



Marketizacijski diskurz v izobraževanju

Armand Faganel
Anita Trnavčević





Marketizacijski diskurz v izobraževanju

Znanstvene monografije
Fakultete za management

Glavni urednik

Matjaž Novak

Uredniški odbor

Ana Arzenšek

Štefan Bojnec

Dubravka Celinšek

Armand Faganel

Viktorija Florjančič

Borut Kodrič

Suzana Laporšek

Mirko Markič

Franko Milost

Matjaž Nahtigal

Mitja Ruzzier



Marketizacijski diskurz v izobraževanju

Dekonstrukcija znanstvene publicistike

Armand Faganel

Anita Trnavčević



*Marketizacijski diskurz v izobraževanju:
dekonstrukcija znanstvene publicistike*

Armand Faganel
Anita Trnavčević

Recenzenta · Aleksandra Brezovec in Slavko Gaber
Oblikovanje in tehnična ureditev · Alen Ježovnik

Izdala in založila · Založba Univerze na Primorskem

Titov trg 4, 6000 Koper

www.hippocampus.si

Glavni urednik · Jonatan Vinkler

Vodja založbe · Alen Ježovnik

Koper, november 2017

© 2017 Armand Faganel in Anita Trnavčević

<http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7023-51-0.pdf>

<http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7023-52-7/index.html>

<https://doi.org/10.26493/978-961-7023-51-0>

*Izid monografije je finančno podprla Javna agencija
za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz sredstev
državnega proračuna iz naslova razpisa
za sofinanciranje znanstvenih monografij*



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=292903680

ISBN 978-961-7023-51-0 (pdf)

ISBN 978-961-7023-52-7 (html)

Kazalo

1	Uvod	7
2	O marketizaciji skozi dekonstrukcijo	11
2.1	Viri podatkov	12
2.2	Dekonstrukcija	16
2.3	<i>Différance</i>	18
2.4	Pisanje in <i>Différance</i>	21
2.5	Kritike dekonstrukcije	22
2.6	Analiza diskurza	24
3	Dekonstrukcija besedil	29
3.1	Pomen in vloga javnega visokega šolstva	33
3.2	Kakovost visokega šolstva	39
3.3	Financiranje visokega šolstva	44
3.4	Privatizacija visokega šolstva	46
3.5	Neoliberalizem	48
3.6	Marketizacija	52
3.7	Nacionalni interes	54
3.8	Visokošolska reforma in vplivi Evropske unije	57
3.9	Globalizacija visokošolskega izobraževanja	60
3.10	Liberalizacija, tržna dejavnost in konkurenčnost	66
3.11	Študentje	72
3.12	Visokošolski učitelji in sindikati	77
3.13	Visokošolske institucije	81
3.14	Refleksija in diskusija	86
4	Zaključek	103
	Literatura	117
	Recenziji	131

1 Uvod

V evropskem prostoru so se v zadnjih treh desetletjih dogajale pomembne spremembe in premiki, od »Bolonje« in »Lizbone« naprej. Sprejete so bile usmeritve visokošolskih izobraževalnih politik na evropskem nivoju, posledično tudi na nacionalnih nivojih, ki so oblikovale enoten evropski visokošolski prostor. Cilji reform so bili med drugim vključiti čimvečji delež mladih v visoko šolstvo, skrajšati čas študija, uveljaviti in promovirati evropski visokošolski prostor tudi navzven, povečati mobilnost prebivalcev EU, prilagoditi učne izide in kompetence potrebam sodobnega časa, uvesti učinkovitost v rabo javnih sredstev. Slovenski visokošolski sistem se tem spremembam prilagaja in pomaga soustvarjati nov visokošolski prostor.

Te in mnoge druge usmeritve so ustvarjale pogoje za sprejem policy dokumentov, katerih temelj je bila marketizacija. Proces marketizacije označuje spreminjanje družbe v trg ter družbenih odnosov v tržne. Trg je bil pri klasičnih avtorjih različno definiran (Smith, Marx, Weber, Durkheim in Parsons), vsak iz svoje perspektive so ga omenjali kot monetarni mehanizem menjave v ekonomski sferi družbenega delovanja. Polanyi (1957) je v teoriji družbene preobrazbe izpostavil, da je postal princip tržne samoregulacije temeljna značilnost moderne družbe. Slater in Tonkiss (2001) v svojem modelu tržne družbe trdita, da je proces marketizacije v razvitih državah že končan in da je današnja družba že tržna. S kulturnega vidika predstavlja marketizacija poskus komodifikacije visokošolskega izobraževanja (zagotavljanje kakovosti, evalvacije, rangiranja). Komodifikacijo lahko identificiramo kot proces, ki na mikronivoju konkretizira cilje marketizacije, zajema pa spreminjanje narave, ljudi, odnosov, pomenov ter nematerialnih virov v tržno blago. Končni rezultat procesa marketizacije in komodifikacije v tržni družbi se odraža v preteči Rifkinovi (2000) tezi, da je celotno človeško življenje postalo izkušnja, za katero je potrebno plačati.

V številnih znanstvenih in poljudnih člankih je možno zaznati razprave o marketizaciji javnih visokošolskih storitev v svetu in pri nas.

Spremembe v kulturi življenja v visokošolskem prostoru se v svetu dogajajo že od poznih 1970. z institucionalizacijo marketizacijskih politik. Starodavne akademske rituale in prakse so postopno spodrivale managerske tehnike, visokošolske inštitucije pa so se spreminjale v stroškovne centre. Ne glede na odnos do prednosti in slabosti teh sprememb, je danes marketizacija dejstvo, s katerim se mora visokošolski sektor sprijazniti. Zagovorniki marketizacije trdijo, da bodo ti procesi ustvarili prožnejše in učinkovitejše visoko šolstvo. S prodorom trga v visoko šolstvo naj bi pridobili več vrednosti za vložena sredstva ter zagotovili učinkovitost visokošolskega sektorja in večjo odzivnost na potrebe družbe, gospodarstva ter študentov. Nasprotniki marketizacijskih politik trdijo, da se izobraževanje spreminja v tržno blago in da bodo posledice vidne na področju segregacije, tudi diskriminacije ipd. Pojem 'marketizacijske politike' je pogosto uporabljen, označen kot pravzaprav ideološki in njegov pomen ni samoumeven. Morda je celo bolj smiselno in korektno razpravljati o marketizacijskih procesih, za katere vrsta avtorjev meni, da jih lahko uvrstimo oziroma da »polnijo« koncept marketizacije. Ti procesi so deregulacija, decentralizacija, glavarina, povečanje pristojnosti posameznih inštitucij etc. Ti procesi naj bi zagotavljali in spodbujali delovanje tržnih zakonitosti, vendar se vzporedno z njimi povečuje vmešavanje državnih organov ter mikro-management življenja na visokošolskih inštitucijah. Zaradi tega je vprašljivo, če lahko res govorimo o deregulaciji, decentralizaciji ipd., v bistvu gre za re-regulacijo in re-centralizacijo, skratka za redefiniranje procesov (glej Logaj in Trnavčević 2008).

Osrednja tema pričujočega dela, ki je nastalo na osnovi doktorske disertacije Armanda Faganela (2015) z naslovom »Dekonstrukcija marketizacije javnega visokošolskega izobraževanja v tranzicijski družbi«, je analiza diskurzivnih vidikov marketizacije javnega visokega šolstva v Sloveniji skozi znanstvene članke ter preučevanje sprememb poslanstva javnega visokega šolstva v Sloveniji. Raziskava zajema iz historičnega pregleda razvoja ter posebne vloge visokega šolstva v Sloveniji in širše; usmerjena je v identifikacijo razlogov za uveljavljanje »trga« v slovenskem visokem šolstvu, predvsem pa v koncepte in konstrukte, povezane z marketizacijo visokošolskega prostora. Marketizacijo visokošolskega izobraževanja lahko obravnavamo z nacionalnega, regionalnega, evropskega in globalnega vidika. Obenem pa predstavlja marketizacija tudi prakse, ki so posledice sprejetih politik. Te prakse se manifestirajo skozi različne pojavne oblike, ki politike ponekod prehitevajo, ponekod

pa so njihova posledica. Preučevali smo razvoj in vplive politik, evropskih in regionalnih na slovenske ter obratno. Jedro preučevanja je marketizacija javnega visokega šolstva v Sloveniji ter vplivi ključnih konceptov, kot so npr. internacionalizacija, mobilnost, kakovost, povezanih z dokumenti na različnih nivojih ter živeči diskurz marketizacije v praksi. V našo analizo pa še niso zajete oblike in procesi marketizacije, ki so se sicer odprli na področju osnovnega šolstva, lahko pa pričakujemo, da bodo v podobni obliki vstopili tudi v visokošolski prostor. Gre namreč za sodbo Ustavnega sodišča RS (U-I-269/12 z dne 4. decembra 2014), v kateri je zapisano, da je ZOFVI v neskladju z Ustavo RS glede financiranja javno veljavnih izobraževalnih programov. Posledično to pomeni, da je država dolžna financirati javnoveljavne programe tudi v zasebnih osnovnih šolah. Vidik financiranja se v marketizacijskih politikah relativno redko izpostavlja in analizira. Morda je eden od razlogov v pestrosti evropskih in drugih ureditev izobraževalnih sistemov z vidika javnega oz. zasebnega šolstva. Hkrati pa je eden od marketizacijskih procesov tudi privatizacija javnega izobraževanja, kar paradoksalno, lahko zasledimo tudi v sodbi Ustavnega sodišča. Če namreč država z javnimi financami financira zasebne šole, ki se tržijo ravno zaradi tega, ker so/naj bi bile drugačne od javnih šol, hkrati pa naj bi se njihovi programi financirali, ker so javnoveljavni programi in ustrezajo vsem kriterijem javnoveljavnih programov, ki jih izvajajo javne šole, potem logiko trga in drugačnosti težko zagovarjamo. Vidimo pa, da je financiranje tista podstat, ki izniči delovanje trga in vpelje v zasebne šole »državo«, kar kaže na marketizacijo – spodbujanje šolskih politik v tržno obnašanje in financiranje tržnega obnašanja z javnimi financami.

Podobne procese sledimo tudi na področju visokega šolstva. Država naj bi poskrbela za delovanje trga visokošolskih zavodov tako, da financira skozi podeljevanje koncesij zasebne visokošolske zavode oz. bolje rečeno zasebni interes. Vendar se zdi, da so razprave o marketizaciji izobraževanja skoraj zamrle. Marketizacijski procesi pa niso zamrli, ampak se novih oblikah in z drugačno argumentacijo razvijajo in udeležujejo v izobraževalnih politikah.

2 O marketizaciji skozi dekonstrukcijo

Marketizacija visokega šolstva je proučevana skozi analizo politik, dokumentov, skozi finančni vidik (Palferyman in Tapper 2016), skozi elemente marketinškega spleta (Nedbalová, Greenacre in Schulz 2014), skozi promocijo identitete na spletu (Saichaie in Morpew 2014) ipd. Raznolikost metodoloških pristopov in uporabe virov je velika, tudi dekonstrukcijo zasledimo v objavah, npr. Laing in Laing (2016). Posebnost pričujoče monografije pa je v dekonstrukciji slovenskih znanstvenih člankov, ki obravnavajo marketizacijo in marketizacijske procese v slovenskem prostoru. Raziskovanje v družbenih vedah namreč pogosto razvrščamo med *pozitivizem* in *interpretivizem* (tudi *antipozitivizem*). Pozitivizem kot epistemologija obravnava informacijo kot rezultat logičnih in matematičnih interpretacij čutnih doživetij ter izključni vir vsega znanja (glej Macionis in Gerber 2011) in veljavnih resnic (glej Larrain 1986, 197). Interpretivizem pa je utemeljen v paradigmi, da družbene resničnosti ne moremo preučevati z istimi metodami, kot jih uporabljamo v naravoslovju; upoštevati je namreč potrebno razumevanje interpretacij, ki jih imajo dejanja raziskovanja za preučevane osebe (Macionis in Gerber 2011, 32). Družboslovna raziskava je lahko v ontološkem smislu postmoderno relativistična, saj predpostavljamo, da imajo lahko opazovalci različne poglede in da »se tisto, kar velja kot resnica, lahko razlikuje iz kraja v kraj in od časa do časa« (Collins 1983, 88, v Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 51). Epistemološko pa predstavljena raziskava izhaja iz tradicije postmoderne filozofije, ki je kritična do temeljnih domnev in struktur filozofije. Doel (1994, 128) je v svojem diskurzu o dekonstrukciji zapisal, da sam *ontologijo* obravnava kot definiranje pojmov, ki se jim želi približati in jih preučiti, *metodologijo* kot razvijanje strategij pristopa, *epistemologijo* pa kot razvoj in uporabo strategij raziskovanja. Vsekakor ne smemo pozabiti razmišljati o vseh treh poljih znotraj celovitega procesa. Z drugimi besedami – ontologija, metodologija in epistemologija so ločeni, a tudi stični koraki v procesu raziskovanja.

2.1 Viri podatkov

Pri razčlenjevanju in analiziranju smo preučevali »policy« dokumente Evropske unije s področja visokega šolstva, dokumente slovenske visokošolske razvojne politike, razprave in znanstvene članke o marketizaciji visokega šolstva. Uporabljeni so bili sekundarni viri podatkov v tektualizirani obliki. Izvedena je bila dekonstrukcija z diskurzivno analizo vsebin člankov na temo marketizacije visokošolskega izobraževanja v revijah: *Šolsko polje*, *Šolski razgledi*, *Družboslovne razprave*, *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, *Teorija in praksa* ter *Sodobna pedagogika* od leta 2000 do 2012.

Šolsko polje je znanstvena revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja, običajno izide v treh dvojnih številkah letno, izdajatelja pa sta Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut. *Šolski razgledi* so strokovnoinformativni štirinajstdnevnik, namenjen izobraževanju, vzgoji, znanosti in kulturi, izdaja ga podjetje Šolski razgledi, d. o. o. Revija *Družboslovne razprave* izhaja trikrat letno, obravnava vsebine s področja sociologije, komunikologije, politologije in kulturologije ter tem raziskovalnim področjem bližnjih družboslovnih disciplin, izdaja pa jo Slovensko sociološko društvo. Revijo *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* izdaja Šola za ravnatelje dvakrat letno, namenjena je strokovnim in teoretičnim pogledom na vodenje v izobraževanju. *Teorija in praksa* je interdisciplinarna družboslovna revija izhaja šestkrat letno, namenjena področjem za področje politologije, sociologije, novinarstva, komunikologije, obramboslovja in kulturologije, izdaja pa jo Fakulteta za družbene vede na Univerzi v Ljubljani. *Sodobna pedagogika* je znanstvena revija za pedagoške vede, izhaja štirikrat letno pri Zvezi društev pedagoških delavcev Slovenije.

V končni verziji smo tako uporabili 27 člankov iz znanstvenih revij. Kriterij za izbiro revij je bil, da »pokrivajo« področje družboslovja in objavljajo tudi članke s tematiko visokega šolstva. V zaključku smo izbrali sedem revij: *Teorija in praksa* (TP), *Družboslovne razprave* (DR), *Sodobna pedagogika* (SP), *Uprava* (U), *Šolski razgledi* (ŠR), *Naše gospodarstvo* (NG) ter *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* (VVI) (preglednica 2.1). *Šolske razglede* sicer uvrščamo med časnike, vendar s specifično vsebino, saj je v kolofonu zapisano, da je to strokovnoizobraževalni časnik za vzgojo, izobraževanje, znanost in kulturo. V preglednici 2.2 je podrobnejši pregled avtorjev skupaj z naslovi obravnavanih člankov ter ime revije, v kateri je članek objavljen.

Preglednica 2.1 Uporabljeni članki po revijah

Revija	TP	DR	SP	U	ŠR	NG	VVI
Število člankov	5	2	11	3	4	1	1

Preglednica 2.2 Avtorji in naslovi uporabljenih člankov

Avtor	Naslov članka	Revija
Bevc (2003)	Učinkovitost in pravičnost visokošolskega izobraževanja v Sloveniji	<i>Teorija in praksa</i>
Bourdieu in Wacquant (2003)	Neoliberalni novorek: zabeležke o novi planetarni vulgati	<i>Družboslovne razprave</i>
Bučar (2001)	Stroka in politika ob deseti obletnici slovenske zunanje politike	<i>Teorija in praksa</i>
Gregorčič (2008)	Epistemologija radikalne pedagogike in kulturni kapital za 21. stoletje	<i>Sodobna pedagogika</i>
Jelenc Krašovec (2001)	Univerza – potrebna tudi v učeči se družbi?	<i>Sodobna pedagogika</i>
Jurše (2009)	Globaliziranje trga poslovnega izobraževanja in model strateškega prilagajanja univerzitetne poslovne šole	<i>Naše gospodarstvo</i>
Kellermann (2006)	Od Sorbone do Bologne in še naprej: o ideologiji trenutne evropske politike visokega šolstva	<i>Sodobna pedagogika</i>
Klun in Šučur (2010)	Higher Education – Importance and Funding in Slovenia	<i>Uprava</i>
Kotnik (2006)	Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa	<i>Sodobna pedagogika</i>
Kovač (2006)	Bolonjska reforma kot etnološki fenomen: primer Univerze v Ljubljani	<i>Sodobna pedagogika</i>
Krakar Vogel (2009)	Podcenjujoča in nestvarna: habilitacijska merila	<i>Šolski razgledi</i>
Kramberger (2003)	Od Joining the Club h grotesknosti slovenske adaptacije na neoliberalizem	<i>Družboslovne razprave</i>

Nadaljevanje na naslednji strani

Obravnavana vsebina v znanstvenih člankih ni tematsko »čista«, prepletajo se različni pojmi in kategorije, zato je vsebina istega članka večkrat obravnavana v različnih kontekstih, odvisno od izseka besedila, ki je zajet v analizi.

Toro idr. (2008) so uvedli »koncept refleksivnih ontologij, tj. opis konceptov in odnosov v domeni s pomočjo vase zaprtih (angl. *self-contained*) vprašanj«. Ta pristop ponuja več prednosti: pospešuje proces

Preglednica 2.2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Avtor	Naslov članka	Revija
Kump (2008a)	Učenje odraslih za življenje ali za preživetje?	<i>Sodobna pedagogika</i>
Kump (2008b)	Učenje odraslih za življenje ali za preživetje?	<i>Sodobna pedagogika</i>
Lipušič (2010)	V evforiji »preobrazbe in razvoja«	<i>Šolski razgledi</i>
Lukšič (2002)	Vloga države pri zagotavljanju nacionalnih interesov	<i>Teorija in praksa</i>
Medveš (2006)	Bolonjski proces med univerzo in uradništvom	<i>Sodobna pedagogika</i>
Medveš (2008)	Globalizacija in slovensko šolstvo	<i>Sodobna pedagogika</i>
Potočnik Kogovšek (2009)	Visokošolski zavodi in tržna dejavnost: primer Slovenije in tujine	<i>Uprava</i>
Setnikar Cankar (2008)	Decentralisation, Privatisation and Changes in the Financing of Education in Slovenia: Greater Opportunities for Citizens?	<i>Uprava</i>
Šadl (2010)	Globalizacija družbene reprodukcije: Skrbstveni deficit in globalne verige skrbi	<i>Teorija in praksa</i>
Štrajn (2008)	Visokošolska tranzicija	<i>Šolski razgledi</i>
Štrajn (2010)	Družba znanja do leta 2025	<i>Šolski razgledi</i>
Trnavčević (2004)	Globalizacija izobraževanja	<i>Vodenje v vzgoji in izobraževanju</i>
Zgaga (2001)	Socialni kontekst sodobnih edukacijskih politik	<i>Sodobna pedagogika</i>
Zupan (2008)	Kozmetična prenova	<i>Šolski razgledi</i>
Židan (2002)	Slovenski izobraževalni nacionalni interesi in EU	<i>Teorija in praksa</i>

spraševanja, tvori novo znanje o domeni, ki ga razširja z vprašanji in odgovori, ter vzpostavlja celovito strukturo znanja. Najpomembnejši uporabljeni metodi v delu sta: dekonstrukcija ter metoda diskurzivne analize.

Kot temeljna raziskovalna metoda, ki pa ni metoda v klasičnem smislu, je bila uporabljena dekonstrukcija, kakor jo je utemeljil Derrida (1981a; 1981b; 1982; 1988a; 1988b). Po Doelu (1994, 134) dekonstrukcijsko raziskovanje ne predstavlja niti ne prikazuje: pretaka se, kroži, širi, premika. Z drugimi besedami – ničesar ne ve o utrjenih oblikah in *biti*. Nasprotno – živi skozi tok (*fluks*), večkratnost (*multipliciteto*), razširjanje (*diseminacijo*), igro barv (*iridescenco*) ter postajanje (angl. *becoming*).

Namesto da bi razmišljali o dekonstrukcijskem pisanju kot o pisanju *o* nečem (tj. iz oddaljenosti od subjekta), je treba razmišljati o dekonstrukcijskem pisanju kot kroženju *skozi* nekaj (tj. kakor potopljeni v subjekt). Derrida (1982, xv) tudi pravi, da »dekonstrukcija ni negativna, ni nihilistična«, torej je lahko dekonstrukcijsko pisanje tako afirmativno kot produktivno. Bennington (1989, 86) tvega hipotezo, da je dekonstrukcija v določenem smislu predhodna konstrukciji, pri čemer je ta predhodnost neskončna. Derrida (1981b, 93) pojasni, da dekonstrukcija »tudi ni nevtralna. Intervenira.«

Derrida je specifičen glede tega, kaj dekonstrukcija ni, žal pa se ontološko ni opredelil, kaj dekonstrukcija je. Ni oblika analize ali metoda, ki jo lahko preprosto uporabimo za izbrano besedilo (Derrida 1988a, 3). »Za metodo je ne moremo opredeliti, še posebno če razmišljamo o njenem tehničnem in proceduralnem pomenu. Tudi kritika ni.« (Derrida 1991, 273). Pravzaprav je ne moremo formalizirati (Derrida 2002, 193) niti definirati izven konteksta (Derrida 1988b, 141). Beardsforth (1996, 4) meni, da se Derrida previdno izogiba terminu metoda, ker ta nosi konotacije proceduralne oblike sodbe. Mislec, ki se je z izbrano metodo že odločil, kako bo nadaljeval, se je nesposoben širše poglobiti, saj je ujetnik meril, ki strukturirajo njegova konceptualna dejanja. Čeprav je ne moremo opredeliti v smislu tehničnih postopkov, vseeno obstajajo neka splošna pravila, ki jih lahko ustrezno transponiramo med situacijami (Derrida 1995, 193). Ta pravila bodo vedno nekoliko drugačna, saj so odvisna od specifičnosti besedila in/ali konteksta. Dekonstrukcija ni toliko namenjena sledenju namer avtorjev kot razvijanju konceptualnih implikacij tega, kar so avtorji napisali (Beath in Orlikowski 1994). Derrida je tako sklepal (Prior 2003, 110), da lahko vsako besedilo beremo na različne načine (fr. *la différance*), ker vsa besedila vsebujejo dvoumnosti, in ker je tako, mora biti vsaka dokončna (angl. *ultimative*) interpretacija odložena za vedno (fr. *la différance*).

Sledili smo ideji Fairclougha (2006), ki uporablja diskurzivno analizo z namenom preučevanja načinov oblikovanja družbenih praks, ki se oblikujejo skozi diskurz, zanimajo pa ga tudi nadaljnji diskurzivni elementi družbenih praks. Wodakova (2009, 17) pravi: »Eden od ciljev diskurzivne analize je »demistificirati« diskurze s pomočjo dešifriranja ideologij.« Ob relativni »neoprijemljivosti« dekonstrukcije so bile koristne tudi nekoliko tradicionalnejše metode raziskovanja. Zbrani podatki so bili obdelani z diskurzivno analizo – ang. *discourse analysis method* (Silverman 2000; Thomas 2002) in metode analize vsebine –

ang. *content analysis method* (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005).

Ob tem ne zasedamo ene ali druge prepoznane pozicije, temveč skušamo s kvalitativnim analiziranjem teorij in besedil preučiti, kako se družbeni pojav razvija znotraj družbenega konteksta. Derrida je ugovarjal filozofsko metafizični tradiciji glede njihovih predpostavk o čisti transcendenci (zunaj meja izkušnje in praktičnega spoznanja). Istočasno pa je obsojal nefilozofsko (empiricistično) tradicijo humanistike in družbenih ved, da ni spoznala potrebe po trenutni transcendenci. Po Hepburnovi (2006) je zato dekonstrukcija inskripcija (vpis) tistega, kar je na drugi strani transcendentalnega, v empirično in je zatoorej inskripcija odsotnosti v prisotnost z utemeljitvijo, da so subjekti in objekti le igra sledov (prisotnosti-odsotnosti). Smotra visokega šolstva nismo problematizirali zgolj z ekonomskega vidika; enako pomembne so tudi druge ključne teoretske paradigme zadnjih dveh stoletij in zlasti novejšega obdobja, saj opozarjajo še na druge smotre, kot npr. kritično državljanstvo; raziskovanje zaradi raziskovanja; osebnotni razvoj idr. Zato smo ob poudarjeni dihotomiji friedmanovstva in keynesijanstva osvetlili tudi nekatere druge vidike; zaradi razsežnosti vprašanj pa se nismo poglobljali v vse vidike, upoštevajoč tudi načelo Ockhamove britve, kot ga interpretira Russell (2000, 462–463), da je potrebno izbrati med različnimi hipotezami tisto razlago fenomena, ki jo lahko razložimo z najmanj možnimi vzroki, dejavniki ali spremenljivkami, kar nas usmerja proti ontološki škrtosti.

Po Boghossianu (2001) so družbeni konstrukti koncepti ali prakse, ki so kreacije določenih skupin/avtorjev. Znotraj danega situacijskega konteksta smo tako dekonstruirali pomembnejše paradigme evropske ter slovenske visokošolske politike in konceptualne poudarke prepoznanih izhodišč iz vsebin dostopnih znanstvenih člankov zagovornikov, spremljevalcev in kritikov marketizacije, kakor tudi drugih vpletenih. Med procesom dekonstrukcije je bila izvajana tudi refleksija o posledicah napisanega ter o prenašanju »dobrih« praks v druga družbena okolja.

2.2 Dekonstrukcija

Peters in Biesta (2009, 8–9) sta takole poskušala vpeljati bralca v Derridajevo dekonstrukcijo:

Derridajeva misel je politična v smislu da nas uči brati in pisati drugače. Dekonstrukcija Derridaju nadomešča kritične prakse, osredotočene na besedila, v preučevanju neopisljivega ali neizrekljivega.

vega. To počne, ne z namenom izogibanja metafizičnemu značaju jezika ampak tako, da ga izpostavlja in spodkopava. Kot kritična praksa pa ga nato fiksira na obrobni in naključni vidiki besedilnega sistema, da bi preobrnil glavno sporočilo, poigravajoč se z retoričnimi elementi znotraj gramatične strukture. Izraz dekonstrukcija označuje posebno prakso branja in zatorej, metodo kritike ter način analitične raziskave, povezane z razlikami.

Derrida na žalost ni nikoli podal opredelitve ali natančne definicije svojega glavnega orodja – dekonstrukcije, zato smo prepuščeni interpretacijam različnih avtorjev, med katerimi so ga mnogi tudi povsem zavračali (Habermas 1981; 1987; Rorty 1991; 1998), pogost očitke je bil, da Derrida sploh ni filozof.

Kot pišeta Guillemette in Cossette (2006) je Derridaja zanimalo eno posebno nasprotje, nasprotje med pisanjem in govorom. Derridajev kritičen pristop k dekonstrukciji kaže, da niso dualizmi nikoli ekvivalentni; vedno so hierarhično rangirani. En pol (prisotnost, dobro, resnica, moški itn.) je privilegiran na račun drugega (odsotnost, zlo, laž, ženska itn.). v primeru govornice in pisanja smo pripisali govoru pozitivne kvalitete originalnosti, centra in prisotnosti, medtem ko je bilo pisanje potisnjeno v sekundarni ali deriviran status. Derrida je razumevanje pisane besede samo kot reprezentacijo govornice besede poimenoval za logocentrično tradicijo zahodnjaške miselnosti. Hottois (1998) je zapisal: »Dekonstrukcija se nanaša na vse tehnike in strategije, ki jih je uporabljal Derrida z namenom, da bi destabiliziral, razprl in razmestil besedila, ki so eksplicitno ali nevidno idealistična.

Dekonstrukcijo dosežemo preko dveh korakov (Hottois 1998):

1. *Reverzibilna faza*: ker je bil par hierarhično rangiran, moramo najprej izničiti boj za prevlado. Med to fazo mora pisanje prevladovati nad pisanjem, drugo mora prevladati na jazom, odsotnost nad prisotnostjo, zaznavanje nad razumevanjem itn.
2. *Faza nevtralizacije*: termin, ki je bil favoriziran med prvo fazo mora biti izkoreninjen iz binarne logike; tako pustimo za seboj vse predhodne pomene vkoreninjene v dualističnem razmišljanju. Ta faza daje oporo androgenemu, super-govoru ter nad-pisanju. Dekonstruirana beseda tako postane nedoločljiva, s čemer onemogočimo klasifikacijo in posledično se dva predhodno nasprotujoča si pola zlijeta.

V kasnejšem obdobju je to prvo definicijo dekonstrukcije nadome-

stila bolj izostrena definicija v *Force of Law* (Derrida 1992). Ta je manj metafizična in bolj politična, dekonstrukcijo naj bi se uporabljalo s pomočjo dveh stilov, ki ne odgovarjata prejšnjima dvema fazama. Tako imamo po eni strani genealoški stil dekonstrukcije, ki se ukvarja z zgodovino koncepta teme. Če je v mlajših letih v *Of Grammatology* (Derrida 1974) izpostavljal zgodovino koncepta pisanja, se je kasneje ukvarjal z zgodovino pravice. Na drugi strani pa imamo bolj formalističen ali strukturiran stil dekonstrukcije, ki raziskuje a-historične paradokse ali aporije.¹

Primer Derridajeve (1981b, 127) dekonstrukcije Platonovega *Pharmakona*, kjer je izvedel dekonstrukcijo branja znanega besedila, je združil dva pola *pharmakona* – filtra, ki deluje tako kot zdravilo in/ali strup. »Če je *pharmakon* ambivalenten, je to zato, ker predstavlja medij, v katerem sta si nasprotji nasprotujoči, gibanje in igra, ki ju povezuje, ju obrača ali povzroča, da ena stran prestopa v drugo (duša/telo, dobro/zlo, znotraj/zunaj, spomin/pozabljanje, govor/pisanje itn.).«

Dekonstruirati pomeni izogniti se vsem togim konceptualnim nasprotjem (moško/žensko, narava/kultura, subjekt/objekt, zaznavanje/razumevanje, preteklost/sedanost itn.) in ne obravnavati kocepte, kot da bi bili nekateri različni od drugih. Vsaka kategorija ohranja sledi nasprotne kategorije. Androgeno npr. nosi sledi moškega in ženskega; sledi opazovalca ostanejo v objektivno zasnovanem znanstvenem eksperimentu, zakon preživetja najboljših ima posledice v socialnih organizacijah in strukturah (Guillemette in Cossette 2006).

Podajmo še eno razlago, vidik, poskus pojasnjevanja, in sicer John-sonove (1981):

Dekonstrukcija vsekakor ni sinonim za *destrukcijo*. V resnici je veliko bliže izvornemu pomenu same besede *analiza*, ki etimološko označuje razveljaviti – virtualni sinonim za *de-konstruirati* ... Če je karkoli uničenega v dekonstrukcijskem branju, to ni besedilo, temveč trditev za nedvoumno dominacijo enega pogleda na pomen nad drugim. Dekonstrukcijsko branje je branje, ki analizira specifičnosti kritičnih razlik besedila.

2.3 *Différance*

Izraz *différance* je bil verjetno prvič uporabljen v referatu »Genèse et structure et la phénoménologie,« ki ga je imel Derrida leta 1959 v Cerisy-

¹ Zagata, problem brez izhoda, nerešljivo protislovje.

la-Salle. V svojem eseju »Différance« pa Derrida (1982) na morda najbolj artikuliran način opiše svoj ne-koncept, ki ga je uporabljal v predhodnih delih. Izraz že sam po sebi predstavlja sintezo Derridajevih semiotičnih in filozofskih razmišljanj. Pisanje o *différance* se nanaša na pisanje samo, ker pride do preloma s koncepti označenega in referenta. Poudarek na temi pisanja deluje kot protistrup proti idealizmu, metafiziki in ontologiji. Črka *a* v *différance* (namerno napačna pisava, čeprav je izgovorjava enaka) tako predstavlja številne značilnosti uporabe te teorije (Guillemette in Cossette 2006):

1. *Différance* je razlika, ki razbije kult identitete in prevlade jaza nad drugimi, kar pomeni, da ne obstaja izvor (izvorna enota). Razlikovati se (fr. *différer*) pomeni ne biti identičen.
2. *Différance* označuje divergenco, ki je napisana: *a*, ki ga lahko vidimo, vendar ne slišimo.
3. *Différer* (odložiti) pomeni izpodriniti, premakniti ali izogniti se.
4. *Différance* je prihodnost v teku (boj proti zamrznjenim pomenom), je premik označenih označevalcev na obrobje, saj ni organiziranega, originalnega, transcendentalnega označenega.

Po Biesti (2001, 42–43) se je Derrida pri razvoju svoje teorije oprl na teorijo znakov in jezika, ki jo je ponudil Ferdinand de Saussure. V nasprotju s teorijo, da je jezik v osnovi proces poimenovanja, obešanja besed na stvari, je Saussure (2011) trdil, da je jezik sistem ali struktura, kjer je vsak posamezen element brez pomena izven meja te strukture. Toda – in tu je stična točka Saussurejeve ideje in Derridajeve dekonstrukcije metafizike prisotnosti – te razlike niso razlike med pozitivnimi izrazi, tj. med izrazi, ki se že sami nanašajo na objekte ali stvari zunaj sistema.

Po Saussureju ima torej beseda *lipa* pomen (menimo da ustreza ali se nanaša na nekaj), ker to ni beseda *lepa*. Stvar, ki jo *lipa* označuje (samostalnik, živo bitje) lahko opredelimo kot *lipo* (besedo) predvsem zato, ker je drugačna (slišati je drugačna, piše se drugače) od druge besede *lepa*, pridevnika, ki lahko v resnici opisuje tudi *lipo*, se pa ne nanaša na lipo, tako kot se nanaša beseda *lipa*. Saussure torej trdi, da se ta razlikovalni mehanizem odraža na celotnem jeziku; beseda *lipa* predstavlja to kar predstavlja zato ker ni beseda *lepa* ali *lira* ali beseda *jelša*. Povezava med pomenom in označevalcem (tj. dejstvo, da se beseda *lipa* nanaša na to kar poznamo kot lipo) je torej po Saussureju popolnoma arbitrarna. Ne obstaja noben »naraven« razlog, zakaj bi moral biti določeni označevalec povezan s točno določenim pomenom.

Razlog, zakaj Derrida (1982, 11) označi »kar je pisano, kot *différance*« se da zlahka sprejeti. Čeprav je »igra razlik (ang. *differences*)« (Derrida 1982, 11) identificirana kot pogoj za možnost vseh pojmovnosti (ang. *conceptuality*), ne smemo narediti napake in misliti da smo našli resničen izvor vseh pojmovnosti; kar z drugimi besedami pomeni, da je ta igra igriva toda vseeno transcendentalnega² pomena. Natančneje povedano, obstaja le en način, da se izognemo tej napaki, tj. s priznanjem, da so razlike, ki sestavljajo igro *différance* »same po sebi učinki« (Derrida 1982, 11). Kot Derrida (1982, 11) utemeljuje:

Kar se piše kot *différance* je torej igrivi premik, ki »proizvaja« – s pomočjo nečesa, kar ni le aktivnost – te razlike, te učinke razlik. To ne pomeni, da je *différance*, ki proizvaja razlike nekako pred njimi, v enostavnem in nespremenjenem – brezbriznem – sedanjiku. *Différance* je ne-polni, ne-enostavni, strukturirani in diferencirajoči izvor razlik. Zatorej naziv »izvor« ni več primeren.

To pomeni, da bi morali v jeziku metafizike govoriti o učinkih »brez vzroka« (Derrida 1982, 12). Kar spet pomeni, »da *différance* ni, ne obstaja v nobeni obliki, je drugačno od vsega drugega [...] nima obstoja ne bistva. Ne izhaja iz nobene kategorije biti, ne prisotne ne odsotne.« (Derrida 1982, 6). Zagotovo *différance* ni diferenciacija, ker bi to pustilo odprte možnosti »za organsko, originalno in homogeno enoto, ki bi lahko eventuelno nekoč postala razdeljena (Derrida 1976, 13).

Ravno to razliko med elementi (tisto kar jim daje pomen ter identiteto) nam želi Derrida predstaviti z besedo *différance*. Zato opis *différance* nima ne obstoja ne bistva; nima bistva zato, ker so povezave v sistemu popolnoma arbitrarne in ker ni standarda, ki bi narekoval kako naj bodo elementi različni eden od drugega (kako se bodo razlikovali); nima obstoja zato, ker poskuša *différance* bolj kot same elemente (na kaj se nanašajo) razmejiti razlike med temi elementi.

Derrida je tako prevzel Saussurejev koncept razlikovanja in ga umestil kot *différance*. Prvi pomen *différance*, ko funkcionira kot samostalni glagol *differer*, je torej »ne biti identičen, biti drugačen, zaznaven ipd.« (Derrida 1982, 8). To je en način uporabe *différance* za opozorilo na »interval, oddaljenost, razmik, [...], ki nastanejo med elementi in [...] so proizvedeni z določeno vztrajnostjo pri ponavljanju« (Derrida 1982, 8). Torej *différance* kot razmik, razlikovanje. Razlikovanje, ki omogoča

² Nadčutno, čutno in čutnemu spoznanju nedostopno, zunaj meja izkušnje in praktičnega spoznanja.

ustvarjanje identite elementov in proizvajanje pomena. *Différance* na Hedieggerjev način, ne kot stvar temveč kot nekaj, kar omogoča predstavljanje stvari, proizvajanje pomena, odpiranje neskončnih možnosti. *Différance* ne kot sistem temveč kot pomanjkanje, ki omogoča sistemu, da se spravi v gibanje.

Drugi pomen besede *différance* izhaja iz fr. besede *defer*: odložiti, narečiti z zamudo, odlašati. S tem je presegel Sausureja in Heideggerja, saj mu je uspelo umestiti to dvojnost v novo besedo. Za Sausserjevo strukturalno lingvistiko je najpomembneje predstaviti razlike med elementi sistema jezika, ki nato dodelijo pomen tem elementom (neko identiteto); razlikovanje torej predstavlja stvar odnosov v zaprtem, sinhronem sistemu. Sistem se lahko s časom spreminja, toda te spremembe se po Sausserju dogajajo zelo počasi in ne spreminjajo samega pojma razlikovanja. Za Derridaja pa *différance* upošteva (preko odlašanja) razlikovanje skozi čas, čeprav ostaja v istem sistemu (jezika), z istimi strukturami in zakoni. Pomen je torej (ne le slučajno, umetno) vedno in obvezno že zakasnen, odsoten v sedanjosti. Razlikovanje zato pridobi (poleg prostorskega) tudi časovni element. Obstoje zamika omogoči Derridaju ne le vzpostavitev prostorskega razlikovanja, temveč tudi povezovanje dekonstrukcije z binarnimi nasprotji, ki jih želi obravnavati.

Derrida (1982) se namenoma izogne definiranju *différance* kot koncepta, že zaradi samega koncepta *koncepta* – »domneva, da lahko pomen vedno izkoristimo v obliki nekega ustreznega, samega po sebi identičnega (lepo opisanega) koncepta« na način, kot je tradicionalno podedovan, je ena izmed zadev, ki so Derridaja napotile v dekonstrukcijo (Norris 1987, 19).

2.4 Pisanje in *Différance*

Ugotavljamo torej, da dekonstrukcija ni način analize, kritika, metoda, delovanje ali destrukcija. Dekonstrukcijo je Derrida (2007, 103) poimenoval odprtost do drugega, ki se »predstavlja kot odsotnost«. Meni tudi, da je govor namenjen drugim in zato nobeni logotipi, označbe »absolutnega znanja« ne morejo »razumeti dialoga in usmeritve proti drugemu« (Derrida 2007, 98). Veliko se ukvarja z uvodom v govore in jih opisuje kot rane ter gnojna vnetja; raziskuje s čim se te vrzeli v govoru in/ali pisanju razkrijejo in kaj potem te razpoke zapolni. Na splošni ravni, Derrida uokvirja dekonstrukcijo kot uničevanje teze o eni dominantni obliki pomena nad drugimi in obenem preobrne večino zahodne metafizične tradicije. Dekonstrukcija ilustrira, kako se besedila premaknejo in se

njihov pomen vedno bolj zapleta, če jih beremo v okviru predpostavk, ki jih postavljajo ter vprašanj, ki jih sama zastavljajo. Dekonstrukcija je torej način analitičnega branja besedila, ki nam osvetljuje razlike (ang. *difference*) znotraj samega besedila. Po Deridaju pomen obstaja in je tam nekje zunaj; opisuje ga takole (Derrida 2007, 300): »Tam je, toda tam zunaj, preko, vendar se nam izmika«. Pomen torej obstaja (čeprav Derida ne enači pomena z znanjem in očitno ne verjame v absolutno znanje), ne moremo pa ga najti na artikuliran način zahodne metafizike, ker so nam besedila na poti. To je razlog, zakaj je *difference* v besedilih tako pomembna, da razumemo pisanje, prostor pisanja, pomen, dekonstrukcijo ter za razumevanje na splošno.

