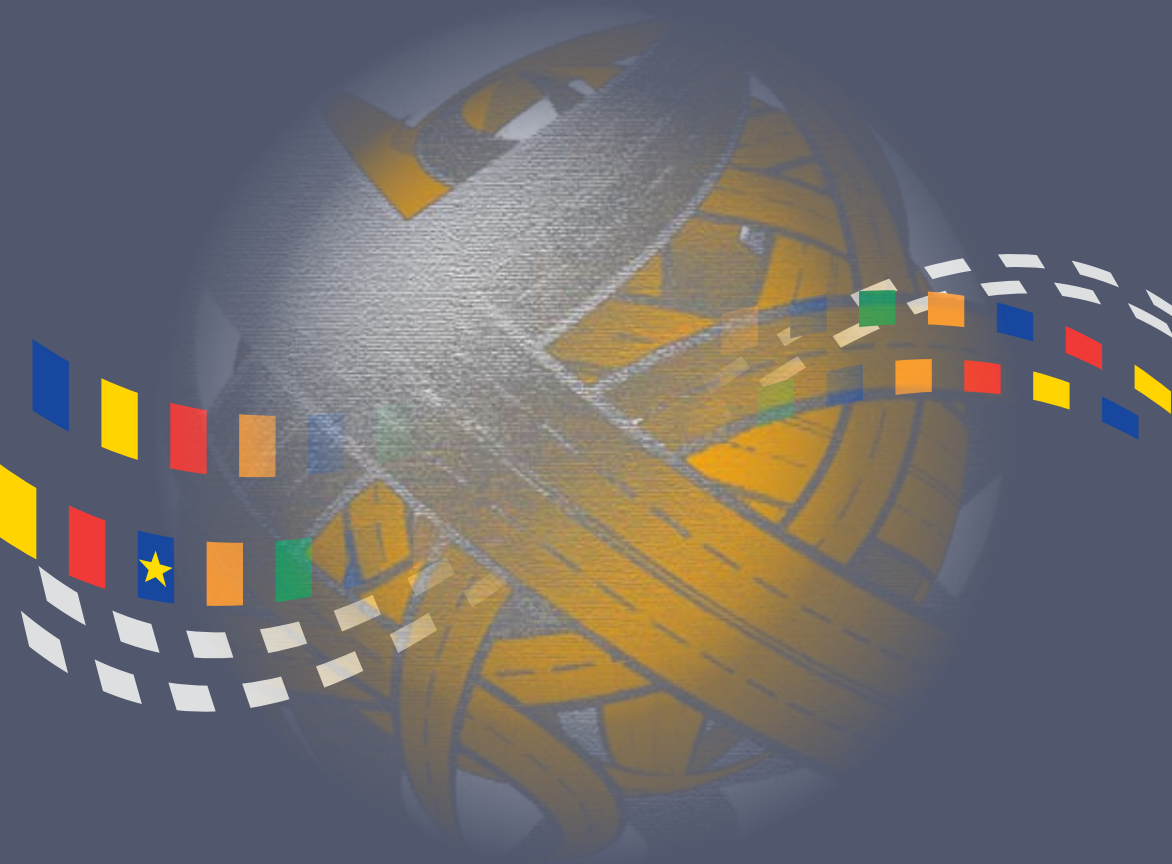


Poti

internacionalizacije



Politike, trendi in strategije
v visokem šolstvu v Evropi
in Sloveniji

Klemen Miklavič (ur.)

Izdal: Center RS za mobilnost in evropske programe
izobraževanja in usposabljanja
Urednik: Klemen Miklavič
Recenzenta: Pavel Zgaga
Terhi Nokkala
Lektoriranje: Petra Tomše
Oblikovanje: Studio 22
Tisk: Tiskarna Radovljica, d.o.o.
Naklada: 500 izvodov

Ljubljana, november 2011

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

378(497.4:4)

POTI internacionalizacije : politike, trendi in strategije v visokem šolstvu v Evropi in Sloveniji / Klemen Miklavčič (ed.). - Ljubljana : Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, 2011

ISBN 978-961-6628-36-5
1. Miklavčič, Klemen
259167488

Poti

internacionalizacije

Politike, trendi in strategije
v visokem šolstvu v Evropi
in Sloveniji

Klemen Miklavič (ur.)

Vsebina:

O CMEPIUS-u	3
Predgovor	6
1. Več kot tradicija in ambicija: Internacionalizacija v visokem šolstvu <i>Hans van Ginkel</i>	8
2. Globalizacija in internacionalizacija: Razpotje idej o prihodnosti visokega šolstva <i>Klemen Miklavič</i>	27
3. Internacionalizacija – dvig kakovosti ali vdor tržnih mehanizmov v visokošolski prostor <i>Jelena Štrbac</i>	49
4. Internacionalizacija in globalizacija v visokem šolstvu: Nordijska izkušnja <i>Per Nyborg</i>	67
5. Je mobilni študent tudi bolj zaposljiv? Raziskava o pogledu delodajalcev na študijsko mobilnost <i>Alenka Flander</i>	84
6. Univerze v procesu regionalnega povezovanja in globalizacije visokošolskega prostora <i>Marko Marhl, Danijel Rebolj, Mladen Kraljić</i>	119
7. Globalno in lokalno v visokem šolstvu: Primer Fakultete za uporabne družbene študije v Novi Gorici <i>Tea Golob, Mirna Macur, Matej Makarovič</i>	141
8. Strategija internacionalizacije: Spoznanja in prakse Univerze na Primorskem <i>Roberto Biloslavo, Aleksander Panjek</i>	159
Avtorji	177
Predmetno kazalo	182

O CMEPIUS-u

CMEPIUS koordinira številne dejavnosti in oblike sodelovanja, namenjene terciarnemu izobraževanju. Tako je Center vključen tudi kot nosilec enega od podpornih instrumentov – internacionalizacije v 30.¹, 31.² in 32.³ ukrepu Nacionalnega programa visokega šolstva 2011–2020 (v nadaljevanju NPVŠ)⁴. Je tudi sooblikovalec pobude Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (MVZT) in članov Nacionalne skupine bolonjskih ekspertov 2009–2011, da se v letu 2011 Nacionalni posvet o visokem šolstvu osredotoči na internacionalizacijo visokega šolstva in tematiko osredini tudi v naslednji generaciji Nacionalne skupine bolonjskih ekspertov za obdobje od 2011 do 2013, ki deluje v okviru projekta Evropske komisije (kot podporna aktivnost evropskemu in nacionalnim visokošolskim prostorom) in jo v Sloveniji koordinira CMEPIUS.

CMEPIUS je v Sloveniji tudi osrednja institucija, odgovorna za koordiniranje evropskih in ostalih (nacionalnih in regionalnih) programov mednarodnega, predvsem institucionalnega sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja. Na podlagi Sklepa Vlade Republike Slovenije deluje od oktobra 2003 in kot javno dejavnost opravlja strokovno-tehnične in administrativne naloge za izvajanje programov Evropskih skupnosti za izobraževanje in usposabljanje ter zagotavljanje študijske mobilnosti. Poleg osnovne dejavnosti – implementacije programa Evropske skupnosti Vseživljenjsko učenje in s tem najvidnejše in številčno najobsežnejše oblike mednarodnega sodelovanja v okviru podprograma Erasmus in njegovih akcij⁵ – je CMEPIUS prevzel pod svoje okrilje tudi ostale programe, ki podpirajo in omogočajo mednarodno mobilnost in mednarodno sodelovanje na področju visokošolskega izobraževanja in usposabljanja ter raziskav in znanosti. Tako opravlja naloge nacionalne

¹ Ukrep 30: »Vzpostavitev sodelovanja z regijo Zahodnega Balkana kot primerom dobre prakse na področju regijske mobilnosti do leta 2020.«

² Ukrep 31: »Odprava administrativnih ovir in koncentracija virov financiranja za mednarodno mobilnost.«

³ Ukrep 32: »Vzpostavitev posebne ciljne podpore za mobilnost za slovenske študente v tujini in najboljše tuje študente v Sloveniji.«

⁴ Center aktivnosti in naloge, opisane v NPVŠ, vsebinsko že opravlja, širi in dopolnjuje vse od začetkov svojega delovanja.

⁵ Erasmus Individualna mobilnost študentov z namenom študija in/ali prakse, mobilnost predavateljev z namenom poučevanja in zaposlenih z namenom izobraževanja, Erasmus Intenzivni programi (krajša oblika dela v obliki poletnih šol), Erasmus Intenzivni jezikovni tečaji (kot jezikovna in kulturna predpriprava študentov na mobilnost v tuji državi) itd.

strukture evropskega programa Erasmus Mundus⁶, kontaktne in informativne točke evropskega programa Tempus⁷, nacionalne pisarne regijskega programa za mobilnost CEEPUS (Srednjeevropski program za izmenjavo študentov in profesorjev)⁸, nudi administrativno in strokovno-tehnično podporo MVZT pri koordiniranju programa in razpisa bilateralnih štipendij, ki jih tujim študentom za študij v Sloveniji podeljuje Vlada Republike Slovenije, administrativno pomoč pri koordiniranju projekta Slovenski štipendijski sklad⁹, vsebinsko in tehnično skrbi za slovenski portal za mobilnost raziskovalcev 'EURAXESS – Raziskovalci v gibanju' in ga ureja ter koordinira nacionalno mrežo kontaktnih točk EURAXESS, vodi aktivnosti podpornega projekta programu Vseživljenjsko učenje – Nacionalno skupino bolonjskih ekspertov ter nudi informacije o ostalih evropskih in nacionalnih razpisih s področja mednarodnega sodelovanja (npr. EU – ZDA (Atlantis), EU – Kanada). CMEPIUS se kot aktivni partner vključuje tudi v konzorcije mednarodnih projektov, ki prinašajo slovenskemu visokošolskemu prostoru in s tem visokošolskim institucijam evropsko dodano vrednost. S svojimi aktivnostmi (seminarji, svetovanji, delavnicami, povezovanji in sodelovanjem s slovenskimi in evropskimi institucijami s področja visokega šolstva, priročniki, brošurami ter informiranjem) omogoča in pospešuje institucionalno sodelovanje slovenskih visokošolskih zavodov (in višjih strokovnih šol)

⁶ *Namen programa Erasmus Mundus je izboljšati kakovost evropskega visokošolskega izobraževanja, predvsem skozi financiranje izvajanja in nudenja štipendij za skupne (joint) študijske programe, promoviranje Evropske unije kot centra odličnosti visokošolskega izobraževanja in skozi sodelovanje z neevropskimi državami spodbujati medkulturni dialog in razvoj visokega šolstva v teh državah.*

⁷ *Evropski program sodelovanja na področju visokega šolstva med državami članicami Evropske unije in državami v njeni sosesčini (države zahodnega Balkana, države vzhodne Evrope, države osrednje Azije, severne Afrike, Bliznjega vzhoda in Ruska federacija). Vsako leto imajo institucije in partnerstva institucij iz evropskih in sosedskih držav možnost, da na razpisu Tempus pridobijo sredstva za izvedbo skupnih projektov za prenos znanja med sodelujočimi v projektu in tudi za izvedbo in vpeljavo širše zasnovanih reform visokega šolstva v sosedskih državah. Program spodbuja prostovoljno zmanjševanje razlik v razvoju med evropskimi državami in državami v njeni sosesčini na področju visokošolskega izobraževanja, ki izhajajo iz Strategije Evrope 2020, Strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (EU 2020) in bolonjskega procesa.*

⁸ *Central European Exchange Program for University Studies'. CEEPUS je regionalni program, ki je začel delovati leta 1995. Program vzpostavlja in spodbuja mobilnosti študentov in profesorjev med državami, ki so upravičene do sodelovanja v programu, ter hkrati na podlagi prijateljskih povezav spodbuja oblikovanje skupnih študijskih programov. V programu CEEPUS sodelujejo visokošolske institucije iz Albanije, Avstrije (soustanoviteljica), Bosne in Hercegovine, Bolgarije, Češke, Črne gore, Hrvaške, Kosova (Pristine), Madžarske, Makedonije (BJR), Poljske, Romunije, Srbije, Slovaške in Slovenije (soustanoviteljica).*

⁹ *Finančni mehanizem EGP in Norveški finančni mehanizem (v nadaljevanju NFM/EEA grants). Finančni mehanizem so vzpostavile države Islandija, Lihtenštajn in Norveška leta 2004 za podporo socialni in ekonomski kobežiji v razširjenem evropskem gospodarskem prostoru. Mehanizem nudi podporo mednarodnemu sodelovanju, transnacionalnim partnerstvom in izvajanju mobilnosti za povečanje internacionalizacije visokega šolstva in raziskovalne dejavnosti med Slovenijo in državami EGP EFTA.*

v evropskem in širše regionalnem in tudi svetovnem prostoru ter tako pripomore k njihovi prepoznavnosti.

Na drugi strani pa prek mednarodnih projektov, programov in izmenjav slovenske visokošolske institucije prek aktivnosti in projektov, ki jih koordinira CMEPIUS, v slovenski visokošolski prostor vnašajo nove ideje, potrebne za razvoj, več in drugačno (novo) znanje in možnost prenosa in aplikacije tujih primerov dobrih praks v lastne prakse poučevanja, raziskovanja in delovanja visokošolske organizacije.

Kot koordinator evropskega podpornega projekta Nacionalne skupine bolonjskih ekspertov CMEPIUS redno skrbi za sodelovanje slovenskih članov na mednarodnih seminarjih v tujini in doma ter tako omogoča stik in izmenjave znanj in izkušenj s tujimi eksperti na področju visokega šolstva.

Sonja Mavsar,

koordinatorica akcije Bolonjski eksperti

Predgovor

Ideja za pričujočo publikacijo izhaja iz Nacionalnega posveta o internacionalizaciji visokega šolstva na Brdu pri Kranju (februarja 2011). Zaradi zanimanja predstavnikov univerz, študentov in tujih strokovnjakov na področju visokega šolstva je nastala monografija, ki naslavlja enega najbolj aktualnih in obsežnih procesov v visokem šolstvu, tako v Evropi kot globalno. Obenem publikacija predstavlja enega redkih vpogledov v razvoj visokega šolstva v Sloveniji. Ciljna publika v prvih vrstah ni le raziskovalska skupnost, temveč predvsem informirana javnost, kot so visokošolski učitelji, študentski predstavniki, uprave univerz, politiki, študenti družbenih, izobraževalnih in ekonomskih ved, specializirani državni uslužbenci in druge skupine, ki so strokovno in interesno povezane z visokim šolstvom.

Izbor osmih prispevkov predstavlja vpogled v sodobne trende, teme in vprašanja v zvezi z internacionalizacijo visokega šolstva na splošno in skozi študije primerov, s ciljem osvetliti položaj visokega šolstva v kontekstu sodobne globalizirajoče se družbe. Nekateri avtorji so posebej osredotočeni na učinke komercialno usmerjenih internacionalizacijskih strategij skupaj s težavami slabo reguliranega transnacionalnega izobraževanja, naraščanjem priljubljenosti globalnega rangiranja univerz in finančne podhranjenosti javnih univerz. Izstopa diskusija o prepletu lokalnih, nacionalnih politik in regulacijskih okvirov z vplivom globalnih družbenih, gospodarskih in okoljskih izzivov ter o vlogi države v razmerju do globalnega trga.

Večino avtorjev zaznamujejo bogate izkušnje na področju visokošolske politike in upravljanja visokošolskih ustanov. Avtorji študije primerov internacionalizacijskih strategij v Sloveniji so predstavniki sedanjih ali nekdanjih vodstvenih struktur obravnavanih visokošolskih ustanov. Urednik ni bistveno posegal v vsebino, slog, strukturo in jezik teh prispevkov, da bi si tako lahko bralec v polni meri ustvaril sliko, primerjal, zaznal pristop in odnos avtorjev do problematike. Monografija je zaokrožena še s prispevkom o delodajalcih in s pogledom študentov na učinke procesa internacionalizacije visokega šolstva.

Urednik se zahvaljuje vsem avtorjem, ki so nasičenim rokovnikom navkljub prispevali obljubljeni članek. Posebna zahvala gre osebju CMEPIUS-a za potrpežljivost in neprecenljivo pomoč pri urejanju člankov. H kakovosti monografije je predvsem v smislu skladnosti z bibliotekarskimi standardi nesebično prispevala tudi bibliotekarka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

Klemen Miklavič

Več kot tradicija in ambicija: Internacionalizacija v visokem šolstvu

Hans van Ginkel

Povzetek

V pričujočem članku je podrobno analizirana pomembnost internacionalizacije za preživetje in kakovost univerz in njihovih družb. Pet ključnih procesov, ki vodijo do sprememb v naši družbi, ima močan vpliv na delovne razmere, obete za prihodnost univerz in njihov prispevek k družbi. Internacionalizacija v visokem šolstvu ima posledično večje razsežnosti kot le mobilnost študentov, čeprav je tudi ta pomembna. Tesno sodelovanje pri učnih in raziskovalnih programih predstavlja bistvo internacionalizacije v visokem šolstvu. Kakovost mednarodnih mrež, v katere so vključene visokošolske ustanove, se odraža na mednarodnem ugledu. V zvezi s tem je prišlo do kopernikanske spremembe: kakovost visokošolske ustanove ni več odvisna od nacionalnega sistema, temveč ravno nasprotno – mednarodna razvrstitev posameznih ustanov vpliva na kakovost nacionalnega sistema (visokošolskega) izobraževanja.

Ključne besede: globalizacija, lokalizacija, internacionalizacija, univerze, glokalizacija, družba znanja, akreditacija, integriteta ustanov

Uvod

Internacionalizacija je več kot le tradicija in ambicija – postala je nuja! Nobena država si ne more privoščiti, da bi zaostala za hitrim razvojem današnjega sveta, ki postaja vse bolj globaliziran in poln znanja. Internacionalizacija visokega šolstva ne prinaša le mobilnosti, temveč tudi sodelovanje – sodelovanje v dinamičnem svetu, hitrem izboljšanju znanja, ustvarjalnosti in inovativnosti. V tem vse bolj povezanem svetu so prav ljudje, torej *posamezniki s svojim znanjem*, glavni vir socialnega, kulturnega in gospodarskega razvoja in napredka – in tako bo tudi v prihodnje. Na tem mestu sodelovanje pomeni tudi izmenjavo, dostop do novih znanj in inovacij ter seveda nove aplikacije, ki lahko koristijo celotnemu človeštvu.

Potemtakem internacionalizacija ni le dodatek, ampak bistveni del vseh dejavnosti v visokem šolstvu, znanstvenih raziskav in njihovega prispevka k družbi, kar je osnovni namen t. i. *pravih* univerz. Internacionalizacija je bila tradicija in ambicija vseh *pravih* univerz skozi zgodovino, z izjemo obdobja t. i. 'anomalij nacionalnih univerz'. V Evropi je ta anomalija trajala približno sto let, med 1870 in 1970: od časov, ko so sodobne države začele organizirati visoko šolstvo v okviru svojih nacionalnih sistemov izobraževanja ter socialne in gospodarske razvojne politike, do prelomnice, ko je Evropska unija začela s politiko visokošolskega izobraževanja z namenom ustvariti *dodano vrednost* z internacionalizacijo visokošolskih zavodov in spodbujati sodelovanje na področju poučevanja in raziskovanja, da bi okrepila *Evropo* – njene države članice in narode.

Pri tem ne gre toliko za tradicijo rektorskih tog in obredov, čeprav tudi folklor na nek način povezuje ljudi. Internacionalizacija je v vsakdanji praksi postala tradicija prehajanja med disciplinami, med teorijo in prakso, predvsem pa med državami, ki si podajajo roke, da bi zorele na podlagi medsebojnih izkušenj, kar se je izkazalo kot bistven dejavnik v smeri napredka! Če si stojimo ob strani, imamo boljše možnosti, da sežemo dlje in hitreje napredujemo. Zadnje čase pa je to postala tudi ambicija, in sicer upravičeno, saj sta naš svet in človeštvo tako močno povezana kot še nikoli doslej, zato morajo temu slediti tudi univerze. Nekdanji rektorji Univerze v Ljubljani (ki uživa velik ugled), kot na primer profesor Kralj, so internacionalizacijo spodbujali prav s tega stališča in ogromno pripomogli k načinu današnjega delovanja slovenskih in evropskih univerz.

Internationalizacija je ključnega pomena za kakovost raziskav in njihovo uporabnost ter predvsem tudi za ustrezno pripravo novih generacij študentov, ki bodo imeli vodilno vlogo v svetu, v katerem bodo trgi dela in tudi vsa gospodarstva regionalizirani, internacionalizirani in tudi globalizirani. Takšni so trendi v družbi, modi in kulturi. Države vse bolj potrebujejo nove generacije, ki bodo pripravljene sodelovati in deliti na mednarodni ravni, hkrati pa bodo še vedno aktivno pomagale svoji družbi in državi. V tem je smisel internacionalizacije visokega šolstva za vse nas. Dokaz uspeha internacionalizacije ni le število vključenih oseb v programe mobilnosti, ampak v kolikšni meri mednarodna usmeritev vodi k širšemu, močnejšemu in bolj poglobljenemu sodelovanju pri poučevanju in raziskavah. S pomočjo teh programov se bolje razumemo med seboj in si tudi pomagamo do lepše prihodnosti, ne glede na to, kje živimo.

V prispevku bom nadalje razložil, zakaj je internacionalizacija na področju visokega šolstva in raziskav ključna za uspeh v današnjem svetu in tudi v prihodnosti. Posebno pozornost bom namenil *kopernikanski spremembi*, ki je vplivala na (mednarodno) razvrščanje univerz, kot tudi vprašanjem o nenehnem zanimanju države in družbe za univerze, vprašanjem o primernosti in akreditaciji, programu evalvacije ustanov (Institutional Evaluation Programme – IEP) kot priložnosti za učenje ter vprašanjem upravljanja in integritete ustanove.

Univerze v paradoksalnem obdobju

Univerze se dandanes nahajajo v zelo paradoksalnih družbenih razmerah. Pričakovanja še nikoli niso bila tako visoka in še nikoli se niso širili tako resni dvomi o kakovosti in učinkovitosti. Zaradi vse večjih pritiskov na državni proračun so sredstva, namenjena univerzam, pod strogim nadzorom. Zmanjševanje proračunskih sredstev je postalo del našega vsakdana. 'Več za manj' se glasi današnja realnost na vseh področjih. Hkrati pa se zahteve do univerz povečujejo in postajajo vse bolj raznolike, saj sledijo razvoju družbe, ki postaja vse bolj zapletena.

Vsak ima svoja pričakovanja. Starši upajo, da bodo njihovi otroci s pomočjo visokošolske izobrazbe zaposleni na višjem delovnem mestu, ki je bolje plačano in uglednejše, kar jim bo zagotovilo svetlejšo prihodnost in bolj kakovostno življenje. Študenti upajo, da bodo uživali v živahnem in ustvarjalnem okolju, kjer bodo našli nove izzive in ideje, kar jim bo omogočilo zanimivo prihodnost. Vlade upajo, da bodo univerze učinkovito in uspešno pripravile nove generacije na potrebe današnje in prihodnje družbe ter zlasti trga dela. Denar, ki je namenjen univerzam, mora zagotoviti ustrezno dostopnost študijskih možnosti in izobraževalne programe najvišje kakovosti kakor tudi dostop do teh objektov in programov vsem sposobnim mladim državljanom. Obenem pa države pričakujejo, da njihove univerze delujejo in izvajajo raziskave na najvišji ravni odličnosti, na mednarodni ravni ter hitro in učinkovito aplicirajo rezultate raziskav v regionalnih in nacionalnih podjetjih ter gospodarstvu.

Na Unescovi Svetovni konferenci o visokem šolstvu (WCHE, Pariz, 1998) je bil poudarjen ključni pomen univerz. Na primer:

»Zaradi obsega in hitrosti sprememb naša družba vse bolj temelji na znanju. S tem visoko šolstvo in raziskave v današnjem času delujejo kot bistveni del kulturnega, družbenoekonomskega in okoljskega trajnostnega razvoja posameznika, skupnosti in narodov ...«

Pomembnost univerz so razumeli pravzaprav že od njihovega nastanka. Da bi univerze lahko z revolucionarnim razmišljanjem bolje služile svojim nenehno spreminjajočim se družbam in svoje raziskave usmerjale na še neznana področja, so jim puščali t. i. 'akademsko svobodo' in 'institucionalno avtonomijo'. Pomembnost teh načel pravih univerz je bila že večkrat dokazana in je bila na primer priznana v Magni Charti (evropskih) univerz, spisani ob 900. obletnici Univerze v Bologni, kjer jo je podpisalo 388 univerz, ki so se udeležile osrednjega prazničnega dogodka (Bologna, 1988, glej prilogo), in še na stotine univerz odtlej.

Univerze imajo različne vloge, ki pa jih širša javnost ne razume vedno najbolje. Na splošno velja, da naj bi bile univerze odgovorne za 'razvoj, prenos in ohranjanje znanja'. Vendar pa se pogledi na to razlikujejo. Nekateri zagovarjajo veliko bolj pragmatična in funkcionalna stališča, in sicer, da so univerze v prvi vrsti odgovorne za usposabljanje učiteljev in razvoj (učnih) načrtov, za usposabljanje zdravnikov in zagotavljanje zdravstva na najvišji ravni oziroma tudi za usposabljanje vseh vrst strokovnjakov ter podporo znanja pravnim in upravnim sistemom, gospodarstvu, podjetjem itd. Vse to drži, vendar hkrati zamegli najbolj ključne naloge univerz kot središč znanja in kulture. Ključne vloge univerz so: (1) ohranjanje in razvijanje intelektualne osnove same družbe, osnove za prihodnji razvoj in rast; (2) spodbujanje človekovega razvoja in varnosti in obenem pomoč pri ohranjanju kulturne identitete družbe v obdobju globalizacije; (3) navdihovanje in zbujanje upravičenega ponosa državljanov za sodobne družbene dosežke; (4) spodbujanje dialoga in razumevanja, da bi znali ceniti in spoštovati kulturno raznolikost. Krepitev internacionalizacije v visokem šolstvu je predpogoj za uspeh pri izvajanju vseh vlog.

Osrednji procesi, ki vodijo do sprememb

Živimo v času temeljitih sprememb v vse bolj povezanem svetu. Hiter razvoj naprednejših komunikacijskih in transportnih sistemov je spremenil naš svet iz kompleksnih in včasih kaotično prepletenih teritorijev in meja v hierarhičen sistem vozlišč in poti. Pogostost in obseg blagovne menjave, mobilnost ljudi, izmenjava denarja in idej so ustvarili razmere, v katerih nihče ne more popolnoma pretrgati stikov z zunanjim svetom. Naš svet postaja vse bolj globaliziran in vedno bolj temelji na znanju. Naša družba postaja vse bolj zapletena in raznolika, saj jo sestavljajo posamezniki z več identitetami. Skupaj smo se odpravili po nevzdržni poti, na kateri izkoriščamo toliko naravnih virov našega planeta, da je prihodnost mlajših generacij ogrožena. Z izkoriščanjem omejenih naravnih virov, ki so še na voljo, stopnjujemo tudi vse večje politične napetosti glede nafte, vode, plodne zemlje itd., napetosti med t. i. srečneži, ki jih imajo, in nesrečneži, ki jih nimajo.

Te spremembe imajo tako dobro kot slabo plat. Pozitivna stran je hkrati lahko tudi negativna in obratno. Če lahko mednarodni teroristi napadejo z velike razdalje, lahko tudi dobre stvari delujejo z velike razdalje. Skupaj se lahko odločimo, da bomo prispevali k boljšemu življenju in varnejšemu svetu za vse – tako ta trenutek kot v dobro naših zanamcev. Če živimo v bogati družbi, to še ne pomeni, da lahko prezremo revščino, bodisi v naši družbi bodisi v državah, ki jih je prizadela revščina. Ne moremo več brezbrizno mimo povezav med globalizacijo, trgovino, revščino, razvojem in okoljem – torej petimi tesno povezanimi temami, na katere se je upravičeno osredotočil Svetovni vrh o trajnostnem razvoju v Johannesburgu (WSSD, 2002). V tem se skriva pravi pomen besed kompleksnost, raznolikost in trajnost: razumeti vseobsegajočo, različno, kompleksno realnost in se primerno odzvati s pomočjo informacij. Na tem mestu je potrebno izobraževanje, da nam pokaže odgovornost posameznika, da nas spodbuja pri sprejemanju odgovornih odločitev, da nam pokaže, kako spoštovati druge ljudi, naravo in raznolikost. Zlasti univerze imajo pri tem pomembno vlogo, saj usposablajo učitelje in povečini sestavljajo učne načrte.

Razlikujemo pet 'osrednjih' procesov, ki vodijo do temeljitih sprememb v našem svetu in posledično tudi delovnih razmer na univerzah:

1. **Globalizacija in lokalizacija:** globalizacija je postala zelo zapleten koncept. Vendar pa se je treba zavedati, da ne gre za nov proces. Včasih se zdi, kot da so mnogi prepričani, da je globalizacija na svetu prisotna le zadnjih deset let, kar pa seveda ne drži. Pomislimo le na Hune, ki so prišli na Madžarsko, ali na trgovske poti, kot je svilena cesta. Toda vprašanje je, ali je globalizacija, ki jo doživljamo, kaj drugačna. Zdi se, da gre za ogromno razliko tako v obsegu kot v hitrosti procesa globalizacije. Glavna razlika je v tem, da se vpliv globalizacije istočasno čuti po vsem svetu. Globalizacija, kot jo poznamo danes, se od tujih vplivov v preteklih obdobjih razlikuje prav v istočasnosti v kombinaciji s hitrostjo. Sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije so ključnega pomena za sedanje stanje hitrih in temeljiten sprememb. V preteklosti so morali za izmenjavo idej fizično potovati, ljudje so se lahko srečali le na enem mestu in ob istem času. Sedaj lahko sodelujemo z veliko različnimi ljudmi v različnih krajih po vsem svetu ob istem času.

Glavni element globalizacije je pravzaprav krajšanje razdalj. Celoten koncept razdalje se je spremenil skozi čas, kot je to jasno razložil F. Braudel, glavni predstavnik francoske šole zgodovinarjev ter družbenih in gospodarskih znanstvenikov Annales. V svoji veličastni knjigi o sredozemskem svetu v času Filipa II. se je osredotočil na hitrost in obseg tega obdobja (Braudel, 1972–1973). Ponazoril je, da je pojem prostor skozi čas spremenil svojo vrednost, pri čemer je primerjal čas, v katerem pismo iz Benetk pripotuje do Londona: v tistih časih je potrebovalo vsaj dva tedna, zdaj pa s hitro pošto prispe že v nekaj urah. Danes lahko z uporabo elektronske pošte sporočilo pošljemo v trenutku in istočasno na več krajev po vsem svetu. Zahvaljujoč sodobni tehnologiji smo lahko nenehno in istočasno v stiku z več ljudmi iz različnih koncev sveta. Zaradi krajšanja razdalj lahko pogostost in obseg naših stikov v več pogledih naraščata v primerjavi s pogostostjo in obsegom trgovanja. Toda v gospodarstvu ter v družbenem in kulturnem življenju je dejansko delovanje zelo odvisno od pravil in predpisov posameznega družbenega področja: trgovina, razvoj, izobraževanje, zdravstvo itd.

Ker so razdalje sedaj krajše, smo geografsko gledano istočasno vse bolj dejavni na različnih ravneh. Eden preteklih vodilnih znanstvenikov Annalesa, ustanovitelj francoske šole v družbeni geografiji P. Vidal de la Blache, je že leta 1870 vpeljal koncepta 'vie régionale' (regionalni

način) in 'vie nationale' (nacionalni način) (Vidal de la Blache, 1921; Claval, 1964). Takrat je bilo življenje na teh dveh različnih ravneh ob istem času pravzaprav popolnoma ločeno. Toda v našem času se je število geografskih ravni izrazito povečalo in mnogi živijo na različnih ravneh hkrati. Zdaj lahko živimo in smo dejavni na lokalni, pokrajinski, regionalni, nacionalni, mednarodni ali globalni ravni, in to istega dne. Poleg tega so na vsaki od teh ravni omrežja. Za razliko od drugih obdobjev v zgodovini ljudje zdaj dnevno in redno skačemo z ene ravni na drugo. Tako je dandanes velik izziv za univerze, kako na pozitiven način med seboj povezati dejavnosti in stike na različnih ravneh, od lokalne do globalne. Vedno večja pogostost in obseg naših stikov in mednarodnega sodelovanja po vsem svetu so povsem spremenili naše priložnosti in perspektive. To je hkrati vodilo do vedno večjega zanimanja za 'korenine' posameznikov ter 'identiteto' skupnosti in celo narodov. Odtujenost in izguba oblasti nad globalnim v mnogih primerih privedeta do močne reakcije in večjega zanimanja za 'lokalno', razvoj bližje domu, na nižji geografski ravni. Globalizacija je tako le ena plat medalje, lokalizacija je potemtakem njena druga plat. Dejstvo pa je, da gresta globalizacija in lokalizacija z roko v roki in predstavljata glokalizacijo. Univerze morajo odslej tekmovati med seboj na mednarodni, makroregionalni (na primer evropski) in svetovni ravni. Obenem pa se morajo 'zakoreniniti' v svojih lokalnih, mikroregionalnih in nacionalnih družbah bolj kot kadar koli prej (Van Ginkel, 2003).

2. **Razvoj družbe znanja:** vedno večja intenzivnost znanja v družbi in znanosti je tesno povezana z vse večjo hitrostjo in z vse širšim prostorom sodobnega časa. Ustvarjanje znanja nenehno narašča.ocene kažejo, da se količina znanja dandanes podvoji v manj kot petih letih. 'Rok uporabnosti' znanja hitro upada. Leta 1975 so bile objave v ameriškem registru patentov tam v povprečju objavljene že osem let, le deset let pozneje nobena ni bila starejša od šestih let in pol. Vse težje postaja, vse več časa, energije in opreme potrebujemo, da bi sploh prišli do novega področja raziskave, kaj šele da bi sodelovali pri pravi revolucionarni raziskavi. Zato se je univerzam vedno težje udeleževati na ravni globalne odličnosti.

Prav tako v skladu s hitrostjo razvoja narašča povprečna stopnja izobrazbe. Celoten koncept izobraževanja se spreminja kot rezultat intenzivnosti znanja. V našem življenju bo imelo pomembno vlogo več

različnih poklicnih poti in učenje skozi celotno delovno dobo. Zaradi teh sprememb se bodo morali tako profil študentske populacije, načini učenja kot tudi študijski programi šol in univerz temeljito spremeniti. Notranja organizacija in zunanja predstavitev bosta tem trendom sledili. Brez povezovanja tako na nacionalni kot mednarodni ravni ne bo šlo, saj se lahko le tako ustrezno odzovemo na vse nove izzive.

Gospodarstvo ni več osredotočeno na intenzivno delo in kapital, ampak temelji na intenzivnem znanju. Henry Etzkowitz (2000) je prvi opozoril na pojav, ki ga je poimenoval 'druga akademska revolucija' (glej tudi Van Ginkel, 1994–95 in 2005). Nizozemska vlada je bila ena tistih, ki so že zelo zgodaj začele poudarjati vse večji pomen izobraževanja in znanosti za našo bodočo družbo: »Danes smo priča poplavi pomembnih odkritij. Ta so tako pomembna, da jih nekateri primerjajo celo s tistimi iz prve industrijske revolucije.« Do bistvenih sprememb prihaja v številnih razvitih državah, toda še hitreje v novo industrializiranih državah. Zdi se, da se vrzeli v znanju med tema dvema skupinama hitro polnijo.

Izobraževanje in znanost vse intenzivneje temeljita na znanju. Vodenje izobraževanja, upravljanje z znanjem, procesiranje zunanjih raziskav in ostajanje v koraku z razvojem od drugod postajajo vse bolj pomembne naloge. Poklic posrednika znanja postaja vse pomembnejši in v skladu s tem se hitro spreminja celotna infrastruktura. Visoke strokovne šole ali univerze za uporabno znanost in vedno večje število sedanjih 'raziskovalnih' univerz se bo v svojih regijah in državah osredotočalo na to nalogo, namesto da bi izvajale temeljne raziskave.

Izobraževanje in znanost morata bistveno prispevati k naslednjim generacijam lokalno zakoreninjenih, toda dobro obveščenih globalnih državljanov, ki lahko skupaj zagotovijo mir in napredek, kar je osnovni cilj Združenih narodov. Zaposleni v kmetijstvu pri tem splošnem trendu niso izjema in vse bolj postajajo del mednarodnega sistema pridelave, trženja in porabe. Dobri akademiki so vedno šli čez meje, ne le da bi razširili meje človeškega znanja in naših sposobnosti, temveč tudi vedno znova premoščajo politične in geografske meje. Zaradi povečanega obsega in napredovanja globalizacije ter intenzivnosti znanja naše družbe potrebujemo dobre akademike, ki to znajo, pa tudi vsi državljani bi morali biti ustrezno pripravljeni prispevati k premostitvi meja, da bi skupaj lahko ustvarili boljšo prihodnost.

3. ***Vse večji pomen etike in vrednot:*** v teku je tretji postopek, ki ima velik vpliv na vloge izobraževanja in znanosti pri širjenju razumevanja za boljše prihodnost za vse. Na tem mestu je mir razumljen širše kot le odsotnost vojne med državami ter kot odsotnost javnih nemirov in nasilja v državah, torej v pozitivnem smislu kot razvoj kulture miru, prevlade strpnosti in složnosti. Pot do takšnega 'miru' ni enostavna naloga v vse kompleksnejšem svetu in globalni družbi. Pojavlja se veliko novih dilem in paradoksov, včasih prav kot posledica gospodarskega, znanstvenega in tehnološkega napredka. Takšna vprašanja sama ustvarjajo zmedo in napetosti. Vse pogosteje se moramo soočiti z dilemo, katero smer bosta izobraževanje in znanost izbrala pri številnih ključnih vprašanj: bioetične in biomedicinske dileme, biotska raznovrstnost in biotehnološka vprašanja, podnebne spremembe in degradacija okolja, dostop in delitev koristi, pravna vprašanja in vprašanja enakosti, družbeni in kulturni vidiki našega povezanega sveta. Pravzaprav je eno glavnih vprašanj sodobne družbe kulturna raznolikost. V našem raznolikem in močno medsebojno povezanem svetu imamo veliko sosedov, bližnjih in daljnih, sosedov, ki pogosto prihajajo iz zelo različnih okolij. Zato moramo bolj kot kadar koli prej razvijati mednarodne dejavnosti in odnose. Tako bomo z izzivi in priložnostmi kulturne raznolikosti na zelo neposreden način internacionalizirali univerzitetni kampus. V takšnih okoliščinah je treba nujno razširiti in izboljšati znanje in informacije o drugih ljudeh, kulturah in družbah. Za dosego tega cilja moramo aktivno in brezpogojno ter resnično razumno sodelovati v dialogu. Ne skušamo 'zmagati' kot v razpravi, temveč poskušamo drugo stran razumeti, tako da ji pazljivo prisluhnemo (Van Ginkel, 2001).
4. ***Podnebne spremembe in okoljske katastrofe:*** če bomo nadaljevali s sedanjim potekom razvoja, bo po nekaterih ocenah človeštvo kmalu potrebovalo vire dveh ali celo treh Zemelj. To je seveda neizvedljivo. Kako resne so razmere, smo lahko videli, ko je bila leta 2007 Nobelova nagrada za mir podeljena tako IPCC (Medvladnemu forumu o podnebnih spremembah) kot Alu Goru za njegovo Neprijetno resnico. Pravzaprav je obema uspelo opozoriti na pereča vprašanja in podnebne spremembe prenesti v sam vrh političnih razprav svetovne skupnosti. Generalni sekretar Združenih narodov Ban Ki Mun na primer podnebne spremembe vidi kot eno izmed dveh prednostnih nalog svojega mandata in s tem poudarja, da si moramo prizadevati za ublažitev podnebnih sprememb in za čim hitrejšo prilagajanje.

Ob upoštevanju zgornjih dveh poskusov, da bi pridobili politično podporo za soočanje z izzivi podnebnih sprememb, sem prepričan, da je gibanje Ocena stanja ekosistemov ob prelomu tisočletja¹ bolje opravilo svoje delo, saj je izzive degradacije okolja in podnebnih sprememb približalo ljudem. Ko so pri 33 različnih ekosistemih podrobneje pogledali, kako natančno nam služi ekosistem, nam je to odprlo oči pri razumevanju resničnih težav na licu mesta in možnih načinov, kako jih lahko odpravimo: »Misli globalno, deluj lokalno!« Vendar velja tudi obratno: »Misli lokalno, deluj globalno!«

Okoljska tveganja postajajo naš glavni vir zaskrbljenosti. Človeštvo se bo sicer vedno srečevalo z naravnimi nesrečami, kot so poplave, suše, viharji, vulkanski izbruhi in potresi. Toda dejansko stanje kaže, da so današnje nesreče prepogosto posledica človeškega vpliva in da človeško ukrepanje ali neukrepanje zaostrujeta skoraj vse. Države v razvoju in njeni državljani najbolj trpijo za posledicami tovrstnega ravnanja. Ugotovljena je bila jasna povezava med revščino, degradacijo okolja in nesrečami.

Izraz 'naravna nesreča' postaja vedno bolj anahronistično napačen. V resnici prav človeško ravnanje naravne nesreče preoblikuje v to, kar bi pravzaprav morali poimenovati nenaravne nesreče (Kofi Anan, 1999, str. 4). Pri tem morajo družbi univerze pomagati s svojimi raziskavami, študijskimi programi in storitvami, saj je izobraževanje močno orožje za spodbujanje narodov, skupnosti in gospodinjstev k bolj trajnostni prihodnosti. Izobraževanje za trajnostni razvoj (EfSD) premika narode, da izdelajo, izvedejo in uresničijo načrte za trajnost. EfSD izboljšuje trajnostno gospodarsko rast z izboljšanjem kakovosti in spretnosti delovne sile ter sočasno obravnava vseobsegajoči potrebi po okoljski celovitosti in socialni pravičnosti. EfSD tudi obvešča javnost, da bo ta znala podpreti razsvetljeno okoljsko, družbeno in gospodarsko politiko in zakonodajo ter dvigniti kakovost življenja za vse člane družbe (Van Ginkel, 2004).

¹ Spletna stran: www.millenniumassessment.org/.

5. **Temeljne spremembe v ravnovesju med 'javnim' in 'zasebnim':** zaradi sedanjih gospodarskih razmer in razvoja sodobne države vedno znova ugotavljamo, kaj je odgovornost države in kaj državljanov. Staranje prebivalstva, ki smo mu priča v večini držav, na primer vodi k večjim izdatkom za pokojnine in zdravstveno varstvo. Množična udeležba žensk na trgu dela kliče po boljših ukrepih pri varstvu majhnih otrok tudi izven rednih šolskih ur. Večje število srednješolcev in študentov močno obremenjuje dostopnost objektov in študijskih možnosti ipd. Izdatki za visokošolsko izobraževanje in znanstvene raziskave so med tistimi 'javnimi' izdatki, ki so nenehno pod postrenim nadzorom.

Vedno znova se postavljajo vprašanja, v kolikšni meri lahko študenti krijejo svoje izdatke? Morda bi jih lahko krili s posojili, ki bi jih vračali v obliki davka, ko bi se zaposlili. Na enak način država spodbuja univerze, da zbirajo sredstva za raziskave prek pogodb z gospodarstvom in ustanovami ali z natečaji pri (nacionalnih in evropskih) organizacijah za nepovratna sredstva. Kot je nekoč dejal finski minister za (visoko) šolstvo: »Univerzam smo dali več avtonomije, da bi same zbirale denar in naredile več z manj.« Tako so univerze zdaj v položaju, ko morajo delovati veliko bolj podjetniško in konkurirati na nacionalni in mednarodni ravni (Van Ginkel, 1999 in 2005).

Kopernikanska sprememba

Globalizacija, lokalizacija in vzpon družbe znanja za univerze predstavljajo številne izzive in priložnosti. Najprej moramo ugotoviti, kaj ti izzivi in priložnosti pomenijo in kakšne strategije naj univerze pri spopadu z njimi razvijejo. Za zdaj lahko rečemo le, da se ti procesi pojavljajo sočasno s postopnim zmanjševanjem pomena meja in s pojavom 'družbe omrežja', kot jo je izčrpno razčlenil Manuel Castells (1996). To je posledično privedlo do kopernikanske spremembe v položaju posameznih univerz (Van Ginkel, 2003). Univerze niso več le del nacionalnega sistema, nad katerim bdi država, ki določa pravila (pogosto v okviru svoje visokošolske zakonodaje) študijskih programov in raziskav, ki jih je treba izvesti. V Evropi nam bolonjski proces jasno prikazuje novo realnost (Bolonjska deklaracija, 1999).

Univerze se morajo vse bolj zanašati na lasten trud, da bi pridobile dovolj sredstev za kakovostne programe poučevanja in raziskav. V današnjem izredno tekmovalnem svetu so vse manj zaščitene. Tudi če univerzitetne sisteme povečini vodijo države, morajo posamezne univerze čedalje bolj tekMOVATI za študente, raziskave in finančna sredstva zanje. Okrepiti in razširiti morajo svoje zunanje odnose z zainteresiranimi stranmi, kot tudi razpršiti svoje vire financiranja. Zato morajo univerze znova temeljito premisliti način vodenja, financiranja, notranjih struktur in zunanjih odnosov, pa tudi svoj način delovanja. Spremeniti morajo svojo notranjo organizacijo, da bi lahko delovale bolj podjetniško (Van Ginkel, 1999 in 2001). Pravzaprav so zdaj vlade tiste, ki so postale odvisne od dobre volje in dela njihovih univerz, s čimer državi in njenemu visokošolskemu sistemu zagotovijo 'sloves', saj ugled in položaj posameznih univerz označujeta kakovost sistema.

Jasno ta izjava še zlasti velja za države, ki imajo pretežno javni sistem univerz, kjer vlade določijo okvir, znotraj katerega morajo univerze delovati. Vendar se izjava nanaša tudi na zasebne univerze; čeprav le-te bolj ali manj skrbijo same zase, še vedno delujejo znotraj nacionalnih okvirov – in ti v prihodnosti ne bodo še naprej obstajali na enak način kot doslej. Spremembe so vidne tudi pri japonskih državnih univerzah, ki so tradicionalno gledano prestižnejši del japonskega visokošolskega sistema in se zdaj oddaljujejo od nacionalne vlade. Država jih sicer še vedno podpira, toda v večji meri jih podpirajo predvsem neodvisne ustanove.

Trajno zanimanje države in družbe

Vendarle si družba ne more privoščiti, da bi popolnoma izgubila nadzor nad dejavnostmi in razvojem svojega višješolskega izobraževanja. Uspešnost visokošolskega sektorja je preveč pomembna za prihodnost države in družbe, da bi to dopustili. Družba potrebuje dobro izobražene strokovnjake na trgu delovne sile. Prav tako mora ustvariti ustrezno intelektualno elito, da razmišlja in daje smernice za prihodnost naroda in vsega človeštva. Družba se bo zato še naprej zanimala za zadostno število kakovostnih učnih in raziskovalnih programov na univerzah in dostop do njih. Ne glede na način organizacije visokega šolstva bo torej treba

najti neke vrste rešitev za primerno število, dostop in kakovost v skladu s potrebami družbe (Van Ginkel, 2005). Internacionalizacija, mreženje in mobilnost bodo le še povečali razpoložljive priložnosti in prispevali dodatno vrednost, ne pa kaosa.

Glede na priložnosti in izzive, ki jih globalizacija ustvarja, je pomembno tudi pogledati, kako ti vplivajo na univerze v njihovem dejanskem delovanju. Internacionalizacijo smo na primer še dolgo po drugi svetovni vojni videli kot ključni element za doseg miru in napredka in mnogi so bili mnenja, da je študij v tujini prava rešitev. Medtem pa je postalo jasno, da študij v tujini sam po sebi še zdaleč ni dovolj. To ne pomeni, da ni pomemben, toda sam po sebi ne predstavlja internacionalizacije, temveč je samo njen del. Vsaj tako pomembno je tudi za učitelje, da potujejo in delajo v tujini, in dobro bi se bilo vprašati, kako ta izkušnja koristi ustanovam gostiteljicam, ne samo gostujočim učiteljem. To vprašanje se redko obravnava z obeh zornih kotov. Vsaka stran mora imeti korist od izkušnje, kar bo zagotovilo njen obstoj na dolgi rok. Lahko bi se tudi vprašali, v kolikšni meri ta izkušnja v tujini dejansko vpliva na učne in raziskovalne programe posamezne ustanove. Ali pa v kolikšni meri pravzaprav vodi do skupnih raziskav in/ali učnih projektov. Vsaka razprava o internacionalizaciji mora upoštevati različne vidike tega vprašanja.

Enako velja za dostop. Pri dostopu je zelo pomembno, da ima vsak, ki je nadarjen za študij, ne glede na socialno-ekonomsko okolje, možnost vpisa na univerzo, po možnosti ustanovo po lastni izbiri, dokler njegove ali njene sposobnosti ustrezajo ambicijam. Številne države so ta cilj sčasoma uresničile, vendar to še zdaleč ni realnost povsod po svetu. Toda razprava o dostopu do visokošolskega izobraževanja se spremeni v trenutku, ko se uvede vpisne pogoje. Le redki se zavedajo, da so med študenti, ki se vpisujejo na visokošolske zavode v različnih državah po svetu, razlike v starosti od enega do dveh let, pa tudi v razvoju oziroma zrelosti. Preskok kakovosti med srednješolsko in visokošolsko izobrazbo ni enak po vsem svetu. Kaj se zgodi v teh dveh letih? Ti dve leti sta bodisi del srednješolskega izobraževanja ali del terciarnega izobraževanja, kar je odločilnega pomena. Kadar država želi, da se 80 odstotkov mladih iz enake starostne skupine vpiše na 'višješolsko' ustanovo, si je treba zastaviti dve vprašanji. Kot prvo, ali ima sistem dovolj kapacitet. Drugo in še pomembnejše vprašanje pa je, ali je 80 odstotkov prebivalstva dovolj nadarjenega in sposobnega za usposabljanje na visokošolski ustanovi.

Kakšno raven kakovosti bi morali doseči v visokem šolstvu? Jasno je, da se položaj zaplete, ko politika odprtih meja privede do situacije, v kateri tuje ustanove ustanavljajo podružnice v drugih državah s precej različnimi predpisi, pogoji in priložnostmi v primerjavi z državo izvora. Vlade lahko v takšnih okoliščinah ukrepajo samo zelo previdno.

Relevantnost in akreditacija

Nadaljnja razprava se vrti okrog relevantnosti univerzitetnih programov. UNESCO se je na Svetovni konferenci o visokem šolstvu (Pariz, 1998) osredotočil na naslednje štiri glavne vidike, kako univerze in visoko šolstvo na splošno bolje pripraviti na dobo globalizacije:

- (1) relevantnost programov (pertinentnost),
- (2) dostop za tiste, ki so sposobni uspešno končati izbrani študijski program,
- (3) internacionalizacija in
- (4) sredstva.

Druga vprašanja so vključevala vlogo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, vlogo visokošolskega izobraževanja za trajnostni človekov razvoj, priprave na svet dela in odnose z drugimi ravnmi in vrstami izobraževanja. Vse to lahko enostavno zajamemo pod pojmom relevantnost (pertinentnost).

V globaliziranem svetu, za katerega je značilna vse večja konkurenca na področju financiranja (zlasti z javnimi sredstvi, vsekakor pa tudi z zasebnimi), se zastavlja vprašanje, kaj univerze pravzaprav prispevajo (Van Ginkel in Dias, 2007). Takoj ko upoštevamo kakovost in so v igri akreditacije, se pojavi povsem nova vrsta vprašanj: Akreditacije za kaj? Za katere lastnosti? Katere lastnosti pravzaprav iščemo? Kdo bodo varuhi sistema? Kakšna bodo njihova merila? Takšna vprašanja je treba opredeliti in nanje odgovoriti, preden sprejmemo kakršne koli odločitve. Po eni strani je v vedno bolj povezanem svetu pomembno, da študij kjer koli v svetu vodi do diplome, ki jo razumejo in cenijo povsod. Po drugi strani pa je ključno priznati pomembnost kulturne in drugih

vrst raznolikosti. Diplome naj bodo znak kakovosti na določeni ravni in ne enotnosti in standardizacije. Končni cilj ocenjevanja kakovosti in akreditacije prav tako ni doseči skladnost s standardi, ampak spodbujati odličnost, ustvarjalnost in inovativnost. To je tudi razlog, da Bolonjska deklaracija toliko pozornosti posveča t. i. 'dodatku k diplomam'. Pri takšnih vprašanjih so mednarodne univerzitetne organizacije, kot sta Evropsko združenje univerz (CRE/EUA) in Mednarodna zveza univerz (IAU, Pariz), imele in imajo še vedno pomembno, predvsem podporno vlogo pri pripravi verodostojnih sistemov akreditacije in pripravljajo posamezne univerze na akreditacijo (Van Ginkel, 2002).

Integriteta ustanov in upravljanje

Zadnji predmet razprave, ki je neposredno povezan s prejšnjim, je integriteta ustanov (institutional integrity), ki jo lahko obravnavamo z dveh zornih kotov. Prvi je stopnja objektivnosti in nevtralnosti znanosti, ki jo izvaja avtonomna ustanova z akademsko svobodo. Drugi zorni kot je prav tako pomemben: težnja strokovnjakov po ustvarjanju svetovnih omrežij zaradi sprememb v komunikacijsko-informacijski tehnologiji. Ali to postavlja pod vprašaj integriteto ustanove, saj predlaga integralni pristop h glavnim področjem programov, ki so sami po sebi multidisciplinarni? V članku z naslovom 'Univerza 2050: Organizacija ustvarjalnosti in inovacij' (politika visokega šolstva 1994) sem nadgradil vprašanje 'Univerze: Omrežja ali vojašnice?'. Ali bo kljub napetostim med horizontalno in vertikalno vrsto organizacije (razpršene in na enem mestu; 'over space and in place') ljudi mogoče združiti v multidisciplinarne, problemsko usmerjene univerzitetne programe? In to početi v razmerah, v kakršnih je udeležba v prestižnih svetovnih, splošno področno usmerjenih in visoko specializiranih 'omrežjih' veliko bolj zanimiva zaradi uvrščanja na rang lestvice? To je pomembno vprašanje, s katerim se sooča veliko univerz. Kako lahko s tega zornega kota uravnotežijo globalno in lokalno raven?

