
Premisleki ob Nacionalnem programu visokega šolstva

2011–2020

Franci Pivec

Znanje kot skupno dobro

S koraj tisoč let je novo znanje pretežno nastajalo v okviru visokega šolstva. Edini medij, v katerem se je porajalo, so bile »pametne glave«, ki so se zbirale na akademskih disputacijah z realističnim pričakovanjem, da »več glav več ve«. Heidegger je pravo akademsko atmosfero označil z izrekom pietistov iz 17. stoletja: »Denken ist Danken« (Mišljenje je zahvaljevanje), pri čemer je mislil, da človek z uporabo daru mišljenja o biti izkazuje čast sami biti, ki ga je k temu izzvala. Morda je to manj očitno pri sprotnem kalkulativnem mišljenju, zanesljivo pa velja za kontemplativno mišljenje, ki je doma na univerzah. Človek misli, če to hoče in je prepričan, da je to dobro, zato so akademske skupnosti vedno delovale na etični podlagi (Heidegger, 1954).

Znanje se je poprej prosto pretakalo v akademski skupnosti in med njimi, čeprav so se občasno pojavljale tudi ovire: verske, ideološke, jezikovne, geografske itd. Ni pa bilo komercialnih zadržkov in v znanosti niso tržili in zaračunavali odkritij, kar je eden od bistvenih razlogov, da je »duhovna sfera« vselej prehitela »materialno«. Že pred 400 leti pa se je Baconu posvetilo: »Nam et ipsa scientia potestas est« (Znanje je moč). In odtlej univerze obletavajo ljudje, ki bolj slišijo na besedo »moč« kot na besedo »znanje«. Kot ugotavlja Lord Dainton, je to kar hitro – že konec 18. stoletja – univerze spravilo v položaj, ko so »brezdelje, korupcija in privilegiji postali njena vsakdanja praksa« (Dainton, 1989). Nemške univerze je pred tem obvaroval pruski minister za šolstvo von Humboldt z ustanovitvijo vzorčne univerze Berlin leta 1812, kjer je veljalo ustvarjanje vsemu človeštvu namenjenega novega znanja za prvo akademsko poslanstvo. Zahvaljujoč temu, je nemško visoko šolstvo za celih sto let prevzelo vodilno vlogo v svetu in

ni presenetljivo, da mladi nemški akademiki zadnje čase demonstrirajo s transparenti »Vrnite nam Humboldta!« (Oelkers, 2009).

Danes je znanje produkt »industrije znanja«, v kateri je visoko šolstvo le eno od »postrojenj«. Med prvimi, ki so si visoko šolstvo zamišljali na ta način, je bil avstrijski papirničar in kasnejši ugledni ameriški ekonomist Fritz Machlup. Novo industrijo je razdelil na 5 podindustrij in na 52 vej ter izračunal velikanske vrednosti, ki se vrtijo v tem sektorju (Machlup, 1962). Industrija znanja serijsko proizvaja diplomante za trg dela, znanje pa je na prodaj kot pakirano blago na policah trgovskih centrov – najbolj prepoznaven takšen »produkt«, razširjen po celem svetu, je MBA. Dejansko pa nastajanju novega znanja botrujeta dva povsem »neindustrijska« motiva: prvi je radovednost posameznikov, kako svet deluje, drugi pa potreba po izpopolnitvi obstoječih rešitev v človekovem okolju. Na tej osnovi razlikujemo med temeljno in uporabno znanostjo, vendar meja med njima ni tako enoznačna, kot se zdi na prvi pogled. Lovljenje ravnovesja med obema je najvrednejši cilj visokošolske razvojne strategije.

Prepričanje, da visoko šolstvo še zmeraj predstavlja znanje kot skupno dobro, je bodisi upor proti globalni tendenci komercializacije znanja bodisi posledica nezavedanja spremenjenih razmer. Obstaja še tretja možnost, da je visoko šolstvo le navidezno skupno dobro, za kar pridobiva javna sredstva, po drugi strani pa znanje prikrito privatizira in trži. Države se s tem strinjajo, če lahko na ta račun zmanjšajo javne izdatke. Zato vzpodbujajo visoko šolstvo k neposrednim koristim komercializacije preko prodaje tehnoloških inovacij, patentov, licenc, ustanavljanja novih podjetij, odpiranja novih zaposlitev itd. (AUCC, 2001). Huje je, če prisilijo svoje visoko šolstvo tudi k zaračunavanju šolnin, plačevanju izpitov, diplom itd. Razlike med državami obstajajo glede tega, ali se komercializacija dogaja transparentno in urejeno ali pa nepregledno in anarhično. Redki pa si dajejo opraviti s kritičnimi analizami, kako komercializacija in privatizacija znanja vplivata na samo bistvo akademskih institucij. *Universitas magistrorum et scholarium*, na katero se tako radi sklicujemo, obstaja le še kot redka oaza, zgubljena v živem pesku visokošolske industrije.

Ni dvoma, da je globalna komercializacija visokega šolstva oblika nove kolonizacije (Altbach, 2006). Vključene so multinacionalne korporacije, vseprisotni medijski konglomerati in iz dneva v dan številčnejše mednarodne univerzitetne naveze, ki narekujejo takšno ureditev visokošolskega prostora, v kateri zlahka uveljavijo svoje konkurenčne prednosti. Cilj pa je izsesavanje izobraževalnega denarja. Visokošolsko znanje »s prodajnih polic«, ki ga uveljavljajo mednarodne kurikularne reforme, popolnoma ignorira lokalni kontekst. Naravoslovje in tehnika to zlahka sprejmeta, družboslovje še nekako, humanistika pa se utemeljeno čuti marginalizirano, saj prav ona

»kontekstualizira« visoko šolstvo v čas in prostor, kar pa je postalo odvečno. Brez podpore humanistike so možnosti uveljavitve znanja kot javnega dobrega bistveno zmanjšane.

Opredelitev za znanje kot javno dobro bi nas moralo navesti k podpisu Berlinske deklaracije o odprtem dostopu do znanja v znanosti in humanistiki (MPG, 2003), h kateri doslej ni pristopil še nihče iz Slovenije. Javno dobro mora biti vse tisto, kar človeštvu zagotavlja preživetje, in to nista zgolj zrak in voda, ampak tudi znanje in kultura. Bodisi kot *res nullius* ali kot *res communes* (Kuhlen, 2010). Trajnostni razvoj predpostavlja tudi ekologijo znanja. Za Nobelovo nagrajenko Elinor Ostrom je znanje isto kot oceani ali deževni gozd, žal pa se z njim tudi ravna enako neodgovorno in pogubno za civilizacijo (Hess/Ostrom, 2007). Negativni preobrat je prinesel zloglasni članek Garetta Hardina v *Science* leta 1968, ki je znanje kot skupno dobro proglasil za tragedijo, ker jemlje znanstvenikom motiv profita, s katerim naj bi bila znanost veliko uspešnejša (Hardin, 1968). Kako to v resnici deluje, vidimo na primeru patentiranja DNA, ki je dejansko »zaklepanje« znanja, preprečevanje njegovega pretoka in velikanska podražitev raziskovalne dejavnosti (Williams-Jones, 2005). Paul David primerja obsedeno lastninjenje znanja z boomerangom v nevešćih rokah (David, 2000). Nobelovec Joseph Stiglitz pravi: »Univerze napredujejo zaradi prostega pretoka informacij, vsak raziskovalec hitro osvoji dosežke kolegov, praviloma še preden so objavljeni. Po novem pa bo ob vsaki ideji, ki se mu bo porodila v glavi, tek v patentni urad, v katerem bo z njihovimi pravniki potrošil mnogo več časa kot v lastnem laboratoriju.« (Stiglitz, 2006: 112.) Če smo v nacionalnem programu že odprli vprašanje znanja kot javnega dobra, bi morali spregovoriti tudi o politiki avtorskih pravic (Sappington/Stiglitz, 1987).

