

ZAKLJUČNO POROČILO O REZULTATIH OPRAVLJENEGA RAZISKOVALNEGA DELA NA PROJEKTU V OKVIRU CILJNEGA RAZISKOVALNEGA PROGRAMA (CRP) »KONKURENČNOST SLOVENIJE 2006 – 2013«

I. Predstavitev osnovnih podatkov raziskovalnega projekta

1. Naziv težišča v okviru CRP:

Učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta.

2. Šifra projekta:

V5-0444

anh

3. Naslov projekta:

Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov

3. Naslov projekta

3.1. Naslov projekta v slovenskem jeziku:

Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov

3.2. Naslov projekta v angleškem jeziku:

Models of efficient management of higher education institutions

4. Ključne besede projekta

4.1. Ključne besede projekta v slovenskem jeziku:

Visoko šolstvo, management, organizacija, učinkovitost, kakovost.

4.2. Ključne besede projekta v angleškem jeziku:

Higher education, management, organization, efficiency, quality.

Priloge v e-obliki
(v 11. letu 2021)
Nj. 11. letu 2021
V5-0444
2021

5. Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

UP Fakulteta za management Koper

5.1. Seznam sodelujočih raziskovalnih organizacij (RO):

Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice

Znanstveno raziskovalni center – Slovenska akademija znanosti in umetnosti

6. Sofinancer/sofinancerji:

Agencija za raziskovanje Republike Slovenije

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo

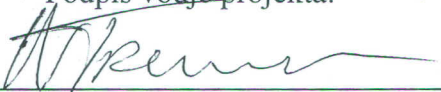
7. Šifra ter ime in priimek vodje projekta:

21897

dr. Nada Trunk Širca

Datum: 10. maj 2010

Podpis vodje projekta:



Podpis in žig izvajalca:

Po pooblastilu rektorja
št. 1242-1/2010 z dne
1. 1. 2010 dekanja
izr. prof. dr. Anita Trnavčević



II. Vsebinska struktura zaključnega poročila o rezultatih raziskovalnega projekta v okviru CRP

1. Cilji projekta:

1.1. Ali so bili cilji projekta doseženi?

- ☒ a) v celoti
☐ b) delno
☐ c) ne

Če b) in c), je potrebna utemeljitev.

1.2. Ali so se cilji projekta med raziskavo spremenili?

- ☐ a) da
☒ b) ne

Če so se, je potrebna utemeljitev:

2. Vsebinsko poročilo o realizaciji predloženega programa dela¹:

CRP Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov je s skupnim obsegom financiranja 73.000 eur (od tega 51.000 ARRS, 22.000 MVZT) trajal 18 mesecev, od 1. 9. 2008 do 28. 2. 2010. Projekt je obsegal skupno 2642 raziskovalnih ur. Pri projektu je sodelovalo 8 oseb, v povprečju 331 (2 meseca) ur po osebi.

Cilji projekta

V projektu smo si zastavili štiri cilje:

1. Študija primerov modelov managementa VŠZ v teoriji in praksi
2. Izdelava tipologije modelov managementa VŠZ
3. Identifikacije idealnega (teoretičnega) modela (modelov) za slovenske VŠZ
4. Oblikovanje priporočil za implementacijo modela za izboljšanje učinkovitosti slovenskih VŠZ

Cilji so bili glede na obseg in čas trajanja projekta, predvsem pa glede na obsežnost tematike in zahtevnost zastavljeni morda nekoliko preveč ambiciozno, vendar ocenjujemo, da smo jih v veliki meri dosegli.

Raziskovalna skupina

Raziskovalna skupina je štela v začetku 8 članov, vendar je zaradi nastopa porodniškega dopusta samostojna raziskovalka dr. Manja Klemenčič odpovedala sodelovanje. Skupina je bila velika predvsem zaradi raznolikosti obravnavane tematike in interdisciplinarnega pristopa. V projekt so se med izvajanjem različnih faz vključevali tudi nekateri drugi sodelavci zaradi izkazane posebne ekspertize na obravnavanih področjih.

Dinamika dela

Zaradi velikosti in interdisciplinarnosti raziskovalne skupine je bilo fizičnih sestankov z vsemi sodelavci malo. Večina komunikacije je potekala preko elektronske pošte, nekaj pa tudi po telefonskih pogovorih. Osebni sestanki so bili bolj pogosti med ožjimi sodelavci ter med vodjo in posamezniki. Večina komunikacije je potekala na neformalen način, vabila na skupne sestanke in navodila za delo pa so bila podana formalno.

Skupnih sestankov je bilo pet: 27. 8. 2008, 19. 11. 2008, 31. 3. 2009, 18. 11. 2009, 19. 1. 2010. Zapisniki skupnih sestankov so shranjeni z ostalo projektno dokumentacijo v arhivu vodje projekta na sedežu UP Fakultete za management Koper. Zapisnikov neformalnih sestankov nismo pripravljali.

Diseminacija rezultatov projekta

Vmesne rezultate projekta smo predstavili v okviru podiplomskega predmeta Management in higher education, ki se je izvedel v mednarodni poletni šoli Evro-sredozemske univerze v Portorožu, od 16. do 30. 9. 2009. Rezultate projekta smo predstavili tudi na Raziskovalnem seminarju za podiplomske študente UP FM, 19. 1. 2010 v Kopru. Predstavnikom Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo smo rezultate projekta predstavili 21. 1. 2010 v Ljubljani. Predvideni so tudi članki in monografija (konec 2010). Več v Prilogi 10.

GLEJ PRILOŽENO KONČNO POROČILO PROJEKTA.

¹ Potrebno je napisati vsebinsko raziskovalno poročilo, kjer mora biti na kratko predstavljen program dela z raziskovalno hipotezo in metodološko-teoretičen opis raziskovanja pri njenem preverjanju ali zavračanju vključno s pridobljenimi rezultati projekta.

3. Izkoriščanje dobljenih rezultatov:

3.1. Kakšen je potencialni pomen² rezultatov vašega raziskovalnega projekta za:

- ☒ a) odkritje novih znanstvenih spoznanj;
- ☐ b) izpopolnitev oziroma razširitev metodološkega instrumentarija;
- ☐ c) razvoj svojega temeljnega raziskovanja;
- ☐ d) razvoj drugih temeljnih znanosti;
- ☐ e) razvoj novih tehnologij in drugih razvojnih raziskav.

3.2. Označite s katerimi družbeno-ekonomskimi cilji (po metodologiji OECD-ja) sovpadajo rezultati vašega raziskovalnega projekta:

- ☐ a) razvoj kmetijstva, gozdarstva in ribolova - Vključuje RR, ki je v osnovi namenjen razvoju in podpori teh dejavnosti;
- ☐ b) pospeševanje industrijskega razvoja - vključuje RR, ki v osnovi podpira razvoj industrije, vključno s proizvodnjo, gradbeništvom, prodajo na debelo in drobno, restavracijami in hoteli, bančništvom, zavarovalnicami in drugimi gospodarskimi dejavnostmi;
- ☐ c) proizvodnja in racionalna izraba energije - vključuje RR-dejavnosti, ki so v funkciji dobave, proizvodnje, hranjenja in distribucije vseh oblik energije. V to skupino je treba vključiti tudi RR vodnih virov in nuklearne energije;
- ☐ d) razvoj infrastrukture - Ta skupina vključuje dve podskupini:
 - transport in telekomunikacije - Vključen je RR, ki je usmerjen v izboljšavo in povečanje varnosti prometnih sistemov, vključno z varnostjo v prometu;
 - prostorsko planiranje mest in podeželja - Vključen je RR, ki se nanaša na skupno načrtovanje mest in podeželja, boljše pogoje bivanja in izboljšave v okolju;
- ☐ e) nadzor in skrb za okolje - Vključuje RR, ki je usmerjen v ohranjanje fizičnega okolja. Zajema onesnaževanje zraka, voda, zemlje in spodnjih slojev, onesnaženje zaradi hrupa, odlaganja trdnih odpadkov in sevanja. Razdeljen je v dve skupini:
- ☐ f) zdravstveno varstvo (z izjemo onesnaževanja) - Vključuje RR - programe, ki so usmerjeni v varstvo in izboljšanje človekovega zdravja;
- ☒ g) družbeni razvoj in storitve - Vključuje RR, ki se nanaša na družbene in kulturne probleme;
- ☒ h) splošni napredek znanja - Ta skupina zajema RR, ki prispeva k splošnemu napredku znanja in ga ne moremo pripisati določenim ciljem;
- ☐ i) obramba - Vključuje RR, ki se v osnovi izvaja v vojaške namene, ne glede na njegovo vsebino, ali na možnost posredne civilne uporabe. Vključuje tudi varstvo (obrambo) pred naravnimi nesrečami.

² Označite lahko več odgovorov.

3.3. Kateri so **neposredni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Oblikovan teoretični model učinkovitega managementa VŠZ.

3.4. Kakšni so lahko **dolgoročni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

- Predstavitev predhodnega dogajanja in sodobnih trendov na področju visokega šolstva v Sloveniji in Evropi.
- Teoretične in metodološke analize so lahko v pomoč pri oblikovanju nadaljnjih politik in zakonodaje na področju visokega šolstva.

3.5. Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- ☒ a) v domačih znanstvenih krogih;
- ☒ b) v mednarodnih znanstvenih krogih;
- ☒ c) pri domačih uporabnikih;
- ☐ d) pri mednarodnih uporabnikih.

3.6. Kdo (poleg sofinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?

/

3.7. Število diplomantov, magistrov in doktorjev, ki so zaključili študij z vključenostjo v raziskovalni projekt?

/

4. Sodelovanje z tujimi partnerji:

4.1. Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujimi raziskovalnimi institucijami.

Avstrija:

Danube University Krems, University of Klagenfurt, University of Vienna, University of Salzburg

Češka:

Charles University Prague, Technical University of Brno, University of Ostrava,

University of West Bohemia, Masaryk University

Finska:

University Helsinki, University Tampere, Metropolia, University of Turku

Italija:

University of Milan, University of Catania, University of Bari, University of Pavia, Università degli studi di Roma "La Sapienza"

Združeno kraljestvo:

Glasgow Caledonian University, University of Liverpool, University of Cambridge, University of Nottingham, London School of Economics

ZDA:

Hawaii Pacific University, University of San Diego, Harvard University, University of South Florida, University of Miami

Omenjeni VŠZ so sodelovali v okviru kvantitativnega dela raziskave.

4.2. Kakšni so rezultati tovrstnega sodelovanja?

Vprašalnik smo tujim VŠZ posredovali po elektronski pošti s priloženim dopisom in navodili za izpolnjevanje. Naslovili smo ga na vodstveni kader VŠZ (rektor/dekan, glavni tajnik, tajništvo). Prvo elektronsko sporočilo smo posredovali 16. 10. 2009. Po enem tednu smo VŠZ posredovali ponovno elektronsko sporočilo, nato pa smo naslovnike kontaktirali še telefonsko. Čas za odziv je bil sprva tri tedne, nato pa smo ga še za en teden podaljšali. Nekateri VŠZ so sodelovanje takoj zavrnili, nekateri pa niso podali razloga za nesodelovanje. Žal pa je bila, najverjetneje zaradi obsežnosti vprašalnika, odzivnost razmeroma slaba: od tujih VŠZ smo dobili zgolj 1 izpolnjen vprašalnik.

5. Bibliografski rezultati³ :

Za vodjo projekta in ostale raziskovalce v projektni skupini priložite bibliografske izpise za obdobje zadnjih treh let iz COBISS-a) oz. za medicinske vede iz Inštituta za biomedicinsko informatiko. Na bibliografskih izpisih označite tista dela, ki so nastala v okviru pričujočega projekta.

³ Bibliografijo raziskovalcev si lahko natisnete sami iz spletne strani:<http://www.izum.si/>

6. Druge reference⁴ vodje projekta in ostalih raziskovalcev, ki izhajajo iz raziskovalnega projekta:

Za točki št. 5 in 6 glej prilogo št. 10 končnega poročila projekta.

⁴ Navedite tudi druge raziskovalne rezultate iz obdobja financiranja vašega projekta, ki niso zajeti v bibliografske izpise, zlasti pa tiste, ki se nanašajo na prenos znanja in tehnologije.

Navedite tudi podatke o vseh javnih in drugih predstavitev projekta in njegovih rezultatov vključno s predstavitvami, ki so bile organizirane izključno za naročnika/naročnike projekta.

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

ZAKLJUČNO POROČILO

o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru
CRP "Konkurenčnost Slovenije 2006 – 2013"

Projekt V5–0444

Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov

nosilka: Nada Trunk Širca

besedilo uredili: Katarina Košmrlj in Nada Tunk Širca

Koper, maj in avgust 2010

ZAKLJUČNO POROČILO

o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela

Naslov težišča v okviru CRP:

Učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta

Šifra projekta:

V5-0444

Naslov projekta:

Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov

Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

UP Fakulteta za management Koper

Naziv sodelujoče raziskovalne organizacije

Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice

Znanstveno raziskovalni center – Slovenska akademija znanosti in umetnosti

Sofinancerji:

Agencija za raziskovanje Republike Slovenije

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo

Šifra ter ime in priimek odgovorne nosilke projekta:

21897 dr. Nada Trunk Širca

Šifra ter ime in priimek sodelavcev pri projektu (po abecednem vrstnem redu):

6165 dr. Dušan Lesjak

28687 dr. Lucija Mulej

23375 dr. Brigita Skela Savič

14566 dr. Bojan Tičar

9745 dr. Milan Vodopivec

29211 Katarina Košmrlj

27943 Karmen Rodman

Zunanji sodelavci (po abecednem vrstnem redu):

mag. Alen Balde,

dr. Andreja Barle,

Ksenija Bažon,

mag. Alenka Braček,

Staša Ferjančič,

dr. Andrej Koren,

dr. Matjaž Nahtigal,

asist. Aleksandra Ocvirk,

dr. Viktorija Sulčič.

Povzetek

Pričujoče besedilo predstavlja zaključno poročilo o delu in rezultatih projekta v okviru CRP z naslovom *Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov*. Management visokošolskih zavodov je predstavljen celovito, skozi vse pomembne elemente v skladu s teorijo in prakso managementa. Uvodoma so na podlagi različnih definicij opredeljeni v besedilu uporabljani pojmi: management kot obvladovanje procesov, upravljanje kot postavljanje in doseganje ciljev ter vodenje kot ravnanje z ljudmi in vzpostavljanje organizacijske kulture. Podani sta tudi opredelitvi modela in tipologije kot osnovnih dimenzij analitičnega pristopa v raziskavi.

Besedilo je razdeljeno v dva osnovna dela: teoretični del in empirični del. V teoretičnem delu so podrobno predstavljeni vsi elementi managementa visokošolskih zavodov, kar bralcu omogoča celovito razumevanje področja. Specifike slovenskega visokošolskega prostora so dopolnjene in primerjane s tujimi primeri in rezultati mednarodnih raziskav. Z vidika družbenih sprememb v zadnjem desetletju in pričakovanih trendov razvoja družbe je predstavljen pomen visokega šolstva in vloga visokošolskih zavodov pri oblikovanju družbe znanja v prihodnosti. Sledi predstavitev različnih tipologij in modelov managementa visokega šolstva in visokošolskih zavodov iz različnih vidikov: finančnega, organizacijskega in z vidika odnosov med državo/politiko in visokim šolstvom. Predstavitev visokošolskih zavodov in sistema v Sloveniji je podkrepljena s statističnimi podatki zadnjih desetih let in pravnim okvirom delovanja visokošolskih zavodov pri nas, podrobneje pa je obravnavana pravna ureditev vodstvenih struktur in statuten slovenskih univerz ter primerjava z izbranimi tujimi univerzami. Management visokošolskih zavodov je obravnavan z vidika organizacijskih struktur, pomena vizije, poslantsva in strategije ter vodenja, ki je povezano tudi z natančno obravnavo človeških virov v visokošolskih zavodih z vidika zaposlitvenih specifik pedagoško-raziskovalnih, vodstvenih in strokovno-administrativnih zaposlenih. Z vidika organizacije in vodenja sta predstavljeni tudi osnovni dejavnosti visokošolskih zavodov, izobraževalna in raziskovalna, medtem ko se v morebitne druge dejavnosti (npr. svetovanje) besedilo ne pogloblja. Dejavnosti in tudi management so obravnavane tudi z vidika internacionalizacije in zagotavljanja kakovosti.

Empirični del predstavlja potek raziskave v okviru projekta in rezultate ter ugotovitve raziskave. Empirični del raziskave je potekal v obliki mednarodno zastavljene, a le v Sloveniji izvedene ankete o stanju managementa visokošolskih zavodov in mednarodno izvedenih strukturiranih intervjujih s strokovnjaki s področja visokega šolstva. Podatki, pridobljeni z obema metodama, so bili analizirani kvalitativno, pri čemer so bile upoštevane vse ugotovljene omejitve. Na podlagi intervjujev je bila oblikovana tipologija managementa visokošolskih zavodov, ki jo opredelujeta stopnja vključevanja ključnih deležnikov v management visokošolskega zavoda ter stopnja avtonomije vodstvenih struktur. Tipologija obsega šest tipov visokošolskih zavodov, med katerimi so bili v intervjujih trije identificirani kot potencialno uspešni. Na podlagi rezultatov ankete, intervjujev in ugotovitev iz analize teorije je bil oblikovan teoretični optimalni model uspešnega managementa visokošolskega zavoda. Model, prikazan tudi shematsko, vključuje vse bistvene elemente organiziranosti in delovanja visokošolskega zavoda, temelji pa na treh procesnih linijah: ravnanju z materialnimi sredstvi, izobraževalnemu procesu in ravnanju s človeškimi viri. V vsaki liniji so poudarjeni za management bolj in manj pomembni deli procesa ter povezave med njimi.

Besedilo zaključujejo priporočila za izboljšave tako na sistemski kot institucionalni ravni v slovenskem visokem šolstvu, nanašajo pa se na vsa v teoriji in empiričnem delu obravnavana področja managementa visokošolskih zavodov.

Summary

This text presents the final report about the proceedings and results of the TRP (Target research programme) project *Models of efficient management of higher education institutions*. Higher education institutions management is presented in a holistic way including all important elements considering the management theory and practice. In the introduction part the key terms used in the text are defined according to different definitions found in literature: management as handling processes, governance as handling and pursuing goals, and leadership as human resource and organizational culture part of managing. The terms of typology and model are also defined as the two key dimensions of analytical approach to the research.

The text is sub-divided in two main parts: the theoretical and the empirical one. The theoretical part thoroughly presents all elements of higher education institutions management, allowing the reader an integral understanding of the field. Particularities of the Slovenian higher education are compared with foreign examples and results of international research. The role of higher education is presented in the light of the last decade's changes in society and higher education institution's role in forming the future knowledge society is argued about. Different typologies and models of higher education systems and institutions from different points of view are presented: financial models, organizational models, and autonomy/political models. Slovenian higher education system and institutions are presented through last decade statistical data and basic legal framework. The legal aspect of the management structures in Slovenian universities is furtherly analyzed and a comparative study with selected European universities is given. Higher education institutions management is discussed through organizational structures, vision, strategy and mission, and leadership, which continues to a thorough analysis of human resources in higher education institutions through employment specifics of pedagogical-research staff and administrative staff. The main activities in higher education institutions: education and research are presented and compared, while other possible activities (ex. consultation) are not dealt with. Both activities and management processes are discussed also in terms of internationalisation processes and quality assurance.

The empirical part presents the proceedings, results and findings of the project research. Two methods were used: survey among higher education institutions and structured interviews with higher education specialists. Both were designed internationally, but the survey only got respondents in Slovenia. The collected data was analysed with a qualitative approach considering all ascertained limitations. Based on interview findings, a typology of higher education institutions management was formed, defined with the level of key stakeholders' inclusion and with the level of management autonomy. The typology withholds six types of higher education institutions management, three of which were identified as potentially successful by the interviewees. Based on survey data, interview results and theoretical findings a theoretical optimal model of efficient higher education institution management was developed and also presented as a scheme. It features all key elements of organization and functioning of a higher education institution. The model is based on three process lines: material resources management, management of the education process, and human resources management. Each process line is sub-divided in more and less important phases from the management point of view and links among processes are explained.

The text concludes with recommendations for improvement of Slovenian higher education on systemic and institutional level. They refer to all the management topics discussed in the theoretical and empirical part.

Kazalo vsebine

I. UVOD	9
A) MANAGEMENT, UPRAVLJANJE IN VODENJE - DEFINICIJE	10
B) MODELI IN TIPOLOGIJE - DEFINICIJE	13
C) STRUKTURA POROČILA	14
D) KRATKA ADMINISTRATIVNA PREDSTAVIEV PROJEKTA.....	16
II. TEORETIČNI DEL	17
1 DRUŽBENI POMEN VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA	17
1.1 REKONCEPTUALIZACIJA TEMELJNIH BIVANJSKIH KATEGORIJ.....	18
1.2 POMEN IZOBRAŽEVANJA V (SODOBNI) DRUŽBI	19
1.3 ZNAČILNOSTI SODOBNE DRUŽBE – DEMOGRAFIJ AIN TRG DELA	20
1.4 VPLIV DRUŽBENO-EKONOMSKIH SPREMEMB IN SPREMINJANJE IZOBRAŽEVANJA	24
1.5 IZZIVI IZOBRAŽEVANJA IN RAZISKOVANJA V DRUŽBI PRIHODNOSTI	27
2 SISTEMSKI MODELI V VISOKEM ŠOLSTVU	29
2.1 MODELI OSNOVANI NA FINANCIRANJU VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	29
2.2 MODELI VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV Z VIDIKA ORGANIZIRANOSTI IN ODLOČANJA.....	30
2.3 MODELI TEMELJEČI NA ODNOSIH MED DRŽAVO IN VISOKOŠOLSKIMI ZAVODI	32
3 VISOKOŠOLSKI ZAVODI V SLOVENIJI	34
3.1 VISOKO ŠOLSTVO V SLOVENIJI V ZADNJEM DESETLETJU V ŠTEVILKAH	34
3.2 SLOVENSKO VISOKO ŠOLSTVO SKOZI PRAVNO REGULATIVO.....	37
3.3 NALOGE SLOVENSKEGA VISOKEGA ŠOLSTVA V PRIHODNJEM DESETLETJU	39
4 MANAGEMENT VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV.....	42
4.1 VISOKOŠOLSKI ZAVOD KOT ORGANIZACIJA	42
4.1.1 <i>Visokošolski zavodi kot totalne/birokratske organizacije</i>	<i>43</i>
4.1.2 <i>Izobraževalne mreže</i>	<i>46</i>
4.2 POSLANSTVO, VIZIJA IN CILJI VISOKOŠOLSKEGA ZAVODA	47
4.3 VODENJE VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	50
5 DEJAVNOSTI VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	56
5.1 IZOBRAŽEVANJE VS. RAZISKOVANJE	56
5.2 IZOBRAŽEVALNA DEJAVNOST VISOKOŠOLSKEGA ZAVODA.....	57
5.2.1 <i>Načrtovanje izvedbe študijskih programov.....</i>	<i>58</i>
5.2.2 <i>Izvajanje študijskih programov in poročanje.....</i>	<i>59</i>
5.2.3 <i>Uvajanje sodobne tehnologije in pristopov v izobraževalno dejavnost</i>	<i>60</i>
5.3 RAZISKOVALNO-RAZVOJNA DEJAVNOST	62
5.3.1 <i>Raziskovalna dejavnost na slovenskih visokošolskih zavodih</i>	<i>62</i>
5.3.2 <i>Upravljanje raziskovalne dejavnosti na visokošolskih zavodih</i>	<i>64</i>
5.3.3 <i>Prihodnost raziskovalne dejavnosti.....</i>	<i>66</i>
6 PRAVNA UREJENOST VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	68
6.1 PRIMERJAVA PRAVNE UREDITVE VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV V SLOVENIJI IN EVROPSKI UNIJI.....	68
6.1.1 <i>'De lege lata' deskriptivna in kvalitativna analiza ureditve organizacije in upravljanja visokošolskih zavodov v RS</i>	<i>68</i>
6.1.2 <i>Komparativna analiza organizacije upravljanja univerz v EU</i>	<i>76</i>
6.1.3 <i>Diskusija o primerljivosti slovenskih in evropskih univerz</i>	<i>80</i>
6.2 PRAVNI POLOŽAJ REKTORJA IN GLAVNEGA TAJNIKA UNIVERZE, DEKANA IN DIREKTORJA ČLANICE UNIVERZE NA DRŽAVNIH UNIVERZAH V RS IN EVROPSKIH UNIVERZAH	80
7 FINANCIRANJE VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	87

7.1	NA SPLOŠNO O SISTEMIH FINANCIRANJA VISOKEGA ŠOLSTVA	87
7.2	MEDNARODNI VIDIK FINANCIRANJA VISOKEGA ŠOLSTVA	88
7.3	FINANCIRANJE VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI	91
7.4	FINANČNO-PRAVNI VIDIKI FINANCIRANJA V JAVNIH ZAVODIH IN IZVAJANJE JAVNE SLUŽBE	93
7.5	FINANCIRANJE RAZISKOVANJA NA VISOKOŠOLSKIH ZAVODIH	96
7.6	OMEJEVALNI DEJAVNIKI PRI UPRAVLJANJU VŠZ	96
8	ČLOVEŠKI VIRI V VISOKOŠOLSKIH ZAVODIH	98
8.1	POLOŽAJ ZAPOSLENIH V VISOKOŠOLSKIH ZAVODIH V SLOVENIJI IN EVROPI	98
8.1.1	<i>Narava akademskega dela in profesionalizem</i>	<i>99</i>
8.1.2	<i>Strokovno-administrativno osebje v visokošolskih zavodih</i>	<i>101</i>
8.2	AVTONOMIJA ZAPOSLOVANJA IN POSTOPKI IZVOLITVE V NAZIVE	101
8.3	DELOVNI ČAS IN DELOVNE OBREMENTIVTE VISOKOŠOLSKIH UČITELJEV IN SODELAVCEV	104
8.4	TRENDI ZAPOSLOVANJA V VISOKOŠOLSKIH ZAVODIH	108
9	INTERNACIONALIZACIJA	110
9.1	OPREDELITEV POJMA INTERNACIONALIZACIJE IN GLOBALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA	110
9.2	PRISTOPI IN STRATEGIJE INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA	112
9.2.1	<i>Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora (bolonjski proces)</i>	<i>112</i>
9.2.2	<i>Pristopi k internacionalizaciji visokega šolstva</i>	<i>113</i>
9.2.3	<i>Strategije za internacionalizacijo visokega šolstva</i>	<i>114</i>
9.3	OBLIKE INTERNACIONALIZACIJE VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA	114
9.3.1	<i>Mobilnost študentov</i>	<i>115</i>
9.3.2	<i>Mobilnost zaposlenih</i>	<i>116</i>
9.3.3	<i>Internacionalizacija kurikula in skupne diplome</i>	<i>117</i>
9.3.4	<i>Transnacionalno izobraževanje</i>	<i>118</i>
9.4	VPLIVI INTERNACIONALIZACIJE NA DELOVANJE VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	119
10	ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	122
10.1	RAZVOJ INSTRUMENTOV IN SISTEMOV ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI	122
10.2	RABA INSTRUMENTOV ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	123
10.3	RABA INFORMACIJ PRI PRESOJANJU KAKOVOSTI VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	126
10.4	ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI V SLOVENIJI	127
10.5	PRIHODNJI RAZVOJ PRAKSE ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	128
III.	EMPIRIČNI DEL	132
11	UTEMELJITEV METODOLOŠKEGA PRISTOPA	132
11.1	METODOLOŠKI OKVIR RAZISKAVE	132
11.2	POTEK EMPIRIČNEGA DELA	133
11.2.1	<i>Razvrščanje visokošolskih sistemov</i>	<i>133</i>
11.2.2	<i>Anketiranje visokošolskih zavodov</i>	<i>135</i>
11.2.3	<i>Intervjuji s strokovnjaki s področja visokega šolstva</i>	<i>139</i>
11.3	OMEJITVE RAZISKAVE	141
12	REZULTATI	143
12.1	TIPOLOGIJA MODELOV USPEŠNEGA MANAGEMENTA VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV	143
12.1.1	<i>Osnovne predpostavke pri oblikovanju tipologije</i>	<i>143</i>
12.1.2	<i>Opredelitev elementov tipologije</i>	<i>144</i>
12.1.3	<i>Matrika identificiranih modelov managementa</i>	<i>145</i>
12.2	TEORETIČNI OPTIMALNI MODEL UČINKOVITEGA DELOVANJA VISOKOŠOLSKEGA ZAVODA	148
12.2.1	<i>Konceptualni okvir teoretičnega modela</i>	<i>148</i>
12.2.2	<i>Opis sheme optimalnega modela managementa visokošolskega zavoda</i>	<i>150</i>
12.2.3	<i>Razlaga modela in vsebinska interpretacija</i>	<i>151</i>

III. ZAKLJUČNI DEL	157
13 SKLEPI IN UGOTOVITVE	157
14 PRIPOROČILA.....	159
15 LITERATURA.....	161
15.1 PISNI VIRI	161
15.2 PRAVNI VIRI	173
15.3 SPLETNI VIRI.....	174
IV. PRILOGE	177

Kazalo preglednic

<i>Preglednica 1.</i>	<i>Populacija EU27 v milijonih.....</i>	<i>21</i>
<i>Preglednica 2.</i>	<i>Število slovenskih visokošolskih zavodov od 1998 do 2009</i>	<i>34</i>
<i>Preglednica 3.</i>	<i>Število študentov slovenskih visokošolskih zavodov od 1998 do 2009.....</i>	<i>35</i>
<i>Preglednica 4.</i>	<i>Število diplomantov slovenskih visokošolskih zavodov od 1998 do 2008</i>	<i>36</i>
<i>Preglednica 5.</i>	<i>Delež diplomantov glede na število vpisanih študentov v odstotkih (%).....</i>	<i>39</i>
<i>Preglednica 6.</i>	<i>Pregled javne dostopnosti poslanstva, vizije in ciljev slovenskih visokošolskih zavodov</i>	<i>50</i>
<i>Preglednica 7.</i>	<i>Primerjava med akademskim in managerskim vodenjem</i>	<i>52</i>
<i>Preglednica 8.</i>	<i>Vodstvene strukture v visokošolskih zavodih in njihova legitimna moč.....</i>	<i>53</i>
<i>Preglednica 9.</i>	<i>Principi in zahteve v zvezi z vodenjem v visokošolskih zavodih</i>	<i>54</i>
<i>Preglednica 10.</i>	<i>Obremenitve študentov po tipčnih študijskih dejavnostih</i>	<i>59</i>
<i>Preglednica 11.</i>	<i>Virtualna učna okolja v zavodih terciarnega izobraževanja</i>	<i>61</i>
<i>Preglednica 12.</i>	<i>Registrirane raziskovalne organizacije v Sloveniji</i>	<i>62</i>
<i>Preglednica 13.</i>	<i>Število raziskovalcev v Sloveniji in obseg njihovih zaposlitev v letu 2009</i>	<i>63</i>
<i>Preglednica 14.</i>	<i>Zaposleni raziskovalci v raziskovalno-razvojni dejavnosti v Sloveniji.....</i>	<i>63</i>
<i>Preglednica 15.</i>	<i>Pregled javnih in izbranih zasebnih visokošolskih zavodov v RS z vidika pravnega statusa, ustanoviteljstva, upravljanja (organov) in vloge študentov.....</i>	<i>76</i>
<i>Preglednica 16.</i>	<i>Pregled izbranih javnih in zasebnih univerz v EU z vidika pravnega statusa, ustanoviteljstva, upravljanja (organov) in vloge študentov.....</i>	<i>78</i>
<i>Preglednica 17.</i>	<i>Viri financiranja javnega zavoda.....</i>	<i>94</i>
<i>Preglednica 18.</i>	<i>Značilnosti vodenja po Gibbonsu</i>	<i>100</i>
<i>Preglednica 19.</i>	<i>Mobilnost študentov v Sloveniji (programa Erasmus in Vseživljenjsko učenje)</i>	<i>115</i>
<i>Preglednica 20.</i>	<i>Število mobilnosti akademskega osebja v Sloveniji (programa Erasmus in Vseživljenjsko učenje)</i>	<i>116</i>
<i>Preglednica 21.</i>	<i>Število mobilnosti administrativnega osebja v Sloveniji (programa Erasmus in Vseživljenjsko učenje)</i>	<i>116</i>
<i>Preglednica 22.</i>	<i>Tipi statističnih podatkov v instrumentih zagotavljanja kakovosti visokošolskih zavodov</i>	<i>126</i>
<i>Preglednica 23.</i>	<i>Razvrstitvene skupine visokošolskih sistemov.....</i>	<i>135</i>
<i>Preglednica 24.</i>	<i>Vzorec slovenskih visokošolskih zavodov za anketiranje.....</i>	<i>137</i>
<i>Preglednica 25.</i>	<i>Vzorec slovenskih samostojnih visokošolskih zavodov za anketiranje</i>	<i>137</i>
<i>Preglednica 26.</i>	<i>Vzorec tujih visokošolskih zavodov za anketiranje.....</i>	<i>138</i>
<i>Preglednica 27.</i>	<i>Vzorec udeležencev v intervjujih</i>	<i>141</i>
<i>Preglednica 28.</i>	<i>Matrika modelov managementa visokošolskih zavodov</i>	<i>146</i>
<i>Preglednica 29.</i>	<i>Modeli učinkovitega in uspešnega managementa visokošolskih zavodov</i>	<i>147</i>
<i>Preglednica 30.</i>	<i>Uvrstitev anketiranih slovenskih visokošolskih zavodov v matriko modelov managementa visokošolskih zavodov</i>	<i>147</i>

Kazalo slik

<i>Slika 1.</i>	<i>Vlaganje v izobraževanje glede na BDP</i>	<i>23</i>
<i>Slika 2.</i>	<i>Profesionalna birokracija po Mintzbergu</i>	<i>44</i>
<i>Slika 3.</i>	<i>Struktura sodobne integrirane univerze</i>	<i>45</i>
<i>Slika 4.</i>	<i>Struktura sodobne federativne univerze</i>	<i>45</i>
<i>Slika 5.</i>	<i>Hierarhije znanja</i>	<i>46</i>
<i>Slika 6.</i>	<i>Postopki izbire rektorja</i>	<i>82</i>
<i>Slika 7.</i>	<i>Zahtevane kvalifikacije za rektorja in njegova vloga v upravnem odboru</i>	<i>83</i>
<i>Slika 8.</i>	<i>Javni in zasebni izdatki za ustanove terciarnega izobraževanja v letu 2006</i>	<i>89</i>
<i>Slika 9.</i>	<i>Javni izdatki za terciarno izobraževanje v % BDP v letu 2006</i>	<i>90</i>
<i>Slika 10.</i>	<i>Shematski prikaz optimalnega modela visokošolskega zavoda</i>	<i>149</i>
<i>Slika 11.</i>	<i>Predlog organiziranosti in modela managementa univerze po Santosu</i>	<i>156</i>

I. Uvod

Univerze so ene najstarejših organizacij, saj v bolj ali manj nespremenjeni obliki obstajajo že vse od srednjega veka. Kot v svojih začetkih so še danes ohranile svojo prvotno strukturo, oblikovano okrog izbranega področja preučevanja, s katedrami, oddelki, šolami, fakultetami in raziskovalnimi centri ali inštituti. Tudi "človeški" faktor je v univerzah od njihovega nastanka nespremenjen, združujejo namreč tri skupine ljudi: učitelje ali akademike, študente in administrativne sodelavce (Jongbloed, Maassen in Neave 1999).

Čeprav so univerze stare in kljub številnim spremembam v zgodovini svoje strukture niso bistveno spreminjale, pa so se spreminjali načini vodenja in odnosi visokošolskega zavoda¹ (v nadaljevanju VŠZ) z zunanjim okoljem. Vodenje in management VŠZ opredeljujejo notranje interakcije med ključnimi notranjimi skupinami in interakcije teh skupin z zunanjimi deležniki (Jongbloed, Maassen in Neave 1999). Glede na zgodovinske, socialne in politične razmere se je management spreminjal in izoblikoval v različne sisteme visokega šolstva v različnih nacionalnih okvirih (Eurydice 2007, Shattock 2006, Jongbloed, Maassen in Neave 1999).

V zadnjih dveh desetletjih je visokošolski prostor, predvsem v Evropi, podvržen številnim korenitim spremembam. Potrebe po spremembah managementa VŠZ 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, večanje tekmovalnosti 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 VŠZ. Da bi se učinkoviteje spoprijemali z nenehno spreminjajočim se okoljem in znali bolje izkoristiti priložnosti, ki izhajajo iz teh sprememb, stroka in politična sfera kličeta k posodobitvi VŠZ. Potrebo po posodobitvi VŠZ 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 (Magna Charta Universitatum (1988), Sorbonska deklaracija (1998), Bolonjska deklaracija (1999) in Lizbonska strategija (2000)).

Te spremembe so v glavnem posledica tokov globalizacije in ubikvitete. 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 VŠZ, za enkrat ne moremo v celoti 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, ki ji je v letu 1998 sledil podpis Sorbonske in v letu 1999 oblikovanje t. i. Bolonjske deklaracije o vzpostavitvi in razvoju enotnega evropskega visokošolskega prostora (Zgaga 2004, Mihelič 2002). Po srečanju v Bolgini se pristojni ministri in drugi pomembni akterji visokega šolstva vsaki dve leti redno srečujejo (pri čemer

¹ Poimenovanje "visokošolski zavod" v nadaljevanju uporabljamo za vse vrste visokošolskih zavodov, čeprav nekateri s pravnega vidika to niso (kar bomo pojasnili v nadaljnjem besedilu). Poimenovanje torej označuje vse oblike visokošolskih zavodov – fakultete in visoke strokovne šole, univerze in tudi vse članice univerz; tudi v univerzah, kjer so pravno gledano članice univerz le organizacijske enote in ne visokošolski zavodi kot samostojni pravni subjekti. Osredotočamo se namreč management iz organizacijskega vidika.

je njihovo število vedno večje; v Bologni 1999 je bilo podpisnikov 31, v Luevenu 2009 pa že 46²⁾, da bi ugotavljali napredek v doseganju zastavljenih ciljev in skladno z rezultati sprotne dopolnjevali strategije. Čeprav so bile bolonjske reforme široko sprejete in v večini držav vsaj deloma implementirane (Eurydice 2007), pa vsaj z vidika doseganja ciljev Lizbonske strategije (še) ne dosegajo svojega namena. Aghion idr. (2008) namreč ugotavljajo, da se je bolonjski proces osredotočil predvsem na prvo, dodiplomsko stopnjo izobraževanja v visokem šolstvu, v zelo omejenem obsegu pa na drugo in tretjo, podiplomsko stopnjo. Ravno ti dve pa sta 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 VŠZ, ki naj spodbuja razvoj ustvarjalnega okolja z internacionalizacijo VŠZ in podobnimi strategijami (ibid.).

Slovensko visoko šolstvo ima, formalno gledano, 90-letno tradicijo, ki se začne z ustanovitvijo Univerze v Ljubljani 1919, čeravno je bilo terciarno izobraževanje na slovenskem priročno že veliko prej. Področje visokega šolstva je danes urejeno s krovnim Zakonom o visokem šolstvu (1993), financiranje pa s posebno uredbo (2003).

VŠZ so razpršeni tako geografsko kot po znanstvenih disciplinah, saj posamezni VŠZ s svojimi študijskimi programi ponujajo izobraževanje v več znanstvenih disciplinah in večini njihovih bolj specializiranih podpodročij. Danes imamo tako v Sloveniji preko 80 VŠZ in članic univerz, ki skupno izvajajo 291 različnih študijskih programov³⁾. Slovenija je bila tudi ena podpisnic Bolonjske deklaracije; na srečanju ministrov je takrat sodeloval državni sekretar za visoko šolstvo. Kljub "zgodnjemu" začetku pa bolonjske reforme v Sloveniji še niso dokončno implementirane, tako denimo nekateri VŠZ še izvajajo t. i. stare študijske programe, pa tudi terciarno izobraževanje kot celota še ni povsem urejeno; nekoliko nejasen je še vedno položaj višjih strokovnih šol.

VŠZ izvajajo poleg izobraževalne tudi raziskovalno dejavnost, ki je povečini financirana z javnimi sredstvi preko ministrstva, pristojnega za visoko šolstvo, v največji meri pa preko Agencije za raziskovanje Republike Slovenije (ARRS). Po priključitvi Slovenije v EU se vse več raziskovalnega dela financira tudi iz evropskih sredstev.

a) Management, upravljanje in vodenje - definicije

V poročilu uporabljamo pri naslavljanju na pristope obvladovanja VŠZ tri termine: *menedžment* (v nadaljevanju *management*⁴⁾), *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 definicije samih terminov kot tudi razumevanja vsebine, na katero se nanašajo. To ugotavlja tudi Trnavčevićeve (2008: 134), ki se posebej ukvarja z razločevanjem med managementom in "leadershipom" 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

2 Vir: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (26. 2. 2010).

3 Podatki se nanašajo na razpisane programe v študijskem letu 2008/2009 na dodiplomski ravni in prvi bolonjski stopnji. Vir: Vpisna mesta – študijsko leto 2008/2009, http://www.vpis.uni-lj.si/Vpisna%20mesta%20arhiv/Vpisna_mesta_2008_2009.pdf (26. 2. 2010).

4 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.).

'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 2004 v 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 poslovođenjem organizacije.

V nadaljevanju podajamo nekaj definicij teh treh terminov, na podlagi katerih smo oblikovali definicijo za uporabo v pričujočem poročilu.

Management VŠZ obsega (po Tavčar 2005, Shattock 2006 ter Aghion idr. 2008) tri osnovne elemente:

- resurse, 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 resursov z razpoložljivimi sredstvi, pri čemer je v sodobnem času ključni element organizacijska kultura (Biloslavo 2007) in podpora informacijskih sistemov.

Management VŠZ 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 (Fried 2007).

Mednarodni slovar managementa (Johansen in Page 1995) definira management v pomenu dejavnosti (torej manageriranje) kot uspešno uporabo in razporejanje resursov 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 implementacijo strategij, taktik in politik v organizaciji, managerja kot osebo pa definira racionalno in analitično vedenje.

Upravljanje kot *governance* je pojem, ki ga običajno apliciramo 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 (običajno) upravni odbor implementira za informiranje, vodenje, upravljanje in nadziranje dejavnosti organizacije, opredeljuje pa tudi dinamično porazdelitev moči, znanja in povezav znotraj organizacije.

Svetovna banka (1991: 15) definira *governance* kot "udejanjanje politične avtoritete in uporabo institucionalnih resursov za rokovanje s problemi in drugimi zadevami," pri čemer upravljanje neločljivo povezuje z odgovornostjo, in sicer na vseh ravneh aplikacije pojma: na ravni političnega sistema, na ravni družbenih skupin in na ravni organizacij.

Korporativno upravljanje, ki je za pričujoče poročilo tudi bolj relevantno, pa je (po Smerdon 2004, Gospel 2004, 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) definira korporativno upravljanje kot notranji sistem v organizaciji, ki vključuje politike, procese in ljudi, služi pa zadovoljevanju potreb vseh deležnikov organizacije. S tem se njena definicija zelo približa splošnim definicijam 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 zunanja percepcija upravljanja organizacije vpliva na percepcijo o kakovosti organizacije. Aplicirano na VŠZ lahko torej povzamemo, da struktura in delovanje upravnega odbora kot *government organa* lahko vplivata na zaznano kakovost VŠZ. Deloma lahko udejanjanje te teze opazujemo v nekaterih uglednih ameriških univerzah, kjer so člani upravnih odborov (*government board*) ugledni predstavniki znanstvene, kulturne, gospodarske in celo politične sfere.

Vodenje je v primerjavi z ostalima dvema pojmom 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 opolnomočenje 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 apriori 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 definira 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" (ibid.).

V teh opredelitvah je zaznati nekaj prepletanja z opredelitvijo managerja in tudi Nahavandijeva (2003, 15-16) priznava, da v številnih preučenih definicijah jasne ločnice med obema poimenovanjema ni uspela najti. 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 (1977 v 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 definicijo. Ne glede na obilje definicij, ki se v literaturi pojavljajo za izbrane termine, se pri uporabi v pričujočem poročilu vedno razumevajo v okviru spodaj navedenih definicij. Oblikovali smo jih tako, da smo iz preučenih definicij 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 sovplivanja med obema funkcijama. Sestava upravnih odborov je namreč velikokrat politično motivirana, zaradi česar npr. v VŠZ rektor ali dekan skuša tudi v upravnem odboru prevzemati vodilno vlogo, ki sicer "pripada" predsedniku upravnega odbora.

b) Modeli in tipologije - definicije

Modeli in tipologije so pogosto uporabljeni pristopi⁵ 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 dojetje 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 aplikacije znanstvenega aparata. Modeli, prav tako kot teorije, nudijo pojasnjevalni in terminološko specifični kod izrekanja, ki je poznan posamičnim disciplinam in paradigmam. Modeli kot taki so uporabni, saj nam omogočajo abstrahiranje realnosti, simulacijo gibanja spremenljivk ter zlasti zmožnost sklepanja, kar je nujna prvina dobre raziskave.

⁵ 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.

Pri obravnavi tega filozofskega in metodološkega pristopa je potrebno 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 biti 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 aplikaciji 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 so tipologije pogosto uporabljan pristop tudi k pojasnjevanju realnosti na področju visokega šolstva. Tako npr. Birnbaum (1988) in Shattock (2001) delita VŠZ glede na izbrane značilnosti organiziranost, de Boer in File (2009) pa razvrščata visokošolske sisteme glede na odnose moči in avtoritete.

V poročilu zaradi cilja raziskave pogosto govorimo o *modelu* in *tipologiji*; oba termina v poročilu razumevamo 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.

c) Struktura poročila

Uvod zaključujemo s predstavitvijo strukture poročila. Sestavljajo ga štirje deli:

- prvi je že opisani uvod,
- drugi se nanaša na pregled obstoječe literature in raziskav,
- tretji na lastno empirično raziskavo,
- četrti pa podaja zaključke, priporočila in implikacije za nadaljnje raziskovanje.

Za tako razdelitev smo se odločili iz dveh razlogov: v slovenščini, pa tudi med tujo literaturo nismo zasledili primera strnjene teoretične obravnave vseh različnih vidikov delovanja in managementa VŠZ, podrobna teoretična osnova pa je tudi potrebna za ustrezno razumevanje poteka in rezultatov empirične raziskave, ki sledi v tretjem delu.

V teoretičnem delu (drugi del) si poglavja sledijo tako, da dajejo ustrezen okvir za razumevanje VŠZ, pri čemer začenjamo s splošnejšimi, širšimi temami (družbeni pomen visokega šolstva, razvoj slovenskega visokega šolstva), sledijo poglavja o managementu ključnih vidikih (management, dejavnosti, pravni in finančni vidiki ter ljudje v VŠZ), zaključujemo pa s podrobnejšima temama (internacionalizacija in zagotavljanje kakovosti), ki pa postajata vedno bolj pomembni. Podrobneje predstavljamo posamezna poglavja v nadaljevanju:

Visokošolski zavodi kot organizacije. V poglavju predstavljamo osnovne predpostavke managementa glede na specifične organizacijske značilnosti VŠZ.

Dejavnosti visokošolskih zavodov. V tem poglavju predstavljamo organizacijski vidik osnovnih dejavnosti VŠZ: izobraževanja in raziskovanja ter prepleta obeh dejavnosti za uspešno delovanje.

Pravni vidik visokošolskih zavodov. Poglavje vključuje predstavitev pravnih okvirov slovenskega visokega šolstva ter pregled in primerjavo vodstvenih struktur slovenskih univerz ter izbranih tujih univerz.

Financiranje visokošolskih zavodov vključuje tako pregled sistemskih vidikov financiranja visokega šolstva – obstoječe stanje in možnosti v Sloveniji kot značilnosti ravnanja s finančnimi sredstvi znotraj VŠZ.

Ljudje v visokošolskih zavodih. Poglavje predstavlja razmerja med vodstvenimi in podrejenimi kadri v slovenskih VŠZ in predstavlja značilnosti zaposlitve akademskega osebja. Dotika se tudi vprašanja delovnih nalog in obremenitev zaposlenih v VŠZ.

Internacionalizacija visokošolskih zavodov. Poglavje predstavlja različne vidike procesa internacionalizacije v visokem šolstvu in vpliv, ki ga ti procesi imajo na delovanje VŠZ.

Zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov. Zadnje poglavje prvega dela je povezano s temami vseh prejšnjih poglavij, saj je spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti neločljivo povezano z vsemi elementi managementa VŠZ. V besedilu so predstavljene obstoječe prakse in trendi na tem področju.

Posamezna poglavja so pripravljali različni člani projektne skupine, glede na svoje ekspertno področje, zato se lahko slog pisanja nekoliko razlikuje. Vsako poglavje vključuje tako analizo različnih nacionalnih in mednarodnih virov kot tudi izsledke že opravljenih raziskav. Predstavljene so nekatere tipologije in podane mednarodne primerjave s stanjem v Sloveniji. Poglavja dopolnjujejo tudi primeri (dobrih) praks VŠZ glede urejanja posameznega področja.

Tretji del poročila predstavlja **empirični del raziskave**. Ločen je na dve podpoglavji.

Utemeljitev metodološkega pristopa predstavlja teoretične podlage izbranih metod, opisuje potek raziskave in uporabljena orodja ter podaja omejitve raziskave.

Rezultati. Poglavje predstavlja izsledke in ugotovitve empirične raziskave v obliki tipologije modelov managementa VŠZ in sheme optimalne organizacije in managementa VŠZ.

Četrty, zadnji del poročila vsebuje zaključke raziskave ter implikacije za nadaljnje raziskovanje. Ugotovitve in sklepe smo zapisali v obliki priporočil za slovenske VŠZ in sistem. Poglavje je sinteza ugotovitev empiričnega dela in njihova aplikacija na dejansko stanje v Sloveniji. Priporočila se nanašajo tako na možnosti izboljšanja managementa VŠZ kot za potencialne spremembe na sistemski ravni, ki bi VŠZ omogočile uspešnejše in bolj učinkovito delo.

Poročilu podajamo tudi nekatere **priloge**, v katerih je zbrano dodatno gradivo, ki natančneje pojasnjuje nekatere dele poročila, kot npr. statistična obdelava vprašalnikov, obravnava intervjujev, nekateri pomembnejši dokumenti. Dokumenti, ki jih sicer navajamo v poročilu, pa jih nismo uvrstili med priloge, so sestavni del širše dokumentacije tega projekta, ki se nahaja na sedežu UP FM.

d) Kratka administrativna predstavitev projekta

Trajanje projekta in obseg financiranja

CRP Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov je s skupnim obsegom financiranja 73.000 eur (od tega 51.000 ARRS, 22.000 MVZT) trajal 18 mesecev, od 1. 9. 2008 do 28. 2. 2010. Projekt je obsegal skupno 2642 raziskovalnih ur. Pri projektu je sodelovalo 8 oseb, v povprečju 331 (2 meseca) ur po osebi.

Cilji projekta

V projektu smo si zastavili štiri cilje:

1. Študija primerov modelov managementa VŠZ v teoriji in praksi
2. Izdelava tipologije modelov managementa VŠZ
3. Identifikacije idealnega (teoretičnega) modela (modelov) za slovenske VŠZ
4. Oblikovanje priporočil za implementacijo modela za izboljšanje učinkovitosti slovenskih VŠZ

Cilji so bili glede na obseg in čas trajanja projekta, predvsem pa glede na obsežnost tematike in zahtevnost zastavljeni morda nekoliko preveč ambiciozno, vendar ocenjujemo, da smo jih v veliki meri dosegli.

Raziskovalna skupina

Raziskovalna skupina je štela v začetku 8 članov, vendar je zaradi nastopa porodniškega dopusta samostojna raziskovalka dr. Manja Klemenčič odpovedala sodelovanje. Skupina je bila velika predvsem zaradi raznolikosti obravnavane tematike in interdisciplinarnega pristopa. V projekt so se med izvajanjem različnih faz vključevali tudi nekateri drugi sodelavci zaradi izkazane posebne ekspertize na obravnavanih področjih.

Dinamika dela

Zaradi velikosti in interdisciplinarnosti raziskovalne skupine je bilo fizičnih sestankov z vsemi sodelavci malo. Večina komunikacije je potekala preko elektronske pošte, nekaj pa tudi po telefonskih pogovorih. Osebni sestanki so bili bolj pogosti med ožjimi sodelavci ter med vodjo in posamezniki. Večina komunikacije je potekala na neformalen način, vabila na skupne sestanke in navodila za delo pa so bila podana formalno.

Skupnih sestankov je bilo pet: 27. 8. 2008, 19. 11. 2008, 31. 3. 2009, 18. 11. 2009, 19. 1. 2010. Zapisniki skupnih sestankov so shranjeni z ostalo projektno dokumentacijo v arhivu vodje projekta na sedežu UP Fakultete za management Koper. Zapisnikov neformalnih sestankov nismo pripravljali.

Diseminacija rezultatov projekta

Vmesne rezultate projekta smo predstavili v okviru podiplomskega predmeta Management in higher education, ki se je izvedel v mednarodni poletni šoli Evro-sredozemske univerze v Portorožu, od 16. do 30. 9. 2009. Rezultate projekta smo predstavili tudi na Raziskovalnem seminarju za podiplomske študente UP FM, 19. 1. 2010 v Kopru. Predstavnikom Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo smo rezultate projekta predstavili 21. 1. 2010 v Ljubljani. Predvideni so tudi članki in monografija (konec 2010). Več v Prilogi 10.

II. Teoretični del

1 DRUŽBENI POMEN VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Sodobno družbo označujemo s številnimi izrazi kot npr. družba mreženja (Castells 1996), informacijska družba, družba znanosti (Kreibch 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 sedanjosti, toda uveljavitev ravno izraza družba znanja ni naključna.

Management znanja in visoko šolstvo sta močno vpeta v širši in ožji družbeni kontekst. Trendi razumevanja vloge izobraževanja se v sodobnosti delijo na najmanj sedem delov, ki so induktivno in deduktivno izkazali statistično značilnost prepričljivega argumenta:

- moderna znanstvena spoznanja spreminjajo vlogo izobraževanja,
- padec avtoritete znanosti uvede polje neformalnega učenja za razvoj veščin, kompetenc in ostalih tacitnih znanj,
- migracije kot evropski problem narekujejo medkulturni sporazum in primerljivost izobraževalnih, družbenih, političnih in kulturnih strategij,
- migracije narekujejo redefinicijo vloge aktivnega državljana, ki naj bo izobražen in svetovljanski,
- sodobni demografski procesi narekujejo mreženje in globalno vas (mednarodni standardi VŠZ),
- spremembe v gospodarstvu (kot praksi) narekujejo drugačno ekonomijo (kot teorijo) in s tem sistem izobraževanja,
- bruto družbeni proizvod se večja s formalno in neformalno izobraženostjo populacije.

Postmoderna družba v kontekstu družbe znanja pa izkazuje drugačne prvine. Formalna izobrazba kot trening instrumentalnega mišljenja zavira razvoj imaginarnega in kreativnega, ki je za rast civilizacije ključnega pomena. Diskurzivne teorije so argumentirale ključno vprašanje: kakšno znanje potrebujemo, želimo in hočemo razvijati? Nedvomno so učinki izobraženosti povezani z višjim socialnim statusom, gmotnim položajem in ugledom (Palllas 2000). Ta vez pa ni enoznačna.

Družba znanja, ki poudarja pomen osebnega kapitala posameznika, ki vpliva na socialni in kulturni položaj celotne družbe, nakazuje pomen rasti. Rast pa ni korelat kognitivnemu razvoju, pač pa v povezavi socialne, emotivne in abstraktne inteligence kaže, da v družbi znanja potrebujemo znanje, ki bo odgovarjalo na ključna vprašanja in jih znalo reševati. Dejstveno znanje je podstat razvoju imaginarnih, subtilnih vidikov in alternativnih (kontrainduktivnih) vidikov problemov, s katerimi se civilizacija na poti 21. stoletja sooča. Tako so teze, ki jih odkrivata Chabbottova in Ramirez (2000) jasne: neposredna povezanost izobraževanja z ekonomskim, političnim in kulturnim razvojem postaja vprašljiva. Resda je formalno izobraževanje pomemben in nujni vložek v razvoj človeškega kapitala, saj dejstveno znanje, kognitivno sklepanje in golo analitično mišljenje vplivajo na samo produktivnost in instrumentalnost družbe kot celote. Vendar produktivnost brez dolgoročnega razvoja, ki

pomeni kontinuirano vlaganje v človeški in duhovni kapital, ni mogoča, kar dokazujejo tudi različne gospodarske krize.

1.1 *Rekonceptualizacija temeljnih bivanjskih kategorij*

Številne spremembe bodo vse bolj zaostrovale vprašanja enakopravnosti, socialne pravičnosti, demokracije. In to ne le zaradi tehnoloških vplivov. Demografska slika sodobne družbe 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 rekonceptualizacijo javnih storitev ter spremenjene življenjske stile.

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* (Harries 1982). 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 čas in čas je postal prostoren*. Kot da bi živeli v nenehni sedanjosti, ki jo je sploščila hitrost (Pallasmaa 2007).

Živimo torej v svetu, ki zaradi spremenjenih pogojev bivanja zahteva rekonceptualiziranje temeljnih bivanjskih kategorij. Morda je med najpomembnejšimi premisleki, ki jih moramo v zvezi s spremembami načina bivanja opraviti prav razumevanje *prostora in časa*. Že Durkheim je opozoril, da navedeni kategoriji pomembno vplivata na oblikovanje tako imenovanega *logičnega konformizma*, in zdi se, da sta prav ti zdaj najbolj na preizkušnji. 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.

Durkheim (v Ivkovič 1985, 92) je poudarjal, da na oblikovanje logičnih predstav o načinih našega bivanja oz. na oblikovanje struktur mišljenja v sodobnem kompleksnem svetu vse bolj pomembno vpliva tudi znanost, zato družba zahteva, da jo usvoji vsak posameznik. Protislovnost sodobnega sveta pa se kaže ravno v tem, da so prav znanstvena spoznanja tista, ki s svojimi spoznanji vse bolj majejo razumevanje temeljnih bivanjskih kategorij in s tem postavljajo na preizkušnjo minimalni logični konformizem naše civilizacije. Sodobna znanstvena spoznanja tako v veliki meri spreminjajo tradicionalne (včasih celo mitske) predstave o svetu, našem bivanju. Nekateri znanstveniki, med drugim Rifkin (2001, 2004), Hawking (2007), Bryson (2004) 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.

Rifkin (2004) npr. poudarja, da smo na pragu tretje industrijske revolucije, saj zaostrena energetska vprašanja kažejo na zaton druge industrijske revolucije, ki je temeljila na nafti. Hkrati se soočamo z dramatično rastjo izpušnih plinov, s povečevanjem temperature na Zemlji in drugimi učinki tople grede, z drastičnimi klimatskimi spremembami in vsemi učniki, ki jih ta civilizacija prinaša ekosistemom. Največji izzivi sodobnih družb naj bi bili tako povezani z razreševanjem energetskih in okoljskih vprašanj ter z razreševanjem vprašanj povezanih z demografskimi spremembami, kot je staranje populacije ter migracije.

Pred bolj konkretnim naštevanjem procesov in izzivov, s katerimi se srečujejo sodobne družbe (predvsem države v okviru EU), velja opozoriti še na vprašanja povezana z razvojem znanosti

in tehnologije. Izjemna intenziteta razvoja znanosti in tehnologije odpira nova vprašanja, kot npr., do kje seže svoboda znanstvenega raziskovanja? Ali nekritično sprejemati in vpeljevati znanstvene dosežke? Kako in na kakšen način spodbujati ustvarjalnost in inovativnost? Prav zato, ker navedena vprašanja zahtevajo ponoven premislek o temeljnih vprašanjih znanstveno raziskovalnega dela Rifikin (2004, 315) to obdobje poimenuje obdobje drugega razsvetljenstva.

Razprava o vlogi in ciljih vzgoje in izobraževanja vedno vključuje razmislek o preteklosti, sedanjosti in še posebej o prihodnosti, saj je njeno temeljno poslanstvo posredovati znanja preteklih generacij in usposobiti posameznika za življenje v sedanjosti in prihodnosti. Eno od večnih vprašanj, s katerim se ukvarja prav vsaka družba, je, kaj je tisto, kar je vredno, kar je pomembno za prihodnje generacije. Spraševanje o tem, kaj naj bo dediščina in hkrati popotnica mlajšim generacijam, je ujeta tudi v razmišljanje o značilnostih sodobne družbe. Kakšna naj bo torej dediščina in popotnica mlajšim generacijam, ki jim želimo dati čim boljše doto za življenje? In kakšna je vloga šole v tem kontekstu? Kako s poznavanjem in spoštovanjem tega, kar je bilo, z vedenjem tega, kar je, in predvsem tudi z vizijo, kako bo, oblikovati občutljivo področje vzgoje in izobraževanja? Vsaka izobraževalna politika je namreč konkreten odgovor na vse navedene dimenzije.

1.2 Pomen izobraževanja v (sodobni) družbi

Izobraževanje postaja vse bolj pomembno področje politike, saj lahko pripomore k boljšemu razumevanju in spodbujanju gospodarske rasti ter 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 inkluzivno politiko 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 in 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.

Področje vzgoje in izobraževanja je temeljito zaznamoval koncept nacionalne države. Vzpon množičnega in obveznega šolanja je vrojen s konceptom nacionalne države, prav zato spreminjanje narave države (načinov vodenja, pristojnosti...) pomeni tudi spreminjanje

položaja in vloge vzgoje in izobraževanja ter vseh tistih področij, kjer država pomembno vpliva na razvoj posameznega področja (npr. znanosti). Ponoven razmislek o vlogi nacionalne države zahteva tudi premislek o pojmovanju prostora. Koncept nacionalne države temelji na jasno začrtanem pojmovanju fizičnega prostora, kakršen se je oblikoval v času razsvetljenstva. Vendar pa Milbank (1995) opozarja, da je bil prostor v srednjem veku razumljen mnogo širše – bolj kot odnos kot teritorij. Meje so bile zato manj trdno določene in bolj prožne, predvsem pa niso temeljile na omejevanju razumevanja prostora kot geografske kategorije. Tako je že Foucault (2008) opozoril, da je srednjeveško razumevanje prostora povezano z razumevanjem prostora kot posvečenega, svetega ali običajnega prostora, kot zaprtega ali odprtega prostora, kot urbanega ali ruralnega prostora. Šlo je za hierarhijo prostora, kjer je intersekcija posameznih prostorov ustvarila srednjeveško razumevanje prostora – prostor kot umeščanje.

Vse navedene spremembe zahtevajo temeljit premislek o temeljnih kategorijah. Razumevanju prostora, časa, vlogi nacionalne države, novi družbeni organiziranosti ipd. Navidez se zdi kot da imajo ti procesi malo skupnega z razvojem visokošolskega prostora. Pa vendar vprašanja vodenja in upravljanja družbenih procesov, vloge nacionalne države, razumevanja lastništva, mobilnosti, globalizacije – torej globalnih družbenih procesov neposredno vplivajo na oblikovanje izobraževalnih politik.

1.3 Značilnosti sodobne družbe – demografij ain trg dela

Razmislek o prihodnosti izobraževanja je mogoče opraviti le, če hkrati skušamo vsaj orisati procese, ki zaznamujejo že sedanjo družbo in je verjetno, da bodo pomembno vplivali na procese družbe prihodnosti. Globalizacija, ki jo v veliki meri omogočajo sodobni mediji in tehnologija, je v razmislek o družbi prihodnosti vnesla še novo dimenzijo. Družbenih procesov tako ni več mogoče presojati, ne da bi upoštevali globalne procese. Živimo torej v globalnem svetu.

Starajoča se družba

Vprašanje starajoče se družbe je eno osrednjih demografskih vprašanj, ki pomembno vplivajo tudi na področje vzgoje in izobraževanja. 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).

Preglednica 1. Populacija EU27 v milijonih

	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 %

Vir: Eurostat poupopulacijske statistike.

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

Globalni izzivi

OECD v publikaciji Trends Shaping Education (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, razdalje med deželami, kontinenti, med ljudmi se vse bolj zmanjšujejo; intenziviral se je tudi proces urbanizacije tako v razvitih državah kot tudi v državah v razvoju);
- poglobljanje razlik med bogatimi in revnimi (globalna neenakost se v zadnjih desetletjih samo pogloblja; vlaganje v izobraževanje je razumljeno 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 vzhodno-evropskih držav v zahodne oziroma v ZDA);
- globalne okoljske spremembe (vprašanje globalnega segrevanja, zmanjšanje biodiverzitete).

Poudariti velja, da so razlike med razvitimi 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 se dogajajo v deželah v razvoju, močno vplivajo na svet kot celoto.

Spremembe v ekonomski sliki

Na spremembo svetovne ekonomije vplivata vsaj dva trenda, in sicer (OECD 2008):

- globalizacija (Označuje proces, v katerem so nacionalne ekonomije vse bolj povezane, kjer se oblikuje globalni trg naložb, storitev, dobrin in dela. Vse več zaposlitev zahteva delo s strankami in sodelavci v različnih državah. Globalizacija na področju ekonomije pomeni, da se nacionalne ekonomije istočasno internacionalizirajo in povezujejo. Tehnološki napredek, cenejši transport, odstranitev

carinskih preprek so omogočili tako hiter razmah globalne ekonomije. Globalna ekonomija je predvsem ekonomija znanja. Storitve postajajo vse pomembnejši del ekonomije držav 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);

- na storitvah in znanju temelječe gospodarstvo (Čeprav države OECD še vedno lahko štejemo med pomembne gospodarske akterje, je dejstvo, da je rast teh gospodarstev mnogo počasnejša. Hkrati je očitno, da lahko države ohranjajo rast in ekonomsko moč predvsem na področju storitev in tistih področij, ki temeljijo na znanju).

Področje storitev je neposredno povezano z znanjem, zato ni naključje, da vse države poudarjajo pomen znanja in tezo o t.i. družbi znanja. Hkrati se vse bolj podaljšuje čas šolanja. Zato se postavlja vprašanje, do kje je moč vzdrževati sistem šolanja kot javno dobro. Prav tako je družba znanja povezana z vlaganji 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). Kljub vsemu povedanemu pa Carvahlo (2007) poudarja, da je že sedaj je 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 zaposlitev je že sedaj vezanih na zahteve po visoko strokovno usposobljeni delovni sili, v nekaj letih bo na zahteve po visoko strokovno usposobljeni delovni sili vezanih kar dve tretjini delovnih mest.