Ko se bodo univerze soočale z vsemi temi izzivi in priložnostmi, bo pomembno upoštevati, katere spremembe na področju upravljanja, notranje strukture, organizacije in načinov delovanja bi bile mogoče in primerne. Na primer, če od državnih sistemov večinoma javnih univerz v času priprave proračuna zahtevate, da pripravijo dokončen seznam zaposlenih za naslednje leto in/ali zaprosijo za nove prostore za pet

let vnaprej, da bi si zagotovili finančna sredstva zanje, s tem vsekakor ne spodbujate podjetnosti vodstva. Z drugimi besedami, vsaka vlada dobi vodstvo univerze, ki si ga zasluži, in sicer ali bolj tradicionalno in birokratsko, ki se izogiba tveganjem, ali bolj inovativno in podjetniško. Bolj kot vlade omejujejo avtonomijo univerz in prevzemajo vodstvene in upravne naloge, manj podjetniško sposobno in inovativno bo vodstvo univerze (Van Ginkel, 2001).

Realnost na univerzah je postala preveč zapletena za podrobno sodelovanje vlade pri njihovem rednem vodenju in upravljanju. V zadnjih desetih letih tudi javne univerze bolj očitno težijo k temu, da postanejo bolj neodvisne in podjetniške. Na Japonskem so javne univerze pred nedavnim izključili iz državnega sistema in v prihodnje se bodo financirale na podlagi subvencijam podobnih sredstev. Tamkajšnje izkušnje že kažejo, da so tradicionalne, notranje strukture pod pritiskom. Razvijati se je začela želja po prilagajanju ter združitvi dejavnosti in ustanov. V mnogih evropskih državah se je to že zgodilo. Ko se mora posamezna univerza ozreti na svet okoli sebe in se naučiti, kako preživeti, smo priča popolni spremembi razmišljanja, kar vodi do sprememb na področju financ, strukture in načinov delovanja.

V takšnih okoliščinah, pri reševanju stvarnih problemov struktura s fakultetami, ki so opredeljene po disciplinskih načelih, ni optimalna rešitev, medtem ko se je vpeljava multidisciplinarnega področja kot dodatnega stebra prav tako izkazala za napačno. Izziv je torej, kako ustvariti matrično organizacijo, ki bo ponovno združila vede in problemsko usmerjenost. V tem primeru si moramo v notranji organizaciji zastaviti rok, ki bo te elemente združil za določen čas, da se posamezne celice matrike ne bi združile v nove stebre. Takšna prilagodljivost pri organizaciji bo univerzam pomagala, da v času globalizacije bolj učinkovito sodelujejo z drugimi ustanovami, svetom dela in glavnimi interesnimi skupinami, torej z družbo, ki ji želijo služiti.

Za zaključek: osredotočanje na prihodnost

Internacionalizacija je več kot le tradicija in ambicija – je nuja! Na vlogo univerz pri tem in na načine, na katere lahko to vlogo odigrajo, vpliva pet ključnih procesov: glokalizacija, razvoj družbe znanja, vse večji

pomen etike in vrednot, podnebne spremembe in okoljske katastrofe ter spremembe v ravnovesju med 'javnimi' in 'zasebnimi' interesi in odgovornostjo.

Predvsem globalizacija in vzpon družbe znanja sta privedla do radikalne spremembe položaja posameznih univerz. Univerze niso več le del nacionalnega sistema, nad katerim bdi država. Vse morajo storiti same. Visokošolska ustanova je zahvaljujoč uspešnosti na mednarodni ravni uvrščena na lestvico, kar poveča ugled tako ustanovi kot tudi nacionalnemu sistemu.

S težnjo, da bodo morali narediti 'več z manj' javnofinančne podpore, morajo ustanove večji delež svojega proračuna financirati iz drugih virov. Zato morajo postati bolj podjetne. Vsak evro mora trajati dlje in narediti več. Pretehtati morajo ravnovesje med lokalno in regionalno, nacionalno in globalno prisotnostjo. Da bi to dosegle, morajo ponovno premisliti, kako naj organizirajo svoje dejavnosti. Zavedati se morajo, da je treba s svojimi značilnostmi in vzorci aktivnosti in odnosov istočasno delovati na različnih geografskih ravneh.

S krajšimi (relativnimi) razdaljami je dandanes nemogoče, da bi še naprej živeli 'popolnoma odmaknjeni od sveta'. Internacionalizacija visokega šolstva ni več omejena le na mobilnosti študentov ali mobilnost zaposlenih. Je veliko več kot le lep 'dodatek' kot nekoč. Ključna je tako za preživetje ustanov kot tudi za družbo, ki ji pripadajo in služijo. Pravzaprav se univerze trudijo dokazati svojo 'kakovost' tako, da želijo pristopiti k najbolj uglednim mednarodnim mrežam na področju njihove akademske dejavnosti – k najbolj uglednim in koristnim, ki jih želijo sprejeti za člane. Pri tem vse bolj sodelujejo pri učnih in raziskovalnih programih na mednarodni ravni.

Od zgodnjih devetdesetih let si univerzitetna združenja, kot npr. CRE/EUA v Evropi, močno prizadevajo pripraviti svoje članice na prihodnost in jim pomagati, na primer s pomočjo programa evalvacije ustanov za ocenjevanje kakovosti in sistema akreditacije, da okrepijo svoje strateške sposobnosti upravljanja in svojo sposobnost, da se spremenijo. Ni več veliko časa za tradicijo in folkloro: poudarek je na prihodnosti!

Literatura

Annan, K. (1999): Preventing War and Disaster: A Growing Global Challenge. Letno poročilo 1998 generalnega sekretarja. Združeni narodi, New York.

Bolonjska deklaracija (1999). ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf (14. 6. 2011)

Braudel, F. (1972–73): The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II. London: Collins.

Castells, M. (1996): The Rise of the Network Society. Oxford, UK in Malden, Massachusetts, USA: Blackwell Publishers.

Claval, P. (1964): Essai sur l'évolution de la géographie humaine. V: Cahiers de Géographie de Besancon, št. 12.

Etzkowitz, H.(2000): The Second Academic Revolution: MIT and the Rise of Entrepreneurial Science. London: Gordon and Breach.

Ginkel, H. J. A. van (1994): University 2050. The Organization of Creativity and Innovation. V: Universities in the Twenty-first Century. A Lecture Series. Paul Hamlyn Foundation. Nacionalna komisija za izobraževanje in Svet za gospodarstvo in visoko šolstvo, str. 65–86, London. Krajša različica: Ginkel, J.A. van (1995), University 2050: the Organization of Creativity and Innovation. V: Higher Education Policy, zvezek 8, št. 4. Tema: Organizing Higher Education for the 21st Century, str. 14–189. Kogan Page.

Ginkel, H. J. A. van (1999): Networks and Strategic Alliances within and between Universities and with the Private Sector. V: Werner Z. Hirsch in Luc E. Weber: Challenges Facing Higher Education at the Millennium, str. 85–92. American Council on Higher Education/Oryx Press Series on Higher Education.

Ginkel, H.J.A. van (2001): Building a Culture of Understanding: The Role of the University. V: Global Dialogue – The Dialogue of Civilisations. Zvezek 3, št. 1, pozimi 2001, str. 84–92.

Ginkel, H. J. A. van (2001): Variety and Impact: Differences that Matter. Some Thoughts on the Variety of University Governance Systems and their Impact on University Policies and Strategies. V: Werner Z. Hirsch in Luc E. Weber, Governance in Higher Education. The University in a State of Flux. Pariz, London, Ženeva: Economica, str. 155–166.

Ginkel, H. J. A. van (2002): Academic freedom and social responsibility – The role of university organizations. V: Higher Education Policy, The Quarterly Journal of the International Association of Universities. Zvezek 15, št. 4, december, str. 347–351.

Ginkel, H. J. A. van (2003): What Does Globalization Mean for Higher Education? V: Gilles Breton in Michel Lambert (ur.), Universities and Globalization. Private Linkages, Public Trust. Pariz: UNESCO založništvo/Université Laval/Economica, str. 71–80. Objavljeno tudi v francoščini.

Ginkel, H. J. A. van (2004): Mobilizing for education and sustainable development. V: The Development Education Journal; the Journal of the Development Education Association. Zvezek 10, 3 junij 2004, str. 22–24.

Ginkel, H. J. A. van (2005): Responsibilities, Challenges, Opportunities and Governance – Rethinking the University for the 21st Century. V: Higher Education in the World 2006 – The Financing of Universities, str. XIX–XXVII. GUNI Series on the Social Commitment of Universities I. Palgrave.

Ginkel, H. J. A. van, in Dias, M. A. R. (2007): Institutional and political Challenges of Accreditation at the International level. V: GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2: Higher Education in the World 2007. »Accreditation for Quality Assurance – What is at stake?«, str. 37–57. Palgrave/MacMillan.

Vidal de la Blache, P. (1921): Principes de Géographie Humaine. Pariz: A. Colin.

Globalizacija in internacionalizacija: Razpotje idej o prihodnosti visokega šolstva

Klemen Miklavič

Povzetek

Internacionalizacija se pogosto pojavlja kot sinonim za sodobne reforme v visokem šolstvu. Val reform v imenu internacionalizacije predstavlja odziv na korenito spremenjene družbene okoliščine, na proces globalizacije in na novo množično podobo visokega šolstva. V pričujočem prispevku skušam osvetliti različne reformne tokove v svetu, predvsem v Evropi, ter pripadajoče diskurze in idejne silnice, ki jih poganjajo. V evropskem in globalnem kontekstu se sooča več, pogosto konfliktnih idej o prihodnosti visokega šolstva. Izpostavljena sta dva prevladujoča in antagonistična idejna trenda, ki spremljata oblikovanje in uresničevanje politik tako na vseevropski kot na nacionalnih ravneh. Kot primer analiziram razpravo o internacionalizaciji slovenskih univerz ter predstavljam nekatere diskurze in idejne poglede na prihodnost visokega šolstva v Sloveniji.

Ključne besede: internacionalizacija, visoko šolstvo, globalizacija, bolonjski proces, ideje, poblagovljenje, gospodarstvo znanja, diskurz

Uvod

V drugi polovici dvajsetega stoletja so se v visokem šolstvu dogajali ključni premiki, ki so v pripeljali do potrebe po temeljitem razmisleku o prihodnosti visokega šolstva. Nekateri poznavalci razmer govorijo o razpotju paradigmatičnih razsežnosti, o dveh projekcijah rezultatov reformnih posegov (zlasti v duhu bolonjskega procesa) v evropsko visoko šolstvo: prva, konservativnejša, daje prednost preoblikovanju univerze za prilagajanje sodobnemu svetu brez žrtvovanja njene avtentičnosti, akademske svobode in družbene odgovornosti, medtem ko se druga nagiba k spodbudi napredovanja visokega šolstva v okviru poslovnosti in tržnih načel (de Sousa Santos, 2010). S pojmom internacionalizacija visokega šolstva se pogosto naslavlja velike premike v visokem šolstvu –

kot odraz družbene in gospodarske dinamike sodobnega sveta. Obenem pa se pod terminom internacionalizacija pojavlja množica diskurzov in idej, ki zaznamujejo sodobne procese v visokem šolstvu.

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo Republike Slovenije je februarja 2011 organiziralo posvet prav na temo internacionalizacije visokega šolstva. Dogodek je bil namenjen razpravi o stanju in napredku vključevanja slovenskega visokega šolstva v globalni prostor izobraževanja in znanja. Zbrali so se predstavniki univerz, samostojnih visokošolskih ustanov, študentov, raziskovalnih centrov, državnih služb in strokovnjaki iz tujine. Takšnih priložnosti v Sloveniji ni veliko, zato je ta ponudila toliko pomembnejšo osnovo za analizo diskurzov, politik in implementacije reform na nacionalni oz. univerzitetni ravni. V istem obdobju je v Sloveniji potekala tudi razprava o predlogu Nacionalnega programa visokega šolstva (MVZT, 2011), ki je bil v parlamentu sprejet 24. 5. 2011. Tudi v tem dokumentu je vsaj na ravni diskurza internacionalizacija visokega šolstva eden vodilnih političnih konceptov.

Internationalizacija je torej pomemben element večine sodobnih diskurzov o visokem šolstvu in je povezana z najvidnejšimi političnimi idejami tako v Evropi kot tudi širše. Javne razprave, strokovni in strateški forumi ter usklajevanja z deležniki so pomembna prizorišča za prepričevanje in uveljavljanje diskurzov in idej različnih političnih akterjev (Schmidt, 2010: 3, 4). Za razumevanje strateških interesov in političnih usmeritev/procesov je pomembno poznavanje idej. Te se lahko identificira oziroma izlušči iz diskurzov, ki se uporabljajo ob različnih priložnostih in v raznih forumih. Izstopajoče strateške ideje v kombinaciji z družbenimi normami, vrednotami in zgodovinskim razvojem so pogosto osnova za formulacijo politik in nakazujejo prevladujoče interese v procesu.

Z internacionalizacijo visokega šolstva je povezana cela vrsta diskurzov ki skušajo legitimirati reformne ukrepe na vseh ravneh visokega šolstva (Nokkala, 2007). Diskurzi internacionalizacije izvirajo iz idej o prihodnosti visokega šolstva v razmerju do sodobnih družbenih trendov in izzivov. S seboj prinašajo tako tiste reforme, ki ciljajo na odpiranje nacionalnih sistemov in ustanov v mednarodni prostor (mobilnost, priznavanje kvalifikacij, ECTS), kot tudi tiste ukrepe, ki niso neposredno povezani z mednarodnim prostorom oz. so značilno nacionalni (zagotavljanje kakovosti, financiranje, diverzifikacija itn.).

V prispevku bom skozi diskurze, ki izhajajo iz internacionalizacije visokega šolstva, predstavil strateške smernice, reformno dinamiko in konceptualne vidike sodobnega visokega šolstva v Evropi in svetu. Izluščil bom glavne idejne pristope oziroma diskurzivne sklope, s katerimi lahko opišemo temeljne poglede na vlogo in razvoj visokega šolstva v sodobnem (zahodnem) svetu. Za primer bom uporabil komunikativno politično prizorišče ob 1. obravnavi predloga Nacionalnega programa visokega šolstva¹ in 2. ob javni razpravi o internacionalizaciji visokega šolstva v Sloveniji. Osvetlil bom, kako se evropski ter globalni diskurzi in ideje odražajo v nacionalnem prostoru. Pri tem bom za ugotavljanje prevladujočih diskurzov upošteval tudi razprave o sestavinah visokošolske politike, ki ne sodijo neposredno v mednarodno odpiranje visokošolskega prostora, a vseeno odražajo ideje, ki jih širijo internacionalizacijski diskurzi.

Ideje postanejo pomembne in vplivne, ko so izražene in prevzete v različnih političnih prizoriščih, zato si bom kot osnovo razprave izposodil tezo, s katero je minister, odgovoren za visoko šolstvo, otvoril zgoraj omenjeni posvet in s katero je izzval sklicevanja ter parafraziranja v nadaljnji razpravi². Internacionalizacijo visokega šolstva je ločil od globalizacije visokega šolstva in med njima prepoznal antagonizem. Takšna delitev v precejšnji meri odraža pluralnost diskurzov in idej, ki jih ti prinašajo o vlogi visokega šolstva v družbi. Začel bom s temeljnimi koncepti in pregledom zgodovine sodobnega pojava internacionalizacije visokega šolstva.

Globalizacija, spremljajoči družbeni trendi in mednarodna razsežnost visokega šolstva

Globalizacija je eden bolj kontroverznih konceptov v političnih in akademskih diskurzih. Pogosto se nanaša na različne, včasih celo nasprotujoče si procese (Nokkala, 2007: 67). Po definiciji Helda in McGrewa (2003)³ je globalizacija »proces (ali niz procesov), ki vsebuje pretvorbo prostorske organizacije družbenih odnosov in transakcij /.../

¹ Zaradi omejenega obsega prispevka se ne bom spuščal v podrobno analizo besedila Nacionalnega programa visokega šolstva. Izpostavil bom le glavne usmeritve ter osvetlil nekatere reakcije in javno razpravo ob sprejemanju dokumenta.

² Vir: <http://www.mvzt.gov.si/nv/si/splosno/cns/novica/article/12361/6910/37eca0ae75/> (15. 3. 2011).

³ Povzeto po Nokkala, 2007: 67.

ki ustvarjajo medcelinske ali medregijske tokove in mreže aktivnosti, interakcij in izvajanja moči«. Koncept globalizacije je najpogosteje rabljen za ponazoritev globalizacije trgov in gospodarstva, ki se pogosto označuje kot neizogiben in neustavljiv proces (Nokkala, 2007: 67).

Visoko šolstvo ni ostalo imuno na močne družbenoekonomske trende sodobnega sveta. Vendar je v tem sektorju proces kompleksen in (zlasti v celinski Evropi) izpostavljen tradicionalnim oviram. Čeprav mednarodno sodelovanje med univerzami lahko zasledimo daleč nazaj v zgodovini, ter navkljub univerzalnosti znanja, je bilo visoko šolstvo vsaj v 19. in 20. stoletju izrazito nacionalno usmerjeno (Teichler, 1999; Corbett, 2006). Večina današnjih univerz je bila ustanovljena v tem obdobju, zato lahko govorimo o nacionalni univerzi kot o tradicionalnem tipu evropske univerze. Od razsvetljenstva dalje je izobraževanje nacionalna zadeva in tudi v EU pristojnost in odgovornost za šolski sistem še naprej pripada neposredno državam članicam (Zgaga, 2004: 18).

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja do današnjih dni so se stopnjevale pobude za prehajanje učiteljev in študentov med univerzami tudi prek državnih meja. Programi EU (Erazmus, Tempus, okvirni program raziskovanj...), regionalni akademski programi in druge oblike medinstitucionalnega sodelovanja so pokazali prednosti v akademskem, zaposlovalnem, socialnem in kulturnem smislu (Zgaga, 2004: 12–14). Med drugim so programi EU pomembno prispevali k denacionalizaciji visokega šolstva ter pri spodbujanju univerz za vključevanje mednarodnih dejavnosti v svoje strategije (Teichler, 1999: 13). Mednarodni odnosi so se premaknili iz obrobja v središče ideje o univerzi (Marginson, 2008).

Krepitev mednarodne razsežnosti v visokošolski politiki je v precejšni meri odziv evropskih držav in univerz na globalizacijo ter nastajanje družbe in gospodarstva znanja (Huisman in Van der Wende, 2004; Marginson in Van der Wende, 2007; Nokkala, 2007). Takšno politiko lahko označimo kot sistemsko in načrtno prizadevanje za povečanje odzivnosti visokega šolstva na izzive globalizacije družbe, gospodarstva in trga dela (Kälvemark in Van der Wende, 1997⁴). Proces naj bi zajemal celovito reorganizacijo vsebine kurikula, organizacije struktur in institucionalnih strategij ter se pojavljal v obliki povečevanja prožnosti univerz v globalni konkurenci (Nokkala, 2005: 12).

⁴ *Povzeto po Nokkala, 2005: 2.*

Med pogledi na čezmejno širitev delovanja univerz je tudi nekaj negativne kritike. Po Teichlerju (1999: 9, 21) je na primer proces internacionalizacije visokega šolstva povezan z močjo in dominacijo v globalnem prostoru. V njem prepoznava neokolonialne prvine, ki bi lahko povečevale neenakomeren razvoj v svetu. Politične sile pogosto zagovarjajo prednost globalne tehnološke in gospodarske konkurenčnosti in v ta okvir vključujejo visoko šolstvo. K intrumentalizaciji visokega šolstva za gospodarsko konkurenčnost in h kritiki čezmejne širitve visokega šolstva se bom vrnil v naslednjem poglavju.

Internacionalizacija vs. globalizacija visokega šolstva

Termin internacionalizacija visokega šolstva obravnavanega pojava ne opisuje povsem ustrezno in v celoti. Okoli samega koncepta pa se pletejo različne interpretacije in definicije (Knight, 2004; Huisman in Van der Wende, 2004; Nokkala, 2007; Teichler, 1999; Zgaga, 2007). Minister je v govoru, ki ga omenjam uvodoma, globalizacijo visokega šolstva ločil od internacionalizacije. Ločevanje procesov na dve kategoriji je prisotno tako v političnem diskurzu kot tudi v literaturi. Vendar velja v zvezi s tem opozoriti na kritiko, da takšna tipizacija temelji na poenostavljanju in zastarelem pogledu na globalizacijske procese v visokem šolstvu. V pričujočem članku bom uporabil poenostavljeno tipizacijo da bi pokazal pluralnost procesov in idej o prihodnosti visokega šolstva oziroma ponazoril temeljne razlike v konceptualizaciji visokega šolstva v kontekstu sodobnih trendov.

V slogu dualnosti je npr. Van der Wendejeva (2002: 49) opredelila razliko med internacionalizacijo in globalizacijo visokega šolstva tako, da je internacionalizaciji pripisala naraščajočo prepletenost med nacionalnimi visokošolskimi sistemi z odstranjevanjem ločnic, toda z ohranitvijo kompetenc nacionalnih vlad, medtem ko globalizacija pomeni naraščajočo integracijo tokov in procesov prek povezav in skozi povezave, kar vodi v preobrazbo prostorske organizacije družbenih odnosov v visokem šolstvu in pri tem šibitev vloge nacionalne države. Po tej definiciji procesa nimata linearne povezave, temveč sta si lahko celo v nasprotju. Internacionalizacija temelji na svetovni ureditvi, kjer dominirajo nacionalne države. V primeru globalizacije visokega šolstva pa gre predvsem za procese, povezane s čezmejno, tržno krmiljeno aktivnostjo,

z liberalizacijo trgovine s storitvami, s spletno ponudbo izobraževanja (ibid.) in z drugimi pojavi, ki potekajo v znamenju globalne delitve dela in konkurence. Ti procesi so del splošnega zatona obdobja centralizirane ekspanzije državnih storitev (Welch, 2001: 485) in so nedvomno posegli v odnos med državo, univerzo in študenti (Van der Wende, 2002: 49).

Globalizacijo visokega šolstva je v določeni meri možno razumeti kot odmik od ustaljenih ciljev in vrednot akademskega sveta. Na političnem prizorišču se uveljavljajo ideologije, ki koncept visokega šolstva kot javne dobrine pretvarjajo v dojetanje visokega šolstva kot industrije za utrjevanje nacionalne konkurenčnosti in kot donosno storitev, ki se lahko prodaja na trgu (Naidoo in Jamieson, 2005). Utilitarnost znanja torej izpodriva idejo o znanju kot cilju samem po sebi (Morley, 2003: 7). Izobraževanje je v vseh svojih vertikalnih segmentih pod pritiskom preusmeritve in preoblikovanja v odnosu do makroekonomskih ciljev in potreb trga in pripravo bodočih delavcev. Izobraževalna politika je vse bližje aktivni politiki zaposlovanja na osnovi odnosa med človeškim kapitalom in gospodarsko rastjo ter na osnovi iskanja rešitve za težavo pomanjkanja ustreznih veščin na trgu dela (Lavdas et al., 2004: 4).

Z utilitarnim razumevanjem visokega šolstva se krepi tudi pritisk v smeri večanja obsega in učinkovitosti proizvodnje znanja s čim manj obremenitve za javne finance. Širi se zasebni sektor, uveljavlja kombiniranje zasebnega in javnega financiranja visokega šolstva, profesionalizacija upravljanja in ločevanje akademskega in upraviteljskega osebja. H konkurenčnosti, ugledu in privlačnosti univerz bistveno prispeva raziskovalna dejavnost. Intenzivnost raziskovalne dejavnosti v veliki meri določa status in percepcijo kakovosti visokošolskih ustanov (Marginson, 2008). Temu sledi trend strateškega usmerjanja in stratifikacije univerz, kar je izraženo tudi skozi razvrščanje univerz v rang lestvice. Tem se bom v nadaljevanju bolj natančno posvetil. Univerze se torej po tem scenariju preoblikujejo v avtonomne, podjetne in konkurenčne subjekte (Nokkala, 2005: 2), pri čemer je zapostavljena širša družbeno-kulturno vloga visokega šolstva, vključno s tistimi funkcijami, ki jih Zgaga (2004: 17) opredeljuje kot »ohranjanje različnih (posebnih) vrednostnih sistemov in kulturnih identitet«.

Še ostrejšje opredelitve teh trendov govorijo o poblagovljenju (angl. commodification) visokega šolstva, saj se procesu izobraževanja podeljuje menjalna vrednost. Torej ne le znanje, temveč sam izobraževalni odnos

je pretvorjen v tržno blago: učitelj postane proizvajalec blaga, študent pa kupec oziroma potrošnik (Naidoo and Jamieson, 2005). Ustvarjajo se torej trenja med tradicionalnim razumevanjem vloge visokega šolstva in sodobnimi poudarki gospodarske instrumentalnosti (McNay, 2006: 10).

Pomembna razsežnost globalizacije visokega šolstva je pojav čezmejnega izobraževanja (angl. transnational education). Pobuda prihaja zlasti iz angleško govorečega sveta, od koder izhaja veliko javnih in zasebnih univerz, ki na različne načine ponujajo izobraževalne storitve v globalnem prostoru. V zadnjih desetletjih je to postala donosna dejavnost in se uvrstila na dnevni red Svetovne trgovinske organizacije v okviru liberalizacije trga storitev (Robertson in Verger, 2008). Nekateri avtorji v čezmejni ponudbi izobraževanja vidijo dopolnitev pomanjkljivih visokošolskih sistemov predvsem v manj razvitih državah. Zagovorniki tega pojava pozdravljajo raznolikost in širitev izbire načinov izobraževanja in vsebin, kar naj bi suverene države sprejele kot dobrodošel prispevek h kakovosti visokega šolstva ter liberalizirale regulacijo v prid spodbujanja ponudbe izobraževalnih storitev. (Alderman, 2001.)

Globalna konvergenca izobraževalnega in raziskovalnega procesa na osnovi tržnih načel je ena temeljnih razsežnosti razhajanja med globalizacijo in internacionalizacijo visokega šolstva, kot sta opredeljeni zgoraj. Nakazuje se nekakšna paradoksalna situacija: v postmoderni družbi bi lahko pričakovali odklanjanje velikih harmonizacij, saj naj bi bil čas univerzalnih ideologij mimo (Zgaga, 2004: 18), a vendarle globalizacijske okoliščine prispevajo koncentrirano gospodarsko moč in pojav transnacionalnih političnih organizacij – virov strateških agend, ki proizvajajo monolitne in univerzalne rešitve za kompleksna in raznolika družbena in politična vprašanja (Welch, 2001: 486).

Visoko šolstvo v Evropi – srednja pot med internacionalizacijo in globalizacijo

Tako internacionalizacija kot globalizacija visokega šolstva predstavljata veliko več kot le poimenovanje strategije za mednarodne aktivnosti univerz in posameznikov, vključenih v študijsko-raziskovalni proces. Obravnavati ju moramo kot konceptualni poimenovanji dveh tokov diskurzov, ki prinašata različne ideje in legitimirata reformne politike.

Reformni ukrepi (v veliki meri navdahnjeni iz idej, ki jih ti diskurzi prinašajo) segajo prav na vse ravni in področja visokega šolstva.

Strategije, ki jo zaznavamo v Evropi, ni moč preprosto prirediti eni od zgoraj navedenih poti preobrazbe visokega šolstva v smislu čezmejne razsežnosti. V evropskem primeru mednarodnega sodelovanja na področju visokega šolstva lahko govorimo o procesu, ki se giblje med internacionalizacijo in integracijo na regionalni (evropski) ravni. V tem smislu ga lahko poimenujemo evropeizacija⁵ visokega šolstva. Čeprav ostajajo države osrednje akterke v regulaciji visokega šolstva, se uveljavlja politika visokega šolstva v funkciji krepitve gospodarske konkurenčnosti celine kot celote. Pri tem je zlasti v dokumentih Evropske komisije moč zaznati idejo o osrednji vlogi visokega šolstva pri vzpostavljanju gospodarstva in družbe znanja (npr. European Commission, 2003, 2005, 2006, 2007). Evropeizacijo visokega šolstva zaznamuje torej tudi vzpostavljanje nadnacionalnih političnih mehanizmov, v največji meri v okviru EU, ki vodijo v postopno denacionalizacijo in integracijo nekaterih sistemov regulacije (Van der Wende, 2004: 10). Evropeizacija v tem smislu sledi konceptu naddržavnega ogrodja regulacije in sega prek bledečih nacionalnih strateških (angl. policy) okvirov ter do neke mere krmili globalno integracijo visokošolskih sistemov (Van Damme, 2002: 24).

Bolonjski proces – evropski odgovor na globalizacijo

Osrednji in najbolj prepoznaven proces evropeizacije visokega šolstva je t. i. bolonjski proces, ki je osnova za evropski visokošolski prostor. Vzpostavljajo se mehanizmi za omogočanje primerljivosti in združljivosti visokošolskih sistemov evropskih držav, da bi tako omogočili med-univerzitetno sodelovanje ter mobilnost študentov, učiteljev in raziskovalcev. Bolonjski proces je hkrati regionalni forum za soočanje in usklajevanje idej o prihodnosti visokega šolstva ter zato relevanten v smislu analize diskurzov in ugotavljanja idejnega ozadja prevladujočih politik v Evropi.

Bolonjski proces je bil zasnovan na meddržavni ravni in je kot tak vnesel novost v visokošolsko strategijo evropskih držav. Te doslej niso poznale resnega usklajevanja nacionalnih strategij na nadnacionalni ravni. Bolonjsko reformo so v prvi fazi formulirale vlade držav podpisnic,

⁵ *Angl. europeanisation (of higher education).*

ter nato nadgrajevale skupaj z Evropsko komisijo ter medvladnimi organizacijami oziroma visokošolskimi deležniki. Vzgibe za reformo lahko iščemo v kompleksnem naboru okoliščin, ki postavljajo univerze v popolnoma nov položaj v razmerju do sodobnih družbeno-gospodarskih razmer. Ustanove demokratične oblasti posegajo v sistem, da bi visoko šolstvo prilagodile potrebam sodobnosti. Obenem pa se navkljub osrednji pristojnosti vlad evropskih držav na področju izobraževanja v bolonjskem procesu oblikuje evropski visokošolski prostor s skupnimi instrumenti na področju ogroditelj kvalifikacij in zagotavljanja kakovosti (Zgaga, 2007). V tem smislu države prepuščajo nekatere instrumente evropski ravni, kar pomeni, da bolonjski proces vsebuje prvine integracije.

Dobro desetletje po začetku bolonjskega procesa se soočajo različni, pogosto konfliktni pogledi na njegov politični in idejni značaj. Medtem ko nekateri avtorji trdijo, da je bila bolonjska reforma uporabljena za uresničevanje gospodarske strategije EU (npr. Tomusk, 2004), drugi v njej vidijo odgovor na izgubljanje nadzora nacionalnih držav nad domeno visokega šolstva na račun globalizacijskih trendov in naraščajoče moči Evropske komisije (EK) (Olsen in Maassen, 2007: 11). Vlade naj bi s pomočjo bolonjske reforme tudi iskale ravnotežje za krepitev nacionalnih visokošolskih sistemov, s čimer bi utrjevale privlačnost in konkurenčnost domačih univerz za prodor na globalno prizorišče, hkrati pa bi služilo kot obramba nacionalnega prostora pred prevlado globalnih tržnih in privatizacijskih trendov (Kwiek, 2004: 9).

Nekoliko globlje analize nakazujejo, da izvor in vsebino deklaracij bolonjskega procesa najbolje razumemo, če jih ne smatramo kot akademske dokumente, temveč kot agendo reform v visokem šolstvu, ki upošteva socialne in ekonomske okoliščine (Haug, 2005: 203). To izhaja iz teze, da bolonjski proces temelji na dediščini evropskih univerz, katere del je tudi sposobnost prilagajanja spreminjajočim se okoliščinam. Javna odgovornost za visokošolsko izobraževanje prav tako ohranja to dediščino in jo prenaša na naslednje generacije (Bergan, 2005: 25). Bolonjska reforma naj bi opustila popularen koncept človeškega kapitala (angl. human capital) s tezo, da univerze oblikujejo človeka in državljana in ne zgolj tvorijo človeški kapital, podrejen tržnim tokovom, tako kot druge vrste kapitala (de Santos Sousa, 2010).

Na drugem skrajnem robu spektra interpretacij bolonjske prenove se nahajajo civilnodružbena gibanja in nekateri učiteljski sindikati, ki

bolonjski reformi očitajo vpetost v ideološko, neoliberalno paradigmo. Po njihovem prepričanju naj bi se osredotočala na deregulacijo, privatizacijo visokega šolstva ter ga tako prepuščala globalnim tržnim imperativom in poblagovljenju (prim. zgoraj). Takšna gibanja so poznana po uličnih protestih⁶, ki so med drugim usmerjeni proti poskusom uvrščanja visokega šolstva na agendo liberalizacije trga storitev v okviru Svetovne trgovinske organizacije.

Torej je tudi bolonjski proces razpet v širokem spektru interpretacij. Seveda je to v veliki meri odvisno od opazovalčevih prepričanj, vrednot in idej. Odvisno pa je tudi, kako posamezna država uresničuje bolonjski dogovor. Bolonjski proces je lahko v nekaterih vidikih le mrtva črka na papirju ali celo krinka vlad za uresničevanje nekih drugih političnih agend (Musselin, 2006). Vsekakor pa gre za proces, ki je globoko zaznamoval evropske visokošolske sisteme in znatno prispeval k internacionalizaciji visokega šolstva znotraj evropske regije. Bolonjski proces se je izkazal kot prizorišče oblikovanja politik in strategij internacionalizacije in evropeizacije, medtem ko ostaja aktualno vprašanje o implementaciji in evalvaciji dosežkov držav, saj so kljub političnemu prizadevanju na mednarodni ravni vzvodi ostali pretežno v rokah nacionalnih držav.

Rangiranje visokošolskih ustanov – globalizacijski trend v visokem šolstvu

Posebno pozornost velja v okviru analize nameniti rangiranju univerz. Ta pojav je namreč zadnjih nekaj let tako popularen in tako pogosto predmet razprav, da ni mogoče spregledati njegove relevantnosti v kontekstu internacionalizacije in sodobnih idej o prihodnosti visokega šolstva. Z masifikacijo je postalo visoko šolstvo zanimivo za širše občestvo. Javnost je z množičnim vpisom precej bolj vpletena v vprašanja kakovosti, zaposljivosti, slovesa univerz itn. Diskusija o univerzah in študiju je zato čedalje bolj izpostavljena zanimanju medijev in različnim popularnim pristopom k promociji preglednosti nad množico raznolikih visokošolskih ustanov. Rangiranje univerz je značilen proizvod popularizacije visokega šolstva in hkrati posledica odprtja nacionalnih visokošolskih sistemov v mednarodni oz. globalni prostor, torej del globalizacije. Zanimanje

⁶ Vir: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20100314085140689> (18. 2. 2011).

javnosti za rangiranje je veliko, zlasti zaradi mamljive preprostosti in privlačnosti športnim podobnih tabel.

Razvrstitvene lestvice pripravljajo in objavljajo tako mediji (npr. Times Higher Education, Der Spiegel) kot raziskovalne ustanove (najbrž najbolj razvpita je lestvica, ki jo pripravlja Shanghai Jiao Tong University institute of Higher Education). V ZDA so tabele visokošolskih ustanov že dolgo del sistema. Prispevale naj bi k preglednosti in sooblikovale študentovo odločitev. Univerze naj bi imele boljši pregled nad svojim položajem v odnosu do drugih ter izhodišče za oblikovanje strategij. Uvrstitev na razvrstitvenih lestvicah se pojavlja tudi kot merilo za kakovost in financiranje (Hazelkorn, 2008).

Rangiranje je tudi spremljajoči pojav oblikovanja globalnega prostora znanja in osrednji del raziskovanja glede gospodarske uspešnosti. Uvrščanje univerz visoko na lestvice je vse tesneje povezano z njihovo donosnostjo na globalnem trgu znanja (Marginson, 2008). Uvrstitev na lestvici je pomembna trženjska prednost zlasti za donosno panogo transnacionalne ponudbe izobraževanja. Prizadevanje za uvrstitev na lestvice spodbuja tržno vedenje ponudnikov in uspešnim prinaša sloves, potreben za prodor na nove trge.

Kritike razvrščanja visokošolskih ustanov so uperjene predvsem v dvomljivo verodostojnost meril in v kontroverzne učinke na organizacijo in kakovost visokega šolstva. Razvrščanje na lestvice poenostavlja kompleksnost visokega šolstva, zlasti v smislu uspešnosti in statusa ustanov, ter ustvarja vtis vertikalne hierarhije med njimi in med državami njihovega sedeža. Pri tem so zasenčene horizontalne razlike, kot so npr. tipi ustanov, poslanstva, smotri, funkcije v družbi itn. (Marginson in Van der Wende, 2007: 55.)

Ostrejši kritiki označujejo pojav rangiranja kot odraz pretiranega zanašanja na merljive kategorije, zanemarjanje nemerljivih učinkov na družbo ter opozarjajo na pritiske za učinkovitost ustanov na trgu izobraževanja in uveljavljanje potrošniškega odnosa do izobraževanja. Rangiranje naj bi vodilo v vrednotenje znanstvenih področij po njihovi tržni ceni ter v siromašenje tistih disciplin, ki niso tržno privlačne, v standardizacijo ter v zgostitev prestižnih in dražjih univerz v razvitejših delih sveta (de Sousa Santos, 2010). Tekma za uvrstitev na lestvice spodbuja ustanove k

prevzemanju in uvrščanju kazalnikov uspešnosti iz rang lestvic v lastne strategije, sčasoma oblikuje in spreminja kognitivne okvire in vrednote ter potencialno premika motivacije in poslanstva visokega šolstva (Dale, 2010). Praktični primer oblikovanja strategij na osnovi rangiranja (tako pod državno taktirko, npr. v Franciji, kot samoiniciativno) je npr. težnja po združevanju evropskih univerz, da bi tako razširile kritično maso in povečale možnost za doseganje meril, ki jih poženejo navzgor po svetovnih rang lestvicah (Marginson, 2008; Labi, 2011).

Pogledi in odzivi na internacionalizacijske/globalizacijske trende v slovenskem prostoru

Iztočnica članka je pogled na internacionalizacijo, kot ga je predstavil minister. Uporabil je zgoraj predstavljeni antagonizem med pojmom internacionalizacija in globalizacija visokega šolstva. Odnos do enega ali drugega koncepta je seveda odvisen od družbeno-političnega konteksta, torej norm, prepričanj, prevladujočih diskurzov ter ne nazadnje od politične in nazorske usmeritve trenutne oblasti. V naslednjem poglavju bom obravnaval odnos do idej in ukrepov, ki jih v slovenski prostor prinaša internacionalizacija in z njo povezani diskurzi. Tudi pri pregledu idejnih in diskurzivnih tokov v Sloveniji bom upošteval niz podpodročij visokošolske politike, ki morda (ali vsaj navidezno) niso neposredno vezana na mednarodni prostor, so pa del zgoraj predstavljenih idejnih sklopov.

V svojem govoru je minister opozoril, da gre pri čezmejni razsežnosti visokega šolstva lahko hkrati za priložnost in grožnjo. Scenarij, ki ga zaznamuje globalizacija visokega šolstva, minister razume kot grožnjo, ki nosi zlasti nezaželene posledice. Na osnovi načel globalnega trga, konkurence in proste trgovine z izobraževalnimi storitvami naj visoko šolstvo ne bi izpolnjevalo svoje več-razsežnostne vloge v družbi. Minister se je torej do globalizacije v smislu tržnih načel v visokem šolstvu opredelil negativno. Internacionalizaciji je s tem, ko jo je postavil nasproti konceptu globalizacije, dodal pozitiven predznak. V ospredje je postavil nadzorovan razvoj mednarodne razsežnosti visokega šolstva z nadgradnjo demokratične regulacije in ohranjanjem osrednje vloge države.

Ministrova idejna drža na posvetu je v grobem skladna z dokumentom, ki ga je ministrstvo pripravilo v istem obdobju in ki je kasneje, ob sprejetju v

Državnem zboru, postal Nacionalni program visokega šolstva. Nacionalni program postavlja visoko šolstvo pretežno v domeno javne odgovornosti, mu pripisuje množico različnih družbenih funkcij in obenem deklarativno zavrača koncept izobraževanja kot plačljive storitve (v obliki šolnin). Pri javnem financiranju favorizira javne univerze in jim s tem pripisuje poseben pomen. Minister se je torej tako v nacionalnem programu kot v intervenciji na posvetu opredelil bližje razumevanju visokega šolstva kot osrednje družbene institucije in se ni zanesel na tržna načela. Uporabnost visokega šolstva za gospodarske cilje je vsaj na diskurzivni ravni nekoliko zasenčena, kar pa ne pomeni, da je popolnoma odsotna.

Kljub deklarativni naravnosti v uvodnem in osrednjem delu je namreč v besedilu nacionalnega programa moč zaslediti tudi ukrepe in smernice, ki bi jih lahko pripisali tržni ali ekonomistični viziji razvoja visokega šolstva. Nanje so v javni razpravi opozorile zlasti skupine znotraj univerz, Študentska organizacija Slovenije in gibanje Mi smo univerza⁷. V idejno podlago dokumenta se namreč z diskurzom družbenega pomena in javne odgovornosti meša zelo močan diskurz gospodarstva in družbe znanja, kar nakazuje spogledovanje z idejo o neposredni vpregi visokega šolstva v zagotavljanje gospodarske rasti. Poleg tega je minister v svojih javnih nastopih zagovarjal zadolževanje študentov in vračanje denarja v primeru študijskega neuspeha. Minister se torej razumevanju študija kot storitve (ki jo po njegovo država poklanja uspešnim študentom, manj uspešni pa jo morajo kupiti) ne izogne povsem. V svojih javnih nastopih⁸ je predstavitev tega ukrepa pospremil s populistično prepričevalno retoriko, ki spominja na diskurz, ki ga je leta 2004 v Veliki Britaniji razvila in uporabila vlada, da bi z njim legitimirala ukrep dviga šolnin.

Naj se vrnem nazaj k nacionalnemu posvetu o internacionalizaciji: iz razprave je bilo moč razbrati, da v slovenskem prostoru ni enotnosti oziroma da je internacionalizacija še na zelo zgodnji razvojni stopnji ter da še ni bilo poglobljenega razmisleka o prihodnosti visokega šolstva in oblikovanja celostne strategije razvoja visokošolskih ustanov. Tako govorniki kot razpravljavci iz publike so se pogosto sklicevali na rangiranje. Brez izjeme je bil do tega pojava izražen pozitiven odnos. Rektor ljubljanske Univerze (UL) ni skrival zadovoljstva, da je ustanova, ki jo vodi že nekaj let, razvrščena med prvih petsto na svetu na Shanghai Jiao Tong

⁷ *Svoje zadržke in nasprotovanja so te skupine izrazile na javni razpravi o predlogu Nacionalnega programa visokega šolstva v Državnem zboru RS, 13. 4. 2011. Vir: <http://www.dz-rs.si/index.php?id=96&cs=4&sb=3&sd=0&unid=PMT%7COC1588C39EFE6AD8C125787A002231AE&sbowdoc=1> (25. 5. 2011).*

⁸ *Npr. v oddaji Odmevi na RTV Slovenija, dne 24. 5. 2011.*

rang lestvici. Ustvaril je vtis, da je to končni dosežek in kronski dokaz uspešnosti največje slovenske univerze. Rektor Univerze v Mariboru (UM)⁹ je pokazal podoben odnos do globalnega rangiranja. Napovedal je skorajšnjo uvrstitev UM v prvo ligo svetovnih univerz in oznanil to kot cilj prizadevanj. Nihče od približno dvesto prisotnih ni izrazil dvoma v te odločitve in navedbe rektorjev.

Poleg sklicevanja na rangiranje je bilo na posvetu razmeroma malo intervencij v smislu tržnega pogleda na prihodnost visokega šolstva. Po uporabi besedišča sodeč, se je najbolj približala diskurzom o instrumentalnosti visokega šolstva za gospodarske cilje predsednica sveta Nacionalne agencije RS za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). Prednosti internacionalizacije je prepletla s koncepti in gesli iz tržnega sveta, kot so konkurenčnost diplomantov, konkurenčna prednost, liberalizacija, konkurenčna uporaba znanja. Prihodnost visokega šolstva je prepoznala v analogiji s pobudo Gospodarske zbornice Slovenije pod geslom 'Go international'. Najbrž ni naključje, da prihaja z ekonomske fakultete, ki je v primerjavi z ostalimi fakultetami UL izrazito tržno naravnana in v tem smislu med najbolj internacionaliziranimi v Sloveniji. Med drugim se fakulteta ponaša s tremi mednarodnimi sektorskimi akreditacijami. Te naj bi prispevale k trženju in privlačnosti fakultete za tuje študente.

Ekonomistični pogled na razvoj visokega šolstva in pripadajoče besedišče v slovenskem političnem in akademskem prostoru nista novost. Vrhunec vplivnosti je ta šola dosegla leta 2005, ko je skupina ekonomistov v vlogi vladnih svetovalcev pripravila paket reform, v katerih je bil vključen tudi obsežen predlog posega v visoko šolstvo (Šušteršič et al., 2005). Dober mesec po predstavitvi je bil dokument sprejet na Vladi RS¹⁰. Predlagana je bila 'reforma trga visokega izobraževanja' v kontekstu 'konkurenčnosti' in 'koristi potrošnikov'. Iz besedila je zaznaven premik k podrejanju celotnega šolskega sistema povpraševanju in načelom konkurence, in sicer s predlogi o uvedbi vavčerjev za visoko šolstvo, z množenjem univerz, enačenjem financiranja zasebnih in javnih visokošolskih zavodov, z uvedbo šolnin. Nobena formulacija v okviru reformnih predlogov ne vsebuje prvin diskurza o vlogi univerze pri socialni mobilnosti, utrjevanju demokratičnih vrednot, uresničitvi posameznika, spodbujanju kritičnega

⁹ Na posvetu je nastopil Rektor dr. Ivan Rozman, ki se mu je kmalu po tem iztekel mandat.

¹⁰ Okvir gospodarskih in socialnih sprememb za povečanje blaginje v Sloveniji. Vlada RS, november 2005: <http://www.vlada.si/util/bin.php?id=2005122710110054> (23. 9. 2007).

razmišljanja, razvoju akademskih področij itn. Avtorji niso omenjali bolonjskega procesa in bolonjske reforme slovenskega visokega šolstva, ki je bila takrat v teku že dobro leto. Pristop ekonomistov je doživel buren in negativen odziv pri glavnih deležnikih v visokem šolstvu. Najpogostejša kritika je letela na dejstvo, da v procesu snovanja predloga vladnih reform uradno niso sodelovali. Relativno skromno so se odzvali delodajalci, odločneje sta se odzvali največja univerza in Študentska organizacija Slovenije, odzive na socialne vidike visokega šolstva pa je bilo moč zaznati tudi pri sindikatih. (Miklavič, 2008.)

Zagovorniki konkurence med visokošolskimi ustanovami pa ne prihajajo zgolj iz ekonomističnih krogov. V ospredje razprave o predlogu Nacionalnega programa visokega šolstva so z nasprotovanjem vladnemu predlogu stopili v ospredje predstavniki manjših zasebnih fakultet. Njihova argumentacija je bila naravnana predvsem proti regulaciji univerzitetnega in strokovnega programskega tira, ostrim pogojem za izvajanje doktorskega študija, favoriziranju obstoječih javnih univerz (v smislu statusa in financiranja) ter osrednji vlogi agencije za kakovost v visokošolskem sistemu. Takšno držo je mogoče razumeti predvsem v kontekstu raziskovalnih in drugih razvojnih aspiracij teh ustanov, ki potrebujejo javno priznanje in raziskovalni status z izvajanjem doktorata, da bi se lahko uvrstile na mednarodno prizorišče. Predlagani sistem programske ločitve in strateške osredotočenosti na razvijanje omejenega števila javnih univerz lahko pomeni, da bi v javnem sistemu te fakultete tudi dolgoročno ostale le obrobne neuniverzitetne ustanove, kar najbrž ni v skladu z ambicijami pripadajočih akademskih skupnosti¹¹. Napetost med predstavniki malih zasebnih ustanov in vlado lahko pojasnimo še s konfliktom elit v postsocialističnih družbah Srednje in Vzhodne Evrope. Univerza je namreč vpeta v kulturno in družbeno sfero ter zavzema ključni položaj v konceptualnih in epistemskih strukturah moči in interesa (Nokkala, 2007: 65). V nekaterih od teh držav je bilo v tranzicijskih letih moč zaznati zanosno naslanjanje na zasebni sektor kot alternativo starim javnim univerzam, ki naj bi ostajale pretežno v rokah stare partijske elite in služile reprodukciji njenega intelektualnega in izobraženega krila (Tomusk, 2003). Sledi tega pojava je možno ugotavljati tudi v Slovenskem prostoru¹² (Miklavič, 2008).

¹¹ *Več o strategiji in mednarodnih ambicijah ene od manjših zasebnih fakultet v članku avtorjev Golob, Macur, Makarovič v nadaljevanju monografije.*

¹² *Npr. v članku z naslovom Družba znanja po sovjetskem vzoru (Večer, 24. 5. 2011), dr. Matevž Tomšič (predstavniki ene od malih zasebnih fakultet) ugotavlja klientelistično zlizanost oblastne politike s tistimi, ki obvladujejo državne univerzitetne komplekse, kar naj bi vodilo v zaprtost in obranjanje monopolov.*

Za konec še o dveh tehničnih vidikih internacionalizacije: Med posvetom se je oblikovalo še soglasje o dveh temeljnih ovirah v procesu internacionalizacije: 1. jezikovno določilo v zakonu, ki otežuje izvajanje poučevalne dejavnosti v angleščini; 2. administrativne ovire za mobilnost učiteljev in študentov izven schengenskega območja. V obeh primerih so razpravljavci pozvali vlado k spremembam. Zlasti v primeru jezikovnega določila gre za občuten premik v prednostih. Leta 2004 je namreč v Državnem zboru Republike Slovenije prevladalo prepričanje, da je zaščita slovenskega jezika na akademski ravni pomembnejša od privlačnosti slovenskega visokega šolstva za tuje študente, učitelje in raziskovalce. Skrb za jezik je ena od funkcij visokega šolstva, ki ji slovenski politični prostor pripisuje razmeroma velik pomen in je v nasprotju s hitrim odpiranjem izobraževalne politike ter vdora tržnih imperativov. Kljub temu je bilo moč med razpravljavci zaznati strinjanje o potrebi po popuščanju v korist omogočanja izvajanja študija v tujem jeziku.

Administrativne ovire za bivanje študentov, raziskovalcev in učiteljev, ki prihajajo izven vizumsko liberaliziranega področja EU in soseske, kažejo na pomanjkanje nacionalne strategije, ki bi tudi z medresorsko koordinacijo in prilagoditvijo administrativnih postopkov lahko podprla internacionalizacijo visokega šolstva. Za razliko od npr. britanske vlade slovenska ni krenila na pot strategije iskanja dodatnih prihodkov s šolninami študentov, ki prihajajo izven EU. Slovenska vlada doslej tudi ni pokazala odločnosti v pospeševanju mobilnosti in dvigu privlačnosti slovenskega visokega šolstva za tuje študente, učitelje in raziskovalce iz kakšnega drugega strateškega vzgiba.

Zaključek

Teza o priložnostih in grožnjah internacionalizacije se prepleta s procesi v visokem šolstvu po vsej Evropi. Jasno je, da je sistem visokega šolstva treba prilagoditi sodobni družbi, vendar je reformna pot odvisna od tega, kakšno vlogo se visokemu šolstvu pripisuje v odnosu do oblikovanja družbe v prihodnosti. Internacionalizacija je širok pojem in obsega vrsto reform in ukrepov, ki jih najdemo na agendah vlad, Evropske komisije, bolonjskega procesa, mednarodnih organizacij, visokošolskih ustanov in ostalih akterjev v visokem šolstvu. Podobno kot pri drugih politikah, gre tudi v primeru visokošolske politike za uveljavljanje in uresničevanje

idej skozi diskurze, ki se tvorijo v odločevalskih in interesnih krogih ter preoblikujejo na prizoriščih javne razprave in soočenja s konkurenčnimi idejami. Od nazora, vrednot, prepričanj in idej opazovalca je odvisno, ali bo neko reformno strategijo interpretiral kot pozitivno ali negativno.

Razpotje v pogledih na prihodnost visokega šolstva je tesno povezano z razumevanjem njegove družbene vloge, smotra in funkcij. V grobem lahko množico idej strnemo v dve večji idejni liniji: 1. na eni strani se pojavlja vizija visokega šolstva kot osrednje institucije družbe, ki poleg izobraževanja in napredka znanosti služi tudi za oblikovanje osebnosti, kritičnega državljana, za utrjevanje demokratičnih vrednot ter uravnotežene globalne družbe; 2. temu je konkurenčen pogled, ki v visokem šolstvu vidi predvsem proizvodnjo znanja in človeškega kapitala za zagotavljanje gospodarske konkurenčnosti in s tem razvoja družbe. Izobraževanje je v tej viziji izpostavljeno imperativom trga, saj naj bi le tako lahko dovolj hitro in učinkovito zagotovili kakovost visokega šolstva in se prilagodili novim razmeram v globalni družbi. Nobena od omenjenih idejnih linij v evropskem prostoru ne prevladuje ali se pojavlja v čisti obliki.