Slovensko visoko šolstvo in nadnacionalna regulacija

Od izrazito »ekumenskih« začetkov je visoko šolstvo šele v 19. stoletju zanihalo v smer nacionalne institucije, da bi danes spet predstavljalo enega od ključnih nosilcev globalizacije. Univerze lahko, skoraj tako kot cerkev, iz svojega arhiva potegnejo zelo različne simbole, odvisno od želja »zaščitnikov«, ki jih vedno potrebujejo za svoje privzdignjeno in drago poslanstvo. Čeprav nenehno govori o načelih, je visoko šolstvo predvsem pragmatično in daje prednost računici pred koncepti. Vlade ga naskakujejo z evalvacijsko birokracijo, ki močno povečuje transakcijske stroške, visoko šolstvo pa se ji zoperstavlja z nepopolnimi podatki in s protikonkurenčnim povezovanjem.

Odkrivanje obćega modela visokega šolstva je kot iskanje »svetega grala«, ki ga vsi predpostavljajo, nihče pa ga ne more s prstom pokazati. Koristno je primerjati dobre prakse in prevzemati najboljše rešitve, vendar je to zahtevno delo (Enders/Vught, 2007). Mnoge države namenjajo temu zna-

tna sredstva, med njimi pa ni Slovenije, ki ob pol milijardnem proračunu visokega šolstva nima evra za raziskovanje njegovih razvojnih problemov. Ne-koč obetavni, čeprav skromni Center za razvoj univerze je utopila v desetkrat večjo in dražjo administracijo. Naše univerze so dober primer »Teichlerjevega paradoksa«, ko institucije, ki živijo od zaupanja družbe v znanost, le-tej niti najmanj ne verjamejo, če karkoli razkrije o njih samih (Teichler, 2000). Slovensko visoko šolstvo se raje razvija na podlagi političnih dogovorov in nikomur ne dopusti, da bi preverjal strokovne podlage zanje.

Margaret Thatcher je v osemdesetih dokazala, kdo je notorični zmagovalec, ko se visoko šolstvo spusti v politično paktiranje. S strategijo »3E« – economy, efficiency, efficacy – je zarezala v dotacije, poenostavila organizacijsko strukturo (ukinila je binarnost) in nastavila si je vzvode za neposredno ukrepanje na univerzah (Kogan/Kogan, 1983). Tony Blair je bil na svoji »tretji poti« zgolj poslušni učenec in se ni dotikal neformalnega »konkordata« o evaluativni državi. Ta je povzročila, da je kulturo kolegialnosti zamenjala poslovnost, tehnologija je povsem prevladala nad humanistiko, nelojalno prevzemanje kadrov je postalo način izboljševanja ratingov, uveljavilo se je avtoritativno vodenje, akademska morala pa je lanski sneg. Visoko šolstvo je zabredlo v vode novoliberalnega pogodbenega menedžmenta, ki je zelo drugačen od razsvetljenega pomena »družbene pogodbe«, ki je ostala le retorična fraza (Bleiklie, 2007).

Značilnost sodobnega razvoja visokega šolstva je nastajanje nadnacionalne regulacije (Knutsen, 2007). EU kot »racionalna konstitucija« se zelo zanaša na univerzitetno javnost, da ji bo pomagala k veljavi. Visoko šolstvo, ki težko prepriča nacionalno oligarhijo o svoji pomembnosti, pa računa, da mu bo to prej uspelo s pomočjo evropskih papirjev. Tako so bolonjsko zgodbo dejansko začeli rektorji, sedaj so pa vsi prepričani, da jih je »namočila« država. Poleg EU si za nadnacionalno oz. multilateralno regulacijo visokega šolstva prizadevajo tudi mednarodna trgovinska organizacija WTO, OECD, UNESCO in drugi. Šele navaditi se bomo morali, da je za marsikatero ureditev v nacionalni visokošolski zakonodaji ali v statutih treba preveriti, če ne krši sporazumov GATS ali TRIPS, kar ne ostane nekaznovano. OECD in UNESCO sta skupaj sprejela smernice, ki »veljajo« v 90 državah in mimo njih ni mogoče sodelovati v prekomejnem visokošolskem izobraževanju (OECD/UNESCO, 2005). Med vsemi temi nadnacionalnimi ureditvami tudi ni vselej zajamčena usklajenost in Reicherjeva ter Tauch še posebej opozarjata na konfliktna razmerja med GATS in »bolonjo« (Reicher/Tauch, 2003: 56).

Slovenska vlada vestno podpisuje kar zavezujoče dokumente, ki pa nastajajo ob sila skromnem deležu naših ekspertov. Ni prave navezave naše domače prakse nanje, pomembni akademiki javno dvomijo vanje, pri roki pa so le priložnostno, za podporo temu ali onemu parcialnemu ukrepu. Prevladu-

je prepričanje, ki izhaja iz polpretekle jugoslovanske izkušnje, da »psi lajajo, karavana pa gre dalje«. To bi verjetno celo držalo, če izza omenjene mednarodne regulacije ne bi obstajale zelo realne težnje enega dela visokega šolstva po globalni prevladi.

Nobenega dvoma ni več, da se epoha »družbe znanja« začena z »knowledge wars« (vojnami znanja) na podoben način, kot se je »industrijska družba« začela z vojnam za surovine (Kincheloe, 2008). Če smo resna država, moramo imeti lastno strategijo za nove razmere, sicer bomo spet le »kanonfuter«, kot se nam je dogajalo v preteklosti. »Moč znanja« (episto-power) bo vsak dan bolj prisotna na mednarodnem prizorišču. Večina še ne zna oceniti, kaj pomeni, če neka država svojo kompletno informatiko zaupa enemu samemu tujemu opremljevalcu? Preprečiti je treba »slovenski sindrom«, da bi se kot »majhni in neopazni« kar potuhnili in izognili mednarodnemu soočenju, navznoter pa v visokem šolstvu začeli »bratomorno vojno«. Marsikaj že kaže v to smer, vendar bodo vsi presenečeni, ker se bodo študentje temu sprenevedanju uprli in odšli v bolj samozavestna okolja. To je hujša grožnja od demografskega zmanjševanja generacij, o čemer vsi bijejo plat zvona.

EU sicer ne more »vladati« (government) visokemu šolstvu, ker tega nacionalne države-članice ne dovolijo. Vendar pa z njim že »upravlja« (governance), in to na zelo mehak način, kar se lepo vidi pri »bolonji«, ki sploh »ni njena reforma«, ampak jo »samo podpira«. Vse poteka po OMC (Open Method Coordination), ki je le drugo poimenovanje za »governance«. Tako pač deluje nadnacionalna regulacija, pri kateri si bodisi aktiven sooblikovalec, ali pa se obnašaš po načelu TINA – There Is No Alternative. Za Slovenijo v veliki meri velja slednje.