Redefiniranje trga dela in zaposlovanja

Zdi se, da spremembe v sodobne svetu zahtevajo premislek v vsaj dveh smereh, in sicer:

- 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, da obseg opravljenega dela ni nič manjši – samo pristnost 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)).

Vlaganje v človeški kapital – dvig izobrazbene ravni

Koopman (2007) poudarja, da je investiranje v človeški kapital učinkovit odgovor 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 absorpcijsko 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, 2004 v Koopman, 2007). Zaradi vloge, ki jo ima znanje v sodobni družbi – predvsem njene vloge na področju gospodarske rasti, sodobno družbo pogosto imenujemo družbo znanja. Pri tem je pomembno:

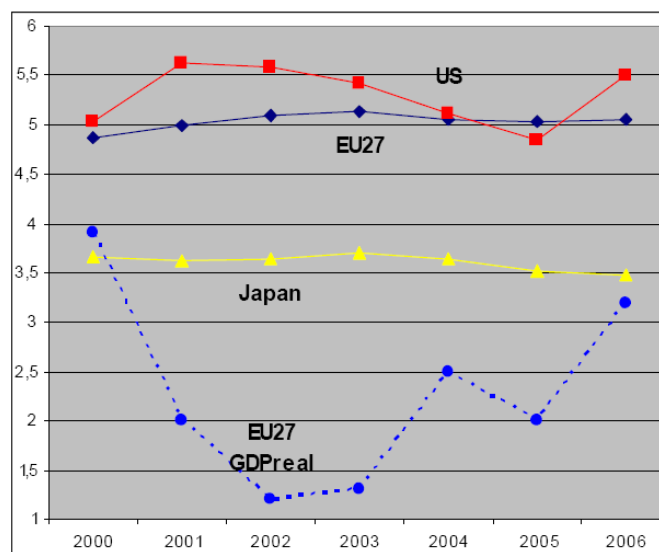
- kako se zvišuje izobrazbena raven prebivalstva

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 usposobljen, 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 (Slika 1) kažejo, da je odstotek vlaganj v izobraževanje nižji v državah, ki sta predstavljali orientacijsko točko lisboske strategije, in sicer (ZDA in Japonska). Odstotek vlaganj v visoko šolstvo na Japonskem je velik predvsem zaradi visokih privatnih vlaganj.

Slika 1. Vlaganje v izobraževanje glede na BDP



Data source: Eurostat (UOE) – Graphical display is based on October 2009 data

1.4 Vpliv družbeno-ekonomskih sprememb in spreminjanje izobraževanja

Evropska komisija ocenjuje (OECD 2008), da bo izobraževanje v prihodnosti soočeno s številnimi izzivi, in sicer:

- kako dvigniti **izobrazbeno raven** prebivalstva in usposobljenost delovne sile,
- kako preseči težave, ki jih povzroča **sedanja demografska slika** Evrope (staranje populacije, migracije) in hkrati očitno vse večja polarizacija družbe po več različnih dimenzijah (starostna kohorta, izobrazbena raven, etnična pripadnost...)
- kako preoblikovati gospodarstvo, znanost in druga področja družbenega življenja glede na dejstvo, da bo očitno treba poiskati **nove energetske vire**, na katerih bo temeljil nadaljnji razvoj družbe in s tem tudi spremenjena organizacija družbenega življenja,
- kako se spopadati z vse večjimi **klimatskimi spremembami** in posledicami teh sprememb za življenje nasploh.

Navedene spremembe naj bi že sedaj pozivale k premislekom o novi organizaciji družbe (oblikovanju nove družbenosti kot to imenujeta npr. Whitty in Power 2003 ali pa k bolj ploščatim oblikam organiziranosti družbe kot to predlaga npr. Rifkin 2004). Vsekakor je mogoče nekatera gibanja, ki bodo pomembna tudi v prihodnosti zaznati že v sedanjosti.

Tako analize OECD (2008) kažejo, da se najbolj očitne spremembe na področju izobraževanja kažejo že v **obsegu populacije, ki je vsolana**. 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 obseg populacije vključen v terciarno izobraževanje (že v preteklih letih blizu cilja EU t.j. 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 je 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 šola opravila, 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**. Ne dokončanje 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 kurikularne zasnovanosti predmetnikov. 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 šolanje je bilo v evropski tradiciji močno **povezano z nacionalno državo** in je na tem temeljila tudi politika oblikovanja kurikulov, 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 vezanja šolanja in nacionalno državo. V zgodovini je bila vezanost visokošolskega sektorja najprej malo vezana na nacionalno državo, kasneje se je ta vez neposredno okrepila in je bilo visoko šolstvo dojeno 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 zaostre 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, kako v družbah, kjer se odvijajo intenzivni urbanizacijski ali pa migracijski tokovi in kjer pogosto ni zagotovljena infrastruktura bivanja in so potrgane socialne mreže, ki blažijo eksistenčno ogroženost družin, zagotoviti možnost uspešnega šolanja vsem.

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 vprašanja kot so: 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 zaostre 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 vezan predvsem na razne oblike 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, zaposlitve smisla življenja v izobraževanju (tako v času starosti kot tudi v obdobjih nezaposlenosti).

Zmanjšanje števila mladih, podaljševanje šolanja ter hkrati 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 kje 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 načini vstopanja v svet dela** se zagotovo poraja tudi vprašanje negotovosti zaposlitev oziroma razumevanju zaposlitve v sedanjem kontekstu. Raziskovalci (Rifkin 2004, OECD 2008) opozarjajo, **da je redefiniranje pojma zaposlenosti nujno**. Prav tako naj bi bila ena od neizbežnih določnic 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 s pripravo na 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 s pripravljanjem na negotovost 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, kurikulum pa je bil neke vrste obljuba in zagotovilo, da bodo učenci z usvojenim znanjem lahko tudi nekaj dosegli (da bodo to znanje potrebovali, da bodo to znanje lahko uporabljali kot orodje). Usvajanje 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 usvajanja 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 usvajanja kot posredovanja znanja, o načinih vrednotenja znanja**. Zagotovo bodo novi koncepti usvajanja 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 usvajanja 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 je 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 kurikule 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 invencijah in inovacijah.

Spremenjena vloga znanja vpliva na spremembe tudi v pojmovanju in načinu umeščanja šolskega znanja v kurikule. Poudarjanje uporabnega znanja je do neke mere zagotovo

smiselno. Problematična pa tovrstna stališča postanejo tisti trenutek, ko jih interpretiramo tako, da v šolskem kurikulumu 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 2008).

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 udeležnosti študentov tudi pri ustvarjanju novega znanja** in tiste, ki so (ravno zaradi množičnosti šolanja) pristale na ponotranjene model srednješolskega izobraževanja, ki temelji na bolj ali manj instrumentalnem posredovanju znanja. Na navedeno problematiko je že pred desetletjem opozoril Gibbons (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 ustvarjanje mrež **ustvarjanja in posredovanja novega znanja, še posebej v kolikor 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, še posebej če vemo, da se polja oblikovanja novega znanja vse bolj koncentrirajo (OECD 2009).

1.5 Izzivi izobraževanja in raziskovanja 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 diverzifikacijo 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. Zdi se, da je samo s povezovanjem in skupnim učinkovanjem različnih družbenih področij mogoče doseči učinkovitost in pravičnost. Postavljanje izobraževanja in raziskovanja v središče razvoja zaostre nujnost povezovanja in skupnega učinkovanja različnih sektorjev. Prav zato ni mogoče govoriti o trikotniku, ker preveč poudarja zaprtost znotraj samo posameznih področij. Morda bi bilo bolje govoriti o koncentričnem krogu, ki se lahko širi, ali o mreži. Zdi se, da dinamizem družbe prihodnosti ne bo več dopuščal grajenja univerzumov specialistov, temveč bo moral najti ravnotežje med odprtostjo in jasno ciljno usmerjenostjo.

Cilji kakovost, dostopnost, odprtost dobivajo v družbi prihodnosti povsem nove oblike, 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. Če bo družba prihodnosti temeljila na ustvarjalnosti in inovativnosti 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 znanja. Ustvarjalnost in inovacije sta perspektiva prihodnje družbe. Sistem izobraževanja mora uveljaviti pedagoške principe in organizacijske oblike dela, s katerimi bo spodbujanje ustvarjalnosti in razvoj kompetenc umeščena v središče izobraževalnega dela. Samo tako lahko šola doseže motiviranost in zavzetost učencev za usvajanje novega znanja.

Tudi z vidika pravičnosti bo še naprej pomembno, da ima formalno izobraževanje značaj središčne osi. Vendar pa je več kot očitno, da z ohranjanjem klasičnih, tradicionalnih načinov dela le 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 udeležенosti, krepitvijo moči udeležencev pedagoškega procesa) ter razviti ukrepe in mehanizme, ki bodo zagotavljali priložnosti različnim družbenim skupinam.

2 SISTEMSKI MODELI V VISOKEM ŠOLSTVU

Kot smo zapisali že v uvodu, pri pregledu literature nismo zasledili tipologij ali modelov, ki bi se (celostno) nanašale na raven VŠZ in njegovega managementa. Obstaja pa veliko raziskav in tudi teorij o modelih visokega šolstva na sistemski ravni. Sicer med preučeni nismo zasledili nobene take, ki bi se ukvarjala s sistemom visokega šolstva celostno; vsak obravnavani model se nanaša na enega, kvečjemu dva vidika sistema visokega šolstva. Lahko bi torej rekli, da so modeli "načelno konceptualizirani", saj si vsak avtor zastavi svoj koncept/model in ga "poimenuje" glede na to, čemu daje prednost ali večji pomen. Znotraj tako poimenovanega modela pa nato načeno govori o finančnih, pravnih vidikih, o urejenosti delovanja in podobno. Težko je tudi opraviti neko komparativno analizo, saj se modeli, čeprav izhajajo iz izkušnje posameznih nacionalnih sistemov, ne nanašajo na neke nacionalne sheme, ampak so, kot že rečeno, bolj načelno koncipirani.

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 VŠZ in sistema pomembnimi vidiki.

2.1 Modeli osnovani na financiranju visokošolskih zavodov

Med modeli, ki so osnovani na financiranju VŠZ, izpostavljamo dva najvidnejša: model uspešnosti in tržni model.

Model uspešnosti (ang. *performance model*)

Model povezuje mehanizme spremljanja kakovosti z mehanizmi financiranja VŠZ, pojavili pa se je kot posledica uvedbe novega javnega upravljanja (*new public management*), evalvativne države in povečanega prikazovanja odgovornosti VŠZ (Neave 1998). Gre za spremembe oz. oblikovanje financiranja na podlagi dosežkov VŠZ. Model se je razvil v ZDA, od koder se je razširil še v druge države sveta. Temelji na različnih pristopih spremljanja dosežkov in kakovosti VŠZ, od učnih izidov do samoevalvacije in rangiranja, 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 VŠZ naj bi bili (Atkinson, Grosjean in Grosjean 2000, 25):

- povečanje učinkovitosti managementa;
- osredotočanje na poslanstvo, prioritete in identifikacijo prednosti VŠZ, posledično pa tudi boljše razumevanje poslanstva VŠZ 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 bili VŠZ bolj odzivni 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 se je model v vsaki državi implementiral nekoliko drugače glede na zgodovinske, politične in gospodarske okoliščine. Tako so v ZDA model bazirali 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 rangiranje VŠZ, kar pa je povzročilo številne polemike, saj je bila uvrstitev na rangirni lestvici povezana z dodatnim financiranjem. Podobno je uvedba modela v Novi Zelandiji povzročila velike proteste študentov, saj naj bi novo uveden sistem financiranja na podlagi kazalnikov VŠZ 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 in z osnovnim ciljem spremembe managementa VŠZ 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 VŠZ 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 VŠZ pa vpeljuje poslovno organiziranost s povečanjem moči administrativnega vodstva (Birnbbaum 2001, Armstrong 2010). Prav tako je vpeljava tega modela povzročila uvajanje profitnih dejavnosti v sicer neprofitno naravnane VŠZ, 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 VŠZ, saj se je težišče od poučevanja in raziskovanja premaknilo k (pozitivnemu, dobičkonosnemu) poslovanju. Kot opozarja Westerhijden (2008) so standardni poslovni modeli oblikovani za organizacije, ki s standardnimi procesi proizvajajo standardne produkte, VŠZ pa so kompleksne organizacije s številnimi in raznolikimi produkti. Zaradi usmerjanja k ekonomiji obsega (Armstrong 2010a) se je izgubilo osnovno poslanstvo visokega šolstva, zaznati pa je tudi padec v kakovosti, saj se VŠZ 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) VŠZ (Armstrong 2010a, Bleak 2005).

2.2 Modeli visokošolskih zavodov z vidika organiziranosti in odločanja

Mintzberg (2001) management, odločanje v VŠZ opisuje kot interakcijo in diskurz. Odločanje in vodenje sta povezana z vzpostavitvijo avtoritete. Ta je lahko podeljena posamezniku, ko govorimo o organizacijah (VŠZ) pa se avtoriteto lahko pojmuje tudi kot kompetenco oz. pristojnost odločanja. Clark (1983, v File 2002) ugotavlja različne načine porazdelitve avtoritete v VŠZ, File (ibid.) pa povzema tudi različne teorije organizacij v identifikaciji modelov odločanja v VŠZ, ki se osredotoča predvsem na dva dejavnika: jasnost in transparentnost tehnologij in procesov ter jasnost ciljev in priorit.

- 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. VŠZ 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 VŠZ 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 VŠZ, 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 resursi v organizacijo prihajajo in odhajajo glede na trenutno prioritete probleme, ki jih je sicer veliko. Odločanje poteka situacijsko, priložnostno. Tak način odločanja je opaziti v VŠZ 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 marsikateri VŠZ 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 VŠZ uvrsti nekam vmes, med dva ali celo med tri modele. Glede na svoje resurse in okolje ter želene usmeritve 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 VŠZ**, vendar avtorji (glej npr. File 2002, Bess in Dee 2008, Koren 2007) opažajo nekatere skupne značilnosti. Tako lahko v VŠZ 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 VŠZ. 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 VŠZ. 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 VŠZ 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 alocirajo in distribuirajo 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 samostojno profesijo, 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 VŠZ pa je predstavljen v poglavju 12 Rezultati.

2.3 *Modeli temelječi na odnosih med državo in visokošolskimi zavodi*

Clark (1983 v File 2002) identificira tri različne modele glede na razporeditev avtoritete – vpliva in moči med VŠZ 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, neuniverzitetnimi 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 VŠZ, ki so bili tudi geografsko bolj razpršeni, posledično pa se je v visokošolsko izobraževanje vključilo tudi večje število študentov.

Dahllöf (1996 v Antikainen 2006, 9) in Kalpazidoou Schmidt (2007) ugotavljata skupne značilnosti skandinavskega visokega šolstva, ki opredeljujejo t. i. skandinavski model, ki pa

je, tako Antikainen (2006, 240), sicer "identificirani idealni tip, vendar se v posameznih nordijskih državah manifestira na zelo različne načine." Skupne značilnosti so:

- geografska razpršenost – univerze in drugi VŠZ so razpršeni v (vseh) večjih in srednjih mestih (po lokalnih merilih);
- pretežno javno visoko šolstvo – število zasebnih VŠZ 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 VŠZ 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 sodbnih tehnologij (npr. študij na daljavo).

Učinkovitost sistema se je kazala 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 v zadnjem obdobju sicer tradicionalna velika vpletenost oblasti v visoko šolstvo v zadnjem obdobju umika trendu decentralizacije in povečane avtonomije VŠZ. V vodstvene, predvsem upravne organe VŠZ se vključujejo zunanji člani, VŠZ pa so poleg odgovornosti izobraževanja in raziskovanja dobili novo odgovornost aktivnega prispevanja regionalnemu in občemu socialno-ekonomskemu razvoju. Večja avtonomija VŠZ je 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.

3 VISOKOŠOLSKI ZAVODI V SLOVENIJI

3.1 Visoko šolstvo v Sloveniji v zadnjem desetletju v številkah

V 90ih letih 20. stoletja, še bolj pa v zadnjem desetletju, se je predvsem na podlagi bolj "liberalne" ali odprte zakonodaje, slovensko visoko šolstvo *povečalo* in spremenilo. Bistvene spremembe so se začele že leta 1993, ko je bil sprejet nov Zakon o visokem šolstvu (ZViS, Ur. l. RS, št. 67/1993), ki je uvedel spremembe v organizaciji dodiplomskih študijskih programov in omogočil ustanavljanje novih univerz in samostojnih VŠZ. Spremembe zakona leta 1999 (Ur. l. RS, št. 99/1999) so univerzam in samostojnim VŠZ podale večjo stopnjo avtonomije. V duhu bolonjskih reform 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, Ur. l. RS, št. 100/2004) 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, Ur. l. RS, št. 119/2006), dokončno uzakonil bolonjsko ureditev visokošolskega izobraževanja v treh stopnjah, na področju zagotavljanja kakovosti pa je bila (ponovno) vzpostavljena Agencija za kakovost visokega šolstva, ki bo prevzela naloge Sveta za visoko šolstvo.

Preglednica 2. Število slovenskih visokošolskih zavodov od 1998 do 2009

Študijsko leto		1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
VŠZ												
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 visoko šolstvo		41	43	43	44	45	46	48	51	64	68	76

Opombe: 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: SURS, <http://www.surs.si> (5. 8. 2007 – 7. 11. 2009).

Podatki (Preglednica 2) kažejo, da se je v zadnjem desetletju število VŠZ podvojilo, upoštevajoč celotno terciarno izobraževanje (še višje šole⁶) pa skoraj potrojilo. Položaj višjih šol je v Sloveniji nekoliko zapleten: področje višjega šolstva ureja poseben Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI, Uradni list RS, št. 86/2004), 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 transferov kot študenti v visokem šolstvu. Prav tako tudi na področju spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti za višje šole veljajo enaka oz. podobna pravila kot za VŠZ.

Preglednica 3. Število študentov slovenskih visokošolskih zavodov od 1998 do 2009

Študijsko leto 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 visoko šolstvo	74559	77609	82714	82640	87056	82763	86459	86668	100113	97822	90913

Opombe: 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; - ni bilo VŠZ. VIR: SURS, <http://www.surs.si> (5. 8. 2007 – 7. 11. 2009).

Število študentov je v naraščalo razmeroma enakomerno (Preglednica 3), opaziti pa je upad skupnega števila v študijskem letu 2003/2004. V študijskem letu 2001/2002 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 študentov na Pedagoški fakulteti). V študijskem letu 2002/2003 se je razmerje ponovno približalo tistemu iz leta 2000. 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 treh študijskih letih enakomerno naraščalo, s študijskim letom 2006/2007 pa se je skoraj potrojilo. Razlog za to so

⁶ Statistični podatki so višjem šolstvu so sistematično dostopni le do leta 2003, podatkov za naslednja leta pa nismo uspeli pridobiti ne od SURSa ne od MŠŠ. Ker se projekt v osnovi nanaša na visoko šolstvo, smo zato dostopne podatke za višje šolstvo izpustili iz poročila.

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 dveh letih zaznati upadanje števila študentov, čeprav jih je še vedno za približno četrtno več kot pred desetletjem.

Čepar (2009, 163-166) v svoji doktorski disertaciji ugotavlja, da izpolnjevanje pogojev za vpis v dodiplomske študijske programe med srednješolsko mladino pozitivno vpliva na povečevanje povpraševanja po dodiplomskem visokošolskem izobraževanju. Med drugimi dejavniki, ki imajo na povpraševanje po dodiplomskem visokošolskem izobraževanju, izpostavlja tudi internacionalizacijo ter vedno večjo dostopnost in večjo ponudbo VŠZ. Iz Preglednice Preglednica 2 je razvidno, da se je v zadnjem desetletju število VŠZ stalno povečevalo, Čepar (ibid., 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 opreми), medtem ko je (geografska in številna) razpršenost ponudbe programov s področja žive in nežive narave, medicine in zdravstva ter tehnologije nekoliko manjša (SURS 2009).

Za primerjavo v Preglednica 4 podajamo tudi število diplomantov slovenskih v VŠZ v izbranem obdobju od 1998 do 2008. Podatki zajemajo le diplomante dodiplomskih in prvostopenjskih študijskih programov.

Preglednica 4. Število diplomantov slovenskih visokošolskih zavodov od 1998 do 2008

Študijsko leto 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 visoko šolstvo	8612	9345	10232	10375	12029	11231	11608	11942	12735	12341	11856

Opombe: 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; - ni bilo vpisa. Vir: SURS, <http://www.surs.si> (5. 8. 2007 – 7. 11. 2009).

3.2 Slovensko visoko šolstvo skozi pravno regulativo

VŠZ⁷ 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). Glede na to, ali je VŠZ ustanovljen za namen opravljanje javne službe, dobi status javnega zavoda, samostojni VŠZ pa so pravne osebe. VŠZ opravljajo dejavnosti v skladu z ustanovitvenim aktom in statutom (10. in 11. člen).

Na izvajanje izobraževalne dejavnosti so bistveno vplivale spremembe zakona iz leta 2004. Novela ZViS-D je spremenila 33. člen, ki ureja študijske programe za pridobitev izobrazbe. Do novele je veljala delitev študijskih programov na dodiplomske (za pridobitev visoke strokovne in univerzitetne izobrazbe) ter podiplomske (za pridobitev specializacije, magisterija in doktorata znanosti). Novela pa je uvedla razvrstitev študijskih programov za pridobitev izobrazbe skladno z bolonjskimi reformami v tri stopnje: a) prva stopnja – visokošolski strokovni in univerzitetni študijski programi, b) druga stopnja – magistrski študijski programi in c) tretja stopnja – doktorski študijski programi. Skladno z uveljavljanjem bolonjskih reform je bila v noveli določena tudi mednarodna primerljivost posameznih programov, pri čemer je bistveno izpostaviti uvajanje kreditnega vrednotenja študijskih vsebin po načelih ECTS (European Credit Transfer System), formalno pa so se uvedli tudi vseživljenjsko učenje in t. i. *joint degrees*, študijski programi, ki jih izvaja več slovenskih ali slovenskih in tujih VŠZ. Vrednotenje študijskih programov po načelih ECTS je urejeno z Merili za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS (Merila KVŠP), ki jih je sprejel Svet za visoko šolstvo RS leta 2004 in opredeljujejo tako količinska kot kakovostna razmerja med študijskimi programi in njihovimi sestavinami. V Merilih KVŠP je ovrednotena tudi obremenitev študenta, ki je usklajena s povprečno letno obremenitvijo delovnega časa ob polni zaposlitvi⁸. Pomemben vpliv na vodenje VŠZ je sprememba programov prinesla zagotovo zaradi sprememb v pogojih za vpis, kar pomeni naslavljanje večjega občinstva s promocijo in z informativnimi dnevi. Z novelo sta okvirno določena tudi vsebina oz. razlikovanje med posameznimi vrstami programov, vzpostavljena pa je tudi primerjava s prejšnjimi stopnjami, in sicer da so študijski programi prve stopnje dodiplomski, študijski

⁷ Kot smo omenili že v opombi št. 1 in je podrobneje pojasnjeno tudi v poglavju 5 Pravni vidiki visokega šolstva, je pravni položaj članic univerz v Sloveniji različen, saj so le članice Univerze v Ljubljani pravno gledano visokošolski zavodi in torej pravne osebe, 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.

⁸ Letno delo (torej vse opravljene obveznosti enega letnika) študenta je v skladu z evropskimi smernicami ovrednoteno s 60 KT, pri čemer naj bi za povprečno oceno 8 za osvojitve 1 KT študent porabil od 25 do 30 ur dela/studija. Letno naj bi torej študent v povprečju za opravljanje vseh obveznosti porabil od 1500 do 1800 ur. V skladu s temi merili morajo VŠZ ustrezno kreditno ovrednotiti sestavine študijskih programov in sicer glede na vse obveznosti, ki jih morajo študenti opraviti. Primer ovrednotenja in izračuna obremenitve za različne obveznosti pri predmetu lahko najdemo v Študijskem vodniku UP FM za študijsko leto 2009/2010.

programi druge in tretje stopnje pa podiplomski študijski programi. Kljub temu je vpeljava t. i. bolonjskih programov vnesla novo problematiko managementu VŠZ. Drugostopenjski študijski programi, t. i. strokovni magisteriji, so v primerjavi s starimi magistrskimi študijskimi programi, t. i. znanstvenimi magisteriji, nekoliko podvrednoteni. Stari dodiplomski univerzitetni študijski programi dosegajo raven drugostopenjskih visokošolskih programov.

Spremembe v zakonodaji in posledično organizaciji VŠZ so pomembno vplivale tudi na sistem, predvsem z vidika financiranja. Kljub številnim iniciativam se nov (drugačen) način financiranja še ni oblikoval, zato je bila veljavnost Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2008 (Uradni list RS, št. 134/2003), ki je bila sicer skoraj vsako leto deležna nekaterih sprememb (Uradni list RS, št. 72/2004, 4/2006, 132/2006, 99/2008, 30/2009), podaljšana še do leta 2010. Uredba sicer določa (1. člen) javno financiranje študijske in obštudijske dejavnosti, investicij in investicijskega vzdrževanja ter razvojnih nalog za javne VŠZ in VŠZ, ki pridobijo koncesijo. Izračun javnega financiranja je urejena s posebno formulo, ki upošteva število vpisanih študentov, število diplomantov in študijsko skupino (6. člen). Visokošolski zavodi so glede na prevladujoče študijsko področje po ISCED klafisikaciji razvrščeni v šest skupin (12. člen), ki imajo vsaka različen faktor vpliva na oblikovanje višine javnega financiranja VŠZ.

Zakonsko je urejen tudi status oseb, vpletenih v visokošolsko izobraževanje; to so lahko študenti rednega ali izrednega študija ter udeleženci izobraževanja. Prav poseben, v evropskem prostoru skoraj enkraten je položaj slovenskih študentov, ki imajo pravico in dostop do številnih socialnih transferov (subvencionirani prevoz, prehrana, bivanje v študentskih domovih ali pri zasebnikih, zdravstveno in socialno zavarovanje) in različnih javnih štipendij, hkrati pa jim je omogočeno delo pod posebnimi pogoji – študentsko delo. Za prenos dela med študenti in porabniki skrbijo študentski servisi, ki so poseben člen med sistemom visokega šolstva ter gospodarstvom in negospodarstvom.

Druga, pa ne manj pomembna vrsta sprememb pa se tiče spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti VŠZ. Več o tem je zapisano v poglavju 10 (Kakovost). 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. Vidimo lahko (Preglednica 5), 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.

Preglednica 5. Delež diplomantov glede na število vpisanih študentov v odstotkih (%)

Študijsko leto 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
UN F	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	12,8	5,7
G 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 visoko šolstvo	11,6	12,0	12,4	12,6	13,8	13,6	13,4	13,8	10,3	12,6	13,0

Opombe: 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: SURS, <http://www.surs.si> (5. 8. 2007 – 7. 11. 2009).

3.3 Naloge slovenskega visokega šolstva v prihodnjem desetletju

Kot je razvidno iz predhodnih poglavij, se je v zadnjem desetletju visokošolski prostor v Sloveniji razširil, diverzificiral, geografsko razpršil, posodobil z vidika približevanja evropskemu visokošolskemu prostoru in s tem internacionaliziral. 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). Med dejavniki povečevanja povpraševanja, ki smo jih izpostavili že prej, sta tako internacionalizacija kot optimiranje financiranja (tako sistemsko, institucionalno kot na ravni posameznika).

Bolonjski proces, ki je bil osnovno vodilo reform visokošolskega sistema v Evropi in Sloveniji, se ne formalno ne po implementaciji sodeč ni zaključil. Pravzaprav lahko že ocenimo, da zadani cilji do leta 2010 niso bili uresničeni, pri čemer Slovenija ni izjema. Čeprav se je po vstopu Slovenije v Evropsko unijo leta 2004 bistveno povečala **mobilnost** vseh notranjih deležnikov visokega šolstva (študentov, učiteljev in raziskovalcev ter strokovno-administrativnega osebja), pa možnost mobilnosti kljub subvencioniranju še vedno v največji meri koristijo študenti iz socialno-ekonomsko boljše situiranih družin (Rodman 2008: 90).

Prav tako se v Sloveniji na ravni visokega šolstva (še)⁹ ni vzpostavilo **nacionalno ogrodje visokošolskih kvalifikacij**, ki bi omogočilo lažje in predvsem bolj transparentno priznavanje znanj in spretnost. To bo pomemben korak v razvoju ne le mednarodne in nacionalne mobilnosti, temveč tudi vseživljenjskega učenja (ibid) in s tem še večjo možnost za vključevanje sicer tradicionalno manj prisotnih populacij v visoko šolstvo (odrasli zaposleni, brezposelni, starejše osebe, tujci).

Poleg že omenjenih mobilnosti in internacionalizacije v splošnem, vzpostavljanja ogrodka visokošolskih kvalifikacij, promocije in širše implementacije vseživljenjskega učenja in priznavanja znanj in spretnosti se v slovenskem visokem šolstvu še vedno oblikuje in implementira **sistem zagotavljanja kakovosti**. Po prvih štirih pilotnih institucionalnih evalvacijah VŠZ v letu 2006 z namenom priprave metodologije nacionalnih institucionalnih zunanjih evalvacij in preveritvi Meril je bilo do konca leta 2009 evalviranih še 17 VŠZ, skupaj torej 21 (vključujoč tudi višje šole) (Rodman 2008). Po prenehanju delovanja NKKVŠ 2007 je njene naloge prevzel z ZViS-UPB3 ustanovljen Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo. Po 51. členu ZViS-UPB3 je Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo imenoval senato za akreditacijo, evalvacijo in habilitacijo, ki so zadolženi za vodenje in odločanje v akreditacijskih, evalvacijskih in habilitacijskih postopkih. Od pilotnih izvedb so se zunanje evalvacije izpopolnile tako z izobraževanjem domačih kot z vključitvijo tujih evalvatorjev, sicer pa so tako metodološki postopki kot uporabljana orodja še predmet študija in izboljševanja (Debevec 2008). S 1. 3. 2010 je bila ustanovljena Nacionalna agencija za kakovost visokega šolstva (NAKVIS).

Zadnji in verjetno največji izziv, pred katerim je slovensko visoko šolstvo, pa je vsekakor na področju **financiranja**. Spremembe v financiranju visokega šolstva v Sloveniji niso potrebne le zaradi zaznanih socialno-ekonomskih trendov, ampak na to že nekaj časa opozarjajo različni avtorji (Bevc 1999, 2003 in 2006, Ahčan, Polanec in Kozamernik 2008, Mramor 2006, Kranjec 2004). Čeprav se skuša visoko šolstvo pri nas odpreti trgu, je velika večina VŠZ (tako javnih kot zasebnih) še vedno zelo odvisna od javnih – proračunskih sredstev. Tudi zasebni VŠZ lahko ob izpolnjevanju določenih pogojev kandidirajo za t. i. koncesijo za izvajanje brezplačnega (državno subvencioniranega) rednega študija, medtem ko morajo na drugi strani študenti, ki iz različnih razlogov ne izpolnjujejo pogojev za vpis v redni študij, plačevati delno ali polno šolnino tako na javnih kot zasebnih VŠZ. Čeprav so tu in tam iniciative, tudi strokovne, za uvedbo neke vrste šolnin za vse študente v Sloveniji kar odmevne, pa se uradna politika in večina stroke še vedno bolj nagiba k t. i. brezplačnemu, javno financiranemu visokemu šolstvu. Vendar tako teorija kot praksa kažeta, da se v večini držav po ukinitvi brezplačnega visokega šolstva, seveda ob ustrezni državni regulativi in subvencioniranju ekonomsko šibkejših kandidatov za vpis, ne povečata le stopnja in raznolikost vključenosti v dodiplomsko visokošolsko izobraževanje, ampak se poveča tudi uspešnost izobraževanja, saj študenti zaključijo s študijem v povprečju v krajšem času kot v javno financiranih (brezplačnih) sistemih (Čepar 2009, 26-27). Ključni izziv na področju financiranja torej ni v obsegu, ampak v njegovi strukturi¹⁰.

⁹ Vzpostavljanje nacionalnega ogrodka visokošolskih kvalifikacij je predmet drugega projekta UP FM s sofinanciranjem MVZT v okviru Ciljno raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006-2013, z naslovom: Nacionalno ogrodje visokošolskih kvalifikacij (izteče se 28. 2. 2010). (vir: SICRIS 2009).

¹⁰ Z izzivi financiranja slovenskega visokega šolstva se prav tako ukvarja projektna skupina na UP FM, v okviru katere delujejo tudi nekateri člani projektne skupine pričujočega projekta MUMVis. Projekt v okviru Ciljno raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006-2013 nosi naslov Financiranje visokega šolstva za tretje tisočletje, projekt poteka v sodelovanju z UL Ekonomsko fakulteto in ga sofinancira MVZT, izteče pa se 30. 4. 2010 (glej Strašek 2008).

Izzivi sistema na vseh štirih omenjenih področjih bodo pričakovano imeli posledice tudi na institucionalni ravni. Nekatere je možno predvideti že sedaj, nekatere so zagotovo nepredvidljive, saj je kljub svoji tradicionalnosti in počasnemu sprejemanju novosti visokošolski prostor spremenljivo in razgibano okolje. Management VŠZ se mora torej ustrezno pripraviti, predvsem pa imeti zadostno stopnjo strokovnega znanja, da bo uspešno obvladoval manjša in večja krizna obdobja, ki lahko nastopijo v naslednjem desetletju.

4 MANAGEMENT VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV

4.1 *Visokošolski zavod kot organizacija*

Nastanka visokošolskih (univerzitetnih) institucij ni mogoče primerjati s katerim koli 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 2006) povezano z nacionalno državo, tega za visoko šolstvo ni mogoče trditi. Zdi se, da se je vezanost teh institucij na 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 naravnost 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 promotor in hkrati žrtev globalizacije". VŠZ v resnici zaradi svoje narave dela lahko obstajajo samo znotraj globalnega prostora. Kompletna abstinenca 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 za VŠZ.

Zdi se, da je množičen vpis spodbudil razvoj šole kot birokratske organizacije. Bolj ko so se VŠZ povečevali, bolj so ustrezali Webrovemu tipu birokratske organizacije. Ta naj bi se odražala (v Ballantine 2002) v pretirani centralizaciji, vertikalni in horizontalni fragmentaciji in izoliranju posameznih enot med seboj, spodbujanju nestrpnosti in ne sodelovanja med enotami (oddelki), pretirana konformnost, nejasen sistem odgovornosti in avtoritete. Povečalo se je število administracije. Nemoč VŠZ kot birokratske organizacije pa naj bi se odražala tudi z ustanavljanjem raznih komisij, ki naj odločajo o tem in onem.

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

- Delitev dela je izjemno natančna – tako na administrativni kot ravni poučevanja. Izrazita je skrb za lociranje osebja na pozicije in formalizacija sprejemanja in napredovanja osebja.
- Razvije se administrativna hierarhija, ki ima razdelano mrežo poveljevanja, oblikovani so kanali (poti) za komunikacijo.
- Postopno se akumulirajo specifična pravila, ki se nanašajo tako na svetovanje kot na celoten šolski sistem (npr: načini preverjanja znanja, standardi znanja).
- Poseben poudarek je dan racionalnosti totalne organizacije.

- Pozicije, ki jih ima posameznik, pripadajo organizaciji. Torej, ko določen posameznik zapusti šolo – pride drugi, ki zasede njegovo pozicijo.

Za šolo kot organizacijo je značilna težnja po učinkovitosti, ki spodbuja procese formalizacije, specializacije in centralizacije (Ballantine 2002).

Na t.i. odmik od humboltovega modela opozarja tudi Musselin (2005). Po mnenju Musselina (2005, 145) postajajo v VŠZ 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 začne z zvajanjem vsega na koeficient menjave.

Bourdieu (2004) razpravlja o vlogi znanstvene skupnosti in poudarja, da so znanstveni dosežki in možnost znanstvenega dela tesno vezani na pripadnost instituciji. Poudarja, da (ibid., 47) "strukturefunkcionalizem misli znanstveni svet kot skupnost, ki se je opremila s pravičnimi 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 dajo opaziti tistim, ki imajo moč, da jih v znanstveni krog povabijo.

VŠZ 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 podjetjem. Za dobro upravljanje VŠZ sta po njegovem mnenju ključna sodelovanje in vodstvo, ki zna interesne skupine dobro usklajevati. Podobno tudi Tavčar (2005) ugotavlja, da imajo VŠZ kot nepridobitne organizacije zahtevo po popolnoma posebni organizaciji in izvedbi vodenja. V nasprotju s Shattockom in Tavčarjem pa Zemski (2001 v Bess in Dee 2008: xxxv) meni, da so teoretični principi vodenja in upravljanja profitnih organizacij primerni tudi za VŠZ, saj "je resničnost taka, da so managerske veščine [potrebne za upravljanje VŠZ, op. a.] zelo podobne tistim v drugih organizacijah." Po drugi strani Birnbaum (2001) opozarja, da se v management VŠZ velikokrat neustrezno vnašajo principi iz drugih sektorjev. Problem nastaja, ker se ti prijemi "aplicirajo, ne da bi se celostno upoštevale njihove omejitve" (ibid., 5). Težava ne nastane zaradi slabe zasnove ali dejanske neuporabnosti vnesenih idej, ampak v pretirano poenostavljeni in neposredni aplikaciji na VŠZ.

Kljub tremu je treba upoštevati, da so VŠZ posebne vrste organizacij, ki so navadno formalno sicer zelo natančno, v delovanju pa precej ohlapno strukturirane. VŠZ so "profesionalne organizacije" (Birnbaum 2001: 150, povzeto po Mintzberg 1994), v katerih imajo managerji omejeno avtoriteto in vpliv nad sicer razmeroma samostojnimi in stabilnimi specializiranimi posamezniki ali skupinami. Predvsem za večje VŠZ je značilno, da spremembe v eni skupini ne vplivajo bistveno na druge skupine.

4.1.1 Visokošolski zavodi kot totalne/birokratske organizacije

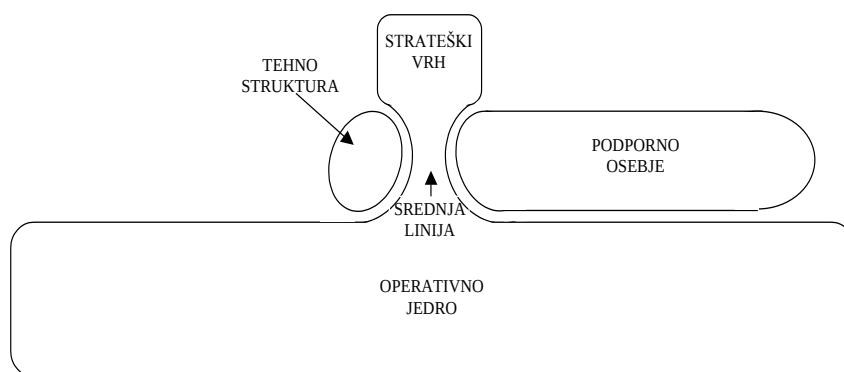
Mintzberg (1993) pravi, da imajo vse organizacije (ne glede na dejavnost) enako sestavljeno organizacijsko strukturo. Ta se razlikuje le po obliki: v nekaterih organizacijah je strateški vrh hierarhično visoko nad operativnim jedrom, v drugih je močno razvita srednja linija. VŠZ so

v mnogočem drugačni kot ostale organizacije – Mintzberg (1993) jih imenuje *profesionalna birokracija*. Pri tem misli birokracijo, ki temelji na profesionalni moči in strokovnosti.

Opredelitev VŠZ 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 VŠZ lahko za operativno jedro označimo strokovno-administrativne službe na čelu z vodstvom, ki je tako akademsko kot administrativno. Izvajalci dejavnosti, sploh v VŠZ, so navadno visoko specializirani v svojih področjih, zato zahtevajo več avtonomije ter se težje in v manjši meri podrejuje avtoritetam (Mintzberg 2001). Obvladovanje VŠZ je zato v nekaterih pogledih bolj zapleteno kot obvladovanje enostavnejših organizacij in zahteva drugačne pristope. Po njegovem mnenju imajo VŠZ značilno ploščato organiziranost (Slika 2).

Središče dogajanja je operativno jedro, v katerem poteka učni proces. V njem učitelji samostojno in standardizirano opravljajo učni in raziskovalni proces. Pooblašeni 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. VŠZ so odvisni od dosežkov učiteljev in raziskovalcev, ki lahko pomembno vplivajo na uvrstitve VŠZ 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.

Slika 2. Profesionalna birokracija po Mintzbergu

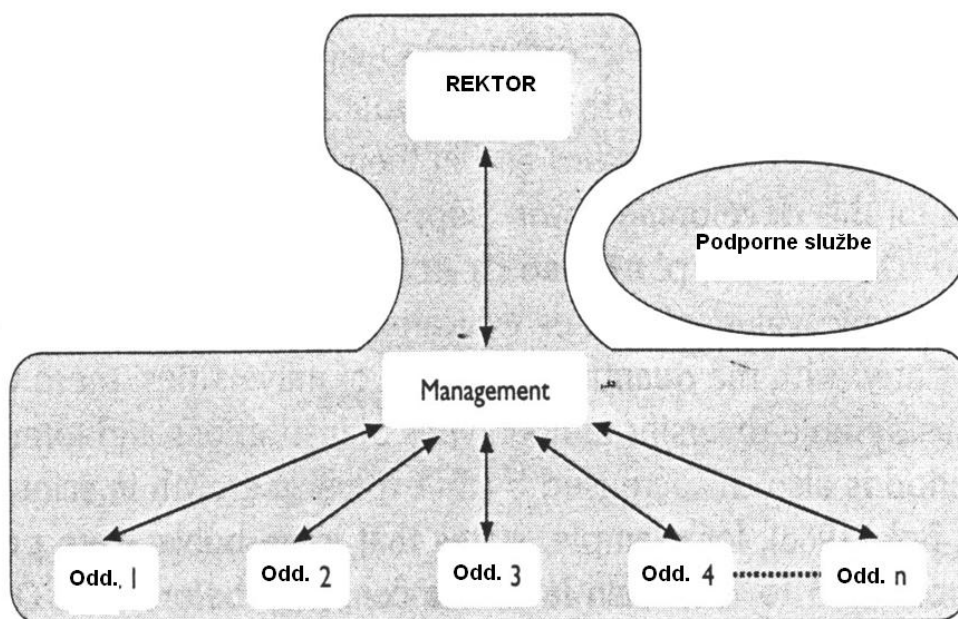


Vir: Mintzberg 1983.

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

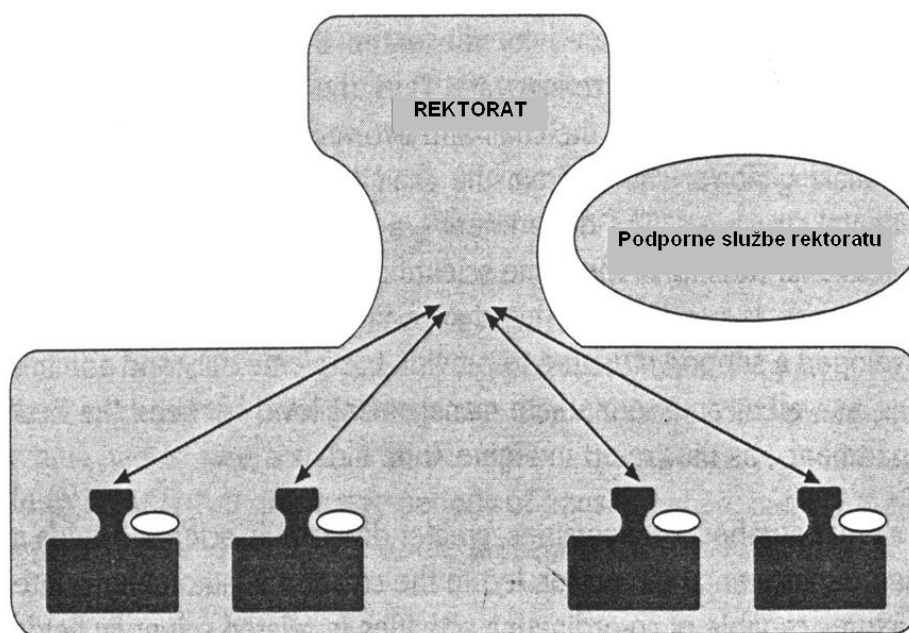
- integrirarna univerza (Slika 3),
- federativna univerza (Slika 4).

Slika 3. Struktura sodobne integrirane univerze



Vir: Santos 1996 v Santos, Heitor in Caraça 1998: 98.

Slika 4. Struktura sodobne federativne univerze



Vir: Santos 1996 v Santos, Heitor in Caraça 1998: 98.

Mintzberg na podlagi Weickove ugotovitve (1976 v Mintzberg 2001, 174), da VŠZ delujejo po načelu ustvarjanja in ohranjanja kategorij oblikuje zanimiv koncept strukture VŠZ – *golobjak*. Na podoben način, kot se ptice glede na funkcije in položaj razporedijo v golobjaku, naj bi bili razporejeni tudi ljudje v VŠZ, hkrati pa naj bi aktivnosti potekale po principu razporejanja v celice golobjaka (izvirno *pigeonholing*). Na ta način se sicer razmeroma rigidna struktura profesionalne birokracije prilagodi specifičnim potrebam visoko specializiranih in relativno avtonomnih posameznikov, ki tvorijo organizacijo VŠZ, kar omogoča tem posameznikom osredotočanje na profesionalni razvoj, namesto da bi se morali ubadati s koordinacijo v organizaciji.

VŠZ 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 VŠZ vodstvo v primerjavi z vodstvom drugih tipov organizacij precej manj dejanske moči in vpliva, je ključni pristop k obvladovanju organizacije pogajanje, management 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 VŠZ.

4.1.2 Izobraževalne mreže

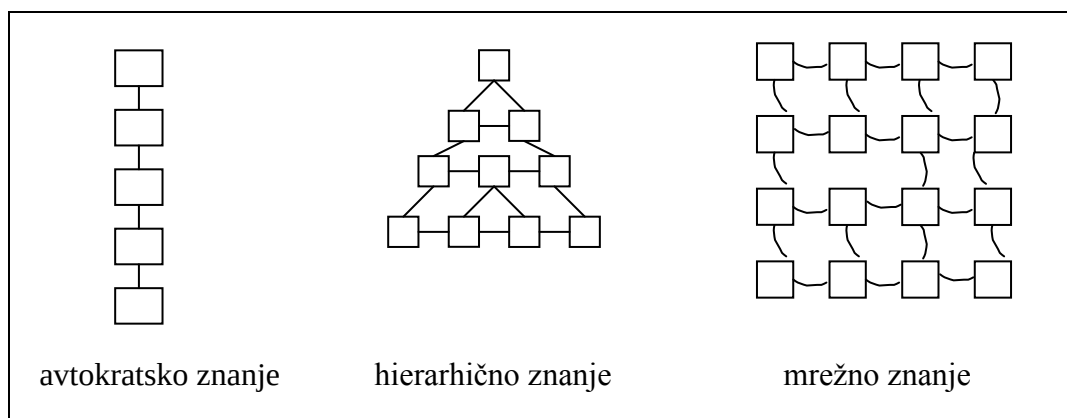
V organiziranosti visokega šolstva je pomembno razumevanje mrež. Te so spodbujene s projekti, raziskavami, ki povezujejo strokovnjake različnih organizacij. Jackson (2004, v Hargreaves in Fink 2006, 181) pravi, da mreže omogočajo in spodbujajo prenos in izmenjavo obstoječega znanja in pri strokovnjakih 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.

Elmore (2006, 23) se strinja, da so mreže pomembne, in trdi, da je treba o prilagajanju in uporabi znanja odločati zelo blizu temeljev sistema. Torej 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. Elmore (2006) predlaga, naj se večina sredstev vlaga v strokovne mreže in ne v formalne institucije.

Slika 5. Hierarhije znanja



Vir: povzeto po Cornu 2004.

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 za učenje. 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 nekeje 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 nadmožgani 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 za učenje in pomena šol sploh.

4.2 Poslanstvo, vizija in cilji visokošolskega zavoda

VŠZ kot organizacija je skupnost ljudi in s tem skupnost interesov, uspešnost organizacije pa je je "sorazmerna meri zadovoljevanja interesov pomembnih udeležencev organizacije" (March in Simon 1958 v Tavčar 2006, 113). Pri viziji organizacije gre, po Biloslavu (2005), za strateško prilagajanje prihodnosti, zato vizijo v strateškem managementu avtor tudi razumeva kot projekcijo organizacije v prihodnost, "ki smiselno povezuje in izraža pomembne in dolgoročne interese pomembnih udeležencev organizacije" (ibid. 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 (2005, 115) pravi, da "opredeljuje okvir programov organizacije." Podobno za O'Hallarona (2000, 25) 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 VŠZ pri oblikovanju vizije in poslanstva osredotoči na nekatera strateška vprašanja, ki odražajo tudi odnos VŠZ z ožjim in širšim okoljem:

- kdo so in bodo študenti VŠZ,
- kaj in kako v VŠZ poučuje,

- kako se bodo študenti učili (na kakšen način bodo osvojili znanje) in kakšna je vloga učenja,
- kaj si družbene potrebe in kako družba pričakuje, da bo VŠZ te potrebe zadovoljil,
- kako bo VŠZ kril 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 VŠZ, medtem ko lahko cilje, ki so konkretni, samostojno določi tudi management/vodstvo, vendar tako, da jasno odražajo obče sprejeti 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 porabo resursov. VŠZ 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 VŠZ, da kot organizacija posluje uspešno. Tudi vodenje VŠZ 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 VŠZ, ter "upravljavski" organ (rektor), ki skrbi za uspešno poslovanje in uresničevanje splošnih organizacijskih ciljev VŠZ.

Uspešno delovanje VŠZ je, kot smo že povedali, eno ključnih gonil gospodarskega razvoja. Številne raziskave (Aghion idr. 2008, OECD 2007) 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-ja (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 po Šanghajski lestvici neprimerno več ameriških kot evropskih univerz (Aghion idr. 2008). 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. VŠZ pri pridobivanju in razpolaganju s sredstvi ter pri sestavi organov vodenja VŠZ (glede deleža notranjih in zunanjih deležnikov).

Za uresničevanje cilja povečanja avtonomije VŠZ to pomeni, da morajo VŠZ in njihovi deležniki uskladiti odnose in cilje na treh ravneh (Fried 2007):

- 1) v odnosu med državo in VŠZ s ciljem zagotavljanja legitimnosti;
- 2) v odnosu upravljavskega organa z akademskim vodstvom s ciljem zagotavljanja učinkovitosti; in
- 3) v odnosu VŠZ 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 (Clark 1983, Neave in Van Vught 1991, Braun and Merrien 1999, Schimank idr. 1999, Enders 2002):

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

Ti modeli seveda ne obstajajo v realnosti kot čisti primeri managementa, ampak so analitične kategorije, ki nam za potrebe nadaljnjih raziskav pomagajo identificirati različne dimenzije managementa VŠZ, kot so se oblikovale v specifičnem zgodovinskem in kulturnem kontekstu. Tovrstna preglednost je še posebno pomembna, ker management zaradi nenehnih družbenih sprememb ter z njimi povezane kompleksnosti in negotovosti zunanjega okolja predstavlja dinamični element avtonomije VŠZ, 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 (Fried 2007).

Preverili smo, koliko slovenskih VŠZ ima javno dostopne zapise o svojem poslanstvu, viziji in strateških ciljih. Za dostopne zapise smo šteli tiste, ki so objavljeni na spletnih straneh posameznega VŠZ, bodisi neposredno na spletni strani, bodisi v poslovnih poročilih objavljenih na spletni strani.

Preglednica 6 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.

Preglednica 6. Pregled javne dostopnosti poslanstva, vizije in ciljev slovenskih visokošolskih zavodov

VŠZ	Število	VŠZ v letu 2009/2010	javno objavljeno		
			poslanstvo	vizija	cilji
UL	A	3	2	1	2
	F	23	15	11	5
	Skupaj	26	17	12	7
	Delež v %	100	65,4	46,2	26,9
UM	F	16	14	14	1
	Skupaj	16	14	14	1
	Delež v %	100	87,5	87,5	6,3
UP	F	5	5	4	3
	VS	1	1	1	1
	Skupaj	6	6	5	4
	Delež v %	100	100	83,3	66,7
UNG	F	5	0	3	0
	VS	2	0	0	0
	Skupaj	7	0	3	0
	Delež v %	100	0	42,9	0
S	F	11	6	5	3
	VS	17	12	10	1
	Skupaj	28	18	15	4
	Delež v %	100	64,3	53,6	14,3
Skupaj visoko šolstvo		84	55	49	16
Delež visoko šolstvo v %		100	65,5	58,3	19,1

Opombe: 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: Število VŠZ: MVZT, [http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/dejavnost_visokega_solstva/seznam_visokosolskih_zavodov/\(10.3.2010\)](http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/dejavnost_visokega_solstva/seznam_visokosolskih_zavodov/(10.3.2010)); število objavljenih dokumentov: spletne strani VŠZ.

4.3 Vodenje visokošolskih zavodov

Obvladovanje konceptov in tehnik sodobnega managementa je v visokem šolstvu izrednega pomena. Management in vodenje VŠZ zahtevata profesionalno managersko strukturo in razvoj profesionalnega visokošolskega managementa, s poudarkom na procesih vodenja. Večina avtorjev (glej Ferlie in Shortell 2001) 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 ravneh organizacije in velikokrat vključuje tudi naloge s področja managementa. Najbolj uspešni vodje so tisti, ki uporabljajo širok nabor pristopov v vodenju in so sposobni te pristope prilagoditi potrebam različnih situacij, 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 so vidne iz številnih dokazov in vidikov razvoja visokošolskega managementa, kar se kaže z identiteto, integriteto in rastjo visokošolskega učitelja na eni strani in na drugi strani s kredibilnostjo, poštenostjo, odkritostjo, povezovanjem, z

navdušenjem, resničnostjo, uresničevanjem, s kompetentnostjo, z občutljivostjo do vrednot, kar vse so značilnosti učinkovitega vodenja (Kotter 1990, Kouzes in Posner 1995, Ramsden 1998). Proaktivno vodenje spodbuja motivacijo in delovanje, ki izboljšuje poučevanje in učenje. Obstajajo tudi dokazi, da stil vodenja VŠZ vpliva na značilnosti organizacije, ki lahko vplivajo na izvajanje dejavnosti (Drodge 2002). Mintzberg (1998) pravi, da večina strokovnih delavcev zahteva malo direktnih usmeritev, temveč pričakujejo zaščito in podporo od vodje. Raelin (1995) kot center akademskega managementa poimenuje management avtonomije. Bryman (2007) pravi, da cilj VŠZ ni toliko v tem, kaj naj bi vodje delali, temveč bolj v tem, čemu naj bi se izogibali. Trow (1994) govori o novi obliki javnega managementa v VŠZ, ki se kaže v pomanjkanju zaupanja v profesionalizem, zvestobo in neprepoznanih predstavah o profesionalizmu.

Bolden, Petrov in Gosling (2008) ugotavljajo, da na vodenje VŠZ močno vplivajo širši dejavniki iz socialnega in političnega konteksta, 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 treba vodenje v VŠZ 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 pričakujejo široko področje avtonomije in 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 vodja deluje. Raziskava, ki jo navaja, je zajela tri države: Združeno kraljestvo, Združene države Amerike in Avstralijo. Zaključki raziskave so pokazali na 13 kompetenc vodij VŠZ predvsem z vidika učinkovitosti vodenja oddelka:

- 1) jasen občutek za strateško vizijo,
- 2) priprava oddelka v smeri doseganja ciljev,
- 3) pozornost in premišljenost,
- 4) poštena, pravična in celostna obravnava akademskega osebja,
- 5) biti resnicoljuben in imeti osebno integriteto,
- 6) zagotavljati možnosti za sodelovanje v ključnih odločitvah, zagotavljati odprto komunikacijo,
- 7) dobra komunikacija glede smeri razvoja oddelka/enote/zavoda,
- 8) oblikovanje modela ravnanj za doseganje kredibilnosti,
- 9) oblikovanje pozitivnega in sodelovalnega ozračja pri delu,
- 10) vprašanja na nivoju oddelka posredovati naprej v obravnavo,
- 11) dajati povratne informacije glede na opravljeno delo,
- 12) zagotavljanje resursov za spremljanje dela, spodbujanje izobraževanja in raziskovanja,

13) vzpostavitev akademskega napredovanja, ki spodbuja razvoj oddelka.

Yielder in Codling (2004) opisujeta razlike med akademskim vodenjem in managerskim 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. Managersko vodenje izhaja iz pozicije v hierarhiji in strokovno znanje ni v ospredju. Opis obeh pristopov je v Preglednica 7.

Preglednica 7. Primerjava med akademskim in managerskim vodenjem

Akademsko vodenje	Managersko 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.

Vir: povzeto po Yielder in Codling 2004.

Mintzberg (1993) izpostavlja pomen profesionalizma kot temeljne značilnosti vodenja VŠZ, 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 1993, 14).

V visokošolskem kontekstu je mogoče profesionalizem povezovati tudi z vprašanjem reprezentacije (Ryan 1999). Se lahko profesionalizem uporablja kot izgovor in vir moči, ko se razpravlja, ukrepa, raziskuje in odloča o nadaljnjih korakih (Foucault 1977)? Kdo lahko sprejme najboljše odločitve in v čigavo korist? Profesionalizem je kot mnogi drugi koncepti, večplasten. Je nekaj, kar decentralizirani visokošolski sistem, v katerem imajo učitelji več avtonomije kot v centraliziranem sistemu, močno potrebuje, je pa tudi nosilec oblasti zamišljenega enotnega telesa, imenovanega 'profesija'.

Z vidika strukture poklicne birokracije, za katero je značilna visoka stopnja decentralizacije, je osnovna naloga vodje VŠZ ohranjanje nadzora nad delovanjem na dnu hierarhične lestvice, pri strokovnjakih. Tukaj se pojavlja nadzor tudi v obratni smeri. Ne samo da strokovnjaki nadzorujejo svoje delo, prizadevajo si tudi za nadzor nad administrativnimi odločitvami, ki jih zadevajo.

Bleak (2005) opisuje vodstvene strukture kot formalne in neformalne entitete, ki imajo legitimno moč ali avtoriteto v organizaciji (Preglednica 8). Proces vodenja vključuje odločanje in akcijsko delovanje, ki odražata legitimno moč.

Preglednica 8. 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
Akaderske 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

Vir: Bleak (2005, 147).

Middlehurst (2008) pravi, da se vodenje VŠZ 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 boljše znanstvenost in boljše rezultate dela za vodje. Hallinger (2004) povzema, da kjer je vodenje povezano z izboljševanjem metod poučevanja in učenja, so ti rezultati pogosto odraz transformacijskega vodenja. Rezultati raziskave Muijs, Harris, Lumby, Morrison in Sood (2006) kažejo, da je transformacijsko vodenje najbolj učinkovito v visokem šolstvu in da je razvoj vodij relativno redek pojav.

Narediti spremembe za izboljšanje kakovosti dela pomeni narediti pomembno razliko: od transakcijskega k transformacijskemu vodenju (Ferlie in Shortell 2001 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 nadrejeni. 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 vodjo 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 (v Lang in Muller 2000) pravi, da ne moremo transakcijskega in transformacijskega vodenja obravnavati kot nasprotujočih si pristopov. V različnih situacijah se lahko zgodi, da isti manager uporablja obe obliki vodenja. Zdi se, da transakcijsko vodenje predstavlja temeljno orodje, na katerem se gradi transformacijsko vodenje. Tudi 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 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). 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 procesom vodenja (Barker 2001, Grint 2005).

Preglednica 9. Principi in zahteve v zvezi z vodenjem v visokošolskih zavodih

Principi	Zahteve
Vloge in funkcije akademskega vodstva in managementa morajo biti enako vrednotene v organizaciji.	Paralelne karierne poti za akademsko vodstvo in management.
Akademsko vodstvo in management sodelujejo in delajo timsko.	Deljena odgovornost.
Akademsko osebje na vodstvenih pozicijah, se prav tako mora ukvarjati z pedagoškim in/ali raziskovalnim delom.	Navzočnost in zastopanje v odborih in managerskih timih.
Strokovno-administrativno osebje prav tako mora biti kompetentno za svoje delo.	Izhaja iz opisa delovnega mesta
Akademsko vodstvo naj bi izhajalo iz krogov izrednih in rednih profesorjev, lektorjev.	Odgovornost, ki izhaja iz akademskega poklica.
Vloga managerja naj bo dodeljena osebi z izkušnjami, kvalifikacijami in ekspertizami.	Nadaljnje izpolnjevanje kompetentnih strokovno-administrativnih delavcev.
Akademsko vodstvo in management morata biti zavezana k znanju in izkušnjam relevantnim za tovrstna delovna mesta.	Razvoj kariernih poti.
	Spodbujanje mlajših akademikov k napredovanju v višje nazive.
	Adekvatno in jasno definirana merila za napredovanje v nazive.
	Usposabljanja za ambiciozne managerje.
	Prilagojeni programi za razvoj potencialnega kadra znotraj VŠZ.
	Povezovanje z drugimi na enakih delovnih mestih.

Vir: Yelder in Codling 2004, 324.

Hunt in Dodge (2002 v 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 treba o vodenju razmišljati kot o elementu okolja organizacije. Raziskave iz vodenja bodo dobile dodatno vrednost, ko bodo imele vključene spremenljivke organizacijskega okolja. Raziskave avtorjev Penningtona, Townsenda in Cumminsa (2003) potrjujejo ta navajanja, 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.

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 VŠZ iskanje skupnega interesa, povezovanje, iskanje skupnih odločitev idr.

Ovire za prevzemanje transformacijskega vodenja VŠZ izhajajo iz izpolnjevanja zunanjih meril uspešnosti in vsiljene tekmovalnosti, kar vodi v povečano nezaupanje in ločevanje

managementa 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 (Beauchum 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 VŠZ iskanje skupnega interesa, povezovanje, iskanje skupnih odločitev idr.

Vodenje ima ključno vlogo pri vseh nivojih 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 resursi in zahtevati morajo tudi odgovornost za rezultate (Skela Savič 2007). Današnji pristopi v vodenju pa se odmikajo od značilnosti vodij k procesom vodenja (Barker 2001, Grint 2005). Ta perspektiva definira vodenje kot družbeni proces, ki zahteva nove vrednote, vedenje, pristope, ideologije idr., kar je vseobsegajoči in vključujoči 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).

Sessa in Taylor (2000) pravita, da **se v visokem šolstvu posveča premalo pozornosti pripravi visokošolskih učiteljev za vodenje**. Večina tistih, ki postanejo vodje oddelkov, niso imeli priprave na prevzemanje te funkcije in se ne zavedajo popolnoma, kaj njihovo delo obsega (Jackson 1996 in Ely 1994 v 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 (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, Gmelcha, Monteza in Niesa (2001) vodje 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 (1999) navaja, da se 65 % vodij po končanem mandatu vrne na delo visokošolskega učitelja, zato je interes za učenje in raziskovanje izkazan tudi v času vodenja.

5 DEJAVNOSTI VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV

Kot je zapisano v ZViS-UPB3 (vir – členi 3 in 4), je namen VŠZ zagotavljanje razvoja znanosti, strokovnosti in umetnosti ter posredovanje spoznanj skozi izobraževalni proces. Osnovni dejavnosti VŠZ sta torej izobraževalna in raziskovalna dejavnost. Čeprav različni avtorji zagovarjajo različne vrste organizacije VŠZ, npr. Humboldt univerzo, ki temelji predvsem na raziskovanju in ima izobraževalno dejavnost zgolj kot dopolnilo za dodaten prenos znanja za izobraževanje potencialnih novih raziskovalcev na eni strani ter Newman z izrazito izobraževalno usmerjeno univerzo, v kateri je raziskovanje zgolj poljubna stranska dejavnost učiteljev (Robertson in Bond 2005), pa v je v praksi zaznati, da večina VŠZ ne glede na širše zgodovinsko-nacionalno in ožje visokošolsko okolje izvaja obe dejavnosti. Poleg teh dveh, osnovnih, imajo VŠZ tudi bolj ali manj razvejano strokovno-administrativno službo, ki nudi podporo za nemoteno izvajanje osnovnih dejavnosti. Bolj tržno oz. podjetniško usmerjeni VŠZ pa opravljajo tudi različne dejavnosti povezovanja z okoljem in gospodarstvom, ki neposredno ne sodijo ne v izobraževalno ne v raziskovalno sfero: npr. svetovanja, spin-off centri, organizacija znanstvenih sestankov idr. Čeprav bomo nekaj besed namenili tudi drugim, se bomo v tem poglavju osredotočili na osnovni dejavnosti VŠZ: značilnostim, organizacijskemu in vodstvenemu vidiku.

5.1 Izobraževanje vs. raziskovanje

Z vprašanjem, ali med raziskovalno in izobraževalno dejavnostjo v visokem šolstvu sploh obstajajo meje in jasne ločnice, so se ukvarjali že številni avtorji (glej npr. Barnett, ur. 2005). Odnos do obeh in razmerje med obema dejavnostma bistveno vpliva na management VŠZ tako na mikro (management posameznih zaposlenih in skupin, management projektov, management študijskih programov, predmetov in modulov) kot na makro ravni z vidika oblikovanja in izvedbe strategije izobraževanja in raziskovanja na VŠZ. Pri tem se poraja tudi vprašanje poslanstva univerze: na eni strani izobraževalne (ang. *teaching*) in raziskovalne univerze na drugi strani, ki je v celoti ali pretežno usmerjen v izobraževalno dejavnost, v izvajanje študijskih programov, ali VŠZ, ki je v celoti ali pretežno usmerjen v raziskovalno dejavnost. Dilemo, ali gre pri slednjih sploh še za *univerze* oz. VŠZ ali so to zgolj raziskovalne organizacije, deloma rešuje dojemanje doktorskega študija, ki ga mnogi uvrščajo med raziskovalno dejavnost, ki vsebuje elemente izobraževanja in ne obratno kot del izobraževalne dejavnosti z elementi raziskovanja. Slovenski VŠZ so vsekakor povečini bolj izobraževalno usmerjeni, kar kažejo tudi ugotovitve naše raziskave, doktorski študij pa je del izobraževalne in ne raziskovalne dejavnosti (ZViS in Uredba o javnem financiranju VŠZ).