V slovenskem visokošolskem prostoru je internacionalizacija razmeroma stihijski pojav, prepuščen volji in ambicijam posameznih visokošolskih ustanov oziroma njenih članic. Podobno kot v evropskem prostoru se tudi v Sloveniji pojavlja dualnost pogledov na prihodnost visokega šolstva v okviru internacionalizacije in globalizacije. Prisotno je tako sklicevanje na globalizacijske elemente (kot so rangiranje univerz, diskurz družbe znanja, konkurenca, spodbuda zasebnemu sektorju), kot naslanjanje na javno odgovornost, akademsko svobodo, kritičnost in večrazsežnost vloge visokega šolstva v družbi. Vendar poznavalec lahko brez pretiranega znanstvenega napora zaključi, da so takšne težnje le površinski pojav in nikakor ne rezultat poglobljenega razmisleka in strateških usmeritev tega ali onega akterja na visokošolskem prizorišču.

Dualnost diskurzov in idej, ki jih vnaša internacionalizacija, se torej odraža tudi v slovenskem prostoru in vključuje celotno področje visokošolske politike. Pod pogojem doslednega uresničevanja Nacionalnega programa visokega šolstva bo na razpolago bolj dodelana platforma za internacionalizacijo visokega šolstva. Tako bo možno tudi analizirati sistematične konceptualne trende pri umeščanju slovenskih univerz na evropski in globalni zemljevid. Tudi ta dokument je rezultat kompromisa

med idejnimi tokovi. Zaradi svojega eklekticizma ga ni možno pripisati samo eni idejni platformi, kot to poskušajo storiti kritiki na eni ali drugi strani. Strategija je v sozvočju z načeli bolonjskega procesa kot temeljnega sklopa reformnih načel in ukrepov v evropskem prostoru. To kaže na velik vpliv evropske arene soočenja idej na domačo politiko.

Literatura

Alderman, G. (2001): The Globalisation of Higher Education: Some Observations Regarding the Free Market and the National Interest. Higher Education in Europe, vol. 25, 1.

Bergan, S. (2005): Higher education as a 'public good and public responsibility': what does it mean? In Weber, L. & Bergan, S. eds, (2005) The public responsibility for higher education and research. Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Corbett, A. (2006): Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955–2005. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Dale, R. (2010): The roles of reputational competition in maintaining patterns of inequality in Higher Education. Presentation to joint EQUINET & CEPS Symposium on Equity in Higher Education, University of Ljubljana, 22.–24. november 2010.

De Sousa Santos, B. (2010): Keynote address delivered at the meeting on the occasion of the XXII Anniversary of the Magna Charta Universitatum, held at the University of Bologna on 16. 9. 2010.

European Commission (2003): The role of the universities in the Europe of knowledge. (February), Communication, (COM (2003) 58).

European Commission (2005): Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. (April), Communication, (COM (2005) 152).

European Commission (2006): Efficiency and Equity in European Education and Training System. Communication from the Commission to the council and to the European Parliament. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf (21. 10. 2010)

European Commission (2007): From Bergen to London. The contribution of the European Commission to the Bologna Process. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf> (20. 10. 2010)

Haug, G. (2005): The public responsibility for higher education: preparation for the labour market. In Weber, L. & Bergan, S. eds, (2005) The public responsibility for higher education and research. Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Hazelkorn, H. (2008): Learning to Leave with League Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders. *Higher Education Policy*, 21, 193–215.

Huisman, J. in Van der Wende, M. C. (2004): Europe. In Huisman, J. in Van der Wende, M. C., (eds.) (2004). On cooperation and competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education. ACA Papers on International Cooperation in Education. Lemmens. Bonn.

Knight, J. (2004): Internationalisation remodelled: definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5–53.

Kwiek, M. (2004): The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny. The Bologna Process from a Central European Prospective. In Tomusk, V. (Ur): The Bologna Process – Voices from the Peripheries, Kluwer Scientific Publishers.

Labi, A (2011): University Mergers Sweep Across Europe: Leaders hope larger, more-diverse institutions will improve research. http://chronicle.com/article/University-Mergers-Sweep/125781/?sid=at&utm_source=at&utm_medium=en (20. 1. 2011)

Lavdas, K., Papadakis, N., Gidarakou, M. (2004): Beyond the Ivory Tower Perceptions. *Higher Education Policy in the Public Policy Complex. The role of the Bologna Process.* Članek je bil predstavljen na OECD-IMHE General Conference, Paris, 13.–15. september 2004.

Marginson, S. In Van der Wende, M.C. van der (2007): Globalisation and Higher Education. OECD education working papers series, EDU/WKP (2007)3, OECD, Paris.

Marginson, S. (2008): Clark Kerr and The Uses of University. Presentation at CSHE seminar: Ideas and Issues in Higher Education.

McNay, I. (2006): Delivering Mass Higher Education-The Reality of Policy in Practice. In McNay, I. (ed.) Beyond Mass Higher Education, Open university press.

Miklavič, K (2008): Bolonjski proces, pot v modernizacijo visokega šolstva? Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, FDV.

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (2011): Nacionalni program visokega šolstva. http://www.mvzt.gov.si/si/teme_in_projekti/drzna_slovenija_druzba_znanja/ (24. 5. 2011)

Morley, L. (2003): Quality and Power in Higher Education. Society for research into Higher Education in Open University Press.

Musselin, C. (2006): The national institutional side-effects of the Bologna Process and their implications for systems convergence. A paper presented at the CHER 19th annual conference, University of Kassel, September 7-9, 2006.

Naidoo, R. & Jamieson, I. (2005): Knowledge in the Marketplace: The Global Commodification of Teaching and Learning in Higher Education. In Innes, P. & Hellstein, M. (ur.) Internationalizing Higher Education: Critical Perspectives for Critical Times. Springer Netherlands.

Nokkala, T. (2005): Knowledge society/knowledge economy discourse in internationalisation of higher education - A Case study in governmentality. Knowledge and Politics Conference, Bergen, Norway 18th to 20th May 2005.

Nokkala, T. (2007): Constructing the Ideal University - The internationalisation of higher education in the comparative knowledge society. Tampere University Press, Tampere.

Olsen, P.J. & Maassen, P. (2007): European Debates on the Knowledge Institution: The modernisation of the University at the European Level. In Olsen, P.J. & Maassen, P. (eds.): University Dynamics and European Integration. Springer.

Robertson, S. & Verger, A. (2008): GATS, TRIPS and higher education: projects, politics and prospects. <http://globalhighered.wordpress.com/2008/03/07/gats-trips-and-higher-education-projects-politics-and-prospects/> (19. 10. 2010)

Schmidt, V.A. (2010): Taking Ideas and Discourse Seriously: explaining change through discursive institutionalism as the fourth 'new institutionalism'. *European Political Science Review* 2:1 (1–25).

Šušteršič, J. et al. (2005): Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji. Vlada RS, Služba vlade RS za razvoj, Ljubljana.

Teichler, U. (1999): Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management* 5: 5–23, Kluwer Academic Publishers.

Tomusk V. (2003): The War of Institutions, Episode I: The Rise, and the Rise of Private Higher Education in Eastern Europe. *Higher Education Policy*, 16 (213–238).

Tomusk, V. (2004): Three Bolognas and a Pizza Pie: notes on institutionalisation of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 14, No. 1.

Van Damme, D. (2002): Higher Education in the Age of Globalisation. In *Globalisation and the Market in Higher Education*. Unesco publishing. Paris.

Van der Wende, M. C. (2002): Higher Education Globally: Towards New Frameworks for Research and Policy. *The CHEPs Inaugurals 2002*. University of Twente Cheps (29–69).

Van der Wende, M. C. (2004): Introduction. V Huisman, J. & Van der Wende, M. (ur.) On Competition and Cooperation, Lemmens.

Welch, A. R. (2001): Globalisation, Postmodernity and the State: Comparative education facing the third milenium. Comparative education Vol 37, Št. 4 (475–492).

Zgaga, P. (2004): Bolonjski proces: oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Zgaga, P. (2007): Higher Education in Transition. Reconsiderations on Higher Education in Europe at the Turn of Milenium. Monographs on Journal of Research in Teacher Education. Umea University, Umea.

Internacionalizacija – dvig kakovosti ali vdor tržnih mehanizmov v visokošolski prostor

Jelena Štrbac

Povzetek

Prispevek obravnava koncept internacionalizacije v visokem šolstvu skozi kontekst širših družbenih sprememb, predvsem globalizacije. V prvem delu je podan oris stanja v slovenskem prostoru (sprejemanje nacionalnih strategij in predpisov), kratko je predstavljen razvoj internacionalizacije skozi čas in njen prenos v visokošolski prostor. Prispevek se v nadaljevanju osredotoči na internacionalizacijo evropskega visokošolskega prostora, kjer ima bolonjski proces osrednjo vlogo. Skozi analizo tega procesa (dokumentov in prispevkov) je prikazan vpliv internacionalizacije na dvig kakovosti v visokem šolstvu. Po drugi strani pa pričujoče besedilo kritično izpostavlja težavo komercializacije visokega šolstva, ki jo lahko prav internacionalizacija še dodatno okrepi. Na koncu so podani zaključki in ugotovitve ter tudi nekatera priporočila ob pripravi nacionalne strategije internacionalizacije, ki ne sme dopustiti odmika znanja od javnega dobrega.

Ključne besede: visoko šolstvo, internacionalizacija, bolonjski proces, globalizacija, zagotavljanje kakovosti, mobilnost, transnacionalno izobraževanje, konkurenca

Uvod

V zadnjem desetletju, ko smo aktivno vstopili v bolonjski proces, so pogovori o internacionalizaciji vse bolj prisotni tudi v povezavi z visokošolskim prostorom. Trend globalizacije se je tako prenesel tudi v avtonomni akademski prostor, za seboj pa potegnil tako pozitivne kot tudi negativne učinke procesov, ki so v zadnjih desetletjih korenito preoblikovali našo družbo. V povezavi s tem velja še zlasti izpostaviti pojem konkurence, liberalizacije trga in koncept prostega pretoka blaga in storitev. Čeprav nedolžna in pogosto povsem v drugih pojmovnih

okvirih, pa lahko raba teh pojmov oz. njihov prenos na področje visokega šolstva pusti precej obsežnejše posledice, kot je zgolj preimenovanje določenih procesov, ki jih moramo obravnavati ločeno od trga in njegovih zakonitosti. Prav z vdorom t. i. tržnega koncepta v polje visokega šolstva lahko dokaj hitro dosežemo povsem drugačno razumevanje aktualnih procesov: znanje se iz javnega dobrega spremeni zgolj v element na trgu, poučevanje v ponudbo storitev, pestrost študijskih programov in številni visokošolski zavodi pa v konkurenco, ki se bori za svoj delež finančne pogače z državo ali na prostem trgu.

V Sloveniji se je o konkurenci v zvezi s tem začelo govoriti predvsem z reformo našega visokošolskega prostora, ki je potekala v smeri hitrega ustanavljanja množice novih visokih šol in fakultet ter posledično večanja nabora bolj ali manj podobnih študijskih programov pri različnih 'ponudnikih'. V zadnjem času pa se pojem konkurence in/ali konkurenčnosti pojavlja tudi v drugačnem, mednarodnem okviru. Družbene spremembe v smeri večjega povezovanja, proste izmenjave (blaga, storitev, kadrov ...) so vplivale ne samo na večjo odprtost in povezanost posameznih družb, pač pa so povzročile tudi potrebo po redefiniciji določenih, splošno sprejetih konceptov, med katere zagotovo sodita tudi izobraževanje in pojem znanja kot takega. Slednje ni razumljeno več kot informacije, podatki, pač pa predvsem kot kompetence in usposobljenost, posameznik pa kot nekdo, ki to uporablja za razreševanje nastalih težav v kompleksni, spreminjajoči se sodobnosti (Čok, 2005: 16).

Ob novih definicijah znanja prihaja vse bolj v ospredje tudi pomen vseživljenjskega učenja, ki pomeni zasuk v razumevanju procesa izobraževanja in učenja (van Ginkel, 2011) kot tudi učečega posameznika. V tej novi vlogi znanja pa se vse pogosteje govori tudi o t. i. 'družbi znanja', ki si jo za cilj zastavlja tudi Slovenija z novim predlogom Nacionalnega visokošolskega programa¹ s pomenljivim naslovom 'Drzna Slovenija – Družba znanja'. Ta dokument, kot tudi splošne razprave o tej temi, ki smo jim lahko sledili, vidijo v internacionalizaciji predvsem pozitivno komponento, ki bo prispevala k večji kakovosti izobraževanja. To dokazuje na primer navedek iz dokumenta: »Internationalizacija slovenskega visokega šolstva je ključna za njegov razvoj, saj je element njegove kakovosti« (NPVŠ, 2011).

¹ *Predlog Nacionalnega programa visokega šolstva 2011–2020.*

Kljub temu da dokument sicer navaja, da je internacionalizacija le eden izmed elementov kakovosti, se ne moremo znebiti občutka 'mesijanskosti', ki jo pripisujemo mednarodni dimenziji, ki bo (ali bolje: naj bi) v različnih pogledih (dvig kakovosti, skupni študijski programi, skupni raziskovalni projekti, mobilnost študentov, profesorjev in zaposlenih ...) nekako odrešila naš visokošolski prostor vseh zagat, v katere je trenutno vpet, celo takšnih, ki bodo v prihodnje nastale kot posledica demografskih gibanj.

Omenjeni nacionalni program si tako kot cilje ambiciozno zastavlja: umestitev Slovenije v globalni visokošolski prostor, kjer bo nenehno tekmovala z najboljšimi tujimi institucijami, uveljavitev Slovenije kot »privlačne destinacije za visokošolski študij ter za pedagoško, raziskovalno in strokovno delo tujih študentov in strokovnjakov« (NPVŠ 2011), ne pozabi pa niti na finančne spodbude v obliki posebnega sklada za mobilnost. Med cilji oz. ukrepi za doseganje zastavljenih ciljev si nalaga tudi oblikovanje nacionalne strategije za internacionalizacijo, ob čemer si moramo zastaviti vprašanje, kaj neki smo na tem področju počeli vsaj v minulem desetletju, ko je bilo, tako iz številnih deklaracij, komunikejev in sporazumov, ki smo jih podpisovali, kot tudi na podlagi dejanskega dogajanja vidno, da bo prav internacionalizacija eno ključnih poglavij preoblikovanja visokošolskega prostora prihodnjega, se pravi tega desetletja.

Na tem mestu ne moremo kar vsepovprek govoriti o tem konceptu, ne da bi se zavedali dolgoročnih posledic, ki jih takšno preoblikovanje prinaša vsem udeleženi. Ko bomo namreč enkrat dejansko porušili meje znotraj (vsaj) evropskega visokošolskega prostora, pa ne samo v uradnih dokumentih, temveč predvsem v razmišljanju vseh, ki ta prostor sooblikujemo, poti nazaj ne bo oziroma vsaj ne bo lahka. Ravno zaradi tega je treba to področje obravnavati premišljeno in z jasno vizijo, kaj in kam želimo. Trenutno te vizije oziroma določene strategije ni. Delno se vprašanja dotika predlog Nacionalnega programa visokega šolstva, ki je (ne glede na to, ali se z njim strinjamo ali ne) navsezadnje vladni dokument, za katerega predpostavljamo, da bo sprejet z večjo ali manjšo mero soglasja. Ravno v tem segmentu pa se zdi, da izhaja iz trenutne prakse in trenutne ureditve, ki jo le še dodatno uveljavlja, tudi s poudarjanjem utrjenega položaja na Balkanu, pri čemer ne moremo mimo ljudskega reka: Bolje prvi na vasi kot zadnji v mestu. Vprašanje pa je, če je to prava

'strategija', ki jo je res vredno dolgoročno podpreti. Prav tako dvomljivo je poudarjanje pomena zgolj dveh institucij, o katerih ima tudi strokovna javnost zelo različna mnenja. Poglavlje v predlaganem nacionalnem programu je torej strategija v malem, strategija pred strategijo, ob čemer lahko utemeljeno sklepamo, da bo to nekako tudi njeno izhodišče.

Druga pomembna odločitev, ki se sočasno sprejema, so Merila za transnacionalno izobraževanje. Gre za sicer nujno potreben predpis, ki ga od nas terja dejansko stanje, vseeno pa velja poudariti, da je zakonska podlaga za takšen dokument slaba (vprašanja se dotika le en člen veljavne visokošolske zakonodaje); in kar je še bolj zaskrbljujoče: merila nastajajo pred strategijo. Poraja se vprašanje, kako lahko pripravimo konkretna merila, predpis za transnacionalno izobraževanje, če pravzaprav še ne vemo, kam in česa si na tem področju pravzaprav želimo, kaj nam je dosegljivo. To se kaže tudi v predlogu meril, ki so bila predstavljena strokovni javnosti in ki, pravzaprav z omejujočo zakonsko podlago, vprašanje transnacionalnega izobraževanja rešujejo zgolj delno. Za nadaljnjo razpravo pa je pomembnejša sama terminologija, ki se pojavlja v teh merilih (ne prvič) in potrjuje prav na začetku izpostavljeno težavo vdora tržnega principa v visokošolsko dejavnost.

Ob upoštevanju različnih dostopnih usmeritev, tako mednarodnih kot nacionalnih, tako nismo mogli prezreti vprašanja, ki si ga zastavljamo že v naslovu: ali bo internacionalizacija res pomenila potencial za dvig kakovosti našega visokošolskega izobraževanja ali bo zgolj še eden od dejavnikov, ki bodo botrovali večji ponudbi in konkurenci na trgu. Kot lahko vidimo že iz trenutnega stanja, to ne pomeni vedno nujno tudi višje kakovosti, ampak lahko pomeni prav nasprotno: več možnosti za iskanje 'inovativnih' načinov in bližnjic do zelenih ciljev.

V prispevku bomo skušali osvetliti nekaj vidikov internacionalizacije, tudi v luči prispevka k splošnemu dvigu kakovosti, hkrati pa bomo skušali opozoriti na določene nevarnosti in grožnje, ki jih lahko ta proces pomeni sam po sebi ali jih zavedno oziroma nezavedno sprožimo sami, tudi z neustreznimi definicijami samega področja ali z neumeščanjem v trenutno stanje našega visokošolskega izobraževanja.

Internacionalizacija – večplastni odraz sodobnosti

Internacionalizacija v splošnem pomeni vse oblike mednarodnega sodelovanja in različne procese menjav med različnimi državami, zato je gotovo proces, na katerega ne moremo gledati ločeno od okolja, v katerem se dogaja. Internacionalizacija v visokem šolstvu pomeni različne procese, v katere se vključujejo različni visokošolski deležniki, kar posledično vodi tudi do številnih različnih razumevanj tega procesa; za študente na primer internacionalizacija pomeni predvsem mobilnost v času študija oz. možnost opravljanja praktičnega usposabljanja v tujini, na drugi strani internacionalizacija pomeni mobilnost učiteljev in drugega osebja, skupne projekte in raziskovalne aktivnosti, prenos programov v druge države (transnacionalno izobraževanje), vključevanje globalne dimenzije v kurikulum in/ali metode poučevanja in ne nazadnje tudi mednarodno primerljivost na t. i. rangirnih lestvicah. Čeprav navadno pojem internacionalizacije povezujemo predvsem s pozitivnimi učinki, ki jih prinaša, je smiselno uporabiti bolj nevtralno definicijo (Knight, 2008).

Kot v svojem prispevku ugotavlja že mag. Braček (2007), ima internacionalizacija v izobraževanju precej dolgo zgodovino. Koncept se prvič pojavi že v 12. stoletju, v obdobju, ki ga močno zaznamujeta preseljevanje ljudstev in pokristjanjevanje, ki je bilo nekako tudi vzrok takratne internacionalizacije, saj so 'mobilni' študenti in akademiki predvsem širili krščanstvo. Kasneje (novi vek) te motive nadomestijo predvsem ekonomski in politični dejavniki, o katerih lahko – upoštevajoč sodobne okoliščine – kot o motivih za internacionalizacijo govorimo tudi danes, v tistem obdobju pa je internacionalizacija v tem pomenu služila predvsem kolonializaciji.

Kljub zgodnjemu razvoju koncepta pa se je sam pojem internacionalizacije visokega šolstva pojavil v 80. letih prejšnjega stoletja², »po letu 1980 /.../ pa je razvoj internacionalizacije visokega šolstva zaznamoval proces globalizacije« (Braček, 2007: 15), s svojimi pozitivnimi in negativnimi vplivi, povezanimi predvsem s prevladujočim modelom kapitalizma. Internacionalizacija setako, kot ugotavlja že Knight (2008), utemeljuje v več prepletenih konceptih: družbenem/kulturnem, političnem, ekonomskem in končno tudi akademskem; iz teh konceptov pa izhajajo tudi motivi

² Prim. program Erasmus se je pričel leta 1987 (van Ginkel, 2011).

(držav ali visokošolskih institucij), zakaj se za internacionalizacijo sploh odločiti.

Kot lahko vidimo že iz povzetega zgodovinskega razvoja internacionalizacije, je imela ta vedno jasno definiran namen oz. rezultate, koristi. Prav zato je pomembno, da si pred oblikovanjem nacionalne strategije glede internacionalizacije čim konkretnije odgovorimo na naslednja vprašanja: kaj bo namen procesa, kakšni naj bodo njegovi rezultati oz. koristi, kdo so ključni deležniki procesa, kdo bo odgovoren za njegovo izvedbo na različnih ravneh, kdo vse bo imel od tega tudi koristi (Knight, 2008) in kaj si pravzaprav od procesa internacionalizacije obetamo. Težko govorimo o bolj ali manj 'čistih' ali 'poštenih' motivih, četudi bi jih morda lahko posploševali tudi na takšen način. Vsekakor pa mora strategija glede tega področja upoštevati predvsem motive, ki so usmerjeni v večjo kakovost, akademsko povezovanje, izmenjave znanstvenih, raziskovalnih in drugih ugotovitev, dobrih praks, izkušenj in kulturnih značilnosti. Po drugi strani moramo seveda razumeti tudi ekonomske motive, ki pogosto izhajajo iz vse večjih stroškov za izobraževanje in sorazmerno vse manjših sredstev, namenjenih temu področju; vsekakor pa je treba upoštevati nevarnost, da postane internacionalizacija le orodje za pridobivanje sredstev na drugih 'trgih', tudi za ceno kakovosti.

Finančna plat internacionalizacije se kaže tudi v prenovljenem sistemu financiranja slovenskih visokošolskih zavodov, in sicer skozi t. i. variabilni del temeljnega stebra financiranja. Eden izmed kazalnikov, ki je finančno ovrednoten, je med drugim kazalnik mednarodnega sodelovanja, ki ga Uredba³ (2011) določi »ob upoštevanju deleža študentov rednega študija prve in druge stopnje brez absolventov, ki odidejo na študijsko izmenjavo v tujino, ter tujih študentov, ki pridejo na študijsko izmenjavo v Slovenijo, preteklega študijskega leta v primerjavi s predpreteklim študijskim letom«. Iz podane definicije lahko vidimo, da se s tem načinom finančnega nagrajevanja spodbuja predvsem mobilnost, četudi kazalnik govori o 'mednarodnem sodelovanju', pa še ta je dokaj skopo definirana, saj ni jasno določeno, kaj pomeni 'oditi na izmenjavo'. Upravičeno lahko izrazimo skrb, da bo imela kvantiteta ponovno prednost pred kakovostjo in da se bo o mobilnosti govorilo oz. se jo definiralo na način, ki bo omogočal čim višje statistike, ne bo pa govora o dejansko kakovostno

³ Uredba o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov (Ur. l. RS 7/2011).

izvedeni izmenjavi, kjer študent opravi dovršen del obveznosti v tujini in se tako spozna z novimi vsebinami kot tudi z načini poučevanja in seveda s kulturo prostora, v katerem v času mobilnosti prebiva.

Bolonjski proces – evropska pot v internacionalizacijo visokega šolstva

Koncept internacionalizacije visokega šolstva danes dodatno krepi bolonjski proces, ki za to področje zastavi tudi jasno določene cilje, kjer lahko natem mestu izpostavimo povezovanje evropskega (visokošolskega) prostora, tudi z namenom doseganja zelene konkurenčnosti v mednarodnem okviru (notranja okrepitev za večjo moč navzven), pri čemer je upoštevana evropska raznolikost.

K priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji se podpisnice zavežejo že leta 1997 s t. i. Lizbonsko konvencijo, s katero priznavajo raznolikost izobraževalnih sistemov, ki dodatno prispevajo k obogatitvi tega prostora, posamezniku pa olajšajo prehode znotraj njega. Poenotenje evropskega visokošolskega prostora (EVP) kasneje konkretnije opredeli še Bolonjska deklaracija (1999), ki si kot enega osrednjih ciljev zastavi »oblikovanje evropskega visokošolskega prostora, /.../ ki vodi k uveljavitvi mobilnosti in zaposlovanja državljanov ter k vsesplošnemu razvoju celine«. Tudi zastavljeni cilji gredo v smeri poenotenja EVP in posledično omogočanja čim večje mobilnosti, ki je tudi samostojno izpostavljena kot eden osrednjih ciljev, ki ga je možno doseči s prostim dostopom in priznavanjem opravljenega izobraževanja.

Kasneje so podpisnice (praviloma po dveletnih obdobjih) spremljale razvoj EVP, evalvirale uspešnost doseganja zastavljenih ciljev ter zastavljale konkretnije cilje po posameznih področjih, prav internacionalizacija pa je vseskozi pridobivala večji pomen. Podpisnice so se v prvi vrsti zvezale k odpravi vseh ovir za prosti pretok študentov, učiteljev, raziskovalcev in upravnih delavcev (Praški komunike, 2001), a lahko kljub temu še danes kritično ocenjujemo prepočasen napredek na tem področju. Tako so številnih ovir deležni tako študenti določenih regij (predvsem izven območja EU) kot tudi akademsko osebje, ki mu pogosto predolgi in zbirokratizirani postopki omejujejo prosti pretok.

Evropska dimenzija pa se ne kaže samo skozi mobilnost, pač pa naj bi se odražala tudi v vsebinah (predvsem skupnih) študijskih programov, ki naj bi v večji meri dodajali 'evropske vsebine' oz. usmeritve, kar bi še dodatno okrepilo evropsko razsežnost tako v poučevanju kot zaposlovanju (Praški komunikacije, 2001). Tudi pri nas lahko tako opazimo določene zavode⁴, programe⁵, module in/ali vsebine, ki v svojem naslovu nosijo naziv 'evropsko' ali 'mednarodno', o dejanski implementaciji te dimenzije v programe ali končni koristnosti takšnega početja pa bomo lahko presojali po izteku programov in prehodu diplomantov na (evropski) trg dela. Včasih se ob poudarjanju zunanjega, mednarodnega, evropskega ... enostavno ne moremo znebiti občutka, da gre navsezadnje le za dobro pripravljeno oglaševalsko kampanjo z že zelo udomačenim osrednjim sporočilom, da je 'sosedova trava vedno bolj zelena od naše', vse kar je tuje ali mednarodno, pa je posledično bolj privlačno.

Berlinski komunikacije (2003) si je za prednostne cilje zastavil skrb za zagotavljanje kakovosti in pospeševanje mobilnosti, s poudarkom na študentski mobilnosti. Kljub prizadevanjem pa cilji niso bili zastavljeni specifično, z jasnimi indikatorji uspešnosti. Po drugi strani pa so ugotovili napredek pri implementaciji evropske dimenzije v same programe, kar se je pokazalo tudi s povečanim številom t. i. skupnih programov.

Poleg evropske dimenzije internacionalizacije je mogoče v pričujočih dokumentih zaslediti tudi težnjo po večanju privlačnosti EVP navzven, v neevropskih državah. Tako se v Bergenskem komunikaciju (2005) jasno izpostavi tudi želja po identificiranju partnerskih regij in oblikovanju strategije za zunanjo razsežnost tega procesa. Ta strategija⁶ je bila kasneje v Londonu (2007) tudi sprejeta.

Leuvenski komunikacije (2009) pa določijo tudi konkretni in merljiv cilj na področju mobilnosti, in sicer: »Leta 2020 bi moralo vsaj 20 odstotkov tistih, ki bodo diplomirali v državah evropskega visokošolskega prostora, del študija ali usposabljanja opraviti v tujini.« Ob poudarku, da prav mobilnost izboljšuje kakovost programov in raziskovalnega dela in jo

⁴ V razvid visokošolskih zavodov so (aprila 2011) vpisani trije zasebni visokošolski zavodi, ki v imenu nosijo izpeljanko besede 'evropski', dva zavoda imata v imenu izpeljanko besede 'mednarodni'.

⁵ Na javnih visokošolskih zavodih je pet programov, ki v imenu nosijo izpeljanko besede 'evropski', pet jih ima v imenu izpeljanko besede 'mednarodni', eden pa 'svetovni'. Na zasebnih zavodih pa najdemo štiri 'evropske' programe in štiri 'mednarodne'.

⁶ Evropski visokošolski prostor v globalnem okolju.

je treba implementirati v vse tri cikle (stopnje) izobraževanja. Ob tem poudarijo tudi določene praktične vidike, povezane z informiranjem, financiranjem, priznavanjem, vizami (oz. delovnimi dovolilnicami ...), na katere v svojih prispevkih opozarja tudi Študentska organizacija Slovenije (ŠOS 2010a in ŠOS 2010b).

Na pomen mobilnosti s svojimi dokumenti in stališči opozarja tudi Evropska študentska organizacija (ESU⁷), ki med drugim poudarja tudi enake možnosti za mobilnost vseh študentov, zahteve po dodelitvi več in višjih štipendij za mobilnost ter zahteve po urejenem sistemu priznavanja različnih oblik izobraževanja. ESU pa pričakuje tudi, da se bo v okviru cilja, zastavljenega v Leuvenskem komunikeju, konkretnije definiralo, kaj vse se smatra kot oblike mobilnosti. Videti je, da študenti internacionalizacijo razumejo predvsem skozi mobilnost, v katero so sami tudi najtesneje vpeti. V nadaljevanju prispevka pa se ne želimo omejiti le na to komponento internacionalizacije, pač pa je naš namen skozi celotni proces ugotavljati, kako lahko internacionalizacija pripomore k izboljšavam in katere morebitne grožnje se ob tem pojavljajo.

V zadnjem desetletju, kolikor okvirno traja bolonjski proces, je internacionalizacija vse pomembnejša komponenta delovanja visokošolskih institucij v evropskem visokošolskem prostoru. Poleg razvijanja skupnih vrednot in krepite skupne, evropske kulture pa internacionalizacija pomeni tudi nove oblike sodelovanja, oblikovanja in izvajanja programov ter končno tudi nove načine iskanja finančnih virov. Upamo lahko, da internacionalizacija ne bo ob nizki kulturi (nekaterih) visokošolskih institucij postopoma postala predvsem to slednje – torej način iskanja novih ali dodatnih finančnih virov, ob zanemarjanju drugih dimenzij tega procesa in predvsem kakovosti visokošolskega izobraževanja.

Prav z namenom ugotavljanja kakovosti oz. prispevka internacionalizacije h kakovosti bomo skušali v nadaljevanju razprave definirati, kateri so načini, ki visokošolsko izobraževanje in visokošolski prostor bogatijo – ravno skozi izmenjavo različnih pogledov in praks.

⁷ *European Students' Union.*

Internacionalizacija visokega šolstva kot element kakovosti

V nadaljevanju razprave se bomo omejili na internacionalizacijo znotraj evropskega visokošolskega prostora, saj tudi predhodno izhajamo iz opredelitve doprinosa bolonjskega procesa k pomembnosti tega področja. EVP je poleg razprav o internacionalizaciji pospešil tudi razprave o zagotavljanju kakovosti – slednjemu se pripisuje prav poseben pomen. Skrb za kakovost je tako postala eno izmed osrednjih načel bolonjskega procesa, znotraj katerega so bili na tem področju doseženi številni premiki. Skladno z Bergenskim komunikejem (2005) so bili tako oblikovani evropski standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti⁸, ki jih je pripravila delovna skupina E4⁹.

Skozi te procese se krepí in na evropski ravni bolj poenoti tudi koncept notranjega in zunanjega zagotavlja kakovosti, h kateremu so se zavezale članice in posledično visokošolske institucije. Kljub okvirni standardizaciji pa so razlike še vedno prisotne, saj se koncept po posameznih državah razvija upoštevaajoč predhodno stanje, visokošolski sistem in kulturo kakovosti. V okviru kakovosti se je treba predvsem vprašati, kaj je naš cilj, saj to gotovo ne more biti kakovost 'sama po sebi', še manj pa zgolj izpolnjevanje birokratskih obveznosti, kot so še vedno prepogosto razumljena samoevalvacijska poročila, študentske ankete ... In prav na slednje vprašanje veliko institucij odgovarja s terminom 'mednarodna primerljivost', kar nekako sklene krog med internacionalizacijo in kakovostjo, ki sta ena drugi vzrok in posledica.

V povezavi z mednarodno primerljivostjo lahko kot element kakovosti izpostavimo tudi mednarodne akreditacije, ki naj bi dokazovale kakovost in mednarodno primerljivost sorodnih programov, kar pripomore k večji prepoznavnosti in priznanju v mednarodnem okolju, ki posledično prinaša več izmenjav (tako študentov kot profesorjev), lahko pa tudi več sredstev ali vsaj različne poti do njih.

Kot ugotavlja dr. Čok (2005: 24), je Slovenija že več desetletij uspešna tudi pri mednarodnem povezovanju na področju raziskovanja. Če bolonjski proces pri poučevanju morda nekoliko bolj izpostavlja mednarodno

⁸ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.*

⁹ *EUA, ENQA, EURASHE, ESIB (zdaj ESU).*

dimenzijo, pa se z uveljavljanjem skupne evropske raziskovalne politike¹⁰ namenja ustrezen poudarek tudi povezovanju raziskovalnega dela z namenom doseganja večje učinkovitosti in dodane vrednosti, ki se prenaša tudi v gospodarstvo.

K dvigu kakovosti pa vsekakor veliko doprinesejo tudi izmenjave. V osnovi jih lahko razdelimo na izmenjave študentov in izmenjave profesorjev (saj izmenjave drugih zaposlenih na univerzi predstavljajo zanemarljiv delež). Proces izmenjave prinaša številne koristi tako posamezniku, ki se za izmenjavo odloči, kot tudi instituciji, v katero je vpet. Pri tem se morda še vedno nekoliko zanemarja študentske izmenjave, ki so še vedno obravnavane predvsem kot 'stvar študenta' in ne pripomorejo bistveno k bogatitvi študijskega procesa na instituciji, v katero se študent vrne, z izkušnjami in poznavanjem tujih praks – tudi pri oblikah poučevanja. Zato so – tudi za študente – zelo dragocene tudi izmenjave akademskega osebja, ki na vsebinski in izvedbeni ravni obogatijo študijski proces. Na tem področju pa smo še vedno priča številnim oviram, ki so povezane predvsem z urejanjem delovnih in plačnih razmerij za tujce.

Drugi vidik dviga kakovosti v kontekstu internacionalizacije so skupni študijski programi (ki jih pri nas beležimo le peščico) in številne oblike transnacionalnega izobraževanja¹¹, ki se prinasajo (tudi s postopki, povezanimi z oblikovanjem meril za izvajanje tovrstnih oblik izobraževanja) šele vzpostavlja. Pri tem pa ni odveč skrb za vnovičen vdor tržnega koncepta v visokošolsko sfero, kjer se lahko hitro in nenadzorovano razpasejo številni 'ponudniki storitev'.

Nikakor se ne moremo strinjati z avtorji (Baldwin in James v Dimc, 2010: 26), ki trdijo, da je k izboljšanju kakovosti (prim. Avstralija) ključno doprinesla prav vpeljava tržnega koncepta v visoko šolstvo ter da tržni mehanizmi povečujejo kakovost. Kakovost prvenstveno zvišujejo visokošolske skupnosti (univerze in druge skupnosti profesorjev, raziskovalcev in študentov) z izpolnjevanjem temeljnih poslanstev visokega šolstva in z družbeno odgovornim ravnanjem. Če bi slepo sledili definicijam, ki kot ključni element kakovosti prepoznavajo trg, bi lahko sklepali, da 'stare univerze' niso bile kakovostne, saj v svoje

¹⁰ *Towards a European Research Area.*

¹¹ *S pojmom transnacionalno visokošolsko izobraževanje mislimo vse oblike izobraževanja, kjer študenti študirajo izven države institucije, ki ponuja študijski program in podeljuje tudi javnoveljavno listino.*

delovanje niso vpeljale tržnega koncepta, kar pa lahko zlahka ovržemo ob poznavanju večstoletnega izročila univerze kot ene temeljnih ustanov evropske civilizacije.

Številni avtorji (Braček, 2007) navajajo različne motive za internacionalizacijo, od katerih so nekateri tudi ekonomske oz. gospodarske narave. Ob teh pa nikakor ne smemo pozabiti izobraževalnih, raziskovalnih, razvojnih, kulturnih in drugih motivov, ki poleg internacionalizacije prispevajo tudi k večji kakovosti izobraževalnih ustanov in bi morali biti – za razliko od tržnih – v visokošolskem prostoru močno spodbujani. Prav izboljšanje kakovosti visokošolskih institucij in visokošolskega poučevanja je namreč eden ključnih razlogov za internacionalizacijo. Le kakovost zavodov in programov lahko omeji negativne trende globalizacije in posledično vplive na avtonomno visokošolsko polje.

Internacionalizacija – vdor tržnih mehanizmov v visokošolski prostor?

Internacionalizacijo (visokega šolstva) lahko kot tržni koncept razumemo tudi ali prav zaradi povezovanja s pojmom globalizacije in s tem povezanim prostim pretokom blaga in storitev na globalnem trgu, k čemur lahko priključimo še trend privatizacije v visokem šolstvu, ki oblikuje svojo ponudbo izobraževanja predvsem na podlagi 'zanimanja na trgu'. Kljub določenim skupnim prvinam obeh procesov (globalizacija in internacionalizacija) pa je treba procesa obravnavati ločeno, a ob upoštevanju vplivov, ki jih ima prav proces globalizacije na visoko šolstvo in različne visokošolske deležnike.

Braček (2007: 23) opredeli elemente globalizacije (koncept 'na znanju temelječe družbe', IKT, tržna ekonomija, liberalizacija trgovine ter ustanavljanje novih nacionalnih organov, namenjenih mednarodnemu sodelovanju), ki vplivajo na internacionalizacijo visokega šolstva, na več ravneh oz. v več različnih oblikah. Ti se kažejo skozi nove oblike izobraževanja in kvalifikacij ter posledično tudi z novimi ponudniki izobraževanja, s komercializacijo univerz, skozi podrejanje izobraževalnih programov potrebam na trgu dela, povečano transnacionalno izobraževanje kot tudi povečano stopnjo mobilnosti ter spremenjeno

vlogo in naloge organov, pristojnih za področje visokega šolstva.

Omenjene spremembe in kapitalistično dojetje izobraževanja kot tržnega blaga so pripeljali do tega, da je visoko šolstvo dobilo status storitve v odprtem mednarodnem prostoru – na trgu storitvenih dejavnosti. To izhaja tudi iz spodbujanja univerz k temu, naj poleg javnih poiščejo tudi druge finančne vire, predvsem iz gospodarstva¹², ki pa posameznika dojema kot potrošnika, ki povprašuje na trgu. Kljub temu da je sodelovanje teh dveh sfer nujno, saj lahko le z raziskovalnimi dognanji obogatimo gospodarstvo in prispevamo k trajnemu razvoju, se poraja vprašanje o podrejanju univerz oz. visokega šolstva gospodarstvu in posledično tržnim mehanizmom, ki tam veljajo. Po drugi strani pa k vpeljavi tržnega koncepta botruje že proces internacionalizacije sam po sebi.

»Biti primerljiv s sorodnimi institucijami v tujini je postal postulat sodobnega visokošolskega prostora, v katerem odjemalci izobraževalnih storitev izbirajo med različnimi možnostmi izobraževanja v najširšem pomenu besede, lahko bi celo rekli 'nakupujejo' (izbirajo program, visokošolsko institucijo in podobno). Biti 'boljši' od konkurence pomeni pridobivanje konkurenčne prednosti institucije na trgih izobraževalnih storitev, ki pa v internacionalizacijskih procesih niso omejeni le na »lokalni prostor. /.../ Trg pa v želji po zadovoljitvi čim bolj različnih ciljnih skupin in odjemalcev 'zahteva' različnost in drugačnost« (Dimc, 2010: 6).

V obrazložitev nasprotovanju dojetja visokega šolstva kot trga, kjer se znanje prodaja kot storitev, naj podamo osnovno definicijo usmeritve, ki jo ta koncept prinaša, ter tiste, h kateri znotraj visokošolskih procesov težimo. Jančič (1990) v okviru razvoja marketinške usmeritve poda definicijo posameznih faz v razvoju celostnega družbenega marketinga, kjer pa žal ugotavljamo, da ne glede na splošni razvoj marketinških usmeritev s pojmovanjem, kot je opisano predhodno, še vedno ostajamo v zaostalih konceptih dojetja storitvenega trga, ki jih vsiljujemo v visokošolski prostor. Jančič (1990) tako izpostavi izdelčno, proizvodno, prodajno, marketinško in družbenomarketinško usmeritev. Iz prehodno povedanega ter tudi iz opaženega stanja v praksi lahko sklepamo, da smo nekako 'obtičali' nekje med proizvodno in prodajno usmeritvijo, kjer

¹² Prim. – tudi predlog NPVŠ uvaja institut donatorstva.

slednja pomeni povečano vlogo prodaje pri realizaciji ponudbe. Ponudba je še vedno v središču, ne upošteva se zahtev 'potrošnikov', temveč se jih prepričuje v izbiro skozi agresivno prodajo in promocijo. V teoriji razvoja marketinga naštetima sledita marketinška in družbenomarketinška usmeritev. Ti dve usmeritvi prinašata preobrat v razumevanju na način, ki bi bil lahko že bolj lasten procesom, ki se odvijajo v visokošolskem prostoru. Marketinška usmeritev je pomenila preobrat v smeri k potrošniku, in sicer prilagoditev storitev željam, potrebam in zahtevam potrošnikov, družbenomarketinška usmeritev (tudi koncept družbenega marketinga) pa pomeni nadgradnjo prejšnje usmeritve, in sicer predvsem v smislu odgovornosti do okolja in širše družbe oz. menjave s celotnim okoljem (Jančič, 1990). To praktično pomeni, da vsi deležniki sooblikujejo proces, ki ni več 'prodaja', pač pa je menjava, skozi katero pridobijo vsi, ki v ta proces vstopajo. Če koncept prenesemo v visoko šolstvo, moramo seveda upoštevati tudi odgovornost visokošolskih deležnikov do širše družbe in uresničevanje temeljnih poslanstev visokega šolstva.

Kljub naštetemu pa je, kot ugotavlja že Braček (2007: 16), v večini držav »internacionalizacija vodena povsem v duhu podjetništva in komercializacije« (šolnine, tržno naravnano transnacionalno izobraževanje ...), po drugi strani pa, kot bi si želeli, na podlagi akademskih dejavnikov (izmenjave in dejavnosti z namenom izboljšanja kakovosti). Ne glede na to, ali gre za profitne ali neprofitne dejavnosti, lahko splošno gledano v izobraževanju zasledimo vse večjo naravnanoost k trgu in tržno usmerjenim dejavnostim. Van Ginkel (2011) tako ugotavlja, da 'ekonomija znanja' dejansko ne pomeni prestrukturiranja gospodarstva na podlagi znanstvenih dognanj, pač pa ravno nasprotno, da se 'ekonomizira' znanje ... oz. kot ugotavljamo v prispevku – koncept tržnega se prenaša v sfero visokošolskega.

Davies (v Braček, 2007: 32) meni, »da so motivi za internacionalizacijo visokega šolstva tesno povezani s finančno redukcijo ter podjetništvom izobraževalnih storitev«, kar potrjuje našo tezo o tem, da se določeni subjekti odločajo za internacionalizacijo z namenom pridobivanja (dodatnih) finančnih sredstev, določeni avtorji pa gredo v iskanju odgovora še dlje in vidijo v internacionalizaciji način »zagotavljanja ekonomske konkurenčnosti posamezne države«.

Kot navaja Braček (2007: 90), evropske fakultete prav komercializacijo navajajo kot največjo nevarnost internacionalizacije visokega šolstva, medtem ko v Sloveniji nevarnost (še vedno) predstavlja beg možganov, povečano število tujih diplom in nizka kakovost ponudnikov slednjih ter posledično izguba kulturne in nacionalne identitete.

Zaključek

V zadnjem desetletju se je visokošolski prostor (tako nacionalni kot mednarodni) temeljito preoblikoval, pri čemer je internacionalizacija dobila prav posebno, morda celo osrednjo vlogo. Skozi prispevek smo skušali prikazati razvoj koncepta internacionalizacije v visokem šolstvu v povezavi z drugim dogajanjem v širšem družbenem okolju ter skušali osvetliti vplive, ki jih ima internacionalizacija na področje visokega šolstva.

Kot vsi procesi, ki smo jim priča, ima tudi ta številne prednosti in priložnosti ter tudi pomanjkljivosti in slabosti, ki so pogosto povezane z neustreznimi (kadrovskimi, finančnimi in drugimi) viri, vodijo pa v vpeljavo neustreznih in za visoko šolstvo nesprejemljivih konceptov. Na tem mestu smo še posebno izpostavili vdor tržnih mehanizmov in komercializacije v visoko šolstvo, ki ga odmika od prvotnega poslanstva in iz sfere javnega in družbeno odgovornega. Znanje, predhodno obravnavano kot javno dobro, se po kapitalistični logiki prevesi v storitev ali blago na trgu, za katerega se poteguje posameznik in ga – v določenih primerih – tudi plača, kar zagovorniki tovrstnih pristopov pojasnjujejo kot 'naložbo posameznika v njegovo prihodnost'. Pri tem pa se pogosto zanemarjajo pozitivni vplivi izobraževanja in izobraženih posameznikov na širšo družbo, ki naj bi v napredek tudi investirala skozi javno in dostopno izobraževanje. Koncept komercializacije prepoznavajo tudi številni tuji avtorji, le da mu pripisujejo različne konotacije. Izhajajoč iz lastnih podanih utemeljitev smo skušali analizirati predvsem negativne vidike komercializacije visokega šolstva in znanja v danem družbenem okviru in s prispevkom opozoriti na nevarnost nepremišljeno sprejetih ukrepov na tem področju.

Glede na to, da so prav visokošolske institucije nosilke družbenega razvoja, je treba pri strategiji njihovega – tudi mednarodnega – delovanja natančno preučiti in upoštevati vse razpoložljive podatke in biti pozoren tudi na grožnje, ki lahko visokošolski prostor preoblikujejo do neprepoznavnosti. Ob tem vsekakor ne smemo zanemariti niti pozitivnih plati, ki jih mednarodno sodelovanje prinaša vsem vključenim, hkrati pa moramo konkretno opredeliti ključne deležnike, njihovo vlogo, naloge ter koristi. Le s splošno sprejeto in ponotranjeno strategijo na tem področju bomo namreč lahko sledili ciljem, ki si jih zastavljamo znotraj evropskega visokošolskega prostora.

Literatura

Bergenski komunike (2005): <http://www.sou-lj.si/mp/docs/Bergen-communiqué-slo.pdf> (19. april 2011).

Berlinski komunike (2003): http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/Berlin_komunike_slo.pdf (19. april 2011).

Bolonjska deklaracija: (1999): http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/Bolonjska_deklaracija_slo.pdf (19. april 2011).

Braček, A. (2007): *Internacionalizacija visokega šolstva v Sloveniji*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Čok, L. (2005): *Novi izzivi za Slovenijo: Strategije razvoja izobraževanja in znanosti v luči evropskih integracijskih procesov*. Dostopno na: http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/geo/publikacije/dela/files/Dela_18/05%20uvodnik%20cok.pdf (17. april 2011).

Dimc, N. (2010): *Internacionalizacija kot prispevek h kakovosti visokega šolstva*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za upravo.

European Students' Union. [Http://www.esu-online.org/](http://www.esu-online.org/) (26. marec 2011).

Jančič, Z. (1990): *Marketing: strategija menjave*. Ljubljana: Gospodarski vestnik: Studio marketing.

Knight, J. (2008): Definitions and driving forces for internationalisation. V *Internationalisation of European Higher Education*, ur. Michael Gaebel et al, A 1.1. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag – Raabe academic publishers.

Konvencija o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji (1997): http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/zakonodaja_VS/konv_prizn_ERegiji.pdf (19. april 2011).

Leuvenski komunikacije (2009): http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/Leuven-komunike_SI.pdf (19. april 2011).

Londonski komunikacije (2007): http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/London_komunike_slo.pdf (19. april 2011).

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (2011): Predlog resolucije o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020. <http://www.drznaslovenija.mvzt.gov.si/> (19. april 2011).

Praški komunikacije (2001): http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/praski_komunike_slo.pdf (19. april 2011).

Razvid visokošolskih zavodov. http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/razvid_visokosolskih_zavodov/ (19. april 2011).

Študentska organizacija Slovenije (2010a): Prispevek Študentske organizacije Slovenije k javni razpravi o razvoju visokega šolstva. http://www.studentska-org.si/images/stories/dokumenti/akti/Prispevek_SOS.pdf (19. april 2011).

Študentska organizacija Slovenije (2010b): Pripombe Študentske organizacije Slovenije k Nacionalnemu programu visokega šolstva 2011–2020. Prvi osnutek. http://www.studentska-org.si/images/stories/dokumenti/akti/NPVS_PRIPOMBE_SOS_V3_20092010.pdf (19. april 2011).

Ur. l. RS. (2011): Uredba o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov. [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20117&stevilka=271](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20117&stevilka=271) (19. april 2011).

Van Ginkel, H. (2011): Internationalization of Higher education: A tradition and ambition. Brdo pri Kranju, MVZT in CMEPIUS: Nacionalni posvet o visokem šolstvu 2011 Internacionalizacija visokega šolstva, 2. februar 2011. [Http://www.cmepius.si/visoko-solstvo/bolonjski-eksperti/np/2011.aspx](http://www.cmepius.si/visoko-solstvo/bolonjski-eksperti/np/2011.aspx) (17. april 2011).

Internacionalizacija in globalizacija v visokem šolstvu: Nordijska izkušnja

Per Nyborg

Povzetek

Članek opisuje nordijsko sodelovanje na področju visokega šolstva, najnovejše trende pri mobilnosti študentov in zaposlenih v nordijskih državah ter napetosti med internacionalizacijo in globalizacijo. Vseh pet nordijskih držav ima dolgo tradicijo sodelovanja, saj podpirajo mobilnost študentov in zaposlenih tako med temi državami kakor tudi na mednarodni ravni. Zaradi hitre rasti globalnega trga izobraževalnih storitev so tri države uvedle šolnine za mednarodne študente in tako oslabile dolgo tradicijo socialne razsežnosti v visokem šolstvu. Z razvojem globalnega trga dela se akademski mobilnosti posveča vedno manj pozornosti. Ta se sedaj preusmerja na selitev delovnih mest zaradi povečane potrebe po visokokvalificiranih delavcih. Tržno usmerjene politike EU vse bolj prevladujejo nad tradicionalnimi nordijskimi politikami, ki temeljijo na enakosti in socialni koheziji. Nordijske države nimajo skupne politike za soočanje z izzivi globalnega trga na področju visokega šolstva.

Ključne besede: internacionalizacija, visoko šolstvo, nordijsko sodelovanje, evropsko sodelovanje, socialna razsežnost, globalizacija, globalni trg, mobilnost študentov, mednarodni študenti

Internacionalizacija in globalizacija

Mednarodno sodelovanje je osrednjega pomena za visoko šolstvo. Mobilnost študentov in zaposlenih je eden glavnih ciljev bolonjskega procesa. Mobilnost naj bi koristila tako državam izvora mobilnih študentov in osebja kot tudi državam gostiteljicam. Poleg sodelovanja in izmenjave hitro narašča tudi globalni trg izobraževalnih storitev, na katerem kot ponudniki prevladujejo predvsem ustanove in podjetja iz večjih angleško govorečih držav, pri tem pa mlada gospodarstva najdemo

na koncu nakupovalne verige. Majhne države se s svojim nacionalnim jezikom stežka prilagodijo izzivom, ki jih prinaša takšen trg, in bodo v najboljšem primeru odjemalci/kupci – če si to seveda lahko privoščijo. Revnejše države morajo biti pripravljene na množičen beg možganov, saj lahko število ljudi, ki se odločijo za selitev zaradi delovnega mesta, presega število tistih, ki sodelujejo pri akademski mobilnosti.

Najprej razjasnimo nekaj terminoloških izrazov. Izraz mednarodni se uporablja za postopke, ki se nanašajo ali vplivajo na dve ali več držav (mednarodno sodelovanje, mednarodna konkurenca), medtem ko se izraz globalni uporablja za postopke, ki se nanašajo ali vplivajo na ves svet (globalno onesnaževanje, globalni trg).

Na področju visokega šolstva se izraz internacionalizacija pogosto uporablja za opisovanje sodelovanja med posamezniki, visokošolskimi ustanovami in izobraževalnimi sistemi. Izraz se prav tako uporablja za študij v tujini ali sprejem tujih študentov. Kritz (2006) v literaturi izraz uporablja za označevanje institucionalnih ureditev v organizaciji vlad, visokošolskih ustanov in izobraževalnih posrednikov, kar zajema zagotavljanje visokega šolstva v dveh ali več državah. OECD za opisovanje istega pojma uporablja izraz čezmejno visoko šolstvo (transnational higher education).

Kritz (2006) nas opominja, da študenti v želji po boljši izobrazbi že desetletja potujejo v druge države, ta trend pa se nadaljuje še danes, in sicer v vedno večjem številu. Pri tradicionalni obliki čezmejnih migracij v visokem šolstvu študenti potujejo iz ene države v drugo, da bi poglobili znanje na področju svojega študija. Številni gospodarski in družbeni dejavniki spodbujajo takšno mobilnost in s tem konkurenco med državami za tuje študente. Študenti se tudi sami želijo bolje izobraziti, in če priložnosti in sredstva to omogočajo, so pripravljene za to zapustiti svojo domovino in se preseliti v drugo državo.

