti.* Najpogosteje pa so na nacionalni ravni med seboj prepleteni različni instrumenti (na primer raba programske evalvacije z revizijo institucionalne kakovosti), tako da se dosežejo komplementarni posameznih instrumentov.

Danes je *akreditacija* osrednji instrument za zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov v Evropi in Združenih državah Amerike (Hämäläinen in drugi 2001, 14). Razlogi za to so (str. 14–15):

- potreba po prikazovanju odgovornega delovanja in po zaupanju;
- porast študentske mobilnosti v Evropi, zaščita stranke [študenta, delodajalca oziroma déležnika nasploh] in zaposlovanje na evropskem trgu dela;
- porast globalnih ponudnikov visokošolskih storitev (ang. borderless higher education) zasebne in/ali virtualne narave.

Običajno je akreditacijska shema vzpostavljena na ravni države in je pogosto tudi financirana s strani države (kot je to na Češkem, v Nem-

čiji, Franciji, na Madžarskem, Poljskem ter Nizozemskem – v nizozemski in flamski skupnosti). Obstajajo pa tudi akreditacije, vzpostavljene na ravni visokošolske institucije (v Združenem kraljestvu in na Portugalskem). Povezava z usmeritvami nacionalnega sistema zagotavljanja kakovosti je v takih primerih šibkejša kot pri nacionalnih shemah, ki jih financira država, še vedno pa večja kot pri strokovnih akreditacijah (Pečar in drugi 2008, 23).

Ustvarjanje pozitivne podobe posameznih visokošolskih institucij preko pridobivanja različnih akreditacij, je v zadnjem času postalo množičen trend. Slednje je del naraščajočega agresivnega trženjskega pristopa šol, ki prostovoljno zbirajo številne akreditacije (predvsem pri organizacijah, ki ponujajo strokovne akreditacije). Pri tem predvsem izstopajo poslovne šole (ki povprašujejo po EQUIS, AMBA, AACSB akreditacijah) in tehnične šole (ki povprašujejo po ABET in FEANI akreditacijah) (Schwarz in Westerheijden 2004, 16). Specializirane akreditacije običajno ustvarjajo ali utrjujejo pozitivno podobo posameznih visokošolskih institucij (predvsem tistih, ki se izvajajo/tržijo tudi izven državnih meja) in so manj usmerjene v uresničitev nacionalnih interesov (prav tam).

Zunanja evalvacija visokošolskih institucij je obvezna ali vsaj priporočena v skorajda vseh evropskih državah podpisnicah bolonjske deklaracije z izjemo Andore, Avstrije (v primeru javnih visokošolskih zavodov), Bosne in Hercegovine, Luksemburga in Malte. V Cipru je obvezna le za zasebne visokošolske institucije (Eurydice 2007, 49). Državno spodbujene ali celo državno financirane evalvacije se izvajajo za javne visokošolske institucije.

V evalvacijskih shemah je moč najti nekaj splošno sprejetih pristopov k evalvaciji v evropskih državah (Pečar in drugi 2008, 24):

- ponovna akreditacija se izvede na podlagi samoevalvacije,
- zunanja komisija presoja na osnovi obiska visokošolske institucije,
- končni izdelek zunanje komisije je poročilo.

Pri institucionalni zunanji evalvaciji je pozornost usmerjena predvsem v analizo ureditve visokošolske institucije in ukrepanje v smeri zagotavljanja kakovosti na organizacijski ravni, bolj kot v kakovost poučevanja in raziskovanja (Schwarz in Westerheijden 2004, 27). Vse bolj se uveljavlja razmišljanje, da je kakovost visokošolske institucije več kot samo kakovost poučevanja in raziskovanja, torej več kot samo kakovost procesov. Vse večji poudarek se daje izidom/učinkom teh procesov

(angl. learning outcomes). Naravnanost na izide izobraževalnega procesa v akreditacijskih postopkih v Združenih državah Amerike se, za razliko od evropskih visokošolskih akreditacijskih praks, pojavlja že od zgodnjih 90. let (ABET 2000 za tehnične vede) (Schwarz in Westerheijden 2004, 27).

Zaznati je trend vse večjega vključevanja šolske skupnosti v procese evalviranja (Eurydice 2004, 131). Vsak akter ali déležnik namreč samo delno pozna visokošolsko institucijo, njihovi interesi se razlikujejo in njihovo zaznavanje delovanja visokošolske institucije je različno. Prepletanje in povezovanje pogledov različnih skupin déležnikov lahko pripelje do celostnega pogleda in pravilnega razumevanja kakovosti visokošolske institucije. Predvsem je zaznati trend participativne *notranje evalvacije* (Eurydice 2004, 135). Pri tem se presojajo prednosti in slabosti visokošolske institucije, ki jih identificirajo različni akterji, ob upoštevanju zunanjih virov informacij (na primer nacionalne agencije za zaposlovanje). Na takšen način obstaja možnost, da zunanja evalvacija preide iz iskanja prednosti in slabosti, v revizijo kakovosti procesov notranje evalvacije in nadzora nad njenimi izidi.

Povezovanje notranjega in zunanjega zagotavljanja kakovosti je tudi eno od priporočil Evropskega združenja za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (ENQA 2005, 7). V vseh državah podpisnicah bolonjske deklaracije, kjer so zunanje presoje kakovosti obvezne ali priporočene, nacionalna ureditev predpisuje uporabo rezultatov notranjih presoj kakovosti za namene zunanjih postopkov presojanja kakovosti visokošolskih zavodov (Eurydice 2007, 53). Najpogosteje se rezultati notranjega evalviranja uporabljajo pri zunanjem evalviranju za potrebe predhodne ocenitve visokošolske institucije še pred obiskom tega za namen evalviranja (Eurydice 2004, 46).

Notranje presoje kakovosti visokošolskih institucij so obvezne ali priporočene v skorajda vseh evropskih državah podpisnicah bolonjske deklaracije z izjemo Albanije, Andore, Bosne in Hercegovine, Cipra, Danske in Luksemburga (Eurydice 2007, 47). Vendar je tudi v teh državah zaslediti elemente spodbujanja zunanjega zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij.

Če država določi kriterije in postopke za notranjo evalvacijo, ima notranja evalvacija bolj tehnični značaj (Eurydice 2004, 77). V tem primeru evalviranje poteka z uporabo ocenjevalne lestvice, podane za posamezen parameter [oziroma kazalnik] (str. 81). Evalvacija je tako namenjena predvsem poročanju, ne pa izboljševanju delovanja. Prav tako obstaja nevarnost, da vključene evalvacije področij, ki so bistvenega pomena za

visokošolsko institucijo ali za uresničitev zastavljenega poslanstva. Ob tem pa je pod vprašajem še raven samokritičnosti predstavnikov šole in nevarnost prikazanja visokošolske institucije v čim bolj pozitivni luči (str. 77).

Raziskava, ki smo jo s sodelavci opravili v okviru ciljno-raziskovalnega projekta Modeli učinkovitega managementa kakovosti visokošolskih institucij (Trunk Širca in drugi 2010) je pokazala, da je med instrumenti za zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij najbolj razširjena raba samoevalvacije. O delovanju (letno poročilo, finančno poročilo, samoevalvacijsko poročilo) mora večina obravnavanih visokošolskih institucij poročati pristojnemu ministrstvu in upravnemu organu institucije, nekatere zasebne visokošolske institucije morajo poročati tudi lastnikom/ustanoviteljem.

Vendar pa zadnji podatki kažejo, da nekatere države Evropske unije razumejo notranjo zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij kot pripravo [samoevalvacijskega ali] samoocenitvenega poročila (Bologna process stocktaking report 2009, 51). Pri tem pa pogosto ne omenjajo presoje študijskih dosežkov študentov in notranjega sistema izboljševanja delovanja. Takšno notranje zagotavljanje kakovosti razumemo predvsem kot poskus ustvarjanja pozitivne podobe v okolju ali celo pozitivnih učinkov na nacionalni ravni (večina držav Evropske unije je na nacionalni ravni namreč vpeljala finančne spodbude za visokošolske institucije z namenom vplivanja na izboljševanje notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti).

Če je namen notranje evalvacije izboljševanje delovanja visokošolske institucije, potem je smiselno v sodelovanju z visokošolsko institucijo določiti predmet evalvacije, kriterije ali merila, ki se bodo upoštevali, ter postopke, ki bodo pri tem uporabljeni. EVP. Visokošolska institucija namreč najlažje določi področja, ki so pomanjkljiva in izbere predmet evalvacije (Eurydice 2004, 77). Osnovni namen samoevalvacijskega procesa je identificirati področja, v katerih je delovanje organizacije šibkejše in izdelati priporočila za njihovo izboljšanje. Vendar pa Seymour (1993) in West-Burnham (1997) opozarjata, da visokošolske institucije prepogosto razumejo samoevalvacijo kot sredstvo samopromocije in v procesu niso dovolj samokritične, ali pa zaidejo v drugo skrajnost in si kot rezultat samoevalvacije postavijo previsoke oziroma neizvedljive cilje. To lahko slabo vpliva na motivacijski vidik samoevalvacije in vzpostavljanje kulture kakovosti v visokošolskih institucijah (Musek Lešnik in Bergant 2001, 10–11).

Izvajanje samoevalvacije samo za notranje namene visokošolske in-

stitucije prinaša tveganje, da to postane simbolična aktivnost (Scheerens 2007, 22). Zato je smiselno, da visokošolska institucija poveže samoevalvacijo z zunanjo evalvacijo. Prav tako je smiselno na nacionalni ravni urediti povezanost zunanje in notranje evalvacije. Leta 2003 je bilo ugotovljeno (The Danish Evaluation Institute 2003, 9), da je notranja evalvacija vključena v zunanjo evalvacijo v 94 % primerih in v akreditacijo v 68 % primerih (vključenih je bilo 23 držav članic Evropskega združenja za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu – ENQA). Z analizo podatkov v raziskavi, ki smo jo izvedli, pa smo ugotovili, da so notranji instrumenti za zagotavljanje kakovosti povezani z zunanjimi instrumenti predvsem v zasebnih visokošolskih institucijah.

Iz poročil nacionalnih organov je razbrati, da je *razvoj visokošolskih institucij najbolj uspešen, kjer se kombinira notranje in zunanje zagotavljanje kakovosti* (World University Service – Austrian Committee 2009, 16). Evropsko poročilo o napredku bolonjskega procesa v letu 2009 (Bologna process stocktaking report 2009, 14) navaja, da so vse države, podpisnice bolonjske deklaracije, v visokošolske institucije vpeljale sistem zunanjega zagotavljanja kakovosti. *Vendar pa so presoje kakovosti visokošolskih institucij omejene predvsem na učenje in poučevanje* (World University Service – Austrian Committee 2009, 9), ne pa tudi na presojanje drugih dejavnosti visokošolskih institucij (raziskovanje, sodelovanje z okoljem). Predvsem izstopajo presoje študijskih programov in vsebine predmetnikov, za katere se [prostovoljno] odločajo bolj razvite visokošolske institucije. Manj razvite visokošolske institucije pa se odločajo predvsem za institucionalno zunanjo presojo kakovosti.

V večini držav, podpisnicah bolonjske deklaracije, so na ravni visokošolskih institucij vzpostavljeni notranji sistemi zagotavljanja kakovosti, veljava teh pa se med državami zelo razlikuje (Bologna process stocktaking report 2009, 14). Države jih običajno ne predpisujejo (str. 55), tako da visokošolske institucije uporabljajo različne instrumente. Ponekod se naslanjajo na metodologije, ki so značilne za certifikate in pristope iz poslovnega sveta (ISO, EFQM, TQM).

Z lastno raziskavo v projektu, ki smo ga že omenili v prispevku (Trunk Širca in drugi 2010), smo ugotovili, da sistem kakovosti obravnavanih javnih visokošolskih institucij večinoma temelji na zakonodaji in samoevalvaciji, razvila pa ga je institucija sama. Povezanost z univerzitetnim in nacionalnim sistemom je srednje intenzivna. V največji meri za izvajanje skrbi individualni organ vodenja (akademski ali oba, kjer je funkcija ločena), sledi komisija za kakovost.

PREGLEDNICA 21.1 Tipi statističnih podatkov v instrumentih za zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij

Vrste statističnih podatkov v uporabi	Evalvacija	Akreditacija	Revizija
Podatki o študentih	100 %	91 %	75 %
Ključni finančni podatki	61 %	48 %	100 %
Podatki o administrativnem osebju	61 %	71 %	75 %
Podatki o akademskem osebju	90 %	95 %	100 %
Podatki o trgu dela	61 %	38 %	25 %
Število EU držav, ki je odgovarjalo	31	21	4

Povzeto po The Danish Evaluation Institute 2003, 29.

Zaključujemo z ugotovitvijo, da *pritisk višjih institucionalnih ravni v obliki smernic in navodil povzroča izkazan napredek v zunanjem zagotavljanju kakovosti visokošolskih zavodov na nacionalni in institucionalni ravni (str. 58). Področje, ki je ostalo v domeni visokošolskih institucij, – notranje zagotavljanje kakovosti – pa zaostaja. Slednje je v veliki meri posledica nerazvitosti kulture kakovosti v visokošolskih institucijah* (EUA 2005), *ki se le počasi spreminja.*

Raba informacij pri presojanju kakovosti visokošolskih institucij

Informacije so ključna prvina v procesu presoje kakovosti. The Danish Evaluation Institute (2003, 23) navaja štiri poglavitne vire informacij pri presojah: notranje evalvacije, obiski visokošolskih institucij, raziskave in statistični podatki. Statistični podatki so mišljeni kot obstoječi podatki (str. 29). Običajno se nanašajo na podatke, ki jih visokošolska institucija lahko priskrbi v lastnem informacijskem sistemu. Najdemo pa prakse (na primer na Danskem), kjer se pri presojanju upoštevajo statistični podatki, ki jih priskrbi zunanja organizacija (na primer statistika trga dela). *Iz preglednice 21.1 je razvidno, da se za presojanje kakovosti visokošolskih institucij najpogosteje uporabljajo podatki o študentih presojane visokošolske institucije, najredkeje pa statistični podatki, ki se nanašajo na trg dela.*

Glede na to, da so statistični podatki običajno pripravljeni za splošno rabo in ne v namene presojanja, se empirične raziskave izvajajo z namenom pridobivanja informacij, ki so potrebne predvsem za namene presojanja. V rabi so kvantitativne (na primer vprašalniki) in kvalitativne metode raziskovanja (na primer intervjuji) (The Danish Evaluation Institute 2003, 29). Najpogosteje se v evropskih državah izvaja raz-

iskava med diplomanti, najmanj pa raziskava med delodajalci (The Danish Evaluation Institute 2003, 30). Kljub pogosti prisotnosti raziskav zadovoljstva diplomantov, je raba teh podatkov omejena (ENQA 2008, 86). Uporaba tržnih analiz pa je značilna predvsem za visokošolske zavode z aplikativnimi vedami (World University Service – Austrian Committee 2009, 9).

Spremljanje in ugotavljanje (ne pa nujno zagotavljanje) kakovosti visokošolskih institucij je pogosto povezano z izključno rabo vprašalnikov kot edinega instrumentarija (Hofmann 2005, 26). Poleg tega je njihova raba nesistematična, pogosto raznolika znotraj posamezne univerze (med fakultetami, katedrami ali področji proučevanja) in izvedena v različnih intervalih (prav tam). Tako so rezultati takšnega pristopa neprimerljivi. Še posebno so rezultati manj vplivni, če deležniki o njih niso obveščeni, če informacije niso javne in če akcijski plan ni določen. Slednje vzbuja dvom o kakovosti pri deležnikih. Dvom kakovosti lahko med akademskim osebjem vzbuja nejasnost namena presoj, na primer nejasnost, ali ima presoja formativen (z namenom izboljšanja delovanja) ali sumativen značaj (z namenom sankcioniranja visokošolskega zavoda).

Obravnavanje virov informacij se tesno povezuje z vsebino informacij. Usmerjenost presoj samo na vložke v procese visokošolskih institucij ni več aktualno (zaposlitveni kader, vstopni pogoji, viri in višina letnega financiranja, načrtovani učni načrti, zmogljivosti visokošolske institucije). Trenutno se v evalvacijskih in akreditacijskih postopkih presojajo vložki, procesi in rezultati. Med letoma 1980 in 1990 je bil poudarek pretežno na procesu ustvarjanja kakovostnega izobraževanja in kakovostnega diplomanta, vendar pa se je v kasnejših letih središče pozornosti preusmerilo v rezultate (Schwarz in Westerheijden 2004, 11–12). V raziskavi, ki smo jo opravili v okviru projekta (Trunk Širca in drugi 2010), smo ugotovili, da sta v obravnavanih visokošolskih institucijah med posebno izpostavljenimi področji kakovosti najpogosteje povezovanje z gospodarstvom in raziskovalna odličnost.

Danes Evropska komisija poziva k presojanju učnih rezultatov študentov (Commission of the European Communities 2009, 4). Pri tem je potrebno dodati, da je načrtovanje učnih dosežkov enostavnejši del spremljanja kakovosti na tem področju. Snovanje procesa presoje doseganja zastavljenih učnih dosežkov je mnogo bolj težavno. Tako več kot polovica evropskih držav, podpisnic bolonjske deklaracije, poroča, da učne dosežke študentov presojajo samo v nekaterih visokošolskih institucijah ali celo v nobenem (Bologna process stocktaking report 2009,

55). Med državami, kjer da se v visokošolskih institucijah presojajo učni dosežki študentov, pa le redke države predstavljajo primere takšnega presojanja (prav tam). Ob tem je zanimivo, da nekatere države načrtujejo sistemsko nacionalno ureditev tega dela presoj in sicer kot zunanjo presojo učnih dosežkov študentov (prav tam).

Evropski organi poročajo, da razvoj zunanjega zagotavljanja kakovosti poteka zelo hitro, vendar pa mu razvoj notranjega zagotavljanja kakovosti ne sledi v enakem tempu. Napredek je viden na področjih, s katerim se visokošolske institucije ukvarjajo že dlje časa, to je notranje potrjevanje študijskih programov visokošolske institucije in objavljanje informacij o visokošolski instituciji (Bologna process stocktaking report 2009, 8). *Najmanjši napredek pa je viden pri razvoju notranje presoje učnih dosežkov študentov, pri čemer se ti pogosto zamenjujejo s za cilje študijskega programa, ki niso merljivi (prav tam).*

Prihodnji razvoj prakse zagotavljanja kakovosti visokošolskih zavodov

Dokumenti, ki so jih evropski akterji na področju visokega šolstva izdali v letu 2009 (EUA 2009, Commission of the European Communities 2009, 2; ENQA 2009a, 3–7), v večini spodbujajo *dvig transparentnosti pri informiranju o kakovosti visokošolskih* institucij. Slednje predstavlja v prihajajočem obdobju ključen izziv. Pri tem najbolj izstopa pobuda evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo, da »se pripravijo mehanizmi za zagotavljanje bolj podrobnih informacij o visokošolskih institucijah [...] oziroma kazalniki, s katerimi bi opisali različne profile visokošolskih institucij in njihovih programov« (EUA 2009, 5).

Pobudo ministrov lahko obravnavamo z dveh vidikov. Po eni strani je raziskava med evropskimi državami je namreč pokazala, da bolj ko država uporablja redukcijske kazalnike in primerjalne, predvsem objavljene podatke, bolj so evalvacije učinkovite in usmerjene k spremembam (Hofmann 2005, 24).

Po drugi strani pa je pobuda za nadomestilo manj učinkovitih mehanizmov. Strokovnjaki, ki so proučevali to usmeritev ministrov (ENQA 2009b), so pobudo povezali z nevarnostjo vpeljevanja lestvic razvrščanja visokošolskih zavodov na mednarodni/evropski ravni. Glede na težave, ki jih povzročajo lestvice razvrščanja, bi slednje postavilo pod vprašaj uresničitev pobude o večjih transparentnosti informiranja deležnikov o kakovosti visokošolskih institucij. Najpogostejše težave lestvic razvrščanja visokošolskih institucij so namreč naslednje (Sadlak in Nian

Cai 2007; Wedlin 2006; Hazelkorn 2007; Hämäläinen in drugi 2002; Pečar in drugi 2008, 12–13):

- tehnične in metodološke težave (razumevanje metodologij zbiranja podatkov, uporaba podatkov v različnih družbenih okoljih, objektivnost pristopov in metod za merjenje, uporaba pretežno kvantitativnih podatkov);
- neuporabnost informacije o razvrščenosti visokošolske institucije med deležniki (objektivnost pri uporabi, »halo efekt«, razvrščanje na osnovi ugleda – preteklega delovanja visokošolske institucije);
- neprimerljivost kompleksnih visokošolskih institucij in uporaba v svetovnem merilu (razlikovanje poslanstev, razlikovanje visokošolskih sistemov, študijskih programov in pridobljene izobrazbe v različnih geografskih okoljih);
- vprašljiv vpliv na visoko šolstvo in njeno politiko (uresničevanje strateških ciljev visokošolske institucije ali pa spodbujanje institucij, da zadovoljijo kriterije lestvic razvrščanja, oviranje razvoja učečega okolja v institucijah);
- negativen vpliv na javno mnenje (krhanje akademskih vrednot za ceno transparentnega informiranja).

Akterji, ki bodo razvijali mehanizme transparentnega informiranja o delovanju visokošolskih institucij, se tako nahajajo pred dilemo med zagotavljanjem transparentnosti ter sporočilnostjo in posledično uporabnostjo informacij. Zavzemamo stališče, da je potrebno začeti pri podrobni opredelitvi kazalnikov, terminologije, ki je uporabljena v kazalnikih in metodologije zbiranja podatkov. Enotnost temeljev je ključen element za trdnost nadaljnjih korakov pri dvigu transparentnosti informiranja. Vzporedno pa je potrebno spodbuditi medinstitucionalno sodelovanje, zaupanje in podporo med visokošolskimi institucijami ter samovoljno primerjanje visokošolskih institucij z najboljšimi v stroki (angl. benchmarking). To so izhodišča za razvoj kulture kakovosti v visokošolskih institucijah. Razvoj kulture kakovosti je notranji temelj, ki skupaj s prej navedeno potrebo po jasni opredelitvi kazalnikov in metodologije zbiranja podatkov, omogoča vzpostavitev mehanizmov za dvig transparentnosti pri informiranju deležnikov.

Z globalizacijo, gospodarskim povezovanjem ter dvigovanjem akademske in strokovne mobilnosti, je vse bolj prisotna *potreba po mednarodnem priznavanju rezultatov presoj* – akreditacij in drugih odločitev organov za zagotavljanje kakovosti. Razvoj sistema zagotavljanja kako-

vosti, ki bo presegal nacionalne meje, je v interesu deležnikov številnih visokošolskih institucij. Slednje spodbujajo ministri evropskih držav, zadolženi za visoko šolstvo, že od srečanja leta 2005 v Bergnu. Glede na to, da je za takšno »slepo« priznavanje odločitev o kakovosti visokošolskih institucij nujna visoka stopnja zaupanja, je tudi v tem primeru potrebno postaviti temelje, na katerih se bo dosegel zastavljeni cilj, pri tem pa ne bo povzročena škoda za udeležene strani.

Na evropski ravni je leta 2008 vzpostavljen Evropski register agencij za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (EQAR). Akterji na evropski ravni načrtujejo, da bo akreditiranost visokošolskih institucij pri agencijah in drugih organih, ki se nahajajo v registru, vplivalo na kredibilnost te akreditacije (prirejeno po Bologna process stocktaking report 2009, 65). Trenutno je v evropskem prostoru (EQAR 2010) registriranih 24 organov za zagotavljanje kakovosti.

Na institucionalni ravni pa so le redke visokošolske institucije, ki presojajo svojo kakovost pri tujih agencijah za zagotavljanje kakovosti, in redke so tudi agencije, ki ponujajo presojo tujim visokošolskim institucijam (takšen primer je Nizozemska) (Commission of the European Communities 2009, 8). Tako se visokošolske institucije, ki želijo potrditev kakovosti tujih agencij, pogosto usmerjajo na organizacije v Združenih državah Amerike (ABET, AACSM). Med evropskimi organizacijami, ki ponujajo mednarodne presoje kakovosti visokošolskih institucij pa prevladujeta EQUIS (za poslovne študije) in IEP (European university association's institutional evaluation programme).

Obvezno akreditiranje in evalviranje v matični državi za visokošolske institucije, ki delujejo v tujih državah, je značilno le za Združeno kraljestvo. Redka je tudi praksa obveznega akreditiranja tujih visokošolskih institucij, ki želijo delovati v okolju druge države (kot velja na Madžarskem) (Schwarz in Westerheijden 2004, 18).

Mednarodno zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij je še bolj pereč problem, če obravnavamo kakovost študija na daljavo in on-line študija. Z izjemo Združenih držav Amerike in Avstralije je to področje v drugih državah še nerazvito. Kakovost teh oblik študija je v tem trenutku izvzeta iz razvijajočih se [evropskih] sistemov zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij (Commission of the European Communities 2009, 5).