Besedo *difference* Derrida uporablja za obravnavanje, kako so besede in celo teorije različne od drugih besed in teorij in da jim ta razlika daje njihov pomen. Ideja negativne definicije se zdi tipičen Derridajev stil – je metoda definiranja ali pripisovanja pomena nečemu ne s tem kar je, temveč s tem kar ni. Tako je npr. beseda steklenica nekaj drugega kot plastenka, pločevinka, kontejner, tetrapak, stereotip, stiropor itn. Nekatere alternativne besede so lahko sinonimi za steklenico, vendar opisujejo različno obliko od steklenice. Kontejner lahko morda širše pojmuje kot embalažo za tekočino, nekatere druge besede so morda slišati podobno, vendar ni nobene konvergence pomena. Ko se beseda steklenica pojavi v stavku, ji bodo sledile druge besede, ki bodo podrobneje opisovale in definirale pomen besede. Zato Derrida trdi, da pomen ni nikoli celovit ali poln, kakor tudi zaprtje knjige ni dokončno. Derridajev (2007) poglavitni argument je, da zahodna metafizika zakriva pomen, zato je pomembno, da dekonstruiramo pisanje in razkrivamo razlike v smislu posameznih besed in misli.

2.5 Kritike dekonstrukcije

Številni humanistični filozofi, še posebej anglo-ameriške tradicije, zavzemajo kritičen odnos do dekonstrukcije, saj naj bi dekonstrukcija deprimirala besedilo njegovega pomena ter končno zavrnila vrednost vsega, česar se dotakne. Na to bi lahko praktiki dekonstrukcije odvrnili z vprašanjem, kako nekdo definira vrednost ali kaj je to pomen. Čeprav bi odgovor frustriral kritike dekonstrukcije, kaže na smer, v kateri dekonstrukcionisti vidijo besedilo kot vir raznolikih pomenov, ki jih determinirajo bralčevi lastni podteksti in definicije. Druge kritike so letele na ahistoričnost in apolitičnost dekonstrukcije. Spet tretji so v njej videli nihilistično uresničenje radikalnega epistemološkega rela-

tivizma. Ali pa so ji očitali preveč zapleteno intelektualno poigravanje z besedami in besedili, ki bralca ne pripelje nikamor.

Loy (1987) očita Derridaju, da je njegova radikalna kritika zahodne filozofije nepopolna samo zato, ker ni dovolj radikalna. Derrida naj ne bi omogočil zapiranja in na tak način odpiranja nečesa drugega, zato je ostal na pol poti do oznanjenja čiste tekstualnosti. Dekonstrukcija naj bi namreč lahko popeljala do spremenjenega načina doživljanja sveta. Ob tem Loy izpostavi Mādhyamiko – antifilozofijo Nāgārjune, filozofa budizma. Ta je izničeval splošnoveljavne dualizme, kakor npr. med objekti in njihovimi vzročnimi povezavami ali med stvarmi in časom. En dualizem se lahko uporabi za dekonstrukcijo drugega ter za zanikanje obstoja česarkoli samo-obstojnega ali samo-obstoječega, podobno kakor Derrida. Vendar naj to ne bi bilo dovolj, saj medsebojna povezanost obeh pojmov usmerja na misel, da mora negacija enega voditi tudi k negaciji drugega, tega drugega pola (dvojne dekonstrukcije) naj Derrida ne bi videl.

Ellis (1990) izpostavlja, da se mora kritika osredotočiti na ustvarjanje nečesa novega, dekonstrukcija pa naj bi se ukvarjala ravno z nasprotnim: njen namen je razkrinkati staro. Poleg nezanimivosti takšnega početja pa sploh ni jasno ali je to možno narediti. Naivnost množic je po Ellisu startna točka dekonstrukcije, njen nadaljnji potek pa je ravno tako čustven kakor intelektualni skok na pozicijo, ki se zdi drugačna na katerikoli način. Zaključuje, da omogoča dekonstrukcija predvsem čustveni bonus – zagovornikom nudi rutinski način za občutenje, da so razburljivo šokantni.

Sweetman (1999) očita dekonstrukciji pet pomembnih problemov: mešala naj bi estetiko in metafiziko; trditev z argumentom; kriva je za relativizem; je sama sebi nasprotujoča; kriva pa naj bi bila tudi za intelektualno aroganco, saj njeni zagovorniki vztrajajo, da njihove glavne trditve pripomorejo k resnici, čeprav so trditve napačne. Searle (1977) zavrača Derridajevo delo z argumentiranjem, da njegovo zavzemanje za nedoločenosti in lingvistično poigravanje vodita do skrajnih oblik skepticizma in nihilizma. Rorty (1991) pa trdi, da je Derrida najkoristnejši, če ga upoštevamo kot smešnega pisca, ki se je skušal izogniti zahodni filozofski tradiciji, ne pa kot izumitelj nove filozofske metode.

Foucault naj bi v obdobju ohlajenih odnosov z Derridajem za slednjega rekel, da prakticira metodo zamegljenega terorista (Searle 1977). Pisal naj bi tako zamegljeno, da ne moreš reči, kaj bi rad povedal. Ko pa ga kritiziraš lahko vedno reče, da ga nisi razumel in da si idiot.

Žižek (2003) je kritiziral predvsem Derridajevo mesijansko etiko znotraj *difference*. Za Žižka je Derridajevo delo presežek idealnega koncepta, ki se ga ne da zreducirati na dialektiko med idealom in uresničitvijo, uničuje njegovo etično, k pravici naravnano namero ostati odprt do *difference* – še posebno do odprtosti za prihodnost ter omejuje Derridajevo sposobnost za obravnavo dejanskih razlik, ki so prisotne v sedanjosti. Ob tem Žižek priznava Derridajevo zgodnje delo, ko je analiziral *difference* znotraj *différance*, kar naj bi bilo skladno z dejansko različnostjo realnosti (npr. besedil), ki jo analiziramo.

2.6 Analiza diskurza

Diskurz je sprva predstavljal sposobnost urejenih misli ali procedur, lahko tudi verbalno izmenjavo idej, še posebno v pogovoru; pa tudi formalno in urejeno razširjeno izražanje misli o subjektu, povezan govor ali pisanje, lingvistično enoto (kot pogovor ali zgodba), daljšo kot stavek; govorimo tudi o organiziranem znanju, idejah ali izkušnjah, ki so ukoreninjene v jeziku in njegovih konkretnih kontekstih. Analiza diskurza pa pomeni študij jezikovnih razmerij ter struktur znotraj diskurza (glej <http://www.merriam-webster.com/dictionary/discourse>).

Analiza diskurza ne zagotavlja določenega načina ali metode, lahko jo označimo kot način za približevanje in razmišljanje o problemu. V tem smislu ni analiza diskurza ne kvalitativna niti kvantitativna raziskovalna metoda, predstavlja le temeljni način raziskovanja osnovnih predpostavk kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih metod. Analiza diskurza ne zagotavlja konkretnih odgovorov na probleme, ki temeljijo na znanstvenih raziskavah, omogoča le dostop do ontoloških in epistemoloških predpostavk, ki stojijo za projektom, izjavo, metodo raziskovanja, ali sistem razvrščanja. Z drugimi besedami, analiza diskurza omogoča razkrivanje skritih motivov v ozadju besedila ali za izbiro določene raziskovalne metode za razlago tega besedila. Kritična analiza ali analize diskurza ni nič več kot dekonstrukcijska obravnava in razlaga problema ali besedilo – ob zavedanju, da je vsako besedilo pogojeno in nastane znotraj določenega diskurza, zato torej izraz analiza diskurza.

Med različnimi tipi ali teorijami analize diskurza lahko omenimo Derridajevo dekonstrukcijo, Foucaultovo genealogijo ter družbeno kritiko in analizo uporabe diskurza za izkazovanje moči, Jamesonovo marksistično analizo, feministično interpretacijo sodobnih družbenih praks Kristeve ali Cixouseve in druge. Gillova (2000) trdi, da obstaja najmanj 57 variant analize diskurza in jih izvorno umešča v tri široke teoretične

tradicije: (a) kritična lingvistika, družbena semiotika ali kritične jezikovne študije (Fowler idr. 1979; Kress in Hodge 1979; Hodge in Kress 1988; Fairclough 1989); (b) tradicija na katero so vplivale teorije govornost, etnometodologija in konverzacijska analiza (Garfinkel 1967; Sacks 1992; Coulthard in Montgomery 1981; Heritage 1984; Atkinson in Heritage 1984; Myers 2000); (c) tradicija povezana s poststrukturalizmom (Foucault 1977; 1981). Za razliko od preostalih zadnji pristop ni zainteresiran za podrobnosti pisanih in govornih besedil temveč se ukvarja z zgodovinskim pogledom na diskurze. Podroben pregled literature s področja analize diskurza najdemo v Rogers idr. (2005).

Različni pristopi h kritični analizi diskurza predpostavljajo ali da so osebe aktivni agenti, ki se namerno in strateško upirajo zatiranju in prevladi, ali pa da so tiste osebe objekti, vpisani v reprodukciji in vzpostavljanju govornih konvencij. Te dihotomije³ (namera/običaj in upiranje/reprodukcija) ovirajo opisovanje diskurzivnih procesov, skozi katere osebe aktivno sodelujejo v transformaciji dominantnih ideologij. Cobb tako definira namero kot osrednjo jezikovno igro za politični management pozicij v diskurzu; iz te perspektive so namere kot diskurzivni artefakti⁴ empirično dostopni in metodološko primerni za analizo moči znotraj komunikacijskih praks (Cobb 1994).

Derrida (2007, 351–370) razloži tri ključne termine, ki izhajajo iz njegove dekonstrukcije strukture diskurza: *bricolage*, *igra* ter *dopolnilno* (ang. *supplementary*). Bricolage (po Lévi-Straussu 1968) je tehnika, ki uporablja razpoložljive instrumente (ang. *the means at hand*), tiste ki so že tam, ki niso bili posebej zasnovani za operacijo, kjer bodo uporabljeni in se jih z metodo poskusov in napak prilagodi, po potrebi pa tudi zamenja, če je to potrebno ali pa se jih preizkuša več naenkrat, čeprav je njihova oblika in izvor heterogen (Derrida 2007, 360). Ker je vsakršna povezava med označevalcem in pomenom nemogoča, lahko prosto uporabimo katerokoli orodje na katerikoli način in v kakršnikoli kombinaciji. Če definira *bricolage* kot potrebo po sposojanju nekogaršnjih konceptov iz besedila, ki je bolj ali manj koherentno, sledi da je vsak diskurz *bricoleur*.

Bricolage lahko razumemo na vsaj dva načina: v povezavi z besedilom ter širše kot nov raziskovalni diskurz (Kincheloe in Berry 2004). Atkinson (1992) povezuje bricolage z etnografijo in delom z besedili, ki jih vidi

³ Dvojnosti.

⁴ Človeški izdelki.

kot fragmente podatkov. Denzin in Lincoln (2000, 4) pa vidita bricolage kot montažo, »metodo urejanja kinematografskih podob«. Trnavčević, Logaj in Trunk Širca (2008, 223) so uporabili metodo bricolagea za ustvarjanje zemljevida tem, ki so se izoblikovale znotraj raziskave, z nenehnim vračanjem na zemljevid ob vsakem identificiranem vprašanju, ob hkratnem zavedanju kompleksnosti in medsebojne prepletenosti vsebine besedil.

Bricolage je možen zaradi *igre* (ang. play), ki jo Derrida (2007, 365) razloži tako: »če seštevek nima več nobenega pomena, to ni zato, ker neskončnost polja ne more bita pokrita z omejenim pogledom omejenega diskurza, ampak zato, ker narava polja (tj. jezik in omejen jezik) onemogoča seštevanje. Polje je pravzaprav učinek igre, tj. polje neskončnih zamenjav samo zato, ker je končno ... namesto da bi bilo preveliko, nam nekaj manjka: središče, ki bi ustavljalo in sprožalo igro zamenjav.« Igra je Derridajev način simultane prepoznavanja neskončnih možnosti dekonstrukcije, ki je možno ne zaradi neskončnega niza informacij, temveč zaradi pomanjkanja neločljive kakovosti vseh informacij in ker ni primerne materiala (informacij), s katerimi bi pokrili to pomanjkanje. To nas vodi k pojmu *dopolnilnega* (Derrida 2007, 367): »Presežek označevalcev, njihova dopolnjujoča značilnost, je torej rezultat končnosti, tj. rezultat primanjkljaja, ki ga je potrebno dopolniti.« Ker je pozitivna, kokretna opredelitev nemogoča, vsak izraz nujno potrebuje dopolnilo ali dopolnila, nekaj kar nam bo v pomoč pri obstoju in razumevanju. Istočasno pa je objekt, katerega dopolnilo dopolnjuje, dopolnilo samo. Če raztegemo to mrežo v vse strani, pričenjajo dobivati razmerja med bricolage, igro in dopolnilnim svoj smisel.

Analiza diskurza je seveda vedno subjektivna in odvisna od interpretacija. Če nam analiza ne nudi trdnih podatkov, potem sta zanesljivost in veljavnost raziskovalnih rezultatov odvisni od moči in logike raziskovalčevih argumentov. Tudi skrbno sestavljene argumente lahko podvržemo dekonstrukcijskemu branju ter nasprotnim interpretacijam. Zato je v veliki meri veljavnost kritične analize odvisna od kakovosti retorike. Navkljub tem dejstvom ostajajo dobro utemeljeni argumenti uveljavljeni skozi čas in imajo tudi konkretno uporabo. Analiza diskurza ter kritično razmišljanje je uporabno v različnih situacijah in za katerikoli subjekt. Nove perspektive, ki jih ponudi analiza diskurza omogočajo osebno rast in lahko vodijo k temeljitim spremembam v praksah institucije, stroke ali družbe kot celote. Vendar pa analiza diskurza ne ponuja dokončnih odgovorov, ni trda znanost, ponuja le vpogled, zna-

nje, ki temelji na nadaljevanju debate in argumentacije. Četudi nekateri nasprotniki in kritiki Derridaju odrekajo filozofskost, političnost itn., mu skorajda vsi priznavajo zasluge v premiku in spraševanju glede izključnosti zahodnjaškega pristopa k filozofiji.

3 Dekonstrukcija besedil

Poslanstvo visokega šolstva v tranzicijskih družbah je že od 90. let 20. stoletja pod vplivi transformacijskih teženj. Vedno bolj se povezuje učinke visokošolskega izobraževanja z usposobljenostjo diplomanta za trg dela, z učinkovitostjo in uspešnostjo trošenja javnih sredstev, z merjenjem kakovosti in količine dela profesorjev ter drugih zaposlenih v visokošolskem sistemu in drugimi ekonomsko opredeljenimi dejavniki. Vse od antičnih časov, ko je bilo izobraževanje namenjeno elitam, bodočim voditeljem in redkim izbrancem, do renesančnega humanizma, ki je oblikoval zahodnjaško pojmovanje izobraževanja in pedagogike izobraževanje elit ter do masovnega izobraževanja, ki je odprlo in omogočilo dostopnost študija množicam izobrazbe željnih, se je razvijalo tudi visokošolsko izobraževanje v našem prostoru. Danes se pojavljajo klici k povezovanju želje po izobrazbi s koristmi posameznika in ne več toliko celotne družbe, zato je logično, da je pod drobnogledom različnih javnosti tudi javno financiranje visokega šolstva. V odvisnosti od širših družbenoekonomskih razmer, politične usmeritve trenutne vlade in mednarodnih usmeritev, trendov ter vplivov se razmišlja in že tudi uvaja sistem štipendiranja posameznikov, plačevanja šolnin, množijo se zasebne visokošolske institucije, kar naj bi zagotavljajo večjo konkurenčnost in povečevalo možnosti izbire za študente. Ravno tako se dogajajo tudi spremembe v avtoriteti, identiteti subjektov in objektov visokošolskega izobraževanja.

Ob teh procesih se seveda posamezniki, ki raziskujejo in spremljajo dogajanja v visokošolskih sistemih posameznih družb (tudi slovenske), kritično odzivajo, komentirajo ter polemizirajo. Enako tudi drugi deležniki (zaposleni v javnem in zasebnem sektorju, politiki, sindikalisti, starši idr.), saj se jih vprašanja dotikajo posredno ali neposredno, zato posredujejo svoje poglede in misli preko različnih medijev. Razvijejo se diskurzi, katerih namen je med drugim tudi argumentirano prepričevanje javnosti in utemeljevanje lastnih odločitev. Odvisno od ugleda, znanja, prepričljivosti, spretnosti in retorike avtorja se na podlagi od-

zivotov deležnikov lahko sklepa tudi o javnem mnenju glede vprašanj o potencialni bodočnosti visokošolskega izobraževanja v Sloveniji. Te diskurze (v pisni obliki) smo želeli dekonstruirati, da bi razkrili nasprotja, domneve, ozadja, prikrito vsebino in kontekste zapisanega. Analiza razkriva tudi odnose med udeleženiimi v diskurzih in prispeva k teoretski obravnavi marketizacije javnega visokošolskega izobraževanja. Skozi dekonstrukcijo besedil in diskurzov pa opozarjamo na potrebo in možnost po ponovnem razmisleku o visokošolskem izobraževanju z vidika etike, politike in odgovornosti.

Pri izbiranju besedil se seveda nismo omejili le na prispevke, ki izrecno uporabljajo izraz marketizacija, saj je ta povezana z vrsto drugih terminov in pogledov na visoko šolstvo, kot npr. komercializacija, tržnost, privatizacija, financiranje itn. Čeprav marketizacije sploh ne omenijo, se ukvarjajo s problemi, vzvodi in posledicami marketizacije. Nekateri izločeni prispevki, v katerih je moč najti ta izraz, pa jo omenjajo le tako mimogrede, ker je pač moden ali ker se dobro sliši, brez da bi posebej utemeljevali ali razglabljali o njegovi vsebini, vzrokih ali posledicah. Ob tem je vsebina besedil zelo raznolika, obravnavajo študentske tematike, zaposljivost diplomantov, vprašanja visokošolskih institucij, težave visokošolskega sistema, kakovost izobraževanja, dostopnost visokošolskega izobraževanja, finančno vzdržnost sistema, spremembe visokošolskih zakonov in uredb idr. Občasno je zajeti del besedila nekoliko obsežnejši, v skrbi da se ne izgubi kontekst avtorjeve misli ter za boljše razumevanje analize odlomka.

V analizi smo zajeli članke iz obdobja med letoma 2000 in 2012. Izbirali smo teme, ki so v povezavi z marketizacijo visokega šolstva. Po začetnem študiju literature in pregledu identificiranih člankov je bilo vzpostavljeno splošno razumevanje namena in kontekstov ključnih preučevanih besedil ter začasna klasifikacija terminov, nakar smo pristopili h kodiranju podatkov (odstavkov, stavkov ali besed) za kategoriziranje osnovnih konceptov. V pojasnilo rabi izrazov: kodiranje razumemo kot analitičen proces, znotraj katerega kategoriziramo podatke za lažjo analizo, kategoriziranje pa kot proces, v katerem prepoznamo, razlikujemo in razumemo različne ideje ter združevanje pojmov v kategorije z nekim specifičnim namenom (Cohen in Lefebvre 2005, 2–6).

Proces kodiranja je vključeval razvoj, finalizacijo ter uporabo strukture kodiranja. Omeniti moramo, da nekateri avtorji (npr. Morse in Richards 2002; Janesick 2003) zagovarjajo pristop enega raziskovalca pri kodiranju, ker naj bilo to zaželeno in dovolj. Raziskovalec naj bi bil in-

Preglednica 3.1 Kategorije prisotnih diskurzov v analiziranih besedilih

Kategorija	Gljučni pojmi
Javno visoko šolstvo	Brezplačno, dostopno, država, vloga, javna dobrina, razlike, potrebe, poslanstvo, pomen, funkcija.
Kakovost visokega šolstva	Cena visokošolskega izobraževanja, razlike med kakovostjo javnega in zasebnega visokega šolstva, množičnost izobraževanja in njen vpliv na kakovost.
Financiranje visokega šolstva	Šolnine, financiranje, denarni prispevek, vključenost posameznikov pri financiranju, uredba o javnem financiranju, vavčerski sistem, študentska posojila, plačljive oblike študija, zniževanje javnih izdatkov, plačni sistem javnih uslužbencev, državni proračun, postavka za visoko šolstvo, sredstva za izobraževanje.
Privatizacija visokega šolstva	Privatizacija javnih storitev, vstop zasebnih ponudnikov, uvajanje kvazitrgov, javno financiranje zasebne dejavnosti, nenadzorovana privatizacija visokega šolstva, klientelizem, divja privatizacija raziskovalne dejavnosti, povezane osebe, lastniška struktura, koncesije s prekarnim kadrom, tranzicijski tip ustanavljanja visokošolskih institucij.
Neoliberalizem	Neoliberalna politika, neoliberalistične doktrine, neoliberalna dominacija, neoliberalno divjanje, trg ekonomskih idej, mladoekonomisti, korporacijska kultura visokošolskega menedžmenta, kompradorska buržoazija, korpokracija, monopol nad izvajanjem zasebnega šolstva.
Marketizacija	Kapitalsko prestrukturiranje socialne države, marketizacijski procesi, odgovornost za porabo javnih sredstev, ustvarjanje trga, decentralizacija in deregulacija, odzivnost na pričakovanja in potrebe, tržne zakonitosti, konkurenca, izobraževanje kot tržna dobrina, tržne zakonitosti, potrgovljenje, tržni liberalizem.

Nadaljevanje na naslednji strani

strument; podatki in analiza so tako prepleteni, da bi morali biti integrirani s strani ene osebe, ki naj bi bil »koreograf lastnega plesa« (Janesick 2003). Takšne analize ne morejo ponoviti drugi raziskovalci, ki izhajajo iz drugačnih tradicij ali paradigem. Nasprotno, pa drugi avtorji (Denzin 1978; Patton 1999; Pope, Ziebland in Mays 2000) priporočajo naj kodiranje razvije skupina raziskovalcev različnih korenin, da bi se izboljšalo globino in širino analize ter ugotovitev. V tej raziskavi je avtor kodiral in kategoriziral sam.

Ob tem so bile uporabljene strukturirane, analitične tehnike vključno s sortiranjem, kategoriziranjem in poimenovanjem tem, da bi dosegli bolj rigorozno ter veljavno analizo vsebin. Po urejanju gradiv so bile določene enote kategoriziranja, pri čemer je bil uporabljen klasičen pri-

Preglednica 3.1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Kategorija	Ključni pojmi
Nacionalni interes	Javna percepcija edukacijskega sistema, javna podpora terciarnemu izobraževanju, socialni transferji, izobraževalni nacionalni interesi, pomen izobraževanja za državnost, državljska vzgoja, preživetje skupnosti, državna raziskovalna in razvojna politika, nacionalni izobraževalni sistemi, nacija, družbeni razvoj, nadnacionalna regulacija.
Visokošolska reforma in vplivi EU	Bolonjska reforma, masifikacija, množičnost študija, evropeizacija, prenavljanje šolskih sistemov, histerija šolskih politik, poenotenje visokošolskega prostora, revizija programov, kreditni sistem, spremembe, novela zakona o visokem šolstvu, visokošolske reforme, eksperimentiranje z izobraževanjem.
Globalizacija izobraževanja	Protagonisti transnacionalnega neoliberalizma, WTO, IMF, OECD, lastniki kapitala, globalni kapitalizem, neoinstitucionalizem, skupen evropski visokošolski prostor, mednarodno sodelovanje univerz.
Liberalizacija, tržna dejavnost in konkurenčnost	Tržno tekmovanje univerz, rangiranje, povečevanje ponudnikov, trg visokošolskih storitev, konkurenca, povpraševanje, zahteve, trženje, liberalizacija visokega šolstva, ekonomska učinkovitost, neolajšana konkurenca, pogoji poslovanja.
Študentje	Odjemalci visokošolskih storitev, udeleženci visokošolskega procesa, povpraševalci po znanju, dijaki, izredni študenti, otroci, mladi, talent, mobilnost mladih, štipendije, prevozni stroki, stroški bivanja, študentsko delo, starši.
Visokošolski učitelji in sindikati	Zaposleni, izvajalci, akademska skupnost, asistent, profesor, visokošolski učitelji, habilitacije, mobilnost učiteljev, sindikati, raziskovalni projekti, mladi sodelavci, predavanja, odpuščanje, upokojevanje, prekarno delo.
Visokošolske institucije	Univerza, visokošolske institucije, visokošolske ustanove, fakultete, visokošolski zavodi, NAKVIS, akreditacija, evalvacija, raziskovalne in izobraževalne institucije, organiziranost, poslovne šole, zasebni visokošolski zavodi, javni zavodi, centralizacija, univerzitetni management, rektorji, avtonomija univerze, akademsko-javno-zasebno partnerstvo, hibridna pravna osebnost.

stop h kategoriziranju: identificirani so bili osrednji pojmi in teme, ločeni so bili ključni in postranski pojmi, ključni pojmi so bili razvrščeni v časovno ali vzročno-posledično zaporedje, nakar so bili dodani še kontekstualni pojmi. Pri tem se nismo usmerili na strogo lingvistično ali semantično obravnavanje kategoriziranja in posledično ločevanje glagolov, samostalnikov, pridevnikov, temveč smo zajeli vse povezane pojme. Sledil je izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij. Kodiranje

in kategoriziranje je bilo izvedeno ročno, z označevanjem pojmov v besedilih z različnimi barvami (glej Hay 2005).

S prebiranjem, zapisovanjem, označevanjem in številnimi iteracijami smo identificirali končno število trinajstih tem oz. kategorij, ki po našem mnenju dobro ponazarjajo prisotne diskurze v analiziranih besedilih (preglednica 3.1). V nadaljevanju predstavljamo izseke iz besedil po izbranih kategorijah.

3.1 Pomen in vloga javnega visokega šolstva

Prva tema zajema različne diskurze razumevanja pomena in vloge javnega visokega šolstva. Kot pravi Mlekuž (2008, 6) ima besedilo precej več pomenov, kakor je sprva želel ali nameraval njegov avtor: »Ko avtor pošlje svoje delo v svet, pomen ni nič več odvisen zgolj od njega, ampak zaživi svoje življenje. Pomen se znajde v različnih kontekstih in je podvržen različnim interpretacijam.« Ali kot pravi Foucault (2001, 26), tudi robovi knjig niso povsem jasni ali strogo določeni, saj se preko naslova, oblike in vsebine ujamejo v sistem napotil na druga besedila.

Tema *Pomen in vloga javnega visokega šolstva* je bila oblikovana na osnovi osnovnega objekta preučevanja, to je javno visoko šolstvo. Ob tem je bil najpomembnejši razmislek glede razumevanja in videnja javnega visokega šolstva v družbi; pojme kot so brezplačno, dostopno, država, vloga, javna dobrina, razlike, potrebe, poslanstvo, pomen, funkcija ipd. smo zajeli z dvema pojmomoma: vloga in pomen.

Med znanstvena besedila, ki obravnavajo pomen in vlogo javnega visokega šolstva smo uvrstili šest člankov, ki poudarjajo obravnavane pojme v povezavi z obema samostalnika. Klun in Šučur (2010, 168) sta raziskovali pomen visokega šolstva v Sloveniji in prizadevanja za spremembo načina financiranja:

Tradicionalno so bile visokošolske institucije v Evropi v pretežni meri javno financirane. Čeprav se strokovnjaki strinjajo, da je potrebno povečati participacijo posameznikov pri financiranju, je potrebno večji del javnosti o tem šele prepričati. Omejitve so po naravi predvsem mentalne ter socialne, saj je od nekdaj veljalo, da mora biti izobrazba brezplačna in enakopravno dostopna za ljudi vseh provenienc. V večini držav je pravica do brezplačnega visokošolskega izobraževanja zajamčena z ustavo.

V besedilu lahko razberemo pritrjevanje zaznani situaciji v zvezi s financiranjem visokošolskih institucij v evropskem prostoru. Uporabljen

je pridevnik pretežno, katerega raba je v tem primeru problematična, saj lahko beseda pretežno za nekoga pomeni skoraj povsod, za nekoga drugega pa morda več kot v polovici primerov. Takšna raba pridevnika zato ustvarja različne interpretacije, glede na bralčevo dojetje pomena pridevnika. Obenem se v besedilu izkazuje mnenje neidentificiranih strokovnjakov, da se kaže potreba po spremembi ustaljenega načina financiranja, tako da bi posameznik – študent prispeval v določeni meri k svojemu izobraževanju, kar pa naj večina prebivalcev še ne bi sprejemala kot dejstva. Ob tem avtorici navajata, da se lahko javnosti opirajo tudi na z ustavo zajamčeno pravico do brezplačnega visokošolskega izobraževanja.

Kotnik (2006, 82) pravi, da moramo pri implementaciji načel bolonjske reforme upoštevati tako vidik države (kako so ta načela zapisana v predpisih in zakonih) in na ravni univerz (razumevanje zakonskih formulacij):

Država se z zavezanostjo uresničevanja bolonjskih načel postavlja v kontroveržno vlogo: je spodbujevalka izboljšanja kakovosti izobraževanja in hkrati zastopnica korporativnih interesov v razmerah globalizacije. To pomeni, da s tem spreminja temeljno vlogo izobraževanja v globalizirani družbi. Tudi avtonomija univerze ima kontroveržno vlogo: lahko pomeni varovanje akademskih standardov, da bi ne postala servis ekonomije in politike; hkrati pomeni ohranjanje rigidnosti za kvalitativne spremembe.

Ob tem ko Kotnik uporabi samostalnik država, seveda misli na politično vodstvo, vlado, čeprav je država dom vseh državljanov. K bolonjski reformi so pristopili in se zavezali politiki, ministri in kasneje vlade. S tem so podali zaveze, obljube, da bodo stremeli k skupni ciljem, za kar pa je seveda potrebno financiranje teh sprememb. Sedaj smo v situaciji, ko politiki odrekajo finančno podporo in ne želijo več financirati petega letnika bolonjskega študija. Ker pa so spremembe ireverzibilne, univerze so namreč že uvedle bolonjski študij na vseh treh stopnjah, kar pomeni določene stroške, bi bilo potrebno proces ustrezno zaključiti, če želimo doseči predvidene rezultate. Študentom, ki so sedaj v petem letniku je potrebno omogočiti nadaljevanje študija na izbranem visokošolskem zavodu. Običajno večina stroškov, ki nastanejo na univerzi, izhaja iz plač zaposlenih. Nadaljnje varčevanje gre lahko le še na škodo kakovosti izobraževanja, kar pa ni v interesu nikogar, ne posameznika, ne univerze, ne družbe.

Zgaga (2001) se sprašuje o (ne)zadostnosti (javnih) financ za izobraževanje in se ga loteva v socialnem kontekstu (tudi ta kontekst postaja vse bolj mednaroden, globalni kontekst) in z uporabo preverjenih strateških konceptov:

Ne glede na precejšnje razlike v tradicijah in sistemih ostaja v večini razvitih držav *javno financiranje* še naprej glavni vir podpore terciarnemu izobraževanju, predvsem pa njegovemu nadaljnjemu razvoju, res pa je, da postajajo drugi viri vse pomembnejši. Vse več je spodbud, ki visokošolske ustanove usmerjajo k podjetniškemu obnašanju: na nekaterih študijskih področjih so sprejete širokih rok, na drugih z zgražanjem. V deželah, kjer tradicionalno niso poznali šolnin, je bilo v zadnjem desetletju precej poskusov v to smer, še zlasti v tranzicijskih državah, prav tako pa se nadaljujejo močni odpori. Te procese večinoma spremlja hiter razvoj privatnega visokega šolstva, ki v tranzicijskih okoljih razen redkih izjem (npr. Slovenija) ne prejema finančne podpore iz državnih proračunov.

Zgaga nedvoumno ugotavlja, da so med razvitimi državami nekatere razlike v visokošolskih tradicijah, še posebno pri razvojnih prizadevanjih, obenem pa se pojavljajo težnje, da bi se financiranje razpršilo tudi na druge vire poleg javnih. Avtor zapiše besedno zvezo javno financiranje z ležečo pisavo, s čimer izpostavlja pomen le tega za javno visokošolsko izobraževanje, čeprav v nadaljevanju zapiše, da postajajo tudi drugi viri financiranja vse pomembnejši. Mednarodni trendi in pritiski, ki jih izvajajo mednarodne finančne organizacije, kot so OECD in WTO, pa so zgolj pretenzija za osvajanje novih trgov. Guarga (2009) meni, da predstavlja politika WTO v zvezi z visokošolskimi storitvami pretnjo za prihodnost visokega šolstva v svetu. Visokošolske storitve so bile do nedavnega v domeni politik posameznih držav, saj je visokošolska izobrazba predstavljala konkurenčno prednost države, zato so si vlade in voditelji prizadevali, da so obdržali nadzor nad visokošolskim sistemom. Tako so obvladovali tudi intelektualni potencial, ki je služil interesom oblasti in države, sicer bi bil lahko netivo za subverzivne, revolucionarne ideje. V današnjih globaliziranih razmerah ko meje padajo, denar in kapital nimata več nacionalnih barv in prosto prehajata predvsem v smeri od najrazvitejših k manj razvitim. Pomoč in razvoj, skupaj z novimi tehnologijami sta pogojevana s sodelovanjem pri odpiranju domačih trgov. In visokošolski sistem, ki je bil (je še) reaktor temeljnih inovacij, se spreminja v servilno aplikativno podporo aktualnim potre-

bam gospodarstva. Študentje in visokošolski učitelji pa postajajo ujetniki podjetniškega razumevanja visokošolskega trga.

Kumpova (2008a, 53) ob preučevanju tipov držav blaginje v povezavi z izobraževanjem razvršča države EU in ugotavlja, da obstajajo naslednji tipi skupin držav: skandinavski – socialnodemokratski tip, kontinentalni – konservativno-korporativistični, atlantski – liberalni, južnoevropski – mediteranski, srednjeevropski – hibridni, baltski – neoliberalni tip države blaginje). Avtorica pravi, da je za Slovenijo najznačilnejši tip države blaginje srednjeevropskih držav – hibridni:

Po analiziranih podatkih se te države najpogosteje uvrščajo v prostor med južnoevropsko (mediteranski režim blaginje) in atlantsko (liberalni režim blaginje) skupino držav. Glede na naraščajoči trend privatizacije in trženja izobraževalnih storitev se nekatere teh držav približujejo baltski skupini oz. neoliberalnemu režimu države blaginje. Na temelju analize lahko ugotovimo, da se petindvajset evropskih držav glede na izbrane kazalnike socialne in izobraževalne politike razvršča v šest režimov države blaginje. Države s podobnimi profili socialne varnosti imajo pogosto podobno izobraževalno politiko. Kljub temu se v posameznih skupinah kažejo pomembne razlike med državami, ki so posledica različnih smeri v dosedanjem razvoju nacionalnih držav blaginje in z njo povezanimi različnimi tradicijami v izobraževalnih in socialnih politikah.

Kumpova omenja naraščajoči trend marketizacije visokošolskih storitev v nevtralnem tonu, v smislu kategorizacije glede na socialno in izobraževalno politiko. Slovenijo uvršča nekam med južnoevropski in atlantski režim blaginje. Ob tem namigne, da se glede na tendence približujemo neoliberalnemu režimu blaginje. Seveda je ocenjena stopnja blaginje odvisna od primerljivosti izbranih kazalnikov. Ravno tako je brezplačnost visokošolskega izobraževanja lahko varljiva, saj je dejanski »strošek« izobraževanja odvisen od vrste spremljevalnih dejavnikov, kot so dostopnost zelenega izobraževanja, stroški bivanja, transporta, prehrane, itd.

Gregorčičeva (2008) kritizira neoliberalne tendence, ker naj bi krnile kakovost, širino, celostnost, kritičnost ter ustarjalnost vednosti udeležencev v izobraževalnem procesu in raziskuje epistemologijo radikalne pedagogike:

Izobraževanje kot nedvoumen del življenjskega procesa je vsak dan bolj iztrgano iz življenja družbe in posameznika. Družbe 21. stole-

tja so izobraževalne procese oprle na nove strategije, ki jih v Evropi poznamo pod tako imenovanim bolonjskim procesom, v Združenih državah Amerike pod Cilji 2000, v Mehiki pod Escuelas de calidad ali kakovostne šole, ki jih uvajata Ford in Coca-Cola, v Indiji pod Jomtien Declaration ter post-Jomtien Declaration ter drugimi programi, ki so sledili iz Svetovne deklaracije o izobraževanju [...]. V Santiagu v Čilu so leta 1998 ustanovili svobodno trgovinsko območje Amerik (Free Trade Area of the Americas ali FTAA), kar so aprila 2001 nadaljevali še v Quebec Cityju v Kanadi. Tovrstni sporazumi jemljejo izobraževanje za »trgovinsko blago«, in ne kot specifičen družbeni proces, zasnovan na socialni in kulturni realnosti.

Iz besedila sledi, da je trend prenavljanja visokošolskih sistemov zajel celotno oblo ter napeljuje bralca na razmišljanje, da so v ozadju napovedovanega in obljubljanega kakovostnejšega izobraževanja skriti še drugi, mnogo bolj prozaični cilji, kot je trgovanje s storitvami in zaslužkarstvo.

Jurše (2009, 42) razpravlja o globaliziranju visokošolskega izobraževanja in strateškem prilagajanju univerzitetnega izobraževanja, ob čemer nakazuje na nekatere temeljne paradigme:

V ozadju razprav o delovanju univerz se vsekakor križata diametralno nasprotni viziji prihodnjega razvoja visokega šolstva. Prevladujoča, konvencionalna vizija je vpeta v razumevanje *javnega* visokega šolstva kot javne dobrine in univerze kot *ekskluzivnega* ustvarjalca in prenašalca novega znanja, zato nekateri akademski voditelji zagovarjajo rigidni model centralizirano vodene univerze kot integrirane akademske inštitucije. Alternativni pogled pa se opira na *znanje kot tržno blago* in dejstvo, da univerze niso več edini ustvarjalec novega znanja, zato se porajajo zahteve, naj bo univerza bolj tržno (podjetniško) naravnana in ekonomsko učinkovitejše deluje v vseh procesih (raziskovanje in ustvarjanje novega znanja, izobraževanje, upravljanje in vodenje akademskih, podpornih in poslovnih procesov itd.).

Ob razmišljanju o prihodnosti visokošolskega izobraževanja naleti Jurše na nasprotujoče vizije in odmikanje od razumevanja javnega pomena te dobrine. V drugi podmeni te tradicionalistične vizije pa istočasno konstatira, da univerza ni več edini vir novega znanja. Torej se mora soočati s konkurenco ne le pri ustvarjanju, temveč tudi pri tekmovanju za omejene vire, tako finančne, kot kadrovske in druge. Ko nas tako

usmeri na alternativo konvencionalnemu pogledu, že naravno izhaja, da pač postaja znanje tržno blago in morajo tudi zanj veljati tržne zakonitosti. Predvsem pa se tako (upravičeno?) pojavljajo težnje po nadzorovanju potrošnje javnih sredstev in želja po preverjanju kakovosti ponujanih storitev. Zato se te zahteve izkazujejo v čedalje ostrejših pogojih dokazovanja o upravičenosti do prejemanja finančnih sredstev v enaki višini kot doslej, preko procesov akreditacije, evalvacije, managerskih pristopov k upravljanju univerz itd. Seveda pa je potrebno pogledati ali veljajo enaki pogoji za vse udeležence na t. i. izobraževalnem trgu ter ali lahko vse visokošolske storitve izenačimo med seboj? Ter ali je znanje, ki ga ustvarjajo in prenašajo različni ponudniki visokošolskih storitev takšno, da nam bo omogočalo doseganje želenih ciljev, ki jih zapisujemo v različne agende za pričakovani vstop v družbo znanja? Ali bomo sedaj nekatere temeljne znanosti, pa tudi humanistične in družboslovne znanosti, ki niso nujno tržno zanimive, preprosto prenehali financirati in ukinili? Kdo jih bo ukinil in s katero moralno pravico? Ali je demokratično odločanje res primerno tudi za takšno krojenje usode visokošolskih sistemov?

Jurše (2009, 42) naprej komentira položaj univerzitetnih poslovnih šol v današnjem času:

Ko se spreminja institucionalni kontekst visokošolskega izobraževanja, v katerem se mešata javno poslanstvo in zasebna pobuda (tržni mehanizem), obstaja sicer še veliko nedorečenosti in ovir, ki preprečujejo bolj izrazito tržno naravnost obnašanja univerzitetnih poslovnih šol, pa čeprav so v procesu privatizacije visokega šolstva najbolj izpostavljene vplivom trga. Vrsta omejitev in rigidnosti v akademskem in univerzitetnem kontekstu menedžmenta zlasti te šole, v primerjavi z zasebnimi ponudniki poslovnega izobraževanja, bolj ovirajo v prizadevanjih za samostojno in tržno proaktivno strateško usmerjanje poslovnega delovanja na trgu znanja.

Ugotovimo lahko, da se Jurše sprijazni s spremenjenimi razmerami v okolju poslovnih šol, ki so še posebej izpostavljene tekmovalnosti in fleksibilnosti zasebnih ponudnikov. Težko oporekamo, da so se razmere spremenile in da je potrebno v korak s časom. Ob tem opozarja tudi na težave, na katere univerzitetne poslovne šole, ki so javne, naletijo zaradi svoje vpetosti v tradicionalističen okvir univerze. Tu so se spremembe vedno dogajale zelo počasi, kar ni vedno narobe, če lahko razmišljamo o

pravih in nepravih odločitvah. Ravno omenjena rigidnost in vztrajanje na preizkušanih, dokazanih teorijah je popeljala znanost do neslutnih prebojev. Podjetniška iniciativa je nujno potrebna in tudi zasebno visoko šolstvo je potrebno, gre le za vprašanje odnosa države do javnega visokega šolstva, kot smo razpravljali že na začetku tega poglavja. Seveda pa obstaja očitna dihotomija med rigidnostjo določenega pola, ki sprememb ne želi ali sprejema ter zagovorniki tržnosti javnega visokega šolstva. Vprašanje je tudi ali lahko opredelimo razpravo z močno izraženo emocionalno komponento (npr. zgražanje, kontroverznost) kot racionalno znanstveno razpravo.