Vlade držav, ki sprejemajo ali gostijo tuje študente, to vrsto mednarodnih migracijskih tokov vidijo kot koristno. Mnoge države gostiteljice celo zaposlujejo osebe za pospeševanje mobilnosti in zagotavljajo štipendije za tuje študente ter si tako pomagajo izboljšati svoj mednarodni status na tem področju. Vlade se zavedajo, da študenti svoje izdatke plačujejo v mestih in regijah z izobraževalnimi ustanovami, s čimer se spodbuja

lokalno gospodarstvo. Tako postaja gostovanje tujih študentov del strategij pospeševanja lokalnega razvoja.

Globalizacijo je mogoče opisati ali opredeliti na veliko načinov, Scholte (2000) na primer razpravlja o globalizaciji gospodarskega, družbenega, političnega in kulturnega življenja v sodobnem svetu. Pri uporabi izraza na področju visokega šolstva se Kritz (2006) strinja s Knightovo (1999) in globalizacijo vidi kot čezmejni pretok tehnologije, gospodarstva, znanja, ljudi, vrednot, idej ipd. Globalizacija na vsako državo vpliva drugače, saj ima vsak narod svojo zgodovino, tradicijo, kulturo in prednostne naloge.

Knightova poudarja, da je internacionalizacija visokega šolstva način, kako se država odziva na posledice globalizacije, toda hkrati spoštuje individualnost naroda. Internacionalizacija in globalizacija sta torej različna, vendar dinamično povezana pojma. Globalizacijo lahko vidimo kot usmerjevalca, medtem ko je internacionalizacija odziv, čeprav je ta odziv pravzaprav proaktiven.

Nordijske države Danska, Finska, Islandija, Norveška in Švedska so se dobro odrezale pri internacionalizaciji, saj že dolgo tesno sodelujejo (Nyborg, 1996). Po drugi strani pa Carlsson in dr. (2009) (v t. i. Nordijski skupini, ki raziskuje najnoveše trende v visokem šolstvu v vsaki izmed petih nordijskih držav) trdijo, da pri nordijskem sodelovanju niso razvile skupne strategije za soočanje z globalnimi izzivi na področju visokega šolstva. Pričujoči članek temelji na prispevku zgoraj omenjenih avtorjev, vendar se osredotoča na nove pojave v posameznih državah.

Nordijsko sodelovanje

Nordijsko sodelovanje med Dansko, Finsko, Islandijo, Norveško in Švedsko temelji na tesnih kulturnih, jezikovnih, gospodarskih in političnih vezeh. Te vezi se odražajo v številnih formalnih in neformalnih projektih. Neformalne mreže so na univerzitetnem področju prisotne že dolgo. Študenti in znanstveniki se predvsem udeležujejo izmenjav in izdajajo skupne publikacije. Na uradni ravni poslanci sodelujejo v Nordijskem svetu (od leta 1952), medtem ko nacionalne vlade sodelujejo v Nordijskem svetu ministrov (od leta 1971). Na univerzitetnem področju je bila leta 1995 ustanovljena Nordijska zveza univerz, da bi povezala nacionalne

mreže univerz in spodbudila sodelovanje univerz na skupnih projektih, ki so jih zastavili ministri. Nordijske države v mnogih pogledih delujejo kot celota – Norden.

Nordijskim državam je uspelo združiti gospodarsko rast s socialno kohezijo. Socialna kohezija je tudi vodilno načelo nordijskega sodelovanja. Opazovalci po vsem svetu so bili presenečeni, da lahko nordijska gospodarstva uspevajo in rastejo kljub visokemu davčnemu primežu in enakopravni razdelitvi prihodka.

Socialni vidik visokega šolstva je bil v nordijskih državah uveden že petdeset let prej, preden so ga vključili v bolonjski proces. Ideja je strnjena v načelu: vsi sposobni kandidati za vpis morajo dobiti priložnost vpisa na visokošolsko ustanovo ne glede na njihove družbenoekonomske okoliščine.

Množenju števila študentov je sledilo širjenje vpisnih možnosti. V vsaki državi se je vzporedno s tradicionalnim sektorjem univerz razvil tudi sektor neuniverzitetnih visokošolskih ustanov. Razlike med tema dvema sektorjema postopoma izginjajo, pri čemer so visoke šole preimenovali v politehnične ali univerzitetne in nekatere med njimi so celo priznali kot univerze. Danes je na skupno petindvajset milijonov prebivalcev v nordijski regiji na voljo milijon vpisnih mest.

Nordijsko sodelovanje na področju visokega šolstva je doseglo vrhunec s sporazumom o sprejemu na visokošolsko ustanovo, ki ga je leta 1994 podpisalo vseh pet nordijskih držav. Nordijski svet ministrov se je nato odločil, da morajo biti državljani vseh držav nordijske skupine na področju visokega šolstva obravnavani enakopravno. Ministri so poudarili, da bodo nordijske države pri priložnostih v visokem šolstvu delovale kot celota. Kot je opisal Nyborg (1996), je bila kljub splošno razširjeni mobilnosti večja porast zaznana predvsem v izmenjavah z državami EU in ne toliko znotraj nordijske regije.

Evropsko sodelovanje in globalni izzivi

Ker je bil program Erasmus odprt za države članice EFTA in sta Finska in Švedska sledili Danski v Evropsko unijo, je nordijsko razsežnost postopoma zasenčila evropska razsežnost sodelovanja. Evropsko sodelovanje je z bolonjskim procesom pomembno vplivalo na nordijski visokošolski sistem. Skupaj z drugimi evropskimi državami so nordijske države vzpostavljale skupne okvire za uresničitev ideje, da lahko študenti in osebje prosto prehajajo znotraj evropskega visokošolskega prostora, pri tem pa velja načelo medsebojnega priznavanja kvalifikacij. Vsaka od držav je razvila sistem treh študijskih stopenj in uvedla nacionalni sistem za zagotavljanje kakovosti, kar ji omogoča sodelovanje znotraj evropske mreže. Dobra praksa dolgoletnega nordijskega medsebojnega priznavanja diplom in študijskih obdobij se je z Lizbonsko konvencijo o priznavanju iz leta 1997 prenesla na vso Evropo.

Tako je bilo 50-letno nordijsko sodelovanje vgrajeno v evropsko sodelovanje na področju visokega šolstva, kar je spremenilo izobraževalni sistem v vsaki državi, saj imamo sedaj skupno strukturo, ki vključuje tudi prvi skupni sistem študijskih stopenj v nordijskih državah. Nordijsko sodelovanje se je intenziviralo in se hkrati odprlo širšemu tržišču.

In kakšne posledice bodo nordijskim specifikam in strukturi sodelovanja prinesli program lizbonske strategije EU, širitev EU in druge dejavnosti, povezane z evropskim visokošolskim sistemom? Te strukture morda niso primerne za soočanje z izzivi globalizacije. Še pomembneje pa je, da osnovna nordijska ideja o enakosti in socialni koheziji morda ni najboljše okolje za vstop na globalni trg. Bistveno vprašanje je, ali lahko nordijski model brezplačnega in odprtega izobraževanja dolgoročno preživi.

Za zdaj vlade vseh nordijskih držav še podpirajo svoje študente pri migraciji, pa naj gre za kratkoročno izmenjavo ali celoten študij. Podpora študentom iz držav v razvoju je še vedno močna, predvsem na Norveškem in Švedskem. Le Danska je razvila nacionalno strategijo za soočanje z izzivi globalizacije. Začelo se je s poročilom vladnega odbora, ki mu predseduje sam predsednik vlade (Danska vlada 2006). Ta strategija opredeljuje dva glavna izziva za dansko družbo: Danska naj bo močan tekmelec na globalnem trgu, toda še naprej naj nadaljuje močno tradicijo socialne povezanosti, ki jo podpira s sistemom socialnega varstva. Sledilo

je poročilo o izzivih politike znanja (Ministrstvo za znanost, tehnologijo in inovacije, Danska, 2008). Poročilo vsebuje več predlogov, posvečenih internacionalizaciji danskega izobraževalnega sistema, kot na primer:

- poglobitev trženja danskih izobraževalnih programov v tujini,
- zvišanje plač učiteljev in znižanje šolnin, da bi na Dansko pritegnili nadarjene študente iz tujine,
- spodbujanje nadarjenih študentov iz tujine, da po diplomi ostanejo na Danskem.

Danske univerze bodo tako tekmovalle za mednarodne študente na globalnem trgu, ne samo da bi pridobile dobre študente, ampak tudi za ustvarjanje dodatnega dohodka za univerze in tamkajšnje skupnosti.

Švedski parlament je nedavno sprejel zakon, ki določa šolnine za študente, ki ne prihajajo iz EU ali Evropskega gospodarskega prostora. Šolnine bodo stopile v veljavo s študijskim letom 2011/2012 in bodo dopolnjene z dodatno študentsko shemo. Ta ukrep ne cilja na donosnost kot v danskem primeru, temveč pomeni odziv na izzive globalnega trga. Finska vlada razmišlja o podobni strategiji. Finske visokošolske ustanove bodo kmalu dobile zakonsko podlago za zaračunavanje šolnin študentom, ki ne prihajajo iz EU ali Evropskega gospodarskega prostora in so se vpisali na magisterij v angleščini. V teh razmerah postopoma blede podlaga za skupno nordijsko stališče do globalizacije na področju visokega šolstva.

Nordijska mobilnost študentov z globalnega vidika

Kot že omenjeno, so nordijski študenti že dolgo mobilni. Tabela 2.1 prikazuje nekatere splošne trende v obdobju 2000–2006¹. Tabela kaže upadanje števila študentov, ki gredo v tujino za celoten čas študija. Razlogi za to so lahko različni: uvedba stopenj bachelor in master je odprla nove možnosti doma, dvig višine šolnin na tujih univerzah v primerjavi z brezplačnim študijem v matični državi in na Norveškem pa je tudi precej oklestil velikodušno shemo podpore za študij v tujini. Islandija je pri tem izjema. Danska je imela in še vedno ima sorazmerno malo študentov v tujini, pri čemer je eden od razlogov ta, da do leta 2008 niso nudili podpore za šolnino na tujih ustanovah.

¹ Premiki v posameznih državah po letu 2006 bodo posebej opisani.

	Mednarodni študenti	Iz države 2000	Iz države 2006	V državo 2000	V državo 2006
Danska	izmenjava	4.312	4.950	3.725	6.713
	celoten študij	4.245	3.154	3.432	7.757
Finska	izmenjava	6.880	8.610	4.805	8.191
	celoten študij	5.340	4.360	6.372	10.066
Islandija	izmenjava	213	376	248	498
	celoten študij	1.944	2.705	239	370
Norveška	izmenjava	3.520	4.498	4.516	4.455
	celoten študij	14.745	12.375	6.323	12.680
Švedska	izmenjava	4.100	5.100	6.533	11.232
	celoten študij	21.300	19.000	5.531	16.865

Tabela 2.1 prikazuje študente, ki migrirajo v nordijske države in iz njih. Podatki so pridobljenih iz nacionalnih virov in niso neposredno primerljivi (Carlsson in dr., 2009).

Zaznaven je trend naraščanja števila nordijskih študentov, ki sodelujejo v izmenjavah, toda razen v primeru Finske to povečanje števila študentov na izmenjavah ne odraža docela večjega poudarka, ki ga države dajejo internacionalizaciji v nacionalnih strategijah od začetka bolonjskega procesa v letu 1999.

Mobilnost prihajajočih študentov kaže drugačne trende. Med letoma 2000 in 2006 so na Danskem, Finskem in Švedskem zabeležili 70–80 % porast števila tujih študentov na izmenjavi, medtem ko se je njihovo število na Islandiji celo podvojilo. Na Norveškem ni bilo zaznati povečanja v enakem obdobju. Razlog je morda v tem, da študent na Norveškem stežka preživi le s pomočjo Erasmus štipendije.

Število študentov, ki so doštudirali v tujini, se je v nordijskih državah znatno povečalo. Vse nordijske države vabijo mednarodne študente v svoje ustanove, čeprav so postopki priseljevanja za študente iz držav zunaj Evropskega gospodarskega prostora (EGP) zapleteni in dolgotrajni. Zato je število tujih študentov, ki se vpišejo, precej nižje od števila vlog, ki jih pošljejo usposobljeni kandidati. Očiten razlog za naraščajoče število vlog je seveda brezplačen vpis na nordijske visokošolske ustanove.

Leta 2006 je na Danskem prišlo do upada števila gostujočih mednarodnih študentov, saj so takrat uvedli šolnine za študente iz držav, ki niso članice EU ali del Evropskega gospodarskega prostora. V študijskem letu 2008/2009 se je na Norveškem vpisalo največ študentov – kar 1.394 študentov, sledita ji Švedska (931) in Kitajska (868). Ob teh trendih je mogoče sklepati, da se kljub aktivnemu trženju pričakovani prihodki od šolnin na Danskem ne bodo uresničili. Ne samo da se je število študentov iz držav, ki niso članice EU ali Evropskega gospodarskega prostora (EGP), zmanjšalo od leta 2006 (glej tabelo 2.2), podatki z univerz na Danskem kažejo tudi, da jih je večina oproščena plačila šolnin.

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
EU/EGP	1,733	2,030	2,477	1,975
Izven EU/EGP	1,274	741	813	962
Total	3,048	2,778	3,293	2,939

Tabela 2.2 prikazuje število mednarodnih študentov za ves čas študija na Danskem od leta 2005 do leta 2009.

Vir: Danska agencija za mednarodno izobraževanje (<http://en.iu.dk/>)

Po prilagoditvi švedskih študijskih stopenj v skladu z bolonjsko strukturo bachelor in master leta 2007 se je število tujih študentov povečalo in še narašča – na primer, vpis v programe dvoletnega magistrskega študija se je s 4.985 iz leta 2007 zvišal na 7.430 v letu 2009 (podatki pridobljeni s strani švedske Nacionalne agencije za visoko šolstvo, spletna stran <http://www.hsv.se/>). Pokazalo se bo tudi, v kolikšni meri bo uvedba šolnin za študente iz držav, ki niso članice EU ali EGP-ja, ublažila njihov prihod na Švedsko.

Na Norveškem, kjer tuji študenti ne plačujejo šolnine, se je po podatkih norveškega urada za priseljevanje število študentov iz držav, ki niso članice EU ali EGP-ja, povečalo s 1.922 iz leta 2005 na 3.036 v letu 2009. Leta 2010 se je 14.980 tujih študentov vpisalo na norveške visokošolske zavode, kar predstavlja povišanje glede na 11.772 tujih študentov iz leta 2005. Rusija je kot država izvora gostujočih študentov leta 2010 vodila na seznamu s 1.035 študenti (pri čemer velik del ruskih študentov študira na

daljavo). Kitajska je zasedla četrto mesto s 601 študentom na Norveškem, takoj za Švedsko in Nemčijo (<http://www.siu.no/>). Te številke bodo morda še naprej rasle, saj je uvedba šolnin v sosednjih državah v polnem razmahu. Nič pa ne kaže, da se bo norveška politika glede brezplačnega vpisa na študij spremenila.

Mednarodni študenti doktorskega študija v nordijskih državah

Vse nordijske države imajo tristopenjski sistem visokega šolstva, pri čemer doktorat predstavlja tretjo stopnjo. V večini držav so kandidati za doktorski naziv študenti, medtem ko jih v nordijskih državah običajno podpira univerza, pri tem pa uživajo status zaposlenih. Na Norveškem kandidati doktorskega študija na primer niso vključeni v študentsko statistiko. Da bi bil nekdo na Norveškem sprejet na doktorski študij, se mora prijaviti na začasno mesto 'štipendista', kar velja tudi za mednarodne kandidate. Zaradi vedno večjega števila 'štipendistov' za doktorate na norveških visokošolskih institucijah se je število doktoratov od leta 2000 več kot podvojilo. Tujih kandidatov, ki so naziv pridobili leta 2000, je bilo 81. Številka se je leta 2006 povečala na 308 oziroma 24 % (glej tabelo 3.1). Posebej zanimivo vprašanje (na katerega še ne znamo odgovoriti) je, koliko mednarodnih kandidatov bo po zaključku doktorata ostalo na Norveškem in v vlogi kompetentnih strokovnjakov delovalo na področju norveških raziskav, gospodarskega sektorja ali podjetništva.

Tabela 3.1 kaže, od kod prihajajo tuji doktorandi. Kandidati iz držav v razvoju so upravičeni do posebnega podpornega programa. Opaziti je izrazito povečanje v nazivih, ki jih podeljujejo moškim in ženskam iz azijskih držav. Podobna tendenca je bila opažena tudi na Švedskem.

Državljanstvo in leto pridobitve naziva	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Norveška	566	548	628	577	636	675	688	789	936
Sever	13	21	17	27	27	34	37	43	42
Zahodna/Južna Evropa	20	30	22	33	37	42	50	55	83
Vzhodna Evropa	11	14	16	14	14	20	23	38	40
Severna Amerika	4	3	5	6	5	7	8	7	11
Afrika	15	27	17	31	30	37	38	42	54
Azija	15	33	28	31	29	36	54	49	64
Skupaj	647	677	739	723	782	855	905	1030	1244
Tuji državljani	13%	19%	15%	20%	19%	21%	24%	23%	25%

Tabela 3.1. prikazuje število doktoratov na Norveškem.

Vir: Nordijski inštitut za raziskave na področju inovacij, raziskovanja in izobraževanja (<http://www.nifustep>)

Mobilnost zaposlenih – akademske izmenjave ali menjava delovnega mesta?

Pospeševanje mobilnosti delovne sile je eden od ciljev bolonjskega procesa, ki so ga prevzele tudi nordijske države. Vendar pa bolonjska vizija mobilnosti zaposlenih ni jasno opredeljena, saj so premalo dorečeni cilji in sredstva za njeno realizacijo. Kakšno mobilnost želimo spodbuditi in kako jo je mogoče uresničiti?

V bolonjskem procesu mobilnost zaposlenih povezujemo predvsem z izmenjavo učiteljev in razvijanjem skupnih študijskih programov, tj. s tradicionalno akademsko mobilnostjo. Vendar pa so se porajala tudi vprašanja v zvezi s socialno varnostjo in pravico do pokojnine, kar je povezano z menjavo delovnega mesta, tj. drugo obliko mobilnosti. Vizumi in delovna dovoljenja so ovirali mobilnost med regijo EGP in drugimi državami. To se zdaj pospešeno spreminja.

Znova vzemimo za primer Norveško, kjer so mednarodne izmenjave zaposlenih med visokošolskimi ustanovami precej pogoste. Izmenjava akademskega osebja se je povečala s približno 1.500 izmenjav leta 2003

na več kot 2.500 v letu 2007 za odhodne zaposlene in z 800 na skoraj 1.600 gostujočih zaposlenih, ki v državi gostiteljici bivajo več kot teden dni.

Prehajanje visokošolskega osebja med državami je razmeroma neraziskano področje. Leta 2001 je bilo 13 % rednih profesorjev na norveških univerzah in visokih šolah tujih državljanov. To se doslej sicer ni sistematično preverjalo, vendar pa nedavna poročila posameznih ustanov kažejo, da je prišlo do občutnega povečanja menjav delovnih mest pri univerzitetnem osebju. Norveška univerza za znanost in tehnologijo poroča, da je bilo v letu 2008 kar 26 % raziskovalnega osebja tujih državljanov, prav tako je bilo tujcev 35 % študentov doktorske smeri. Univerza v Oslu poroča, da je leta 2008 tuje državljanstvo pridobilo 25 % njenega raziskovalnega osebja.

Evropska komisija si je pred kratkim vidno prizadevala spodbuditi mobilnost raziskovalcev z uvedbo Evropske listine za raziskovalce, Kodeksa ravnanja pri zaposlovanju raziskovalcev (Evropska komisija, 2005) in Znanstvenega vizuma za raziskovalce iz tretjih držav (Evropski svet, 2005). Objavljena je bila tudi Kadrovska strategija za raziskovalce, da bi imeli boljše možnosti zaposlitve (Evropska komisija, 2008), vključno s predlogom za socialno varnost in pravico do dodatne pokojnine za raziskovalce². Komisija se sedaj bolj posveča menjavi delovnih mest kot pa akademskim izmenjavam.

Zaposlovanje visoko usposobljenih strokovnjakov

Večina evropskih držav in vse nordijske države se bodo morale v naslednjih letih soočiti s pomanjkanjem kvalificiranih delavcev in strokovnjakov na državni ravni. Trenutne finančne težave v Evropi bodo ta trend morda upočasnile, ne bodo pa ga mogle ustaviti.

Te države morajo prave specialiste zase iskati v tujini. Na Danskem so se izziva lotili veliko bolj aktivno kot na Norveškem. Danska je na primer za nekatere poklice uredila dovoljenje za bivanje in delo (green card), posebno ureditev plač, primerno in poceni šolanje za otroke osebja,

² Portal za mobilnost raziskovalcev je bil pred kratkim (2011) vzpostavljen na spletnem naslovu <http://ec.europa.eu/euraxess/>.

zaposlitvene možnosti za partnerja in posebno (nizko) davčno ureditev. Tuji strokovnjak, ki dela na področju raziskav, ima za omejeno obdobje zagotovljeno stopnjo dohodnine največ 25 %, kar je približno polovica običajne davčne stopnje na Danskem. Ta ukrep je pomagal privabiti tuje strokovnjake, toda če ti s seboj ne pripeljejo svoje družine, kljub vsemu državo običajno ponovno zapustijo.

Gonilna sila na tem področju ostaja Evropska unija. Uvedba modre karte EU (Evropski svet 2009) prinaša nove spodbude za zaposlovanje visoko usposobljenih strokovnjakov:

Direktiva vzpostavlja bolj privlačne pogoje za delavce iz tretjih držav, da se odločijo za visokokvalificirano zaposlitev v državah članicah Evropske unije, in vpeljuje hitrejši postopek za izdajo posebnega dovoljenja za bivanje in delo, imenovanega 'modra karta EU'. Imetniki modre karte bodo lahko dostopali do trga dela in imeli vrsto socialno-ekonomskih pravic ter ugodne pogoje za združitev družinskega življenja in gibanja po EU. V skladu s pravili direktive bodo imetniki modre karte EU obravnavani enako kot državljani članice, ki modro karto izda, enakopravni bodo na področju delovnih pogojev, vključno s plačo in odpovedjo, svobode združevanja, izobraževanja, usposabljanja in priznavanja kvalifikacij; [...] (sporočilo za javnost Sveta EU v Bruslju, 25. maj 2009).

Na podlagi te direktive lahko oblasti vseh evropskih držav mednarodne študente, po tem ko diplomirajo na njihovih visokošolskih zavodih, obravnavajo kot kandidate za visokokvalificirane zaposlene v državi gostiteljici. Danske oblasti sedaj mednarodnih študentov ne obravnavajo zgolj kot možen vir dohodka za danske univerze (glej zgoraj), temveč so zanje tudi potencialni kandidati za visoko usposobljen kader v danskem gospodarstvu. Norveške oblasti svoje mednarodne študente vidijo morda bolj kot prihajajoče strokovnjake, ki bodo morebiti poiskali zaposlitev na Norveškem, kot pa zgolj prispevek k internacionalizaciji.

V tem kontekstu je treba upoštevati tudi vprašanje bega možganov iz manj razvitih držav in razmisliti o ustreznih ukrepih za omejitev tega pojava. Na Norveškem so študenti iz držav v razvoju deležni podpore pod enakimi pogoji kot norveški študenti. Da bi spodbudil vrnitev v matično državo, norveški državni sklad posojila za izobraževanje po letu dni bivanja doma pretvori v štipendijo. Če bi želele države preprečiti diplomantom iz držav

v razvoju, da poiščejo zaposlitev v bogatih državah, bi morale na tem področju predlagati mednarodne standarde.

Nordijski izzivi in dileme

Petdeset let pred bolonjskim procesom so v nordijskih državah socialno razsežnost visokošolskega izobraževanja videli kot osrednji element za širitev visokošolskih sistemov: šolnin ni bilo in v vsaki državi je bila finančna podpora razporejena tako, da so imeli vsi mladi enake možnosti za višjo izobrazbo. Aktiviranje intelektualnega potenciala prebivalstva je morda eden od razlogov za uspeh nordijskega modela.

Tako politiki kot ekonomisti trdijo, da bi bil denar lahko porabljen bolj učinkovito v sistemu podpore, ki bi združeval šolnine in štipendije, s čimer bi študenti ravnali bolj odgovorno, resneje študirali in študij končali pravočasno. V preteklih letih je bilo izpeljanih nekaj prilagoditev v tej smeri. Na primer štipendije se je delno pretvorilo v posojila oziroma uvedlo nagrado za tiste, ki so pravočasno doštudirali. Takšne spremembe na splošno nimajo velikega vpliva na ravnanje domačih študentov. Ena od možnih razlag je, da kljub navedbam študentskih organizacij, da bi morala posojila in štipendije zadostovati za redni študij, posamezni študenti danes raje združijo študij in delo s krajšim delovnim časom, da lahko živijo bolj udobno.

Zasebne institucije ponekod zaračunavajo šolnino. Dejstvo, da se zasebne institucije na Islandiji financirajo iz državnega proračuna in zanje veljajo enaka pravila kot za javne univerze, je pripeljalo do razprave, ali lahko javne univerze prav tako zaračunavajo šolnino. Pravica do brezplačnega visokošolskega izobraževanja je v nordijskih državah zakoreninjena tako globoko, da bi bil predlog spremembe sistema politični samomor. Nordijske države najverjetneje še naprej ne bodo uvedle šolnin za svoje študente na državnih institucijah.

Kakovost je zadnja leta osrednji koncept v visokošolskem izobraževanju. V reformni strategiji pod imenom Quality reform (norveška vlada, 2001), s katero je Norveška uvedla bolonjsko reformo, je napisano takole:

Poročilo daje velik poudarek na spodbujanje in nadaljnji razvoj institucij, potrebnih za razvoj družbe znanja. Univerze in visoke šole morajo delovati kot prve bojne vrste v tem procesu. Biti morajo v ospredju na mednarodnem prizorišču in odigrati svojo vlogo v družbi znanja glede kakovosti in predpisov za sodelovanje v izobraževanju (poročilo št. 27 norveškemu parlamentu Storting 2000–2001).

S tem argumentom je Norveško združenje visokošolskih zavodov prepričalo parlament, da so za uspeh reforme potrebna dodatna sredstva (Nyborg, 2007). Vendar pa se na Norveškem (in do neke mere tudi v drugih nordijskih državah) politiki niso osredotočali na visoko uvrstitev posameznih institucij v globalnem kontekstu, temveč na najboljšo možno obliko visokega šolstva za prebivalstvo. Elitne institucije lahko izobražujejo le manjšine in ne upoštevajo načela enakih pravic za vse. Z reformo kakovosti so norveške visoke šole dobile možnost akreditacije kot univerze, kar se je zgodilo v treh primerih. Seveda pa se postavlja vprašanje, ali je to najboljši način za izboljšanje kakovosti sistema.

Študenti, ki gredo študirat v tujino, so veliko bolj pod vplivom sistema finančne in socialne podpore kot domači študentje. Podpora za študij v tujini morda ne bo pokrila vseh stroškov, medtem ko zaposlitve za krajši delovni čas niso dobra rešitev za tuje državljane. Stroški postanejo pomemben dejavnik pri odločanju za študijsko destinacijo. To velja še posebej v primeru držav, kjer so šolnine precej višje od zneska, ki ga študenti dobijo kot podporo od matične države. Na primer, tudi v primerjavi z velikodušno shemo podpore Norveškega državnega sklada posojil so šolnine na univerzah v Veliki Britaniji in ZDA tako visoke, da se je število študentov, ki gredo tja študirat, drastično zmanjšalo. Dodatne omejitve v shemi podpore so se izkazale za učinkovite pri preprečevanju množične migracije na avstralske univerze. Po drugi strani pa je priložnost medicinskega izobraževanja v angleščini v državah z nizkimi stroški v vzhodni Evropi močno povečala tok študentov npr. na Madžarsko in Poljsko. Če bi se norveške oblasti odločile, da država ne potrebuje več zdravnikov na prebivalca (že sedaj je ta številka med najvišjimi v Evropi), bi lahko preprosto prenehale podpirati študij medicine v tujini.

Visoko šolstvo je bilo leta 1995 opredeljeno kot storitev za trgovanje v okviru Splošnega sporazuma o trgovini s storitvami in ureditve Svetovne trgovinske organizacije. Vlade, ki podpirajo študente v tujini, bodo morda

začele na mednarodno visoko šolstvo gledati kot na uvoz storitev v državo, ne pa kot na prednost za študente. Sistemi za podporo mednarodnih študentov se bodo morda prilagodili tej miselnosti. Celo v študijsko privlačnih nordijskih državah pravice do visokošolskega izobraževanja v prihodnje ne bomo mogli enačiti s pravico do nakupa izobrazbe na globalnem trgu, pri čemer bi države ponudnice znaten del računa poslale matični državi študenta (uvoznici storitve). Še več: zakaj bi matična država plačala za mednarodno izobraževanje svojih državljanov, če se ti po diplomi ne vrnejo domov? Po drugi strani, zakaj bi morali plačati za otroke vse večjega števila gostujočih začasnih delavcev, ki jih morda tudi matična država podpira kot mednarodne študente in računa na njihov povratek? Ta in podobna vprašanja lahko ogrozijo sistem.

Če pogledamo globalni trg za storitve na področju izobraževanja, so nordijske države kot posameznice manjše enote v velikem svetu, ki še niso (z izjemo Danske) v celoti oblikovale stališča do tega trga. V Nordijskem svetu je bilo izrečenih veliko lepih besed o združevanju moči, toda ministri niso omenili nič bistvenega v zvezi z izobraževanjem (Nordijski svet ministrov, 2010). Globalno gledano je nordijska regija majhna. Nordijske države in njihovi mednarodni študenti so odjemalci na globalnem trgu izobraževanja. Ob tem vsaj ena izmed obravnavanih držav upa, da se bo uveljavila tudi kot ponudnik.

Če povzamemo, bi lahko z naslednjimi vprašanji opisali izzive za prihodnost visokega šolstva v nordijski Evropi: Bo sploh mogoče doseči skupno nordijsko stališče do izzivov trga? Lahko nordijski model brezplačnega in odprtega izobraževanja dolgoročno preživi? Ali je morda že začel propadati?

Literatura

Kritz, M. M. (2006): Globalisation and Internationalisation of Tertiary Education, končno poročilo Oddelku ZN za prebivalstvo, http://www.un.org/esa/population/migration/turin/Symposium_Turin_files/P02_SYMP_Kritz_Revised_June26.pdf (27. 5. 2011).

Scholte, J. A. (2000): Globalization: a critical introduction. Palgrave Macmillan.

Knight, J. (1999): Internationalisation of Higher Education. 13–18 in Quality and Internationalisation in Higher Education, izdal OECD, http://www.aqa.ac.at/file_upload/tmpphpIVp4hh.pdf#page=14 (22. 5. 2011).

Nyborg, P. (1996): International Student Mobility: the Nordic Experience. European Journal of Education, št. 31, 193–203.

Carlsson J., Jensen, H.P., Nyborg, P., Skulason, P., Uronen, P. (2009): Internationalisation and Globalisation in Higher Education: The Nordic Experience. The Observatory on Borderless Higher Education, julij 2009.

Danska vlada (2006): Progress, Innovation and Cohesion, Strategy for Denmark in the Global Economy, http://www.globalisering.dk/multimedia/Pixi_UK_web_endelig1.pdf (18. 5. 2011).

Dansko Ministrstvo za znanost, tehnologijo in novosti (2008): Twelve challenges for knowledge policy (poročilo senata v danščini), <http://vtu.dk/publikationer/2008/fremtidspanelets-rapport-12-udfordringer-videnpolitikken> (26. 5. 2011).

Euraxess seminar o mobilnosti raziskovalcev, Oslo 26–27, oktober 2009.

Evropska komisija (2005): Priporočila glede Evropske listine za raziskovalce in Kodeksa ravnanja pri zaposlovanju raziskovalcev, http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf (11. 5. 2011).

Evropski svet (2005): Direktiva 2005/71/EC o posebnem postopku za sprejem državljanov tretjih držav za namene znanstvene raziskave ('znanstveni vizum'), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:289:0015:0022:EN:PDF> (15. 5. 2011).

Evropska komisija (2008): Komunikacija s Svetom in Evropskim parlamentom - Better careers and more mobility: a European partnership for researchers, COM/2008/0317, končna verzija, http://www.era.gv.at/attach/EC-Communication_BetterCareersandmoremobility_ST10059EN08.pdf (24. 5. 2011).

Evropski svet (2009): Direktiva 2009/50/EC o pogojih vstopa in bivanja državljanov tretje države za visokokvalificirano zaposlitev, http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/free_movement_of_persons_asylum_immigration/114573_en.htm (26. 5. 2011).

Norveška vlada (2001): Poročilo št. 27 norveškemu parlamentu Storting (2000–2001)), <http://www.regjeringen.no/en/dep/ud/Documents/Propositions-and-reports/Reports-to-the-Storting.html?id=866> (26. 5. 2011).

Nyborg, P. (2007): Higher Education in Norway – Fifty Years of Development, http://www.uhr.no/documents/50_years_HE_Norway.pdf (26. 5. 2011).

Nordijski svet ministrov (2010): Poročilo o globalizaciji predsedniku vlade, <http://www.norden.org/en/nordic-council-of-ministers/globalisation-co-operation> (25. 5. 2011).

Je mobilni študent tudi bolj zaposljiv? Raziskava o pogledu delodajalcev na študijsko mobilnost

Alenka Flander

Povzetek

V zadnjih desetletjih je v luči internacionalizacije postala mednarodna mobilnost študentov visokega šolstva pomembna strateška usmeritev tako držav kot visokošolskih ustanov. Njeni učinki se pogosto neposredno povezujejo z zaposljivostjo in konkurenčnostjo mladih na trgu dela. Raziskave učinkov mobilnosti v času študija na zaposljivost diplomantov so v Evropi in svetu razmeroma redke. Na CMEPIUS-u (Centru RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja) smo na to temo izvedli raziskavo med podjetji. Ugotavljali smo, kako podjetja v Sloveniji vrednotijo mednarodno mobilnost študentov, kakšne izkušnje imajo z diplomanti, ki so študirali ali delali v tujini, in kako to upoštevajo pri zaposlovanju. V pričujočem prispevku je osvetljena problematika mobilnosti v povezavi s trgom dela, hkrati pa so predstavljeni rezultati CMEPIUS-ove raziskave.

Ključne besede: CMEPIUS, mednarodna mobilnost, internacionalizacija, zaposljivost, delodajalci, trg dela, spretnosti, visoko šolstvo

Uvod

V današnji globalni in konkurenčno naravnani družbi mednarodna mobilnost postaja vroča tema. Z vidika povečevanja konkurenčnosti in zaposljivosti mladih so najbolj oglaševani in spodbujani mednarodno sodelovanje, učna mobilnost ter internacionalizacija v celotni strukturi izobraževanja, še zlasti na nivoju terciarnega izobraževanja.

Mobilnost je eden ključnih mehanizmov za doseganje petih Evropskih ciljev do leta 2020, saj naj bi EU t. i. 'pametno rast' dosegla prav z mobilnostjo

mladih, s pomočjo katere bodo bolje pripravljene na trg dela, Evropa pa bo s tem zagotovila večjo uspešnost in privlačnost evropskih univerz v mednarodnem okolju ter posledično izboljšala vse ravni izobraževanja in usposabljanja (akademska odličnost, enake možnosti). Mednarodna mobilnost študentov spada tudi med prioritete bolonjskega procesa in je poudarjena v Nacionalnem programu visokega šolstva do leta 2020. Evropska unija s pomočjo programa Erasmus in drugih programov (npr. Leonardo da Vinci) mednarodno mobilnost močno podpira tudi s finančnimi sredstvi, saj so težnje, da bi bili mladi kot bodoča delovna sila lahko čim bolj mobilni, eden ključnih evropskih ciljev.

Kljub zajetnim finančnim spodbudam in pomenu ter trudu, ki ga vlagamo v doseg tega cilja, pa so le redke evropske študije namenjene proučevanju dejanskih učinkov, ki bi podkrepili prednosti, za katere navajamo, da jih mednarodna mobilnost prinaša mladim. V Sloveniji tovrstnih študij praktično ni.

Večina razpoložljivih raziskav preučuje mednarodno mobilnost (študij ali praksa) le z vidika študentov, le redke pa proučujejo odnos trga dela do mednarodne učne mobilnosti. Študije, ki so se posvečale tej tematiki, so pokazale, da je težko govoriti o neposrednih koristih, ki jih mednarodna mobilnost v času študija prinaša mlademu človeku pri iskanju zaposlitve.

Večina študentov (tudi slovenskih) kljub temu meni, da tako pridobljene izkušnje vendarle prinašajo pozitivne učinke, predvsem v obliki izboljšanja znanja jezikov, poznavanja novih kultur ter na področju osebne rasti in razvoja. Prav tako so mnenja, da so ključne spretnosti (samostojnost, neodvisnost in socialne kompetence), ki jih prinaša mednarodna mobilnost, tiste, za katere delodajalci menijo, da so najpomembnejše.

Ker se v mednarodno mobilnost študentov vlaga veliko sredstev (več kot 2,5 mio EUR na leto), nas je zanimalo, kakšno je dejansko mnenje slovenskih delodajalcev o učinkih mobilnosti in ali s pomočjo mednarodne mobilnosti dejansko dosegamo zastavljene cilje – predvsem tiste, ki se nanašajo na večjo zaposljivost mladih pri iskanju prve zaposlitve. Kako torej slovenska podjetja prepoznavajo praktično delo ali študij v tujini pri iskanju novega kadra za razpoložljiva delovna mesta? So te izkušnje zanje pomembne ali ne igrajo nobene vloge pri odločanju med kandidati? Naš

namen je torej proučiti mednarodno mobilnost z vidika delodajalcev – ali le-ti menijo, da so študenti z mednarodnimi izkušnjami dejansko boljši kandidati za zaposlitev?

Vendar je, kot navaja Čelebič (2008), poleg obsega mednarodne mobilnosti študentov in pedagoškega osebja pomembna tudi njena kakovost. Za doseganje večjih pozitivnih učinkov mobilnosti je priporočljivo, da visokošolski zavod natančno opredeli njene cilje, vse dejavnosti skrbno načrtuje in jih vključi v svojo strategijo. Pomembno je tudi, da se pomena kakovosti mobilnosti zavedajo oboji, zaposleni in študenti, da visokošolski zavod pristopi k mednarodni mobilnosti študentov sistematično glede na meduniverzitetne dogovore, da oceni vse njene izvajane oblike ter razvija in spremlja ustrezne kazalnike kakovosti.

Vande Berg (Lederman, 2007), podpredsednik za akademske zadeve pri Ameriškem svetu za mednarodno izobraževanje, je v svojem govoru, ki ga je naslovil Ni vse v številkah: maksimiziranje učinkov mednarodne mobilnosti študentov, poudaril, da morajo biti visokošolski diplomanti 'mednarodno kompetentni', pri tem pa jim ustrezno izpeljana mednarodna mobilnost lahko izdatno pomaga. Opozoril pa je, da je dandanes žal veliko študentov, ki so v svoji mednarodni izkušnji zaradi doseganja kvantitativnih ciljev prepuščeni sami sebi, medtem ko številne raziskave opozarjajo na dejstvo, da se lahko študenti iz mednarodne izkušnje učinkovito učijo le, če se tisti, ki jih izobražujejo in usposabljaajo, v mobilnost vključujejo pred, med in po njenem izvajanju. Zato je po njegovem mnenju treba vlagati predvsem v tiste programe mobilnosti, ki dosegajo ustrezne kriterije kakovosti – torej tudi v podporo študentov pred samim odhodom v tujino, spremljanje študentov med bivanjem v tujini ter vrednotenje in spremljanje učinkov po njihovi vrnitvi.

Uporabnost mednarodnih izkušenj študentov na trgu dela

Do nedavnega se je kakovost v izobraževanju večinoma merila na podlagi značilnosti primarnih dejavnikov, kot so usposobljeni učitelji, ustrezni šolski viri in kurikulum. Na podlagi hitre ekspanzije novih tehnologij in s tem tudi globalizacije pa se je proti koncu prejšnjega stoletja začela razprava tudi o tem, ali obstoječe izobraževalne strukture mlade dejansko

ustrezno pripravijo na nove zahteve njihovega bodočega življenja in dela, vedno več šol in univerz je svojo pozornost začelo usmerjati na kakovost rezultatov in učinkov svojega dela – torej znanje in usposobljenost svojih študentov. Tako v Evropi kot v ZDA so te razprave temeljile predvsem na potrebah trga dela, ki je klical po reformah v šolskem sistemu ter bolj merljivih izobraževalnih rezultatih. Kljub velikemu političnemu poudarku na merjenju izobraževalnih dosežkov pa je merjenje izobraževanja ostalo nepovezano s širšo diskusijo o tem, kaj mladi diplomanti dejansko potrebujejo za uspešno življenje in delo. Trg dela, politični odločevalci in tudi izobraževalci bi potrebovali širše merjenje izobraževalnih dosežkov ter širši konceptualni okvir, ki bi medsebojno povezal različne rezultate v skupno celoto (Salganik, 2001).

Na področju merjenja učinkov mednarodne učne mobilnosti se je pozornost iz doseganja številčnih ciljev šele pred kratkim začela preusmerjati tudi na proučevanje kakovosti in s tem povezanih rezultatov. V Sloveniji, pa tudi v velikem delu Evrope promovira učna mobilnost s strani visokošolskih ustanov in političnih odločevalcev večinoma še vedno temelji na splošnem prepričanju, da je mednarodna mobilnost za študente, državljane in družbo v vedno bolj mednarodno naravnani družbi dobra že sama po sebi.

Učinke mednarodne mobilnosti na študente se večinoma proučuje predvsem s pomočjo samoevalvacije študentov. Proučevanja so večinoma usmerjena le na eno izmed dimenzij mednarodne učne mobilnosti, kot na primer izboljšanje jezikovnega znanja (Maiworm & Teichler, 2002), poznavanje mednarodnega okolja (Carlson in drugi, 1990), dvig samozavesti in samozavedanja (Williams, 2006), osebni in kognitivni razvoj (Thomas, 2005; Graban, 2007) ter medkulturne in globalne kompetence (Patterson, 2006; Fernandez, 2006; Emert, 2008). Primanjkujejo pa študije, ki bi analizirale celostne učinke na kompetence študentov ter učinke v povezavi s trgom dela.

Zaposljivost študentov z mednarodnimi izkušnjami

Skladno z naraščajočim poudarkom na zagotavljanju splošne kakovosti v izobraževanju v zadnjem desetletju (Knight, 2001; Teichler, 2001) bi bilo treba proučiti, ali s krajšimi, mednarodnimi obdobji študija ali prakse dejansko dosegamo želeno dodano vrednost v smislu kariere.

Čelebič (2008) v svojem delu navaja dve razsežnosti mednarodne mobilnosti študentov – obseg in kakovost. Poudarja, da so učinki mobilnosti na ravni visokošolskega zavoda večji, če so cilji natančno opredeljeni in se tako zaposleni kot študenti zavedajo možnih pozitivnih učinkov. Prav tako je treba s tem povezane dejavnosti skrbno načrtovati in jih vključiti v strategijo visokošolskega zavoda ter skrbeti za evalvacijo učinkov mobilnosti, da skrb za kakovost mobilnosti postane del organizacijske kulture (Čelebič, 2008).

Cilji internacionalizacije so pogosto še vedno usmerjeni predvsem v povečevanje števila študentov, udeleženih v mednarodni mobilnosti – tudi v skladu s smernicami EU, da se v mednarodno mobilnost vključi dvajset odstotkov celotne populacije študentov. Merjenje napredka v takšni kvantificirani obliki je eno najpogostejših meril za internacionalizacijo institucij, vendar pa se rast števila vključenih študentov v zadnjih letih počasi stabilizira, predvsem v starejših članicah EU, zadnja leta pa tudi v Sloveniji. Ker večina študentov (tudi zaradi omejenih finančnih virov) tako nima dostopa do mednarodne mobilnosti, se je začelo razpravljati o t. i. internacionalizaciji doma (Crowther in drugi, 2000). Prvi poskus, kako internacionalizacijo študentov bolje opredeliti v študijskih programih in na institucijah samih, je prišel iz Kanade, kjer so v Centru za internacionalno izobraževanje v Britanski Kolumbiji učinke mednarodne mobilnosti definirali v petih kompetenčnih kategorijah: jezikovna znanja in spretnosti, mednarodna poslovna etiketa, globalna perspektiva in domače okolje, medkulturne kompetence ter spretnosti obvladovanja sprememb (Stanley in Mason, 1998; Stronkhorst, 2002). Določitev teh kompetenc je bila oblikovana glede na kompetence, ki so jih kot pomembne pri zaposlovanju navedla podjetja.

Tako evropske kot ameriške študije kažejo, da je dodana vrednost mednarodne študentske mobilnosti sicer pogosta tema analiziranja, vendar pa se večinoma (95,6 odstotka) osredotočajo le na nivo

dojemanja posameznika (študenta) glede njenih učinkov, predvsem v smislu zadovoljstva (Van de Berg, 2003). Sledijo raziskave, osredotočene na razvoj jezikovnih spretnosti (40 odstotkov), učinke na področju akademskega znanja (35,6 odstotka), osebnostnega razvoja (26,7 odstotka), medkulturne dimenzije (15,6 odstotka), le 11,1 odstotka pa se jih osredotoča na karijerne učinke mednarodne mobilnosti (prav tam).

Učinek mednarodne mobilnosti na osebne kompetence posameznika je večinoma ocenjen zelo pozitivno (Stronkhorst, 2005), vendar pa se ta dodana vrednost razlikuje od dodane vrednosti, ki bi jo s pomočjo mednarodne mobilnosti želele doseči visokošolske organizacije. Vedno večji poudarek tako na političnem kot programskem nivoju se namenja študijam, ki gredo dlje od analize študentskega zadovoljstva in se osredotočajo tudi na bolj strukturno usmerjene cilje (van der Wende, 1996). Da bi dosegli zelene cilje, morajo visokošolske institucije v svojih ciljih in programih jasno določiti, kaj so načrtovani učinki mednarodne mobilnosti in kako naj bi bili le-ti doseženi oziroma ocenjeni/spremljani (Teichler, 2002; van der Wende, 2003).

V povezavi s karijernimi oziroma profesionalnimi učinki študije ugotavljajo, da študij in praksa v tujini povečujeta možnosti in izbiro zaposlitve (Teichler in Maiworm, 1997; Pavlin, 2009), vendar pa dejanskih podatkov, ki bi temeljili na sistematičnem dolgoročnejšem spremljanju zaposlovanja nekdanjih udeležencev v mednarodni mobilnosti in bi navedene trditve podkrepili, pravzaprav ni. Delodajalci načeloma sicer podpirajo mednarodno sodelovanje in mobilnost, pri samem zaposlovanju pa to skorajda nima nobene vloge (Bremer, 1998; Hannigan, 1997; Pavlin, 2009).

Evropski in nacionalnih programi ter strategije v podporo učni mobilnosti

Evropski svet je v svojem Sklepu Sveta o vlogi izobraževanja in usposabljanja pri izvajanju strategije Evropa 2020¹, ob upoštevanju letnega pregleda rasti za leto 2011, ki ga je predstavila Komisija, vključno s poročilom o napredku pri izvajanju strategije Evropa 2020, makroekonomskim poročilom in osnutkom skupnega poročila

¹ 2011/C 70/01

o zaposlovanju, ter integriranih smernic te strategije poudaril, da sta izobraževanje in usposabljanje bistvena za doseganje ciljev pametne, trajnostne in vključujoče rasti iz strategije Evropa 2020. Spodbujata namreč socialno kohezijo in vključevanje, državljani pa pridobijo znanje in spretnosti ter kompetence, ki so potrebne, da bosta lahko evropsko gospodarstvo in evropska družba še naprej konkurenčna in inovativna (Svet Evropske unije, 2011, 1).

Po navedbi Sveta sta za izobraževanje in usposabljanje še zlasti pomembni dve od predlaganih vodilnih pobud iz strategije Evropa 2020: 'Mladi in mobilnost' ter 'Program za nova znanja in spretnosti in nova delovna mesta'. Namen prve (Mladi in mobilnost) je pomagati mladim, da v izobraževanju in usposabljanju izpolnijo ves svoj potencial ter tako izboljšajo svoje možnosti za zaposlitev. Hkrati pa ta pobuda spodbuja tudi visokošolske zavode, da bi izboljšali kakovost in ustreznost svojih programov ... ter jih vabi, da v celotnem izobraževalnem sistemu in tudi v neformalnih okvirih, kot sta delo in udeležba mladih, spodbujajo učno mobilnost. Poleg tega pobuda poudarja, da se je pomembno zavzemati, da se med učenjem pridobi več izkušenj na delovnem mestu in več podjetniških izkušenj ter ustvari več priložnosti za prostovoljne dejavnosti, samozaposlovanje ter delo in izobraževanje v tujini (Svet Evropske unije, 2011, 1, tč. 3(i)).

Druga pobuda (Program za nova znanja in spretnosti in nova delovna mesta) pa je osredotočena na potrebo po nadgradnji znanja in spretnosti ter izboljšanju zaposljivosti. Poudarja, da morata izobraževanje in usposabljanje bolj ustrezati trgu dela ter da je treba zagotoviti večje priznavanje znanj, spretnosti in kompetenc, pridobljenih v okviru neformalnega ali priložnostnega učenja (Svet Evropske unije, 2011, 1, tč. 3(ii)).

Evropski izobraževalni sistemi in sistemi usposabljanja morajo nuditi pravo kombinacijo znanja in spretnosti ter kompetenc, zagotavljati zadostno število diplomantov iz znanosti, matematike in inženirstva, zagotoviti osnovna znanja in spretnosti ter motivacijo ter ljudi naučiti, kako naj se učijo, spodbujati razvoj prečnih kompetenc, vključno s tistimi, ki omogočajo uporabo sodobnih digitalnih tehnologij, spodbujati trajnostni razvoj in aktivno državljanstvo ter ustvarjalnost, inovativnost in podjetništvo (Svet Evropske unije, 2011, 1, tč. 4).

Tudi na nacionalni ravni se vse bolj zavedamo, kaj nam prinaša globalizacija. V ta namen je Ministrstvo RS za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo oblikovalo Nacionalni program visokega šolstva do leta 2020, ki mu je nadelo ime Drzna Slovenija. Tudi ta poudarja, da se »na začetku 21. stoletja srečujemo z izzivi, ki napovedujejo temeljito prestrukturiranje sveta, kot ga poznamo danes. Tako v slovenskem kot v mednarodnem visokošolskem prostoru je število študentov hitro naraščalo, povečala se je mobilnost študentov ... nastopile so nove okoliščine, kot so globalizacija, izreden tehnološki napredek, nadnacionalno odločanje, zahteve po boljši kakovosti visokega šolstva, rastoči stroški za izobraževanje in še vrsta drugih političnih, socialnih, ekoloških in ne nazadnje tudi gospodarskih sprememb. Procesi, ki smo jim priča, še bolj poudarjajo potrebo po znanju, ki je dobrina, ki izpolnjuje posameznika in mu daje ustrezno mesto v sodobni družbi, omogoča družbeno vključenost, trajnosten način življenja in trajnostno gospodarstvo, kar vse skupaj vodi do visoke kakovosti življenja in pravičnejše družbe« (Drzna Slovenija – Družba znanja, 2011).

V strategiji je poudarjeno tudi, da je internacionalizacija slovenskega visokega šolstva ključna za njegov razvoj, saj je element njegove kakovosti. Prinaša večanje znanja, izboljšanje oziroma pridobivanje osebnostnih, komunikacijskih in kulturnih kompetenc, novo študijsko ponudbo za bodoči trg dela ipd. (Drzna Slovenija – Družba znanja, 2011a).

Glavni instrument, ki je uporabljen za internacionalizacijo bodoče visoko izobražene delovne sile, je nudenje možnosti za mednarodno mobilnost (študij ali praksa) v času študija. Evropska unija s pomočjo programa Erasmus in tudi drugih programov (Leonardo da Vinci) mednarodno mobilnost izdatno podpira tudi s finančnimi sredstvi. Eden ključnih evropskih ciljev je namreč težnja, da bi bili mladi kot bodoča delovna sila lahko čim bolj mobilni. Medtem ko je leta 2000 na tujih univerzah študiralo 1,8 milijona mladih, se predvideva, da bo do leta 2025 v mednarodno mobilnost vključenih prek 7 milijonov študentov (Böhm in drugi, 2002).

Analiza in spremljanje učinkov mednarodne mobilnosti na zaposlitveni položaj mladih

Študij, ki bi podkrepile prepričanje, da mednarodna mobilnost dejansko izboljšuje zaposlitveni položaj mladih diplomantov, je le peščica. Prednosti mednarodne mobilnosti so večinoma obravnavane zgolj kot absolutno dejstvo, v katerega se ne dvomi. Navdušena pripovedovanja študentov po njihovi vrnitvi dajejo vtis, da je mednarodna mobilnost bila in je še vedno zelo koristna. Kot prednosti mednarodne mobilnosti se omenja pozitiven vpliv na karierni razvoj posameznika, osebnostne kompetence, poglobljeno poznavanje mednarodnega poslovanja, izboljšanje znanja tujih jezikov ter znanja o tujih državah in kulturah (Henthorne, Miller & Hudson, 2001; Sideli in drugi, 2003; Otero in drugi, 2006). Izkušnja v tujini naj bi izboljšala njihovo konkurenčnost na trgu delovne sile po končanem študiju, naučili naj bi se prilagajati, sodelovati, postali naj bi bolj samostojni in samozavestni, bivanje v tujini pa pozitivno vpliva tudi na posameznikov osebnostni razvoj (Baiba in Teichler, 2007; Evropska komisija, 2008).