Krasni novi svet evropskega visokega šolstva

Naslov poglavja sem si izposodil iz študije Andrée Sursock in Hanne Smidt (2010), ki sta jo pripravili za EUA. »Bolonjska dekada« potiskanja visokega šolstva v center nacionalnih konkurenčnih agend je zapustila globoko sled v mentaliteti in organizaciji celotnega sektorja. Pod vtisom njegove odločilne vloge pri gospodarski rasti se je večina evropskih držav lotila ambicioznih reform visokega šolstva (de Boer/File, 2009). Nenadejano pa so zgrmele v jamo ekonomske krize, ki v temelju spreminja razmere. V Latviji jim je za leto 2010 ostalo le še 50 % obljubljenih dotacij iz javnih sredstev. Irska znižuje visokošolski proračun vsako leto po 10 %. V Veliki Britaniji je padec 20 %. V Nemčiji in Avstriji so študentje na cestah, ker jih ogrožajo šolnine.

»Evropa 2020« (2010) še naprej gradi na ekspanziji visokošolskega izobraževanja, kar je potrebna, vendar vse bolj nerealna strategija. Nekateri pa so že pred časom opozarjali na nekoristnost evforičnega zaklinjanja na EU kot »the world's leading knowledge-based economy« ob istočasnem zati-

skanju oči nad neodgovornim ravnanjem z znanjem (Felt, 2007). Vsekakor je plansko obdobje po letu 2010, za katerega je treba pripraviti nove projekcije razvoja visokega šolstva, za vse v Evropi skrajno nevhvaležno okolje, v katerem je res težko zaznati najverjetnejše in v danih razmerah optimalne smer-nice.

OECD ima dolgo tradicijo načrtovanja visokega šolstva in njegov CERI – Centre for Educational Research and Innovation je trenutno zaposlen s projekcijami do leta 2030 (CERI, 2008). Pri tem izhajajo iz naslednjih tematskih analiz:

- demografske spremembe,
- informacijska in komunikacijska tehnologija,
- globalizacija,
- tržne in kvazitržne silnice,
- univerzitetno raziskovanje,
- zahteve trga dela.

Kaj se bo do leta 2030 spremenilo na strani študentov?

- Število študentov bo še nadalje raslo in le redke bodo države, v katerih se bo ta trend obrnil v nasprotno smer.
- Ženske bodo postale očitna večina v študentski populaciji.
- Študentska populacija bo postala veliko bolj mešana – več tujih študentov, več starejših, več part-time študentov.
- Socialna baza visokega šolstva se bo razširila, vendar ni gotovo, kako se bodo v njej odražale socialne neenakosti.
- Odprli se bodo novi dostopi do študija z več posluha za življenjsko situacijo študentov, še posebej tistih s posebnimi potrebami.

Kaj se bo do leta 2030 spremenilo na strani visokošolskih učiteljev?

- Akademski poklic bo postal bolj internacionalen in mobilen, vendar se bo še vedno zadržala nacionalna selekcija akademskih kadrov.
 - Poklicne aktivnosti bodo bolj raznolike in specializirane v odvisnosti od zaposlitvenih pogojev.
 - Prišlo bo do postopnega odmika od tradicionalne samoupravne akademske skupnosti in prevladala bodo načela fleksibilnosti zaposlovanja.
- Kaj se bo spremenilo v družbenem okolju visokega šolstva?
- Višji delež diplomiranih v populaciji bo prinesel večjo družbeno blaginjo in ekonomsko rast.
 - Diplomiranih žensk bo več kot moških in neenak poklicni položaj bo začel izginjati.
 - Polovica celotne populacije bo imela visokošolsko izobrazbo.
 - Kitajska bo po absolutnem številu izobraženih (ne po deležu v populaciji) hitro dohitevala Zahod.

- Demografsko zastajanje ne bo vplivalo na obseg izdatkov za izobraževanje.

– Težki časi čakajo vse, ki bodo izključeni iz visokošolskega izobraževanja.
Z zadnjim omenjenim vprašanjem se že nekaj časa resno ukvarjajo tudi v ZDA in eno najcelovitejših študij o tem je napisal Alan Sadvnik (1994).

V CERI so pripravili štiri scenarije za visokošolske sisteme in šest scenarijev za univerze.

Scenariji razvoja visokega šolstva:

- Visoko šolstvo kot mednarodna, notranje prepletena »odprta mreža«, ki temelji na modularnosti celotnega postsekundarnega izobraževanja, ob izraziti podpori IKT. Odličnost uživa dodatno podporo. Sploh ni rečeno, da bi moralo biti takšno visoko šolstvo dražje od obstoječega.
- Visoko šolstvo v službi lokalnega okolja, ki mu namenja javna sredstva. Mednarodne »špice« so redke, zanje ni dodatnega denarja. Univerze in politehnike se obravnavajo enako in pri obojih se iz javnih sredstev plačuje pretežno le pedagoško delo.
- Visoko šolstvo z javno odgovornostjo, ki poleg izkoriščanja izobraževalnega trga (delno zaračunavanje šolnin, prodaja rezultatov raziskav, pogodbe z industrijo) sklepa posebne dogovore z državo za izvajanje javnih programov. Velja prepričanje, da takšna kombinacija izboljšuje odzivnost visokega šolstva na potrebe razvoja.
- Visoko šolstvo kot podjetništvo, ki deluje izključno na komercialni osnovi. Država financira le tiste izobraževalne in raziskovalne programe, za katere oceni, da so dolgoročno potrebni, čeprav zanje ni trenutnega komercialnega interesa. Take šole so motivirane za nastop na mednarodnem trgu in med najuspešnejše se uvrščajo indijske tehnične visoke šole in kitajske agronomske šole.

Razvojni scenariji za univerze (Vincent-Lancrin, 2004):

- Tradicionalne univerze s prevladujočim državnim financiranjem in študenti, ki prihajajo neposredno iz srednjih šol.
- Podjetniške univerze, ki za razliko od tradicionalnih izrabljajo več različnih finančnih virov, bolj ali manj pregledno kombinirajo zasebne in javne interese ter si dajo veliko opraviti s samopromocijo.
- Univerze na prostem trgu so predvsem privatne institucije, ki so organizacijsko zelo raznolike in prilagojene tržnim potrebam, kar velja tudi za njihovo morebitno raziskovalno dejavnost.
- Odprte univerze ponujajo različnim ciljnim publikam tako formalne kot neformalne programe, praviloma dostopne online in na vse načine podprte z IKT.
- Univerze kot globalne institucije s programi »s samopostrežne police«, z močnim marketingom in tehnološko podporo, ki so se najprej uveljavile z modelom MBA.

- Specializirane certifikacijske agencije, ki mimo univerz priznavajo na različne načine pridobljeno visoko strokovno znanje.

Vse naštete modalitete danes že obstajajo in če katere od njih v Sloveniji še ni, se bo do leta 2020 zelo verjetno pojavila, zato je treba imeti do tega opredeljeno stališče. Njihovo prepovedovanje bi bilo nesmiselno, saj nacionalnega visokošolskega prostora ni mogoče več zapreti. Koristnost izdelovanja takšnih scenarijev pa je v tem, da lahko z njihovo pomočjo »pozicioniramo« lastno visoko šolstvo, razberemo njegove primerjalne značilnosti in se zavemo, kam rinemo s svojimi ukrepi. Najbolj brezizgledno za slovensko visoko šolstvo je, če gleda v prihodnost brez sleherne samorefleksije o sedanjosti.