3.2 Kakovost visokega šolstva

Kakovost visokega šolstva je predstavljala celo vrsto stoletij dogmo, o kateri se ni veliko pisalo ali govorilo. Posvečeni akademiki in profesorji so samostojno odločali o vsebinah in načinih prenašanja znanja na univerzah, vsi ostali pa s(m)o morali zaupati v njihovo presojo. Redki centri učenosti so privabljali uka željne iz oddaljenih krajev, še vedno pa je bilo izobraževanje namenjeno le elitam in morda prepoznanim posebej nadarjenim posameznikom. Z odpiranjem meja, globalizacijo in množičnostjo visokošolskega izobraževanja se je številčnost visokošolskih zavodov, kakor tudi profesorjev in študentov bistveno povečala, kar je posledično povzročilo tudi samospraševanje o kakovosti znanja, ki so ga ti ponujali ali prejeli.

Pri kodiranju smo srečevali pojem kakovosti v številnih neposrednih povezavah s ceno visokošolskega izobraževanja, omenjane so bile razlike med kakovostjo javnega in zasebnega visokega šolstva, množičnost izobraževanja in njen vpliv na kakovost in tako se je zelo spontano izoblikovala tema *kakovost visokega šolstva*.

Lipušič (2010, 3) navaja, da se je tudi v izobraževanju začelo uveljavljati javno-zasebno partnerstvo, ob zagotovitvi, da morajo biti pri ustanavljanju zasebnih izobraževalnih ustanov »zagotovljene ustrezne strokovne podlage in zaščitni javni interes«. In naprej:

V zahodnih medijih so se ponekod pojavljale obremenjujoče splošene ocene o slabi kakovosti javnega izobraževanja, ki so zbuja dvom in nezaupanje v javno šolo. V nekaterih državah je to povzročilo siromašenje davkoplačevalskega deleža za javno šolstvo. [...] Neoliberalistična stihija je tako pri nas kot drugje v Evropi marsikje sprožila slabo preverljivo, neorgansko ustanavljanje nekaterih višjih strokovnih in visokih šol ter posameznih fa-

kultet, ne da bi bili vselej zagotovljeni ustrezno habilitirani, kompetentni strokovnjaki in primerna opremljenost novih ustanov.

Tudi zaščita javnega interesa je lahko stvar debate, saj zagovorniki neoliberalnega pristopa menijo, da je izbira posameznika njegova individualna pravica. Če torej izbere »slabo« šolo zaradi neobveščenosti ali drugih razlogov, je to pač njegova stvar. Morda, vendar pa se zadeva korenito spremeni, če je »slaba« šola financirana iz javnih sredstev. Še toliko bolj, če je bila ustanovljena arbitrarno, brez lastnih predavateljev in ji je bila podeljena akreditacija ter pravica do koriščenja javnih sredstev, ne da bi bili pogoji njenega delovanja ob ustanovitvi ali kasneje temeljito preverjeni. Podjetniška iniciativa torej da, vendar naj bo uspeh ali neuspeh ponudbe odvisen od sredstev ustanoviteljev, ne pa da bo pristal na plečih državljanov. Potem pa je tu še vprašanje posameznika, ki se je odločil za izobraževanje na takšni šoli. Če sprejmemo dejstvo, da boljša izobraženost posameznika prispeva tudi k blaginji družbe, države, pomeni takšno razmetavanje sredstev in resursov pravo blasfemijo. Še huje pa je, da se z zniževanjem deleža financiranja iz javnih sredstev, znižuje tudi raven kakovosti javnih univerz. V negotovih razmerah, v nezmožnosti nabave raziskovalne opreme, v prekarnosti zaposlitev in tako naprej, se bodo od univerze najprej poslovili najbolj prodorni, uspešno, nadebudni mladi raziskovalci, ki bodo svoj kruh poiškali drugje. Rekli boste pravilno, naj odidejo v gospodarstvo, delajo kaj konkretnega, koristnega ali pa ustanovijo svoje podjetje, če so tako sposobni. Vendar pa se največkrat dogaja, da odidejo na tuje inštitucije, kjer jih bodo znali izkoristiti in jim nudili vse potrebno za normalno delo. Takrat šele nastane prava škoda, saj smo vlagali v izobraževanje talentiranega posameznika dolga leta in namesto da bi začel družbi vračati, je običajno za slovensko državo za vedno izgubljen.

Setnikar Cankar (2008, 15) tako opozarja na vprašljivo kakovost določenih visokošolskih institucij, pa najsibodo zasebne ali javne:

Javni sektor je preveč pomemben, da bi se dovolilo delovanje javnim ali zasebnim organizacijam neprimerne kakovosti, četudi le za krajše obdobje. Ni sprejemljivo, da bi študentje, ki se vpišejo na program, razpisan na podlagi državne koncesije, in ga uspešno zaključijo, kasneje ugotovili na trgu dela, da so, čeprav je njihova diploma formalno ekvivalentna, v slabšem položaju, ko se prijavljajo za prosta delovna mesta, napredovanje ali pogajajo za plačo. Odgovornost za kakovosten visokošolski sistem leži primarno na političnih institucijah vlade in javni administraciji, ki definirajo sis-

temske operativne pogoje za ponudnike javnih storitev. Ti so določeni z definicijo in vsebino koncepta javne koristi.

Nevednost ali nepoznavanje kakovosti ponudnika visokošolskih izobraževalnih storitev lahko dejansko povzroči nepopravljivo škodo celim generacijam mladih. Da se vzpostavi kakovostna univerza so potrebna desetletja. Nekdo, ki se šele vpisuje na visokošolsko institucijo seveda težko presoja o njeni kakovosti. Pričakovanja odjemalca se oblikujejo na predhodnih izkušnjah, če jih ima, na osnovi obljub ponudnika storitev, torej oglaševanja in preostalega komuniciranja ter ugleda institucije, kot je v javnosti in pri zaposlovalcih zaznan. Če je torej izpostavljen agresivnemu prepričevanju, da bo deležen kakovostnega, sodobnega, mednarodno obarvanega izobraževanja blizu njegovega doma, ga to lahko prepriča, da se odloči in izbere takšnega ponudnika. Ko potem diplomira na takšni instituciji, kjer je prvo poslanstvo ustvarjanje zasluzka, se znajde na trgu, skupaj z diplomanti drugih visokošolskih institucij. Tudi delodajalci se težko znajdejo v poplavi različnih diplom, sčasoma pa se vzpostavi preglednejša situacija in po nekaj letih vodje kadrovske službe že lahko ocenijo kakovost znanja diplomiranih posameznikov z različnih institucij. Takrat je pa že prepozno za nekaj generacij, ki so se na takšni instituciji izobraževale. Dejstvo pa je, da samo diploma ne dokazuje ničesar, posameznik je lahko uspešen ne glede na to, na kateri instituciji je diplomiral, če nadgrajuje in bogati svoje znanje že med študijem in kasneje.

Kovač (2006, 100) analizira bolonjsko reformo kot etnološki fenomen na primeru Univerze v Ljubljani in ugotovi, da »bolonjski proces poteka na birokratiziran način, ki univerzitetne učitelje iz raziskovalcev in pedagogov spreminja v administratorje« in postavi tezo, da bo »bolonjski proces v specifičnem slovenskem okolju nižal kakovost univerzitetnega študija«. Tako Kovač (2006, 104) v analizi pričakovanega povečanja obsega osebnega študijskega dela (seminarske naloge, samostojni projekti ipd.) kritizira: »ne poznam jasnega in nedvoumnega dokaza ali analize, da je bil stari način študija za produkcijo vrhunskega znanja slabši od sedanjega«. Nadalje »ni jasno, kako izhodišča o osredotočenosti novih programov na študente naddoločajo omejitve, ki jih prinaša dejstvo, da se je pri nas, podobno kot še kje v Evropi, v zadnjih tridesetih letih drastično povečalo število študentov [...], saj se s tem pomembno spreminja tudi sama narava univerze«. Tretje protislovje, ki ga Kovač (2006, 104–105) omeni, naj bi bilo infrastrukturno:

Če naj bi namreč študentje v reformiranih programih več samo-

stojno delali, bi – četudi odmislimo prej izpostavljene pomisleke in verjamemo, da prinašajo bolonjske spremembe hitrejšo pot do bolj kakovostnega znanja in kompetenc za opravljanje določenega poklica – morali imeti za to ustrezne infrastrukturne pogoje. Za tak način dela namreč študentje potrebujejo knjižnice, ki so odprte od jutra do poznega večera, ustrezno število računalniško opremljenih čitalniških sedežev ter seveda mentorje in tutorje, ki jih pri samostojnem delu vodijo – to spet pomeni, da mora biti razmerje med številom vpisanih študentov in študentk ter številom redno zaposlenih učiteljev tako, da je tak način dela sploh mogoč. Vsaj glede na statistične podatke se zdi, da se Univerza v Ljubljani od tovrstnih pogojev za delo oddaljuje, pri čemer ni videti, da bi, razen redkih izjem, tako stanje koga navdajalo z zaskrbljenostjo, kaj šele da bi bilo preseganje takega stanja razumljeno kot eden od temeljnih pogojev za uspešno izvedbo reforme.

Bolonjska reforma se prekriva z obdobjem naraščanja povpraševanja po visokošolskem izobraževanju. Visokošolske institucije so se odzvale s povečevanjem števila študentov v skupinah, s skrajševanjem kontaktnih ur, prekarnim zaposlovanjem dodatnih učiteljev, kar vse skupaj ni vplivalo ravno pozitivno na kakovost visokošolskih storitev. Tu je še vprašanje uresničevanja napovedi in pričakovanj, ki naj bi jih bolonjska reforma prinesla. Večja učinkovitost in kakovost študija naj bi bila dosežena z več samostojnega dela, za kar pa ugotavlja Kovač, ni resničnih prostorskih in infrastrukturnih pogojev, ki bi jim takšno delo omogočali. Tako so študentje prepuščeni sami sebi in se velikokrat spopadajo s povečanimi zahtevami po načinu »copy-paste«, kar je razvidno iz vedno pogostejših disciplinskih ukrepov in celo odvzemov že prejetih visokošolskih nazivov na vseh ravneh. Profesorji pa so po drugi strani izostavljeni pritiskom vodstev visokošolskih institucij po večji prepustnosti študentov in hitrem zaključevanju študija, zaradi finančnih spodbud, ki jih institucija na ta račun dobiva. Zgovorno je tudi vprašanje pomanjkanja relevantnih študij, ki bi dokazovale upravičenost reforme in nakazovale nadaljnji razvoj visokošolskega sistema ter pomanjkanje kritičnosti do sedanjega stanja.

Zanimive so tudi naslednje Kovačeve ugotovitve in zaključki (2006, 106–107):

V Sloveniji se ne politika niti univerzitetniki nismo povsem zavedali teh paradoksov, ko smo začeli bolonjsko reformo, saj nismo

vztrajali, da so zanj potrebna ustrezna finančna sredstva, ki bi, podobno kot denimo na sosednjem Hrvaškem, za učinkovito izvajanje bolonjskih programov zagotovila tako dodatna učiteljska delovna mesta kot tudi dodatne čitalniške zmogljivosti, do katerih bi, vsaj kar zadeva fakultete v središču Ljubljane, najlažje prišli z gradnjo nove zgradbe Narodne in univerzitetne knjižnice, ki se je v Sloveniji lotevamo že vse od leta 1987. [...] Povedano drugače, če univerzitetni študij skrajšamo s štiri na tri leta, pri čemer se zadnjih dvajset let sistematično slabšajo infrastrukturni pogoji za samostojno delo študentov, je logično pričakovati, da bodo v bolonjskih prvostopenjskih programih študenti osvojili manj znanja kot v sedanjih univerzitetnih programih.

Pomanjkanje finančnih sredstev za izpeljavo reforme je dejstvo, s katerim se čedalje bolj soočajo vodstva visokošolskih institucij. K temu seveda pripomore aktualna gospodarska kriza, pa tudi nezavedanje vodstev o potrebnosti dodatnih finančnih sredstev, ob sprejemanju in uvedbi reforme. Visokošolske institucije so bile v reformo potisnjene s strani politike in jim je bila naložena le izvedba dogovorjenega. Če bi že takrat v večji meri vztrajali, da je potrebno vzpostaviti petletni celovit študij na več programih, bi bila verjetno situacija drugačna. Prevladalo pa je mnenje, da bodo diplomanti po treh letih študija dovolj usposobljeni za vstop na trg dela ali za nadaljnji študij, ob bistveno krajšem času študija kot doslej. Izkazalo se je, da večina študentov nadaljuje študij na drugi stopnji, ob neposrečeni uvedbi dveh absolventskih stazev, pa se čas študija podaljša na šest do sedem let. Na to vpliva tudi pomanjkanje delovnih mest in izkoriščanje ugodnosti, ki jih prinaša status študenta. Pomembno je tudi, v kateri fazi razvoja je reforma doletela visokošolsko institucijo. Mlade institucije, ki so bile sredi razvojnega zagona, so v bistveno težjem položaju. Rezerv ni več nikjer, saj gre več kot 90 odstotkov potrebnih sredstev za plače zaposlenih, razvoj je praktično zastal, investicije so zamrznjene. Obenem pa je veliko težje priti tudi do dodatnih sredstev iz drugih virov, s katerimi so pred visokošolske institucije krizo dopolnjevale svoje prihodke. Morda bo obdobje po 2017 sprostito raziskovalni zagon, čeprav shod za znanost, ki je bil 19. aprila 2017 v Sloveniji kaže, da sredstev za raziskovanje ni dovolj, nestabilnost financiranja v smislu odvisnosti od projektnega financiranja pa predstavlja veliko oviro za kadrovsko stabilnost in povezanost pedagoškega in raziskovalnega procesa.

3.3 Financiranje visokega šolstva

Naključnemu spremljevalcu dogajanj v visokošolskem svetu se morda lahko zazdi, da se vse dogajanje vrti bolj okrog zahtev visokošolskega sektorja po podpori in financiranju dejavnosti, kakor pa okrog odgovornosti za pridobljena in porabljena sredstva. Zmanjševanje javnega financiranja pa vpliva na dodatno ustvarjanje zmede s premikanjem odgovornosti z države na trge. Aktualni minister za visoko šolstvo, dr. Pikalo je na srečanju z rektorji slovenskih univerz obljubil dolgoročno ureditev financiranja in zanikal nadaljnje zmanjševanje sredstev za financiranje univerz (Jančič 2013):

Dodatnega denarja minister Pikalo, ki je bil zaradi drugih obveznosti na pogovoru le prvo uro, Pejovniku in drugim rektorjem ni obljubil. Je pa povzel, da rektorji vedo, kako se je moral truditi, da je financiranje univerz letos ohranil na indeksu 99, in dodal, da se ta odstotek z rebalansom, ki ga pripravlja vlada, ne bo znižal. Morda bo celo malo višji. Rektorjem je zagotovil, da na ministrstvu pripravljajo tudi spremembo sistema financiranja, da bi denar dooločali dolgoročno z zakonom, in ne vsako leto znova z uredbo kot doslej.

Pojmi, ki smo jih v člankih zasledili v povezavi s temo *financiranje visokega šolstva* so predvsem šolnine, financiranje, denarni prispevek, vključenost posameznikov pri financiranju, uredba o javnem financiranju, vavčerski sistem, študentska posojila, plačljive oblike študija, zniževanje javnih izdatkov, plačni sistem javnih uslužbencev, državni proračun, postavka za visoko šolstvo, sredstva za izobraževanje.

Bevčeva (2003) raziskuje učinkovitost in pravičnost visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, kot ključna kriterija financiranja izobraževanja iz javnih sredstev, ob tem pa nakazuje umestnost vpeljave šolnin za redni dodiplomski študij. Ob tem za pravičnost upošteva tri kriterije: zagotavljanje enakih možnosti dostopa, plačilo v skladu z možnostmi ter plačilo v skladu s prejetimi koristmi iz državne blagajne. Iz njene raziskave sledi, da je zaradi nizke učinkovitosti in socialne nepravičnosti (Bevc 2003, 101) »šolnina za redni dodiplomski študij v javnih ustanovah v Sloveniji upravičena, pri čemer pa le ob istočasnih drugih spremembah oziroma značilnostih sistema financiranja – štipendije za revne, študentska posojila (zastavljena drugače od tistih, vpeljanih leta 1999, ki so v letu 2001 zastala).« Omenjena je verjetnost, da bi se tako verjetno povečala tudi učinkovitost študija. Učinkovitost izobra-

ževanja opredeljuje kot notranjo (stopnja dokončanja študija, stopnja osipa itd.) ter zunanjo (realizacija družbenih ciljev: vpliv izobraževalnega sektorja na zdravje, produktivnost dela, zaposelnost, gospodarsko rast itd.). Bevčeva (2003, 101) sklepa:

Razlog, da ob odsotnosti šolnine ni zagotovljen enak dostop (na osnovi rezultatov ankete o porabi gospodinjstev, o.p.), je v drugih stroških študenta v zvezi z izobraževanjem – denarnih in oportunitetnih. [...] Šolnina kot oblika zasebnega financiranja izobraževanja je instrument cenovne politike na področju izobraževanja (je cena za dano oziroma prejeta izobraževalno storitev); če je neustrezna (enaka o), ima to lahko vrsto neugodnih posledic, kar razmere v Sloveniji dokazujejo. Vpeljava šolnine ima, poleg navedenih, praviloma tudi druge ugodne učinke, ki bi v Sloveniji prav tako bili dobrodošli; povečajo se sredstva za visoko šolstvo, izboljša se kakovost izobraževalnih storitev, olajšan je razvoj zasebnih ustanov in poveča se konkurenca med izobraževalnimi ustanovami.

Ob argumentih Bevčeve lahko takoj najdemo številne protiargumente, ki bi dokazovali ravno nasprotno. Lahko bi rekli, da šolnine še dodatno diskriminirajo pripadnike ranljivih skupin, saj se tudi za najemanje posojil redkeje odločajo. Zadevo bi zlahka rešili, če bi javna sredstva namenjena visokošolskemu študiju vezali neposredno na posameznika, ki bi jih z vpisom prenesel na izbrano inštitucijo. Učinkovitost izrabe sredstev bi bila enostavno dosežena na način, da bi se ob primeru nezaključitve študija vzpostavila obveza za vračanje vložnih sredstev, kar bi bil zelo dober stimulans, da se študent potruži za pravočasen zaključek študija. Obenem se dosežejo vsi želeni cilji, ki jih omenja Bevčeva, tj. povečanje namenskih sredstev, skrb za večjo kakovost da bi privabljali študente, pa tudi spodbuda za razvoj kakovostnih zasebnih institucij in konkurenco v odličnosti.

Ko Lipužič (2010, 3) komentira širjenje neoliberalne doktrine v Sloveniji, med drugim zapiše:

Posledično se je takšna izobraževalna politika začela čedalje bolj udeležati tudi pri financiranju ustanov zasebnega izobraževanja. Naša državna blagohotno zagotavlja – bolj kot marsikje v Evropi – precejšen denarni prispevek za osnovno dejavnost (tudi do 85 odstotkov) zasebnim šolam različnih stopenj.

Državno podporo ustanavljanju zasebnih izobraževalnih ustanov bi bilo možno razumeti in pozdravljati, v kolikor izobraževalni sistem ne

bi bil dovolj razvit, če bi bile opazne bistvene slabosti in slaba kakovost javnega sistema, če javni sistem ne bi bil sposoben omogočati izobraževanja za vse izobraževanja željne, če ne bi bile ponujane vse potrebne vsebine in programi ali če bi želeli pospešiti ponudbo določenih programov. Tako pa se dogaja, da se pojavlja največ konkurence ravno tam, kjer je bila že pred vstopom zasebnih ponudnikov največja zasičenost programov. Temu je seveda razlog, da za družboslovne programe še vedno vlada velik interes ter da za izvajanje teh programov ne potrebujete velikega vlaganja v infrastrukturo in opremo.

Setnikar Cankar (2008, 24) opozarja še na eno dejstvo: »plačni sistem v javnem sektorju je svež primer intervencije na javnih univerzah, odkar so financirane iz javnih virov.« Avtonomija visokošolskih zavodov, ki so financirani z javnimi sredstvi, ni enaka na zasebnih in javnih ustanovah. Odkar so zaposleni v javnem visokem šolstvu izenačeni z drugimi zaposlenimi v javnem sektorju in razvrščeni v natančno določene plačilne razrede, imajo lahko zaposleni v zasebnem visokem šolstvu bistveno ugodnejše delovne pogoje. Zaradi novele zakona o visokem šolstvu se tudi delovne obveznosti visokošolskih učiteljev v javnem sistemu povečujejo. Tudi zato lahko privabijo najboljše slovenske in tuje učitelje, saj imajo zagotovljeno financiranje tako iz zasebnih kot javnih virov, zaradi večinoma prekarnega zaposlovanja so tudi njihove obveznosti do zaposlenih manjše. Če torej želimo vzpostaviti večjo konkurenco je potrebno vzpostaviti tudi enakopravne razmere.

Klun in Šučur (2010, 182) razvijata idejo o večji vključenosti posameznika pri financiranju študija na sledeči način:

V luči naraščajoče participacije posameznikov pri financiranju visokošolskega izobraževanja, bi bilo v Sloveniji smiselno razmisliti o uvedbi plačevanja »obresti« za študente, ki ne zaključijo svojega študija med uradnim trajanjem programa.

Zgornjo namero lahko dopolnimo tudi z idejo o nagrajevanju najboljših študentov, ki končajo študij predčasno in/ali z odličnimi ocenami, tako da dobijo »trinajesto« štipendijo ali predčasno izplačan znesek nagrade, enakovreden znesku, ki bi ga porabili do rednega zaključka študija.

3.4 Privatizacija visokega šolstva

McGettigan (2012) izpostavlja štiri vidike privatizacije visokega šolstva, kot formativne alternativne taksonomije: spreminjanje korporaci-

tivne oblike; marketizacijo ali eksterno privatizacijo; zunanje izvajanje (angl. *outsourcing*); ter skupna vlaganja (angl. *joint ventures*) ali sodelovanje z zasebnim kapitalom. Ko govorimo o privatizaciji pa običajno mislimo na prvo obliko, ki predstavlja spreminjanje javnega lastništva v zasebno.

Pojmi v člankih, ki smo jih povezali pod skupno temo *privatizacija visokega šolstva*, so naslednji: privatizacija javnih storitev, vstop zasebnih ponudnikov, uvajanje kvazitrgov, javno financiranje zasebne dejavnosti, nenadzorovana privatizacija visokega šolstva, klientelizem, divja privatizacija raziskovalne dejavnosti, povezane osebe, lastniška struktura, koncesije s prekarnim kadrom, tranzicijski tip ustanavljanja visokošolskih institucij.

Setnikar Cankar (2008, 15) razčiščuje pojme okrog javnih storitev in privatizacije javnih dejavnosti:

Smiselno se zdi poudariti materialni vidik javnih storitev, ker se pogosto zamenjuje z javnimi storitvami v organizacijskem smislu (v obliki ponudbe). Podobno ni jasen tudi koncept privatizacije javnih storitev, ko večkrat ne ločimo med privatizacijo dejavnosti, ki je javna storitev (v tem primeru je posledica privatizacije dejstvo, da dejavnost ni več javna storitev, temveč postane običajna storitev) ter privatizacijo ponudbe javne storitve (v tem primeru dejavnost ostaja javna storitev, le izvedba je prenesena – npr. s koncesijo – iz javne v zasebno sfero). Najpomembnejše javne storitve temeljijo na človeških pravicah, ki jih definira ustava.

Ni vseeno ali govorimo o privatizaciji izvajanja javne storitve ali o privatizaciji storitve. Javno izobraževanje je tudi v Sloveniji trdno zasedrano in težko verjamemo, da bi se ga lahko kdaj popolnoma privatiziralo. Gre pa za deviantne pojave, ko se z javnimi sredstvi polni zasebne žepe.

Jurše (2009, 43) meni, da se tudi v Sloveniji spreminja ustroj in lastniška struktura gospodarstva, kot v drugih tranzicijskih državah in »razvija tržno ekonomijo z namenom izoblikovati prevladujoče privatno lastništvo in zasebno podjetniško iniciativo kot osnovo za ekonomski razvoj in krepitev blagostanja družbe«:

Visoko šolstvo prav tako spreminja svojo podobo, saj ga v to sili tudi eksplicitna politična vizija o privatizaciji visokega šolstva, ki je oprta na pričakovanje, da bo sprostitev zasebne pobude z dovoljnim vstopom novih (zasebnih) ponudnikov okrepila konkurenco

na trgu visokošolskega izobraževanja. V visokošolskem prostoru se poraja nov strateški okvir delovanja akademskih institucij, ki naj bi postal, ko se bosta udeležila vizija bolonjskega procesa in politično inducirana privatizacija visokega šolstva, konkurenčno bolj učinkovit, novi ponudniki pa bi bistveno razširili in obogatili tržno ponudbo izobraževalnih programov za povpraševalce.

Še vedno se omenja privatizacijo in zasebno ponudbo, kot dejavnike, ki naj bi povečevali konkurenčnost in kakovost visokošolskega izobraževanja. In še vedno lahko ugotavljamo, da relevantnih študij na to temo ni.

Trnavčevićeve (2004) postavi jasne ločnice:

Vpeljevanje trgov na področje izobraževanja namreč ni pomenilo privatizacije šolstva in tudi danes ga ne moremo enačiti s privatizacijo, popolno prepustitvijo individualni pobudi in neobstoju državnega nadzora. Na področju javnega šolstva pomeni metafora trga torej uvajanje kvazitrgov [...] Dodatek »kvazi« ali »javni« k besedi trg pa naj bi označeval delež in oblike državne kontrole nad izobraževanjem. Prosti trg je namreč vprašljiv, ne le v izobraževanju, ampak tudi sicer.

Vsemogočnost tržnih silnic, ki naj bi urejale ponudbo in povpraševanje se je že pokazala kot vprašljiva, tudi med zadnjo krizo. Pomanjkanje teoretičnih modelov in poljubno preskakovanje med modeli v odvisnosti od dnevnih potreb so znali zagovorniki neoliberalizma nadomestiti z učinkovitim in vztrajnim zagovarjanjem populističnih idej (npr. zahtevamo učinkovito porabljanje javnih sredstev in nadzor nad njim) in uspešno povezati z zahtevami mednarodnih organizacij, ki so predvsem glasnogovornice kapitala multinacionalk in mednarodnih finančnih institucij.

3.5 Neoliberalizem

Barkawi (2013) trdi, da gre pri neoliberalnem ropanju univerz za veliko več kot le za zviševanje šolnin ter rezanje stroškov. Omenja tudi zadnje podatke iz ZDA, da je le 24 % ameriških profesorjev redno zaposlenih, kar zmanjšuje varnost zaposlenih ter da so v Harvardu pozvali svoje alumnije, naj kot prostovoljci namenijo svoj čas kot online mentorji ter upravljalci skupinskih diskusij, kar bo le še bolj zmanjševalo potrebo po redno zaposlenih. Moč managementa visokošolskih institucij narašča, samostojnost in avtonomija akademikov pa počasi izginja.

Pod temo *neoliberalizem* pa smo združili pojme, ki so se pojavljali pod naslednjimi kategorijami: neoliberalna politika, neoliberalistične doktrine, neoliberalna dominacija, neoliberalno divjanje, trg ekonomskih idej, mladoekonomisti, korporacijska kultura visokošolskega menedžmenta, kompradorska buržoazija, korpokracija, monopol nad izvajanjem zasebnega šolstva.

Šadlova (2010, 144) analizira premike v družbeni reprodukciji, kot posledico globalizacijske neoliberalne politike v razvitem in manj razvitem svetu:

Neoliberalna politika vidi v socialni državi, predvsem zaradi pritiska globalizacije, oviro za ekonomski razvoj, saj naj bi izdatki za socialno varnost zavirali doseganje maksimalnega iztržka podjetniške aktivnosti in posledično onemogočali gospodarsko rast.

Avtorica zastavi tezo, da se neoliberalna politika upira obstoju socialne države predvsem zaradi pritiskov globalizacijskih sil. Sklepamo torej lahko, da če teh pritiskov ne bi bilo, bi bila neoliberalna politika drugačna, ne bi bila usmerjena v omogočanje maksimizacije podjetniškega delovanja. Seveda sledi vprašanje, kaj v prvi vrsti opredelimo in razumemo kot neoliberalno politiko. Ali imamo v Republiki Sloveniji neoliberalno politiko? Je ta enaka, drugačna izvorni? Če bi se neoliberalna politika v odsotnosti vplivov globalizacije vedla drugače, potem takšna politika ne bi bila več neoliberalna ali če še nekoliko izpeljujemo, sploh ne bi bilo nikakršne potrebe po neoliberalni politiki. Izvor problema naj bi torej po mnenju avtorice ležal v globalizaciji, ki neoliberalni politiki vsiljuje zmanjševanje skrbi za socialno varnost in družbene transferje.

Lipušič (2010, 3) razloži vpliv neoliberalnega monetarnega pristopa omejevanja državnega urejanja gospodarstva na področju izobraževanja takole:

Tako kot drugje, zlasti na razvitem Zahodu, so se ideje neoliberalistične doktrine [...] dokaj brezobzirno vsiljevale povsod, seveda tudi v Sloveniji. Na vzgojno-izobraževalnem področju so zagovarjali predvsem privatizacijo na vseh stopnjah šolstva (že od predšolske vzgoje), tudi v visokem šolstvu. Pri nas se to ni dogajalo le v obdobjih desnosredinske vladavine, temveč prefinjeno že desetletje prej.

Brez dokazov težko govorimo o namernem delovanju akterjev na tem področju, res pa je, da marsikaj kaže na usklajene in dolgoročno usmerjene aktivnosti, ki pa kljub temu izvirajo iz relativno ozkega kroga. Kljub

temu se pri ljudeh pojavlja strah pred privatizacijo izobraževanja, saj so svobodo že imeli. Svobodo v smislu pravice do dela, stanovanja, brezplačne zdravstvene oskrbe, socialnega varstva, dobre izobrazbe. In ko jim vzameš ali hočeš vzeti že pridobljene pravice se sproži revolt; poleg tega ne vedo ali bodo prikrajšani za izobrazbo res samo zaradi pomanjkanja denarja ali morda zato, ker si oblastniki želijo manj neizobraženega prebivalstva. Manj izobraženo prebivalstvo je namreč tudi manj drzno, bolj ubogljivo in zaupljivo.

Krambergerjeva (2003) definira neoliberalizem zgolj kot »eno od interesno vsiljenih in prek grobe simbolne uzurpacije univerzaliziranih družbenih reprezentacij, ki si je skozi nasilje ameriškega kulturnega imperializma in pod pritiskom kapitalске logike ter medijske propagande uspela prisvojiti primat pri označevanju družbenih razmerij na svetu.« Opredeli ga kot politiko in ne usodo, neoliberalni diskurz pa naj bi slovenski mediji in intelektualci, tihotapci (fr. *passeur*) integrirali v nacionalni interes ter redefinirali evalvacijske kriterije na različnih družbenih poljih. »Naturalizacija družbeno škodljive ideološke paradigme – kajti neoliberalizem je prav to in nič drugega – služi le temu, da se zabriše odgovornost za omejene, same na sebi skrajno reakcionarne in represivne politične izbire in odločitve.« V zaključku Krambergerjeva (2003, 91) nadvse navdahnjeno spet povzame:

Dekonstrukcija neoliberalizma ni lateralen ali postranski opravek nekakšnih neprilagojenih intelektualnih upornikov, kakor bi agenti konzervativne »akademicizirane sociodiceje«¹ v Sloveniji in drugje radi videli in prikazali. Ko s kritičnim mišljenjem »raztapljamo dokso«, ² gre za obrambo temeljnih znanstvenih in kulturnih pridobitev zadnjega stoletja, med katerimi je bistvena in neodtujljiva pridobitev avtonomije znanstvenih in kulturnih polj produkcije (čeprav v Sloveniji nikdar ni bila v celoti izpeljana, to še zdaleč ne pomeni, da se zanjo ni treba še naprej boriti, ravno narobe – do nje mora priti, če naj znanost v Sloveniji sploh tako imenujemo). Kljub temu, da je v neformalnem večernem pogovoru švicarski udeleženec *Joining the Club* pripomnil, »tu se ne spleča niti govoriti, saj pravzaprav ni nikogar, ki bi sploh kaj slišal«, sem

¹ Legitimiranje družbenih neenakosti.

² Samoumevnost; po Bourdieuju (1977, 164–169) zajema kar spada pod to, kar si je možno zamisliti in reči (»vesolje možnega diskurza«), tisto kar »gre brez besed, ker pride brez besed«.

prepričana, da je edino ustrezno orodje proti zvižočim »globalizacijskim« trendov, neoliberalne dominacije prav glasna, nedvoumna in neposredna kritična govorica.

Dokaj ostra opredelitev neoliberalizma kot »družbeno škodljive ideološke paradigme« nekoliko privzdigne zastor pred zakulisnim dogajanjem in morebitnimi dejanskimi namerami akterjev. Pomislili bi lahko, da ravno nebrzdano hitenje z reformami vseh vrst, zasipanje s spremembami temeljnih zakonov, strašenje pred intervencijo od zunaj, kažejo na uveljavljanje doktrine šoka, ko je treba preprosto zatreti vsakršno drugačno mišljenje. Lahko se pogovarjamo o vsem, le o spremembah predlaganih rešitev ne. Predlagana rešitev je v javni obravnavi dva dneva, preko vikenda, nato bo parlament odločal o sprejetju. Vrsto podobnih ukrepov druge Janševe vlade bi lahko še našteali, ki kažejo na pravo naravo neoliberalne politike.

Jurše (2009, 55) trdi, da se univerze s pretirano komercializacijo izpostavljajo nevarnosti, da zaradi podjetniško naravnane filozofije »postavijo pod vprašaj lastne osnovne družbene vrednote in odgovornosti«:

S pretirano širitvijo neoliberalizma in logike tržnega mehanizma v akademsko sfero se visoko šolstvo tudi izpostavlja vrsti negativnih učinkov in posledic svojega delovanja. Zaradi preveč poudarjene tržne logike lahko prične slabeti družbeni pomen intelektualne razdovednosti, uvajanje korporacijske kulture menedžmenta pa utrjuje politično moč univerzitetne administracije ter krni akademsko svobodo in vizijo, saj večino presoj umešča v logiko stroškov, dobička in rasti.

Polje neoliberalnega hegemonizma ni le vstopilo v visokošolsko sfero, ampak je že izgnalo vse alternative. Mimogrede, v 59. členu Ustave RS piše, da je zagotovljena svoboda znanstvenega in umetniškega ustvarjanja. Danes se visokošolski učitelji ukvarjajo z varnostjo svoje zaposlitve, z iskanjem sponzorjev v gospodarstvu, katerih potrebe in želje bi uresničili preko aplikativnih projektov, s skrbjo za zniževanje stroškov, z administriranjem, izpolnjevanjem poročil in časovnic, kaj so delali in koliko, ne pa s premikanjem meja znanosti. Ker so formalno zavezani k 40 urnemu delavniku, kot ostali javni uslužbenci, se morajo pri pisanju poročil celo lagati o dejansko porabljenem času, saj se znanstvenega ustvarjanja večinoma ne da prekiniti po osmih oddelanih urah dnevno. In zakaj je sploh potreben dodatni nadzor, kakovost njihovega dela je namreč že preverjana skozi ocenjevanje na študentskih anketah,

izpolnjevanje pogojev za napredovanje in pridobivanje višje stopnje izobrazbe, delo za pridobivanje in izvajanje raziskovalnih projektov. Managerji visokošolskih institucij pa se trudijo za usklajevanje potrebnih in razpoložljivih virov ter krpanje proračunske luknje iz meseca v mesec. Kje smo že prebrali in slišali, da si želimo prehoda v znanjsko družbo?

3.6 Marketizacija

Brown in Carassova (2013) trdita, da postaja marketizacija visokega šolstva svetovni trend. Upravljanje s strani države naj bi bilo vedno bolj nadomeščano ali dopolnjevano s tržnim upravljanjem, komercialno rangiranje pa naj bi zahtevalo vedno več vlaganj v marketing, znamčenje ter skrb za storitve odjemalcem.

Pri kodiranju smo imeli precej težav z identifikacijo in klasifikacijo tem, ki so identične s pojmom *marketizacija*, saj se izraz uporablja ne da bi ga avtorji definirali in ga lahko razumejo različno, pa tudi v povezavi z drugimi pojmi, ki so vzporedni marketizaciji ali njeni sopotniki. Sem smo torej uvrstili naslednje pojme: kapitalsko prestrukturiranje socialne države, marketizacijski procesi, odgovornost za porabo javnih sredstev, ustvarjanje trga, decentralizacija in deregulacija, odzivnost na pričakovanja in potrebe, tržne zakonitosti, konkurenca, izobraževanje kot tržna dobrina, tržne zakonitosti, potrošništvo, tržni liberalizem.

Marketizacija ni nekaj, kar se dogaja drugje in drugim, marketizacija različnih javnih storitev je realnost. Šadlova (2010, 144) komentira različne vidike učinkov globalnih verig na gospodinjstva in ob tem nakazuje premik odgovornosti v preskrbi javnih dobrin:

Prestrukturiranje socialne države (pogojeno z interesi kapitala), s katerim so v zadnjih desetletjih politični akterji poskušali znižati stroške družbene reprodukcije, je vodilo v skrčenje socialnih izdatkov in skrbstvenih storitev, marketizacijo skrbstvenih storitev, ki jih opravlja država (izločanje storitev in umikanje javnega sektorja iz zagotavljanja in izvajanja socialno varstvenih storitev), ter privatizacijo individualnega in družinskega preživetja (prenos odgovornosti za zagotavljanje dobrin in storitev od države na akterje iz zasebnega profitnega, neprofitnega in volonterskega sektorja). Z umikanjem države iz preskrbe javnih dobrin in socialnih storitev pa se je odgovornost za zagotavljanje oskrbe ponovno prenesla tudi na neformalne akterje, predvsem družine in druga socialna omrežja.

Zanesljivo lahko zatrdimo, da marketizacija in neoliberalistične težnje ne prispevajo k ohranjanju doseženega nivoja socialne države. Razkol med lastniki kapitala in podjetnimi posamezniki ter izkoriščanimi ponudniki delovne sile se še povečuje. Dodatno povečevanje neravnovesja lahko vodi do diskontinuiranega razvoja družbe, ko se izkoriščani uprejo in zahtevajo spremembe pri delitvi družbenega produkta. Gibanja, ki so se začela v arabskih državah so pripeljala do sprememb režima, gibanja z Wall Streeta (en odstotek) pa se v različnih oblikah protestov selijo tudi v države Evropske unije. Zaradi finančne krize so neformalna omrežja že izčrpala svoje rezerve in se težko soočajo s svojo nemočjo ob spopadanju s situacijo. Prostovoljci, ki so še včeraj prispevali sredstva, čas in denar za potrebne, so danes sami prejemniki pomoči. Nadaljnje zniževanje nivoja javnih storitev in že pridobljenih pravic tako ne more dobiti želene legitimnosti med širšo družbo.

Trnavčevičeva (2004) razmišlja o neoliberalni politiki in marketizaciji v slovenskem visokem šolstvu ter zapiše naslednje:

Neoliberalna politika, povezana s kapitalom, in marketizacijski procesi v izobraževanju temeljijo na skupni filozofiji, filozofiji trga. Cilj je ustvarjanje dobička, za kar je nujna delovna sila z ustreznimi znanji in veščinami, konkurenčna na svetovnih trgih. Izobraževanje je delno »v funkciji« ekonomskega blagostanja, zato je treba ob zmanjševanju državnih pravnih omejitev uvesti mehanizme, ki bodo povečali odzivnost šol, »zamajali« toge, birokratske šolske sisteme, povečali odgovornost za porabo javnih sredstev in izboljšali učne uspehe.

Morda nekoliko preozko razmišljanje o podmenah neoliberalne politike, saj ta deluje transnacionalno, odpira trge tujemu kapitalu, ruši meje na novih področjih, kot so javne storitve, tudi v izobraževanju. Nejasen je predvsem stavek »Cilj je ustvarjanje dobička, za kar je nujna delovna sila z ustreznimi znanji [...]« Če bi bila za ustvarjanje dobička v izobraževanju res nujna usposobljena delovna sila, ki bi bila konkurenčna tudi na tujih trgih, lahko sklepamo, da je avtorica mislila na predavatelje. Vendar lahko iz nadaljevanja sklepamo, da misli na produkte izobraževanja, torej študente, dijakе. Če torej benevolentno sklepamo, da avtorica ni mislila na trge v izobraževanju ampak na trge na splošno, potem je izobraževanje le v funkciji proizvajalca koristnih proizvodnih faktorjev, ki pa morajo biti tosmerno res »uporabni in konkurenčni«. Trnavčevičeva (2004) nadaljuje:

Marketizacija se v različnih šolstvih kaže vsaj delno specifično, predvsem v jakosti izraženih posameznih procesov in regulative, ki šole bolj ali manj močno postavlja na trg. Vendar so decentralizacija, deregulacija, razprševanje koncentracij in poskusi uvajanja glavarine ali dejanska uvedba zelo očitni v mnogih šolskih sistemih od ZDA do Velike Britanije, Švedske in tudi Slovenije. Izbira šole pa je koncept, ki vsebuje in združuje vse štiri marketizacijske procese: »večjo avtonomijo šolam, bolj decentraliziran in dereguliran šolski sistem, odgovornost (angl. accountability) in odzivnost šol na potrebe in pričakovanja lokalnega okolja, hkrati pa izpolnjevanje pričakovanj v okviru državnega sistema, kar je pomembno za ekonomsko blagostanje« – vse to zveni kot dobro geslo, politični slogan, skupek prepričljivih stavkov, ki dajejo občutek, da je v takem sistemu že vnaprej zagotovljen prostor tudi meni kot posamezniku, da »jaz in ti živiva svoje življenje«. Vendar trg in tržne zakonitosti, vpletene v te procese in prepredene med seboj, vnašajo tekmo, konkurenco, preživetje, pa tudi propad. Na nek način pomenijo, da »jaz in ti živiva trg«, vendar tudi ta trg živiva po svoje.