Študije literature kažejo tudi, da mednarodna učna mobilnost študentom omogoča izboljšanje profesionalne oziroma izobraževalne perspektive. Vse oblike mednarodne učne mobilnosti so namreč namenjene širjenju in krepitvi kariere, osebnih in strokovnih znanj, kulturne in medkulturne identitete (Myers, 2005; Spiering in Erickson, 2006).

Graban (2007) se je v svoji raziskavi osredotočil na samovrednotenje svoje izkušnje v tujini s strani študentov. Izkazalo se je, da so se študenti za mobilnost odločali predvsem z namenom oblikovanja svoje poklicne kariere. Že sama narava mednarodne učne mobilnosti namreč nudi mlademu človeku enkratno izkušnjo in možnost, da izboljša svoja znanja in spretnosti ter osebne in medosebne kompetence, ki so potrebne na vseživljenjsko poklicno identiteto (Rangel Chavez, 2010).

Rangel Chavez (2010) se je v svoji študiji naslonila na priznani model interesne strukture, t. i. Hollandov RIASEC model (Holland, 1985). Holland zagovarja teorijo, da je »izbira poklica izraz osebnosti« in da se šest tipoloških elementov (realen, raziskovalen, umetniški, družben, podjeten, konvencionalen), ki jih je natančneje definiral, lahko uporabi tako za osebni opis kot opis delovnega mesta. V skladu s Hollandovim

teoretičnim modelom Rangel Chavezova (2010) navaja, da posamezniki iščejo takšna okolja in poklice, ki jim omogočajo, da zadostijo in izrazijo svoje osebne lastnosti glede na izbrano karierno pot. V povezavi s tem so študenti kljub različnim motivom za študij v tujini osebno zavezani k aktivnostim, ki so povezane s kariero. Četudi jih morda še sami niso povsem prepoznali, do njih vseeno pride zaradi zasledovanja lastnih kariernih ciljev. V skladu s to teorijo (Holland, 1985 in 1991) Rangel Chavezova trdi, da so primarni dejavniki znotraj izbire profesionalnega razvoja osebni interesi in lastnosti posameznika. Osebnost se razvija v interakciji med podedovanimi karakteristikami, aktivnostmi, ki jim je študent izpostavljen, ter zanimanji in kompetencami, ki iz teh aktivnosti izhajajo. To pomeni, da pomemben del oblikovanja osebnosti in identitete študentov poteka v okviru njihovega izkušanja in interakcij s tujim okoljem v času mednarodne mobilnosti.

Vendar pa je na voljo le malo študij, ki bi te trditve lahko podprle ali prispevale več informacij o dejanskih učinkih mednarodne mobilnosti na kariero udeležencev. Glede na podatke manj kot deset odstotkov institucij navaja spremljanje in ocenjevanje kariernih učinkov mednarodne mobilnosti (Sideli, n.d.).

Raziskave o odnosu delodajalcev do mednarodne učne mobilnosti

Naraščanje pomena mobilnosti v evropskem in globalnem visokem šolstvu je sprožilo vrsto raziskav o učinkih mobilnosti. Študije na to temo se osredotočajo na različne vidike mobilnosti. Predvsem v Evropi se vse pogosteje vrstijo analize učinkov mobilnosti na diplomantovo uspešnost na delovnem mestu. Tudi študija, ki so jo naročile velike nacionalne organizacije – agencije za mednarodno mobilnost (IIE, DAAD, Britanski svet in Avstralska izobraževalna služba²) –, je proučevala tržno vrednost mobilnosti ter mnenje delodajalcev in nekdanjih udeležencev mobilnosti o tej izkušnji in njenih učinkih (Tillman, 2005). Izkazalo se je, da delodajalci kot največjo dodano vrednost mednarodne mobilnosti cenijo medosebne kompetence, za katere menijo, da se krepijo z mednarodnimi izkušnjami (Thompson, 2004). Hkrati pa je le tri odstotke vprašanih

² *Australian Education Office.*

študentov izjavilo, da so se za študij v tujini odločili z namenom izboljšati svojo zaposljivost. Ta podatek zastavlja vprašanje, ali naj se študente spodbuja k mednarodni mobilnosti iz altruističnih vzgibov – da torej širijo svoj svetovni nazor in izkušnje z drugimi kulturami (cilj, ki ga je navedlo šestdeset odstotkov vprašanih študentov v študiji), ali pa naj bo njihovo sodelovanje bolj usmerjeno v oblikovanje kariere in pridobivanje strokovnih izkušenj? (Tillman, 2005). Preden se osredotočimo na študijo slovenskega primera, si na kratko oglejmo ugotovitve treh primerov podobnih študij.

ZDA

Ameriški CIEE (Council on International Education Exchange) je izvedel raziskavo o odnosu delodajalcev do mednarodne učne mobilnosti (Trooboff in drugi, 2008). S pomočjo direktorjev kariernih centrov štirih ameriških univerz (Pennsylvania State University, University of Kentucky, University of Notre Dame in Pacific Lutheran University) so prišli v stik z delodajalci, ki so letno obiskovali karierne sejme oziroma imeli intervjuje z njihovimi študenti ob koncu študija. Tako so s pomočjo spletnega vprašalnika anketirali 352 predstavnikov podjetij, organizacij in agencij iz različnih sektorjev v ZDA. K odgovorom so povabili kadrovske delavce ter direktorje podjetij. Odziv na anketo je bil 29-odstoten, od tega 11 odstotkov direktorjev. Izmed ostalih odgovorov jih je 65 odstotkov predstavljalo kadrovske delavce, ostali pa druge zaposlene v podjetjih.

Pomen, ki ga podjetja pripisujejo študiju ali praksi v tujini, je predvsem vezan na znanje tujih jezikov ter odvisen od velikost podjetja, saj večja podjetja bolj cenijo tovrstne izkušnje. Prav tako so rezultati pokazali, da kadrovske delavce v nasprotju s pričakovanji dajejo mednarodni mobilnosti večji poudarek v primerjavi z direktorji podjetij in tudi bolj verjamejo v pozitivne učinke mednarodne mobilnosti na želene kompetence in spretnosti. Raziskovalci (Trooboff in drugi, 2008) predvidevajo, da je razlog za to tudi v dejstvu, da jih je več kot 15 odstotkov izmed njih samih študiralo v tujini in tako na pozitivne učinke mednarodne mobilnosti sklepajo tudi na podlagi lastnih izkušenj.

Študija je pokazala tudi, da delodajalci cenijo nekatere specifične osebne

odlike ter spretnosti, predvsem tiste, ki temeljijo na medkulturnih oziroma globalnih kompetencah. Te so še zlasti sposobnost dobrega poslušanja in opazovanja, prilagajanja spremembam, dela v stresnih razmerah, sposobnost analiziranja, vrednotenja in interpretacije ter učinkovitega dela tudi v manj prijaznem okolju. Pomen, ki ga pripisujejo mednarodni mobilnosti, je prav tako močno odvisen od njenega časa trajanja (daljše mobilnosti imajo večji učinek). Veliko preferenco pa so delodajalci pokazali tudi do mednarodnih programov, ki omogočajo praktično usposabljanje, predvsem na podlagi tega, da znajo študenti s temi izkušnjami delodajalcem precej bolje opisati svoje izkušnje v tujini v smislu njihove priprave na zaposlitev in trg dela.

Raziskava, ki jo je izvedla Univerza države Michigan (2008), je pokazala, da okoli 57 odstotkov od 320 analiziranih velikih multinacionalnih podjetij mednarodnim izkušnjam študentov praktično ne posveča nobene pozornosti. Le trije odstotki vprašanih so menili, da je ta element v življenjepisu študentov zelo pomemben. Mednarodno mobilnost jih veliko razume kot neke vrste 'akademski turizem', saj študenti v razgovorih pogosto bolj poudarjajo, kako so se dobro imeli, kot da bi poudarjali akademske in strokovne učinke ter izkušnje. Pogosto namreč niti študenti sami ne vedo, česa so se z mednarodno mobilnostjo dejansko naučili, kaj šele, da bi pridobljeno znanje in pozitivne učinke mobilnosti znali opisati v žargonu in z elementi, ki jih razumejo oziroma jih iščejo delodajalci.

Finska in Švedska

V evropskem kontekstu sta bili prav na vidik delodajalcev glede mednarodne mobilnosti pri zaposlovanju mladih diplomantov doslej osredotočeni predvsem dve raziskavi, obe iz Skandinavije.

Na Finskem (CIMO, 2005) je raziskava pokazala, da delodajalci dvomijo o dejanskih učinkih na znanje, spretnosti in kompetence, ki jih iščejo in potrebujejo. Študija je zajela skupno 2000 finskih podjetij zasebnega in javnega sektorja, s 36-odstotnim odzivom (N = 716). Delodajalci sicer menijo, da so tovrstne izkušnje pozitivne v smislu osebostnega razvoja in internacionalizacije – torej glede splošnih kompetenc, vendar pa jih več kot polovica meni, da ne predstavljajo pomembnega elementa pri izbiri kandidatov za zaposlitev. Pokazalo se je tudi, da so mednarodne izkušnje

lahko prednost za kandidata, ko se poteguje za delovno mesto v podjetju z mednarodnimi povezavami, da pa lahko predstavljajo slabost, če gre za delovno mesto v finskem podjetju, osredotočenem na domači trg.

Druga večja študija na to temo prihaja s Švedske (Internationella programkontoret, 2010). V študijo je bilo zajetih 4.764 podjetij, od katerih jih je odgovorilo 21 odstotkov (N = 973). Švedska podjetja imajo v primerjavi s finskimi boljše mnenje o mednarodni mobilnosti študentov v času študija in ji ob zaposlovanju dajejo večji pomen. Delodajalci pri iskanju novih zaposlenih za svoja delovna mesta iščejo motivirane, odgovorne kandidate z dobrimi komunikacijskimi spretnostmi, za katere menijo, da se razvijajo tudi s pomočjo mednarodne mobilnosti. V primeru, da bi se morali odločiti med kandidatom z mednarodnimi izkušnjami in tistim brez, bi se na Švedskem večinoma odločili za prvega. Prav tako se je pokazalo, da na Švedskem obstaja precejšnja korelacija med kompetencami in spretnostmi, ki jih podjetja iščejo, in tistimi, za katere švedski študenti menijo, da se razvijajo z bivanjem in delom v tujini.

Rezultati študije kažejo, da so delodajalcem še zlasti pomembne delovne izkušnje, čeprav tudi na Švedskem le majhen delež Erasmus študentov odide v tujino na prakso (le 10 odstotkov).

Nezanemarljiv izsledek študije je tudi, da so švedska podjetja slabo seznanjena glede tujih diplom in stopenj izobraževanja, skorajda nihče s področja trga dela še ni slišal ali vedel za Dodatek k diplomu, kar vsekakor zmanjšuje vrednost tega 'certifikata', saj je namenjen prav seznanitvi delodajalcev z dodatnimi znanji in spretnostmi, neodvisno oz. dodatno k tistim, ki jih prinaša sama diploma.

Slovenski delodajalci o mobilnih študentih

Ker tudi v Sloveniji primanjkuje analiz o tem, kaj o mednarodni učni mobilnosti menijo podjetja, smo na CMEPIUS-u pripravili raziskavo, ki je temeljila na finskem modelu. Dr. Irma Garam, ki je vodila raziskavo na Finskem, nam je posredovala njihov vprašalnik, ki smo ga nekoliko prilagodili slovenskim razmeram, hkrati pa ohranili glavne značilnosti, ki omogočajo primerljivost rezultatov s finskimi. Naš namen je bil proučiti, ali mednarodne izkušnje (študij ali praksa) med samim študijem dejansko

vplivajo na odločitve slovenskih delodajalcev pri zaposlovanju.

Tako kot na Finskem, smo pri anketiranju tudi pri nas želeli stopiti v stik s tistimi, ki so dejansko vključeni v proces odločanja, zato smo sodelovali z Zvezo društev kadrovskih delavcev, Obrtno-podjetniško zbornico ter Centrom za poslovno usposabljanje pri Gospodarski zbornici, ki so povezavo na spletni vprašalnik posredovali po svojih mrežah. Spletni vprašalnik je bil razposlan na 520 naslovnikov, prejeli pa smo 144 odgovorov (27,7 odstotka).

Struktura sodelujočih

Izmed prejetih odgovorov jih 38,6 odstotka predstavlja javni in 61,4 odstotka zasebni sektor. Med tistimi, ki so na vprašalnik odgovorili, jih 83,1 odstotka mednarodno sodeluje oziroma njihovo delo zajema tudi sodelovanje s tujino.

Izmed tistih podjetij, ki sodelujejo s tujino, jih večina sodeluje s tujimi partnerji (31,7 odstotka), v mednarodnih projektih (29,5 odstotka) oziroma v tujini prodaja svoje izdelke (12,9 odstotka). Pri ostalih sodelovanje s tujino predstavlja uvoz (10,8 odstotka), lastno izpostavo podjetja v tujini (10,1 odstotka) oziroma druge oblike mednarodnega sodelovanja.

Za 50,6 odstotka sodelujočih v raziskavi mednarodno sodelovanje predstavlja pomemben del poslovanja, pri 39,5 odstotka anketiranih podjetjih pa je mednarodno sodelovanje le občasno vključeno v njihovo redno delo.

Vprašalnik smo naslovili predvsem na kadrovske delavce oziroma tiste, ki sprejemajo odločitve pri zaposlovanju. Izmed prejetih odgovorov je glede na opise njihovih delovnih mest v anketi sodelovalo 21 kadrovskih delavcev, 28 direktorjev oziroma lastnikov podjetij in 9 vodstvenih delavcev, ki tudi sodelujejo pri odločanju o zaposlovanju. Ostali sodelujoči v anketi po svoji funkciji niso neposredno vključeni v odločitveni proces pri zaposlovanju.

Od vseh sodelujočih jih je le 29,6 odstotka tudi samih študiralo ali delalo v tujini.

Med prejetimi odgovori je največ anketirancev prihajalo s področij:

- izobraževanja (28 odstotkov),
- trgovine in storitev (25 odstotkov),
- drugih javnih, skupnih in osebnih storitev (11,4 odstotka),
- gradbeništva (8 odstotkov),
- predelovalne dejavnosti (6,8 odstotka),
- javne uprave (6,8 odstotka),
- finančnega posredništva (3,4 odstotka).

Sodelujoči so večinoma prihajali iz podjetij (skupno 39,5 odstotka), od tega 29,5 odstotka iz malih in srednjih podjetij z manj kot 250 zaposlenimi ter 10,7 odstotka iz velikih podjetij. Ostali odgovori so predstavljali zaposlene v izobraževalnih organizacijah (16,4 odstotka) in javnih zavodih (5,7 odstotka).

Analiza odgovorov celotnega vzorca

Pri ocenjevanju znanj in izkušenj, ki jih upoštevajo pri zaposlovanju, so anketiranci kot najpomembnejše izpostavili naslednje:

- sposobnost prosilca (80,33 odstotka),
- delovne izkušnje ali praksa s strokovnega področja (64,06 odstotka),
- prosilec je bil na praktičnem delu v podjetju v tujini (53,13 odstotka),
- delovne izkušnje nasploh (50 odstotkov),
- diploma primerne nivoja (univerzitetna, visoka strokovna) (47,62 odstotka),
- prosilec je študiral v tujini (41,27 odstotka),
- diploma ustreznega področja (39,68 odstotka).

Skoraj enako pomembno kot diploma ustreznega področja pa je tudi, da o prosilcu že nekaj vedo (37,10 odstotka) oziroma da sami poznajo nekoga, ki je prosilca priporočil (43,55 odstotka).

Pri vrednotenju pomena kompetenc študentov, ki so pravkar diplomirali, je za anketirance pri zaposlovanju najpomembnejše, da je kandidat:

- odgovoren oziroma zna sprejeti odgovornost (75,81 odstotka),

- zanesljiv (75 odstotkov),
- zna poiskati informacije in jih uporabiti (73,44 odstotka),
- zna svoje znanje uporabiti tudi v drugačnih oziroma novih situacijah (70,97 odstotka),
- zna sodelovati (69,35 odstotka) ter
- je samoiniciativen (67,19 odstotka).

Zanimive so tudi ugotovitve glede tega, ali delodajalci mednarodne izkušnje študentov pri zaposlovanju upoštevajo ali ne. Izmed vprašanih jih 35,5 odstotka pri zaposlovanju mednarodne izkušnje sicer upošteva, vendar pri zaposlitvi kandidata to ni odločilno; 29 odstotkov jih meni, da mednarodne izkušnje omogočajo prednost prosilcu, niso pa predpostavka za sprejem na delovno mesto. Skoraj četrtina (22 odstotkov) pa jih meni, da so mednarodne izkušnje v času študija sicer koristne, vendar niso pomembne pri zaposlovanju.

Sledil je sklop, v katerem smo anketirance vprašali, kateri od prosilcev v posameznem primeru bi pri zaposlitvi v njihovi organizaciji imel prednost. V primeru, da bi se na njihovo razpisano delovno mesto javila študenta, od katerih je bil eden v tujini na daljšem praktičnem delu, drugi pa na študiju, bi 60,7 odstotka vprašanih dalo prednost študentu, ki je v tujini opravljal prakso. Prav tako bi vprašani dali prednost kandidatu, ki ima delovne izkušnje v Sloveniji (44,1 odstotka), 33,9 odstotka pa jih meni, da sta oba enako dobra prosilca.

Med kandidatoma, od katerih je eden delal kot študent v podjetju v tujini, drugi pa ima delovne izkušnje doma, jih 47,5 odstotka meni, da sta oba enako dobra prosilca, 29,5 odstotka pa bi jih dalo prednost kandidatu, ki je bil na praksi v tujini.

Med primerjavo dveh kandidatov, od katerih je eden študiral v tujini, drugi pa je diplomiral z odliko, jih 46,7 odstotka ne vidi razlike. Pri odločanju med študentom, ki je študiral v tujini, in študentom, ki je predčasno zaključil študij, bi jih 41,7 odstotka dalo enako težo obema, 31,7 odstotka pa bi jih raje izbralo študenta z mednarodnimi izkušnjami.

Med kandidati s praktičnimi izkušnjami doma ali v tujini jih 39,3 odstotka meni, da imata oba enake možnosti, skoraj enako pa so porazdeljeni tudi odgovori med tistimi, ki bi dali prednost tujim izkušnjam (31,1 odstotka) oziroma delovnim izkušnjam doma (29,5 odstotka).

Med diplomo doma ali v tujini delodajalci ne vidijo razlike (70,5 odstotka), 18 odstotkov pa bi jih raje zaposlilo kandidata, ki je diplomiral v tujini.

Delodajalci med najpomembnejša znanja oziroma izkušnje, ki jih pridobijo študenti z mednarodno mobilnostjo, uvrščajo znanje tujih jezikov (23,5 odstotka), spoznavanje novih oblik dela (19,7 odstotka) in drugih kultur (11,5 odstotka) ter vzpostavitev stikov s tujimi študenti (10,4 odstotka). Po njihovem mnenju pa ima mednarodna mobilnost manj učinka na prilagodljivost, dvig samozavesti ter strokovna znanja s področja študija.

S tem, da je praksa zelo pomemben oziroma pomemben del študija, se strinja 72,88 odstotka sodelujočih, 64,41 odstotka pa jih meni, da je pomemben tudi sam študij v tujini.

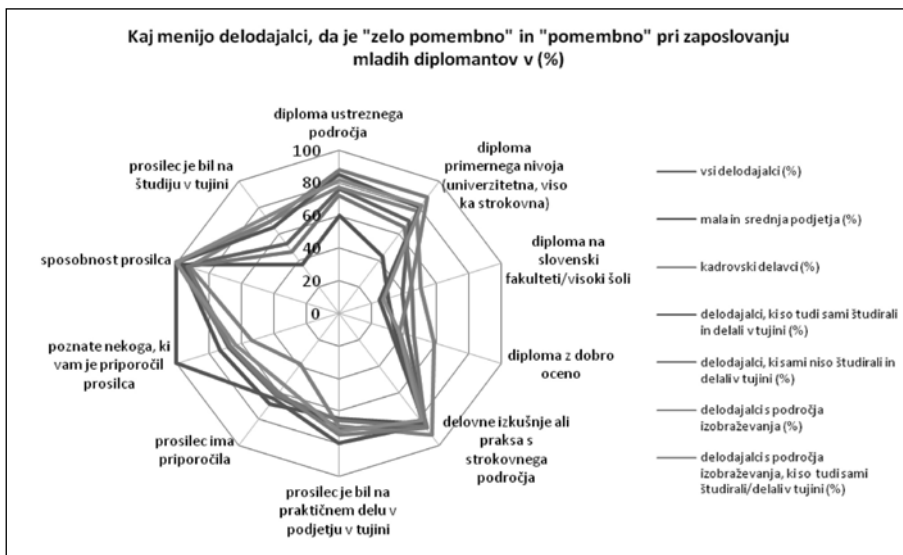
Analiza odgovorov za posamezen tip sodelujočih

Mala in srednje velika podjetja – pomembne so delovne izkušnje in praksa

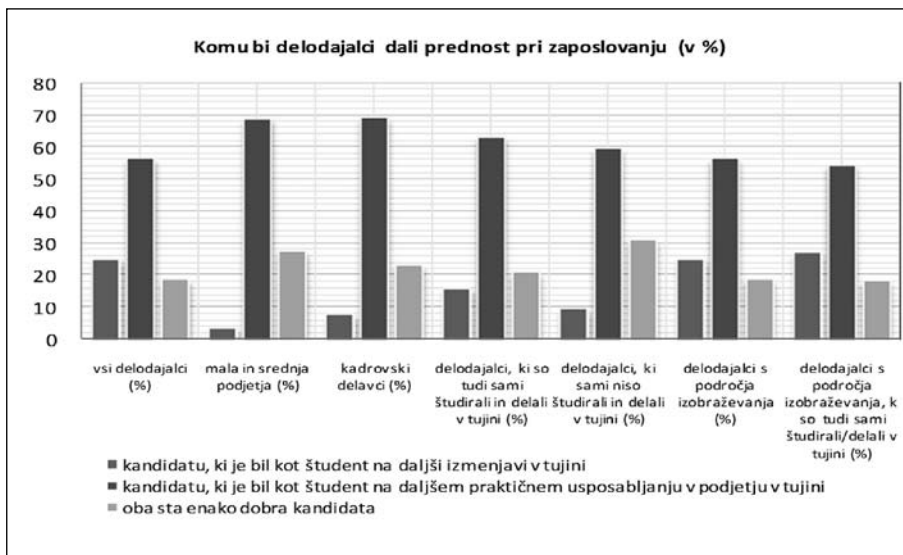
Kot mala in srednje velika podjetja smo definirali podjetja z manj kot 250 zaposlenimi, kar je predstavljalo 29,9 odstotka vseh sodelujočih podjetij oziroma 43 prejetih odgovorov.

Mala in srednje velika podjetja so seveda v veliki večini v zasebni lasti (94,4 odstotka), med delodajalci, ki prihajajo iz teh podjetij (od teh jih je 50 odstotkov iz trgovskega in storitvenega sektorja), jih je le 22,2 odstotka tudi samih študiralo ali delalo v tujini. Večina izmed njih jih meni, da študij v tujini ne predstavlja pomembne izkušnje (40 odstotkov); da je ta izkušnja pomembna, jih meni le 3,33 odstotka. Prakso v tujini kot pomembno ocenjuje 45,16 odstotka, kot zelo pomembno pa le 19,35 odstotka. Kot najpomembnejše štejejo sposobnosti kandidata (78,86 odstotka) ter delovne izkušnje nasploh (63,33 odstotka) oziroma izkušnje s strokovnega področja (61,29 odstotka).

Od lastnosti kandidatov so za mala in srednje velika podjetja zelo pomembne predvsem zanesljivost (74,19 odstotka), odgovornost (72,41 odstotka) ter sposobnost sodelovanja (68,97 odstotka).



Pri zaposlovanju kandidatov bi dali prednost študentu z mednarodno prakso (69 odstotka), bi jih pa kar 60,7 odstotka dalo prednost kandidatu z domačimi delovnimi izkušnjami pred študentom, ki je študiral v tujini. Prednost bi dali delovnim izkušnjam doma pred tistimi v tujini (44,8 odstotka) oziroma med obema ne vidijo razlike (31 odstotkov). Kot najpomembnejša znanja in izkušnje, ki jih študenti s tem pridobijo, ocenjujejo izboljšanje znanja tujih jezikov (25 odstotkov) in spoznavanje novih oblik dela (20,5 odstotka).



Kadrovski delavci – mednarodna mobilnost ne predstavlja dodane vrednosti pri zaposlovanju

Izmed kadrovskih delavcev, ki so sodelovali v anketi, jih večina (73,7 odstotka) prihaja iz zasebnega sektorja, njihovo delo pa v veliki meri zajema tudi sodelovanje s tujino (89,5 odstotka). Izmed njih jih večina (89,5 odstotka) ni študirala ali delala v tujini.

83,33 odstotka jih meni, da je najpomembnejša pri kandidatu sposobnost, kot zelo pomembni dejavniki pa sledijo diploma ustreznega področja ter delovne izkušnje z dotičnega področja (oboje 61,54 odstotka). Kot pomembno ocenjujejo tudi praktično delo v tujini (69,13 odstotka), študij v tujini (61,54 odstotka) in delovne izkušnje nasploh (53,84 odstotka). Med kompetencami študentov najbolj cenijo odgovornost (84,62 odstotka), samoiniciativnost (76,92 odstotka) ter sposobnost reševanja težav in sodelovanja, prilagajanja spremembam in različnim situacijam, zanesljivost ter sposobnost poiskati informacije in jih znati uporabiti (vsi 69,3 odstotka).

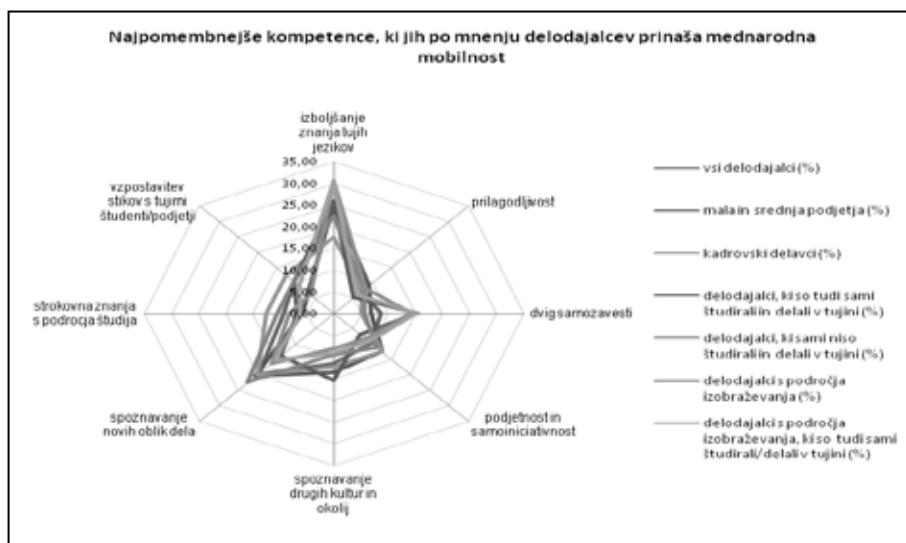
Med prosilci bi pri zaposlovanju dali prednost mednarodnim praktičnim izkušnjam (69,2 odstotka), enakovredno ocenjujejo študijske izkušnje v tujini z diplomo z odliko (53,8 odstotka) oziroma s predčasnim

zaključkom šolanja (50 odstotkov). Pri primerjavi praktičnega dela v tujini in doma nasploh bi jih 38,5 odstotka dalo prednost tujim izkušnjam, 61,5 odstotka pa med temi izkušnjami ne vidi razlike. Pri primerjavi dela na strokovnem področju pa bi jih 38,5 odstotka dalo prednost domačim delovnim izkušnjam, 30,8 odstotka pa jih meni, da so pridobljene izkušnje enakovredne.

Kot najpomembnejša znanja in izkušnje, ki jih študenti pridobijo z mobilnostjo, ocenjujejo spoznavanje novih oblik dela (20 odstotkov) in izboljšanje znanja tujih jezikov (17,5 odstotka).

Delodajalci, ki so sami sodelovali v mednarodni učni mobilnosti – delovne izkušnje doma so boljše od študija v tujini

Izmed tistih delodajalcev, ki so tudi sami delali ali študirali v tujini, jih prihaja nekaj več iz javnega sektorja (54,2 odstotka). Tudi zanje je pri zaposlovanju najpomembnejša sposobnost prosilca (88,89 odstotka), sledijo pa praksa s strokovnega področja (55 odstotkov), delovne izkušnje nasploh (50 odstotkov) ter diploma ustreznega področja (45 odstotkov). Študij in praksa v tujini sta oba ocenjena kot pomembna, vendar ne zelo pomembna (oba 50 odstotkov) in za večje število sodelujočih manj pomembna kot diploma primerne nivoja (55 odstotkov).



Anketiranci vidijo kot zelo pomembne lastnosti sposobnost reševanja težav (78,95 odstotka), odgovornost (73,68 odstotka), samoiniciativnost (70 odstotkov) in sposobnost iskanja in uporabe informacij (70 odstotkov).

Med kandidati bi jih 63,2 odstotka dalo prednost študentu, ki je bil v tujini na praksi, pred študentom, ki je bil na študiju. Prav tako bi jih 41,2 odstotka dalo prednost delovnim izkušnjam doma pred tistimi, ki jih študent pridobi s študijem v tujini (29,4 odstotka). Hkrati bi se pri odločanju za zaposlitev raje odločili za kandidata, ki je na domači univerzi diplomiral z odliko (36,8 odstotka), kot za kandidata, ki je bil na študijski izmenjavi v tujini (31,6 odstotka), 31,6 odstotka pa jih meni, da med njima ni razlike.

V skladu s pričakovanji bi dali prednost praktičnim izkušnjam v tujini s specifičnega strokovnega področja pred domačimi (42,1 odstotka), glede diplome doma ali v tujini pa ne vidijo razlike (73,7 odstotka).

Po mnenju tistih, ki so tudi sami sodelovali v mednarodni mobilnosti, jih 25,9 odstotka meni, da ima le-ta največji učinek na izboljšanje znanja tujih jezikov, dvig samozavesti in spoznavanje tujih kultur (15,5 odstotka) ter novih oblik dela (13,8 odstotka).

Delodajalci brez izkušenj z mednarodno mobilnostjo – pomembne so praktične izkušnje

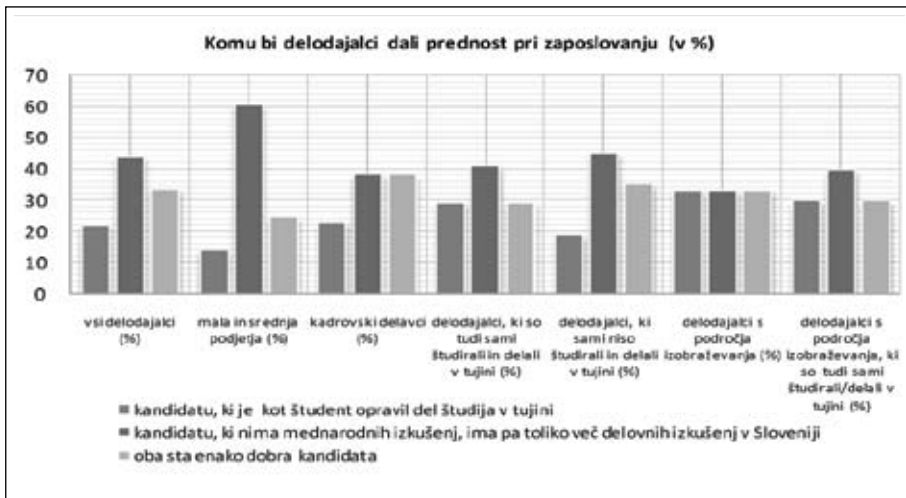
Večina tistih, ki sami nimajo izkušenj z mobilnostjo v tujini, jih prihaja iz zasebnega sektorja (75,4 odstotka). Izmed njih bi jih 59,5 odstotka dalo prednost praksi v tujini pred študijem in delovnim izkušnjam doma pred tujimi (45,2 odstotka). Med delovnimi izkušnjami doma ali v tujini ne vidijo razlike (57,1 odstotka), prav tako ne med študijem v tujini in diplomu z odliko doma (53,7 odstotka) oziroma predčasnim zaključkom študija (51,2 odstotka). Kot enakovredna smatrajo tudi kandidata z domačo ali tujo diplomu (69 odstotkov) ter kandidata s praktičnimi izkušnjami v njihovi stroki doma ali v tujini (45,2 odstotka).

Najpomembnejši učinek bivanja v tujini je po njihovem mnenju enakovredno razdeljen med spoznavanje novih oblik dela in izboljšanje znanja tujih jezikov (oba 22,4 odstotka) ter podjetnost in samoiniciativnost (11,2 odstotka).

Delodajalci s področja izobraževanja – mednarodne izkušnje obeh oblik so dodana vrednost, še zlasti praktične

Izmed delodajalcev s področja izobraževanja jih je večina (80 odstotkov) iz javnega sektorja, glede na vrsto sektorja pa iz visokošolskega sektorja (56 odstotkov). Skoraj vsi med njimi tudi sami mednarodno sodelujejo v različnih oblikah, 60,9 odstotka pa jih je tudi samih študiralo ali delalo v tujini. Izmed naštetih znanj in izkušenj se jim zdijo najpomembnejše sposobnost prosilca (87,5 odstotka), delovne izkušnje ali praksa s strokovnega področja (68,75 odstotka). Praksa v tujini se jim zdi 'le'pomembna (56,25 odstotka), prav tako sam študij v tujini (50 odstotkov). Glede kompetenc študentov pa menijo, da je najpomembnejša sposobnost uporabe znanja v novih situacijah (81,25 odstotka) ter sposobnost reševanja težav, zanesljivost in zmožnost iskanja in uporabe informacij (vse 75 odstotkov).

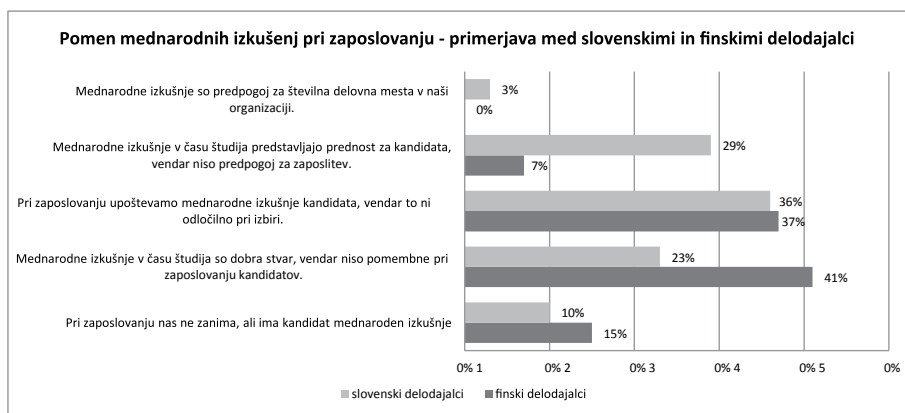
Pri primerjavi med dvema kandidatom je zanimivo, da bi jih večina (56,3 odstotka) dala prednost študentu s praktičnimi izkušnjami v tujini, izkušnje s študijem v tujini pa so po njihovem mnenju enakovredne z delovnimi izkušnjami v domačem okolju (oboje 33,3 odstotka). Prednost pri zaposlitvi pa bi dali študentu s študijskimi izkušnjami v tujini pred diplomom z odliko (43,8 odstotka) ter predčasnim zaključkom študija (56,3 odstotka).



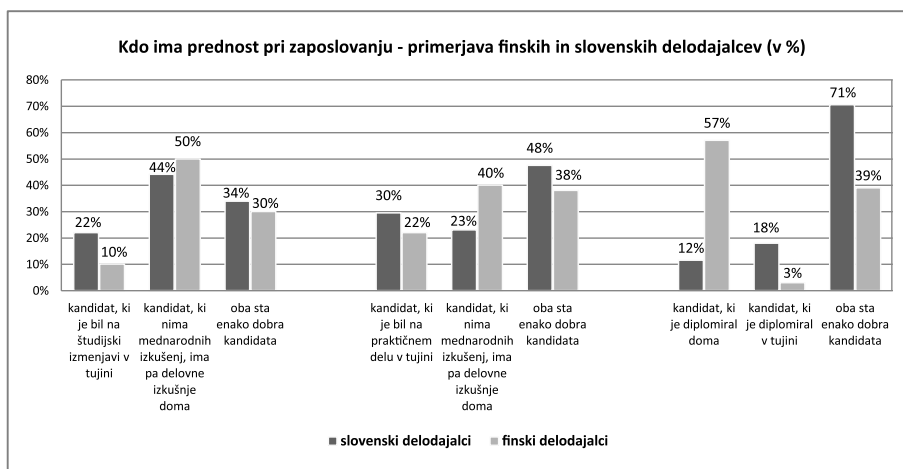
Najpomembnejši učinki mednarodnih izkušenj so po njihovem mnenju izboljšanje znanja tujih jezikov (30,6 odstotka), spoznavanje novih oblik dela (16,3 odstotka) ter dvig samozavesti (14,3 odstotka). Zanimivo pa je, da kljub temu, da bi dali pri zaposlovanju prednost praktičnim izkušnjam pred študijskimi izkušnjami v tujini, večji delež vprašanih meni, da je študij v tujini zelo pomemben ali pomemben del študija (81,2 odstotka). Le 75 odstotkov pa jih meni, da to velja tudi za prakso.

Primerjava vidika slovenskih in finskih delodajalcev

Primerjava pogleda slovenskih in finskih delodajalcev na mednarodno mobilnost kaže, da obstaja kar nekaj razlik.

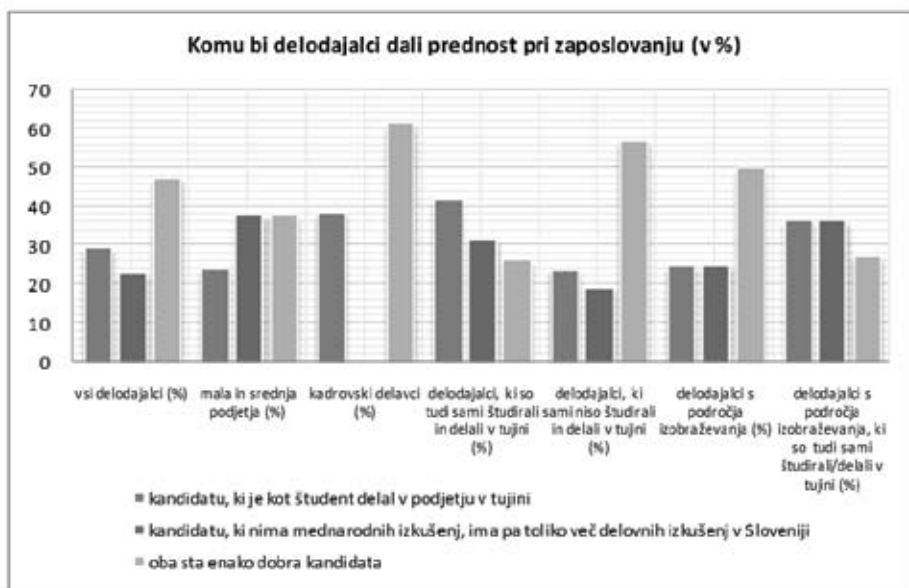
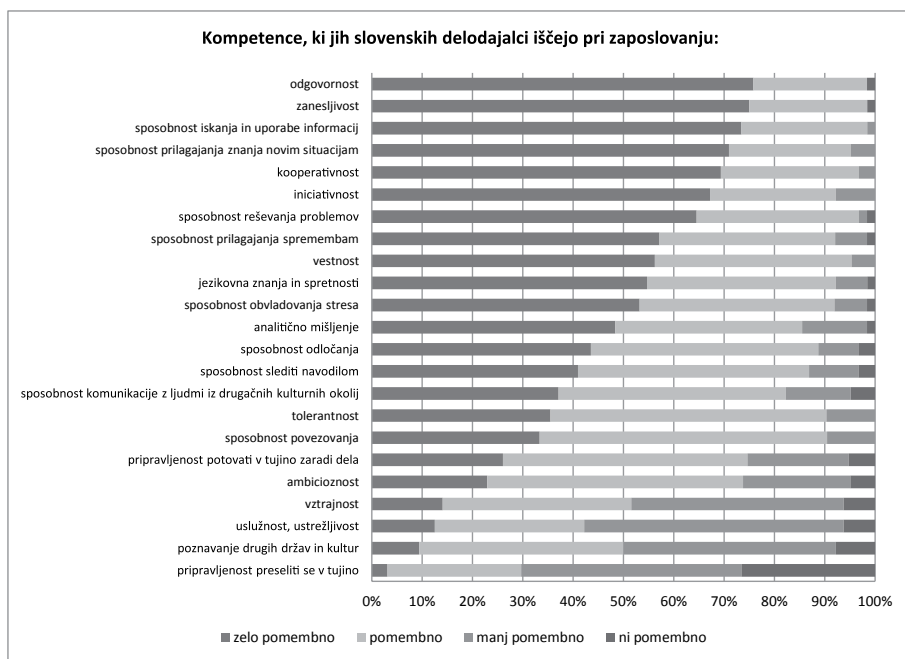


Približno enak odstotek delodajalcev v obeh državah upošteva mednarodne izkušnje v času študija pri zaposlovanju, vendar le-te niso odločujoč kriterij v samem postopku izbora. Vendar pa na drugi strani skoraj enak odstotek delodajalcev te izkušnje pri zaposlovanju sploh ne zanimajo. Mednarodne izkušnje so očitno bolj zaželeni pri slovenskih delodajalcih, saj jih 29 odstotkov vidi te izkušnje kot prednost, v primerjavi s finskimi, kjer jih enako meni le 7 odstotkov. To hkrati velja tudi za delovna mesta, kjer mednarodne izkušnje niso predpogoj, kjer več finskih delodajalcev meni, da so mednarodne izkušnje v času študija sicer dobra stvar, vendar jih pri zaposlovanju ne upoštevajo.



Razlike med pomenom, ki ga slovenski oziroma finski delodajalci pripisujejo mednarodni mobilnosti pri zaposlovanju, se v veliki meri razlikujejo tudi glede na to, kako delodajalci prepoznavajo kakovost svojih nacionalnih izobraževalnih sistemov. Finski delodajalci pripisujejo diplomi doma absolutno prednost v primerjavi z diplomami od drugod (57 odstotkov) in s tem kažejo na veliko mero zaupanja v lastni visokošolski sistem. Slovenski delodajalci na drugi strani menijo, da je diploma v tujini enakovredna (71 odstotkov) oziroma da ima celo prednost pred diplomom doma (18 odstotkov). Podobne razlike najdemo tudi glede prednosti, ki jih študij ali praktično delo v tujini prinašajo iskalcem zaposlitve. Medtem ko 48 odstotkov slovenskih delodajalcev vidi mednarodne izkušnje obeh tipov kot enakovredne oziroma bi dali prednost kandidatu s praktičnimi izkušnjami v tujini (30 odstotkov), vidijo finski delodajalci prednost v delovnih izkušnjah doma (40 odstotkov) oziroma menijo, da so enakovredne mednarodnim (38 odstotkov).

Precej podobno mnenje pa imajo slovenski in finski delodajalci o tem, kakšna znanja in spretnosti oziroma kompetence iščejo pri zaposlovanju. Najpomembnejša karakteristika, ki jo več kot 60 odstotkov delodajalcev išče pri zaposlovanju, so odgovornost, zanesljivost, sposobnost prilagajanja znanja novim situacijam, kooperativnost, samoiniciativnost ter sposobnost reševanja problemov. Delodajalci na finskem visoko cenijo še sposobnost obvladovanja stresa, slovenski delodajalci pa sposobnost iskanja in uporabe informacij.



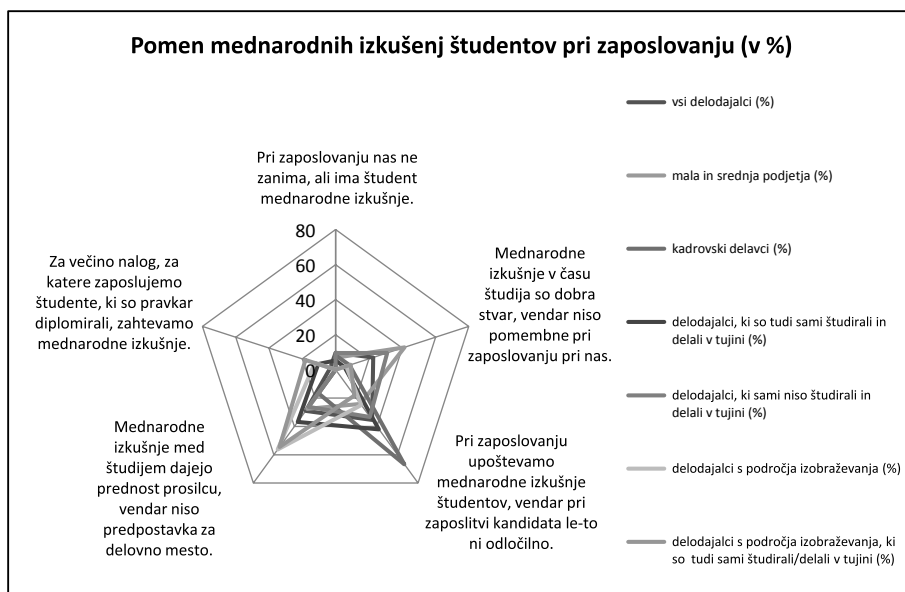
Glavne ugotovitve raziskave

Kot je razbrati, delodajalci sicer verjamejo, da mednarodne izkušnje prispevajo k razvoju znanj in spretnosti, ki jih pri svojih zaposlenih potrebujejo, vendar pa mednarodne mobilnosti ne cenijo same po sebi pri zaposlovanju oziroma te izkušnje pri izbiri niso odločilne.

Zanimivo je, da je trend pomena 'zelo pomembno' in 'pomembno', ki ga delodajalci pripisujejo določenim karakteristikam mladih diplomantov, praktično enak za vse tipe delodajalcev, ne glede na posamezno skupino delodajalcev, ki je bila obravnavana. Tako občutno prevladujejo pomembnost sposobnosti prosilca, diploma ustreznega področja in nivoja ter delovne izkušnje nasploh. Mednarodnim izkušnjam delodajalci pri zaposlovanju ne pripisujejo velikega pomena, vsekakor pa dajejo večji pomen praksi kot študiju v tujini.

Učinki, ki jih pripisujejo mednarodni mobilnosti, so precej razpršeni, zato je pomembno, da so študenti seznanjeni s tem, kako naj učinke svoje mednarodne mobilnosti, ustrezne spretnosti in kompetence pri iskanju zaposlitve poudarijo in se tudi z njihovo pomočjo izkažejo kot najboljši kandidat za razpisano mesto.

Zanimivo je, da prav vsi vprašani, neodvisno od sektorja in področja dela ter neodvisno od tega, ali imajo sami tovrstne mednarodne izkušnje ali ne, menijo, da so praktične izkušnje pomembnejše od študijskih. V vseh primerih bi se večina med dvema enakovrednima kandidatom odločila za tistega s praktičnimi izkušnjami v tujini. Tako menijo tudi vprašani iz visokošolskega sektorja, čeprav so študentske prakse precej zapostavljena oblika mednarodne mobilnosti. Izmed nekaj več kot 1600 študentov, ki na leto odidejo v tujino v okviru programa Erasmus, jih namreč manj kot 20 odstotkov odide na prakso. Nekaj praktičnih izkušenj lahko diplomanti pridobijo sicer še v okviru akcije Leonardo, Osebe na trgu delovne sile (PLM), vendar se tudi tu število giblje okoli 150, hkrati pa so v tem primeru mladi najprej prisiljeni najti neko pravno osebo, ki bi v njihovem imenu projekt prijavila, in šele nato lahko tudi sami sodelujejo. Skupno odide tako na prakso v tujino letno okoli 450 mladih, kar je v primerjavi z okoli 1300 študenti, ki odidejo na študij, precej majhen delež, sploh glede na pomen praktičnih izkušenj, ki jih delodajalci prepoznavajo kot pomembnejše.



Raziskava CMEPIUS-a je zajela le 144 slovenskih delodajalcev, tako da težko sodimo o mnenju celotne populacije, pa vendar je vzorec precej reprezentativen. Odgovori vseh sodelujočih odražajo neko sicer splošno pozitivno oceno, ki jo delodajalci pripisujejo mednarodni učni mobilnosti, saj jih večina meni, da so tako pridobljene izkušnje koristne in dajejo prednost kandidatom pri zaposlovanju, da pa niso pogoj oziroma odločilne pri zaposlovanju. Hkrati pa le 10,5 odstotka tistih, ki so tudi sami sodelovali v mednarodni mobilnosti, ter 12,5 odstotka delodajalcev s področja izobraževanja pri zaposlovanju mednarodne izkušnje tudi zahteva.

Pri odločanju med kandidatom, ki je opravil del študija v tujini, in kandidatom, ki ni bil v tujini, ima pa delovne izkušnje doma, bi prav vsi anketiranci dali prednost domačim delovnim izkušnjam oziroma menijo, da so le-te mednarodnemu študiju enakovredne. Prav tako enačijo mednarodne delovne izkušnje z domačimi. Izjema so le tisti delodajalci, ki so tudi sami sodelovali v mednarodni mobilnosti – praksi v tujini pripisujejo velik pomen, 42,1 odstotka izmed njih bi jih dalo prednost mednarodnim delovnim izkušnjam, le 26,3 odstotka pa jih meni, da so enakovredne domačim.

Pomembna je tudi ugotovitev, da bi prav vsi, ki so sodelovali v anketi, raje zaposlili kandidata, ki je bil v tujini na praksi (60,7 odstotka), kot tistega, ki je bil v tujini na študiju (11,5 odstotka). Te ugotovitve so precej v neskladju z vloženimi sredstvi v mednarodno mobilnost na visokošolskem nivoju, kjer se večina sredstev namenja za študij in le majhen delež za mednarodno prakso. Letno ta odstotek v Erasmus programu predstavlja okoli 18 odstotkov (za leto 2009/2010). V obdobju od leta 2000 dalje, ko smo začeli sodelovati v EU programih (Erasmus in Leonardo da Vinci), je na študij in prakso v tujino odšlo skupno okoli 11.000 študentov in diplomantov. Od tega jih je okoli 1.300 pridobivalo praktične izkušnje v podjetjih v tujini, ostali (torej okoli 8.000) pa so v tujini opravili del svojega študija. Torej je od leta 2000 dalje na prakso v tujino odšel le okoli en odstotek vseh slovenskih študentov in diplomantov.

Zaključek

Delodajalci so nedvomno eden najbolj zainteresiranih partnerjev v visokošolskem procesu. Zato je pomembno ugotoviti in spremljati, ali z obstoječim sistemom dosegamo želene rezultate, s katerimi lahko zadovoljimo 'končne' uporabnike – torej delodajalce. Učna mobilnost kot investicija v bodočo delovno silo je zato smiselna le, če z njo dosegamo želene učinke – torej večjo zaposljivost oziroma bolj globalno usmerjeno delovno silo.

Študente je torej treba usposobiti, kako naj znanje in izkušnje, ki so jih pridobili v tujini, vključijo in predstavijo v svojih življenjepisih in prošnjah za delo ter jih ustrezno opišejo oziroma predstavijo v razgovorih za zaposlitev. Kompetence, ki jih pridobijo z mednarodno učno mobilnostjo (kot so znanje jezikov, poznavanje drugih oblik dela, poznavanje drugih kultur in okolij, prilagodljivost, podjetnost itd.), so prenosljive in globalne in jih večina delodajalcev dejansko prepozna kot pomemben element svoje delovne sile. Zato je pomembno, kako te učinke ustrezno interpretirati. Sposobnost interpretacije pa je za mladega iskalca zaposlitve lažja, če je že njegova odločitev za odhod v tujino povezana z njegovimi kariernimi cilji. Zato mora poznati načine in orodja, s katerimi bo lahko delodajalcem svoje mednarodne izkušnje uspešneje prodajal kot dodano vrednost svojega življenjepisa. To pa je izziv za mednarodne koordinatorje in karijerne svetovalce na univerzah, da dejansko delujejo v

smeri podpore in strokovnega svetovanja študentom, da bi le-ti svoj čas v tujini čim bolj učinkovito izkoristili.

Od študenta samega je sicer odvisno, kako bo svoje mednarodne izkušnje predstavil delodajalcu v obliki, da jo bo ta cenil kot pomemben doprinos pri odločanju o zaposlovanju. Je pa ta odgovornost študenta vsekakor lažja, če mednarodni koordinatorji in karierni svetovalci skupaj oblikujejo odločitveni proces študenta, kjer povežejo izbor možnosti mednarodnega sodelovanja s kratkoročnimi kariernimi cilji študenta. Seveda pa to pomeni usklajeno sodelovanje in povezovanje fakultete, kariernih svetovalcev in mednarodnih koordinatorjev že pred samim odhodom študenta v tujino.

Da bi prepričale trg dela, morajo visokošolske ustanove cilje, ki jih želijo doseči z vlaganjem v mednarodno mobilnost svojih študentov, uvrstiti med svoje strateške cilje na področju internacionalizacije in jasno določiti, kaj so kriteriji njene kakovosti. Tako bodo tudi delodajalce lahko ustrezno seznanile z učinki ter jo promovirale kot orodje, s katerim lahko njihovi bodoči delavci postanejo boljša, uspešnejša in bolj inovativna delovna sila.