Danes se mednarodna dimenzija zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij vzpostavlja z vključevanjem mednarodnih strokovnjakov v procese presojanja kakovosti visokošolskih institucij. Podatki za leto

2009 (Bologna process stocktaking report 2009, 64) povedo, da so v 75 % držav tuji strokovnjaki redno vključeni v procese presoje visokošolskih institucij, v 10 % držav pa je to izvedeno občasno. Kot primer dobre prakse je navedena Avstralija, kjer evalvacije visokošolskih institucij (v procesu akreditiranja) večinoma izvedejo tuji strokovnjaki (Commission of the European Communities 2009, 8). Tako nacionalna »majhnost« in omejenost minimizirata nevarnost nepristranskosti in navzkrižje interesov.

Področje vključevanja tujih strokovnjakov v procese presojanja visokošolskih institucij predstavlja le eno področje mednarodnega povezovanja za potrebe zagotavljanja njihove kakovosti. *Potrebno je narediti napredek v mednarodnem povezovanju in sodelovanju pri snovanju, izvajanju in zagotavljanju kakovosti sistemov zagotavljanja kakovosti na vseh ravneh (mednarodni, nacionalni in institucionalni),* kar pa ostaja izziv za prihajajoče desetletje.

Pri proučitvi prakse zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij smo ugotovili, da je potrebno nadaljevati z *razvojem internega sistema presojanja študijskih dosežkov študentov posamezne visokošolske institucije, snovanjem dobrih praks na tem področju* in da so potrebne pozitivne spremembe na področju vključevanja tudi drugih deležnikov visokošolskih institucij (poleg študentov) v procese presojanja in zagotavljanja kakovosti. Pri slednjem je potrebno izpostaviti delodajalce in zaposlene v visokošolski instituciji. Predvsem za zaposlene v visokošolskih institucijah je ugotovljeno, da so vse manj vključeni v procese zagotavljanja kakovosti, pri čemer so ti vse bolj izključeni tudi iz procesov snovanja razvoja visokošolskih institucij (ENQA 2009b). Usmerjenost presoj visokošolskih institucij v učno izkušnjo študentov zapostavlja področje kadrov (v smislu razvoja kadrov in sredstev za delo), kar ne more imeti pozitivnega učinka na prihodnjo kakovost visokošolskih institucij.

Večja udeležba (vseh strateških skupin) deležnikov je potrebna tako v procesih presojanja, kot tudi odločanja. V procese odločanja so vključeni predvsem študenti (če izvzamemo management in zaposlene v visokošolskem zavodu), pri čemer so ti bolj učinkoviti v tistih primerih, ko so organizirani v organ (EUA 2005, 21). Drugi deležniki (na primer delodajalci, predstavniki lokalne skupnosti) so le redko vključeni v procese odločanja.

Evropski dokumenti (EUA 2009) navajajo še druge izzive, ki se jim morajo posvetiti visokošolske institucije, da bi dvignile svojo kakovost. Med temi so *pospešitev razvoja mednarodnega priznavanja kvalifikacij*

izven nacionalnih meja, razvoj aktivnosti za pospešitev vseživljenjskega učenja, spodbujanje kariernega razvoja raziskovalcev, razvoj pomembnih in inovativnih študijskih programov, razvoj profila raziskovalne institucije, dvig in diverzifikacija prihodkov ter ojačitev avtonomije visokošolskih institucij. To so področja, ki vplivajo na kakovost visokošolskih institucij in so neposredno povezana s managementom kakovosti visokošolske institucije, in vsaki področji in njene dejavnosti. Na tem mestu jim ne posvečajo večje pozornosti, kar pa ne zmanjšuje njihove pomembnosti za prihodnost visokošolskih institucij.

Zaključek

V tem delu smo osvetlili prakso zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij. Predstavljene so tudi ključne informacije, ki jih (notranji in zunanji) organi za presojanje kakovosti visokošolskih institucij uporabljajo pri svojem delu. V zaključku so osvetljeni ključni izzivi na področju zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij.

Osrednji instrument za zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij v Evropi in Združenih državah Amerike je akreditacija. Zaradi številnih omejitev, ki jih ima ta instrument (naravnanost na preteklo delovanje, izpolnjevanje minimalnih pogojev sprejemljivega delovanja), je najkoristneje za vse udeležence, da se med seboj povežejorazlični instrumenti. Predlagamo, da je notranja evalvacija povezana z zunanjo evalvacijo, zunanja evalvacija pa z akreditacijo. Tako so njihove slabosti minimizirane. Pri tem so možne določene posebnosti, ko je obravnavan nov študijski program ali ustanovljena visokošolska institucija.

Praksa kaže, da aktivnosti na višjih institucionalnih ravneh (mednarodni in nacionalni ravni) uspešno ustvarjajo premike na institucionalnih ravneh pri zagotavljanju kakovosti visokošolskih institucij, vendar pa je še vedno veliko neizkoriščenih potencialov pri notranjem zagotavljanju kakovosti. Ugotavljamo, da kultura kakovosti še vedno ni dovolj razvito področje, da bi se področje (predvsem notranjega) zagotavljanja kakovosti optimalno razvijalo.

En vidik izvedbene ravni zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij smo prikazali s predstavitvijo praks uporabe različnih informacij pri presojanju kakovosti visokošolskih institucij. Podatki o uporabnosti rezultatov visokošolske institucije, ki jih te prejmejo s strani zunanjih déležnikov (predvsem delodajalcev) so najredkeje uporabljena informacija. Presoje kakovosti visokošolskih institucij so še vedno naravnane na notranje informacije (iz informacijskega sistema visokošolskega za-

voda in na druge informacije, ki jih dajejo notranji deležniki, med katere uvrščamo tudi študente). Na tem mestu je potrebno ponovni opozoriti na nerazvito ali ne dovolj razvito kulturo kakovosti, ki mora postati pomembno razvojno področje managementa visokošolskih institucij v prihodnosti.

V zaključku predstavljamo ključne izzive za prihodnji razvoj visokošolskih institucij, ki izvirajo predvsem iz direktiv ali smernic evropskih organov na področju visokega šolstva in zagotavljanja kakovosti. Temeljni poudarek je na transparentnosti informiranja deležnikov o odgovornem delovanju visokošolskih institucij. Pri tem ugotavljamo, da so oblikovalci mehanizmov transparentnega informiranja deležnikov na razpotju med zagotavljanjem transparentnosti ter sporočilnostjo in posledično uporabnostjo informacij, ki jih bodo takšni mehanizmi omogočali. Predlagamo, da ti oblikovalci pričnejo svoje delo s podrobno opredelitvijo kazalnikov in metodologije zbiranja podatkov. Pobudam na višji institucionalni ravni pa mora slediti primerna kultura kakovosti na ravni visokošolskih institucij, ki bo podprla primerjanje z drugimi, ponudila verodostojne podatke ter bila pripravljena na odprto in nepristransko prikazovanje odgovornega delovanja svojim deležnikov in okolju nasploh.

Ocenjujemo, da je kultura kakovosti najbolj pereča problematika, s katero se mora spoprijeti management kakovosti visokošolskih institucij. Odgovornost za razvoj kulture kakovosti je v vsakem posamezniku, ki je lahko notranji ali zunanji deležnik visokošolske institucije. Pri tem je pomembno, da vodstvo aktivno nastopa kot pobudnik, spodbujevalec in vzornik.

Za optimalno raven kulture kakovosti visokošolske institucije mora biti značilno dobro poznavanje visokošolske institucije (preko različnih notranjih in zunanjih presoj), naravnanost vseh zaposlenih v izboljševanje delovanja in odprtost visokošolske institucije okolju. Razvoj tega področja bo ustvaril temelje za zaupanje med različnimi akterji na institucionalni, nacionalni in mednarodni ravni, kar bo podlaga za ustvarjanje premikov na drugih področjih, ki jih predlagajo evropski akterji. Zaupanje je osnova za mednarodno povezovanje in sodelovanje, ki se (med drugim) odraža v ustvarjanju sinergijskih učinkov pri snovanju, izvajanju in zagotavljanju kakovosti sistemov zagotavljanja kakovosti na vseh ravneh (mednarodni, nacionalni in institucionalni). Razvoj kulture kakovosti mora zato postati poglavitni izziv visokošolskih institucij v novem desetletju.

Literatura

Bologna process stocktaking report. 2009. Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf.

Commission of the European Communities. 2009. Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: report on progress in quality assurance in higher education. COM 487 final. Http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/report09_en.pdf.

ENQA. 2005. *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area.* Helsinki: ENQA.

ENQA. 2008. *Quality procedures in the European higher education area and beyond: second ENQA survey.* Helsinki: ENQA.

ENQA. 2009a. ENQA position paper on quality assurance in the EHEA. Http://www.enqa.eu/files/ENQA_position_paper%20%283%29.pdf.

ENQA. 2009b. The role of QA in the coming decade from the stakeholders' perspective. Http://www.enqa.eu/files/Angele%20Attard_Brussels030609.pdf.

EQAR. 2010. European register now includes 24 quality assurance agencies. Http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/press/PR_101118_EQAR_Twenty-fourAgenciesIncludedOnRegister.pdf.

EUA. 2005. *Developing an internal quality culture in higher education: report on the quality culture project 2002–2003.* Brussels: EUA.

Eurydice. 2004. *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe.* Bruselj: Eurydice.

Eurydice. 2007. *Focus on the structure of higher education 2006/07.* Bruselj: Eurydice.

Hazelkorn, E. 2007. Rankings as indicator of quality. Prispevek na 2nd Athens international conference on university assessment, Atene.

Hämäläinen, K., J. Haakstad, J. Kangasniemi, T. Lindeberg in M. Sjölund. 2001. *Quality assurance in the Nordic higher education.* Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Musek Lešnik, K., in K. Bergant. 2001. *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah.* Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Pečar, Z., B. Gramc, A. Leben, N. Trunk Širca, K. Rodman, K. Košmrlj, A. Faganel, M. Brejc in K. Širok. 2008. Razvoj sistema kakovosti v terciarnem izobraževanju: zaključno poročilo projekta v okviru ciljno-raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006–2013, Fakulteta za upravo in Fakulteta za management.

EUA. 2009. *Prague declaration 2009: European universities – looking forward with confidence.* Bruselj: EUA.

Sadlak, J., in L. Nian Cai. 2007. *The world-class university and ranking: aiming beyond status.* Bukarešta: UNESCO-CEPES.

Scheerens, J. 2007. Toward a quality assessment and assurance system in Slovenian initial education (primary and lower secondary): philosophy and main components. Prispevek na delavnici Kakovost v izobraževanju: evalvacija, ocenjevanje in spremljanje, Portorož.

Schwarz, S., in D. F. Westerheijden. 2004. *Accreditation and evaluation in the European higher education area.* Dordrecht: Kluwer.

Seymour, D. T. 1993. *On Q: causing quality in higher education.* Phoenix, : Oryx.

The Danish Evaluation Institute. 2003. *Quality procedures in European higher education.* Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Trunk Širca, N., D. Lesjak, L. Mulej, B. Skela Savič, B. Tičar, M. Vodopivec, K. Košmrlj, K. Rodman, A. Barle, K. Bažon, A. Braček, S. Ferjančič, A. Ocvirk, V. Sulčič, A. Balde, A. Koren in M. Nahtigal. 2010. Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov. Zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru CRP: Konkurenčnost Slovenije 2006–2013, projekt V5-0444, Fakulteta za management Koper.

Wedlin, L. 2006. *Ranking business schools: forming fields, identities and boundaries in international management education.* Cheltenham: Elgar.

West-Burnham, J. 1997. *Managing quality in schools: effective strategies for quality based improvement.* 2. izd. London: Financial Times.

World University Service – Austrian Committee. 2009. Analysis of QA trends in higher education in the EU, South-East Europe, and Bosnia and Herzegovina. Http://www.wus-austria.org/files/docs/News_and_Events/2009/June/Analysis%20of%20QA%20Trends%20in%20Higher%20Education.pdf.

22 Internacionalizacija visokega šolstva – konceptualni okvir

Alenka Braček Lalić

»Trditev, da se visoko šolstvo internacionalizira, ali da bi se moralo internacionalizirati, je nekaj presenetljivega, saj univerze že dolgo veljajo za ene izmed najbolj mednarodnih institucij« (Teichler 2004, 8). Enakega mnenja je tudi Kerr (1990, 6), ki govori, da je internacionalizacija učenosti, kjer svoboden duh intelektualne radovednosti ni poznal nacionalnih ovir, obstajala že v Grčiji z Akademijo in Licejem, v Aleksandriji s svojo veliko Ptolomajsko knjižnico, v Perziji pod Sasanidi z Gondishapur, v Indiji z Dasguptas in Nalando, v zlati dobi s Konfucijem na Kitajskem, v muslimanskem svetu pod vladavino Harun al-Rashida s Hišo modrosti ter v poznem srednjem veku z Bologno in v katoliškem svetu po ustanovitvi Univerze v Parizu. Navkljub temu, da je bila internacionalizacija (v takšni ali drugačni obliki) prisotna na področju visokega šolstva še pred nastankom srednjeveških univerz pa velja, da je koncept internacionalizacije v zadnjih tridesetih letih pridobil nove razsežnosti, ki na podlagi sodobnih pristopov, strategij in oblik, predstavlja vse bolj pomembno, če ne celo osrednjo komponento delovanja visokošolskih institucij povsod po svetu. Vseeno pa, če želimo razumeti internacionalizacijo visokega šolstva v vseh svojih razsežnostih današnjega časa, moramo ta fenomen, kakor ga pojmuje De Wit (2002), obravnavati skozi različna zgodovinska obdobja. Le na ta način bomo lahko identificirali specifične značilnosti internacionalizacije visokega šolstva v sodobnem času ter dosegli popolno razumevanje trenutnih trendov, ki se navezujejo na mednarodno razsežnost visokošolskega izobraževanja. V prispevku bomo zato sprva na kratko predstavili zgodovinsko perspektivo koncepta internacionalizacije visokega šolstva ter se v nadaljevanju posvetili konceptualnemu okviru sodobnega procesa internacionalizacije visokega šolstva, v okviru katerega bomo obravnavali pomen, pristope in temelje za internacionalizacije visokega šolstva.[1] Vsebino bomo nad-

1. V pričujočem prispevku bomo strategije ter organizacijske modele za internacio-

gradili tudi s predstavitvijo trenutnih trendov na obravnavanem področju.

Zgodovinska perspektiva koncepta internacionalizacije visokega šolstva

Internacionalizacijo visokega šolstva lahko razdelimo na tri razvojne faze: 1) univerze v srednjem veku in v renesansi, 2) nacionalistično obdobje med letom 1800 in drugo svetovno vojno ter 3) povojno obdobje do danes (De Wit in Knight 1995, 6). Kerr (1990) odlično ponazarja razmere učenjakov in študentov v srednjem veku »učenjaki in študenti so se zbirali znotraj celotne orbite civilizacije tistega časa in prostora, brez ozira na nacionalnost in so študirali kar so želeli študirati, brez zunanjega vodenja in omejitev s strani nacionalnih držav. To so bili svetovi ›potujočega učenjaka‹ (ang. wandering scholar oziroma lat. peregrinationes academicae) in študenta, zdaj tukaj in zdaj tam, popolnoma avtonomni od vlad v intelektualni areni« (Kerr 1990, 6). V drugem obdobju je bilo visoko šolstvo naravnano izrazito nacionalno, internacionalizacija visokega šolstva se je kazala v obliki »individualne mobilnosti manjših skupin študentov v smeri svetovnih centrov učenja, izvozu akademskih sistemov s strani evropskih kolonialnih sil v druge dele sveta in v sodelovanju in izmenjavi na področju akademskega raziskovanja« (De Wit in Knight 1995, 8). Pretok kultur, ki je v obdobjih srednjega veka, reformacije in razsvetljenstva pomenil nekaj naravnega je bil v drugi polovici devetnajstega stoletja, s pojavom sentimentalizma do političnega in kulturnega nacionalizma, močno izzvan (De Wit 2002, 7). »Študij v tujini je bil v številnih državah prepovedan; vernakularni jeziki so nadomestili univerzalni latinski jezik; ›peregrinationes academicae‹, ki je izginil, je bil nadomeščen z ›Grand Tour‹, ki se je, v primerjavi z akademskimi cilji prvotnega, razlikoval v svojih poudarkih na kulturnih izkušnjah« (Hammerstein v De Witt 2002, 7). Zadnja faza razvoja internacionalizacije visokega šolstva se po De Wit in Knight (1995) deli na naslednja tri obdobja: 1) povojno obdobje, 2) desetletje od 1960–1970 in 3) od 1980 naprej. V prvem obdobju po drugi svetovni vojni je bilo mednarodno sodelovanje v visokem šolstvu osredotočeno predvsem na humanitarne cilje, kot je izboljšanje razumevanja med ljudmi za miroljubno koeksistenco ter kasneje na solidarnost med državami v ne-industrializiranem

nalizacijo visokega šolstva, ki prav tako sodijo v konceptualni okvir procesa internacionalizacije visokega šolstva pustili ob strani.

svetu. V letih od 1960 do 1970 se je internacionalizacija visokega šolstva, zaradi sprememb, ki so se kazale v »dekolonializaciji sveta v razvoju, razširjenosti visokega šolstva in v spreminjajoči se vlogi univerz kot generatorjev človeških virov, ki je bila dodana njihovi tradicionalni vlogi centrov učenjaškega učenja« (De Wit in Knight 1995, 8), izrazila v povečani enosmerni mobilnosti študentov iz juga (držav v razvoju) na sever (k razvitim državam). Welch (2005, 76) navaja, da je predvsem premik od elitnega do množičnega visokega šolstva v tem obdobju vplival na povečano internacionalizacijo visokošolske študentske populacije, kakor tudi na internacionalizacijo akademskega osebja (visokošolskih učiteljev, raziskovalcev in sodelavcev). Poleg tega je tudi hladna vojna odigrala osrednjo vlogo pri razvoju internacionalizacije visokega šolstva, še posebno v Združenih državah Amerike in v Sovjetski zvezi. Zaradi številnih nasprotij med tema dvema velesilama, ki so izvirala predvsem iz ideoloških razlik, so v tem časovnem obdobju gonilno silo za internacionalizacijo visokega šolstva predstavljali predvsem politični in ideološki dejavniki. Po umiritvi napetosti med vzhodnim in zahodnim blokom, se je visokošolsko izobraževanje, če povzamemo Teichlerja (2004, 8), ponovno internacionaliziralo (ang. re-internationalization) oziroma je internacionalizacija visokega šolstva (pri)dobila nove razsežnosti. Po Kerru (1990, 18) se nahajamo v obdobju razvoja internacionalizacije učenja, s celo več izmenjavami učenjakov (ang. scholars), študentov in idej, kakor pa kadarkoli prej. »Učenjak prehaja od državljana, ki ne pripada samo enemu narodu, k državljanu akademskega sveta, ki živi med dvema svetovoma – mednarodnim in krajevnim« (Kerr 1990, 18).

Internacionalizacija kot imperativ sodobnega visokega šolstva

Eden od temeljnih problemov, s katerim se soočimo, ko začnemo raziskovati področje internacionalizacije visokega šolstva, je širok nabor sorodnih terminov (De Wit 1993, 2002; De Wit in Knight 1995; Knight 1994; 1999; 2003; 2005; 2006; van der Wende 1997; Green in Olson 2003; Scott 2000). Knight (2005, 10) navaja, da termin internacionalizacije sicer ni nov in da se že stoletja uporablja na področjih, kakor sta politična znanost in vladni odnosi. Vendar pa se je termin na področju izobraževanja prvič pojavil šele v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja, do takrat sta se za to področje uporabljala termina: mednarodno izobraževanje (ang. international education) in mednarodno sodelovanje (ang. international cooperation/collaboration). Poleg teh dveh terminov se namesto internacionalizacije visokega šolstva še danes ponekod

uporabljajo drugi termini, kot so: globalno izobraževanje (ang. global education), komparativno izobraževanje (ang. comparative education), mednarodna dimenzija (ang. international dimension), kar predstavlja izjemno kompleksnost za vse, ki to področje obravnavajo, raziskujejo. Poleg tega De Wit (2002, xvi) opozarja, da obstajajo med termini razlike, ki se kažejo predvsem v njihovih poudarkih, pristopih ter prav tako v različnih interpretacijah s strani različnih avtorjev. Knight (2007, 207) ugotavlja, da za nekatere pomeni vrsto mednarodnih aktivnosti, kot na primer: akademska mobilnost za študente in profesorje; mednarodne povezave, partnerstva in projekti; novi mednarodni študijski programi in raziskovalne iniciative. Za druge internacionalizacija visokega šolstva predstavlja prenos izobraževanja v druge države na podlagi novih oblik, kot so: podružnični kampusi (ang. Branch Campus) ali franšize, kjer se uporabljajo raznolike tehnike poučevanja. Spet drugi vidijo internacionalizacijo v mednarodnih razvojnih projektih ter v komercialni trgovini visokošolskih storitev. Vendar pa je za razumevanje sodobnega procesa internacionalizacije visokega šolstva po De Witu (2002) zelo pomembno, da se natančno definira internacionalizacija visokega šolstva ter njen pomen, kakor tudi, da se pojasnijo ostali sorodni pojmi, ki se (pre)večkrat enačijo s tem terminom. Zato bomo v tem prispevku prevzeli definicijo internacionalizacije visokega šolstva, ki jo je leta 2003 predlagala Knight, ki velja za eno od ključnih raziskovalk sodobnega procesa internacionalizacije visokega šolstva ter koncept razumeli kot *»proces integracije mednarodne, medkulturne in globalne razsežnosti v cilje, delovanje (poučevanje, učenje, raziskovanje ter storitve) visokošolskih institucij«* (Knight 2003, 2).

Pristopi k internacionalizaciji

Čeprav je interpretacija opredelitve internacionalizacije visokega šolstva lahko sorodna med visokošolskimi institucijami različnih držav, pa je pristop k internacionalizaciji visokega šolstva zaradi prioritet, kultur, zgodovine, politike in virov, lahko zelo različen. Definicije internacionalizacije vključujejo različne poudarke in številne pristope (De Wit in Knight 1995). De Wit (2002) ugotavlja, da je v literaturi in v praksi pristop k internacionalizaciji visokega šolstva večkrat povezan s principi internacionalizacije, z vsebino internacionalizacije in/ali z aktivnostmi internacionalizacije, kar prispeva k še večji zmedi, ki je povezana z uporabo terminov, ki opisujejo elemente internacionalizacije. Večina avtorjev (De Wit in Knight 1995; Knight 1994; 2003) uporablja tipologijo pri-

stopov k internacionalizaciji, ki se v osnovi nanašajo na naravnanost v smeri spodbujanja in izvajanja programov internacionalizacije. »Čeravno kategorije pristopov, ki jih avtorji uporabljajo, včasih vključujejo tudi elemente, ki se prekrivajo, obstajajo v osnovi štirje različni pristopi, ki opisujejo koncept internacionalizacije« (Quiang 2003, 250). To so: aktivnostni, temeljni ali etos,[2] kompetenčni in procesni pristop, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Aktivnostni pristop

Aktivnostni pristop opisuje internacionalizacijo v smislu kategorij ali tipov aktivnosti. »Te vključujejo akademske in obštudijske aktivnosti, kot so: razvoj in inovacije v izobraževalnih programih; študentske in fakultetne izmenjave; področni študiji; medkulturno usposabljanje; izobraževanje mednarodnih študentov in skupne raziskovalne iniciative« (De Wit in Knight 1995, 16).

Aktivnostni pristop, ki se osredotoča izključno na vsebino aktivnosti »je eden izmed najbolj razširjenih pristopov k internacionalizaciji visokega šolstva«.

Temeljni pristop

V okviru temeljnega pristopa je internacionalizacija razumljena v povezavi z motivacijami in temelji, ki vodijo internacionalizacijo. To so lahko akademski standardi, generiranje prihodka, kulturna različnost ter razvoj študentov in osebja (Knight in De Wit 1999). Najvišja kakovost se imenuje »svetovni razred«, prizadevanja za izboljšanje kakovosti se obravnavajo kot del »globalne konkurence«, regionalni in nacionalni pristopi se velikokrat razumejo kot akademsko manj zahtevni, čeprav nekateri strokovnjaki trdijo, da ločnice med »regionalnim«, »nacionalnim« in »globalnim« izginjajo.

Kompetenčni pristop

»Kompetenčni pristop poudarja razvoj veščin, znanja, vedenja in vrednot študentov ter zaposlenih v visokošolskih institucijah. Bistvo tega pristopa je način izvajanja in prenos znanja in njegov vpliv k razvoju kompetenc študentov in zaposlenih, da le-ti postanejo usposobljeni za delovanje v mednarodnem in medkulturnem okolju« (Quiang 2003,

2. Knight (1994) namesto temeljnega pristopa navaja etos pristop, ki je po mnenju de Wita (2002) del temeljnega pristopa.

250). Aktivnosti, kot so: programi, izmenjava študentov in akademskega osebja, tehnična pomoč pri mobilnosti študentov in akademskega osebja in mednarodni študenti so v okviru tega pristopa razumljeni kot sredstvo k razvoju ustreznih kompetenc študentov in zaposlenih.

Procesni pristop

V okviru procesnega pristopa je »internacionalizacija razumljena kot proces, kjer je mednarodna razsežnost integrirana v poučevanje, učenje in storitvene funkcije institucije« (De Wit in Knight 1995, 17). »Glavni poudarek tega pristopa je potreba po obravnavanju trajnosti mednarodne razsežnosti. Zato je poudarek na programskih vidikih, kakor tudi na organizacijskih elementih, kot so: politike in postopki« (Quiang 2003, 251). »To je najbolj celovit pristop za opis internacionalizacije, ki se odraža tudi v delovni definiciji« (De Wit 2002, 118).