Obstoječe stanje visokošolskega izobraževalnega sistema v različnih družbah je res specifično, saj odraža tako zgodovinske, kulturne in politične razmere. Kako institucije odreagirajo, ko se soočijo z novo stvarnostjo je odvisno od zunanjih spodbud, managerskih sposobnosti in nagnjenj vodstva šole, pa tudi nujnosti sprememb. Običajno so te spremembe izzvane z nenadnimi zahtevami in navodili, ki jih je potrebno upoštevati takoj, v ozadju pa se navaja tudi nacionalni interes, ki naj bi bil ogrožen.

3.7 Nacionalni interes

Nacionalni interes je zelo raztegljiva dobrina in odvisna tudi od namer tistega, ki se nanj sklicuje. Bučar (2001, 149) tako pravi: »To, kaj je v posamezni državi nacionalni interes, ni objektivna kategorija, je določeno od političnih elit.« Nacionalni interes je nenazadnje upoštevan pri predpisovanju učnega jezika v visokem šolstvu, saj ga predpisuje tudi Zakon o visokem šolstvu, v 8. členu. Statuti univerz praviloma določajo tudi pisanje diplomskih del v slovenščini. Države so ustvarile izobraževalne sisteme za (re)produkcijo kulturnih tehnik (branje/pisanje v domačem jeziku npr.), sčasoma pa so postali del socialne infrastrukture pod pristojnostjo vlade.

Pod temo *nacionalni interes* smo kategorizirale naslednje pojme iz obravnavanih besedil: javna percepcija edukacijskega sistema, javna podpora terciarnemu izobraževanju, socialni transferji, izobraževalni nacionalni interesi, pomen izobraževanja za državnost, državljska vzgoja, preživetje skupnosti, državna raziskovalna in razvojna politika, nacionalni izobraževalni sistemi, nacija, družbeni razvoj, nadnacionalna regulacija.

Skrb za nacionalno bit se kaže v negovanju in zaščiti nacionalnega jezika ali jezikov, v trudu za kulturo in negovanje tradicije, v vzdrževanju visokošolskih programov, ki razvijajo omenjene discipline, čeprav niso tržno zanimive in čeprav je morda interes za vpis na te programe le simboličen. V časih fast fooda in MTV kulture se omenjene teme postavljajo kot še poseben izziv, saj je interes posameznikov za izobraževanje pogosto kratkoročen. Družinske skupnosti so vedno ožje in manjše, manjka prenos tradicije s strani starih staršev, pogoste ekonomsko motivirane selitve pa povzročajo izkorinjenost in odmaknjenost od lokalnih običajev. Zaradi spremenjenih delavnih urnikov se družina sestane le ob koncih tedna in praznikih, vzgojo mladih prevzemajo pedagoški delavci in šole.

Zgaga (2001, 138) izpostavlja različne koristi javnega financiranja visokega šolstva:

Teza o radikalnem trženju terciarnega izobraževanja ima seveda svoje vplivne interesne sfere: npr. neposredno tranzicijsko okolje z zanj značilno »logiko nihala« (ta deset let po prelomu sicer že pojema ali pa deluje celo v nasprotni smeri); »ekonomistična« prevlada v razmišljanju posameznih vlad; slaba javna percepcija edukacijskega sistema in njegova nezmožnost, da jo izboljša in ponudi alternative; specifično študijsko področje, ki je navezano na okolja s potencialno prosperiteto, itn. Zato je treba ob vsem tem opozarjati na *ekonomske* in *socialne koristi*, ki jih prinaša *javna podpora terciarnemu izobraževanju*. Tu ne gre le za linearno ekspanzijo sistema, pač pa za mnogo več. Cena nezadostnega javnega financiranja izobraževanja je lahko zelo visoka: vodi do nesposobnosti za učinkovito konkuriranje v globalnih in regionalnih ekonomskih okoljih, v rastoče ekonomske in socialne razlike, pa tudi v padajočo kakovost življenja in slabšo socialno kohezivnost, v nesposobnost »soočanja z izzivi prihodnosti«.

Istočasno pa Zgaga že pred desetletjem jasnovidno opozarja na pasti

pomanjkljivega financiranja; visoko šolstvo sicer nikoli ni bilo »prefinancirano«, vendar pa je situacija v kateri se nahaja trenutno res alarmantna. Zgaga je nakazoval zmanjšanje konkurenčnosti, to pa je ravno nasprotno od tega, kar naj bi po besedah ministra Turka dosegli s sedanjim modelom omejenega financiranja javnega visokošolskega sistema. Tudi rastoče ekonomske in socialne razlike se že kažejo, da o kakovosti življenja sploh ne izgubljam besed. Tako kot zmanjševanje drugih socialnih pravic in ožanje kroga upravičencev do socialnih transferjev, združeno vpliva tudi manjše financiranje visokošolskega izobraževanja na zmanjševanje socialne povezanosti in oddaljuje svetlo prihodnost ter sposobnost spopadanja s prihodnostjo.

Židanova (2002, 1048) obravnava uresničevanje izobraževalnih nacionalnih interesov znotraj EU in ugotavlja, da se besedna zveza nacionalni interes uporablja vedno pogosteje. Poudarja njen pomen v zvezi z določanjem njene vsebine na izobraževalnem področju, saj pomembni evropski izobraževalni dokumenti »vse bolj opozarjajo na potrebo po razvijanju učečih se družb«.

Taka družba mora v prihodnje še bolj postati tudi Slovenija. V tem prispevku želimo spregovoriti o velikem pomenu izobraževanja ter vzgoje za demokracijo za nadaljnjo graditev slovenske državnosti. Tovrstno opravilo je pomembno zaradi več vzrokov. Dovolimo si poudariti nekatere, morebiti najbistvenejše: danes se po svetu krepi potreba po državljanski vzgoji; zaradi potekajočih procesov evropeizacije ter globalizacije; zaradi oblikovanja odprtih družb 21. stoletja; zaradi oblikovanja ter nastajanja novih demokracij; zaradi želenega evropskega življenjskega sloga itd.

Državljska in demokratična vzgoja sta bila vedno med temeljnimi gradniki izobraževanja, nič drugače ni v današnjem visokošolskem izobraževanju. Slovenska demokracija je mlada, zato se tudi državljanska vzgoja še »išče«, od vznesenosti in gloriziranja osamosvojitve, do privajanja ter privatiziranja osamosvojitvenih zaslug, iskanja primernega odnosa do dogajanja v polpretekli zgodovini in še pred tem v revoluciji. Državljan Slovenije pa je hkrati tudi državljan Evrope in državljan sveta, torej je potrebno prilagoditi državljansko vzgojo njenemu spremenjenemu dojemanju in vlogi v sodobni družbi.

Lukšič (2002, 1026) preuči vlogo države pri zagotavljanju nacionalnih interesov ter prikaže temeljne naloge in strukturne omejitve delovanja javne oblasti in njenih politik. Zatrjuje, da je osrednji cilj politike

proizvajanje in ohranjanje menjalne forme ter zagotavljanje dolgoročnih pogojev »za preživetje določene skupnosti (nacije), upoštevajoč globalne procese pretoka kapitala in delovne sile«:

Gledano s strateškega stališča, izobraževalna politika države nima za svoj primarni cilj, da kvalificira delovno silo za določene industrije in druge inštitucije kapitalistične družbe, kar bi v kontekstu Offejeve in Kitschaltove teorije kapitalistične države in teorije pomenilo, da javna oblast s svojo politiko favorizira natančno določen interes in ne deluje v interesu vseh članov politične skupnosti. Zato mora biti izobraževalna politika usmerjena v to, da bi bila kar največja verjetnost za njuno srečanje v kapitalističnem (re-)produkcijskem procesu. Prav tako ni strateško poslanstvo državne raziskovalne in razvojne politike v tem, da služi neposredno industriji (kot je razširjeno prepričanje tudi v Sloveniji), temveč je njen strateški namen ščititi gospodarski sistem proti tuji konkurenci, pospeševati ekonomsko rast, izboljševati konkurenčno pozicijo proti tujini itd. – torej ustvarjati in ohranjati možnosti, v katerih bo mogoče nadaljevati proces menjave, ki je osnova celotnega blagostanja neke politične skupnosti (nacije).

Lukšič torej meni, da bi moral biti primarni cilj nacionalne izobraževalne politike vzdrževanje konkurenčne sposobnosti družbe, z namenom ohranjanja dosežene kakovosti življenja njenih pripadnikov. S tem, ko se premika težišče na dobrobiti posameznika, ki naj bi bil zato individualno zainteresiran za doseganje in financiranje lastne izobrazbe, se spremeni tudi primarni cilj nacionalne izobraževalne politike. Ob vstopu v multinacionalno skupnost evropskih narodov, smo sprejeli tudi nova izhodišča za usmerjanje nacionalne izobraževalne politike. Dodana so bila načela primerljivosti, spodbujanje mobilnosti študentov in predavateljev in druga.

3.8 Visokošolska reforma in vplivi Evropske unije

EU je bila od samega začetka projekt, ki je nastal za zaščito evropskega načina življenja, s posebnim občutkom za varnost ljudi. Bolonjska reforma je bila sprejeta kot odziv EU na zaostajanje evropskih gospodarstev v primerjavi z gospodarstvom ZDA in drugimi rastočimi gospodarstvi. Poglavitni namen je bil skrajšati čas študija, povečati mobilnost na trgu dela ter zajeti čimvečji delež mladine v visokošolsko izobraževanje. Projekt je bil politične narave, zasnovan s strani ministrov vlad članic

EU, izpeljava pa prepuščena posameznim državam, ob hkratnem ponujanju skupnih smernic.

Naslednja tema, ki se je izoblikovala pod naslovom *visokošolska reforma in vplivi EU*, združuje pojme kot so: bolonjska reforma, masifikacija, množičnost študija, evropeizacija, prenavljanje šolskih sistemov, histerija šolskih politik, poenotenje visokošolskega prostora, revizija programov, kreditni sistem, spremembe, novela zakona o visokem šolstvu, visokošolske reforme, eksperimentiranje z izobraževanjem.

Tudi znotraj evropske skupnosti najdemo veliko diverziteto visokošolskih tradicij, ki pa se vedno bolj zlivajo znotraj enotne poti v prihodnost. Bolonjsko reformo težko ločimo od ciljev evropskega razvoja in obratno. Setnikar Cankar (2008, 17) je tako zapisala:

Prišlo je do sprememb v družbeno-ekonomskem okolju kot posledica globaliziranih gospodarstev, kar je vodilo v spremembe univerzitetnih in drugih izobraževalnih sektorjev. Navkljub temu je težko posploševati vzorce, trende in modele razvoja visokega šolstva v evropskih državah, saj ima lahko vsaka država ali družba svoj tempo razvoja. Različne komparativne študije na isto temo ugotavljajo zanimive skupne vzorce in trende v evropskem razvoju visokošolskega izobraževanja. Nekateri izmed teh so: masifikacija, diverzifikacija, privatizacija, tržna naravnost, internacionalizacija, zagotavljanje standardov v visokem šolstvu in kakovost visokošolskega izobraževanja, kar vse je vodilo v naraščajoče zasebno investiranje in padec javne podpore za visokošolsko izobraževanje, evropeizacijo itd.

Kellermann (2006, 25) v članku »Od Sorbonne do Bologne in še naprej« razmišlja o ideologiji trenutne evropske politike visokega šolstva, ki izhaja iz Sorbonske deklaracije:

Če pazljivo beremo Bolonjsko deklaracijo (»The Bologna Declaration of 19 June 1999« 1999), ki nastane leto dni pozneje, zaznamo pomembne odmike od tega ali celo prelome s tradicijo evropskega visokega šolstva, ki jo, kot se zdi, Sorbonska deklaracija še nadaljuje. Medtem ko le-ta popolnoma v skladu s tradicionalnimi univerzitetnimi vrednotami razglša, da krepi relativno svobodo in mobilnost študirajočih ter državljanov in državljanek v skladu s humanističnimi cilji, preusmerja Bolonjska deklaracija svoj cilj na človeški kapital, zaposljivost in mobilnost kot instrumente za krepitev konkurenčnega gospodarstva.

Glede izobraževalnih politik lahko torej sklepamo, da si nasproti stojijo humanistični, konstruktivistični razvoj državljana ter neoliberalistični pritiski varčevanja, ki so naravnavni zelo pragmatično – trošimo lahko le toliko kolikor ustvarimo. Izobraževalna politika EU v zasnovi ni neke določene barve, je pa pomembno vplivala na slovensko reformo. Ker tudi neoliberalistični pristop obravnava vidik posameznika, si oba principa nista povsem nasprotujoča, so pa dodatno upoštevani še ekonomski cilji. Humanistična vizija je bila v neoliberalističnih diskurzih ugrabljena za lastne potrebe definicije razvoja človeškega potenciala.

Medveš (2006) analizira prelom s tradicionalno univerzo, ki naj bi ga povzročila bolonjska reforma in vprašanje primerljivosti *starih* in *novih* diplom:

Nedvomno pa se želi poudariti prelom s tradicionalno univerzo, mogoče celo njen obrat k trgu dela in zaposljivosti diplomantov. Tako je mogoče razumeti formulacije, da bodo bolonjski diplomanti dosegali *dejanske kvalifikacije*, bodo torej res usposobljeni za zaposlitev, prejšnji programi so pa bili bolj nekakšna zbirka »splošnih vsebin študija«. Mar tudi takšen razmislek nakazuje na to, da so »stari programi« producirali nezaposljive diplomante (*unemployability*)?

Predavatelji tožijo, da ne morejo več uporabljati gradiv in materialov, ki so jih pripravili pred desetletjem, za sedanje generacije študentov, predvsem zato, ker so zanje pretežki. Zaradi večjega vpisa in slabše prehodnosti se znižujejo kriteriji ocenjevanja. Potem so tu še pritiski vodstev, ki bolj ali manj mehko nakazujejo, da je potrebno povečati prehodnost, če želijo predavatelji obdržati delovna mesta. V krajšem času bodo torej ti študentje iz y generacije bolj usposobljeni za izzive sodobnega delovnega procesa?

Trnavčevičeva (2004) omenja željo po nenehnem reformiranju izobraževalnega sistema:

V iskanju čim učinkovitejših šolskih sistemov, vezanih ne nazadnje na filozofijo trga (»kakovost bo preživel«), v nenehnem primerjanju šolskih sistemov, v mednarodnih raziskavah, primerjavah znanj učencev, in seveda posledično v spreminjanju in prenavljanju šolskih sistemov se kaže zanimiva spirala nenehnega iskanja najboljših rešitev, ki bi se izkazala za učinkovito v gospodarstvu in upravičila porabo davkoplačevalskega denarja. Nenehno prenavljanje in spreminjanje pa diši po histeriji šolskih politik (angl. *po-*

licity hysteria). [...] Šole, ki se ne zmorejo pravočasno odzivati na potrebe hitro razvijajočega se gospodarstva, je treba prestrukturirati, spreminjati in po potrebi tudi ukinjati.

Tudi poslovni svetovalci v podjetjih ustvarjajo modne trende, vsakih nekaj let ponujajo nove pristope k pisanju strategij, prenovi poslovnih procesov, napovedovanju bodočih potreb. Tako si zagotavljajo posel za naslednje obdobje, stvar naročnika pa je ali predlagano sprejme ali ne, tako lahko pridobi ali izgubi konkurenčno prednost pred ostalimi tržnimi igralci. Reforme izobraževalnega sistema so lahko veliko usodnejše, kot je to v primeru podjetja. V igri so usode celotnih generacij, ne le šolajočih ampak tudi starejših, katerih pokojnine bodo odvisne od sedanjih generacij ter generacije mladih, ki bodo naletele na zapuščino sedanjih. Prav zato je polje edukacijskih politik izjemno občutljivo in se z njim ne bi smeli poigravati.

3.9 Globalizacija visokošolskega izobraževanja

Veliko je posploševanja, ko govorimo in pišemo o globalizaciji visokega šolstva; vpliv sprememb, povezanih z globalizacijo visokošolskih institucij in politik je pomemben, a ob tem ne smemo pozabiti na različnosti, ki so posledica različnih lokalnih pogojev.

Naslednji pomemben sklop, ki se je izluščil ob naši kategorizaciji tem, smo naslovili *globalizacija visokošolskega izobraževanja*, srečamo pa vrsto sorodnih pojmov v povezavah z osnovnim pojmom globalizacije: protagonisti transnacionalnega neoliberalizma, WTO, IMF, OECD, lastniki kapitala, globalni kapitalizem, neoinstitucionalizem, skupen evropski visokošolski prostor, mednarodno sodelovanje univerz.

Visokošolsko izobraževanje in raziskovanje sta ključna nosilca pri iskanju odgovorov na globalizacijske izzive v premnogi državah, istočasno pa postaja tudi visokošolsko izobraževanje vedno bolj globalizirano. Zatorej je logično, da je visokošolsko izobraževanje tudi odgovor in dogajanje globalnega sodelovanja, konkurence ter medkulturnih srečevanj. Bourdieu in Wacquant (2003, 59) pravita, da je rezultat ali funkcija globalizacije »preoblačenje učinkov ameriškega imperializma v lišp kulturnega ekumenizma ali ekonomskega fatalizma in tako prikazovanje mednarodnega razmerja moči, da je videti kot naravna nujnost.« Potem pa še pojasnita:

Skozi simbolni prevrat, ki temelji na naturalizaciji shem neoliberalnega mišljenja, katerega dominacija je v zadnjih dvajsetih letih po-

stala skoraj popolna, zaradi vnetega prizadevanja konzervativnih »think-tanks« in njihovih zaveznikov na političnih in novinarskih poljih, je dandanes preoblikovanje družbenih odnosov in kulturnih praks po ameriški šabloni, ki je bila naprednim družbam vsiljena skozi obubožanje države, spreminjanje javnih dobrin v blago in skozi generalizacijo zaposlitvene negotovosti, sprejeto z resignacijo, kot da gre za dobesedno neogiben izid nacionalne evolucije, kadar ga že ne slavijo z očitnim navdušenjem. Nasprotno pa empirična analiza *long durée* razvojne poti razvitih ekonomij sugerira, da »globalizacija« nasploh ni nobena nova faza kapitalizma, temveč le »retorika«, ki jo vlade pokličejo na pomoč, da opravičijo svoje prostovoljne vdaje finančnim trgov in njihovi konverziji v kreditno pojmovanje. Deindustrializacija, naraščanje neenakosti in omejevanje socialnih zavarovanj, ki so daleč od tega, da bi bila – kakor nam neprenehoma govorijo – neogiben rezultat rasti zunanje trgovine, so rezultat *domačih političnih odločitev*, ki odseva stanje ravnovesja razrednih sil v prid lastnikov kapitala.

Sklicevanje na velikega brata in njegove zahteve nam je poznano tudi v Sloveniji, ko se mnogokrat interpretira namige EU, OECD in drugih mednarodnih akterjev kot razlog za določene notranjepolitične odločitve. Staro propagandistično spoznanje je, da z nenehnim in vztrajnim ponavljanjem tudi laž postane resnica. Če pa so prejemniki informacij v šoku in se ukvarjajo z eksistencialnimi vprašanji, postajajo druga vprašanja obrobna. Grozljivemu mojstru propagande Goebbelsu pripisujejo izjavi, da tudi najbriljantnejše propagandistične tehnike ne bodo uspešne, če se ne osredotočijo le na nekaj točk, ki jih je potrebno vedno znova ponavljati; pa tudi da večja kot je laž, bolj ji bodo ljudje verjeli (Goebbels in Koch 1988).

Lipužič (2010, 3) vidi izvor globalizacije neoliberalnih idej v razpadu Bretton Woodsa,³ kateremu je sledila faza preobrazbe Mednarodnega denarnega sklada – IMF, Mednarodne banke za obnovo in razvoj in Svetovne trgovinske organizacije – WTO v protagoniste transnacionalnega neoliberalizma: »Dodeljena jim je bila naloga, da v državah v razvoju tako imenovanega tretjega sveta poskrbijo skozi različne struk-

³ Mednarodni finančni sistem Bretton Woods je dobil ime po kraju v New Hampshiru, ZDA. Leta 1944 je bila tam mednarodna valutna in finančna konferenca, katere dogovori so se uveljavili kot podlaga za ustanovitev inštitucij znotraj OZN: Mednarodnega denarnega sklada (IMF) in Mednarodne banke za obnovo in razvoj.

turno prilagojene programe in fiskalne omejitve za institucionalno širjenje prevlade globaliziranega trga in njegovega poenotenja pod takirko WTO.«

Štrajn (2008) se ob kritičnem komentarju ustanavljanja zasebnih visokih šol dotakne tudi globalizacije ter črnogledu umesti slovensko visoko šolstvo prihodnosti v okolje ameriških vaških collegev:

Vse to pa med drugim poteka tudi v imenu bolonjskega procesa. Le-ta prevaja amerikanizacijo znanosti in visokošolskega izobraževanja v bolonjski trend, v katerem se vsi prilagajamo globalizaciji. Če je kdo v Sloveniji nekoč razumel, da ta globalizacija pomeni večje kroženje naših študentov po Evropi in nekaj malega tudi evropskih študentov po naših univerzah, ni prav dobro razumel za kaj gre. Globalizacija pomeni, da bodo visoke šole prišle na lokalno raven. In kakšne šole vse?! Bolonjske sheme omogočajo sestave programov iz fragmentov vsega, kar vam srce poželi – samo te delčke je treba poimenovati za znanje, v sklopu katerega se razvijajo sposobnosti študentov in se kopičijo spretnosti ter kompetence. [...] Večina ameriških študentov je v množičnem izobraževanju deležna prav takega fragmentiranega izobraževanja v lokalnem community collegu, če, seveda, odštejemo nekaj elitnih in zelo dragih univerz. Ta ameriški odgovor na množičnost izobraževanja je zdaj zmagovit – podobno kot koncept globalnega kapitalizma.

Delno lahko pritegnemo zgornjemu katastrofičnemu scenariju, saj se slovenski odločevalci, vsi po vrsti, ukvarjajo z decentralizacijo, regionalizacijo, dostopnostjo in večanjem stopnje konkurence med slovenskimi visokošolskimi institucijami. Medveš (2008, 6) analizira globalizacijo izobraževanja predvsem kot makrosociološki in političen proces in se sprašuje, na kakšen način Slovenija vstopa v globalizacijske procese:

Globalizacijo razumem kot svetovno organizirane procese, s katerimi transnacionalne organizacije (OECD, Svetovna banka, Evropska komisija ...) širijo svoje vizije in »mite« o izobraževanju. Te vizije nagovarjajo države in kulturna okolja z močnim svetovnim vplivom, v ozadju vizij pa vedno odkrivamo globalne interese kapitala. Globalizacija je torej način, kako posamezne države, svetovne nosilke politične moči, uveljavljajo svoje strategije gospodarskega razvoja ter krepijo svojo politično vlogo in moč prek transnacionalnih organizacij. Pokazano je tudi, kako s tem namenom razvijajo strategije delovanja. Izobraževanje pa je pravi hormon za kre-

pitev moči centrov. Kaj ti procesi pomenijo za lokalni nacionalni prostor? Razvijam tezo, da se nacionalni državi v vsaki transnacionalni povezavi, tudi demokratični, slabo piše, če nima dovolj svoje strokovne in politične moči za kritično držo do eksogenih vplivov ter za sooblikovanje eksogenih vplivov. Posebno me zanima, ali Slovenija obvladuje te pogoje. Na primeru nekaterih globalizacijskih projektov Evropske skupnosti in projekta PISA ocenjujem stanje pesimistično. Analiza mi kaže na to, da se Slovenija v transnacionalni prostor, vsaj kar zadeva izobraževanje, vključuje pasivno. Kot bolj ali manj pasivna sopotnica sodeluje v nastajanju transnacionalnih vizij in še to bolj na tehnični ravni. Brez ustreznega premisleka pa »spušča« tuje vizije v svoj izobraževalni prostor, kar pa dolgoročno ni nevarnost za šolsko polje, temveč za slovensko samobitnost sploh, posebno kulturo. Ti procesi trenutno sicer ne ogrožajo slovenske kulture na »tehnični« ravni, tu mislim zlasti na obstoj in razvoj jezika, kulturnih institucij in podobno, nedvomno pa so že usodni na vsebinski, kjer spodmikajo tla kulturne identitete.

Prav gotovo že svetovno mreženje in izmenjave preoblikujejo družbeno, gospodarsko in kulturno življenje, visoko šolstvo pa je že od nekdaj predstavljalo bolj internacionaliziran del družbe. Pa tudi danes so visokošolske institucije pomemben medij za čezmejne odnose ter trajne globalne pretoke ljudi, informacij, znanja, tehnologij, proizvodov ter finančnega kapitala (OECD 2009). Institucionalna teorija obravnava procese, s pomočjo katerih se strukture, vključno s shemami, pravili, normami in rutinami, vzpostavijo kot avtoritativna vodila za družbeno vedenje; preučuje, kako so ti elementi ustvarjani, razširjani, sprejemani in prilagajani v času in prostoru ter kako zapadajo v upadanje in neuporabo (Scott 2005). Medveš (2008) pravi, da se bolonjskemu procesu Slovenija ne more izogniti, tako kot se ne more ogniti vsem trem temeljnim orodjem za izobraževanje v EU: bolonjskemu procesu, kreditnemu sistemu ECTS ter indikatorjem kakovosti. Bolonjski proces ocenjuje Medveš (2008) za »zgleden primer projektne oz. programske globalizacije, ki temelji na instituciji neoinstitucionalizma«:

Neoinstitucionalizem smo že označili kot tisto obliko globalizacijskega vpliva, ki se izvaja le deloma prek države, svoje prave cilje pa dosega neposredno prek izobraževalnih institucij. Neoinstitucionalizem se kot strategija lahko uporablja le za reformiranje nedr-

žavnih izobraževalnih institucij oziroma institucij z ustavno avtonomijo, in to je prav visoko šolstvo. Bolonjski proces vsebuje dve bistveni komponenti. V ospredju nekako izstopa zahteva po sistemu treh stopenj. Čeprav to ni njegov osrednji namen, izstopa predvsem zato, ker je to tista njegova dimenzija, ki se vpeljuje prek države. Osrednji namen pa je ustvarjanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, ki je po svoji definiciji transnacionalen. Do njega zato ni mogoče priti prek države, temveč z ustvarjanjem evropske univerzitetne mreže, kar po naravi stvari lahko dosežejo le univerze z neposrednim sodelovanjem. Zato so v projektu bolonjskega procesa tako poudarjeni cilji izmenjave profesorjev in študentov, vrhunec bolonjskih vrednot pa je usklajevanje programov (tuning proces) in povsem na vrhu vrednotne lestvice t. i. skupni programi (joint programme) in skupne diplome univerz. Pogoj za vse to pa je notranja reforma univerz, ki naj bi sledila nekaterim temeljnim skupnim ciljem (izbirnosti, interdisciplinarnosti, naravnosti v razvoj kompetenc). S tega vidika so stopnje študija res obrobni problem, čeprav ga je treba uskladiti, da je mogoče sodelovanje na ravni univerz.

Reformo univerz je potrebno seveda ustrezno financirati. Kot se je izkazalo, se to pod (prekratko?) drugo Janševo vlado ni zgodilo. Dejstvo pa je, da mednarodnih deležnikov, ki so vključeni v oblikovanje izobraževalne politike ne moremo razumeti, če jih analiziramo izključno z nacionalnega gledišča, sploh če upoštevamo še nove socialne, politične in ekonomske kontekste. Medveš (2008) napre:

Moja temeljna ugotovitev je, da implementacijo bolonjskega procesa označuje in ovira izrazit konflikt med državo in univerzo. Bistvo tega konflikta je spor o akademski oziroma pragmatični naravi študija. Vsi akterji se zavedajo, da sodobna univerza ne more biti zaprta v slonokoščeni stolp modrosti. Vsi akterji in še posebno univerza ter študenti so enotni glede nujnosti povezovanja študija s prakso. Spor nastaja ob vprašanju kako: ali s sistematičnim ustvarjalnim raziskovanjem ali z izkustvenim razvijanjem funkcionalnih delovnih sposobnosti in spretnosti, pomembnih za trg dela. [...] Seveda se nam sproža ob tem vprašanje, ali ni nemara v ozadju bolonjskega procesa povsem drugačna ideologija, kot nas izrecno nagovarja v ciljih ustvarjanja evropske univerzitetne povezave, mobilnosti, svobode, višje kakovosti študija? Ali ni v ozadju skrita ide-

ologija interesa kapitala, ki so jo svetovni »globalni igralci«, zlasti Svetovna banka in tudi OECD, forsirali zadnja desetletja v projektih razvoja šolstva v deželah t. i. tretjega sveta? Za to ideologijo se je navsezadnje tudi Evropa opredelila v lizbonski strategiji, z zdaj že slovitim geslom, da bo s pomočjo šolstva postala »the most competitive and dynamic knowledge-based economy«. Ali bo ostala bolonjska reforma slovenskega visokega šolstva le pri svoji formalni dimenziji novih študijskih stopenj, ki jo vsiljuje država, ali bo reforma res segla v bistvo študijskega procesa?

Avtor uporablja indirektni govor, namesto trditve ali ugotovitve zastavi vprašanje. S tem uporablja strategijo identificiranja in blaži trdoto besedila. Z namenskimi spreminjanjem izražanja (krepitvijo ali blažitvijo) se namreč spreminjajo poudarki, s tem pa tudi epistemološki ali deontični status zapisanega in dojetega. Na področju mednarodnega izobraževanja obstaja precej literature na temo politik izposojanja ter transferja politik, modelov in izobraževalnih reform (Halpin in Troyna 1995; Phillips in Ochs 2004; Steiner-Khamisi 2004, Brøgger 2014), država pa je središčna enota analiz, saj se izposojanje, prenosi in adaptacije politik ter modelov dogajajo med dvema ali več državami. Medveš (2008) pri odgovorih na vprašanja, ki jih je zgoraj postavljala, zastane:

Za odgovor na to vprašanje, kaj se je v resnici zgodilo v sodelovanju naših univerz s tujimi in v pripravi bolonjskih študijskih programov, nimam reprezentativnih podatkov. To bi bili podatki o izmenjavi učiteljev, evropsko primerjalna statistika o mobilnosti študentov, tistih, ki prihajajo na slovenske univerze in slovenskih na tujih univerzah, dosežki sodelovanja posameznih strok v večji svobodi izbire študijskih poti in predmetov, zagotavljanje pogojev za interdisciplinarno organizacijo študija, dosežki partnerstev v tuningu, število joint programov. Samo ti podatki bi bili merilo, ali je v slovenski univerzitetni prostor vstopila ideja bolonjskega procesa v svojem vsebinskem pomenu. Neoinstitucionalni model je zaradi svoje hibridne narave, ker računa na neposredne reformne učinke prek države in neposredno reformno dejavnost institucije, vedno vprašljiv. Negotovo je, kateri vpliv bo prevladal: državni ali institucionalni.

Poleg neoinstitucionalnega modela lahko pri analiziranju vplivov globalizacije in internacionalizacije na slovensko visoko šolstvo omenimo še vrsto drugih teorij, npr. teorijo eksternalizacije ali pa teorijo medna-

rodnega režima. Schriewer (2000) je razvil teorijo eksternalizacije na osnovi reflektivne teorije, po katerem se samoreferenčni sistemi odprejo navzven in iščejo dražljaje, mednarodne perspektive in rešitve. Zunanja perspektiva služi stabilizaciji sistema, kakor tudi za zagotavljanje najvišje stopnje avtonomije sistema napram okolju in drugim podsistemom. Tudi bolonjska reforma je pridobila nadnacionalni status, države podpisnice pa so se zavezale k izpolnjevanju dogovorjenih meril. Za razliko od neoinstitucionalnega pristopa, ki obravnava stvari z makro pespektive, se teorija eksternalizacije loteva notranje logike sistema, zato sta teoriji komplementarni (Parreira do Amaral 2010).

Pri teoriji mednarodnega režima obravnavamo institucije, ki spodbujajo komunikacijo in sodelovanje med pripadniki režima, sem pa ne spadajo pogodbe, sporazumi ali mednarodne organizacije. Vplivajo pa na vedenje držav na področju mednarodnih odnosov (Krasner 1983). Visoka stopnja mednarodnih interakcij na področju izobraževanja prispeva k skupnemu razumevanju kaj izobraževanje je ali naj bi bilo, kakšna je njegova funkcija v družbi, pa tudi kako naj bo organizirano, upravljano ter raziskovano; ob raziskovanju mednarodnega izobraževalnega režima moramo zato identificirati naslednje strukture: izhodišča, norme, pravila ter procedure sprejemanja odločitev, identificirati člane režima ter analizirati učinke režima na področju izobraževalnih politik (Parreira do Amaral 2010). Neoliberalni institucionalisti tako vidijo obravnavane režime kot sredstvo za izogibanje neoptimalnim izidom, kot rezultatom nekoordiniranega delovanja. Od tu pa je le še korak do liberalizacije visokošolskega izobraževanja in spodbujanja tržne dejavnosti.

3.10 Liberalizacija, tržna dejavnost in konkurenčnost

Chisholm (2013) govori o trendih v visokošolskem izobraževanju in tekmovalnosti univerz ter da postajajo predavalnice preteklost, ker se univerze selijo na splet:

Poteka boj, da postanejo prve in najmočnejše v spletnem izobraževanju. Univerze, kot so MIT, Harvard in Stanford, bi rade, da se njihovi tečaji spletnega izobraževanja uporabljajo na čim več drugih univerzah. Pri tem bi si vsaka rada zagotovila začetno prednost in tržni delež pred drugimi tekmeci. Obstaja nora dirka, ne pretiravam, če uporabim ta izraz, pri vlaganju v razvoj najboljše platforme za spletno izobraževanje. V celoten sektor gredo desetine milijonov dolarjev. Rešitev je morda v povezovanju s ponu-

dniki spletnega izobraževanja in zdi se, da sta se izoblikovali dve močni platformi, ki krojita trg: Coursera in edX. Obe iščeta najboljše profesorje, ki bi predavali na njunih platformah, a po različnih poteh: včasih iščejo samo profesorje, včasih pa platforma sodeluje s celotno univerzo. Tudi ljubljanska univerza bi lahko sprejela del teh programov v svoje študijske programe ter ustvarila študije v zvezi s temi svetovno priznanimi programi, z vajami in tutorstvi pa povratno ponudila kakšen program Courseri na področjih, kjer je uspešna in bi tako postala slavna.

Tema *liberalizacija, tržna dejavnost in konkurenčnost* se osredotoča na pojme tržnega tekmovanja univerz, rangiranje, povečevanje ponudnikov, trg visokošolskih storitev, konkurenca, povpraševanje, zahteve, trženje, liberalizacija visokega šolstva, ekonomska učinkovitost, nelojalna konkurenca, pogoji poslovanja.

Čeprav so univerze še vedno v veliki meri javno financirane, so vedno bolj prisiljene v podjetniško konkurenco in iskanje zunanjih virov, saj so se ob masifikaciji študija soočili s premajhnim financiranjem ter očitki o neučinkovitosti in neprilagodljivosti; Slaughter in Leslie (1997) govorita celo o akademskem kapitalizmu. Poleg tega pa so nekatere države v eksponentnih procesih masifikacije študija zaslutile tržno priložnost in obstaja močan interes, da bi predstavljali izobraževalne izdelki in storitve pomemben delež zunanje politike. Medtem, ko je bila izobrazba nekoč obravnavana kot razvojna pomoč ali kulturni program, je danes to le še en izvozni artikel. Setnikar Cankar (2008, 13) zagovarja »uvajanje tržnih principov v javni sektor preko podpiranja operativnih sprememb v smislu vključevanja elementov podjetniške kulture ter uvajanja javno-zasebnih partnerstev«. Nato nadaljuje:

Izgleda, da je najpomembnejša funkcija privatizacije in decentralizacije visokega šolstva v Sloveniji, povečanje števila ponudnikov visokošolskih storitev ter ponuditi več možnosti izbire potrošnikom. Vprašanje je ali lahko trg visokošolskih storitev obravnavamo enako kot trg drugih potrošnih dobrin? Odgovor je lahko le pogojno pritrdilen, če zavzamemo stališče, da je izobrazba zasebna dobrina. V družbi, kjer je izobrazba vsaj delno javna dobrina, v ponudbi katere ponudniki (javne in zasebne izobraževalne organizacije) sodelujejo, kakor tudi politične institucije državne ali javne administracije (vlada, parlament, ministrstva, občine), osnovnih mehanizmov tržnega gospodarstva ne moremo neposredno apli-

cirati. Sprememba le nekaterih dejavnikov popolne konkurence (večje število ponudnikov, spremembe tržnih deležev, nezahtevni vstopni pogoji) ustvari kvazi-konkurenco, ki ne more uresničiti najbolj zaželenega cilja v ponudbi javnega dobra kot je visokošolska izobrazba: višje kakovosti storitev. Uporaba orodij, s pomočjo katerih bi uvedli druge pogoje popolne konkurence na polje javnega sektorja, ima lahko tudi negativen učinek.

Kvazi-trgi in kvazi-konkurenca so dejstva, s katerimi morajo danes univerze živeti. Kvazi trgi se lahko ravno tako kot popolni trgi srečujejo z neučinkovitostmi, npr. pri natančnem določanju stroškov ali pa pri ocenjevanju kakšen splet visokošolskih dobrin in storitev najbolje maksimizira družbeno blaginjo (Dill idr. 2004). Massy (2005) pa se je spraševal, kako trgi v izobraževanju vplivajo na notranjo učinkovitost, ki jo je definiral kot »pravi sveženj rezultatov glede na potrebe in želje deležnikov, potem pa še minimiziranje proizvodnih stroškov za določen sveženj«. V visokoškolskem izobraževanju je uvrstil v pravi sveženj rezultatov tudi dobrine, ki jih ceni družba, niso pa zajete med željami ali potrebami posameznikov. Zato meni, da mora notranja učinkovitost zajemati tako javne kot zasebne dobrine.

Setnikar Cankar (2008, 23) se med razpravljanjem o decentralizaciji, privatizaciji in spremembah v financiranju izobraževanja v Sloveniji opredeli tudi glede avtonomije visokega šolstva:

Zgrešeno je prepričanje, da lahko država s posegi v financiranje, kadrovanje in odločanje visokošolske institucije prisili k učinkovitejšemu delu. Izkušnje razvitih držav kažejo, da vlade ustvarijo transparentne sistemske pogoje, zagotovijo njihovo stabilnost in vzpostavijo dobrega ter neodvisnega regulatorja, ki je odgovoren za izvajanje takšnega okvira. Ponudnikom storitev takšen sistem omogoča operativno avtonomijo, da lahko sprejemajo svoje odločitve glede strategij znotraj tako oblikovanih pravil igre.

Glede odločenosti države, da se vzpostavijo zgoraj omenjeni pogoji, je dovolj zgovorno že dogajanje ob (ne)ustanavljanju neodvisne agencije za kakovost, ko se je leta dolgo iskalo način, kako se temu izogniti, glavni argument pa je bil pomanjkanje denarja, in to še pred nastopom finančne krize. Predsednika in 16 članov (od skupno 23) Sveta za visoko šolstvo po spremembi zakona o visokem šolstvu imenuje vlada (»Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu« 2012), ki bodo vplivali na strokovna izhodišča in oblikovanje nacionalnega pro-

grama visokega šolstva, svetovali pri pripravi in spreminjanju visokošolske zakonodaje ter svetovali pri načrtovanju razvoja visokega šolstva. V prvem predlogu novele je bilo predlagano, da bi vlada imenovala tudi člane sveta Nacionalne agencije za kakovost v visokem šolstvu, kar bi pomenilo, da bi imela vlada neposreden nadzor nad akreditacijami visokošolskih zavodov. Ugovori so bili, da pač želijo imeti nadzor nad denarjem, ki ga porabljajo za financiranje ter da bi bili izbrani strokovnjaki, vendar pa se udejanjanje teh gesel v praksi odmika od deklariranih izjav, kar se potrjuje z imenovanji kompromitiranih kadrov v nadzorne svete, uprave državnih podjetij, paradržavne sklade itd. Pravila igre se v slovenskem visokošolskem prostoru neprestano spreminjajo in to stihijsko ter nepregledno, kar v bistvu onemogoča kakršnokoli resno dolgoročno strateško načrtovanje. Setnikar Cankar (2008, 18) še piše:

Pričakovali bi, da se bo proces akreditacije v Sloveniji uporabljal predvsem kot regulacijsko orodje. Na žalost pa omogoča precejšnjo subjektivnost, primanjkuje mu tudi mednarodne primerljivosti. Zaradi tega predstavlja akreditacija v Sloveniji bolj konkurenčno orodje med novimi in priznanimi šolami v prizadevanjih za pridobivanje javnega financiranja.

Po sprejeti »različici Zakona s spremembah in dopolnitvah Zakona v visokem šolstvu« (2012) je možno, da lahko visokošolski zavod, ki zamudi rok za podaljšanje akreditacije, vloži vlogo za prvo akreditacijo, vendar šele po izbrisu iz razvida visokošolskih zavodov.