EU svoja načrtovanja naravnava na leto 2020, ko naj bi z dobro terciarno izobrazbo pretežnega dela prihajajočih generacij premagali tudi grozečo brezposelnost. Povečan vpis v visoko šolstvo ima torej konkreten cilj, in sicer zanesljivo zaposlitev, česar se morajo visokošolske institucije kar najbolj zavedati. Zato se tudi vsa pozornost načrtovalcev iz sfere inputov prenaša v sfero outputov – česa se morajo študentje naučiti, da jim bo zagotovilo delo in preživetje. Ni prepuščeno visokemu šolstvu, da bi o tem ugibalo, ampak se za ta namen sprejemajo nacionalna ogrodja kvalifikacij, skladna z ustreznim evropskim ogrodjem, kar prinaša širše možnosti zaposlitve v EU. To izhodišče je sicer prisotno v konstruiranju »enotnega evropskega univerzitetnega prostora« od Pariza 1998. dalje, eksplicitne obveznosti podpisnic Bolonjske deklaracije pa sledijo iz Berlinskega komunikeja 2003 (Witte, 2006).

Na podlagi Priporočil Evropskega parlamenta in Sveta iz aprila 2008 bi morali do leta 2010 povezati nacionalne sisteme kvalifikacij z evropskim ogrodjem kvalifikacij. Do leta 2012 morajo biti spričevala o pridobljenih kvalifikacijah opremljena z »Europassom«, iz katerega je razvidna ekvivalenca dosežene nacionalne in evropske ravni kvalifikacij. Nacionalno ogrodje kvalifikacij pa je točka, na kateri smo zašli z dogovorjene poti visokošolske reforme v EU. Zato se problemov ne lotevamo pri korenu, ampak se prepiramo o površinskih zadevah, kot so sheme »3+2+?«, »ECTS-ji« in podobno, kar je požrlo ogromno časa in papirja, ne daje pa odgovora na bistveno vprašanje, zakaj ima Slovenija v zadnjem času poleg Grčije najvišjo stopnjo brezposelnosti visokošolskih diplomantov. Naša »bolonjska reforma« bi lahko bila prav zato strel mimo tarče. Mnoge reakcije na Nacionalni program visokega šolstva dajejo slutiti, da je ogrodje kvalifikacij v drugem planu zanimanja in da ga bomo sprejeli bolj »po sili razmer«, kot pa, da bi bil podlaga dogovora o tem, kaj naj sploh izobražujemo.

V tem članku nas zanima ogrodje kvalifikacij za visoko šolstvo, o katerem Evropa intenzivno razpravlja od februarja 2005., ko je dansko mini-

strstvo za znanost, tehnologijo in inovacije na podlagi dve leti prej organizirane konference o kvalifikacijskih strukturah v evropskem visokem šolstvu (Copenhagen, 27.–28. marec 2003) izdalo celovit dokument o tem vprašanju (BWGQF, 2005). Ugotovljena so velika razhajanja glede razumevanja osnovnih gradnikov nacionalnih visokošolskih sistemov, zaradi česar je usklajevanje ogrodij kvalifikacij vse prej kot administrativno opravilo, pač pa zahteva poglobljeno analitično delo. Kot najbolj tipična zmota je navedeno nerazlikovanje kvalifikacije od študijskega programa, ki ji je namenjen (ibid.: 31). Glede na koncept vseživljenjskega izobraževanja je cilj uvajanja ogrodja kvalifikacij preraščanje koncepta poučevanja v koncept učenja, kar je odločilno za večjo zaposljivost diplomantov. Ni bistveno, kaj vse so študenta poučevali, ampak kaj se je naučil oz. česa je sposoben. Uveljavljanje ogrodja kvalifikacij za visoko šolstvo pomeni nesporen prodor transdisciplinarnosti.

Naši snovalci ogrodja kvalifikacij – od vlade imenovana ekspertna skupina – so se bolj ali manj eksplicitno ogradili od »reformnega naboja« kvalifikacijskega ogrodja in so prepričani, da zadošča »komunikacijsko ogrodje«, ki zgolj odslikava kvalifikacijski sistem v državi in igra le pasivno vlogo. Utemeljitev vidijo v tem, da ima Slovenija »relativno urejen in razvit sistem izobraževanja« (Mikulec, 2010). Zato sprejemajo KLASIUS (administrativni klasifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja) kot povsem zadostno osnovo predlaganega kvalifikacijskega ogrodja.

Najbolj presenetljivo pri vsem tem je, da slovensko gospodarstvo niti opazilo ni, kako mu polzi iz rok ključni vzvod, preko katerega bi lahko vplivalo na visoko šolstvo. Opravičuje se z izrednimi razmerami, v katere ga je spravila kriza, vendar ignoriranje takšnega dejavnika, kot je izobrazba zaposlenih, največ pove o tem, kako (ne)obetavno je sedanje iskanje izhoda iz razvojnega zastoja. Avtonomija univerze bo onemogočila naknadno vtikanje v kurikule, kar je povsem normalno. Ker ni hotelo ali znalo povedati, kakšne naj bi bile kvalifikacije, za katere naj visoko šolstvo po svojih najboljših močeh pripravi diplomante, je gospodarstvo glavni argument na strani ohranjanja statusa quo.

Vprašati se velja, ali načrtovalska prizadevanja vplivnih multilateralnih organizacij, kot sta EU in OECD, lahko pripeljejo do modela nekakšne »evropske univerze«. Ni samo v Sloveniji propadla tradicionalna »družbena pogodba« med visokim šolstvom in družbo, ampak bi še marsikdo drug tudi zgrabil za ponujeno rešilno bilko standardizirane organizacije celega sektorja. Vendar Maassen in Olson še ne vidita velikih možnosti za kaj takega, ker je: 1) organizacijska in upravna struktura visokega šolstva še zmeraj preveč nacionalno determinirana; 2) heterogenost visokošolskih institucij povzroča nerešljive metodološke probleme; 3) države vztrajajo pri neprimerljivih statističnih odslikavah svojega visokošolskega sektorja (Maassen/Olson, 2007).

Visokošolski sistem

Emile Durkheim je potožil, da je težko najti institucije, ki bi bile obenem tako enake in tako različne, kot so univerze: takoj jih prepoznamo v nešteti njihovih pojavnih oblikah, a obenem v ničemer niso enake druga drugi. Isto velja za visokošolske sisteme.

Vsekakor je visoko šolstvo do te mere samosvoj in notranje povezan družbeni segment, da moramo govoriti o visokošolskem sistemu. To sicer ni ne vem kakšna opora pri njegovem razumevanju, saj je »sistem« zelo ohlapen koncept, ki dopušča vse mogoče definicije, poljubno določanje meja med »zunaj« in »znotraj«, neusklajeno opredeljevanje »igralcev«, prekrivajoče se strukture itd. Da bi se izognili takšni »razglašeni«, so ponekod visokošolski sistem spravili pod streho ene same institucije: npr. država Wisconsin, ki je nekajkrat večja od Slovenije, ima krovno institucijo »Univerzitetni sistem Wisconsin«, katere predsednik je najvišji uradnik za visoko šolstvo v državi, odgovoren guvernerju. Pri nas smo si visokošolski sistem vedno razlagali kot zakonsko določeno združbo visokošolskih institucij, ki nima svojega lastnega vodstva, ampak ga posredno usmerja država. Slabost je, da ne zajema vsega postsekundarnega izobraževanja in da še marsikdo, ki odloča o visokem šolstvu, ni del sistema, ampak spada pod neko drugo regulacijo (raziskovanje, kultura, zdravstvo, državna uprava ipd.).