Navzven, torej od VŠZ v družbo gre pri razmerju med izobraževalno in raziskovalno dejavnostjo za kvalitativno razliko v pristopu do ključnih deležnikov: kandidatov za vpis (potencialnih študentov) in kandidatov za zaposlovanje diplomantov (potencialnih delodajalcev), hkrati pa to bistveno vpliva tudi na administrativno in vodstveno delo v VŠZ (Scott 2005: 58).

Dejavnosti, ki jih VŠZ izvaja, so v veliki meri odvisne tudi od področja in naravnosti VŠZ, saj je, kot ugotavljata Healy (2005) in Scott (2005) povezanost raziskovalne in izobraževalne dejavnosti ter vpliv te povezanost na dosežke študentov in zaposlenih (akademikov) v veliki meri odvisno in se razlikuje glede na specifične znanstvene discipline. Vsi VŠZ namreč niso (tudi) raziskovalne organizacije, kar do neke mere kaže tudi raziskava pričujočega projekta, pravzaprav so tudi nekatere elitne univerze povsem izobraževalno usmerjene (Scott 2005: 58-60), vendar je za uspešno delovanje povsem izobraževalnih VŠZ ključnega pomena, da znajo "kreativno reagirati na znanstvena spoznanja discipline, ki jo poučujejo" (Scott 2005: 63).

Oba avtorja (ibid.) ugotavljata, da je orientacija VŠZ in s tem usmerjenost v eno ali obe dejavnosti povsem odvisna od njenega namena (poslanstvo in vizija) in seveda tudi od študentov: njihovega števila in kakovosti njihove individualne motivacije ter od števila zaposlenih raziskovalcev in učiteljev ter kakovosti njihove individualne motivacije, vse to pa posledično vpliva na management, predvsem z vidika ovrednotenja in alokacije dela med zaposlenimi z izključno pedagoško, izključno raziskovalno ali mešano obremenitvijo.

Povezanost visokošolskega izobraževanja in raziskovalne dejavnosti je postala nepisano pravilo, odkar je Humboldt prvi postavil združitev izobraževanja in raziskovanja kot centralno idejo univerze (Hazelkorn 2005). Še danes se precej razpravlja o tem, kako bi bilo ti dve dejavnosti znotraj VŠZ najbolje upravljati. De Boer, Huisman, Klemperer in ostali (2002) ugotavljajo, da obstajata dva osnovna načina upravljanja. Sodelovanje izobraževanja in raziskovanja je lahko najboljši način za prenos novo nastajajočega znanja v dobi globalne ekonomije/družbe. Hkrati pa postaja združevanje izobraževanja in raziskovanja nemogoče zaradi različnosti zmožnosti, kakovosti, delovnih pogojev in potreb ter pogojev, ki jih postavljajo družba, institucije in financerji (OECD 2005).

Nekateri avtorji, denimo Shattock (2006), so mnenja, da je bila raziskovalna dejavnost vedno pomembna v nekaterih VŠZ, dandanes pa se poudarek na raziskovalni dejavnosti še povečuje. Vzdrževanje pravega ravnovesja med kakovostnima raziskovalno in izobraževalno dejavnostjo pa postaja vse bolj ključen problem, s katerim se sooča večina VŠZ. Hughes (2005) sicer na temo neločljive povezanosti poučevanja in raziskovanja gleda kot na mit; pravzaprav v literaturi identificira več mitov na to temo in jih argumentirano ovrže. Ugotovi namreč, da avtorji a priori povečujejo raziskovanje nad poučevanjem, saj so o tem pišejo raziskovalci in raziskovalci, ki so tudi učitelji, obratno pa ne. Prav tako ima velik vpliv na povezavo tudi dejstvo, da ima raziskovalno delo veliko težo v razvoju akademske kariere. Čeprav je torej na raziskovanje in njegovo povezanost s poučevanjem smiselno gledati kot na izredno pomemben del dejavnosti VŠZ, pa pri tem ne smemo pozabiti tudi na vidike, ki so do takšnega razumevanja visokega šolstva pripeljali.

V nadaljevanju obravnavamo obe področji zgolj v okviru slovenskega visokošolskega prostora.

5.2 Izobraževalna dejavnost visokošolskega zavoda

Izobraževalno dejavnost za pridobitev visokošolske izobrazbe izvajajo VŠZ, ki jih ZViS (2. člen) opredeljuje kot univerze, fakultete, umetniške akademije in visoke strokovne šole. VŠZ lahko opravljajo izobraževalno (4.–6. člen) ali tudi znanstveno-raziskovalno dejavnost (4. člen). Umetniške akademije opravljajo predvsem umetniško in izobraževalno dejavnost (ZViS 2006, 4. člen). Izobraževalna dejavnost se izvaja predvsem na fakultetah, umetniških akademijah in visokih strokovnih šolah. Interdisciplinarne študijske programe pa lahko izvaja tudi univerza. Javni VŠZ in VŠZ s koncesijo z izvajanjem študijskih programov izvajajo nacionalni program visokega šolstva (ZViS 2006, 46. člen).

Predstavitev izobraževalne dejavnosti, predvsem postopek sprejemanja študijskih programov ter organizacija njegove izvedbe, izhaja iz primera Univerze na Primorskem Fakultete za management Koper (UP FM). UP FM poleg nacionalnega programa raziskovalnega in razvojnega dela izvaja nacionalni program visokega šolstva na študijskem področju 31 – družbene vede in na področju 34 – poslovne in upravne vede (Pravila UP FM 2006, 4. člen). Fakulteta ima akreditirane študijske programe na vseh treh bolonjskih stopnjah (Pravila UP FM, 5. člen), izvaja pa programe prve in druge stopnje. UP FM izobraževalno delo izvaja 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 VŠZ sicer obstajajo razlike, vendar pa organizacija in izvedba študijskega programa temelji na istih (zakonskih) osnovah.

5.2.1 Načrtovanje izvedbe študijskih programov

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 razpisna 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, materialne 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 pripravi urnikov strokovna služba upošteva tudi študijski koledar. Urnik in 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.

Glede na ugotovitve samoevalvacije in skladno z avtonomijo, ki jo po ZViS-UPB3 fakulteta ima pri načrtovanju izvedbe, je z namenom povečanja uspešnosti in učinkovitosti izobraževalni proces organizirala na drugačen način. V študijskem letu je 2007/2008 je bil uveden kvartalni način študija, sprva poskusno za prve letnike, z naslednjim študijskim letom pa za vse izvedbe rednega študija. Pri načrtovanju študijskega programaja pomembno natančno opredeliti tudi kadrovske načrt izvedbe, torej kdo bodo izvajalci posameznih predmetov v okviru študijskih programov.

Zelo pomembno pri načrtovanju izobraževalne dejavnosti je upoštevati obremenitev (ang. *workload*) študentov in učiteljev. Z uvedbo ECTS sistema kreditnega vrednotenja študijskih programov se namreč izobraževalni proces ne vrednoti le z urami predavanj, ampak z urami vloženega dela; gre za premik od osredotočenosti na vhode k osredotočenosti na rezultate – učne izide, za katere doseganje je potrebno vložiti dovolj dela. V skladu z Merili KVŠP je en letnik študija ovrednoten podobno kot eno leto dela pri polni zaposlitvi, torej s približno 1800 urami vloženega dela.

Preglednica 10. Obremenitve študentov po tipčnih študijskih dejavnostih

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 ¹	Materni jezik 200-250 str. = 40 UDŠ Tuji jezik 125-150 str. = 40 UDŠ	
Priprava pisnih izdelkov (poročil, projektnih nalog, seminarskih nalog itn.)	1 avtorska pola (30.000 znakov) = 40 UDŠ ali 100 besed/uro	40 – 50 %
Neposredna priprava na pisni ali ustni izpit	1 KT = 5 UDŠ	

Opomba: ¹študijska literature, katere vsebino visokošolski učitelj preverja ali ocenjuje, a se neposredno ne obravnava v okviru kontaktnih ur. Vir: Študijski vodnik UP FM 2009/10, str. 110.

VŠZ morajo študijske programe oz. predmete in obveznosti, ki študijski program sestavljajo, oblikovati, načrtovati in tudi izvajati tako, da študenti ob navedeni obremenitvi osvojijo zastavljene kompetence. UP FM, kot primer, sledi obremenilnosti študijskih programov na obeh straneh: pri študentih s spremljanjem dejanske študijske obremenitve po posameznih predmetih, pri učiteljih pa preko njihove ocene dela študentov glede na dane zadolžitve v okviru učnih načrtov (Preglednica 10).

5.2.2 Izvajanje študijskih programov in poročanje

Študijski program se izvaja skladno s študijski koledarjem, ki ga na osnovi ZViS 2006 (37. člen) in statuta univerze sprejme senat VŠZ – v našem primeru senat UP. Študijski koledar UP¹¹ 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. 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 2009/2010 od 1. oktobra do 22. 1. 2010) in spomladanski semester (od 22. 2. do 4. 6. 2010). Glede na to, da so se nekatere članice UP odločile študijski program izvajati v kvartalih (2 kvartala na semester), študijski koledar UP opredeljuje tudi kvartalno obdobje ter tako imenovana kvartalna izpitna obdobja, namenjena študentom vključenim kvartalne izvedbe študijskega programa. Študenti imajo predavanja in vaje v manjših skupinah pri omejenem številu predmetov zgoščeno v obdobju približno 10 tednov, nakar sledi preverjanje znanja. V vsakem kvartalu imajo študenti dva ali tri predmete. Tak način izvedbe sicer pomeni nekoliko več usklajevanja in zahteva večjo administrativno podporo, vendar daje tudi boljše (izobraževalne) rezultate, saj se je na primeru UP FM povečala prehodnost pri predmetih in med letniki.

¹¹Vir: http://www.upr.si/fileadmin/user_upload/studij/StudijskiKoledar_09-10.pdf

Visokošolski učitelji in sodelavci pedagoško delo izvajajo 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 strokovno službo – referatom.

O izvedbi organiziranih oblik izobraževalnega dela študijsko središče¹² pripravi mesečno poročilo o izvedbi v preteklem mesecu. O izvedbi organiziranih oblik izobraževalnega dela (predavanjih, vajah in seminarjev ter tudi o izvedbi izpitov) mesečno poročajo 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 iti skozi postopek, ki velja za sprejemanje učnih načrtov.

5.2.3 Uvajanje sodobne tehnologije in pristopov v izobraževalno dejavnost

Klasična, *ex-katedra* izvedba izobraževanja postaja v današnjem času nekoliko zastarela. Ne zato, ker bi bila neučinkovita sama po sebi, ampak zato, ker imajo današnji študenti in drugi udeleženci visokošolskega izobraževanja povsem drugačne interese in potrebe, kot so jih imeli študenti od srednjega veka pa tja do polovice prejšnjega stoletja (Rennie 2009). Da bi sledili hitremu tempu sodobnega življenja, VŠZ v izobraževalno dejavnost vse bolj uvajajo različne pristope, ki temeljijo na sodobni informacijsko-komunikacijski tehnologiji. Vse več je tudi VŠZ, ki temeljijo izključno na izobraževanju na daljavo, torej preko interneta.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) se je v izobraževanje uvajala najprej v institucijah, ki izvajajo izobraževanje na daljavo in so tehnologijo uporabili kot medij za prenos gradiv od učitelja do študenta ter za medsebojno komunikacijo. Tako so se že v 50. letih prejšnjega stoletja uporabljale avdio- in videonaprave, v 80. letih računalnike, 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, McLean in Wetherbe 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 osrednjslovenski regiji, sledita pa podravska in gorenjska regija (Sulčič 2008, 38).

¹² Študijsko središče je organizacijska enota visokošolskega zavoda, če ta izvaja svoje študijske programe na različnih (geografsko dislociranih) enotah. UP FM npr. izvaja študijske programe v štirih študijskih središčih v različnih krajih v Sloveniji: Kopru, Celju, Škofji Loki in Novi Gorici.

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 vprašalniku, ki sledi zahtevam Eurostata in se uporablja za zbiranje indikatorjev Evropske unije (prav tam, 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 samo 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.¹³ Poleg tujih učnih okolij slovenski zavodi uporabljajo E-CHO¹⁴ ter predvsem Moodle, katerega popularnost zaradi odprtosti in cenovne dostopnosti, raste.¹⁵ Nekateri zavodi uporabljajo virtualna učna okolja, ki so jih razvili sami. Preglednica 11 prikazuje povprečne deleže zavodov, ki uporabljajo različna virtualna učna okolja.

Podatki kažejo, da povprečno 12 % zavodov terciarnega izobraževanja vsaj en predmet izvaja prek virtualnega učnega okolja. Sicer so pa virtualna učna okolja najpogostejše v uporabi na zavodih s področja ekonomskih in poslovnih ved, medtem ko zavodi s področja humanistike v študijskem letu 2005/2006 virtualnih učnih okolij pri izvedbi predmetov niso uporabljali.

Preglednica 11. Virtualna učna okolja v zavodih terciarnega izobraževanja

Zavod/področje izobraževanja		Uporaba virtualnega učnega okolja (deleži zavodov)
Lastnina zavoda	Javni	10
	Zasebni	16
Področje izobraževanja	Medicina in zdravstvo	3
	Družboslovje in izobraževanje	3
	Ekonomске in poslovne vede	26
	Tehnika in naravoslovje	11
	Humanistika	0
<i>Povprečje 2005/2006</i>		<i>12</i>

Povzeto po Vehovar idr. 2006, 35.

Prednost uvedbe IKT v izobraževalni proces se kaže tudi v možnostih prilagajanja izobraževanja potrebam in (z)možnostim udeležencev izobraževanja, torej odjemalcem izobraževalnih storitev. Lahko bi celo govorili, da se storitev prilagaja potrebam odjemalcev, kar je trend v poslovnem svetu. Čeprav je izobraževanje na daljavo nekoliko bolj primerno za vseživljenjsko učenje in bolj prilagojeno odraslim udeležencem izobraževanja kot za redne študente (Mendenhall 2001), pa se je uveljavilo tudi v klasičnem visokošolskem izobraževanju. Uvajanje IKT v izobraževalni proces spreminja tudi tradicionalne vloge, ki jih imajo udeleženci v izobraževalnem procesu: študent ima bolj aktivno vlogo in večjo odgovornost za učenje, učitelj pa ni več osnovni vir znanja, ampak postaja bolj mentor in posrednik med učečim se in dostopnimi viri informacij (Mendenhall 2001, Rennie 2009). Učitelj postaja predvsem načrtovalec in organizator ter motivator izobraževalnega procesa, študent pa aktivni udeležec, ki je odgovoren za svoj (ne)uspeh in izgradnjo lastnega znanja. Kljub temu uvedba IKT v izobraževanje zahteva ustrezno usposobljenost učiteljev in

¹³ WebCT in Blackboard sta se februarja 2006 združila (<http://www.blackboard.com/webct>).

¹⁴ E-CHO – več informacij na http://dl.ltfe.org/login_ltfe.asp.

¹⁵ 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.

mentorjev ter njihovo naklonjenost IKT (Sulčič 2008, 15). Hkrati se spreminja tudi vloga VŠZ, saj študenti znanja ne pridobivajo le od VŠZ, ampak tudi iz drugih delovnih in življenjskih izkušenj, VŠZ pa morajo tradicionalno vlogo posrednika znanja dopolniti z vlogo ocenjevanja in priznavanja/verifikacije znanja in spretnosti.

5.3 Raziskovalno-razvojna dejavnost

Raziskovalna dejavnost, tako temeljna kot aplikativna, 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 VŠZ in nemalo raziskovalnega dela, predvsem aplikativnega pa se izvaja v okviru gospodarskih družb.

5.3.1 Raziskovalna dejavnost na slovenskih visokošolskih zavodih

Raziskovalna dejavnost je v skoraj vseh slovenskih VŠZ prepoznana kot druga temeljna dejavnost. To določa tudi ZViS v 42. členu, skladno s tem VŠZ tako poleg izobraževalne dejavnosti izvajajo znanstvenoraziskovalno 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 tudi 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 1000 in 1200 posameznikov, letno se jih v program vključi med 200 in 250, enako število pa jih izobraževanje tudi zaključi (Košmrlj in Arzenšek 2009), država 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 pedagoškega kadra v VŠZ. Možno pa je tudi, da nekateri visokošolski učitelji delujejo izključno kot raziskovalci, saj jim to omogočajo pridobljeni raziskovalni projekti (v obsegu 1700 ur na leto).

Podatki kažejo (Preglednica 12), 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 VŠZ pa je registriranih tudi kot zavodov (tu gre predvsem za inštitute) oz. kot organizacijskih enot VŠZ.

Preglednica 12. Registrirane raziskovalne organizacije v Sloveniji

Vrsta raziskovalne organizacije	Število	Odstotek
Gospodarske družbe	582	72 %
Zavodi	124	15 %
Visokošolski zavodi	70	9 %
Javne raziskovalne organizacije	16	2 %
Drugo	12	1 %
Skupaj	804	100 %

Vir: Sicris (http://sicris.izum.si/search/org_list_all.aspx?lang=slv&SEARCH_BY=mstid&SEARCH_TERM=%&PAGE=1&PSIZE=100000&mode=&num=804&SID=-1, 10. 3. 2010).

Po podatkih SICRISA (2009) je bilo konec leta 2009 v raziskovalnih organizacijah v Sloveniji zaposlenih nekaj več kot 13.500 raziskovalcev. V primerjavi s podatki SURSa za leto 2007 (nekaj manj kot 10.000 raziskovalcev) je število za dobro tretjino večje, vendar svežih

statističnih podatkov (za leto 2009) žal nimamo. Podrobnejši pregled predstavljamo v preglednicah (Preglednica 13 in Preglednica 14).

Preglednica 13. Število raziskovalcev v Sloveniji in obseg njihovih zaposlitev v letu 2009

Vrsta zaposlitve raziskovalca	Število/delež
zaposleni v raziskovalnih organizacijah	13523
zaposlenih hkrati v več kot eni raziskovalni organizaciji	854
zaposlenih hkrati v javnih in zasebnih ¹ raziskovalnih organizacijah	199
skupni povprečni obseg zaposlitev ² raziskovalcev 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

Opombi: ¹pod zasebne raziskovalne organizacije smo šteli organizacije, ki imajo v SICRIS-u statusno obliko "gospodarska družba", pod javne pa vse ostale statusne oblike; ²za izračun povprečnih deležev zaposlitev smo upoštevali podatke o deležih zaposlitve raziskovalcev v posameznih organizacijah.; Vir: Darinka Šeško, Podatki o zaposlenih raziskovalcih, el. pošta, 22. december 2009, dostopno pri K. K., katarina.kosmrlj@fm-kp.si.

Preglednica 14. Zaposleni raziskovalci v raziskovalno-razvojni dejavnosti v Sloveniji

Raziskovalci v raziskovalno-razvojni dejavnosti v letu 2007	Število
mladi raziskovalci	1188
raziskovalci v visokem šolstvu	4280
raziskovalci v državnem sektorju	3074
raziskovalci v zasebnem sektorju	2576
vsi raziskovalci	9931

Vir: Statistični urad RS. 2009. Statistični letopis 2009. <http://www.stat.si/letopis/LetopisVsebine.aspx?poglavje=7&lang=si&leto=2009> (22. 12. 2009).

Vrste raziskovalnih dejavnosti

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 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 EPF, UP FM, UL FS in drugi 2009).

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 VŠZ, in okoljem. Prav slednje je predmet velikih razprav v zadnjem času in prav na tem področju se uveljavlja veliko iniciativ, da bi se spodbudilo in povečalo obseg sodelovanja med VŠZ in gospodarstvom. Prav slednje je eno izmed glavnih vodil evropske politike na področju raziskovanja (Evropska komisija 2009).

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.

Raziskovalni program organizacije

Raziskovalni programi predstavljajo javno službo na področju raziskovalne dejavnosti, in sicer 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 (ARRS 2004). Te raziskovalne programe financira ARRS in predstavljajo jedro raziskovalne dejavnosti na VŠZ. 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. Raziskovalni program razumemo tudi kot letni ali večletni načrt raziskovanja.

5.3.2 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 ravna 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 (Srednjeročna strategija za obdobje 2009-2013, 2009). Podobno razume raziskovalno dejavnost tudi Univerza v Ljubljani, ki je v svojo strategijo za obdobje 2006-2009 zapisala kot prvi strateški cilj povečati obseg in kakovost raziskovalnega in razvojnega dela (Univerza v Ljubljani, strategija 2006-2009).

Dekan (ali direktor) je strokovni vodja VŠZ, ki usklajuje izobraževalno, znanstveno-raziskovalno, umetniško in drugo delo ter skrbi in odgovarja za zakonitost dela (ZViS). Večina slovenskih VŠZ prodekana za raziskovalno področje (glej npr. predstavitevne strani članic univerz in samostojnih VŠZ), podpora njegovemu in pa tudi ostali raziskovalni dejavnosti na VŠZ običajno nudi strokovna služba. Naloge prodekana za raziskovalno področje običajno določajo pravila VŠZ se nanašajo na:

- usklajevanje dela raziskovalnih skupin, pripravo in izvedbo znanstveno-raziskovalnega in razvojnega dela,
- pripravljanje predloge za dekana v zvezi z opravljanjem znanstveno-raziskovalnega in razvojnega dela zaposlenih za tretje osebe,
- spodbujanje uvajanje 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.

Sicer pa največ raziskovalnega dela 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 VŠZ, 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. Tudi 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 ARRS 2004, Rezultati razpisov). 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 (VŽU), Vodnik za prijavitelje 2010, CMEPIUS 2009). 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 VŠZ, če nimajo svojih kadrov, najemajo zunanje izvajalce za finančno in administrativno vodenje 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 iz 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.

Drugi vidik upravljanja raziskovalnega dela se kaže pri razmejitvi obsega dela zaposlenih. Vsakemu raziskovalcu je treba za vsako študijsko ali koledarsko leto izdati sklep oz. obvestilo o njegovi delovni obveznosti (glej pravno podlago Pravilnika o delovnem času zaposlenih na UP Fakulteti za management Koper), 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, 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 (ZRRD-UPB1, Uradni list RS, št. 22/2006). Ta določa, da Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS (v nadaljevanju 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.

Posamezni VŠZ so avtonomni, da lahko skladno s svojimi pravili ustanovijo še druge organizacijske oblike enot 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, torej organizacijskimi enotami na področju izobraževanja. 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 VŠZ 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 raziskovalnega 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.

V zadnjem času je opaziti tudi vedno 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 (Univerza v Ljubljani 2009).

5.3.3 Prihodnost raziskovalne dejavnosti

V slovenskem prostoru je bilo narejenih malo raziskav na področju organiziranosti raziskovalne dejavnosti znotraj VŠZ, malo tudi o raziskovalni dejavnosti nasploh. Naša raziskava temelji na stališču, da raziskovanje sodi med dejavnosti, ki jih izvaja VŠZ. 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

članih univerz, nosilci projekta in akademsko vodstvo pa imajo povečini velik vpliv na delitev sredstev.

Raziskava OECD *University research management: meeting the institutional challenge* iz leta 2005 in značilnosti v upravljanju in managementu raziskovanja na slovenskih VŠZ imajo nekatere skupne trende:

- 1) Spričo povečanega pomena raziskovalne dejavnosti na VŠZ se oblikuje profil strokovne podpore raziskovalnemu delu, ki naj bi raziskovalce razbremenil administrativnega dela.
- 2) 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 iniciative. 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 2009).
- 3) Tretji skupni vidik pa je, da nastaja prostor oz. možnost za razvoj izključno raziskovalnega kadra, ki bo zaposlen na VŠZ.

6 PRAVNA UREJENOST VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV

6.1 *Primerjava pravne ureditve visokošolskih zavodov v Sloveniji in Evropski uniji*

Skozi posnetek stanja slovenske visokošolske zakonodaje in statuten posameznih univerz ter primerjav z organizacijo drugih uspešnih univerz v Evropski uniji preverjamo hipotezo, da je pravna ureditev visokega šolstva v Republiki Sloveniji primerljiva in usklajena s pravno ureditvijo VŠZ v državah članicah EU, kvantitativno pa obstoječi slovenski visokošolski sistem delujočih VŠZ zadošča nacionalnim potrebam po visokošolskem izobraževanju v Sloveniji.

Ob ustanavljanju novih nacionalnih univerz in drugih, predvsem zasebnih VŠZ se je slovensko visokošolsko polje ponovno definiralo in vzpostavilo. Zakonodaja je skušala slediti in uravnavati področje v skladu s smernicami EU. Ta proces šest let od vstopa RS v EU pomeni pomemben prehod za slovenske VŠZ, saj vstopajo na evropsko visokošolsko področje.

6.1.1 'De lege lata' deskriptivna in kvalitativna analiza ureditve organizacije in upravljanja visokošolskih zavodov v RS

Zakon o visokem šolstvu (ZViS) je bil kot posebni predpis, ki ureja področje delovanja univerz in VŠZ sprejet leta 1993. Od takrat je doživel 16 sprememb (Ur.l. RS, 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, 86/2009).

Poleg navedenih že uveljavljenih novel in sprememb ZViS (zadnja: Ur. L. RS, št.: 86/2009), je Vlada RS 28. 10. 2009 sprejela predlog za še eno novelo zakona, s katero ustanavlja nacionalno agencijo 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 podeljene akreditacije, kolikor se programi ne bodo izvajali skladno z ZViS, podzakonskimi predpisi (<http://www.mvzt.gov.si/nc/si/splosno/cns/novica/article/94/6364/5fd08418b3/>; 29. 11. 2009).

Poleg samega zakona so v okviru ustavno predpisane avtonomije državnih univerz za pravni status univerz pomembni tudi njihovi statuti. **Statuti treh javnih univerz** (Statut UP 2008, Statut UL 2009, Statut UM 2008) so podobno oblikovani. Na začetku so splošne določbe, kjer so navedeni ustanovitelji, sedež univerze in zaščitni znak univerze. Sledijo splošne odločbe, ki poudarjajo svojo avtonomijo univerze (ne članic), sledi opredeljevanje poslanstva univerze ter naštevaje članic univerze s sedeži. Poglavja, odstavki in členi si v statutih univerz, ki

opredeljujejo vse naštet, 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 nadaljuje po opredeljevanju poglavja članic univerz s pravno sposobnostjo univerze in njenih članic ter upravljanjem, kjer našteje vse organe. To, da so članice za dejavnosti izven nacionalnega programa po samem 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 Mariboru 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 študijske pogoje, pogoje za prestop, za vpis na podiplomske programe itn. V petem poglavju statut univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem govorita o visokošolskih in drugih delavcih (znanstveni, raziskovalni in visokošolski učitelji). To je v statutu Univerze v Ljubljani urejeno v osmem poglavju. V devetem poglavju statut Univerze v Ljubljani govori o študentih, prav tako to urejata prej omenjena dva statuta v šestem poglavju.

Sedmo poglavje Univerze na Primorskem govori o priznanjih in nagradah univerze, to ima statut mariborske univerze v osmem, statut Univerze v Ljubljani pa v enajstem poglavju. Ljubljanski statut v desetem opredeljuje ocenjevanje kakovosti.

Deveto poglavje statuta Mariborske univerze je namenjeno premoženjskim sredstvom univerze, prav tako isto ureja statut Univerze na Primorskem. Navedena statuta v desetem poglavju govorita o splošnih aktih univerze in v enajstem o prehodnih in končnih določbah.

Statut Univerze v Ljubljani v dvanajstem poglavju opredeljuje disciplinsko 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 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 VŠZ**. 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 VŠZ: 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 skrbi za njihov razvoj. Umetniške akademije opravljajo pretežno umetniško in izobraževalno dejavnost s področij ene ali več sorodnih oziroma med seboj povezanih umetniških disciplin in skrbi za njihov razvoj. Visoka strokovna šola opravlja izobraževalno dejavnost s področja ene ali več sorodnih oziroma med seboj povezanih strok in skrbi za njihov razvoj. Visoka strokovna šola lahko opravlja tudi raziskovalno oziroma umetniško delo, če je tako določeno z ustanovitvenim aktom. Univerze so avtonomne, znanstveno-raziskovalni, umetniški in izobraževalni VŠZ s posebnim položajem. Univerze in samostojni VŠZ, 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 obdobjev 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.

VŠZ 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 VŠZ je slovenski, a ne nujno, ker ima VŠZ možnost izvajati študijske programe ali njihove dele v tujem jeziku.

V drugo poglavje (od 9 do 32 člena) zakona govori o **statusni opredelitvi VŠZ**, drugih zavodov – članic univerz in študentskih domov. VŠZ 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 (ZViS). Univerza oziroma samostojni VŠZ, ki ga je ustanovila Republika Slovenija, je lastnik premoženja, pridobljenega iz javnih in drugih virov. Fakultete in umetniške akademije, ki niso javni VŠZ, in visoke strokovne šole se lahko ustanovijo kot samostojni VŠZ in imajo status pravne osebe. Samostojni VŠZ se združujejo v Skupnost samostojnih visokošolskih zavodov za obravnavanje in usklajevanje

vprašanj skupnega pomena. Skupnost samostojnih VŠZ postane reprezentativna, ko je v njej združenih najmanj 70 odstotkov vseh samostojnih VŠZ.

V univerzo se lahko vključijo kot pridružene članice samostojni VŠZ in drugi zavodi. VŠZ se lahko ustanovi, če so:

- (i) opredeljena študijska področja in znanstvenoraziskovalne oziroma umetniške discipline, za katere se VŠZ 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 VŠZ – fakulteto in umetniško akademijo, najmanj za dve stopnji, za samostojni VŠZ – visoko strokovno šolo, pa najmanj za prvo stopnjo. Pred sprejemom akta o ustanovitvi si mora ustanovitelj pri Nacionalni agenciji Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu pridobiti odločbo o akreditaciji VŠZ.

VŠZ bo moral po novi ureditvi mora pri javni agenciji RS za kakovost v visokem šolstvu najmanj vsakih sedem let pridobiti odločbo o podaljšanju akreditacije VŠZ. Štelo se bo, da veljavnost akreditacije poteče z zaključkom študijskega leta, v katerem se izteče obdobje podeljene akreditacije. Vlogo za podaljšanje akreditacije bo moral VŠZ vložiti najmanj leto dni pred potekom obdobja veljavnosti akreditacije. Če bo VŠZ 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 presumpcija*).

Akt o ustanovitvi javnega VŠZ in drugega zavoda – članice univerze sprejme Državni zbor RS. VŠZ lahko začne opravljati dejavnost, ko se vpiše v razvid VŠZ. Razvid vodi ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo. VŠZ 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.

VŠZ, ki ga je ustanovila RS, se vpiše v razvid po uradni dolžnosti, zasebni visokošolski zavod pa na predlog ustanovitelja. V razvid VŠZ se vpiše tudi odločitev javne agencije RS za kakovost v visokem šolstvu glede podaljšanja akreditacije VŠZ in študijskega programa

Če so bile ob podaljšanju akreditacije VŠZ ali študijskega programa ugotovljene pomanjkljivosti, ki v določenem roku niso bile odpravljene in zato VŠZ ali študijskemu programu akreditacija ni bila podaljšana, se začne postopek za izbris iz razvida VŠZ. Vsebino in obliko razvida določi minister, pristojen za visoko šolstvo.

VŠZ, 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 VŠZ, ki so ustanovljeni v skladu s tem zakonom in izpolnjujejo pogoje za opravljanje visokošolske dejavnosti. VŠZ, ki so pravne osebe, imajo statut, s katerim urejajo svojo organizacijo in delovanje.

ZViS tudi predvideva 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 VŠZ, ki ni članica univerze (dekan, senat, akademski zbor, upravni odbor in študentski svet). ZViS dopušča možnost, da ima lahko VŠZ oziroma drugi zavod (članica univerze) tudi druge organe v skladu z ustanovitvenim aktom ali statutom.

Senat je strokovni organ VŠZ. 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 VŠZ. Število članov senata se določi s statutom. Po svoji funkciji je član senata univerze rektor, član senata članice univerze oziroma samostojnega VŠZ pa 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 VŠZ. ZViS določa, da imajo študenti imajo v senatu najmanj petino članov. Strokovni svet je strokovni organ drugega zavoda – članice univerze. Sestava je določena s statutom univerze v skladu z ustanovitvenim aktom.

Akademski zbor članice univerze oziroma samostojnega VŠZ 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 VŠZ ter daje predloge in pobude senatu,
- (iv) opravlja druge naloge, določene s statutom.

Akademski zbor izmed svojih članov izvoli predsednika, ki tudi 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, pri čemer akademski zbor ne more imeti manj kot 100 članov.

Upravni odbor je organ upravljanja VŠZ. Poleg nalog, določenih z zakonom, upravni odbor odloča o zadevah materialne narave in skrbi za nemoteno materialno poslovanje VŠZ. Upravni odbor VŠZ, 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 VŠZ 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) 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 VŠZ 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 VŠZ, 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 VŠZ 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. Naloge, pristojnosti, število članov, način izvolitve, trajanje mandata in način odločanja organov VŠZ 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 študentskega 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 VŠZ in na kakšen način jih lahko ti zavodi akreditirajo. Univerza oziroma samostojni VŠZ 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. Senat univerze oziroma senat samostojnega VŠZ si mora k študijskemu programu pridobiti soglasje Agencije RS za visoko šolstvo. Vlogo za podaljšanje akreditacije mora VŠZ vložiti najmanj leto dni pred potekom obdobja veljavnosti akreditacije. Če VŠZ vloži vlogo v roku iz prejšnjega stavka, Nacionalna agencija Republike Slovenije 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, oziroma senat samostojnega VŠZ. Z akreditacijo pri Nacionalni agenciji Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu študijski programi postanejo javno-veljavni. VŠZ 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 VŠZ in pravi, da se finančna sredstva VŠZ 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 VŠZ, 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 VŠZ 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 VŠZ 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 VŠZ dodeljuje sredstva za študijsko in obštudijsko dejavnost, ti pa se lahko tudi dobijo javnofinančna sredstva na javnih razpisih za razvojne naloge.

Preglednica 15. Pregled javnih in izbranih zasebnih visokošolskih zavodov v RS z vidika pravnega statusa, ustanoviteljstva, upravljanja (organov) in vloge študentov

IME UNIVERZE/ VŠZ	STATUS	USTANOVI- TELJ	ORGANI/SESTAVA UNIVERZE	VLOGA ŠTUDENTOV
UNIVERZA V LJUBLJANI	državna/ javna	država (Kraljevina Jugoslavija) 1919	rektor, senat, upravni odbor, študentski svet	imajo študentski svet, predstavnik študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
UNIVERZA V MARIBORU	državna/ javna	država (SFRJ) 1961	rektor, senat, upravni odbor, študentski svet	imajo študentski svet, predstavnik študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
UNIVERZA NA PRIMORSKEM	državna/ javna	država (RS) 2003	rektor, senat, upravni odbor, študentski svet	imajo študentski svet, predstavnik študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
UNIVERZA V NOVI GORICI	nedržavna	inštitut Jožef Štefan in tri občine 1995	predsednik, senat, upravni odbor, mednarodni svet, predstojnik in študentski svet	imajo študentski svet, predstavnik študentov v senatu,
EMUNI	mednarodna/ zasebna	Domače in tuje univerze, 2006	Predsednik, senat, upravni odbor, študentski svet	imajo študentski svet, predstavnik študentov v senatu in upravnem odboru
Fakulteta za informacijske študije Novem mestu	javna	država 2008	dekan, senat, akademski zbor, upravni odbor in študentski svet	imajo študentski svet, predstavnik 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 pravice)	dekan, senat, akademski zbor, upravni odbor in študentski svet	imajo študentski svet, predstavnik 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, predstavnik študentov v senatu
Evropska pravna fakulteta v Novi Gorici	zasebna	zasebniki 2005 (Inštitut za človekove pravice, svetovanje in izobraževanje s sedežem v Kranju ter Inštitut za mednarodno pravo s sedežem v Ljubljani)	dekan, senat, akademski zbor, upravni odbor in študentski svet	imajo študentski svet, predstavnik študentov v senatu

Viri: http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/zgodovina_ul.aspx (28. 11. 2009), <http://www.uni-mb.si/povezava.aspx?pid=2985> (28. 11. 2009), <http://www.upr.si/univerza/katalog-informacij-javnega-znacaja/> (28. 11. 2009), <http://www.ung.si/si/o-univerzi/zgodovina/> (28. 11. 2009), http://www.fis.unmhttp://www.mladina.si/tehdnik/200833/tajkunizacija_visokega_solstva.si/si/fis/ (28. 11. 2009).

6.1.2 Komparativna analiza organizacije upravljanja univerz v EU

V nadaljevanju prikazujemo organizacijo, upravljanje in nekatere vidike financiranja primerljivih izbranih univerz v 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 odlične so tudi novejšje univerze¹⁶.

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 imajo tudi kolektive strokovne in poslovne organe. Kako je to urejeno pri posameznih univerzah, prikazujemo v nadaljevanju in na posameznih primerih med tekstom 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 odločevalnih in nadzornih kolektivnih organih (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 vezana 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 1: Tako je zanimivo, da imajo na primer na **University of Cambridge** 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 is the Duke of Edinburgh*), prorektorja in podprorektorje. Rektor, ki je iz plemiških vrst, je na čelu senata in *ang.: Regent House*-a, 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 za komite za študentska vprašanja. Svet je sestavljen iz rektorja, ki se sej praviloma ne udeležuje. Dejansko ga vodi 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 in ju imenuje *ang.: Grace of the Regent House*. Svet imenuje člane v nadzorno/raziskovalni svet *ang.: Board of Scrutiny*. (*ang.: Scrutiny (Fr. scrutin, Late Lat. scrutinium, from scrutari, to search or examine thoroughly) is a careful examination or inquiry (often implying the search for a likely mistake or failure).*

Strokovno-protokolarna organa univerze sta senat in *ang.: Regent House*. Senat sestavljajo člani, najmanj z magisterijem. 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, ki je bil izvirno na mestu prorektorja, v sodobnem času pa je protokolarni uradnik, ki skrbi za skladnost pravnih predpisov znotraj univerze (<http://www.admin.ox.ac.uk/statutes/785-121.shtml>; 12. 12. 2009). Člani senata veljajo za ugledne osebnosti in uživajo nekatere ugodnosti univerze.

¹⁶ To med drugimi dokazuje odličnost in svetovna prepoznavnost npr.: Fraie Universität Berlin, ki je nastala na podlagi iniciative študentov takoj po končani drugi svetovni vojni leta 1945, ki so želeli večjo avtonomijo, predvsem pa demokratičnost pri samem študiju v vzhodnem delu Berlina. Pri tem sta jih odločilno podprla in pomagala zahodni del Nemčije in Združene države Amerike, do ustanovitve univerze leta 1948 (<http://www.fu-berlin.de/en/einrichtungen/gremien/senat/index.html>; 28. 11. 2009).

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 imenujeta proktorja (ang. Proctors) in sta izvoljena s strani kolidžev za eno leto.

Vse univerze imajo zakonite zastopnike, ki so direktorji, predsedniki in rektorji. Ponekod je funkcija rektorja (ang.: chancellor) zgolj častne narave.

PRIMER 2: Na primer na **University of Edinburgh** 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.

Univerza v Edinburghu ima ang **University Court** – to je vladajoče telo in ima pravico ter dolžnost, da pravno predstavlja Univerzo. Akademski senat sestavljajo ugledni starejši profesorji univerze, sestanejo se trikrat letno, druge spole pa opravljajo kar po e-mailu. Nadzoruje poučevanje in disciplino na univerzi (notranji nadzor). Generalni svet svetuje Courtu in izbere rektorja. Različni odbori univerze pomagajo pri izvajanju in svetovanju pri oblikovanju politik univerze.

Javne univerze v Zvezni Republiki Nemčiji in v Avstriji podobno kot v RS se ustanavljajo za to, da opravljajo javno službo univerzitetnega izobraževanja in raziskovanja. Ustanovljene so v statusnih oblikah javnih zavodov (nem: öffentlichrechtliche 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 so v obeh urejene s posebnimi zakoni (lat.: lex specialis). V federativni ureditvi so za področje visokega šolstva in specifiko univerz pristojne tudi dežele (pokrajine, regije).

PRIMER 3: V Nemčiji posebne določbe vsebujejo področni zakoni (npr. "Hochschulgesetz", 1995 ipd.) ali specialni zakoni, ki urejajo posamezni zavod (npr.: "Gesetz zur Neuordnung der Universitätsklinik in Schleswig – Holstein", 1998). Upravljanje je v nemških visokošolskih zavodih urejeno različno. Univerza ima na primer podobne organe kot mi (npr.: "Universitätsrat, Rektor, Senat, Dekan, Fakultätsversammlung"), drugi zavodi pa imajo navadno enako kot gospodarske družbe upravo in nadzorni svet ("Vorstand, Aufsichtsrat").

Kakšna je ureditev ustanavljanja, organizacije in upravljanja VŠZ v EU je prikazano v Preglednica 16.

Preglednica 16. Pregled izbranih javnih in zasebnih univerz v EU z vidika pravnega statusa, ustanoviteljstva, upravljanja (organov) in vloge študentov

	D	UNIVERZA	STATUS	USTANOV	ORGANI	ŠTUDENTI
ZDRUŽENO KRALJESTVO		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 Duke of Wellington 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
		UNIVERSITY OF GLASGOW	javna	na pobudo Kralja Janeza, 1451	rektor, senat, univerzitetni svet, študentski rektor	imajo študentski svet, predstavnika študentov v univerzitetnem svetu, kjer podajajo svoja stališča

D	UNIVERZA	STATUS	USTANOV	ORGANI	ŠTUDENTI
	UNIVERZA SHEFFIELD	javna	država, 1905	rektor, svet, senat, univerzitetna uprava,	imajo študentski svet, predstavnike študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
	UNIVERZA LEEDS	javna	državna, kralj Edvard VII, 1904	rektor, svet, senat, odbori,	imajo študentski svet, predstavnike študentov v senatu, kjer podajajo svoja stališča
	UNIVERSITY OF BRISTOL	javna	1876 Benjamin Jowett	rektor, podrektor, prorektorji, council (sodišče), senat, svet (council), odbori, convocations	imajo svoj svet in predstavnike v senatu
FRANCIJA	ECOLE POLY-TECHNIQUE	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	<i>ni razvidno iz internetnih strani</i>
IRSKA	TRINITY COLLEGE DUBLIN	javna	škof Thomas Brownell, 1823	predsednik, upravni odbor,	<i>ni razvidno iz internetnih strani</i>
	UNIVERSITY COLLEGE DUBLIN	zasebna	kardinal Cullen, 1854	predsednik	<i>ni razvidno iz internetnih strani</i>
DANSKA	UNIVERSITY OF COPENHAGEN	javna	država, kralj Kristian I, 1479	rektor, uprava univerze, direktor univerze	<i>ni razvidno iz internetnih strani</i>
	AARHUS UNIVERSITY	javna	država, 1928	rektor, svet univerze, administrativna podpora in TTE (tehnološki podpora)	imajo svet, v senatu imajo svoje predstavnike
NEMČIJA	TEHNIŠKA UNIVERZA V MINCHNU	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,
	FREIE UNIVERSITÄT 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
NIZOZEMSKA	UNIVERSITY LEIDEN	javna	1575, William of Orange	rektor, upravni odbor, senat	imajo svoj svet, podajajo mnenja na senat
	UTRECHT UNIVERSITY	javna	mestni svet uradno preimenoval v univerzo 1636, (sicer že prej močno akademsko zaledje)	predsednik, svet univerze, izvršno telo, nadzorno telo, reprezentativno telo, svetovalni komiteji,	imajo študentski svet, predstavnike študentov v svetu
	TEHNIŠKA UNIVERZA DELFT	javna	država, kralj Vilijem II, 1842	rektor, izvršni odbor, nadzorni odbor, svet delavce, svet študentov	majo študentski svet, predstavnike študentov v izvršnem odboru, kjer podajajo svoja stališča
BELGIJA	KATOLIŠKA UNIVERZA LUEVEN	katoliška	papež Martin V, 1425	rektor, ni natančnejših organizacijskih podrobnosti dostopnih v angleškem jeziku	<i>ni razvidno iz internetnih strani</i>
ŠVEDSKA	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,
	UPPSALA UNIVERSITY	javna	nadškof Jakob Ulvsson, 1477	rektor, univerzitetni svet, senat, odbori, notranje nadzorno telo,	imajo študentski svet, predstavnike študentov v univerzitetnem svetu, kjer podajajo svoja stališča

Viri: D – država; USTAN. – ustanovitelj;

http://www.london.ac.uk/fileadmin/documents/about/governance/Statutes_1_August_2008.pdf (28. 11. 2009),
http://www.ox.ac.uk/about_the_university/introducing_oxford/the_structure_of_the_university/index.html (28. 11. 2009),
http://www.london.ac.uk/fileadmin/documents/about/governance/Statutes_1_August_2008.pdf (28. 11. 2009),
<http://www.ed.ac.uk/about/mission-governance/governance> (28. 11. 2009), <http://www.bristol.ac.uk/university/history.html> (28. 11. 2009), <http://www.bristol.ac.uk/cms/go/statutes/webregs2009-10/statutes.pdf> (28. 11. 2009),
<http://www.bristol.ac.uk/cms/go/statutes/webregs2009-10/statutes.pdf> (28. 11. 2009),
<http://www.polytechnique.edu/page.php?MID=28> (28. 11. 2009), <http://www.polytechnique.edu/page.php?MID=27> (28. 11. 2009), <http://introduction.ku.dk/> (28. 11. 2009), <http://www.zuv.uni-heidelberg.de/recht/senat/> (28. 11.

2009), <http://www.zuv.uni-heidelberg.de/recht/senat/index.html> (28. 11. 2009), <http://www.regulations.leiden.edu/> (28. 11. 2009), <http://www.au.dk/en/histor>, (28. 11. 2009), <http://www.au.dk/en/uni/orggram.htm> (28. 11. 2009), <http://www.kuleuven.be/about/history.html> (28. 11. 2009), <http://www.lu.se/lund-university/about-lund-university/faculties-and-institutes/who-runs-the-university> (28. 11. 2009), <http://www.lu.se/lund-university/about-lund-university/student-organisations> (28. 11. 2009), <http://www.uu.nl/EN/utrechtuniversity/history/twelfthseventeenthcentury/Pages/default.aspx> (28. 11. 2009), <http://www.uu.nl/EN/utrechtuniversity/governanceandadministration/representation/Pages/default.aspx> (28. 11. 2009), <http://www.uu.se/en/node97> (28. 11. 2009), <http://www.uu.se/en/node49> (28. 11. 2009), <http://www.gla.ac.uk/about/history/>, <http://www.gla.ac.uk/about/factsandfigures/whoswho/rector/> (28. 11. 2009), <http://www.shef.ac.uk/about/history.html> (28. 11. 2009), http://calendar.dept.shef.ac.uk/calendar/05_ordinances.pdf (28. 11. 2009), <http://www.tudelft.nl/live/pagina.jsp?id=72110c60-2f3a-473d-b332-365d0f0e113e&lang=en> (28. 11. 2009), <http://www.tudelft.nl/live/pagina.jsp?id=d78b6021-9b1f-441c-9375-e08c5272cdac&lang=en> (28. 11. 2009), <http://www.leeds.ac.uk/info/20014/about/155/governance/1> (28. 11. 2009), <http://www.ucd.ie/president/universityhistory/> (28. 11. 2009), <http://www.fu-berlin.de/en/tour/geschichtsausstellung/demo/index.html> (28. 11. 2009), <http://www.fuerlin.de/en/einrichtungen/gremien/senat/index.html> (28. 11. 2009).

6.1.3 Diskusija o primerljivosti slovenskih in evropskih univerz

V poglavju smo skozi posnetek stanja slovenske visokošolske zakonodaje, analizo javnih slovenskih univerz ter primerjave z organizacijo drugih izbranih 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 communautaire*, 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, navadno prepuščajo urejanje visokega šolstva nižjim nivojem lokalne samouprave (regijam, pokrajinam, deželam).

Področna, slovenska visokošolska zakonodaja daje možnosti in usmerja slovenske nacionalne univerze, da so konkurenčne drugim visokošolskim institucijam EU. Slovenske univerze so mlade v primerjavi z uveljavljenimi univerzami v EU.

Organizacija in upravljanje obstoječih slovenskih univerz sta primerljiva s tistima v primerljivih univerzah EU. Manjka le mogoče malo več gospodarske pobude in oblikovanja delujočih univerzitetnih inkubatorjev, preko katerih univerze najdejo pot za pretok znanja in uspešno ter učinkovito sodelovanje z gospodarstvom. Statusno pravno vse tri državne univerze že imajo v korporacijskem upravljanju pravne osebe ustanovljene za ta namen. Kakšni bodo ekonomski rezultati teh "inkubatorjev", pa bo pokazala prihodnost.

6.2 Pravni položaj rektorja in glavnega tajnika univerze, dekana in direktorja članice univerze na državnih univerzah v RS in evropskih univerzah

Pravni položaj poslovnega organa v visokošolskem zavodu urejata Zakon o zavodih (ZZ), in Zakon o visokem šolstvu (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 presojujejo po ZDR in ZJU ter posebnih, področnih zakonih in kolektivnih pogodbah; plača pa se jim določa po 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 statotov¹⁷ slovenskih univerz in evropskih praks sledi v nadaljevanju.

Določbe, ki urejajo **postopek volitev rektorja v Statutu UP**, ne vsebujejo diktije, kdo lahko predlaga kandidate za rektorja, vendar je to urejeno v Pravilniku o volitvah rektorja UP, ki določa, da kandidate lahko predlagajo senati in znanstveni sveti članic univerze in kandidat sam, ki je redni profesorji ali znanstveni svetnik zaposlen na univerzi, ki ga podpre s pisno izjavo najmanj 15 visokošolskih učiteljev ali znanstvenih delavcev. Statut UM določa, da kandidate za rektorje predlagajo senati članic univerze in Študentski svet univerze. Statut UL navaja, da kandidate za rektorje predlagajo senati članic v 30 dneh.

Pogoji za kandidata za rektorja, da je visokošolski učitelj 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 držav¹⁸) 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 član dotične univerze. V številnih državah kot so Avstrija, Finska, Danska in Litva se od rektorja pričakuje, da izkazuje vodstvene sposobnosti (Slika 7).

Estermann in Nokkala (2009) v raziskavi ugotavljata tudi, da v evropskih državah sestavo in pristojnosti vodstva VŠZ v nekaterih primerih določa zakon, sicer pa **postopke izbire rektorja razvrščata v štiri osnovne kategorije**. Rektorja lahko:

- izvoli univerzitetna skupnost (akademskega osebja, 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.

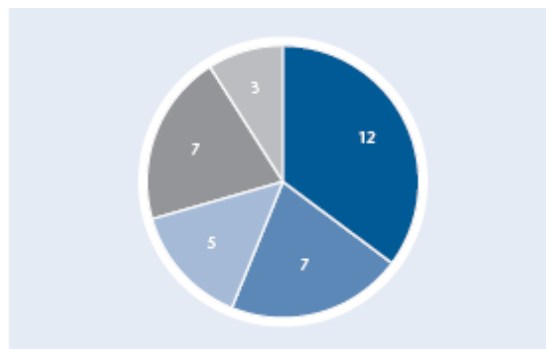
V obravnavanih državah najbolj pogosto rektorja volijo vsi visokošolski učitelji, znanstveni delavci in visokošolski sodelavci, ki so na univerzi zaposleni. Volilno pravico imajo tudi študenti, in sicer ponavadi eno petino od glasov vseh visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev, ki so na univerzi zaposleni. Na drugem koncu spektra so tisti VŠZ, predvsem v zahodnoevropskih državah, kjer rektorja imenuje upravni odbor. V Nemčiji se postopek razlikuje med regijami in sega od prvega načina do imenovanja od

17 Statut Univerze na Primorskem (v nadaljevanju Statut UP), Uradni list RS, št. 73/2003, 100/2003, 50/2005, 53/2006, 83/2006, 21/2007, 106/2008, Statut Univerze v Mariboru (v nadaljevanju Statut UM), Uradni list RS, št. 115/2004, 78/2005, 90/2008, Statut Univerze v Ljubljani (v nadaljevanju Statut UL), Uradni list RS, 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.

18 V raziskavi je Belgija obravnavana kot dve državi: ločeno flamski in francoski del, zato skupno število obravnavanih držav v analizi (34) ni enako skupnemu številu vključenih držav v raziskavo (33).

ministrstva pristojnega za visoko šolstvo. Na Norveškem so rektorji ali izvoljeni ali imenovani, odvisno od statuta univerze. Na Islandiji (nekateri 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).

Slika 6. Postopki izbire rektorja



Legenda (beri na sliki v smeri urinega kazalca):

- (12) Izvoli ga univerzitetna skupnost (akademsko osebje, drugi zaposleni, študenti): BE fr, HR, CY, EE, FI, GR, IT, LV, PL, SI, ES, TR
- (7) Izvoli ga upravni organ (senat), ki je demokratično izvoljen: CZ, FR, HU, MT, PT, RO, SK
- (5) Imenovan je v dveh korakih, v katerih odločata senat in upravni organ univerze: AT, BE nl, BG, RS, CH
- (7) Imenuje ga svet/odbor univerze (tj. upravni organ, ki odloča o strateških vprašanjih): DK, IE, LT, LU, NL, SE, UK
- (3) Postopek se razlikuje med univerzami: DE, IS, NO

Vir: Estermann in Nokkala 2009

Trajanje mandata je urejeno enotno, štiri leta v Statutu UP in UM, največ dvakrat zaporedoma, UL prav tako štiri leta in je lahko ponovno izvoljen. ZViS, UP in UL, razlogov in postopka za predčasno razrešitev ne navajata, z razliko UM, ki to ureja.

Mandat rektorja je povsod po Evropi običajno določen z zakonom, bodisi kot določena dolžina, ki je obvezna, bodisi kot najdaljše obdobje. Najpogostejše 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 ne obstaja močna povezava 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 specifičen Statut UP, ki pravi, 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 določi, 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 nezdržljivosti rektorske in prorektorske funkcije vsi trije statuti določajo, da rektor in prorektor ne morejo biti člani upravnega odbora univerze, statut UP dodatno določa, da ne more biti član komisij senata. ZViS določa, da rektorji in prorektorji univerz ne morejo biti imenovani v akreditacijski, evalvacijski in habilitacijski senat. 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 tri, poleg teh lahko tudi prorektorja za finančno gospodarske zadeve.

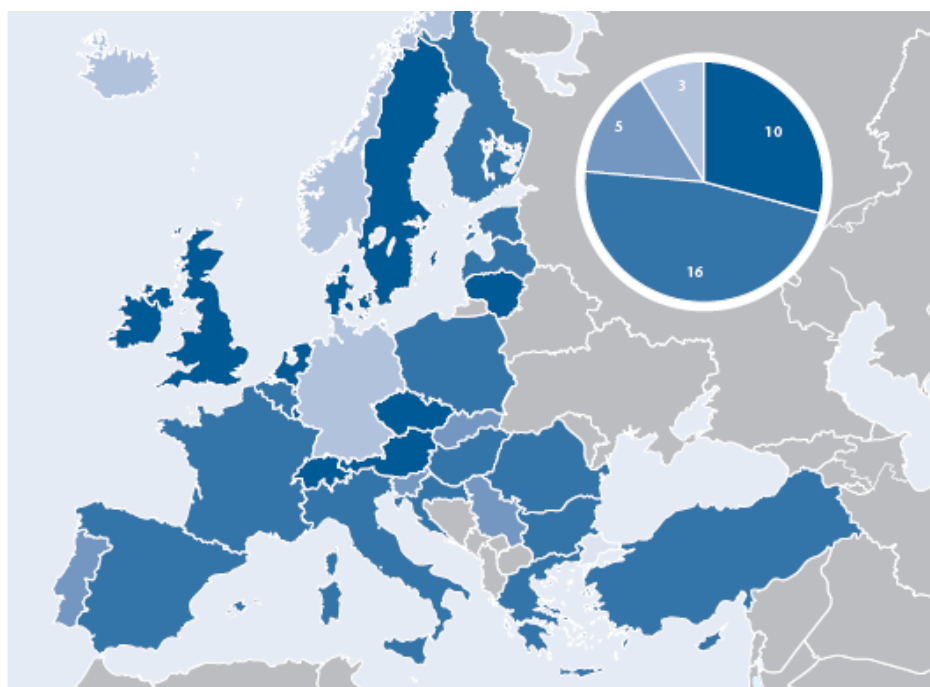
Zastopanje univerze je v pristojnosti rektorja. Izjema je Statut UM, ki določa, da je tudi glavni tajnik univerze, ki zastopa univerzo v mejah splošnih aktov univerze in v skladu s pooblastili, ki jih določi rektor. Poleg tega lahko rektor v posameznih primerih za zastopanje in predstavljanje univerze pooblasti druge osebe. Članico univerze in univerzo za nastopanje v pravnem prometu pri opravljanju dejavnosti za uresničevanje nacionalnega programa visokega šolstva, za katerega se zagotavljajo javna sredstva, zastopa in predstavlja dekan samostojno brez omejitev.

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).

Slika 7. Zahtevane kvalifikacije za rektorja in njegova vloga v upravnem odboru



Legenda:

- (10) Rektor je imenovan, kvalifikacije niso določene v zakonu ali so zelo široko zastavljene; poroča upravnemu organu, odgovoren in pristojen je za dolgoročne strateške odločitve.
- (16) Primus inter pares: rektor je izvoljen, strogo določenih kvalifikacij, je član upravnega odbora; pristojen in odgovoren je za dolgoročne strateške odločitve.
- (5) Kombinacija zgornjih dveh modelov.
- (3) Različni modeli.

Vir: Estermann in Nokkala 2009, 16

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 univerz tega v svojem statutu nimata opredeljeno. 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, 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. UM pravi, da dekan ne more biti imenovan v upravni odbor UM. Statut UL ne vsebuje nobenih navedenih primerov nezdržljivosti 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 zgolj Statut UM. UL zahteva univerzitetno izobrazbo zgolj pravne smeri, medtem, ko UP dopušča imenovanje na to mesto oseb z drugo izobrazbo ustrezne smeri. Mandatne dobe 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 samo Statut UL. 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 dajete. Na UL glavni tajnik predlaga rektorju v odločanje sistematizacijo delovnih mest uprave. Glavni tajnik UM je član poslovnega odbora po svojem položaju. Glavni tajnik UM odgovarja za svoje delo rektorju, statuta UP in UL teh določb ne vsebujeta. Statut UL določb, ki bi urejale pravni status direktorja članice, sploh ne vsebuje.

Ločenost funkcij strokovnega in poslovnega 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 opravlja tudi funkcijo vodenja strokovnega dela, če funkciji nista ločeni. V tem primeri lahko govorimo o dvojni funkciji direktorja. ZZ je edini predpis, ki izrecno določa, da sta lahko funkciji poslovođenja in vodenja strokovnega dela ločeni (Korpič Hrovat 2008, 58). Direktor javnega zavoda ni državni uradnik, saj ne izvaja javne naloge 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 VŠZ s statutom lahko določi, da sta funkcija vodenja strokovnega dela in poslovodna funkcija ločeni. V tem primeru statut npr. samostojnega VŠZ določi pristojnosti strokovnega vodje (dekan) in pristojnosti poslovnega 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 VŠZ 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 VŠZ 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 mest¹⁹, 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 upreti tudi na Zakon o zavodih (Uradni list RS, št. 121/91, 451/94, U-I-104/92, 8/96, 18/98, U-I-34/98, 36/2000, 127/2006), ki govori o strokovnem in poslovnem direktorju. Funkcijo dekana je torej mogoče razumeti kot funkcijo strokovnega direktorja. Pri pogojih za zasedbo delovnega mesta je treba upoštevati posebne pogoje kot je ustrezen habilitacijski naziv in ustrezne vodilne (tri do pet letne) delovne izkušnje.

Delovne naloge direktorja pa 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 soglage 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 odloca 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; odloca 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

¹⁹Glej: VŠVO. 2008. *Akt o notranji organizaciji in sistemizaciji delovnih mest v Visoki šoli za varstvo okolja*. http://vsvo.velenje.si/img/2008100313_AKT%20SISTEMATIZACIJA.pdf (16. 3. 2010)

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.

7 FINANCIRANJE VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV

7.1 Na splošno o sistemih financiranja visokega šolstva

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 VŠZ, ne da bi pri tem kršile njihovo avtonomijo. Čeprav se je v zadnjem desetletju finančna avtonomija VŠZ v državah EU povečala, je nedavna recesija razkrila slabosti številnih mehanizmov financiranja visokega šolstva in nacionalnih politik, ki so jih bolj ali manj podpirali.

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 visokošolskih 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 VŠZ in da bi le-ti lahko z javnimi sredstvi upravljali stroškovno bolj učinkovito kot vlada, če bi jim bila zagotovljena ustrezna finančna avtonomija. 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.).

Mehanizmi financiranja se razlikujejo med državami. Med pomembnejše dejavnike spadajo nacionalna pravila financiranja (zlasti za sredstva, namenjena VŠZ), sistemi evalvacije in kadrovska politika. Vse bolj očitno postaja dejstvo, da države ne povezujejo v zadostni meri mehanizmov financiranja in politik visokega šolstva, kar prispeva k neučinkovitosti in neuspešnosti javnih (in zasebnih) izdatkov za visoko šolstvo. Poleg tega v teh primerih VŠZ niso dovolj motivirani, da bi dejavno spremljali razmere in trende v gospodarstvu in družbi ter si utrdili položaj kot gonilna sila razvoja gospodarstva in družbe.

Učinkovita in gospodarna raba sredstev sta odvisni od sistema financiranja visokega šolstva v posameznih državah. V zadnjih 10–20 letih je večina evropskih držav spremenila sistem financiranja visokega šolstva. Obseg teh reform se znatno razlikuje od države do države, vendar se nobena izmed njih ni mogla popolnoma izogniti spremembam. Reforme v različnih državah imajo številne skupne lastnosti (Kaiser idr. 2002, Strehl idr. 2006, CEGES 2007, Lepori idr. 2007, EUA: Financially Sustainable Universities – Towards Full Costing in European Universities 2008):

- na splošno je opaziti trend povečanja avtonomije VŠZ pri porabi javnih financ;
- prizadevanja za uvedbo ali uporabo modela polnih stroškov za dejavnosti visokošolskega izobraževanja VŠZ. Po mnenju EUA je zaradi vse večjih stroškov dejavnosti visokošolskega izobraževanja najpomembnejše vprašanje univerz v 21. stoletju tveganje, povezano s trajnostjo njihovega poslanstva;
- uvedbo preglednejšega in enostavnejšega financiranja visokega šolstva na ravni države;
- stroški izobraževanja bi morali biti samo ena izmed odgovornosti vlade.

Kot je razvidno iz raziskave OECD (Strehl idr. 2006), se medsebojna soodvisnost med finančnimi sistemi ter visokim šolstvom in njegovo politiko precej razlikuje od države do

države. Ne glede na zgoraj omenjeno pa je v zvezi s strategijami za razvoj visokega šolstva 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,
- svoboda izobraževanja in raziskovanja.

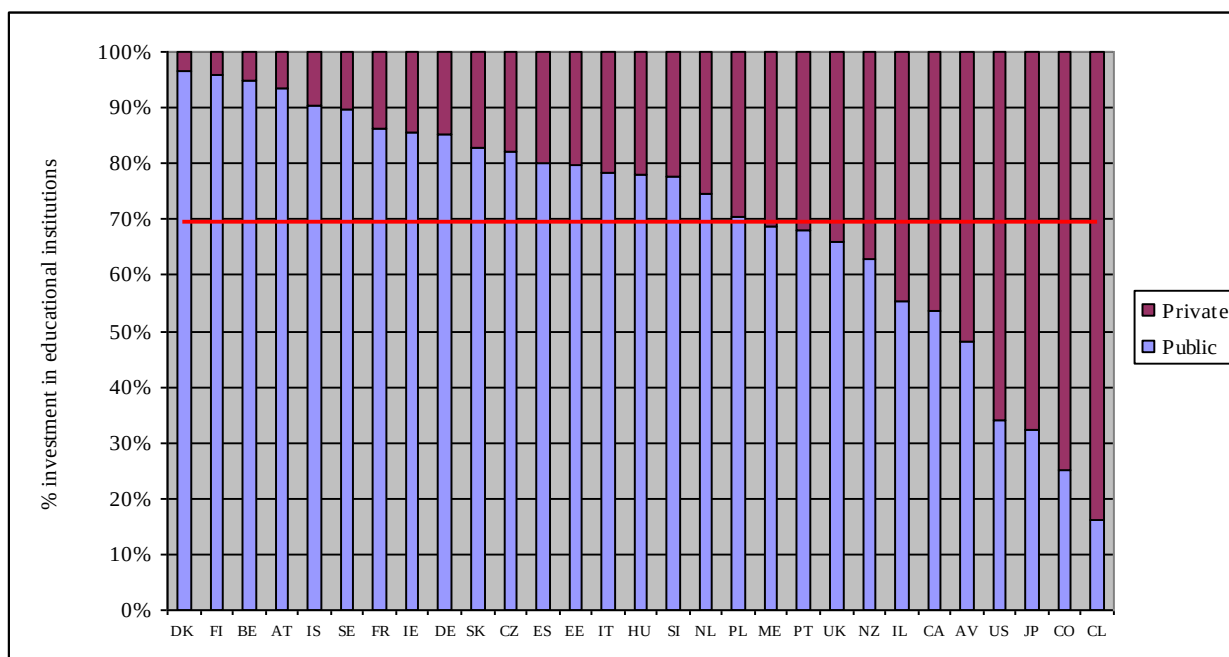
Po mnenju OECD (Tertiary Education for the Knowledge Society 2008) so glavni izzivi financiranja terciarnega izobraževanja zagotoviti dolgoročno finančno stabilnost terciarnega izobraževanja, oblikovati finančne strategije v skladu s ciljem sistema terciarnega izobraževanja in doseči učinkovito porabo javnih sredstev. Za uspešno soočenje z omenjenimi izzivi so vladam predlagani naslednji ukrepi:

- Razvoj strategije financiranja, ki omogoča prispevek sistema terciarnega izobraževanja 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 terciarnega izobraževanja.
- 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.**

7.2 Mednarodni vidik financiranja visokega šolstva

Financiranje neposredno vpliva na reformo visokega šolstva ter njegovo učinkovitost, pravičnost in kakovost. Kot kaže Slika 8, je v Evropi glavni vir financiranja VŠZ predstavljajo sredstva iz državnih proračunov.

Slika 8. Javni in zasebni izdatki za ustanove terciarnega izobraževanja v letu 2006



Vir: OECD 2009.