Temelji za internacionalizacijo visokega šolstva

»Kakor obstajajo različni načini za opis in opredelitev internacionalizacije, tako obstajajo tudi številni temelji ali motivacije za integracijo mednarodne razsežnosti v visoko šolstvo« (Knight 1999, 17). Medtem ko so po ugotovitvah De Wita (1999) v Evropski srednjeveški univerzi dominirali predvsem akademski in kulturni temelji za internacionalizacijo, kjer je »potujoči učenjak iskal znanje in razumevanje drugih kultur« (De Wit 1999, 2), so se »vloge in značilnosti temeljev za internacionalizacijo visokega šolstva v zadnjem času radikalno spremenile« (De Wit 1999, 2). Danes v ospredje vse bolj prehajajo gospodarski temelji, ki se povezujejo z mednarodnimi kompetencami in s konkurenčnostjo (Quaing 2003, 254). S pomočjo različnih avtorjev bomo v nadaljevanju predstavili štiri najbolj aktualne kategorije temeljev internacionalizacije visokega šolstva, kot so: družbeno/kulturni, politični, gospodarski in akademski temelji ter k temu dodali še aktualne izsledke, ki so povezani s posameznim temeljem na svetovni ravni.

Družbeno/kulturni temelji

»Priprava diplomantov, ki imajo znanje in veščine v medkulturnih odnosih in komunikacijah številni akademiki razumejo kot enega od poglavitnih temeljev internacionalizacije poučevanja/učenja študentov v dodiplomskih in podiplomskih programih« (Knight 1997, 11). Pogosto se trdi, da so mednarodne akademske izmenjave bolj pomembne za osebni razvoj, kakor pa za akademsko ali kulturno skupnost. Enako ugotavlja

tudi najbolj aktualna raziskava združenja International Association of Universities (v nadaljevanju IAU), ki je leta 2009 izvedla že tretjo (najbolj obširno) raziskavo o internacionalizaciji visokega šolstva v visokošolskih institucijah po svetu (oziroma v naslednjih regijah): Afrika, Azijsko-Pacifiška, Evropa, Latinska Amerika in Karibi, Srednji vzhod ter Severna Amerika (IAU 2010). Rezultati kažejo, da večina visokošolskih institucij izvaja proces internacionalizacije z namenom, da pripravijo študente za delo in življenje v globalnem okolju (29,96 %). Sledijo naslednji razlogi, kot so: razvoj programov in kakovost (16,80 %), profil in ugled (15,08 %), raziskovanje in produkcija znanja (14,23 %), povečanje števila in raznolikosti študentov (9,31 %). Nadalje, če pogledamo ključne rezultate, ki se navezujejo na koristi, ki jih visokošolske institucije po svetu dojemajo kot pozitiven rezultat internacionalizacije lahko ugotovimo, da je mednarodno zavedanje študentov (24,05 %) tista poglavitna korist, ki jo visokošolske institucije prepoznavajo kot prednost internacionalizacije in prav tako sodi v okvir družbenih/kulturnih temeljev. Tudi Gacel-Avila (2005) ugotavlja, da mednarodna razsežnost univerz predstavlja ključno izobraževalno sredstvo za usposabljanje državljanov ter ustrezno pripravo na uspešno in učinkovito delo in življenje v globalnem kontekstu.

Politični temelji

Politični temelji za internacionalizacijo visokega šolstva so se po ugotovitvah De Wita (1999) začeli poudarjati predvsem v času razvoja nacionalnih držav in njihove kolonialne razširjenosti. »Z replikacijo evropskih modelov visokega šolstva so evropski narodi v svojih kolonijah v ameriških, v afriških in v azijskih državah zasledovali politično, kulturno, gospodarsko in akademsko dominanco – dominanco, ki še danes ostaja osrednje vprašanje« (De Wit 1999, 2). Tudi v sedanjem obdobju predstavljajo politični vzroki pomemben razlog za internacionalizacijo visokega šolstva, vendar ne več v takšnem pomenu, kot nekoč. »Izobraževanje, še posebno visokošolsko izobraževanje, je pogosto upoštevano kot oblika diplomatske investicije v bodoče politične in ekonomske odnose. Npr. štipendije za tuje študente, ki predstavljajo obetajoče nove voditelje, pomenijo učinkovito pot k razvoju in razumevanju ter izražanju naklonjenosti do države, ki je štipendijo omogočila. Ta naklonjenost se lahko v prihodnosti pokaže kot korist v zadevah, ki se nanašajo na politične in ekonomske odnose med določenimi državami« (Knight 1997, 9). Za evropski visokošolski prostor je še posebej zanimiva nacio-

nalna in regionalna identiteta, ki jo kot podskupino političnih vzrokov (poleg nacionalne varnosti, strokovne pomoči, miru in medsebojnega razumevanja) opredeljuje De Wit (2002). Težnja po regionalni identiteti je vključena v večini Evropskih programov[3] mobilnosti, v okviru katerih je mogoče čutiti močno prizadevanje po evropski dimenziji, evropeizaciji in evropskemu državljanstvu.

Gospodarski temelji

Gospodarski motivi in tržna naravnanost postajajo prevladujoči razlog za internacionalizacijo visokega šolstva (Knight 1997). Premik od akademskih, kulturnih in političnih dejavnikov h gospodarskim dejavnikom, kot dominantnemu vzroku za internacionalizacijo, je mogoče zaznati predvsem v angleško govorečih državah. Kakor ugotavljata Pratt in Poole (1998), mednarodno izobraževanje postaja dobičkonosno za Avstralijo ter druge angleško govoreče države, kot so Nova Zelandija, v manjšem delu tudi Kanada ter predvsem za Združene države Amerike, ki še vedno veljajo za vodilno državo v rekrutiranju tujih študentov.[4]

Poleg zaračunavanja visokih šolnin, mednarodni študenti na drugi strani znatno pripomorejo h gospodarstvu,[5] saj potrošijo precejšnji delež denarja v državah gostiteljicah (šolnine, nastanitve prehrana itd.). Altbach in Knight (2007) celo trdita, da se mednarodno visoko šolstvo v zadnjem obdobju razume kot blago v okviru svobodne trgovine, kjer se dojema kot privatno dobro in ne kot javna odgovornost. Komercialne sile imajo zato legitimno ali celo dominantno mesto v visokem šolstvu, ki prehaja na področje trga (Altbach 2002).

3. Glej spletno stran http://ec.europa.eu/education, kjer so objavljeni programi ter različne aktivnosti, ki sodijo na področje internacionalizacije, na vseh stopnjah izobraževanja.

4. Na podlagi poročila Open Doors 2009 ugotavljamo, da se je število mednarodnih študentov na visokih šolah in univerzah v Združenih državah Amerike v študijskem letu 2008/09 povečalo celo za 8 % v primerjavi s prejšnjim študijskim letom, kar predstavlja največji porast vpisa mednarodnih študentov vse od študijskega leta 1980/81. Med 21 % mednarodnih študentov (671, 616 v letu 2008/09) Indija še vedno predstavlja vodilno državo, ki pošilja svoje državljane na študij v Združene države Amerike (15,2 %), sledi ji Kitajska (13 %). Najbolj zaželeno univerzo za mednarodne študente v Združenih državah Amerike predstavlja University of Southern California – glej spletno stran http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors.

5. Open Doors 2009 na podlagi podatkov U.S. Department of Commerce poroča, da mednarodni študenti prispevajo celo 17.8 bilijonov $ k ameriškemu gospodarstvu (na podlagi njihovih izdatkov za šolnine in življenjske potrebščine).

Akademski temelji

Eden od poglavitnih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva je doseči mednarodne akademske standarde na področju poučevanja in raziskovanja. Pogosta predpostavka je, da povečano vključevanje mednarodne dimenzije v poučevanje, raziskovanje in storitve vodi k izboljšanju kakovosti visokošolskega sistema in posledica tega je, da postaja internacionalizacija vse bolj osrednja in ne le obrobna usmerjenost visokošolskih institucij. Če pogledamo rezultate druge raziskave IAU (2005), izsledki kažejo, da evropske visokošolske institucije uvajajo internacionalizacijo visokega šolstva predvsem z namenom ustvarjanja mednarodnega profila in ugleda (22 %), ki po De Wit (2002) ter Knight (2007) sodi med akademske cilje, sledita cilja: povečanje mednarodnih kapacitet znanja in produkcije s strani študentov in akademskega osebja (21 %), ki bi ga lahko uvrstili med družbene/kulturne temelje internacionalizacije ter krepitev raziskav in kapacitete znanja in produkcije (20 %), ki prav tako sodi med akademske cilje. Tudi rezultati raziskave o stopnji internacionalizacije visokega šolstva na fakultetah v Sloveniji (Braček 2007) kažejo na to, da je izboljšanje kakovosti visokošolskega izobraževanja tisti poglavitni (akademski) temelj, zaradi katerega na slovenskih fakultetah uvajajo internacionalizacijo (82 %), sledi krepitev raziskovalnih in pedagoških zmožnosti (79 %), prispevek k povečanju znanja in sposobnosti za delovanje diplomantov v mednarodnem okolju ter v povečanju njihovega medkulturnega razumevanja (75 %).

Zaključek

Gospodarski in politični vplivi ter spremembe v financiranju visokošolskega izobraževanja so intenzivirali internacionalizacijo visokega šolstva, ki v 21. stoletju postaja prevladujoč in strateško pomemben fenomen na področju visokega šolstva. V prispevku smo sprva predstavili zgodovinsko perspektivo internacionalizacije visokega šolstva ter se kasneje osredotočili na predstavitev konceptualnega okvira, v okviru katerega smo obravnavali pomen, pristope in temelje za internacionalizacijo visokega šolstva v sodobnem času. Kar zadeva pomena internacionalizacije visokega šolstva smo sprejeli definicijo internacionalizacije visokega šolstva, ki jo je leta 2003 predlagala Knight, ki velja za eno od ključnih raziskovalcev sodobnega procesa internacionalizacije visokega šolstva ter koncept razumeli kot »proces integracije mednarodne, medkulturne in globalne razsežnosti v cilje, delovanje (poučevanje, učenje,

raziskovanje ter storitve) visokošolskih institucij« (Knight 2003, 2). V okviru pristopov k internacionalizaciji visokega šolstva smo opredelili in predstavili štiri skupine pristopov, kot so: aktivnostni, temeljni, kompetenčni in procesni pristop. V okviru temeljev za internacionalizacijo visokega šolstva pa smo predstavili štiri najbolj aktualne kategorije temeljev internacionalizacije visokega šolstva: družbeno/kulturni, politični, gospodarski in akademski ter k temu dodali še aktualne izsledke, ki so povezani s posameznim temeljem na svetovni ravni. Ugotavljamo, da se internacionalizacija visokega šolstva v sodobnem času še vedno v veliki meri izvaja zaradi družbeno/kulturnih ter akademskih razlogov, kakor je to veljalo v Evropski srednjeveški univerzi, kjer je »potujoči učenjak iskal znanje in razumevanje drugih kultur« (De Wit 1999, 2) in ne zaradi gospodarskih motivov, kakor pa se to ponekod predpostavlja.

Literatura

Altbach, P. G. 2002. Knowledge and education as international commodities. *International Higher Education* 28:2–5.

Altbach, P. G., in J. Knight. 2007. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education* 11 (3–4): 290–305.

Braček, A. 2007. Internacionalizacija visokega šolstva v sloveniji. Magistrsko delo, Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani.

De Wit, H. 1993. On the definition of international education. *European Association for International Education Newsletter* 11:7–10.

De Wit, H. 1999. Changing rationales for the internationalisation of higher education. *International Higher Education* 15 (1): 2–3.

De Wit, H. 2002. *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis.* Westport, CT: Greenwood.

De Wit, H., in J. Knight. 1995. *Strategies or internationalization of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States.* Amsterdam: European Association for International Education.

Gacel-Avila, J. 2005. The internationalisation of higher education: a paradigm for global citizenry. *Journal of Studies in International Education* 9 (2): 121–136.

Green, M., in C. Olson. 2003. *Internationalizing the campus: a user's guide.* Washington, DC: American Council on Education.

IAU – International Association of Universities. 2005. Internationalization of higher education. Http://www.unesco.org/iau/internationalization/pdf/Internationalisation-en.pdf.

IAU – International Association of Universities. 2010. IAU 3rd global survey report: internationalization of higher education; global trends, regional perspectives. Pariz: International Association of Universities.

Kerr, C. 1990. The Internationalisation of learning and the nationalisation of the purposes of higher education: the 'laws of motion' in conflict? *European Journal of Education* 25 (1): 5–22.

Knight, J. 1994. *Internationalization: elements and checkpoints.* Ottawa: Canadian Bureau for International Education.

Knight, J. 1997. A shared vision? Stakeholders' perspectives on the internationalization of higher education in Canada. *Journal of Studies in International Education* 1 (1): 27–44.

Knight, J. 1999. Internationalization of higher education. V *Quality and internationalization in higher education,* ur. J. Knight in H. De Witt, 13-28. Pariz: OECD.

Knight, J. 2003. Updated internationalization definition. *International Higher Education* 33:2–3.

Knight, J. 2004. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education* 8 (1): 5–31.

Knight, J. 2005. Internationalization: the new world of crossborder education developments, complexities and challenges. Http://www.itpnz.ac.nz/conferences/2005_Nov_ITP_Conf/Jane_Knight_Internationalisation.pdf.

Knight, J. 2006. 2005 IAU *global survey report: internationalization of higher education; new directions, new challenges.* Pariz: International Association of Universities.

Knight, J. 2007. Internationalization: concepts, complexities and challenges. V *International handbook of higher education,* ur. J. J. F. Forest in P. G. Altbach, 207–227. Dordrecht: Springer.

Knight, J., in H. de Wit, ur. 1999. *Quality and internationalisation in higher education.* Pariz: OECD.

Pratt, G., in D. Pool. 1998. Internationalisation strategies as a response to market forces: directions and trends. *Journal of Institutional Research in Australasia* 7 (2): 9–25.

Quiang, Z. 2003. Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. Http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=pfie&vol=1&issue=2&year=2003&article=5_Zha_PFIE_1_2_web.

Scott, P. 2000. Globalisation and the university: challenges for the twenty-first century. Participant responses in the transformation debates: internationalisation and globalisation, Pretoria.

Teichler, U. 2004. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education* 48 (5): 1–26.

Van der Wende, M. 1997. Missing links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general. V *National policies for the internationalization of higher education in Europe,* ed. T. Kälvemark in M. van der Wende, 18–19. Stockholm: Hogskoleverket Studies, National Agency for Higher Education.

Welch. A. 2005. From peregrinatio academica to global academic: the internationalisation of the profession. *The Professiorate: Higher Education Dynamics* 7:71–96.

23 Oblike in vplivi internacionalizacije na delovanje visokošolskih institucij

Alenka Braček Lalić

V zadnjem desetletju postaja internacionalizacija vse bolj pomemben dejavnik v delovanju visokošolskih institucij ne samo v Sloveniji, ampak tudi v ostalih članicah Evropske unije. V pričujočem prispevku se bomo osredotočili na predstavitev oblik internacionalizacije visokega šolstva ter vsebino nadgradili s primerjalno analizo aktualnih podatkov, ki se nanašajo na oblike internacionalizacije v slovenskem in v evropskem visokošolskem prostoru.

Internacionalizacijo visokega šolstva bomo razumeli kot »proces integracije mednarodne, medkulturne in globalne razsežnosti v cilje, delovanje (poučevanje, učenje, raziskovanje ter storitve) visokošolskih institucij« (Knight 2003, 2). Prispevek bomo zaključili s presojo vplivov sodobnega procesa internacionalizacije visokega šolstva na delovanje visokošolskih institucij.

Oblike internacionalizacije

Na področju visokega šolstva potekajo številne oblike internacionalizacije, ki jih lahko razdelimo na aktivnosti v okviru matične univerze/fakultete (ali morda bolje: institucije) doma (ang. internationalization at home) ter aktivnosti, ki potekajo izven nacionalnih meja matične univerze/fakultete (ali morda bolje: institucije) (ang. internationalization abroad). V preglednici 23.1 predstavljamo različne oblike internacionalizacije visokega šolstva, ki jih povzemamo po Knight (2004).

V nadaljevanju se bomo osredotočili na obravnavo le nekaterih oblik, ki sodijo na področje izobraževanja ter raziskovanja – dveh ključnih stebrov delovanja visokošolskih institucij oziroma tradicionalnih univerz. Pri predstavitvi se bomo omejili zgolj na podatke, ki veljajo za slovenski visokošolski prostor ter poskušali ugotoviti, kakšni so trenutni trendi ter morebitne pomanjkljivosti pri posamezni obliki internacionalizacije v Sloveniji.

PREGLEDNICA 23.1 Oblike internacionalizacije visokega šolstva – institucionalni nivo

Študijski programi	Izmenjave študentov in akademskega osebja (visokošolskih učiteljev, raziskovalecev in sodelavcev) Učenje tujih jezikov Internacionalizirana vsebina izobraževanja Področni ali tematski študiji Delo in študij v tujini Tuji študenti Proces poučevanja/učenja Dvojne/skupne diplome Čez-kulturno usposabljanje Programi mobilnosti (fakulteta, osebje) Gostujoča predavanja in učenjaki Povezava med akademskimi programi in drugimi strategijami
Raziskovalne aktivnosti	Področni in tematski centri Skupni raziskovalni projekti Mednarodne konference in seminarji Publikacija člankov Mednarodni sporazumi s področja raziskovanja Raziskovalni programi izmenjav
Zunanji odnosi	Domače aktivnosti Partnerstva med skupnostjo in nevladnimi organizacijami ali javno/zasebna partnerstva Skupnostne storitve in medkulturno projektno delo Aktivnosti v tujini Mednarodno-razvojni projekti Čezmejni prenos izobraževalnih programov (komercialnih in nekomercialnih) Mednarodna partnerstva, povezave in mreže Usposabljanja, raziskovalni programi ter storitve osnovane na podlagi pogodb Alumni programi
Obštudijske dejavnosti	Študentski klubi in združenja Mednarodne in medkulturne prireditve na kampusu Sodelovanje s kulturnimi in etničnimi skupinami Podporne skupine in programi

Povzeto po Knight 2004.

Mobilnost študentov

Mobilnost študentov je zelo star fenomen. Že pred protestantsko reformo in naraščajočim nacionalizmom v Evropi je latinščina, ki je bila pogovorni jezik v akademskem svetu, pospeševala mobilnost med institucijami. Ko so nacionalni jeziki postali dominantni, so akademske

institucije postale manj mednarodne in bolj lokalne. Po drugi svetovni vojni se je tok mednarodnih študentov ponovno vztrajno povečal. Sprva so na porast tujih študentov vplivale javne politike, ki so spodbujale akademske, kulturne, družbene in politične povezave, še posebno v kontekstu nastajanja in oblikovanja Evropske integracije (podobne motive za akademsko sodelovanje so imele tudi severnoameriške javne politike). Kasneje pa so na povečanje števila tujih študentov pomembno vplivali gospodarski dejavniki, kot so: izboljšanje mednarodnih komunikacij, znižanje cen letalskega prometa, širok niz študentskih možnosti za tuje študente, povečana globalizacija na trgu delovne sile in še mnogo drugih dejavnikov, ki so povzročili zmanjšanje ovir in spodbudili študente, da del svojega visokošolskega študija opravijo v tujini (Throsby 1998, 10). Če pogledamo trend gibanja mednarodnih študentov na svetovni ravni lahko ugotovimo, da je v zadnjih treh desetletjih število mednarodnih študentov na svetovni ravni dramatično naraslo; od 0.8 milijona v letu 1975, do 3.3 milijona v letu 2008 (OECD 2010, 313). Združene države Amerike so v letu 2008 (v absolutnem številu) sprejele 19 % vseh tujih študentov, sledi Združeno kraljestvo (10 %), Nemčija (7 %), Francija (7 %) in Avstralija (7 %). V primerjavi z letom 2000 je podvojitev števila tujih visokošolskih študentov v letu 2008 značilna za naslednje države: Avstralija, Čile, Češka Republika, Finska, Grčija, Irska, Italija, Koreja, Nizozemska, Nova Zelandija, Poljska, Slovaška Republika, Španija, Estonija, Ruska Federacija in Slovenija (OECD 2010, 312–313). Če pod drobnogled vzamemo Slovenijo in se osredotočimo zgolj na podatke o mobilnosti študentov,[1] ki poteka v okviru evropskega programa Lifelong Learning Programme (LLP) Erasmus,[2] lahko na podlagi preglednice 23.2, ki prikazuje mobilnost »incoming« študentov,[3] ki so se v obdobju od študijskega leta 2000/01 do študijskega leta 2008/09 odločili, da del študija opravijo na eni izmed visokošolskih institucij v

1. Za predstavitev podatkov o mobilnosti študentov v okviru programa Erasmus/Vseživljenjsko smo se odločili zato, da ugotovimo, kakšni so trendi na obravnavanem področju v slovenskem visokošolskem prostoru za daljše časovno obdobje, kar javno dostopni podatki Evropske komisije za program Erasmus/Vseživljenjsko učenje tudi omogočajo.

2. Podatkov, ki se nanašajo na študijsko prakso v tujini ter usposabljanja strokovnih ali administrativnih delavcev v okviru programa Erasmus/Vseživljenjsko učenje, nismo zajeli v analizo, ker sta se obe aktivnosti začeli izvajati šele v študijskem letu 2007/8 in zato v tem trenutku še ni mogoče obravnavati oziroma pojasnjevati kakršnihkoli trendov na tem področju.

3. Tuji študenti, ki so del študija opravili v Sloveniji.

PREGLEDNICA 23.2 Mobilnost študentov v Sloveniji (programa Erasmus/Vseživljenjsko učenje)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2000/01 – SLO	62	74	227	271	27 %
2001/02 – SLO	108	118	364	398	30 %
2002/03 – SLO	129	130	422	425	31 %
2003/04 – SLO	201	198	546	538	37 %
2004/05 – SLO	378	362	742	711	51 %
2005/06 – SLO	589	525	879	783	67 %
2006/07 – SLO	752	655	972	847	77 %
2007/08 – SLO	876	756	1192	1028	73 %
2008/09 – SLO	991	859	1132	981	88 %
2008/09 – EU-27/povp.	6015	1124	5917	1389	119 %

Naslovi stolpcev: (1) leto/država, (2) število »incoming« mobilnosti, (3) število »incoming« mobilnosti na 100.000 študentov, (4) število »outgoing« mobilnosti, (5) število »outgoing« mobilnosti na 100.000 študentov, (5) razmerje med »incoming« in »outgoing«. Vir: podatki Evropske komisije (http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm.) ter izračuni števila »incoming« in »outgoing« mobilnosti študentov na 100.000 študentov, kakor tudi razmerja med »incoming« in »outgoing« mobilnostjo študentov po študijskih letih s strani avtorice tega prispevka.

Sloveniji ugotovimo, da se je število tujih študentov v obravnavanem obdobju znatno povečalo (v letu 2000/01 je v Slovenijo prišlo 62 tujih študentov, medtem, kot jih je bilo v letu 2008/09 že 991). Na podlagi primerjave števila »incoming« mobilnosti študentov na 100.000 študentov v Sloveniji (v letu 2008/09 jih je bilo 859) z EU-27 povprečjem na 100.000 študentov (v letu 2008/09 1124) lahko zaključimo, da se Slovenija po številu »incoming« mobilnosti študentov na 100.000 študentov vztrajno približuje povprečju EU-27.

Tudi pri razmerju med »incoming« in »outgoing« mobilnostjo študentov[4] v Sloveniji in v EU-27 opažamo precejšnje izboljšanje v obravnavanem obdobju in v letu 2008/09 približevanje povprečju EU-27 (SLO: 88 %; EU-27: 119 %), kar nakazuje skoraj na recipročnost med »incoming« in »outgoing« mobilnostjo v Sloveniji. Vseeno pa razmerje med »incoming« in »outgoing« mobilnostjo študentov v Sloveniji v letu 2008/09 ni primerljivo z razmerjem med obema mobilnostma študentov EU-27, kjer je večja »incoming« mobilnost študentov, kakor pa v Sloveniji, kjer je večja »outgoing« mobilnost. V zvezi s slednjo obliko

4. Slovenski študenti, ki so del študija opravili v tujini.

mobilnosti v obravnavanem obdobju prav tako opažamo trend povečanja (v letu 2000/01: 227; v letu 2008/09: 1132). V primerjavi »outgoing« mobilnostjo študentov na 100.000 študentov v Sloveniji (leto 2008/09: 981) s povprečjem »outgoing« mobilnostjo študentov na 100.000 študentov v EU-27 (leto 2008/09: 1389) lahko ugotovimo, da je razmerje nekoliko slabše, kakor pri »incoming« mobilnosti. Vseeno pa je Slovenija v letu 2008/09 v primerjavi z drugimi državami EU na 13. mestu glede na razmerje med »incoming« in »outgoing« mobilnostjo študentov, kakor tudi v povezavi s številom »incoming« mobilnosti študentov, ter celo na 10. mestu glede na število »outgoing« mobilnosti študentov.[5] Število slovenskih študentov, ki so se v študijskem letu 2007/08[6] odločili za študij v tujini, je predstavljalo 1,03 % vseh vpisanih študentov v Sloveniji, leto kasneje oziroma v študijskem letu 2008/09, pa se je 1,13 % vseh vpisanih študentov v Sloveniji odločilo, da del študija opravijo na partnerskih visokošolskih institucijah v tujini (EC 2010). Ne glede na uspešno uvedbo tovrstne oblike internacionalizacije v Sloveniji, moramo podatke o številu mobilnosti obravnavati resno in posvetiti več pozornosti odpravljanju ovir pri odločanju slovenskih študentov za študij v tujini (npr. prenizke štipendije) in pri odločanju tujih študentov za študij v Sloveniji (npr. večji nabor predmetov in študijskih programov, ki se izvajajo v angleškem jeziku,[7] zanesljiva in učinkovita administrativna podpora, itd.).