Pogoj za delovanje sistema je utemeljenost s skupnimi vrednotami, iz katerih izhajajo cilji delovanja, evalvacija in razporejanje virov. Visokošolski sistem obstaja zaradi znanja – njegovega ustvarjanja, prenašanja, uporabe, ohranjanja ... Znanje je zelo specifična, nevidna in neotipljiva entiteta, drugačna od običajnih razlogov, ki narekujejo nastanek in delovanje sistemov v družbi. Je obenem objekt in vrednota. Če visokošolski sistem ne zapopade te dvojnosti, ne more biti uspešen. Iz nje izvira trislojna zgradba:

- struktura akademskih disciplin; Clark (1970) ima za razumno delitev znanja na 50 osnovnih disciplin in na okoli 200 specializacij;
- akademska ideologija, zgrajena iz specifičnih prepričanj, norm in vrednot;
- akademska avtoriteta oz. porazdelitev legitimne moči.

Navedeni »sloji« so se izoblikovali skozi dolgo zgodovino visokega šolstva in predstavljajo njegovo specifično naravo, zaradi katere je vnašanje logike drugih sektorjev vanj neuspešno in problematično. Propadle so številne visokošolske reforme, ki so to ignorirale, in vedno je bilo zgolj vprašanje časa, da so se ti »sloji« spet vzpostavili. Iz tega ne izhaja, da se visoko šolstvo sploh ne spreminja, ampak da se spreminja na sebi lasten način. Za primer lahko služi akademska avtoriteta, ki je izjemno zanimiv pojav, zajemajoč tako elemente individualne karizme kot skupinsko odločanje akademskih kole-

gijev. Rušenje akademske avtoritete, bodisi od znotraj ali od zunaj, je dejansko spreminjanje univerze v nekaj, kar ni več univerza, ampak »ciglafabrika«, kot je nekoč dr. Veljko Rus označil prenašanje simplicističnih menedžerskih vzorcev v akademska okolja. Za večino takšnih početij nimajo akterji nobenih upravičenih razlogov in kažejo zgolj svoje nerazumevanje ideje univerze.

Martin Trow, eden od ključnih raziskovalcev visokega šolstva, je zgradil tipologijo visokošolskih sistemov glede na zajetje vpisne generacije: pri 15 % imamo opraviti z elitnim visokošolskim sistemom; masovno visoko šolstvo zajema od 16 do 50 % generacije; nad tem deležem pa vladajo »zakonitosti« univerzalnega visokega šolstva (Trow, 2000). V razmerah univerzalnega visokega šolstva se bistveno spremenijo:

- funkcije visokega šolstva, saj ni več kovačnica elite;
- kurikul in oblike študija, ki niso več izključno v učiteljevih rokah;
- študentska kariera, ki ni več iz enega kosa, ampak spominja na »puzzle«;
- institucionalna struktura, ki ne podpira več homogene visokošolske skupnosti;
- razporeditev moči odločanja z vključitvijo vrste novih deležnikov;
- akademski standardi;
- visokošolsko administriranje;
- akademski odnosi;
- in verjetno še kaj ...

Slovenija je že nekaj časa na tej zadnji stopnji, vendar iz tega nismo potegnili kakšnih tehtnih usmeritev, saj novega položaja nismo kritično »pre-delali«, ampak smo vanj kar »padli«.

Pri shematski delitvi visokošolskih sistemov na »tržne« in »državne« se hitro izkaže, da je večina »mešanih«, kar velja tudi za slovenskega. Vendar pa je omenjena »kombinacija« od države do države različno uspešna, za vzor pa veljajo ZDA, kjer privatno visoko šolstvo pod tržnim pritiskom nenehno generira inovacije, ki vplivajo tudi na javno visoko šolstvo. Slovenija je daleč od tega, da bi izkoristila ta inovacijski potencial, in tudi strategija za naslednje desetletje tega vidika niti ne omenja. Dokazano je, da državne agencije za razporejanje javnih sredstev nikoli ne morejo zagotoviti takega kvazi konkurenčnega okolja, ki bi enako učinkovito vzpodbujalo inovacije kot realna konkurenca v visokem šolstvu.

Avtonomija visokega šolstva

Avtonomija visokega šolstva je tesno povezana z akademsko svobodo, vendar ni isto. Akademsko svoboda je etično načelo, staro toliko kot univerza sama, in pomeni, da nad človeškim »duhom« ni komande, zato pa akademiki tudi nimajo pravice do izgovorov za kršitve morale, ki jih povzroči. Avtonomija univerze pa je bistveno novejša, »sindikalna« pravica, ki

jo je prvo formuliralo Ameriško združenje univerzitetnih profesorjev leta 1915., ko je državna administracija odstranila profesorje z oddelka za ekonomijo na Stanfordu, ker so kritizirali njeno politiko monopola na železnici (AAUP, 2009).

Slovenska visokošolska strategija doživlja ostre napade v imenu obrambe avtonomije univerze, pri čemer nikogar ne moti, da nimamo obče sprejete opredelitve, kaj bi naj avtonomija sploh bila. Po Robertu Berdahlu (1990) je avtonomija univerze bodisi proceduralna ali substancialna. Prva se nanaša na postopke – kako univerza deluje – in glede tega je v Evropi sprejeta nedotakljivost visokega šolstva. Mislim, da se slovenska strategija v tem pogledu ni pregrešila, pač pa nekatere pripombe nanjo iz javne razprave – še posebej s študentske strani – pozivajo zunanje dejavnike k poseganju v notranje odločitve univerz in dejansko svarijo pred avtonomijo. Substancialna avtonomija pa se nanaša na to, kaj univerza nudi kot ekvivalent za vložena sredstva, kar so uporabniki, na čelu z državnim predstavništvom, še kako upravičeni skrbno presoјati in meriti. To so tudi zmeraj počeli, razen v okoljih, kjer visoko šolstvo nima prav nobenega odločilnega pomena in paberkuje v revščini. Nujno je, da so pri tem upoštevani vsi deležniki in ne zgolj »pristoјno« ministrstvo. Glede tega so odnosi zamegljeni in visoko šolstvo se bolj malo ukvarja s vprašanjem, komu vse oz. ali sploh komu mora »odgovarјati« za svoje delovanje. Tako razumevanje substancialne avtonomije, ki je izraz legitimacijske krize univerz, je nevarna pot v marginalizacijo visokega šolstva sploh. Je pa horizontalno povezovanje visokega šolstva z »uporabniki« narporno in večini se zdi enostavnejše ter donosnejše lobiranje v politiki. Vsaj nekaj časa je v slovenski politiki celo velјajo, da so univerze dogovorno razdeljene po strankah, kar je popolnoma monstrozna logika, ki pa še ni povsem presežena in njene negativne posledice še vedno čutimo.

Država se ne sme obnašati kot samovolјni lastnik visokega šolstva, ampak kot »evaluativna država«, ki ukrepa glede na objektivno izmerjene oz. ocenjene dosežke (Neave, 1998). V nacionalni strategiji bi morali predvideti, kako bodo visokošolske institucije odgovarјale na pričakovanja vseh deležnikov, na podlagi katerih kazalcev in s kakšnimi splošno dostopnimi poročili. Zdi se, da je raziskovalna sfera veliko dlje v pogledu transparentnosti rezultatov, ima izdelana merila, sistem ocenjevanja in sprotno objavlja vse informacije o raziskovalni dejavnosti (glej <http://sicris.izum.si>). O visokošolski izobraževalni dejavnosti takšnega pregleda ni.