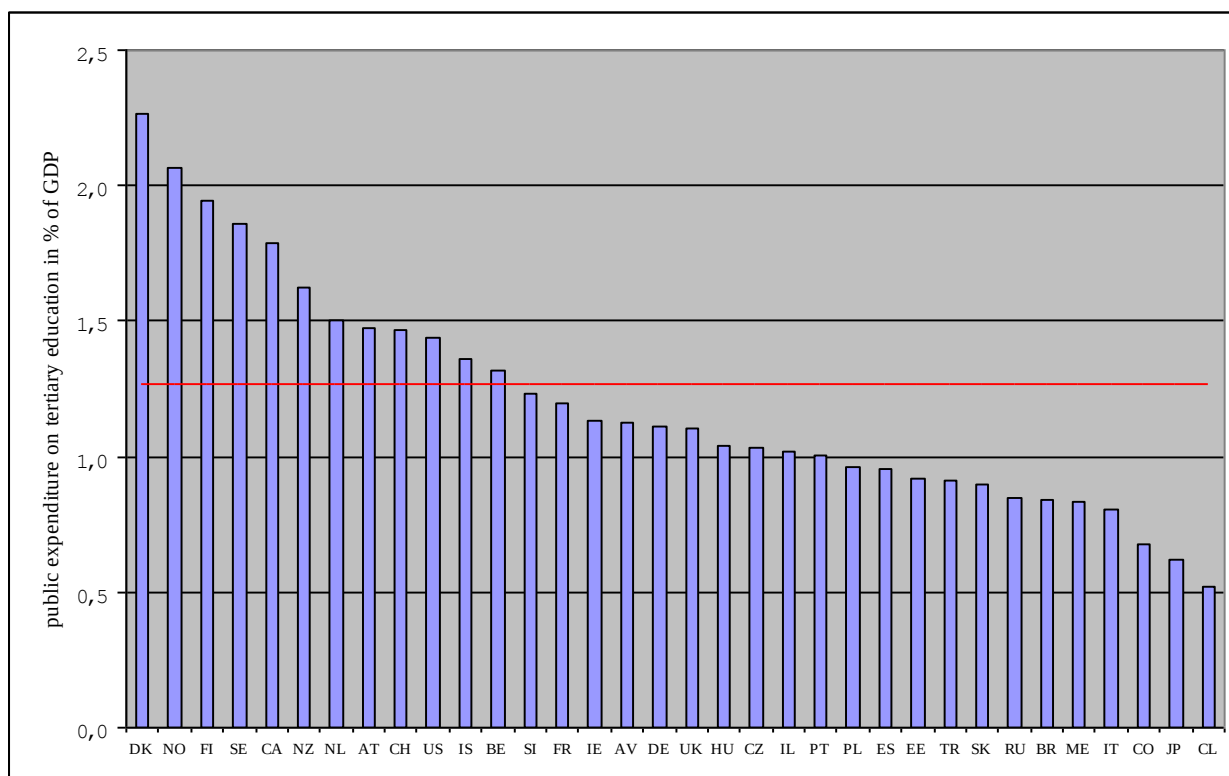
V večini primerjanih držav so ustanove terciarnega izobraževanja večinoma financirane iz javnih virov. V državah OECD je bilo v letu 2006 69,4 % sredstev za omenjene ustanove pridobljenih iz javnih virov. Se pa delež javnega financiranja izobraževalnih ustanov terciarnega izobraževanja, v večini primerjanih držav, zmanjšuje. V državah OECD se je delež javnih virov, v obdobju 1995-2006, zmanjšal za 7,1 odstotnih točk.

Med posameznimi državami obstajajo velike razlike v načinu financiranja ustanov terciarnega izobraževanja. Delež zasebnih virov je bil v letu 2006 nižji od 10 % vseh izdatkov za HEIs na Danskem, na Finskem, v Belgiji in Avstriji, kar je sicer značilnost vseh primerjanih evropskih državah pretežno javno financiranje ustanov terciarnega izobraževanja. Povsem drugačno sliko lahko ugotovimo v Avstraliji, na Japonskem, v ZDA, v Koreji in Čilu, kjer v financiranju ustanov terciarnega izobraževanja prevladujejo zasebni viri.

Pričakujemo, da bodo javna sredstva imela pomembno vlogo pri financiranju VŠZ v EU tudi v prihodnje, saj je Izjava konference evropskih ministrov, odgovornih za visoko šolstvo, ki je potekala v Leuvnu in Louvain-la-Neuve 28. in 29. aprila 2009, javno financiranje potrdila kot eno izmed glavnih prednostnih nalog visokega šolstva do leta 2020 za zagotovitev pravičnega dostopa in nadaljnjega trajnostnega razvoja avtonomnih VŠZ. Izjava tudi pravi, da je treba nameniti večjo pozornost iskanju novih in raznolikih virov in metod financiranja.

Vendar pa evropske naložbe v izobraževanje, raziskave in razvoj, zlasti iz zasebnega sektorja, ne postavljajo EU blizu ZDA in Japonski, temveč nasprotno, povečujejo vrzel med njimi. Naložbe EU v visoko šolstvo zaostajajo za naložbami ZDA in Japonske, zaradi česar si je EU v Lizbonski strategiji postavila cilj, da bo 2 % BDP namenila financiranju visokega šolstva (1 % iz javnih in 1 % iz zasebnih virov). Kot kaže Slika 9, so mnoge države že dosegle cilj 1 % BDP iz javnih sredstev. Vendar problem predstavljajo naložbe iz zasebnih virov, ki lahko, vendar ne nujno, predstavljajo tudi šolnine.

Slika 9. Javni izdatki za terciarno izobraževanje v % BDP v letu 2006



Vir: OECD 2009.

V letu 2006 so največji delež svojega BDP za ustanove terciarnega izobraževanja namenile ZDA (2,9 %) ter Kanada in Koreja, kjer je navedeni delež tudi presegal 2 % BDP. V EU-27 le nekaj držav očitno odstopa od povprečja. Skandinavske države (Danska, Finska, Švedska in Norveška) ter Nizozemska terciarnemu izobraževanju namenijo % BDP, višji od povprečja OECD. Po drugi strani pa Italija in nekatere druge države visokošolskemu izobraževanju namenijo manj kot 1 % BDP (Key Data on Higher Education, Education and Culture DG, Eurydice, Eurostat 2007).

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 visoko šolstvo, močno zaostaja za Združenimi državami Amerike²⁰. Študije navedenih avtorjev kažejo, da članice EU veliko premalo namenijo sredstva v visoko šolstvo. EU povprečno nameni danes 1,3 % BDP-ja – 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 – kolikor bi EU želela voditi globalno ekonomijo znanja - bi morala reformirati sistem visokega šolstva, države bi morale zvišati vložek vanj, najmanj 1% BDP-ja, univerze pa bi morale imeti večjo proračunsko avtonomijo (glej: Bruegel policy brief, Issue 2007/04, September 2007 www.bruegel.org, str. 1-8).

²⁰ Glej: <http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Education/Higher%20Education%20and%20Research/2007%20Higher%20Education%20Caucus/2007-00215-01-E.pdf>; 13. 12. 2009.

Minister za visoko šolstvo v Sloveniji pa je na tiskovni konferenci 25. 11. 2009 napovedal, da bo Slovenija sledila lizbonskim priporočilom in namenila 1 % naslednjega proračuna (www.mvzt.gov.si; 29. 11. 2009).

Nadalje navedeni avtorji ugotavljajo, da imajo univerze severnih držav Evrope manj študentov v povprečju (20.000 do 25.000) in so tudi boljše 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 še manj študentov v povprečju (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.

Nadalje so ugotovili, da če imajo univerze (tako v ZDA kot tudi v EU) več denarja na posameznega študenta v povprečju in če pri tem zagotovljena avtonomija univerze pri upravljanju s financami, potem je dvojen uspeh fakultete na svetovnem trgu znanja. 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 svoje doktorande), oblikujejo naj sami predmetnike in študijske programe, naj izbirajo študente, še posebej na podiplomskem študiju²¹.

7.3 *Financiranje visokošolskega izobraževanja v Sloveniji*

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 na področju poslovnih ved fakultete imele veliko študentov, ki so študirali izredno. Da večino sredstev dobijo iz javnih virov, velja tudi za zasebne VŠZ s koncesijo. Zasebni nekoncesionirani VŠZ pa večino sredstev pridobijo iz šolnin.

Slovenija za terciarno izobraževanje, to je visoko in višje strokovno šolstvo, namenja 1,21 % BDP javnih izdatkov oz. 416,8 milijona eur (podatek za leto 2007, SURS). Glede na strukturo javnih sredstev za terciarno izobraževanje 76,3 % predstavlja neposredna poraba za izobraževalne ustanove ostalo pa štipendije in druge pomoči šolajočim. V celotnih izdatkih za terciarno izobraževanje (435,3 milijona eur oz. 1,26 % BDP) predstavljajo javni izdatki 74,2 %, zasebni viri 22 %, ostalo pa mednarodni viri.

Slovenija se v mednarodnih primerjavah uvršča med države brez šolnin, saj se v teh primerjavah upošteva redni dodiplomski študij.

Financiranje visokošolskega izobraževanja se razlikuje po stopnjah študija in vrstah VŠZ²².

Glede na stopnjo:

- dodiplomski študij (1. stopnja):

Slovenija sodi med države z dualnim sistemom šolnin, ko študentje, ki študirajo redno, ki se glede na uspeh na maturi uspejo vpisati na vpisna mesta, financirana s strani države, ne

²¹ Glej: <http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Education/Higher%20Education%20and%20Research/2007%20Higher%20Education%20Caucus/2007-00215-01-E.pdf>; 29. 11. 2009.

²² Financiranje dejavnosti VŠZ v Sloveniji ureja Uredba o financiranju visokošolskih in drugih zavodov od leta 2004 do leta 2010 (Uradni list RS, št. 134/03, 72/04, 4/06, 132/06, 99/08, 30/09 in 110/09).

plačujejo šolnine, medtem ko študentje, ki študirajo izredno, plačujejo šolnino sami oz. njihov delodajalec. Za redni študij država financira izvajanje visokošolske dejavnosti na VŠZ po načelu integralnega financiranja, ko razpoložljiva sredstva za študijsko dejavnost razdeli med javne VŠZ in zasebne koncesionirane VŠZ v odvisnosti od zgodovinske sestavine, števila študentov in diplomantov ter študijskega področja in njegovega faktorja oz. študijske skupine, v katero se uvrščajo posamezni študijski programi.

- podiplomski študij na 2. stopnji:

Iz javnih sredstev se financira redni način študija študentov, ki še nimajo pridobljene ekvivalentne ravni izobrazbe. To velja seveda za študijske programe javnih VŠZ in koncesionirane študijske programe zasebnih VŠZ. Študentje, ki ne sodijo v prej omenjeno skupino in študentje nekoncesioniranih študijskih programov, plačujejo šolnino.

- podiplomski študij na 3. stopnji:

VŠZ zaračunavajo šolnino, pri tem pa obstajajo različne nacionalne sheme za sofinanciranje podiplomskega študija. Med najbolj razširjenimi sta shema mladih raziskovalcev, ki jo vodi ARRS, ko se VŠZ financirajo plača in materialni stroški doktorskega študenta in sofinanciranje podiplomskega študija preko javnega razpisa MVZT.

Poleg formalnega izobraževanja lahko VŠZ izvajajo tudi študijske programe za izpopolnjevanje, kot del vseživljenjskega učenja, in druge oblike neformalnega izobraževanja, ki niso financirane s strani države, lahko pa bi VŠZ predstavljale dodaten vir prihodkov.

Dodaten vir zaslužka je tudi izredni študij na vseh 3 stopnjah.

Glede na vrsto VŠZ se financiranje razlikuje glede na to ali gre za *javni VŠZ*, *zasebni VŠZ* ali *zasebni VŠZ s koncesijo*. Zasebni VŠZ za izvajanje študijske dejavnosti niso financirani iz javnih sredstev, razen za študijske programe, za katere pridobijo koncesijo.

Poleg virov financiranja je pomemben dejavnik upravljanja VŠZ tudi pravni okvir, ki določa poslovanje VŠZ. Med pomembnejše uvrščamo:

- Zakon o visokem šolstvu določa normativ za delovno in pedagoško obveznost (63. člen).
- Javni VŠZ so vezani na zakonodajo s področja izvrševanja proračuna in javnih financ ter sistem plač v javnem sektorju. Medtem, ko zasebni VŠZ sodijo med pravne osebe zasebnega prava. Vsi VŠZ sodijo med nepridobitne organizacije, saj jih "regulira" Zakon o zavodih.
- Določanje šolnin za vse VŠZ urejata Pravilnik o šolninah in drugih prispevkih v visokem šolstvu, ki ga določi minister, pristojen za visoko šolstvo in Pravilnik o šolninah in bivanju v študentskih domovih za Slovence brez slovenskega državljanstva in tujce v Republiki Sloveniji.

Financiranje visokega šolstva v Sloveniji se razlikuje glede na dejavnost (izobraževanje/raziskovanje/drugo) in vrsto visokošolskega zavoda (javni/zasebni/zasebni s koncesijo).

7.4 Finančno-pravni vidiki financiranja v javnih zavodih in izvajanje javne službe

Za javne VŠZ Zakon o visokem šolstvu dopušča, da VŠZ pridobivajo sredstva iz proračuna Republike Slovenije, šolnin in drugih prispevkov za študij, plačil za storitve, dotacij, dediščin in daril ter iz drugih virov. Dodatno je določeno, da ta sredstva lahko uporablja v skladu z namenom, za katerega so bila pridobljena.

Namen tega sestavka je opozoriti na nekatere specifičnosti izvajanja in financiranja javnih služb ter dopolnilnih (tržnih) dejavnosti v javnih zavodih. Poudarek bo predvsem na dihotomiji javne službe in opravljanja drugih (tržnih), z javno službo povezanih dejavnosti. Pri tem pa je bistveno za razumevanje spoznanje, da javna služba ni nujno v celoti financirana iz javnih virov.

V slovenski pravni ureditvi javna služba kot splošni pojem ni opredeljena. V veljavni zakonodaji nismo zasledili enotne norme, ki bi na način generalne klavzule opredeljevala, kaj je javna služba. Posamezne vrste javnih služb so sicer opredeljene v področni zakonodaji, vendar je potrebno splošno definicijo javne službe izluščiti iz pravne teorije.

V teoriji pomeni javna služba pravno urejeno opravljanje dejavnosti, ki je opredeljena z zakonom ali ustreznim aktom lokalne skupnosti, katere vsebina je zagotavljanje storitev²³ in blaga²⁴ v javnem interesu, pri čemer njen primarni namen ni ustvarjanje dobička.

Javna služba je torej javno-pravni režim (Trpin 2004) izvajanja določene dejavnosti, ki se lahko načeloma izvaja na trgu tudi brez tega posebnega režima kot običajna dejavnost²⁵. Vendar pa, kadar se tovrstna dejavnost izvaja v javnem interesu, velja zanjo posebni javno-pravni režim. S tem je seveda mišljena posebna javno-pravna ureditev javne službe, ki mora imeti neposredno podlago v zakonu ali odloku lokalne skupnosti.

Posebni pravni režim nad izvajanjem javne službe se vzpostavi takrat, ko ga narekuje javni interes. Javni interes je torej temeljno vodilo, zaradi katere se javna služba sploh prične izvajati.

Javni zavod je pravno-statusna oblika ustanovljena zato, da opravlja javno službo. V bistvu je javna služba tista, zaradi katere je ta statusna pravna oblika sploh urejena v slovenski pravni ureditvi. Javno službo lahko poleg javnih zavodov opravljajo tudi organi javne uprave (npr. organi v sestavi, ministrstva, upravne enote, lokalne organizacije in organi ipd.) ter drugi (npr. zasebni izvajalci) ne glede na vrsto pravne subjektivitete. Vendar morajo izvajalci, ki niso javna uprava - razen javnih zavodov - za to pridobiti po posebnem postopku in s posebno pogodbo koncesijo, dovoljenje ali licenco (Zver 2003, 9).

Javni zavodi so torej tista statusna oblika²⁶, ki jim je primarno dana pravica in dolžnost **izvajanja javne službe**. Cilj delovanja javnega zavoda pa je, da z danimi in omejenimi sredstvi doseže maksimalne koristi ter zadovolji v naprej opredeljene potrebe uporabnikov javne službe (Zver 2003, 9).

²³ Na primer storitve šolstva, zdravstva, kulture, športa, socialne varnosti, invalidskega varstva ipd.

²⁴ Na primer zagotavljanje zdravil in ortopedskih pripomočkov, akreditiranih šolskih učbenikov ipd.

²⁵ Izjema so le nekatere dejavnosti, ki se lahko izvajajo samo v javnopravnem režimu.

²⁶ Z ali brez pravne subjektivitete – velja tako de lege lata, kot de lege ferenda, op. a.

Cene, po katerih javni zavodi zagotavljajo storitve ali blago javne službe, se ne oblikujejo prosto na trgu (Zver 2004, 18). Običajno jih določi ustanovitelj ali "regulator" (pristojno ministrstvo), ki pri tem mora upoštevati, kolikšen del cene bo pokrit iz javnih virov.

Javni viri so:

- proračunska sredstva pridobljena iz državnega ali občinskih proračunov,
- javna sredstva plačana preko cene javne storitve, ki jih zagotavlja država preko drugih javnih subjektov - na primer v zdravstvu, kjer država javnim zdravstvenim zavodom zagotavlja sredstva preko cene zdravstvene storitve s posredovanjem Zavoda za zdravstveno zavarovanje Slovenije, ali
- drugi parafiskalni viri, ki nimajo značaja proračunskih virov - na primer obvezne RTV naročnine za financiranje javne službe, ki jo izvaja javni zavod RTV Slovenija ipd.

Zmotno je prepričanje, da je s finančno-pravnega vidika javna služba le tisto, kar je financirano iz javnih virov. Nasprotno, vsi prihodki, tudi če jih javni zavod ustvari na trgu brez možnosti svobodnega oblikovanja cene, spadajo k prihodkom za izvajanje javne službe (Janc 2001). Javna služba je torej regulirana dejavnost javnega zavoda, ki se financira iz javnih in nejavnih virov.

Poleg javne službe, pa lahko javni zavod opravlja tudi dejavnost prodaje blaga in storitev na trgu, če mu je to v ustanovitvenem aktu ali statutu dopuščeno in če je za takšno dejavnost sodno registriran. Vendar tudi v primeru opravljanja dopolnilne – tržne dejavnosti – javni zavod mora upoštevati določena načela. Predvsem gre za načelo koneksnosti dopolnilne dejavnosti, ki pomeni, da mora biti prodaja blaga in storitev na trgu neposredno povezana z izvajanjem javne službe, oziroma dejavnosti, za katero je zavod ustanovljen. Tovrstna dejavnost tudi ne sme vplivati na obseg in kakovost zagotavljanja storitev ali blaga v okviru javne službe.

Poleg teh so viri financiranja javnih zavodov tudi npr. obresti od naložb, najemnine, dotacije, donacije, subvencije, darila, dediščine ipd. Ti viri niso trajni in sistemski, zato so razvrščeni v kategorijo drugih virov.

V Preglednica 17 so prikazani najpomembnejši viri financiranja javnega zavoda:

Preglednica 17. Viri financiranja javnega zavoda

<u>JAVNI VIRI</u> financiranja javne službe (proračunska plačila) in <u>NEJAVNI VIRI</u> financiranja javne službe (zasebna plačila)
<u>TRŽNI VIRI</u> od prodaje blaga in storitev z dopolnilno dejavnostjo <u>DRUGI VIRI:</u> dohodki od morebitnih naložb, donacije, subvencije, darila, dediščine ipd.

Še enkrat posebej poudarjamo, da nejavni viri financiranja javne službe niso tržni viri financiranja javnega zavoda. Nejavni viri financiranja javne službe predstavljajo finančna sredstva pridobljena s prodajo storitev ali blaga v okviru javne službe končnim uporabnikom.

V tem primeru ne gre za tržno dejavnost, saj je cena predpisana in regulirana v okviru javne službe s strani javnega subjekta, ki je pristojen za zagotavljanje te javne službe. Če izvaja javno službo zasebni subjekt, pa je le-ta financirana (tudi) iz nejavnih virov, mora zaradi javnega interesa izvajanja javne službe pridobiti za to posebno dovoljenje oziroma koncesijo.

Primeroma predstavljajo nejavni viri financiranja javne službe (do)plačila staršev za oskrbo in varstvo otrok v vrtcih, kjer se izvaja tovrstna javna služba, plačila oskrbovancev ali sorodnikov za skrb starostnikov v domovih za ostarele ali plačila šolnine izrednih študentov za študij na javno veljavnih programih visokošolskega in univerzitetnega študija.

Še posebej pri slednjem primeru plačil izrednega študija gre nedvoumno za nejavno financiranje javne službe, saj je v okviru javnega visokošolskega in univerzitetnega izobraževanja izredni študij zakonsko izenačen z rednim. Študentje imajo isti status kot redni študentje, opraviti morajo iste obveznosti in po uspešno zaključenem študiju pridobijo isto javno listino – diplomu – kot redni študentje. Edina razlika med njimi je, da rednim študentom zagotavlja storitve javne službe država iz proračunskih sredstev, izredni študentje pa plačajo storitve javne službe sami.

Vsebinsko pride do nejavnega financiranja javne službe torej takrat, ko v javnih virih ni zagotovljeno dovolj sredstev, ki bi pokrila zakonsko predvideni obseg in kakovost predpisane javne službe. To pa več ni področje pravne regulacije, temveč področje socialne oziroma ekonomske politike, ki je vsebinska podlaga in okvir pravne ureditve.

Nadalje je dopolnilna (tržna) dejavnost v javnih zavodih tista z javno službo povezana dejavnost, ki ne pomeni več zakonsko predpisanega obsega javne službe. V primeru vrtcev na primer prodaja viška pripravljene hrane npr. okoliškim prebivalcem, v primeru domov za ostarele nadstandardne storitve, v primeru visokošolskega študija pa npr. zalaganje in tisk učbenikov ipd.

Bistvena razlika za ločevanje nejavnega financiranja javnega zavoda in financiranja z dopolnilne (tržne dejavnosti) je v določenosti cene in v preglednosti porabe javnih sredstev. Cena storitev ali blaga dopolnilne dejavnosti namreč ne sme nikdar vsebovati pokritja stroškov ali dela stroškov na račun javne službe. Na ta način bi bila takšna cena prikrito subvencionirana in nelojalno konkurenčna ceni istovrstnih storitev ali blaga, ki jih prodajajo drugi subjekti na trgu.

Glede na povedano mora biti cena zagotavljanja storitev in blaga javne službe določena s predpisom, cena prodaje storitev in blaga dopolnilne dejavnosti pa nasprotno, zaradi proste konkurence, ne sme biti določena s predpisom.

V tem kontekstu gre opozoriti tudi na 86. člen Pogodbe o Evropski skupnosti (PES), oziroma na vprašanje komunitarnega elementa (Podobnik 1998) tržnega delovanja javnih zavodov. Posredno bi lahko prišlo do kršitve konkurenčnih pravil Evropske skupnosti v primerih prelivanja sredstev javne službe v ceno storitve dopolnilne (tržne) dejavnosti javnega zavoda (*ang.: cross subsidizing*).

Drugače povedano, če bi javni zavod za pokrivanje stroškov prodaje storitev ali blaga na trgu uporabljal javna sredstva ali javne in nejavne vire financiranja javne službe, mora to v tržni ceni storitev jasno obračunati. Tržna cena se ne more oblikovati na račun prej navedenih komponent, saj bi tako javni zavod lahko konkuriral le z oblikovanjem cene temelječe na variabilnih stroških, medtem ko bi mu fiksne stroške že prej pokrilo financiranje javne službe.

Zato je s finančno-pravnega vidika nujno potrebno ločiti financiranje javne službe od drugih virov financiranja javnega zavoda.

7.5 *Financiranje raziskovanja na visokošolskih zavodih*

Financiranje raziskovanja na VŠZ poteka preko Javne agencije za raziskovalno dejavnost RS (ARRS). Po podatki za leto 2008 je visokošolski sektor prejel 13,4 % bruto domačih izdatkov za raziskovalno-razvojno dejavnost (82,8 mio eurov), od tega je 76,4 % sredstev (63,3 mio eurov) prišlo iz državnih virov, 11,3 % iz virov iz tujine, 10,1 % od gospodarskih družb, 2,1 % je prispevalo visoko šolstvo, majhno razliko pa še zasebne nepridobitne organizacije.

Razdeljevanje javnih raziskovalno-razvojnih sredstev se ne razlikuje med javnimi in zasebnimi VŠZ. Po namenih se javna sredstva namenjajo za raziskovalne programe, temeljne projekte, aplikativne projekte, podoktorske projekte, ciljno raziskovalne programe (CRP), mlade raziskovalce, raziskovalno opremo ter tisk in konference.

Pomembno za upravljanje VŠZ je, da je za javna sredstva za raziskovalno-razvojno dejavnost določen normativ obremenitve enega FTE v raziskovalnih urah. Višina cene raziskovalne ure je določena v odvisnosti od kategorijo raziskovalnega programa oz. projekta in povprečne cene ekvivalenta polne zaposlitve, ki se določi na podlagi cene dela raziskovalca in ostalih stroškov programa 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.²⁷

Po podatkih ARRS (Kontler-Salomon, 2009) 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-odstoten, v Italiji 65-odstoten, v Nemčiji in Franciji znaša med 50 in 60 odstotki. Na Madžarskem pa dobijo inštituti za raziskave več denarja od univerz, a kljub temu pripada madžarskim univerzam 45 odstotkov tega denarja, slovenskim univerzam pa – po lanskim podatkih – samo 43 odstotkov. Leta 2010 se je pri nas univerzitetni raziskovalni finančni delež dvignil na 49 odstotkov. 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.

7.6 *Omejevalni dejavniki pri upravljanju VŠZ*

EUA je v svojem poročilu o avtonomiji univerz (Estermann in Nokkala 2009) opredelila kot glavne dejavnike finančne avtonomije VŠZ možnost:

- 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

²⁷ Uredba o normativih in standardih za določanje sredstev za izvajanje nacionalnega raziskovalnega in razvojnega programa

- lastništva zgradb (prosto odločanje glede najema, nakupa, prodaje).

Kot poglobitne omejevalne dejavnike upravljanja javnih VŠZ v Sloveniji bi izpostavili:

- financiranje študijske dejavnosti s strani države po enoletnih pogodbah,
- omejevanje financiranja študijske dejavnosti na reden način študija, kar omejuje uvajanje fleksibilnih študijskih poti in raznolikost ponudbe vseživljenjskega učenja,
- 63. člen Zakona o visokem šolstvu, ki določa delovno in pedagoško obveznost,
- plačni sistem javnega sektorja,
- normative in standarde za financiranje raziskovalnih programov in projektov preko ARRS-a v povezavi z zahtevo, da mora biti raziskovalec zaposlen na VŠZ,
- pravilnike v zvezi z določanjem šolnine za tujce,
- neločevanje akademske vloge vodilnih na VŠZ od poslovne vloge.

8 ČLOVEŠKI VIRI V VISOKOŠOLSKIH ZAVODIH

Človeški viri so tisti, ki izvajajo dejavnosti VŠZ. ZViS (52. - 54. člen) 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 VŠZ zaposleni tudi **strokovno-administrativni delavci**, ki izvajajo dejavnosti v podporo izobraževalnemu in raziskovalnemu delu.

Pred 60. letom prejšnjega stoletja je bilo visoko šolstvo elitna dejavnost v relativno stabilnem zunanjem okolju, z majhnim številom študentov, visoko stopnjo strokovne avtonomije in relativno majhnim interesom déležnikov. Archer (2005) opredeljuje vlogo visokega šolstva v 21. stoletju kot gonilo nacionalnega, gospodarskega in socialnega razvoja s pomočjo razvoja človeškega kapitala. Z večanjem števila študentov so bili VŠZ soočeni z vedno večjo raznolikostjo v študentski populaciji, ki je vplivala tako na pedagoško delo kot na socialno-ekonomsko ozadje.

Kakovost izvajanja visokošolskih programov in kakovost raziskovanja visokošolskih učiteljev sta tesno povezani z ustreznim razvojem človeških virov v VŠZ. Moravec (2008) opozarja na novo paradigmo produkcije znanja v visokem šolstvu, ki je povezana s tremi trendi: globalizacijo, ekonomijo znanja in družbo znanja, spodbujanjem sprememb. Nova paradigma zahteva sistemski pristop pri vodenju VŠZ. Vodovnik (2007) navaja, da so ljudje najpomembnejši vir organizacije, obenem pa je vsak posameznik vir osebnostnih, strokovnih in delovnih lastnosti. Ustrezno ravnanje z njimi postaja ključ do uspeha, ki ga dosežemo, če so kadrovske politike in poslovne dejavnosti organizacije tesno povezane z uresničevanjem ciljev organizacije.

8.1 *Položaj zaposlenih v visokošolskih zavodih v Sloveniji in Evropi*

VŠZ, ki so javni zavodi in VŠZ na podlagi koncesije, v RS opravljajo javno službo. Posamezniki, ki sklenejo delovno razmerje v javnem VŠZ, so javni uslužbenci. Zakon o javnih uslužbencih (ZJU-UPB3, Uradni list RS, št. 63/2007) 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 uslužbenke tudi načelo odgovornosti za rezultate, kar pomeni, da posameznik odgovarja za kakovostno ter hitro in učinkovito izvrševanje zaupanih javnih nalog.

Estermann in Nokkala (2009) v svoji raziskavi o avtonimiji univerz v Evropi obravnavata tudi položaj javnega uslužbenca. Ta zaradi različnih pravnih ureditev in tradicije nima enakega pomena v vseh obravnavanih državah. V 15 evropskih državah noben zaposleni na VŠZ nima statusa javnega uslužbenca. V nekaterih državah nekatere kategorije zaposlenih v VŠZ niso

javni uslužbenci, čeprav imajo podoben status (Irska, Poljska). Skupna lastnost teh držav je, da so njihovi VŠZ manj fleksibilni pri managementu človeških virov. V nekaterih državah vključno s Češko, Slovaško in Islandijo imajo status javnega uslužbenca le zaposleni na državnih VŠZ. 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).

8.1.1 Narava akademskega dela in profesionalizem

VŠZ 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 VŠZ je avtonomno in relativno neodvisno od sodelavcev, povezano pa je s študenti na matičnem in s strokovnjaki na drugih VŠZ. 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 VŠZ, promocijo si iščejo tudi zunaj VŠZ. Postopki habilitacij to neodvisnost še stopnjujejo. Avtonomija dela pogosto povzroči, da akademiki ignorirajo tako potrebe VŠZ 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.

Socket (1993) učitelja profesionalca 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. *Profesionalec* naj bi torej po pričakovanjih delal na etičnih in altruističnih temeljih iz ljubezni do študentov in v njihovo dobro. Socket (1993, 90) ugotavlja, da so "profesionalni učitelji eksperti zaradi svoje profesionalne kreposti; s krepostjo, naj ponovimo, ne mislimo prenosljive in priučene morale posameznika".

V okviru operativnega jedra obstaja "bojno polje" profesionalcev znotraj enake profesije; stalni spor in boj za prevlado med različnimi disciplinami. Ti profesionalci so vsi učitelji, le da poučujejo različne predmete, ki jih opredeljujejo kot profesionalce. Ta razprava lahko seže še globje. 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 VŠZ produktivno sodelovali s takšnimi sistemi in proizvajale znanje, bodo morali temeljito prestrukturirati svoje pristope k raziskovanju in poučevanju. To pomeni, da se bodo morali v vodenju premakniti od tega, kar opisuje Gibbons kot Modul 1, k Modulu 2 (Preglednica 18).

Preglednica 18. 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.

Vir: Gibbons 1998.

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

- večjih pritiskov na delovni čas, delovne obremenitve in moralo;
- vse večjega poudarka na uspešnosti, strokovnih standardih in odgovornosti;
- kadrovske politike, ki se premika iz lokalne službe za nadzor in individualno avtonomijo k večji kolektivni in institucionalni osredotočitvi;
- vedno bolj specializiranega in zahtevnega akademskega dela;
- novih nalog, ki brišejo stare razlike med kategorijami osebja v VŠZ.

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.

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

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 univerz (Enders in De Weert 2009).

8.1.2 Strokovno-administrativno osebje v visokošolskih zavodih

Pomembno vlogo pri uspešnem in učinkovitem delovanju VŠZ ima tudi profesionalizem strokovno-administrativnega osebja, ki ni del operativnega jedra (akademskega osebja), ampak je definirano kot podporno osebje akademikom. Zahteva po profesionalizmu strokovno-administrativnega osebja izhaja tudi 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 je 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 VŠZ. Tako lahko opazimo, da znotraj VŠZ 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).

8.2 Avtonomija zaposlovanja in postopki izvolitve v nazive

Sposobnost VŠZ, da odloča o zaposlovanju osebja, je integralno povezana z njegovo finančno in akademsko samostojnostjo. Razlike v kadrovske avtonomiji med evropskimi državami nastajajo zaradi zelo različnih predpisov, različnih kategorij zaposlenih na VŠZ 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 VŠZ v dvanajstih izmed obravnavanih evropskih držav samostojne pri zaposlovanju. To zadeva predvsem države severno-zahodnega dela Evrope. V drugih šestnajstih državah so VŠZ avtonomni, 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 (Hrvaška, Ciper, Francija, Grčija, Portugalska in Turčija) lahko VŠZ 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 VŠZ, temveč v rokah nacionalnega telesa.

Univerzitetni profesorji so ponavadi najbolj močno regulirana kategorija osebja na VŠZ. 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 VŠZ (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 VŠZ v skladu z zakonom. Za VŠZ, ki so članice univerze, merila sprejme senat univerze. 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 (ZRRD-UPB1, Uradni list RS, št. 22/2006) in Pravilnik o kriterijih za ugotavljanje izpolnjevanja pogojev za vodjo raziskovalnega projekta (Uradni list RS, št. 41/2009). Visokošolski učitelj svojo profesionalnost in strokovnost dopolnjuje s sodelovanjem s strokovnimi sodelavci in drugimi strokovnjaki s področja na nivoju regije, države in v tujini. Vzpostavljane 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 VŠZ 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 karierni 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 VŠZ. 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 obdobj, povečali sta se znanstvena svoboda

in neodvisnost mlajšega akademskega osebja. Tradicionalna habilitacija naj bi se ukinila do letošnjega leta²⁸.

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 drugi VŠZ, 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". Raziskava²⁹ Pauli-Fercha in Wohlfahrta (2001) je pokazala, da približno polovica vseh asistentov zapusti VŠZ 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 odvrčanje mladih od akademskega poklica. Trajanje pogodbe o delu je stvar odločitve posameznega VŠZ. 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 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).

28 Glej: EUA. 2008. Germany, Academic Career Structure. <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Germany.aspx#RequirementsForPositions>

29 V raziskavo je bila vključena Tehniška univerza na Dunaju, Univerza v Grazu in Univerza v Innsbrucku

Prevladujoča lastnost kadrovske strukture, ki jo lahko najdemo v večini držav, vključno s Slovenijo, je dolga karierna pot v akademskem poklicu. Potrebni so veliki leti za doseg 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 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.

8.3 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 (ZDR, Uradni list RS, št. 42/2002 z dne 15. 5. 2002) in Zakona o javnih uslužbencih (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 (ZViS). Pri sklepanju pogodb o zaposlitvi v visokem šolstvu se uporabljajo poleg zgoraj naštetih zakonodaj še Kolektivna pogodba za negospodarske dejavnosti (KPND), Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (KPDVI) ter Kolektivna pogodba za javni sektor (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 (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 (Uradni list RS, št. 39/1992). 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 VŠZ 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 je za eno uro teh vaj 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 sodeluje pri vajah. Danes taka interpretacija pedagoškega dela ni več aktualna zaradi novega sistema financiranja VŠZ, predvsem pa zaradi bolonjskih programov, ki uvajajo nove načine dela.

Akademsko osebje v Sloveniji 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 VŠZ 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 (2008) je zapisano, da je neposredna pedagoška obveznost oblika pedagoškega dela, ki je navedena v akreditiranem študijskem programu 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, umentniško delo s študenti in ostale konzultacije.

Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Univerze v Mariboru, A5/2005 – 2 BB (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 VŠZ 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 VŠZ 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 VŠZ različno opredeljujejo, hkrati pa ni jasno normirana. Iz prej navedenih dokumentov je opaziti, da med VŠZ obstajajo razlike tudi v definiranju 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 svojih Merilih (2008) šteje za posredno 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 (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 specificiranih oblik posredne pedagoške obveznosti.

Dejavnost, ki jo opravlja akademsko osebje, vključuje vse oblike in vsebine neposredne in posredne pedagoške obveznosti, pa tudi temeljno znanstveno-raziskovalno oziroma umetniško dela 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 učinkovito 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 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 VŠZ. 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 posamezni pedagoški delavec neenakomerno razporejen delovni čas v posameznem tednu, saj ima lahko predavanja in/ali vaje strnjene v enem ali nekaj dneh. 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 akademikov 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 akademikov 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. Respondenti 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 poučevanje in raziskovanje, vse ostale naloge in dolžnosti pa naj bi bile potisnjene v ozadje. Poglobljeno razumevanje procesa učenja in pritiski na usmeritev poučevanja in učenja v učne rezultate zahtevajo bolj profesionalen pristop do poučevanja na VŠZ. Od akademikov 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.

Gappa, Austin in Trick (2005) opisujejo nekatere sile, ki vplivajo na delo VŠZ in delovne pogoje v njih - VŠZ doživljajo številne finančne pritiske, večina akademskega osebja ni več zaposlena za poln delovni čas, novozaposleno 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 VŠZ, da krepijo produktivnost na vseh področjih, dejavnega delovanja z javnostjo in podjetniške dejavnosti, ki bodo pripeljale dodatna finančna sredstva.

Visokošolski učitelj bi moral biti s svojim znanstveno raziskovalnim delom člen povezovanja VŠZ z gospodarstvom. Medsebojno sodelovanje z gospodarstvom prinaša dodatno vrednost tako gospodarstvu, ki je glavni nosilec financiranja javne sfere, kot strokovnjakom, ki z njim pridobivajo bogate izkušnje iz prakse, ki so pomembne pri razvoju posameznega področja raziskovanja. Sodelovanje med VŠZ in gospodarstvom je velikega pomena, še posebno v času odločujočih gospodarskih sprememb.

8.4 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 VŠZ začelo občutno spreminjati. Novozaposleno akademsko osebje danes lahko ugotovi, da je njihov status nižji od statusa njihovih vrstnikov, 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 bili VŠZ veliko manjši in bolj kolegialni, akademsko osebje je bilo pretežno moško. Danes so VŠZ zelo kompleksni in raznoliki 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 VŠZ 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 VŠZ.

Opazen je trend zaposlovanja delavcev **s krajšim delovnim časom v več VŠZ**, 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 VŠZ, 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 več VŠZ 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 VŠZ je tudi stalno **povečanje administrativnega in tehničnega osebja**, s čimer se želi opozoriti na strokovnost uprave VŠZ, 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).

9 INTERNACIONALIZACIJA

Vplivi globalizacije ter spremembe v financiranju visokošolskega izobraževanja so intenzivirali proces internacionalizacije, ki je na področju visokega šolstva postal prevladujoč in strateško pomemben fenomen. "Ta pojav je pospešen z nadaljnjo liberalizacijo globalnega trga izobraževanja" (Van Vught in ostali 2002, 106). Po Endersu (2002, 1) internacionalizacija "prispeva, če že ne vodi k ponovnemu razmišljanju o družbeni, kulturni in gospodarski vlogi visokega šolstva in zunanji podobi v nacionalnih visokošolskih sistemih." VŠZ so postavljeni pred predvidljive in nepredvidljive izzive, ki zahtevajo ponovno ocenitev njihovih vlog. "V tem času nikakor ne smejo ostati izolirane v svojih slonokoščenih stolpih, temveč morajo vzpostaviti povezave z zunanjim svetom" (Kanjanaïyot 2004, 6).

9.1 Opredelitev pojma internacionalizacije in globalizacije visokega šolstva

Čeravno se koncept internacionalizacije uporablja že stoletja na različnih področjih delovanja posamezne države, se je pojem internacionalizacije visokega šolstva prvič pojavil šele v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja. Pred tem sta se najpogosteje uporabljala pojma mednarodno izobraževanje in mednarodno sodelovanje. Prva, ki sta v devetdesetih letih prejšnjega stoletja podala predlog za definicijo internacionalizacije visokošolskega izobraževanja sta bila Arum in Van de Water. Predlagalasta, da se **internacionalizacija visokega šolstva** definira kot: "sklop aktivnosti, programov in storitev, ki posegajo na področje akademskih mednarodnih izmenjav ter mednarodnih študijskih programov" (Arum in Van de Water 1996, 202). Knight je zavzela stališče, da se mora internacionalizacijo visokega šolstva razumeti kot proces, ki se nenehno razvija in je integriran v VŠZ, zato je predlagala, da se internacionalizacijo visokega šolstva definira kot "proces integracije mednarodne, medkulturne in globalne razsežnosti v cilje, delovanje (poučevanje, učenje, raziskovanje ter storitve) VŠZ" (Knight 2003, 2).

Kljub temu, da se je slednja definicija uveljavila v večini držav na območju Združenih držav Amerike, Avstralije in Evrope, ima pojem internacionalizacije visokega šolstva v svetovni literaturi še vedno različne pomene:

- a) uporablja se kot sopomenka globalizaciji;
- b) predstavlja odziv na globalne sile na način, ki je prilagojen edinstvenemu nacionalnemu in lokalnemu kontekstu (Knight 1999, 13-28); in
- c) večkrat se nanaša na rekrutiranje mednarodnih študentov (Levin 2001, 1999).

Knight (2006, 11) ugotavlja, da obstajata dve vrsti razumevanja pojma internacionalizacije visokega šolstva: za nekatere pomeni mednarodne aktivnosti, kot so: mobilnost študentov in akademskega osebja, mednarodne povezave, partnerstva, projekti in skupni študijski programi. Za druge pa predstavlja transnacionalno izobraževanje, ki v širšem pomenu obsega: skupne programe izobraževanja dveh ali več VŠZ v domači in tuji državi, podružnice VŠZ, ki delujejo v drugi državi, institucije, ki nudijo izobraževanje na daljavo, mednarodne visokošolske ter virtualne univerze.

Pojem internacionalizacije se pogosto zamenjuje ali celo enači s pojmom globalizacije. Številni avtorji (El-Khawas 1994, Lenn 1999, Middlehurst 2000, Sadlak 2001 v: Teichler 2004, 7) navajajo, da se internacionalizacija visokega šolstva nanaša predvsem na fizično mobilnost, akademsko sodelovanje, prenos znanja in mednarodno izobraževanje, globalizacija pa se navezuje na tekmovalnost, konkurenčnost, tržno ekonomijo, transnacionalno

izobraževanje in komercializacijo prenosa znanja. UNESCO (2004, 6) v zvezi z **razmerjem med globalizacijo in internacionalizacijo** visokega šolstva podaja naslednjo razlago:

"Globalizacija je proces, ki vpliva na spremembe v delovanju posamezne družbe, ekonomije in na trg delovne sile, s tem pa tudi na spremembe v delovanju visokošolskih institucij. Vplivi globalizacije, ki povzročajo spremembe na vseh področjih delovanja posamezne družbe so ustvarili potrebo, da se univerzitetna središča odzovejo z internacionalizacijo izobraževalnih programov. To pomeni, da so se univerze zaradi družbenih in ekonomskih sprememb ter sprememb, ki se dogajajo na trgu delovne sile, začele v vse večji meri prizadevati ustvarjati izobraževalne programe, ki bodo prilagojeni za mednarodne študente ter izobraževalne programe, ki jih bodo izvajale tudi v drugih državah".

Altbach (2004, 3) definira globalizacijo kot širitev ekonomskih, tehnoloških in znanstvenih tendenc, ki so neizogibne in neposredno vplivajo na sistem visokega šolstva. Na vprašanje, zakaj je internacionalizacija visokega šolstva lahko razumljena kot odgovor na globalizacijo ter hkrati tudi povod za globalizacijo, odgovarja Knight (2005, 4):

"Izraz 'odgovor na globalizacijo' temelji na dejstvu, da mora visoko šolstvo pripraviti študente na življenje in delo v povezanem, medsebojno odvisnem in globaliziranem svetu in, da morajo raziskave, ki se izvajajo v sferi visokega šolstva prispevati k odgovorom na problemska vprašanja v domači in tuji državi. Na drugi strani pa je internacionalizacija visokega šolstva lahko razumljena kot povod za globalizacijo, saj postaja tržni pristop do izobraževalnih storitev z ekonomskega vidika vedno bolj privlačen".

Visoko šolstvo je bilo že v svojih začetkih (evropskem srednjem veku) mednarodno naravnano³⁰ (študenti in profesorji so potovali na stare univerze v Pariz, Bologno, Salamanco in Uppsalo z namenom poučevanja ter učenja novih vsebin). Gospodarski in politični vplivi, ki so zaznamovali 20. stoletje, so proces internacionalizacije visokega šolstva še dodatno intenzivirali. Med temeljna izhodišča za internacionalizacijo visokega šolstva uvrščamo proces globalizacije, oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora (Bolonjski proces) ter spremembe v financiranju visokošolskega izobraževanja, ki so poleg pospešitve razvoja obravnavanega procesa narekovala tudi druge korenite spremembe v delovanju VŠZ.

"Sisteme visokega šolstva povsod po svetu je ključno zaznamoval proces globalizacije, ki celo močnejše vpliva na spremembe v delovanju univerz, kakor je to pomenilo za univerze v srednjem veku s pojavom humanizma ter kasneje Znanstvene revolucije³¹, z industrializacijo, urbanizacijo, protiklerikalizmom in totalitarizmom" (Scott 2000, 1). Enakega mnenja je tudi Nayyar (2007, 3-14), ki pravi, da sta razširjenost trgov in globalizacija v zadnjih dveh desetletjih dramatično preoblikovala svet visokega šolstva.

Še četrto stoletje nazaj je izobraževanje bilo večinoma producirano in uporabljeno znotraj nacionalnih meja, v ekonomskem smislu je bilo netržne narave. S pojavom **globalizacije**, hitrega tehnološkega razvoja ter sprememb v organizaciji in produkciji je ločevanje med tržnimi in netržnimi storitvami postalo zamegljeno (Nayyar 2007, 31). Spremembe so spodbudile porast tržnih oblik visokošolskega izobraževanja in internacionalizacijo visokega šolstva, čezmejno izobraževanje pa je pospešilo privatizacijo javnih univerz, marketizacijo študijskih programov ter korporatizacijo univerzitetnih storitev, kar je posledično vodilo do

³⁰ Po Altbachu (2004) so univerze že v svojih začetkih predstavljale globalne institucije, ki so delovale na podlagi skupnega (latinskega) jezika in »servisirale« mednarodne študente. Danes je *lingua franca* angleški jezik, pred tem je bil to nemški ter v srednjem veku latinski jezik. Tudi študenti so že od nekdaj študirali v tujini in akademsko osebje je vedno delalo izven nacionalnih meja. Vse univerze po svetu imajo iste zgodovinske korenine – srednjeveško evropsko univerzo, iz katere izvira univerzitetna internacionalnost.

³¹ Francoskega epistemolog in zgodovinar znanosti Alexander Koyré zagovarja tezo, da je znanstvena revolucija 17. stoletja hkrati izvor in izraz globoke duhovne spremembe, ki ni spremenila samo vsebine, temveč same okvire našega mišljenja, ter da v tem procesu ni mogoče ločiti filozofske in znanstvene misli.

pojava visokega šolstva kot poslovne dejavnosti (Nokkala 2002, Varghese 2004, Nayyar 2007). Ti elementi so katalizatorji novih dogajanj na področju visokega šolstva, kot so:

- novi ponudniki izobraževalnih storitev (multinacionalna podjetja, podjetniške univerze in medijske družbe);
- nove oblike ponudbe izobraževanja (študij na daljavo, virtualni študij);
- večja diverzifikacija kvalifikacij;
- povečana mobilnost študentov, programov, ponudnikov in projektov;
- poudarek na vseživljenjskem učenju, ki posledično povečuje povpraševanje za visokošolsko izobraževanje;
- povečane privatne investicije za visokošolsko izobraževanje (UNESCO 2004, 8).

Sklair (1995 citirano v Varghese 2004, 8) trdi, da "globalizacija vpliva na nastajanje globalnega visokošolskega sistema, ki temelji na konceptu transnacionalnih praks, ki se primarno nanašajo na tuje ponudnike visokega šolstva". Enako ugotavlja UNESCO (2004, 6):

"globalizacija sproža nove izzive v času, ko narodi - države niso več edini ponudniki visokošolskega izobraževanja in akademska skupnost nima več monopola pri odločanju v izobraževanju. Tovrstni izzivi pa ne vplivajo samo na dostop, enakost, financiranje in kakovost v visokem šolstvu, pač pa tudi na nacionalne suverenosti, kulturne različnosti, revščino in trajnostni razvoj".

Še večjo skrb predstavlja pojav čezmejnega (ang. crossborder) visokošolskega izobraževanja in trgovine izobraževalnih storitev (Splošni sporazum o trgovini s storitvami - ang. General Agreement on Trade in Services - GATS), ki uvršča izobraževanje v domeno trga, kar lahko resno vpliva na kapaciteto držav pri ureditvi visokošolskega izobraževanja znotraj javne politične perspektive.

9.2 Pristopi in strategije internacionalizacije visokega šolstva

9.2.1 Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora (bolonjski proces)

Čeravno je internacionalizacija visokega šolstva pred začetkom Bolonjskega procesa predstavljala pomembno vlogo, predvsem z vidika prispevanja intelektualnega kapitala k mednarodni skupnosti, akademskemu napredku in medsebojnem razumevanju, je po podpisu Bolonjske deklaracije³² postal njen pomen še močnejši. Navkljub veliki evropski raznolikosti: različnih kulturnih, izobraževalnih, jezikovnih, političnih in drugih okolij in tradicij, je Evropska unija z namenom oblikovanja skupnega evropskega visokošolskega prostora uspešno implementirala številne programe, ki posegajo na področje mobilnosti, komunikacije, sodelovanja med ljudmi in kulturami ter raziskovanja.

Na tem mestu je nedvomno treba omeniti enega od najuspešnejših tovrstnih programov European Action Scheme of Mobility of University Students (ERASMUS) ter kasneje program Socrates (2000 – 2006), ki je omogočal krajše študentske izmenjave, prenos kreditnih točk (ECTS), razvoj kurikulov, izmenjave akademskega osebja ter internacionalizacijo VŠZ znotraj skupine držav, ki uvajajo bolonjski sistem izobraževanja. Z letom 2007 je Evropska unija začela z izvajanjem Programa Vseživljenjskega učenja

32 V Bolonjski deklaraciji je še posebej poudarjeno, da mora evropski visokošolski prostor postati bolj privlačen za študente iz drugih delov sveta, evropske institucije pa poziva, da se bolj odločno kot doslej vključijo v svetovno tekmo univerz za vpliv, prestiž in denar.

(Integrated Lifelong Learning programme 2007 do 2013)³³ – Program vseživljenjskega učenja, ki temeljito spreminja izvajanje programa Leonardo da Vinci, podprograme Socrates ter ostale aktivnosti internacionalizacije z namenom še večjega pospeševanja mobilnosti, partnerskega sodelovanja in prenosljivosti v izobraževanju in usposabljanju. Program predstavlja osrednje gibalno k oblikovanju skupnega evropskega visokošolskega prostora in trdnemu zavezi med članicami Evropske unije ter gonilo modernizacije evropskih sistemov visokega šolstva.

9.2.2 Pristopi k internacionalizaciji visokega šolstva

Na podlagi teorij različnih avtorjev v obdobju zadnjih desetih let lahko zavzamemo stališče, da se pristop k internacionalizaciji visokega šolstva nanaša na način implementacije mednarodnih aktivnosti v določeni visokošolski instituciji (Aigner in drugi 1992, Arum in Van den Water 1992, De Witt 1995, Knight 1994). Čeprav je interpretacija internacionalizacije visokega šolstva lahko sorodna med VŠZ različnih držav, pa je način implementacije aktivnosti, ki so povezane z internacionalizacijo visokega šolstva, lahko zelo različen. Ta različenost izvira predvsem iz različnih prioritet, kultur, zgodovine ali različnih političnih sistemov. Zato se "pristop k internacionalizaciji visokega šolstva nikakor sme enačiti z definicijo internacionalizacije" (Knight 2005, 29). Pristope k internacionalizaciji visokega šolstva lahko po Quiangu (2003, 250-251) razdelimo na naslednje štiri skupine:

- 1) aktivni pristop³⁴ pospešuje aktivnosti internacionalizacije visokega šolstva, kot so: internacionalizacija kurikula, izmenjava študentov in akademskega osebja in mednarodni študenti;
- 2) kompetenčni pristop poudarja razvoj veščin, znanja, vedenja in vrednot študentov ter zaposlenih v visokošolskih institucijah;
- 3) etos pristop poudarja razvoj kulturnih vrednot in podpira mednarodna/medkulturna stališča ter iniciative;
- 4) procesni pristop si prizadeva za integracijo mednarodne/medkulturne dimenzije v poučevanje, raziskovanje in storitve na podlagi različnih aktivnosti in procesov.

Po Knight (2005, 30) pristop k internacionalizaciji visokega šolstva odseva oz. karakterizira vrednote, prioritete in akcije, ki jih določena država, sektor visokega šolstva ali posamezni VŠZ uporablja oz. zasleduje pri izvajanju internacionalizacije. Pristop ni stalen, temveč se vseskozi spreminja. Prav tako tudi ne moremo zatrjevati, kateri pristop k internacionalizaciji visokega šolstva je najbolj primeren. Priporočljivo je celo, da se več pristopov uporablja ob istem času. Nadvse pomembno pa je, da se analizira, ali je dominantni pristop komplementaren z motivi za internacionalizacijo.

Če povzamemo izsledke raziskave o stopnji internacionalizacije visokega šolstva v Sloveniji (Braček 2007) je bilo v zvezi z motivi, ki vodijo k dejavnostim internacionalizacije na ravni VŠZ v Sloveniji in v Evropi³⁵ ugotovljeno, da se motivi za izvajanje internacionalizacije visokega šolstva nekoliko razlikujejo. Poglavitni motivi, ki so v času raziskave vodili k dejavnostim internacionalizacije na VŠZ v Sloveniji, so bili: izboljšanje kakovosti

33 Opis programa dosegljiv na: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html

34 Quiang (2003, 250) meni, da je ta pristop eden izmed najbolj razširjenih pristopov k internacionalizaciji visokega šolstva. Bolj natančno - aktivni pristop je bil sinonim za mednarodno izobraževanje že v 1970-ih letih in v začetku 1980-ih letih.

35 Knight, Jane (2006): 2005 IAU Global Survey Report: Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges. Pariz. International Association of Universities (IAU).

visokošolskega izobraževanja; krepitev raziskovalnih in pedagoških zmožnosti; prispevek k povečanju znanja in sposobnosti za delovanje diplomantov v mednarodnem okolju ter povečanje njihovega medkulturnega razumevanja. Na drugi strani so evropski VŠZ navajali, da sta mednarodni sloves VŠZ ter povečevanje njihovega ugleda glavna motiva za aktivnosti internacionalizacije. Čeravno se motivi za internacionalizacijo visokega šolstva v svetovni literaturi večkrat povezujejo z zmanjšanjem javnega financiranja in z namenom pridobivanja dodatnih finančnih sredstev, je zanimivo, da omenjena raziskava tega na ugotavlja, temveč razkriva, da so motivi za internacionalizacijo v visokem šolstvu tako v Sloveniji kot v Evropi akademske narave. Po Knight (2005, 16) pa se akademski motivi za internacionalizacijo visokega šolstva nanašajo na izboljšanje kakovosti, razvoj in povečanje ugleda VŠZ, s čimer je mogoče doseči mednarodne akademske standarde na področju poučevanja in raziskovanja. Zato lahko zaključimo, da se internacionalizacija visokega šolstva v Evropi in v Sloveniji izvaja le z namenom doseganja mednarodnih akademskih standardov na področju poučevanja in raziskovanja in ne na podlagi ekonomskih interesov, kakor to velja v Združenih državah Amerike in Avstralije, kjer je stopnja internacionalizacije visokega šolstva najvišja.

9.2.3 Strategije za internacionalizacijo visokega šolstva

Strategije za internacionalizacijo visokega šolstva predstavljajo integracijo mednarodne dimenzije v različne funkcije delovanja VŠZ. Pri implementaciji različnih oblik internacionalizacije se po Knight (1999 in 2003) in De Wit (2002) zahtevata dve komplementarni strategiji: programska in organizacijska strategija. Programska strategija vključuje različne akademske iniciative v izobraževanju, raziskovanju in storitvah posameznega VŠZ; organizacijska strategija pa vključuje organizacijske iniciative menedžmenta z namenom pospeševanja mednarodne dimenzije. Green in Olson (v: Tsuruta 2005, 20) menita, da je "v primeru uvajanja internacionalizacije v VŠZ nadvse pomembno, da vsak pripravi vizijo svojega delovanja, kjer je vključena tudi internacionalizacija, ter soglasno sprejme prioritete tega delovanja. Pri tem je pomembna tudi visoka podpora vodstva članic VŠZ".

Na podlagi mednarodne primerjave, ki se navezuje na stopnjo internacionalizacije visokega šolstva v Sloveniji ter v Evropi (Braček 2007) o kateri smo govorili že v prejšnjem poglavju, je bilo ugotovljeno, da za razliko od evropskih, velika večina VŠZ v Sloveniji sploh nima izdelanega strateškega načrta oz. programa dela za področje internacionalizacije in da je izvedba določenih aktivnosti internacionalizacije prilagojena zgolj trenutni situaciji. Druga pomembna pomanjkljivost, ki se je pri raziskavi pokazala je, da večina visokošolskih v Sloveniji, ki so sodelovali v raziskavi, nima vzpostavljene organizacijske enote (mednarodne pisarne oz. sistemiziranega delovnega mesta za področje mednarodnega sodelovanja), ki bi skrbela za izvedbo oz. implementacijo različnih aktivnosti internacionalizacije. Za implementacijo so predvsem zaradi finančnih razlogov zadolženi mladi asistenti ali strokovni delavci, ki pa se poleg rednih pedagoških obveznosti ali drugih delovnih obveznosti tej dejavnosti ne morejo posvetiti v tolikšni meri, kot bi se ji lahko delavci oz. specializirana organizacijska enota. Ob tem se zastavlja vprašanje kakovosti, učinkovitosti in uspešnosti internacionalizacije VŠZ v Sloveniji.

9.3 Oblike internacionalizacije visokošolskega izobraževanja

Na področju visokega šolstva potekajo številne oblike internacionalizacije, ki jih lahko razdelimo na aktivnosti, ki se dogajajo v okviru matičnega VŠZ doma (ang. internationalization at home) ter aktivnosti, ki potekajo izven nacionalnih meja matičnega VŠZ (ang. internationalization abroad). V nadaljevanju se bomo osredotočili na obravnavo oblik internacionalizacije, ki so po svetu najpogostejše in so zaradi vsebinske obravnave

relevantne tudi za Slovenijo. Pri nekaterih oblikah bomo podali tudi primerjavo dostopnih podatkov za Slovenijo in Evropo.

9.3.1 Mobilnost študentov

Mobilnost študentov je zelo star fenomen in določene regije sveta imajo s tem pojavom že dolgoletne izkušnje. 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 VŠZ postali manj mednarodne in bolj lokalne. Mobilnost med institucijami v različnih državah je bila omejena, vendar pa je bila kljub temu del akademske kulture. Po drugi svetovni vojni se je mednarodni tok študentov vztrajno povečeval. Izboljšanje mednarodnih komunikacij, znižanje cen letalskega prometa, širok niz možnosti za tuje študente, povečana globalizacija na trgu delovne sile in še mnogo drugih dejavnikov je povzročilo zmanjšanje ovir in spodbudilo študente, da del svojega visokošolskega študija opravijo v tujini (Throsby 1998, 10). Pomemben mejnik za povečano mobilnost študentov v evropskih državah v sedanjem obdobju nedvomno predstavlja težnja po oblikovanju skupnega evropskega visokošolskega prostora, v okviru katere so bili sprejeti različni programi in sheme mobilnosti³⁶, s katerimi Evropska unija želi premostiti razlike med evropskimi državami, ki so posledica zgodovinskih dogodkov, geografskih različnosti in posebnosti ter kulturne dediščine.

Če primerjamo podatke v študijskih letih od 2004/05 do 2007/08 (Preglednica 19), lahko ugotovimo, da se je število mobilnosti slovenskih študentov v obdobju od leta 2004 do leta 2008 vztrajno povečevalo. Prav tako je na podlagi podatkov Evropske komisije jasno razviden tudi porast mobilnosti tujih študentov za študij v Sloveniji.

Preglednica 19. Mobilnost študentov v Sloveniji (programa Erasmus in Vseživljenjsko učenje)

Akademsko leto	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
iz Slovenije v tujino	742	879	972	1.018
iz tujine v Slovenijo	396	593	752	825

Vir: Evropska komisija

Pri primerjavi deležev "outgoing" in "incoming" mobilnosti študentov v študijskem letu 2007/08 iz vseh evropskih držav (upoštevajoč tudi Lichtenstein, Norveško, Islandijo in Turčijo)³⁷ lahko ugotovimo, da Slovenija spada med 13 držav (izmed 31), ki ima delež mobilnosti pod 1 %³⁸. Tudi na podlagi raziskave za potrebe pričujočega projekta³⁹ je bilo med obravnavanimi VŠZ ugotovljeno, da sta vpis tujih študentov in udeležba v mobilnosti zelo skromna. Ob teh navedbah nikakor ne smemo biti (prehitro) kritični, ampak moramo upoštevati tudi dejstvo, da se je večina od držav z nizko mobilnostjo (vključno s Slovenijo) v program Erasmus vključila šele v letih od 1998 do 2000, večina ostalih evropskih držav pa je začela z mednarodnimi študentskimi izmenjavami že leta 1987. Ne glede na to pa moramo podatke o številu mobilnosti obravnavati resno in posvetiti več pozornosti pri odpravljanju ovir pri odločanju slovenskih študentov za študij v tujini (npr. prenizke štipendije) in pri

³⁶ Programi in sheme mobilnosti Evropske komisije so dosegljivi na: http://ec.europa.eu/education/index_en.html

³⁷ Podatki so dosegljivi na: http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm

³⁸ 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).

³⁹ Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov (MUMVis) - Univerza na Primorskem, Fakulteta za management, 2008-2010

odločanju tujih študenti za študij v Sloveniji (npr. večji nabor predmetov in študijskih programov, ki se izvajajo v angleškem jeziku; zanesljiva in učinkovita administrativna podpora; pripravljenost akademskega osebja in celotnega VŠZ, da se aktivno vključi v izvajanje procesa internacionalizacije itd.).

Poleg teh bolj ali manj organiziranih mobilnosti⁴⁰ na področju evropskih držav je pomembno predstaviti tudi spontano mobilnost, ki poteka izven programov in mrež. Na spontano mobilnost vplivajo nacionalne razlike in dostopnost na eni strani ter jezikovne in kulturne omejitve na drugi strani. Najbolj pomemben globalni premik je še vedno proti Združenim državam Amerike, ki so največja prejemnica tujih študentov.

9.3.2 Mobilnost zaposlenih

Mobilnost akademskega osebja predstavlja drugi najpomembnejši kazalnik stopnje internacionalizacije visokega šolstva. Programi Erasmus, Ceepus in UMAP poleg mobilnosti študentov promovirajo tudi projekte za regionalno mobilnost akademskega osebja in nekatere multilateralne programe, kot je Fullbright, ki so posebno osredotočeni samo na mobilnost akademskega osebja.

V Sloveniji je obseg mobilnosti akademskega osebja, po podatkih Evropske komisije, mnogo skromnejši od števila mobilnosti študentov (Preglednica 20), vendar je razveseljivo že dejstvo, da je aktivnost prepoznavna in da so jo marsikje že vzeli kot del delovnega procesa.

Preglednica 20. Število mobilnosti akademskega osebja v Sloveniji (programa Erasmus in Vseživljenjsko učenje)

Akademsko leto	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
iz Slovenije v tujino	139	143	173	204
iz tujine v Slovenijo	154	189	264	261

Vir: Evropska komisija

Preglednica 20 kaže, da se je interes slovenskega akademskega osebja za izmenjave v tujini med študijskima letoma 2004/05 in 2007/08 povečal za 47%, kar dokazuje, da ta oblika internacionalizacije pridobiva vse večji pomen. Univerza v Ljubljani v študijskem letu 2007/08 zaseda celo 4. mesto izmed 100 evropskih VŠZ glede na število akademskega osebja v tujini⁴¹. Prav tako se je v istem obdobju povečalo (za 70 %) število tujega akademskega osebja na izmenjavi v Sloveniji. Če primerjamo študijski leti 2004/05 in 2007/08, lahko ocenimo, da se je število povečalo za 70%.

Preglednica 21. Število mobilnosti administrativnega osebja v Sloveniji (programa Erasmus in Vseživljenjsko učenje)

Akademsko leto	2007/2008
iz Slovenije v tujino	70
iz tujine v Slovenijo	33

Vir: Evropska komisija

⁴⁰ Na področju Evrope je poleg programa Erasmus pomemben tudi regionalni program CEEPUS (Central European Exchange Program for University Studies), ki omogoča mobilnost tudi tistim državam, ki niso članice Evropske unije.

⁴¹ Podatek je dosegljiv na: http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm

Od akademskega leta 2007/2008 imajo možnost do strokovnega usposabljanja v tujini tudi strokovni oz. administrativni delavci VŠZ. Že v prvem letu se je za strokovno usposabljanje v tujini odločilo 70 strokovnih oz. administrativnih delavcev iz Slovenije ter 33 tujih strokovnih oz. administrativnih delavcev za usposabljanje v Sloveniji.

9.3.3 Internacionalizacija kurikula in skupne diplome

"Internacionalizacija kurikula je proces razvoja ter sprememb kurikula s ciljem integracije mednarodne dimenzije v formalne⁴² in izvedbene⁴³ funkcije kurikula" (Van der Wende 1995, citirano v Taylor 2000, 4). Reforma kurikula ima dve prednosti (Kameoka 1996, 35):

- 1) omogoča mednarodne izobraževalne možnosti za domače študente, ki niso mobilni;
- 2) povečuje atraktivnost kurikula za tuje študente, katerih prisotnost je navadno koristna tako za domače študente kot tudi za celoten proces izobraževanja.