Zupanova (2008, 3) poroča s posveta na Fakulteti za družbene vede – FDV, ki sta ga organizirala študentski svet FDV in Študentska organizacija UL ter povzema razpravo o povečevanju števila vpisnih mest na družboslovju, medtem ko vlada prepričuje dijake, naj se vpišejo na naravoslovje:

Pri tem ni mogoče spregledati, da država zasebnikom podeljuje koncesije – veliko tudi za družboslovne programe. Glede tega je nekdanji šolski minister dr. Slavko Gaber menil, da javnega in zasebnega šolstva ni dobro pojmovati kot nasprotje: »Potrebujemo oboje. Vendar zdajšnja oblast neustrezno vzpostavlja razmerje med obojima. Nevarno je, da razdeljuje denar v nasprotju z nacionalnimi interesi. Pri podeljevanju koncesij je moč opaziti celo neposredne politične povezave med oblastjo in dobitniki koncesij. To je dolgoročno škodljivo tudi za zasebnike, saj so s tem kontaminirani. Opozoriti velja, da bi morali povečati količino denarja za

visoko šolstvo, če nameravamo povečevati število koncesij. A zdaj denar le premeščamo. Zato o toliko omenjani konkurenci sploh ne moremo govoriti!» [...] Predstojnik katedre za novinarstvo na FDV dr. Marko Miloslavljavič je o tem menil, da je Slovenija premajhna za toliko visokih šol, saj že zdaj primanjkuje kadrov. [...] Dr. Monika Kalin Golob je dodala, da je sporno tudi to, kako novi zasebni programi nastajajo: »Zgodi se, da so jih snovalci v precejšnjem obsegu prepisali, ko so bili zaposleni še na drugi ustanovi. Tudi sicer prihaja do nelojalne konkurence.«

Dovolj zgovoren komentar k političnim povezavam so tudi zadolžitve posameznih funkcionarjev druge Janševe vlade, tako je državni sekretar Rončević »zavidanja vrednemu seznamu služb nedavno dodal še eno. Poleg vodenja omenjenega direktorata na MIZKŠ, predavanj na številnih samostojnih visokošolskih zavodih, med drugim na novogoriški fakulteti za uporabne družbene študije in novomeški fakulteti za informacijske vede, in članstvu v upravnem odboru Javne agencije za raziskovalno dejavnost (ARRS) je oktobra kot predstavnik vlade postal še podpredsednik upravnega odbora Univerze v Ljubljani.« (Andrenšek 2012). V času prve vlade Janeza Janše je dobila visokošolsko koncesijo vrsta vidnih imen podpornikov slovenske desnice, na njihove programe pa so se vpisovali »pravi kadri« z ministrstev, parlamenta in lokalnih nivojev. Kot zanimivost lahko npr. navedemo dejstvo, da se zaradi visokih povprečnih ocen med študijem, diplomanti zasebnih pravnih fakultet uvrščajo na listah za pripravištvo na sodiščih pred diplomante javnih pravnih fakultet, ki praviloma čakajo na opravljanje pripravištva po več let. Pravnik Peter Jambrek, nekdanji rektor UM ter Draško Veselinovič, nekdanji predsednik uprave NLB načrtujejo ustanovitev zasebne univerze s 13 ustanovnimi zavodi, ob čemer Jambrekov inštitut Fakulteta za državne in evropske študije – FDŠ deluje v 60 m² najetih prostorov za 987 študentov, skupaj z referatom, knjižnico, na Jambrekovi Evropski pravni fakulteti pa od 70 predavateljev v 2011/2012 niti eden ni bil zaposlen za polni čas (Kristan 2013).

Zgaga (2001, 137): »Opazen trend vladnih politik v terciarnem izobraževanju je aktivno usmerjanje ponudbe ustanov v smeri povpraševanja (*demand-driven*). Najpogostejše so iniciative, da bi ustanove ponudbo izobraževanja in usposabljanja bolj prilagodile potrebam gospodarstva, to je spremenljivim zahtevam trga dela oziroma delodajalcev in prav tako spremenjenim in spremenljivim zahtevam študentov. To so

glavni pritiski, da se tradicionalno proračunsko financiranje posameznih programov in delovnih mest postopoma premešča v smeri formul za razporejanje (javnih) sredstev glede na obseg in učinek dejavnosti.«

Visokošolski management, usmerjevalne službe, ministrstvo in gospodarstvo težko predvidevajo potrebe po kadrih za kaj več kot par let naprej, saj so spremembe v okolju bliskovite. Glede na povprečno trajanje študija (7 let in več) in zamika prihoda diplomantov na trg dela, pa se zastavlja vprašanje o smiselnosti takšnega početja. Verjetno bodo kandidati za študij, ki se npr. ne bodo mogli vpisati na zeleno smer zaradi omejitve vpisa, hitro poiskali alternativno možnost, morda s študijem v tujini, kar bo spet pomenilo odlivanje najboljših in najuspešnejših, pa tudi dodatno siromašenje slovenskega visokošolskega sistema, zaradi klenstenja številčnosti kandidatov.

Zgaga (2001, 138) na podlagi vpisnih gibanj, masovnega terciarnega izobraževanja, vprašanj kakovosti, nacionalne in mednarodne primerljivosti, problematike skupnih akreditacij, priznavanja diplom in študijskih obdobj, rangiranja univerz, zastavlja vprašanje:

Ti trendi tako vse bolj zaostrujejo vprašanje, ali naj vlade še naprej zagotavljajo tradicionalno podporo terciarnemu izobraževanju ali pa je bolj smiselno, da gredo v še radikalnejše trženje? Vsaj na nekaterih specialnih študijskih področjih ali v nekaterih specifičnih okoljih je precej zavzetosti za pritrdilen odgovor, toda vprašanje delovanja *celotnega* sistema in vrsta drugih specifičnih dejavnikov navaja na zadržanost ob tem vprašanju. Naj ob vseh drugih dejavnikih na tem mestu zato opozorimo na dva ekonomska. Investicije v terciarno izobraževanje ustvarjajo velike drugotne koristne učinke, ki so še kako *pomembni za ekonomijo in družbo znanja*: to so najprej dolgoročni učinki temeljnih raziskav in tehnološkega razvoja, nič manj pa niso upoštevanja vredni socialni učinki, ki jih prinaša bolj educirana, torej bolj kohezivna, demokratična, odprta in odgovorna družba. Ob tem nekatere analize opozarjajo, da trgi kapitala omejujejo zmožnost posameznikov, da bi si lahko dovolj izposodili za kakovosten študij, s tem pa bi lahko ogrozili ali celo precej zmanjšali udeležnost akademsko uspešnih, toda ekonomsko deprivilegiranih družbenih skupin v terciarnem izobraževanju. [...] Skratka, celo če bi se tehničnica odločno prevesila v prid trženja visokošolskih storitev, to nikakor in nikoli ne bi smel biti argument za zniževanje deleža javnih sredstev na tem področju.

Vsaj ne v družbi, ki nacionalne strategije med drugim utemeljuje na vsaj polovični udeležbi mlade generacije v terciarnem izobraževanju.

Strah pred izključenostjo določenih skupin prebivalcev, zaradi težje dostopnosti in financiranja visokošolskega izobraževanja, nedvomno obstaja. Potrebno pa se je zavedati, da tudi socialna država stane; brezplačne javne storitve niso brezplačne, plačamo jih vsi skupaj na drug način, skozi višje cene izdelkov in storitev. Zato imajo zagovorniki šolnin v visokem šolstvu z določenega vidika prav, ko trdijo da so pravične, saj jih morajo plačevati le tisti posamezniki, ki se za tovrstno nadaljevanje izobraževanja odločijo. Vprašanje je le, ali se bodo pripadniki ranljivejših družbenih skupin še odločali za vlaganje v izobraževanje, saj bi se morali zadolžiti za dolgo vrsto let, ob negotovosti ali bodo po dokončanem izobraževanju sploh prišli do primerne zaposlitve in pričeli z odplačevanjem dolgov. Da ne omenjamo vrste let, ki jih je potrebno žrtvovati z vidika zbiranja let za pokojninsko dobo, pri čemer so šolajoči v veliko slabšem položaju, saj se čas upokojitve s polno pokojninsko dobo vedno bolj odmika.

3.11 Študentje

Študentje so danes zelo aktivni udeleženci procesov izobraževanja, ne le kot potrošniki ter odjemalci znanj in veščin. Vsekakor so zelo informirani (npr. Baldwin in James 2000) in svoje odločitve sprejemajo racionalno. Budimpeška deklaracija (»Budapest Declaration« 2011) jih identificira kot glavne akterje v visokem šolstvu, ki so pripravljeni tudi s protesti ohraniti vlogo visokošolskega izobraževanja kot javne dobrine, a naj bi pripravljenost prisluhniti jim vse bolj usihala . . .

Zelo naravna tema za obravnavanje so glavni akterji visokega šolstva *študentje*, obravnavani so sorodni pojmi: odjemalci visokošolskih storitev, udeleženci visokošolskega procesa, povpraševalci po znanju, dijaki, izredni študenti, otroci, mladi, talent, mobilnost mladih, štipendije, prevozni stroki, stroški bivanja, študentsko delo, starši.

Neoliberalna ideologija ter logika trga se je udejanjila tudi v pomembnih spremembah pri dojemanju študentov in njihove vloge v visokošolskem izobraževanju. Nekateri avtorji obravnavajo študente kot odjemalce storitev, kar je konsistentno s prostotržnim pojmovanjem izobraževanja ter tržno naravnostjo, saj se odnosi med študenti in univerzo definirajo na ekonomskih temeljih. Herganova (2008) komentira

pričakovanja bolonjske prenove s stališča študentov: »Prenova bolonjskih visokošolskih programov v skladu z bolonjsko deklaracijo je tudi odlična priložnost, da se študijske programe obogati (kot zahtevajo poklici) ter vpeljejo nove študijske strategije.« Neoliberalni novorek je v zadnjih dveh desetletjih prevladal in tudi študentje so podlegli pogosto deklariranim zahtevam po uporabnih znanjih, ki se jih da takoj aplicirati v praksi, torej izražajo pričakovanja po hitrem konzumiranju znanja in so potemtakem neobremenjeni s temelji, ki znanje ustvarja.

Kumpova (2008b) kritično analizira spreminjanje koncepta vseživljenjskega učenja, kot politični projekt neoliberalnega diskurza, »od humanistične tradicije k ekonomsko determiniranemu pojmu«. Problemizira cilje izobraževanja odraslih, osredotočene le v prilagajanje posameznika na spremenjene pogoje produkcije in razvoja novih tehnologij:

Pri tem se zanemarja tradicija izobraževanja odraslih, ki je povezana z osebnim in družbenim spreminjanjem, kar lahko vodi v resnično demokracijo. V tem *od zgoraj navzdol* razumevanju vseživljenjskega učenja, ki je osredinjeno predvsem na usposabljanje za delo, postaja izobraževanje odraslih vse bolj sredstvo družbenega nadzora in vse manj večdimenzionalna izkušnja.

Izobraževanje je seveda veliko več kot zgolj priprava produkcijskih faktorjev za delo, predstavlja sooblikovanje posameznikove osebnosti, omogoča njegovo aktivno vključevanje v družbo. Kot pravi že De-Carvalho (1991) je namen humanistične izobrazbe ponuditi temelje za osebno rast ter razvoj, tako da se bo učenje nadaljevalo skozi življenje na način, kot ga bo usmerjal samouresničeni in avtonomni posameznik.

Jurše (2009, 54) pravi, da je agresivna trženjska filozofija usmerjena »na obravnavanje študentov kot ključnih odjemalcev« storitev, ob zagotavljanju takega nivoja teh storitev, »da bodo lahko asimilirali informacije in da bo to zanje celo zabavno«:

Študenti s pravico izbora študija vsekakor ustvarjajo dodaten pritisk na ponudnike izobraževalnih storitev, da izboljšajo kakovost študijskih programov z vidika uporabnosti pridobljenih znanj in zahtev po posodabljanju izvajanja programov. To spodbuja poslovne šole v agresivnejšo promocijo študija in obširno informiranje potencialnih študentov o njihovi izobraževalni ponudbi. Ni pa seveda nujno, da se na trgu izobraževalnih storitev študent pri izbiri študija vselej vede kot povsem *racionalen tržni subjekt*.

Povpraševalci po znanju (odjemalci) lahko ocenjujejo tržno ponudbo študijskih programov tudi na način, kot je zelo ilustrativno v spletnem študentskem forumu v dialogu z drugim študentom zapisal eden od študentov, ki se je zanimal za vpis v podiplomski program na šoli X: »Če imajo na šoli Y samo 11, na šoli X pa 15 predmetov in če imaš rad sebe in svoj čas, se boš vpisal na šolo, kjer *boš prišel hitreje do diplome*«. Študentov samostojen izbor izobraževalne ustanove in študijskega programa naj bi krepil njihovo motiviranost za študij, mehanizem *omejenega* obsega pravic, ki jih nominalno vključujejo nekateri sistemi financiranja študija (npr. podeljeni vavčerji, kreditiranje, sofinanciranje šolnin idr.), pa naj bi deloval kot spodbuda in prisila, da učinkoviteje študirajo, hkrati pa mora zagotavljati vsem kandidatom enake možnosti za vstop v študijski proces.

Odločanje in vedenje posameznikov pri izbiranju visokošolskega programa in institucije je črna škatla, v katero bi tržno usmerjeni ponudniki visokošolskih storitev radi prodrli, vendar pa lahko le ugibajo, kateri vložki dajejo želene rezultate. Samoizpovedne ankete, ki so običajno edini vir analiz za visokošolske institucije imajo seveda nekaj pomanjkljivosti in je potrebno upoštevati njihove rezultate z nekaj rezerve. Prvič, anketirani študentje odgovarjajo za nazaj, po spominu. Druge težave: pri samoizpovednem anketiranju je možen vpliv anketarja ter strah pred nadzorom, odgovarjajo in se vedejo drugače od svojih stališč, ker so motivirani k zmanjševanju kognitivne disonance itd. Kot vidimo iz Juršetovega inserta, pa ne moremo pričakovati, da bodo študentje ocenjevali kakovost programov in se odločali za najboljšo možno izobrazbo ter na ta način nagrajevali dobre institucije, programe in profesorje. Pogosto imajo za cilj le priti do diplome in poiščejo najelegantnejšo pot. Bolonja s prenašanjem kreditov in prehodnostjo med različnimi programi jim v takšnih primerih seveda precej olajšuje takšno početje.

Židanova (2002, 1055) meni, da je za delovanje v postmoderni družbi »potreben premik od zunanjemotivirajočega, reproduktivnega k notranjemotivirajočemu, participatornemu, problemskemu, ustvarjalnemu učenju:«

Danes mlada, nenehno razvijajoča se osebnost bolj potrebuje sposobnost razmišljanja, kako se zanjti v različnih težavnih okoliščinah, v hitro spreminjajočem svetu, kot pa dajanje končnih infor-

macij, ki bodo morda takrat, ko bo zapustila šolo, že zastarele. Take potrebe se zaveda tudi Evropa, današnja Evropa znanja. Ne opozarja se zaman, da je treba mlade usposablјati za problemsko urešničenje tistega znanja, ki bo pomagalo graditi skupno evropsko hišo znanja. Le s kakovostnim življenjskim znanjem si bodo mladi v prihodnje tudi znali ustvarjalno oblikovati svoji sočasni, soodvisni identiteti: globalno ter parcialno, evropsko ter slovensko.

Židanova ima seveda prav, žal pa ne pove, kako to narediti. Mislim, da bi ji bil marsikateri predavatelj hvaležen, če bi nakazala pot, kako motivirati študente, da bi zahtevali več in se ne bi zadovoljevali zgolj s povprečnostjo. Fraza »družba znanja« ali »družba, utemeljena na znanju«, ki se pogosto uporablja, je tesno povezan s krepitvijo institucij in spodbujanjem izobraževanja ter znanstvenega raziskovanja (Štrajn 2009, 3). Štrajn (2010, 32) tudi ugotavlja, da se v razmerah podzaposlenosti mladina vedno pogosteje odloča za nadaljevanje študija, neodvisno od pričakovanih prihodnjega zaslužka, saj imajo občutek, da se tako zavarujejo proti nezaposlenosti:

Ta gibanja nakazujejo spremembe, ki jih v danih okoliščinah lahko razložimo samo kot kompleksne učinke, v katere se vpisujejo obrazci ravnanj dijakov, študentov, njihovih staršev in ne nazadnje tudi nosilcev gospodarske in politične moči. Ta gibanja namreč precej jasno vodijo k sklepu, da ne moremo več razmišljati o šolstvu kot samo o določenem javnem servisu – neodvisno od tega, ali so šole državne ali zasebne – ki oskrbuje trg delovne sile, ampak moramo svojo zaznavo prilagoditi shemi, v kateri je izobraževanje samo avtonomni trg, na katerem potekajo investicije, menjave in se dogajajo simbolni dobički ter nepredvidene izgube. »Nepredvidene« zato, ker nihče ne vstopa na trg zato, da bi na njem izgubil! Toda brez tega, da je na drugi strani dobičkov tudi izguba, noben trg, tudi ta »metaforični« ne, ne more poslovati. V zadnjem času tovrstne signale, ki prihajajo iz šolskega sistema, posamezni teoretiki povezujejo z novejšim pojmom *kognitivni kapitalizem*, razvitim v kontekstu kritičnih obravnav ideologij družbe znanja. Ena od značilnosti omenjenih procesov, ki se še posebno krepi v okviru bolonjske reforme univerze, so opazne posledice tudi za samo formo znanja.

Teorija kognitivnega kapitalizma ali tudi tretjega kapitalizma, po merkantilizmu in industrijskem kapitalizmu, se ukvarja predvsem z

družbenoekonomskimi spremembami, ki jih je povzročil svetovni splet ter spletne tehnologije, ki pa vplivajo tudi na izobraževanje in prenos novih oblik znanja (Peters in Bulut 2011). Prav gotovo je nova vloga študentov ena tistih sprememb, ki so vnesla nova razmerja na kvazi trg visokošolskega izobraževanja. Oblike znanja, ki so danes zaželeni in pričakovane pa so tako v načinu podajanja, ki se odmika od klasičnega *ex chatedra* k večjemu vpletanju, povezovanju s konkretnimi problemi, uporabo novih tehnologij itn.

Klun in Šučur (2010, 182) sta v raziskavi preučevali mnenja študentov glede participacije financiranja visokošolskega izobraževanja:

Eksperti svarijo, da bi se pomanjkanje sredstev lahko odrazilo v padcu kakovosti storitev. Navkljub temu, respondenti dvomijo da bi se ob povečanju virov, še posebno zasebnih, rezultiralo v usmeritvi visokošolskega managementa k boljši kakovosti ter učinkovitosti izvajanja študijskih programov. [...] Glede na dejstvo, da so se študentje strinjali z večino izjav, da bi državna študentska posojila vsebovala spodbude na študente, npr. znižanje posojilnega dolga, če bi študij zaključili v roku, lahko zaključimo, da se strinjajo s spodbudami za dokončanje študija znotraj določenega časa. Študij bi bil torej brezplačen za tiste, ki izpolnijo svoje študijske obveze pravočasno.

Očitno obstaja določena stopnja soglasja za določeno obliko sofinanciranja študija pri neposredno prizadetih, seveda pa so zaključki odvisni tudi od tega, kako je bila raziskava zastavljena. Pomembno vprašanje je izbira vzorca: anketiranih je bilo 400 študentov, od tega večina starih med 23 in 24 let, kar 35 % pa je bilo absolventov. Respondenti so torej že zaključevali svoj študentski staž in jih uvedba šolnin ne bi prizadela. Zato je potrebno ugotovitve raziskave jemati zelo pogojno, morali bi namreč spraševati bruce in njihove starše, pa tudi tiste, ki se za visokošolsko izobraževanje niso odločili. Potrebno je tudi povedati, da je kar 68 % respondentov v omenjeni raziskavi odgovorilo, da razumejo visokošolsko izobraževanje kot javno dobro in da bi zato moralo biti brezplačno, le dva odstotka vprašanih pa sta odgovorila, da so koristi izobraževanja individualne in da bi zato morali nositi stroške sami. Glede plačila šolnin s pomočjo posojil so bila mnenja deljena, saj jih je polovica menila, da bi sprejeli takšno možnost, polovica pa ne. V slovenski družbi se zelo pogosto manipulira s podatki in se jih prikazuje odvisno od dnevnopolitičnih potreb, kot primer lahko navedemo odstotek

znižanja mase plač po ZUJF, kot so ga prikazovali različni govorniki. Sporno je bilo predvsem vprašanje od katerega številčnega podatka navajamo znižanje, od že znižanih plač po prejšnjih ukrepih ali od stanja pred spremembami. Glede prve trditve Klunove in Šučurjeve, da se bo s pomanjkanjem sredstev verjetno zmanjšala kakovost storitev pa se le stežka ne bi strinjali, saj se to že dogaja. Ob zniževanju plač visokošolskih učiteljev in raziskovalcev, klestenju plačnih dodatkov, povečevanju pedagoških obveznosti in povečevanju študijskih skupin, neplačevanju potnih stroškov, nezmožnosti sofinanciranja pridobljenih raziskovalnih projektov, prekinitvi nabave laboratorijske opreme, nesodelovanju na mednarodnih konferencah itd., noben razumen sogovornik ne bo trdil, da bo ostala kakovost visokošolskega izobraževanja enaka.

3.12 Visokošolski učitelji in sindikati

Druga naravna ter pomembnejša skupina deležnikov visokošolskega izobraževanja so *visokošolski učitelji in sindikati*, znotraj katerih se del visokošolskih učiteljev organizira in jih zastopa pred delodajalcem. Obstajajo študije (npr. Hill 2005a; 2005b; 2006) o vplivih neoliberalizma na liberalizacijo visokošolskih storitev ter na status in plače izobraževalcev. Tudi ti se odločijo za svoje delo na podlagi nekih preferenc, poklicanosti, znanj ter zaznanih priložnosti. Po dolgotrajnem študiju se spopadejo z dolgotrajnim uvajanjem v akademski svet, premnogokrat so izkoriščani in opravljajo številna dela, za katera niso plačani. Istočasno pa se od njih pričakuje, da bodo uspešni ne le v opravljanju rutinskih, pedagoških obveznosti, temveč da bodo tudi prijavljali raziskovalne projekte in pisali znanstvene članke, za kar si velikokrat prilaščajo zasluge nadrejeni, po načelu seniorstva. Zaposleni so večinoma prekarno, za določen čas nekaj let, morda kot mladi raziskovalci in vse čas na prepihu.

Najmočnejši sindikat, ki zagovarja interese slovenskih visokošolskih učiteljev je SVIZ – Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije. Vendar pa zastopa SVIZ precej široko paleto članstva, zaradi česar interesi visokošolskih učiteljev pogosto utonejo v sozvočju. Obstaja še nekaj manjših sindikalnih združenj, kot je npr. Sindikat delavcev Filozofske fakultete ter leta 2012 ustanovljeni VSS – Visokošolski sindikat Slovenije. Na splošno lahko rečemo, da visokošolski učitelji niso preveč dobro sindikalno organizirani in zastopani. Morda pa bo pravi trenutek ob ukinjanju avtonomije univerz ter vedno močnejšem poseganju države v upravljanje in vodenje visokošolskih institucij šele nastopil.

Pojmi, ki so združeni v temo *visokošolski učitelji in sindikati*, so: zaposleni, izvajalci, akademska skupnost, asistent, profesor, visokošolski učitelji, habilitacije, mobilnost učiteljev, sindikati, raziskovalni projekti, mladi sodelavci, predavanja, odpuščanje, upokojevanje, prekarno delo.

Glede uvedenega plačnega sistema po uvrstitvi visokošolskih učiteljev med državne uradnike, Setnikar Cankar (2008, 24) meni, da je to ponovni primer poseganja v javne univerze, ki dokazuje rigidnost sistema:

Pozornost je potrebno nameniti večanju neenakosti v sistemu javnega in zasebnega koncesioniranega visokega šolstva. Čeprav bodo vsi izvajalci programov pridobili proračunska sredstva, omejitve in pravila novega plačnega sistema veljajo samo za zaposlene na javnih univerzah. S tem pa so delodajalci postavljeni v neenak položaj, da nagradijo nadpovprečno kakovostno delo zaposlenih ali da pridobijo najboljše izvajalce. Že nekaj časa je odprta tekma za finančna sredstva, izvajalce programov in študente, pogoji delovanja za javne in zasebne izvajalce pa se razlikujejo zaradi sistemskih ukrepov.

Dodamo lahko, da sta tedanji minister Turk in državni sekretar Rončević odgovarjala precej cinično na zgornje očitke glede pomanjkanja denarja ter favoriziranja zasebnih ustanov. Češ, denarja je dovolj, prijavljajte se na razpise in pridobivajte projekte. Vendar pa v isti sapi zamolčita, da je število projektov, na katere se lahko institucija prijavi omejeno in da je pogosto dovoljena le ena prijava na institucijo. Ker je univerza en pravni subjekt, fakultete ki jo sestavljajo pa ne, sledi da se univerza z recimo desetinami fakultet, lahko prijavi z enim projektom, tako kot samostojni visokošolski zavod. Da ne omenjamo arbitrarnosti in familiarizma pri dodeljevanju finančnih sredstev. Naslednja zgodba je plačni sistem javnih uslužbencev, med katere so uvrščeni visokošolski učitelji. Mimogrede povejmo, da imajo vsi zaposleni v visokem šolstvu status javnih uslužbencev le v nekaj državah Evrope (European University Association 2009): Belgija, Grčija, Hrvaška, Madžarska, Norveška in Turčija. Država pa določa plačo le v šestih državah, drugod jo univerza (European University Association 2009): Ciper, Črna Gora, Grčija, Hrvaška, Slovenija in Turčija. Ne glede na to, da je napredovanje zamrznjeno in izravnavanje plačnega sistema večkrat prelagano, lahko zatrdim, da se mladi raziskovalci in asistenti le stežka preživljajo z denarjem, ki jim je mačehovsko odmerjen. Poleg velikih pedagoških in dru-

gih strokovnih obremenitev, morajo še nadaljevati s svojim izobraževanjem, pisati disertacije, znanstvene članke, da pridobivajo pogoje za nadaljnje habilitacije itn. Vsega tega se ne da narediti v osmih delovnih urah in vsekakor težko pritrdimo populistični izjavi predsednika vlade Janše, da delajo le po 4 ure na teden ...

Jurše (2009, 55) meni:

V fazi razcveta tržne ekonomije posamezni člani akademske skupnosti tudi sami in v svojo zasebno ekonomsko korist izrabljajo ugodno klimo za komercializacijo svojega znanja na trgu (večkrat tudi na nelojalen način do svojega delodajalca).

Poskusimo podoživeti naslednjo situacijo: zamislite si mlado družino z dvema ali tremi otroki, v kateri sta morda oba starša zaposlena v javnem sektorju ali bognedaj celo oba v visokem šolstvu in sta bila deležna blagodejnih učinkov ZUJF, z znižanjem njune že v osnovi skromne plače, z odpravo vseh dodatnih bonitet, ki sta jih s svojim trdim delom večkratno oddelala. Potnih stroškov jima ne izplačujejo več, za prihod na delo na dislociranih enotah morata plačevati potne stroške sama, istočasno pa so bile otroške doklade ukinjene, ker za las presežena cenazus, brezplačno varstvo v vrtcu za drugega in tretjega otroka jima je bilo ukinjeno, cena varstva pa povečana, ker je občinska uprava odločila, da ne bo več subvencionirala cene. Če sta najela še kredit za skromno stanovanje, v katerem živi številčna družina in redno odplačujeta mesečno anuiteto, položnice in druge nujne stroške, se res težko prebijata do naslednjega izplačilnega dneva. Mimogrede pa jima še finančni minister zažuga, da izplačila plač ne bo, ker je pač ravno v pogajalskem zagonu s sindikati. Prijatelji in sorodniki jima že tako pomagajo z rabljeno opremo in oblačili, nakupujeta v diskontnih trgovinah, na razprodajah ali v trgovinah z rabljenimi izdelki pa kupita le najnujnejše. Ker imata v zaposlitvenih pogodbah konkurenčno klavzulo, svojega znanja ne smeta uporabljati drugje kot pri zaposlovalcu. Preostane jima torej le, da v prostem času, kolikor ga sploh preostane, morda poskušata prislužita kakšen dodaten evro kot pleskarja ali natakarka.

Židanova (2002, 1057) pravi, da so se v času globalnih sprememb spremenile tudi učiteljeve vloge:

Evropsko izobraževanje učiteljev družboslovnih predmetnih področij je izobraževanje za prakso, pa tudi za njeno kritično osvetljevanje in refleksijo. Evropski učitelj družboslovja je akcijski učitelj. Je učitelj, ki zna stalno iskati nove, še boljše učno-delovne strate-

gije za doseg učnih ciljev. Je učitelj, ki je stalno ustvarjalno vpet med poli: opazovanje, akcija, reakcija, ponovno opazovanje in tako dalje.

Visokošolski učitelj, ki se bori za skromno preživetje, mora biti res maksimalno motiviran za vpeljevanje inovativnih metod, učenje, preizkušanje, razmišljanje in raziskovanje. Pa to kljub temu počne, ker je pri stvari s srcem in ne le z razumom. Pa tudi perspektiva ni tako zelo bleščeča, saj se tudi kot redni profesor (če bo prispel do tega naziva) ne bo mogel ravno pohvaliti s plačo. Preostane mu torej entuziastično opravljanje poklica (v tem primeru moraš res slediti klicu) ali pa se bo nekega dne zlomil in se zgodi eden izmed dveh možnih scenarijev. Lahko preprosto odide ali kar je najslabše, postane mu vseeno ... Glede odhajanja morda le to, Žibret (2012) piše: »Po podatkih Zavoda za zaposlovanje v zadnjih petih letih število brezposelnih doktorjev znanosti zelo narašča. Še decembra 2007 jih je bilo 38, novembra letos (2012, op. a.) so jih našli 129. Med njimi jih je bilo največ, 76, starih od 30 do 40 let, trideset jih je bilo starih od 40 do 50 let, petnajst od 50 do 60 let, šest od 25 do 30 let in eden več kot 60«. Tako je bila povprečna čakalna doba brezposelnih doktorjev znanosti več kot leto dni – 12,2 meseca. Pa še podatka o tem, kje se je dejansko zaposlil, na delovno mesto s kakšno zahtevano stopnjo izobrazbe, ni. Družba znanja?

Krakar Vogel (2009, 3) se sprašuje o vlogi in posledicah zaostrovanja habilitacijskih meril za visokošolske učitelje UL:

Merila so podcenjujoča do razvijanja avtohtone misli in ustvarjalnosti v slovenskem jeziku, za slovenski prostor in družbeni napredek, čemur naj bi bili slovenski strokovnjaki predvsem zavezani. V tej obliki pa dajejo prednost objavam, to je mišljenju in izražanju v tujem jeziku, kar samodejno potegne za seboj tuje miselne vzorce pri reševanju problemov, nemara pa tudi tuje vsebinske prioritete [...]. Predlagana merila so podcenjujoča in nestvarna v vrednotenju pedagoškega dela. [...] v celoti pa zahteva celo skoraj 2/3 znanstvene in 1/3 pedagoške dejavnosti [...]. Naša akademska realnost pa je taka, da se z vpeljavo bolonjske reforme obseg pedagoškega dela skoraj regularno povečuje [...]. Učitelji z veliko študenti smo po mojih izkušnjah v obdobju predavanj polno pedagoško angažirani, raziskovanje si lahko »privoščimo« le izjemoma.

Še posebno problematični so verjetno zaostreni pogoji za prvo habilitacijo v docenta. Zgoraj omenjeni asistent, ki se bori za dostojno preži-

vetje, izpolnjuje vse zastavljene pedagoške in nepedagoške obveznosti, ki mu jih nalagata dekan in rektor po svoji presoji, ki se trudi narediti inovativen in privlačen predmet, zanimiv za študente z uvajanjem kreativnih načinov podajanja snovi in vsebin, naj bi se učil še »obrti« pisanja znanstvenih člankov v najboljše, najkakovostnejše revije s področja, kjer se raziskovalno udeleži. Tudi če ima »srečo«, da je njegov predmet raziskovanja zanimiv tudi širše, mora le na odgovor ali bo članek sprejet v recenzijo čakati po več let. Torej se mora še nadaljnjih 10 let, preden bo izpolnil pogoje za docenturo, udinjati kot asistent z doktoratom. Kaj pa osebno življenje, družina, stanovanje, hiša? Kje je tista pričakovana dodana vrednost, zaradi katere se splača vlagati v nadaljnje izobraževanje in zaradi katere naj bi se študentje odločali za študij ob participaciji ali celo financiranju študija? Družba znanja?

3.13 Visokošolske institucije

Povpraševanje po visokošolskih storitvah se je s čezmejnimi tekmovanjem visokošolskih zavodov, da bi pritegnili študente, razplamtelo do neslutnih razmer. Ob tem pa si ponudniki in odločevalci zastavljajo različna vprašanja: ali se bodo študentje odločali za zasebne ali javne izobraževalne institucije, v kolikšni meri se bodo odločali za študij v tujini, za katera študijska področja bo največ zanimanja itn.

Nekaj povezanih pojmov, kot so univerza, visokošolske institucije, visokošolske ustanove, fakultete, visokošolski zavodi, NAKVIS, akreditacija, evalvacija, raziskovalne in izobraževalne institucije, organiziranost, poslovne šole, zasebni visokošolski zavodi, javni zavodi, centralizacija, univerzitetni management, rektorji, avtonomija univerze, akademsko-javno-zasebno partnerstvo, hibridna pravna osebnost.

Ne moremo se ne strinjati z mnenji, da je visokošolskih institucij v Sloveniji že dovolj ali preveč, če pa že to ne, da vsaj ne narašča število na nepravih področjih. Štrajn (2008) komentira širjenje visokošolskega izobraževanja v »vsako večjo vas« in razloge zanj:

Ponavadi gre, seveda, za načrte, ki se opirajo – časom primerno – na tako imenovane zasebne pobude, ki s svojimi načrti utemeljujejo »nujnost« ustanovitve določene šole v kraju z vrsto gospodarskih razlogov, kulturnih, identitetnih in kdo ve kakšnih še. Torej ni nobenega dvoma o tem, da se v višjem in visokem šolstvu zelo veliko dogaja. Če pa se dogaja kaj velikega, je drugo vprašanje. Vse bolj jasno se kaže, da je »razvoj« tovrstnega izobraževanja prerasel meje sistematičnosti, strokovne utemeljenosti ter nadzora in

je tudi vse bolj stihijski. Povsem stihijski vendarle ni, saj ga vodi jasna logika upravljanja s simbolnim kapitalom.

Obenem pa se minister pristojen za visoko šolstvo konec decembra 2012 hipno odloči (po preteku vseh rokov za oddajo najav za razpis študijskih mest v študijskem letu 2012/2013), da je potrebno zmanjšati število razpisanih mest na univerzah za 20 odstotkov na programih humanistike, umetnosti in družboslovja. Arbitrarna odločitev, brez predstavljenih analiz, z diskriminiranjem javnega visokega šolstva naspram zasebnemu. Pa pustimo ob strani dejstvo, da so že zasedali senati fakultet, univerz in potrdili vpisna mesta za naslednje študijsko leto. Predstavljeni primer namreč ilustrira način delovanja neoliberalne vlade na vseh področjih; s poseganjem v obstoječe pravice so tako s podobnim pristopom odrekli pravico do s kolektivno pogodbo dogovorjenega zneska za regres zaposlenim v javnem sektorju, ki tega niso izplačali do aprila 2012, sedaj pa po vrsti izgubljajo primere na sodiščih, ker je to poseganje v že pridobljene pravice.

Minister Turk v odgovoru na pismo rektorjev, ko so ga opozorili na vprašanje delitve dodatnih sredstev za visoko šolstvo ter omejevanje razpisa odgovarja, da so pri zmanjšanju števila razpisanih mest upoštevali razmere na trgu dela, zaposlitvene možnosti in neimenovane analize, ki kažejo, da je razpisanih preveč mest, glede na številčnost generacije (v povprečju 80 % zasedenost) ter slabo prehodnost med prvim in drugim letnikom študija (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport 2012). Če je v povprečju 80 % zasedenost, to še ne pomeni da je bila analiza izvedena celovito in nepristransko. Morda pa je to inovativen način polnjenja kapacitet zasebnih visokošolskih zavodov, ki se ne morejo ravno pohvaliti z vpisom, za razliko od večine javnih visokošolskih ustanov. Ob zaključku odgovora minister še opozori visokošolske zavode, naj upoštevajo interes mladih, ki se odločajo za nadaljnji študij in naj torej ne bodo grdi, sicer bo imel težave pri zagovarjanju razpisanih študijskih mest na vladi. Še enkrat več se je minister po že videnem scenariju postavil v vlogo žrtve in trpečega, ki se žrtvuje za skupno dobro.

Štrajn (2008) ob procesu izmikanja in zavlačevanja ustanovitve neodvisne agencije za evalvacijo kakovosti opozori še na rast zasebnih institucij:

Agencija, kakršna je bila zamišljena, bi namreč omogočila vsaj nekaj podobnega samoregulaciji visokošolske sfere po merilih in

standardih, ki jih ustvarjata znanost in visoko izobraževanje sama. To samoregulacijo zdaj nadomešča vse bolj očiten sistemski klijentelizem. »Zasebne« šole so v kar lepem dokazljivem številu pridobile koncesije na podlagi kakovosti novonastalih institucij, za katero jamčijo znana imena glasnih podpornikov zdajšnje oblasti. Kot take si šole kajpak zaslužijo visok delež davkoplačevalske podpore.

Zasebni visokošolski zavodi se bodo sedaj ob asistenci ustanoviteljev preoblikovali v zasebne univerze, ker bodo tako lažje tekmovali na trgu. Z javnimi sredstvi se bo financiralo zasebne institucije, kjer bodo zaposleni izločeni iz sistema javnih uslužbencev in zato bolje nagrajevani. Neimenovanje novega direktorja NAKVIS, izrivanje neodvisnih članov sveta NAKVIS, poskus izognitve ponovne akreditacije z določilom o možnosti prve akreditacije, ki je veliko bolj prizanesljiva do ustanove, glede zagotavljanja kakovosti izobraževanja itn. so res znaki, ki dovoljujejo miren sen davkoplačevalec. Res pa se je marsikatera dilema v povezavi z NAKVISOM razrešila »sama od sebe« s tem, ko je bil NAKVISU odvzet del nalog, to je re-akreditacija študijskih programov.

Jelenc Krašovec (2001, 162) se sprašuje ali je univerza sploh še potrebna tudi v učeči se družbi in zaključuje:

Ocene različnih strokovnjakov nas napeljujejo na dejstvo, da postaja univerza vse bolj podobna drugim institucijam, ki se ukvarjajo z ustvarjanjem, pa tudi s prenašanjem znanja. Pojmovanje univerze kot »posebne« institucije je torej že zbledelo, še posebno pri tistih, ki jo opazujejo in vrednotijo od zunaj. Različni strokovnjaki, ki so si znanje pridobivali na univerzi, delujejo zdaj v različnih vlogah na različnih mestih, kjer morda nadaljujejo tradicijo in prenašajo vzorce, ponotranjene na univerzi. Tako vplivajo na vnašanje znanstvenih mehanizmov na različna področja učenja, dela in življenja, kar obogatijo z značilnostmi, ki jih imajo ta različna in bolj fleksibilna delovna in učna okolja. Taka alternativnost je lahko tudi konkurenčna in univerzo sili k spreminjanju njenih ustaljenih vzorcev, kar se dogaja prav zdaj.

Vrzel med odkritji in ugotovitvami raziskovalcev ter praksami v organizacijah obstaja, zato je povsem običajno, da se pojavljajo nove rešitve pri premagovanju te vrzeli s pomočjo ustvarjanja ter diseminacije znanja, z namenom povečevanja vrednosti in pomembnosti bodočih raziskovanj tako za praktike kot tudi akademike.

Potočnik Kogovškova (2009) analizira tržno dejavnost javnih visokošolskih zavodov, ovire priložnosti in predlaga projektno organiziranost tržne dejavnosti na fakultetah:

Predlagam izvajanje tržne dejavnosti v treh večjih sklopih: pri raziskovalnem in ekspertnem delu v povezavi z gospodarstvom, pri podiplomskem in izrednem študiju, ki poteka v okviru fakultete brez proračunskih sredstev, ter pri projektantski dejavnosti. Na podlagi rezultatov, ki sem jih pridobila v okviru svoje raziskave, predlagam novo organiziranost fakultet, ki temelji na kombinaciji hierarhičnega in nehierarhičnega vodenja in finančnega poslovanja fakultet. Menim, da je za realizacijo ideje o policentričnosti oziroma razpršenosti univerzitetne strukture treba razvijati zahtevnejše oblike notranje organizacije, ki bodo kombinacija tradicionalne hierarhične oblike vodenja (od zgoraj navzdol) in mrežnega, nehierarhičnega nivojskega in mednivojskega povezovanja, utemeljenega na diskrecijski pravici strokovnih vodij manjših, tržno in projektno usmerjenih akademskih skupin, ki delujejo v imenu fakultet, vendar na lasten račun. V takšnih organizacijskih razmerah bo mogoče jasno opredeliti odnose med udeleženci, se pravi med fakultetami in gospodarstvom, med fakultetami in nosilci posameznih projektov ter med posameznimi projektnimi skupinami in fakultetno administracijo. Predlagam projektno organiziranost tržne dejavnosti na fakultetah, ki bo omogočila razvoj novega znanja; to se bo v okviru mrežne organiziranosti prenašalo tudi v akademsko sfero in jo plemenitilo z novimi izkušnjami. S svežim kapitalom bo mogoče pridobiti nove pedagoške in raziskovalne kadre ter kupiti potrebno opremo, kar bo nedvomno pozitivno vplivalo tudi na obseg ponudbe in na kvaliteto učnega programa, namenjenega študentom.

Ob predlagani projektni organiziranosti se pojavlja vprašanje delitve sredstev, javna in tržna, ki so pridobljena tudi z delom v laboratorijih, kupljenih in opremljenih z javnimi sredstvi.