Neave navaja štiri razloge za »evaluativno državo«:

- vzpostavitev alternative birokratski regulaciji;
- opredelitev jasnih razmerij odgovornosti;
- boljše strateško načrtovanje visokega šolstva;
- preseganje mentalitete, da je visoko šolstvo nikogaršnje.

Namesto zaprtega birokratskega državnega nadzora se uveljavlja »monitoring«, ki daje visokemu šolstvu več možnosti za smotrno samoregulacijo. Financiranje v obliki »lump sum« prinaša neprimerno več samostojnosti, a tudi več odgovornosti glede porabe javnega denarja. Visoko šolstvo mora razviti pogodbeni menedžment, in to ne le v smeri proti državi, ampak tudi v smeri proti svojim sestavnim delom. Najbolj pri roki je neoliberalna formula, ki univerzo spreminja v trgovino in študente v potrošnike (Meyer/Rüegger, 2005). Na tej podlagi se ugotavlja poenostavljena rentabilnost univerze. Že zdavnaj jo je duhovito zavrnil Albert Einstein z besedami: »Univerza je v resnici stroj s slabo učinkovitostjo, a je vseeno nenadomestljiva ... Narediti mora še malo več stroškov, pa se bo izplačala.« (Einstein, 1924.)

Glede urejanja pogodbenih odnosov med »evaluativno državo« in visokim šolstvom se najpogosteje omenja »11 točk«, ki izhajajo iz prakse ameriških zveznih držav (Breneman/Kneedler, 2005):

1. Vsi zainteresirani, ki izpolnjujejo razumne kriterije, morajo dobiti možnost za vpis na visokošolski študij.
2. Študentje morajo dobiti denarno pomoč, če njihovi družinski dohodki ne omogočajo, da bi razvili svoje očitne sposobnosti.
3. Visokošolski sistem se bo posebej brigal za zadostno število diplomantov na deficitarnih področjih.
4. Študijski programi bodo dosegali visoke akademske standarde, ki bodo tudi sprotno evalvirani.
5. Z dodatnimi pedagoškimi metodami bo zagotovljena visoka prehodnost iz letnika v letnik.
6. V celotnem visokošolskem sistemu bodo uveljavljeni enotni vpisni postopki in evidence.
7. Visokošolski sistem prevzema soodgovornost za ekonomski razvoj države.
8. Znanstvene raziskave visokošolskih institucij bodo konkurenčne pri pridobivanju sredstev iz državnih in privatnih virov.
9. Visoko šolstvo bo skrbelo tudi za raven osnovne in srednje šole.
10. Za stabilnost financiranja bo poskrbljeno s šestletno finančno perspektivo.
11. Visoko šolstvo je odgovorno za stalno izboljševanje učinkovitosti in ekonomičnosti delovanja.

Nedavno je bil pod pritiskom vse pogostejših »pomorov« na kolidžih in univerzah sprejet še 12. cilj: Visoko šolstvo bo skrbelo tudi za varnost v svojih okoljih.

Visokošolska stran nobene od navedenih točk ne ocenjuje kot poseg v lastno avtonomijo.

Zasebno visoko šolstvo

Visoko šolstvo v svetu je že davno preseglo 100 milijonov študentov in v njem se obrača več deset tisoč milijard evrov letno. Obstajajo korporacije, ki so to »poslovno priložnost« podrobno naštudirale in na različne načine vzpodbujajo razvoj v smeri komercializacije – prava ideja za vlade, ki iščejo proračunske prihranke?

Strategija razvoja našega visokega šolstva do leta 2020 se komajda dotakne zasebnega visokega šolstva. OECD je objavil redni pregled šolstva v svojih članicah za leto 2010, kjer navajajo, da je slovensko zasebno šolstvo leta 2007 vpisalo 5,1 % vseh študentov v koncesionirane programe tipa B, 12,1 % vseh študentov v koncesionirane programe tipa A in 14,8 % v nekoncesionirane programe tipa B oz. 7,4 % v nekoncesionirane programe tipa A (OECD, 2010). To gotovo niso zanemarljivi deleži, čeprav so daleč od alarmantnih trditev v javni razpravi o Nacionalnem programu visokega šolstva, da privatne šole že dominirajo v terciarnem izobraževanju. Koristen je poduk Ulricha Teichlerja, da zasebno visoko šolstvo v Evropi prevzema nase glavino bremena nihanj pri povpraševanju po določenih profilih, za kar bi mu moral biti javni sektor hvaležen. Prav zato pa je zasebno visoko šolstvo relativno nestabilno in brez trdne infrastrukture.

Zasebno visoko šolstvo se v svetu pojavlja v različnih podobah: kot najelitnejši del visokega šolstva, kot najbolj masovne »tovarne diplom« in kot šolstvo s posebnim poslanstvom – verskim, etničnim ipd. Deluje bodisi s profitnimi ali neprofitnimi nameni in zadnje čase se pojavlja v javno-privatnem partnerstvu. Vse pogostejše pa se privatni interes skriva pod površjem javnega šolstva, čemur je treba posvetiti posebno pozornost: v Rusiji je že 40 % študentov javnih univerz v resnici »privatnikov«, v Ukrajini, Latviji, Gruziji, Romuniji ... pa predstavljajo kar večino (Bjarnason, 2009). Koliko je samoplačnikov na naših javnih univerzah in kako smo do njih prišli, je tudi zgodba o privatizaciji znotraj javnega sektorja, ki jo neradi slišimo. Je pa evidentno, da so prav zaradi tega nastala kričeča finančna nesorazmerja, ki so ob nepreračunljivem vmešavanju politike glavni razlog krize visokošolskega sistema.

Vendar pri zasebnem visokem šolstvu ne gre za kakšen tranzicijski pojav, saj je po svetu vse polno privatnih ekspozitur znanih univerz. Po drugi strani so Britanci pred kratkim opravili raziskavo, ki je pokazala, da se na javne univerze lepijo celi grozdi privatnih firm, ki posojajo infrastrukturo, izvajajo servisne dejavnosti, prodajajo študijska gradiva, programsko opremo in še sto drugih stvari, katerih iztržek predstavlja zelo velik del javnih visokošolskih financ (Fielden, 2010). Za Slovenijo velja, da česa takega pri nas ni in da je razmejitev med javnim in zasebnim visokim šolstvom kristalno jasna, kar seveda ni res.

Slovenski javnosti ni znano, da je stotine univerz v različnih državah dejansko v lasti privatnih korporacij, ki letno realizirajo milijardne prihodke in stotine milijonov dobička. Naj jih nekaj naštejemo: Apollo Group (1,5 mrd.), Career Education Corporation (1,2 mrd.), Corinthian (0,6 mrd.), DeVry (0,8 mrd.), Education Management Corporation (0,7 mrd.), Sylvian Learning Systems (po novem Laureate) (0,5 mrd.) itd. Da ne bo pomote: to niso filantropske organizacije, ampak pridobitna podjetja, z njihovimi univerzami pa naši akademiki s ponosom sodelujejo.