Mobilnost akademskega osebja

Mobilnost akademskega osebja predstavlja drugi najpogostejši kazalec, s katerim se meri stopnjo internacionalizacije visokega šolstva (Brandenburg in Federkeil 2007; ACE 2005; De Wit 2009). V Sloveniji je ob-

5. Podlago za ta podatek predstavlja primerjava podatkov za Slovenijo z ostalimi EU državami v letu 2008/09, ki jo je naredila avtorica tega prispevka.

6. Zanimivost, ki jo moramo pri tem navesti je, da je Univerza v Ljubljani na 15. mestu izmed 500 evropskih visokošolskih institucij, ki v tujino pošlje največ študentov (v študijskem letu 2007/08 je v tujino poslala 771 študentov) ter na 30. mestu izmed 500 evropskih visokošolskih institucij, ki prejme največ tujih študentov (v študijskem letu 2007/08 je sprejela 564 tujih študentov).

7. Tudi OECD (2010) ugotavlja, da je jezik poučevanja poglaviten element pri izboru visokošolske institucije. Dominanca (v absolutnem številu mednarodnih študentov) držav, z angleščino, kot jezikom izobraževanja (Avstralija, Kanada, Nova Zelandija, Združeno kraljestvo in Združene države Amerike) odraža progresivno sprejetost angleškega jezika kot globalnega jezika. Poleg teh držav so glavne destinacije za mednarodne študente tudi države, kjer se pretežno govori francoski, nemški in ruski jezik.

PREGLEDNICA 23.3 Število mobilnosti akademskega osebja v Sloveniji (programa Erasmus/Vseživljenjsko učenje)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2000/01 – SLO	66	79	61	73	108 %
2001/02 – SLO	78	85	70	77	111 %
2002/03 – SLO	78	79	70	71	111 %
2003/04 – SLO	109	107	73	72	149 %
2004/05 – SLO	154	148	139	133	111 %
2005/06 – SLO	189	168	143	127	132 %
2006/07 – SLO	264	230	173	151	153 %
2007/08 - SLO	261	225	204	176	128 %
2008/09 – SLO	287	249	253	219	113 %
2008/09 – EU-27/povp.	1004	252	1006	218	117 %

Naslovi stolpcev: (1) leto/država, (2) število »incoming« mobilnosti, (3) število »incoming« mobilnosti na 100.000 študentov, (4) število »outgoing« mobilnosti, (5) število »outgoing« mobilnosti na 100.000 študentov, (5) razmerje med »incoming« in »outgoing«. Vir: podatki Evropske komisije (http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm.) ter izračuni števila »incoming« in »outgoing« mobilnosti študentov na 100.000 študentov, kakor tudi razmerja med »incoming« in »outgoing« mobilnostjo akademskega osebja po študijskih letih s strani avtorice tega prispevka.

seg mobilnosti akademskega osebja, po podatkih Evropske komisije, mnogo skromnejši od števila mobilnosti študentov, vendar aktivnost čedalje bolj pridobiva na prepoznavnosti in so jo marsikje že vzeli kot del delovnega procesa.

Preglednica 23.3 prikazuje trend povečanja števila »incoming« mobilnosti akademskega osebja[8] v obdobju 2000/01–2008/09 (v letu 2000/01 je v Slovenijo prišlo 66 tujega akademskega osebja, v letu 2008/09 pa že 287).

Če primerjamo podatke, ki se nanašajo na število »incoming« mobilnosti akademskega osebja na 100.000 študentov v Sloveniji (2008/09: 249) s podatkom, ki kaže na povprečje števila »incoming« mobilnosti akademskega osebja na 100.000 študentov v EU-27 (2008/09: 252) lahko ugotovimo, da Slovenija uspešno implementira tovrstno obliko internacionalizacije, kakor tudi »outgoing« mobilnost akademskega osebja,[9] ki je v primerjavi s povprečjem EU-27 na 100.000 študentov (2008/09: 218) celo nad povprečjem (SLO 2008/09: 219). Podobno kaže tudi pri primer-

8. Tuji predavatelji, ki so v okviru gostujočih predavanj bili v Sloveniji.
9. Slovenski predavatelji, ki so bili v okviru gostujočih predavanj v tujini.

javi razmerja med »incoming« in »outgoing« mobilnostjo akademskega osebja v Sloveniji in v EU-27 v letu 2008/09 (SLO: 113 % in EU-27: 117 %). V zvezi s slednjim v obravnavanem obdobju opažamo celo značilnost, da se več tujega akademskega osebja odloči za gostujoča predavanja v Sloveniji, kakor pa je na drugi strani interes slovenskega akademskega osebja za izmenjave v tujini.

Zato Slovenija glede na »incoming« mobilnosti akademskega osebja v Sloveniji v letu 2008/09, v primerjavi z ostalimi EU državami, zaseda celo 9. mesto, medtem ko je v istem letu z »outgoing« mobilnostjo akademskega osebja (iz Slovenije v tujino) na 10. mestu v primerjavi z ostalimi EU državami.[10]

Internacionalizacija vsebine izobraževanja

Vse od podpisa Bolonjske deklaracije leta 1999[11] je prisoten izražen interes po oblikovanju in spodbujanju »integriranih« ali »skupnih programov študija, usposabljanja in raziskovanja« v (združeni) Evropi. Kot največja prednost te študijske novosti se najpogosteje poudarja, da skupni programi postavljajo študente v (učne) situacije, ki zahtevajo resnično interdisciplinarno in kulturno – kontekstualno prožnost, večjo odprtost do (strokovno – paradigmatske, kulturne ipd.) različnosti, poudarjeno skrb za zagotavljanje kakovosti, odlično priložnost za izboljšanje znanja jezikov in nasploh bolj ustvarjalne metode učenja, kakor jih ponujajo tradicionalna študijska okolja. Kot v drugih evropskih državah se je v zadnjih letih tudi v Sloveniji povečalo število skupnih študijskih programov. Na podlagi analize razpisov za vpis v študijske programe prve, druge in tretje stopnje v študijskem letu 2009/10 (upoštevajoč vse univerze in samostojne visokošolske zavode v Sloveniji)[12] ugotavljamo, da so bili na prvi stopnji v študijskem letu 2009/10 razpisani

10. Podlago za ta podatek predstavlja primerjava podatkov za Slovenijo z ostalimi EU državami v letu 2008/09, ki jo je naredila avtorica tega prispevka.

11. Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration-Slovenian.pdf.

12. Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem, Univerza v Novi Gorici ter samostojni visokošolski zavodi: Evropska pravna fakulteta v Novi Gorici, Fakulteta za državne in evropske študije, Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu, Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici, Gea college – visoka šola za podjetništvo, Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije, Visoka šola za dizajn v Ljubljani, Visoka šola za tehnologije in sisteme, Visoka šola za tehnologijo polimerov, Visoka šola za upravljanje in poslovanje, Visoka šola za zdravstvo Novo mesto.

trije »skupni« študijski programi,[13] in da sodelovanje v teh programih poteka zgolj na nacionalni ravni, še več samo znotraj iste univerze, kar pomeni da so to v bistvu interdisciplinarni programi. Na drugi stopnji je bilo v istem študijskem letu razpisanih sedem mednarodnih študijskih programov,[14] kjer sodelovanje že poteka na mednarodnem nivoju. Na tretji stopnji v študijskem letu 2009/10 v Sloveniji poteka zgolj en skupni študijski program (tj. v okviru Univerze v Ljubljani, Fakultete za socialno delo).

Čezmejno izobraževanje

Obstaja precejšnja zmešnjava glede pomena in uporabe naslednjih treh terminov: transnacionalno (ang. transnational), čezmejno (ang. crossborder) ter brezmejno (ang. borderless). Transnacionalno izobraževanje je pojem, ki sta ga razvila UNESCO in the Council of Europe v dokumentu »Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education«. Pojem predstavlja »vse oblike visokošolskih študijskih programov ali set študijskih predmetov ter izobraževalnih storitev (vključujoč izobraževanje na daljavo), kjer so študenti nastanjeni v drugi državi, kot je sedež institucije, ki podeljuje diplomo. Tovrstni študijski programi se lahko izvajajo pod okriljem drugega izobraževalnega sistema, kot pa ga ima gostujoča država, kjer se ti študijski programi izvajajo ali pa se le-ti izvajajo neodvisno od kateregakoli nacionalnega izobraževalnega sistema« (UNESCO 2001).[15] Termin brezmejno se nanaša na zamegli-

13. Univerza v Mariboru: program 1. stopnje Izobraževalna kemija – Fakultete za naravoslovje in matematiko ter Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo; Univerza v Ljubljani: program 1. stopnje Upravna informatika – Fakultete za upravo in Fakultete za računalništvo in informatiko; Univerza v Ljubljani: program 1. stopnje Teološke študije – Teološka fakultete ter Filozofske fakultete Univerze v Mariboru in Fakultete za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru.

14. Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta: skupni magistrski študijski program 2. stopnje Turistični management (EMTM – European Master in Tourism Management) in skupni magistrski študijski program 2. stopnje Javni sektor in ekonomika okolja; Univerza v Ljubljani, Fakulteta za upravo: skupni magistrski študijski program 2. stopnje Management v upravi in skupni magistrski študijski program 2. stopnje Finance in računovodstvo v EU; Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta: skupni magistrski študijski program 2. stopnje (2x): Kulturna raznolikost in transnacionalni procesi ter Zgodovina jugovzhodne Evrope; Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko: skupni magistrski študijski program 2. stopnje Migracije in Medkulturni odnosi.

15. Pojem transnacionalno izobraževanje se uporablja tudi v Avstraliji, kjer se s tem terminom opisuje prenos programov v inozemstvo (ang. off shore) in se razlikuje od pomena mednarodne študentske mobilnosti.

tev konceptualnih, disciplinarnih in geografskih meja, ki so tradicionalno inherentne v visokem šolstvu. Če primerjamo termina brezmejno in čezmejno, prvi zagovarja odsotnost meja, medtem, ko slednji poudarja njihov obstoj. Vseeno je čezmejno tisti splošni termin, ki se pojavlja čedalje v širšem obsegu in se nanaša na premik izobraževanja (četudi gre za ljudi, programe, ponudnike ali projekte izven pravnih ali nacionalnih meja (Knight 2005). Zato smo se odločili, da bomo v pričujočem prispevku namesto termina transnacionalno izobraževanje uporabili termin čezmejno izobraževanje ter ga ločili na *čezmejno mobilnost programov* ter na *čezmejno mobilnost ponudnikov*. Čezmejno mobilnost programov Knight (2006) definira kot »premik individualnih predmetov, programov izobraževanja ali usposabljanja izven nacionalnih meja, na podlagi kontaktnega študija, študija na daljavo ali kombinacije obeh. Kredite ali diplomo lahko podeli tuji ponudnik izobraževanja ali domači partner, lahko pa tudi oba« (Knight 2006, 23). Čezmejna mobilnost ponudnikov pa se na drugi strani nanaša na »fizični ali virtualni premik ponudnikov izobraževanja (institucije, organizacije, podjetja) izven nacionalnih meja z namenom ponudbe predmetov, programov ali storitev izobraževanja ali usposabljanja, študentom ali drugim uporabnikom« (Knight 2006, 25). Glavne oblike čezmejne mobilnosti programov so: franšize; twinningi; skupne/dvojne diplome; sporazumi; potrjevanje; virtualno/izobraževanje. Oblike čezmejne mobilnosti ponudnikov pa so naslednje: podružnični kampus (ang. Branch campus); neodvisna institucija; združitev; študijski center; mreža; virtualne univerze.

Glede na to, da je med visokošolskimi institucijami v tujini ta oblika internacionalizacije visokega šolstva predmet številnih razprav in je osrednja tematika številnih konferenc, bi bilo potrebno, da zasluži nadaljnjo obravnavo in analizo stanja tudi v Sloveniji. Zasledili smo namreč, da v Sloveniji še vedno nimamo posodobljene in transparentne baza obstoječih čezmejnih programov ter čezmejnih ponudnikov, tako javnoveljavnih programov, ki so predmet Zakona o priznavanju in vrednotenju izobraževanja (v nadaljevanju: ZPVI) kot tudi programov, ki niso nujno javno veljavni in sodijo v tako imenovano vseživljenjsko učenje. Poleg tega Slovenija še vedno ni sprejela pravil/meril za akreditacijo/registracijo čezmejnih programov in ponudnikov, prav tako manjka tudi natančna določitev vrst programov čezmejnega izobraževanja v Sloveniji ter določitev postopkov za izvedbo kontrole nad programi ter institucijami. Zakonsko sta urejeni zgolj dve obliki čezmejnega izobraževanja. To sta: skupni programi (33.b člen ZVIS – sku-

pni študijski programi) ter podružnice v tujih državah. Na drugi strani pa v praksi Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo opaža vedno širši pojav čezmejnega visokošolskega izobraževanja v oblikah, ki so urejene kot storitvena oziroma tržna dejavnost in kot takšne ob zaključku izobraževanja ne dajejo javno veljavne izobrazbe v Sloveniji. Zato študente opozarja na potrebno pozornost pri odločitvi o študiju, zlasti z vidika, če želijo pridobiti javno veljavno izobrazbo v Sloveniji (MVZT 2010). Vseeno pa moramo dodati, da je bil prvi korak že storjen. V Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZVIS-G) so urejene pojavne oblike tovrstnega izobraževanja, ki ga tuje visokošolske institucije izvajajo v Sloveniji in slovenske visokošolske institucije v tujini. Vendar pa bo poleg tega Slovenija, ne glede na to, ali bo pošiljala programe ali ponudnike izobraževanja, ali jih na drugi strani sprejemala, morala v prihodnosti upoštevati številna druga vprašanja ter možne zaplete (registracija tujega ponudnika izobraževanja, zagotavljane kakovosti čezmejnega izobraževanja in vprašanja povezana glede priznavanja in podeljevanja kvalifikacij, itd.). Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu, ki bo v bodoče odgovorna za to področje, bo zato morala določiti podrobnejše pogoje, načine in oblike čezmejnega izobraževanja ter obvezne sestavine pogodbe za izvajanje tovrstnega izobraževanja. Le tako bo lahko Slovenija učinkovito vodila registracijo in akreditacijo tujih programov in ponudnikov izobraževanja ter prav tako politiko v povezavi s finančnimi vidiki (davki, podeljevanje diplom – ali je to lastništvo tujega ali lokalnega ponudnika delitev dobička, itd.)

Mednarodni raziskovalni projekti

Mednarodni raziskovalni projekti predstavljajo potencialni vir inovacij, razvoja, poglobljenega sodelovanja med sodelujočimi institucijami in finančnih sredstev. Evropski raziskovalni programi (še posebno Okvirni program oziroma ang. Framework programme) so se izkazali kot učinkoviti instrumenti za spodbujanje visokošolskih institucij, da se vključijo v večja partnerstva izven nacionalnih meja, kar se kaže v različnih mrežah in konzorcijih in v pojavu nad-nacionalnih raziskovalnih politik. Trenutno poteka 7. Okvirni program (ang. 7th EU Framework programme) kot eden izmed najbolj razširjenih evropskih raziskovalnih programov, v okviru katerega se v Sloveniji izvaja 146 projektov. Če primerjamo, koliko je to projektov na 100.000 prebivalcev v posameznih državah lahko ugotovimo, da Slovenija izvaja celo 7 projektov na 100.000 prebivalcev, kar jo v primerjavi z drugimi EU državami uvršča na tretjo mesto. Na prvem mestu je Finska (z 9. projekti na 100.000

PREGLEDNICA 23.4 Število FP7 projektov v Sloveniji na dan 29. 10. 2010

(1)	(2)	(3)	(4)
Finska	470	9	1
Belgija	900	8	2
Danska	453	8	2
Švedska	764	8	2
Nizozemska	1185	7	3
Slovenija	146	7	3
Ciper	48	6	4
Avstrija	483	6	4
Estonija	69	5	5
Luksemburg	24	5	5
Grčija	526	5	5
Malta	18	4	6
Irska	186	4	6
Združeno kraljestvo	2134	3	7
Nemčija	2804	3	7
Italija	1814	3	7
Francija	1829	3	7
Španija	1269	3	7
Portugalska	284	3	7
Češka Republika	232	2	7
Madžarska	209	2	7
Litva	60	2	7
Bolgarija	95	1	7
Slovaška Republika	64	1	7
Latvija	26	1	7
Poljska	322	1	7
Romunija	172	1	7

Naslovi stolpcev: (1) država, (2) FP7/2010, (3) FP7 na 100.000 prebivalcev, (4) uvrstitev. Vir: podatki Evropske komisije (https://www.fp7-4-sd.eu/index.php?request=public:page:default&page=start.) ter izračuni števila FP7 projektov na 100.000 prebivalcev s strani avtorice tega prispevka.

prebivalcev), drugo mesto pa si delijo Belgija, Danska in Švedska (z 8. projekti na 100.000 prebivalcev).

Delovanje visokošolskih zavodov v mednarodnem okolju

Temelji svetovno razširjenih programov internacionalizacije niso samo enodimenzionalni (Welch in Denman 1997, 15), zato nobena razprava o vplivu internacionalizacije na delovanje visokošolskih institucij ne sme

prezreti narave posameznega visokošolske institucije ter njene vloge v prenosu in ustvarjanju kulture in znanja. Poleg tega je vpliv internacionalizacije odvisen tudi od stopnje pomena, ki jo visokošolske institucije ali posamezne države temu procesu pripisujejo. Verjetno je najbolj ustrezna domneva ta, da v tistih državah, kjer se internacionalizaciji ne pripisuje večjega pomena na nacionalni ali institucionalni ravni, internacionalizacija nima tolikšnega vpliva na delovanje visokošolskih institucij, kakor v državah, kjer temu procesu namenjajo večjo pomembnost ter posledično s tem tudi dodatne finančne spodbude. Ne glede na to, IAU raziskava o internacionalizaciji visokega šolstva (2005) ugotavlja, da večina oziroma 73 % visokošolskih institucij, ki so bile vključene v raziskavo, pripisuje procesu internacionalizacije visok pomen. Na podlagi sinteze literature, ki govori o internacionalizaciji, bomo v nadaljevanju obravnavali nekatere najbolj pogoste trditve, ki se navezujejo na povezavo med internacionalizacijo in delovanjem visokošolskih institucij. Podlago nam bodo predstavljale oblike internacionalizacije, ki smo jih predstavili v prejšnjem poglavju, znotraj katerih bomo izpostavili pozitivne vplive internacionalizacije visokega šolstva, ki so povezani z naslednjimi trditvami: 1) internacionalizacija izboljšuje kakovost visokošolskih institucij in visokošolskega izobraževanja, 2) internacionalizacija povečuje mednarodni ugled in profil visokošolskih institucij, 3) internacionalizacija vpliva na osebni in strokovni razvoj študentov in fakultetnega osebja, 4) internacionalizacija generira alternativne vire dohodkov, 5) internacionalizacija povečuje stopnjo in kakovost raziskovanja, ter omenili tudi nekatere negativne vplive, ki se lahko pojavijo v povezavi z internacionalizacijo visokega šolstva.

Mednarodni študenti

Mednarodni študenti pozitivno vplivajo na univerzitetni kampus. To se kaže v povečanju mednarodnega razumevanja, ki se pojavlja kot posledica doprinosa različnih perspektiv mednarodnih študentov ter njihovih kultur in s tem vpogled v drugačne pravne sisteme, politike in gospodarstva. Ta pojav lahko povežemo z aktualnim terminom »internacionalizacija doma« (ang. internationalization at home), ki se »nanaša na mednarodno in medkulturno razsežnost vsebine izobraževanja, na proces poučevanja in učenja, raziskovanja in obštudijskih aktivnosti, ki pomagajo študentom, da razvijejo mednarodno razumevanje in medkulturne veščine, ne da bi odšli iz kampusa« (Knight 2005, 6). Poleg povečane stopnje medkulturnega in mednarodnega zavedanja, ki se kot

posledica prisotnosti mednarodnih študentov kaže na univerzitetnem kampusu, je pomembno omeniti tudi njihov finančni doprinos k univerzitetnemu proračunu, od katere je ponavadi odvisna kakovost visokošolskega izobraževanja. Mednarodni študenti s plačevanjem šolnin prinašajo znaten finančni prispevek k univerzam (Cunningham 1991). V mnogih državah (posebno v anglosaksonskih) je prihodek od šolnin tujih študentov dobrodošel prispevek k pojemajočemu domačemu financiranju, brez katerega bi bilo veliko oddelkov potrebno zapreti. Na primer Woolf (2009) navaja, da je »uvoz« mednarodnih študentov postal mehanizem za gospodarsko podporo visokošolskega izobraževanja v Združenem kraljestvu, kakor tudi drugod po svetu, predvsem v Avstraliji in v Združenih državah Amerike. Ne glede na prednosti, ki jih prinašajo mednarodni študenti za gostujočo institucijo, nekateri avtorji trdijo, da zgolj prisotnost mednarodnih študentov ne pospešuje medkulturnih interakcij ter mednarodnega razumevanja (Ward 2001) ali kakovosti visokošolskega izobraževanja oziroma kakovosti visokošolske institucije.

Vseeno pa ne moremo zanemariti dejstva, da rekrutiranje mednarodnih študentov dejansko izboljšuje uvrstitev univerz na lestvicah svetovno najboljših univerz, kar povzroča še večje zanimanje mednarodnih študentov po vpisu na te institucije. Razvrščanje na lestvice, ki se v praksi ponavadi povezuje s kakovostjo, ter merjenje uspeha internacionalizacije, sta zato lahko razumljena kot dve komplementarni sili. »Višja je uvrstitev institucije na lestvicah, lažje bo rekrutirati talentirano mednarodno osebje in študente« (Coelen 2009, 45). Takšna spirala kakovosti je po vsej verjetnosti vzrok za stopnjo odličnosti, ki jo trenutno uživa nekaj svetovnih visokošolskih institucij.

Mednarodno naravnano akademsko osebje

Akademsko osebje z mednarodnimi izkušnjami predstavlja pomembno dodano vrednost, tako za internacionalizacijo, kakor tudi za kakovost izobraževanja. V povezavi z internacionalizacijo velja, da »mednarodni učenjaki predstavljajo izobraževalne in kulturne vire, ki povečujejo stopnjo internacionalizacije« (Kuhlman 1992). Na drugi strani pa se v povezavi s kakovostjo izobraževanja predpostavlja, da na podlagi mednarodnih izkušenj, ki jih fakultetno osebje pridobi s študijem ali s poučevanjem v tujini, izboljšuje pedagoške aktivnosti (uporaba mednarodnih primerov, branje tujih člankov, gostitev tujih predavateljev v razredu) ter pri študentih spodbuja oblike vedenja, ki nasprotujejo intelektual-

nemu parohializmu in etnocentrizmu. Mednarodna naravnanost fakultetnega osebja izboljšuje tudi institucionalno konkurenčnost in spodbuja mednarodne raziskave ter znanstvene publikacije.

Internacionalizacija vsebine izobraževanja

Internacionalizacija vsebine študija izboljšuje, povečuje in predstavlja izjemne koristi za visoko šolstvo (Knight 1994). Cilj internacionalizacije vsebine je predvsem pripraviti študente za delovanje v mednarodnem in multikulturnem kontekstu (OECD 1995). Diplomanti bodo na podlagi internacionalizacije vsebine bolj konkurenčni v globalni skupnosti ter bodo zmožni delovati v medkulturnih kontekstih (Ellingboe 1998; Knight 1994). Tekoče znanje tujih jezikov s strani študentov, kot morebiten rezultat internacionalizacije študijskih programov, povečujejo raven internacionalizacije v visokošolskih institucijah, kakor tudi kakovost njihovega izobraževanja.

Mednarodno raziskovalne aktivnosti

Taylor (2004) meni, da internacionalizacija spodbuja raziskovalce, da zasledujejo svoje odgovore na raziskovalna vprašanja v mednarodni sferi, kar vpliva na to, da je njihovo delo tudi mednarodno kompetentno ter po obsegu raziskovalnih produktov številčnejše. Med raziskovalne aktivnosti z mednarodno naravnanostjo lahko vključimo: skupne raziskovalne projekte, mednarodne konference in seminarje, mednarodne publikacije, mednarodne raziskovalne partnerje v akademskih in drugih sektorjih, ter raziskave, ki se izvajajo v tujini (Knight 1999). Te aktivnosti pomagajo visokošolskim institucijam, da izpolnijo svoje bistveno poslanstvo: izvedba raziskav in ustvarjanje znanja. Na podlagi mednarodnih publikacij in raziskav bodo visokošolske institucije nedvomno razvile večjo kakovost raziskovanja, kakor tudi izobraževanja ter povečale svoj ugled. S tem pa se predvideva, da bodo konkurenčno privabljale raziskovalce, akademsko osebje in študente ter pridobile nove priložnosti za štipendije in raziskovanje (Ellingboe 1998; Knight 1999).