Jurše (2009, 55) pravi, da se ob pretirani skrbi za izobraževanje v luči posameznikove kariere, zanemarja diplomantov razvoj kritičnega (raz)uma, ki zahteva temeljna družbena znanja v okviru splošne (t.i. *liberal art*) izobrazbe:

Ob tem je pogosto spregledano pomembno dejstvo, da fakultete in univerze ne ustvarjajo zgolj znanja in vrednot za študente, temveč

vplivajo tudi na oblikovanje njihove identitete in osebnega razumevanja, tudi dolgoročnega, in ne le tistega za vsakodnevno rabo.

Visokošolska izobrazba študentom dejansko odpira nove horizonte in širi polja razumevanja, zato je nesmiselno omejevati programe na npr. zgolj tehnično potrebno znanje za določen poklic. Od tega ima koristi vsa družba, saj osveščeni in razgledani posamezniki prispeva družbi s svojimi dejanji, skrbijo za svoje zdravje, s podpiranjem humanitarnih in kulturnih dogajanj, z vključevanjem v družbenopolitično življenje na različnih nivojih itn.

Nato pa Jurše (2009, 57) vseeno poudari pomen potreb družbe, ki naj ga visokošolske institucije upoštevajo tudi pri ustvarjanju novega znanja:

Zgolj podpiranje razvoja tržnih mehanizmov in večje konkurence med visokošolskimi ustanovami ob hkratni večji suverenosti porabnikov še ne vodi tudi k njihovi večji odzivnosti na potrebe družbe znanja. Zato univerzitetne poslovne šole in njihova vodstva v svojih naporih šole za ustvarjanje novega znanja ne smejo spregledati nujnosti, da se morajo njihove raziskovalne prioritete skladati *tudi* s ključnimi razvojnimi izzivi družbe in njenega gospodarstva, saj bodo tako lažje kredibilno upravičevale vlaganja, ki jih namenja družba kot materialno podporo za njihov razvoj. [...] V tem procesu mora menedžment inštitucije kreativno, zlasti pa razvojno naravnano povezati (*integrirati*) akademsko dejavnost šole z njeno tržno vlogo in širšo družbeno odzivnostjo v *holistično strategijo*, ki ne bo oprta zgolj na izpolnjevanje potreb gospodarstva, temveč tudi drugih deležnikov v družbi (npr. lokalne skupnosti) kot ključnih družbenih akterjev in klientov, ki vstopajo v raznolike oblike odnosov s šolo.

Iz zapisanega zaključujemo, da vsi avtorji, ki delujejo raziskovalno na področju visokega šolstva, omenjajo prilagajanje finančni situaciji in potrebam družbe skozi prizmo avtonomije visokošolskih institucij, ki naj to počnejo po lastnem preudarku, ne pa po nareku zunanjih dejavnikov. Ob vstopu zasebnega visokega šolstva, ki se seveda legitimno bori za svoj tržni delež, ob ustvarjanju dobička pri svoji dejavnosti, se zadeve nekoliko zapletejo. Številčnost visokošolskih zavodov, zmanjševanje števila študentov kljub masifikaciji študija, zmanjševanje javnega financiranja in drugi dejavniki, vplivajo na obnašanje akterjev na visokošolski sceni. Pogosto delujejo zasebne visokošolske institucije, ki so

dvojno financirane, na način, kot da jim sploh ni do pridobivanja študentov. Morda zato, ker živijo predvsem od klientelistično dodeljenih javnih sredstev, skozi javno financiranje, pridobljene projekte na razpisih in so študentje pač nujno zlo, ki je potrebno da upravičijo svoj obstoj ...

3.14 Refleksija in diskusija

Če pregledamo znanstvena besedila, ki smo jih analizirali in izluščimo ter izpostavimo ključne izseke, ki jih avtorji v njih zapišejo, vidimo da so ključni za razumevanje besedil. Avtorji poudarjajo določene vidike, okrog katerih pojasnjujejo svoje poglede in analizirajo dogajanja v slovenskem visokošolskem prostoru (preglednica 3.2).

Ko analiziramo neoliberalistična družbenopolitična prizadevanja, npr. individualizacija, ustvarjanje negotovosti, privatizacija, uvajanje tržnih načel v javni sektor, depolitizacija, itn., ugotovimo, da se uporabljajo različne strategije, katerih namen je odpraviti temelje in prakse skupnega in redistribucije, kar je promovirala država blaginje (Lazzarato 2009, 109). Cilj neoliberalistične politike pa je obnova moči kapitala, da odloča o distribuciji bogastva in da vzpostavi podjetje kot prevladujočo obliko; to pa zahteva temeljito obnovo celotne družbe, z vzpostavljanjem novih mehanizmov za nadziranje obnašanja posameznikov. Foucault (2008) je skozi koncept *biopolitike* že v sedemdesetih letih 20. stoletja opredelil pomen rekrutiranja civilne družbe za uveljavitev idej neoliberalne transformacije družbenega. Ob tem je nakazal osrednjo vlogo *homo oeconomicusa*, lika, ki naj bi ponazarjal podjetnika v nas samih, ki si želi maksimizirati svoj človeški kapital v konkurenci z ostalimi posamezniki. Med tem procesom spreminjanja raste tudi stanje splošne negotovosti, ki ga neoliberalne vlade spodbujajo, proces pa je uničevalen tudi za družbene vezi ter pogoje družbene kohezije (Lazzarato 2009).

Foucault (2001) je v svojem delu *Arheologija vednosti* nadgradil razumevanje diskurza kot skupka izjav na izbrano vsebino in ga interpretira kot njemu lastno nadzorovano skupino izjav z internimi pravili in orodji. Diskurz tako združuje izjave, ki imajo pomen, moč in posledice znotraj določenega družbenega konteksta. Ob različnih izobraževalnih paradigmah in političnih diskurzih, ki smo jih obravnavali v tem delu, se moramo zavedati tudi posledic vpliva marketizacije na poglobljanje socialnih neenakosti ter socialne reprodukcije in s tem tudi dostopnosti državljanov do brezplačnega javnega visokošolskega izobraževanja.

Preglednica 3.2 Poudarki avtorjev

Avtor	Pogled
Bevc (2003)	Učinkovitost izobraževanja v povezavi s šolninami in sofinanciranjem študija.
Bourdieu in Wacquant (2003)	Naturalizacija shem neoliberalnega mišljenja.
Gregorčič (2008)	Omenja visokošolsko izobraževanje kot trgovinsko blago.
Jelenc Krašovec (2001)	Sprašuje se, ali je univerza sploh še potrebna tudi v učeči se družbi.
Jurše (2009)	Vizija razvoja visokošolskega izobraževanja: javna dobrina ali tržno blago; zariše nastajanje novega modela delovanja visokošolskih institucij po okrepitvi konkurence; tržna logika slabi družbeni pomen intelektualne radovednosti.
Kellerman (2006)	Sorbonska deklaracija krepi relativno svobodo in mobilnost študirajočih ter državljanov in državljanek v skladu s humanističnimi cilji, Bolonjska deklaracija pa preusmerja svoj cilj na človeški kapital, zaposljivost in mobilnost kot instrumente za krepitev konkurenčnega gospodarstva.
Klun in Šučur (2010)	Izhajata iz dejstva, da je v Evropi visokošolski sistem tradicionalno javno financiran; predlagata tudi zaračunavanje obresti za študente, ki ne zaključijo študija v predvidenem roku.
Kotnik (2006)	Raziskuje različne vloge države v odnosu do visokega šolstva.
Kovač (2006)	Izpostavi infrastrukturne pogoje, ki bi morali biti vzpostavljeni za množični študij ter obseg financiranja visokošolske reforme.
Krakar Vogel (2009)	Diskutira o vlogi in posledicah zaostrovanja habilitacijskih meril.
Kramberger (2003)	Meni, da je možno dekonstrukcijo neoliberalizma izvajati s kritičnim mišljenjem in neposredno govorico.

Nadaljevanje na naslednji strani

Ob tem pa se je seveda potrebno zavedati, da uredniki, pod vplivi lastnikov, čedalje bolj odločajo o tem, kaj bo v mediju objavljeno. Hardt (2004) tako zelo pesimistično ocenjuje realizacijo demokratičnih vrednot v komuniciranju. Pravi, da principi demokratičnega komuniciranja niso uresničeni in da se človeški odnosi komercializirajo zaradi spolitiziranega množičnega komuniciranja, ki ga usmerjajo ekspertne elite. Javno visoko šolstvo skušajo z vseprisotnostjo neoliberalnega diskurza prikazati kot stvar preteklosti, ki jo je treba pozabiti in se prilagoditi aktualnim globalnim gospodarskim in političnim razmeram.

Badiou (2010) je primerjal sistem izobraževanja z delom barvarja tkanine, ki skrbno izbira zeleno barvo izmed cele mavrice barv in šele ko

Preglednica 3.2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Avtor	Pogled
Kump (2008a)	Prezentira tipe skupin države blaginje v povezavi z izobraževanjem in ocenjuje tendence.
Kump (2008b)	Kritično analizira spreminjanje koncepta vseživljenjskega učenja, kot politični projekt neoliberalnega diskurza, od humanistične tradicije k ekonomsko determiniranemu pojmu.
Lipušič (2010)	Spotakne se ob javno financiranje zasebnih visokošolskih institucij ter mednarodno neprimerljivost takšnega sistema; javno-zasebno partnerstvo v visokem šolstvu; razlaga, da so neoliberalne doktrine zagovarjale privatizacijo na vseh stopnjah izobraževanja že pred desnosredinskimi vladami – ves čas.
Lukšič (2002)	Strateški namen raziskovalne politike je ščititi gospodarski sistem proti tuji konkurenci, pospeševati ekonomsko rast, izboljševati konkurenčno pozicijo proti tujini.
Medveš (2006)	Kritičen do trditev, da bodo bolonjski diplomanti dosegali dejanske kvalifikacije (usposobljeni za zaposlitev), prejšnji programi pa naj bi bili le nekakšna zbirka »splošnih vsebin študija«; izobraževanje je pravi hormon za krepitev moči globalnih in kapitalskih centrov; implementacijo bolonjskega procesa ovira konflikt med državo in univerzo.
Potočnik Kogovšek (2009)	Predlaga projektno organiziranost tržne dejavnosti na fakultetah.
Setnikar Cankar (2008)	Se sprašuje o odgovornosti za kakovost visokošolskih institucij, tako javnih kot zasebnih; primerja avtonomijo javnih in zasebnih visokošolskih institucij glede plačnega sistema; diskutira tudi o privatizaciji izvajanja javnih storitev in/ali privatizaciji javnih storitev; skupni vzorci in trendi v evropskem visokem šolstvu (masifikacija, diverzifikacija, privatizacija, tržna naravnost, internacionalizacija, standardizacija in skrb za kakovost) vodi v naraščajoče zasebno investiranje v visokem šolstvu; kvazi-trgi in kvazi-konkurenca.

Nadaljevanje na naslednji strani

je tkanina pazljivo pripravljena prične z barvanjem. Tako ostane tkanina dolgo sijočih barv, v nasprotnem primeru pa bi se ob prvem pranju barva sprala in zbledela. Tudi pri izobraževanju so potrebne temeljite priprave temeljev, ki sestojijo iz različnih predmetov, od glasbe, matematike, literature, zgodovine itn. Usmerjena bolonjska generacija pa naj bi se v čim krajšem času usposobila za ozko specializirana dela, vsebine predmetov, ki jih poslušajo pa naj bi bile očiščene vse nepotrebne navlake, za čimhitrejše barvanje (vstop na trg dela). Kučič (2009) opozarja, da razmerja med državo in univerzami po uvedbi bolonjske re-

Preglednica 3.2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Avtor	Pogled
Šadl (2010)	Analizira premike v družbeni reprodukciji in zastavi tezo, da se neoliberalna politika upira obstoju socialne države predvsem zaradi pritiskov globalizacijskih sil; umik države iz preskrbe javnih dobrin prenaša odgovornost za zagotavljanje oskrbe na družine.
Štrajn (2008)	Prenos modela iz ZDA v EU; množično izobraževanje na lokalnih visokih šolah – elitno izobraževanje na redkih dragih univerzah; v visokem šolstvu se veliko dogaja, ali se dogaja tudi kaj velikega?
Štrajn (2010)	Za vsak trg velja, da je na drugi strani dobičkov je izguba.
Trnavčevič (2004)	Trgi – kvazitrgi v visokem šolstvu; marketizacijski procesi v izobraževanju temeljijo na filozofiji trga, cilj je ustvarjanje dobička; marketizacija se v različnih šolstvih kaže vsaj delno specifično; neprestano reformiranje spominja na histerijo šolskih politik.
Zgaga (2001)	Skrbi (ne)zadostnost javnega financiranja; opozarja na ekonomske in socialne koristi, ki jih prinaša javna podpora terciarnemu izobraževanju; trend vladnih politik v terciarnem izobraževanju je aktivno usmerjanje ponudbe ustanov v smeri povpraševanja.
Židan (2002)	Pomen izobraževanja za nadaljnjo graditev slovenske državnosti; za delovanje v postmoderni družbi je »potreben premik od zunanjemotivirajočega, reproduktivnega k notranjemotivirajočemu, participatornemu, problemskemu, ustvarjalnemu učenju«; pomen izobraževanja za nadaljnjo graditev slovenske državnosti; za delovanje v postmoderni družbi je »potreben premik od zunanjemotivirajočega, reproduktivnega k notranjemotivirajočemu, participatornemu, problemskemu, ustvarjalnemu učenju«.

forme niso bila nikoli urejena. Bolonjski študij je namreč zaravi obljubljene večje izbirnosti, raziskovalnega dela za študente, povezovanja s prakso ter izobraževanja v manjših skupinah študentov veliko dražji od predbolonjskega. Istočasno pa se je financiranje države zmanjševalo, zaposleni do bili dodatno obremenjeni, zato so manj delali raziskovalno, pridobivali manj projektov, kar je še bolj pokvarilo financiranje visokošolskih institucij. Zato so bile te postavljene v položaj, ko so morale vpisovati še več študentov, obremenitve so se povečevale, kriteriji pa zniževali. Začaran krog zmanjševanja kakovosti visokošolskih storitev se je torej zaprl.

Po Sočanu (2013) te novooblikovane politične, lastniške in bančno-finančne elite, ki gradijo na temelju globalnega neoliberalizma s pomočjo trženjsko-potrošniškega in finančnega fundamentalizma odločilno vplivajo na vodenje slovenske države. Avtor omenja dve vrsti elit, ki naj bi se izoblikovali v Sloveniji:

[R]azvojno naravnane elite, ki si prizadevajo za trajno varčevanje ter vlaganje kapitala v znanje svojih narodov, v tehnološki razvoj in inovacije, v materialno infrastrukturo, okolje in socialno kohezijo. Med plenilske elite spadajo tiste, ki si s formalno pridobljeno oblastjo prisvajajo bogastvo gospodarstva in javnega sektorja svoje države. Predvsem pravne, politične in vsiljene družbene norme v državah z uveljavljenim neoliberalizmom omogočajo vladajočim elitam, da njihovih zgrešenih naložb in prisvajanj ne pokrivajo banke in lastniki kapitala, ampak davkoplačevalci oziroma zaposleni z ustrezno nižjimi plačami.

Nadalje trdi Sočan (2013), da je v ZDA plenilski neoliberalizem zadnjih 40 let onemogočil rast zaposlenih skladno s produktivnostjo, istočasno pa prinašal izjemne dobičke lastnikom kapitala, ob zniževanju davkov in z manjšimi vlaganji v znanje, socialno varnost in tehnološki razvoj. Za Bruselj pa meni, da je še vedno trdnjava neoliberalizma, ki ne upošteva koncepta družb znanja skandinavskih držav ter omogoča hudo potratnost. Omenja razklanost na uspešni severni in centralni del EU ter razvojno neuspešni južni in večino vzhodnega dela EU.

V Sloveniji so tako načrtno razgrajevali bančni sistem, ukinili dobro delujoč nadzor spremljanja likvidnosti (Služba družbenega knjigovodstva), v devetdesetih letih prepodajali obveznice z insajderskimi informacijami in olastninili družbeno bogastvo najprej preko certifikatov, nato pa še v prejšnjem desetletju preko managerskih odkupov s poceni krediti, katere je požegnala oblast v letih 2004–2008. Klemenčič (2011) pravi, da so te plenilske politične elite s sistemsko korupcijo »ustvarile okolje, v katerem načrtno in sistematično izkoriščajo institucionalne, organizacijske, kadrovske ali druge mehanizme moči za uresničevanje koruptivnih, nezakonitih, neetičnih, kriminalnih ter drugih podobnih namenov in ciljev. Zato so v njenem srcu zlorabe na področju javnih naročil in upravljanja z državnim premoženjem.« Sočan (2013) misli, da je izhod iz sedanje situacije le v razvoju, ki temelji na socialnem konsenzu, po vzoru skandinavskih držav. Da bi lahko Slovenija preprečila nadaljnje propadanje, pa je nujno potrebno, da se prične vzpostavljati primeren pristop razvojnega koncepta za zagotavljanje celostnega znanja, tako na področju izobraževanja, raziskav in razvoja, kakor tudi informacijsko telekomunikacijskih tehnologij. Kakovosten javni visokošolski sistem je potrebno vzdrževati in ga razvijati naprej, da se bo sposoben spoprijemati s spreminjajočim se okoljem.

Preglednica 3.3 Opredelitve marketizacije visokega šolstva pri tujih avtorjih

Avtor	Opredelitev
Waslander in Thrupp (1995)	Neformalni dogovori, ki jih ustvarijo deležniki, še posebno šole, ki iščejo spremembe ali spremenijo naravo tekmovanja, s katerim se soočajo, so torej boljši indikatorji marketizacijskih procesov kakor formalne zahteve, ki jih vzpostavi zakonodaja.
Kenway in Epstein (1996)	Proces marketizacije je največkrat postopen in tesno povezan s štirimi koncepti: deregulacija izobraževanja, prosta izbira institucije, ukinitve šolskih področij, večja pooblastila managementu izobraževalnih organizacij ter decentralizacija. Cilj pa je večja konkurenčnost in selekcija med izobraževalnimi organizacijami.
Slaughter in Leslie (1997)	Orientacija k tržni etiki ter zasebnim interesom se prekriva z marketizacijo visokega šolstva, zaznamovano z močnimi partnerstvi z visokotehnološkimi industrijami, primernimi novimi organizacijskimi oblikami proizvodnje znanja ter naraščajoče managerialističnim načinom upravljanja institucij.
Johnstone (1998)	Marketizacijo lahko razumemo tudi kot obliko privatizacije visokega šolstva v smislu, da se takrat, ko je visoko šolstvo izpostavljeno tržnemu kontekstu, pričnejo razvijati zasebni zavodi, ki prisilijo javne zavode v tekmovanje in v uporabo standardov in praks, ki se uporabljajo v zasebnem sektorju. Vladni ukrepi lahko nadalje ohrabijo javne zavode k tekmovanju in k obnašanju, podobnemu tistemu v zasebnem sektorju. Privatizacija je vzrok in posledica procesa marketizacije, ki ima za rezultat brisanje meja med zasebnim in javnim.
Dill in Teixeira (2000)	Marketizacijske politike naj bi bile usmerjene v povečevanje učinkovitosti sektorja (s spodbujanjem konkurenčnosti in uvajanjem shem za nagrajevanje po uspešnosti, usmerjene), institucije in študentje pa naj bi se bolj zavedali posledic svojih odločitev v smislu stroškov.

Nadaljevanje na naslednji strani

Kako je torej v dostopni domači in tuji znanstveni literaturi opredeljen pojem marketizacije visokega šolstva?

Ugotovimo lahko, da je navkljub različnim odtenkom pojem marketizacije visokega šolstva definiran dokaj enolično, razlike se da občutiti le pri interpretiranih razlogih ali posledicah marketizacije izobraževanja, odvisno tudi od političnih in svetovnonazorskih pogledov obravnavanega avtorja (preglednica 3.3).

Opazen je tudi kronološki zamik uveljavitve termina marketizacija v slovenski znanstveni literaturi. Medtem, ko se v angleški literaturi pojavi sredi devetdesetih let, je v slovenski znanstveni literaturi zaznati njegovo uporabo šele po letu 2000. Tudi sicer sam termin in pojav v slo-

Preglednica 3.3 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Avtor	Opredelitev
Hood (2000)	Izraba trga ali marketinških mehanizmov, z eksplicitnim ali implicitnim namenom izboljšanja aktivnosti javnega sektorja, vključno s proizvodnjo javnih dobrin.
Jongbloed (2000)	Marketizacija koristi spodbujanju izvajalcev, da posvečajo več pozornosti študentom ter inoviranju pri izobraževanju in raziskovanju.
Whitty in Power (2000)	Marketizacija se uporablja za opisovanje aktualnih sprememb pri obravnavanju javnega dobra, a je le površno definirana.
Bok (2003)	Marketizacija je lahko koristna v smislu večje učinkovitosti, odgovornosti in manjše birokratizacije, vendar pa meni da je njen obseg prerasel prek vseh meja in da lahko postavljanje dobička kot enega izmed pomembnih ciljev visokega šolstva spodnese in ogrozi akademske vrednote ter vodi h komercializaciji izobraževanja.
Jongbloed (2003)	Marketizacijske politike v visokem šolstvu ciljajo na krepitev izbire za študentov ter liberalizacijo trgov, da bi izboljšali kakovost in pestrost storitev, ki jih ponujajo izvajalci visokošolskih storitev.
Schelble (2006)	Meni, da stratege madžarske visokošolske politike bolj kot dobrobit madžarskega prebivalstva skrbijo interesi mednarodne finančne skupnosti in priporoča, da pri evalvaciji prenove nacionalnega visokega šolstva poleg morebitnih koristi upoštevamo tudi škodljive vplive marketizacije nekoč deklarirano javne storitve.
Furedi (2011)	Razume marketizacijo kot politično ideološki proces, pa tudi kot ekonomski fenomen.

venski znanstveni literaturi nista zelo podrobno raziskana, še manj pa marketizacija na področju visokega šolstva. Na Google Učenjaku tako zasledimo v slovenskem jeziku 7 virov na temo marketizacija izobraževanja od leta 2013 dalje, o objav na temo marketizacijski procesi in izobraževanje od leta 2013 dalje, 13 objav na temo marketizacijski procesi in visoko šolstvo (od tega 2 vira nista neposredno vsebinsko povezana z marketizacijo) od leta 2013 do aprila 2017, ko nastaja pričujoča monografija. Zdi se, da smo v slovenskem prostoru spregledali oziroma nismo posvetili pozornosti tistim procesom, ki v globalnem akademskem okolju definirajo visokošolski prostor. Poudarek na objavah v slovenskem jeziku je pomemben zato, ker članki v slovenskem jeziku tudi osveščajo strokovno in znanstveno skupnost ter posledično spodbujajo k aktivnem delovanju in razpravam.

Če poskušamo povzeti najpomembnejše poudarke iz definicij marketizacije visokega šolstva, bi lahko rekli, da gre za organiziran globalni

Preglednica 3.4 Opredelitve marketizacije visokega šolstva pri domačih avtorjih

Avtor	Opredelitev
Trnavčevič (2001)	Marketizacija spreminja tudi starše/študente (odvisno od starosti študentov) v odločevalce in odjemalce na izobraževalnih trgih.
Novak (2002)	Proces marketizacije šolstva je med mitom in realnostjo, kar pomeni, da je delno že uresničen, delno pa še ni. Pomeni križanje edukacije z managementom in marketingom. Popolna marketizacija bi pomenila uničenje šole kot posebne edukacijske ustanove. [...] Z marketizacijo naj bi odpravljali polarizacijo med trgom in državo. Pri tem ostane odprto vprašanje, v katerih primerih je delovanje trga nasprotno politiki države in v katerih primerih ni.
Koren (2005)	Tudi v slovenskih šolah so marketizacijski procesi kot so decentralizacija, deregulacija, financiranje kot glavarina in večja avtonomija šol spodbudili šole, da so usmerile svoje delovanje v izboljšanje kakovosti dela.
Trnavčevič et al. (2007)	Marketizacijo izobraževanja uporabljajo mnogi avtorji kot krovni koncept, v katerega so zajeti procesi deregulacije, decentralizacije itd. Nekateri jo uporabljajo tudi kot sinonim privatizaciji, mi pa ta dva koncepta ločujemo, saj je marketizacija značilnost javnega šolstva in ne vodi samoumevno v privatizacijo.
Novak (2009, 168)	Tržna naravnost šole ni ključna le za njeno preživetje, ampak tudi za razvoj, ki nastaja na osnovi tekmovalnosti med šolami npr. v učni uspešnosti učencev in v povezovanju z drugimi šolami. Sodelovanje šole s starši in z drugimi ustanovami v lokalni, regionalni ali širši skupnosti je posledica te marketizacije. Čim bolj je šola povezana s svojim ožjim in širšim okoljem, tem lažje črpa iz njega pozitivne spodbude za razvoj in tem bolj je uspešna.
Novak (2009, 170)	Marketizacija vključuje večjo vlogo korporacij v izobraževanju. [...] Marketizacija šolstva je že del našega vsakdana in je v našem prostoru že relativno dobro uveljavljena. Ne da se je več zanikati, lahko pa se kritizira njene socialno izključevalne učinke in povečevanje neenakosti.
Sikošek in Trnavčevič (2011)	Marketizacija je za razliko od marketinga povezana s politikami (policy), ki s spodbudami, ukrepi in finančnimi »pritiski« ¹ pripomorejo, da šole spremenijo svoje ravnanje in začnejo delovati tržno.

proces odmikanja od obravnavanja visokošolskega izobraževalnega sistema kot javne dobrine, ki koristi celotni družbi, k zavzemanju za individualna vlaganja v zasebnikovo visokošolsko izobraževanje, saj naj bi imel koristi od tega izobraževanja predvsem sam. O procesu lahko rečemo, da je organiziran zato, ker je v ozadju premišljena agenda mednarodnih akterjev. Ob tem državna zakonodaja spodbuja visokošolske organizacije k tekmovanju za redke resurse, pogosto tudi aktivno posre-

duje in financira zasebne institucije z namenom vzpostavitve visokošolskega trga, izvaja pa tudi nadzor nad kakovostjo, potrošnjo javnih sredstev, zahteva večjo učinkovitost, vpeljuje managerializem v javni sektor, pospešuje regionalizacijo in decentralizacijo visokošolskega sistema.

Zanimalo nas je, kateri so ključni vsebinski dejavniki, ki vplivajo na pojav marketizacije visokega šolstva, kot jih zasledimo v literaturi in sodobnih raziskavah?

Na to vprašanje bi lahko najbolje odgovorili z dejavniki, kot sta jih opredelila Altbach (2004) ter Teichler (2006):

- zaznati je širjenje tržnega diskurza in uporabo gospodarskega trga kot modela za politične in administrativne odnose; prenos določenih praks iz gospodarstva tudi na socialna in storitvena področja, med drugim izobraževalno, z upravičevanjem potrebe po nadzoru porabe davkoplačevalskega denarja in večje odgovornosti;
- naslednji vseprisoten dejavnik, ne glede na zemljepisno področje, je zaznana množičnost ali masifikacija visokega šolstva; pojav se je razširil skupaj z diskurzom družbe znanja, potrebe po večji stopnji izobraženosti prebivalstva ter olajšanim dostopom zaradi regionalizacije visokega šolstva;
- povečanje števila zasebnih ponudnikov visokošolskega izobraževanja in raziskovanja; zaznana je bila priložnost za zaslužek, zaradi povečanega povpraševanja, omejenih zmogljivosti obstoječih visokošolskih institucij ter s spremembami percepcije nacionalnega interesa;
- transnacionalno prepletanje in rast globalnega trga za izobraževanje in raziskovanje; vstop tujih ponudnikov visokošolskega izobraževanja, tehnološki napredek, ki je ponudil dostop do izobraževanja na daljavo, pa tudi olajšan odhod študentov na študij v tujino;
- kritični so tudi naraščajoči stroški razširjenih visokošolskih sistemov; ob vse večji krizi in zmanjševanju pripravljenosti države, da financira javni visokošolski sistem se je dogajala še rast povpraševanja po visokošolskih izobraževalnih storitvah;
- spremenjeno ravnotežje med zasebnim in javnim financiranjem je marsikje zahtevalo premislek o vlogi javnega visokošolskega izobraževanja;
- pojavljajo se pritiski za večjo managersko učinkovitost visokošolskega sistema zaradi širše dostopnosti in čedalje bolj omejenih virov; visokošolski managerji so tako prisiljeni k iskanju alternativnih

virov financiranja svojih dejavnosti ter učinkovitejši porabi javnih sredstev, namenjenih financiranju raziskovalne in izobraževalne dejavnosti;

- ter nenazadnje povečani upravljalški in politični pritiski, ki so vodili v racionalnejšo izvedbo visokošolskih programov, zmanjševanje izbirnosti, zaposlovanje za določen čas ipd. kar je vse v nasprotju z obljubljenimi dosežki bolonjske reforme.

Osrednji koncepti v diskurzu o marketizaciji visokega šolstva v svetu

Marketizacija visokega šolstva je, čeprav se razlikuje po intenzivnosti, obličnosti in dosežkih, v tem lahko pritrdimo Johnstoneu (1998), mednarodni fenomen, ki je skladen s porastom tržnega kapitalizma ter temeljev neoliberalne ekonomike. O marketizaciji visokega šolstva kritično razpravljajo na Kitajskem (npr. Qiping in White 1994), po Altbachu (2002) so v Aziji zasebne univerze, ki predstavljajo po različnih državah do 80 % visokošolskih institucij, namenjene študentom, ki ne izpolnjujejo zahtevnih vstopnih pogojev za javne univerze (obravnavane kot visoko kakovostne in prestižne). Le redke zasebne azijske visokošolske institucije spadajo v kakovostni vrh, večinoma namreč služijo masovnemu študiju. Tudi v Indiji velika večina študentov obiskuje zasebne visokošolske institucije, ki pa so pod strogim nadzorom univerz, ki načrtujejo in izvajajo preverjanja znanja, dodeljujejo akademske naslove, določajo minimalne vstopne pogoje ter nadzorujejo najemanje pedagoškega osebja (ibid.). Susanti (2011) predstavi tri najpomembnejše kritike indonezijskih visokošolskih reform: nepristranskost do študentov z nizkimi prihodki, zmanjšanje odgovornosti in zavezanosti vlade za izobraževanje in komercializacijo javnih univerz; predvsem pa očita zakonodaji da ni uspela razrešiti temeljnih razlogov za izobraževalno neenakost ter pomanjkanje poudarka na učinke privatizacije in marketizacije za akademske vrednote in poslanstvo visokega šolstva.

Ntshoe (2002) raziskuje privatizacijo in kvazi-marketizacijo visokega šolstva v Južnoafriški republiki, ob čemer poudarja, da so bili odzivi visokošolskih institucij na globalne marketizacijske procese zelo različni, pač glede na lokalne razmere in tip institucij; ob tem uporablja teorijo odvisnosti od virov ter strukturalizem kot konceptualni okvir. Ugotavlja, da se naraščajoča marketizacija in kvazi-marketizacija lahko pripišeta vplivom neoliberalizma ter novega managerializma; spremembe v ponudbi, politikah in praksah južnoafriškega visokega šolstva je po-

trebno razumeti bolj v okviru marketizacije ter kvazi-marketizacije, kakor pa privatizacije; čeprav je malo verjetno, da se bi dalo odpraviti vplive teh zunanjih sil, pa bi bilo potrebno visokošolsko ponudbo, politike in prakse prilagoditi južnoafriškim pravnim in finančnim razmeram.

Jones in Young (2004) menita, da se uporablja v Kanadi izraz marketizacija visokošolskega izobraževanja za opisovanje cele vrste sprememb politik, ki vztrajno poskušajo narediti institucije bolj odgovorne (ang. *accountable*) do njihove zares široke mreže deležnikov: študentov, zaposlovalcev ter davkoplačevalcev, čeprav dobi verjetno zadnja skupina najbolj usmerjen udarec. Nanaša pa se tudi na uvedbo decentralizacije ter potreb po povečanju konkurence za javna in zasebna sredstva.

V Avstraliji spada med zelo aktualne teme tudi reforma visokega šolstva in njegova komercializacija, kar je vplivalo na uvajanje tržnih sil in konkurence v obstoječo hierarhijo institucij; marketiziran in visoko politiziran sektor visokega šolstva je tako povzročil pretres obstoječega statusa univerz, kar je pomenilo prerivanje za repozicioniranje in diferenciranje na trgu (Marginson in Considine 2000; Raciti 2010). Tro-
unson in Ross (2011) pa komentirata sistem financiranja visokega šolstva, ki kaznuje tiste avstralske visokošolske institucije, ki ne dosežejo ali presežejo načrtovani vpis študentov, kar povzroča velike težave pri upravljanju teh institucij; tepe jih predvsem upad tujih študentov po letu 2010.

De Siqueira (2009) raziskuje vpliv reform na marketizacijo brazilskega visokega šolstva in opisuje arbitrarno reformiranje, ki zmanjšuje dostopnost do javnega in brezplačnega visokega šolstva, vlada uporablja izgovor pomanjkanja virov. Avtonomija javnih univerz se je skrčila na iskanje novih virov na trgu, medtem ko obstaja jasna težnja za pomoč zasebnim visokošolskim institucijam. Reforme povečujejo tveganja interne privatizacije javnih univerz, ki že poteka, kar bo povzročilo večjo dojemljivost javnega sistema za uokvirjanje in regulacijo storitev, v dialogu znotraj WTO in bilateralnih predlogov. Vse te spremembe pa tudi oddaljujejo univerze in visoko šolstvo od ideje o znanju kot kolektivnemu konstrukt, ki temelji na sodelovanju ter človeških in družbenih pravicah, širjenju v družbo kot celoto, in prevzemajo idejo o znanju kot zasebni lastnini, razvijani v ozračju skrivnostnosti in konkurence, namenjeno le tistim, ki si bodo lahko privoščili da ga plačajo.

Iz kratkih insertov je povsem jasno, da je marketizacija visokega šolstva globalen diskurz, katerega vsebine so si zelo podobne. Očitne so

tudi niti iz ozadja, ki usmerjajo in vodijo te procese, z jasno opredeljenimi nameni.

Oblike marketizacije visokega šolstva v Evropski uniji

V evropskih javnih diskurzih pogosto naletimo na kritične komentarje, v katerih avtorji nasprotujejo zmanjševanju akademske svobode in marketizaciji visokošolskega izobraževanja. Opredeljujejo se do namena in vloge univerze, ki da je postal precej zamegljen zaradi številnih poskusov ustvarjanja trga v visokošolskem izobraževanju (Malik 2012). Ob tem so študentje obravnavani kot odjemalci in spodbujani k investiranju časa in denarja v tiste izobraževalne programe, za katere se domneva, da bodo povečali njihove obete za bodoče zaslužke, akademiki pa so sedaj obravnavani kot proizvajalci, katerih raziskovanje naj bi se osredotočalo na komercialno vrednost in katerega rezultat je merjen po enotnem merilu ter ocenjevan kot vreče pšenice. Petford (2013) se sprašuje ali je javno visoko šolstvo v Angliji le še business, ki se pač slučajno nahaja v izobraževanju, univerze tekmujejo ena proti drugi za talente: študente z najboljšimi ocenami, izvrstno raziskovalno osebje, tuje študente, ki plačujejo polno šolnino, financiranje s strani raziskovalnih agencij in industrije; vse to se dogaja že dlje časa, sedaj pa se uvajajo še bolj eksplicitne oblike komercialnega obnašanja: povračilo šolnin, če delaš za univerzo ali druge izbrane institucije, računalniški ali iPad paketi povezani z raziskavami o zadovoljstvu odjemalcev in strateškim znamčenjem. Jucevičienė in Jucevičius (2012) razpravljata o poteku visokošolske reforme v Litvi in se sprašujeta o možnih alternativah: marketizaciji in administriranju naspram demokratizaciji visokega šolstva ter o vlogi in poslanstvu univerz v spremenjenih razmerah.

V Italiji je bila omogočena večja avtonomija visokošolskim institucijam, bolj si morajo prizadevati za pridobivanje nedržavnega financiranja in tekmovati za študente, raziskovalna sredstva ter profesorje, reforme pa so bile uvedene brez dodatnega financiranja (Rostan in Vaira 2009). Brown (2011, 19) opisuje finski visokošolski sistem, kjer ima država močno vlogo, omejuje konkurenco, predpisuje vstopne pogoje, ministrstvo odobrava nove predmete in visokošolske programe, skladno z napovedmi o bodočih potrebah na trgu dela, tekovanje za študente je omejeno, akademsko osebje pa spada med javne uslužbenke in imajo določene plače in druge pogoje. Duczmal (2006) piše, da je bilo s spremembo visokošolskega zakona na Poljskem vpeljana zasebno visoko šolstvo, odorena avtonomija, svoboda izbire in omogo-

čena uvedba šolnin, izvedena devolucija avtoritete z vlade na institucije.

Z argumenti, da bo večja konkurenčnost uveljavila večjo učinkovitost, odzivnost do študentov, zaposlovalcev in davkoplačevalcev ter izboljšala kakovost visokošolskega sektorja, se v mnogih evropskih državah dogaja marketizacija. Če razmišljamo realno, je marketizacija dejansko eden izmed načinov za obvladovanje rastočega povpraševanja po visokošolskem izobraževanju, ob zakupu težav pri zniževanju stroškov. Istočasno pa se proces prekriva z željo Evropske unije po modernizaciji visokega šolstva, da bi naredili Evropo konkurenčnejšo ter privlačnejšo za tuje študente, kar je izpostavljeno v Lizbonski deklaraciji ter bolonjski reformi. Posledično večina evropskih držav (in drugih, nečlanic Evropske unije) uvaja določene elemente marketizacije v svoje visokošolske sisteme, saj ne želijo zaostati v razvoju ali se izolirati.

Prisotnost marketizacije v slovenskih »policy« dokumentih

Pojma marketizacija seveda v uradnih dokumentih ne zasledimo, se pa oblastnikom zaradi usklajevanja z evropskimi, bolonjskimi, priporočili OECD in z nujnostjo sprejemanja zakonodaje, kar naj bi bilo razlog za skrajšane postopke brez javne razprave, velikokrat »dogaja«, da poskušajo v uradne dokumente umestiti tudi nekatera določila, ki bi omogočala uveljavitev načel, ki bi vodila k večji marketizaciji visokošolskih storitev. Takšna situacija je opisana v prejšnjih poglavjih, ob sprejemanju novele visokošolskega zakona, ko se je ob sprejemanju nujnih popravkov dodalo še kaj nenujnega, kar pa bi lahko, če bi bilo sprejeto bistveno vplivalo na visokošolski sistem. Tudi v koalicijski pogodbi o sodelovanju v vladi RS 2012–2015 najdemo zapis o podpori zasebnemu izobraževanju.

Člani ekonomsko-socialnega sveta so v januarju 2013 obravnavali izhodišča *Strategije za razvoj Slovenije v obdobju 2014–2020*, ki naštevajo pet prioritet (Gole 2013): »znanje, zeleno, podjetnost, vključujoča družba ter učinkovit javni sektor in pravna država. V strategiji je zapisano, da naj bi bila za gospodarski razvoj bistvena tri področja, in sicer raziskave in razvoj, mala in srednja podjetja ter zaposlovanje in usposabljanje.« Precej povedna je besedna zveza učinkovit javni sektor, iz nje lahko razberemo, da se bodo finančna sredstva še naprej delila predvsem za aplikativne raziskave ter za inovativna tehnološka in storitvena (predvsem finančna, poslovna in telekomunikacijska) podjetja. O temeljnem raziskovanju in javnem visokem šolstvu pa nič. Med drugim je v izhodiščih strategije najti zahteve po boljši organizaciji dela

v javnem sektorju; spremljanju in evalvaciji ter odzivnem sistemu izobraževanja; usklajenosti ponudbe znanja z razvojnimi potrebami trga delovne sile. Zato je (Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo 2013) »napovedovanje potreb, posodabljanje učnih programov in praktičnega usposabljanja prioriteta, pri kateri morajo sodelovati vsi akterji razvoja (izobraževalci, delodajalci, delojemalci, vlada)«. Napovedan je tudi fleksibilnejši sistem plač v javnem sektorju ter povečanje usposobljenosti javnih uslužbencev. Usmeritve, s katerimi naj bi to dosegli (Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo 2013):

- Odpraviti strukturna neskladja med ponudbo in povpraševanjem na trgu dela – vpisna mesta na izobraževalnih institucijah, povečanje deleža diplomantov naravoslovja in tehnike, krajše oblike usposabljanja za opravljanje deficitarnih poklicev, določitev izobraževalnih programov, ki se jih dodatno spodbuja, spremljanje zaposljivosti diplomantov, karierna orientacija za vse skupine delovno sposobnega prebivalstva.
- Učinkovitost in kakovost visokega šolstva (znižanje osipa, skrajšanje študijskih let, izboljšanje razmerja med številom študentov in profesorjev, skrb izvajalcev programov za kakovostno izvajanje izobraževanja in posodabljanje programov, infrastruktura in oprema izobraževalnih institucij, karierno svetovanje, nadgradnja in izboljšanje sistema notranjih in zunanjih evalvacij, povezovanje sistema izobraževanja in dela za večjo konkurenčnost).