Lahko bi našli še mnogo variant, kako se visoko šolstvo privatizira in se v resnici z njim ne ravna več kot z javnim dobrim, ampak kot s privatno lastnino. Visoko šolstvo v večini ni več utemeljeno na »družbeni pogodbi«, ampak se za javna sredstva z visokošolskimi korporacijami – javnimi in privatnimi – sklepajo bolj ali manj običajne »kupoprodajne pogodbe« za storitve, ki se nudijo študentom. Odgovornost države pri tem je, da ne kupi »mačka v žaklju«, zato vztraja pri mehanizmih kontrole kakovosti. Mnoge vlade javno povedo, da jim je pri tem vseeno, ali so šole javne ali privatne, ker je važno samo to, da »znajo loviti miši«. Ameriško zasebno visoko šolstvo vpisuje 20 % populacije, vendar daje 30 % vseh diplomantov; v teh šolah v rednem roku konča študij 79 % študentov, v javnih pa le 49 %. Zato ima privatni Harvard 30 % prihodkov od šolnin, 10 % od donacij in že 60 % od države.

Pregled današnjih razmerij med javnim in privatnim šolstvom v svetu nudi naslednjo sliko:

- monopol javnega visokega šolstva ob redkih izjemah zasebnih visokih šol,
- legalno vključevanje zasebnih visokih šol v javno financiranje,
- de facto delitev na javno visoko šolstvo (univerze) in zasebno visoko šolstvo (politehnike),
- postopna transformacija javnega visokega šolstva v zasebno visoko šolstvo,
- laissez-faire.

Razvidni sta dve tendenci: a) da je v javnem visokem šolstvu vse več privatnih elementov in b) da sektor zasebnega visokega šolstva naglo raste. Vsi vedo, da je treba to upoštevati v prihodnjih regulacijah visokega šolstva. Če ne zaradi drugega, že zaradi »zaščite potrošnikov«. Najslabše je ad hoc reševanje, ki je bilo dosedanja značilnost tudi v Sloveniji, izražalo pa se je v naslednjem:

- postopki niso transparentni,
- o isti stvari se odloča na več mestih,
- kriteriji in indikatorji so »konzervativni« – čim večja podobnost obstoječi strukturi,

- verifikacijski postopki so izjemno počasni,
- uradniki mislijo, da morajo ovirati in nikakor pomagati.

Izhodišče naše strategije je visoko šolstvo kot javna odgovornost, še več – kot javna služba. Podlaga za to je Praška deklaracija iz leta 2001, ki govori o visokošolskem izobraževanju kot »javnem dobrem« (Zgaga, 2003: 38). Slednje je nobelovec Stiglitz problematiziral, ker bi morala biti visokošolska izobrazba potem nerivalsko in neekskluzivno blago, zastonj in za vse, kar se veda ni (Stiglitz, 2003). Slovenija je končno tudi podpisnica GATT, ki ščiti trgovanje z visokošolskimi storitvami. Podpiram znanje kot javno dobro, vendar si ne delam iluzij glede njegove privatizacije, ki naglo napreduje. Tudi ko v visokem šolstvu obstaja odlična možnost izbire – npr. med odprtokodnim računalništvom kot javnim dobrim in Microsoftom kot privatno lastnino –, se naša vlada brez oklevanja in neomejeno odloči za zasebni interes in ne za javno dobro.

Nacionalna strategija visokega šolstva govori o visokošolskem izobraževanju kot javni službi. Glede slednje prevladuje francoski koncept »service public«, kar se najtesneje povezuje z brezplačnostjo. Pri nas se pojem uporablja za aktivnosti, za katere EU priporoča in uveljavlja termin »services of general interest« (SGI). Razlika med obema konceptoma je v tem, da se javna služba izvaja monopolno, služba v splošnem interesu pa ne. Težko je tudi razumeti, da javne službe ne bi opravljali javni uslužbenci, kar naš dokument dopušča le še kot opcijo. Dejstvo je, da sklicevanje na javno službo prikriva vse pogostejše elemente privatizacije v našem javnem visokem šolstvu, kar ni v prid njegovi transparentnosti. Morda pa bi bilo dobro reči bobu bob in popu pop?

Popolnoma zmotno je enačenje zasebnega visokošolskega sektorja z »akademskim kapitalizmom«, saj le-ta ponazarja zlom avtonomije univerze in diktat kapitala nad njo, kar pa je grožnja tako za zasebno kot za javno visoko šolstvo. V številnih primerih se zasebno visoko šolstvo pred njim brani uspešneje kot javni visokošolski sistem.

Zasebno visoko šolstvo je dejstvo v svetu in v Sloveniji ter ni dobro, če si pred tem zatiskamo oči in ga skrivamo pod pojmom »koncesioniranih visokošolskih institucij«, za kar ni nobene potrebe. Zakaj bi moralo biti terciarno izobraževanje edini šolski sektor, kjer se privatne šole ne omenjajo, še posebej, ker to sploh ne odgovarja realnosti? S strategijo ne usmerjamo zgolj razvoja javnega visokega šolstva, ampak celotnega visokega šolstva in spregledovanje zasebnega visokega šolstva je resna slabost.

Vrste visokošolskih institucij

Institucionalno strukturo slovenskega visokega šolstva sestavljajo:

- štiri javne in ena zasebna univerza v statusu zavodov, ki imajo pod svojo streho fakultete, umetniške akademije, visoke šole, inštitute, knjižnice in različne servisne organizacije (skupaj 60 enot);
- samostojne fakultete in visoke šole v statusu javnih ali zasebnih zavodov (skupaj 30 enot);
- višje strokovne šole po posebnem zakonu o višjih šolah, v statusu javnih ali zasebnih zavodov oz. enot zavodov, ki so vse zunaj pristojnosti MVZT (skupaj okoli 70 enot).

Gre za izjemno raznoliko in razdrobljeno strukturo, ki kaže predvsem na to, da odgovorni za razvoj postsekundarnega izobraževanja v preteklem obdobju niso vodili kakšne zelo konsistentne politike razvoja visokošolskega sistema. To je še bolj očitno, ko izza institucionalne strukture pogledamo še programsko strukturo. Ni jasnih kriterijev in skupnih imenovalcev za posamezno vrsto visokošolskih institucij in zelo vprašljiva je odgovornost države, ki študentom in zaposlovalcem jamči, da se izza določene vrste šole nahaja standardizirana kakovost izobrazbe. Nacionalni program visokega šolstva bo zgrešil enega od ključnih smotrov, če v prihajajočem desetletju ne bo vzpostavil elementarnega reda v institucionalni strukturi visokega šolstva.

Navidežno so univerze (UL, UM, UP, UNG, EMUNI) po institucionalni opredelitvi še najbolj nesporne, vendar dejansko obstaja kup zelo resnih dilem:

- razmerje med univerzo in njenimi organizacijskimi enotami (članicami) je že dolgo časa konfliktno, saj enote zahtevajo zase več »neodvisnosti«;
- nedorečen je položaj univerzitetnih inštitutov, ki so potisnjeni na trg, na drugi strani pa neodvisni inštituti pretežno raziskujejo za javna sredstva;
- dopuščen je obstoj univerz brez univerzitetnih knjižnic in druge »intelektualne infrastrukture«, kar je sicer značilnost »tranzicijskih« univerz vprašljive kakovosti;
- manjkajo standardi, ki opravičujejo naziv univerze in se nanašajo na programski razpon, na razmerje med ravnmi zahtevnosti programov, raziskovalno kompetenco, mednarodno priznavanje itd.