Poleg pozitivnih konotacij, ki se ponavadi povezujejo s konceptom internacionalizacije visokega šolstva, pa številni avtorji (Deem 2001; Marginson in Considine 2000; Marginson 2002; Welch v Schapper in Mayson 2005, 181) navajajo, da se vplivi internacionalizacije visokega šolstva ter praks novega javnega managementa na delovanje visokošolskih institucij, kažejo tudi v negativnem smislu, kot npr.: v zmanjševanju akademske svobode, v spremembah v procesih odločanja, v številč-

nosti in raznovrstnosti študentov ter v novih zahtevah po novih oblikah izvedbe visokošolskega izobraževanja. Čeprav International Association of Universities – IAU (2003) zavzema stališče, da je internacionalizacija visokega šolstva še vedno zaznana (s strani vladnih institucij, kakor tudi s strani akademskega sveta) kot premik k nadaljnjemu razvoju visokega šolstva, kljub temu navaja, da obstajajo tudi negativni izzivi povezani z internacionalizacijo visokega šolstva, kot so: a) finančne priložnosti povezane z različnimi oblikami internacionalizacije lahko povzročijo zmanjšanje visokega šolstva kot javnega dobra; b) povečana tekmovalnost med visokošolskimi institucijami lahko prej zmanjša, kakor pa poveča sodelovanje med njimi; c) promociji kulturne različnosti se lahko zmanjša pomen glede na razširjenost »najmočnejšega« jezika in dominantne kulture; d) beg možganov (IAU 2003, 21). V primeru, da se bo internacionalizacija visokega šolstva razvijala zgolj zaradi gospodarskih vzrokov, lahko to pomeni, da bodo razvrednoteni ključni nameni internacionalizacije visokega šolstva, kot so: sodelovanje med institucijami in njenimi akterji, razumevanje različnosti ter izmenjava znanja.

Zaključek

V zadnjem desetletju so visokošolski sistemi povsod po svetu postavljeni pred številne izzive ter zahteve po internacionalizaciji izobraževalnih vsebin, spremenjenih metodah poučevanja, uvajanju informacijske komunikacijske tehnologije v visokošolsko izobraževanje, mobilnosti študentov in akademskega osebja, kakor tudi po sprejemu mednarodnih študentov. Na podlagi primerjalne analize aktualnih podatkov, ki se nanašajo na oblike internacionalizacije v slovenskem visokošolskem prostoru, smo pri določenih oblikah internacionalizacije, kot so: mobilnost študentov in akademskega/strokovnega/administrativnega osebja, internacionalizacija kurikula/skupne/dvojne diplome ter mednarodni raziskovalni projekti, zaznali povečano stopnjo uvedbe ter vključenosti, kakor tudi zavzetosti s strani slovenskih visokošolskih institucij v zadnjih desetih letih. Na podlagi tega bi lahko Slovenijo (ne glede na njeno velikost) označili kot eno izmed uspešnih držav na področju uvedbe in uporabe različnih oblik internacionalizacije visokega šolstva (še posebno v povezavi z mobilnostjo študentov in akademskega osebja v okviru programa Erasmus/Vseživljenjsko učenje). Vseeno pa ugotavljamo, da na nacionalni ravni manjkajo določene zakonske ureditve, ki so potrebne za ureditev področja čezmejnega izo-

braževanja (kot ene izmed oblik internacionalizacije visokega šolstva), kot so: sprejem pravil/meril za akreditacijo/registracijo čezmejnih programov in ponudnikov, določitev postopkov za izvedbo kontrole nad programi in institucijami, kakor tudi postopkov, ki se nanašajo na priznavanje in podeljevanje kvalifikacij. Prav tako bi bilo potrebno tudi, da se na nacionalni ravni vzpostavi transparentna baza obstoječih čezmejnih programov ter čezmejnih ponudnikov, na podlagi katere bi bilo razvidno kateri so tisti programi, s katerimi se pridobi javno veljavna izobrazba v Sloveniji.

Literatura

ACE – American Council on Education. Measuring internationalization at research universities. Http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordResearch.pdf.

Brandenburg, U., in G. Federkeil. 2007. *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions: indicators and key figures.* Berlin: Centre for Higher Education.

Coelen, R. J. 2009. Measuring success in the internationalisation of higher education. EAIE *Occasional Pepers* 22: 39–48.

Cunningham, C. G. 1991. *The integration of international students on Canadian post-secondary campuses.* Ottawa: Canadian Bureau for International Education.

De Wit, H. 2009. *Measuring success in the internationalisation of higher education.* Amsterdam: EAIE.

Ellingboe, B. J. 1998. Divisional strategies to internationalize a campus portrait: results, resistance, and recommendations from a case study at a US university. V *Reforming the higher education curriculum: internationalizing the campus,* ur. J. A. Mestenhauser in B. J. Ellingboe: 198–228. Phoenix, AZ: Oryx.

IAU – International Association of Universities. 2003. Internationalization of higher education practices and priorities: 2003 IAU survey report. Http://www.unesco.org/iau/internationalization/pdf/Internationalisation-en.pdf.

Knight, J. 1994. *Internationalization: elements and checkpoints.* Ottawa: Canadian Bureau for International Education.

Knight, J. 1999. Internationalization of higher education. V *Quality and internationalization in higher education,* ur. J. Knight in H. De Witt: 13–28. Pariz: OECD.

Knight, J. 2003. Updated internationalization definition. *International Higher Education* 33:2–3.

Knight, J. 2004. Internationalization remodeled: definition, approaches,

and rationales. *Journal of Studies in International Education* 8 (1): 5–31.

Knight, J. 2005. Internationalization: the new world of crossborder education developments, complexities and challenges. Http://www.itpnz.ac.nz/conferences/2005_Nov_ITP_Conf/Jane_Knight_Internationalisation.pdf.

Knight, J. 2006. 2005 IAU *global survey report: internationalization of higher education; new directions, new challenges.* Pariz: International Association of Universities.

Kuhlman, A. 1992. Foreign students and scholars. V *Bridges to the future: strategies for internationalizing higher education,* ur. C. Klasek: 22–38. Carbondale, IL: University of Carbondale Press.

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. 2010. Transnacionalno izobraževanje. http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/priznavanje_izobrazevanja_enicnaric/tni/.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 1995. *Education in a new international setting: internationalization of higher education.* Pariz: OECD.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2010. *Education et glance 2010:* OECD *indicators.* Pariz: OECD.

Schapper, J., in S. Mayson. 2005. Managerialism, internationalization, taylorization and the deskilling of academic work: evidence from an australian university. V *Internationalizing higher education critical explorations of pedagogy and policy,* ur. P. Ninnes in M. Hellstén: 187–191. Dordrecht: Springer.

Taylor, J. 2004. Toward a strategy for internationalisation: lessons and practice from four universities. *Journal of Studies in International Education* 8 (2): 149–171.

Throsby, D. 1998. *Financing and effects of internationalisaton in higher education: the economic costs and benefits of international student flows.* Pariz: OECD.

UNESCO. 2001. The UNESCO-CEPES/Council of Europe code of good practice for the provision of transnational education. Http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.html.

Ward, C. 2001. The impact of international students on domestic students and host institutions. Http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=documentanddocumentid=5643anddata=1.

Welch, A., in B. Denman. 1997. Internationalisation of higher education: retrospect and prospect. *Forum of Education* 51 (1): 30–52.

Woolf, M. 2009. Measuring success in education abroad: who are we trying to impress? Measuring success in the internationalisation of higher education. EAIE *Occasional Paper,* št. 22: 57–65. Http://www

.che.de/.../measuring_internationalisation___EAIE_Occasional _Papers_22v6.pdf.

Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja (ZPVI). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 73/2004.

Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZVIS -G). *Uradni list Republike Slovenije,* 86/2009.

Zakon o visokem šolstvu (ZVIS). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 119/2006-UPB3, 59/2007-ZŠtip (63/2007 popr.), 64/2008, 86/2009.

Šesti del

Konstrukcija modela managementa visokošolskega zavoda

24 Utemeljitev metodološkega pristopa

Katarina Košmrlj in Nada Trunk Širca

Socialni konstrukcionizem

Ključni namen raziskave je priprava modela učinkovitega managementa VŠI, ki bi bil sposoben odgovoriti na ključne izzive visokega šolstva današnjega časa, kjer gre v prvi vrsti za množičnost izobraževanja, visoko mobilnost, interdisciplinarnost in skrb za mednarodno primerljive standarde tako procesov izobraževanja in raziskovanja kot kakovosti ob optimalni izrabi sredstev.

Filozofsko – nazorsko ozadje samega raziskovanja je vpeto v teorijo relativizma v managementu, ki s prvinami socialnega konstrukcionizma namesto pozitivistične premise o družbenih dejstvih vpeljuje premiso diskurzivne realnosti VŠI. Ključni argumenti relativizma so odvisnost procesov od konteksta, izbora in ustvarjanja vsakokratnega diskurza managementa VŠI, ki po sebi variira modelno strukturo. S pomočjo analize literature in lastne empirične raziskave smo ugotavljali značilnosti VŠI s fleksibilno naravo formalnih pravil in obredij znotraj VŠI. Raziskovalna strategija, tesno povezana z modeli dedukcije, se je osredotočala na raziskovalni kontinuum: optimalni model VŠI. Analizna matrika našega pristopa je podana v izboru VŠI ter ustreznih okolij in držav, ki omogočajo realnost komparacije.

Raziskava je temeljila na dveh tipih raziskovanja, in sicer temeljnem in aplikativnem. Pri temeljnem raziskovalnem procesu smo sledili pridobivanju rezultatov na podlagi obstoječih virov in refleksije. Dobro poznavanje obstoječih sistemov VŠI je ključnega pomena za utemeljene analize, standarde in napotke. Aplikativnost raziskave je bila podana v ambiciji, da dosežemo in oblikujemo model managementa VŠI, ki bi bil najbolj optimalen ne le z vidika možnega doseganja uspešnih rezultatov, ampak predvsem možnosti aplikacije na slovenske VŠI. Skušali smo torej oblikovati model, ki je hkrati dovolj specifičen, da naslavlja posebnosti VŠI kot organizacije in skupnosti, in dovolj univerzalen, da ga je možno uporabiti v konkretnih primerih VŠI.

S temeljnim raziskovanjem smo identificirali ključna področja managementa VŠI: management in organizacija, dejavnosti, pravni vidiki, financiranje, človeški viri, internacionalizacija in zagotavljanje kakovosti. Posamezna področja smo izčrpneje predstavili že v prejšnjih poglavjih.

K aplikativnemu delu raziskave smo pristopili kvantitativno in kvalitativno. Izbrana kvantitativna metoda je bila anketa, saj smo želeli pridobiti podatke za statistično analizo značilnosti VŠI po identificiranih ključnih področjih. Drugi namen ankete je bila identifikacija dejanskih tipov managementa VŠI za primerjavo z oblikovanim idealnim modelom. Izbrana kvalitativna metoda so bili strukturirani intervjuji, ki smo jih naslovili na izkušene strokovnjake s področja visokega šolstva. Tudi v intervjujih smo obdelali vsa identificirana ključna področja managementa VŠI z namenom identifikacije idealnega modela uspešnega in učinkovitega managementa VŠI. S triangulacijo metod smo zagotovili večjo zanesljivost podatkov in ugotovitev (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005).

Potek empiričnega raziskovanja

Razvrščanje visokošolskih sistemov

Visokošolski sistem je okolje, v katerem delujejo VŠI. Opredelimo ga lahko s številnimi atributi – več kot jih vključimo, bolj natančna je opredelitev sistema. Ker sistem bistveno vpliva na organizacijsko strukturo in možnosti delovanja (zaradi regulative in specifičnih načinov financiranja), smo z razvrščanjem v skupine na podlagi statističnih podatkov izbrali države za empirični del raziskave. Za razvrščanje smo zbirali obstoječe mednarodne statistične podatke javnih baz Svetovne banke (http://econ.worldbank.org/) na identificiranih ključnih področjih. Zaradi verjetnosti sistemskih sprememb ali vpliva naključnih in nenaključnih dejavnikov v omejenem časovnem obdobju (eno leto) smo za analizo izračunali povprečne vrednosti izbranih spremenljivk za obdobje od leta 2000 do leta 2006. Manjkajoče vrednosti spremenljivk smo nadomestili z državnim povprečjem v izogib premajhnemu številu vrednosti in preveliki napaki ocene povprečja. Povprečne vrednosti so služile kot vrednosti za razvrščanje v skupine, ki je bilo opravljeno s postopkom hierarhičnega razvrščanja po metodi evklidskih kvadratov in z uporabo standardiziranih vrednosti po z-porazdelitvi. Pri razvrščanju smo uporabili 5 ključnih spremenljivk, ki smo jih iz nabora vseh izbrali na podlagi korelacijske matrike. Vsaka spremenljivka opisuje eno

PREGLEDNICA 24.1 Razvrstitvene skupine visokošolskih sistemov

Ime skupine	Slabše učinkovit javni sistem	Vzporejanje javnega in zasebnega sistema	Zelo učinkovit javni sistem	Zelo učinkovit zasebni sistem
Države	Češka, Slovaška, Hrvaška, Bolgarija, Avstrija, Turčija, Slovenija, Švica, Romunija, Mehika	Poljska, Portugalska, Koreja, Nizozemska, Madžarska, Italija, Islandija	Španija, Švedska, Danska, Irska, Nova Zelandija, Norveška, Avstralija, Finska	Belgija, ZDA, Japonska, Združeno kraljestvo, Francija, Estonija, Izrael
Statistične značilnosti po izbranih spremenljivkah				
	μ	σ	μ	σ	μ	σ	μ	σ
Vpis skupaj	40,5 %	12,9	61,1 %	11,9	71,7 %	9,7	60,6 %	8,6
Vpis v zasebne VŠI	17,1 %	16,0	38,7 %	36,5	7,6 %	4,9	62,7 %	31,9
Diplomanti	19,22 %	5,0	38,1 %	4,4	43,4 %	7,2	31,32 %	7,9
Delovna sila z visoko izobrazbo	17,9 %	6,4	20,1 %	4,5	34,4 %	3,5	39,4 %	9,7
Poraba za visoko šolstvo	21,9 %	4,3	18,6 %	4,1	27,2 %	3,4	19,8 %	3,1

ključnih značilnosti okolja visokega šolstva: velikost in razvitost (vpis v visoko šolstvo in vpis v zasebne VŠI), uspešnost (delež diplomantov), razvitost trga dela (delovna sila z visoko izobrazbo) ter javno vlaganje (poraba za visoko šolstvo). Podrobnejši rezultati razvrščanja so prikazani v preglednici 24.1.

Na podlagi razvrščanja v skupine smo opredelili štiri skupine visokošolskih sistemov. Uvrstitev nekaterih držav v skupino je morda poznavalcu visokošolskih sistemov nekoliko nelogična; pri tem pa bi radi opozorili, da je zaradi razmeroma majhnega števila enot standardni odklon od povprečij skupine pri nekaterih spremenljivkah zelo velik. Tu gre predvsem za odstopanja »eksotičnih«, netipičnih držav v skupini, ki so se tja uvrstile zaradi ustreznih povprečij pri drugih spremenljivkah, pri vrednosti ene pa izraziteje odstopajo.

Lastnosti identificiranih skupin sistemov

1. Zelo učinkovit zasebni sistem: vanj so uvrščene države z zelo razvitim zasebnim visokim šolstvom, ki zajame skoraj dve tretjini vpisa.

Vlaganja v visoko šolstvo so razmeroma nizka, vendar ta delež diplomantov in delovne sile z visoko izobrazbo okrog ene tretjine.

2. Zelo učinkovit javni sistem: države v tej skupini imajo zelo močno javno visoko šolstvo, saj je delež vpisa v zasebne institucije nizek, splošni vpis pa visok, saj so tudi vlaganja v visoko šolstvo relativno visoka. Diplomira skoraj polovica vpisanih, več kot tretjina delovne sile pa ima visokošolsko izobrazbo.
3. Vzporejanje javnega in zasebnega sistema: države v tej skupini imajo dobro razvito visoko šolstvo z velikim deležem vpisa in sorazmerno razvitim zasebnim visokim šolstvom, tudi delež diplomantov je visok, sploh v primerjavi s prvo skupino. Javna vlaganja v visoko šolstvo so relativno nizka, na trgu delovne sile je približno petina ljudi z visoko izobrazbo.
4. Slabše učinkovit javni sistem: v tej skupini najdemo države v razvijanju odprtega visokošolskega sistema, z relativno nizkim deležem zasebnega visokega šolstva in relativno visokim vlaganjem v visoko šolstvo, čeprav imajo drugi segmenti izobraževanja prednost pred visokim šolstvom, vendar z relativno neučinkovitim sistemom zaradi relativno nizkega deleža diplomantov in nerazvitega trga delovne sile.

Anketiranje visokošolskih zavodov

Anketo smo zastavili mednarodno. Glede na razvrščanje v skupine in stanje slovenskega visokošolskega sistema in njegovega okolja ter trenda v političnem in socialnem okolju ugotavljamo še vedno močno naklonjenost javnemu in do določene mere brezplačnemu izobraževanju in tudi visokemu izobraževanju. Zato se je smiselno primerjati z državami v enaki skupini in stremeti k skupini, ki je po značilnostih okolja bliže našemu, vendar ga z vidika visokega šolstva veliko bolje uporablja – to je skupina »Zelo učinkovit javni sistem«. V vzorec smo vključili po eno državo iz vsake skupine, iz skupine v katero se je uvrstila Slovenija, pa smo zaradi primerjav vključili dve državi: Češka, Avstrija, Finska, Italija, Združeno kraljestvo in Združene države Amerike.

Vzorec za anketiranje – slovenski VŠZ

Vzorec smo pripravili z namenom zajeti VŠI z različnih področij poučevanja in raziskovanja, opredelili smo pet skupin (družboslovje, humanistika, tehnika, živa in neživa narava, medicina in zdravstvo) in zavode

PREGLEDNICA 24.2 Vzorec za anketiranje – slovenske članice univerz

Področje poučevanja in raziskovanja	Javne univerze			Zasebna univerza
	Univerza v Ljubljani	Univerza v Mariboru	Univerza na Primorskem	Univerza v Novi Gorici
Družboslovje	Fakulteta za družbene vede	Ekonomsko-poslovna fakulteta		
Humanistika	Pedagoška fakulteta	Pedagoška fakulteta	Pedagoška fakulteta	Fakulteta za humanistiko
Tehnika	Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo, Fakulteta za pomorstvo in promet	Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, Fakulteta za logistiko		Poslovno-tehniška fakulteta
Živa in neživa narava	Fakulteta za farmacijo		Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije	Fakulteta za znanosti o okolju
Medicina in zdravstvo	Veterinarska fakulteta	Medicinska fakulteta	Visoka šola za zdravstveno nego Izola	

uvrstili glede na prevladujoče področje poučevanja in raziskovanja ter glede na uvrščenost v študijsko skupino po Uredbi o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov, članic univerz, od leta 2004 do leta 2008. Poleg tega smo pri sestavi vzorca upoštevali tudi ustanovitelja: država – javni VŠZ, zasebniki – zasebni VŠZ, pri slednjih pa tudi način financiranja izobraževalne dejavnosti: s koncesijo (imajo torej subvencioniran redni študij) in ali brez koncesije (so torej v celoti odvisni od tržnih sredstev). V vzorec smo poleg članic vključili tudi rektorate štirih slovenskih univerz.[1] Vzorec izbranih slovenskih VŠI je v preglednicah 24.2 in 24.3.

V izbranih tujih državah smo vzorčili po metodi socialne mreže: izbrali smo nekaj VŠI s predstavniki katerih smo imeli navezane osebne stike, dodali pa smo še eno ali dve po šanghajski lestvici (World Higher

1. Opozarjamo, da smo kot VŠI upoštevali poleg univerz in samostojnih VŠI tudi članice Univerze v Mariboru, Univerze na Primorskem in Univerze v Novi Gorici, čeprav so te formalno-pravno le organizacijske enote univerz.

PREGLEDNICA 24.3 Vzorec za anketiranje – slovenski samostojni visokošolski zavodi

Področje poučevanja in raziskovanja	Samostojni s koncesijo	Samostojni brez koncesije
Družboslovje	Fakulteta za uporabne družbene študije Nova Gorica, Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije Celje	IEDC Poslovna šola Bled, Visoka poslovna šola DOBA Maribor*
Humanistika		
Tehnika	Fakulteta za informacijske študije Novo mesto**	
Živa in neživa narava		
Medicina in zdravstvo	Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice	

* Visoka poslovna šola DOBA Maribor se je 20. 12. 2009 preoblikovala v fakulteto, vendar jo v poročilu navajamo kot visoko strokovno šolo, kar je bila v času anketiranja; ** Fakulteta za informacijske študije Novo mesto je sicer javni VŠI in je kot tak deležen javnega financiranja brez koncesije, ker pa je edini tak v vzorcu in gre za samostojni VŠI, ki študijske programe izvaja z javnim financiranjem, ga uvrščamo v skupino samostojnih VŠI s koncesijo.

Education Institutions' Ranking) najviše uvrščene VŠI, tako da smo za vsako državo dobili pet enot, z izjemo Češke, kjer smo jih vključili štiri. Zaradi drugačne organizacije VŠZ v tujini in slabše dostopnosti kontaktnih podatkov smo v vzorec vključili univerze kot celote.[2] Skupno smo tako v vzorec zajeli 27 slovenskih VŠZ, od tega štiri (4) rektorate univerz, 17 članic univerz in šest (6) samostojnih VŠI. Med članicami univerz so bile tri (3) zasebne, med samostojnimi VŠZ pa en (1) javni. V anketiranje je bilo vključenih še 29 tujih VŠI, celoten vzorec pa je obsegal 56 VŠI.

Vprašalnik[3] je bil zaradi vključitve vseh identificiranih ključnih področij managementa VŠI razmeroma obsežen. Vprašanja so bila deloma zaprtega, deloma pa odprtega tipa in strukturirana. Vprašalnik smo s spremnim dopisom in navodili za izpolnjevanje posredovali slovenskim

2. Zaradi slabe odzivnosti tujih VŠZ (pojasnilo v nadaljevanju) vzorca podrobneje ne predstavljamo. Bralcu je dosegljiv pri avtorjih oz. v zaključnem poročilu projekta Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov.

3. Vprašalnik je dosegljiv pri avtorjih oz. v zaključnem poročilu projekta Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov.

VŠZ 16. 9. 2009, tujim VŠI pa 16. 10. 2009 z enomesečnim rokom za oddajo. Glede na odziv VŠI, ki so vprašalnik izpolnili, lahko zaključimo, da so pri izpolnjevanju sodelovali vodstveni kadri, kot je bilo tudi načrtovano. Žal pa je bila, najverjetneje zaradi obsežnosti vprašalnika, odzivnost razmeroma slaba: od slovenskih VŠI smo dobili 12 izpolnjenih vprašalnikov, od tujih pa zgolj enega. Več o odzivnosti je zapisanega v poglavju Rezultati.

Intervjuji s strokovnjaki s področja visokega šolstva

Osnovni namen intervjujev je bil okrepiti teoretične ugotovitve in ugotovitve iz analize dokumentov. Globinski intervjuji kot metoda kvalitativnega pridobivanja podatkov omogočajo podrobnejši in bolj poglobljen vpogled v okoliščine in so posebno primerne za raziskovanje t. i. »mehkih« družbenih pojavov, kot so odnosi, organizacijska kultura, načini vodenja ipd. (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005), hkrati pa omogočajo klasične premise opazovanja zunanje resničnosti (po Comtu) kot kar se da objektivne. Gre za neodvisnost, vrednostno nevtralnost, kavzalnost, operacionalizacijo, posploševanje in klasično primerjalno analizo.

Taka raziskava sicer ne omogoča posploševanja rezultatov in napovedi trendov, ponudi pa poglobljen vpogled v navade, razmišljanje in vzgibe proučevanih skupin (Churchill 2005; Edmunds 1999; Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005).