Vse od podpisa Bolonjske deklaracije (1999) je prisoten izrecni 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 disciplinarno 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. Ne glede na prednosti, ki jih skupne stopnje prinašajo, pa je bilo na podlagi raziskave Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe⁴⁴ ugotovljeno, da obstajajo resne sistemske oziroma pravne težave glede priznavanja skupnih stopenj po vsej Evropi in da obstajajo zelo različni načini priznavanja stopenj, pri čemer so najpogostejši dvostranski sporazumi.

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 VŠZ⁴⁵ v Sloveniji) ugotavljamo, da so bili na prvi stopnji v študijskem letu 2009/10 razpisani trije skupni študijski programi⁴⁶, in da sodelovanje med VŠZ v teh programih poteka zgolj na nacionalni ravni. Na drugi stopnji je v istem študijskem letu bilo razpisanih sedem mednarodnih študijskih programov⁴⁷, kjer sodelovanje že poteka na mednarodnem nivoju. Na

⁴² Formalna funkcija kurikula se nanaša na vsebino predmetov in študijske literature

⁴³ Izvedbena funkcija kurikula se nanaša na metode poučevanja in učenja (skupine študentov, prostor in čas izvedbe predavanj)

⁴⁴ Glej http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf

⁴⁵ Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem, Univerza v Novi Gorici ter samostojne visokošolske institucije: 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

⁴⁶ Univerza v Mariboru: skupni program 1. stopnje Izobraževalna kemija - Fakultete za naravoslovje in matematiko ter Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo; Univerza v Ljubljani: skupni program 1. stopnje Upravna informatika - Fakultete za upravo in Fakultete za računalništvo in informatiko; Univerza v Ljubljani: skupni program 1. stopnje Teološke študije – Teološka fakultete ter Filozofske fakultete Univerze v Mariboru in Fakultete za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru

⁴⁷ Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta: skupni magistrski študijski program 2. stopnje Turistični management (E.M.T.M. – 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

tretji stopnji v študijskem letu 2009/10 v Sloveniji poteka zgolj en skupni študijski program (t.j. v okviru Univerze v Ljubljani, Fakultete za socialno delo).

9.3.4 Transnacionalno izobraževanje

Transnacionalno izobraževanje je pojem, ki sta ga razvila UNESCO in Svet Evrope v t. i. dokumentu "The Code of Practice on 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, kakor pa institucija, ki podeljuje diplomo. Tovrstni študijski programi se lahko izvajajo pod okriljem drugega izobraževalnega sistema, kot pa ga ima tista država, kjer se ti študijski programi izvajajo ali pa se le-ti izvajajo neodvisno od kateregakoli nacionalnega izobraževalnega sistema" (Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education 2001).

Poglavitne oblike transnacionalnega izobraževanja (Machados dos Santos, 2000 in Kaufmann, 2001 v Nokkala 2002, 11) so naslednje:

- franšize: VŠZ iz ene države izvaja študijske programe ali predmete preko drugega VŠZ v drugi državi;
- podružnični kampus (ang. Branch campus): vzpostavi ga VŠZ iz ene države z namenom ponudbe svojih diplom v drugi državi;
- medinstitucionalno sodelovanje (ang. Twinning) je medinstitucionalna ureditev dveh ali več VŠZ, ki skupaj oblikujejo študijske programe, ni pa nujno, da jih tudi izvajajo;
- offshore institucije: VŠZ, ki v pravnem pomenu pripadajo eni državi, kampus pa imajo v drugi državi;
- korporativne univerze: večje korporacije ustanovijo svoje VŠZ brez vključitve v katerikoli nacionalni visokošolski sistem;
- mednarodne institucije: institucije, ki ponujajo mednarodne kvalifikacije in niso del izobraževalnega sistema;
- virtualne univerze⁴⁸: VŠZ, ki ponujajo izobraževanje samo ali v večini preko spleta (ang. online).

V Sloveniji je izmed vseh naštetih oblik transnacionalnega izobraževanja mogoče zaslediti zgolj obliko učenja oz. študijskih programov, ki se izvajajo preko spleta (lahko kot samostojni študijski program ali pa kot dopolnilna oblika izvedbe študijskega programa, ki se sicer izvaja v obliki fizične prisotnosti študentov in akademskega osebja). Največja pomanjkljivost oz. kritika, ki se nam pojavlja v zvezi s transnacionalnim izobraževanjem v Sloveniji, je pomanjkanje ažurne in transparentne baze transnacionalnih izobraževalnih programov (javnoveljavnih programov ter tudi tistih, ki nimajo javne veljave). Glede na navodila dr. Jane Knight iz Univerze v Torontu: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education, ki smo jih med raziskavo dodobra preučili, bi bilo v Sloveniji treba sprejeti pravila za akreditacijo ter registracijo transnacionalnih izobraževalnih programov in institucij ter sistemsko urediti zagotavljanje kakovosti in priznavanje diplom tovrstnega izobraževanja. Vseeno je prvi korak že bil storjen v Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-G) z novim členom, ki ureja transnacionalno izobraževanje.

⁴⁸ V dvajsetem stoletju je študij na daljavo dosegel prvi vrh sredi sedemdesetih let z ustanovitvijo »Open University« v Veliki Britaniji. Po uspešnih začetkih so sledile odprte univerze na Nizozemskem, v Španiji, Nemčiji in na Portugalskem.

9.4 Vplivi internacionalizacije na delovanje visokošolskih zavodov

Tsuruta (2005, 20) meni, da "za razliko od procesa globalizacije, ki vpliva na ekonomske, politične, socialne in kulturne spremembe, internacionalizacija predstavlja proces, ki vpliva na spremenjeno delovanje vseh organizacij po svetu ter s tem tudi na spremembe v delovanju univerz". Izjemna porast mobilnosti študentov, akademskega osebja, mednarodnih študijskih programov, mednarodnih konzorcijev, povečana pomembnost mednarodnega ugleda VŠZ ter transnacionalno virtualno izobraževanje predstavlja za VŠZ povsod po svetu številne izzive ter prinaša potrebo po spremenjenem delovanju in dodatne pritiske za vse zaposlene v visokem šolstvu. Tudi Mednarodno združenje univerz (International Association of Universities, IAU) navaja, da "ustaljene metode poučevanja ter vsebine študijskih programov več ne zadovoljujejo zahtevam, ki jih narekujejo družbene spremembe ter proces internacionalizacije v visokem šolstvu t.j: mednarodna razsežnost kurikula; spremenjeni načini in jezik poučevanja; vsebine kurikula, ki so prilagojene tujim študentom in potrebam delodajalcem; skupni mednarodni študijski programi" (IAU 2005, 15).

Zaradi omenjenih sprememb ter na podlagi globalizacijskih in privatizacijskih trendov se je na področju visokega šolstva večja pozornost začela namenjati novim (bolj) tržno naravnanim mehanizmom in modernim tipom upravljanja na VŠZ. Ključne besede, kot so: odgovornost (ang. accountability) in novi javni management (ang. new public management) so zamenjale tradicionalno vlogo države kot kontrolnega organa za področje visokega šolstva. Po Boer in File (2009, 9) je država nalogo odgovornosti in zagotavljanja kakovosti na področju visokošolskega izobraževanja prepustila menedžmentu VŠZ z namenom, da se ustvari večja učinkovitost in poveča dovzetnost za družbene potrebe in zahteve. VŠZ so bile tako "prisiljeni" povečati svoje kapacitete z namenom večje produkcije znanja in poučevanja za potrebe delovne sile. Na podlagi vse večje konkurence na področju visokega šolstva ter večje institucionalne avtonomije in internacionalizacije so VŠZ morali postati bolj občutljive za različne zahteve svojih deležnikov.

Vendar pa študija NTEU⁴⁹ (2004) ugotavlja, da lahko želja VŠZ po pridobitvi dodatnega prihodka na podlagi različnih oblik internacionalizacije visokega šolstva ogrozi akademsko svobodo ter zaključuje, da je internacionalizacija na VŠZ v Avstraliji⁵⁰ povečala delovne obremenitve akademskega osebja ter da je področje varnosti in zdravja akademskega osebja, ki je vključeno v "offshore" izobraževanje, še vedno neurejeno. Predloge za spremembe na območju Evrope podaja Svet Evropske unije v Sporočilu glede uresničevanje agende za posodobitev univerz: izobraževanje, raziskave in inovacije (2006, 10). V sporočilu je zapisano, da bosta Evropski visokošolski prostor in Evropski raziskovalni prostor postala svetovna konkurenčna akterja samo, če bo Evropska unija promovirala kakovost visokega šolstva in povečala privlačnost in prepoznavnost svojih VŠZ v svetu. Prvi korak k temu bi lahko bil razvoj strukturiranega mednarodnega sodelovanja (bilateralni/multilateralni sporazumi) z državami drugih celin, ki bi moral biti podprt s potrebnimi finančnimi sredstvi. Države članice bi morale (ne podpirati beg možganov pač pa) uvesti podporne finančne sheme za državljane, raziskovalce in akademsko osebje, ki niso iz Evropske unije in ponuditi priložnost za inter-univerzitetno izmenjavo osebja. Na drugi strani bi se moralo evropske študente, profesorje in raziskovalce spodbujati, da preživijo del delovnega življenja zunaj Evrope (s tem bi bil dosežen pojav "brain circulation").

⁴⁹ National Tertiary Education Union (NTEU)

⁵⁰ Avstralske visokošolske institucije veljajo za ene izmed največjih »uvoznic« tujih študentov in »izvoznice« študijskih programov drugod po svetu (predvsem v Azijo).

Temelji svetovno razširjenih programov internacionalizacije niso samo enodimenzionalni (Welch in Denman 1997, 15), zato nobena razprava o vplivu internacionalizacije na delovanje VŠZ ne sme prezreti narave posameznega VŠZ ter njegove vloge v prenosu in ustvarjanju kulture in znanja. Kot predpogoj razumevanja procesa internacionalizacije je treba doumeti, da je narava znanja osnovana na človeštvu, kar VŠZ uvršča med mednarodne institucije. Tudi zgodovinsko gledano so bili že v srednjem veku VŠZ mednarodne institucije, vendar pa so bili temelji internacionalizacije v tem obdobju naravnani predvsem akademsko (De Wit 1999, 2). Dominantni razlogi za internacionalizacijo visokega šolstva so do pojava množičnosti izobraževanja bili predvsem: izmenjava znanja, izkušenj, razumevanje kulturne različnosti, izboljševanje kakovosti življenja na svetovni ravni in priprava na globalno državljanstvo ter s tem povezane oblike: mobilnost študentov in akademskega osebja ter internacionalizacija kurikula.

Pojava, kot sta množičnost in marketizacija VŠZ, ki sta se pojavila v 60-ih letih prejšnjega stoletja, sta narekovala tekmovanje med ponudniki visokošolskih storitev, ne samo za javna finančna sredstva, ampak tudi za študente in akademsko osebje. V tem obdobju je internacionalizacija dobila nove razsežnosti oz. so se poleg akademskih motivov za uvedbo različnih oblik internacionalizacije visokega šolstva pojavili tudi ekonomski. Za Avstralijo, ki velja za eno izmed treh⁵¹ največjih "uvoznic" in "izvoznic" visokošolskega izobraževanja velja, da je ravno zmanjševanje javnega financiranja na področju visokega šolstva povzročilo potrebo VŠZ, da postanejo "podjetniške" v pridobivanju dodatnih finančnih virov (Currie in Thiele 2001, 92). Tako so poleg mobilnosti študentov in akademskega osebja ter internacionalizacije kurikula postale vse bolj pomembne ekonomsko naravnane oblike internacionalizacije visokega šolstva, kot so rekrutiranje tujih študentov in izvajanje transnacionalnega izobraževanja. Tovrstne oblike pa narekujejo temeljite reorganizacijske procese v delovanju VŠZ, od administrativnih, pedagoških in raziskovalnih ter seveda tudi premike v vodenju in miselnosti. "Spremembe v filozofijah upravljanja in vodenja VŠZ so vodile, da so le-te postale bolj strateško naravnane v različnih pogledih svojega delovanja, kamor sodijo tudi mednarodne zadeve (ang. international matters)" (Teichler 2004, 16). Poleg pozitivnih konotacij, ki se ponavadi povezujejo s konceptom internacionalizacije visokega šolstva, pa številni avtorji (Deem 2001, Marginson in Considine 2000, Marginson 2002, Welch 1998 v: Schapper in Mayson 2005, 181) navajajo, da se vplivi internacionalizacije visokega šolstva ter praks novega javnega managementa na delovanje VŠZ kažejo tudi v negativnem smislu: v zmanjševanju akademske svobode, v spremembah v procesih odločanja, v številčnosti in raznovrstnosti študentov ter v novih zahtevah po novih oblikah izvedbe visokošolskega izobraževanja. Na nacionalnem nivoju pa se nevarnosti kažejo v begu možganov, v izgubi nacionalne identitete (kot posledice angleškega jezika, ki p(ostaja) predmet poučevanja v procesu internacionalizacije). Akademsko osebje deluje v razcepu zahtev po vse večjem podjetništvu ter zagotavljanju kakovosti izobraževalnih izidov in akademskih standardov (Bellamy et al. 2003, Chandler et al. 2002, Welch 1998, Winter et al. 2000 v: Schapper in Mayson 2005, 185). Schapper in Mayson (2005) v študiji primera o managerializmu in internacionalizaciji v eni od avstralskih univerz kritično navajata, da je internacionalizacija postala preveč ekonomsko usmerjena ter dodajata, da trenutne prakse internacionalizacije temeljijo na taylorizmu⁵² visokega šolstva, katerega značilnosti so centralizirano korporacijsko načrtovanje ter zahteve po izvedbi visokošolskih predmetov na čim bolj učinkovit in uspešen način skozi skupne kurikule in standardizirane študijske

⁵¹ Na prvem mestu je ZDA, na drugem pa Velika Britanija

⁵² Frederick Winslow Taylor velja za utemeljitelja teorije znanstvenega vodenja

materiale, kar pa po njunem mnenju omejuje akademsko svobodo in narekuje dodatne obremenitve za akademsko osebje.

Tudi IAU (International Association of Universities) zavzema stališče, da se internacionalizacijo visokega šolstva še vedno zaznava (vladne institucije in akademski svet) kot premik k nadaljnjemu razvoju visokega šolstva. Vendar pa po mnenju IAU obstajajo tudi negativni izzivi povezani z internacionalizacijo visokega šolstva, kot so:

- a) finančne priložnosti povezane z različnimi oblikami internacionalizacije lahko rezultirajo v zmanjšanju visokega šolstva kot javnega dobrega;
- b) povečana tekmovalnost med VŠZ lahko prej zmanjša kakor pa poveča sodelovanje med njimi;
- c) promocija kulturne različenosti lahko izgubi na pomenu z razširjenostjo "najmočnejšega" jezika in dominantne kulture;
- d) beg možganov (IAU 2003, 21).

Internationalizacija se torej premika iz "obrobja" delovanja posameznega VŠZ k osrednjemu. Nove, podjetniške oblike internacionalizacije visokega šolstva so postale prepletene z ostalimi procesi, kot so: komodifikacija, privatizacija, tekmovalnost in vzpostavljanje mednarodnih povezav med visokošolskimi sektorji. Internationalizacijo visokega šolstva, ki se razume kot eden od kreativnih načinov odziva visokošolskih sistemov in VŠZ na proces globalizacije, lahko v primeru, da se bodo trenutne internacionalizacijske (ekonomske) strategije nadaljevale oz. se še nadalje razvijale, dejansko preimenujemo v globalizacijo visokega šolstva. Ta premik pa bi lahko pomenil razvrednotenje ključnih namenov internacionalizacije visokega šolstva, kot so: sodelovanje med VŠZ in njihovimi akterji, razumevanje različnosti in izmenjava znanja.

Mednarodni raziskovalni projekti tudi predstavljajo potencialni vir inovacij, razvoja, poglobljenega sodelovanja med sodelujočimi institucijami, mobilnosti raziskovalcev in finančnih sredstev. Raziskovanje je srž konkurenčnosti in obenem tudi osrednje orodje za doseg cilja, določenega v Lizboni leta 2000, in sicer da Evropska unija do leta 2010 postane gospodarstvo, osnovano na znanju. S tem se je začela uveljavljati skupna evropska raziskovalna politika, imenovana "Towards a European research area" (ERA), z namenom, da se v državah Evropske unije doseže višja dodana vrednost, boljša učinkovitost gospodarstva ob inovativnosti in boljših pogojih dela vrhunskih raziskovalcev. Evropski okvirni programi (ang. Framework programme) so se izkazali kot učinkoviti instrumenti za spodbujanje VŠZ, da se vključijo v večja partnerstva izven nacionalnih meja, kar je rezultiralo v različnih mrežah in konzorcijih in v pojavu nad-nacionalnih raziskovalnih politik.

10 ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI VISOKOŠOLSKIH ZAVODOV

Iz komunikacij srečanj ministrov pristojnih za visoko šolstvo⁵³ je razvidno, da je zagotavljanje kakovosti visokega šolstva postala ključna usmeritev na poti do povečanja konkurenčnosti in privlačnosti evropskega prostora.

Osrednji namen tega poglavja je odgovoriti na raziskovalno vprašanje, kateri instrumenti zagotavljanja kakovosti VŠZ prevladujejo.

10.1 Razvoj instrumentov in sistemov zagotavljanja kakovosti

Prvi primeri zagotavljanja kakovosti VŠZ v svetu so se pojavili kot eno od področij upravljanja v letih 1970 do 1980. Izvor tega je ameriški poslovni svet, ki je iskal orodja upravljanja za proučitev in posnemanje uspešnosti japonskega gospodarskega delovanja (Schwarz in Westerheijden 2004, 5). Pionirji zahodne Evrope v formalnem uvajanju politik zagotavljanja kakovosti VŠZ so Združeno kraljestvo, Francija in Nizozemska v letih okoli 1985 (van der Wende in Westerheijden 2003, 178), ko se v okviru novega javnega managementa državno upravljanje prenese na management VŠZ. Pri tem je bil poudarek na samoupravljanju 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 visokega šolstva, so različni. Države severne Evrope (nordijske države) so s pomočjo akreditacije želele podpreti odprt dostop in enake možnosti dostopa do storitev VŠZ. Zato so spodbujale nastajanje novih študijskih programov in novih VŠZ kot dopolnitev izobraževalnega trga. Zahodna Evropa, kjer je bila evalvacija v večini držav izhodišče sistemov za zagotavljanje kakovosti, je vpeljala akreditacijo z namenom vzpostavitve zaupanja v sistem zagotavljanja kakovosti (Schwarz in Westerheijden 2004). Zaupanje namreč olajšuje stabilnost, sodelovanje in povezovanje (Hohmann 2005, 21). V Nemčiji, Italiji in na Nizozemskem je bil glavni razlog nizka učinkovitost visokošolskega sistema. V primeru Nizozemske so bili déležniki mnenja, da informacije o kakovosti VŠZ, kot izidu evalvacijskega procesa, niso transparentne. V Nemčiji je poklicna akreditacija predstavljala možnost lažjega vstopa na specifičen trg dela še pred 1990 (Schwarz in Westerheijden 2004).

Začetki zagotavljanja kakovosti VŠZ v državah zahodne Evrope so torej evalvacijski. **Evalvacije** so se izvajale na ravni študijskega programa (z namenom ugotavljanja ravni kakovosti študijskega programa). Institucionalna evalvacija VŠZ (oziroma revizija institucionalne kakovosti) se je izvajala v Združenem kraljestvu in na Švedskem. V Združenem kraljestvu je bil eden od poglobitnih razlogov za revizijo institucionalne kakovosti velikost VŠZ (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 VŠZ ni bila predmet razprave in

53 Dostopni na [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/\(26.11.2009\)](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/(26.11.2009)).

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 VŠZ, nove oblike poučevanja in izobraževanja so sprožili vprašanje izpolnjevanja vsaj minimalnih pogojev kakovostnega delovanja VŠZ. Tako je težnja teh sistemov zagotavljanja kakovosti predvsem izboljševanje delovanja VŠZ samo do ravni, ki jih zahtevajo ti minimalni standardi (Scheele 2004, 19). Kakovost VŠZ se v državah osrednje in vzhodne Evrope zagotavlja s pridobitvijo nacionalnih akreditacij. Zunanja presoja kakovosti VŠZ ali študijskega programa v teh državah je visoko cenjena in verodostojna v širši družbi (Schwarz in Westerheijden 2004, 34), kar pozitivno vpliva na voljnost VŠZ za uresničevanje akreditacijskih in evalvacijskih shem.

Navedena razvojna izhodišča so pripeljale **do različnih sistemov zagotavljanja kakovosti** v evropskem visokošolskem prostoru. Pri oblikovanju in izvedbi instrumentov zagotavljanja kakovosti opazimo 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. Slednje sedaj nadgrajujejo z akreditacijo VŠZ 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 VŠZ in študijskih programov.

Razvoj sistema zagotavljanja kakovosti VŠZ v Združenih državah Amerike temelji na akreditaciji. Za Evropo pa ne moremo trditi enako. Države zahodne Evrope so svoje začetke zagotavljanja kakovosti snovale na samoevalvaciji in jo dopolnjevale z zunanjo evalvacijo. Slednje sedaj nadgrajujejo z akreditacijo VŠZ in študijskih programov. Države osrednje in vzhodne Evrope pa v svojih sistemih zagotavljanja kakovosti vključujejo akreditacijo, ki je osrednji instrument za zagotavljanje kakovosti VŠZ in študijskih programov. V zadnjem času pa se zaradi pritiska okolja stopnjuje potreba VŠZ po informacijah o možnem razvoju in je zato vse bolj razširjena raba evalvacij.

10.2 Raba instrumentov zagotavljanja kakovosti visokošolskih zavodov

The Danish Evaluation Institute (2003, 18) navaja, da v praksi izstopajo trije prevladujoči instrumenti zagotavljanja kakovosti VŠZ: programska akreditacija, programska evalvacija in revizija institucionalne kakovosti. Najpogostejše pa so na nacionalni ravni različni instrumenti prepleteni med seboj (na primer raba programske evalvacije z revizijo institucionalne kakovosti), tako da se dosežejo komplementarni nameni posameznih instrumentov.

Danes je akreditacija osrednji instrument zagotavljanja kakovosti VŠZ v Evropi in Združenih državah Amerike (Hämäläinen in drugi 2001, 14-15). Razlogi za to so:

- potreba po prikazovanju odgovornega delovanja in zaupanju;
- porast študentske mobilnosti v Evropi, zaščita kupca [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 jo pogosto država tudi financira (npr. na Češkem, v Nemčiji, Franciji, na Madžarskem, Poljskem in Nizozemskem). Obstajajo pa tudi akreditacije, vzpostavljene na ravni VŠZ (v Združenem kraljestvu in na Portugalskem). Povezava z usmeritvami nacionalnega sistema za zagotavljanje kakovosti je v

takih primerih manjša kot pri nacionalnih shemah, ki jih financira država, še vedno pa večja kot pri poklicnih akreditacijah (Pečar in drugi 2008, 23).

Ustvarjanje pozitivne podobe posameznih VŠZ preko pridobivanja različnih akreditacij je v zadnjem času postalo množičen trend, kot del naraščajočega agresivnega trženjskega pristopa VŠZ, ki prostovoljno zbirajo številne akreditacije. Predvsem pri tem izstopajo poslovni VŠZ (ki povprašujejo po EQUIS, AMBA, AACSB akreditacijah) in tehnični VŠZ (ki povprašujejo po ABET in FEANI akreditacijah). Specializirane akreditacije običajno ustvarjajo ali utrjujejo pozitivno podobo posameznih VŠZ (predvsem tistih, ki se izvajajo/tržijo tudi izven državnih meja) in so manj usmerjene v uresničitev nacionalnih interesov (Schwarz in Westerheijden 2004, 16).

Zunanja evalvacija VŠZ je obvezna ali vsaj priporočena v skorajda vseh evropskih državah podpisnicah bolonjske deklaracije z izjemo Andore, Armenije, Avstrije (v primeru univerz), Bosne in Hercegovine, Luksemburga in Malte. V Cipru je obvezna le za zasebne VŠZ (Eurydice 2007, 49). Državno spodbujene ali celo državno financirane evalvacije se izvajajo za javne VŠZ.

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 visokošolskega zavoda,
- končni izdelek zunanje komisije je poročilo.

Pri institucionalni zunanji evalvaciji je pozornost usmerjena predvsem v analiziranje ureditve VŠZ 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 VŠZ več kot samo kakovost poučevanja in raziskovanja, torej več kot samo kakovost procesa. Vse večji poudarek je dan na izide tega procesa (angl. learning outcomes). Naravnost 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 in participativne notranje evalvacije (Eurydice 2004). Prepletanje in povezovanje pogledov različnih skupin deležnikov lahko pripelje do celostnega pogleda in pravilnega razumevanja kakovosti VŠZ. Pri tem se presoja prednosti in slabosti VŠZ, ki so identificirane s strani različnih akterjev, ob upoštevanju zunanjih virov informacij (na primer nacionalnega zavoda za zaposlovanje). Na takšen način obstaja možnost, da zunanja evalvacija preide iz iskanja prednosti in slabosti, v revizijo kakovosti procesa notranje evalvacije in monitoriranja njenih izidov. Notranje presoje kakovosti VŠZ so obvezne ali priporočene v skorajda vseh evropskih državah podpisnicah bolonjske deklaracije z izjemo Albanije, Andore, Armenije, Bosne in Hercegovine, Cipra, Danske in Luksemburga (Eurydice 2007, 47). Vendar je tudi v teh državah zaslediti elemente spodbujanja takšnega zagotavljanja kakovosti VŠZ.

Analiza podatkov v raziskavi, ki smo jo opravili, kaže, da je med instrumenti zagotavljanja kakovosti VŠZ najbolj razširjena raba **samoevalvacije**. O delovanju (letno poročilo, finančno poročilo, samoevalvacijsko poročilo) mora večina obravnavanih VŠZ poročati pristojnemu

ministrstvu in upravnemu organu VŠZ/univerze, nekateri zasebni VŠZ morajo poročati tudi lastnikom/ustanoviteljem.

Vendar pa zadnji podatki kažejo, da nekatere države Evropske unije razumejo notranjo zagotavljanje kakovosti VŠZ kot pripravo [samoevalvacijskega ali] samoocenitvenega poročila. Pri tem pa pogosto ne omenjajo presoje študijskih dosežkov študentov in notranjega sistema izboljševanja delovanja. Takšno notranje zagotavljanje kakovosti razumemo predvsem kot poizkus ustvarjanja pozitivne podobe v okolju ali celo pozitivnih učinkov na nacionalni ravni; večina držav Evropske unije je namreč na nacionalni ravni vpeljala finančne spodbude za VŠZ z namenom vplivanja na izboljševanje notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti (Bologna process stocktaking report 2009, 51).

Osnovni namen samoevalvacijskega procesa kot celote je identificirati področja, v katerih je delovanje organizacije šibkejša, in izdelati priporočila za njihovo izboljšanje. Vendar pa Seymour (1993) in West-Burnham (1997) opozarjata, da VŠZ prepogosto razumejo samoevalvacijo kot sredstvo samopromocije in v procesu niso dovolj samokritični, 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 VŠZ (Musek Lešnik in Bergant 2001, 10-11).

Izvajanje samoevalvacije za samo notranje namene VŠZ prinaša tveganje, da postane simbolična aktivnost (Scheerens 2007, 22). Zato je smiselno, da VŠZ poveže samoevalvacijo z zunanjo evalvacijo. **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 VŠZ (Eurydice 2007, 53). Najpogosteje se rezultati notranjega evalviranja uporabljajo pri zunanjem evalviranju za potrebe predhodne ocenitve VŠZ še pred obiskom tega za namen evalviranja (Eurydice 2004, 46). 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 zagotavljanja kakovosti navezani na zunanje instrumente predvsem v zasebnih VŠZ.

Presoje kakovosti VŠZ omejene predvsem na učenje in poučevanje, ne pa tudi na presojanje drugih dejavnosti VŠZ (raziskovanje, povezovanje z okoljem). Predvsem izstopajo presoje študijskih programov in kurikulov, za katere se [prostovoljno] odločajo bolj razviti VŠZ. Manj razviti VŠZ pa se odločajo predvsem za institucionalno zunanjo presojo kakovosti (World University Service – Austrian Committee 2009).

V večini držav podpisnic bolonjske deklaracije so na ravni VŠZ vzpostavljeni notranji sistemi zagotavljanja kakovosti, veljava teh pa se med državami zelo razlikuje. Države jih običajno ne predpisujejo, tako da se VŠZ poslužujejo različnih instrumentov. Ponekod se naslanjajo na metodologije značilne za certifikate in pristope, ki izvirajo iz poslovnega sveta (ISO, EFQM, TQM) (Bologna process stocktaking report 2009).

Z analizo podatkov v raziskavi, ki smo jo opravili, ugotavljamo, da sistem kakovosti obravnavanih javnih VŠZ povečini temelji na zakonodaji in samoevalvaciji, razvil pa ga je VŠZ sam. Povezanost z univerzitetnim in nacionalnim sistemom je srednja. V največji meri

za izvajanje skrbi individualni organ vodenja (akademski ali oba, kjer je funkcija ločena), sledi komisija za kakovost.

Zaključujemo z ugotovitvijo, da pritisk višjih institucionalnih ravni v obliki smernic in navodil povzroča, da se izkazuje napredek v zunanjem zagotavljanju kakovosti VŠZ na nacionalni in institucionalni ravni (prav tam, 58). Področje, ki je ostalo v domeni VŠZ, - notranje zagotavljanje kakovosti – pa zaostaja. Slednje je v veliki meri posledica nerazvitosti kulture kakovosti v VŠZ (EUA 2005), ki se le počasi spreminja.

10.3 Raba informacij pri presojanju kakovosti visokošolskih zavodov

Informacije so ključna prвина v procesu presoje kakovosti. The Danish Evaluation Institute (2003, 23) navaja štiri poglobitve vire informacij pri presojah: notranje evalvacije, obiski VŠZ, raziskave in statistični podatki. Pri slednjem so **statistični podatki** mišljeni kot obstoječi podatki (prav tam, 29). Običajno se nanašajo na podatke, ki jih VŠZ 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). Preglednica 22 kaže, da se najpogosteje za presojanje kakovosti VŠZ uporabljajo podatki o študentih presojanega VŠZ, najredkeje pa statistični podatki, ki se nanašajo na trg dela.

Preglednica 22. Tipi statističnih podatkov v instrumentih zagotavljanja kakovosti visokošolskih zavodov

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 so odgovarjale	31	21	4

Vir: The Danish Evaluation Institute 2003, 29.

Statistični podatki so običajno pripravljeni za splošno rabo, zato se za namene presojanja izvajajo **empirične raziskave**. V rabi so kvantitativne (na primer vprašalniki) in kvalitativne metode raziskovanja (na primer intervjuji). Najpogosteje se v evropskih državah izvaja raziskava 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 VŠZ z aplikativnimi vedami (World University Service – Austrian Committee 2009, 9).

"Spremljanje in ugotavljanje (ne pa nujno zagotavljanje) kakovosti VŠZ je pogosto povezano z izključno rabo vprašalnikov kot edinega instrumenta" (Hofmann 2005, 26), njihova raba je pogosto nesistematična, neusklajena znotraj posamezne univerze (med fakultetami, katedrami ali področji proučevanja) in izvedena v različnih intervalih (prav tam). Zato 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 pri deležnikih. Prav tako pa dvom med akademskim osebjem vzbuja nejasnost glede namena presoje, na primer informacija, ali ima presoja formativen (z namenom izboljšanja) ali sumativen značaj (z namenom sankcioniranja).

Obravnavanje virov informacij se tesno povezuje z **vsebino informacij**. Usmerjenost presoj samo na vložke v procese VŠZ ni več aktualno (zaposlitveni kader, vstopni pogoji, letno financiranje, načrtovani učni načrti, zmogljivosti VŠZ). Trenutno je za evalvacije in akreditacije značilno presojanje vložkov, procesov in rezultatov. Med letoma 1980 in 1990 je poudarek bil 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, smo ugotovili, da sta v obravnavanih VŠZ med posebno izpostavljenimi področji kakovosti najpogostejše povezovanje z gospodarstvom in raziskovalna odličnost.

"Danes Evropska komisija **poziva k usmeritvi presoj v učne rezultate 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 samo v nekaterih VŠZ presojajo učne dosežke študentov ali celo v nobenemu. Med državami, ki ocenjujejo, da se presojajo učni dosežki študentov v VŠZ, pa le redke države predstavljajo primere takšnega presojanja. Ob tem je zanimivo, da nekatere države načrtujejo sistemsko nacionalno ureditev tega dela presoj in sicer kot zunanjo presojo učnih dosežkov študentov (Bologna process stocktaking report 2009, 55).

Evropski organi poročajo, da razvoj zunanjega zagotavljanja kakovosti poteka zelo hitro, vendar pa mu razvoj notranjega zagotavljanja kakovosti ne sledi v enakem ritmu. Napredek je viden na področjih, s katerim se VŠZ ukvarjajo že dlje časa, kot je notranje potrjevanje študijskih programov VŠZ in objavljane informacij o VŠZ. "Najmanjši napredek pa je viden pri razvoju notranje presoje učnih dosežkov študentov, pri čemer so ti pogosto zamenjani za cilje študijskega programa, ki niso merljivi" (Bologna process stocktaking report 2009, 8).

10.4 Zagotavljanje kakovosti v Sloveniji

Prvi zametki vzpostavljanja sistema kakovosti v slovenskem visokem šolstvu segajo v leto 1993, ko je bila z Zakonom o visokem šolstvu (ZViS) formalno urejena ustanovitev komisije za kakovost z nazivom Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva (v nadaljevanju NKKVŠ). Med ostalimi zadolžitvami je imela NKKVŠ nalogo, da poskrbi za izvajanje samoevalvacije na vseh VŠZ. Naloge NKKVŠ so po prenehanju njenega delovanja prešle na Svet RS za visoko šolstvo, v 2010 pa na Nacionalno agencijo za kakovost visokega šolstva (NAKVis), ki je formalno začela delovati 1. 3. 2010. Za zagotavljanje kakovosti VŠZ ali študijskega programa je v Slovenji uveljavljen instrument akreditacije, formalno in normativno vpeljan s spremembami in dopolnitvami zakona o visokem šolstvu (49. člen ZViS-C in 46. člen ZViS-D), na podlagi katerih je Svet RS za visoko šolstvo pripravil Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (Merila AVZŠP), ki določajo pogoje za pridobitev akreditacije, kar posledično pomeni pravico za začetek delovanja. Akreditacije zavodov in študijskih programov so bile zaupane Svetu Republike Slovenije za visoko šolstvo, natančneje njegovemu Akreditacijskemu senatu. Merila AVZŠP se nanašajo na osnovne značilnosti študijskih programov, določenih je šest področij presoje: študijsko področje, učitelji, prostori in oprema, spremljanje in ocenjevanje dela, potrebe in zaposlitvene možnosti ter finančna sredstva VŠZ. VŠZ zaprosijo za akreditacijo še pred pričetkom delovanja in/ali pred izvedbo (novega) študijskega programa. Odločitev nacionalnega organa je lahko samo pridobitev ali zavrnitev akreditacije, delnih akreditacij ni. Veljavnost akreditacije je sedem let. Pridobljena akreditacija predstavlja pogoj za vpis v razvid VŠZ.

Pogoj za pridobitev ponovne akreditacije je opravljena zunanja evalvacija. To lahko VŠZ opravi pri nacionalni ali izbrani tuji agenciji.

Samoevalvacije in zunanje evalvacije se izvajajo v skladu z Merili SUZK, ki jih je NKKVŠ sprejela leta 2004 in so pripravljena v skladu s priporočili in smernicami ENQA. Večina VŠZ redno izvaja samoevalvacije, kot navajajo v letnih poročilih o zagotavljanju kakovosti, ki jih je NKKVŠ objavljala v vsakoletni zbirki poročil. Vendar pa samoevalvacijska poročila temeljijo predvsem na izsledkih mnenjskih raziskav in zbiranju informacij o delovanju VŠZ iz notranjega okolja. Zaradi neopredeljenih kazalnikov, po katerih bi se samoevalvacije izvajale, primerjava med VŠZ še danes ni možna. Prav tako pa je iz letnih poročil VŠZ o zagotavljanju kakovosti (Pauko 2006) mogoče razbrati odsotnost kvantitativnih podatkov, ki bi omogočili primerjalno presojo kakovosti VŠZ. Seveda je tako z vsebinskega kot z metodološkega vidika smiselno pri postavljanju sodb o primerljivosti izidov samoevalvacij posameznih VŠZ upoštevati ugotovitve Trunk Širčeve (2004, 134-140) o amodelnosti samoevalvacijskih procesov, ki so pravzaprav prilagojeni mikrospecifikam vsake posamezne organizacije in s tega vidika niti niso namenjeni medinstitucionalni primerljivosti. VŠZ so samoevalvacijska poročila javno objavljali na svojih spletnih straneh. Na nacionalni ravni pa se, po poročilih tega organa, izvajajo aktivnosti za poenotenje postopkov izdelave samoevalvacijskih poročil tako v višjem kot v visokem šolstvu (Svet RS za visoko šolstvo 2008).

10.5 Prihodnji razvoj prakse zagotavljanja kakovosti visokošolskih zavodov

Dokumenti, ki so jih evropski akterji na področju visokega šolstva izdali v letu 2009 (Prague declaration 2009, Report on progress in quality assurance in higher education 2009, 2, Bolonjski proces 2020 2009, 5, ENQA 2009, 3, 5, 7), v večini spodbujajo dvig transparentnosti pri informiranju o kakovosti VŠZ. Slednje predstavlja ključen izziv v prihajajočem obdobju. Najbolj izstopa pobuda evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo, da "se pripravijo mehanizmi za zagotavljanje bolj podrobnih informacij o VŠZ [...] oziroma kazalniki, s katerimi bi opisali različne profile VŠZ in njihovih programov" (Komunike konference evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo 2009, 5).

Pobudo ministrov lahko obravnavamo iz dveh vidikov. Na eni strani takšno pobudo opravičujejo ugotovitve raziskave med evropskimi državami, da bolj ko država uporablja redukcijske kazalnike in primerjalne podatke, bolj so evalvacije učinkovite in usmerjene k spremembam (Hofmann 2005, 24). Na drugi strani pa obstaja dvom o tem, kakšne mehanizme so ministri imeli v mislih. Strokovnjaki, ki so proučevali to usmeritev ministrov (The role of QA in the coming decade from the stakeholders' perspective 2009), so smernico povezali z nevarnostjo vpeljevanja lestvic razvrščanja VŠZ na mednarodni/evropski ravni. Glede na težave, ki jih povzročajo lestvice razvrščanja, bi slednje postavilo pod vprašaj uresničitev pobude o dvigu transparentnosti informiranja deležnikov o kakovosti VŠZ. Najpogostejše težave lestvic razvrščanja VŠZ so (Sadlak in Nian Cai 2007, Wedlin 2006, Hazelkorn 2007, Härmäläinen idr. 2001, Rodman 2008, 92 v Pečar in drugi 2008, 12-13):

- tehnične in metodološke težave (razumevanje metodologij zbiranja podatkov, uporaba podatkov v različnih družbenih okoljih, objektivnost pristopov in orodij za merjenje, uporaba pretežno kvantitativnih podatkov);
- neuporabnost informacije o razvrščenosti VŠZ med deležniki (objektivnost pri uporabi, "halo efekt", razvrščanje na osnovi ugleda – preteklega delovanja VŠZ);
- neprimerljivost kompleksnih VŠZ 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 njengovo politiko (uresničevanje strateških ciljev VŠZ ali pa spodbujanje VŠZ, da zadovoljijo kriterije lestvic razvrščanja, oviranje razvoja kulture učenja v VŠZ);
- negativen vpliv na javno mnenje (krhanje akademskih vrednot za ceno transparentnega informiranja).

Akterji, ki bodo razvijali **mehanizme transparentnega informiranja** o delovanju VŠZ, se tako nahajajo pred dilemo med zagotavljanjem transparentnosti ter sporočilnostjo in posledično uporabnostjo informacij o kakovosti VŠZ.

Z globalizacijo, gospodarskim povezovanjem in 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 kakovosti, ki bo presegal nacionalne meje, je v interesu déležnikov številnih VŠZ. Slednje spodbujajo ministri evropskih držav, zadolženi za visoko šolstvo (The European higher education area, achieving the goals 2005), ki pravijo, da je treba "spodbuditi medsebojno priznavanje akreditacij ali drugih odločitev organov za zagotavljanje kakovosti". Glede na to, da je za takšno "slepo" priznavanje odločitev o kakovosti VŠZ nujna visoka stopnja zaupanja, je tudi v tem primeru treba postaviti temelje, na katerih se bo dosegel zastavljeni cilj, pri tem pa ne bo povzročena škoda za udeležence.

Na evropski ravni je bil leta 2008 vzpostavljen **Evropski register agencij za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (EQAR)**. Akterji na evropski ravni načrtujejo, da bo akreditiranost VŠZ pri agencijah in drugih v register vključenih organih, vplivalo na kredibilnost te akreditacije (prirejeno po Bologna process stocktaking report 2009, 65). Trenutno je registriranih 17 organov za zagotavljanje kakovosti, ki se nahajajo v evropskem prostoru (EQAR 2009).

Na institucionalni ravni pa le redki VŠZ presojujejo svojo kakovost pri tujih agencijah za zagotavljanje kakovosti in redke so tudi agencije, ki ponujajo presojo tujim VŠZ (takšen primer je Nizozemska). Tako se VŠZ, ki želijo potrditev kakovosti tujih agencij, pogosto obračajo na organizacije v Združenih državah Amerike (ABET, AACSM). Med evropskimi organizacijami, ki ponujajo mednarodne presoje kakovosti VŠZ, pa prevladujeta EQUIS (za poslovne študije) in IEP (European university association's institutional evaluation programme) (Report on progress in quality assurance in higher education 2009).

Obvezno akreditiranje in evalviranje v matični državi za VŠZ, ki delujejo v tujih državah, je značilno le za Združeno kraljestvo. Redka je tudi praksa obveznega akreditiranja tujih VŠZ, ki želijo delovati v okolju druge države (kot velja na Madžarskem) (Schwarz in Westerheijden 2004).

Mednarodno zagotavljanje kakovosti VŠZ 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 VŠZ (Report on progress in quality assurance in higher education 2009, 5).

Danes se **mednarodna dimenzija zagotavljanja kakovosti VŠZ** vzpostavlja z vključevanjem mednarodnih strokovnjakov v procese presojanja kakovosti VŠZ. Podatki za leto 2009 (Bologna process stocktaking report 2009, 64) kažejo, da so v 75 % držav tuji strokovnjaki redno vključeni v procese presoje VŠZ, v 10 % držav občasno. Primer dobre

prakse je Avstralija, kjer evalvacije VŠZ (v procesu akreditiranja) večinoma izvedejo tuji strokovnjaki (Report on progress in quality assurance in higher education 2009, 8). Tako se minimizira nevarnost nepristranskosti in navzkrižja interesov zaradi nacionalne "majhnosti" in "omejenosti". Vključevanje tujih strokovnjakov v procese presojanja predstavlja le eno področje mednarodnega povezovanja za potrebe zagotavljanja kakovosti VŠZ. Treba 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.

Sicer pa raziskave kažejo (EUA 2007, 11), da je potrebna večja udeležba (vseh strateških skupin) deležnikov ne samo v procesih presojanja, temveč tudi odločanja. V procese odločanja so vključeni predvsem študenti (če izvajamo management in zaposlene v VŠZ), pri čemer so bolj učinkoviti, 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 (Prague declaration 2009) navajajo še druge izzive, ki se jim morajo posvetiti VŠZ, da bi dvignili 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, ojačitev avtonomije VŠZ. To so področja, ki vplivajo na kakovost VŠZ in se neposredno ne vežejo le na management kakovosti VŠZ, temveč na vsa področja in dejavnosti.

Praksa kaže, da aktivnosti zagotavljanja kakovosti na višjih institucionalnih ravneh (mednarodni in nacionalni ravni) uspešno ustvarjajo premike na ravni VŠZ, 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 VŠZ smo prikazali s predstavitvijo praks koriščenja različnih informacij pri presojanju kakovosti VŠZ. Podatki o uporabnosti rezultatov VŠZ, ki jih VŠZ prejmejo od zunanjih deležnikov (predvsem delodajalcev) so najredkeje uporabljena informacija. Presoje kakovosti VŠZ so še vedno naravnane na notranje informacije (iz informacijskega sistema VŠZ in na druge informacije, ki jih dajejo notranji deležniki, med katere uvrščamo tudi študente). Ocenjujemo, da je kultura kakovosti najbolj pereča problematika, s katero se mora spoprijeti management kakovosti VŠZ. Management kakovosti je v tem primeru v vlogi strateškega pobudnika in spodbujevalca. Odgovornost za razvoj kulture kakovosti je namreč v vsakem posamezniku, ki je notranji ali zunanji deležnik VŠZ. Pri tem pa je pomembno, da vodstvo aktivno nastopa kot spodbujevalec in vzornik.

Za optimalno raven **kulture kakovosti** VŠZ mora biti značilno: dobro poznavanje VŠZ (preko različnih notranjih in zunanjih presoj), naravnost vseh zaposlenih v izboljševanje delovanja in odprtost VŠZ 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 pglavitni izziv VŠZ v prihajajočem desetletju.

Ključni izzivi za prihodnji razvoj VŠZ 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 VŠZ. 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.

III. Empirični del

11 UTEMELJITEV METODOLOŠKEGA PRISTOPA

11.1 Metodološki okvir raziskave

Raziskovalna skupina se je v pričujočem projektu ukvarjala s pripravo modela učinkovitega managementa VŠZ, 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. Ključni cilji projekta so bili:

1. študija primerov modelov managementa VŠZ v teoriji in praksi;
2. izdelava tipologije modelov managementa VŠZ;
3. identifikacije optimačnega (teoretičnega) modela (modelov) za slovenske VŠZ;
4. oblikovanje priporočil za implementacijo modela za izboljšanje učinkovitosti slovenskih VŠZ.

Raziskava temelji na dveh tipih raziskovanja, in sicer **temeljnem in aplikativnem**⁵⁴. Pri temeljnem raziskovalnem procesu smo sledili pridobivanju rezultatov na podlagi obstoječih virov in refleksije. Dobro poznavanje obstoječih sistemov VŠZ je ključnega pomena za utemeljene analize, standarde in napotke. Aplikativnost raziskave je bila podana v ambiciji, da dosežemo in oblikujemo model managementa VŠZ, ki bi bil najbolj optimalen ne le z vidika možnega doseganja uspešnih rezultatov, ampak predvsem možnosti aplikacije na slovenske VŠZ. Skušali smo torej oblikovati model, ki je hkrati dovolj specifičen, da naslavlja posebnosti VŠZ kot organizacije in skupnosti, in dovolj univerzalen, da ga je možno uporabiti v konkretnih primerih VŠZ.

S temeljnim raziskovanjem, s katerim smo pregledali obstoječo relevantno literaturo s področja visokega šolstva in managementa VŠZ ter izsledke že opravljenih raziskav, smo identificirali **ključna področja managementa VŠZ**:

- management in organizacija,
- dejavnosti,
- pravni vidiki,
- financiranje,
- človeški viri,
- internacionalizacija,
- zagotavljanje kakovosti.

Posamezna področja podrobneje predstavljamo v predhodnih poglavjih poročila.

⁵⁴ Ko govorimo o temeljnem in aplikativnem raziskovanju se ne nanašamo na opredelitev vrste raziskovalnega projekta po metodologiji ARRS, ampak predstavljamo filozofski pristop k raziskovanju: temeljni v smislu obravnave obstoječe literature in sinteze v oblikovanje novega teoretičnega modela, aplikativni pa zaradi izvedene empirične raziskave, s katero smo preverili in dopolnili teoretična spoznanja.

Raziskovalna strategija, tesno povezana z modeli dedukcije, se je osredotočala na raziskovalni kontinuum: ustrezeni model VŠZ. Analizna matrika našega pristopa je podana v izboru VŠZ in ustreznih okolij in držav, ki omogočajo realnost komparacije. K aplikativnemu delu raziskave smo pristopili kvantitativno in kvalitativno. Izbrana kvantitativna metoda je bila **anketa**, saj smo želeli pridobiti podatke za statistično analizo značilnosti manageriranja VŠZ po identificiranih ključnih področjih, obravnavati pa smo želeli zadostno število slovenskih in tujih VŠZ, da bi naredili tudi mednarodno primerjavo dejanskega stanja managementa VŠZ. Drugi namen ankete je bila identifikacija dejanskih tipov managementa VŠZ 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 VŠZ z namenom identifikacije idealnega modela uspešnega in učinkovitega managementa VŠZ. S triangulacijo metod smo zagotovili večjo zanesljivost podatkov in ugotovitev (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005).

Raziskava je **metodološko reprezentativna** iz najmanj treh vidikov. Prvi vidik je arhivsko raziskovanje, kjer smo sodelavci projekta pregledali razvoj VŠZ v Sloveniji in analizirali nekaj primerov iz tujine. Glavna teza raziskave je bila ponuditi najbolj ustrezen model VŠZ, ki bi odgovarjal na relevantna vprašanja, kot so izobraževanje, raziskovanje, kadrovanje, vodenje, skrb za kakovost ter način financiranja in delitve sredstev. Druga metoda, ki nam je omogočala kreirati model VŠZ, je filozofsko raziskovanje. Raziskovalci so poznavali managementa VŠZ. Z analizo ključnih raziskovalnih vprašanj smo skušali podati modele konkretnih rešitev, kjer je prva vsekakor trajna skrb za kakovost VŠZ. Filozofsko raziskovanje kot intelektualni proces stremi k temu, da ustvari logični tok ekspliciten, ponovljiv in zmožen testiranja, kar nam je v raziskavi po našem mnenju uspelo. Tretji vidik je lastna empirična raziskava, s katero smo pridobili primarne podatke, ki jih sicer v že opravljenih raziskavah ali dostopnih bazah podatkov nismo našli.

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 VŠZ. Ključni argumenti relativizma so odvisnost procesov od konteksta, izbora in ustvarjanja vsakokratnega diskurza managementa VŠZ, ki po sebi variira modelno strukturo. Raziskovalci smo v pričujočem projektu s pomočjo analize literature in lastne empirične raziskave ugotavljali značilnosti VŠZ s fleksibilno naravo formalnih pravil in obredij znotraj VŠZ. Temeljni tip raziskovalnega modela projekta MUMVis temelji na ambiciji postavitev teorije o managementu VŠZ, ki bi bila sposobna odgovoriti na ključne izzive našega časa. Poskušali smo oblikovati model VŠZ.

11.2 Potek empiričnega dela

11.2.1 Razvrščanje visokošolskih sistemov

Visokošolski sistem je okolje, v katerem delujejo VŠZ. 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 na podlagi poznavanja evropskih sistemov oblikovali vzorčni nabor držav, v katerih smo želeli opraviti empirični del raziskave. **Izbrane države** so bile glede na primerljivost ali večjo uspešnost sistema: Češka, Avstrija, Grčija, Finska, Združeno kraljestvo in Združene države Amerika. Za potrditev ali morebitno prilagoditev nabora držav smo visokošolske sisteme razdelili v skupine na podlagi statističnih podatkov.

Za razvrščanje smo zbirali obstoječe mednarodne statistične podatke na identificiranih ključnih področjih. Najprej smo se osredotočili na države članice EU in podatke baze Eurostat

(<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>). Po natančni analizi metodologije zbiranja podatkov za omenjeno bazo smo ugotovili, da ti od države do države niso ustrezno primerljivi za statistično obdelavo, zato smo izmed drugih možnosti izbrali podatke Svetovne banke, ki so javno dostopni na njihovem spletnem portalu (<http://econ.worldbank.org/>). Glede na dostopnost podatkov smo nabor držav razširili na države OECD. Zaradi verjetnosti sistemskih sprememb ali vpliva naključnih in nenaključnih dejavnikov v omejenem časovnem obdobju (eno leto) smo za analizo izbrali podatke za obdobje od leta 2000 do leta 2006, pri čemer smo za vsako državo izračunali povprečno vrednost spremenljivk v izbranem časovnem obdobju. Manjkajoče vrednosti spremenljivk smo imputirali z državnim povprečjem v izogib premajhnemu številu vrednosti in preveliki napaki ocene povprečja. Povprečne vrednosti so služile kot vrednosti za razvrščanje v skupine.

Razvrščanje v skupine je bilo opravljeno s postopkom hierarhičnega razvrščanja po metodi evklidskih kvadratov in z uporabo standardiziranih vrednosti po z-porazdelitvi. Nadaljnega nehierarhičnega razvrščanja nismo upoštevali, ker ni dalo jasnih in razumljivih rezultatov, saj je bilo število enot v vzorcu ($n = 40$) premajhno za ustrezno izvedbo nehierarhičnega razvrščanja. Pri razvrščanju smo uporabili 5 ključnih spremenljivk, ki smo jih iz nabora vseh izbrali na podlagi korelacijske matrike. Vsaka spremenljivka opisuje eno ključnih značilnosti okolja visokega šolstva: velikost in razvitost (vpis v visoko šolstvo in vpis v zasebne VŠZ), uspešnost (diplomanti), razvitost trga dela (delovna sila z visoko izobrazbo) ter javno vlaganje (poraba za visoko šolstvo).

Na podlagi razvrščanja v skupine smo opredelili **štiri skupine visokošolskih sistemov**, ki so tudi potrdile ustreznost prvotnega nabora držav za podrobnejšo analizo. Glede na osnovne značilnosti sistemov, ki smo jih ugotovili iz centoridov vsake skupine, smo poimenovali identificirane skupine kot:

- 1) Zelo učinkovit zasebni sistem (velik delež vpisa v zasebne VŠZ, razmeroma velik delež diplomantov, relativno nizka javna poraba za visoko šolstvo);
- 2) Zelo učinkovit javni sistem (nizek delež vpisa v zasebne VŠZ, velik delež diplomantov, razmeroma visoka javna poraba za visoko šolstvo);
- 3) Vzporejanje javnega in zasebnega sistema (srednji vpis v zasebne VŠZ ob razmeroma nizki javni porabi za visoko šolstvo, velik delež diplomantov);
- 4) Slabše učinkovit javni sistem (razmeroma majhen delež vpisa v zasebne VŠZ, razmeroma visoka javna poraba za visoko šolstvo, nizek delež diplomantov).

Podrobnejši rezultati razvrščanja so prikazani v Preglednica 23.

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. Izbrane države v vzorec za empirično raziskavo smo v Preglednica 23 podčrtali, z ležečo pisavo pa smo označili države, ki niso članice EU. 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. Zaradi pomanjkanja podatkov smo prvotno izbrano Grčijo nadomestili z Italijo.

Preglednica 23. Razvrstitvene skupine visokošolskih sistemov

Ime skupine	(4) Slabše učinkovit javni sistem	(3) Vzporejanje javnega in zasebnega sistema	(2) Zelo učinkovit javni sistem	(1) Zelo učinkovit zasebni sistem
Države	Češka, Slovaška, Hrvaška, Bolgarija, Avstrija, Turčija, Slovenija , Švica, Romunija, <i>Mehika</i>	Poljska, Portugalska, <i>Koreja</i> , Nizozemska, Madžarska, Italija, Islandija	Španija, Švedska, Danska, Irska, <i>Nova Zelandija</i> , Norveška, <i>Avstralija</i> , Finska	Belgija, <i>ZDA</i> , <i>Japonska</i> , 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 VŠZ	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

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, sploh gledano v primerjavi s prvo skupino, visok. Javna vlaganja v visoko šolstvo pa 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.

11.2.2 Anketiranje visokošolskih zavodov

Anketo smo izbrali kot eno osrednjih metod v raziskavi. Zastavili smo jo **mednarodno**, saj je bil eden ciljev projekta pripraviti mednarodno primerjavo stanja managementa VŠZ. Glede na razvrščanje v skupine in stanje slovenskega visokošolskega sistema in njegovega okolja ter

trenda v politični in socialni sferi ugotavljamo še vedno močno naklonjenost javnemu in do določene mere brezplačnemu izobraževanju in tudi visokemu izobraževanju. Zato je smiselno primerjati se z državami v enaki skupini in stremeti k skupini, ki je po značilnostih okolja bliže našemu okolju, vendar ga z vidika visokega šolstva veliko bolje uporablja, to je skupina 2 – Zelo učinkovit javni sistem. Država ki jo iz skupine izbiramo za podrobnejšo analizo, je Finska. Razlogi za to so predodno poznavanje sistema, dobre povezave s finskimi partnerskimi visokošolskimi institucijami ter javna dostopnost podatkov in dokumentov v angleščini. Zaradi zagotavljanja večje primerljivosti smo izbrali tudi po eno državo iz drugih dveh skupin: Italijo in ZDA/Združeno kraljestvo. Najpodrobneje smo se osredotočili na lastno skupino, iz katere smo obdelali Avstrijo, Češko in seveda Slovenijo. Za vsako državo smo podrobneje, kvalitativno obdelali sistem visokega šolstva in zabeležili več podatkov o stanju sistema ter pregledali za evropske države implementiranost bolonjskega sistema. Preglednica sistemov daje zadovoljiv vpogled v osnovne značilnosti, ki jih bomo upoštevali pri raziskovanju izbranih primerov VŠZ v državah.

Vzorec slovenskih VŠZ za anketiranje

Vzorec smo pripravili z namenom zajetja VŠZ z različnih področij poučevanja in raziskovanja, opredelili smo pet skupin (družboslovje, humanistika, tehnika, živa in neživa narava, medicina in zdravstvo) in zavode uvrstili glede na prevladujoče področje poučevanja in raziskovanja. Prav tako smo v vzorec želeli vključiti VŠZ, ki so bili leta 2008 uvrščeni v različne študijske skupine Uredbe o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov, članic univerz, od leta 2004 do leta 2008 (Uradni list RS, št. 134/2003). Osnovni namen takšnega vzorca je bil zagotoviti raznolikost vzorca po področjih poučevanja in raziskovanja po uvrstitvi v študijsko skupino glede na Uredbo. Hkrati pa smo na različnih univerzah želeli vključiti v vzorec po omenjenih kriterijih primerljive VŠZ. Zaradi razmeroma majhnega števila anketirancev in posledično zaradi zagotavljanja anonimnosti VŠZ nismo spraševali po področju poučevanja in raziskovanja, saj samo področje študija tudi ni imelo nikakršnih implikacij na analizo. .

Poleg tega smo pri sestavi vzorca upoštevali tudi druge značilnosti VŠZ: ustanovitelja (država – javni VŠZ, zasebniki – zasebni VŠZ). Med zasebnimi VŠZ smo izbrali take, ki izobraževalno dejavnost izvajajo koncesionirano (imajo torej subvencioniran redni študij) in take, ki dejavnost izvajajo brez koncesije (so torej v celoti odvisni od tržnih sredstev). V vzorec smo poleg članic vključili tudi rektorate štirih slovenskih univerz. V vzorec nismo vključili Evro-sredozemske univerze EMUNI, saj se njeno delovanje bistveno razlikuje od delovanja ostalih VŠZ v Sloveniji. Pri tem opozarjamo, da smo kot VŠZ upoštevali poleg univerz in samostojnih VŠZ tudi članice Univerze v Mariboru, Univerze na Primorskem in Univerze v Novi Gorici, čeprav so te formalno-pravno le organizacijske enote univerz. Vzorec izbranih slovenskih VŠZ je v preglednicah (0 in Preglednica 25).

Preglednica 24. Vzorec slovenskih visokošolskih zavodov za anketiranje

VŠZ Področje poučevanja/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/zdravstvo	Veterinarska fakulteta	Medicinska fakulteta	Visoka šola za zdravstveno nego Izola	

Preglednica 25. Vzorec slovenskih samostojnih visokošolskih zavodov za anketiranje

Področje poučevanja/razisk ovanja	VŠZ	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 ¹
humanistika			
tehnika		Fakulteta za informacijske študije Novo mesto ²	
živa in neživa narava			
medicina/zdravstvo		Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice	

Opomba: ¹Visoka 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; ²Fakulteta za informacijske študije Novo mesto je sicer javni VŠZ in je kot tak deležen javnega financiranja brez koncesije, ker pa je edini tak v vzorcu in gre za samostojni VŠZ, ki študijske programe izvaja z javnim financiranjem, ga uvrščamo v skupino samostojnih VŠZ s koncesijo.

V izbranih tujih državah smo vzorčili po metodi socialne mreže: izbrali smo nekaj VŠZ s predstavniki katerih imamo že navezane osebne stike, dodali pa smo še enega ali dva po

šanghajski lestvici (World higher education institutions' ranking) najvišje uvrščena VŠZ, 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. Podrobnejši pregled vzorca tujih VŠZ je v Preglednici Preglednica 26.

Preglednica 26. Vzorec tujih visokošolskih zavodov za anketiranje

Država	Visokošolski zavod
Avstrija	Danube University Krems
	University of Klagenfurt
	University of Vienna
	University of Slazburg
Češka	Charles University Prague
	Technical University of Brno
	University of Ostrava
	University of West Bohemia
Finska	Masaryk University
	University Helsinki,
	University Tampere,
	Metropolia
Italija	University of Turku
	University of Milan,
	University of Catania,
	University of Bari
Združeno kraljestvo	University of Pavia
	Università degli studi di Roma "La Sapienza"
	Glasgow Caledonian University,
	University of Liverpool,
ZDA	University of Cambridge,
	University of Nottingham,
	London School of Economics
	Hawaii Pacific University,
	University of San Diego,
	Harvard University,
	University of South Florida
	University of Miami

Skupno smo tako v vzorec zajeli 27 slovenskih VŠZ, od tega štiri (4) rektorate univerz, 17 članic univerz in šest (6) samostojnih VŠZ. Med članicami univerz so bile tri (3) zasebne, med samostojnimi VŠZ pa en (1) javni. V anketiranje je bilo vključenih še 29 tujih VŠZ, celoten vzorec pa je obsegal 56 VŠZ.

Priprava vprašalnika je bila dolgotrajna in večstopenjska, saj smo želeli obdelati vsa identificirana ključna področja, hkrati pa nismo želeli vprašalnika zasičiti s prevelikim številom vprašanj. Pri dodelavi vprašalnika so sodelovali vsi člani skupine, tako da je bila smiselno in ustrezno teoretično podkrepljena operacionalizacija za vsako področje. Kljub temu je končna verzija vprašalnika obsegala devet strani. Vprašanja so bila deloma zaprtega, deloma pa odprtega tipa in strukturirana, zato je število končnih spremenljivk večje od števila vprašanj. Anketni vprašalnik o izbranih vidikih managementa je obsegal naslednja področja:

- izobraževalna dejavnost (10 vprašanj);
- raziskovalna dejavnost (2 vprašanja);
- management kadrov (7 vprašanj);
- financiranje (12 vprašanj);
- vodenje in organiziranost (11 vprašanj);
- kakovost (9 vprašanj);
- podatki o VŠZ (6 vprašanj).

K vprašalniku smo pripravili spremni dopis - prošnjo za sodelovanje s kratko predstavitevijo projekta in namenom raziskave ter navodila za izpolnjevanje vprašalnika. Za tuje VŠZ smo vprašalnik, dopis in navodila prevedli ter nekoliko prilagodili. Vse tri dokumente v slovenskem in angleškem jeziku podajamo v prilogah. Vprašalnik smo VŠZ posredovali po elektronski pošti s priloženim dopisom in navodili za izpolnjevanje. Naslovili smo ga na vodstveni kader VŠZ (rektor/dekan, glavni tajnik, tajništvo). Prvo elektronsko sporočilo smo posredovali slovenskim VŠZ 16. 9. 2009, tujim VŠZ pa 16. 10. 2009. Po enem tednu smo VŠZ posredovali ponovno elektronsko sporočilo, nato pa smo naslovnike kontaktirali še telefonsko. Čas za odziv je bil sprva tri tedne, nato pa smo ga še za en teden podaljšali. Nekateri VŠZ so sodelovanje takoj zavrnili, nekateri pa niso podali razloga za nesodelovanje. Glede na odziv VŠZ, 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 VŠZ smo dobili 12 izpolnjenih vprašalnikov, od tujih pa zgolj enega. Več o odzivnosti je zapisanega v poglavju Rezultati.

11.2.3 Intervjuji s strokovnjaki s področja visokega šolstva

Osnovni namen intervjujev, ki smo ga podali tudi v prijavi, je bil okrepiti teoretične ugotovitve in ugotovitve iz analize dokumentov. Med procesom priprave vprašalnika smo opravili en intervju, ki je hkrati služil kot pilotna izvedba strukture intervjuja, z njim pa smo pridobili tudi nekaj informacij za dodelavo vprašalnika. Ker se je odzivnost VŠZ na anketiranje, predvsem v tujini, pokazala kot razmeroma nizka, smo se kasneje odločili število intervjujev povečati in nekoliko spremeniti njihovo strukturo. 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).

V literaturi je zaslediti številne tipologije in modele managementa, vendar nobena ne zajema managementa VŠZ v celoti, temveč se prvenstveno ukvarjajo z enim od elementov, ki tvorijo VŠZ ali z enim od vidikov managementa. Zato smo se pri pripravi intervjuja osredotočili na vse identificirane pomembne (temeljne) vidike managementa VŠZ, ki odražajo upravljanje vseh identificiranih elementov. Vprašanja so podobno kot anketni vprašalnik, s čimer se obe metodi deloma prekrivata in dopolnjujeta in , zajemala naslednja področja:

- **namen visokega šolstva**
(zaradi ugotavljanja pozicije umeščanja VŠZ v družbo kot najširšo entiteto potrošnje visokega šolstva);
- **ključne značilnosti uspešnega in učinkovitega visokošolskega zavoda**
(zaradi določanja pomembnih izhodnih rezultatov v tipologiji in modelu);
- **pomen avtonomije**
(za namen opredelitve odnosov med vodstvom in zaposlenimi znotraj VŠZ in odnosov med VŠZ in sistemom);
- **organizacija in način vodenja, vključenost notranjih in zunanjih deležnikov**
(zaradi opredelitve vloge vodenja in vloge posameznih notranjih in zunanjih deležnikov);
- **viri in načini financiranja**
(kot osnovni pogoj za delovanje VŠZ);
- **kadrovanje**
(z namenom ugotavljanja obsega, trajnosti in vrste akademske obremenitve in vloge strokovno-administrativnih služb v VŠZ);
- **vloga in prihodnost spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti**
(kakšno je razumevanje vloge mehanizmov spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti danes in v prihodnosti z namenom umeščanja funkcije v model).