Kot kaže, nas čaka še veliko dela, da bomo uspeli prepričati delodajalce o pomenu mednarodne mobilnosti v času študija, zato se je pomembno vprašati, kako lahko obstoječe finančne mehanizme, usmerjene v študentsko mobilnost, spremenimo v 'dobičkonosno' investicijo. Dimenzije, ki nam manjkajo oziroma se jim doslej na žalost še nismo dovolj posvetili, so predvsem zagotavljanje kakovosti učne mobilnosti kot pomembnega elementa internacionalizacije, njeno vključevanje v strategijo visokošolskih zavodov ter oblikovanje načina, kako mlade ljudi s temi izkušnjami naučiti, da znajo te svoje izkušnje ovrednotiti in jih ob iskanju zaposlitve tudi ustrezno izpostaviti. Edino na ta način bomo z vlaganjem v mobilnost študentov dejansko dosegali, kar želimo, tako mi kot tudi trg dela – kompetentne diplomante z znanjem in spretnostmi, s katerimi bodo lahko prispevali k hitrejšemu in kakovostnejšemu razvoju Slovenije v družbo znanja.

Literatura

Baiba, R., Teichler U. The Changing Role of Student Mobility, Higher Education Policy, Palgrave Macmillan. p457-475, Dec 2007.

Bremer, L. & Wit, H. de. (1999). Internationalisation quality review: self -assessment report of the University of the University of Amsterdam. Universiteit van Amsterdam.

Carlson, J., Burn, B., Useem, J. & D. Yachimowicz (1990), Study abroad. The Experience of American Undergraduates. New York: Greenwood press.

Centre for International Mobility (CIMO), 2005, Study on the relevance of international student mobility to work and employment, 2005/1.

Crowther, P., Joris, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter. (2000). Internationalisation at Home. A position paper of the IaH Special Interest group of the EAIE.

Čelebič, T. (2008). Mednarodna mobilnost študentov in pedagoškega osebja v terciarnem izobraževanju. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj.

Drzna Slovenija – Družba znanja, 2011, dostopno na http://www.mvzt.gov.si/si/teme_in_projekti/drzna_slovenija_druzba_znanja/.

Drzna Slovenija – Družba znanja, 2011a, dostopno na <http://www.drznaslovenija.mvzt.gov.si/>.

Emert, H. A. (2008). Developing intercultural competence through teaching abroad with Fulbright: Personal experience and professional impact. (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 2008).

Evropska komisija, Progress towards the Lisbon objectives in education and training. (2008). European Commission. dostopno na http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf.

Fernandez, E. (2006). Developing a global perspective during a study-term abroad. (Doctoral dissertation, University of Michigan, 2006).

Global student mobility 2025. Forecasts of the Global Demand for International Higher Education (media briefing). Sydney: IDP Education Australia.

Graban, J. L. (2007). The effects of study abroad experience on student cognitive and affective outcomes of college. (Doctoral dissertation, Indiana State University, 2007) Doctoral Dissertation.

Graban, J. L. (2007). The effects of study abroad experience on student cognitive and affective outcomes of college. (Doctoral dissertation, Indiana State University, 2007) Doctoral Dissertation.

Hannigan, T.P. (1997). The effect of work experiences on career development for U.S. undergraduates. *The interdisciplinary Journal of Study Abroad*.

Henthorne, T.L., Miller, M.M. & Hudson, T.W. (2001). Building and positioning successful study abroad programs: A "hands on" approach. *Journal of Teaching in International Business*, 12(4), 49-63.

Holland, J. L. (1985). Making vocational choice: A theory of vocational personalities and work environments (2nd Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Holland, J. L. (1991). *La elección vocacional, teoría de las carreras*. México: Trillas.

Hult and E.C. Lashbrooke (Eds.), *Study Abroad Perspectives and Experiences from Business Schools*, Boston: JAI.

Internationella programkontoret in Svenskt Näringsliv, 2010, Employers' view on studies abroad dostopno na: http://www.svensktnaringsliv.se/multimedia/archive/00025/Employers_view_on_st_25182a.pdf.

Knight, Jane. 2004. "Internationalization Remodeled: Definitions, Approaches, and Rationales." *Journal of Studies in International Education* 8(1):5-31.

Lederman, Doug. (2007, February 21.) "Quality vs. Quantity in Study Abroad". Inside Higher Ed.

Maiworm, F. & U. Teichler (2002), The Students' Experience. In Teichler, U. (ed) ERASMUS in the SOCRATES programme. Bonn: Lemmens.

Matherly, Cheryl. 2005. "Effective Marketing of International Experiences to Employers," in Impact of Education Abroad on Career Development, American Institute For Foreign Study Foundation, Martin Tillman (ed.), in press 2005.

Myers, D. N., Hill, M., & Harwood, S. A. (2005). Cross-cultural learning and study abroad: transforming pedagogical outcomes. Landscape Journal 24(2), 172-184.

Otero, M. S., in Mc Coshan, A. (2006). Erasmus. Survey of the socio-economic background of Erasmus students DG EAC 01/05. Ecotec research and consulting limited. Dostopno na <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/survey06.pdf>.

Patterson, P. K. (2006). Effect of study abroad on intercultural sensitivity. (Doctoral dissertation, University of Missouri – Colombia, 2006).

Pavlin, S. (ed.), 2009, Report on the Qualitative Analysis of Higher Education Institutions and Employers in Five Countries: Development of Competencies in the World of Work and Education; HEGESCO project, dostopno na http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Qualitative_Analysis_of_HEIs_and_Employers_in_Five_Countries.pdf.

Rangel Chavez, L., 2010; The effects of study abroad experience on students' vocational identity, Georg-August-University Göttingen, Doctoral Dissertation; Dostopno na http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2010/rangel_chavez/rangel_chavez.pdf.

Salganik, Laura H. 2001. "Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge." In Rychen and Salganik, 2001, 17–32.

Sideli, K. (n.d.) It's 2000: Do you know where your students are? SECUSSA Assesses Data Collection. Dostopno na <http://www.secussa.nafsa.org/datacollection.html>.

Sideli, K., Dollinger, M. & Doyle, S. (2003) Indiana University's Kelley School of Business: A case study in the successful recruitment of business students for study abroad through program development and curricular integration. In G.T.M.

Spiering, K., & Erickson, S. (2006). Study abroad as innovation: Applying the diffusion model to international education. *International Education Journal*, 7(3), 314-322.

Stronkhorst, R.J. (2002). Learning outcomes of student mobility: Dutch case studies in progress. EAIE ACA paper.

Stronkhorst, R.J. 2005. Learning outcomes of international mobility at two Dutch institutions of higher education. *Journal of Studies in International Education* 9 (4): 292-315.

Teichler, U. (Ed) (2002), ERASMUS in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study (Bonn, Lemmens).

Teichler, U. and Maiworm, F. (1997). The Erasmus experience: major findings of the Erasmus evaluation research project. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Thomas, A. (2005). Long-term effects of international students exchange programs. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, & B. Schwarz (Eds.), *Culture and human development: The importance of cross-cultural research for the social science*. Part V: Acculturation, chapter 14, (pp. 303-320). Hove and New York: Psychology, Press.

Thompson, J. W. 2004. "An Exploration of the Demand for Study Overseas from American Students and Employers." A report prepared for the Institute of International Education, the German Academic Exchange Service (DAAD), the British Council, and the Australian Education Office. Dostopno na: www.iienetwork.org/file_depot/0-10000000/0-10000/1710/folder/10528/JWT+Study.doc.

Trooboff, Stevan, Vande Berg, Michael & Rayman, Jack. Employer attitudes toward study abroad, 2008. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Volume XV (Fall 2007/ Winter 2008).

Vande Berg, M. (2001, Spring). The assessment of learning outcomes in study abroad. *International Educator*, X, 31.

Wende, M.C. van der (1996), *Internationalizing the curriculum in higher education: an international comparative perspective*, dissertation.

Wende, M.C. van der (2003). Globalisation and access to higher education, in *Journal of Studies in International Education*, 7 (2), pp. 193-206.

Williams, B. Mc. (2006). *Expanding perceptions of self and other through study abroad*. (Doctoral dissertation, Ohio State University, 2006) Dissertation Abstract.

Williams, B. Mc. (2006). *Expanding perceptions of self and other through study abroad*. (Doctoral dissertation, Ohio State University, 2006) Dissertation Abstract.

Univerze v procesu regionalnega povezovanja in globalizacije visokošolskega prostora

Marko Marhl, Danijel Rebolj, Mladen Kraljić

Povzetek

Na osnovi dosedanjih izkušenj Univerze v Mariboru predstavljamo pot povezovanja univerz v regionalnem prostoru in vključevanje v širše mednarodne tokove. Podrobneje predstavljamo povezovanje univerz v alpsko-jadranski in podonavski regiji, ki je pomembno vplivalo na razvoj univerz v regijah. Regionalno povezovanje je dobilo nove dimenzije v okvirih regionalne politike EU. Trenutno je zelo aktualna 'Podonavska strategija', v katero se Univerza v Mariboru aktivno vključila. Regionalni vidiki delovanja univerz na področju raziskovanja, pedagoške dejavnosti, še posebno oblikovanja študijskih programov in mobilnosti študentov in profesorjev, vse bolj dobivajo evropske in svetovne razsežnosti. Evropska unija spodbuja skupne raziskave, skupne študijske programe ter prek programov mobilnosti omogoča pretok študentov, akademskih in neakademskih kadrov. Kakovost in merjenje kakovosti izvajanja znanstvenega, pedagoškega in drugega dela univerz dobivata vse bolj globalni pomen. V pričujočem besedilu predstavljamo vključenost Univerze v Mariboru v delovanje mednarodnih združenj in projektov na tem področju. V zaključku pa je predstavljena tudi vizija delovanja Univerze v Mariboru v prihodnosti.

Ključne besede: univerza, regionalno povezovanje, globalizacija, mobilnost, kakovost

Uvod

Univerze so aktivni subjekti v mestih, državah in regijah. Podobno kot gospodarske in politične entitete težijo k povezovanju in h krepitvi vloge v regiji, se tudi univerze povezujejo ter koristijo povezano moč skupnega raziskovalnega, pedagoškega in nasploh intelektualnega potenciala. To je

del regionalnega povezovanja, ki pomeni proces, ko v regiji povečujemo stopnjo interakcije ekonomskih, varnostnih, političnih, socialnih, kulturnih in drugih vprašanj (van Ginkel, 2003).

Živimo v času, ko regionalna integracija in globalizacija spreminjata svet in temeljno ureditev. Ta je doslej temeljila predvsem na suverenosti držav, ki jo je narekoval včasih pretiran strah pred izgubo samostojnosti in neodvisnosti na posameznih področjih, strah pred izgubo temeljnih kulturnih in tradicionalnih vrednot, največkrat pa tudi skrb (zlasti malih narodov in držav) po ohranitvi svojega jezika in kulture. Zdi se, da na začetku enaindvajsetega stoletja procesa regionalne integracije in svetovne globalizacije nažirata stabilnost sistema vestfalskega miru in po več kot treh stoletjih temeljito spreminjata svet ter sooblikujeta novo svetovno ureditev.

Trendi povezovanja, integracije in globalizacije se zelo izrazito kažejo v gospodarstvu in so povezani z velikim političnim interesom. Povezovanje gospodarstev v regiji ustvarja večji regionalni trg za trgovino in naložbe. Ta deluje kot spodbuda za večjo učinkovitost, produktivnost, povečuje dobiček in konkurenčnost, kar je omogočeno ne le z zmanjševanjem ovir zaradi meja, temveč z zmanjševanjem drugih stroškov in tveganja trgovine in naložb. Dvostranski in subregionalni trgovinski sporazumi predstavljajo orodje razvoja, ki spodbuja premik v smeri večje odprtosti trga.

Razsežnosti medsebojnega povezovanja v regiji so širše od zgolj gospodarskih in političnih interesov. Želja po tesnejšem povezovanju v regiji je običajno povezana z večjo željo po odpiranju zunanjemu svetu. Zato lahko rečemo, da je regionalno povezovanje le sestavni del globalne gospodarske in politične ureditve in je trend časa, v katerem živimo, zagotovo pa bo okarakteriziral tudi prihodnost.

Regionalno povezovanje je predvsem rezultat nuje in želje po gospodarski ter politični združitvi, da bi dosegli hiter gospodarski razvoj, zmanjšali konflikte in gradili skupne dobrine in vrednote v združenih enotah. Winston Churchill je kmalu po koncu druge svetovne vojne pozval k izgradnji t. i. 'United States of Europe' (Churchill, 1946). Posebej je pozval k partnerstvu Francije in Nemčije, ki ga je smatral kot ključ za uspešno povojno vizijo Evrope. Sedemnajst let zatem sta de Gaulle in Adenauer

dejansko podpisala sporazum o prijateljskem sodelovanju med Francijo in Nemčijo. Churchill je imel torej že leta 1946 do določene mere vendarle pravšnje vizijo, da se bo Evropa povezovala, čeprav jo je takrat videl kot povezovanje kontinentalne Evrope, torej brez Velike Britanije. Ko se je tudi Velika Britanija vendarle vključevala v povezovanje Evrope, takrat še v Evropsko skupnost, je bilo seveda jasno, da Evropa nikoli ne bo postala neke vrste 'United States of Europe'. V združeni Evropi se je oblikovalo pomembno ravnovesje med skupnimi evropskimi interesi in suverenostjo držav, t. i. 'geteilte Souveränität', kot je to poimenoval Hermann Lübbe (Lübbe, 1994).

Mnogi so prepričani, da so prav skupnosti držav osnovni elementi mednarodne ureditve v prihodnosti. Gospodarske in politične integracije ter nasploh regionalno povezovanje in globalizacija pa seveda ne morejo zaobiti univerz. Zlasti zanimiva so razmišljanja o integraciji univerz, ki jo napoveduje Michael Daxner, akademik in nekdanji predsednik Magne Charte. Govori o mrežnih povezavah univerz, ki bodo v prihodnosti živele kot velike in močne entitete, torej kot združenja univerz, v katerih bodo univerze zadržale svojo suverenost, na trgu raziskovalnega in pedagoškega dela pa nastopale enotno (Daxner, 2009).

Univerze postajajo instrumenti nacionalne in regionalne konkurenčnosti in instrumenti miru. So baza znanstvenih odkritij, ki omogočajo gospodarski napredek in izobraževanje mladih. Univerze so gonilo napredka in gospodarske rasti. Od začetka industrijske revolucije so tehnološke spremembe glavni vir gospodarske rasti in rasti življenjskega standarda. Toda večina izumov, ki poganjajo gospodarstvo osemnajstega, devetnajstega in zgodnjega dvajsetega stoletja, je predvsem posledica prizadevanj posameznikov, ki delajo samostojno, brez podpore obsežnih formalnih programov za raziskave in razvoj.

Po drugi svetovni vojni se svet zave pomena javnih naložb na področju univerzitetne dejavnosti. Že v petdesetih letih ZDA učinkovito razvijejo infrastrukturo za javne podpore univerzitetnega raziskovalnega dela v celotnem spektru bazičnih ved kakor tudi aplikativnih raziskav na področju zdravstva, kmetijstva, obrambe in energetike. Povezovanje univerz, razvoj bazičnih znanosti in aplikacij sta pogosto kompleksna in zabrisana, pa vendar včasih tudi dobro vidna pojava, kot na primer vloga Univerze Stanford v primeru Silicon Valleyja in delovanje spin-off podjetij z MIT-ja in Harvarda.

Univerze ne delujejo le na področju bazičnih raziskav in aplikacij v industriji, temveč se v vseh segmentih prilagajajo svetovnemu trendu globalizacije. Če izhajamo iz izhodišča zaposljivost študentov kjer koli v svetu, je razumljivo, da univerze spodbujajo vse večje število svojih študentov, da preživijo del študija v drugi državi. V Evropi vsako leto v programu Erasmus sodeluje okoli 200.000 študentov (po uradnih podatkih za študijsko leto 2008/09 jih je bilo 198.523), pri čemer je vključenih več kot 2.500 (po uradnih podatkih za študijsko leto 2008/09 jih je bilo 2.747) sodelujočih institucij po vsej celini (Erasmus – statistika 2010).

Države po svetu imajo precej različne strategije, kako uporabiti, razvijati in spodbujati univerze kot instrumente nacionalne konkurenčnosti v procesu globalnih integracij. Evropa je sprejela temeljno načelo odprtih meja. Temeljni cilj je zmanjševanje ovir za pretok znanja in kadrov med narodi EU. Kljub številnim uspehom in napredku obstajajo kritiki, kot sta Richard Lambert in Nick Butler, ki pravita, da evropske vlade slabijo moč univerz, saj premalo vlagajo v raziskave in jim namenjajo premalo sredstev, ki so po vrhu vsega še preveč razpršena. (Lambert in Butler, 2006: »Knowledge is an increasingly critical factor in shaping economic life. But in Europe, the institutions that should be the main sources of knowledge are failing to meet the challenge. Among the world's top ten universities, only two are in the EU. Europe's higher education institutions are slow-moving and under funded. If Europe wants to stop falling behind and stem the 'brain drain' across the Atlantic it must act now. It needs to devote more resources to research, improve its teaching record, build up centres of excellence, strengthen links between education and business, and give its universities more autonomy.«) Če vlade univerzam ne bodo povišale dodeljenih finančnih sredstev ali omogočile, da univerze pridobijo dodatna sredstva z zaračunavanjem šolnin, kot je na primer praksa v ZDA, je po ocenah kritikov le malo upanja, da bodo evropske univerze močan vir nacionalne konkurenčne prednosti. Da se Evropa zaveda potrebe po močnih univerzah, je moč zaslediti tudi iz znanega slogana, ki ga je izrekel José Manuel Barroso v okviru konvencije EUA aprila 2005 (Barroso, 2005): »Strong universities for Europe!«

V Južni Ameriki, na primer, prednostno vlagajo v svoje boljše univerze in veliko pozornosti namenjajo raziskavam. V Koreji od leta 2008 univerze čutijo velike spremembe zaradi trendov globalizacije. Profesorji

na tamkajšnjih univerzah so bili v velikem številu najeti predavatelji iz tujine, podobno kot se je to do določene mere dogajalo tudi na Kitajskem. Število študijskih programov v angleškem jeziku bliskovito narašča in npr. KAIST (Korea Advanced Institute of Science and Technology) vse svoje programe izvaja v angleščini. Število tujih študentov, bodisi redno vpisanih ali študentov na krajših izmenjavah, se naglo veča.

Čedalje več univerz povsod po svetu ponuja programe v angleškem jeziku. Največkrat se začenjajo z izvedbami posebnih tečajev, poletnih šol in podiplomskih študijskih programov v angleščini. Vse bolj se širijo izmenjave študentov in profesorjev s tujimi univerzami. S tem postaja celoten visokošolski prostor vse bolj globalen in povsem naravno je primerjati kakovost izvajanja raziskovalnega, pedagoškega in drugega dela univerz na svetovni ravni. Pojavljajo se različne oblike ocenjevanja in tudi razvrščanja glede na kakovost posameznih segmentov dela univerz. Pojavljajo se nacionalni, regionalni, evropski, ameriški in seveda svetovni vidiki ocenjevanja in rangiranja univerz. Pomembno vlogo pri ocenjevanju kakovosti ima EUA, ki vrši evalvacije univerz po vsej Evropi. Pojavljajo se nacionalne in svetovne rangirne lestvice, od katerih so zagotovo najbolj poznane Šanghajska (ARWU), Timesova (THE), tudi Webometrics (Webometrics) in druge.

Integracije in globalizacijo čuti tudi Univerza v Mariboru, ki se aktivno povezuje v mednarodne tokove. Veliko je povezav, ki so osnovane na individualni ravni in sodelovanju raziskovalcev, učiteljev, sodelavcev univerze, ki bodisi na znanstvenem, umetniškem ali pedagoškem področju sodelujejo s kolegi na drugih univerzah. Razvili smo sodelovanje v okviru skupnih raziskav, projektov, izmenjav, gostujočih predavanj in daljših študijskih obiskov.

Na formalni meduniverzitetni ravni je Univerza v Mariboru vključena v regijske in svetovne tokove integracije in globalizacijske trende. V tem prispevku predstavljamo dve regionalni združenji univerz, to sta 'AARC – Alp Adriatic Rectors' Conference' in 'DRC – Danube Rectors' Conference'. Obe združenji sta bili ustanovljeni v času močnih integracijskih tokov, ki so poglobljali sodelovanje v celotni Evropi. Lahko bi celo rekli, da sta nastali v okviru integracijskih tokov na poti k formaciji Evropske unije. V prispevku poudarjamo vlogo AARC in DRC ob njuni ustanovitvi in potrebo po fleksibilnih odzivih trenutnega časa v novem kontekstu Evropske

unije, ko je treba delovanje regionalnih organizacij prilagoditi okviru širše evropske politike. Še zlasti se to odraža v novi strategiji, imenovani Podonavska strategija, ki jo je Evropska unija sprejela decembra 2010 in v njej začrtala smernice razvoja Podonavja, vanjo pa je vključena tudi Slovenija. Tudi Univerza v Mariboru se je v tem okviru aktivno odzvala in vključila.

Obravnavamo dva pomembna globalna trenda, to sta mobilnost in skrb za kakovost in svetovno primerljivost univerz. Predstavljamo aktivno vključenost Univerze v Mariboru v mobilnost študentov in profesorjev. Predvsem se osredotočamo na programa Erasmus in Erasmus Mundus. Mobilnost študentov, akademskega in deloma tudi neakademskega kadra ni le projekt Evropske unije, temveč gre za nujo vse bolj izrazitih globalnih trendov in se odraža na globalni ravni. Hiter pretok informacij in nove možnosti transporta ljudi in blaga so odigrali ključno vlogo pri oblikovanju svetovnih trendov.

Univerza v Mariboru je aktivno vključena v mednarodne tokove ocenjevanja kakovosti univerz. Posebej izpostavljamo delovanje v okviru IREG-observatorija (IREG) in aktivne vključenosti v E3M-projektu oblikovanja indikatorjev za merjenje aktivnosti univerz na področju izpolnjevanja t. i. 'tretje misije', ki jo imajo univerze ob svojem poslanstvu in delu na znanstveno-raziskovalnem in pedagoškem področju.

V zaključku podajamo vizijo Univerze v Mariboru v okviru svetovnih usmeritev in še zlasti v kontekstu dveh temeljnih dokumentov aktualne nacionalne strategije Držna Slovenija – Družba znanja: Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020 (NPVŠ, 2010) in Raziskovalne in inovacijske strategije Slovenije 2011–2020 (RISS, 2010).

Alpsko-jadranska regija

Konec sedemdesetih let označuje tesnejše sodelovanje in povezovanje sosednjih držav na področju Alp in Jadrana. Leta 1978 je bila v Benetkah ustanovljena skupnost Alpe-Jadran, ki se je najprej imenovala 'Delovna skupnost dežel in regij vzhodnoalpskih območij'. Takrat je združevala devet članic.

Leta 1979 je bila na pobudo prof. dr. Antona Kolba, takratnega rektorja Univerze v Gradcu, ustanovljena Rektorska konferenca Delovne skupnosti Alpe-Jadran. Rektorska konferenca združuje rektorje in predsednike univerz in visokih šol celotnega območja Delovne skupnosti Alpe-Jadran. Trenutno gre za 48 univerz oziroma visokih šol, med katerimi je tudi Univerza v Mariboru.

Regionalna Rektorska konferenca Alpe-Jadran (AARC – Alps-Adriatic Rectors’ Conference) vključuje vse države, kantone in upravne enote, ki so del geografskega prostora Alp in Jadranskega morja, ter vsa tista območja, ki so z navedenimi povezana zaradi zgodovinske in kulturne tradicije.

Cilj in namen ustanovitve AARC je sodelovanje univerz in visokih šol na vseh področjih njihovega delovanja, še zlasti na področju pedagoške dejavnosti, znanosti in umetnosti. Podpira sodelovanje med učitelji in študenti na različnih akademskih področjih. Načini sodelovanja zajemajo vse, od neformalnih oblik sodelovanja do skupnih srečanj, simpozijev in raziskovalnih projektov.

Rektorska konferenca se zavzema zlasti za krepitev in dvig standardov na področjih kakovosti, učinkovitosti, konkurence, povezovanja, sinergijskih učinkov in mreženja v zvezi z raziskovanjem, pedagoškim delom, upravljanjem, sodelovanjem ter izmenjavo in prenosom pozitivnih izkušenj. Spodbuja in usklajuje nacionalno, regionalno, mednarodno in interdisciplinarno sodelovanje.

Zelo pomembno je vedeti, da je bila v času, ko še ni bilo evropskih mehanizmov, kot jih poznamo danes, AARC tista, ki je v regiji spodbujala mednarodno mobilnost študentov in profesorjev, gradila mehanizme lažjega medsebojnega priznavanja diplom in habilitacij ter skrbela za povezovanje, dostopnost in boljšo uporabo knjižnic med univerzami. Članice AARC razpisujejo tudi štipendije za študente, ki prihajajo iz drugih članic AARC iz drugih držav.

Vloga AARC v preteklih desetletjih je neprecenljiva. Tudi Univerza v Mariboru se je in se še vedno aktivno vključuje v delo AARC. Skrbimo za celotni pretok informacij in urejamo spletno stran ‘Elisa’, ki je uradna spletna stran Rektorske konference (AARC, <http://elisa.uni-mb.si>).

Univerza v Mariboru je v preteklosti potrebovala in uporabljala mehanizme mobilnosti, izmenjave informacij, medknjižničnega sodelovanja, skupnih projektov, študijskih programov in poletnih šol. Vse to je bilo za nas še posebno pomembno v času, ko nismo mogli uporabljati evropskih mehanizmov, kot je recimo program mobilnosti Erasmus, ker bodisi še niso bili na voljo ali pa do njih nismo bili upravičeni. Z vzpostavitvijo mehanizmov EU se je dejanska potreba za našo univerzo in številne druge univerze nekoliko zmanjšala in predvsem spremenila. Vse bolj pa skušamo v ta kontekst vključevati univerze iz držav, ki še vedno nimajo na voljo mehanizmov EU. Nasploh se je treba zavedati, da AARC dobiva novo vlogo in mora delovati v okvirih EU, zato ima v najnovejših smernicah zapisano, da aktivno sodeluje z ustanovami Evropske unije. Za AARC je pomembno, da znotraj EU spoštuje načelo 'Evrope regij', pri čemer skrbi, da sodelovanje in povezovanje odražata različne kulturne posebnosti, ki so navzoče znotraj Evropske unije in v sosednjih območjih vedno širšega evropskega okvira.

Podonavska regija

Podobno iniciativi povezovanja v regiji Alp in Jadrana se je v približno enakem časovnem obdobju začelo povezovanje držav na območju Podonavja. Gre za področje velikih geografskih razsežnosti, ki zajema pokrajine vzdolž Donave in njenih pritokov od izvira Donave do njenega izliva v Črno morje. Donava je najpomembnejša vodna povezava v Evropi, ki poteka v smeri zahod-vzhod. V zgodnjih osemdesetih letih so se države Podonavja začele aktivneje povezovati in to se je odrazilo tudi na sodelovanju univerz v tej regiji. Leta 1983 so rektorji univerz v Ulmu, Linzu, na Dunaju in v Budimpešti ustanovili Podonavsko rektorsko konferenco (DRC – Danube Rectors' Conference). Kmalu zatem so se ustanoviteljicam pridružile še univerze iz Bosne in Hercegovine, Bolgarije, s Češke, Hrvaške, Poljske, Slovaške, iz Romunije, Srbije, Črne gore, Slovenije in Ukrajine. Trenutno DRC povezuje več kot petdeset članic iz trinajstih držav in predstavlja eno večjih regionalnih združenj v Evropi. Temeljni namen DRC je povezovanje in spodbujanje sodelovanja med univerzami in drugimi subjekti v regiji, predvsem spodbujanje skupnega znanstveno-raziskovalnega dela, skupnih študijskih programov, mobilnosti in skrb za kakovost univerz. Cilji so pravzaprav zelo podobni ciljem, kot jih je opredelila AARC, kar je razumljivo, saj gre za podobno

regionalno združenje. Univerza v Mariboru je imela znotraj DRC vseskozi aktivno vlogo (in jo ima še vedno). Po letu 2007, ko smo bili predsedujoči, smo prevzeli izdelavo skupne platforme, kar omogoča učinkovitejšo promocijo univerz v regiji in lažjo izmenjavo informacij, povezovanje na vseh ključnih področjih sodelovanja, kot so znanstveno-raziskovalno delo, študijska dejavnost, prenos tehnologij in sodelovanje z gospodarstvom, mobilnost, organizacija poletnih šol, simpozijev, konferenc in drugo.

DRC je imela podobno kot AARC in druge regionalne organizacije izredno pomembno vlogo, še preden je zaživela Evropska unija z vsemi mehanizmi ustvarjanja skupnega evropskega raziskovalnega in visokošolskega prostora. Sedaj pa bi lahko rekli, da je DRC skupaj z drugimi regionalnimi organizacijami postavljena v novo vlogo, saj se mora aktivno vključiti v tokove regionalne politike EU. DRC ni le regionalno združenje, ki mora delovati na svojem ožjem področju znotraj krovnih organizacij, kot je EUA. Že samo načelo EUA je biti krovna organizacija – kot 'dežnik', pod katerim so združena regionalna združenja univerz.

Pomembno je, da DRC deluje v skladu z najnovejšimi usmeritvami evropske, predvsem regionalne politike. Leto 2010 je bilo še posebno pomembno za nove opredelitve DRC. Tako je bila na pobudo Univerze v Mariboru februarja 2010 na letni konferenci DRC v Novem Sadu sprejeta Novosadska deklaracija, s katero se je DRC zavzela za aktivno sodelovanje pri sooblikovanju regionalne politike EU in sodelovanje v oblikovanju Podonavske strategije, ki je bila sprejeta decembra 2010. Podonavska strategija predstavlja temeljne usmeritve razvoja in prioritet regije pri nadaljnjem razvoju, zato predstavlja temeljni dokument, ki praktično pomeni stimulacijo in financiranje projektov vseh subjektov v regiji in s tem tudi univerz.

V Novosadski deklaraciji je bilo posebej poudarjeno, da vloga univerz pri sooblikovanju regionalne politike EU nikakor ne sme biti spregledana. Že samo dejstvo, da je v regiji okoli 300 univerz z več kot tremi milijoni študentov, priča o tem, da se morajo univerze aktivno vključiti v sooblikovanje življenja in dela regije.

Podonavska strategija se je pripravljala do konca leta 2010 (do 8. decembra 2010, ko je bila sprejeta) in v tem času so bila organizirana številna srečanja, vrstile so se polemike v zvezi z ustreznim oblikovanjem

tega temeljnega dokumenta s ključnimi osnovnimi usmeritvami in prioritetami. Stališča, ideje in predlogi DRC za oblikovanje Podonavske strategije so bili predstavljeni na konferenci 'Conference on the EU Strategy for the Danube Region' v Budimpešti (Marhl, 2010).

Najbolj odmevna predloga DRC in Univerze v Mariboru glede Podonavske strategije in konkretnih izvedbenih projektov v regiji sta bila dva. Prvi projekt predvideva razvoj skupnega portala za sodelovanje univerz ter njihovo povezovanje z industrijo in vsemi drugimi lokalnimi subjekti v regiji. Portal bi v osnovi omogočal vnos tekočih projektov in rezultate predhodnih. To je naletelo na zelo pozitiven odziv s strani predstavnikov Evropske komisije, saj omogoča večjo preglednost pri financiranju projektov, še zlasti preglednost v smislu izključitve neusklajenega financiranja podobnih in povezanih projektov. Portal bi poleg preglednosti in informiranja o projektih v regiji omogočal tudi aktivno povezovanje vseh subjektov v regiji pri načrtovanju in realizaciji novih raziskovalnih projektov, aplikativnih projektov za gospodarstvo, kreiranju novih študijskih programov, organizaciji skupnih dogodkov ter omogočal koordinacijo vseh drugih oblik sodelovanja v regiji.

Pod vodstvom prof. Gričarja je bila v okviru oblikovanja predlogov za Podonavsko strategijo in dejanskih projektov posredovana tudi pobuda za oblikovanje t. i. 'e-regije'. Ideja izhaja iz povezovanja 'e' dejavnosti. Pod pojmom 'e-regija' je mogoče razumeti celoto e-povezanih organizacij v državah regije. S povezavo 'e-regij' pa bi bilo mogoče oblikovati celoten evropski informacijski prostor (Gričar, 2011).

Evropa kot enovit visokošolski prostor

Koncept regionalnega povezovanja je v poznih 80-ih in predvsem v 90-ih letih preraščal v oblikovanje skupnega evropskega političnega, gospodarskega in univerzitetnega prostora. Za univerze je Evropa postajala skupen raziskovalni in predvsem skupen visokošolski prostor. Za oblikovanje enovitega visokošolskega prostora je ključnega pomena mobilnost študentov in profesorjev. S tem namenom je bil leta 1987 oblikovan program Erasmus. Program ima več poudarkov in je namenjen študentom, ki odhajajo na študij ali delovno prakso v tujino, akademskemu kadru, torej profesorjem, ki želijo poučevati v tujini, ter neakademskemu

kadru, ki se želi prek tega programa dodatno usposablјati in pridobivati nove izkušnje na tujih institucijah. Poleg tega program Erasmus podpira tudi projektno zasnovane oblike sodelovanja med institucijami prek intenzivnih programov, mrež in večstranskih projektov. Program zajema celoten terciarni sektor izobraževanja, ki v Sloveniji vključuje praktično vse akreditirane institucije.

Ime programa Erasmus je akronim: European Action Scheme for the Mobility of University Students, osnovna ideja in poslanstvo programa pa sta v skladu z načeli, življenjem in delom Erazma Rotterdamskega, ki je študiral v različnih državah in katerega ime se običajno povezuje s programom Erasmus.

Leta 1995 postane program Erasmus del programa Socrates, nato pa leta 2007 del programa Vseživljenjsko učenje (Council Resolution, 2002; Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji, 2007; EUA Charter, 2008). Trenutno v programu Erasmus sodeluje že 31 držav: vse države članice EU (27), države Evropskega ekonomskega prostora (Islandija, Norveška in Lihtenštajn) ter Turčija.

Program Erasmus predstavlja temelj uresničevanja skupnega evropskega visokošolskega prostora. Z njim želimo izboljšati kakovost ter povečati obseg mobilnosti študentov in učiteljskega osebja, tako da bi bilo do leta 2012 v programu Erasmus v študentsko mobilnost vključenih najmanj tri milijone študentov. Želimo si tudi večjo transparentnost študijskih programov v Evropi ter lažjo prehodnost med sorodnimi programi različnih univerz. Program Erasmus skrbi za izboljšanje kakovosti in povečanje obsega sodelovanja med visokošolskimi zavodi in podjetji, omogoča boljši razvoj inovativnih praks v izobraževanju ter razvijanje inovativnih vsebin in prakse za vseživljenjsko učenje s podporo IKT.

Širši koncept realizacije enovitega evropskega visokošolskega procesa je podan s Sorbonsko deklaracijo (Sorbonska deklaracija, 1998), ki opredeli t. i. harmonizacijo strukture evropskega visokošolskega izobraževalnega sistema. Natančnejše opredelitve so bile podane leto dni kasneje z zelo znano Bolonjsko deklaracijo (Bolonjska deklaracija, 1999), ki jasneje opredeli primerljivost študijev, opredeljuje dvostopenjski študij, sistem kreditov, priloge k diplomu in se eksplicitno zavzame za mobilnost študentov, akademskega in neakademskega kadra na univerzah in drugih visokošolskih institucijah.

Globalni trendi

Programi EU podpirajo tudi sodelovanje izven meja članic Evropske unije in geografskih meja Evrope. Pomembno je sodelovanje na področju znanstveno-raziskovalnega dela, ki ne pozna meja in povezuje delo posameznikov in univerz po vsem svetu. Prav tako je pomemben pretok študentov in profesorjev, ki ne sme biti omejen samo na Evropo. Pri tem je eden pomembnejših programov EU Erasmus Mundus, v katerega je vključena tudi Univerza v Mariboru.

Erasmus Mundus je program sodelovanja in izmenjave študentov in profesorjev na področju visokega šolstva, ki ga EU financira za namene sodelovanja med državami EU na eni strani in državami ostalega sveta. Gre za razširjeno sodelovanje na področju mobilnosti, ki ima za cilj izboljšati kakovost evropskega visokošolskega izobraževanja, hkrati pa s svojimi aktivnostmi promovira Evropsko unijo in prek sodelovanja z državami izven EU spodbuja medkulturni dialog in pomaga pri razvoju visokega šolstva v teh državah.

Univerza v Mariboru je v sodelovanju z Univerzo Karl-Franzens v Gradcu vključena v projekt programa Erasmus Mundus JoinEU SEE II, ki omogoča pridobitev štipendij za izvedbo mobilnosti študentov in zaposlenih. Izmenjave posameznikov lahko v splošnem potekajo med državami Evropske unije in državami Zahodnega Balkana ter nekaterimi drugimi pridruženimi članicami konzorcija. JoinEU SEE II konzorcij koordinira Univerza v Gradcu, prve mobilnosti pa bodo izvedene v zimskem semestru študijskega leta 2011/2012.

Študenti in zaposleni na Univerzi v Mariboru se lahko prijavijo na mobilnost na partnerske univerze v prostoru Zahodnega Balkana, ki sodelujejo v projektu JoinEU SEE. Vključene so univerze iz Albanije, Bosne in Hercegovine, Črne gore, Makedonije, Srbije s Hrvaške in Kosova. Po zaključenem prijavnem postopku oktobra 2010 se je na Univerzo v Mariboru prijavilo 132 kandidatov, od katerih jih je bilo po strogih selekcijskih kriterijih za dodelitev JoinEU SEE štipendij izbranih 25 kandidatov.

Univerza v Mariboru se je prijavila tudi že na nov razpis za sodelovanje v programu JoinEU SEE III, ki je prav tako kot obstoječi program namenjen mobilnosti na področju Zahodnega Balkana. Morda je videti, kot da smo s programom Erasmus Mundus preveč omejeni na ožjo regijo, kar pa ne drži, saj sam program Erasmus Mundus omogoča širše sodelovanje med univerzami po vsem svetu. Tovrstno razširitev sodelovanja na Univerzi v Mariboru tudi načrtujemo, v mislih imamo predvsem sodelovanje z drugimi kontinenti. Pri tem pa vendarle velja poudariti, da smo si v sodelovanju z Univerzo Karl-Franzens v Gradcu kot enega od ciljev zadali sodelovanje v širši regiji in s tem vključevanje držav Zahodnega Balkana, ki sicer nimajo možnosti sodelovanja v programu Erasmus. To razumemo kot našo obvezo in cilj, saj na ta način ne le pomagamo tem državam, temveč resnično pomagamo graditi skupen širši regionalni visokošolski prostor, ki ne bo omejen na države članice EU. To je še posebnega pomena za Univerzo v Mariboru in tudi širše za državo Slovenijo, ki je kot nekdanja jugoslovanska republika še vedno s trdnimi vezmi vpeta v ta prostor.

Poleg mobilnosti študentov in profesorjev, ki vse bolj postaja nekakšen svetovni trend, se je proces globalizacije močno dotaknil tudi skrbi za kakovost univerz. Z razvojem informacijske tehnologije, interneta in vseh oblik sodobne komunikacije so rezultati znanstveno-raziskovalnega dela, kakovost študijskih programov in vse druge odlike univerz in posameznikov postali širše dostopni in so na dlani za analize in primerjave. Na osnovi izdelanih kriterijev so se poleg akreditacijskih agencij po vsem svetu pojavile tudi ideje o evalvacijah in rangiranjih univerz. Pri evalvacijah univerz v Evropi je imela ključno vlogo EUA, ki izvaja evalvacije po vsej Evropi. Kljub vsem pozitivnim stranem teh evalvacij ostaja grenak priokus, da so se in se evalvacije še vedno izvajajo večinoma na univerzah držav t. i. vzhodnega in južnega dela Evrope, kjer je bilo zaznati več realne ali pa morda tudi nerealne potrebe po potrditvi – če je že primanjkovalo samozavesti, je potrditev prišla s strani EUA, toda cena za to je bila običajno dokaj visoka.

Podobno so dvorezni in razdvojeni odzivi na svetovne rangirne lestvice, ki burijo duhove in razdvajajo akademsko sfero. Težav pri tem je več, ključna pa je ta, da se z rangirnimi lestvicami velikokrat želi vse vidike dela in delovanja univerz združiti v eno oceno, in sicer na podlagi definiranja pomembnosti in 'teže' različnih segmentov. Tovrstne ocene

pa so vedno vprašljive in ne povedo prav dosti o specifičnih kakovostih posameznih univerz. Zato se je EU odločila podpreti projekt ocenjevanja in rangiranja univerz po posameznih področjih, t. i. 'U-Multirank: a multi-dimensional global university ranking: the feasibility study' (U-Multirank). Temeljna ideja prihaja s strani nemškega instituta Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), ki v osnovi že v svojem razvrstitvenem sistemu (CHE Ranking) uporablja večdimenzionalnost v smislu ocenjevanja posameznih dimenzij delovanja univerz.

V sistemih ocenjevanja kakovosti univerz je še vedno veliko pomanjkljivosti, težav in odprtih vprašanj. Veliko je kritik glede primerljivosti naravoslovja, tehnike, družboslovja in drugih področij, težave so z upoštevanjem različnih priznanj in nagrad posameznikom in univerzam, ki so predmet prestiža in kakovosti univerz. Tem vidikom je bilo namenjeno srečanje strokovnjakov s področja kakovosti univerz v Mariboru (Maribor Academicus Event, 2010). Posebej so bili izpostavljeni predlogi novega projekta, s katerim bi natančneje opredelili možnosti upoštevanja nagrad, ki se podeljujejo posameznikom in univerzam (Sadlak in Marhl, 2010).

Zelo pomembna je tudi celovitost ocenjevanja univerz, kjer ne gre zgolj za uspešno znanstveno-raziskovalno, umetniško in pedagoško delo. Tukaj so še vidiki širših usposabljanj kadrov, projektne delovanja v smislu aplikacij, prenos tehnologij, sodelovanje z gospodarstvom, kulturnimi organizacijami, lokalnimi skupnostmi in drugo. Vse to je opredeljeno v t. i. 'tretji misiji' univerz. Da bi natančneje določili ključne parametre tretje misije univerz, je Univerza v Mariboru v konzorciju osmih partnerjev pridobila evropski projekt E3M - 'European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission'. Delne rezultate smo že predstavili na konferencah (Marhl in Pausitz, 2010), na zadnjem srečanju projektne tima 5. in 6. aprila v Mariboru pa smo izvedli priprave za izvedbo zaključnega nabora indikatorjev in priprave na oblikovanje zaključnih rezultatov projekta.

Obstaja nevarnost, da se globalni trendi ocenjevanja kakovosti univerz izrodijo, bodisi da se omejijo na ožjo elito bodisi da se ocenjevalci postavijo na stališče nedotakljivih ekspertov, ki postanejo gluhi za odzive univerz, ali pa, kar je še huje, postanejo marionete višjih političnih ali gospodarskih interesov. Na konferenci '2nd International Conference on World-

Class Universities' (WCU-2), 31. oktober–3. november 2007, Univerza Shanghai Jiao Tong, Šanghaj, Kitajska, smo izpostavili težavo navidezne samozadostnosti univerz, ki so na svetovnih lestvicah najvišje uvrščene. Predstavili smo pomen ocenjevanja pozitivnih učinkov svetovnega rangiranja univerz na razvoj in dejanski dvig kakovosti univerz. Na primeru slovenskih univerz, podrobneje Univerze v Mariboru, smo predstavili konkretne učinke izboljšanja kakovosti pri postopkih habilitacij in dodeljevanju projektnih sredstev (Rozman in Marhl, 2007) ter svoje poglede natančneje razdelali in objavili v prispevku (Rozman in Marhl, 2008). Na podlagi teh aktivnosti Univerze v Mariboru smo bili sprejeti v izvršni odbor IREG-observatorija (IREG), ki združuje strokovnjake na področju zagotavljanja in ocenjevanja kakovosti univerz ter jih povezuje s ključnimi svetovnimi 'rangerji'. Osnovni princip observatorija je skrb za upoštevanje temeljnih principov rangiranja (Berlin Principles, 2006) in preprečevanje manipulacij na osnovi rangirnih lestvic.

Zaključek in vizija

Ugotavljamo, da obstajajo regionalni trendi povezovanja visokošolskih inštitucij, vsi z namenom doseganja večjega posluha pri Evropski komisiji, da bi lahko ustvarili boljše pogoje za uresničitev posameznih ciljev znotraj skupnih ciljev evropskega visokošolskega prostora. Za podonavski ter tudi alpsko-jadranski prostor velja enako. Ti dve regiji združujeta države, ki po merilih kakovosti, kot sta jih postavila Evropska unija in Svet za merjenje kakovosti univerz, z več vidikov 'nazadujejo' za zahodnimi in severnimi državami Evrope. Države tega prostora nazadujejo pri povprečnem dohodku univerzitetnih kadrov, pri stopnji priznanja poklica raziskovalca v družbi, pri številu projektov, pri višini dodeljenih sredstev znotraj teh projektov, pri številu in sodobnosti raziskovalne opreme, pri razmerju med kadri in študenti, pri deležu državnega proračuna, namenjenega za visoko šolstvo in raziskovanje, in še bi lahko naštevali.

Junija 2011 bo na Cipru konferenca univerz iz majhnih držav članic EU, katere cilj je doseči posebna sredstva za razvoj majhnih držav Evrope. Demokratična družba pomeni uveljavitev večinskega interesa, zato je logično, da se morajo institucije iz majhnih držav usklajevati in povezati, da bi skupaj dosegle relevantno težo za uveljavitev svojih interesov.

Zelo podobno je bilo že začeto delo v sklopu Podonavske rektorske konference in tudi Rektorske konference Alpe-Jadran, vendar v znamenju razlik v razvoju med Zahodno, Srednjo in še bolj Jugovzhodno Evropo. Očitno razvojni programi, kot so Phare, TEMPUS, Stability Pact in drugi niso prinesli zelenih rezultatov, da bi Evropa postala regionalno bolj enakomerno razvita. V njih so univerze srednjih in jugovzhodnih evropskih držav postale t. i. 'izvajalke naročil' bolj razvitih univerz. V globalni tekmi za najboljšo na znanju temelječo družbo je enakost univerz prvi in najbolj temeljni pogoj. Neenakomerno razvit prostor ne more biti enotni evropski visokošolski prostor, temveč pomeni Evropo dveh ali treh hitrosti, ki ni sposobna zagotoviti enako ugodnih pogojev za razvoj, kot so jih zmožne druge celine (z izjemo Afrike in Južne Amerike, kjer so razlike razvojnih stopenj držav podobno velike). Na ta način ni možno pridobiti najboljših študentov sveta. Skladi za regionalni razvoj in kohezijski skladi so prav tako relativno slabo dostopni na območju, ki nima koordinirane in homogene razvojne politike in tako ni prepoznaven kot regija v smislu pojmovanja regij v teh skladih.

Ključnega pomena za doseganje regionalnega visokošolskega prostora je razumevanje poslanstva univerz in drugih visokošolskih zavodov v njem. Vse kaže, da so univerze – v nenehni tekmi za zagotovitev obstoja oz. pridobivanje zadostnih sredstev za temeljne dejavnosti – izgubile osredotočenje na svoj ključni namen oz. smoter: iskanje znanja in posredovanje tega družbi, v kateri delujejo. Za iskanje znanja je potrebna radovednost in možnost za sledenje idejam. Kdor nima stabilnega prihodka, ne more načrtovati, sploh pa ni pripravljen tvegati in raziskovati neznanih področij, biti inovativen (Rebolj, 2011). Preprosto rečeno – nima želje izvedeti kaj novega, saj vso svojo energijo porabi za osnovno preživetje. Tako je lažje izvajati dela po naročilu (tj. zgolj aplikativne projekte) in se omejevati pri zmanjševanju stroškov (zmanjševanje dragih človeških virov, omejevanje kadrovskega razvoja – ustavljanje napredovanj in motivacij, omejevanje delovne opreme itn.). Tako je sicer mogoče preživeti, nikakor pa to ni razvoj. Če bodo države svoje univerze plačale zgolj za izpolnjevanje nacionalnih programov visokega šolstva, bodo univerze postale zgolj izvajalke naročila države. Univerza na aplikativni ravni ni univerza. Poslanstvo univerze je več kot izvajanje določenih programov in dokumentov, sprejetih izven univerze in pogojevanih s financiranjem univerze s strani ustanoviteljev.

Samopodoba univerze mora biti širša od zadovoljevanja potreb ustanovitelja (npr. države) in financerja (naročnika projekta). Osnovno poslanstvo univerze je razvoj znanja in posredovanje tega znanja prek študijskih programov in inovacij. Za reševanje sodobnih izzivov pa mora univerza sprejeti širše poslanstvo, ki se udejanja v aktivnem sodelovanju pri razvoju celotne družbe. Univerza mora biti gonilo razvoja kulture na lokalni, regionalni in globalni ravni. Pri tem mora biti avtonomna – organizacijsko, finančno, akademsko in znanstveno. Avtonomija pomeni, da je za nastanek univerze treba doseči določeno raven na vseh omenjenih področjih, da bo univerza akreditirana, nato pa mora obstajati zaupanje, da bo univerza samostojno in neodvisno izpolnjevala svoje poslanstvo. Celotna Evropska unija temelji na medsebojnem zaupanju držav članic, da bodo upoštevale vnaprej določena pravila igre. Zakaj ne bi mogel evropski visokošolski prostor temeljiti na zaupanju, da so univerze zmožne doseči enako raven enakopravnega in spoštljivega sodelovanja? V državah, ki so dosledne pri uresničevanju ciljev, postavljenih v Bolonjski deklaraciji, so univerze omejene le s temeljnimi pogoji za akreditacijo. Ko so enkrat ustanovljene, pa so samostojne pri vsem svojem delu in prepuščene zakonitostim tržno in socialno usmerjene družbe. V Podonavju in nekaterih državah alpsko-jadranskega prostora temu ni tako. Vsekakor vedno obstaja dilema do stopnje zaupanja, ki ga ima ustanovitelj do institucije, ki jo je ustanovil. Če ustanovitelj zaupa, da bodo univerze zmožne izpolniti Nacionalni program visokega šolstva, ki je odraz evropskih smernic razvoja, bi jim moral tudi zaupati, da bodo samostojno in avtonomno sprejele vse potrebno za doseganje teh zahtev (akreditacija programov, trženje znanja). Če je ustanovitelj univerze sprejel princip lump sum financiranja, ki pomeni, da bo univerza lahko samostojno razporejala sredstva za svojo dejavnost, bi splošno lahko mislili, da ji zaupa tudi pri razvoju študijskih programov in da ji bo prepustil akreditacijo programov. Vendar temu ni tako. Sklepamo torej lahko, da si morajo univerze v Podonavju in alpsko-jadranskem prostoru šele pridobiti zaupanje svojih držav. To lahko dosežejo z dogovarjanjem skupnih standardov – usklajenega sistema kakovosti, ki je temelj za ustvarjanje manjkajočega zaupanja v prostoru. S pomočjo kakovostnih meril bodo univerze lahko dosegle dejansko avtonomijo, kakovostne programe, vendar mora temu slediti tudi kakovostno financiranje. Za trajnostni razvoj evropske družbe znanja, blagostanja in miru je potrebna kultura zavesti o vrednotah, ki so temelj za evropski visokošolski prostor.

Te vrednote so zajete v vseh temeljnih dokumentih Evropske komisije in parlamenta in jih države prenašajo v nacionalne programe, nekatere deklaratorno, druge sistemsko in resnično.

Univerza v Mariboru je sprejela Izjavo o evropski politiki (European Policy Statement) in je ob izpolnjevanju vseh postavljenih pogojev in kriterijev prejela Erasmus univerzitetno listino (Erasmus University Charter), ki je temeljni dokument in izkaz zaupanja Evropske komisije Univerzi v Mariboru, da je sposobna doseči cilje Evropske unije na področju visokega šolstva. Poleg tega je zanesljiv in uspešen partner v mnogih evropskih raziskovalnih projektih.

Na domači ravni pa je stanje drugačno. Univerza v Mariboru ne more samostojno sprejemati študijskih programov niti jih ne more samostojno spreminjati npr. glede kadrov, ki jih izvajajo, glede ur predavanj ipd. Za vse je treba izvesti enoletne ali še daljše postopke na nacionalni ravni. V takšnih pogojih, ko šestdeset kilometrov severno od Maribora deluje univerza s popolno avtonomijo pri sprejemanju študijskih programov, je težko pričakovati, da bo dolgoročno še sposobna sodelovati, kaj šele tekmovati v t. i. evropskem visokošolskem prostoru.

Prav tako se mora ustanovitelj – država zavedati svoje odgovornosti do svoje stvaritve – univerze. Le tako bo univerza sposobna doseči raven kakovosti, ki jo bo pripeljala med dobre in najboljše univerze v evropskem in svetovnem prostoru. Univerze, ki niso avtonomne in kakovostno urejene, ne morejo pričakovati, da bodo priznane kot zastopnice regij, in tudi ne bodo našle posluha pri oblikovanju kakovostnih kriterijev, ki so podlaga za rangirne sezname. Postavlja se vprašanje, kje se bo omenjeno zaupanje začelo. Povedano drugače, kaj pravzaprav družba in država od univerze pričakujeta, s čim si bo univerza lahko prislužila zaupanje, ki je nujno potrebno, da lahko dobro udejanja to, kar se od nje pričakuje.

Literatura

AARC – Alps-Adriatic Rectors’ Conference (<http://elisa.uni-mb.si>).

ARWU – Academic Ranking of World Universities, Shanghai, China (<http://www.arwu.org>).

Barroso, J. M (2005): Strong Universities for Europe, European Universities Association Convention, Glasgow, 2. april 2005 (http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Barroso_speech.1112693429657.pdf).

Berlin Principles (2006): Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions, maj 2006 (http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf).