V predhodni (predkrizni) strategiji razvoja Slovenije (za obdobje 2007–2013) najdemo med ključnimi nacionalnimi razvojnimi cilji tudi »izboljšanje možnosti vsakega človeka za dolgo, zdravo in aktivno življenje z vlaganji v učenje, izobrazbo, zdravje, kulturo, bivalne pogoje in druge vire za uresničenje osebnih potencialov« pa tudi »povečanje učinkovitosti države« (Urad Republike Slovenije za makroekonomske raziskave 2005). Kot vizija novega modela družbenega razvoja je v strategiji med drugim izpostavljena deregulacija in liberalizacija trgov, večja prožnost trga dela, decentralizacija in javno zasebno partnerstvo. Omenjena je tudi *podjetizacija države* (sic!), ki naj bi uveljavila nov upravljalški vzorec kot obliko sodelovanja med javnim in zasebnim sektorjem; medtem ko naj bi država zastavljala cilje, politiko in pravila igre, naj bi bila izvedba prepuščena podjetniški javno zasebni mreži organizacij. Decidirano pa je zapisano, da potrebuje Slovenija »korenito reformo socialnoekonomske vloge države«, odgovornost za družbeni razvoj in

socialno varnost naj bi se selila na posameznike: »Tržna regulacija in podjetniška logika poslovanja se bo tako delno razširila tudi na področja družbenih dejavnosti, kot so socialno varstvo, zdravstvo, šolstvo, znanost in druge«. Vizija je tako prehod od države blaginje v *družbo blaginje*. Tudi tu je zapisano, da je potrebno zagotoviti večjo učinkovitost izrabe javnega denarja v izobraževanju in raziskovanju, zagotoviti ravnovesje med izobraževalno ponudbo in potrebami trga dela ter decentralizirati terciarno izobraževanje s širjenjem mreže visokega šolstva. Za razliko od dosedanjega gradualističnega pristopa k razvoju Slovenije je torej zapovedan korenit reformni zasuk, skrb za ekonomsko učinkovitost naj bo prepuščena koordinacijskemu mehanizmu trga. Mehanizmu, ki se je v zadnji finančni in gospodarski krizi izkazal za nesposobnega.

V dveh zaporednih dokumentih, ki se nanašata na bodoči razvoj slovenske države, je torej jasno razviden zasuk od socialne države, kar je Slovenija po ustavi, v družbo posameznikov, kjer je vsakdo odgovoren za svojo blaginjo, trg pa naj bi se širil tudi na področja socialne države in izobraževanja, kar se seveda kaže tudi pri financiranju zasebnega in javnega visokega šolstva.

Prisotnost marketizacije v slovenskih znanstvenih člankih

Novak (2002) opredeli marketizacijo kot preplet izobraževanja z managementom in opozarja pred propadom izobraževalnih institucij, če bi bile povsem prepuščene trgu. Marketizacija naj bi po avtorju tudi olajšala trenja med državo in trgom, doreči bi bilo potrebno le področja in globino poseganja države v nastali trg.

Trnavčevičeva (2004) omenja marketizacijske procese v izobraževanju, ki naj bi temeljili na filozofiji trga z namenom ustvarjanja dobička. Zapiše tudi, da se marketizacija v različnih šolstvih odraža specifično, odvisno od jakosti procesov in regulative. Poigra se s prepričevanjem zagovornikov marketizacije, ki naj bi obljubljali boljše življenje za vsakega posameznika, pozabljajo pa omenjati, da nekateri v tekmi tudi izgubijo.

Koren (2005) pa meni, da so se marketizacijski procesi (decentralizacija, deregulacija, financiranje kot glavarina in večja avtonomija) odrazili v slovenskem izobraževanju tako, da so se izobraževalne institucije usmerile v izboljševanje kakovosti svojega dela.

Ideologije, kot družbene in politične sisteme idej in vrednot določene družbene skupine, lahko preučujemo in opazujemo na mnoge načine. S kritično analizo diskurzov, ki vedno delujejo tudi ideološko (ko tipi praks in diskurzov služijo nevtralizaciji, da bi ohranjali in legiti-

mirali neenake odnose moči v družbi), pridemo do sinteze z multidisciplinarno opredelitvijo ideologije kot prepleta kognitivnih struktur, socialnih praks in diskurza (Bergoč 2008; Rožac 2011). Podporniki neoliberalizma ne govorijo o marketizaciji visokošolskega izobraževanja, govorijo o povečani odgovornosti visokošolskih managerjev, smotrnejšem trošenju davkoplačevalskega denarja, povečevanju kakovosti, rušenju monopolov, vpeljevanju zdrave konkurence, kar se vse zelo lepo sliši. Zastavlja pa se vprašanje, kakšna bo cena za takšen razvoj slovenske države in kakšne bodo posledice za šibkejšo skupino državljanov.

4 Zaključek

Ugotavljamo, da je že nastanek univerze posledica delovanja tržnih sil, saj je obstajalo zgodovinsko povpraševanje po znanju s strani potencialnih študentov ter potencialni učitelji, ki bi lahko poučevali. Da bi se izmenjave med potencialno ponudbo in povpraševanjem uresničile, je bilo potrebno organizirati študente ali učitelje v oblike gildov (universitas); tako je bila omogočena ekonomija obsega, država ali cerkev je podelila pravico do izdajanja uradno veljavnih diplom, ki so omogočile osnovo za transakcije znanja, ki je neotipljivo in težavno za ocenjevanje (Kaneko 2005).

Kasneje so se univerze in visokošolske institucije razvijale v dveh smereh, kot državne institucije Humboldtovega tipa ali pa kot zasebne institucije anglosaksonskega tipa, na temelju akumuliranih finančnih sredstev, ki služijo javnemu namenu. Univerze so bile in so pomembne, ker producirajo znanje in spodbujajo razvoj države. Takšen model je dobro deloval vse do konca 20. stoletja, ko so pričele države spodbujati množično ter univerzalno dostopno visokošolsko izobraževanje. Javno financiranje je kmalu postalo nevzdržno, temu so se pridružile agende mednarodnih organizacij (WTO, OECD), ki so pritiskale na odpiranje meja, vzpostavljanje mednarodnih trgov in komodifikacijo visokošolskih izobraževalnih storitev. V Evropski uniji je Lizbonsko pogodbo, katere cilj je tudi družba znanja, nadgradila še bolonjska reforma, katere primarni cilj je bil narediti sisteme visokega šolstva v Evropi medsebojno primerljive, pospeševati mobilnost in narediti sisteme privlačnejše za študente iz neevropskih držav. Pod plaščem vseh teh dogajanj in sprememb, so se vedno pogostejše pojavljale težnje po marketizaciji visokega šolstva. Predstavljena je bila vrsta pozitivnih posledic, ki jih bo marketizacija omogočila, od večje konkurenčnosti, kakovosti, odgovornosti, avtonomije, dostopnosti do olajšav za javne blagajne. Ti procesi so dobro odražali premik od socialne države, ki je nudila javne storitve na področjih zdravja, sociale, izobraževanja itd., k odgovornosti posameznika za lasten razvoj in razvoj družbe. Poleg raziskovalnih univerz

imamo danes še vrsto drugih izobraževalnih institucij, ki so jih ustanovljale vlade, cerkvene organizacije, korporacije in zasebniki, znanje pa se proizvaja tudi na številnih drugih mestih. Na vlade se vrši pritisk zaradi zmanjševanja davčnih bremen za boljšo konkurenčnost podjetij na globalnih trgih ter zmanjševanje financiranja socialne države. Istočasno pa zahteva gospodarstvo kadre, ki bodo izobraženi za konkretne delovne naloge in ki bodo pripravljeni čim hitreje vstopiti na trg dela, saj tudi znanje v današnjem hitro spreminjajočem se svetu hitro zastara.

Globalna finančna in gospodarska kriza iz 2008 je dodatno zaostрила delovanje in financiranje univerz po vsem svetu. V začetku leta 2013 je bilo že jasno, da zgolj varčevanje ni dovolj, potrebno je vlagati v nadaljnji razvoj, če se želi ustvariti preboj, v letu 2017 pa je še bolj jasno, da varčevanje in prekarnost v visokem šolstvu nista pravi strategiji za razvoj. Na to dejstvo opozarjajo ugledni ekonomisti že leta, tudi nobelovec Paul Krugman. Ekonomisti Mednarodnega denarnega sklada so priznali, da so se ušтели kar za 300 %, ko so izračunavali predvidene multiplikativne učinke varčevalnih ukrepov in zmanjševanja porabe za evropske države (t. i. fiskalni multiplikator); tudi zato sedaj ekonomisti priporočajo blažje ukrepe. Blanchard, direktor raziskovalnega centra pri Mednarodnem denarnem skladu tako sedaj trdi, da bodo strukturne reforme v Grčiji, Španiji in na Portugalskem prinesle sadove, a šele v prihodnosti (Blanchard in Leigh 2013). Zaradi podcenjevanja vpliva brezposelnosti so napačno izračunali razmerje med varčevalnimi ukrepi in gospodarsko rastjo (Slovenska tiskovna agencija 2013b). Tudi Mednarodni denarni sklad je naposled le priznal, da je pri predpisovanju varčevalnih ukrepov v Grčiji v letu 2012 »zmotil« in povzročil še večje poglobljanje krize (Slovenska tiskovna agencija 2013a). Odgovarjal pa ne bo nihče. Še več, pritiski in priporočila za izvajanje strukturnih reform v letu 2017 prihajajo v milejših tonih, vendar še vedno odločno. Morda je migrantska kriza ustvarila navidezni »odmor«, vendar je točka strukturnih reform odprta in živa.

Če vlada zmanjša porabo za 1 EUR, izgubi gospodarstvo do 1,5 EUR; posledično to še poveča dolg v primerjavi z BDP. Posledice varčevalnih ukrepov so torej nepredvidljive in neučinkovite, zato jih je potrebno načrtovati dolgoročno in dobro premisliti. Ob nakazovanju finančne krize leta 2008 je Evropska unija obljubljala, da bodo nekateri šoki absorbirani, posledice naj ne bi bile pretirane. Evropski socialni sistem naj bi bil največji prispevek Evrope k civilizaciji, a se socialna varnost državljanov nezadržno zmanjšuje, značilen socialni model postaja čedalje bolj ohla-

pen. Izkazalo se je, da politika hitrega krčenja javnih izdatkov državo potiska v še globljo recesijo in ji lahko povzroči nepopravljivo škodo. Obstajajo namreč različne poti za varčevanje – uravnoteženje javnih financ. To se da narediti s povečanjem davkov, kar prizadane ljudi, ki plačujejo več davkov, a bi si to lahko privoščili. Drugi način je z zniževanjem porabe za socialne prispevke, kar prizadane najobčutljivejše sloje ljudi, ki so najbolj odvisni od države. Med veliko depresijo v 30. letih, pa v Latinski Ameriki v 80. letih prejšnjega stoletja so v v obdobjih krize uporabili enak recept, kot ga sedaj izvaja Evropska Unija, rezultati so bili enaki: brezposelnost, recesija ter uničenje socialne politike povsod, kjer so uvedli te ukrepe. Povsod se je končalo z uporom državljanov, tako kot se sedaj dogaja v Grčiji, na Portugalskem in drugod po Evropi (Močnik 2013).

Chang (2010) trdi, da so varčevalni ukrepi povsem zgrešeni, primanjkljaj naj bi bil namreč odvisen od davčnih prihodkov države ter javne porabe. Če poraba presega prihodke imaš primanjkljaj, težava pa je, da je v obdobju recesije deficit posledica nižjih davčnih prihodkov zaradi upada gospodarstva, ne pa zaradi prevelike porabe. Če torej znižujete porabo, da bi znižali primanjkljaj, vam to ne bo uspelo. Nekatere vlade pa izkoriščajo fiskalni primanjkljaj kot izgovor za opuščanje države blaginje, brez prave razprave. Temu se izognejo z izjavo, da ni denarja, zato da je potrebno zmanjšati porabo. To naredijo z nižanjem izdatkov za socialo, saj ti škodijo gospodarstvu, kar pripelje do temeljnih sprememb družbenih pogojev, tudi v Evropi, kjer je bila država blaginje do sedaj bistvo družbene pogodbe. Bankirji, velekapitalisti in drugi, ki so povzročili krizo bodo še bogatejši, revni pa še revnejši. Globalnemu kapitalu je uspelo finančno krizo predstaviti kot krizo javnih financ in njene stroške prenesti na najrevnejše.

Neoliberalna ekonomija se je razvila z velikimi obljubami o večji svobodi in napredku – paradoksalno pa so bile politike deregulacije vsiljene v diktatorskih režimih mnogih držav, kot so bile Koreja, Tajvan, Čile in Peru – a se obljube o blagostanju niso uresničile (Castellano-Masias 2009). Hess in Jokeit (2009) sta skovala termin *neurokapitalizem* za opis procesa, ki naj bi se širil, saj se je kapitalistična ekonomija kot izum modernih liberalnih družb izkazala kot izjemno prilagodljiva in odporna na krize, pa tudi sposobna proizvajati znanstvene dokaze za ublažitev prikazovanja posledic lastnega slabega delovanja, kateremu so njeni konstitutivni subjekti nagnjeni. Naraščajoča revščina v Sloveniji spominja na posledice doktrine šoka, ki je v 70. letih 20. stoletja pahnila v živo-

tarjenje več milijonov ljudi v Čilu, ki je bil poskusni zajček ameriškega neoliberalnega šoka (Klein 2009). Tudi v Boliviji je do leta 2005 neoliberalni model gospodarstva poganjal le zunanje povpraševanje, z novim gospodarskim modelom predsednika Eva Moralesa pa so zagnali tudi notranje povpraševanje z javnimi investicijami (10,5 % BDP v 2009), obveznicami, starostnimi pokojninami, rastjo plač ne glede na inflacijo in z večjim povpraševanjem po dobrinah in storitvah državljanov. Navkljub zunanjemu padcu povpraševanja po letu 2008 so tako dosegli največjo gospodarsko rast v regiji, čeprav kritiki pravijo, da gre rast pripisati predvsem dvigovanju cen naftnih derivatov na tujih trgih in da se tudi Morales ob vztrajanju z varčevalno fiskalno politiko spogleduje z rekonstituiranjem neoliberalnega modela (Webber 2013). Novice o protestih, nemirih, nasilju in izrednih razmerah so že stalnica na TV ekranih, prihajajo pa tako iz Evrope, kot tudi iz Afrike, Azije, Amerike, saj so ljudje naveličani neoliberalističnega izkoriščanja s strani peščice bogatih.

Močnik (2010) je dejal, da se cikel kapitalističnega sistema, ki je imel svoje središče v evroatlantskem bazenu (Zahodna Evropa in ZDA) bliža svojemu koncu. ZDA naj ne bi več igrale vloge svetovnega policaja, Severna Evropa pa si je ustvarila notranje kolonije (Grčija, Španija, Portugalska, Italija, morda se jim bo kmalu pridružila tudi Slovenija): s presežkom kapitala pobirajo rento od dolgov, ki so si jih nakopičile južnoevropske države (Grahl 2011). Evropska unija je nastala kot protiutež veliki Sovjetski zvezi in vzhodnemu bloku – projekt hladne vojne, ki naj bi ohranil monopolni državni kapitalistični sistem (ne današnji kapitalistični sistem prostega trga) proti socialistični grožnji. Iz vrste razlogov, tudi zaradi vzpona cikla in potrebe po množični proizvodnji, ki spodbuja večjo potrošnjo so vpeljali to, čemur danes pravimo evropski socialni model. Predstavljal je način integriranja delavskih razredov v kapitalistično ekonomijo. Vlade danes to socialno državo aktivno podirajo; Močnik (2012) odločno vztraja, da se ta socialna država danes ne ruši sama od sebe, ampak da jo vladajoče politike aktivno podirajo, tako kakor sistem javnega visokošolskega izobraževanja. Države, kjer so neenakosti med državljani manjše, so ekonomsko uspešnejše. Znan je skandinavski socialni model, izbojevan zaradi uspešne koalicije kmetov in delavcev, še v začetku 20. stoletja pa so predstavljale skandinavske države evropski tretji svet.

Andor (2013), evropski komisar za zaposlovanje in socialne zadeve, meni, da morajo države učinkoviteje vlagati v izobraževanje, v aktivno politiko zaposlovanja in podpirati ustvarjanje delovnih mest v panogah

z veliko rastjo, kot so zelene tehnologije, informacijske in komunikacijske tehnologije in sektor zdravstvene oskrbe. Krugman (2012) pa pravi, da je odpoved varčevalnim ukrepom stvar političnega poguma in volje. Slovenija je edina država, ki je drastično znižala financiranje izobraževanja in znanosti, tako da se lahko upravičeno vprašamo, kakšne so resnične namere. Celo znotraj bolonjskega procesa lahko najdemo socialno razsežnost, »Londonski komunike« (2007, 5) namreč izrecno zastavi, da je »pomembno, da študentje lahko neovirano končajo svoj študij ne glede na svoj socialno-ekonomski izvor«. Socialna komponenta je v Evropski uniji opredeljena v naslednjih sklepih Sveta Evropske unije (Council of the European Union 2010):

[E]nake možnosti dostopa do kakovostnega izobraževanja in pravičnost pri obravnavi, skupaj s prilagajanjem študija posameznikovim potrebam; pri tem so pravični sistemi izobraževanja in usposabljanja [...] naravnani na zagotavljanje možnosti, dostopnost, obravnavo in rezultate, ki niso odvisni od študentovih socialno-ekonomskih okoliščin in drugih dejavnikov, ki lahko vodijo v izobrazbeno prikrajšanost.

Omrežje Eurydice je analiziralo dejansko uveljavljanje socialne razsežnosti v evropskem visokošolskem prostoru; spremembe so bile vpejane, ostajajo pa še nekateri izzivi (Eurydice 2010, 27):

- socialno razsežnost visokega šolstva države razumejo zelo različno;
- redke države so povezale svoje politike s socialno razsežnostjo in z obljubo, da bodo v bolonjskem procesu število študentov iz manj zastopanih skupin povečale za toliko, da bo njihov delež skladen s siceršnjo porazdelitvijo v družbi;
- redke države so sprejele konkretne cilje za povečanje števila študentov iz šibko zastopanih skupin v visokem šolstvu in le okrog polovica bolonjskih držav sistematično spremlja njihov študij.

Slovenija je nekajkrat manj zadolžena (glede na velikost BDP) kot Japonska, ZDA, Nemčija in nekatere druge države, zato je po mnenju Močnika (2013) vladajoča oblast umetno ustvarila krizo, ker ji to omogoča, da spremeni naravo države: uniči javni sektor in privatizira to, kar je bilo doslej odtegnjeno procesu akumulacije kapitala. S stališča kapitala bo javni sektor vedno predrag, ker ne prinaša dobička, na drugi stran pa so to dejavnosti, ki držijo družbo skupaj in omogočajo posamezniku človeka dostojno življenje. Javni sektor je namreč moderna pridobitev 20.

stoletja, ki naj bi bila ogrožena s strani dekadentnega evroatlantskega kapitala.

Kaneko (2005) omenja različne oblike kvazi-marketizacije in marketizacije visokega šolstva, ki so se izoblikovale lokalno v odgovor na spremenjene razmere. Ena izmed možnosti je državnim univerzam podeliti večjo neodvisnost v razmerju do vlade. V Franciji tako univerze sklepajo pogodbe z vlado, kjer je določena višina javnega financiranja. Univerze sklepajo pogodbe z državo še na Finskem, Danskem, v Avstriji, Belgiji, v Španiji v pokrajini Valencia ter v nemški deželi Severna Westfalia (Jongbloed 2010). V Estoniji in Latviji sklepajo pogodbe glede na vnaprej določeno število študentov po študijskih področjih; Poljska, Norveška, Italija in Danska dobijo odobren proračun na osnovi preteklih stroškov; v skoraj vseh državah pa obstaja neka formula za financiranje. Na Japonskem se univerze dogovorijo z vlado za šestletni srednjeročni načrt in cilje, na podlagi uresničenja katerih se potem zastavi nove šestletne cilje (Yonezawa in Watanabe 2011). Takšne sheme imajo skupno lastnost, da vlada in univerza pogodbeno določita višino finančnih sredstev na osnovi evalvacije učinkovitosti. Če te dogovore presojava z zgodovinskega vidika razvoja odnosov med državo in univerzo, jih lahko interpretiramo kot delno uvajanje tržnih mehanizmov. Država je v tem primeru edini odjemalec storitev, ki jih ponuja univerza, ker je cena teh storitev izpogajana, lahko dogovoru rečemo kvazi-marketizacija. Ko govorimo o marketizaciji je potrebno po Kaneku (2005) razmišljati o treh dimenzijah vplivov tržnih mehanizmov: trg za izobraževalne storitve, trg za raziskovanje ter kapitalski trg za ustanavljanje ter financiranje visokošolskih institucij. Po Jongbloedu (2010) imajo vse države EU vzpostavljene mehanizme za financiranje specifičnih raziskovalnih projektov, ki se dodeljujejo na osnovi konkuriranja znotraj javnih razpisov.

V Sloveniji so vse vlade doslej javno zanikale namere uvajanja šolnin v javnem visokošolskem sistemu. Se pa tudi v znanstveni, strokovni in populistični literaturi veliko razmišlja o tem, aktualizirajo se različne variante, vse pa poudarjajo pomen istočasnega uvajanja sistema štipendij ali vaučerjev, kar naj bi mladini posredno olajšalo odločitev za izobraževanje. Imamo uspešen model visokošolskega izobraževanja, ki ga je potrebno spremeniti, ker je čas za spremembe. Šolnin ne uvajajo, zmanjšujejo pa finančna sredstva za delovanje javnega visokošolskega sektorja, istočasno pa spodbujajo ustanavljanje zasebnih visokošolskih institucij, ki jih tudi financirajo z denarjem, ki ga odtegujejo javnim, dobro delujočim institucijam. Zato da bomo imeli več konkurence, ker je

konkurenca dobra, ker bodo javne institucije delale bolje. V Aziji se bodo študentje, ki se ne uspejo vpisati na elitne javne univerze, vpisujejo na zasebne, kjer je študij plačljiv. Ali res ne gre v Sloveniji bolj za prevzem množičnega visokošolskega trga, prodajo diplom, prelivanje javnih sredstev v zasebne žepe? Težava je v tem, da deklariranih izhodišč, sprejetih priporočilih in mednarodnih zavez nihče ne uresničuje ali pa jih razlaga po svoje.

Šolnine za javne univerze se zadnjih 20 let povsod po svetu zvišujejo; v Nemčiji so le simbolične (nominalne vpisnine) a je bila njihova uvedba visoko polemična. Morda se bo tudi v Sloveniji potrebno pogovarjati o kakšnem modelu vzpostavitve šolnin, če se bo izkazalo da sedanji sistem financiranja javnih visokošolskih zavodov ni vzdržen, tega ne vemo. Delovanje zasebnih visokošolskih institucij bi moralo temeljiti na vpisninah in šolninah, ne gre vzpostavljati mreže zasebnih institucij z javnim denarjem. Takšnega modela financiranja zasebnih institucij kot je sedaj v Sloveniji nikjer v tujini ni. V visokem šolstvu čistega prostega trga ni, saj so vse institucije delno financirane iz državnega proračuna, država ima interes za delovanje kakovostnih visokošolskih institucij, ne glede na njihovo lastništvo. Prav tako pa mora država zagotavljati in skrbeti za kakovost delujočih in bodočih visokošolskih institucij, saj izobraževalne organizacije niso le nakupovalna središča, kjer lahko potrošniki zadovoljujejo svoje frivolne potrebe. Trg visokošolskih storitev kljub temu obstaja, med državo in univerzami, med univerzami in študenti, med univerzami in zaposlovalci in tako naprej. Ker pa so tudi zasebne univerze neprofitne ustanove, od njih nihče ne pričakuje ustvarjanja dobička in obnašanja kot pri običajnih organizacijah. Pa kljub temu se šolnine v zadnjih desetletjih zvišujejo, kar upravičujejo z večjo skrbjo za višjo kakovost storitev, ponujajo pa tudi institucionalne štipendije, da bi pritegnile boljše študente in ob tem uporabljajo marketinške tehnike. Namesto dobička skušajo maksimizirati svoj ugled, prestiž ter tudi tako upravičiti višje šolnine.

Kovač (2013) zatrjuje, da naj se zaradi nekaj profesorjev s političnimi botri, ki ustanovijo zasebno fakulteto s koncesijo in pridobijo nekaj raziskovalnih projektov, državni proračun ne bi bistveno zmanjšal. Po avtorjevem mnenju je možno govoriti le o »divji privatizaciji javnega sektorja, ne pa o neoliberalnem krčenju javnih dobrin na račun prostega trga in zniževanja davkov«. O tem naj bi lahko govorili le, če bi se država odločila, da ne bo več financirala visokega šolstva »in ga v celoti prepustila zasebnim fakultetam«.

Trg na raziskovalnem področju ima tudi določene pomanjkljivosti, saj smo se iz številnih diskusij lahko prepričali, da tudi tu vlada klientelizem, vnaprejšnje dogovarjanje, tako pri podjetjih v državni lasti, kakor tudi pri razpisih ministrstev in agencij. Seveda se takšni dogovori izvajajo v ozadju, kot zadnji razkriti odmevnejši primer pa lahko poleg že navedenih v besedilu, navedemo odpoved pogodbe z razpisa šolskega ministrstva, kjer so bile ugotovljene družinskih, poslovne, izobraževalne in krajevne povezave izbranih izvajalcev in članov razpisne komisije. Razpis v vrednosti 2,4 milijona evrov je bil objavljen sredi poletnih dopustov, minister Lukšič je v odpovedi našteval »večje število nepravilnosti«, »kršitve pogodbe«, »plačani stroški, ki niso nastali, in storitve, ki niso bile opravljene«, »kršili ste temeljna načela javnega naročanja«, »lahko bi namenili 35-krat manj sredstev, kot je bilo dejansko porabljenih« ali »kršitve zakona ste vztrajno ponavljali« (Kajzer 2012).

Takšen način razdeljevanja javnega in evropskega denarja je res transparenten in norčevanje iz vseh drugih akterjev, ki se prijavljajo na podobne razpise. Zastavlja pa se tudi vprašanje, koliko javnih razpisov v Republiki Sloveniji skriva podobne zgodbe, ob vse očitnejšem pisanju razpisov na kožo določenim akterjem. Sploh še ob dejstvu, da se je zaradi pomanjkanja sredstev na ministrstvih število razpisov za raziskovalne projekte v zadnjih treh letih drastično zmanjšalo. Težavo pri pridobivanju evropskih projektov pogosto predstavlja zahtevanih 15–25 % lastnega deleža namenjenega sofinanciranju, za katerega velikokrat ni sredstev in se včasih ustanove zatekajo celo k najemanju posojil ali pa se projektu enostavno odpovejo, če niso najbolj likvidne. Naslednja možnost financiranja je sodelovanje z gospodarstvom, ki pa je pogosto v teh kriznih razmerah zgolj simbolično. Z redkimi izjemami seveda, kot je opisan primer sodelovanja z državnimi podjetji, katerega glavni igralec je državni sekretar na ministrstvu za visoko šolstvo in njegova matična zasebna institucija.

Prav gotovo najdemo najbolj očitne posledice marketizacije v ZDA, tudi zaradi specifičnosti in fleksibilnosti tamkajšnjega visokošolskega sektorja. A tudi v Evropski uniji in Sloveniji se marketizacija in vzporedni procesi dogajajo, pravzaprav so v polnem teku. Tradicionalne univerze se morajo spopadati z novimi razmerami, se prilagajati, iskati kompromise in nove poti. Državno lastništvo ter javno poslanstvo, katerega nosilke so bile in so še vedno, jih v določeni meri zavira pri vstopu na tekmovalni trg in morda se bo izkazalo kot že velikokrat prej, da je ta zaviralni moment morda celo srečna okoliščina. Družbene pogodbe, ki

so se razvile po drugi svetovni vojni regulirajo socialo, zdravstvo, družbeni kapital, poklic ter izobraževanje. Marketizacija visokega šolstva pa kritično odseva ter ruši nekatere temeljne principe teh starih družbenih pogodb, saj država ne zmore izpolnjevati potreb visokošolskih institucij v nastajajoči družbi znanja. Večji pomen je dan tudi izbiri vsebin visokošolskega izobraževanja, z željo specifičnem, bolj praktičnem znanju, ki naj bi ustrezalo trenutnim potrebam trga dela. Marketizacija je prinesla še premik pri odločanju in upravljanju visokega šolstva, kvazi-marketizacija pa se odraža v sistematični evalvaciji poslovanja in dosežkov visokošolskih institucij. Naslednji pomislek, ki se pojavlja ob marketizaciji, so posledice, ki se bodo odražale na kakovosti visokošolskih pedagoških in raziskovalnih storitev; ustanavljajo se novi programi na področjih, ki so popularna, malo ali nič pa na tistih področjih, ki zahtevajo določena vlaganja v laboratorijsko opremo npr. Ravno tu bi pričakovali aktivnejšo regulatorno vlogo države, ki bi odobraval nove akreditacije tam, kjer je to res potrebno in zaželeno, ne pa na področjih, kjer je že sedaj preveč gneče.

Čeprav predstavlja marketizacija protitezo državnemu intervencionizmu, je njena funkcija močno odvisna od visokošolskih politik ter drugih netržnih sil. Zaradi vseh teh nasprotij bo zelo težko napisati novo družbeno pogodbo, ki bo odražala nove družbene razmere in odnose. Mednarodni vplivi so močni, toda v vsaki državi bo potrebno poiskati lastno pot, zato je zelo pomembno, da se odpre široka razprava, v katero bodo vključeni vsi deležniki in da se preneha z enostranskim poseganjem v polje, ki brez konsenza nima nobenih realnih možnosti za uspeh. Pravzaprav povzroča le škodo in nepotrebno podaljšuje stanje negotovosti. Predvsem pa se je potrebno sprijazniti, da imamo opravka z množičnim ter krajšim visokošolskim študijem, ki ne zagotavlja zanesljive zaposlitve. Miklavič (2013) trdi, da vodi povečevanje »diplomantov določenih (produktivnih, uporabnih ...) disciplin« v »prikrito promoviranje socialnega razslojevanja«.

Namesto zaključka ponujamo sklepno razpravo. Če se vrnemo k Adamu Smithu (2010), ki ga včasih interpretiramo zelo poenostavljeno, etiketiramo in celo zlorablamo kot začetnika in zagovornika prostega trga, je potrebno reči, da pred 200 leti še ni bilo tržne družbe in da je Smith pravzaprav razlagal trgovsko družbo in vlogo trgovine. Pravzaprav je nevidna roka v obsežnem delu Bogastva narodov omenjena le trikrat. Nekateri avtorji (npr. McLean 2006) govorijo celo, da Smith z nevidno roko ni mislil prostega trga, temveč državno roko, ki naj po-

maga vzpostavljati ravnovesje na trgu. Sodobni interpreti ga zato ne uvrščajo med filozofe ideologije prostega trga. Kot moralni filozof tudi ni apologet¹ pohlepa; če ga beremo v okviru ekonomske politike, se je zavzemal, da je potrebno vlogo države, pa tudi konkurence omejiti (na nekaterih področjih bolj, na drugih manj), zato da bi imeli podjetniki večjo možnost uspeha. Omejil se je na postavljanje moralnih naukov, da morajo uspešni poslovneži deliti svoje bogastvo s tistimi, ki bi brez njih težko preživel; bogastvu posameznikov se je celo posmehoval. Kljub temu pa ni prišel do tega, da bi vzpostavil pojme, kot so npr. socialna država, socialna blaginja ali socialna pravičnost. Izgrajevanje družbenih institucij je potekalo stoletja, vanje so se vgrajevali moralni standardi, ki jih je družba sprejemala in odobraval. Javne družbene institucije, katerim je Smith v svojem delu namenil največ pozornosti in diskusije, so izobraževalne – tako kot druge javne dobrine naj bi služile pospeševanju razvoja trgovine v družbi.

Ena izmed ključnih postavk, ki jo lahko izpostavimo je, da ni dobro nekritično sprejemati argumentov, ki veljajo za splošno uveljavljene – družbeno soglasje brez dejanskega razmisleka o osnovnih izhodiščih in morebitnih posledicah. Zaželeno bi bilo torej spodbujati epistemološki premik pristopa, kako razumemo ideološke premise diskurza. Dekonstruktivskih strategij danes ne najdemo le v filozofiji temveč tudi v številnih drugih disciplinah, kot sta na primer arhitektura in literatura, celo geografija. Dekonstruktijo kakor tudi diskurzivno analizo na splošno lahko razumemo kot iskanje alternativnih pomenov (Harley 1989). Diskurz lahko po Macleodovi (2002) razumemo kot konstruktiven način analize, saj družbe ne le opisuje, temveč predstavlja način, skozi katerega »resničnostni« svet vznikne.

Furlan (2012) opredeli neoliberalizem v javnem in akademskem diskurzu kot precej ohlapen pojem:

Večinoma se nanaša na splet ekonomskih politik tržne liberalizacije, kakršne so deregulacija kapitalskih trgov, ukinjanje tržnih restrikcij, krčenje vloge države pri poseganju v gospodarstvo in privatizacija javnega premoženja. Pogosto neoliberalizem enačijo z vero v vsemogočnost svobodnega trga, nemalokrat pa je uporabljen preprosto kot antiliberaleen slogan. A proliferacijo rabe pojma neoliberalizem, ki smo ji priča v zadnjih dvajsetih letih, je zelo redko pospremila celovita zgodovinskomaterialistična analiza

¹ Branilec, zagovornik.

politično-ekonomskih in ideoloških procesov, ki jih povezujejo z neoliberalizmom.

Šušteršič (2013) politike druge Janševe vlade ne identificira kot neoliberalne in pravi, da se nacionalni interes v Sloveniji razume kot državno lastništvo, s katerim »so neke elite vzdrževale svoj položaj v družbi in prejemale rente«:

Neoliberalizem je bila politika v 70. in 80. letih. Kritika nanj pa leti predvsem na to, kaj je mednarodni denarni sklad takrat počel v Južni Ameriki in drugih državah tretjega sveta. Kdor danes še razmišlja v teh terminih, enostavno nima domišljije in ne razume, kaj se v resnici dogaja v svetu. [...] imenovati politiko te vlade neoliberalizem, je popolnoma zgrešeno. Da verjamemo v prosto podjetniško pobudo, v manj administrativnih obremenitev in to, da davki ne smejo preveč bremeniti gospodarstva, še ni neoliberalizem, kot se pri nas razume. To je pač evropska politika.

Po zatonu komunističnih režimov je v tranzicijskih državah nastopilo obdobje tržne globalizacije in globalnega kapitalizma, podprto z informacijsko tehnološko revolucijo. Zdelo se je, da je tržno gospodarstvo in liberalna demokracija pravi in edini odgovor na vsakršne težave. Javne dobrine so se privatizirale, marketizacija in komodifikacija sta se razširili v vse pore družbe. Skrb za mednarodno konkurenčnost in etika hitrega bogatenja sta bili maksimi za uspešnost, kakor tudi podlaga za legitimizacijo neoliberalne ideologije. Z razgradnjo socialne države pa postane vprašljiva tudi legitimnost neoliberalne ideologije. Kapitalistična družba je po svojem ustroju razredna družba, ki je prisiljena iskati ravnovesje in uravnavati trenja med družbenimi razredi. Če določeni družbi kompromisa ne uspe najti, neizbežno sledi konflikt, ki se reprezentira kot razredni boj. V ekstremnih razmerah sovražni diskurzi eskalirajo v nacionalistično hujskaštvo, kot se je to dogajalo v dvajsetih letih prejšnjega stoletja v Nemčiji in kot se dogaja sedaj v Grčiji, ob sprejemanju ostrih varčevalnih ukrepov.

Slovensko visoko šolstvo je vsekakor pod vplivom razmer spremenjajočega se okolja v državi, Evropi in širše. Izhaja iz določene tradicije, prilagajati pa se mora tudi aktualnim situacijam. Res je tudi, da se vsi javni visokošolski subjekti ne nahajajo v istem položaju; nekatere mlajše institucije, ki so šele pričele organsko rasti in se razvijati se težko primerjajo z etabliranimi in uveljavljenimi institucijami. Zasebno visoko šolstvo dobi nov zagon, vsakokrat ko desna politična op-

cija prevzame oblast. V zaostrenih gospodarskih razmerah se je javno visoko šolstvo znašlo pod drobnogledom, iščejo se rezerve, zahteva se učinkovitost trošenja javnih sredstev, avtonomijo visokošolskih zavodov razume vsak po svoje. Geslo *potrošimo lahko toliko, kolikor ustvarimo* je populistično prijetno za uho, vendar pa v sodobni družbi že davno ni več realno. Ne le, da javni in zasebni dolg ne predstavlja grožnje kapitalistični ekonomiji, dolg je v resnici temelj neoliberalnega projekta. Kot meni Lazzarato (2012) je dolg pravzaprav »varnostna tehnika vladanja individualnim in kolektivnim subjektivitetam ter nadzora nad njimi, ki se trudi omejiti negotovost časa in obnašanj vladanih.« Sistem dolga lahko torej obravnavamo kot tisto družbeno razmerje, ki dejansko strukturira kapitalizem. Danes se vedno bolj postavlja vprašanje, kaj in koliko univerze prispevajo h gospodarskemu učinku države. Lahko pa tudi pritegnemo mnenju Zupanove (2013), ki pravi, da bi se morali naši politiki »ukvarjati z javnim sektorjem in ga prilagoditi spremenjenim družbenim razmeram. Ne pa da ga uničujejo.« Teze, da sta ekonomska učinkovitost in demokratizacija tesno povezani sta Bourdieu in Passeron (1970) kritizirala in prikazovala šolsko polje kot prostor, kjer se dogajajo boji za nadzor nad družbeno reprodukcijo in socialno emancipacijo. Izobraževanje je torej mesto, kjer se formirajo eksistence, statusi in znanje, ki nam omogoča ustvarjanje družbenih položajev (Štrajn 2010).

Burcarjeva (2013) tako omenja strukturne spremembe, ki naj bi vodile v uničenje javnega šolstva preko bogatenja zasebnega sektorja in dva sinergična procesa privatizacije:

Praksa v tujini kaže, da se ustanavljajo na videz razpršene zasebne visokošolske ustanove, ki se prej ali slej povežejo v tako imenovane truste. Ti pa se kmalu odprejo tudi večjim korporacijskim akterjem. Drugi proces, ki se dogaja, je odpiranje okrnjenega javnega šolstva zasebnemu sektorju. S krčenjem sredstev za javne univerze – njihov proračun se je pred zadnjimi večjimi sistemskimi rezi zniževal od dva do tri odstotke na leto – so se ustvarjale umetne minikrize, ki so univerze silile, da ta izpad nadomeščajo z izvajanjem komercialnih projektov. Programe, delovno silo in raziskovalno infrastrukturo dajejo na voljo zasebnim interesom. Tako pridejo na univerze korporacije, ki z na videz velikimi, v resnici pa za njih minimalnimi donacijami prenašajo stroške na izobraževalno institucijo. Ne plačujejo niti stroškov delovne sile, kajti to delo brezplačno prevzamejo akademiki in študenti. Ta zasebna podjetja si

pri projektih tudi v celoti prisvojijo rezultate raziskovalnega dela, ki je bil izdatno še vedno podprt z javnimi sredstvi. Prva stopnja komercializacije je bila uvedena, ko so univerze prilagodile svoje projekte interesom industrije. Ne gre več za razvijanje širokega, sistematičnega raziskovalnega znanja, ki bi bilo vseobsežno, ampak za izrazito ozko usmerjene projekte, ki zadovoljujejo komercialne potrebe. Zato so se morale univerze notranje prestrukturirati tudi v smislu, kakšno »znanje« se predava študentom. Zdaj prihajamo v drugo fazo komercializacije – govorimo o popolni razprodaji javne univerze –, ko se bo od izobraževalnih institucij zahtevalo, da postanejo tržni subjekti. V naslednjem koraku bodo univerze, denimo, patentirale učne programe, ki si jih bodo med seboj prodajale. Zaradi drastično znižanih sredstev bodo služile tudi z uvajanjem dodatnih komercialnih programov – filozofska fakulteta na primer z jezikovnimi tečaji za neštudente.

Ugotovili smo, da ne obstaja idealna oblika marketizacije, saj obstajajo najrazličnejši trgi in kvazi trgi, ki vplivajo na visokošolsko izobraževanje. Prav gotovo je potrebno še nadaljnje raziskovanje oblik in posledic marketizacije, saj so javne univerze še naprej izpostavljene hudim pritiskom (tako notranjim kot zunanjim). Med drugim ne smemo pozabiti, da se znanje čedalje pogosteje ustvarja tudi izven univerz in kroži skozi nove procese, ki bi jih bilo dobro raziskati in razumeti. Potrebno bi bilo analizirati obseg in oblike pisanja v časopisih in revijah z različnih vidikov: konteksta, bralstva, specializacij, komercialnih dejavnikov, uredniškega nadzora, lastništva itn. Potem so tu še mednarodne mreže, pomembne za ustvarjanje novega znanja, zanimivo bi bilo preučiti kakšna razmerja vladajo v teh mrežah, kako so slovenske univerze vključene v izmenjave znanja, tehnologij, osebja. Na osnovi analize različnih trendov razvoja nove univerze bi bilo potrebno identificirati alternative za nadaljnje transformacijske procese, ki bi bili primerni za legitimacijo spremenjenih družbenih potreb. Ne smemo pa pozabiti niti na socialne razsežnosti, ki jih bo prinesla s seboj marketizirana družba znanja, ki zna biti zelo kruta do marginaliziranih skupin, ki primernih znanj nimajo. Ustvarjati moramo privlačne ideje, storitve ter izdelke, zato moramo že zdaj okrepiti znanstvene temelje družbe, spodbujati participativno in kritično razmišljanje, odprto navzven in usmerjeno v odličnost. Sploh ni toliko pomembno ali javna ali zasebna univerza, najpomembnejše vprašanje je ali je dobra.