Vprašalnik za strukturirani intervju je v prilogi 3. Ker je intervjuvanje potekalo s tujci, je vprašalnik podan samo v angleškem jeziku.

Vidimo, da je prekrivnost vprašanj intervjujev z anketnim vprašalnikom velika, hkrati pa se v nekaterih segmentih vsebinsko dopolnjujeta, saj se anketni vprašalnik osredotoča bolj na trdne izkaze managementa, intervjuji pa na optimalno, celo idealno razmerje vodstva in VŠZ kot organizacije. S prekrivanjem in dopolnjevanjem obeh metod, ne le na metodološki, 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, saj smo želeli pridobiti mnenja s čim bolj raznoliko preteklostjo. Zato smo v **vzorec intervjuvancev** vključili vse ključne deležnike VŠZ, ki imajo (potencialen) velik vpliv na oblikovanje managementa VŠZ:

- ustvarjalce politik, ki vplivajo na sistem, v katerem VŠZ delujejo,
- management (dekani, rektorji, direktorji, tajniki), ki so odgovorni za upravljanje,
- akademiki, ki neposredno izvajajo in sooblikujejo osnovni dejavnosti VŠZ – izobraževalno in raziskovalno,
- študenti, ki so prvi "uporabniki" storitev VŠZ.

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. Čeprav smo sprva želeli pridobiti strokovnjake zgolj

iz identificiranega nabora držav za anketiranje, smo zaradi specifik intervjujev kot metode in tudi razpoložljivosti nabor držav razširili.

Prvi, že prej omenjeni pilotni intervju je s tujim strokovnjakom potekal v Portorožu, septembra 2009. Vse druge intervjuje smo izvedli med 23. in 26. novembrom 2009 v Soussu, Tunizija. Izkoristili smo namreč priložnost mednarodne znanstvene konference in letnih organizacijskih sestankov mednarodne univerze, ki so se jih udeležili številni potencialni intervjuvanci vseh identificiranih skupin. Od organizatorjev smo pridobili seznam udeležencev z državo in zaposlitvenim profilom, k potencialnim intervjuvancem pa smo pristopili osebno. Vsakemu smo kratko predstavili namen projekta in tip raziskave ter jim dali list z vprašanji. Od skupno 15 kontaktiranih oseb se jih je na vabilo aktivno odzvalo 12; skupaj s pilotnim intervjujem smo tako zajeli 13 strokovnjakov (Preglednica 27).

Preglednica 27. Vzorec udeležencev v intervjujih

Profil udeleženca ¹	Države udeležencev ²	Število
ustvarjalci politik	Italija/EU komisija, Nizozemska	2
vodstvo/management	Portugalska, Albanija, Slovenija,	5
VŠZ	Belgija/Združeno kraljestvo, Italija	
akademiki	Ciper, Italija, Bolgarija, Nizozemska, Združeno kraljestvo/Italija	5
študenti	Malta/ESU	1

Opomba: ¹zaradi zagotavljanja anonimnosti ne podajamo imen udeležencev; ²pri nekaterih udeležencih ločeno s poševnico navajamo dve državi ali državo in organizacijo, saj delujejo vzporedno v dveh organizacijah.

Zaradi časovnih in prostorskih omejitev smo nekatere intervjuje izvedli v skupini, druge pa posamično. Intervjuji so trajali med 30 in 75 minut. Intervjuje smo posneli, hkrati pa smo pripravljali tudi neposredni zapis. Ker smo analizo posameznega intervjuja opravili neposredno po izvedbi in ker intervjuji niso bili primarna metoda, transkriptov zvočnih zapisov⁵⁵ nismo pripravili. 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.

11.3 Omejitve raziskave

Splošno gledano je največja in pravzaprav edina omejitev raziskave ta, da na empirični ravni zaradi slabe odzivnosti v anketi ne omogoča mednarodne primerjave dejanskega stanja managementa VŠZ. Ne glede na to pa ponuja podroben in dokaj celovit pregled slovenskega visokega šolstva – tako z normativno-teoretičnega vidika kot empirično z vidika managementa VŠZ.

Opomniti velja, da je **osnovna omejitev raziskave že v njenih ciljih**: glede na čas in sredstva na projektu 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.

⁵⁵ Posnetke hranimo skupaj s projektno dokumentacijo v arhivu vodje projekta na UP Fakulteti za management Koper.

Kot smo že omenili, je največja **omejitev ankete** nizka odzivnost, predvsem na mednarodni ravni, saj smo od tujih VŠZ dobili le en izpolnjen vprašalnik. Poglavitni vzrok za nizko odzivnost vidimo v dolg, razmeroma zapletenem vprašalniku. Ta bi zahteval osebno anketiranje, ne poštnege, vendar zaradi že omenjenih razlogov osebno anketiranje ni bilo možno. Vprašanje pa je tudi, ali bi bili vodstveni kadri izbranih VŠZ pripravljeni odzvati se anketiranju v večjem številu, če bi to potekalo osebno, saj bi tak način pomenil točno odrejen termin izpolnjevanja. Iz podobnih razlogov, torej težkega usklajevanja, še bolj pa zaradi velikih stroškov, bi bilo osebno anketiranje nemogoče izvesti v tujih VŠZ.

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 2005, Patton 2005));
- neprimerljivost na mednarodni ravni
(zaradi praktično ničnega odziva tujih VŠZ raziskava ni mednarodna, zato ne moremo primerjati odgovorov slovenskih VŠZ s tujimi, niti ne moremo identificirati modelov managementa v tujih VŠZ in morebitnih razlik primerjati s sistemskimi specifikami).

Intervjuji so bili kot metoda nedvomno aplicirani 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 intervjuvanca, vendar pa je na predstavnik študentov na EU ravni (eden vodilnih članov ESU – Evropskega združenja študentov), zato lahko njegovo mnenje štejemo kot reprezentativno,

intervjuvani predstavniki managementa VŠZ in skoraj vsi ustvarjalci politik izhajajo iz akademskih vrst, kar pomeni, da so do neke mere obremenjeni z izkušnjo akademskega profila v odnosu do VŠZ;

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. To omejitev smo sicer uspešno (glede na podane odgovore) obvladovali z ustreznim moderiranjem intervjuja, vendar moramo nanjo vseeno opozoriti.

12 REZULTATI

V predhodnem besedilu (glej II. del) smo predstavili različne vidike visokošolskega sistema in VŠZ, ki so neločljivo povezani z managementom. Predstavljen je bil tudi metodološki pristop in opisan potem empiričnega dela projekta. Namen obeh je bil določiti dejavnike učinkovitosti in uspešnosti VŠZ, ki se po predpostavki dosegajo z ustreznim upravljanjem – manageriranjem. Dodatni namen empiričnega dela, predvsem ankete, je bil preveriti stanje v slovenskih VŠZ in ga primerjati s stanjem po sprejetih mednarodnih kazalnikih kakovosti (Šanghajska lestvica – World higher education institutions' ranking list; glej poglavje 10) uspešnih VŠZ 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** (Preglednica 29), ki vodijo do uspešnega VŠZ, drugi pa **optimalni model učinkovitega managementa VŠZ** (shematski prikaz, Slika 10). Oba sta sinteza ugotovitev iz analize dokumentov – različnih virov, rezultatov nacionalnih in mednarodnih raziskav (glej II. Teoretični del), zakonodaje in internih aktov VŠZ ter analize podatkov iz raziskave, opravljene za namen pričujočega 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 VŠZ (Preglednica 30).

Na tem mestu pa je nujno tudi opozorilo, da je zaradi omejitev raziskave, ki smo jih predstavili v metodološki utemeljitvi, rezultate treba 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 VŠZ, vendar ne kot končni cilj, saj se mora struktura vsake organizacije prilagoditi njenim specifičnim lastnostim (ljudje, procesi, področje dela) in namenom (smotri, poslanstvo, cilji).

12.1 Tipologija modelov uspešnega managementa visokošolskih zavodov

12.1.1 Osnovne predpostavke pri oblikovanju tipologije

Glede na to, da so VŠZ 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 izpostavljam ključne razlike po Clarku (1961):

- 1) nejasnost in množičnost ciljev, odločanje o ciljih je običajno povezano z negotovostjo in konflikti;
- 2) storitve na ljudeh, ki običajno zahtevajo 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 večih 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 VŠZ tavajo med avtonomijo in zunanjimi pritiski, kulminacija je vključevanje "zunanjih" članov v organe odločanja oz. zunanje managerje, kar pomeni redefiniranje ciljev, smotrov in managementa in vse manjši vpliv akademskega osebja, ki posledično postane zgolj izvajalec.

VŠZ so bolj kot profesionalne birokracije videni kot *organizirane anarhije* (Cohen in March 1974). Osnova vodenja je pogajanje, manager pa ima bolj vlogo "olajševalca" kot voditelja. Vodenje VŠZ je politično, ker je *polycymaking* 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.

Intervjuvanci so bili različnih profilov in iz različnih držav, s čimer smo želeli zagotoviti raznolikost predhodnih izkušenj, ki kljub zaželeni objektivnosti vpliva na dojemanje sveta in s tem razmišljanje o njem. Čeprav nismo uspeli pridobiti sodelujočih iz vseh izbranih držav, pa so bili iz vseh identificiranih skupin sistemov. Vendar pa je analiza pokazala, da mnenja o managementu za učinkovito in uspešno delovanje VŠZ 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.

12.1.2 Opredelitev elementov tipologije

Intervjuvanci so kot ključne lastnosti managementa VŠZ izpostavili naslednje:

- **vključenost deležnikov**

je lahko dveh vrst: (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 *soodločevalci*, kar pomeni, da imajo v določenem obsegu, glede na številčno udeležnost v organih vodenja, tudi pravico glasovanja in s tem neposrednega, formalnega vplivanja na odločitve. Vsi so se strinjali, da funkcija odločanja pripada akademikom in da je pomembno v vodenje na en ali drugi 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 VŠZ tradicionalno razdeljene, tako da imajo 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. statusa VŠZ (Shattock 2006). V intervjujih 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 akademskega osebja, administrativna pa v pristojnosti poklicnega managerja, običajno v obliki direktorja ali glavnega tajnika. Intervjuvanci so podali glede ločenosti vodstva različne poglede, kaj je bolj učinkovito: vodstvo v eni osebi, ločeni funkciji, pri čemer

pa je akademski vodja nadrejen administrativnemu ali pa v pristojnostih povsem enakovredni ločeni funkciji, seveda vsaka za svoje področje.

- **financiranje**

je bilo obravnavano iz 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 nadnacionalnega 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 celostno javno ali vsaj pretežno javno financiranim VŠZ. Ti intervjuvanci so tudi menili, da za učinkovito delovanje in uspešnost VŠZ šolnine niso potrebne oz. so lahko celo ovira. Sicer pa so se vsi intervjuvanci 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 VŠZ prvenstveno v funkciji služenja družbi kot taki, kar uresničujejo z odgovarjanjem na ključna družbena vprašanja in skušajo prispevati k razvoju družbe kot take, 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 VŠZ, 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 VŠZ in visoke šolnine kot breme udeležencev izobraževanja, po drugi strani pa, v nasprotju s prvim namenom, omogoča specifično delovanje VŠZ za "lastni" interes. Največ intervjuvancev je menilo, da bi VŠZ morali 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 VŠZ, predstavljenega v prejšnji alineji. Avtonomija po mnenju intervjuvancev 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 VŠZ: študentov, zaposlenih, lokalne skupnosti, delodajalcev in ne nazadnje financirjev. Idealno stopnjo avtonomije je največ intervjuvancev opredelilo kot popolno, nekaj pa tudi kot delno.

12.1.3 Matrika identificiranih modelov managementa

Odgovore intervjuvancev, izražene v zgornjih alinejah, smo združili v dve ključni lastnosti VŠZ: 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**

VŠZ, ki jo predstavljamo v preglednici (Preglednica 28), za lažje razumevanje pa podajamo razlago lastnosti.

Stopnja vključevanja

- Demokratični pristop: vodstvo je ločeno, déležniki soodločajo;
- Posvetovalni pristop: vodstvo je ločeno ali pa ima akademski individualni organ večje pristojnosti (je nadrejen) administrativnemu, déležniki imajo vlogo opazovalcev in v vodenju sodelujejo s podajanjem mnenj;
- Avtorski pristop: vodstvo je enotno, déležniki niso vključeni v vodenje.

Stopnja avtonomije

- popolna ali velika: VŠZ popolnoma ali v veliki meri sam odloča o notranji organiziranosti, strukturi vodenja in vključevanju déležnikov v odločanje, neodvisen je pri razporejanju sredstev med dejavnosti in naloge;
- delna ali majhna: VŠZ notranjo organiziranost, strukturo vodenja in/ali vključevanje déležnikov v odločanje narekujejo višje instance: univerza, državni organi, pristojno ministrstvo, lastniki, ki imajo vpliv tudi na razporejanje sredstev med dejavnosti in naloge.

Preglednica 28. Matrika modelov managementa visokošolskih zavodov

Stopnja vključevanja \ Stopnja avtonomije	Demokratična	Posvetovalna	Avtorska
Popolna ali velika	demokratični avtonomni	posvetovalni avtonomni	avtorski avtonomni
Delna ali majhna	demokratični neavtonomni	posvetovalni neavtonomni	avtorski neavtonomni

Vir: intervjuji.

V Preglednica 29 predstavljamo natančnejšo opredelitev modelov, ki smo jih na podlagi analize intervjujev identificirali kot idealne modele, ki omogočajo učinkovito in uspešno delovanje VŠZ. Matriko modelov lahko apliciramo tako na sistemski ravni saj lahko sistem podeljuje VŠZ več ali manj avtonomije, prav tako lahko sistem deluje v smeri večje ali manjše demokratičnosti⁵⁶, kot na institucionalni ravni, vendar smo jo v projektu zaradi narave teme in namena obravnavali zgolj na institucionalni ravni. V Preglednica 29 so vključena mnenja intervjuvancev po vseh identificiranih ključnih lastnostih managementa VŠZ. Opozarjamo pa, da pri posameznih intervjuvancih znotraj vsake skupine odgovori lahko nekoliko odstopajo, vendar še vedno v okvirih skupnih lastnosti skupine.

⁵⁶ 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 demokratičnosti 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 29. Modeli učinkovitega in uspešnega managementa visokošolskih zavodov

Ime	posvetovalni avtonomni	demokracijski avtonomni	avtorski neavtonomni
Lastnosti	Dvotirni javni VŠZ z upoštevanjem mnenja študentov Popolnoma avtonomen javni VŠZ brez šolnin, z ločenim vodstvom in študenti kot opazovalci	Enotirni javno-zasebni VŠZ s študenti, ki soodločajo Popolnoma avtonomen mešani VŠZ s šolninami, z enotnim vodstvom in študenti vključenimi v odločanje	Enotirni javno-zasebni VŠZ z upoštevanjem mnenja študentov Delno avtonomen VŠZ 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

Vir: intervjuji.

Po kvalitativni analizi prejetih izpolnjenih vprašalnikov smo vsakega analizirali še z vidika identificiranih modelov. Za vsak sodelujoči VŠZ, pri čemer smo v analizi upoštevali le slovenske respondente, smo pregledali odgovore na tista vprašanja, ki so bila povezana z lastnostmi, ki opredeljujejo model. Rezultate v Preglednica 30 predstavljamo ločeno glede na vrsto VŠZ v anketi: javne VŠZ, ki so članice univerz, samostojne VŠZ s koncesijo in samostojne VŠZ brez koncesije. Natančnejša predstavitev analize je v Priloga 9.

Preglednica 30. Uvrstitev anketiranih slovenskih visokošolskih zavodov v matriko modelov managementa visokošolskih zavodov

Stopnja vključevanja Stopnja avtonomije	Demokracijska	Posvetovalna	Avtorska
Popolna ali velika	3 / 2 / 1	0 / 0 / 0	0 / 0 / 0
Delna ali majhna	1 / 0 / 0	3 / 1 / 0	0 / 0 / 0

Opombe: številke v preglednici si sledijo v naslednjem vrstnem redu: JČU/SK/SBK: JČU – članice univerz (javni VŠZ), SK – samostojni VŠZ s koncesijo (zasebni), SBK – samostojni VŠZ brez koncesije (zasebni); osenčene celice: po mnenju strokovnjakov modeli, ki vodijo v uspešnost in učinkovitost.

Ugotovimo lahko, da je večji del anketiranih VŠZ v območju osenčenih celic, ki so po mnenju intervjuvanih strokovnjakov modeli managementa, ki vodijo v učinkovito in uspešno delovanje VŠZ. Nekaj anketiranih VŠZ pa pade tudi v območje modelov, ki jih intervjuvanci niso označili kot najustreznejše za uspešno doseganje rezultatov na učinkovit način. Zanimivo je tudi opažanje, da se VŠZ iste vrste uvrščajo v različne modele. Za samostojne VŠZ je to sicer razumljivo, bolj nenavadno pa je različno poročanje javnih VŠZ – 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 VŠZ.

12.2 Teoretični optimalni model učinkovitega delovanja visokošolskega zavoda

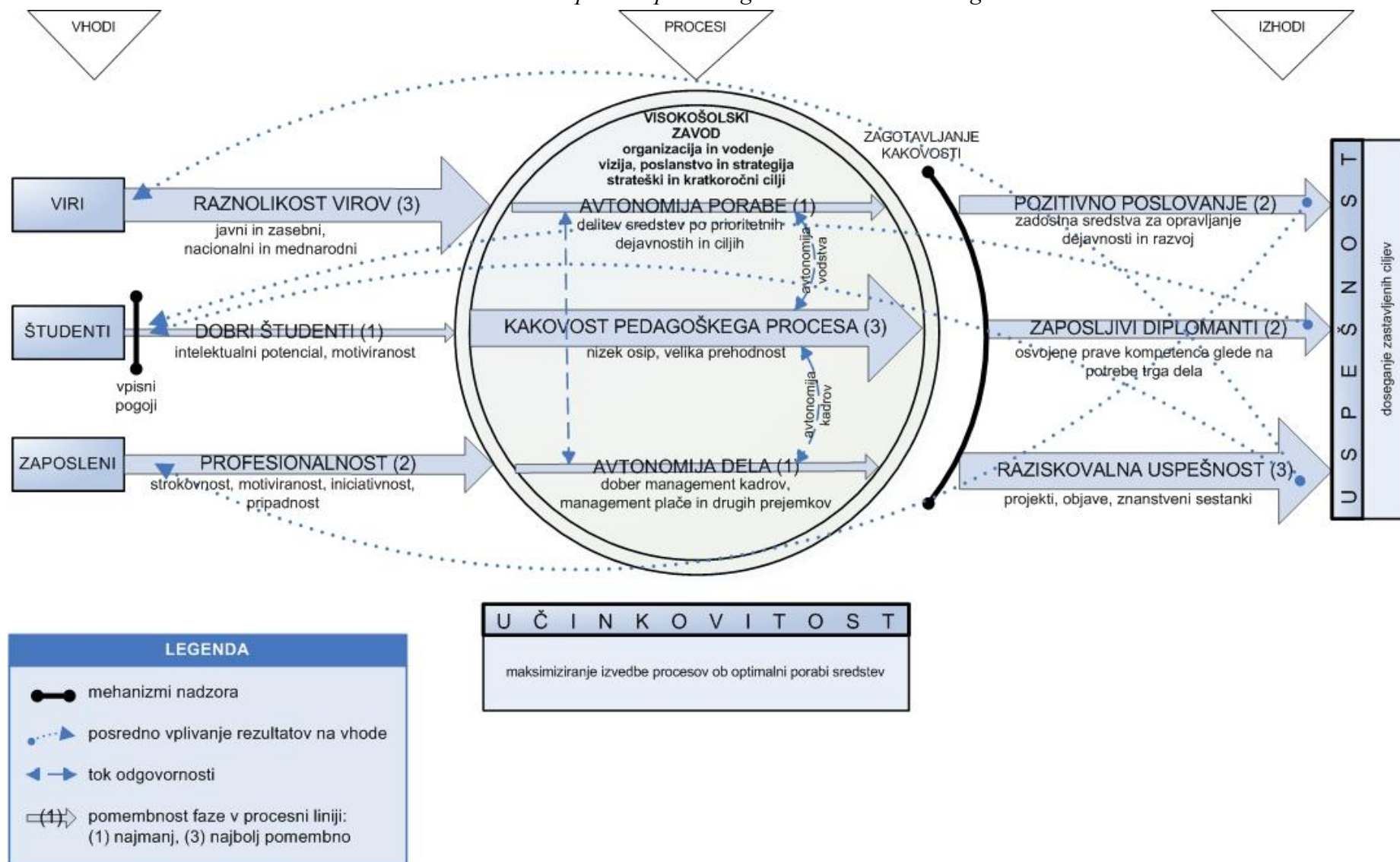
12.2.1 Konceptualni okvir teoretičnega modela

VŠZ, kot smo povedali že v uvodu poročila, razumevamo in opredeljujemo ne kot vrsto organizacijske strukture, ampak **kot sistem ljudi in procesov**, v katere so ti ljudje vključeni in jih izvajajo. Management VŠZ v tem razumevanju niso le določene funkcije, ampak ljudje, ki izvajajo specifične procese manageriranja – vodenja VŠZ – torej upravljanja z ljudmi in procesi v VŠZ. Pri upravljanju vseh ključnih procesov pa se mora management nanašati na vsa v prvem delu poročila identificirana področja, seveda upoštevajoč poslanstvo in vizijo lastnega VŠZ: 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 so v veliki meri normativno predpisane s pravno regulativo, specifična posebnost vsakega posameznega VŠZ in lahko z vidika konkretne organiziranosti govorimo zgolj o *amodelnosti*. Profesionalni profili ljudi in procesni profili dejavnosti, ki oblikujejo VŠZ, pa so univerzalni in presegajo ne le okvire posameznih VŠZ, ampak tudi posameznih nacionalnih in celo mednarodnih okolij, kar smo tudi predstavili v prvem delu poročila (analiza literature in virov po posameznih področjih).

Shema (Slika 10) **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 VŠZ, saj je uporabni namen modela aplikacija na management slovenskih VŠZ za potencialno prilagoditev za doseganje večje učinkovitosti in uspešnosti.

Širši okvir sheme predstavlja le deloma strukturo, predvsem pa se osredotoča na delovanje VŠZ v določenem časovnem obdobju. Gre za konceptualno časovno obdobje, ki predstavlja enega zaključenih ciklov v delovanju VŠZ, vendar z vidika obravnavanih procesov. Ker gre za model, so seveda implicitno poenostavljeni tako struktura kot odnosi med akterji in tudi procesi; **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 bilo **shematizirano in poenostavljeno predstaviti procese, za katere smo ugotovili, da so najpomembnejši**, na način, da bi bili na eni strani uporabni za management posameznih VŠZ, na drugi strani pa razumljivi tudi posameznikom, ki niso popolnoma večji področij teorije organizacij, managementa in ožjega področja visokega šolstva in VŠZ.

Slika 10. Shematski prikaz optimalnega modela visokošolskega zavoda



12.2.2 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.

Visokošolski zavod je v shemi predstavljen z dvojno krožnico. Čeprav bi ga lahko razširili pravzaprav čez celotno shemo, smo se na koncept VŠZ omejili kot na ožjo organizacijo in vodenje. V vodenje vključujemo tako vodstvene organe, v katere so, opozarjamo, vključeni v različnih razmerjih vsi deležniki VŠZ, kot tudi strokovno-administrativne službe, ki predstavljajo podporo in pravzaprav gonilo izvajanja izpostavljenih procesov. Okolje VŠZ in njegov vpliv je v tem prikazu opuščen.

Procese ponazarjamo linearno, z bolj ali manj odebeljenimi puščicami. Procese, ki se v izbranem obdobju odvijajo, smo razdelili pa glede na najpomembnejše dejavnosti in subjekte znotraj VŠZ:

- 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, predstavlja teoretično najpomembnejši del procesa, to je del, na katerega se mora vodstvo VŠZ v največji meri osredotočiti za doseganje najboljših rezultatov in za katerega mora prevzeti največjo odgovornost. Najzanjša, 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 razporedilo v večji meri 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 VŠZ,
- študenti, ki so hkrati potrošniki in soustvarjalci storitev VŠZ, so vključeni v shemo v procesu izobraževalne dejavnosti,
- zaposleni pa so tretja skupina, vendar ti zaposleni predstavljajo predvsem akademike – pedagoški in raziskovalni kader, ki v prvi vrsti izvaja osnovni dejavnosti VŠZ – izobraževalno in raziskovalno.

Odras delovanja visokošolskega zavoda. Dober management ožje procesne faze rezultira v učinkovitosti, ki jo površno definiramo kot doseganje maksimuma rezultatov z optimalno izrabo sredstev. Namenoma ne govorimo o minimalni porabi sredstev, saj osnovni namen VŠZ ni varčno poslovanje/kopičenje dobička, ampak uspešno uresničevanje poslanstva in

povsem neekonomskih ciljev. Zadnji del procesne linije rezultira v uspešnosti VŠZ, ki jo lahko definiramo kot doseganje zastavljenih ciljev. Dokaj hitro lahko ugotovimo povezavo, da učinkovito delovanje ne pomeni nujno tudi uspešnega, saj lahko sicer VŠZ zelo smotrno porablja razpoložljiva sredstva, vendar ne dosega zastavljenih ciljev – deluje torej učinkovito, ne pa uspešno. Nesorazmerna povezava velja tudi v obratni smeri: VŠZ 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 VŠZ, ki vpliva pravzaprav na delovanje organizacije kot celote.

Povezave med procesi in povratne zanke. Zadnji, a ne manj 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 VŠZ kot organizacije, predstavljeni ločeno, so pravzaprav povezani, celo prepleteni. Potek enega sovpliva na potek drugega in upravljanje teh razmerij smo označili kot prvenstveno nalogo vodstva VŠZ. Druge puščice kažejo bistvene povezave vplivanja med izhodi in vhodi. Posamezni izhodni elementi bolj izrazito vplivajo na posamezne vhodne elemente. Neposredni vpliv vodstva na vhodne elemente prikazujemo s poudarjenimi črtami.

12.2.3 Razlaga modela in vsebinska interpretacija

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 aplicirano v realnost, na primer posameznega VŠZ. 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 VŠZ vsi enako ali pa vsaj primerljivo pomembni. V razlago vključujemo tudi primere, ki smo jih povzeli iz matičnih VŠZ 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 VŠZ.

Management sredstev/virov

Prva procesna linija, ki jo razlagamo, je management sredstev. Sredstva so osnovni pogoj za delovanje VŠZ. 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 resursi organizacije); v to kategorijo torej spadajo premičnine in nepremičnine v lasti ali najemu VŠZ ter finančni prilivi VŠZ. Glede na možnosti financiranja, ki jih imajo VŠZ tako glede na teorijo kot glede na specifične 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 podravni: javna, torej proračunska sredstva so lahko bodisi 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 VŠZ pridobil: 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 neodvisen je lahko VŠZ. 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 VŠZ 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) VŠZ z *odgovornostjo*. V modelu, ki kaže idealno sliko, management VŠZ avtonomno, predvsem pa odgovorno ravna s pridobljenimi sredstvi. Tako glede na svoje sredstva razporeja glede na poslanstvo in v skladu s tem zastavljene prioritete cilje. Pozitivno poslovanje, ki je odraz ustreznega vodenja, tudi navzven izkazuje finančno stabilnost VŠZ 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 vhodi – torej študenti. Tako razmerje ponovno nakazuje na velik pomen odgovornega delovanja VŠZ. Če pojasnimo bolj natančno: gre za pristop, da VŠZ pravzaprav sam 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 VŠZ sprejme odgovornost, da jih bo ustrezno izobrazil; jim predal in usvojil vse kompetence, ki jih s študijskim programom predvideva in obljublja ter bodo diplomantom služile pri opravljanju poklicev. Za vse vpisane študente VŠZ mora zagotavljati, da bodo po diplomiranju ustrezno zaposljivi, saj je to izkaz njegove uspešnosti. Najpomembnejši in tudi najosnovnejši mehanizem, ki ga VŠZ 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, vloženega časa v študij, do dosežene povprečne ocene. Dva med najbolj uveljavljenimi sta osip in prehodnost; uspešen VŠZ ima nizek osip in visoko prehodnost. Osip pomeni delež študentov, ki študij iz različnih razlogov opustijo. Na vse razloge VŠZ 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 VŠZ 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 poglobljanje študijskih tematik, vključevanje gostov in praktičnega dela.

Kot uspešen primer povečevanja kakovosti pedagoškega dela z organizacijskega vidika lahko navedemo uvedbo kvartalnega sistema študija na UP FM za redne študente. 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 sprotneemu 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. Zaposljivi pomeni, da dobijo 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 VŠZ, 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 so seveda rezultati raziskovalnih projektov, tako temeljni kot aplikativni. Med slednjimi velja poudariti tudi sodelovanje z gospodarstvom in drugimi porabniki znanja, torej neposredno uporabne rezultate v praksi. Posredni izraz raziskovalne dejavnosti so objave rezultatov v znanstvenih in strokovnih publikacijah. VŠZ lahko na eni strani rezultate svojega raziskovanja objavlja v publikacijah drugih organizacij, lahko pa za diseminacijo rezultatov (lastnih in tujih) skrbi preko lastne založbe. Poleg publikacij so razširjena in uveljavljena oblika diseminacije 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 VŠZ ne le v razvoju znanosti, ampak tudi v prenosu (novega) znanja v (širšo) družbo. 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 akademikov, pri čemer je akademska oz. raziskovalna avtonomija neločljivo povezana z odgovornostjo do znanosti kot take in do uresničevanja poslanstva VŠZ. Raziskovalci naj bi bili avtonomni pri izbiranju projektov in razporejanju dela pri projektih. Pri tem se porodi tudi vprašanje delovne obremenitve akademikov med pedagoškim, raziskovalnim in administrativnim delom. Stališče tako v literaturi kot med intervjuvanimi 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 VŠZ z drugimi raziskovalnimi skupinami in možnost sodelovanja v raziskovalnem delu drugih organizacij, tako doma kot v tujini.

Zaposleni kot vhodni element v procesno linijo in njihova kakovost 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 akademikih tudi pripadnost VŠZ, čeprav je zanje sicer značilen individualizem in večja pripadnost izbrani znanstveni disciplini kot organizaciji (Mintzberg

2001, Barnett 2005). Podobno kot na izbor študentov lahko management tudi na izbor zaposlenih vpliva preko razpisov in razgovorov za delovna mesta. Vendar je zaradi običajno manjše mase potencialnih kandidatov za zaposlitev v primerjavi z maso potencialnih kandidatov za študij in zaradi identificiranega večjega pomena kakovosti zaposlenih kot kakovosti študentov za uspešnost izvajanja dejavnosti akademikom 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 VŠZ 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.

Konkretno to pomeni spremljanje poslovanja, izobraževanja in raziskovanja s samoevalvacijo, identifikacijo kritičnih področij, refleksijo o ugotovitvah in oblikovanje ukrepov za izboljšanje procesov. Dober management VŠZ ne vodi postopkov spremljanja in ugotavljanja kakovosti, ampak omogoča pristojnim službam njihovo izvajanje, s sprejemom in izvajanjem ukrepov za izboljšanje pa skrbi za zagotavljanje kakovosti.

Povezave in povratne zanke med procesi

Namenimo nekaj besed še povezanosti procesov. Najprej bomo pojasnili povezanost procesnih elementov predstavljenih procesnih linij v delovanju VŠZ, saj smo procesne elemente identificirali kot tiste, ki pravzaprav tvorijo VŠZ, nato pa še povezave med izhodnimi elementi enih in vhodnimi elementi drugih procesnih linij. Ker gre za poenostavljen, shematski prikaz, izpostavljam le najpomembnejše povezave, seveda pa lahko ob intenzivni poglobitvi v shemo opazimo tudi druge, manj vidne, a vseeno do neke mere vplivajoče 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 VŠZ morajo odražati njegovo 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 VŠZ lahko samostojno odloča o razporejanju sredstev med procese glede na prioritete 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 VŠZ, da samostojno določa njegovo strukturo in vsebino, da torej ne oblast ne

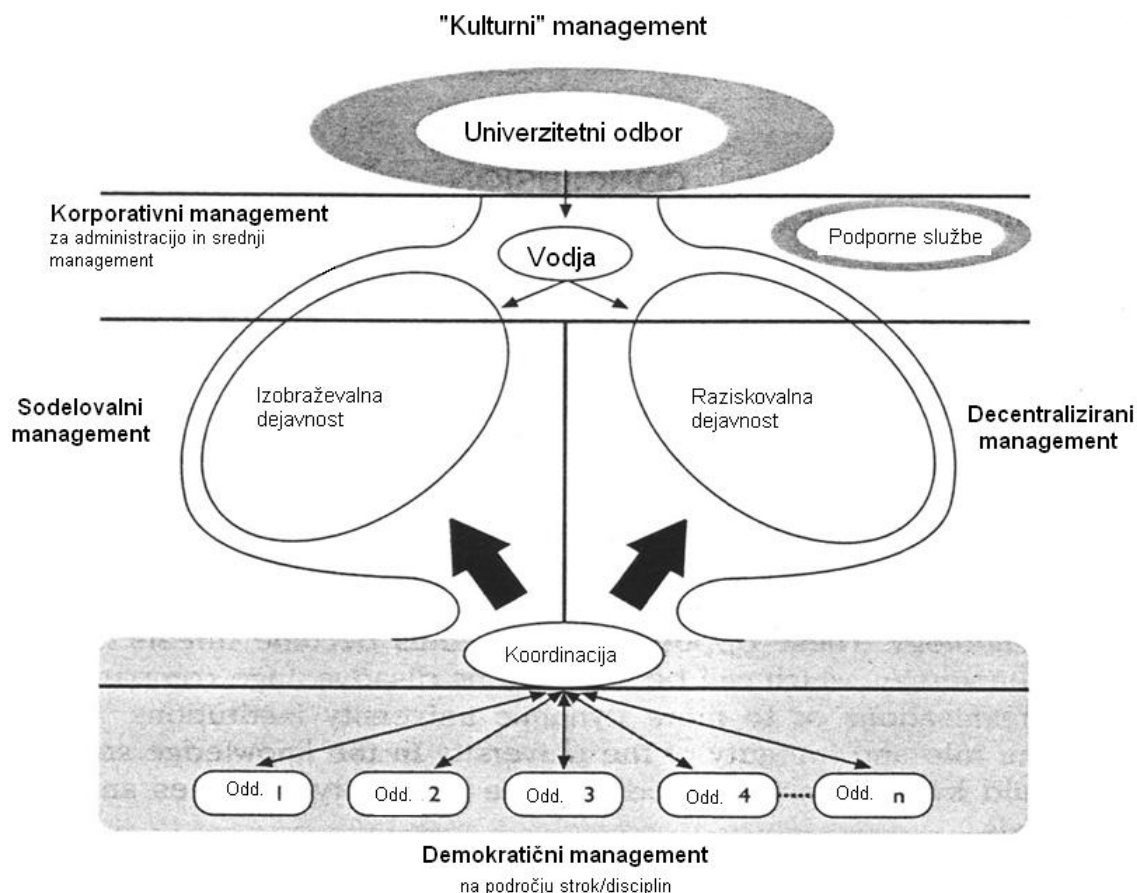
drugi zunanji deležniki ne vplivajo na vsebino ali izvedbo študijskih programov, ampak jih VŠZ oblikuje sam.

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 akademskem osebju zaradi doseganja večje prehodnosti. Kakovosti izobraževalnega procesa namreč ni ustrezno uravnati (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 VŠZ ugotavljamo pomembne povezave. Izhodi, ki ustrezajo opisanim v shemi, rezultirajo v uspešnosti VŠZ. Uspešnost, ki jo opredeljujemo kot doseganje zastavljenih ciljev, je glede na kakovost izhodov lahko seveda večja ali manjša, v vsakem primeru pa daje okolju VŠZ 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 VŠZ. Podoben učinek ima, predvsem na potencialne kandidate za podiplomski študij, velika raziskovalna uspešnost, predvsem upoštevajoč dejstvo, da se kakovost VŠZ 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 VŠZ. Nazadnje, pa ne najmanj pomembno, ugotavljamo povezavo med pozitivnim poslovanjem kot izhodom managementa sredstev in dobrimi zaposlenimi kot vhodnim elementom managementa kadrov. VŠZ, 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 plač.

Kompleksnost obvladovanja VŠZ v spreminjajočem se okolju zahteva od vodstva visoko usposobljenost in moralne vrednote. Za različne dejavnosti VŠZ je lahko ustrezen specifičen ("svoj") tip managementa; od npr. večje svobode na področju raziskovanja do reguliranega sodelovalnega managementa na področju izobraževanja. Slika 11 kaže tako strukturo managementa VŠZ.

Slika 11. Predlog organiziranosti in modela managementa univerze po Santosu



Vir: Santos 1996 v Santos, Heitor in Caraça 1998: 103.

Predstavitev rezultatov zaključujemo z mislijo Birnbauma (2001) o neobstoju popolnega managerskega sistema VŠZ, s čimer želimo dodatno poudariti, da razviti model prikazuje optimalno teoretično ureditev, njegova aplikacija v praksi pa ne more potekati "kot po receptu", ampak se mora prilagoditi specifikam posameznega VŠZ.

"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 zahteve po legalnosti, uspešnosti in učinkovitosti med seboj neusklajene, in deloma zato, ker so interesi različnih skupin, ki sodelujejo v manageriranju visokošolskih zavodov, pogosto v konfliktu. Različni sistemi imajo pač različne namene" (Birnbaum 2001, 29).

III. Zaključni del

13 SKLEPI IN UGOTOVITVE

Obsežna raziskava literature in pa empirična raziskava, ki smo jo izvedli med slovenskimi VŠZ in tujimi strokovnjaki visokega šolstva v tujini nam daje kar veliko gradiva v premislek. V splošnem lahko rečemo, da kljub številnim razlikam slovensko visoko šolstvo in slovenski VŠZ le niso tako nazadnjaški in v slabem stanju, kot lahko morda razberemo iz množičnih medijev. Dejstvo je, da v številnih lastnostih ne sistem ne posamezni VŠZ niso primerljivi s tujimi ali celo z najbolj slovečimi svetovnimi VŠZ, vendar je pri vseh primerjavah potrebne tudi nekaj več racionalnosti. Slovenski VŠZ, kot pravzaprav vsak nacionalni izobraževalni sistem, imajo specifično zgodovinsko tradicijo in obstajajo, delujejo v specifičnih socialno-ekonomskih okoliščinah, zaradi česar slepo sledenje tujim zgledom in ureditvam ni vedno najboljša rešitev.

Modeli managementa VŠZ 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 VŠZ 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 večji poudarek na trikotniku znanja, ki daje velik poudarek na uporabnosti znanja, sposobnosti reševanja konkretnih problematik. 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 VŠZ, začeni vsekakor z boljšo organizacijo (in vodenjem) na sistemski in institucionalni ravni.

Primerjava pravne ureditve visokega šolstva in organiziranosti VŠZ je pokazala, da so slovenski VŠZ, vsaj na normativni ravni, primerljivo urejeni kot v drugih državah EU. V raziskavi smo ugotovili, da vodstvo VŠZ zelo različno interpretira pravne okvire za organizacijo in vodenje VŠZ, 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 VŠZ ni izkazala za posebej učinkovito, pa ugotavljamo, da so znanja iz managementa, predvsem managementa v izobraževanju, več kot potrebna za učinkovito vodenje VŠZ. To se lahko dosega bodisi z ločenostjo vodstvenih funkcij, pri čemer se akademsko vodstvo dopolnjuje z administrativnim, ali pa z ustreznim usposabljanjem dekanov in rektorjev.

Ugotavljamo, da financiranje večine anketiranih VŠZ temelji na enem viru, in sicer nacionalnih (običajno javnih) sredstev za izobraževalno dejavnost. V primeru spremembe načina financiranja in z upadanjem vpisa lahko delovanje VŠZ ogrozi pomanjkanje finančnih sredstev, ki bi jih sicer v večji meri lahko pridobili z drugimi dejavnostmi, kot sta raziskovanje, t. i. izobraževanje za trg, izvajanje vseživljenjskega učenja, svetovanje. Raznolikost virov je en od osnovnih pogojev za uspešno delovanje VŠZ.

Na področju internacionalizacije ugotavljamo, da VŠZ posvečajo premalo pozornosti internacionalizaciji ter strateško vodeni implementaciji in celovitemu pristopu tega procesa, v katerega bi bili vključeni vsi zaposleni (tako akademsko, kakor administrativno osebje). Slovenski visokošolski prostor se ne more razvijati samo v nacionalnih okvirih, izoliran od

ostalega sveta. To pa pomeni, da se morajo VŠZ v Sloveniji intenzivneje posvetiti obravnavanju vplivov globalizacije, integracijskih procesov, liberalizacije mednarodne trgovine in vplivov internacionalizacije visokega šolstva na delovanje VŠZ ter poiskati najboljše možnosti za prilagoditev novim pogojem tako na institucionalni kot tudi na sistemski ravni.

Pri predstavitvi prakse zagotavljanja kakovosti VŠZ smo ugotovili, da je treba nadaljevati z razvojem internega sistema presojanja študijskih dosežkov študentov posameznega VŠZ in da so potrebne pozitivne spremembe na področju vključevanja tudi drugih deležnikov VŠZ (poleg študentov) v procese presojanja in zagotavljanja kakovosti, *predvsem* izpostaviti delodajalce in zaposlene v VŠZ. Predvsem za zaposlene v VŠZ ugotavljamo, da so vse manj vključeni v procese zagotavljanja kakovosti, vse bolj izključeni pa so tudi iz procesov snovanja razvoja VŠZ. Usmerjenost presojanja kakovosti VŠZ v učno izkušnjo študentov zapostavlja področje kadrov (v smislu razvoja kadrov in sredstev za delo), kar ne more imeti pozitivnega učinka na prihodnjo kakovost VŠZ.

Na podlagi raziskave in ugotovitev iz literature smo v okviru projekta razvili tipologijo, s katero smo skušali kar najbolj zajeti realnost slovenskih VŠZ, in model optimalnega delovanja, ki lahko managementu VŠZ služi kot vodilo pri oblikovanju nadaljnjega razvoja in delovanja VŠZ. Zaradi individualnih specifik modela seveda ne gre neposredno aplicirati v prakso, ampak je pri aplikaciji treba upoštevati zmožnosti posamičnega VŠZ in okolja, v katerem deluje. Poleg tega pa se mora management VŠZ tudi zavedati, da je spreminjanje in izboljševanje kompleksen in predvsem dolgotrajen proces, katerega rezultati in učinki se pokažejo v daljšem šele časovnem obdobju.

14 PRIPOROČILA

V projektu Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov smo se osredotočali na različne vidike strukture, procesov in managementa VŠZ, ki prispevajo k njihovi večji učinkovitosti.

Priporočila smo delno zapisali že v posameznih poglavjih; številne predloge za morebitne izboljšave je najti predvsem v poglavju Rezultati. Ta priporočila in predloge je treba "brati" predvsem kot morebitno idejo za spremembo oziroma za uvedbo kakšne novosti, predvsem na nivoju VŠZ.

Na podlagi analize literature, mednarodnih raziskav in lastne empirične raziskave smo na tem mestu oblikovali nekaj priporočil tako za VŠZ 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

- Neobetajoči demografski trendi pomenijo nujnost iskanja fleksibilnejše možnosti izvajanja izobraževalne dejavnosti in tudi usmerjenost na tuje študente.
- Krepitev vseživljenjskega učenja, omogočanje različnih študijskih poti (personalizacija izobraževanja) in priznavanje znanja in spretnosti pridobljenih z neformalnim in priložnostnim učenjem.
- Bolj sveža, sodobna organizacija izvedbe študijskih programov, odmik od klasične semestralne izvedbe.
- Načini poučevanja: več IKT, gosti iz prakse, povezovanje predavanja in vaj idr.
- Več mobilnosti študentov na nacionalni in mednarodni ravni.
- Uvesti več oblik transnacionalnega izobraževanja in povezovanja z VŠZ v tujini.
- Urediti ustrezno "administriranje" 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.

- Poudariti pomen raznovrstnih prihodkov, alokacija sredstev (tudi) glede na dosežke.
- Razvoj kulture kakovosti ter jasna opredelitev kazalnikov in metodologije zbiranja podatkov bo omogočila večjo transparentnost pri informiranju vseh deležnikov.
- Za vodenje VŠZ so potrebna specifična znanja.

Visokošolski sistem

- Razmisliti je treba o številu, vrsti in velikosti VŠZ, regionalni porazdelitvi VŠZ in 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.
- Doprinos k mobilnosti - drugačen sistem priznavanja 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 na VŠZ - javni uslužbenci?
- Financiranje VŠZ in brezplačni študij za študente – za vse? Razmerje med normativnim delom in "pasovnimi" sredstvi, tarifne skupine.
- Financiranje študentov, posledično VŠZ preko vaučarskega 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).
- Vzpostaviti ustrezen sistem kakovosti na sistemski ravni in posledično na VŠZ (akreditacija, evalvacija – zunanja in/ali kolegialna, samoevalvacija).
- Uvedba izobraževanja in usposabljanja za vodstvene kadre VŠZ, delitev funkcije (strokovne in poslovodne pristojnosti).

15 LITERATURA

15.1 Pisni viri

- Aigner, S. J. in drugi NAVESTI VSE. 1992. *Internationalizing the University: making it work*. Springfield. CBIS Federal.
- Altbach, G. P. 2004. *Globalization and the University: Myths and realities in an unequal world*. http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/publications/pub_pdf/Globalization.pdf (20. 11. 2009).
- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic model in education. *Scandinavian journal of educational research* 50 (39): 229-243. LINK (26. 2. 2010)
- Archer, W. 2005. *Mission critical? Modernising human resource management in higher education*. Oxford: Higher Education Policy Institute.
- Armstrong, L. 2010a. *The business model for higher education: I. What doesn't work?* <http://www.changinghighereducation.com/2010/02/the-business-model-for-higher-education-i-what-doesnt-work.html> (17. 2. 2010).
- Armstrong, L. 2010b. *The business model for higher education: II. How might it be fixed?* <http://www.changinghighereducation.com/2010/02/the-business-model-for-higher-education-ii-how-might-it-be-fixed.html> (23. 2. 2010).
- Arum, S. in J. van de Water. 1992. The Need for a Definition of International Education in U.S. Universities. V *Bridges to the Futures: Strategies for Internationalizing Higher Education*, ur. C. B. Klasek. STRANI. Carbondale: Association of International Education Administrators.
- Baldwin, R. G. in J.L. Chronister. 2001. *Teaching without tenure: Policies and practices for a new era*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Barker, R. A. 2001. The nature of leadership. *Human relations* 54 (4): 469–494.
- Barthes, R. 1977. *Image, music, text*. London: Fontana Press.
- Barthes, R. 1990. *S/Z*. Oxford: Blackwell.
- Beachum, F. 2004. Leadership stability and principal turnover: a study of effects on school and student performance indicators. Neobjavljeni prispevek na konferenci The University Council for Educational Administration Conference. Nashville: TN.
- Benedetič, A. 2000. Zgodovina visokega šolstva oziroma univerze na Slovenskem. V 36. *seminar slovenskega jezika, literature in kulture*, 26. 6. - 15. 7. 2000, ur. Irena Orel, 261-270. Zbornik predavanj. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
- Bess, J. L. in J. R. Dee. 2008. *Understanding collage and university organization: theories rot effective policy and practice*. Sterling: Stylus Publishing.
- Bevc, M. 2003. Učinkovitost in pravičnost visokošolskega izobraževanja v Sloveniji. *Teorija in praksa* (40) 1: 90-102.
- Bevc, M. 2006. Reforma financiranja visokega šolstva v Sloveniji za povečano zasebno financiranje: potrebnost in pogoji za uspeh. *IB revija* (4) 4: 56-62.
- Biloslavo, R. 2006. *Strateški management in management spreminjanja*. Koper: Fakulteta za management.

- Biloslavo, R. 2007. Kultura organizacije. V *Ko država šepeta*, ur. A. Trnavčević, 29-56. Koper: UP Fakulteta za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Birnbaum, R. 2001. *Management fads in higher education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Birnbaum, R. 1988. *How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bleak, J. L. 2005. *When for-profit meets nonprofit*. New York: Routledge.
- Bolden, R., G. Petrov in J. Gosling. 2008a. *Developing collective leadership in higher education: final report*. London: Leadership foundation for higher education.
- Bolden, R., G. Petrov in J. Gosling. 2008b. Tensions in higher education leadership: towards a multi-level model of leadership practice. *Higher education* 62 (4): 358–376.
- Bologna process stocktaking report. 2009. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf (26. 11. 2009).
- Bolonjski proces 2020 - evropski visokošolski prostor v novem desetletju. *Komunike konference evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo*. Leuven in Louvain-la Neuve, 28. – 29. april 2009. [Http://ceps.pef.uni-lj.si/knjiznica/doc/Leuven-komunike_SI.pdf](http://ceps.pef.uni-lj.si/knjiznica/doc/Leuven-komunike_SI.pdf) (3. 12. 2009).
- Bourdieu, P. 2004. *Znanost o znanosti in refleksivnost*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Bowman, R. F. Jr. 2002. The real work of the department chair. *The clearing house* 75 (3): 158–62.
- Braček, A. 2007. *Internacionalizacija visokega šolstva v Sloveniji*. Magistrsko delo, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.
- Bryman A. 2007. Effective leadership in higher education. *A literature review studies in higher education* 32 (6): 693–710.
- Carvalho, M. G. 2007. The Contribution of Education and Training to Social Inclusion and Social Integration. *Symposium on the future perspectives of European education and training for growth, jobs and social cohesion*, Bruselj, 19 June 2007.
- Castells, M. 1996. *The rise of the network society*. Cambridge (Mass.), Oxford: Blackwell.
- Center za razvoj univerze. 1987. *Dolgoročni razvoj visokega šolstva v SR Sloveniji. Projekt dolgoročnega razvoja (Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Gospodarska zbornica Slovenije). Prvo poročilo*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Chait, R. 2003. *The questions of tenure*. Harvard University Press.
- Change, *The magazine of higher learning* 37 (6): 32-39.
- Chartered management institute. 2004. *The Chartered management institute Dictionary of business and management*. London: Bloomsbury.
- Churchill, G. A. 2005. *Marketing research: methodological foundations*, 9. izd. Mason: Thomson/South-Western.
- 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*. University of Queensland Press.

- Collis, D. B. 1. *New business models for higher education*. Yale University. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpiu0006.pdf> (24. 2. 2010).
- 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*. Brussels, 21. 9. 2009, COM (2009) 487 final. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/report09_en.pdf (26. 11. 2009).
- Connel, H. 2005. *University research management: meeting the institutional challenge*. OECD Publishing. http://www.google.com/books?id=rOphfzbmw5EC&printsec=frontcover&dq=University+Research+Management:+Developing+Research+in+New+Institution&lr=&hl=sl&source=gsb_similarbooks_r&cad=2#v=onepage&q=University%20Research%20Management%3A%20Developing%20Research%20in%20New%20Institution&f=false (16.12.2009)
- Cooper, C. L. in C. Argyris, ur. 1998. *The concise Blackwell encyclopedia of management*. Malden (MC) in Oxford: Blackwell Publishers.
- Čepar, Ž. 2009. *Socio-ekonomski dejavniki povpraševanja po visokošolskem izobraževanju v Slovenji*. Doktorska disertacija, Fakulteta za management Koper, Univerza na Primorskem.
- De Boer, H. in J. File. 2009. *Higher Education governance reforms across Europe*. Center for Higher Education Policy Studies. Enschede: CHEPS. <http://www.utwente.nl/.../C9HdB101%20MODERN%20PROJECT%20REPORT.pdf> (22. 10. 2009).
- De Boer, H., J. Huisman, A. Klemperer, B. van der Meulen, G. Neave, H. Theisens, in M. van der Wende. 2002. *Academia in the 21st century: An analysis of trends and perspectives in higher education and research*, 1-55. Den Haag: Adviesraad voor het Wetenschapsen Technologiebeleid (AWT).
- De Wit, H. 1995. *Strategies or Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States*. Amsterdam: European Association for International Education.
- De Wit, H. 2002. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport: Greenwood Press.
- Debevec, T. 2008. *Spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v slovenskem visokošolskem prostoru v letih 2007 in 2008: metaporočilo Senata za evalvacijo*. Interno gradivo, Svet RS za visoko šolstvo.
- Dow, G. K. 2003. *Governing the firm: workers' control in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 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: NTC Business books in American marketing association.

- Enders, J. 2000. Academic staff in Europe: changing employment and working conditions. *International perspectives on higher education research* 1: 7-32.
- 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/ch02ende.pdf (10. 10. 2009).
- Enders, J. in E. De Weert. 2009. *The changing face of academic life: analytical and comparative perspectives*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- ENQA (European association for quality assurance in higher education). 2005.
- ENQA. 2008. *Quality procedures in the European higher education area and beyond – second ENQA survey*. Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Occasional%20papers%2014.pdf> (20. 11. 2009).
- ENQA. 2009. *ENQA position paper on quality assurance in the EHEA*. http://www.enqa.eu/files/ENQA_position_paper%20%283%29.pdf (4. 12. 2009).
- EQAR. 2009. *EQAR now lists 17 quality assurance agencies*. <http://www.eqar.eu/home/press-release-8-october-2009-eqar-now-lists-17-quality-assurance-agencies.html> (23. 11. 2009).
- Estermann, T. in T. Nokkala. 2009. *University autonomy in Europe I: exploratory study*. Bruselj: EUA.
- EUA. 2005. *Developing an internal quality culture in higher education. Report on the quality culture project 2002 – 2003*. Brussels: EUA. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf (20. 11. 2009).
- EUA. 2008. *Germany, Academic Career Structure*. <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Germany.aspx#RequirementsForPositions> (18. 3. 2010)
- Eurydice. 2004. *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Bruselj: Eurydice European unit.
- Eurydice. 2007. *Focus on the structure of higher education 2006/07*. Bruselj: Eurydice European unit.
- Eurydice. 2008. *Higher education governance in europe: Policies, structures, funding and academic staf*. Bruselj: Eurydice European unit.
- 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.
- 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.
- 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.
- Foucault, M. 2008. *The order of things: an archaeology of the human sciences*. London, New York: Routledge.

- Gappa, J., M., A. E. Austin in A. G. Trick. 2005. Rethinking academic work and workplaces. *Change* 37 (6): 32-39.
- Gibbons, M. 1998. *Higher education relevance in the 21st century*. Washington: World Bank.
- Gibbons, M. in drugi. 1994. *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- Gmelch, W. H. 2000. Rites of passage: transition to the deanship. Prispevek na letnem sestanku Ameriškega združenja za izobraževanje učiteljev, Chicago, 25.-28. februar.
- 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.
- Gospel, H. F. in A. Pendleton, ur. 2006. *Corporate governance and labour management: an international comparison*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- 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. New York: Routledge.
- Hallinger, P. 2004. Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge journal of education* 33 (3): 329-351.
- Halpin, D. 2006. Understanding curriculum as Utopian text. V *Schooling, Society and Curriculum*, ur. A. Moore. London: Routledge.
- Hämäläinen, K., J. Haakstad, J. Kangasniemi, T. Lindeberg in M. Sjölund. 2001. *Quality assurance in the Nordic higher education*. Helsinki: ENQA.
- Hartley, D. 2006. The instrumentalization of the expressive in education. V *Schooling, Society and Curriculum*, ur. A. Moore. London: Routledge.
- Hazelkorn, E. 2005. *University Research Management: Developing Research in New Institutions*. MESTO: OECD Publishing. http://www.google.com/books?id=UdCcvAfnoOYC&printsec=frontcover&hl=sl&source=gbs_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false (16. 12. 2009)
- Hersey, P. in H. K. Blanchard. 1988. *Management of organizational behavioral*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hofmann, S. 2005. *10 years on: Lessons learned from the institutional evaluation programme*. Bruselj: EUA.
- Huisman, J. in M.C. van der Wende, ur. 2004. *On cooperation and competition: National and european policies for the internationalisation*, ACA Papers on Interantional Cooperation: 17-49. Bonn: Lemmens
- International Association of Universities (IAU). 2005. *IAU 2005 Internationalization Survey Preliminary Findings Report*. http://www.unesco.org/iau/internationalization/pdf/internationalization_2005.pdf (16. 9. 2007).
- Janc, M., ur. 2001. *Prve izkušnje z javnim računovodstvom po uveljavitvi zakona o računovodstvu. Zbornik referatov III. Seminarja o javnih financah in državnem revidiranju*. Portorož: Zveza ekonomistov Slovenije.

- Johansen, H. in G. T. Page. 1995. *International dictionary of management*, 5. izd. London: Kogan.
- Jongbloed, B., P. Maassen in G. Neave, ur. 1999. *From the eye of the storm: higher education's changing institution*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic
- 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. Springer Netherlands. <http://www.springerlink.com/content/vk334w1871ggj534/fulltext.pdf> (24. 2. 2010)
- Kameoka, Y. 1996. *The internationalisation*. The OECD Observer št. 202. DOPOLNITI OPIS
- Kanjananiyot, P. 2003. *Internationalization of higher education: concepts and importance*. DOPOLNITI OPIS
<http://www.fulbrightthai.org/data/knowledge/intlization%20paper.doc> (10. 10. 2009).
- 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. OECD, 13-28. Paris: OECD
- Knight, J. 2003. *Updated Internationalization Definition*. Boston: International Higher Education, Boston College 33 (2–3).
- 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 (20. 7. 2007).
- Knight, J. in H. de Witt. 1999. *Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD.
<http://www.aqa.ac.at/download.php?id=4> (1. 12. 2007).
- Knight, J. 2006. *2005 IAU Global Survey Report: Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*. Pariz: International Association of Universities (IAU).
- Kontler Salamon, J. 2009. Sinergija raziskav in boljši diplomanti. *DELO*. 11. 12. 2009; <http://www.delo.si>, 12. 12. 2009
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management.
- Kotter, J. P. 1990. *A force for change: how leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Kouzes, J. M. in B. Z. Posner, 1995. *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kovač, A. in N. Trunk Širca. 2008. Internationalization in higher education: Case of establishing the Euro-Mediterranean university. Prispevek na International conference of Mediterranean studies, 20-23 March 2008, Atene, Grčija.
- Kranjec, M. 2004. Z brezplačnim izobraževanjem revni subvencionirajo bogate. *Finance*, 27. maj, 8.

- Kress, G. 2006. Learning and curriculum: Agency, ethics and aesthetics in an era of instability. V *Schooling, Society and Curriculum*, ur. A. Moore. London. Routledge.
- 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.
- Leithwood, K., ur. 1998. *Organizational learning in schools*. Lisse: Sweets & Zeitlinger.
- Leslie, L. L. in G. P. Johnson. 1974. The Market Model and Higher Education. *The journal of higher education* 45 (1): 1-20. <http://www.jstor.org/stable/1980645> (24. 2. 2010)
- Levin, S. J. 1999. Missions and structures: Bringing clarity to perceptions about globalization and higher education in Canada. *Higher Education* 37 (4): 377-399.
- Levin, S. J. 2001. Public policy, community colleges, and the path to globalization. *Higher Education* 42 (2): 237-262.
- Maister, D. 2006. *Why should I follow you? Managing professionals: attitudes, skills and behaviours*. <http://davidmaister.com/podcasts.archives/3/21/> (6. 4. 2008).
- Martin, E. 1999. *Changing academic work: developing the learning university*. Buckingham: Society for research into higher education in Open University Press.
- McInnis, C. 1996. Change and diversity in the work patterns of Australian academics. *Higher education management* 8 (2): 105-117.
- Melik, V. 1989. Ljubljanska univerza in njeni predhodniki. V *Zbornik ljubljanske univerze*, ur. A. Benedetič, V. Kopač, V. Melik, D. Ogrin, R. Pavlovec in V. Pogačnik, 7-17. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja.
- Mendenhall, R. 2001. Technology: Creating new models in higher education. V: National governors association *Higher expectations: Essays on the future of higher education*: 37-44. Washington (DC) : NGA.
- Middlehurst, R. 2008. Not enough science or not enough learning? Exploring the gaps between leadership. Theory and practice. *Higher education* 62 (4): 322-339.
- Mihelič, K. 2002. Evropske smernice za razvoj visokošolskih institucij. V *Management, kakovost, razvoj. Zbornik 2. strokovnega posveta Visoke šole za management v Kopru z mednarodno udeležbo*, Bernardin, 16. – 17. november 2001, 151-160. Koper : Visoka šola za management.
- Milbank, J. 1995. *Theology and social theory: beyond secular reason*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Mintzberg, H. 1993. *Structure in fives: designing effective organizations*. New York: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. 1998. Covert leadership: notes on managing professionals. *Harvard business review* 76: 140-147.
- Mintzberg, H. 2001. The professional bureaucracy. V *Management and decision-making in higher education institutions*, ur. Ineke Jenniskens, 171-194. Enschede: CHEPS.
- Moravec, J. W. 2008. A new paradigm of knowledge production in higher education. *On the horizon* 16 (3): 123-136.

- Mramor, D. 2001. Financiranje visokega šolstva. V *Razvoj visokega šolstva v Sloveniji*, ur. Branko Stanovnik, Ljubo Golič in Alojz Kralj, 275-284. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- 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 higher education* 30 (1): 87–106.
- Musek Lešnik, K. in K. Bergant. 2001. *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nahavandi, A. 2003. *The art and science of leadership*, 3. izd. Upper Saddle River (N.J.): Prentice Hall.
- National Tertiary Education Union (NTEU). 2004. *Excess Baggage, Australian staff involvement in the delivery of offshore courses*. Dostopno prek: National Tertiary Education Union Australia's Union for Tertiary Education Staff.
- Nayyar, D. 2007. *Globalisation: What Does It Mean for Higher Education?* [http://www.cscsarchive.org:8081/MediaArchive/education.nsf/1105fec5535ec8ab6525698d00258968/0a7e3c617329b7f58825748e007cb6ff/\\$FILE/A0355623.pdf](http://www.cscsarchive.org:8081/MediaArchive/education.nsf/1105fec5535ec8ab6525698d00258968/0a7e3c617329b7f58825748e007cb6ff/$FILE/A0355623.pdf) (4. 11. 2009).
- NEA, Higher Education Research Center Update. National Education Association, Washington, DC, Vol. 10, No. 5., pp. 1-6, December, 2004. NASLOV?
- NEA. 2004. Higher education research center update. *National education association* 10 (5): 1-6.
- Neave, G. 1998. The Evaluative State Reconsidered. *European journal of education* 33 (3): 265-285.
- Neuman, W. L. 2000. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*, 4. izd. Boston: Allyn and Bacon.
- Nokkala, T. 2002. *National policy responses to the globalisation of higher education*. <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/susunokkola.pdf> (30. 10. 2009).
- O'Donovan, G. 2003. A Board Culture of Corporate Governance. *Corporate governance international journal* 6 (3).
- OECD. 2009. *Higher education to 2030, Volume 2: Globalisation*. Paris: OECD.
- OECD. 2009. *Highlights from Education at a glance 2009*. Paris: OECD.
- Parker, J. 2005. Voice and academic identity in 'changing places'. *International perspectives on higher education research* 3: 185 – 203.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*, 3. izd. Thousand Oaks, Calif., London, New Delhi: Sage.
- Pauko, M., ur. 2006. *Kakovost v visokem šolstvu: Poročilo nacionalne komisije za kvaliteto visokega šolstva 2006*. Maribor: Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva, Koper: Fakulteta za management.
- Pauli-Ferch, B. de in G. Wohlfahrt (2001). *Dauer der individuellen Berufslaufbahn von UniversitätslehrerInnen*. Projektbericht an das BM: BWK.
- 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". Ljubljana: Fakulteta za upravo, Koper: Fakulteta za management.