Ker nobena tipologija ali model managementa, kar smo jih proučili, ne zajema managementa VŠI v celoti, temveč se prvenstveno ukvarjajo z enim od elementov, ki tvorijo VŠI ali z enim od vidikov managementa, smo tudi v intervjuje vključili vse identificirane pomembne (temeljne) vidike managementa VŠI, ki odražajo upravljanje vseh identificiranih elementov. Vprašanja so zajemala naslednja področja: namen visokega šolstva, ključne značilnosti uspešnega in učinkovitega visokošolskega zavoda, pomen avtonomije, organizacija in način vodenja, vključenost notranjih in zunanjih deležnikov, viri in načini financiranja, kadrovanje, vloga in prihodnost spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Prekrivnost vprašanj intervjujev z anketnim vprašalnikom je velika, hkrati pa se v nekaterih segmentih vsebinsko dopolnjujeta, saj se je anketni vprašalnik osredotočal bolj na trdne izkaze managementa, intervjuji pa na optimalno, celo idealno razmerje vodstva in VŠI kot organizacije. S prekrivanjem in dopolnjevanjem obeh metod, ne le na metodo-

PREGLEDNICA 24.4 Vzorec udeležencev v intervjujih

Profil udeleženca*	Države udeležencev**	Število
Ustvarjalci politik	Italija/EU komisija, Nizozemska	2
Vodstvo/management VŠI	Portugalska, Albanija, Slovenija, Belgija/Združeno kraljestvo, Italija	5
Akademiki	Ciper, Italija, Bolgarija, Nizozemska, Združeno kraljestvo/Italija	5
Študenti	Malta/ESU	1

*Zaradi zagotavljanja anonimnosti ne podajamo imen udeležencev. **Pri nekaterih udeležencih ločeno s poševnico navajamo dve državi ali državo in organizacijo, saj delujejo vzporedno v dveh organizacijah.

loški, ampak tudi na vsebinski ravni, smo še dodatno povečali zanesljivost rezultatov (Neuman 2000; Churchill 2005; Patton 2002). Glede na ugotovitve iz literature in tudi osebne izkušnje smo določili širši okvir ciljnih profilnih skupin strokovnjakov oz. udeležencev visokega šolstva. Zato smo v vzorec intervjuvancev vključili vse ključne deležnike VŠI, ki imajo (potencialen) velik vpliv na oblikovanje managementa VŠI: ustvarjalce politik, ki vplivajo na sistem, v katerem VŠI delujejo; management (dekani, rektorji, direktorji, tajniki), ki so odgovorni za upravljanje; akademike, ki neposredno izvajajo in sooblikujejo osnovni dejavnosti VŠI – izobraževalno in raziskovalno; študente, ki so prvi »uporabniki« storitev VŠI.

Z namenom doseganja mednarodne primerljivosti, saj različno geografsko poreklo pomeni zgodovinsko-razvojno in s tem sistemsko zelo različne izkušnje, smo tudi intervjuje zastavili geografsko razpršeno na vse članice EU. Prvi, že prej omenjeni pilotni intervju smo izvedli septembra, vse druge pa novembra 2009. Od skupno 15 kontaktiranih oseb se jih je na vabilo aktivno odzvalo 12; skupaj s pilotnim intervjujem smo tako zajeli 13 strokovnjakov (preglednica 24.4).

Zaradi časovnih in prostorskih omejitev smo nekatere intervjuje izvedli v skupini, druge pa posamično. Intervjuji so trajali med 30 in 75 minut. V poglavju Rezultati podajamo ugotovitve, ki izhajajo iz analize in sinteze odgovorov v intervjujih, saj njihov namen ni bil zapis citatov, ampak informacije za oblikovanje tipologije in modela.

Omejitve raziskave

Splošno gledano je največja in pravzaprav edina omejitev raziskave ta, da na empirični ravni zaradi slabe odzivnosti v anketi *ne omogoča med-*

narodne primerjave dejanskega stanja managementa VŠI. Ne glede na to pa ponuja podroben in dokaj celovit pregled slovenskega visokega šolstva – tako z normativno-teoretičnega vidika kot empirično z vidika managementa VŠI.

Opomniti velja, da je osnovna omejitev raziskave že v njenih ciljih: glede na čas in sredstva na smo si cilje zagotovo zastavili nekoliko preveč ambiciozno. V želji po znanstvenem odkrivanju na eni strani in ugotavljanju značilnosti managementa slovenskih VŠZ za oblikovanje možnih priporočil za izboljšave na drugi strani nedosegljivosti vseh ciljev nismo predvideli, kar je pogosta in celo tipična omejitev znanstveno raziskovalnega dela, namreč obsesija s cilji in rezultati (Barnett 2005). V nadaljevanju strnjeno predstavljamo omejitve empirične raziskave po obeh izbranih metodah.

Kot smo že omenili, je največja omejitev ankete nizka odzivnost, predvsem na mednarodni ravni, saj smo od tujih VŠI dobili le en izpolnjen vprašalnik. Poglavitni vzrok za nizko odzivnost vidimo v dolg, razmeroma zapletenem vprašalniku. Posledici nizke odzivnosti na anketo sta dve:

- nezmožnost kvantitativne statistične analize pridobljenih podatkov (zaradi majhnega števila enot smo podatke obravnavali kot kategorialne in za osnovno analizo uporabili prilagojene metode izračuna povprečnih vrednosti (Agresti 1990), posamezne vprašalnike pa smo nato obravnavali še kvalitativno, kot primere (Neuman 2000; Patton 2002));
- neprimerljivost na mednarodni ravni (zaradi praktično ničnega odziva tujih VŠI raziskava ni mednarodna, zato ne moremo primerjati odgovorov slovenskih VŠZ s tujimi, niti ne moremo identificirati modelov managementa v tujih VŠI in morebitnih razlik primerjati s sistemskimi specifikami).

Intervjuji so bili kot metoda nedvomno uporabljeni veliko bolj uspešno kot anketa, kar kažejo tudi rezultati in ugotovitve, ki smo jih iz odgovorov lahko pridobili. Kljub vsemu pa tudi z intervjuji nismo dosegli raziskovalne maksime. Omejitve intervjujev združujemo v tri vrste:

1. geografske omejitve (v izvedenem vzorcu anketirancev niso zajeti strokovnjaki vseh ciljnih držav, vendar kljub temu zadoščamo pogoju vključitve vseh ciljnih skupin sistemov);
2. profilne omejitve (od študentov smo zajeli le enega sogovornika; intervjuvani predstavniki managementa VŠI in skoraj vsi ustvar-

jalci politik izhajajo iz akademskih vrst, kar pomeni, da so do neke mere obremenjeni z izkušnjo akademskega profila v odnosu do VŠI);

3. izvedbene omejitve (zaradi časovnih in prostorskih omejitev smo nekatere intervjuje izvedli kot skupinske, z najmanj dvema in največ štirimi udeleženci, kar je lahko povzročilo bodisi zadržanost pri podajanju mnenj bodisi prevzemanje mnenja drugih udeležencev, kar smo obvladovali z ustreznim moderiranjem).

Rezultati raziskave

V predhodnih poglavjih smo predstavili različne vidike uravnavanja visokošolskega sistema in VŠI, ki so neločljivo povezani z managementom. Sedaj je bil predstavljen tudi metodološki pristop in opisan potek empiričnega dela raziskave. Namen je bil določiti dejavnike učinkovitosti in uspešnosti VŠI, ki se po predpostavki dosegajo z ustreznim upravljanjem – managementom. Dodatni namen empiričnega dela, predvsem ankete, je bil preveriti stanje v slovenskih VŠZ in ga primerjati s stanjem uspešnih VŠI v sistemih, ki so primerljivi slovenskemu ter v sistemih, ki glede na izbrane uveljavljene kazalnike delujejo bolje – uspešneje in učinkoviteje.

Prvi rezultat analiz je tipologija modelov managementa, ki vodijo do uspešnega VŠI, drugi pa optimalni model učinkovitega managementa VŠI. Oba sta sinteza ugotovitev iz analize dokumentov – različnih virov, rezultatov nacionalnih in mednarodnih raziskav, zakonodaje in internih aktov VŠI ter analize podatkov iz raziskave, opravljene za namen tega projekta. Pri slednji smo uporabili predvsem izsledke intervjujev s strokovnjaki na področju visokega šolstva, medtem ko smo izsledke iz ankete uporabili za prikaz stanja slovenskega visokega šolstva z vidika umestitve v identificirane modele managementa VŠI.

Na tem mestu pa je nujno tudi opozorilo, da je zaradi omejitev raziskave, ki smo jih predstavili v metodološki utemeljitvi, treba rezultate obravnavati z zadržkom in jih ustrezno umestiti v kontekst slovenskega visokega šolstva. Čeprav so implikacije rezultatov dokaj jasne in neposredne, gre za ugotovitve na konceptualni ravni, saj model predstavlja shematiziran posnetek *optimalnega,* ne pa *realnega* stanja in torej lahko služi kot zgled za organiziranje in upravljanje procesov v VŠI, vendar ne kot končni cilj, saj se mora struktura vsake organizacije prilagoditi njenim specifičnim lastnostim (ljudje, procesi, področje dela) in namenom (smotri, poslanstvo, cilji).

Literatura

Agresti, A. 1990. *Categorical data analysis.* New York: Wiley.

Barnett, R. 2005. *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching.* Maidenhead: Open University Press.

Churchill, G. A. 2005. *Marketing research: methodological foundations.* 9. izd. Mason, OH: Thomson in South-Western.

Easterby-Smith, M., R. Thorpe in A. Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu.* Koper: Fakulteta za management Koper.

Edmunds, H. 1999. *The focus group research handbook.* Lincolnwood, IL: NTC Business Books in American Marketing Association.

Neuman, W. L. 2000. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches.* 4. izd. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods.* 3. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.

Uredba o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov, članic univerz od leta 2004 do leta 2008. *Uradni list Republike Slovenije,* št. 134/2003.

25 Tipologija modelov uspešnega managementa visokošolskih institucij

Katarina Košmrlj in Nada Trunk Širca

Osnovne predpostavke pri oblikovanju tipologije

Glede na to, da so visokošolske institucije (v nadaljevanju: VŠI) od drugih funkcionalno in strukturno podobnih organizacij (bolnišnice, javni uradi, itd.) različni v nekaterih ključnih dejavnikih, ki implicirajo bolj na »politični« model vodenja kot na bolj uveljavljena »birokratski« in »kolegialni« model, na podlagi raziskave izpostavljamo ključne razlike po Clarku (1961):

1. nejasnost in množičnost ciljev, odločanje o ciljih je običajno povezano z negotovostjo in konflikti;
2. storitve za ljudi, ki običajno zahtevajo svoj delež vpliva na odločanje;
3. problem tehnologije zadovoljevanja potreb (nerutinsko, kako opraviti uspešno storitev glede na točki 1 in 2);
4. fragmentirani profesionalizem, združujejo profesionalce iz več različnih strok, zaposlenih, ki zaradi svojih specifičnih spretnosti in znanja zahtevajo veliko stopnjo avtonomije, so lahko lojalni večim partnerjem, težko usklajujejo strokovne vrednote in administrativna pričakovanja, imajo specifičen odnos do avtoritete, kar pomeni veliko decentraliziranost, ohlapnost skupnosti, fragmentiranost;
5. velika občutljivost na okolje, zaradi katerega so VŠI razpete med avtonomijo in zunanjimi pritiski, najpomembnejši vpliv je vključevanje »zunanjih« članov v organe odločanja oz. zunanje managerje, kar pomeni redefiniranje ciljev, smotrov in managementa in vse manjši vpliv visokošolskih učiteljev in raziskovalcev, ki posledično postanejo zgolj izvajalci.

VŠI so bolj kot profesionalne birokracije videne kot *organizirane anarhije* (Cohen in March 1974). Osnova vodenja je pogajanje, manager pa ima bolj vlogo »olajševalca« kot voditelja. Vodenje VŠI je politično, ker

je *policymaking* osnovni mehanizem vzpostavljanja delovanja organizacije, večina zaposlenih je v odločanju neaktivna (ne sodelujejo) in spremenljivo vpletena, konflikti so običajni in pogosti, avtoriteta voditeljev je omejena, velik vpliv imajo zunanji deležniki.

V prvi fazi projekta smo z analizo statističnih podatkov o visokem šolstvu držav EU in OECD nacionalne visokošolske sisteme razvrstili v štiri skupine. Za razvrščanje smo izbrali podatke, ki so relevantni za opredelitev sistema in so bili hkrati na primerljiv način dostopni za vse oz. čim več držav in za daljše časovno obdobje.

Pogovore smo izvedli z ljudmi različnih profilov in iz različnih držav, s čimer smo želeli zagotoviti raznolikost predhodnih izkušenj, ki kljub zaželeni objektivnosti vplivajo na dojemanje sveta in s tem razmišljanje o njem. Čeprav nismo uspeli pridobiti sodelujočih iz vseh izbranih držav, pa smo izbrali sogovornike iz vseh identificiranih skupin sistemov. Vendar je analiza pokazala, da mnenja o tem, kakšen management je potreben za učinkovito in uspešno delovanje VŠI niso enaka glede na profil in državo udeleženca, saj so se odgovori med udeleženci iste države, ali države iz istega sistema in med udeleženci istega profila, razlikovali.

Opredelitev elementov tipologije

Sogovorniki so kot ključne lastnosti managementa VŠI izpostavili naslednje:

Vključenost deležnikov je lahko na dveh ravneh: (1) lahko so vključeni kot *opazovalci,* kar pomeni, da sodelujejo na sestankih in podajajo mnenja k predlogom, vendar o odločitvah ne morejo glasovati; (2) lahko so vključeni kot *so-odločevalci,* kar pomeni, da imajo v določenem obsegu, glede na številčno udeleženost v organih vodenja, tudi pravico glasovanja in s tem neposrednega, formalnega vplivanja na odločitve. Vsi so se strinjali, da funkcija odločanja pripada visokošolskim učiteljem in raziskovalcem in da je pomembno v vodenje, na nek način vključiti študente, nihče pa se ni strinjal, da bi bili v vodenje vključeni strokovno-administrativni sodelavci. Glede vključenosti predstavnikov lokalne skupnosti, so bila mnenja deljena, vendar naj bi bili vključeni kvečjemu kot opazovalci.

Vodstvene funkcije so v VŠI tradicionalno razdeljene tako, da imajo vse institucije kolektivne in individualne vodstvene funkcije. Razmerja med njimi in njihova sestava sta odvisna od zgodovinskih dejavnikov razvoja visokošolskega sistema, od veljavne zakonodaje in tipa oz. sta-

tusa VŠI (Shattock 2006). V pogovorih smo se tako osredotočili na lastnost individualne vodstvene funkcije, ki je lahko: (1) *enotna,* običajno v osebi rektorja oziroma dekana, ki je tako akademski kot administrativni manager oz. avtoriteta, ali (2) *ločena,* tako da je akademsko vodenje/avtoriteta v pristojnosti rektorja/dekana, ki izhaja iz učiteljskega in raziskovalskega osebja, administrativna pa v pristojnosti poklicnega managerja, običajno v obliki direktorja ali glavnega tajnika. Sogovorniki so imeli različne poglede glede ločenosti vodstva; kaj je bolj učinkovito; vodstvo v eni osebi, ločeni funkciji, pri čemer je akademski vodja nadrejen administrativnemu osebju, ali pa v pristojnostih povsem enakovredni ločeni funkciji, seveda vsaka za svoje področje.

Financiranje je bilo obravnavano z dveh vidikov, in sicer splošno glede narave virov financiranja in bolj specifično glede šolnin. Glede izvora virov smo se osredotočili na (1) javne, to so finančna sredstva, ki prihajajo od vladnih institucij nacionalnega ali internacionalnega značaja ter na (2) zasebne, torej finančna sredstva, ki jih prispevajo gospodarski subjekti in posamezniki prav tako na nacionalni ali internacionalni ravni. Intervjuvanci so se pri tem vprašanju povečini odločali za kombinacijo obeh vrst financiranja, nekaj pa je bilo takih, ki so se zaradi razlogov zagotavljanja avtonomije in enakega dostopa vseh državljanov do visokošolskega izobraževanja nagibali k v celoti javnemu ali vsaj pretežno javno financiranemu visokemu šolstvu. Ti sogovorniki so tudi menili, da za učinkovito delovanje in uspešnost VŠI šolnine niso potrebne oz. so lahko celo ovira. Sicer pa so se vsi strinjali, da je z vidika dobrega delovanja pomembno, da so viri financiranja čim bolj raznoliki, kar prepreči odvisnost od enega samega financerja.

Namen visokega šolstva, ki ga uresničujejo visokošolski zavodi se lahko izraža kot (1) *za javno dobro,* kar pomeni, da so VŠI prvenstveno v funkciji služenja družbi, kar uresničujejo z odgovarjanjem na ključna družbena vprašanja in skušajo prispevati k razvoju družbe, kar uresničujejo neposredno z raziskovalnim delom in posredno z distribucijo znanja in kompetenc v obliki diplomantov na trgu dela; ali (2) *kot javno dobro,* kar pomeni, da so VŠI, pragmatično gledano, v enaki meri last vseh članov družbe, ne pa domena elite, in da so njihove storitve *javne* v pomenu dostopne in dosegljive vsem; takšno pojmovanje visokega šolstva do neke mere izključuje zaprte VŠI in visoke šolnine kot breme udeležencev izobraževanja, po drugi strani pa, v nasprotju s prvim namenom, omogoča specifično delovanje VŠI za »lastni« interes. Največ sogovornikov je menilo, da bi VŠI morale delovati za javno dobro, manjša skupina pa tudi,

da gre predvsem za drugi namen, vendar delno v kombinaciji s prvim.

Avtonomija je bila v intervjujih, kot koncept, sestavljena iz več elementov, predvsem na ravni (ne)odvisnosti v odločanju in upravljanju od ustanoviteljev, univerze, države in kapitala (v tem elementu se avtonomija neločljivo povezuje s financiranjem), deloma pa je povezana tudi z razumevanjem namena VŠI, predstavljenega v prejšnji alineji. Avtonomija po mnenju sogovornikov pomeni predvsem svobodo v odločanju, organiziranosti in razporejanju sredstev, ne pa samovoljnosti in samodržnosti, saj bi morala biti neločljivo povezana z *odgovornostjo*. Pa ne le do javnosti v pomenu širše družbe, ampak tudi do specifičnih skupin, posredno ali neposredno vključenih v VŠI: študentov, zaposlenih, lokalne skupnosti, delodajalcev in ne nazadnje financerjev. Idealno stopnjo avtonomije je največ sogovornikov opredelilo kot popolno, nekaj pa tudi kot delno.

Matrika identificiranih modelov managementa

Odgovore sogovornikov, izražene v zgornjih alinejah, smo združili v dve ključni lastnosti VŠI: tip managementa in stopnja avtonomije. Tipi managementa združujejo vključenost deležnikov in razmerja vodstvenih funkcij, stopnja avtonomije pa vključuje deloma tudi namen in financiranje. Na podlagi identificiranih lastnosti smo pripravili matriko modelov VŠI, ki jo predstavljamo v preglednici 25.1, za lažje razumevanje pa podajamo razlago lastnosti.

Stopnja vključevanja

- *Demokratični pristop:* vodstvo je ločeno, deležniki soodločajo.
- *Posvetovalni pristop:* vodstvo je ločeno ali pa ima akademski individualni organ večje pristojnosti (je nadrejen) administrativnemu, deležniki imajo vlogo opazovalcev in v vodenju sodelujejo s podajanjem mnenj.
- *Avtokratski pristop:* vodstvo je enotno, deležniki niso vključeni v vodenje.

Stopnja avtonomije

- *Popolna ali velika:* VŠI popolnoma ali v veliki meri sama odloča o notranji organiziranosti, strukturi vodenja in vključevanju deležnikov v odločanje, neodvisna je pri razporejanju sredstev med dejavnosti in naloge.

PREGLEDNICA 25.1 Matrika modelov managementa visokošolskih zavodov

Stopnja avtonomije	Stopnja vključevanja		
	Demokratična	Posvetovalna	Avtokratska
Popolna ali velika	Demokratični avtonomni	Posvetovalni avtonomni	Avtokratski avtonomni
Delna ali majhna	Demokratični neavtonomni	Posvetovalni neavtonomni	Avtokratski neavtonomni

- *Delna ali majhna:* notranjo organiziranost VŠI, strukturo vodenja in/ali vključevanje deležnikov v odločanje, narekujejo višje instance: univerza, državni organi, pristojno ministrstvo, lastniki, ki imajo vpliv tudi na razporejanje sredstev med dejavnosti in naloge.

V preglednici 25.2 predstavljamo natančnejšo opredelitev modelov, ki smo jih na podlagi analize pogovorov identificirali kot idealne modele, ki omogočajo učinkovito in uspešno delovanje VŠI. Matriko modelov lahko apliciramo uporabimo tako na sistemski ravni, saj lahko sistem podeljuje VŠI več ali manj avtonomije, prav tako lahko sistem deluje v smeri večje ali manjše demokratičnosti,[1] kot na institucionalni ravni. Vendar smo jo v projektu zaradi narave teme in namena obravnavali zgolj na institucionalni ravni. V preglednici 25.3 so vključena mnenja sogovornikov po vseh identificiranih ključnih lastnostih managementa VŠI. Opozarjamo pa, da pri posameznih sogovornikih znotraj vsake skupine odgovori lahko nekoliko odstopajo, vendar še vedno v okvirih skupnih lastnosti skupine.

Po kvalitativni analizi prejetih izpolnjenih vprašalnikov smo vsakega analizirali še z vidika identificiranih modelov. Za vsak sodelujoči VŠI, pri čemer smo v analizi upoštevali le slovenske odgovore, smo pregledali odgovore na tista vprašanja, ki so bila povezana z lastnostmi, ki opredeljujejo model. Rezultate v preglednici 25.3 predstavljamo ločeno glede na vrsto visokošolskega zavoda (v ndaljevanju: VŠI) v anketi: javne VŠI, ki so članice univerz, samostojne VŠI s koncesijo in samostojne VŠI brez koncesije.

1. V Sloveniji lahko predvsem s finančnega vidika zasledimo veliko avtonomijo predvsem univerze pri razporejanju sredstev, enako tudi pri organizaciji vodstva, nekoliko manj demokratično pa je strukturiranje organov vodenja, ki je zakonsko predpisano. Imamo pa v Sloveniji zelo visoko stopnjo demokratičnostiv visokošolskih zavodov, saj so različne skupine, predvsem pa študenti, relativno dobro vključeni v vodstvene organe. Vendar pa ima ministrstvo še vedno velik vpliv na sestavo t. i. ekspertnih skupin.

PREGLEDNICA 25.2 Modeli učinkovitega in uspešnega managementa visokošolskih zavodov

Ime	Posvetovalni avtonomni	Demokratični avtonomni	Avtokratski neavtonomni
Lastnosti	Dvotirna javna VŠI z upoštevanjem mnenja študentov; popolnoma avtonomna javna vši brez šolnin, z ločenim vodstvom in študenti kot opazovalci.	Enotirna javno-zasebna vši s študenti, ki soodločajo; popolnoma avtonomna mešana VŠI s šolninami, z enotnim vodstvom in študenti vključenimi v odločanje.	Enotirna javno-zasebna VŠI z upoštevanjem mnenja študentov; delno avtonomna VŠ z mešanim financiranjem, enotnim vodstvom in študenti kot opazovalci
Namen visokega šolstva	Za javno dobro	Za javno dobro	Kot javno dobro in za javno dobro
Vodstvo	Ločeno vodstvo	Enotno vodstvo	Enotno vodstvo
Vloga študentov	Opazovalci	Omejeno odločanje	Opazovalci
Financiranje	Bolj javno kot zasebno	Javno in zasebno	Javno in zasebno
Šolnine	Bolj ne kot da	Da	Bolj da kot ne
Avtonomija	Popolna	Popolna	Delna

PREGLEDNICA 25.3 Uvrstitev anketiranih slovenskih visokošolskih zavodov v matriko modelov managementa visokošolskih zavodov

Stopnja avtonomije	Stopnja vključevanja		
	Demokratična	Posvetovalna	Avtokratska
Popolna ali velika	3/2/1	0/0/0	0/0/0
Delna ali majhna	1/0/0	3/1/0	0/0/0

Številke v preglednici si sledijo v naslednjem vrstnem redu: JČU/SK/SBK: JČU - članice univerz (javni VŠI), SK – samostojni VŠI s koncesijo (zasebni), SBK – samostojni VŠI brez koncesije (zasebni); osenčene celice: po mnenju strokovnjakov modeli, ki vodijo v uspešnost in učinkovitost.

Ugotovimo lahko, da je večji del anketiranih VŠI v območju osenčenih celic, ki so po mnenju povprašanih strokovnjakov modeli managementa, ki vodijo v učinkovito in uspešno delovanje VŠI. Nekaj anketiranih VŠI pa pade tudi v območje modelov, ki jih v odgovorih niso označili kot najustreznejše za uspešno doseganje rezultatov na učinkovit način. Zanimivo je tudi opažanje, da se VŠI iste vrste uvrščajo v različne modele. Za samostojne VŠI je to sicer razumljivo, bolj nenavadno pa je raz-

lično poročanje javnih VŠI – članic univerz, saj zanje veljajo enaki normativni predpisi. Tak rezultat lahko štejemo, poleg ugotovitev, ki smo jih podali v analizi v prejšnjem poglavju, tudi kot dejanski izkaz pomena organizacijske kulture v VŠI.

Literatura

Cohen, M. D., in J. G. March. 1974. *Leadership and ambiguity: the American college president.* New York: McGraw-Hill.

Clark, B. R. 2001. Authority. V *Management and decision-making in higher education institutions,* ur. I. Jenniskens, 25–44. Enschede: Lemma.

Shattock, M. 2006. *Managing good governance in higher education.* Ballmoor: Open University Press.