Literatura

- Altbach, Philip G. 2002. »The Private Sector in Asian Higher Education.« *International Higher Education* 69 (Fall): 10–11.
- . 2004. »The Costs and Benefits of World-Class Universities.« *Academe* 90 (1): 1–5.
- Andor, Laszlo. 2013. »Employment and Social Developments: Growing Divergence and Higher Risks of Long-Term Exclusion.« [Http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/andor/headlines/news/2013/01/20130108_en.htm](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/andor/headlines/news/2013/01/20130108_en.htm)
- Andrenšek, Anita. 2012. »Kako sta Fudš in Fiš dobila krila.« *Dnevnik*, 29. december. [Http://www.dnevnik.si/slovenija/v-ospredju/kako-sta-fuds-in-fis-dobila-krila-](http://www.dnevnik.si/slovenija/v-ospredju/kako-sta-fuds-in-fis-dobila-krila-)
- Atkinson, Paul. 1992. *Understanding ethnographic texts*. London: Sage.
- Atkinson, John Maxwell, in John Heritage. 1984. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Badiou, Alain. 2010. »The Philosophy of Government.« <http://www.lacan.com/lacinkxxxvii3.html>
- Baldwin, Gabrielle, in Richard James. 2000. »The market in Australian higher education and the concept of student as informed consumer.« *Journal of Higher Education Policy and Management* 22 (2): 139–148.
- Barkawi, Tarak. 2013. »The Neoliberal Assault on Academia.« *Al Jazeera English*, 25. april. [Http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2013/04/20134238284530760.html](http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2013/04/20134238284530760.html)
- Beardsforth, Richard. 1996. *Derrida and the Political*. London: Routledge.
- Beath, Cynthia Mathis, in Wanda J. Orlikowski. 1994. »The Contradictory Structure of Systems Development Methodologies: Deconstructing the IS-User Relationship in Information Engineering.« *Information Systems Research* 5 (4): 350–377.
- Bennington, Geoffrey. 1989. »Deconstruction Is Not What You Think.« V *Deconstruction Omnibus Volume*, ur. Andreas Papadakis, Catherine Cooke in Andrew Benjamin, 85–87. London: Academy Editions.
- Bergoč, Simona. 2008. »Slovenski jezik v procesih političnega razdruževanja/pridruževanja.« Doktorsko delo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.

- Bevc, Milena. 2003. »Učinkovitost in pravičnost visokošolskega izobraževanja v Sloveniji.« *Teorija in praksa* 40 (1): 90–102.
- Biesta, Gert J. J. 2001. »Preapring for the Incalculable: Deconstruction, Justice, and the Question of Education.« V *Derrida and Education*, ur. Gert J. J. Biesta in Denisse Egea-Kuehne, 32–54. London: Routledge.
- Blanchard, Olivier, in Daniel Leigh. 2013. »Growth Forecast Errors and Fiscal Multipliers.« IMF Working Paper WP/13/1, International Monetary Fund, New York
- Boghossian, Paul. 2001. »What is Social Construction?« *Times Literary Supplement*, 23. februar.
- Bok, Derek. 2003. *Universities in the Marketplace*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre, in Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction*. Pariz: Minuit.
- Bourdieu, Pierre, in Loic Wacquant. 2003. »Neoliberalni novorek: zabeležke o novi planetarni vulgati.« *Družboslovne razprave* 19 (43): 57–63.
- Brøgger, Katja. 2014. »The Ghosts of Higher Education Reform: On the Organisational Processes Surrounding Policy Borrowing.« *Globalisation, Societies and Education* 12(4): 520–541.
- Brown, Roger. 2011. »The March of the Market.« V *The Marketisation of Higher Education and the Student as the Consumer*, ur. Mike Molesworth, Richard Scullion in Elizabeth Nixon, 11–24. Oxon: Routledge.
- Brown, Roger, in Helen Carasso. 2013. *Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education*. Oxon: Routledge.
- Bučar, Bojko. 2001. »Stroka in politika ob deseti obletnici slovenske zunanje politike.« *Teorija in praksa* 38 (1): 142–151.
- »Budapest Declaration.« 2011. <http://www.esu-online.org/asset/news/6065/Budapest-Declaration-FINAL.pdf>
- Burcar, Lilijana. 2013. »Lilijana Burcar: »Bliža se popolna razprodaja javnih univerz.« Interv. Tina Kristan. *Delo*, 30. april. <http://www.delo.si/novice/slovenija/lilijana-burcar-bliza-se-popolna-razprodaja-javnih-univerz.html>
- Castellano-Masias, Pedro. 2009. »Neoliberal Slavery and the Imperial Connection.« Predstavljeno na 6th International Critical Management Studies Conference, Warwick, 13.–15. julij.
- Chang, Ha-Joon. 2010. »23 Things They Don't Tell You about Capitalism.« London: Penguin.
- Chisholm, John. 2013. »Predavalnice so preteklost, univerze se selijo na splet.« Interv. Jernej Kosec. *Finance*, 5. junij. <http://www.finance.si/8341554/Intervju-Predavalnice-so-preteklost-univerze-se-selijo-na-splet>

- Cobb, Paul. 1994. »Where Is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development.« *Educational Researcher* 23 (7): 13–20.
- Cohen, Henri, in Claire Lefebvre. 2005. *Handbook of Categorization in Cognitive Science*. Amsterdam: Elsevier.
- Collins, Harry M. 1983. »An Empirical Relativist Programme in the Sociology of Scientific Knowledge.« V *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science*, ur. K. D. Knorr-Cetina in M. Mulkay, 85–114. London: Sage.
- Coulthard, Malcolm, in Martin Montgomery. 1981. *Studies in Discourse Analysis*. London: Longman.
- Council of the European Union. 2010. »Council Conclusions of 11 May 2010 on the Social Dimension of Education and Training.« *Official Journal of the European Union*, C 135.
- DeCarvalho, Roy J. 1991. »The Humanistic Paradigm in Education.« *The Humanistic Psychologist* 19 (1): 88–104.
- Denzin, Norman K., in Yvonna S. Lincoln (ur.). 2000. *Handbook of Qualitative Inquiry*. 2. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Derrida, Jacques. 1974. *Of Grammatology*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- . 1976. *Of Grammatology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- . 1981a. *Dissemination*. Chicago: University of Chicago Press.
- . 1981b. »Plato's Pharmacy.« V *Dissemination*, 61–84. Chicago: University of Chicago Press.
- . 1982. *Margins of Philosophy*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- . 1988a. »Letter to a Japanese friend.« V *Derrida and Différance*, ur. David Wood in Robert Bernasconi, 1–5. Evanston: Northwestern University Press.
- . 1988b. *Limited Inc.* Evanston: Northwestern University Press.
- . 1991. *The Derrida Reader: Between the Blinds*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- . 1992. »Force of Law.« V *Deconstruction and the Possibility of Justice*, ur. Drucilla Cornell, Michael Rosenfeld in David Gray Carlson, 3–67. New York: Routledge.
- . 1995. *Points ... interviews, 1974–1994*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- . 2002. *Negotiations: Interventions and Interviews 1971–2001*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- . 2007. *Writing and Difference*. London: Routledge.

- de Siqueira, Angela C. 2009. »Higher Education Reform in Brazil: Reinforcing Marketization.« *Journal for Critical Education Policy Studies* 7 (1): 169–191.
- Dill, David D., in Pedro Teixeira. 2000. »Program Diversity in Higher Education: An Economic Perspective.« *Higher Education Policy* 13 (1): 99–117.
- Dill, David D., Pedro Teixeira, Ben Jongbloed in Alberto Amaral. 2004. »Conclusion.« V *Markets in Higher Education*, ur. Pedro Teixeira, Ben Jongbloed, David D. Dill in Alberto Amaral, 327–352. Dordrecht: Kluwer.
- Doel, Marcus. 1994. »Something Resists: Reading-Deconstruction as Ontological Infestation (Departures from the Texts of Jacques Derrida).« V *Writing the Rural: Five Cultural Geographies*, ur. Paul J. Cloke, 127–148. London: Paul Chapman.
- Duczmal, Wojciech. 2006. »The Rise of Private Higher Education in Poland: Policies, Markets and Strategies.« Doktorska disertacija, Universiteit Twente, Enschede.
- Easterby-Smith, Mark, Richard Thorpe in Andy Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management Koper.
- Ellis, John Martin. 1990. *Against Deconstruction*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- European University Association. 2009. *University Autonomy in Europe 1: Explorative Study*. Bruselj: European University Association.
- Eurydice Slovenija. 2010. *Structures of Education and Training Systems in Europe: Slovenia 2009/10 Edition*. Ljubljana: Eurydice Unit Slovenia.
- Faganel, Armand. 2015. »Dekonstrukcija marketizacije javnega visokošolskega izobraževanja v tranzicijski družbi.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem, Koper.
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and Power*. Harlow: Longman.
- . 2006. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Foucault, Michel. 1977. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin.
- . 1981. *History of Sexuality*. 1. zv. Harmondsworth: Penguin.
- . 2001. *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- . 2008. *The Birth of Biopolitics*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Fowler, Roger, Robert Kress, Gunther Hodge in Tony Trew. 1979. *Language and Control*. London: Routledge.
- Furedi, Frank. 2011. »Introduction to the Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer.« V *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, ur. Mike Molesworth, Richard Scullion in Elizabeth Nixon, 1–8. Oxon: Routledge.
- Furlan, Sašo. 2012. »Spremna beseda.« V *Kratka zgodovina neoliberalizma*, avt. David Harvey. Ljubljana: Studia humanitatis.

- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gill, Rosalind. 2000. »Discourse Analysis.« V *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook for Social Research*, ur. George Gaskell, Martin W. Bauer, 171–190. London: Sage.
- Goebbels, Joseph, in Peter-Ferdinand Koch. 1988. *Die Tagebücher des Doktor Joseph Goebbels: Geschichte und Vermarktung*. Hamburg: Facta Oblita.
- Gole, Nejc. 2013. »Strategija za razvoj Slovenije: porazni rezultati.« *Delo, Sobotna priloga*, 26. januar. <http://www.delo.si/gospodarstvo/finance/strategija-za-razvoj-slovenije-porazni-rezultati.html>
- Grahl, John. 2011. »Towards the surveillance Union: Politics and the Euro Crisis.« *Eurozine.com*, 1. december. <http://www.eurozine.com/articles/2011-12-01-grahl-en.html>
- Gregorčič, Marta. 2008. »Epistemologija radikalne pedagogike in kulturni kapital za 21. stoletje.« *Sodobna pedagogika* 59/125 (1): 58–75.
- Guarga, Rafael. 2009. »Higher Education in the World Trade Organization (WTO): A Threat to the Future of Higher Education in the World.« V *Public Responsibility for Higher Education*, 81–98. Pariz: UNESCO.
- Guillemette, Lucie, in Josiane Cossette. 2006. »Deconstruction and Différance.« *Signo*. Hébert <http://www.signosemio.com/derrida/deconstruction-and-difference.asp>
- Habermas, Jürgen. 1981. »Modernity vs. Postmodernity.« *New German Critique* 22 (Winter): 3–14.
- . 1987. »The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures.« Cambridge: Polity.
- Halpin, David, in Barry Troyna. 1995. »The Politics of Education: Policy Borrowing.« *Comparative Education* 31 (3): 303–310.
- Hardt, Hanno. 2004. *Myths for the Masses: An Essay on Mass Communication*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Harley, John Brian. 1989. »Deconstructing the Map.« *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization* 26 (2): 1–20.
- Hay, Iain. 2005. *Qualitative Research Methods in Human Geography*. Oxford: Oxford University Press.
- Hepburn, Alexa. 2006. »Deconstruction.« V *The Sage Dictionary of Social Research Methods*, ur. Victor Jupp, 62–64. London: Sage.
- Hergan, Mateja. 2008. »Kdo bo bolj zanimiv: bolonjska prenova.« *Šolski razgledi* 59 (4): 8.
- Heritage, John. 1984. »Garfinkel and Ethnomethodology.« Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Hess, Ewa, in Hennric Jokeit. 2009. »Neurocapitalism.« *Eurozine*, 24. november. <http://www.eurozine.com/articles/2009-11-24-jokeit-en.html>
- Hill, Dave. 2005a. »Globalisation and its Educational Discontents: Neoliberalisation and Its Impacts on Education Workers' Rights Pay and Conditions.« *International Studies in Sociology of Education* 15 (3): 257–288.
- . 2005b. »State Theory and the Neoliberal Reconstruction of Schooling and Teacher Education.« V *Critical Theories, Radical Pedagogies and Global Conflicts*, ur. Gustavo Fischmann, Peter McLaren, Heinz Sünker in Colin Lanshear, 24–51. Boulder, CO: Rowman and Littlefield.
- . 2006. »Education Services Liberalization.« V *Winners or Losers? Liberalizing Public Services*, ur. Ellen Rosskam, 3–54. Geneva: ILO.
- Hodge, Robert, in Gunther Kress. 1988. *Social Semiotics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hood, Christopher. 2000. »Paradoxes of Public-Sector Managerialism, Old Public Management and Public Service Bargains.« Predstavljeno na konferenci IPMN, Sydney, 4.–6. marec.
- Hottois, Gilbert. 1998. *De la Renaissance à la Postmodernité: une histoire de la philosophie moderne et contemporaine*. Pariz in Bruselj: De Boeck and Larrier.
- Jančič, Peter. 2013. »Pikalo rektorjem: Denarja ne bo manj.« *Delo*, 12. junij. <http://www.delo.si/novice/slovenija/pikalo-rektorjem-denarja-ne-bo-manj.html>
- Janesick, Valerie J. 2003. »The Choreography of Qualitative Research: Minuets, Improvisations, and Crystallization.« V *Strategies of Qualitative Inquiry*, ur. Norman K. Denzin in Yvonna S. Lincoln, 46–79. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jelenc Krašovec, Sabina. 2001. »Univerza – potrebna tudi v učeči se družbi.« *Sodobna pedagogika* 52/118 (4): 148–165.
- Johnson, Barbara. 1981. »Translator's Introduction.« V *Dissemination*, avt. Jacques Derrida, vii–xxxiii. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnstone, Bruce D. 1998. »Worldwide Reforms in the Financing and Management of Higher Education.« <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/textForSite/ReformsFinManHEdWor.pdf>
- Jones, Glen A., in Stacey J. Young. 2004. »'Madly Off in All Directions:' Higher education, marketisation and Canadian federalism.« V *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality*, ur. P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill in A. Amaral, 185–205. Berlin: Springer.
- Jongbloed, Ben. 2000. *Spending Strategies*. Enschede: University of Twente.
- . 2003. »Marketisation in Higher Education, Clarke's Triangle and the Essential Ingredients of Markets.« *Higher Education Quarterly* 57 (2): 110–135.

- . 2010. *Funding Higher Education: A View Across Europe*. Bruselj: ESMU.
- Jucevičienė, Palmira, in Robertas Jucevičius. 2012. »Higher Education Reform in Lithuania: Marketisation and administration versus democratisation?« MP3. <http://www.sms.cam.ac.uk/media/1357624>
- Jurše, Milan. 2009. »Globaliziranje trga poslovnega izobraževanja in model strateškega prilagajanja univerzitetne poslovne šole.« *Naše gospodarstvo* 55 (5–6): 40–67.
- Kajzer, Rok. 2012. »Lepo je biti razpisni milijonar.« *Delo*, 30. julij. <http://www.delo.si/zgodbe/ozadja/lepo-je-bitirazpisni-milijonar.html>
- Kaneko, Motohisa. 2005. »Marketization of Higher Education: Trends, Issues and Prospects.« Predstavljeno na International Seminar on University Management and Higher Education Policies, Tokyo, 19.–20. september.
- Kellermann, Paul. 2006. »Od Sorbone do Bologne in še naprej: o ideologiji trenutne evropske politike visokega šolstva.« *Sodobna pedagogika* 57 (4): 24–36.
- Kenway, Jane, in Debbie Epstein. 1996. »Introduction: The Marketisation of School Education: Feminist Studies and Perspectives.« *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education* 17 (3): 301–314.
- Kincheloe, Joe L., in Kathleen S. Berry. 2004. *Rigour and Complexity in Educational Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Klein, Naomi. 2009. *Doktrina šoka: razmah uničevalnega kapitalizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Klemenčič, Goran. 2011. »Korupcija pri nas resen problem.« *Dnevnik*, 9. december. <http://www.dnevnik.si/clanek/1042494323>
- Klun, Maja, in Marina Šučur. 2010. »Higher Education – Importance and Funding in Slovenia.« *Uprava* 8 (1–2): 167–185.
- Koren, Andrej. 2005. »Centralizacija in avtonomija: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu.« *Šolsko polje* 16 (5–6): 141–159.
- Kotnik, Rudi. 2006. »Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa.« *Sodobna pedagogika* 57 (4): 82–99.
- Kovač, Miha. 2006. »Bolonjska reforma kot etnološki fenomen: primer Univerze v Ljubljani.« *Sodobna pedagogika* 57 (4): 100–111.
- . 2013. »Neoliberalizem? Dajte no!« *Delo*, 7. april. <http://www.delo.si/zgodbe/sobotnapriloga/neoliberalizem-dajte-no.html>
- Krakar Vogel, Boža. 2009. »Podcenjujoča in nestvarna: habilitacijska merila.« *Šolski razgledi* 60 (8): 8.
- Kramberger, Taja. 2003. »Od Joining the Club h grotesknosti slovenske adaptacije na neoliberalizem.« *Družboslovne razprave* 19 (43): 77–95.
- Krasner, Stephen D. 1983. »Structural Causes and Regime Consequences: Regimes as Intervening Variables.« V *International Regimes*, ur. Stephen D. Krasner, 1–22. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Kress, Gunther, in Robert Hodge. 1979. *Language as Ideology*. London: Routledge in Kegan Paul.
- Kristan, Tina. 2013. »Peter Jambrek ustanavlja zasebno univerzo.« *Delo*, 27. maj. <http://www.delo.si/novice/slovenija/peter-jambrek-ustanavlja-zasebno-univerzo.html>
- Krugman, Paul. 2012. »Paul Krugman: 'The Euro is a Shaky Construction.'« Interv. Philippe Coste. *L'Express*, 6. september. <http://www.presseurop.eu/en/content/article/2648061-paul-krugman-euro-shaky-construction?xtor=RSS-9>
- Kučič, Lenart J. 2009. »Če je cilj reforme dvig kakovosti študija, smo se je zelo nerodno lotili.« *Delo, Sobotna priloga*, 12. september. <http://www.delo.si/clanek/88120>
- Kump, Sonja. 2008a. »Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi.« *Sodobna pedagogika* 59/125 (1): 38–56.
- . 2008b. »Učenje odraslih za življenje ali za preživetje?« *Sodobna pedagogika* 59 (3): 76–89.
- Laing, C. Linda, in Laing, Gregory K. 2016. »The Student-as-Customer Metaphor: A Deconstruction Using Foucauldian Constructs.« *Australasian Accounting Business and Finance Journal* 10 (1): 40–54.
- Larrain, Jorge. 1986. *The Concept of Ideology*. London: Hutchinson Education.
- Lazzarato, Maurizio. 2009. »Neoliberalism in Action: Inequality, Insecurity and the Reconstitution of the Social.« *Theory, Culture and Society* 26 (6): 109–133.
- . 2012. *Proizvajanje zadolženega človeka: esej o neoliberalnem stanju*. Ljubljana: Cicero.
- Lévi-Strauss, Claude. 1968. *The Savage Mind (Nature of Human Society)*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Lipužič, Boris. 2010. V evforiji »preobrazbe in razvoja«. *Šolski razgledi* 61 (17): 3.
- Logaj, Vinko, in Anita Trnavčević. 2008. »Slovenske srednje šole v regionaliziranem okolju.« *Sodobna pedagogika* 59 (4): 102–121.
- »Londonski komunike: evropskemu visokošolskemu prostoru naproti; odzivanje na izzive v globaliziranem svetu.« 2007. http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/London_komunike_slo.pdf
- Loy, David. 1987. »The Clôture of Deconstruction: A Mahāyāna Critique of Derrida.« *International Philosophical Quarterly* 27 (1): 59–80.
- Lukšič, Andrej A. 2002. »Vloga države pri zagotavljanju nacionalnih interesov.« *Teorija in praksa* 39 (6): 1017–1027.
- Macionis, John J., in Linda M. Gerber. 2011. *Sociology*. Toronto: Pearson Education.

- Macleod, Catriona. 2002. »Deconstructive Discourse Analysis: Extending the Methodological Conversation.« *South African Journal of Psychology* 32 (1): 17–25.
- Malik, Shiv. 2012. »Coalition of Thinkers Vow to Fight Marketisation of Universities.« *The Guardian*, 8. november. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/nov/08/coalition-thinkers-fight-marketisation-universities>
- Marginson, Simon, in Mark Considine. 2000. *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. New York: Cambridge University Press.
- Massy, William F. 2005. »Academic Audit for Accountability and Improvement.« V *Achieving Accountability in Higher Education: Balancing Public, Academic and Market Demands*, ur. Joseph C. Burke in sodelavci, 296–324. San Francisco: Jossey-Bass.
- McGettigan, Andrew. 2012. »Who Let the Dogs Out? The Privatization of Higher Education.« *Radical Philosophy* 174 (maj–junij): 22–27.
- McLean, Iain. 2006. *Adam Smith, Radical and Egalitarian: An Interpretation for the 21st Century*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Medveš, Zdenko. 2006. »Bolonjski proces med univerzo in uradništvom.« *Sodobna pedagogika* 57 (4): 6–21.
- . 2008. »Globalizacija in slovensko šolstvo.« *Sodobna pedagogika* 59 (1): 6–25.
- Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo. 2013. »Izhodišča za pripravo Strategije razvoja Slovenije za obdobje 2014–2020: predlog za obravnavo.« Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo, Ljubljana.
- Miklavič, Klemen. 2013. »Univerza ne sme biti zavod za zaposlovanje.« *Delo*, 11. maj. http://www.delo.si/revolt/solstvo_in_znanost/univerza-ne-sme-bitizavod-za-zaposlovanje.html
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. 2012. »Minister dr. Turk odgovarja pismu rektorjev treh univerz.« http://www.mizks.gov.si/si/medijsko_sredisce/novica/article/55/7869/d43450848be643b59183f76b61840548/
- Mlekuž, Jernej. 2008. »Predmet kot akter? Primer bureka v Sloveniji.« Doktorska disertacija, Fakulteta za podiplomski študij, Nova Gorica.
- Močnik, Rastko. 2010. »Rastko Močnik v Objektivu: Dober kapitalist se ne ravna po trendih.« *Dnevnik*, 30. april. <http://www.dnevnik.si/objektiv/vecvsebin/1042356014>
- . 2012. »Sindikati so v središču spopada, ki odloča o prihodnosti civilizacije.« Interv. Erika Repovž. *Delo, Sobotna priloga*, 24. november. <http://www.delo.si/zgodbe/sobotnapriloga/sindikati-so-v-srediscu-spopada-ki-odloca-o-prihodnosti-civilizacije.html>

- . 2013. »Globus: varčevalna bomba.« Video. Interv. Polona Fijavž, 21. januar. <http://tvslo.si/predvajaj/globus/ava2.156611538/>
- Morse, Janice M., in Marilyn G. Richards. 2002. *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Myers, Greg. 2000. »Analysis of Conversation and Talk.« V *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook for Social Research*, ur. George Gaskell in Martin W. Bauer, 191–206. London: Sage.
- Nedbalová, E., L. Greenacre in J. Schulz. 2014. »UK Higher Education Viewed through the Marketization and Marketing Lenses.« *Journal of Marketing for Higher Education* 24 (2): 178–195.
- Norris, Christopher. 1987. *Derrida*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Novak, Bogomir. 2002. »Razlogi za in proti marketinški kulturi šole.« http://www.geocities.ws/nlpmojster/trg_sola.rtf
- . 2009. *Prenova slovenske šole*. Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta 10/09. Ljubljana: Pedagoški inštitut. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/10_09_prenova_slovenske_sole.pdf
- Ntshoe, Isaac M. 2004. »Higher Education and Training Policy and Practice in South Africa.« *International Journal of Educational Development* 24 (2): 137–154.
- OECD. 2009. *Higher Education to 2030*. Pariz: OECD.
- Palfreyman, D., in Tapper, T. 2016. »The Marketization of English Higher Education and the Financing of Tuition Fees.« *London Review of Education* 14 (1): 47–55.
- Parreira do Amaral, Marcelo. 2010. »Education Policy and its International Dimension: Theoretical Approaches.« *Educação e Pesquisa* 36 (April): 39–54.
- Patton, Michael Q. 1999. »Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis.« *Health Services Research* 34 (5): 1189–1208.
- Peters, Michael A., in Gert Biesta. 2009. *Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Peters, Michael A., in Ergin Bulut. 2011. *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*. New York: Peter Lang.
- Petford, Nick. 2013. »Higher Education is a Funny Old Game.« *The Guardian*, 21. januar. <http://www.guardian.co.uk/higher-education-network/blog/2013/jan/21/higher-education-football-business-marketisation>
- Phillips, David, in Kimberly Ochs. 2004. *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*. Oxford: Symposium.
- Polanyi, Karl. 1957. *The Great Transformation*. Boston, MA: Beacon Press.
- Pope, Catherine, Sue Ziebland, in Nicholas Mays. 2000. »Qualitative Research in Health Care: Analysing Qualitative Data.« *British Medical Journal* 320 (7227): 114–116.

- Potočnik Kogovšek, Mojca. 2009. »Visokošolski zavodi in tržna dejavnost: primer Slovenije in tujine.« *Uprava* 7 (2): 97–116.
- Prior, Lindsay. 2003. *Using Documents in Social Research*. London: Sage.
- Qiping, Yin, in Gordon White. 1994. »The 'Marketisation' of Chinese Higher Education: A Critical Assessment.« *Comparative Education* 30 (3): 217–221.
- Raciti, Maria. 2010. »Marketing Australian Higher Education at the Turn of the 21st Century: A Précis of Reforms, Commercialisation and the new University Hierarchy.« *e-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching* 4 (1): 32–41.
- Rifkin, Jeremy. 2000. *The Age of Access*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.
- Rogers, Rebecca, Elizabeth Malancharuvil-Berkes, Melissa Mosley, Diane Hui, in Glynis O'Garro Joseph. 2005. »Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature.« *Review of Educational Research* 75 (3): 365–416.
- Rorty, Richard. 1991. »Is Derrida a Transcendental Philosopher?« V *Essays on Heidegger and Others: Philosophical Papers*, 2. zv., 119–128. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1998. »Deconstruction.« V *From Formalism to Poststructuralism*. 8. zv. *The Cambridge History of Literary Criticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rostan, Michele, in Massimiliano Vaira. 2009. »Faltering Effects of Market-Oriented Reforms in Higher Education: Some Evidences from the Italian Case.« Referat na konferenci 22nd CHER Conference, Porto 10.–12. september.
- Rožac, Tina. 2011. »O vstopu Slovenije v EU: analiza medijskega diskurza.« *Annales, Series Historia et Sociologia* 21 (2): 337–352.
- Russell, Bertrand. 2000. *History of Western Philosophy*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Sacks, Harvey. 1992. *Lecture on Conversation*. Oxford: Blackwell.
- Saichaie, Kem, in Christopher C. Morpew. 2014. »What College and University Websites Reveal About the Purposes of Higher Education.« *The Journal of Higher Education* 85 (4): 499–530.
- Saussure, Ferdinand de. 2011. *Course in General Linguistics*, ur. Perry Meisel in Haun Saussy. New York: Columbia University Press.
- Schellble, James Terence. 2006. »The Marketization of Higher Education in Hungary.« *Hungarian Studies* 20 (2): 253–354.
- Schriewer, Jürgen. 2000. »Sistema Mundial y Redes de Interrelación: La Internacionalización de la Educación y el Papel de la Investigación Comparada.« V *Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada*, ur. J. Calderón López-Valverde, 119–167. México: UPN.
- Scott, W. Richard. 2005. »Institutional Theory: Contributing to a Theoretical Research Program.« V *Great Minds in Management: The Process of Theory*

- Development*, ur. Ken G. Smith in Michael A. Hitt, 460–484. Oxford: Oxford University Press.
- Searle, John. 1977. »Reiterating the Differences: A Reply to Derrida.« *Glyph* 2:198–208.
- Setnikar Cankar, Zdenka. 2008. »Decentralisation, Privatisation and Changes in the Financing of Education in Slovenia: Greater Opportunities for Citizens?« *Uprava* 6 (3): 7–27.
- Sikošek, Marijana, in Anita Trnavčević. 2011. »Marketinško komuniciranje visokošolskih zavodov: študija primera promocijskega dogodka.« *Organizacija* 44 (6): A248–A257.
- Silverman, David. 2000. »Analyzing Talk and Text.« V *Handbook of Qualitative Inquiry*, 2. izd, ur. Norman K. Denzin in Yvonne S. Lincoln, 821–835. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slater, Don, in Fran Tonkiss. 2001. *Market Society: Markets and Modern Social Theory*. Cambridge: Polity.
- Slaughter, Sheila, in Larry L. Leslie. 1997. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Smith, Adam. 2010. *Bogastvo narodov*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Sočan, Lojze. 2013. »Slovenija mora preseči plenilsko filozofijo elit.« *Delo*, 15. januar. <http://www.delo.si/gospodarstvo/posel/slovenija-mora-preseci-plenilsko-filozofijo-elit.html>
- Slovenska tiskovna agencija. 2013a. »IMF priznal napake pri reševanju Grčije.« *Delo*, 6. junij. <http://www.delo.si/novice/svet/imf-priznal-napake-pri-resevanju-grcije.html>
- Slovenska tiskovna agencija. 2013b. »Ekonomista IMF priznala napako pri izračunavanju učinkov varčevalnih ukrepov.« *Dnevnik*, 7. januar. <http://www.dnevnik.si/poslovni-dnevnik/poslovni/novice/ekonomista-imf-priznala-napako-pri-izracunavanju-ucinkov-varcevalnih-ukrepov>
- Steiner-Khamsi, Gita. 2002. »Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy.« V *Internationalisierung, Semantik und Bildungssystem in vergleichender*, ur. M. Caruso in H.-E. Tenorth, 57–89. Frankfurt: Peter Lang.
- Susanti, Dewi. 2011. »Privatisation and Marketisation of Higher Education in Indonesia: The Challenge for Equal Access and Academic Values.« *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 61 (2): 209–218.
- Sweetman, Brendan. 1999. »Postmodernism, Derrida and Différance: A Critique.« *International Philosophical Quarterly* 39 (1): 518.
- Šadl, Zdenka. 2010. »Globalizacija družbene reprodukcije: skrbstveni deficit in globalne verige skrbi.« *Teorija in praksa* 47 (1): 139–155.
- Štrajn, Darko. 2008. »Visokošolska tranzicija.« *Šolski razgledi* 59 (4): 3.

- . 2009. »Družba znanja do leta 2025.« *Šolski razgledi* 60 (15): 3.
- . 2010. »Poklicno/strokovno izobraževanje in visoko vrednotenje terciarne izobrazbe.« *Sodobna pedagogika* 61/127 (2): 22–36.
- Šušteršič, Janez. 2013. »Janez Šušteršič: »Da gre zgolj za varčevanje, je za bloda.«« Interv. Luka Jakše. *Delo, Sobotna priloga*, 7. januar. <http://www.delo.si/zgodbe/ozadja/janez-sustersic-da-gre-zgolj-za-varcevanje-je-zabloda.html>
- Teichler, Ulrich. 2006. »Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces.« *Higher Education Policy* 19 (4): 447–461.
- »The Bologna Declaration of 19 June 1999.« 1999. http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf
- Thomas, Sue. 2002. »Contesting Education Policy in the Public Sphere: Media Debates over Policies for the Queensland School Curriculum.« *Journal of Education Policy* 17 (2): 187–192.
- Toro, Carlos, Cesar Sanin, Edward Szczerbicki in Jorge Posada. 2008. »Reflexive Ontologies: Enhancing Ontologies with Self-Contained Queries.« *Cybernetics and Systems* 39 (2): 171–189.
- Trnavčevič, Anita. 2001. »Markets Without Choice? The Development of Public Markets in Elementary Schooling in Slovenia.« Doktorska disertacija, University of Toronto, Toronto.
- . 2004. »Globalizacija izobraževanja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (2): 23–30.
- Trnavčevič, Anita, Roberto Biloslavo, Vinko Logaj, Boris Snoj, in Borut Kodrič. 2007. »Marketinška kultura v vzgojno-izobraževalnih organizacijah.« *Organizacija* 40 (4): A90–A97.
- Trnavčevič, Anita, Vinko Logaj in Nada Trunk Širca. 2008. »Failed Survey: The Bricolage of Market Research.« *International Review of Qualitative Research* 1 (2): 217–234.
- Trounson, Andrew, in John Ross. 2011. »What Does La Trobe's Budget Crisis Tell Us about Marketisation of Education?« *The Australian*, 22. oktober. <http://www.theaustralian.com.au/higher-education/what-does-la-trobes-budget-crisis-tell-us-about-marketisation-of-education/story-e6frgcjx-1226173932617>
- Urad Republike Slovenije za makroekonomske raziskave. 2005. *Strategija razvoja Slovenije*. Ljubljana:
- UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank 1990 **[naslov in podatki o objavi?]**
- Zgaga, Pavel. 2001. »Socialni kontekst sodobnih edukacijskih politik.« *Sodobna pedagogika* 52/118 (5): 130–142.
- Zupan, Mojca. 2008. »Kozmetična prenova.« *Šolski razgledi* 59 (4): 3.

- »Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZVis-I).« 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 109.
- Žibret, Andreja. 2012. »Niti doktorat ne jamči službe.« *Delo*, 26. novembra. <http://www.delo.si/druzba/znanost/niti-doktorat-ne-jamci-sluzbe.html>
- Židan, Alojzija. 2002. »Slovenski izobraževalni nacionalni interesi in EU.« *Teorija in praksa* 39 (6): 1048–1058.
- Žižek, Slavoj. 2003. *The Puppet and the Dwarf: The Perverse Core of Christianity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waslander, Sietske, in Martin Thrupp. 1995. »Choice, Competition, and Segregation: An Empirical Analysis of a New Zealand Secondary School Market, 1990–93.« *Journal of Education Policy* 10 (1): 1–26.
- Webber, Jeffrey R. 2013. »From Left-Indigenous Insurrection to Reconstituted Neoliberalism in Bolivia.« V *The New Latin American Left: Cracks in the Empire*, ur. Jeffrey R. Webber in Barry Carr, 149–190. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Whitty, Geoff, in Sally Power. 2000. »Marketization and Privatization in Mass Education Systems.« *International Journal of Educational Development* 20:93–107.
- Wodak, Ruth. 2009. »Za kaj gre v KAD – pregled zgodovine, pomembnih konceptov in razvoja.« *Šolsko polje* 20 (5–6): 5–23.
- Yonezawa, Akiyoshi, in Mariko Watanabe. 2011. »Changing Roles of World-Class Universities during the National Crisis in Japan.« Predstavljeno na 4th International Conference on World-Class Universities, Shanghai, 1.–2. november.

Recenziji

Monografija Marketizacijski diskurz v izobraževanju: dekonstrukcija znanstvene publicistike, avtorjev Armanda Faganela ter Anite Trnavčević ponuja analizo znanstvenih člankov s področja marketizacije visokošolskega izobraževanja v slovenskih revijah skozi dvanajstletni presek. Avtorja zasledujeta nasprotja, ki nastajajo med potrebami »sodobne družbe«, za katero je značilno vzpostavljanje tržnih zakonitosti in hkrati sledenje potrebam po socialni državi. V tej napetosti med javnim in zasebnim, trgom in državo, je močno prisotna zahteva, želja in pričakovanje, da bodo državljanom zagotovljene brezplačne storitve na področju izobraževanja. Skozi predstavljene članke sledimo razvoju komodifikacije visokošolskega izobraževanja in teženj po uveljavljanju prostotržnih razmer v svetu, Evropi in Sloveniji in spremljamo marketizacijo skozi nacionalne in nadnacionalne politike ter prakse, ki so posledice sprejetih politik, marketizacijski procesi odpirajo vrsto vprašanj, povezanih s prihodnjim razvojem visokega šolstva, kar avtorja izpostavi v zaključnem delu. Njun pogled se zrcali v skrbi za dodatno socialno diskriminacijo, delno pogojeno tudi z navidezno dostopnostjo do javnega in zasebnega izobraževanja. Monografija tako ni zapisana brez implicitno prepoznanega odnosa avtorjev do vprašanja visokošolskega izobraževanja kot del »javnega dobrega«.

Dekonstrukcija, kot jo je uporabljal Derrida, je bila izvedena na izbranem korpusu člankov čemur sledi predstavitev identificiranih kategorij, v katerih sta avtorja razčlenjevala ozadja in politična izhodišča. Posebej dragocen je tudi pregled definicij marketizacije, kot jo opredeljujejo domači in tuji avtorji; podana je tudi povezujoča definicija termina. Preučeni so ključni vsebinski dejavniki, ki vplivajo na pojav marketizacije visokega šolstva. Opredeljeni so marketizacijski diskurzi v Evropski uniji, zbrani in predstavljeni pa tudi marketizacijski koncepti v dokumentih slovenskih izobraževalnih politik.

Monografija predstavlja znanstveno delo, ki celovito zaokroža raziskovanje marketizacije in diskurze marketizacijskih procesov, preučuje

dileme in odprta vprašanja glede bodočega razvoja slovenskega visokošolskega izobraževanja in tako pomembno prispeva k preučevanju javnih visokošolskih storitev. Predstavlja koristno branje za raziskovalce, študente, snovalce politik in druge zainteresirane javnosti.

dr. Slavko Gaber

Monografija *Marketizacijski diskurz v izobraževanju: dekonstrukcija znanstvene publicistike* sistematično, izčrpno in celovito obravnava globalno in lokalno aktualen problem marketizacije visokošolskega izobraževanja. Avtorja s kritično diskurzivno analizo znanstvenih člankov ter z dekonstrukcijo argumentov zagovornikov in nasprotnikov procesa najprej poglobljeno preučita ozadja in razloge, ki vodijo v marketizacijo (slovenskega) javnega visokega šolstva, nato pa razvijeta možne implikacije in možne posledice marketizacije visokošolskega prostora za družbo in posameznike.

Uvodoma se avtorja posvetita pojasnjevanju pojma in koncepta dekonstrukcije, ki jo v nadaljevanju uporabita kot orodje analize diskurza na utemeljeno izbranem vzorcu znanstvenih besedil o izobraževanju v Sloveniji. V nadaljevanju z dekonstrukcijo diskurza razkrivata nasprotja, domneve, ozadja, prikrite vsebine in kontekste pisnih besedil. Dekonstrukcija diskurza razkrije odnose med udeleženci v diskurzih. Avtorja sta s kategoriziranjem prepoznala in nato tudi podrobno osvetlila 13 kategorij, ki gradijo marketizacijski diskurz izobraževanja. Med njimi so kakovost, financiranje, globalizacija, liberalizacija, privatizacija, reformacija, sindikati, študentje, skratka kategorije, ki niso ujete zgolj v znanstveni diskurz o izobraževanju in visokem šolstvu, ampak so v zadnjih dveh desetletjih prizadele in prežele domala vse deležnike izobraževanja v Sloveniji (in širše). Prav z odkritjem in osvetlitvijo teh kategorij avtorja pomembno prispevata k teoretski obravnavi marketizacije javnega visokošolskega izobraževanja. Izvirni prispevek dela pa se s tem ne zaključí, saj avtorja v nadaljevanju prevesita študijo v kritično refleksijo, ki prispeva še pomembnejši uvid v marketizacijski diskurz današnjega visokega šolstva. Skozi refleksijo dekonstrukcije besedil in diskurzov avtorja namreč izpostavita potrebo in možnosti po ponovnem razmisleku o visokošolskem izobraževanju iz treh ključnih zornih kotov – etike, politike in odgovornosti.

V diskurzu o marketizaciji šolstva so posebej izpostavljene tiste izjave, ki imajo pomen, moč in posledice znotraj določenega družbenega

konteksta. Tako so izpostavljene na primer posledice vpliva marketizacije na poglobljanje socialnih neenakosti ter socialne reprodukcije in s tem tudi dostopnosti državljanov (Slovenije) do brezplačnega javnega visokošolskega izobraževanja. Pri tem avtorja ne zaobideta niti moči množičnih medijev, pri katerih se pokaže večinoma spolitizirano množično komuniciranje, s katerim spodbujajo komercializacijo medčloveških odnosov ter onemogočajo udejanjanje principa demokratičnega komuniciranja, ki ga očitno vodijo in usmerjajo le še ekspertne elite. Javno visoko šolstvo je skozi (vseprisoten) neoliberalni diskurz prikazano kot stvar preteklosti, ki jo je treba pozabiti in se prilagoditi aktualnim globalnim gospodarskim in političnim razmeram. Ob tem se avtorja ozreta tudi v preteklost, vse do začetkov visokošolskega izobraževanja, ki ga tržni odnosi, v takšnih ali drugačnih paradigmah, determinirajo skozi celoten razvoj.

Pred sklepnimi ugotovitvami avtorja umestita osrednje kategorije marketizacijskega diskurza visokega šolstva še v svetovni in evropski prostor ter tako tudi s tega vidika nastavita ogledalo marketizacijskemu diskurzu izobraževanja v Sloveniji. Končno avtorja skleneta, da ne obstaja enotna oblika in razumevanje marketizacije, saj obstajajo najrazličnejši trgi in kvazi trgi, ki v danih okoliščinah vplivajo na visokošolsko izobraževanje in njegov razvoj.

Monografija obravnava danes izjemno aktualno problematiko marketizacije izobraževanja. Ključna vrednost obravnave marketizacije diskurza visokega šolstva je v iskanju in osvetljevanju alternativnih pomenov. Avtorja s pomočjo dekonstrukcijske analize diskurza (konkretno marketizacije izobraževanja in še posebej visokega šolstva) tega ne le opisujeta, temveč predstavljata način, na katerega ta »resničnostni« svet vznika na vseh koncih sveta, tudi v Sloveniji. S temi vsebinami in razmisleki bi se morali srečevati vsi deležniki visokega šolstva v Sloveniji, tako raziskovalci, kot upravljavci, učitelji, študenti, zunaj njega pa tudi vsi kritični opazovalci sodobne družbe oz. vsi aktivni državljani.

dr. Aleksandra Brezovec

rw



Založba Univerze na Primorskem
www.hippocampus.si