- Pennington, P., C. Townsend in R. Cummins. 2003. The relationship of leadership practices to culture. *Journal of leadership in education* 2 (1): 1-18.
- Podobnik, K. 1998. Javni sektor in evropsko (konkurenčno) pravo. *PP, Pravna praksa* 17 (13): 5-6.
- Prague declaration 2009.2009. *European universities – looking forward with confidence*. Bruselj: EUA.
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Prague_Declaration_European_Universities_-_Looking_forward_with_confidence.pdf (3. 12. 2009).
- Prichard, C. 2000. *Making managers in universities and colleges*. Buckingham: Open University Press.
- Quiang, Z. 2003. *Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework*.
http://www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=pfie&vol=1&issue=2&year=2003&article=5_Zha_PFIE_1_2_web (20. 12. 2006).
- Raelin, J. A. 1995. *How to manage your local professor*. New York: Academy of management.
- Rennie, F. 2009. Quality in distance and Open University: Where do we learn? Predavanje na mednarodni konferenci. 38. EUCEN Conference: Quality and innovation in lifelong learning – meeting the individual demands, Jönköping, Švedska, 5-7 November 2009.
- Rifkin, J. 2004. *Konec dela*. Ljubljana: Krt.
- RIS. Raba interneta v Sloveniji. 2003. *SIBIS Slovenia: Country Report No.10. IST-2000-26276*. http://www.sisplet.org/ris/uploads/publikacije/2003/slovenia_cremonti.pdf (8. 11. 2003).
- Robbins, S. 1998. *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rodman, K. 2008. Bolonjski proces po letu 2010 ali konec začetka. *Management* (3) 1: 85-98.
http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1854-4231/3_085-098.pdf (5. 12. 2009).
- Rowley, D. J., H. D. Lujan in M. G. Dolence. 1997. *Strategic change in colleges and universities*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Santos, F., M. V. Heitor in J. Caraça. 1998. Organisational challenges for the university. *Higher education management* (10) 3: 87-107.
- Scheele, K. 2004. Licence to kill: about accreditation issues and James Bond. V *Accreditation models in higher education*, ur. Di Nauta, P., P. Omar, A. Schade in J. P. Scheele, 19-25. Helsinki: ENQA.
- 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, 24. - 25. 11. 2007.
- Schwarz, S. in D. F. Westerheijden, ur. 2004. *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

- Scott, P. 2000. Globalisation and the University: Challenges for the Twenty-First Century. *Journal of Studies in International Education*, 4 (1) (STRANI).
- Sessa, V. I. in J. J. Taylor. 2000. *Executive selection: strategies for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shattock, M. 2003. *Managing successful universities*. Ballmoor: Open University Press.
- Shattock, M. 2006. *Managing good governance in higher education*. Ballmoor: Open University Press.
- SITES. 2000. *Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju*. Ljubljana: Oddelek za IEA raziskave – Pedagoški inštitut.
- Skela Savič, B. 2007. *Dejavniki uspešnega izvajanja sprememb v slovenskem zdravstvu*. Doktorska disertacija. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- Smerdon, R. 2004. *A practical guide to corporate governance*, 2. izd. London: Sweet & Maxwell.
- Srednjeročna razvojna strategija UP 2009-2013. 2009. http://www.upr.si/.../univerza/SREDNJEROCNA_RAZVOJNA_STRATEGIJA_UP_2009_2013_ZADNJA.pdf (3.12.2009)
- Strašek, R. 2008. *Financiranje visokega šolstva za tretje tisočletje. Elaborat za raziskovalni projekt CRP "Konkurenčnost Slovenije 2006-2013"*. Koper: Fakulteta za management.
- Sulčič, V. 2001. *Vpliv informacijske tehnologije na študij na daljavo v Sloveniji*. Magistrsko delo, Ekonomsko-poslovna fakulteta, Univerza v Mariboru.
- Sulčič, V. 2008. *E-izobraževanje v visokem šolstvu*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Svet Evropske unije. 2006. *Uresničevanje agende za posodobitev univerz: izobraževanje, raziskave in inovacije*. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/sl/08/st15/st15292.sl08.pdf> (2. 11. 2009).
- Svet RS za visoko šolstvo, Senat za evalvacijo. 2008. *Zapis 4. seje Senata za evalvacijo pri Svetu RS visoko šolstvo*. http://www.svs.gov.si/fileadmin/uzvs.gov.si/pageuploads/Senat_za_evalvacijo/Zapisnik_2_seje_Senata_za_evalvacijo.pdf (2. 12. 2009).
- Svetovna banka (World Bank). 1991. *Managing Development - The Governance Dimension*, Washington D.C. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2006/03/07/000090341_20060307104630/Rendered/PDF/34899.pdf (26. 1. 2009)
- Študijski koledar za študijsko leto 2009/2010. Univerza na Primorskem. http://www.upr.si/fileadmin/user_upload/studij/StudijskiKoledar_09-10.pdf. (DOSTOP?)
- Tauch, C. in A. Rauhvargers. 2002. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Bruselj: Evropska komisija. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf (15. 10. 2009)

- 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.
- Taylor, F. 2000. *Canadian University Efforts to Internationalize the Curriculum*. MESTO? Association of Universities and Colleges of Canada.
- 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.
- Teichler, U. 2004. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education* 48 (1): 5–26.
- The Danish Evaluation Institute. 2003. *Quality procedures in European higher education*. Helsinki: ENQA.
- 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. 2005. [Http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf) (1. 3. 2008)
- The role of QA in the coming decade from the stakeholders' perspective. 2009. ENQA Workshop: Outcomes of the Luven/Louvain-la-Neuve ministerial conference and expectations of the future of QA, 2. – 3. June 2009. [Http://www.enqa.eu/files/Angele%20Attard_Brussels030609.pdf](http://www.enqa.eu/files/Angele%20Attard_Brussels030609.pdf) (3. 12. 2009).
- Throsby, D. 1998. *Financing and effects of internationalisation in higher education: The economic costs and benefits of international student flows*. Paris: OECD-CERI. <http://www.oecd.org/els/papers/papers.htm> (22. 11. 2007).
- Tičar, B. 2008. Poseben pravni položaj in različni vidiki odgovornosti direktorja. V *Pravni položaj managerjev*, ur. Zvone Vodovnik (STRANI). Koper: Fakulteta za management.
- Tollingerová D. 1999. *Occupation of university lecturer in international comparison: Czech Republic*. Praga: Centre for higher education studies.
- Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised world. London communiqué from 18th May 2007. 2007. [Http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf](http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf) (26. 11. 2009).
- Trnavčevič, A. 2008. Stare dileme v novi preobleki: management v izobraževanju. V *Management v 21. stoletju*, ur. Roberto Biloslavo, 133-146. Koper: Fakulteta za management.
- Trow, M. 1994. Managerialism and the academic profession: the case of England. *Higher education policy* 7: 11–18.
- Trpin, G. 2004. Javne službe in javni zavodi. V *Dnevi slovenskih pravnikov 2004: od 14. do 16. oktobra v Portorožu, (Podjetje in delo, Letn. 30, št. 6/7)*. Ljubljana: Gospodarski vestnik, 2004, str. 1376-1382.
- Trunk Širca, N. 2004. *Amodelnost samoevalvacijskih procesov*. Koper: Fakulteta za management.

- Tsuruta, Y. 2005. *Internationalisation of higher education: An analysis of recent contexts and some components*. <http://www.gcn-osaka.jp/project/finalreport/1/1-3e.pdf> (20. 11. 2006).
- Turban, E., E. McLean in J. Wetherbe. 1999. *Information technology for management: Making connections for strategic advantage*. New York: John Wiley & Sons.
- Uhl-Bien, M. 2006. Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership* 17: 654–676.
- UNESCO in Evropska komisija. 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.htm> (5. 11. 2009).
- UNESCO. 2004. *Higher education in a globalized society, UNESCO education position paper*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf> (9. 11. 2009).
- Univerza v Ljubljani Strategija 2006-2009. http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/strategija_ul.aspx (4. 12. 2009)
- Van Damme, D. 1999. *Internationalisation and quality assurance – towards worldwide accreditation*. <http://www.esib.org/> (7. 1. 2007).
- Van Vught, F., M. van der Wende in D. Westerheijden. 2002. Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas compared. V *Higher education in a globalising world: International trends and mutual observations: A festschrift in honour of Ulrich Teichler*, ur. J. Enders. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers.
- Varghese, N.V. 2004. *Institutional restructuring in higher education in Asia: Trends and patterns*. http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/PolForum_Asia04.pdf (10. 11. 2009).
- 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> (2. 8. 2006).
- Vodovnik, Z. 2007. Razvijanje kolektivnega dogovarjanja v javnem sektorju. *Delavci in delodajalci* 1: 9–31.
- Waterman, R. H., J. A. Waterman in B. A. Collard. 1994. Toward a career-resilient workforce. *Harvard business review* 72: 87-95.
- Whitty, G. 2003. *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman Publishing.
- 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.
- 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 (24. 11. 2009).
- Yielder, J. in A. Codling. 2004. Management and leadership in the contemporary university. *Journal of higher education policy and management* 26 (3): 315-328.

- Young, M. F. D. 1999. *Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future?* London: Institute of Education.
- Young, M. F. D., Muller, J. 2007. Truth and truthfulness in the sociology of educational Knowledge. V *Theory and Research in Education* 5(2): 143 – 153.
- Zagmajster, M. 2006. *Pregled študija na daljavo na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Zgaga, P. 2004. *Bolonjski proces: oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- Zver, E. 2003. *Poslovanje in finančni viri javnih zavodov v letih 2001 in 2002*, Delovni zvezki. Ljubljana: UMAR.
- Zver, E. 2004. *Ali tržna dejavnost dopušča nemoteno izvajanje javnih služb, Slovenska uprava*. Ljubljana: MNZ.

15.2 Pravni viri

- Merila AVZŠP (Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov). Uradni list RS, št. 124/2004.
- Merila KVŠP (Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS). Uradni list RS, št. 124/2004.
- Merila SUZK (Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela) Uradni list RS, št. 124/2004.
- Pravila UP FM – Pravila UP Fakultete za management Koper. 2006. http://www.fm-kp.si/Files/File/interni%20akti/Pravila_UP_FM.pdf (DOSTOP)
- Pravilnik o delovnem času zaposlenih na UP Fakulteti za management. 2009. Interno gradivo.
- Pravilnik o napredovanju v plačne razrede Univerze v Ljubljani.
- Pravilnik o razpisu za vpis in izvedbi vpisa v visokem šolstvu. 2002. Uradni list RS 117/2002, 28. 12. 2002.
- Pravilnik o volitvah organov Univerze v Ljubljani.
- Pravilnik o volitvah rektorja Univerze na Primorskem.
- Pravilnik o volitvah rektorja Univerze v Mariboru.
- Sklep o normativih in standardih za opravljanje izobraževalne dejavnosti v višjem in visokem šolstvu. Uradni list RS, št. 39/1992.
- Statut Univerze na Primorskem (Statut UP), Uradni list RS, št. 73/2003, 100/2003, 50/2005, 53/2006, 83/2006, 21/2007, 106/2008.
- Statut Univerze v Ljubljani (Statut UL), Uradni list RS, 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 RS, št. 115/2004, 78/2005, 90/2008.
- Univerza v Ljubljani. 2008. *Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev UL*. http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/pedagosko_delo.aspx (30. 3. 2010)

- Univerza v Mariboru. 2005. *Akt o oblikah neposredne pedagoške obveznosti* (Obvestila UM št. XXIII-2-2005, 15.03.2005). <http://www.uni-mb.si/povezava.aspx?pid=2764> (30. 3. 2010)
- Univerza v Mariboru. 2005. *Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Univerze v Mariboru, A5/2005 – 2 BB.* (Obvestila UM št. XXIII-2-2005, 15.03.2005). <http://www.uni-mb.si/povezava.aspx?pid=2870> (30. 3. 2010)
- Univerza na Primorskem. 2004. *Akt o oblikah neposredne pedagoške obveznosti Univerze na Primorskem.* http://www.upr.si/fileadmin/user_upload/akti/Akti_UP/20062501Akt_neposr_ped_obv.pdf (30. 3. 2010)
- VŠVO. 2008. *Akt o notranji organizaciji in sistemizaciji delovnih mest v Visoki šoli za varstvo okolja.* [Http://vsvo.velenje.si/img/2008100313_AKT%20SISTEMATIZACIJI.pdf](http://vsvo.velenje.si/img/2008100313_AKT%20SISTEMATIZACIJI.pdf) (16. 3. 2010)
- VŠVO. 2008. Statut. [Http://vsvo.velenje.si/img/2009101312_212VO-popravljenii%20-%2015%2010%202007%20in%2021%203%202008.pdf](http://vsvo.velenje.si/img/2009101312_212VO-popravljenii%20-%2015%2010%202007%20in%2021%203%202008.pdf) (16. 3. 2010)
- Zakon o javnih uslužbencih (ZJU), Uradni list RS, 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 (ZRRD-UPB1). <http://www.arrs.gov.si/sl/akti/zak-RRD-jan08.asp>
- Zakon o visokem šolstvu (ZViS), Uradni list RS, 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 visokem šolstvu (ZViS), Uradni list RS, 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 RS, št. 12/1991, 451/1994, 18/1998, 36/2000, 127/2006).
- ZSZN-1 – Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih (ZSZN-1). 2006. *Uradni list RS* 61/2006, 13. 6. 2006.

15.3 Spletni viri

- Univerza na Primorskem. 2009. Vstopna stran. <http://www.upr.si/> (1. 12. 2009)
- ARRS. 2004. Vstopna stran. <http://www.arrs.gov.si/> (1.12.2009)
- IRI Inovacijsko-razvojni inštitut Univerze v Ljubljani. 2009. Vstopna stran. <http://www.iri.uni-lj.si/> (1.12.2009)
- SICRIS. 2009. Vstopna stran. <http://sicris.izum.si/> (30.11.2009)
- Univerza v Mariboru. 2009. Vstopna stran. <http://www.uni-mb.si/> (3.12.2009)
- Univerza v Ljubljani. 2009. Vstopna stran. <http://www.uni-lj.si/> (2.12.2009)
- CMEPIUS. 2009. Vstopna stran. <http://www.cmepius.si/> (5. 12. 2009)
- SICRIS (Informacijski sistem o raziskovalni dejavnosti v Sloveniji). 2009. Vstopna stran. [Http://sicris.izum.si/](http://sicris.izum.si/) (17. 11. 2009).

EMUNI. 2008. Predstavitvena stran. <http://www.emuni.si/> (12. 11. 2009).

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. 2009. Vstopna stran. <http://www.mvzt.gov.si> (5. 12. 2009)

http://calendar.dept.shef.ac.uk/calendar/05_ordinances.pdf

<http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Education/Higher%20Education%20and%20Research/2007%20Higher%20Education%20Caucus/2007-00215-01-E.pdf>

<http://introduction.ku.dk/>

<http://topuniversities.com/university-rankings/world-university-rakings/2009/results>

<http://topuniversities.com/university-rankings/world-university-rakings/2009/results>

<http://tvslo.si/predvajaj/dnevnik/ava2.41174510/>

http://www.admin.cam.ac.uk/univ/so/2009/statute_a-front.html

<http://www.au.dk/en/histor>

<http://www.au.dk/en/uni/orggram.htm>

<http://www.bristol.ac.uk/cms/go/statutes/>

<http://www.bristol.ac.uk/cms/go/statutes/webregs2009-10/statutes.pdf>

<http://www.bristol.ac.uk/university/history.html>

<http://www.ed.ac.uk/about/mission-governance/governance>

http://www.evro-pf.si/index.php?page=dokumenti&item=51&get_treerot=10

<http://www.fis.unm.si/si/fis/>

<http://www.fu-berlin.de/en/einrichtungen/gremien/senat/index.html>

<http://www.fu-berlin.de/en/einrichtungen/gremien/senat/index.html>

<http://www.fu-berlin.de/en/tour/geschichtsausstellung/demo/index.html>

<http://www.gla.ac.uk/about/factsandfigures/whoswho/rector/>

<http://www.gla.ac.uk/about/history/>

<http://www.kuleuven.be/about/history.html>

<http://www.leeds.ac.uk/info/20014/about/155/governance/1>

<http://www.leeds.ac.uk/info/20014/about/155/governance/1>

http://www.london.ac.uk/fileadmin/documents/about/governance/Statutes_1_August_2008.pdf

http://www.london.ac.uk/fileadmin/documents/about/governance/Statutes_1_August_2008.pdf

<http://www.lu.se/lund-university/about-lund-university/faculties-and-institutes/who-runs-the-university>

<http://www.lu.se/lund-university/about-lund-university/student-organisations>

http://www.mladina.si/tednik/200833/tajkunizacija_visokega_solstva

<http://www.mvzt.gov.si/nc/si/splosno/cns/novica/article/94/6364/5fd08418b3/>

http://www.mvzt.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/veljavni_predpisi/visoko_solstvo/

http://www.ox.ac.uk/about_the_university/introducing_oxford/the_structure_of_the_university/index.html

<http://www.polytechnique.edu/page.php?MID=27>

<http://www.polytechnique.edu/page.php?MID=28>

<http://www.regulations.leiden.edu/>

<http://www.shef.ac.uk/about/history.html>

<http://www.tudelft.nl/live/pagina.jsp?id=72110c60-2f3a-473d-b332-365d0f0e113e&lang=en>
<http://www.tudelft.nl/live/pagina.jsp?id=d78b6021-9b1f-441c-9375-e08c5272cdac&lang=en>

<http://www.ucd.ie/president/universityhistory/>

<http://www.ung.si/si/o-univerzi/zgodovina/>

<http://www.uni-mb.si/povezava.aspx?pid=2985>

<http://www.upr.si/univerza/katalog-informacij-javnega-znacaja/>

<http://www.uradni-list.si/1/content?id=76475>

<http://www.uradni-list.si/1/content?id=87311>

<http://www.uradni-list.si/1/content?id=90297>

<http://www.uradni-list.si/1/content?id=92208>

<http://www.uradni-list.si/1/content?id=94362>

<http://www.uu.nl/EN/utrechtuniversity/governanceandadministration/representation/Pages/default.aspx>

<http://www.uu.nl/EN/utrechtuniversity/history/twelfthseventeenthcentury/Pages/default.aspx>

<http://www.uu.se/en/node49>

<http://www.uu.se/en/node97>

<http://www.zuv.uni-heidelberg.de/recht/senat/>

<http://www.zuv.uni-heidelberg.de/recht/senat/index.html>

Univerza v Ljubljani. 2007. Zgodovina UL. http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/zgodovina_ul.aspx (12. 11. 2009).

Univerza v Mariboru. 2004. Zgodovinski pregled. <http://www.uni-mb.si/podrocje.aspx?id=260> (12. 11. 2009).

Univerza na Primorskem. 2009a. Predstavitvena stran. <http://www.upr.si/> (12. 11. 2009).

Univerza v Novi Gorici. 2009a. Predstavitvena stran. <http://www.ung.si/> (12. 11. 2009).

Univerza v Ljubljani. 2009. V Wikipedia.org. <http://sl.wikipedia.org/> (12. 11. 2009).

Univerza v Mariboru. 2009. V Wikipedia.org. <http://sl.wikipedia.org/> (12. 11. 2009).

Univerza na Primorskem. 2009b. V Wikipedia.org. <http://sl.wikipedia.org/> (12. 11. 2009).

Univerza v Novi Gorici. 2009b. V Wikipedia.org. <http://sl.wikipedia.org/> (12. 11. 2009).

IV. Priloge

Seznam prilog

- Priloga 1. Dopis slovenskim visokošolskim zavodom
- Priloga 2. Navodila za izpolnjevanje vprašalnika – slovenska različica
- Priloga 3. Anketni vprašalnik – slovenska različica
- Priloga 4. Dopis tujim visokošolskim zavodom
- Priloga 5. Navodila za izpolnjevanje vprašalnika – angleška različica
- Priloga 6. Anketni vprašalnik – angleška različica
- Priloga 7. Intervju
- Priloga 8. Analiza anketnih vprašalnikov
- Priloga 9. Analiza modelnosti anketiranih slovenskih visokošolskih zavodov
- Priloga 10. Reprezentativna bibliografija članov projektne skupine in drugih sodelavcev

Priloga 1. Dopis slovenskim visokošolskim zavodom

Vodstvu slovenskih visokošolskih zavodov

Koper, 16. 9. 2009

Zadeva: Prošnja za sodelovanje v raziskavi projekta "MUMVis" v okviru CRP

Spoštovani,

v okviru ciljnega raziskovalnega programa, projekt nosi ime »Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov« opravljamo raziskavo organiziranosti in vodenja visokošolskih zavodov. Z namenom pridobiti ustrezne podatke za nadaljnje analize in oblikovanje sistemskih rešitev smo se odločili za metodo ankete, ki jo izvajamo na mednarodni ravni. Glavni namen raziskave je namreč opredelitev različnih načinov managementa v različnih visokošolskih sistemih.

V vzorec izbranih visokošolskih zavodov smo uvrstili tudi vaš visokošolski zavod. Ker je za nas vsak odziv izredno pomemben, vas vljudno prosimo za sodelovanje. Z aktivnim odzivom boste bistveno pripomogli ne le k dobremu izidu pričujoče raziskave, ampak tudi k razvoju stroke o visokem šolstvu.

Sodelovanje v anketi je prostovoljno in anonimno.

Vljudno vas prosimo, da nam izpolnjeni vprašalnik vrnete najkasneje do 5. 10. 2009 na elektronski naslov katarina.kosmrli@fm-kp.si ali z navadno pošto s pripisom "MUMVIS" na naslov:

Univerza na Primorskem
Fakulteta za management Koper
Cankarjeva 5
SI-6104 Koper
Slovenija

Veselimo se vaših odgovorov in vas lepo pozdravljamo!

izr. prof. dr. Nada Trunk Širca, vodja projekta, l. r.

s sodelavci

Priloga 2. Navodila za izpolnjevanje vprašalnika**Navodila za izpolnjevanje vprašalnika**

Izpolnjevanje vprašalnika je namenjeno osebi, ki v veliki meri pozna delovanje visokošolskega zavoda. Lahko gre za administrativni ali akademski kader, pri izpolnjevanju pa zaradi zagotavljanja ažurnih in točnih podatkov lahko sodeluje več oseb.

Izpolnjevanje vprašalnika traja predvidoma od 15 do 20 minut.

V vprašalniku vas povprašamo tudi po nekaterih točnih podatkih o poslovanju visokošolskega zavoda. Upamo, da nam jih boste ob zagotovitvi anonimnosti zaupali. Kjer nikakor ne morete zapisati točnih števil, vas prosimo, da zapišete ustrezne deleže, tako da bo vsota vseh vnesenih podatkov znašala 100 %.

Vprašalnik je sestavljen iz 7 sklopov, ki obsegajo za našo raziskavo pomembna področja delovanja visokošolskega zavoda. Ta področja so:

- I. izobraževalna dejavnost,
- II. raziskovalna dejavnost,
- III. ravnanje s kadri,
- IV. financiranje in upravljanje z lastnino,
- V. vodenje in organizacija ter
- VI. kakovost.
- VII. Zadnji sklop obsega nekaj vprašanj o značilnostih visokošolskega zavoda za lažjo klasifikacijo.

Na vprašanja odgovorite tako, da označite ustrezen odgovor ali dopišete zahtevani podatek. K vsakemu vprašanju dodajamo še dodatna navodila za izpolnjevanje. Večina vprašanj je oblikovana v preglednice; nekatere z opombami še natančneje razložimo.

Če kateregakoli vprašanja ne bi razumeli, vam bomo z veseljem podali dodatna navodila. Če je vprašanje za vas ali vaš zavod nerelvantno, ga, prosimo, izpustite.

Prosimo, kontaktirajte nas po elektronski pošti na naslov katarina.kosmrlj@fm-kp.si.

Priloga 3. Anketni vprašalnik – slovenska različica**I. IZOBRAŽEVALNA DEJAVNOST****1. Vrste in obseg izobraževalne dejavnosti**

Prosimo, v preglednici označite, katere vrste izobraževalnih dejavnosti izvaja VŠZ in vpišite zahtevane podatke. Podatki naj se nanašajo na študijsko leto 2008/2009. Prosimo vas, da morebitna odstopanja označite oz. pojasnite. Če VŠZ določene dejavnosti ne izvaja, to področje pustite prazno (ne vpišite 0).

	število programov oz. izobraževalnih enot	število študentov oz. udeležencev
akreditirani študijski programi za pridobitev izobrazbe		
neakreditirani študijski programi		
študijski programi za izpopolnjevanje z ECTS vrednotenjem		
izobraževanja brez ECTS vrednotenja		

2. Pregled stanja akreditiranih študijskih programov za pridobitev izobrazbe

Prosimo, v preglednice dopišite zahtevane podatke, ki naj se nanašajo zgolj na akreditirane študijske programe za pridobitev izobrazbe. Podatki naj se nanašajo na študijsko leto 2008/2009 oz. na ustrezno 12-mesečno obdobje. Če se ne nanašajo na študijsko leto 2008/2009, prosimo, da to ustrezno zapišete.

Podatki se nanašajo na obdobje:

2.1 ISCED področja

Prosimo, vnesite število področij, na katerih so akreditirani študijski programi, glede na ISCED klasifikacijo. Pri tem se orientirajte na drugo raven klasifikacije (na 2 številki natančno). Primer: veterina – 64, arhitektura 58, matematika – 46 = skupaj 3 ISCED področja. ISCED klasifikacijo lahko preverite na naslovu http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.

Število ISCED študijskih področij, znotraj katerih so akreditirani študijski programi na posameznih stopnjah:	Dodiplomski	Podiplomski (do doktorata)	Doktorski

2.2 Izvedeni študijski programi v 2008/2009

Število izvedenih akreditiranih študijskih programov na posameznih stopnjah:	Dodiplomski	Podiplomski (do doktorata)	Doktorski

2.3 Vpisani študenti v 2008/2009

Število vpisanih študentov v akreditiranih študijskih programih na posameznih stopnjah glede na način študija:	Dodiplomski		Podiplomski (do doktorata)		Doktorski	
	Redni	Izredni	Redni	Izredni	Redni	Izredni

2.4 Diplomanti v 2008

Število diplomantov v akreditiranih študijskih programih na posameznih stopnjah:	Dodiplomski	Podiplomski (do doktorata)	Doktorski

2.5 Tuji študenti v 2008/2009

Prosimo, vpišite število tujih državljanov, ki so vpisani v študijske programe.

Število tujih študentov, vpisanih v akreditirane študijske programe po posameznih stopnjah:	Dodiplomski	Podiplomski (do doktorata)	Doktorski

2.6 Mobilnost v 2008/2009

Prosimo, vpišite število študentov drugih VŠZ iz tujine, ki del obveznosti opravljajo na vaši instituciji v okviru programov mobilnosti.

Število študentov, vključenih v akreditirane študijske programe v okviru programov mobilnosti po posameznih stopnjah:	Dodiplomski	Podiplomski (do doktorata)	Doktorski

3. Odločanje o izvedbi študijskih programov in njihovih delov

Prosimo, označite, koliko vpliva ima posamezna skupina na odločitev o dejanski izvedbi študijskih programov, delov programov ali posameznih predmetov. Lestvica ima 10 stopenj, pri čemer 1 pomeni popolno odsotnost vpliva, 10 pa izključni vpliv.

<i>skupina vpliva</i>	<i>brez vpliva</i>								<i>izključni vpliv</i>	
Študenti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Učitelji in sodelavci/posamezniki	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Učitelji in sodelavci/katedra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Akademsko vodstvo ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativno vodstvo ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Akademsko vodstvo: rektor, dekan, prodekani, senat; ²Administrativno vodstvo: upravni odbor, direktor, tajnik, vodje podrejenih služb.

4. Sistem podpore študentom

S sistemom podpore študentom označujemo kakršnokoli formalno urejeno obliko podpore študentom v obliki informiranja, svetovanja pri študiju ter razvoju (bodoče) poklicne kariere.

Na VŠZ obstaja formalen sistem podpore študentom	DA	NE
--	----	----

Če ste odgovorili z da, prosimo, označite, v kolikšni meri različne skupine podpore prispevajo oz. oblikujejo sistem podpore študentom. Lestvica ima 10 stopenj, pri čemer 1 pomeni popolno odsotnost podpore, 10 pa izključno podporo.

<i>skupina podpore študentom</i>	<i>brez podpore</i>								<i>izključna podpora</i>	
Tutorji profesorji	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tutorji študenti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Strokovna služba	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Študentska organizacija	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

II. RAZISKOVALNA DEJAVNOST**5. Pridobivanje projektov**

Prosimo, označite, v kolikšni meri posamezna skupina odloča o prijavah raziskovalnih projektov. Lestvica ima 10 stopenj, pri čemer 1 pomeni popolno odsotnost vpliva, 10 pa izključni vpliv.

<i>skupina vpliva</i>	<i>brez vpliva</i>								<i>izključni vpliv</i>	
Posamezni raziskovalec	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Raziskovalna skupina	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Akademsko vodstvo ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativno vodstvo ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Akademsko vodstvo: rektor, dekan, prodekani, senat; ²Administrativno vodstvo: upravni odbor, direktor, tajnik, vodje podrejenih služb.

6. Delo na projektih

Prosimo, označite, v kolikšni meri posamezna skupina vpliva na delež ur/sredstev na posameznika pri raziskovalnih projektih. Lestvica ima 10 stopenj, pri čemer 1 pomeni popolno odsotnost vpliva, 10 pa izključni vpliv.

<i>skupina vpliva</i>	<i>brez vpliva</i>								<i>izključni vpliv</i>	
Posameznik – raziskovalec	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Posameznik – nosilec projekta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Akademsko vodstvo ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativno vodstvo ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Akademsko vodstvo: rektor, dekan, prodekani, senat; ²Administrativno vodstvo: upravni odbor, direktor, tajnik, vodje podrejenih služb.

III. MANAGEMENT KADROV

7. Struktura zaposlenih

Prosimo, predstavite strukturo kadra na VŠZ glede na vrsto zaposlitve. Prosimo, podajte število zaposlenih glede na vrsto zaposlitve (redno ali pogodbeno) in obseg zaposlitve v FTE (ekvivalent polne zaposlitve).

Skupina zaposlenih	Število redno zaposlenih	Število pogodbeno zaposlenih	Skupni obseg vseh zaposlitev v FTE
Visokošolski učitelji			
Visokošolski sodelavci			
Raziskovalci (izključno raziskovalno delo)			
Strokovno-administrativni zaposleni			

8. Zaposlovanje kadrov

Prosimo, označite, kateri vodstveni organi na VŠZ vplivajo na odločitev o zaposlitvi posameznih skupin zaposlenih. Lestvica ima 10 stopenj, pri čemer 1 pomeni popolno odsotnost vpliva, 10 pa izključni vpliv.

21.1 Vpliv organov vodenja na zaposlovanje visokošolskih učiteljev

	brez vpliva							izključni vpliv		
Akademski individualni organ vodenja ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativni individualni organ vodenja ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Akademski kolektivni organ vodenja ³	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativni kolektivni organ vodenja ⁴	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Druge (dopišite):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Akademski individualni organ vodenja: rektor, dekan; ²Administrativni individualni organ vodenja: direktor, glavni tajnik; ³Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ⁴Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

21.2 Vpliv organov vodenja na zaposlovanje visokošolskih sodelavcev

	brez vpliva							izključni vpliv		
Akademski individualni organ vodenja ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativni individualni organ vodenja ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Akademski kolektivni organ vodenja ³	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativni kolektivni organ vodenja ⁴	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Druge (dopišite):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Akademski individualni organ vodenja: rektor, dekan; ²Administrativni individualni organ vodenja: direktor, glavni tajnik; ³Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ⁴Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

21.3 Vpliv organov vodenja na zaposlovanje raziskovalcev

	brez vpliva							izključni vpliv		
Akademski individualni organ vodenja ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativni individualni organ vodenja ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Akademski kolektivni organ vodenja ³	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativni kolektivni organ vodenja ⁴	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Druge (dopišite):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Akademski individualni organ vodenja: rektor, dekan; ²Administrativni individualni organ vodenja: direktor, glavni tajnik; ³Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ⁴Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

21.4 Vpliv organov vodenja na zaposlovanje strokovno-administrativnih delavcev

	brez vpliva							izključni vpliv		
Akademski individualni organ vodenja ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativni individualni organ vodenja ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Akademski kolektivni organ vodenja ³	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrativni kolektivni organ vodenja ⁴	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Druge (dopišite):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Akademski individualni organ vodenja: rektor, dekan; ²Administrativni individualni organ vodenja: direktor, glavni tajnik; ³Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ⁴Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

9. Struktura zaposlitve

Prosimo, predstavite povprečno strukturo zaposlitve za posamezno skupino zaposlenih na vašem VŠZ. Strukturo zaposlitve predstavite z deleži glede na razmerje delovne obremenitve po posameznih področjih dela: pedagoško – raziskovalno – administrativno delo.

	<i>Pedagoško delo</i>	<i>Raziskovalno delo</i>	<i>Administrativno delo/podpora strokovnim službam</i>	<i>Skupaj</i>
Visokošolski učitelji				100 %
Visokošolski sodelavci				100 %
Raziskovalci				100 %

10. Vlaganje v razvoj kadrov

Ali lahko vaš VŠZ avtonomno odloča o vlaganju v izobraževanje in razvoj kadrov? Prosimo, označite odgovor, ki v največji meri velja za vaš VŠZ.

☐	DA
☐	DA, ob soglasju upravnega organa.
☐	DA, ob soglasju rektorja.
☐	DA, ob soglasju ministrstva, pristojnega za visoko šolstvo.
☐	NE, to je določeno z zakonom/zakonodajo.
☐	NE, to določi univerza.
☐	drugo:

IV. FINANCIRANJE**11. Skupni obseg financiranja**

Prosimo, ocenite skupni obseg financiranja VŠZ iz vseh virov v letu 2008.

☐	do 1 mio eur	☐	nad 50 do 100 mio eur
☐	nad 1 do 5 mio eur	☐	nad 100 do 200 mio eur
☐	nad 5 do 10 mio eur	☐	nad 200 do 500 mio eur
☐	nad 10 do 50 mio eur	☐	nad 500 mio eur

12. Struktura financiranja in razpolaganje s finančnimi sredstvi

Prosimo, vpišite ustrezne deleže financiranja glede na različne vire in namene (v %) in pojasnite, ali lahko sredstva pridobljena iz posameznih virov za posamezne namene VŠZ avtonomno porablja. Deleži naj se nanašajo na celoten obseg financiranja, tako da bi seštevek vseh deležev iz točk 9.1 in 9.2 znašal 100 %.

12.1 Prosimo, v celotnem obsegu financiranja ocenite delež financiranja iz nacionalnih in mednarodnih virov.

<i>Viri</i>	<i>Nacionalni</i>	<i>Mednarodni</i>
Delež financiranja (v %)		

12.2 Deleži financiranja po virih

Z javnimi sredstvi označujemo vse finančne prilive iz javnih – državnih virov, torej neposredno ali posredno iz državnega proračuna.

S tržnimi sredstvi označujemo vse finančne prilive iz zasebnih virov, torej neposredno ali posredno nepovezanih z državnim proračunom.

<i>Namen financiranja</i>	<i>delež</i>
Javna sredstva za izobraževanje – študijski programi	
Javna sredstva za izobraževanje - drugo	
Javna sredstva za raziskovalno-razvojno delo	
Javna sredstva za druge namene ¹ :	
Tržna sredstva za izobraževanje – študijski programi (šolnine)	
Tržna sredstva za izobraževanje - drugo	
Tržna sredstva za raziskovalno-razvojno delo	
Tržna sredstva za druge storitve (npr. svetovanje)	
Tržna sredstva za druge namene ¹ :	
Skupaj	100 %

¹Drugi nameni so npr. knjižnična dejavnost, zaližniška dejavnost ...

12.3 Razpolaganje s finančni mi sredstvi:

VŠZ z javnimi finančnimi sredstvi razpolaga avtonomno	DA	NE
---	----	----

Če VŠZ z javnimi finančnimi sredstvi ne razpolaga avtonomno, prosimo, označite, od koga mora pridobiti soglasje za porabo javno pridobljenih sredstev: (Prosimo, označite odgovor, ki za vaš VŠZ velja v največji meri):

	ministrstva, pristojnega za visoko šolstvo
	univerze
	lastnikov
	drugo (dopišite):

VŠZ s tržnimi finančnimi sredstvi razpolaga avtonomno	DA	NE
---	----	----

Če VŠZ s tržnimi finančnimi sredstvi ne razpolaga avtonomno, prosimo, označite, kdo odloča o porabi na trgu pridobljenih sredstev: (Prosimo, označite odgovor, ki za vaš VŠZ velja v največji meri):

	ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo
	univerza
	lastniki
	drugo (dopišite):

13. Lastništvo in razpolaganje z nepremičninami

VŠZ je lastnik nepremičnin	DA	NE
VŠZ lahko avtonomno razpolaga z nepremičninami	DA	NE

Če ste odgovorili z ne, prosimo, zapišite, kdo vpliva na razpolaganje z nepremičninami:

14. Financiranje izobraževalne dejavnosti – študijski programi

Prosimo, v spodnji tabeli označite, na kakšen način študenti prispevajo k financiranju izvedbe študijskih programov na posameznih stopnjah. Ustrezen odgovor označite s križcem (x). Označite samo odgovor, ki v največji meri velja za vaš VŠZ.

14.1 Prispevek študentov dodiplomskih študijskih programov

	<i>brezplačno</i>	<i>delna šolnina</i>	<i>polna šolnina</i>
redni študij			
izredni študij			

14.2 Prispevek študentov podiplomskih študijskih programov brez doktorskih programov

	<i>brezplačno</i>	<i>delna šolnina</i>	<i>polna šolnina</i>
redni študij			
izredni študij			

14.3 Prispevek študentov doktorskih študijskih programov

	<i>brezplačni</i>	<i>delna šolnina</i>	<i>polna šolnina</i>
redni študij			
izredni študij			

15. Določanje šolnine za študijske programe visokošolskega zavoda

Prosimo, v spodnji tabeli označite, kolikšen vpliv ima posamezna skupina na določanje zneska šolnine, pri čemer 1 pomeni popolno odsotnost vpliva, 10 pa izključni vpliv navedene skupine.

<i>skupina vpliva</i>	<i>brez vpliva</i>								<i>izključni vpliv</i>	
Visokošolski zavod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Drugo (dopišite):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

V. VODENJE IN ORGANIZIRANOST**16. Ločitev akademske in administrativne vodstvene funkcije**

Na VŠZ obstajata ločeni funkciji akademskega in administrativnega vodje	DA	NE
---	----	----

17. Struktura vodstvenih organov in pomembnejših komisij

Prosimo, v spodnjih tabelah označite, kako je določena struktura organov vodenja in pomembnejših komisij na vašem VŠZ. Če institucija katerega od organov nima, pustite preglednico prazno, sicer pa označite odgovor, ki v največji meri odraža stanje na vaši instituciji.

	<i>Strukturo organa določa zakonodaja</i>	<i>Strukturo organa določi institucija</i>
Akademski kolektivni organ vodenja ¹		
Administrativni kolektivni organ vodenja ²		
Komisije, ki odločajo o pravicah študentov		
Komisije, ki odločajo o pravicah zaposlenih		
Komisija za kakovost		

¹Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ²Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

18. Način izbire v organe vodenja in pomembnejše komisije

Prosimo, v spodnjih tabelah označite, kako so posamezniki izbrani v organe vodenja in pomembnejše komisije. Če institucija katerega od organov nima, pustite preglednico prazno.

18.1 Izbira v organe vodenja z izvolitvijo

Prosimo, označite, kdo izvoli posameznike v organe vodenja. Označite lahko več odgovorov.

	<i>Akademsko osebje</i>	<i>Strokovno-administrativno osebje</i>	<i>Študenti</i>
Akademski individualni organ vodenja ¹			
Administrativni individualni organ vodenja ²			
Akademski kolektivni organ vodenja ³			
Administrativni kolektivni organ vodenja ⁴			
Komisije, ki odločajo o pravicah študentov			
Komisije, ki odločajo o pravicah zaposlenih			
Komisija za kakovost			

¹Akademski individualni organ vodenja: rektor, dekan; ²Administrativni individualni organ vodenja: direktor, glavni tajnik; ³Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ⁴Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

18.2 Izbira v organe vodenja z imenovanjem

Prosimo, označite, kdo imenuje posameznike v organe vodenja. Označite lahko več odgovorov.

	<i>Ministrstvo</i>	<i>Univerza</i>	<i>Organ vodenja VŠZ</i>	<i>Drugo (dopišite)</i>
Akademski individualni organ vodenja ¹				
Administrativni individualni organ vodenja ²				
Akademski kolektivni organ vodenja ³				
Administrativni kolektivni organ vodenja ⁴				
Komisije, ki odločajo o pravicah študentov				
Komisije, ki odločajo o pravicah zaposlenih				
Komisija za kakovost				

¹Akademski individualni organ vodenja: rektor, dekan; ²Administrativni individualni organ vodenja: direktor, glavni tajnik; ³Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ⁴Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

19. Sestanki vodstva in obveščanje zaposlenih

Prosimo, v spodnjo tabelo zapišite, kako pogosto se posamezen vodstveni organ ali pomembnejša komisija sestaja. Zapišite povprečno število sestankov v 12-mesečnem obdobju in označite, ali so sestanki javni.

19.1 Sestanki organov na ravni univerze

	<i>Sestanki so javni</i>		<i>Povprečno število sestankov na leto</i>
Akademski kolektivni organ vodenja ¹	DA	NE	
Administrativni kolektivni organ vodenja ²	DA	NE	
Komisije, ki odločajo o pravicah študentov	DA	NE	
Komisije, ki odločajo o pravicah zaposlenih	DA	NE	
Komisija za kakovost	DA	NE	

¹Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ²Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

19.2 Obveščanje – poročanje zaposlenih o dogovorih/sklepih na sestankih

Prosimo, označite odgovor, ki v največji meri velja za vašo univerzo.

	<i>Obveščanje je formalno</i>	<i>Obveščanje je neformalno</i>	<i>Obveščanja ni</i>
Akademski kolektivni organ vodenja ¹			
Administrativni kolektivni organ vodenja ²			
Komisije, ki odločajo o pravicah študentov			
Komisije, ki odločajo o pravicah zaposlenih			
Komisija za kakovost			

¹Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ²Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

20. Vključenost študentov v vodenje

20.1 Prosimo, označite, v katere organe vodenja in pomembnejše komisije so vključeni študenti in kakšna je njihova vloga. Označite odgovor, ki za vaš VŠZ velja v največji meri.

	<i>Študenti soodločajo</i>	<i>Študenti so opazovalci</i>	<i>Študenti niso vključeni</i>
Akademski kolektivni organ vodenja ¹			
Administrativni kolektivni organ vodenja ²			
Komisije, ki odločajo o pravicah študentov			
Komisije, ki odločajo o pravicah zaposlenih			
Komisija za kakovost			

¹Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ²Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

20.2 Ali VŠZ lahko avtonomno odloča o vključevanju študentov v organe vodenja? Prosimo, označite odgovor, ki v največji meri velja za vaš VŠZ.

	Vključevanje študentov je določeno z zakonom (najmanjše število).
	Vključevanje študentov je določeno z zakonom (točno število).
	O vključevanju študentov v organe vodenja odloča VŠZ avtonomno.

21. Vključenost predstavnikov lokalne skupnosti v vodenje visokošolskega zavoda

Prosimo, označite, v katere organe vodenja in pomembnejše komisije so vključeni predstavniki lokalne skupnosti in kakšna je njihova vloga.

	<i>Predstavniki lokalne skupnosti soodločajo</i>	<i>Predstavniki lokalne skupnosti so opazovalci</i>	<i>Predstavniki lokalne skupnosti niso vključeni</i>
Akademski kolektivni organ vodenja ¹			
Administrativni kolektivni organ vodenja ²			
Komisije, ki odločajo o pravicah študentov			
Komisije, ki odločajo o pravicah zaposlenih			
Komisija za kakovost			

¹Akademski kolektivni organ vodenja: senat, akademski zbor; ²Administrativni kolektivni organ vodenja: upravni odbor.

22. Avtonomija povezovanja z okoljem

Prosimo, označite, katere vrste povezav na nacionalni in mednarodni ravni lahko VŠZ vzpostavlja avtonomno. Označite odgovor, ki v največji meri velja za vaš VŠZ.

Povezovanje...	<i>nacionalno</i>	<i>mednarodno</i>
... z drugimi visokošolskimi zavodi		
... z drugimi izobraževalnimi organizacijami		
... z drugimi raziskovalnimi organizacijami		
... z gospodarskimi subjekti		

Kdo mora sodelovati oz. podati soglasje pri povezavah, ki jih VŠZ ne more vzpostavljati avtonomno? Prosimo, označite odgovor, ki v največji meri velja za vaš VŠZ.

	Univerza
	Upravni organ
	Ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo
	Lastniki
	Drugo: _____

VI. KAKOVOST**23. Poročanje o delu visokošolskega zavoda**

Prosimo, označite, komu (organom na kateri ravni) mora VŠZ poročati o svojem delovanju glede na navedeni način poročanja.

23.1 Poročanje o administrativnem delu in organizaciji – letno poročilo ali podoben dokument

	Upravnemu organu visokošolskega zavoda
	Ministrstvu, pristojnemu za visoko šolstvo
	Lastnikom
	Drugo (dopišite): _____

23.2 Poročanje o ravnanju s finančnimi sredstvi – finančno poročilo ali podoben dokument

	Upravnemu organu visokošolskega zavoda
	Ministrstvu, pristojnemu za visoko šolstvo
	Lastnikom
	Drugo (dopišite): _____

23.3 Poročanje o kakovosti in akademskem delu – samoevalvacijsko poročilo ali podoben dokument

	Upravnemu organu visokošolskega zavoda
	Ministrstvu, pristojnemu za visoko šolstvo
	Lastnikom
	Drugo (dopišite): _____

24. Sistem kakovosti na visokošolskem zavodu

Prosimo, označite, v kolikšni meri veljajo spodnje trditve o organiziranosti sistema kakovosti na vašem VŠZ, pri čemer 1 pomeni, da trditev sploh ne velja, 10 pa, da trditev izključno velja.

<i>Sistem kakovosti...</i>	<i>sploh ne velja</i>									<i>izključno velja</i>
... je določen z zakonodajo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... je VŠZ razvil sam.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... je povezan z univerzitetnim sistemom kakovosti.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... je povezan z nacionalnim/zunanjim sistemom kakovosti.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... temelji na samoevalvaciji.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... temelji na zunanji evalvaciji.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kakovost se sistematično ne spremlja.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

25. Izvajalci spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na visokošolskem zavodu

Prosimo, označite, v kolikšni meri veljajo spodnje trditve o vpletenosti in odgovornosti navedenih skupin v izvajanje sistema kakovosti na vašem VŠZ, pri čemer 1 pomeni, da trditev sploh ne velja (skupina sploh ni vpletena v izvajanje sistema kakovosti), 10 pa, da trditev izključno velja (izključno omenjena skupina je vpletena v izvajanje sistema kakovosti).

Za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti skrbi:	sploh ne velja									izključno velja
- notranja komisija na VŠZ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- posebna enota/strokovna služba/center na tem področju	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- zunanji izvajalci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- akademski individualni organ vodenja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- administrativno individualni organ vodenja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- drugo (dopišite):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

26. Visokošolski zavod ima veljavno mednarodno institucionalno akreditacijo

Veljavna mednarodna institucionalna akreditacija

Ime mednarodne institucionalne akreditacije	
Leto pridobitve medn. institucionalne akreditacije	

Veljavna mednarodna programska akreditacija (Če ima zavod več različnih veljavnih programskih akreditacij, prosimo, vpišite vse.)

Ime mednarodne programske akreditacije	
Leto pridobitve medn. programske akreditacije	

27. Zaznana kakovost visokošolskega zavoda

Če obstajajo v vaši državi kakršnekoli rangirne lestvice kakovosti, zapišite, na kateri poziciji se nahaja/se je nahajal vaš VŠZ v letu 2008/2009. Enako zapišite pozicijo zavoda na šanghajski ali kateri drugi mednarodni rangirni lestvici VŠZ, če je vaš zavod uvrščen na katero izmed njih.

Pozicija na nacionalni rangirni lestvici:	
---	--

Pozicija na mednarodni rangirni lestvici v 2008/2009 (npr. šanghajska – Academic ranking of world universities)

Ime mednarodne rangirne lestvice:	
Pozicija na mednarodni rangirni lestvici:	

VII. PODATKI O VISOKOŠOLSKEM ZAVODU

Prosimo, zaupajte nam še nekaj podatkov, ki nam bodo omogočili lažjo uvrstitev vašega VŠZ v skupino in posledično lažjo in bolj natančno interpretacijo podatkov.

28. Vrsta/tip visokošolskega zavoda

	samostojni
	članica univerze
	univerza

29. Status visokošolskega zavoda

	javni
	zasebni s koncesijo
	zasebni brez koncesije

30. Visokošolski zavod ima znotraj veljavne nacionalne zakonodaje status akreditiranega visokošolskega zavoda pri pristojnem organu

	ne
	da

31. Visokošolski je raziskovalna institucija:

	ne
	da

Če ste odgovorili z da, prosimo, vpišite število področij po FRASCATI klasifikaciji (na dve številki natančno), na katerih VŠZ opravlja znanstveno-raziskovalno delo:

število raziskovalnih področij	
--------------------------------	--

32. Prosimo, kratko zapišite (ključne besede, nekaj stavkov), v čem vaš visokošolski zavod dosega nadpovprečne rezultate in zakaj?

Hvala za sodelovanje in veliko uspeha tudi v prihodnosti!

Prosimo, da izpolnjen vprašalnik posredujete na

katarina.kosmrlj@fm-kp.si

ali na

UP FM
MUMVIS
Cankarjeva 5
SI-6104 Koper, Slovenija.

Priloga 4. Dopis tujim visokošolskim zavodom

To Managements of European/US Higher Education Institutions

Koper, 15/10/2009

Subject: Request for Participation in "Effective Management Models in Higher Education Institutions Project" Study

Dear Sir or Madam,

As part of one of our target research programmes, a project titled "Effective Management Models in Higher Education Institutions", we are conducting a study on the organisation and management of higher education institutions. In order to obtain relevant data for further analyses and the development of systemic solutions, we have decided to proceed with a survey questionnaire, which is being implemented at the international level. The main aim of this research is specifically to determine the various approaches to management used in different higher education systems.

Your higher education institution has been chosen to be included in our survey sample of higher education institutions. Since each response is of great importance to us, we kindly invite you to take part in the survey. By participating actively, your contribution will be vital not only to the positive outcome of the aforementioned research, but also to the development of the higher education field.

Your participation in this survey is voluntary and anonymous.

We kindly request that you return the completed questionnaire no later than 5/11/2009 by e-mail to katarina.kozmrlj@fm-kp.si, or by regular mail, referencing "MUMVIS", to:

University of Primorska
Faculty of Management Koper
Cankarjeva 5
SI-6104 Koper
Slovenia

We are looking forward to hearing from you.
Yours faithfully,

Signed: Assoc. Prof. Dr. Nada Trunk Širca, Project Manager

And Colleagues

Priloga 5. Navodila za izpolnjevanje anketnega vprašalnika – angleška različica**Instructions for Completing the Questionnaire**

The questionnaire is intended to be completed by a person who is largely familiar with the operations of your higher education institution. This can be a member of either administrative personnel or academic staff; in addition, more than one person can be involved in completing the questionnaire so as to provide accurate updated information.

This questionnaire is estimated to take 20–30 minutes to complete.

The questionnaire is edited as a word form. Please, double-click on each field to fill in the information. Fields where a number is requested only numbers will be accepted, while text may be entered in other fields, as well. The questionnaire also inquires about some precise information regarding the operations of your higher education institution. As we understand some data are difficult to acquire, we kindly ask you to write down approximate or estimated values. Under the assurance of anonymity, we sincerely hope that you will entrust us with the data. In cases where the exact numeric data cannot be entered, please enter the corresponding percentages, so that the total of all data entered amounts to 100%; also keep in mind that an approximation or estimation will serve the purpose equally well.

The questionnaire consists of 7 sections which cover study-important areas of higher education institutions' work. These areas are as follows:

- VIII. Educational activities
- IX. Research activities
- X. Human resource management
- XI. Funding and management
- XII. Leadership and organisation
- XIII. Quality
- XIV. To facilitate the classification, the last section contains some questions regarding the characteristics of your higher education institution

To provide replies to questions, please indicate the relevant reply or enter the required data. Each question appears with added instructions for completing. The majority of questions are presented in the form of tables; some are further explained by comments.

In case of any clarity issues regarding the questions, we will gladly provide you with additional instructions. If a question is irrelevant for you or your institution, please leave it out.

Please refer any queries to the following e-mail address: katarina.kosmrli@fm-kp.si.

Priloga 6. Anketni vprašalnik – angleška različica**I. EDUCATIONAL ACTIVITIES****1. Types and scope of educational activities**

Please indicate in the table which types of educational activities are carried out by your HEI and enter the required information. The information should relate to the 2008-2009 academic year. Please indicate and/or explain any deviations. If your HEI does not implement certain activities, leave this field blank (do not enter 0).

	Number of programmes or education units	Number of students or participants
Accredited programmes which lead to a degree		
Non-accredited study programmes		
Training programmes with ECTS, or equivalent evaluation		
Programmes/modules/activities without ECTS, or equivalent evaluation		

2. Accredited courses leading to a degree

Please write in the table the required information which applies only to accredited courses leading to a degree. The information should relate to the 2008-2009 academic year or to the corresponding 12-month period. If they do not relate to the 2008-2009 academic year, please indicate accordingly.

Information relates to the period:.....

2.1 ISCED fields

Please enter the number of the areas of accredited study programmes, according to the ISCED classification. To do this, refer to the second level of classification (2-figure reference numbers). For example: veterinary sciences—64, architecture—58, mathematics—46 = 3 ISCED fields in total. ISCED classification can be checked at:

http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.

Number of ISCED fields of study with accredited study programmes, by level:	Undergraduate	Postgraduate (up to doctoral)	Doctoral

2.2 Implemented study programmes in 2008-2009

Number of accredited courses, by level:	Undergraduate	Postgraduate (up to doctoral)	Doctoral

2.3 Enrolled students in 2008-2009

Number of students enrolled in accredited courses at various levels, by mode of study:	Undergraduate		Postgraduate (up to doctoral)		Doctoral	
	Full-time	Part-time	Full-time	Part-time	Full-time	Part-time

2.4 Graduates in 2008

Number of graduates in accredited graduate programmes, by level:	Undergraduate	Postgraduate (up to doctoral)	Doctoral

2.5 Foreign students in 2008-2009

Please enter the number of foreign nationals who are enrolled in courses.

Number of foreign students enrolled in accredited degree programmes, by level:	Undergraduate	Postgraduate (up to doctoral)	Doctoral

2.6 Mobility 2008-2009

Please enter the number of students visiting from foreign higher education institutions, who are fulfilling part of their study requirements within your HEI on the basis of different mobility programmes.

Number of students enrolled in accredited study programmes within mobility programmes, by level:	Undergraduate	Postgraduate (up to doctoral)	Doctoral

3. Deciding on the implementation of programmes and modules

Please indicate how much influence each group exerts on the decision regarding the actual implementation of courses, programmes or parts of programmes. A 10-point scale is used, where 1 means that the group has no influence and 10 means that the group has exclusive influence.

<i>Group of influence</i>	<i>No influence</i>							<i>Exclusive influence</i>		
Students	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Academic staff—individuals	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Academic staff—group/department	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Academic leadership ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrative leadership ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Academic leadership: Rector, Dean, Associate Dean, Senate; ²Administrative leadership: Director, Registrar, Head of Subordinate Staff, Administrative Board.

4. Support system for students

A support system for students is any kind of formal support organised for students in the form of information and/or advice regarding their studies and the development of their (future) career.

There is a formal support system for students at our HEI	YES	NO
--	-----	----

If you answered Yes, please indicate the extent to which different groups can contribute to or establish a support system for students. A 10-point scale is used where 1 means that the group offers no support and 10 means that the group offers exclusive support.

<i>Support group for students</i>	<i>No support</i>							<i>Exclusive support</i>		
Tutors—teachers	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tutors—students	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administration	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Students' organization	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

II. RESEARCH ACTIVITIES

5. Mining projects

Please indicate the extent to which each group decides on research project applications. A 10-point scale is used where 1 means that the group has no influence and 10 means that the group has exclusive influence.

<i>Group of influence</i>	<i>No influence</i>							<i>Exclusive influence</i>		
Individual researcher	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Research group	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Academic leadership ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrative leadership ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Academic leadership: Rector, Dean, Associate Dean, Senate; ²Administrative leadership: Director, Registrar, Head of Administrative Office, Governing Board.

6. Work on projects

Please indicate the extent to which each group influence the allocation of hours/funds to individuals in research projects. A 10-point scale is used where 1 means that the group has no influence and 10 means that the group has exclusive influence.

<i>Group of influence</i>	<i>No influence</i>							<i>Exclusive influence</i>		
Individual—researcher	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Individual—head of project	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Academic leadership ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Administrative leadership ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Academic leadership: Rector, Dean, Associate Dean, Senate; ²Administrative leadership: Director, Registrar, Head of Administrative Office, Governing Board.

III. HUMAN RESOURCE MANAGEMENT

7. Employment structure

Please present the structure of staff in your HEI by type of employment. Please give the number of employees by type of employment (regular or contractual) and volume of employment in FTE (full-time equivalent).

Group of staff	Number of full-time employees	Number of contract staff	Total of employment in FTE
Senior academics			
Junior academics			
Researchers (research only)			
Professional-administrative staff			

8. Employment policy

Please indicate which governing bodies of your HEI are a factor in the employment of particular groups of employees. A 10-point scale is used where 1 refers to a group having no influence and 10 refers to a group having exclusive influence.

21.1 Influence of management on the employment of academic/teaching staff

	No influence						Exclusive influence			
Individual academic governance body ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Individual administrative management body ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Collective academic management body ³	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Collective administrative management body ⁴	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Other (write):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Individual academic governance body: Rector, Dean; ²Individual administrative management body: Director, Registrar; ³Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ⁴Collective administrative management body: Governing Board

21.2 Influence of management on the employment of other higher education staff

	No influence						Exclusive influence			
Individual academic governance body ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Individual administrative management body ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Collective academic management body ³	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Collective administrative management body ⁴	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Other (write):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Individual academic governance body: Rector, Dean; ²Individual administrative management body: Director, Registrar; ³Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ⁴Collective administrative management body: Governing Board

21.3 Influence of management on the recruitment of researchers

	No influence						Exclusive influence			
Individual academic governance body ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Individual administrative management body ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Collective academic management body ³	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Collective administrative management body ⁴	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Other (write):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Individual academic governance body: Rector, Dean; ²Individual administrative management body: Director, Registrar; ³Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ⁴Collective administrative management body: Governing Board

21.4 Influence of management on the employment of professional administrative workers

	No influence						Exclusive influence			
Individual academic governance body ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Individual administrative management body ²	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Collective academic management body ³	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Collective administrative management body ⁴	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Other (write):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¹Individual academic governance body: Rector, Dean; ²Individual administrative management body: Director, Registrar; ³Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ⁴Collective administrative management body: Governing Board

9. The structure of employment

Please present the average employment structure for each group of employees in your HEI. The structure should be presented in the form of shares according to the ratio of workload in each area of work: teaching—research—administrative work.

	<i>Teaching</i>	<i>Research</i>	<i>Administrative work</i>	<i>Total</i>
Senior academics				100 %
Junior academics				100 %
Researchers				100 %

10. Investing in human resources development

Can your HEI autonomously decide to invest in training and staff development? Please tick the answer that most applies to your higher education.

☐	Yes.
☐	Yes, with the consent of the Governing Body.
☐	Yes, with the consent of the Rector.
☐	Yes, with the consent of the Ministry that is responsible for HE.
☐	No, this is determined by legislation.
☐	No, this is decided by the University.
☐	Other:

IV. FUNDING**11. Total funding**

Please rate the overall amount of funding for your HEI from all sources in 2008.

☐	up to 1 mil Euro	☐	over 50 to 100 mil Euro
☐	over 1 to 5 mil euro	☐	over 100 to 200 mil Euro
☐	over 5 to 10 mil Euro	☐	over 200 to 500 mil Euro
☐	over 10 to 50 mil Euro	☐	over 500 mil Euro

12. Financing structure and allocation of financial assets

Please enter the respective shares of different funding sources (in %), and explain whether your HEI can autonomously decide on the use of funding from various sources. The shares should cover all financing, so that the sum of all shares in paragraphs 12.1 and 12.2 respectively equals 100%.

12.1 Please estimate the percentage of funding deriving from national or international resources within total funds available.

<i>Source</i>	<i>National</i>	<i>International</i>
Share of funding (in %)		

12.2 Shares of funding by source

“Public funds” refer to all financial inflows from public or governmental sources, that is directly or indirectly from the state (government) budget.

“Commercial activities” refer to all financial inflows from private sources that are directly or indirectly, unrelated to the state (government) budget.

<i>Purpose of funding</i>	<i>Share</i>
Public funding of education—study programmes	
Public funding of education—other educational activities	
Public funding of research and development	
Public funding for other purposes (ex. library, publishing):	
Market-based funding of education—study programmes	
Market-based funding of education—other educational activities	
Market-based funding of research and development	
Market-based funding of other services (ex. consultancy)	
Market-based funds for other purposes:	
Total	100 %

12.3 Free allocation of financial resources:

Higher education institution uses its public funding independently.	YES	NO
---	-----	----

If your HEI cannot use its public funding autonomously, please indicate from whom it must obtain consent for the use of publicly acquired assets (please tick the answer which is the most descriptive of your HEI):

	Ministry responsible for Higher Education
	University
	Owners
	Other (write):

Higher education institution uses its market-based funds independently.	YES	NO
---	-----	----

If your HEI cannot use its market-based funding autonomously, please indicate who decides on the use of its funds acquired in the market (please tick the answer which is the most descriptive of your HEI):

	Ministry responsible for Higher Education
	University
	Owners
	Other (write):

13. Ownership and disposal of real assets

Your HEI is owner of real assets.	YES	NO
Your HEI may independently use its real assets.	YES	NO

If you answered No, please note who affects the disposition of real asset:

.....

14. Financing of educational activities—study programmes

Please indicate in the table below how students contribute to the financing of study programmes at each level. Mark the answers that most apply to your HEI.

14.1 Contribution of students in undergraduate study programmes

	<i>Tuition-free</i>	<i>Partial tuition</i>	<i>Full tuition</i>
Full-time studies			
Part-time studies			

14.2 Contribution of students in postgraduate study programmes (without doctoral study programmes)

	<i>Tuition-free</i>	<i>Partial tuition</i>	<i>Full tuition</i>
Full-time studies			
Part-time studies			

14.3 Contribution of students in doctoral study programmes

	<i>Tuition-free</i>	<i>Partial tuition</i>	<i>Full tuition</i>
Full-time studies			
Part-time studies			

15. Setting the fees for higher education institution courses

Please indicate in the table below the impact of each group in determining the tuition fees, where 1 refers to a group having no influence and 10 refers to a group having exclusive influence.

Group of influence	No influence										Exclusive influence
Higher education institution	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ministry responsible for Higher Education	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Other (write):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

V. MANAGEMENT AND ORGANIZATION

16. The separation of academic and administrative management functions

In this HEI, the functions of academic and administrative leaders are separated.	YES	NO
--	-----	----

17. Structure of governing bodies and major commissions

Please indicate in the tables below, how the structure of management and major commissions is determined in your HEI. If the HEI has no such bodies, leave the table empty, otherwise select the answer that most reflects the situation at your HEI.

	<i>The structure of the body is designated by the law</i>	<i>The structure of the body is designated by the HEI</i>
Collective academic management body ¹		
Administrative authority for collective management ²		
Commissions influencing the rights of students		
Commissions influencing the rights of employees		
Quality commission		

¹Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ²The administrative authority for collective management: Governing Board.

18. The method of member selection in management bodies and major commissions

Please indicate in the tables below how individuals are included in management bodies and important commissions. If your HEI does not have any of the bodies, leave the box empty.

18.1 Selecting members to management bodies by election.

Please indicate who elects the individual members to your management bodies. You can mark more answers.

	<i>Academic staff</i>	<i>Professional-administrative staff</i>	<i>Students</i>
Individual academic governance body ¹			
Individual administrative management body ²			
Collective academic management body ³			
Collective administrative management body ⁴			
Commissions influencing the rights of students			
Commissions influencing the rights of employees			
Quality commission			

¹Individual academic governance body: Rector, Dean; ²Individual administrative management body: Director, Registrar; ³Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ⁴Collective administrative management body: Governing Board.

18.2 Selecting members to management bodies by appointment. Please indicate who appoints individual members within your management bodies. You can mark more answers.

	<i>Ministry responsible for HE</i>	<i>University</i>	<i>Management of HEI</i>	<i>Other (write)</i>
Individual academic governance body ¹				
Individual administrative management body ²				
Collective academic management body ³				
Collective administrative management body ⁴				
Commissions influencing the rights of students				
Commissions influencing the rights of employees				
Quality commission				

¹Individual academic governance body: Rector, Dean; ²Individual administrative management body: Director, Registrar; ³Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ⁴Collective administrative management body: Governing Board.

19. Management meetings and informing employees

Please indicate in the tables below how often each of your HEI's management bodies or commissions convene their meetings. Enter the annual average of meetings and note whether they are public or not.

19.1 Meetings of bodies

	<i>Meetings are public</i>		<i>Average number of meetings per year</i>
Collective academic management body ¹	YES	NO	
Collective administrative management body ²	YES	NO	
Commissions influencing the rights of students	YES	NO	
Commissions influencing the rights of employees	YES	NO	
Quality commission	YES	NO	

¹Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ²Collective administrative management body: Governing Board.

19.2 Informing—reporting to—employees about the agreements/conclusions reached at these meetings. Please, select the answer that most reflects the situation at your HEI.

	<i>Informing is formal</i>	<i>Informing is informal</i>	<i>There is no informing</i>
Collective academic management body ¹			
Collective administrative management body ²			
Commissions influencing the rights of students			
Commissions influencing the rights of employees			
Quality commission			

¹Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ²Collective administrative management body: Governing Board.

20. Student involvement in the managing process

20.1 Please indicate in which of your management bodies or commissions students are involved and what their role is. Please select the answer that most reflects the situation at your HEI.

<i>Students:</i>	<i>participate in decision-making</i>	<i>are observers</i>	<i>are not involved</i>
Collective academic management body ¹			
Collective administrative management body ²			
Commissions influencing the rights of students			
Commissions influencing the rights of employees			
Quality commission			

¹Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ²Collective administrative management body: Governing Board.

20.2 Does your HEI decide autonomously about the involvement of students in management bodies? Please select the answer that most reflects the situation at your HEI.

	Student involvement is determined by legislation (minimum number).
	Student involvement is determined by legislation (exact number).
	The HEI independently decides on students' participation in management bodies.

21. Involvement of representatives of local communities in managing the higher education institution

Please indicate which management authorities and major commissions include the representatives of local communities and what their role is.

<i>Local community representatives</i>	<i>participate in decision-making</i>	<i>act as observers</i>	<i>are not involved</i>
Collective academic management body ¹			
Collective administrative management body ²			
Commissions influencing the rights of students			
Commissions influencing the rights of employees			
Quality commission			

¹Collective academic management body: Senate, Academic Assembly; ²Collective administrative management body: Governing Board.

22. Autonomy of establishing links with the environment

Please indicate which types of relations your HEI can establish autonomously at the national and international levels. Mark the answer that most applies to your HEI.

<i>Relations...</i>	<i>National</i>	<i>International</i>
...with other HEI		
...with other educational organizations		
...with other research organizations		
...with economic operators		

Who should be involved or give their consent in establishing relations which HEI cannot set up on its own? Mark the answer that most applies to your HEI.

	University
	Governing board
	Ministry responsible for HE
	Owners
	Other (write): _____

VI. QUALITY**23. Reporting on the work of a higher education institution**

Please indicate to whom (at what level authorities) your HEI is required to report on their activities using that specific method of reporting.

23.1 Reporting about administrative work and organization—an annual report or similar document

	Governing board of the HEI
	Ministry responsible for HE
	Owners
	Other (write):

23.2 Reporting about with the use of financial assets—a financial report or similar document

	Governing board of the HEI
	Ministry responsible for HE
	Owners
	Other (write):

23.3 Reporting about quality and academic work—a self-evaluation report or similar document

	Governing board of HEI
	Ministry responsible for HE
	Owners
	Other (write):

24. Quality assurance at higher education institution

Please indicate in the table below to what extent the following statements on the organization of quality assurance apply to your HEI if 1 means that the statement does not apply and 10 means that only this statement applies.

Quality assurance...	Statement does not apply										Statement exclusively applies
...is determined by the legislation.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
...is developed by the HEI itself.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
...is linked to the university quality assurance.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
...is linked to the national/external quality assurance.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
...is based on self-evaluation.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
...is based on external evaluation.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
...is not systematically monitored.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

25. Bodies of monitoring, assessment and quality assurance at higher education institution

Please indicate in the table below to what extent the following statements regarding the involvement and responsibility of the groups below in the implementation of the quality system apply in your HEI, if 1 means that the statement does not apply (the group is not involved in the implementation of the quality system) and 10 means that only this statement applies (the group is the only one involved in the implementation of the quality system).