26 Teoretični optimalni model managementa visokošolskega zavoda

Nada Trunk Širca in Katarina Košmrlj

Visokošolske institucije (v nadaljevanju: VŠI), kot smo povedali že v uvodu poročila, razumevamo in opredeljujemo kot sistem ljudi in procesov, v katere so ti ljudje vključeni in katere izvajajo ne kot vrsto organizacijske strukture. Kot management VŠI tako razumemo ne le določene funkcije, ampak ljudi, ki izvajajo specifične procese managementa – vodenja VŠI – torej upravljanja z ljudmi in procesi v VŠI. Pri upravljanju vseh ključnih procesov se mora management nanašati na vsa v prvem delu poročila identificirana področja, ob upoštevanju poslanstva in vizije lastne VŠI: pravne in finančne vidike, organiziranost in vzpostavljeni način vodenja, zaposlovanje in ravnanje s kadri, vidik internacionalizacije. Organizacijska struktura in posamezne funkcije (tako individualne kot kolektivne) so, četudi v veliki meri normativno predpisane s pravnimi akti, posebna značilnost vsake posamezne VŠI. Zato lahko z vidika konkretne organiziranosti govorimo zgolj o *amodelnosti*. Profesionalni profili ljudi in procesni profili dejavnosti, ki oblikujejo VŠI, pa so univerzalni in presegajo posameznih nacionalnih in celo mednarodnih okolij in ne le okvire posameznih VŠI, kar smo tudi predstavili v prvem delu poročila (analiza literature in virov po posameznih področjih).

Shema *prikazuje razmerja in pomembnost procesov managementa,* ki smo jih identificirali na podlagi analize intervjujev s strokovnjaki in sinteze teh ugotovitev s predpostavkami iz literature – tako teoretičnimi kot raziskovalnimi. Hkrati smo pri oblikovanju modela upoštevali tudi značilnosti delovanja slovenskih visokošolskih zavodov (v nadaljevanju: VŠI), saj je namen aplikacija modela na management slovenskih VŠZ za potencialno prilagoditev zaradi doseganja večje učinkovitosti in uspešnosti.

Širši okvir sheme le deloma predstavlja strukturo, predvsem se osredotoča na delovanje VŠI v določenem časovnem obdobju. Gre za konceptualno časovno obdobje, ki predstavlja enega zaključenih ciklov v delovanju VŠI vendar z vidika obravnavanih procesov. Ker gre za model, so

struktura, odnosi med akterji in tudi procesi seveda implicitno poenostavljeni; *vsi ti elementi so v realnosti kompleksnejši in bolj zapleteno povezani,* vendar bi prikazovanje večje kompleksnosti in vseh relacij povzročili nepotrebno zasičenost in posledično nejasnost modela. Naš osnovni namen pa je bil *shematizirano in poenostavljeno predstaviti procese, za katere smo ugotovili, da so najpomembnejši,* na tak način, da bi bili na eni strani uporabni za management posameznih VŠI, na drugi strani pa razumljivi tudi posameznikom, ki niso popolnoma vešči področij teorije organizacij, managementa in ožjega področja visokega šolstva in VŠI.

Opis sheme optimalnega modela managementa visokošolskega zavoda

Shemo beremo z leve proti desni, v smeri poteka procesnih linij. V nadaljevanju opisujemo pomen posameznih elementov modela.

Visokošolska institucija je v shemi predstavljena z dvojno krožnico. Čeprav bi ga lahko razširili pravzaprav čez celotno shemo, smo se na koncept VŠI omejili kot na ožjo organizacijo in vodenje. V vodenje vključujemo tako vodstvene organe, v katere so, opozarjamo, vključeni v različnih razmerjih vsi deležniki VŠI, kot tudi strokovno-administrativne službe, ki predstavljajo podporo in pravzaprav gonilo izvajanja izpostavljenih procesov. Okolje VŠI in njegov vpliv je v tem prikazu opuščeno.

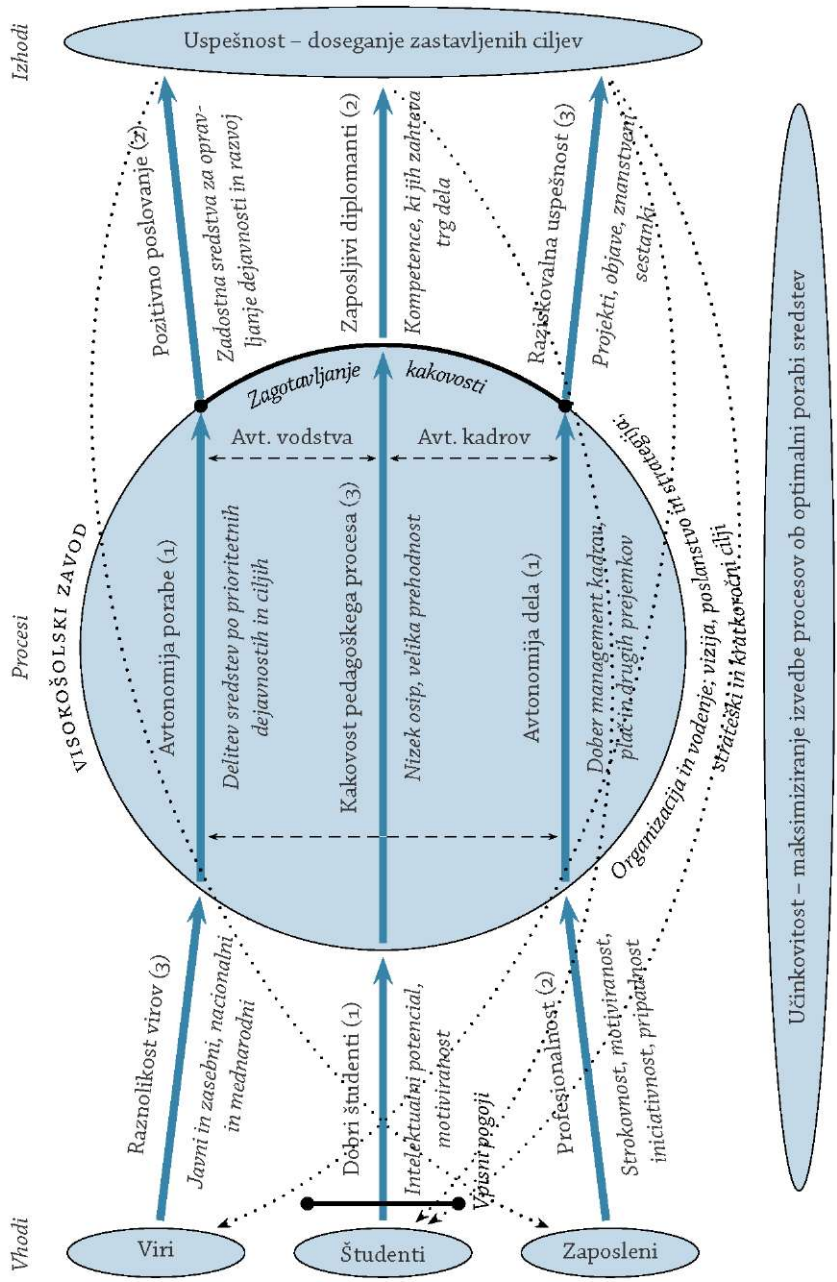
Procese ponazarjamo linearno, z bolj ali manj odebeljenimi puščicami. Procese, ki se odvijajo v izbranem obdobju, smo razdelili glede na najpomembnejše dejavnosti in subjekte znotraj VŠI:

- proces ravnanja s sredstvi (management virov),
- proces ravnanja s študenti (management izobraževalne dejavnosti) in
- proces ravnanja z zaposlenimi (management kadrov in raziskovalne dejavnosti).

Podrobneje bomo posamezne procese predstavili v nadaljevanju.

Procesne linije so razdeljene v tri dele: *vhodni del, procesni del* v ožjem pomenu preoblikovanja vhodnih elementov in *izhodni del,* ki predstavlja rezultate procesa. Med procesi in izhodi je z odebeljeno črto označeno *spremljanje kakovosti,* ki preko analize izhodnih elementov ugotavlja stanje procesnih elementov in razvija ukrepe za prilagajanje procesov z namenom izboljšanja delovanja.

Debelina puščice v posamezni procesni liniji predstavlja pomembnost posameznega dela procesa: največja debelina, označena s 3, pred-



SLIKA 26.1 Shematski prikaz optimalnega modela visokošolske institucije (1 – najbolj pomembno, 3 – najmanj pomembno; črtkano – tok odgovornosti, pikčasto – posredno vplivanje rezultatov na vhode)

stavlja teoretično najpomembnejši del procesa, to je del, na katerega se mora vodstvo VŠI v največji meri osredotočiti za doseganje najboljših rezultatov in za katerega mora prevzeti največjo odgovornost. Najtanjša, označena z 1, predstavlja ne nujno najmanj pomemben del procesa, ampak tisti del procesa, s katerim naj bi se vodstvo v najmanjši meri ukvarjalo, saj naj bi omejeno količino znanja, virov in odgovornosti v večji meri razporedilo na druge dele procesa.

Ključni notranji deležniki. Procesne linije inherentno nakazujejo tudi ključne deležnike, ki jih model izpostavlja:

- vodstvo ponazarjamo posredno preko sredstev, s katerimi vodstvo upravlja, gospodarjenje z njimi pa je pravzaprav v funkciji strokovno-administrativnih sodelavcev VŠI,
- študenti, ki so hkrati potrošniki in soustvarjalci storitev VŠI, so vključeni v shemo v procesu izobraževalne dejavnosti,
- zaposleni pa so tretja skupina, vendar ti zaposleni predstavljajo predvsem visokošolske učitelje in raziskovalce – pedagoški in raziskovalni kader, ki v prvi vrsti izvaja osnovni dejavnosti VŠI – izobraževalno in raziskovalno.

Odraz delovanja visokošolske institucije. Dober management ožje procesne faze se odraža v učinkovitosti, ki jo površno definiramo kot doseganje maksimuma rezultatov z optimalno izrabo sredstev. Namenoma ne govorimo o minimalni porabi sredstev, saj osnovni namen VŠI ni varčno poslovanje/kopičenje dobička, ampak uspešno uresničevanje poslanstva in povsem neekonomskih ciljev. Zadnji del procesne linije se odraža v uspešnosti VŠI, ki jo lahko opredelimo kot doseganje zastavljenih ciljev. Dokaj hitro lahko ugotovimo, da učinkovito delovanje ne pomeni nujno tudi uspešnega, saj lahko sicer VŠI zelo smotrno porablja razpoložljiva sredstva, vendar ne dosega zastavljenih ciljev – deluje torej učinkovito, ne pa uspešno. Nesorazmerna povezava velja tudi v obratni smeri: VŠI lahko deluje uspešno in dosega vse zastavljene cilje, vendar za to porablja več sredstev, kot jih ima na voljo (se zadolžuje) ali pa razpoložljivih sredstev ne izrablja optimalno – deluje torej uspešno, ne pa učinkovito. Vsi izhodi – torej končni rezultati soustvarjajo ugled VŠI, ki vpliva pravzaprav na delovanje organizacije kot celote.

Povezave med procesi in povratne zanke. Zadnji, a ne najmanj pomemben element sheme, so manj poudarjene prekinjene puščice, ki ponazarjajo povezave in odnose med posameznimi elementi sheme – povratne zanke od izhodnih k vhodnim elementom procesnih linij. Čeprav

so procesi, ki se odvijajo znotraj VŠI kot organizacije, predstavljeni ločeno, so pravzaprav povezani, celo prepleteni. Potek enega so-vpliva na potek drugega in upravljanje teh razmerij smo označili kot prvenstveno nalogo vodstva VŠI. Druge puščice kažejo bistvene povezave medsebojnega vpliva med izhodi in vhodi. Posamezni izhodni elementi bolj izrazito vplivajo na posamezne vhodne elemente. Neposredni vpliv vodstva na vhodne elemente prikazujemo s poudarjenimi črtami.

Razlaga modela in posameznih dejavnikov oz. sestavin

V prejšnjem podpoglavju smo opisali pomen posameznih elementov sheme, kot bi predstavili abecedo za branje zapisa. V naslednjem delu besedila podajamo še vsebinsko razlago: kaj pomenijo posamezni elementi sheme in povezave med njimi in kako jih lahko uporabimo v realnosti, na primer posameznega VŠI. Razlago podajamo v dveh delih: najprej predstavljamo pomen posameznih procesnih linij, nato pa še povezave med njimi. Pri tem bomo sledili vrstnemu redu pojavljanja procesov v shemi, vendar pri tem ne gre za večjo pomembnost enega procesa pred drugimi, saj so za uspešno in učinkovito delovanje VŠI vsi enako ali pa vsaj primerljivo pomembni. V razlago vključujemo tudi primere, ki smo jih povzeli iz matičnih VŠI članov projektne skupine, saj smo za preverjanje ustreznosti modela posamezne elemente preverjali na primeru VŠZ, v katerih delamo in ki jih najbolj poznamo: Fakulteta za management Koper Univerze na Primorskem in Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice, samostojni VŠI.

Management sredstev/virov

Prva procesna linija, ki jo razlagamo, je management sredstev. Sredstva so osnovni pogoj za delovanje VŠI. Med sredstva kot vhodni element štejemo vsa finančna in materialna sredstva, ne pa tudi zaposlenih (ki se po nekaterih teorijah lahko tudi pojmujejo kot sredstva ali viri organizacije); v to kategorijo torej spadajo premičnine in nepremičnine v lasti ali najemu VŠI ter finančni prilivi VŠI. Glede na možnosti financiranja, ki jih imajo VŠI tako glede na teorijo kot glede na specifike različnih sistemov, ugotavljamo, da je z vseh pogledov raznolikost finančnih virov najpomembnejši del procesne linije in je zato v modelu označen z najdebelejšo puščico. Raznolikost virov se nanaša na dve vrsti izvora sredstev: (1) sredstva iz *javnih* ali *zasebnih* virov in (2) sredstva iz *nacionalnih* ali *mednarodnih* virov. Obe kategoriji sta lahko tudi povezani, imata pa več pod-ravni: javna, torej proračunska sredstva so lahko bo-

disi nacionalna ali mednarodna (npr. sredstva EU), zasebna sredstva pa lahko izvirajo bodisi iz izvajanja dejavnosti (raziskovanje za gospodarstvo, svetovanje, izobraževanje zaključenih skupin) bodisi kot darila in dotacije. Sredstva lahko delimo tudi glede na namen, za katerega jih je VŠI pridobila: lahko so pridobljena za namen izvajanja izobraževalne dejavnosti, za namen izvajanja raziskovalne dejavnosti, za razvoj kadrov, investicije.

Raznolikost sredstev že sama po sebi nakazuje svoj pomen: bolj raznoliki kot so viri financiranja, bolj finančno neodvisna je lahko VŠI. Finančna neodvisnost kot posledica raznolikosti virov se odraža predvsem v procesnem delu managementa sredstev, to je v avtonomiji porabe oz. razpolaganja s sredstvi. Ta del procesne linije smo označili za najmanj pomembnega, vendar ne z vidika, da je avtonomija razpolaganja s sredstvi manj pomembna od raznolikosti virov ali od pozitivnega poslovanja kot rezultata ustreznega manageriranja procesa. Gre za to, da je avtonomija razpolaganja sredstev v idealnem modelu posledica raznolikosti virov. Na kakšen način vodstvo VŠI sredstva razdeljuje med različne službe in dejavnosti, je z modelnega vidika manj pomembno, vendar se mora proces odražati v pozitivnem poslovanju, ki je kot izhodni del procesne linije v modelu označen s srednjo stopnjo pomembnosti. Pomen pozitivnega poslovanja jasno kaže na neločljivo povezanost avtonomije (vodstva in vodenja) VŠI z *odgovornostjo*. V modelu, ki kaže idealno sliko, management VŠI avtonomno, predvsem pa odgovorno, ravna s pridobljenimi sredstvi. Tako svoja sredstva razporeja glede na poslanstvo in v skladu s tem zastavljene prednostne cilje. Pozitivno poslovanje, ki je odraz ustreznega vodenja, tudi navzven izkazuje finančno stabilnost VŠI in s tem prispeva k njegovemu ugledu.

Management izobraževalne dejavnosti

Prvi pogled na sliko procesne linije managementa izobraževalne dejavnosti je lahko presenetljiv, saj je kot najpomembnejši element poudarjen proces – kakovosten izobraževalni proces, najmanj relevantni pa so po idealnem modelu vhodni elementi – torej študenti. Tako razmerje ponovno nakazuje na velik pomen odgovornega delovanja VŠI. Če pojasnimo bolj natančno: gre za pristop, pri katerem VŠI pravzaprav sama vpliva na vhode v procesno linijo izobraževalne dejavnosti. Med vsemi potencialnimi študenti preko mehanizma nadzora – vpisnih pogojev vpliva na kakovost vhodov – vpisanih študentov. Z vpisom študentov VŠI sprejme odgovornost, da jih bo ustrezno izobrazil; jim predal in ponudil vse kompetence, ki jih s študijskim programom predvideva in

obljublja, in ki bodo diplomantom služile pri opravljanju poklicev. Za vse vpisane študente v VŠI mora ta zagotavljati, da bodo po diplomiranju ustrezno zaposljivi, saj je to izkaz njegove uspešnosti. Najpomembnejši in tudi najosnovnejši mehanizem, ki ga VŠI za to ima, pa je pedagoški proces, zaradi česar je v modelu označen kot najpomembnejši.

Kvantitativnih kazalnikov kakovosti pedagoškega procesa je več, od števila pristopov k izpitu, časa, vloženega v študij, do dosežene povprečne ocene. Dva med najbolj uveljavljenimi sta osip in prehodnost; uspešna VŠI ima nizek osip in visoko prehodnost. Osip pomeni delež študentov, ki študij iz različnih razlogov opustijo. Na vse razloge VŠI seveda nima vpliva, kakovostna izvedba študija pa lahko vpliva na prepis programa ali opustitev študija zaradi nezanimanja. Prehodnost označuje delež študentov, ki uspešno opravijo opazovani del študijskega programa (predmet, modul, letnik). Na prehodnost VŠI vpliva na eni strani z ustrezno usposobljenimi in motiviranimi učitelji, na drugi strani pa z ustrezno organizacijo izobraževalne dejavnosti: velikostjo skupin, razmerjem med predavanji, vajami in seminarji, urnikom in razporedom predmetov ter z možnostjo dodatnih dejavnosti za svoje študente: notranjo in zunanjo izbirnostjo, možnostjo (mednarodnih) izmenjav, dodatnimi predavanji za poglabljanje študijskih tematik, vključevanje gostov in praktičnega dela.

Kot uspešen primer povečevanja kakovosti pedagoškega dela z organizacijskega vidika lahko navedemo uvedbo kvartalnega sistema študija za redne študente na UP FM. V kvartalnem sistemu študija je študijsko leto razdeljeno v štiri obdobja, v vsakem pa študenti sledijo omejenemu naboru predmetov, ki se izvajajo časovno bolj zgoščeno. Študenti so tako posredno prisiljeni k sprotnemu študiju, ki se kaže ne le v večji prehodnosti, ampak tudi večji uspešnosti študentov (dosežene višje ocene).

Rezultat kakovostnega izobraževalnega procesa so praviloma zaposljivi diplomanti. Zaposljivost pomeni, da dobijo diplomanti zaposlitev na takem delovnem mestu, kjer se zahtevajo s študijskim programom pridobljene kompetence, in da osvojene kompetence diplomanti tudi uspešno uporabljajo za opravljanje delovnih nalog. Ker so tako zaposljivi diplomanti bistveni za ugled VŠI, je pomembnost izhodnega dela procesne linije v modelu večja kot pomembnost vhodnega dela.

Management raziskovalne dejavnosti in vodenje akademikov

Management raziskovalne dejavnosti bomo v nasprotju s prvima dvema procesnima linijama razložili od izhodnega proti vhodnemu delu.

Izhodni del – raziskovalna uspešnost je bil namreč v modelu identificiran kot najpomembnejši. Z raziskovalno uspešnostjo združujemo več različnih kategorij. Najbolj logična kategorija so seveda rezultati raziskovalnih projektov, tako temeljni kot aplikativni. Med slednjimi velja poudariti tudi sodelovanje z gospodarstvom in drugimi porabniki znanja, torej rezultate, neposredno uporabne v praksi. Posredni izraz raziskovalne dejavnosti so objave rezultatov v znanstvenih in strokovnih publikacijah. VŠI lahko na eni strani rezultate svojega raziskovanja objavlja v publikacijah drugih organizacij, lahko pa za obveščanje o rezultatih (lastnih in tujih) skrbi preko lastne založbe. Poleg publikacij so razširjena in uveljavljena oblika obveščanja tudi znanstveni in strokovni sestanki – konference, seminarji, delavnice. K raziskovalni uspešnosti štejemo tako znanstveni kot strokovni vidik, saj smo iz vseh virov ugotovili, da je odgovornost VŠI ne le v razvoju znanosti, ampak tudi v prenosu (novega) znanja v (širšo) družbo. Univerza na Primorskem Fakulteta za management (v nadaljevanju: UP FM) v tem pogledu uresničuje oboje: njeni raziskovalci objavljajo v različnih znanstvenih publikacijah in sodelujejo na različnih domačih in tujih konferencah, hkrati pa ima fakulteta tudi svojo založbo, ki izdaja tako znanstvene kot strokovne publikacije in seveda tudi študijska gradiva v podporo izvedbe študijskega procesa. Zaradi kakovosti publikacije se je znanstvena revija UP FM že uvrstila na seznam znanstvenih revij s pomembnim vplivom na izbranem področju. Preko lastnih publikacij različnih vrst fakulteta posreduje (novo) znanje in raziskovalne rezultate znanstveni skupnosti in svojim študentom, preko različnih konferenc (mednarodna znanstvena konferenca MIC) in seminarjev pa tudi širši družbi.

Procesni del managementa raziskovalne dejavnosti se je, podobno kot pri managementu sredstev, izkazal za najmanj relevantnega, saj gre v tem delu predvsem za avtonomijo dela visokošolskih učiteljev in raziskovalcev, pri čemer je akademska oz. raziskovalna avtonomija neločljivo povezana z odgovornostjo do znanosti kot take in do uresničevanja poslanstva VŠI. Raziskovalci naj bi bili avtonomni pri izbiranju projektov in razporejanju dela pri projektih. Pri tem se porodi tudi vprašanje delovne obremenitve med pedagoškim, raziskovalnim in administrativnim delom. Stališče tako v literaturi kot med povprašanimi strokovnjaki je bilo, da dobro vodstvo ne vsiljuje enakega razporeda obremenitve vsem zaposlenim, ampak se ta določa individualno: glede na sposobnosti in interes posameznega akademika. Avtonomija se nanaša tudi na povezovanje raziskovalnih skupin VŠI z drugimi raziskovalnimi

skupinami in možnost sodelovanja v raziskovalnem delu drugih organizacij, tako doma kot v tujini.

Zaposleni in njihova kakovost, kot vhodni element v procesno linijo, sta po relevantnosti na drugem mestu v managementu raziskovalne dejavnosti. Dobre zaposlene odlikujejo strokovnost, motiviranost, iniciativnost in odgovornost, z ustreznim in uspešnim vodenjem pa lahko management razvije pri visokošolskih učiteljih in raziskovalcih tudi pripadnost VŠIZ, čeprav je zanje sicer značilen individualizem in večja pripadnost izbrani znanstveni disciplini, kot pa organizaciji (Mintzberg 2001; Barnett 2005). Podobno kot na izbor študentov lahko management tudi na izbor zaposlenih vpliva preko razpisov in razgovorov ob zasedbi delovnega mesta. Vendar je zaradi običajno manjšega števila potencialnih kandidatov za zaposlitev, v primerjavi s številom potencialnih kandidatov za študij, in zaradi identificiranega večjega pomena kakovosti zaposlenih, kot kakovosti študentov, za uspešnost izvajanja dejavnosti akvisokošolskim učiteljem in razsikovalcem, kot vhodnemu elementu, podeljena nekoliko večja pomembnost.

Spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti

Čeprav smo o pomenu spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti nekaj povedali že pri opisu vsake posamezne dejavnosti oz. procesne linije, pa moramo temu identificiranemu mehanizmu nadzora in povezave med dejavnostmi, nameniti še nekaj pozornosti. Čeprav je po nekaterih stališčih spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti enako pomembna in enakovredna dejavnost drugim identificiranim v modelu, pa gre po naših ugotovitvah za dejavnost, ki ne poteka vzporedno z ostalimi, ampak prečno in povezuje izhode s procesi oz. uspešnost z učinkovitostjo. Idealno gledano dejavnost spremljanja in ugotavljanja kakovosti poteka na področju izhodnih elementov procesnih linij, dejavnost zagotavljanja kakovosti pa se nanaša na procesni del. Management VŠI mora poskrbeti za stalno sledenje vseh izhodnih elementov, za kar ima na voljo različna orodja in postopke. Za vse izhode, kjer se ne kaže uspešnost v smislu doseganja zastavljenih ciljev, mora preko mehanizmov zagotavljanja kakovosti prilagoditi procese do take mere, da bodo izhodi ustrezni.

V praksi to pomeni spremljanje poslovanja, izobraževanja in raziskovanja s samoevalvacijo, identifikacijo kritičnih področij, refleksijo o ugotovitvah in oblikovanje ukrepov za izboljšanje procesov. Dober management VŠI ne vodi postopkov spremljanja in ugotavljanja kakovo-

sti, ampak omogoča pristojnim službam njihovo izvajanje, s sprejemom in izvajanjem ukrepov za izboljšanje pa skrbi za zagotavljanje kakovosti.