Bolonjska deklaracija, (1999) (http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf).

CHE – Centurm für Hochschulentwicklung (<http://www.che.de>).

CHE Ranking (<http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=614&getLang=en>).

Churchill, W. (1946): Speech to the Academic Youth. Zürich, Švica.

Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. Official Journal of the European Communities, 9. 7. 2002, C 163/1.

Daxner, M. (2009): Trends and Tendencies. UNESCO Higher Education Round Table ‘University at the Crossroads. Integration or Fragmentation’, 8.–9. maj 2009.

DRC – Danube Rectors’ Conference (www.d-r-c.org).

Erasmus–statistika, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Lifelong Learning Higher Education and International Affairs Higher education, The Erasmus Programme 2008/2009, A Statistical Overview, december 2010 (<http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/report0809.pdf>).

E3M projekt – projekt EU: ‘European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission’ (<http://www.e3mproject.eu>).

EUA – European University Association (<http://www.eua.be>).

EUA Charter (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning. EUA, Bruselj.

Van Ginkel, H. (2003): What does Globalization Mean for Higher Education? In: Gilles Breton and Michel Lambert (eds.), Universities and Globalization. Private Linkages, Public Trust. UNESCO Publishing / Universite Laval / Economica. Pariz, 71–80.

Gričar, J. (2011): Living laboratory: a meeting point of researchers, developers and users active or interested in 'e' (<http://elivinglab.org>).

IREG – Observatory on Academic Ranking and Excellence (<http://www.ireg-observatory.org>).

Lambert, R. in Butler, N. (2006): The Future of European Universities – Renaissance or Decay?, Centre for European Reform (CER) (http://www.cer.org.uk/pdf/p_67x_universities_decay_3.pdf).

Lübbe, H. in Geteilte S. (1998): Die Transformation des Staates in der europäischen Einigung, Information Philosophie, avgust 1994 in Das künftige Mitteleuropa: Tradition und Perspektiven. Vortragsreihe der Karls-Universität Prag in Verb. mit der Akademie der Wissenschaften der Tschechischen Republik und der Fritz Thyssen Stiftung. Praga: Karolinum.

Marhl, M. (2010): Danube Rectors' Conference and the EU Strategy for the Danube Region, predavanje na konferenci "Conference on the EU Strategy for the Danube Region. Budimpešta, 25–26 februar 2010.

Marhl, M. in Pausiz, A. (2010): Third Mission Indicators for New Ranking Methodologies – the E3M Project, IREG-5 Conference "The Academics Rankings: From Popularity to Reliability and Relevance". 6.–8. oktober 2010, Berlin, Nemčija.

Maribor Academicus Event: Mapping of Academic Excellence in the Context of Quality Assurance. 10.–12. oktober 2010, Maribor, Slovenija (<http://www.academicexcellence.uni-mb.si>).

Novosadska deklaracija, Novi Sad, 2010 (http://www.drc.uns.ac.rs/docs/NS_Declaration.pdf).

NPVŠ, Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020, osnutek za javno razpravo, 8. september 2010 (http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/odnosi_z_javnostmi/8.9.10_NPVS.pdf).

Podonavska strategija, EU Strategy for the Danube Region, 8. december 2010 (http://ec.europa.eu/regional_policy/cooperation/danube/documents_en.htm).

Rebolj, D. (2011): Nagovor univerzitetnim profesorjem. Univerza v Mariboru, april, 2011.

RISS (2010): Raziskovalna in inovacijska strategija Slovenije 2011–2020, osnutek za javno razpravo, 4. oktober 2010 (http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/odnosi_z_javnostmi/RISS-osnutek.pdf).

Rozman, I. in Marhl, M. (2007): Improving quality of universities by world-university-ranking in Slovenia and the Danube region. V: 2nd International Conference on World-Class Universities (WCU-2), 31. oktober–3. november 2007, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai, China. Proceedings. Shanghai: Center for World-Class Universities: Institute of Higher Education. Shanghai Jiao Tong University, 2007, str. 109–125.

Rozman, I. in Marhl, M. (2008): Improving the quality of Universities by World-University-Ranking : A case study of the University of Maribor. High. Educ. Eur., julij-oktober 2008, št. 33, no. 2/3, str. 317–329.

Sadlak, J. in Marhl M. (2010): Mapping of Academic Excellence – International Scientific Awards [project outline], Mapping of Academic Excellence in the Context of Quality Assurance, 10.–12. oktober 2010, Maribor, Slovenija.

Sorbonska deklaracija (1998):

(http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf).

Jelenc, Z. (2007): Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, julij 2007.

THE – Times Higher Education World University Rankings (<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings>).

U-Multirank, projekt Evropske komisije 'U-Multirank: a multi-dimensional global university ranking: the feasibility study' (<http://www.u-multirank.eu>).

Van Ginkel, H. in Van Langenhove, L. (2003): 'Introduction and Context' in Hans van Ginkel, Julius Court and Luk Van Langenhove (Eds.), *Integrating Africa: Perspectives on Regional Integration and Development*, UNU Press, 1-9.

Webometrics – Ranking Web of World Universities (<http://www.webometrics.info>).

Globalno in lokalno v visokem šolstvu: Primer Fakultete za uporabne družbene študije v Novi Gorici

Tea Golob, Mirna Macur, Matej Makarovič

Povzetek

Avtorji na primeru Fakultete za uporabne družbene študije v Novi Gorici (FUDŠ/SASS) dokazujejo, da intenzivna internacionalizacija in vpetost v lokalno okolje med seboj nista nasprotna, temveč komplementarna procesa, njuna povezanost pa je nujna za relevantnost in kakovost akademske ustanove. Kot enega od ključnih vidikov uspešne internacionalizacije na FUDŠ obravnavajo primer doktorskega študija. Mednarodno orientacijo fakultete pa izpostavljajo tudi v fakultetni kadrovski politiki in habilitacijskih merilih, mednarodnih izmenjavah osebja in študentov, mednarodnem raziskovalnem sodelovanju in organizaciji mednarodnih znanstvenih sestankov. Na podlagi kvalitativne študije, ki so jo izvedli podiplomski študenti FUDŠ, je izpostavljen pomen mednarodnih izmenjav za študente, predvsem za razvoj njihovega socialnega in kulturnega kapitala ter kot pomemben vidik socializacije.

Ključne besede: Erasmus izmenjave, globalno, lokalno, glokalizacija, doktorski študij, Evropska unija, socialni kapital

Uvod

Namen pričujočega prispevka je dvojen. Po eni strani želimo analizirati določene trende k internacionalizaciji visokega šolstva na primeru Fakultete za uporabne družbene študije v Novi Gorici (FUDŠ),¹ po drugi strani pa ponazoriti pomembnost internacionalizacije s pomočjo izsledkov manjše primerjalne kvalitativne študije med študenti, ki so bili vključeni v mednarodno izmenjavo, in študenti, ki tega niso bili deležni.

Skozi prispevek želimo vsaj na preliminarni ravni – kolikor to omogočajo trenutno razpoložljivi podatki in obseg tega prispevka – pretehtati naslednje (hipo)teze:

1. Intenzivna internacionalizacija in intenzivna vpetost v lokalno okolje se med seboj ne izključujeta.
2. Nove in manjše ustanove, kakršna je FUDŠ, omogočajo intenziven razvoj v smeri internacionalizacije.
3. Internacionalizacija, kot se odraža prek mednarodnih izmenjav, ne prispeva le k dodatnim znanjem, temveč vključuje tudi pomembne socializacijske vidike.

V ta namen bomo v prvem delu prispevka predstavili logiko, na kateri sloni delovanje FUDŠ, in to posebej navezali na vprašanje internacionalizacije ter opozorili na priložnosti in ovire, s katerimi se FUDŠ pri tem srečuje. Nakazali bomo tudi, kako je FUDŠ vpeta v procese glocalizacije v smislu prizadevanja za povezovanje tako globalnih kot lokalnih razsežnosti. V zaključnem delu pa se bomo oprli na izsledke študije magistrskih študentov FUDŠ, ki so jo pod mentorstvom Tee Golob prek polstrukturiranih intervjujev opravili med slovenskimi študenti, ki so bili, in študenti, ki niso bili vključeni v mednarodne izmenjave.

¹ Mednarodna različica imena je *School of Advanced Social Studies* s kratico *SASS*. Fakultete, ki niso del univerz, se namreč v angloameriškem svetu navadno označujejo kot 'schools', medtem ko se pojem 'faculty' praviloma uporablja za označevanje dela univerze. Dojemanje uporabnosti družboslovja se v primeru FUDŠ ne ujema povsem s konceptom 'applied social studies', ki v praksi večinoma pomeni ožjo specializacijo, temveč je zamišljena kot poudarek na uporabnosti družboslovja pri reševanju zahtevnejših družbenih problemov na organizacijski, pa tudi na makro ravni – od tod oznaka 'advanced'. Od tod razlika med lokalno in mednarodno oznako fakultete. Šola za napredne družbene študije pa je hkrati tudi oznaka doktorske šole v okviru FUDŠ, kar je v praksi tudi tista organizacijska enota, ki je najbolj neposredno vključena v mednarodno okolje.

Za boljše razumevanje je treba visokošolsko institucijo, kakršna je FUDŠ, najprej jasneje umestiti v slovenski visokošolski prostor. V tem okviru lahko razlikujemo med tremi značilnimi tipi visokošolskih zavodov:

1. Univerze in fakultete znotraj univerz, ki so razmeroma veliki sistemi oziroma so vsaj del velikih sistemov, večinoma z daljšo tradicijo pedagoškega in raziskovalnega dela. Tudi znotraj iste univerze so lahko precej velike razlike, kar je odvisno predvsem od študijskega področja, saj nekatere temeljijo na bolj množičnem študiju kot druge.
2. Ustanove, ki se ukvarjajo praktično izključno s pedagoškim procesom in nimajo znanstveno-raziskovalnih ambicij. V ta okvir sodijo po eni strani visoke strokovne šole na univerzah in izven njih, z javnim ali zasebnim statusom. Pripomniti je treba, da se v to kategorijo uvrščajo tudi nekatere fakultete, ki pa so zaradi izrazite osredotočenosti na pedagoško delo, še posebno na prvi stopnji bolonjskega študija, po svoji naravi bolj podobne visokim strokovnim šolam, saj praktično nimajo lastne znanstveno-raziskovalne dejavnosti. Študij na teh ustanovah je praviloma množičen, redno zaposlenega pedagoškega in raziskovalnega osebja pa je sorazmerno s številom vpisanih študentov malo.
3. Samostojne fakultete, ki imajo močan poudarek na znanstveno-raziskovalnem delu, izvajajo programe in projekte prek ARRS, se potegujejo za mednarodna raziskovalna sredstva, študijski proces je usmerjen predvsem na doktorsko in magistrsko raven. Praviloma imajo – tudi zaradi osredotočenosti na višje stopnje študija – manjše število študentov, a hkrati – v primerjavi s številom študentov – relativno velik delež redno zaposlenega pedagoškega in raziskovalnega kadra. V to kategorijo lahko uvrstimo ustanove, kot so Mednarodna podiplomska šola Jožefa Stefana, Institutum Studiorum Humanitatis, Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu, Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije ter FUDŠ.

Posebnost ustanov te tretje skupine je, da v statusnem smislu niso del univerz, čeprav so jim po vsebinski naravi dela podobne, po drugi strani pa so vsebinsko precej drugačne od visokošolskih zavodov v drugi skupini. Sklepamo lahko, da jih ne vključenost v univerze ob hkrati

razmeroma majhnem številu študentov sili k posebnim strategijam in k iskanjem določenih niš. Visoka stopnja internacionalizacije se ob tem gotovo kaže kot ena od možnih strateških izbir. Ne glede na podano okvirno klasifikacijo moramo biti pri posplošitvah previdni. Prikaz FUDŠ kot študijo primera na področju internacionalizacije je treba zato vzeti le kot možno ponazoritev za ustanovo iz omenjene tretje skupine, ne pa tudi kot splošni vzorec.

Globalno in lokalno

FUDŠ si je usmerjenost v mednarodni prostor izbrala kot eno od svojih ključnih štirih vodil – poleg interdisciplinarnosti, kakovosti in uporabnosti. Na teh vodilih je bil leta 2009 sprejet tudi njen Strateški načrt za obdobje naslednjih petih let (FUDŠ, 2009). Filozofijo, na kateri je fakulteta utemeljena, sta v veliki meri vodili dve – navidezno nasprotni, v resnici pa izrazito komplementarni – zahtevi: po eni strani po internacionalizaciji v smislu vključitve v globalne procese, po drugi strani pa po določeni lokalizaciji v smislu vpetosti v lokalno okolje – tako Goriške kot tudi Slovenije kot celote.

To je seveda mogoče razumeti le ob predpostavki, da tudi procesi današnjega časa niso razumljeni kot preprosta in enoznačna igra z ničelno vsoto, temveč kot kompleksno prepletanje različnih, tudi medsebojno protislovnih procesov. To velja tudi za razmerje med globalizacijo in lokalizacijo, ki se, kot ugotavlja Ronald Robertson (1995), nenehno prepletata kot glokalizacija – kot hkratna krepitev globalne in lokalne razsežnosti posameznih pojavov, ki ne producira preproste uniformnosti in homogenost, ampak naraščajočo heterogenost ter tudi nepredvidljivost rezultatov.

Logika znanosti sama po sebi seveda sili visokošolske institucije v izrazito globalizacijo. Kot funkcionalni podsistem sodobne družbe sledi znanost avtonomnim lastnim principom, ki jo po eni strani diferencirajo od drugih podsistemov, po drugi strani pa transnacionalno integrirajo prek nacionalnih in kulturnih meja (o tem npr. Luhmann, 1995). Standardi preverjanja resničnosti in relevantnosti znanstvenih spoznanj namreč danes vse bolj izrazito zahtevajo to preverjanje v transnacionalnem, deterritorializiranem 'prostoru'.

Ob tem se lahko navežemo na Castellsovo (1996) razlikovanje med prostori krajev (spaces of places) in prostori tokov (spaces of flows), ki je pomembno predvsem zaradi zavedanja, da v današnjem času nimamo opravka le z enoznačnimi procesi globalizacije, temveč z raznolikostjo medsebojno nasprotnih procesov. Castells (1996) nas opozarja na nastanek polariziranega sveta, kjer so nekateri vključeni v dinamične deteritorializirane tokove, drugi pa ujeti v omejitve lokalnega. Logika internacionalizacije visokošolskih institucij bi tako na prvi pogled pomenila, da morajo biti fakultete prostori tokov. V skrajnem primeru bi to pomenilo, da postanejo povsem standardizirani prostori – če se navežemo na Ritzerja (2007), določen vidik 'niča' v smislu izločenosti iz vsakega kulturnega in teritorialnega konteksta. Če namreč znanost sledi le standardnim principom, neodvisnim od lokalnih kontekstov, bi bilo v idealnem primeru popolnoma vseeno, v kateri konkretni lokalni prostor so visokošolske institucije (kot prvenstveno namenjene ustvarjanju in prenosu znanstvenih spoznanj) umeščene oziroma se jim v prostor niti ne bi bilo treba posebej umeščati.

Vendar je takšen pogled pretirano poenostavljen in preveč ujet v logiko igre z ničelno vsoto. Vprašljivo je Castellsovo obravnavanje prostora krajev in prostora tokov kot dveh ločenih in v nekem smislu izključujočih se realnosti (glej npr. Holton, 2007). Obe razsežnosti se namreč lahko prepletata in medsebojno dopolnjujeta, kar lahko vsekakor velja tudi v primeru visokošolskih institucij. Te so lahko tako istočasno vključene v globalne tokove in v lokalni prostor. Če jih standardi raziskovanja in pedagoškega dela izrazito integrirajo v globalne tokove, to ne pomeni, da bi zato kaj manj služile potrebam lokalne skupnosti, v katero so umeščene. Prav nasprotno, ravno z mednarodno dokazano odličnostjo lahko toliko bolj koristijo lokalni skupnosti (v ožjem regionalnem in širšem nacionalnem smislu), v katero so umeščene.

Zgledno fakulteto bi si tako lahko zamislili kot institucijo, kjer mednarodna zasedba visokošolskih učiteljev in raziskovalcev dela s prav tako nacionalno raznoliko skupino študentov, pri čemer pa večina zaposlenih tudi dolgoročno ostaja v lokalnem okolju, kjer deluje fakulteta, ali se vanj vsaj redno vrača, dobro sodeluje z lokalnim gospodarstvom (ki je seveda prav tako visoko internacionalizirano) in z lokalno skupnostjo. Trenutno so vse slovenske fakultete še daleč od takšnih idealov, pomembno pa je, koliko so sploh usmerjene k tovrstnim ciljem ter v kolikšni meri delajo korake v tej smeri.

Kot namreč posamezno lokalno okolje ne bi imelo veliko od visokošolske ustanove, ki bi bila samo globalizirana, bi imelo verjetno še manj od visokošolske ustanove, ki bi bila samo lokalizirana. Vsaj v slovenskem primeru je slednje vsekakor pogostejša in večja težava, ki se najbolj očitno kaže v zaposlovanju izključno akademskih kadrov iz lokalnega (slovenskega ali regijskega) okolja. To samoumevnost lokalnega, še zlasti v družboslovju in humanistiki, lahko ponazorimo že z dejstvom, da največja slovenska univerza v dosedanjih habilitacijskih merilih niti ni imela jasno opredeljenih postopkov za priznavanje habilitacij iz tujih ustanov – ker so bili ti primeri pač tako redki.

Iz strategije FUDŠ lahko razberemo prizadevanja po doseganju obojega: »Prav vključenost v mednarodni prostor je tisti moment, brez katerega dandanes ni mogoče doseči akademske odličnosti. Ta vključenost se kaže tako pri sodelovanju na raziskovalnem področju kot pri vključenosti tujih predavateljev v pedagoški proces« (FUDŠ, 2009: 3).

»Moto raziskovalcev na FUDŠ je, da se lotevajo tistih problematik, ki so za okolje najbolj pomembne, pa naj so še tako politično ali kako drugače občutljive« (ibid.).

»V Novi Gorici je nastal nov center uporabnega družboslovnega znanja, ki se bo s svojo ekspertizo umestil v lokalno oz. regijsko in tudi nacionalno gospodarstvo in trge dela, ki bo izkoristil številne še neizkoriščene možnosti oz. niše v razvoju družbenih ved na nacionalnem nivoju in ki se bo uspešno vključeval v mednarodno okolje in trende razvoja družbenih ved« (Tomšič, 2009).

Ob tem naj posebej opozorimo na vprašanje za okolje zanimivih problematik. Prav izbira teme raziskovanja je namreč tista, kjer ima lahko (lokalno oziroma nacionalno) okolje poseben vpliv, saj v primeru izbire raziskovalne teme (za razliko od vseh kasnejših raziskovalnih korakov) dejansko ne gre za znanstveno vprašanje, temveč za nekaj, kar je izrazito vezano na impulze iz okolja oziroma kjer je lahko znanstveni podsistem najbolj odprt do svojih okolij, ne da bi pri tem ogrozil svojo avtonomijo. Prav tematika raziskovanja je tako tisto področje, pri katerem lahko fakultete najbolj z roko v roki sodelujejo s svojim lokalnim okoljem, in sicer z izbiro problematik, ki so relevantne s tega vidika. Za FUDŠ je bil vzorčen primer takšne izbire teme odločitev za raziskovanje družbenih stroškov iger na srečo kot značilne lokalno pomembne teme. Vendar pa

so se ob proučevanju te lokalne teme raziskovalci FUDŠ prek objav in udeležbe na znanstvenih srečanjih povezali s samim globalnim jedrom znanstvenega proučevanja iger na srečo.²

Internacionalizacija v praksi (FUDŠ)

Tudi sicer internacionalizacija ni le deklarativna strateška usmeritev, saj ima FUDŠ že danes zastavljena dobra izhodišča za nadaljnjo internacionalizacijo. Razsežnosti, ki jih velja v zvezi s tem posebej izpostaviti, so predvsem naslednje:

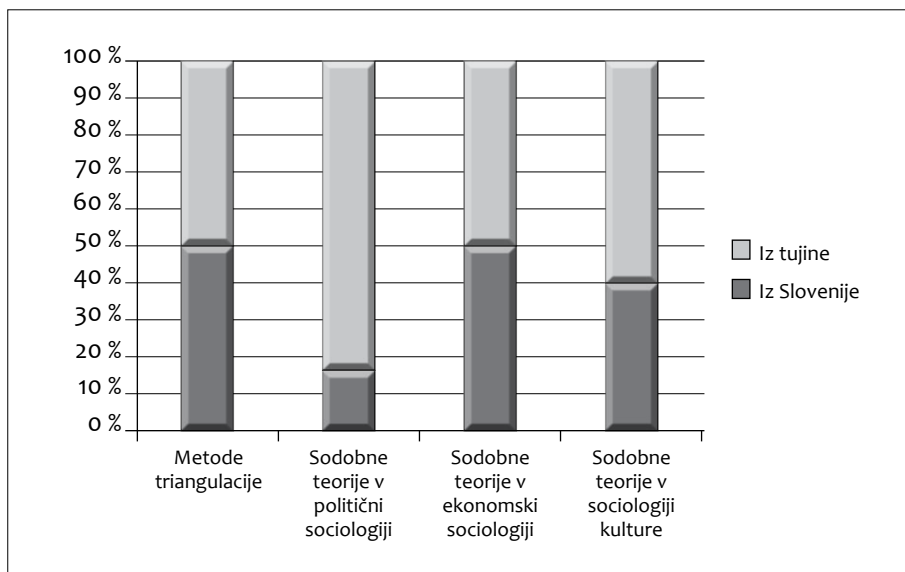
- mednarodna kadrovska zasedba na doktorskem študiju,
- kratkoročne izmenjave študentov, visokošolskih učiteljev, raziskovalcev in strokovnega osebja, predvsem v okviru programa Erasmus,
- organiziranje mednarodnih konferenc,
- začetek zaposlovanja novih pedagoških in raziskovalnih sodelavcev izključno prek mednarodnih razpisov,
- vključevanje v mednarodne raziskovalne projekte,
- novi habilitacijski kriteriji, ki od pedagoških in raziskovalnih sodelavcev terjajo visoko stopnjo vključenosti v mednarodno znanstveno skupnost.

Vključenost v mednarodno okolje v največji meri že dosega doktorski študij, ki predstavlja prostor akademskega diskurza, v katerega fakulteta vabi mednarodno uveljavljene raziskovalce in predavatelje. Že vrsto let s FUDŠ sodeluje svetovno znani sociolog slovenskega porekla, profesor Thomas Luckmann. Na doktorskem študiju sociologije na FUDŠ tudi sicer

² *Leta 2009 je bila na Mednarodni konferenci o igralnštvu in tveganjih (International Conference on Gambling and Risk Taking v Lake Tahoe, Nevada, ZDA) FUDŠ zastopana s šestimi prispevki, s čemer je postala na tem področju bolj mednarodno prepoznavna. Raziskovanje tematike iger na srečo je v zadnjem času razvidno npr. v okviru bilateralnega projekta med republiko Slovenijo in Finsko v letih 2011–2012, kjer se poleg razširjenosti težav z igrami na srečo primerja preventivne ter kurativne sisteme in ukrepe. FUDŠ na tem področju sodeluje tudi v mednarodnem projektu sedmega okvirnega programa EU: Collaborative large-scale integrating project, Addictions and Lifestyles in Contemporary Europe: Reframing Addictions Project (ALICE RAP) za čas od 2011 do 2016. Projekt koordinira Fundacio Privada Clinic Per A La Recerca Biomedica, Neurosciences Institute, Barcelona, Španija.*

obstaja pravilo, da pri vsakem od štirih obveznih predmetov v večinskem deležu sodelujejo tuji predavatelji, ki predstavijo svoje bogate izkušnje in študentom nudijo dodatne možnosti študija in raziskovanja. V študijskem letu 2010/11 tako v predavanjih v okviru doktorskega študija sodeluje šest domačih in devet tujih profesorjev, slednji pa opravijo tudi večino ur predavanj, kot je razvidno iz spodnjega grafikona.

Grafikon 1: Razpored števila ur predavanj po predmetih doktorskega študija Sociologija na FUDŠ med slovenske in tuje predavatelje



FUDŠ ni le gostiteljica tujih predavateljev, temveč intenzivno spodbuja svoje sodelavce k mednarodnim izmenjavam, študijskim obiskom, predavanjem in raziskovalnemu delu v tujini. Gostovanje na visokošolskih in raziskovalnih institucijah v tujini v obsegu med enim tednom in tremi meseci je na FUDŠ praktično postalo standard – tako za visokošolske učitelje in raziskovalce kot tudi za asistente in strokovno osebje. Med značilnimi destinacijami dosedanjih raziskovalnih, pedagoških in študijskih gostovanj zaposlenih na FUDŠ na akademskih institucijah lahko omenimo Irsko, Dansko, Nemčijo, Veliko Britanijo, Finsko, Češko in Rusijo. Tovrstno sodelovanje s tujino postaja tako intenzivno, da zahteva tudi organiziranje pedagoškega dela na način, ki takšne izmenjave omogoča. Iz praktičnih razlogov so tovrstna bivanja v tujini pogosto povezana z mednarodnimi projekti, predvsem bilateralnimi.

Pomemben prispevek k internacionalizaciji so tudi mednarodne konference, simpoziji in srečanja, ki jih redno organizira FUDŠ. Med njimi naj posebej izpostavimo:

- Simpozij o gospodarskih in družbenih vplivih zabavišnega in igralniškega kompleksa septembra 2007 v Novi Gorici (<http://www.fuds.si/si/dejavnosti/organizacija/?v=konf03>),
- konferenca Izzivi religijskega pluralizma v Novi Gorici 6. in 7. decembra 2007 (<http://www.fuds.si/si/dejavnosti/organizacija/?v=konf02>),
- konferenca Medkulturni menedžment v podjetjih se je odvijala v Novi Gorici 4. in 5. decembra 2008 (<http://www.fuds.si/si/dejavnosti/organizacija/?v=konf01>),
- konferenca na temo Ekonomski, politični in družbeni položaj ter vloga Evropske Unije in držav članic v času globalne nestabilnosti se je odvijala v Piranu med 23. in 25. oktobrom 2009 (<http://www.fuds.si/si/dejavnosti/organizacija/?v=konf04>),
- Mednarodna konferenca o igranju na srečo v Novi Gorici 14. in 15. decembra 2009 je gostila sam svetovni vrh raziskovalcev s področja preučevanja igranja na srečo,
- mednarodna konferenca Moderni svet na prepihu med varnostjo in svobodo v Piranu septembra 2010 (http://www.fuds.si/media/pdf/organizacija/call_for_papers_2010.pdf),
- v letu 2011 bodo potekale tri mednarodne znanstvene konference, za katere je tudi že pridobljeno sofinanciranje s strani ARRS.

Predavatelji iz tujine v okviru doktorskega študija FUDŠ niso vključeni le kot pogodbeni sodelavci, temveč so vse bolj tudi del samega kadrovskega jedra ustanove. Čeprav je njihovo zaposlovanje na redni podlagi – zaradi obžalovanja vrednih birokratskih ovir pri zaposlovanju tujcev v Sloveniji – zapleteno, so tudi tu premiki jasni. Od aprila 2011 je tako na FUDŠ redno in za polni delovni čas zaposlen profesor Nikolai Genov, ki je pred tem delal na Freie Universität v Berlinu.

Odprti mednarodni razpisi, ki omogočajo dejansko obveščanje in vključevanje tudi kandidatov iz tujine, postajajo na FUDŠ standard, pod katerega se ustanova niti ne bo smela več spustiti. To velja tudi za prihodnje mlajše sodelavce. V letu 2011 bomo tako na FUDŠ zaposlili novo mlado raziskovalko, ki izhaja iz Ukrajine, izbrana pa je bila po mednarodnem razpisu kot najustreznejša kandidatka med zelo kakovostno konkurenco. Izkušnje FUDŠ s tovrstnimi razpisi kažejo, da je tako omogočen bistveno širši nabor resnično kakovostnih kandidatov in s tem tudi še bistveno kakovostnejša končna izbira.

Zavezanost internacionalizaciji je razvidna tudi iz novih meril za izvolitve v nazive, ki jih je aprila 2011 sprejel senat FUDŠ. Sprejeta merila na področju internacionalizacije – kot tudi na drugih področjih – bistveno presegajo minimalne standarde, ki jih je postavila Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu. Medtem ko je na primer v okviru nacionalnih meril potrebno trimesečno bivanje v tujini za izvolitev v naziv izrednega profesorja, je FUDŠ ta pogoj postavila za prvo izvolitev v naziv docenta. Asistenti bodo morali v okviru svojega doktorskega študija ali po njem vsaj tri mesece bivati na eni od tujih univerz ali inštitutov. Izkušnje z dosedanjimi študijskimi in raziskovalnimi izmenjavami potrjujejo, da z doseganjem teh kriterijev v praksi ne bi smelo biti težav. Sprejeta merila FUDŠ zahtevajo od zaposlenih tudi več kakovostnih mednarodnih objav, na primer za prvo izvolitev v naziv docenta več kot trikrat več, za prvo izvolitev v naziv izrednega profesorja in za prvo izvolitev v naziv rednega profesorja pa več kot dvakrat več vrhunskih objav v revijah, indeksiranih v SSCI, SCI, z indeksom vpliva večjim od 0 (pri čemer je pri delu teh objav pogoj tudi višina faktorja vpliva) oziroma A&HCI, kot pa to določajo standardi NAKVIS. Sorazmerne temu so tudi zahteve po številu citiranja kot izkazu odmevnosti v mednarodnem okolju.

Idealno bi bilo, da bi postala tudi 'internationalizacija' študentov podobno samoumevna, kot je internacionalizacija zaposlenih na fakulteti. Žal smo v Sloveniji od cilja, da bi prav vsak študent med vpisom na prvo in pred zaključkom druge bolonjske stopnje preživel vsaj en semester v tujini, še precej oddaljeni. Tudi FUDŠ na tem področju za zdaj ostaja približno na ravni slovenskega povprečja, čeprav se zdi, da se v zadnjem času zanimanje študentov za izmenjavo povečuje. S popolnitvijo prostih mest vsekakor ni težav. Študenti FUDŠ tako preživijo semester na ustanovah, kot so Waterford Institution of Technology, Irska, na University of West Bohemia

v Plznu in na Savonia University of Applied Sciences – Agricultural, Health Care and Social Services na Finskem. Študijski obiski te vrste trajajo en semester. Kreditne točke opravljenih predmetov jim FUDŠ prizna kot kreditne točke letnika, v katerega so vpisani. Ker bolonjska diploma ne vsebuje le listine, ampak tudi natančen opis opravljenih predmetov, je to za študente dobra dodatna priložnost in referenca.

Dodatna okrepitev študentskih izmenjav kljub pozitivnim indicem ostaja bistven izziv. V prihodnje se načrtuje tudi bolj sistematičen pristop k pridobivanju študentov iz tujine, tako prek kratkoročnih izmenjav kot tudi z vpisom na študij kot celoto.

Učinki študentskih izmenjav

Pomembnost študentskih izmenjav pa v nadaljevanju dodatno ponazarjamo s kvalitativno študijo, ki so jo izvedli študenti FUDŠ in kaže na nekatere dodatne relevantne učinke študentskih izmenjav.

V okviru praktičnega dela predmeta evropske vrednote in identiteta so študenti FUDŠ izvedli empirično raziskavo, ki je zaobjela različne plasti Evropske unije. Poleg temeljnega poudarka na evropskih identifikacijah kot idejnega izhodišča raziskave, so v ospredje stopile številne politične, ekonomske, kulturne in pa tudi čisto vsakdanje dimenzije življenja v skupni uniji. Eden od ciljev raziskave je bil prav tako primerjati odnos do Evropske unije med študenti, ki so imeli izkušnjo študijske izmenjave v tujini, s tistimi, ki te izkušnje niso imeli. Pri tem je treba poudariti, da se je večina študentov v prvi skupini izobraževala v tujini prek Erasmus izmenjav. Raziskava je bila kvalitativne narave, študenti so kompleksnost odnosa do Evropske unije ter pomen študijskih izmenjav skušali raziskati predvsem prek individualnih izkušenj posameznikov. S pomočjo poenotnega vprašalnika so v okviru polstrukturiranih intervjujev, ki omogočajo določeno mero sproščenega pogovora, pridobili več kot devetdeset mnenj, izkušenj in interpretacij študijskih izmenjav. V posameznih intervjujih se kažejo določeni skupni narativi, ki so primerno izhodišče za analizo pridobljenih podatkov. Upoštevač, da je pripoved oz. narativ neke vrste kolektivna skupinska konstrukcija, zbrani pogovori lahko nudijo določeno splošno sliko razumevanja pomena študijskih izmenjav v tujini. Narative namreč uokvirja predpostavka, da so vsa

pripovedovanja družbeno in kulturno determinirana. Vsak izmed nas vse dogodke doživlja, jih pričakuje, se jih spominja, o njih pripoveduje ter jih kritizira v določeni, kot pravita Rapport in Overing, konvencionalni smeri (2004: 288). S pripovedovanjem ustvarimo in damo pomen dogodkom, vendar vedno v okviru predobstojećih, predpisanih kategorij, saj sebe in vse okoli nas vedno lahko umestimo le znotraj in v določen družbeno-kulturni prostor (Bruner in Weisser, 1991, Rapport in Overing, 2004: 288).

Analiza pridobljenih pogovorov je osvetlila različne plasti študijskih izmenjav v tujini, ki vključujejo paleto osebnih izkušenj, novih znanj ter spremenjenega odnosa do Evropske unije. Poleg neposrednih izkušenj študentov, ki so dobršen del leta preživeli v tujini, so pomembne informacije nudili tudi pogovori s študenti, ki te izkušnje niso imeli. Predstavljali so zelo povedno primerjalno komponento v sami analizi. Ravno najbolj očitne razlike med obema skupinama študentov so zelo nazorno ilustrirale pomen samih študijskih izmenjav.

Za začetek bi lahko izpostavili, da je na podlagi opravljenih pogovorov mogoče obravnavati Erasmus študijsko izmenjavo kot izkušnjo, ki jo posamezniki povezujejo s pridobivanjem življenjskih izkušenj in samostojnosti. Predstavlja neke vrste zrelostni izpit, saj je večina študentov prvič izkusila samostojno življenje v tujem mestu, med tujimi ljudi. Kot nazorno ponazorijo besede ene od sogovornic, je »Erasmus izmenjava super izkušnja za življenje. Pridobila sem na samozavesti, organiziranosti in samostojnosti.« V tej luči je študijska izmenjava v tujini pomembna komponenta socializacijskega procesa, v katerem posamezniki pridobivajo znanja in spretnosti, s katerimi se lahko bolj uspešno vključujejo v socialno življenje. V družbi, ki jo zaznamuje visoka stopnja individualnosti, je predvidena vloga posameznika kot akterja veliko večja kot pred nekaj desetletji. Intenzivnost globalizacijskih procesov ter naraščajoča kompleksnost sodobnih družb pogojujeta številne tranzicije v vsakdanjem življenju, v karakterju družbene organizacije in v strukturiranju globalnega sistema. Družbeni svet je v tem kontekstu viden kot zaznamovan z reflektivnimi človeškimi dejanji, ki nastopajo kot posledica spremembe družbenega reda (Beck, Giddens, Lash, 1994). Oziroma kot meni Beck, »za posameznika institucionalni položaji, ki ga determinirajo, niso samo dogodki in razmere, ki se usujejo nanj, temveč vsaj tudi posledice odločitve, ki jih je sam sprejel, ki jih mora videti kot take

in jih kot take predelati« (Beck, 2003: 199). Erasmus študijski programi nudijo možnost organiziranega življenja v tujini, ki omogoča študentom pridobivanje povsem drugačnih izkušenj, kot jih lahko dobijo v domačem okolju. Lažje se soočajo z izzivi sodobnega življenja in hitreje sprejemajo odločitve, ki pripomorejo k bolj kakovostnemu življenju. Posamezniki se prek Erasmus izmenjave lahko bolj učinkovito vpnejo v globalne mreže sodobnega sveta. Študij v tujini večinoma zaznamuje bolj intenzivno spoznavanje novih ljudi in širjenje poznanstev prek meja domačega okolja. Slednje po eni strani predstavlja širjenje obzorij in novih znanj, po drugi strani pa prinaša tudi čisto praktične možnosti pridobivanja novih priložnosti v življenju. Po mnenju sogovornikov pridobivanje novih znanj ter spoznavanje novih ljudi ponuja večje možnosti zaposlitve po koncu študija. Ena od sogovornic je na primer dejala, da je zadovoljna z Erasmus izmenjavo prav zaradi trenutnega delovnega mesta, saj je med samo izmenjavo pridobila izkušnje, ki jih nujno potrebuje na svojem delovnem mestu. Študij v evropskih državah lahko olajša iskanje zaposlitve v tujini, še bolj pogosto pa pridobitev novih izkušenj, znanj in spretnosti omogoči hitrejšo zaposlitev v Sloveniji. Poleg tega so kot eno od najpomembnejših komponent študijskih izmenjav sogovorniki izpostavili možnost učenja tujih jezikov, prednost neposredne konverzacije v tujem jeziku in premagovanje ovir v vzpostavljanju komunikacije. Znanje tujih jezikov je vsekakor čedalje bolj neizogibna veščina, ki jo posameznik potrebuje pri iskanju zaposlitve. Večja samozavest ter boljše socialne veščine so pri tem samo presežna vrednost.

Kot že omenjeno Erasmus izmenjave širijo obzorja in tako premikajo meje sprejemanja drugačnosti in raznolikosti. Eden od sogovornikov je na primer dejal: »Študij v tujini mi pomeni neko novo izkušnjo, saj je na ta način možno spoznati nekaj novega, drugačnega, nekaj, kar je značilno za določeno državo. Na ta način lahko spoznaš ogromno različnih ljudi in vidiš, kako je živeti in študirati nekje drugje.« Še nekoliko bolj nazorni sta izjavi drugih sogovornikov: »S tem si ustvariš (z Erasmus izmenjavo) nekaj mednarodnih poznanstev, spoznaš mentaliteto naroda, sprejmeš novo kulturo in običaje.« »Dojela sem jo kot odlično priložnost za spoznavanje ljudi z vsega sveta, kot možnost vpogleda v sistem izobraževanja v tujini, ga spoznati v praksi, razširiti obzorja in seveda videti nove kraje in spoznati drugo kulturo.« Življenje v tujini, aktivno vključevanje v socialno življenje v drugem okolju ter spoznavanje novih kultur spodbuja večje zanimanje za spoznavanje novih okolij. Hkrati predstavlja tudi temelj za uspešno

vključevanje v nadnacionalno skupnost, ki presega meje nacionalnih držav in tako tudi razlike med posameznimi narodi. Pri študentih, ki so preživeli dalj časa v tujini prek Erasmus izmenjave, je stopnja tolerance oziroma boljše sprejemanje drugačnosti precej večja. Spoštovanje drugačnosti ter zavedanje prednosti sobivanja različnih kultur skupaj je v naraščajoči kompleksnosti sodobnih družb bolj primerna popotnica na življenjski poti posameznikov kot nestrpnost in strah pred drugačnim. Poleg tega pa je tudi vrednota, ki bi se jo morali zavedati prav vsi. V tej luči imajo pomembno vlogo ideje svetovljanstva kot pomemben vidik možnosti vključevanja v nadnacionalni, globalni prostor (Delanty in Rumford, 2005). Ključen element v doseganju večje mere sprejemanja, odprtosti in svetovljanstva predstavlja kognitivna mobilizacija. Erasmus študijske izmenjave so pri tem pomembne zaradi samega vključevanja v sistem izobraževanja ter tudi omogočanja pridobivanja raznolikih izkušenj prek bivanja v tujini. Kot menita Inglis in Hugson, so poznavanje tujih kultur, jezikov in literature ter ostale oblike izobrazbe pomemben del kulturnega kapitala oziroma virov, ki jih posameznik poseduje (2003: 172). Študijske izmenjave v tujini bogatijo in krepijo različne oblike tako kulturnega kot tudi socialnega kapitala, ki povezujeta študente v nadnacionalno mrežo poznanstva, znanja in izkušenj. Obe obliki kapitala, ki ju lahko poimenujemo kar simbolni kapital, pa v veliki meri vplivata tudi na percepcijo Evropske unije. Med študenti, ki so bili na izmenjavi v tujini, ter tistimi, ki niso bili, je opazna kar očitna razlika v odnosu do Evropske unije. Te razlike se odražajo na različnih ravneh. V prvi vrsti se kažejo razlike v instrumentalnem odnosu do Evropske unije, saj vsakdanje izkustvo življenja v tujini, sklepanje novih prijateljstev ter pridobivanje novih znanj krepijo zavest o prednostih, ki jih prinaša skupna unija. Poudarek je na večji mobilnosti, prehajanju mej, prostem pretoku kapitala. Svojih prednosti kot državljani Evropske unije so se študenti zavedali tudi ob primerjavi s tujimi študenti, ki so prišli iz držav izven unije. Slednji so imeli veliko več težav pri pridobivanju dovoljenja za bivanje in daljšo nastanitev v evropski državi.

Poleg tega se je izkazalo, da so posamezniki, ki so doživeli del šolskega ali koledarskega leta preživeli v eni od evropskih držav, veliko bolj naklonjeni skupnim simbolom Evropske unije. Čeprav ne čutijo močne emocionalne pripadnosti, je zavest o pomembnosti obstoja teh simbolov precej večja. Prisoten je tudi občutek bolj intenzivne povezanosti posameznih evropskih narodov ter obstoja določene evropske zavesti in

kulture. Kot je na primer dejal eden od sogovornikov: »Če takrat ne bi šel na Erasmus izmenjavo, sigurno ne bi imel toliko prijateljev iz evropskih držav. To se mi zdi najboljša stvar Evropske unije – da se omogoči mladim ljudem spoznavanje vrstnikov in njihovih kultur, navad, običajev. S tem se sigurno močno širita evropska zavest in kultura.« Poudarjajo tudi potrebo po obstoju skupnih evropskih vrednot, zavedanju določene skupne zgodovine ter hkratne raznolikosti kot dodane vrednosti skupnosti. Prav tako se tudi bolj intenzivno čutijo državljane Evropske unije. Pridobivanje jezikovnih veščin, znanja o demokratičnem državljanstvu ter evropskih značilnosti naj bi stimulirali identifikacijo z Evropsko unijo in jo približali posameznikom (Machaček, 2004; Pichler, 2008). Kot je dejal eden od sogovornikov: »Osebno se kar poistovetim s skupno vizijo o prihodnosti Evrope, zato se mi zdi pomembno zavedanje, da sem tudi državljan Evropske unije.«

Na splošno bi lahko povzeli, da imajo študenti z izkušnjo življenja v tujini veliko bolj pozitiven odnos do Evropske unije. Študijske izmenjave povezujejo posameznike iz različnih evropskih držav in omogočajo občutek pripadnosti skupnemu prostoru. Kot je na primer dejal eden od sogovornikov: »Izmenjavo sem dojemal v povezavi z Evropsko unijo, saj sem dobival tudi štipendijo od Evropske unije. Takrat smo se vsi Erasmus študenti počutili zelo evropsko.« Prav tako bolj intenzivno podpirajo članstvo Slovenije v Evropski uniji in vidijo veliko več prednosti kot slabosti.

Sklep

Sklenemo lahko, da imajo tako študentske izmenjave kot tudi druge oblike internacionalizacije pomembne učinke tako na kulturni kot na socialni kapital posameznikov, ki so vanje vključeni, opozarjamo pa tudi na izrecne socializacijske dimenzije med študenti, pri katerih se kaže povezanost med vključenostjo v izmenjave in bolj odprtim, kozmopolitskim pogledom na svet. Tudi to so razlogi, zakaj je treba področju internacionalizacije v prihodnje posvetiti še več pozornosti.

Dinamične in prilagodljive akademske ustanove, ki pa so hkrati tudi trdno in dosledno zavezane visokim standardom kakovosti, imajo lahko na tem področju zelo pomembno vlogo – ravno zato, ker se lahko še toliko hitreje prilagodijo zahtevam po internacionalizaciji, ne da bi se pri tem nujno odrekle vpetosti v lokalno okolje. Ocenjujemo, da se FUDŠ uvršča med tovrstne ustanove in da je okrepljena internacionalizacija zanj priložnost, ki jo je že začela relativno uspešno izkoriščati.

Relativna majhnost in mladost akademske ustanove tako ni ovira, temveč prednost, saj omogoča večjo prilagodljivost na nove izzive, med katerimi ima internacionalizacija prav gotovo osrednjo vlogo. Pri takih ustanovah je manjša tudi nevarnost, da bi jih zavedla iluzija o samozadostnosti, ki se ji utegnejo v večji meri vdati večje ustanove z daljšo tradicijo in ugledom, ki se je vzpostavljala skozi zelo dolgo obdobje, a v drugačnih okoliščinah. Ne glede na to pa internacionalizacija za nobeno akademsko ustanovo še zdaleč ni samoumeven in samodejen proces, saj so neposredne spodbude zanj v družbenem okolju, če se vzpostavljajo prek zakonodaje in regulatornih okvirov, ki jih zagotavlja država, na primer prek minimalnih habilitacijskih in akreditacijskih kriterijev, zelo skromne. Ključne odločitve in poteze v smeri internacionalizacije zato za zdaj ostajajo v rokah samih akademskih institucij, zato so razlike med njimi glede tega precejšnje in se utegnejo celo še povečevati. Ocenimo lahko, da je usmeritev FUDŠ v smeri intenzivnejše internacionalizacije ustrezna, hkrati pa je nujno tudi, da ustanova ne postane prehitro zadovoljna z že doseženim. Dosedanje dosežke je treba obravnavati namreč le kot začetek zelo dolge poti, ki je pred nami.

Literatura

Beck, Ulrich (2003): *Risk society : towards a new modernity*. London; Newbury Park; New Delhi: Sage.

Beck et. al., (1994): *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford, California: Stanford University Press.

Castells, Manuel (1996): *The Rise of the Network Society*. Cambridge (Mass.); Oxford: Blackwell.

Delanty, Gerard in and Chris Rumford (2008): *Rethinking Europe. Social Theory and the Implications of Europeanization*. London in New York: Routledge.

FUDŠ (2009): *Strateški načrt Fakultete za uporabne družbene študije v Novi Gorici 2009–2014* (http://www.fuds.si/media/pdf/organizacija/2010/STRATESKI_NACRT_FUDS_2009_2014.pdf).

Holton, Robert, J. (2007): *Global Networks*. Palgrave Macmillan.

Inglis, David in John Hughson (2003): *Confronting Culture: Sociological Vistas*. Cambridge, VB: Polity Press.

Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1995): *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.

Machaček, Ladislav (2004): *Young People in Bratislava and Prague: National and Supra-National Identities*, *Slovak Sociological Review*, 36(3): 195–217.

Pichler, Florian (2008): *Social-structural Differences in Identification with Europe*. *Perspectives on European Politics and Society* 9 (4): 381–396

Rapport, Nigel, and Joanna Overing (2004): *Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts*. London in NewYork: Routledge.

Ritzer, George (2007): *Globalization of Nothing 2*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Pine Forge Press.

Robertson, Roland (1995): 'Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity' v: Mike Featherstone, Scott Lash in Roland Robertson (ur.): *Global Modenities*. London: Sage, str. 25–44.

Tomšič, Matevž (2009): *Vizija in poslanstvo FUDŠ* (<http://www.fuds.si/si/fuds/poslanstvo/>).

Strategija internacionalizacije: Spoznanja in prakse Univerze na Primorskem

Roberto Biloslavo, Aleksander Panjek

Povzetek

Internacionalizacija je eden izmed najmočnejših dejavnikov sprememb v sodobnem visokem šolstvu. Prispevek obravnava prizadevanja Univerze na Primorskem za razvoj strategije internacionalizacije. Skladno s pristopom J. Taylorja, ki je preučeval strategijo internacionalizacije štirih tujih univerz, so v prispevku obravnavana področja poučevanja in učenja, raziskovanja, kadrovskega in institucionalnega menedžmenta univerze, kar skupaj tvori celovito strategijo internacionalizacije.

Ključne besede: visoko šolstvo, internacionalizacija, strategija, menedžment

Uvod

Proti koncu dvajsetega stoletja je strateško načrtovanje dobilo nov pomen na področju upravljanja visokega šolstva na institucionalni ravni. Vodstva univerz so bila zaradi pritiska na javne vire, rasti javnofinančne odgovornosti in splošnega procesa poblagovljenja visokega šolstva prisiljena ponovno oceniti svoje dejavnosti in realneje upoštevati družbene trende pri določanju svojih prioritet. Znotraj spektra aktivnosti, ki tvorijo učinkovit pristop k strateškemu načrtovanju, so visokošolski zavodi, predvsem pa univerze, pristopili k snovanju institucionalnega ali 'korporacijskega' načrta, in v tem okviru se najpogosteje pojavljajo strategije raziskovanja in izobraževanja kot dveh temeljnih dejavnosti univerze; večjo veljavo pa je pridobilo tudi načrtovanje človeških virov in vzpostavitev informacijskih strategij v povezavi z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Upoštevajoč slednje in v okviru širšega procesa globalizacije (Scott, 2000), predvsem v gospodarski podstati, se je veliko univerz odločilo za razvoj institucionalnih strategij internacionalizacije.

Pojav internacionalizacije v visokem šolstvu je dobro dokumentiran v prispevkih različnih avtorjev (glej npr. Back, Davis in Olsen, 1996; de Wit, 2002). Zgodovinsko gledano sicer ne gre za nov pojav v visokem šolstvu, saj sorodni procesi potekajo vse od nastanka prvih univerz. Novo znanje se prek sodelovanja raziskovalcev diseminira v različne države, obenem pa študenti potujejo izven meja svoje lastne države, da bi lahko osvojili določena specifična znanja. V tem pogledu je sodobni proces internacionalizacije visokega šolstva zgolj kontinuiteta tistega, kar se je v preteklosti že dogajalo, čeprav se ta razlikuje tako po obsegu kot intenzivnosti in ne nazadnje namenu. Razvidno je, da se je *»vedno večje zanimanje spremenilo v aktiven razvoj politik, programov in infrastrukture na institucionalni ter državni ravni«* (Knight, 2001: 228). Slednje se kaže kot prehod od sodelovanja izključno na področju raziskovanja k sodelovanju na področju izobraževanja (npr. skupni in dvojni programi), od sodelovanja na pobudo posameznikov in posameznih organizacijskih enot k pobudam na institucionalnem nivoju, od ad hoc in priložnostnih povezav k proaktivnemu iskanju primernih partnerjev, od skupka nepovezanih aktivnosti k integriranim in načrtovanim aktivnostim. Čeprav je pojav teh aktivnosti jasno viden v številnih univerzah po vsem svetu, je veliko manj jasen obseg uporabe konvencionalnih teorij in metodologij načrtovanja v postopkih internacionalizacije. Kako so se institucije lotile priprave strategije internacionalizacije? Kakšno delo pravzaprav v praksi vključuje strategija internacionalizacije? Kaj se lahko naučimo o vplivu internacionalizacije na institucionalni menedžment?

Taylor (2004) je v svojem prispevku poskušal odgovoriti na ta vprašanja tako, da je obravnaval strategije internacionalizacije štirih vodilnih univerz: Univerza v Britanski Kolumbiji (UBC), Kanada, Univerza v Chicagu, Združene države, Univerza v Uppsali, Švedska, in Univerza v Zahodni Avstraliji (UWA), Avstralija. Pri tem je izhajal iz razmišljanja Knightova in de Witove definicije internacionalizacije, ki pravi, da gre za *»proces vključevanja mednarodne perspektive v poučevalne/učne, raziskovalne in storitvene funkcije«* visokošolske institucije (de Wit, 1995: 9–14; Knight, 1994: 3; Knight in de Wit, 1997: 8). Ta definicija poudarja stalno naravo internacionalizacije *»kot proces, ki odgovarja na globalizacijo (pri tem pa ga ne gre zamenjati s samim procesom globalizacije) in vključuje tako mednarodne kakor lokalne elemente«* (de Wit, 1999: 2).

Dodatno definicijo internacionalizacije ponuja Ellingboe (1998: 199), ki se sklicuje na »proces vključevanja mednarodne perspektive v sistem visokošolskega zavoda ali univerze« ter opisuje *»neprestano, v prihodnost usmerjeno, večdimenzionalno, interdisciplinarno, od vodstva vodeno vizijo, ki zadeva številne interesne skupine, ki si prizadevajo za spremembo notranje dinamike institucije, da bi se le-ta primernejše odzvala in prilagodila vedno bolj raznolikemu, globalno usmerjenemu, stalno spreminjajočemu se zunanjemu okolju.«*

Da pride do tega, Ellingboe (1998) identificira več ključnih dejavnikov:

- vodstvo univerze;
- mednarodno vključevanje članov visokošolskega zavoda v aktivnosti z raziskovalnimi zavodi in ustanovami po vsem svetu;
- mednarodni študijski program;
- razpoložljivost, cenovno dostopnost in prenosljivost študijskih programov v tujino;
- prisotnost in integracijo mednarodnih študentov, znanstvenikov in gostujočih profesorjev v življenje v kampusu;
- mednarodne obštudijske enote (študentski domovi, konferenčni centri, študentska združenja, karierni centri, kulturna vpetost in jezikovne šole), študentske dejavnosti in študentske organizacije.

Pri tem je, kot poudarja Taylor (2004), potrebna določena mera previdnosti, saj tako Knight in de Wit (1997) kot Ellingboe (1998) uporabijo v svojih definicijah besedo vključevanje (angl. integrating) in s tem nakazujejo prevzem mednarodnega pristopa v vsa področja dejavnosti univerze. Vendar je jasno, pravzaprav verjetno neizogibno, da bo odziv posameznikov in organizacijskih enot na internacionalizacijo znotraj iste institucije različen.