Monitors, identifies and provides quality:	Statement does not apply										Statement exclusively applies
- Internal commission of the HEI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Special unit/professional service/centre in this area	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Outsourcing	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Individual academic governance body	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Individual administrative management	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- Other (write):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

26. Higher education institution has a valid international institutional accreditation

Valid international institutional accreditation

Name of international institutional accreditation	
Year of first international institutional accreditation	

Valid international accreditation for study programmes (if your HEI has several existing study programme accreditations, please enter it all).

Name of international programme accreditation	
Year of first international programme accreditation	

27. Perceived quality of higher education institution

If there are any recognised ranking scales of quality in your country, record the position of your HEI in 2008-2009. Please note the position on the Shanghai Scale or on any other international HEI ranking scale if your HEI is included in any of them.

Position on the national ranking scale:	
---	--

Position on an international ranking scale in 2008-2009 (ex. Shanghai's scale—Academic ranking of world universities)

Name of the international ranking scale:	
Position on the international ranking scale:	

VII. INFORMATION ABOUT higher education institution

Please entrust us with information which will facilitate the categorisation of your HEI and, consequently, an easier and more accurate interpretation of data.

28. Type of higher education institution

	Independent
	University member
	University

29. Status of higher education institution

	Public
	Private with concession
	Private, no concession

30. Higher education institution is an accredited higher education institution accountable to the competent authority within the applicable national law

	Yes
	No

31. Higher education institution is a research institution

	Yes
	No

If you answered Yes, please enter the number of research areas according to the FRASCATI classification (exactly two figures), in which your HEI carries out scientific research work:

Number of research areas	
--------------------------	--

32. Please describe briefly (using keywords or a few sentences) how your higher education institution achieves above average results and why.

Thank you for your cooperation and we wish you success in the future!

Please send the completed questionnaire to: katarina.kosmrli@fm-kp.si.

Or to:

UP FM, MUMVIS

Cankarjeva 5
SI-6104 Koper, Slovenia.

Priloga 7. Intervju

Dear Sir/Madam,

As part of a research project titled “Effective Management Models in Higher Education Institutions”, we are conducting a study on the organisation and management of higher education institutions. The main aim of this research is specifically to determine the various approaches to management used in different higher education institutions (hereinafter: HEIs). In order to obtain relevant data for further analyses and the development of appropriate solutions, we have decided to proceed with interviews with different international higher education experts.

We kindly ask you to participate in the research by answering to all or some of the questions below. Your participation is voluntary, and we guarantee for it to be anonymous. In order for you to prepare for the interview, if such preparation is needed, we give you a list of questions we would like to have your opinion on. We kindly ask you to contact us on the possible time of the interview which will take about 20 to 30 minutes.

Thank you for your cooperation!

Assoc. Prof. Dr. Nada Trunk Širca, Project Manager
Katarina Košmrlj and Aleksandra Ocvirk, assistants
University of Primorska, Faculty of Management Koper

Contacts:

katarina.kosmrlj@fm-kp.si; +386 40 608480 or
aleksandra.ocvirk@fm-kp.si; +386 31 607703
nada.trunk@fm-kp.si; +386 40 450 900

Interviewee:

Institution.....
Country.....
Name
Function

General question:

- How do you see higher education, AS public good or FOR public good?

Detailed questions:

- What are, in your opinion, the key characteristics of a successful HEI in terms of both, effectiveness and efficiency?
- To what extent should, in your opinion, HEIs be autonomous (as regarding financial autonomy, academic autonomy, management autonomy)?
- Do you think academic and administrative leadership should be distincted in a HEI? Is it a necessary in a HEI?
- What is your opinion on funding of HEIs, should they be private or public funded? What is your opinion on tuition fees?
- What is, in your opinion, the ideal relation between teaching and research workload for academics?
- Which do you think is better for a HEI, to have long-term/tenior employment for academics or should they be seasonally/contract engaged?
- Do you see professional staff as a support body or as one included in development and decision-making?
- Do you see students as consumers of a HEI or as partners?
- How do you see the role of different stakeholders (professional staff, academia, students, local community, employers, state) in a HEI's managing/governing bodies?
- What is, in your opinion, the role of quality assessment and assurance? Should reporting be internal or public and why? What are, in your opinion, the trends in institutional QAA

Priloga 8. Analiza anketnih vprašalnikov

I. IZOBRAŽEVANJE	VŠZ izvajajo povečini le študijske programe, ki so povečini akreditirani na enem področju. Redki tudi druge vrste izobraževalnih dejavnosti, med katerimi prevladuje izobraževanje brez ECTS vrednotenja. Čeprav večina VŠZ izvaja vse akreditirane študijske programe, imajo nekateri akreditirana enega ali dva programa, ki ju ne izvajajo. Redki VŠZ izobražujejo doktorske študente. V javnih VŠZ je do 1/3 izrednih študentov, ki večinoma plačujejo delno šolnino. Vpis tujih študentov in udeležba v mobilnosti sta zelo skromna, kar je še bolj izrazito v zasebnih in samostojnih VŠZ. Na izvedbo študijskih programov najpogosteje vplivajo akademsko vodstvo in katedre, sledi administrativno vodstvo, študenti imajo kvečjemu srednji vpliv in najpogosteje v javnih VŠZ-članicah univerze. Vpliv ostalih skupin je približno enako razporejen po vseh tipih VŠZ. Pri izvajanju formalne podore študentom je opaziti, da so tutorji učitelji in tutorji študenti pogostejši v zasebnih in samostojnih VŠZ, v javnih pa imajo večji pomen strokovne službe.
II. RAZISKOVANJE	Le manjši del obravnavanih VŠZ ni raziskovalnih institucij, ostali pa opravljajo raziskovalno delo večinoma na enem področju. Na pridobivanje projektov razmerno enakomerno vplivajo posamezni raziskovalci, skupine in akademsko vodstvo, administrativno vodstvo pa ima v javnih članicah univerz bistveno manjši vpliv kot v javnih samostojnih in zasebnih VŠZ. Podobno ima administrativno vodstvo pomemben vpliv na delitev sredstev pri ptojekti v zasebnih in samostojnih VŠZ, v javnih članicah univerz pa na to skoraj nima vpliva. Posamezni raziskovalci imajo velik vpliv v vseh razen polovici članic univerz, nosilci projekta in akademsko vodstvo pa imajo povečini velik vpliv na delitev sredstev.
III. KADRI	Javni VŠZ-članice univerz imajo povečini več redno kot pogodbeno zaposlenih učiteljev; slednjih je v povprečju do 1/3. Število/obseg zaposlitve učiteljev je večinoma večje kot visokošolskih sodelavcev, redno zaposleni so navadno v polnem obsegu, pogodbeni pa v zmanjšanem. Razmerje med pedagoškim osebjem in študenti je med 1:7 in 1:10. Edini VŠZ brez koncesije zaposluje pedagoški kader v manjšem obsegu in pogodbeno, drugi zasebni VŠZ (s koncesijo) pa s približno 1/2 pedagoškega osebja sodelujejo pogodbeno, pri vseh pa vsaj majhen del zaposlitve predstavlja administrativno delo, večina obremenitve je s pedagoškim delom, manjši del v raziskovanju. Največji vpliv na zaposlovanje pedagoško-raziskovalnega osebja ima akademsko vodstvo (individualno v nekoliko večji meri kot kolektivno), kjer sta individualni vodstveni funkciji ločeni, ima srednji do velik vpliv administrativni individualni organ. O zaposlovanju strokovno-administrativnih sodelavcev v večji meri odločajo tudi administrativni organi vodenja.
IV. FINANCE	V povprečju je manj kot 5 % sredstev VŠZ iz mednarodnih virov, vendar večina VŠZ vsa sredstva pridobi iz nacionalnih virov; pri pridobivanju slednjih so uspešnejši zasebni VŠZ. Večino sredstev, ne glede na vrsto in status VŠZ predstavljajo sredstva za izvajanje študijskih programov, v javnih VŠZ-članicah univerz je do 1/5 sredstev za raziskovalno-razvojno delo, vendar gre povečini za javna sredstva. Pri ostalih VŠZ je ta delež še manjši. Večino tržnih sredstev vseh VŠZ predstavljajo šolnine izrednih študentov, ta delež je v zasebnih VŠZ večji. Obravnavani VŠZ večinoma niso lastniki nepremičnin in morajo za razpolaganje z nepremičninami pridobiti soglasje univerze, lastnikov ali ministrstva, pristojnega za visoko šolstvo. S tržnimi sredstvi lahko VŠZ večinoma razpolagajo avtonomno, z javnimi pa jih približno polovica razpolaga avtonomno, polovica pa za to potrebuje soglasje: večinoma univerze, v manjši meri ministrstva.

V. VODENJE	Polovica obravnavanih VŠZ ima ločeni individualni vodstveni funkciji, polovica ne; podobno razmerje ugotavljamo med članicami univerz. Zanimivi so rezultati o določenosti strukture vodstvenih organov in pomembnejših komisij, z zakonodajo, saj skoraj vsak obravnavani ne glede na status in tip VŠZ stanje razlaga nekoliko drugače. Čeprav malenkostno prevladujejo odgovori, da strukturo akademskega kolektivnega organa določa zakonodaja, strukturo ostalih pa določa VŠZ sam, so pogoste tudi druge kombinacije odgovorov. Podobno je pri razlagi vključenosti študentov v vodenje na podlagi zakonodaje ali avtonomne odločitve VŠZ. Akademski individualni in kolektivni organ vodenja sta v vseh obravnavanih VŠZ voljena, večinoma tudi administrativni kolektivni organ in komisije. Akademske osebe ima v splošnem volilno pravico za vse vodstvene organe, administrativni sodelavci pa so, z izjemo nekaterih VŠZ, kjer lahko volijo člane administrativnega vodstva in komisij, ki odločajo o pravicah zaposlenih, iz odločanja izključeni. Vključenost predstavnikov lokalne skupnosti v vodenje je zanemarljivo majhna (le v enem VŠZ v omejenem obsegu). Študenti imajo v skoraj vseh obravnavanih VŠZ pravico voliti akademski individualni organ vodenja, pogosto tudi akademski kolektivni organ, člane komisije, ki odloča o pravicah študentov in člane komisije za kakovost. Z izjemo enega VŠZ (zasebni) študenti v vseh sodelujejo v akademskem kolektivnem organu vodenja, skoraj povsod sodelujejo tudi v komisiji za pravice študentov in v komisiji za kakovost. Redko so vključeni v delovanje administrativnega kolektivnega organa vodenja, v nekaj VŠZ v tem organu delujejo kot opazovalci. Najpogostejše se v večini VŠZ sestaja administrativni kolektivni organ vodenja, sledi komisija, ki odloča o pravicah študentov. Ta organa se sestajata v povprečju skoraj enkrat mesečno. Ostali organi se večinoma sestajajo manj pogosto. Sestanki akademskega kolektivnega organa vodenja so v večini VŠZ javni, sestanki ostalih organov so pri približno četrtini VŠZ javni, pri četrtini ne, za druge pa ni podatkov. Obveščanje o sklepih sestankov je skoraj izključno formalno urejeno.
VI. KAOVOST	Sistem kakovosti obravnavanih javnih VŠZ-članic univerz: povečini temelji na zakonodaji in samoevalvaciji, razvil pa ga je VŠZ sam. Povezanost z univerzitetnim in nacionalnim sistemom je srednja. V največji meri za izvajanje skrbi individualni organ vodenja (akademski ali oba, kjer je funkcija ločena), sledi komisija za kakovost. Pri obravnavanih zasebnih VŠZ (s koncesijo in brez) je opaziti večjo navezanost na zunanjo evalvacijo, v izvajanju sistema pa ni razlik. O delovanju (letno poročilo, finančno poročilo, samoevalvacijsko poročilo) mora večina obravnavanih VŠZ poročati pristojnemu ministrstvu in upravnemu organu VŠZ/univerze, nekateri zasebni VŠZ morajo poročati tudi lastnikom/ustanoviteljem. Samoevalvacijskega poročila Z izjemo enega javnega obravnavani VŠZ nimajo veljavnih mednarodnih akreditacij. Med posebno izpostavljenimi področji kakovosti sta najpogostejše povezovanje z gospodarstvom in raziskovalna odličnost.

I. IZOBRAŽEVANJE

Vpliv na izvedbo študijskih programov	1 zasebni brez koncesije			2 zasebni s koncesijo			3 javni v univerzi			Total		
	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N
študenti	1,0	.	1	5,3	2,4	4	4,7	2,9	6	4,5	2,7	11
posamezni učitelji/sodelavci	1,0	.	1	7,0	2,2	4	5,3	2,9	6	5,5	2,9	11
katedre	1,0	.	1	6,8	3,2	4	8,0	1,5	6	6,9	2,9	11
akademsko vodstvo	10,0	.	1	8,5	1,3	4	8,7	1,2	6	8,7	1,2	11
administrativno vodstvo	10,0	.	1	6,0	3,8	4	4,2	3,3	6	5,4	3,6	11

II. RAZISKOVANJE

Odločitev o prijavi projektov	1 zasebni brez koncesije			2 zasebni s koncesijo			3 javni v univerzi			Skupaj		
	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N
posamezni raziskovalci	10,0	.	1	8,5	0,6	4	7,9	2,7	7	8,3	2,1	12
raziskovalne skupine	10,0	.	1	8,3	1,3	4	8,4	2,1	7	8,5	1,8	12
akademsko vodstvo	10,0	.	1	7,3	2,5	4	6,3	3,1	7	6,9	2,9	12
administrativno vodstvo	10,0	.	1	7,8	1,0	4	2,1	1,6	7	4,7	3,4	12

Razdelitev sredstev pri projektih	1 zasebni brez koncesije			2 zasebni s koncesijo			3 javni v univerzi			Skupaj		
	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N
posamezni raziskovalci	5,0	.	1	7,5	1,0	4	7,8	1,6	6	7,5	1,5	11
nosilci projektov	8,0	.	1	8,8	0,5	4	9,5	0,5	6	9,1	0,7	11
akademsko vodstvo	10,0	.	1	7,3	2,5	4	6,3	3,5	6	7,0	3,0	11
administrativno vodstvo	10,0	.	1	8,5	1,3	4	1,5	0,8	6	4,8	3,9	11

III. KADRI

Število in obseg zaposlitve	1 zasebni brez koncesije			2 zasebni s koncesijo			3 javni v univerzi			Skupaj		
	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N
VŠ-učitelji - redni				21,0	18,4	2	34,1	15,3	7	31,2	15,9	9
VŠ-učitelji - pogodbeni				32,5	24,7	2	70,9	125,8	7	62,3	110,6	9
VŠ-učitelji - FTE	18,3		1	19,3	18,5	3	27,8	19,0	6	24,3	17,2	10
VŠ-sodelavci - redni				26,0	29,7	2	22,7	13,3	7	23,4	15,7	9
VŠ-sodelavci - pogodbeni				6,5	0,7	2	66,3	113,6	6	51,4	99,9	8
VŠ-sodelavci - FTE	0,1		1	28,7	26,4	2	24,9	16,3	6	23,0	18,1	9
VŠ-raziskovalci - redni				0,0	0,0	2	13,3	24,5	7	10,3	22,0	9
VŠ-raziskovalci - pogodbeni				0,0	0,0	2	1,7	4,1	6	1,3	3,5	8
VŠ-raziskovalci - FTE				0,0	0,0	2	10,4	18,1	7	8,1	16,4	9
administrativni - redni				13,3	13,6	3	56,9	99,1	7	43,8	83,8	10
administrativni - pogodbeni				0,0	0,0	2	0,0	0,0	5	0,0	0,0	7
administrativni - FTE	11,1		1	12,8	13,1	3	62,0	106,2	6	42,2	83,4	10

Obremenitev po nalogah (v %)	2 zasebni s koncesijo			3 javni v univerzi			Skupaj		
	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.
VS-U - pedagoško	4	62,5	15,0	6	81,8	12,7	10	74,1	16,3
VS-U - raziskovanje	4	27,5	10,4	6	9,8	7,9	10	16,9	12,4
VS-U - administracija	4	10,0	7,1	6	8,3	13,7	10	9,0	11,0
VS-S - pedagoško	4	58,8	15,5	6	84,0	13,2	10	73,9	18,6
VS-S - raziskovanje	4	31,3	14,4	6	6,2	4,5	10	16,2	15,7
VS-S - administracija	4	10,0	7,1	6	9,8	14,1	10	9,9	11,3
VS-R - pedagoško	4	22,5	26,3	6	2,5	4,2	10	10,5	18,6
VS-R - raziskovanje	4	64,8	34,8	6	60,8	48,4	10	62,4	41,3

Vpliv na organ vpliva zaposlitev		1 zasebni brez koncesije			2 zasebni s koncesijo			3 javni v univerzi			Skupaj		
		Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N
visokošolskih učiteljev	IND-AKAD	10,0	.	1	8,8	1,3	4	8,5	0,8	6	8,7	1,0	11
	IND-ADMIN	10,0	.	1	5,3	4,2	3	2,8	2,1	6	4,3	3,4	10
	KOL-AKAD	1,0	.	1	4,0	3,6	3	5,6	2,6	7	4,7	2,9	11
	KOL-ADMIN	1,0	.	1	5,5	3,4	4	2,6	2,9	7	3,4	3,2	12
visokošolskih sodelavcev	IND-AKAD	10,0	.	1	8,8	1,3	4	7,8	2,0	6	8,4	1,7	11
	IND-ADMIN	10,0	.	1	5,3	4,2	3	3,0	2,1	6	4,4	3,4	10
	KOL-AKAD	1,0	.	1	4,0	3,6	3	5,6	2,8	7	4,7	3,0	11
	KOL-ADMIN	1,0	.	1	5,5	3,4	4	2,6	2,9	7	3,4	3,2	12
raziskovalcev	IND-AKAD VŠ-R	10,0	.	1	8,8	1,3	4	8,3	1,0	6	8,6	1,1	11
	IND-ADMIN VŠ-R	10,0	.	1	4,3	4,9	3	2,7	2,3	6	3,9	3,7	10
	KOL-AKAD VŠ-R	1,0	.	1	4,0	3,6	3	5,1	3,0	7	4,5	3,1	11
	KOL-ADMIN VŠ-R	1,0	.	1	5,5	3,4	4	2,6	2,9	7	3,4	3,2	12
strokovno-administrativnih sodelavcev	IND-AKAD				9,0	0,8	4	8,2	0,8	6	8,5	0,8	10
	IND-ADMIN				8,8	1,0	4	7,8	2,0	6	8,2	1,7	10
	KOL-AKAD				3,3	3,2	3	3,8	3,3	6	3,7	3,1	9
	KOL-ADMIN				3,3	3,2	3	2,6	2,9	7	2,8	2,9	10

IV. FINANCIRANJE

Viri sredstev	1 zasebni brez koncesije			2 zasebni s koncesijo			3 javni v univerzi			Skupaj		
	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N
Nacionalni viri	95,9	.	1	96,0	4,9	4	98,8	1,9	6	97,5	3,4	11
Mednarodni viri	4,1	.	1	4,0	4,9	4	1,2	1,9	6	2,5	3,4	11

Struktura financiranja	1 zasebni brez koncesije			2 zasebni s koncesijo			3 javni v univerzi			Skupaj		
	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N
JS za izobraževanje – študijski programi	0,0	.	1	57,4	14,1	3	69,6	14,0	6	59,0	24,8	10
JS za izobraževanje - drugo	95,9	.	1	20,0	15,0	3	11,9	11,3	5	24,0	29,4	9
JS za raziskovalno-razvojno delo	0,0	.	1	1,2	2,0	3	0,6	1,6	7	0,7	1,6	11
JS za druge namene	0,0	.	1	12,1	19,2	3	10,0	8,5	7	9,7	11,4	11
TS za izobraževanje – študijski programi (šolnine)	4,1	.	1	5,7	6,0	3	0,7	1,5	5	2,7	4,0	9
TS za izobraževanje - drugo	0,0	.	1	1,8	2,8	3	12,4	21,6	7	8,4	17,7	11
TS za raziskovalno-razvojno delo	0,0	.	1	1,1	1,7	3	0,1	0,2	5	0,4	1,0	9
TS za druge storitve (npr. svetovanje)	0,0	.	1	0,0	0,0	3	3,8	8,7	6	2,3	6,8	10
TS za druge namene	0,0	.	1	0,8	1,4	3	0,3	0,6	5	0,4	0,8	9

Avtonomno razpolaganje s sredstvi	z nepemičninami		z javnimi sredstvi		s tržnimi sredstvi	
	1 DA	2 NE	1 DA	2 NE	1 DA	2 NE
1 zasebni brez koncesije	1	0	1	0	1	0
2 zasebni s koncesijo	1	2	2	1	1	1
3 javni v univerzi	1	5	3	4	4	2
Skupaj	3	7	6	5	6	3

V. VODENJE

Ločenost individualnega vodstva	1 DA	2 NE
1 zasebni brez koncesije	1	0
2 zasebni s koncesijo	1	3
3 javni v univerzi	4	3
Skupaj	6	6

Vključenost študentov v vodenje		1 zasebni brez koncesije	2 zasebni s koncesijo	3 javni v univerzi	Skupaj
akademski kolektivni organ	1 SOODLOČAJO	1	2	7	10
	2 OPAZOVALCI	0	1	0	1
administrativni kolektivni organ	1 SOODLOČAJO	1	2	2	5
	2 OPAZOVALCI	0	1	1	2
	3 NISO VKLJUČENI	0	0	3	3
komisije za pravice študentov	1 SOODLOČAJO	1	2	6	9
	2 OPAZOVALCI	0	0	1	1
	3 NISO VKLJUČENI	0	1	0	1
komisije za pravice zaposlenih	3 NISO VKLJUČENI		3	5	8
komisije za kakovost	1 SOODLOČAJO	1	2	4	7
	2 OPAZOVALCI	0	1	1	2
	3 NISO VKLJUČENI	0	0	1	1

VI. KAKOVOST

Sistem kakovosti	1 zasebni brez koncesije			2 zasebni s koncesijo			3 javni v univerzi			Skupaj		
	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N	Mean	Std. D.	N
je določen z zakonodajo	6,0	.	1	8,0	1,0	3	4,7	3,5	7	5,7	3,1	11
je VŠZ razvil sam	10,0	.	1	7,0	4,0	4	6,7	2,9	7	7,1	3,1	12
je povezan z univerzitetnim sistemom	1,0	.	1	7,3	4,2	4	9,1	1,9	7	7,8	3,5	12
je povezan z nacionalnim/zunanjim sistemom	5,0	.	1	9,3	0,5	4	6,1	3,1	7	7,1	2,8	12
temelji na samoevalvaciji	10,0	.	1	8,8	1,3	4	8,3	2,1	7	8,6	1,8	12
temelji na tujanji evalvaciji	8,0	.	1	7,3	4,2	4	4,6	3,3	7	5,8	3,6	12

Priloga 9. Analiza modelnosti anketiranih slovenskih visokošolskih zavodov

VŠZ	Model	Ločeno vodstvo	Vloga študentov	Financiranje	Šolnine	Avtonomija
Samostojni VŠZ brez koncesije (zasebni)						
ID4	demokratski avtonomni	da	soodločajo (popolnoma vključeni)	zasebno	polne za vse	velika
Zasebni VŠZ s koncesijo (samostojni in članice univerz)						
ID9	demokratski avtonomni	ne	soodločajo (minimalno vključeni)	javno, del zasebno	polna za izredne	delna
ID2	demokratski avtonomni	ne	soodločajo (minimalno vključeni)	javno, del zasebno	polna za izredne	popolna
ID6	posvetovalni neavtonomni	ne	opazovalci	javno/zasebno	brez	delna
ID12	–	da	ni podatka	javno, malo zasebno	ni podatka	ni podatka
Javni VŠZ (članice univerz)						
ID13	demokratski, neavtonomni	da	omejeno soodločajo	javno	polno izredni, delno podiplomski	delna
ID10	posvetovalni neavtonomni	ne	omejeno soodločajo	javno, del zasebno	polno izredni	delna
ID8	demokratski avtonomni (Š)	da	soodločajo (popolnoma vključeni)	javno	polno doktorski	velika
ID7	posvetovalni, neavtonomni	ne	omejeno soodločajo	javno, malo zasebno	polno izredni	delna
ID5	demokratski avtonomni	ne	soodločajo (popolnoma vključeni)	javni, malo zasebno	delna podiplomski	velika
ID3	posvetovalni, neavtonomni	da	soodločajo (minimalno vključeni)	javno	polna doktorski, delna ali polna	majhna
ID1	demokratski avtonomni	da	soodločajo (popolnoma vključeni)	javno, del zasebno	polne izredni	popolna

Priloga 10. Reprezentativna bibliografija članov projektne skupine in sodelavcev pri projektu

1.01 Izvirni znanstveni članek

1. BARLE, Andreja. Dejavniki oblikovanja politik na področju vzgoje in izobraževanja. *Šol. polje (Tisk. izd.)*. [Tiskana izd.], zima 2005, letn. 16, št. 5/6, str. 101-108. [COBISS.SI-ID [1408343](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1
2. BARLE, Andreja. Šola - prostor raztelesenja teles. *Šol. polje (Tisk. izd.)*. [Tiskana izd.], zima 2006, letn. 17, št. 5/6, str. [29]-40. [COBISS.SI-ID [1548375](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1
3. BARLE, Andreja. Instrumentalizem oblikovanja edukacijskih politik. *Šol. polje (Tisk. izd.)*. [Tiskana izd.], zima 2007, letn. 18, št. 5/6, str. 3-15. [COBISS.SI-ID [1677143](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1
4. BRAČEK, Alenka. Internacionalizacija visokega šolstva. *Uprava (Ljubl.)*, 2007, let. 5, št. 4, str. 49-71, ilustr. [COBISS.SI-ID [2873774](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1
5. DRAKULIĆ, Mirjana, DEVJAK, Srečko, BRAČEK, Alenka. Joint programmes of public administration as an answer to external pressures : case study of a joint master programme: Management in administration. *Prav. život*, 2007, let. 56, št. 10, str. 677-689. [COBISS.SI-ID [2849966](#)]
kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 3.33, št. avtorjev: 3
6. GOMEZELJ OMERZEL, Doris, TRUNK ŠIRCA, Nada. Priznavanje znanja, pridobljenega z neformalnim in izkustvenim učenjem. *Management*, zima 2006, let. 1, št. 2, str. 159-173. http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1854-4231/1_159-173.pdf. [COBISS.SI-ID [1945047](#)]
kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 15, št. avtorjev: 2
7. GOMEZELJ OMERZEL, Doris, TRUNK ŠIRCA, Nada, SHAPIRO, Arthur S., BREJC, Mateja, PERMUTH, Steve. Lifelong learning : attitudes of Slovenian higher educators toward accreditatopn of prior learning experience. *Int. j. educ. reform*, fall 2008, no. 4, vol. 17, str. 375-398, tabele. [COBISS.SI-ID [3285463](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 6, št. avtorjev: 5
8. GOMEZELJ OMERZEL, Doris, FISTER, Katarina, TRUNK ŠIRCA, Nada. The support of employers in the system of workplace learning recognition. *I. J. of innovation and learning*, 2008, vol. 5, no. 1, str. 38-50. [COBISS.SI-ID [2487255](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 3

9. KODRIČ, Borut, TRUNK ŠIRCA, Nada, STRAŠEK, Rok. Funding higher education in Slovenia : the introduction of a lump-sum instrument. *IB rev. (Ljublj.)*, 2008, letn. 42, št. 1, str. 46-56, ilustr., tabele. [COBISS.SI-ID [2632919](#)]
kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 3
10. LESJAK, Dušan, VEHOVAR, Vasja. Factors affecting evaluation of e-business projects. *Ind. manage. data syst.*, 2005, no. 4, vol. 105, str. 409-428. [COBISS.SI-ID [1334999](#)], [JCR, WoS, št. citatov do 7.7.09: 6, brez avtocitatov: 5, normirano št. citatov: 9]
kategorija: 1A1 (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 85, št. avtorjev: 2
11. LIKAR, Borut, MACUR, Mirna, TRUNK ŠIRCA, Nada. Systemic approach for innovative education process. *Kybernetes*, 2006, vol. 35, issue 7/8, str. 1071-1086. <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/03684920610675094>. [COBISS.SI-ID [1761239](#)], [JCR, WoS, št. citatov do 26.2.07: 0, brez avtocitatov: 0, normirano št. citatov: 0]
kategorija: 1A4 (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 16.88, št. avtorjev: 3
12. MULEJ, Lucija. Nevarnost kot pogoj znanosti. *Anthropos (Ljublj.)*, 2005, letn. 37, št. 1/4, str. 459-464. [COBISS.SI-ID [25227101](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 30, št. avtorjev: 1
13. MULEJ, Lucija. Aplikacija termina inkomenzurabilnosti na družbeno vednost. *Anthropos (Ljublj.)*, 2006, št. 1/2, str. 211-220. [COBISS.SI-ID [26238509](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 30, št. avtorjev: 1
14. MULEJ, Lucija. Nadzor nad proizvodnjo diskurza, ali zakaj je/ni primerno biti relativist?. *Anthropos (Ljublj.)*, 2006, št. 3/4, str. 175-186. [COBISS.SI-ID [26230829](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 30, št. avtorjev: 1
15. MULEJ, Lucija. Vprašanje in doseg relativizma v znanosti. V: *Javne in zasebne vojne*, (Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, letn. 34, št. 225). Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani, Študentska založba, 2006, str. 231-239. [COBISS.SI-ID [25628765](#)]
kategorija: 1D (Z1); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 10, št. avtorjev: 1
16. MULEJ, Lucija. O avtonomiji in heteronomiji znanstvenega raziskovanja : primer kreativnosti. *Anthropos (Ljublj.)*, 2007, letn. 39, št. 3/4 (207/208), str. 73-93. [COBISS.SI-ID [27987501](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 30, št. avtorjev: 1
17. MULEJ, Lucija. Kontraindukcija kot vir novitet (rekonstrukcija "prave discipline"). *Anthropos (Ljublj.)*, 2008, letn. 40, št. 1/2 (209/210), str. 163-180. [COBISS.SI-ID [28607789](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 30, št. avtorjev: 1

18. MULEJ, Lucija, TRUNK ŠIRCA, Nada. Culture and wisdom: tacit knowledge as a way of learning in higher education. *I. J. of innovation and learning*, 2010, vol. 7, no. 3, str. 345-358, doi: [10.1504/IJIL.2010.031951](https://doi.org/10.1504/IJIL.2010.031951). [COBISS.SI-ID [14982453](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologija ni verificirana
točke: 15, št. avtorjev: 2
19. NATEK, Srečko, LESJAK, Dušan. Strategic planning for information systems - who really needs it?. *Issues inf. syst.*, 2005, no. 2, vol. 6, str. 118-123. [COBISS.SI-ID [1472727](#)]
kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICT
točke: 5, št. avtorjev: 2
20. RODMAN, Karmen, TRUNK ŠIRCA, Nada. On following the standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area : a Slovenian case study. *Int. j. servic. standards*, 2008, vol. 1, no. 4. [COBISS.SI-ID [2500567](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 12, št. avtorjev: 2
21. RODMAN, Karmen, TRUNK ŠIRCA, Nada. Ensuring professionalism of the external evaluation commission : the Slovenian case study. *Managing global transitions*, fall 2008, vol. 6, no. 3, str. 301-315. http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-6311/6_301-315.pdf. [COBISS.SI-ID [2806743](#)]
kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 15, št. avtorjev: 2
22. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan. Presence of e-learning in Slovenian higher education institutions. *Issues inf. syst.*, 2006, no. 1, vol. 7, str. 373-378. [COBISS.SI-ID [1803735](#)]
kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 5, št. avtorjev: 2
23. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan. Blended learning and study effectiveness. *Issues inf. syst.*, 2007, vol. 8, no. 1-2, str. 127-133. http://www.jcis-online.org/iis/2007_iis/PDFs/Sulcic_Lesjak.pdf. [COBISS.SI-ID [2367703](#)]
kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 5, št. avtorjev: 2
24. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan. Uporaba e-učilnice v terciarnem izobraževanju : študija primera = Experience of using the e-classroom in tertiary education. *Management*, pomlad 2007, let. 2, št. 1, str. 51-63. http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1854-4231/2_051-063.pdf. [COBISS.SI-ID [2096855](#)]
kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 15, št. avtorjev: 2
25. SULČIČ, Viktorija, SULČIČ, Alja. Can online tutors improve the quality of e-learning?. *Journal of issues in informing science and information technology*, 2007, vol. 4, str. [201]-210. [COBISS.SI-ID [2233303](#)]
kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 5, št. avtorjev: 2
26. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan. E-business in Slovenian SMEs. *Issues inf. syst.*, 2008, vol. 9, no. 1/2, str. 441-446, tabele. [COBISS.SI-ID [2913751](#)]

kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 5, št. avtorjev: 2

27. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan. E-business impacts and obstacles from the perspective of Eurostat and students. *Issues inf. syst.*, 2009, vol. 10, no. 2, str. 415-420, graf. prikazi, tabele. [COBISS.SI-ID [3374295](#)]

kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 5, št. avtorjev: 2

28. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan. E-learning and study effectiveness. *J. comput. inf. syst.*, spring 2009, vol. 49, no. 3, str. 40-47. [COBISS.SI-ID [3134679](#)], [WoS, št. citatov do 9.6.09: 0, brez avtocitatov: 0, normirano št. citatov: 0]

kategorija: 1A4 (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 20, št. avtorjev: 2

29. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan. Slovenian SMEs and e-business. *International journal of management and enterprise development*, 2010, vol. 8, no. 1, str. 22-31, doi: [10.1504/IJMED.2010.029758](#). [COBISS.SI-ID [14982197](#)]

kategorija: 1C (Z1); tipologija ni verificirana
točke: 15, št. avtorjev: 2

30. SULČIČ, Viktorija. The key factors for acquired knowledge through e-learning. *I. J. of innovation and learning*, 2010, vol. 7, no. 3, str. 290-302, doi: [10.1504/IJIL.2010.031948](#). [COBISS.SI-ID [3463895](#)]

kategorija: 1C (Z1); tipologija ni verificirana
točke: 30, št. avtorjev: 1

31. TIČAR, Bojan. Status javnih zavodov v javnem sektorju : pravno-ekonomska analiza. *Podjet. delo*, 2005, letn. 31, št. 3/4, str. 515-526, tabele. [COBISS.SI-ID [1064170](#)]

kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1

32. TIČAR, Bojan. Das Entlohnungssystem im öffentlichen Sektor in Slowenien. *Slov. law rev.*, Dec. 2006, vol. 3, no. 1/2, str. 191-205. [COBISS.SI-ID [1282794](#)]

kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1

33. TIČAR, Bojan. Die Rechtsstellung und die Entlohnung der Direktoren im öffentlichen Sector in Slowenien. *Osteur.-Recht*, Jun. 2007, jg. 53, h. 3, str. 196-207, tabele. [COBISS.SI-ID [1341162](#)]

kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1

34. TIČAR, Bojan. Public-private partnership as a sui generis legal institute in Slovenian law. *Slov. law rev.*, Dec. 2007, vol. 4, no. 1/2, str. 333-345. [COBISS.SI-ID [9097041](#)]

kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1

35. TIČAR, Bojan. Pravna analiza možnosti statusnega preoblikovanja javnega zavoda v družbo z omejeno odgovornostjo de lege lata. *Podjet. delo*, 2008, letn. 34, št. 3/4, str. 529-541, graf. prikazi. [COBISS.SI-ID [9304657](#)]

kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1

36. TIČAR, Bojan. Legal analysis of the transformation of public institution into limited liability companies in accordance with Slovenian law. *Slov. law rev.*, Dec. 2008, vol. 5, no. 1/2, str. 59-73. [COBISS.SI-ID [1610218](#)]

kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 30, št. avtorjev: 1

37. TRUNK ŠIRCA, Nada, SULČIČ, Viktorija. Lifelong learning : case study in higher education in Slovenia. *I. J. of innovation and learning*, 2005, vol. 2, no. 2, str. 142-151. [COBISS.SI-ID [1012951](#)]

kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 15, št. avtorjev: 2

38. TRUNK ŠIRCA, Nada, LESJAK, Dušan, ČEPAR, Žiga, SULČIČ, Viktorija. Lifelong and on-line learning in higher education : a case of Slovenia. *Issues inf. syst.*, 2005, no. 1, vol. 6, str. 204-210. [COBISS.SI-ID [1472471](#)]

kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 2.5, št. avtorjev: 4

39. TRUNK ŠIRCA, Nada, ČEPAR, Žiga, LESJAK, Dušan. Izzivi vključevanja vseživljenjskega učenja v visokošolsko izobraževanje : (stalno strokovno izpopolnjevanje). *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2005, št. 2, str. 15-26. [COBISS.SI-ID [1465559](#)]

kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 3.33, št. avtorjev: 3

40. TRUNK ŠIRCA, Nada, NASTAV, Bojan, LESJAK, Dušan, SULČIČ, Viktorija. The labour market, graduate competences and study programme development : a case study. *High. educ. Eur.*, april 2006, letn. 31, št. 1, str. [53]-64. [COBISS.SI-ID [1727703](#)]

kategorija: 1B2 (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 4

41. TRUNK ŠIRCA, Nada, ČEPAR, Žiga, LESJAK, Dušan, ZVER, Milan. Lifelong learning as an answer to sociodemographic change : the case of Slovenia. *I. J. of innovation and learning*, 2009, vol. 6, no. 1, str. 62-75. [COBISS.SI-ID [3059415](#)]

kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 7.5, št. avtorjev: 4

42. ZILLI, Dejan, TRUNK ŠIRCA, Nada. DSS for academic workload management. *International journal of management in education*, 2009, vol. 3, no. 2, str. 1-18, graf. prikazi, doi: [10.1504/IJME.2009.025274](#). [COBISS.SI-ID [14938165](#)]

kategorija: 1D (Z2); tipologija ni verificirana
točke: 5, št. avtorjev: 2

1.02 Pregledni znanstveni članek

53. BARLE, Andreja. Kakovost v javnem šolstvu. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2006, letn. 4, št. 3, str. 31-37. [COBISS.SI-ID [2071767](#)]

kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 1

54. BARLE, Andreja. Aktualizacija kakovosti - zarota evalvativne države?. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2007, št. 2, str. 29-40. [COBISS.SI-ID [2503127](#)]

kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 10, št. avtorjev: 1

55. BREJC, Mateja, TRUNK ŠIRCA, Nada. Sistemi vodenja kakovosti - sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2007, št. 2, str. 41-50.

[COBISS.SI-ID [2503383](#)]

kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 5, št. avtorjev: 2

56. RODMAN, Karmen, FAGANEL, Armand, TRUNK ŠIRCA, Nada. Premik v vzpostavljanju sistema zagotavljanja visokošolske kakovosti v letu 2006. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2007, št. 2, str. 89-101. [COBISS.SI-ID [2478039](#)]

kategorija: 1D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 3.33, št. avtorjev: 3

57. TIČAR, Bojan. Nov pravni institut : javno-zasebno partnerstvo. *Podjet. delo*, 2007, letn. 33, št. 1, str. 58-70. [COBISS.SI-ID [1287402](#)]

kategorija: 1C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 30, št. avtorjev: 1

58. TIČAR, Bojan. Pravni položaj direktorjev organov v sestavi in drugih organizacij v javnem sektorju. *Varstvoslovje*, 2007, letn. 9, št. 3/4, str. 196-203. [COBISS.SI-ID [1449194](#)]

kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 30, št. avtorjev: 1

1.03 Kratki znanstveni prispevek

62. MULEJ, Lucija. Skladni razvoj držav članic EU - od birokracije do etike vključevanja vseh?. *IB rev. (Ljubl.)*, 2007, letn. 41, št. 3/4, str. 148-152. [COBISS.SI-ID [237924864](#)]

kategorija: 1C (Z1); tipologijo je verificiral OSICH

točke: 24, št. avtorjev: 1

1.06 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci (vabljeni predavanja)

63. FILEJ, Bojana, SKELA-SAVIČ, Brigita. ICN-ove kompetence kot osnova za ugotavljanje kompetentnosti študentov Visoke šole za zdravstveno nego Jesenice = ICN competences as a framework for assessing the capabilities of students at the College of nursing Jesenice. V: SKELA-SAVIČ, Brigita (ur.), KAUČIČ, Boris Miha (ur.), FILEJ, Bojana (ur.). 2nd International Scientific Conference, September 17-18, 2009, Ljubljana, Slovenia = 2. mednarodna znanstvena konferenca s področja raziskovanja v zdravstveni negi in zdravstvu. *New trends in contemporary nursing - promoting research, education, and multisector partnerships : proceedings of lectures with peer review : zbornik predavanj z recenzijo*. Jesenice: College of Nursing = Visoka šola za zdravstveno nego, 2009, str. 129-137. [COBISS.SI-ID [63574785](#)]

kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICM

točke: 10, št. avtorjev: 2

64. SKELA-SAVIČ, Brigita. Teorija, raziskovanje in praksa v zdravstveni negi - vidik odgovornosti menedžmenta v zdravstvu in menedžmenta v visokem šolstvu = Theory, research and practice - the view of responsibility for health care management and management in higher education. V: SKELA-SAVIČ, Brigita (ur.), KAUČIČ, Boris Miha (ur.), RAMŠAK-PAJK, Jožica (ur.). 1st International Scientific Conference, September 25-26, 2008, Bled, Slovenia. *Theory, research and practice - the three pillars of contemporary nursing care : proceedings of lectures with peer review : 1st international scientific conference : zbornik predavanj z recenzijo : 1. mednarodna znanstvena konferenca, September 25-26, 2008, Bled, Slovenia*. Jesenice: College of Nursing: = Visoka šola za zdravstveno nego, 2008, str. 38-46. [COBISS.SI-ID [61681153](#)]
kategorija: 4C (Z2); tipologija ni verificirana
točke: 25, št. avtorjev: 1

65. SKELA-SAVIČ, Brigita. Vplivni dejavniki razvoja zdravstvene nege v sodobni družbi : prevzemanje odgovornosti s strani vseh akterjev = Influential factors for the development of nursing care in modern society : the taking of responsibility by all parties. V: SKELA-SAVIČ, Brigita (ur.), KAUČIČ, Boris Miha (ur.), FILEJ, Bojana (ur.). 2nd International Scientific Conference, September 17-18, 2009, Ljubljana, Slovenia = 2. mednarodna znanstvena konferenca s področja raziskovanja v zdravstveni negi in zdravstvu. *New trends in contemporary nursing - promoting research, education, and multisector partnerships : proceedings of lectures with peer review : zbornik predavanj z recenzijo*. Jesenice: College of Nursing: = Visoka šola za zdravstveno nego, 2009, str. 45-54. [COBISS.SI-ID [63575041](#)]
kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICM
točke: 20, št. avtorjev: 1

1.08 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

66. BARLE, Andreja. Vprašanja vključevanja vsebin državljske kulture v kurikulum. V: BARLE, Andreja (ur.), RUSTJA, Erika (ur.), JUG, Janez (ur.). *Državljska in domovinska vzgoja : zbornik*. Slovenska Bistrica: Beja, 2006, str. 152-161. [COBISS.SI-ID [1446743](#)]
kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 20, št. avtorjev: 1

67. BARLE, Andreja. Instrumentalizacija znanja - šole organizacije za hitro dostavo znanja?. V: STRGULC-KRAJŠEK, Simona (ur.), POPIT, Tanja (ur.), VIČAR, Minka (ur.), BARLE, Andreja (ur.), SCHRADER, Špela. Mednarodni posvet Biološka znanost in družba = Conference on Bioscience and Society, October 4-5, 2007, Ljubljana, Slovenia. *Genialna prihodnost - genetika, determinizem in svoboda : zbornik prispevkov : proceedings*. 1. natis. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2007, str. 239-249. [COBISS.SI-ID [1710167](#)]
kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 20, št. avtorjev: 1

68. BARLE, Andreja, FIŠTRAVEC, Andrej. Družba prihodnosti in vloga izobraževanja = Future society and role of education. V: DEČMAN DOBRNJIČ, Olga (ur.), ČERNETIČ, Metod (ur.), ŠETINA ČOŽ, Martina (ur.). *Modeli vzgoje v globalni družbi - 2008*. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede; Kranj [i. e. Celje]: Skupnost dijaških domov Slovenije; Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo in šport; Društvo vzgojiteljev Slovenije; Tainan: Department of Education, National University, 2008, 10 str. [COBISS.SI-ID [1703767](#)]
kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 2

69. ČEPAR, Žiga, TRUNK ŠIRCA, Nada. Population ageing, education and mortality [i. e. mobility] : the case of Slovenia. V: GIANNAKAKI, Marina-Stefania (ur.). *Research on education*. Athens: Athens Institute for Education and Research, 2006, str. 727-739.

[COBISS.SI-ID [2105047](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 12.5, št. avtorjev: 2

70. FAGANEL, Armand, BANDELJ, Nevenka, TRUNK ŠIRCA, Nada. Aquired vs. requested competences and the employability of business school graduates. V: BOJNEC, Štefan (ur.). *Managing global transitions : globalisation, localisation, regionalisation*, (International Management Conference). Koper: Faculty of Management, 2007, str. 235-244.

[COBISS.SI-ID [2443991](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICN

točke: 8.33, št. avtorjev: 3

71. GOMEZELJ OMERZEL, Doris, FISTER, Katarina, TRUNK ŠIRCA, Nada. Recognition and validation of workplace learning. confronting the challenges to improve the attainment of formal education. V: *Advancing business and management in knowledge-based society : [proceedings of] the 7th International Conference of the Faculty of Management Koper, University of Primorska, [tudi MIC'06] 23-25 November 2006, Portorož, Slovenia*. Koper: Faculty of Management, 2006, str. 313-322. [COBISS.SI-ID [1869783](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 8.33, št. avtorjev: 3

72. GOMEZELJ OMERZEL, Doris, FISTER, Katarina, TRUNK ŠIRCA, Nada. Validation of non-formal and informal learning at the level of higher education : stimulating the lifelong learning. V: GIANNAKAKI, Marina-Stefania (ur.). *Research on education*. Athens: Athens Institute for Education and Research, 2006, str. 741-755. [COBISS.SI-ID [2077911](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 8.33, št. avtorjev: 3

73. KAUČIČ, Boris Miha, SKELA-SAVIČ, Brigita. Znanje je ključ do uspeha - izkušnje s konceptom integriranega učenja v kabinetu zdravstvene nege na Visoki šoli za zdravstveno nego Jesenice = Knowledge is a key to success - experiences with the concept of the integrated learning in the cabinet of nursing care study at the College of Nursing Jesenice. V: RAJKOVIČ, Vladislav (ur.), JEREB, Eva (ur.), KERN, Tomaž (ur.), KLJAJIČ, Miroljub (ur.), PAGON, Milan (ur.), VUKOVIČ, Goran (ur.). 27. mednarodna znanstvena konferenca o razvoju organizacijskih znanosti, Slovenija, Portorož, 19.-21. marec 2008. *Znanje za trajnostni razvoj : zbornik 27. mednarodne znanstvene konference o razvoju organizacijskih znanosti, Slovenija, Portorož, 19.-21. marec 2008 : proceedings of the 27th International Conference on Organizational Science Development, Slovenia, Portorož, March, 19th-21th, 2008*. Kranj: Moderna organizacija, 2008, str. 979-988. [COBISS.SI-ID [2661847](#)]

kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 10, št. avtorjev: 2

74. KAUČIČ, Boris Miha, SKELA-SAVIČ, Brigita. Vrednote študentov Visoke šole za zdravstveno nego Jesenice ter njihov odnos do načela pravičnosti in etičnega ravnanja v kliničnem okolju = Values of the students of the College of nursing Jesenice and their attitude to principles of justice and ethical acting in the clinical setting. V: SKELA-SAVIČ, Brigita (ur.), KAUČIČ, Boris Miha (ur.), RAMŠAK-PAJK, Jožica (ur.). 1st International Scientific Conference, September 25-26, 2008, Bled, Slovenia. *Theory, research and practice - the*

three pillars of contemporary nursing care : proceedings of lectures with peer review : 1st international scientific conference : zbornik predavanj z recenzijo : 1. mednarodna znanstvena konferenca, September 25-26, 2008, Bled, Slovenia. Jesenice: College of Nursing: = Visoka šola za zdravstveno nego, 2008, str. 267-279. [COBISS.SI-ID [61681921](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologija ni verificirana

točke: 12.5, št. avtorjev: 2

75. KOŠMRLJ, Katarina, RODMAN, Karmen, TRUNK ŠIRCA, Nada. Internationalisation in higher education and the role of quality assurance. V: 9th International Conference organised by the University of Primorska, Faculty of Management Koper, Slovenia, University Centre for Euro-Mediterranean Studies, Slovenia, and European Institute of the Mediterranean, Spain, 26-29 November 2008, Barcelona, Spain. *Intercultural dialogue and management : 9th international conference.* Koper: Faculty of Management, [2008], str. 1269-1282. [COBISS.SI-ID [2955991](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICN

točke: 8.33, št. avtorjev: 3

76. KOŠMRLJ, Katarina, ARZENŠEK, Ana. Young researchers in Slovenia : human resource development and social aspects. V: JEŽOVNIK, Alen (ur.). *Creativity, innovation and management : proceedings of the 10th International Conference*, (Management International Conference). [Compact disc ed.]. Koper: Faculty of Management, 2009, str. 1663-1672. [COBISS.SI-ID [3385303](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICN

točke: 12.5, št. avtorjev: 2

77. KRŽIN STEPIŠNIK, Jasna, KOLAR, Olga, TRUNK ŠIRCA, Nada, LESJAK, Dušan. Time spent for studying and graduate`s knowledge as student`s and teacher`s responsibility : a case study in higher education, Slovenia. V: *Advancing business and management in knowledge-based society : [proceedings of] the 7th International Conference of the Faculty of Management Koper, University of Primorska, [tudi MIC'06] 23-25 November 2006, Portorož, Slovenia.* Koper: Faculty of Management, 2006, str. 1583-1592. [COBISS.SI-ID [1869271](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD

točke: 6.25, št. avtorjev: 4

78. LESJAK, Dušan, SULČIČ, Viktorija, TRUNK ŠIRCA, Nada, VEHOVAR, Vasja. IKT v slovenskih zavodih terciarnega izobraževanja - pogoj za uvedbo e-izobraževanja = ICT in tertiary education institutions in Slovenia - a prerequisite for e-learning. V: NOVAKOVIĆ, Aleksander (ur.), SCHLAMBERGER, Niko (ur.), INDIHAR ŠTEMBERGER, Mojca (ur.), POŽENEL, Jasna (ur.), BAJEC, Marko (ur.). DSI - Dnevi slovenske informatike 2005, Portorož, Slovenija, 13.-15. april. *Informatika kot temelj povezovanja : zbornik posvetovanja.* Ljubljana: Slovensko društvo Informatika, 2005, str. 666-671. [COBISS.SI-ID [1283287](#)]

kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICN

točke: 5, št. avtorjev: 4

79. LESJAK, Dušan, MARJETIČ, Duša. Financing of higher education and the role and dilemmas of tariff groups. V: JEŽOVNIK, Alen (ur.). *Creativity, innovation and management : proceedings of the 10th International Conference*, (Management International Conference). [Compact disc ed.]. Koper: Faculty of Management, 2009, str. 2029-2046, graf. prikazi, tabele. [COBISS.SI-ID [3385047](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICN

točke: 12.5, št. avtorjev: 2

80. MULEJ, Lucija, LESJAK, Dušan, TRUNK ŠIRCA, Nada. Intercultural dialogue as a tool for bypassing gaps of meaning. V: 9th International Conference organised by the University of Primorska, Faculty of Management Koper, Slovenia, University Centre for Euro-Mediterranean Studies, Slovenia, and European Institute of the Mediterranean, Spain, 26-29 November 2008, Barcelona, Spain. *Intercultural dialogue and management : 9th international conference*. Koper: Faculty of Management, [2008], str. 81-88. [COBISS.SI-ID [2956247](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICN

točke: 8.33, št. avtorjev: 3

81. OCVIRK, Aleksandra, TRUNK ŠIRCA, Nada. Group dynamics in team : promoting innovation and creativity. V: JEŽOVNIK, Alen (ur.). *Creativity, innovation and management : proceedings of the 10th International Conference*, (Management International Conference). [Compact disc ed.]. Koper: Faculty of Management, 2009, str. 1727-1744. [COBISS.SI-ID [3407063](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICN

točke: 12.5, št. avtorjev: 2

82. RODMAN, Karmen, TRUNK ŠIRCA, Nada. Ensuring professionalism of the external evaluation commissions : the Slovenian case study. V: BOJNEC, Štefan (ur.). *Managing global transitions : globalisation, localisation, regionalisation*, (International Management Conference). Koper: Faculty of Management, 2007, str. 579-588. [COBISS.SI-ID [2433239](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICN

točke: 12.5, št. avtorjev: 2

83. SKINDER SAVIČ, Katja, SKELA-SAVIČ, Brigita, LOKAR, Katarina, MEŽIK-VEBER, Marija. Vrednotenje študenta Visoke šole za zdravstveno nego Jesenice na klinični praksi : predstavitev metodologije in prvih rezultatov = Evaluation of a student at College of Nursing Jesenice in clinical setting : introduction to methodology and first results. V: SKELA-SAVIČ, Brigita (ur.), KAUČIČ, Boris Miha (ur.), RAMŠAK-PAJK, Jožica (ur.). 1st International Scientific Conference, September 25-26, 2008, Bled, Slovenia. *Theory, research and practice - the three pillars of contemporary nursing care : proceedings of lectures with peer review : 1st international scientific conference : zbornik predavanj z recenzijo : 1. mednarodna znanstvena konferenca, September 25-26, 2008, Bled, Slovenia*. Jesenice: College of Nursing: = Visoka šola za zdravstveno nego, 2008, str. 348-356. [COBISS.SI-ID [658299](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICM

točke: 6.25, št. avtorjev: 4

84. RODMAN, Karmen, KOŠMRLJ, Katarina, TRUNK ŠIRCA, Nada. Analysis of the first institutional external evaluations of higher education institutions (in Slovenia). V: 9th International Conference organised by the University of Primorska, Faculty of Management Koper, Slovenia, University Centre for Euro-Mediterranean Studies, Slovenia, and European Institute of the Mediterranean, Spain, 26-29 November 2008, Barcelona, Spain. *Intercultural dialogue and management : 9th international conference*. Koper: Faculty of Management, [2008], str. 69-80. [COBISS.SI-ID [2955735](#)]

kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICN

točke: 8.33, št. avtorjev: 3

85. SULČIČ, Viktorija, TRUNK ŠIRCA, Nada. Introducing blended learning in higher education in Slovenia. V: *Theme: Technology and information security issues in knowledge-based organizations : IACIS Pacifica 2005 Conference, May 19-21, 2005, Taipei, Taiwan*.

Taipei: International association for computer information systems: Taiwan Management Institute: Chang Gung University, 2005, str. 577-584. [COBISS.SI-ID [1316823](#)]
 kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
 točke: 12.5, št. avtorjev: 2

86. SULČIČ, Viktorija, TRUNK ŠIRCA, Nada, PURG, Peter, LESJAK, Dušan. Key issues of introducing blended learning in higher education. V: ISAÍAS, Pedro (ur.), SAMPSON, Demetrios G. (ur.), KINSHUK (ur.). *Proceedings of the IADIS international conference on Cognition and exploratory learning in digital age (CELDA 2005), Porto, Portugal, December 14-16, 2005*. [Porto]: IADIS Press, cop. 2005, str. 449-454. [COBISS.SI-ID [1528279](#)]
 kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
 točke: 6.25, št. avtorjev: 4

87. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan, TRUNK ŠIRCA, Nada. Vključevanje e-učilnice v visoko šolstvo = Introducing e-classroom in higher education. V: NOVAKOVIĆ, Aleksander (ur.). Dnevi slovenske informatike, Portorož, 19.-21. april 2006. *V partnerstvu z informatiko do poslovne odličnosti : zbornik posvetovanja*. Ljubljana: Slovensko društvo Informatika, 2006, 7 str. [COBISS.SI-ID [1628375](#)]
 kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICN
 točke: 6.67, št. avtorjev: 3

88. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan, TRUNK ŠIRCA, Nada. e-Classroom in higher education. V: ABRAMOWICZ, Witold (ur.). *Business information systems : [Proceedings] : 9th [ninth] international conference on business information systems (BIS 2006), Klagenfurt, Austria, 31. may - 2. june 2006*, (GI-editions, P-85). Bonn: Gesellschaft für Informatik, 2006, str. 230-241. [COBISS.SI-ID [1673943](#)]
 kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
 točke: 8.33, št. avtorjev: 3

89. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan. Presence of e-learning in Slovenian higher education institutions. V: ISAÍAS, Pedro (ur.). *e-Society : proceedings of the IADIS international conference, Dublin, Ireland, July 13-16, 2006. Volume II*. [Dublin]: IADIS Press, cop. 2006, str. 95-100. [COBISS.SI-ID [1728471](#)]
 kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
 točke: 12.5, št. avtorjev: 2

90. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan. Experience of using e-classroom in tertiary education. V: *Advancing business and management in knowledge-based society : [proceedings of] the 7th International Conference of the Faculty of Management Koper, University of Primorska, [tudi MIC'06] 23-25 November 2006, Portorož, Slovenia*. Koper: Faculty of Management, 2006, str. 1573-1582. [COBISS.SI-ID [1869527](#)]
 kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
 točke: 12.5, št. avtorjev: 2

91. SULČIČ, Viktorija, LESJAK, Dušan. Kombinirano eizobraževanje in učinkovitost študija. V: NOVAKOVIĆ, Aleksander (ur.), BAJEC, Marko (ur.), POŽENEL, Jasna (ur.), INDIHAR ŠTEMBERGER, Mojca (ur.). Dnevi slovenske informatike, Portorož, 11.-13. april 2007. *Z informatiko do novih poslovnih priložnosti : zbornik posvetovanja*. Ljubljana: Slovensko društvo Informatika, 2007, 10 str. [COBISS.SI-ID [2101463](#)]
 kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICT
 točke: 10, št. avtorjev: 2

92. SULČIČ, Viktorija. Tutoring system as an efficient blended learning approach. V: NUNES, Miguel Baptista (ur.), MCPHERSON, Maggie (ur.). *Proceedings of the IADIS international conference : e-learning : Lisbon, Portugal, July 6-8, 2007*. [Lisbon]: IADIS, 2007, str. 51-58. [COBISS.SI-ID [2259415](#)]
kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 25, št. avtorjev: 1
93. SULČIČ, Viktorija. Spletni dnevnik - dejavnost študentov na podiplomskem študiju. V: Dnevi slovenske informatike 2008 - DSI, Portorož, Slovenija, 09.-11. april. *Interoperabilnost kot izziv informatiki, Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Slovensko društvo Informatika, 2008, 10 str. [COBISS.SI-ID [2588119](#)]
kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICT
točke: 20, št. avtorjev: 1
94. SULČIČ, Viktorija. Blogging in tertiary education. V: NUNES, Miguel Baptista (ur.). *Proceedings of the IADIS international conference : www/internet 2008 : 13-15 October, Freiburg, Germany*. Freiburg: IADIS, 2008, str. 27-33. [COBISS.SI-ID [2926039](#)]
kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 25, št. avtorjev: 1
95. TIČAR, Bojan. Javni zavodi med javno službo in trgov. V: RAMŠAK, Franci (ur.), KOCBEK, Marijan (ur.), IVANJKO, Šime (ur.), KRANJC, Vesna (ur.). *Gospodarski subjekti na trgu - eno leto po vstopu v EU : (pravo družb, zamudne obresti, upravni in sodni organi EU, davčna reforma, poslovodne osebe, javna podjetja in javni zavodi)*. Maribor: Inštitut za gospodarsko pravo, 2005, str. 359-368. [COBISS.SI-ID [3203371](#)]
kategorija: 4D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 20, št. avtorjev: 1
96. TRNAVČEVIČ, Anita, TRUNK ŠIRCA, Nada, LOGAJ, Vinko. Towards internationalization of higher education : emerging educational markets. V: *Managing the process of globalisation in new and upcoming EU members : proceedings of the 6th International Conference of the Faculty of Management Koper, University of Primorska, 24-26 November 2005, Congress Centre Bernardin Portorož, Slovenia*. Koper: Faculty of Management, 2005, str. 391-399. <http://www.fm-kp.si/zalozba/isbn/961-6573-03-9/trnavcevic.pdf>. [COBISS.SI-ID [1508823](#)]
kategorija: 4C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 8.33, št. avtorjev: 3

1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

102. MULEJ, Lucija. Umetnost vednosti: od prisile k svobodi izbire. V: FEYERABEND, Paul K. *Znanost kot umetnost*, (Zbirka Sodobna družba, 2008, 25). Ljubljana: Sophia, 2008, str. 159-176. [COBISS.SI-ID [29709357](#)]
kategorija: 3C (Z1); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 20, št. avtorjev: 1
103. SETNIKAR-CANKAR, Stanka, BRAČEK, Alenka. Privatization and accreditation of higher education - the case of Slovenia. V: VINTAR, Mirko (ur.), PEVCIN, Primož (ur.). *Contemporary issues in public policy and administrative organisation in South East Europe*, (Administrative thought). Ljubljana: Faculty of Administration, 2009, str. 50-70, ilustr. [COBISS.SI-ID [3185070](#)]

kategorija: 3C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 2

104.SULČIČ, Viktorija. Is e-learning more suitable for full-time or for part-time students?. V: ABRAMOWICZ, Witold (ur.), MAYR, Heinrich Christian (ur.). *Technologies for business information systems*. Dordrecht; London: Springer, 2007, str. 205-215. [COBISS.SI-ID [2036183](#)]

kategorija: 3B (Z1); tipologijo je verificiral OSICT
točke: 30, št. avtorjev: 1

105.TIČAR, Bojan. Poseben pravni položaj in različni vidiki odgovornosti direktorja javnega zavoda. V: VODOVNIK, Zvone (ur.). *Pravni položaj managerjev*, (Znanstvene monografije Fakultete za management Koper). Koper: Fakulteta za management, 2008, str. 69-79. [COBISS.SI-ID [2546903](#)]

kategorija: 3C (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 20, št. avtorjev: 1

106.TRUNK ŠIRCA, Nada. Akcijska raziskava in nenehno izboljševanje šol. V: ERČULJ, Justina (ur.). *V učence usmerjeno poučevanje*, (Zbirka Mreže učečih se šol 2). Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2005, str. 27-46. [COBISS.SI-ID [1565399](#)]

kategorija: 3D (Z2); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 10, št. avtorjev: 1

MONOGRAFIJE IN DRUGA ZAKLJUČENA DELA

2.01 Znanstvena monografija

107.BARLE, Andreja, BEZENŠEK, Jana. *Poglavja iz sociologije vzgoje in izobraževanja : pregled sodobnih socioloških študij, perspektiv in konceptov*, (Znanstvene monografije Fakultete za management Koper). Koper: UP Fakulteta za management, 2006. 335 str. ISBN 961-6573-32-2. [COBISS.SI-ID [228353792](#)]

kategorija: 2B (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 40, št. avtorjev: 2

108.BARLE, Andreja. *Družba znanja in vseživljenjsko učenje [!]*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2007. 183 str. ISBN 978-961-6086-37-0. [COBISS.SI-ID [234405888](#)]

kategorija: 2B (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 80, št. avtorjev: 1

109.BARLE, Andreja, TRUNK ŠIRCA, Nada, LESJAK, Dušan. *Družba znanja : izzivi izobraževanja v 21. stoletju*, (Znanstvene monografije Fakultete za management Koper). Koper: Fakulteta za management, 2008. 217 str. ISBN 978-961-6573-91-7. [COBISS.SI-ID [238797824](#)]

kategorija: 2B (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 26.67, št. avtorjev: 3

110.MULEJ, Lucija. *Relativizem v sociologiji znanosti : benigni relativizem: manifest odpiranja kreativnih potencialov*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2008. 153 str., ilustr. ISBN 978-961-254-067-8. [COBISS.SI-ID [239121408](#)]

kategorija: 2B (Z1); tipologijo je verificiral OSICH
točke: 80, št. avtorjev: 1

111.SULČIČ, Viktorija. *E-izobraževanje v visokem šolstvu*, (Znanstvene monografije Fakultete za management Koper). Koper: Fakulteta za management, 2008. 173 str., ilustr., preglednice. ISBN 978-961-6573-90-0. [COBISS.SI-ID [238798592](#)]
kategorija: 2B (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 80, št. avtorjev: 1

112.ŠIROK, Klemen, DERMOL, Valerij, JURIČ, Alenka, MARJETIČ, Duša, TRUNK ŠIRCA, Nada. *Socrates in Leonardo da Vinci v Sloveniji : učinki programov Socrates II in Leonardo da Vinci II v Sloveniji v obdobju 2000-2006*, (Znanstvene monografije Fakultete za management Koper). Koper: Fakulteta za management, 2007. 99, 101 str., graf. prikazi. ISBN 978-961-266-015-4. [COBISS.SI-ID [242169856](#)]
kategorija: 2B (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 16, št. avtorjev: 5

113.VODOPIVEC, Milan, DOLENC, Primož, VODOPIVEC, Matija, BALDE, Alen. *Mobilnost dela in fleksibilnost sistema plač*, (Znanstvene monografije Fakultete za management Koper). Koper: Fakulteta za management, 2007. 89 str., ilustr., tabele. ISBN 978-961-6573-71-9. [COBISS.SI-ID [236608000](#)]
kategorija: 2B (Z1); tipologijo je verificiral OSICD
točke: 20, št. avtorjev: 4

SEKUNDARNO AVTORSTVO

Urednik

114.*International journal of mobile communications*. Lesjak, Dušan (urednik 2003-). Olney: Inderscience. ISSN 1470-949X. [COBISS.SI-ID [514094361](#)]
kategorija: 2F (Z1)
točke: 300

115.*The Journal of computer information systems*. Lesjak, Dušan (urednik 2004-). Stillwater (OK): Oklahoma State University, College of Business, 1985-. ISSN 0887-4417. [COBISS.SI-ID [2309916](#)]
kategorija: 2F (Z1)
točke: 300

116.*International journal of management in education*. Trunk Širca, Nada (urednik 2007-). [S. l.]: Inderscience Enterprises, 2007-. <http://www.inderscience.com>. [COBISS.SI-ID [2236119](#)]
kategorija: SU (S)
točke: 10