Povezave in povratne zanke – preplet avtonomije in odgovornosti

Namenimo nekaj besed še povezanosti procesov. Najprej bomo pojasnili povezanost procesnih elementov predstavljenih procesnih linij v delovanju VŠI, saj smo procesne elemente identificirali kot tiste, ki pravzaprav tvorijo VŠI. Nato bomo pojasnili še povezave med izhodnimi elementi enih in vhodnimi elementi drugih procesnih linij. Ker gre za poenostavljen, shematski prikaz, izpostavljamo le najpomembnejše povezave, seveda pa lahko ob intenzivni poglobitvi v shemo opazimo tudi druge, manj vidne, a vseeno do neke mere vplivne povezave.

Za izvajanje posameznih procesov skrbijo vodstvo in zaposleni, ki v okviru pedagoške obveznosti izvajajo izobraževalni proces, v okviru raziskovalne obveznosti pa raziskovalni proces. Struktura in procesi VŠI morajo odražati njeno vizijo in poslanstvo, strategija pa zastavljena tako, da omogoča zasledovanje strateških (dolgoročnih) in kratkoročnih ciljev. Iz teorije in raziskave izhaja povezanost avtonomije porabe in avtonomije dela. Pri prvem gre za to, da vodstvo VŠI lahko samostojno odloča o razporejanju sredstev med procese glede na prednostne cilje, vendar na tak način, da lahko zaposleni opravljajo svoje delo v polnem obsegu (so torej ustrezno plačani), vendar ga lahko samostojno organizirajo in izvajajo (avtonomija dela).

Avtonomijo vodstva v zagotavljanju kakovosti izobraževalnega procesa vidimo predvsem v zmožnosti VŠI, da samostojno določa strukturo in vsebino, da torej ne oblast ne drugi zunanji deležniki ne vplivajo na vsebino ali izvedbo študijskih programov, ampak jih VŠI oblikuje sama.

Z avtonomijo zaposlenih v izobraževalnem procesu označujemo možnost, da učitelji in sodelavci niso obremenjeni z zahtevami vodstva pri izvedbi študijskih vsebin, predvsem pa pri preverjanju znanja. Neredki so primeri, ko zaradi različnih razlogov (običajno finančnih) vodstvo posreduje pri visokošolskih učiteljih z zahtevo po doseganju večje prehodnosti. Kakovosti izobraževalnega procesa namreč ni ustrezno uravnavati (npr. s spreminjanjem pogojev za napredovanje v višji letnik) glede na zastavljeni rezultat, to dolgoročno tudi ne prispeva k uspešnosti, ampak morajo biti dobri rezultati posledica kakovostnega dela študentov in učiteljev na izobraževalnem področju.

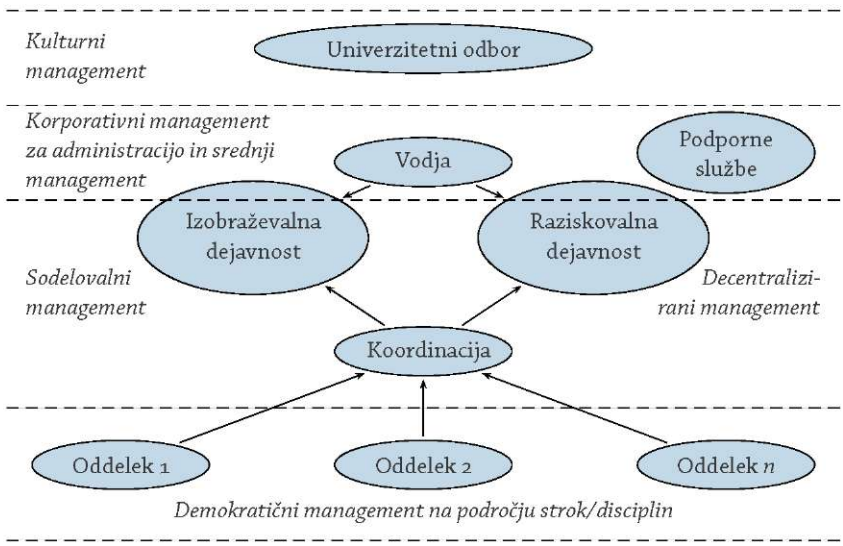
Tako kot so med sabo povezani posamezni procesi, tudi med izhodi in

vhodi v VŠI ugotavljamo pomembne povezave. Izhodi, ki ustrezajo opisanim v shemi, so pokazatelji uspešnosti VŠI. Uspešnost, ki jo opredeljujemo kot doseganje zastavljenih ciljev, je glede na kakovost izhodov lahko seveda večja ali manjša, v vsakem primeru pa daje okolju VŠI najvidnejšo in najpomembnejšo informacijo o njegovem delovanju. Tako informacija o uspešnih, zaposljivih diplomantih v okolju daje informacijo o kakovostnem pedagoškem procesu, kar posledično pri potencialnih študentih (kandidatih za vpis) vpliva na večjo željo po študiju v tej VŠI. Podoben učinek ima, predvsem na potencialne kandidate za podiplomski študij, velika raziskovalna uspešnost, predvsem upoštevajoč dejstvo, da se kakovost VŠI navadno v precejšnji meri ocenjuje z raziskovalno uspešnostjo. Ta neposredno vpliva tudi na vhodna sredstva, saj so dobri raziskovalci običajno uspešnejši pri pridobivanju projektov, kreativnost in inovativnost pa sta cenjeni lastnosti tudi pri gospodarskih subjektih, ki bodo v večji meri želeli sodelovati z VŠI. Nazadnje, pa ne najmanj pomembno, ugotavljamo povezavo med pozitivnim poslovanjem kot izhodom managementa sredstev in dobrimi zaposlenimi kot vhodnim elementom managementa kadrov. VŠI, ki ima stalne in zanesljive prihodke ali ustvarja celo presežek, zagotavlja stabilnejšo in trajnejšo zaposlitev, prav tako pa se lahko s kakovostnimi kadri pogaja glede višine plač.

Kompleksnost obvladovanja VŠI v spreminjajočem se okolju, zahteva od vodstva visoko usposobljenost in moralne vrednote. Za različne dejavnosti VŠI je lahko ustrezen specifičen (»svoj«) tip managementa; od npr. večje svobode na področju raziskovanja do reguliranega sodelovalnega managementa na področju izobraževanja. Slika 26.2 kaže tako strukturo managementa VŠI.

Predstavitev rezultatov zaključujemo z mislijo Birnbauma (2001) o neobstoju popolnega managerskega sistema VŠI, s čimer želimo dodatno poudariti, da razviti model prikazuje optimalno teoretično ureditev, njegova uvedba v prakso pa ne more potekati »kot po receptu«, ampak se mora prilagoditi specifikam posamezne VŠI.

»Popoln institucionalni managerski sistem bi imel mehanizme, ki bi zagotavljali, da organizacija deluje legalno, uspešno in učinkovito. Popoln sistem bi zadovoljeval interese managerjev, tistih, ki so managerjem nadrejeni, in tistih, ki so subjekti samega sistema. Nekateri od številnih sistemov, ki so se razvili v visokem šolstvu, so izpolnili nekatere teh kriterijev. Nekateri sistemi niso izpolnili nobenega. Noben sistem pa ni izpolnil – ali pa ne more izpolniti – vseh, deloma zato, ker so zah-



SLIKA 26.2 Predlog organiziranosti in modela managementa univerze po Santosu (povzeto po Santos, Heitor in Caraça 1998, 103)

teve po legalnosti, uspešnosti in učinkovitosti med seboj neusklajene, in deloma zato, ker so interesi različnih skupin, ki sodelujejo v managementu visokošolskih zavodov, pogosto v konfliktu. Različni sistemi imajo pač različne namene.« (Birnbaum 2001, 29.)

Literatura

Barnett, R. 2005. *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching.* Maidenhead: Open University Press.

Birnbaum, R. 2001. *Management fads in higher education.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mintzberg, H. 2001. The professional bureaucracy. V *Management and decision-making in higher education institutions,* ur. I. Jenniskens, 171-194. Enschede: CHEPS.

Santos, F., M. V. Heitor in J. Caraça. 1998. Organisational challenges for the university. *Higher Education Management* (10) 3: 87–107.

27 Vodenje visokošolskega zavoda – potrebna so znanja in ne recepti

Nada Trunk Širca

Za vodenje visokošolskih zavodov so potrebna znanja iz managementa

Univerza je ena najstarejših organizacij, saj v bolj ali manj nespremenjeni obliki obstaja že vse od srednjega veka. Kot v svojih začetkih, tudi danes ohranja podobno strukturo, oblikovano okrog izbranega področja preučevanja, s katedrami, oddelki, šolami, fakultetami in raziskovalnimi centri ali inštituti. Tudi »človeški« faktor v univerzi, od nastanka predstavljajo iste tri skupine ljudi: učitelji ali akademiki, študenti in administrativni sodelavci.

Kljub častitljivi starosti univerze in kljub številnim zgodovinskim dejavnikom, svoje strukture ni bistveno spreminjala, so pa se, skozi zgodovino, spreminjali načini vodenja in odnosi univerze z zunanjim okoljem, kar je vodilo do večje heterogenosti in nastajanju tudi drugih organizacijskih oblik v visokem šolstvu, oziroma do pomembnih razlik pri vplivu univerz ter drugih visokošolskih institucij na visokošolsko dejavnost in neposredno okolje. Vodenje in management v visokem šolstvu opredeljujejo notranje interakcije med ključnimi notranjimi skupinami v visokošolskih institucijah in interakcije teh skupin z zunanjimi deležniki, glede na zgodovinske, socialne in politične razmere. Zato se je management spreminjal in izoblikoval različne sisteme visokega šolstva v različnih nacionalnih okvirih.

V zadnjih dveh desetletjih je visokošolski prostor, predvsem v Evropi, podvržen številnim korenitim spremembam. Potrebe po spremembah managementa v visokem šolstvu so postale še posebno izrazite v zadnjih dveh desetletjih. Naraščanje povpraševanja po terciarnem izobraževanju, demografske spremembe, ki vodijo v vse bolj raznovrstno strukturo študentske populacije v prihodnosti, vse bolj intenzivna tekmovalnost med domačimi in tujimi univerzami v kontekstu globalizacije, osrednji pomen izobraževanja in raziskovanja v konceptu na znanju temelječe družbe, vedno bolj izrazite zahteve trga po produktih

znanja in zmanjševanje javnih sredstev na razpolago za visoko šolstvo, predstavljajo nove izzive, pa tudi nove priložnosti za visokošolske institucije. Da bi se učinkoviteje spoprijemali z nenehno spreminjajočim se okoljem in znali bolje izkoristiti priložnosti, ki izhajajo iz teh sprememb, stroka in polika kličeta k posodobitvi visokega šolstva.

Potrebo po posodobitvi je moč razbrati iz vseh temeljnih političnih dokumentov, ki zadevajo evropski visokošolski prostor in ki narekujejo skupni cilj po izboljšanju kakovosti in konkurenčnosti evropskega visokega šolstva in tako večji (in učinkovitejši) doprinos k gospodarskemu in družbenemu napredku Evrope. Po eni strani govorimo o homogenizaciji prostora in identitet, po drugi strani pa o heterogenih vidikih vzpostavljanja edinstvenosti v polju enotnosti tokov globalizacije. Vsi ti različni vplivi in kompleksni procesi, ki se odvijajo na globalnih trgih prostega pretoka ljudi in kapitala, brez dvoma vplivajo na upravljanje s človeškimi viri. Kako so in še bodo te spremembe vplivale na strukturo visokega šolstva, je v celoti težko predvideti, z gotovostjo pa lahko trdimo, da so že in tudi še bodo vplivale na načine vodenja. Prvi korak k spremembam je bil leta 1988 zapis Magne Charte Universitatum. Po srečanju v Bologni, se pristojni ministri in drugi pomembni akterji visokega šolstva vsaki dve leti redno srečujejo, da bi ugotavljali napredek v doseganju zastavljenih ciljev in skladno z rezultati sprotno dopolnjevali strategije. Čeprav so bile bolonjske reforme široko sprejete in v večini držav vsaj delno uvedene, pa vsaj z vidika doseganja ciljev Lizbonske strategije (še) ne dosegajo svojega namena. Potrebno je večje osredotočanje na drugo in tretjo stopnjo študija, saj sta ti dve ključnega pomena pri povezovanju bolonjskih in lizbonskih ciljev, zlasti povečanja konkurenčnosti evropskega visokega šolstva in gospodarstva. Razvoj in s tem gospodarska rast sta neločljivo povezana z inovacijami in ustvarjalnostjo, kar je treba zagotavljati s prestrukturiranjem visokošolskih institucij, ki naj spodbujajo razvoj ustvarjalnega okolja z internacionalizacijo visokega šolstva in podobnimi strategijami.

Slovensko visoko šolstvo ima dolgo, 90-letno tradicijo, ki se začenja z ustanovitvijo Univerze v Ljubljani v letu 1919, čeravno je bilo terciarno izobraževanje na slovenskem prisotno že veliko prej. Danes imamo tako v Sloveniji preko 80 visokošolskih zavodov in članic univerz, javnih in zasebnih, ki skupno izvajajo nekaj sto različnih študijskih programov. Visokošolski zavodi so razpršeni tako geografsko kot po znanstvenih disciplinah, saj posamezni zavodi s svojimi študijskimi programi ponujajo izobraževanje v več znanstvenih disciplinah in večini njihovih bolj

specializiranih pod področij. Kljub razmeroma »zgodnjemu« začetku, pa bolonjske reforme v Sloveniji še niso dokončno uvedene, tako denimo nekateri visokošolski zavodi še izvajajo t. i. »stare«, predbolonjske študijske programe, pa tudi terciarno izobraževanje kot celota še ni povsem urejeno; nekoliko nejasen je še vedno položaj višjih strokovnih šol. Tako izobraževalna, kot tudi raziskovalno dejavnost, se v večini visokošolskih zavodov večinoma financirana z javnimi sredstvi preko ministrstva, pristojnega za visoko šolstvo, oz. preko Agencije za raziskovanje Republike Slovenije.

Ugotovitve naše raziskave in konstrukt »modela«

Obsežna raziskava literature in pa empirična raziskava, ki smo jo izvedli med slovenskimi visokošolskimi zavodi in tujimi strokovnjaki iz visokega šolstva v tujini, nam daje kar veliko gradiva v premislek. V splošnem lahko rečemo, da kljub številnim razlikam, slovensko visoko šolstvo in slovenski visokošolski zavodi le ne zaostajajo tako močno in niso v tako »slabem« stanju, kot lahko marsikdaj razberemo iz množičnih medijev.

Dejstvo je, da v številnih lastnostih niso ne visokošolski sistem, ne posamezni visokošolski zavodi primerljivi s tujimi ali celo z najbolj slovečimi svetovnimi visokošolskimi institucijami, vendar je pri vseh primerjavah potrebne tudi nekaj več racionalnosti. Slovenski visokošolski zavodi, kot pravzaprav vsak nacionalni izobraževalni sistem, imajo svojo lastno zgodovinsko tradicijo in obstajajo, delujejo v specifičnih socialno-ekonomskih okoliščinah, zaradi česar slepo sledenje tujim zgledom in ureditvam ne predstavlja nujno najboljše rešitve.

Modeli managementa v visokošolskih organizacijah se spreminjajo skladno z družbenimi trendi. Kot smo ugotovili v raziskavi, gre v praksi prej za atipičnost struktur in delovanja kot za modele, pa vendar lahko analizirane visokošolske zavode opredelimo glede na identificirano tipologijo. Glede na vse večje spodbude EU in tendence trenutnega razvoja nadaljnjih izobraževalnih politik lahko sklenemo, da bo v prihodnosti vse bolj poudarjen trikotnik znanja, ki močno poudarja uporabnost znanja, sposobnost reševanja konkretnih problemov. V osredju bo interdisciplinarnost v praksi ter intenzivnejše povezovanje z gospodarstvom, kjer se bosta vloga in pomen izobraževanja temeljito prestrukturirala. Temu trendu se morajo torej smiselno prilagoditi tudi slovenski visokošolski zavodi, začenši vsekakor z boljšo organizacijo in vodenjem na sistemski in institucionalni ravni.

Primerjava pravne ureditve visokega šolstva in organiziranosti visokošolskih institucij je pokazala, da so slovenski visokošolski zavodi, vsaj na normativni ravni, primerljivo urejeni kot v drugih državah EU. V raziskavi smo ugotovili, da vodstva visokošolskih zavodov zelo različno interpretirajo pravne okvire organizacije in vodenja v visokem šolstvu, teorija in raziskave iz tujine pa kažejo, da je malo vodstvenih kadrov, predvsem rektorjev in dekanov, ustrezno usposobljenih na področju managementa. Čeprav se v nekaterih državah praksa zaposlovanja profesionalnih managerjev kot direktorjev/vodij visokošolskih institucij ni izkazala za posebej učinkovito, pa ugotavljamo, da so znanja iz managementa, predvsem managementa v izobraževanju, več kot potrebna za učinkovito vodenje v visokem šolstvu. To se lahko doseže bodisi z ločenostjo vodstvenih funkcij, pri čemer se akademsko vodstvo dopolnjuje z administrativnim, bodisi z ustreznim usposabljanjem dekanov in rektorjev.

Ugotavljamo, da financiranje večine v raziskavi preučevanih visokošolskih institucij temelji na enem viru, in sicer nacionalnih (običajno javnih) sredstvih za izobraževalno dejavnost. V takem primeru lahko sprememba načina financiranja in upadanje števila vpisanih študentov, ogrozi delovanje visokošolskega sistema oziroma organizacije. Pomeni lahko resno pomanjkanje finančnih sredstev, ki jih je mogoče delno nadomestiti z drugimi viri, skozi opravljanje dejavnosti, kot so raziskovanje, t.i. izobraževanje za trg, izvajanje vseživljenjskega učenja, svetovanje. Raznolikost virov je eden osnovnih pogojev za uspešno in trajno delovanje visokošolskih institucij.

Na področju internacionalizacije ugotavljamo, da ji visokošolske institucije posvečajo premalo pozornosti, zlasti pa njeni strateško vodeni uvedbi in celovitemu pristopu k internacionalizaciji, v katerega bi bili vključeni vsi zaposleni (tako akademsko, kakor tudi administrativno osebje). Slovenski visokošolski prostor se ne more razvijati samo v nacionalnih okvirih, izoliran od ostalega sveta. To pa pomeni, da se morajo visokošolski zavodi v Sloveniji intenzivneje posvetiti obravnavanju vplivov globalizacije, integracijskih procesov, liberalizacije mednarodne trgovine in vplivov internacionalizacije visokega šolstva na lastno delovanje ter poiskati najboljše možnosti za prilagoditev novim pogojem tako na institucionalni, kot tudi na sistemski ravni.

Pri obravnavi različnih praks za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu smo ugotovili, da je treba nadaljevati z razvojem internega sistema presojanja študijskih dosežkov študentov posameznega visoko-

šolskega zavoda in da je za potrebne pozitivne spremembe na tem področju, treba v postopke zagotavljanja kakovosti vključiti tudi druge deležnike v visokem šolstvu (poleg študentov), predvsem pa izpostaviti delodajalce in zaposlene v visokem šolstvu. Predvsem za zaposlene v visokošolskih institucijah ugotavljamo, da so vse manj vključeni v procese zagotavljanja kakovosti, vse bolj izključeni pa so tudi iz procesov načrtovanja razvoja zavoda. Usmerjenost presojanja kakovosti procesov v visokem šolstvu v učno izkušnjo študentov zapostavlja področje kadrov (glede njihovega razvoja in sredstev za delo), kar ne more imeti pozitivnega učinka na kakovost v visokem šolstvu.

Na podlagi raziskave in ugotovitev iz literature, smo v okviru projekta razvili tipologijo, s katero smo skušali kar najbolje zajeti realnost slovenskih visokošolskih zavodov in model optimalnega delovanja, ki lahko managementu v visokem šolstvu služi kot vodilo pri oblikovanju nadaljnjega razvoja in delovanja posameznega zavoda. Zaradi individualnih posebnosti, modela seveda ne gre neposredno uporabiti v praksi, ampak je pri njegovi uvedbi treba upoštevati zmožnosti posamičnega visokošolskega zavoda in okolja, v katerem deluje. Poleg tega pa se mora management vsakega zavoda tudi zavedati, da je spreminjanje in izboljševanje večdimenzionalen in predvsem dolgotrajen proces, katerega rezultati in učinki se pokažejo šele v daljšem časovnem obdobju.

Priporočila oz. razmisleki

V okviru raziskave Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov smo se osredotočali na različne vidike strukture, procesov in managementa v visokem šolstvu, ki prispevajo k njihovi večji učinkovitosti.

Priporočila smo delno zapisali že v posameznih poglavjih. Ta sklepna priporočila in predloge je treba »brati« predvsem kot morebitno idejo za spremembo oziroma za uvedbo kakšne novosti, predvsem na nivoju visokošolskih organizacij.

Na podlagi analize literature, mednarodnih raziskav in lastne empirične raziskave, smo na tem mestu oblikovali nekaj priporočil tako za visokošolske zavode, kot za visokošolski sistem, pri čemer je treba upoštevati, da spremembe na ravni sistema povzročijo zagotovo tudi spremembe na ravni zavodov. Podajamo najpomembnejša priporočila, ki naj se razumejo predvsem kot »opomnik«, da je na omenjenem področju treba (ne)kaj spremeniti. Za ta način zaključka smo se odločili, ker priporočila na ravni enega projekta ne morejo biti »recepti« ali celo rešitve

problemov, ki so med seboj kompleksno prepleteni in pred uvedbo kakršnekoli spremembe terjajo tehten premislek različnih udeležencev.

Visokošolski zavod

- Neugodni demografski trendi nujno usmerjajo k iskanju prožnejših oblik izvajanja izobraževalne dejavnosti in tudi usmerjenost na tuje študente.
- Krepitev vseživljenjskega učenja, omogočanje različnih študijskih poti (personalizacija izobraževanja) ter priznavanje znanja in spretnosti, pridobljenih z neformalnim in priložnostnim učenjem.
- Bolj sveža, sodobna organizacija izvedbe študijskih programov, odmik od klasične semestralne izvedbe.
- Novi načini izobraževanja in pridobivanja znanja: več IKT, gosti iz prakse, povezovanje predavanj, vaj in drugih aktivnejših oblik dela.
- Več mobilnosti študentov na nacionalni in mednarodni ravni.
- Uvedba več različnih oblik transnacionalnega izobraževanja in povezovanja z visokošolskih zavodov s tujimi (mreženje, franšize ...).
- Ureditevi ustreznega »administriranja« mednarodnih aktivnosti, predvsem na področju študijskih dejavnosti.
- Več mobilnosti akademskega osebja (učiteljev in raziskovalcev) na nacionalni in mednarodni ravni.
- Več pozornosti raziskovalni dejavnosti, kar posledično pomeni tudi novo znanje za izobraževalno dejavnost in dodatni prihodek (slabi demografski trendi).
- Drugačen pristop h kadrovanju: fleksibilnost (dolžina delovnega časa, čas zaposlitve), ustrezna razmerja (glede na ISCED področje) med raziskovalci/učitelji in strokovno-administrativnim kadrom.
- Delovni čas: ustrezna posredna in neposredna delovna obveznost v okviru 40-urnega delovnega tedna za namen izvajanja zastavljenih dejavnosti in doseganja ciljev.
- Poudarjanje pomena raznovrstnih prihodkov, alokacija sredstev (tudi) glede na dosežke.
- Razvoj kulture kakovosti ter jasna opredelitev kazalnikov in metodologije zbiranja podatkov za večjo transparentnost pri informiranju vseh deležnikov.
- Za vodenje visokošolskih zavodov so potrebna ustrezna znanja.

Visokošolski sistem

- Razmisliti je treba o številu, vrsti in velikosti visokošolskih zavodov, o njihovi regionalni porazdelitvi in o področjih študijskih programov.
- Stopenjski študij – je smiselna binarnost na (vseh) stopnjah izobraževanja?
- Reguliranje vpisa: vzpostavitev (nacionalne) vpisno-informacijske službe za terciarno izobraževanje.
- Ureditev statusa višjega šolstva, vključitev višjega šolstva v terciarno izobraževanje.
- Prispevek k mobilnosti – drugačen pristop k priznavanju v tujini pridobljene izobrazbe in uvedba Nacionalnega ogrodja kvalifikacij.
- Delovna obveznost in vrste dela visokošolskih učiteljev: uvesti 40-urni delavnik z upoštevanjem vseh dejavnosti ali ohraniti normativno ureditev (samo) glede na kontaktne ure?
- Zaposleni v visokem šolstvu – javni uslužbenci?
- Financiranje visokega šolstva in brezplačni študij za študente – za vse? Razmerje med normativnim delom in »pasovnimi« sredstvi, tarifne skupine.
- Financiranje študentov in posledično visokošolskih zavodov preko vavčerskega sistema, štipendije?
- Sistem samoevalvacij, predvsem pa zunanjih evalvacij, zahteva ustrezno usposobljene evalvatorje (znanje o visokem šolstvu in konceptih kakovosti, metodološka znanja in osebnostne veščine in lastnosti).
- Vzpostavitev ustreznega sistema kakovosti na sistemski ravni in posledično na visokošolskih zavodih(akreditacija, evalvacija – zunanja in/ali kolegialna, samoevalvacija).
- Uvedba izobraževanja in usposabljanja za vodstvene kadre v visokem šolstvu, delitev funkcije (strokovne in poslovodne pristojnosti)?