Bartell (2003: 46) tako meni, da »internationalizacija privede do različnih razumevanj, interpretacij in aplikacij, od minimalističnih,

instrumentalnih in statičnih pogledov, kot je zagotavljanje finančnih sredstev za programe doktorskega študija v tujini, do mednarodne izmenjave študentov, opravljanja raziskovanja na mednarodni ravni, do pogleda na internacionalizacijo kot kompleksen, vseobsegajoči in politično/strateško vodeni proces (angl. policy-driven process), ki sestavlja in prežema življenje, kulturo, učni načrt in institucije, kot tudi raziskovalno dejavnostjo univerz in njenih članic».

Vprašanje, ki se ob tem poraja, je torej, kako se te razlike v pristopu kažejo v razvoju strategij internacionalizacije. Pri iskanju odgovora na to vprašanje je bistvenega pomena, da se univerze zavedajo priložnosti in omejitev, ki jih veleva njihova organizacijska kultura. Barbara Sporn (1996) je prepričljivo dokazala pomen kulture pri oblikovanju menedžmenta in strategije na področju visokega šolstva. Univerze so zapletene organizacije s številnimi svojstvenimi značilnostmi. Njihovi cilji so pogosto nejasni; prisotne so različne in številne interesne skupine. Tradicionalne vrednote avtonomije in akademske svobode niso primerne za integrirano načrtovanje, v institucije so vključeni različni strokovnjaki, tako akademski kot vodstveni, ki imajo različne poglede, namene in cilje; prav tako se univerze soočajo s hitro spreminjajočim se zunanjim okoljem, ki ima številne nasprotujoče si interese in večinoma ne jasno dogovorjenih prednostnih nalog. Takšno okolje ni primerno za direktivno linearno načrtovanje, ki bi potekalo od zgoraj navzdol, ne glede na njegovo morebitno učinkovitost, kar zlasti izpostavlja pomen vodenja za učinkovit in uspešen razvoj institucionalnih mednarodnih strategij.

Bartell (2003: 67) ugotavlja, da je *»notranja kultura lahko zaviralni ali olajševalni dejavnik; da bi povečali učinkovitost katerega koli bistvenega in ne zgolj simboličnega procesa internacionalizacije, je vloga vodstva spodbujanje in povezovanje kulture, ki se sklada s ciljem internacionalizacije in menedžmentom univerz, vključno z alokacijo virov in tehnikami nadzora«*.

Učinkovito vodenje je torej ključnega pomena pri razvoju strategij internacionalizacije. Marijk van der Wende (1999) pa podaja še številne druge ključne dejavnike uspeha:

- močna povezava s splošnim poslanstvom univerz in z njihovim ciljem izobraževanja in raziskovanja;

- trend za bolj celovite strategije, vključno z raziskavami, izobraževanjem in z mnogimi drugimi področji delovanja, kot sta mobilnost zaposlenih in razvoj študijskih programov;
- sistematično ocenjevanje internacionalizacije in razvoj povezave med internacionalizacijo in zagotavljanjem kakovosti.

Bistveno je, da mednarodna strategija ne more obstajati v izolaciji. Poleg tega se mednarodna strategija ne more ukvarjati samo z zunanjim okoljem, temveč tudi z notranjo ureditvijo univerze. Službe in osebe, odgovorne za internacionalizacijo, morajo razviti močnejšo notranjo usmeritev. »To pomeni tudi, da bi morali ponovno razmisliti o svoji vlogi kot vodje mednarodnih odnosov ali administratorji mednarodnih programov ali projektov ter se usmeriti na svojo vlogo menedžerjev inovacij (agent spremembe), ki se osredotoča na notranje procese« (van der Wende, 1999: 13).

Nazadnje je treba poudariti, da sta razvoj in izvajanje strategije internacionalizacije stalna procesa katere koli univerze, tako kot ostala področja delovanja univerze.

Dilys Schoorman (1999: 39) je zapisal: »Izvajanje internacionalizacije kot stalen proces se lahko doseže tudi s pomočjo strateškega načrtovanja, ki prepozna tako kratkoročne kot dolgoročne cilje. Kratkoročne cilje bi bilo treba obravnavati ne samo kot rezultat, temveč kot pomemben vložek v dolgoročna prizadevanja. Treba bi bilo spremljati napredek pri doseganju teh ciljev in proces po potrebi spreminjati. Poudarek bi moral biti na nenehnem izboljševanju in večanju prizadevanj za internacionalizacijo, namesto da se dopušča stagnacija trenutnim prizadevanjem.«

Povzamemo lahko torej, da obstaja veliko različnih zamisli, tako teoretičnih kot praktičnih, glede pristopa k internacionalizaciji na univerzah. Prispevek se bo osredotočil na vsebino strategije, ki jo je oblikovala Univerza na Primorskem in zapisala v Program internacionalizacije Univerze na Primorskem 2010–2013 (v nadaljevanju PI UP 2010–2013¹), da bi preučili, v kolikšni meri se te zamisli v njej izkazujejo. Pri tem smo vzeli pod drobnogled pet ključnih področij, povezanih z internacionalizacijo: motiv, učenje in poučevanje, raziskovanje, kadrovanje in institucionalni menedžment.

¹ Panjek et al., 2010.

Motiv

V PI UP 2010–2013 lahko zasledimo naslednji zapis, ki izraža temeljni pogled Univerze na Primorskem na njeno vlogo v obmejnem prostoru in v razmerju do mednarodnega visokošolskega prostora:

»Univerza na Primorskem daje velik pomen mednarodni razsežnosti na vseh področjih svojega delovanja, zlasti pa na področju študijskih, raziskovalnih in razvojno-projektnih dejavnosti ter na področju spremljanja in zagotavljanja kakovosti delovanja in storitev univerze. Mednarodno sodelovanje vidimo tako v funkciji razvoja univerze in njenih članic, kakor tudi uresničevanja njenega poslanstva na nacionalni, lokalni in čezmejni ravni. Univerza na Primorskem vidi potrebo in priložnost intenzivnejšega mednarodnega delovanja in povezovanja predvsem v alpsko-jadranskem prostoru, na območjih Srednje in JV Evrope ter Sredozemlja.

Prepričani smo, da mednarodno sodelovanje razvija evropsko primerljivo kakovost ter odličnost raziskovanja in izobraževanja, da mednarodni projekti spodbujajo povezovanje med raziskovanjem in izobraževanjem ter aplikativno uporabnost znanja ter da sredstva iz evropskih projektov omogočajo dodaten razvoj članic in univerze. Mednarodno sodelovanje pripomore k izpopolnjevanju izobraževalne ponudbe z vzpostavitvijo mednarodnih študijskih programov na različnih stopnjah, h kakovosti znanstvenega in strokovnega dela z izvajanjem mednarodnih raziskovalnih in razvojnih projektov, k razvoju znanj in kompetenc, na podlagi katerih lahko univerza učinkoviteje sodeluje z lokalnim gospodarskim in družbenim okoljem in v njem deluje kot dejavnik razvoja.

Pomembnejši vidik mednarodnega sodelovanja je prispevati tudi k internacionalizaciji slovenske znanosti in njeni promociji v tujini ter k prepoznavnosti slovenskega prostora na mednarodni ravni. Pri tem ima pomembno vlogo mednarodna mobilnost študentov, raziskovalcev, visokošolskih učiteljev in strokovnega osebja, zato si UP prizadeva povečati število obiskov v tujini in gostovanj tujih študentov, raziskovalcev, učiteljev in strokovnih delavcev pri nas.

Univerza na Primorskem posebno pozornost namenja svoji vlogi in delovanju v čezmejnem prostoru. Menimo, da je posebno poslanstvo državne univerze v obmejnem prostoru ravno v njenem čezmejnem sodelovanju in

aktivnem soustvarjanju skupnega slovenskega kulturnega, predvsem pa znanstvenega prostora, v večkulturnem prostoru Istre pa je njeno posebno poslanstvo prispevati k razvoju italijanske manjšine v Sloveniji.» (Panjek et al., 2010.)

V literaturi zasledimo, da so motivi za internacionalizacijo univerz oz. visokošolskih zavodov različni (Middlehurst, 2007): socialni, kulturni, politični, ekonomski, akademski, konkurenčni in razvojni. Za Univerzo na Primorskem lahko motive glede na zapisano opredelimo predvsem kot akademske, konkurenčne in razvojne. Med akademskimi motivi izstopajo mednarodna dimenzija raziskovanja in izobraževanja, širjenje akademskih horizontov, izgradnja institucije, status, dvig kakovosti, razvoj, prevzemanje mednarodnih akademskih standardov, sodelovanje na področju raziskovanja, med konkurenčnimi prevladujejo pozicioniranje v mednarodnem prostoru, strateške povezave, prenos in razvoj znanja, med razvojnimi pa razvoj kompetenc študentov in zaposlenih, institucionalno učenje in izmenjave dobrih praks. V primerjavi s Taylorjevimi ugotovitvami (2004) so motivi UP sorodni motivom štirih univerz, ki jih je analiziral. Edina pomembnejša razlika je v tem, da v PI UP 2010–2013 ni najti eksplicitnega zapisa o ekonomskem motivu kot gonilni sili internacionalizacije. Pri tujih univerzah je le-ta izražen kot pričakovanje finančnih spodbud in/ali ustvarjanje dodatnega prihodka. Predpostavljamo lahko, da se slovenski visokošolski prostor od švedskega, kanadskega ali avstralskega razlikuje po tem, da ni neposrednih finančnih spodbud za internacionalizacijo univerz na državnem nivoju, zato v obravnavanem dokumentu tudi niso zapisane. Glede možnosti ustvarjanja dodatnih prihodkov pa je to verjetno pričakovano, vendar razumljeno predvsem kot končna posledica izvajanja načrtovanih ukrepov in aktivnosti in ne kot osrednji motiv zanje.

Učenje in poučevanje

Strategije internacionalizacije na področju učenja in poučevanja po besedah Taylorja (2004) običajno vključujejo pridobivanje tujih študentov, vključevanje vsebin z mednarodno usmeritvijo v študijske programe (tj. poučevanje tujih jezikov, medkulturno komunikacijo idr.) in izvajanje študijskih programov v tujini z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, v obliki franšize ali z lastnimi izobraževalnimi centri v tujini.

V povezavi s področjem učenja in poučevanja je v PI UP 2010–2013 zapisano:

»Izobraževanje je temeljna dejavnost univerze, zato je tudi internacionalizacija tega področja za univerzo izrednega pomena. Internacionalizacija na področju izobraževanja zajema tako vpis tujih državljanov v študijske programe na UP, vključevanje tujih profesorjev in predavateljev v programe izobraževanja na UP kot gostovanje profesorjev UP na tujih institucijah ter ne nazadnje oblikovanje mednarodnih študijskih programov in izobraževalnih projektov, ki jih sofinancirajo programi in institucije EU.

Na področju izobraževanja je kot glavne ovire k internacionalizaciji mogoče izpostaviti skromno razširjenost poznavanja slovenskega jezika v tujini, zakonske omejitve k uporabi angleščine kot učnega jezika v Republiki Sloveniji (v skladu z Zakonom o visokem šolstvu je učni jezik lahko le slovenščina) in pomanjkanje finančne podpore tujim študentom s strani UP. Takoj zatem velja razmisliti o mednarodni privlačnosti obstoječih študijskih programov na članicah UP.

... Obstoječi mednarodni programi financiranja študija v tujini ne omogočajo pridobivanja sredstev, s katerimi bi lahko UP samostojno razpolagala in jih dodeljevala študentom po lastni presoji (to pomeni, da z njimi ni mogoče sofinancirati našega štipendijskega sklada), saj gre za štipendiranje posameznikov, ki se morajo praviloma tudi sami prijaviti. RS sicer razpisuje štipendije za tuje študente, ki se prijavljajo oz. vpisujejo na študij v Sloveniji, vendar gre tudi v tem primeru za individualne štipendije, na katere se prijavlja študent sam.

... Posebno velike ovire opažamo pri vključevanju profesorjev, ki niso rezidenti EU. Zaradi zapletenih vstopnih postopkov in drugih postopkov za pridobivanje ustreznih dovoljenj je namreč ogrožena možnost izvedbe gostujočih predavanj.

... Pri razmišljanju o pridobivanju tujih študentov za vpis v študijske programe UP (tako redni kot izredni študij) se je zaradi jezika na tej stopnji smiselno osredotočiti zlasti na prostor, v katerem je slovenski jezik poznan ali lažje dostopen: to so zamejstva, prostor nekdanje Jugoslavije ter Češka, Slovaška, Poljska in Bolgarija. V vsakem primeru pa je pomembno, da UP omogoča učenje slovenščine, saj s tem olajša vključevanje tujih študentov in

medkulturno komunikacijo ter omogoča uveljavljanje nacionalnega jezika in s tem jezikovne raznolikosti v Evropi.

Za pridobivanje večjega števila tujih študentov pa je treba ponuditi tudi študijske programe, ki bi se v celoti izvajali v angleškem jeziku, in sicer zlasti na področjih, kjer lahko članice UP (posamezno ali skupaj) nudijo visoko kakovost in specifičnost znanja in izobraževanja. Posebno priložnost ima UP na področju 3. stopnje, saj je iz analize vidno, da je v preteklosti zanimanje za podiplomski študij upadalo. Z razvojem kakovostnih in mednarodno primerljivih programov ter mednarodnih študijskih programov na tretji stopnji bi lahko UP privabila najboljše tuje študente, s čimer bi pridobila tako na kakovosti študijskega procesa kot na kakovosti raziskovanja, na dolgi rok pa bi lahko oblikovala vrhunske strokovnjake, ki bodo nosilci dolgoročnega razvoja UP. Tu lahko Podiplomska šola UP (POŠ) odigra pospeševalno vlogo.» (Panjek et al., 2010.)

Iz zapisanega lahko razberemo, da UP v svoji strategiji internacionalizacije presega okvir pridobivanja tujih študentov in se osredotoča na vsebino študijskih programov, ki naj bi vključevali tako specifikke slovenskega jezikovnega, kulturnega, političnega in zgodovinskega prostora kakor tudi značilnosti mednarodnega prostora, predvsem z vidika uporabe angleščine kot delovnega jezika in mednarodne primerljivosti študijskih programov UP s programi tujih univerz. V tem pogledu gre za zagotavljanje mednarodno primerljivih kompetenc, ki naj bi jih imeli diplomanti vseh stopenj, še posebno pa diplomanti 3. stopnje za samostojno in ustvarjalno delo v t. i. družbi znanja.

Pomemben del strategije internacionalizacije predstavljajo tudi programi mobilnosti tako domačih (angl. out-going) kakor tudi tujih (angl. in-coming) študentov. PI UP 2010–2013 to področje opredeljuje sledeče:

»Mobilnost študentov je izrednega pomena za študenta samega, ki ima možnost, da del študija preživi v tujini. Takšna izkušnja namreč študentu omogoči, da spozna novo državo, novo kulturo, okrepi svoje poznavanje tujih jezikov, hkrati pa svoje študijsko področje spozna z drugačnega zornega kota. Mobilnost pa moramo razumeti tudi kot priložnost za institucijo, saj vključevanje tujih študentov v študijski proces tako študentom kot profesorjem daje možnosti spoznavanja novih pristopov, novih pogledov na reševanje študijskih težav in spoznavanje drugih kultur.

V prihodnje predstavlja za UP posebno priložnost, hkrati pa tudi izziv, mobilnost študentov z Zahodnega Balkana. Z vstopom Hrvaške v program Erasmus postaja mobilnost s sosednjo državo realnost, ki jo mora UP izkoristiti. Skupna zgodovina in jezikovna sorodnost omogočata študentom iz držav nekdanje Jugoslavije lažje prilagajanje državi gostiteljici, razumevanje jezika pa jim hkrati omogoča vključevanje v redni študijski proces. Zaradi strateške pomembnosti omenjenega ozemlja za slovensko gospodarstvo pa lahko izkušnje na omenjenem območju za diplomante pomenijo dodano vrednost, ki jim lahko olajša vključevanje na trg dela in v gospodarstvo.» (Panjek et al., 2010.)

Raziskovanje

Obsežno mednarodno sodelovanje na področju raziskovanja je dejavnost, ki jo lahko zasledimo pri vseh elitnih svetovnih univerzah. Zato ne preseneča, da področje raziskovanja v strategijah internacionalizacije predstavlja izjemno pomemben, če že ne osrednji vsebinski del. V PI UP 2010–2013 je zapisano:

»Vključevanje v mednarodne raziskovalne programe je ključ za doseganje odličnosti v raziskovanju, saj programi omogočajo izvajanje raziskav s prenosom znanj in metodologij iz tujine, hkrati pa so podlaga za mobilnost raziskovalcev, skupne raziskovalne projekte, načrtovanje raziskovalnega razvoja posameznega področja, mladim raziskovalcem pa dajejo možnosti za dodatno izobraževanje in izpopolnjevanje. Mednarodni raziskovalni projekti so tudi pot za doseganje kakovosti in mednarodne primerljivosti področja ...

UP ima v letu 2010 priložnost, da prek aktivnega sodelovanja v skupini, ki pripravlja nov NRRP, vanj vključi svoja prednostna področja in s pomočjo delovne skupine odpravi tiste ovire, ki so UP onemogočale uspešnejše sodelovanje na področju mednarodnega raziskovanja.

... UP in posebej članice UP bi morale jasneje opredeliti znanstvena področja, na katerih že imajo ali lahko potencialno dosežejo komparativno mednarodno prednost in odličnost, na podlagi katere bodo lahko postale referenčna ustanova za določeno področje na mednarodni ravni. V ta namen je smiselno upoštevati in dosledneje valorizirati specifične značilnosti okolja,

v katerem deluje UP, ki so lahko zanimive in relevantne na mednarodni ravni. V tako identificirana področja bi bilo smotrno vložiti poseben napor za razvoj raziskovalne dejavnosti. Na ravni univerze so primeri takih širokih področij oz. tem, v katerih se lahko prepozna več članic UP in univerza kot celota, območja naravnega in kulturnega stika ter obmejni prostori. Tudi na področju turizma ima UP velik (nacionalni in mednarodni) potencial. Zaradi specifične lege in posebnega poslanstva UP v tem prostoru bi se bilo nadalje smotrno dosledno usmeriti v načrtni razvoj znanosti o morju oz. preučevanja morja (zlasti Jadranskega morja) na različnih znanstvenih področjih (od naravoslovja do humanistike): tu imamo velike rezerve in obetaven potencial, obenem pa bi bila razširitev in okrepitev raziskovanja na tem področju funkcionalna procesu internacionalizacije UP (sodelovanje z znanstvenimi ustanovami iz tujine). V tem sklopu velja omeniti še kras, ki je naravni, okoljski in krajinski pojav svetovnih razsežnosti, ki bi mu veljalo nameniti večjo raziskovalno pozornost.

Posebno priložnost na področju internacionalizacije predstavljajo tudi projekti promocije slovenske znanosti, ki jih vsako leto razpisuje ARRS. S pridobitvijo tovrstnih projektov lahko UP vzpostavi stike z novimi institucijami in svoje delo predstavi v tujini. Svoje raziskovalno delo pa lahko UP promovira tudi prek razvojnih projektov, ki se financirajo v okviru drugih EU programov. Veliko programov ima namreč kot cilj opredeljen razvoj na znanju temelječe družbe in prenos znanja ter dobrih praks med regijami EU. UP lahko izkoristi svoje izkušnje na tem področju in razvija raziskovalne projekte, ki bodo zanimivi za širše območje. Posebno zanimivi so tudi projekti, v katerih prihaja do prenosa dobrih praks. UP ima kot mlada univerza namreč možnost, da prek projektov najde ustrezne rešitve in jih nadgradi v optimalen sistem delovanja raziskovalnega področja.« (Panjek et al., 2010.)

Pričakovanja UP glede prispevka internacionalizacije k razvoju raziskovanja so primerljiva z ugotovitvami Taylorja (2004: 162), da so iniciative univerz na področju raziskovanja in izobraževanja predvsem naslednje:

- razvoj raziskovalno usmerjenih podiplomskih ali doktorskih šol, katerih namen je nuditi pogoje za kakovostno raziskovanje tujim študentom;

- poenostavitev administrativnih procesov sprejemanja študentov in medsebojno sodelovanje;
- zagotavljanje informacij glede študija in raziskovanja na univerzi (predvsem na svetovnem spletu) in priprava večjezičnega promocijskega materiala;
- zagotavljanje ustreznih podpornih storitev za bivanje tujih študentov, učenje jezika in njihovo družbeno integracijo;
- zagotavljanje štipendij za najboljše tuje (predvsem doktorske) študente in mlade raziskovalce;
- nudenje možnosti podiplomskim študentom, da sodelujejo v programih mednarodne izmenjave in pridobijo mednarodne izkušnje.

Kadri

Spodbujanje programov mednarodnega sodelovanja in vključevanja v mednarodne raziskovalne in druge procese (npr. zagotavljanja kakovosti) postavlja zaposlene na univerzi pred nove izzive, ki jim ti največkrat niso kos brez dodatnega specifičnega izobraževanja in usposabljanja, bodisi neposredno z delom na projektih bodisi z načrtnim izobraževanjem doma ali na tuji partnerski instituciji. V dokumentu PI UP 2010–2013 je potreba po ustrezno usposobljenih kadrih zapisana na več mestih:

»... UP mora, če želi postati uspešnejša pri pridobivanju projektov 70P, vlagati in izobraziti strokovni kader, ki bo raziskovalcem pomagal pri administrativni in finančni pripravi projekta, hkrati pa bi omenjeni sodelavci lahko spremljali razvoj področja ter hitro identificirali nove možnosti in priložnosti. To bi bilo še posebno pomembno v korist članicam UP, na katerih je raziskovanje manj razvito.

... Posamezne članice imajo možnost posamezne predmete izvajati v tujem jeziku, vendar je v takem primeru treba poskrbeti tudi za ustrezno usposabljanje visokošolskega kadra, ki izvaja predavanja v tujem jeziku.« (Panjek et al., 2010.)

Razberemo lahko, da je v strategiji prepoznana potreba po ustrezno usposobljenih kadrih. V primerjavi s Taylorjevo raziskavo (2004) pa

lahko ugotovimo, da UP ne izpostavlja ukrepov po pridobivanju kadrov z mednarodnimi razpisi oz. kadrov, ki imajo daljše delovne izkušnje v tujini. To je lahko z vidika ustreznega razumevanja delovanja v mednarodnem prostoru, ki med drugim zahteva tudi dobro poznavanje mednarodnega trženja, upravljanja finančnih sredstev ter sistemov preverjanja in zagotavljanja kakovosti, primerjalna slabost. Naslednja težava, ki jo je identificiral tudi Taylor (2004), pa je zagotavljanje tolikšnega obsega kadrov, da se lahko mehanizmi mednarodne izmenjave (npr. sobotno leto za visokošolske učitelje) sploh uporabijo. V nasprotnem primeru se zaradi povsem praktičnih izvedbenih težav institucije temu izogibajo in te priložnosti ne izkoriščajo.

Institucionalni menedžment

Strategijo Univerze na Primorskem na področju mednarodnega in meduniverzitetnega sodelovanja opredeljuje Srednjeročna razvojna strategija UP 2009–2013, ki postavlja dva strateška cilja na mednarodnem področju:

1. *Postati referenčna univerza za geografski prostor Sredozemlja in JV Evrope* – zaradi svoje specifične raziskovalne in izobraževalne naravnosti na vsebine tega prostora in suverenosti pri postavljanju smernic raziskovanja in sodelovanja.
2. *Postati prepoznavna univerza v sredozemskem in širšem prostoru* – po kakovosti, po mednarodni naravnosti in po povezovanju raziskovalnega in izobraževalnega dela.

Za doseganje navedenih ciljev je bila poleg ukrepov na posameznih področjih delovanja univerze prepoznana tudi potreba po reorganizaciji dela na področju upravljanja in izvajanja mednarodnih programov. V zvezi s tem je v PI UP 2010–2013 zapisano naslednje:

»Izhodišče reorganizacije sta prepričanje, da je področje mednarodnega sodelovanja ter evropskih projektov strateškega pomena za nadaljnji razvoj UP, in ugotovitev, da obstoječa organizacijska ter kadrovska slika ne omogočata izpolnjevanja strateške razvojne vloge. Cilj predvidene reorganizacije delaje omogočanjerazvoja UP in njenih članic na podlagi virov in priložnosti, ki jih nudi mednarodno delovanje, posebej s pridobivanjem in upravljanjem evropskih projektov ter programov mednarodne mobilnosti, ob optimizaciji obstoječega kadrovskega potenciala.

Področja delovanja Mednarodnega centra UP bodo:

- *upravljanje mednarodne mobilnosti na ravni UP,*
- *prijavljanje in upravljanje evropskih projektov UP,*
- *informiranje in podpora članicam UP na področju prijavljanja in upravljanja evropskih projektov.*

Bistvena novost, ki jo prinaša Mednarodni center UP, je vzpostavitev enote, ki bo sposobna pridobivanja in upravljanja evropskih projektov ter sredstev za UP in njene članice ter bo sposobna (vsaj) delnega samofinanciranja svoje kadrovske zasedbe. Mednarodni center UP bo s tem omogočil večjo zmogljivost in učinkovitost UP in članic UP na področju evropskih projektov.

Poleg tega bo Mednarodni center UP središče vseh storitev, ki jih UP nudi vsem svojim zaposlenim in študentom na mednarodnem področju (mednarodna mobilnost študentov, raziskovalcev, pedagoškega in strokovnega osebja; projektno svetovanje).« (Panjek et al., 2010.)

Ustanovitev Mednarodnega centra UP kaže na usmeritev univerze k bolj proaktivnemu in celovitejšemu pristopu k internacionalizaciji. Čeprav se v PI UP 2010–2013 potrjujejo dosežki univerze v predhodnem obdobju, pa se obenem ugotavlja, da so bili ti največkrat posledica individualnih pobud, obenem pa je ostalo veliko priložnosti neizkoriščenih. Takšen pristop ne zagotavlja dolgoročne uspešnosti in ne učinkovitosti porabe sredstev. Naloga mednarodnega centra je zato centralizirati določen del administrativnih postopkov in iniciativ univerze s ciljem spodbujanja večje vključenosti posameznikov in enot z različnih področij delovanja univerze v mednarodne aktivnosti, dviga pomena internacionalizacije v okviru same univerze in zagotavljanja uspešne in učinkovite implementacije strategije. Potreba po določeni centralizaciji z namenom spodbujanja mednarodnih aktivnosti univerze je bila prepoznana tudi na primeru raziskave Taylorja (2004).

Za uspešno izvajanje strategije internacionalizacije je pomembno, da ima univerza eksplicitno zapisane cilje, ki naj bi jih dosegla, in oblikovane ustrezne kazalnike za spremljanje doseganja teh ciljev. Tako je omogočena povratna zanka in s tem nadzor nad uspešnostjo udejanjanja same

strategije. V PI UP 2010–2013 so opredeljeni naslednji prednostni cilji in kazalniki za spremljanje uspešnosti njihovega doseganja:

Cilj št.	CILJI	KAZALNIKI
1	Povečati obseg predavanj in študijskih programov v angleškem jeziku (mednarodni študijski programi).	<i>Število izvajanih predmetov v angleškem jeziku.</i> <i>Pokritost znanstvenih področij s predmeti v angleškem jeziku.</i> <i>Število akreditiranih in izvajanih študijskih programov v angleškem jeziku.</i>
2	Oblikovati in izvajati mednarodne študijske programe.	<i>Število akreditiranih in izvajanih mednarodnih študijskih programov.</i>
3	Nuditi štipendije za študij tujih študentov na UP, s poudarkom na študentih z območja Jugovzhodne Evrope.	<i>Pridobljena in podeljena sredstva za štipendije tujim študentom.</i> <i>Število podeljenih štipendij.</i>
4	Povečati število pridobljenih mednarodnih raziskovalnih projektov, v katerih sodelujejo članice UP.	<i>Število pridobljenih mednarodnih raziskovalnih projektov (7OP ipd.).</i>
5	Potrditi doseženo srednjeročno stopnjo rasti mednarodne mobilnosti 2004/05–2008/9 tudi v obdobju 2007/8–2012/13	<i>Povprečna letna stopnja rasti mobilnosti: skupna in različnih segmentov univerzitetne populacije (študenti, učitelji, raziskovalci, strokovno osebje).</i>
6	Vzpostaviti strukturo za kakovostno oblikovanje, vodenje in upravljanje evropskih programov in projektov na UP in članicah UP, ki se delno samofinancira (Mednarodni center UP).	<i>Število evropskih razvojnih projektov, ki jih letno pridobi Mednarodni center UP za UP.</i> <i>Porast števila pridobljenih evropskih razvojnih projektov (Interreg ipd.) na članicah UP, ki koristijo storitve Mednarodnega centra UP.</i> <i>Stopnja samofinanciranja Mednarodnega centra UP.</i>
7	Pridobiti evropska sredstva za vzpostavitev organizacijskih enot UP in članic UP, ki integrirajo partnerske ustanove in strokovnjake iz tujine, pospešujejo mednarodno delovanje univerze in se delno samofinancirajo.	<i>Število vzpostavljenih mednarodnih organizacijskih enot UP in članic UP.</i> <i>Stopnja samofinanciranja.</i>
8	Uveljaviti se kot referenčna univerza za prostore naravnega in kulturnega stika.	<i>Število prijavljenih in odobrenih mednarodnih projektov na temo prostorov naravnega in kulturnega stika.</i>
9	Zagotoviti infrastrukturne pogoje za razvoj mednarodnih dejavnosti UP in članic UP.	<i>Obseg ustreznih prostorov in opreme za mednarodno delovanje UP in članic UP.</i>

Zaključek

Dokument PI UP 2010–2013 izraža jasno usmeritev UP k nadaljnji internacionalizaciji njenih aktivnosti in z vidika strateškega menedžmenta univerze predstavlja pomemben dokument za nadaljnje načrtovanje in izvajanje operativnih ukrepov. Skladno s Knightovo (1994) definicijo šestih stopenj v procesu internacionalizacije univerze je možno pri UP jasno prepoznati prve štiri, in sicer zavedanje, predanost, načrtovanje in operacionalizacijo aktivnosti; za naslednji dve stopnji, torej preverjanje dosežkov in okrepitev delovanja, pa so postavljeni potrebni nastavki.

Struktura in vsebina PI UP 2010–2013 sta primerljivi sorodnim dokumentom tujih univerz, kar kaže na to, da so se pristopi k internacionalizaciji poenotili. To sicer lahko prispeva k hitrejšemu in učinkovitejšemu procesu internacionalizacije tudi v okoljih, kjer temu v preteklosti niso pripisovali večjega pomena, obenem pa obstaja nevarnost, da se univerze medsebojno ne bi dovolj diferencirale. Tako bi univerze postale zgolj še bolj podobne druga drugi, večje dodane vrednosti za študente in širše družbeno okolje pa s tem ne bi dosegli.

Ob vsem navedenem pa ne gre pozabiti na pomen izvajanja strategije internacionalizacije. Ta je ključna za doseganje zastavljenih ciljev. Da je zaradi prepleta različnih interesov tako znotraj kot izven akademske skupnosti to lahko zahtevno vprašanje, smo nakazali že v uvodnem delu. Deloma smo se tej težavi pri pripravi dokumenta PI UP 2010–2013 poskušali izogniti tako, da sta bila enakovredno upoštevana tako pristop od zgoraj navzdol kakor tudi pristop od spodaj navzgor. S tem je bila zagotovljena večjastopnja sodelovanja širše akademske skupnosti, obenem pa ohranjena tolikšna stopnja integracije, ki še zagotavlja, da ne prihaja do podvajanja ukrepov in aktivnosti ter s tem izgube dragocenih materialnih sredstev in časa. Vsekakor pa je na tej stopnji ključna podpora najvišjih organov univerze (rektorja, senata, upravnega odbora in študentskega sveta), saj je brez te praktično nemogoče izpeljati zastavljene aktivnosti. Obenem je treba vzpostaviti sistem nadzora prek postavljenih kazalnikov in ga podpreti z uporabo IKT. Ustrezen postavljen sistem nadzora tako na nivoju celotne univerze kot posameznih članic zagotavlja spremljanje izvedenih aktivnosti, presojo njihove uspešnosti in informacijsko podlago za morebitne korektivne ukrepe. Vse to skupaj pa lahko zagotavlja tudi potrebno učinkovitost in uspešnost internacionalizacije univerze.

Literatura

Back, K., Davis, D., in Olsen, A. (1996): Internationalisation of higher education: Goals and strategies. Canberra, Australia: IDP Education.

Bartell, M. (2003): Internationalisation of universities: A universities culture based framework. Higher Education, 45, (43–70).

de Wit, H. (1995): Strategies for internationalisation of higher education, a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. Amsterdam: EAIE.

de Wit, H. (1999): Changing rationales for the internationalisation of higher education. International Higher Education, 15, (1–2).

deWit, H. (2002): Internationalisation of higher education in the United States of America and Europe. New York: Greenwood.

Ellingboe, B. J. (1998): Divisional strategies to internationalise a campus portrait: Results, resistance and recommendations from a case study at US universities. In J. A. Mestenhauser & B. J. Ellingboe (Eds.), Reforming the higher education curriculum: Internationalising the campus (pp. 198–228). Phoenix, AZ: American Council on Education & Oryx Press.

Knight, J. (1994): Internationalisation: Elements and checkpoints. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.

Knight, J. (2001): Monitoring the quality and progress of internationalisation. Journal of Studies in International Education, 5, (228–243).

Knight, J. in de Wit, H. (1997): Internationalisation of higher education in Asian Pacific countries. Amsterdam: EAIE.

Middlehurst, R. (2002): Variations on a theme: Complexity and choice in a world of borderless education. Journal of Studies in International Education, 6(2), (134–155).

Middlehurst, R. (2007): Leading and Managing Internationalisation in Universities. In B. Conraths & A. Trusso (Eds.), *Managing the University Community: Exploring Good Practice* (pp. 27–32). Brussels: European University Association.

Panjek, A., Bibica, N. in Hočevar, M. (2010): Program internacionalizacije Univerze na Primorskem 2010–2013. Koper: Univerza na Primorskem.

Schoorman, D. (1999, Fall): The pedagogical implications of diverse conceptualizations of internationalisation: A U.S. based case study. *Journal of Studies in International Education*, 3, (19–46).

Scott, P. (2000): Globalisation and Higher Education: Challenges for the 21st Century. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), (3–10).

Sporn, B. (1996): Managing universities culture: An analysis of the relationship between institution culture and management approaches. *Higher Education*, 32, (41–61).

Taylor, J. (2004): Toward a Strategy for Internationalisation: Lessons and Practice from Four Universities. *Journal of Studies in International Education*, 8 (2), (149–171).

vanderWende, M. (1999): An innovation perspective on internationalisation of higher education: The critical phase. *Journal of Studies in International Education*, 3, (3–14).

Avtorji

Prof. dr. Roberto Biloslavo je prorektor za študijske zadeve na Univerzi na Primorskem, pred tem pa je bil od septembra 2006 prodekan za izobraževanje – dodiplomski študij na Fakulteti za management Koper Univerze na Primorskem. Dr. Biloslavo je predavatelj in nosilec več predmetov s področja menedžmenta in strateškega menedžmenta na dodiplomskem in podiplomskem študiju omenjene fakultete. Kot gostujoči predavatelj je dr. Biloslavo v obdobju od julija do avgusta 2007 predaval na Hawai'i Pacific University, College of Business Administration (ZDA) in na University of Hawai'i at Manoa, Shidler College of Business (ZDA). Poleg tega je v okviru Erasmus izmenjave predaval tudi na Università degli studi di Ferrara, Facolta di Economia (Italija) in na Yasar University, Faculty of Economics and Administrative Sciences (Turčija). Predaval pa je tudi na drugih domačih visokošolskih zavodih, in sicer na Fakulteti za organizacijske vede Univerze v Mariboru in na GEA Collegeu – Visoka šola za podjetništvo Piran. Dr. Biloslavo je član skupine slovenskih bolonjskih ekspertov.

Mag. Alenka Flander je diplomirala na Fakulteti za elektrotehniko Univerze v Ljubljani, kjer je v okviru IAESTE imela možnost opravljanja več mednarodnih praks v tujini. Le-te so močno vplivale na njeno karierno pot, saj je po teh izkušnjah in lastnem spoznanju pomena mednarodne mobilnosti v procesu izobraževanja svojo poklicno pot usmerila v področje mednarodnega sodelovanja in se zaposlila na Službi za programe EU (CPI), kjer je prevzela koordinacijo programa Leonardo da Vinci. Leta 2001 je magistrirala s področja politologije (ameriških študij) na temo Usposabljanje delovne sile v ZDA. Trenutno je zaposlena kot direktorica na Centru RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) in zaključuje doktorsko študijo na temo *Razvoj kompetenc s pomočjo mednarodne študentske mobilnosti*.

Prof. dr. Hans (J. A.) van Ginkel je nizozemski državlján, rojen v Indoneziji (Ačeh, 1940). Leta 1965 je magistriral (s pohvalo) iz geografije, zgodovine in antropologije, leta 1979 pa doktoriral (cum laude) iz družbenih ved na Univerzi v Utrechtu na Nizozemskem. Med letoma 1980 in 1985 je bil dekan Fakultete za geografske znanosti, med letoma 1986 in 1997 pa rektor (Rector Magnificus) Univerze v Utrechtu. Od leta 1997 do leta 2007 je bil generalni podsekretar Združenih narodov in rektor Univerze Združenih narodov v Tokiu. Od nekdaj je bil dejaven na področju internacionalizacije visokega šolstva. Med drugim je eden od avtorjev listine Magna Charta Universitatum (Bologna, 1988) ter eden od pobudnikov programa CRE-Copernicus in programa za ocenjevanje ustanov CRE. Bil je tudi podpredsednik Evropskega združenja univerz (CRE/EUA, 1994–1998), predsednik Mednarodne zveze univerz (IAU, 2000–2004) in zahodnoevropski član organizacijskega odbora Unescove Svetovne konference o visokem šolstvu (WHCE, Pariz, 1998). Je član Academie Europea in tudi sodelavec Akademije znanosti za države v razvoju (TWAS). Prejel je pet častnih doktoratov (Cluj, Romunija; Sacramento, Kalifornija, Akra, Gana; Zvolen, Slovaška; McMasters, Kanada). Je tudi vitez reda nizozemskega leva (1994), prejel pa je tudi red vzhajajočega sonca, Grand Cordon (Japonska, 2007).

Prof. dr. Per Nyborg je leta 1962 diplomiral na Univerzi v Oslu ter leta 1970 doktoriral in prejel naziv dr. filozofskih znanosti. Do leta 1977 je predaval na norveški Univerzi za biološke vede, hkrati pa je bil tudi vodja oddelka in član nadzornega odbora. Bil je tudi predsednik norveškega združenja znanstvenikov, zdaj pa je njegov častni član. Leta 1977 je začel z upravno kariero, delal z Raziskovalnim svetom in Ministrstvom za izobraževanje, zadnjih pet let kot generalni direktor. Leta 1991 je bil imenovan na mesto generalnega sekretarja norveškega Sveta za visoko šolstvo. Bil je tudi generalni sekretar Zveze nordijskih univerz. Od leta 1991 do leta 2003 je bil Nyborg norveški delegat v Odboru Sveta Evrope za visoko šolstvo in v njem opravljal funkcijo podpredsednika in predsednika. Delal je kot strokovnjak Sveta Evrope v državah vzhodne in jugovzhodne Evrope. Nyborg je bil član Skupine za spremljanje bolonjskega procesa (BFUG) in vodja bolonjskega sekretariata od Berlina do Bergna. Upokojil se je leta 2005, vendar kot strokovnjak občasno še sodeluje z mednarodnimi organizacijami.

Mag. Tea Golob je bila rojena leta 1983 v Ljubljani. Leta 2007 je na Univerzi v Ljubljani zaključila univerzitetni študij etnologije in kulturne antropologije z diplomskim delom Dan republike in dan državnosti: Primerjava dveh političnih ritualov v različnih političnih sistemih. Leta 2009 je na Univerzi v Ljubljani pod okriljem programa CREOLE zaključila podiplomski študij kulturne antropologije z magistrskim delom Slovene and Irish Returned Migrants and their Descendants. Na Fakulteti za uporabne družbene študije je vpisana na doktorski študij ter hkrati zaposlena kot asistentka. Raziskovalni interes zaobjema kulturne študije, evropske študije in migracijske procese.

Mladen Kraljić je od leta 2011 vodja Službe za mednarodno sodelovanje Univerze v Mariboru. Med leti 2006 in 2010 je bil tajnik Filozofske fakultete iste univerze. Od leta 2000 do leta 2006 je bil vodja Službe za mednarodno sodelovanje Univerze v Mariboru. Bil je tajnik Podonavske rektorske konference v letih 2000 in 2006 ter Alpsko-jadranske rektorske konference v letih 2003 in 2006. Njegovo delo se nanaša na univerzitetne zveze, mednarodno sodelovanje in projektno delo. Bil je in je še vedno partner v številnih EU-projektih znotraj programov TEMPUS, Erasmus, CEEPUS, Leonardo da Vinci.

Doc. dr. Mirna Macur je leta 2000 doktorirala iz sociologije na Fakulteti za družbene vede (FDV) Univerze v Ljubljani. Po svojem znanstvenem profilu je metodolog, usposabljala pa se je za področje evalvacijskih raziskav, in sicer pretežno na seminarjih v tujini ter na org. Tavistock Institute v Londonu. Kot metodolog je sodelovala pri vrsti domačih in mednarodnih projektov, pedagoško pa je na več fakultetah (FDV, FM Koper, FUDŠ) poučevala statistiko, metodologijo družboslovnega raziskovanja in metode kvantitativne analize. Zaposlena je bila v Centru za evalvacijske in strateške študije na FDV – IDV, najprej kot mlada raziskovalka in nato kot samostojna raziskovalka (1993–2001). Od oktobra 2007 je zaposlena na FUDŠ kot prodekanka za študijske in študentske zadeve.

Izr. prof. dr. Matej Makarovič, rojen leta 1970, je izredni profesor na Fakulteti za uporabne družbene študije v Novi Gorici in na Fakulteti za informacijske študije v Novem mestu. Magistrski študij je zaključil na Central European University in leta 1995 prejel magistrsko diplomu s področja politične sociologije na University of Lancaster. Leta 1999 je doktoriral na Univerzi v Ljubljani, kjer je bil med leti 1995 in 2008 tudi

zaposlen kot mladi raziskovalec in nato kot docent. Dr. Matej Makarovič je danes predstojnik Inštituta za raziskovanje družbenih tveganj na FUDŠ, njegova glavna raziskovalna zanimanja pa so politična sociologija, sociološka teorija in družbena modernizacija.

Prof. dr. Marko Marhl je profesor fizike na Univerzi v Mariboru. Znanstveno-raziskovalno aktiven je na področju biofizike, celične in medcelične signalizacije, v preteklem obdobju tudi na področju računalniške grafike in didaktike fizike. Od leta 2007 do leta 2011 je prorektor za mednarodno in meduniverzitetno sodelovanje na Univerzi v Mariboru. Leta 2010 je deloval tudi kot vodja skupine za mednarodno dejavnost rektorskega združenja DRC (Danube Rectors' Conference) in posebni svetovalec za Strategijo EU za podonavsko regijo. Je član ožjega odbora UNeECC (University Network of the European Capitals of Culture) in član izvršnega odbora IREG-observatorija (IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence).

Mag. Klemen Miklavič je polno zaposlen kot raziskovalec na Centru za edukacijske strategije pri Univerzi v Ljubljani. Diplomsko in magistrsko znanostno je pridobil po zaključku študija družbenih ved na Univerzi v Ljubljani. Trenutno je doktorski kandidat. Zadnje desetletje se intenzivno posveča področju visokošolske politike, s čimer je začel že kot študentski aktivist. Po študiju je kot svetovalec, samostojni raziskovalec ali strokovnjak sodeloval z nevladnimi ter medvladnimi organizacijami in raziskovalnimi centri, kot so European Students' Union, Spark, OECD, Svet Evrope, Center for Education Policy v Beogradu itd. V letih 2008 in 2009 je bil zaposlen pri misiji OVSE na Kosovu kot višji svetovalec za visoko šolstvo in manjšinsko problematiko. Vloga visokega šolstva v (post)konfliktnih okoljih je od tedaj v središču njegovega zanimanja.

Izr. prof. dr. Aleksander Panjek je diplomiral s področja zgodovine na Filozofski fakulteti Univerze v Trstu (1994) in doktoriral s področja ekonomske zgodovine na Univerzi v Bariju (1999). Od leta 2003 je zaposlen na Univerzi na Primorskem, kjer je višji znanstveni sodelavec na Znanstveno-raziskovalnem središču in izredni profesor na Fakulteti za humanistične študije. V obdobju od leta 2008 do septembra 2010 je bil svetovalec rektorja UP za mednarodno sodelovanje, od septembra 2010 dalje pa je prorektor UP za mednarodno sodelovanje in evropske razvojne projekte. Osrednje področje njegovega raziskovalnega dela

obsega gospodarsko in družbeno zgodovino novega veka, posega pa tudi v novejšo dobo. Območje raziskovanja obsega predvsem Primorsko oziroma obmejno območje Slovenije, Italije in Avstrije, ki ga obravnava kot stični prostor med Srednjo Evropo in Sredozemljem. V sklopu svojega raziskovalnega dela je daljši čas prebil v Avstriji, in sicer posebej na Univerzah v Gradcu in Celovcu z dvema raziskovalnima štipendijama 'Alpe-Jadran' v letih 1995 in 1996. Raziskoval je v arhivih v Gorici, Trstu, Vidmu, Kopru, Benetkah, Pazinu, Gradcu, Celovcu, Rimu, Ženevi, Parizu in na Dunaju.

Prof. dr. Danijel Rebolj je profesor gradbene in prometne informatike na Univerzi v Mariboru. Leta 2009 je bil gostujoči profesor na Univerzi Stanford. Je pobudnik in koordinator mednarodnega podiplomskega programa gradbena informatika. Področje raziskovalnega dela zajema integracijo sistemov, modeliranje gradbenih produktov in procesov, avtomatizacijo gradnje, mobilno in vseprisotno računalništvo, spletno podprto komunikacijo in sodelovanje ter druge informacijske tehnologije, ki predstavljajo pomemben potencial za uspešnost in razvoj gradbeništva. Od 5. 5. 2011 dalje je rektor Univerze v Mariboru.

Jelena Štrbac je zaposlena kot samostojna strokovna sodelavka za področje visokega šolstva pri Študentski organizaciji Slovenije, kjer je prej več let aktivno delovala. Njena področja dela so spremljanje in analiziranje visokošolskih politik, spremljanje implementacije bolonjskega procesa in kakovost v visokem šolstvu. S tem področjem se intenzivno srečuje kot članica Sveta NAKVIS, pred tem pa Sveta za visoko šolstvo. Z organizacijo in udeležbo na številnih domačih in mednarodnih dogodkih skrbi za pospeševanje diskusije o visokoškolskem prostoru med različnimi deležniki. Je soavtorica več dokumentov s področja prenove visokošolskega sistema, ki jih je sprejela Študentska organizacija Slovenije, samostojno pa se ukvarja z raziskovanjem tržnih mehanizmov v visokem šolstvu.

Predmetno kazalo

- A**
- anomalija nacionalne univerze
9
 - akademske izmenjave
54, 59, 62, 76, 77, 123, 130
 - akreditacija
8, 10, 21, 22, 24, 40, 58, 80, 131, 135, 156
- B**
- Bolonjski proces (Bologna)
11, 18, 25, 27, 34, 35, 36, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 57, 58, 64, 65, 67, 70, 71, 73, 76, 79, 85, 137, 178, 181, 187
- C**
- Castells, Manuel
18, 25, 145, 157
- Č**
- človeški kapital
32, 35, 43
- D**
- delodajalci
2, 6, 41, 84, 85, 86, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 113
 - denacionalizacija
30, 34
 - diskurz
27, 28, 29, 31, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 147
- druga akademska revolucija
15
 - družba znanja
8, 14, 18, 23, 24, 34, 39, 41, 43, 46, 50, 80, 91, 113, 114, 124, 135, 167
- E**
- Erasmus
3, 4, 53, 71, 73, 85, 91, 96, 110, 112, 116, 117, 122, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 141, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 168, 177, 179
 - evropeizacija visokega šolstva
34, 36
 - Evropska komisija (EK)
3, 34, 35, 42, 77, 82, 83, 92, 114, 128, 133, 136, 140
 - Evropska študentska organizacija
57
 - Evropska unija (EU)
4, 9, 71, 78, 85, 90, 91, 119, 123, 124, 126, 127, 130, 133, 135, 136, 141, 149, 151, 152, 154, 155
 - Evropski visokošolski prostor
34, 35, 56, 134, 135
- G**
- globalizacija
2, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 43, 49, 53, 60, 67, 69, 71, 72, 83, 86, 91, 119, 120, 121, 122, 123, 131, 144, 145, 152, 159, 160

globalni izzivi 6, 69, 71	konkurenca 21, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 40, 41, 43, 49, 50, 52, 55, 61, 62, 68, 84, 90, 92, 120, 121, 122, 125, 150, 165
globalni trg 6, 37, 38, 60, 67, 68, 71, 72, 81	
gospodarstvo znanja 27, 30, 34, 39	konkurenčnost 31, 32, 34, 35, 40, 43, 50, 55, 62, 84, 92, 120, 121, 122
I	Kopernikanska sprememba 8, 10, 18
ideja 2, 5, 6, 10, 12, 13, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 44, 54, 69, 70, 71, 110, 128, 129, 131, 132, 134, 151, 154	L
institucionalna integriteta 8, 10, 22	Lizbonska strategija 55, 71
izobraževalne storitve 33, 61, 62, 67	liberalizacija trga storitev 32, 33, 36, 49
J	M
javna odgovornost 35, 39, 43	mednarodni doktorski študenti 75
K	mednarodni študenti 67, 72, 73, 74, 75, 78, 81
karierni svetovalci 112, 113	množični vpis 36
komercialni pristop 6	modernizacija visokega šolstva 46
komercializacija 49, 60, 62, 63	mobilnost osebja 53, 59, 67, 71, 86, 114, 129, 141, 147, 148, 164, 172, 173
komunikativno politično prizorišče 29	mobilnost študentov 3, 4, 8, 24, 34, 51, 67, 72, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 96, 113, 114, 119, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 164, 167, 168, 172
konflikt elit 41	

- N
- Nacionalni program visokega šolstva
3, 8, 28, 29, 38, 39, 41, 43, 46, 50, 51, 65, 85, 91, 124, 134, 135, 139, 187
- nenaravne nesreče
17
- nordijsko sodelovanje
67, 69, 70, 71
- P
- post-socialistične družbe
41
- potrošnik
33, 40, 61, 62
- praksa
2, 3, 5, 9, 51, 54, 57, 59, 61, 71, 85, 88, 89, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 122, 128, 129, 142, 147, 150, 153, 159, 160, 165, 169, 177
- privlačnost
32, 35, 37, 40, 42, 56, 85, 166
- programi mobilnosti
9, 86, 119, 126, 167
- proizvodnja znanja
32, 43
- R
- rangiranje
6, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 123, 131, 132, 133
- retorika
39
- revolucionarno razmišljanje
11, 14
- Ritzer, George
145, 158
- Robertson, Roland
33, 47, 144, 158
- S
- socialna razsežnost
67, 79
- socialni kapital
141, 154, 156
- Svetovna trgovinska organizacija
33, 36, 80
- Š
- šolnine
39, 40, 42, 62, 67, 72, 74, 75, 79, 80, 122
- Študentska organizacija Slovenije
39, 41, 57, 65, 181
- T
- Teichler, Ulrich
30, 31, 47, 87, 88, 89, 92, 114, 116, 117
- transnacionalno izobraževanje
6, 49, 52, 53, 59, 60, 62
- trg dela
9, 10, 18, 19, 30, 32, 56, 60, 67, 78, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 95, 96, 110, 113, 168

U

Univerza v Ljubljani

9, 39, 44, 46, 48, 177, 179, 180

Univerza v Mariboru

40, 119, 123, 124, 125, 127,
128, 130, 131, 132, 133, 136,
139, 177, 179, 180, 181

Univerza na Primorskem

159, 163, 164, 165, 171, 176,
177, 180, 181

uprava univerz

6

V

van der Wende, Marijk

30, 31, 32, 34, 37, 45, 46, 47, 48,
89, 118, 162, 163, 176

Z

zagotavljanje kakovosti (v
visokem šolstvu)

28, 35, 49, 56, 58, 71, 113, 163,
164, 170, 171

zaposljivost

36, 84, 85, 88, 90, 94, 112, 122

Povezave:

CMEPIUS

<http://www.cmepius.si/>

ENIC-NARIC

<http://enic-naric.net/>

Euraxess

<http://www.euraxess.si/>

Evropska komisija

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc62_en.htm

Evropska unija

http://europa.eu/index_sl.htm

Eurydice

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo

<http://www.mvzt.gov.si/>

Resolucijo o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011-2020

http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/odnosi_z_javnostmi/30.03._resolucNPVS_DZ.pdf

Resolucija o Raziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije 2011 – 2020

http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/znanost/RISS/Resolucija_RISS.pdf

Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu

<http://www.nakvis.si/>

Izvršna agencija za izobraževanje, avdiovizualno področje in kulturo
(EACEA) http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php

Uradna spletna stran bolonjskega procesa in evropskega visokošolskega
prostora 2010 - 2012
<http://www.ehea.info/>



GD Izobraževanje in kultura

Program Vseživljenjsko učenje



CMEPIUS

Center RS za mobilnost
in evropske programe
izobraževanja in
usposabljanja



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VISOKO ŠOLSTVO,
ZNANOST IN TEHNOLOGIJO



CMEPIUS

Center RS za mobilnost
in evropske programe
izobraževanja in
usposabljanja



GD Izobraževanje in kultura

Program Vseživljenjsko učenje



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VISOKO ŠOLSTVO,
ZNANOST IN TEHNOLOGIJO