Avstrija je konfliktno zahtevo fakultet po samostojnosti rešila tako, da jim je odprla pot do univerzitetnega statusa, s čemer se je avstrijska »visokošolska pokrajina« zelo spremenila. Univerze se izraziteje profilirajo in iščejo svoje mesto v mednarodni tekmi. Če jim je to prineslo učinkovitejše upravljanje, bi morala biti taka rešitev zanimiva tudi za Slovenijo, kjer so konflikti in blokade med univerzo in fakultetami vsakdanji pojav. Nacionalna strategija sicer zagovarja redukcionizem glede števila univerz, ker želi umiriti nadaljnjo ekspanzijo visokošolske mreže. Vendar bi morali na univerze gledati

predvsem z vidika njihove učinkovitosti in jih »optimirati« na tej podlagi. Seveda k temu spada tudi racionaliziranje transakcijskih stroškov, ki v sedanjih strukturi sploh niso majhni.

Opredeliti bi se morali tudi glede dveh specifičnih oblik univerze: »raziskovalna univerza« in »odprta univerza«. Z raziskovalnimi univerzami so mišljene elitne visokošolske institucije, ki jim je dopuščeno, da se osredotočijo na najvišje stopnje izobraževanja in da se nadpovprečno posvečajo raziskovalnemu delu. Možnosti za takšno univerzo so odvisne od razpoložljivega kadrovskega potenciala, zato je ni mogoče »izforsirati«, je pa velika škoda, če potencial obstaja, pa ga ne izkoristimo. Po vzoru britanske »Open university« deluje po svetu na stotine podobnih institucij, brez katerih si ni mogoče več zamisliti sodobnega visokošolskega sistema. Slovenija se tudi na tem področju vede konzervativno in širijo se zgolj negativne predstave o vprašljivi kakovosti online študija, zelo malo pa je znanega o njegovem nespornem inovativnem prispevku. Če nacionalni program niti do leta 2020 ne bo predvidel sistemskega pristopa do te oblike visokega šolstva, se bo pač zgodila mimo njega, kar je pomanjkljivost razvojne projekcije.

Univerzitetno raziskovanje je pri nas podhranjeno: iz sredstev za raziskovanje mu pripade 13 %, kar je najmanj v EU, kjer je ustrezen povprečni delež 22 % (MVZT, 2010: 14). To je v kričečem nasprotju z okoliščino, da v našem visokem šolstvu deluje kar 60 % vseh doktorjev znanosti, kar je največja koncentracija v EU. Vendar pa delajo s silno skromnimi sredstvi, s katerimi lahko pripeljejo raziskave do člankov, ne pa do patentov, inovacij ipd. Zato smo po znanstvenih objavah na milijon prebivalcev (1.637) močno nad povprečjem EU (1.037), po drugih kazalcih uspešnosti raziskovanja pa zaostajamo. Vendar je treba ob tem upoštevati tudi opozorila o poslanstvu univerz, ki jih je izrekel Jürgen Mittelstrass, predsednik Academia Europea v razpravi o Evropi znanja 2020, da so univerze zavezane univerzalnosti, transdisciplinarnosti, identiteti in pluralnosti, kakovosti ter šele nato komercializaciji (Mittelstrass, 2004). Seveda se mora to poznati tudi v »znanstveni produkciji« visokega šolstva, ki je ni mogoče kar izenačiti z običajnimi raziskovalnimi organizacijami in bi morali o njej govoriti ločeno, bodisi v visokošolski ali v raziskovalni strategiji Slovenije. Menda ni treba poudarjati, da je kakovost univerzitetnega raziskovanja sinonim za kakovost druge in tretje »bolonjske stopnje«.

Še veliko bolj »razglašene« kot univerze so visoke in višje šole, ki so si podobne zgolj po tem, da so »neuniverza«. Razumljiv je predlog, da bi jim našli skupni okvir, in to bi naj bila »politehnika«. Težava je, da je to v svetu že dolgo prisoten pojem, ki je vse prej kot enoznačen, razen tega pa je večina politehnik prerasla v univerze (uporabnih ved). Še enkrat bi veljalo pretehta-

ti, kaj pridobimo s politehnikami in če ne bi ostali pri »visoki šoli« in »višji strokovni šoli«, ki bi ju pa natančneje definirali. Visoka šola je visokošolska institucija, ki izvaja programe 1. bolonjske stopnje, ob izpolnjenih dodatnih pogojih pa tudi 2. bolonjske stopnje. Višja strokovna šola pa je omejena na izvajanje programov t. i. kratkega cikla, ki jih Joint Quality Initiative šteje za sestavino terciarnega izobraževanja in jih je treba vgraditi v visokošolski sistem. Pravkar narejena študija EURASHE pove, da je v 17 evropskih državah na te šole vpisanih skoraj 2 milijona študentov in da ne gre za nikakršen »ostanek«, »dodatek« ali »zasilni izhod«, ampak za organski in standardiziran del sistema (Kirsch/Beernaert, 2011). Tako bi ga bilo treba vgraditi tudi v našo nacionalno strategijo.

Diverzifikacija programov

Slovensko visoko šolstvo menda ponuja med 600 in 700 programi, kar je enormna količina, ki sama po sebi navaja h kritičnemu preverjanju in k integraciji. To je naloga NAKVIS (Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu), ki mora najti pravo razmerje med:

- hierarhičnostjo programov, pri kateri je bistveno, kam se program umesti na lestvici od skrajšanega ciklusa do doktorskega programa, in
- organskostjo programov, pri kateri je bistveno, da vsak program odgovarja ugotovljeni družbeni potrebi po kvalifikaciji, kar je odločilno, kam na prej omenjeni lestvici se uvršča.

Bolonjska reforma računa z možnostjo stopitve (konvergence) obeh pristopov in predvideva dosledno stopnjevitost programov, obenem pa zanesljivo zaposljivost po vsaki stopnji. Za del visokošolskih programov uvrščanje v mednarodno hierarhijo ne predstavlja nobenega problema, drugi del programov pa se organsko močno navezuje na specifične zaposlitvene možnosti v Sloveniji, zato odstopa od splošne hierarhije. Opraviti imamo z naslednjo matriko (Tabela 1):

Tabela 1: Odnosi med programi.

	odnosi med programi	
izhodišče	ORGANSKO	HIERARHIČNO
namen	razvite specifike	mednarodna konkurenčnost
norma	zahteve poklica	čim višji mednarodni rang

Skladno z navedeno matriko so podpisnice Bolonjske deklaracije razvile različne vrste programov in ni res, da v evropskem visokošolskem prostoru prevladuje vsesplošna enotnost. Ohranila se je delitev na:

- usmerjene programe, ki referirajo na poklice in so tesno povezani z lokalnim razvojem, in

- proste (liberal) programe, ki nimajo »lokalnih obveznosti« in se ravna-
najo po mednarodni konkurenčnosti.

Evropski visokošolski sistemi so ne glede na Bologno vedno kombinaci-
ja obeh vrst programov in so potemtakem binarni. Kombinacija pa ne pome-
ni pomešanosti, ampak nadzorovano diverzifikacijo. Vzorec zanjo je še zmeraj
Californian Master Plan, ki je vzpostavil naslednje programske celote:

- raziskovalne univerze (mreža UC),
- univerze uporabnih ved (mreža državnih univerz),
- prosti (liberal) kolidži,
- poklicni (vocational) kolidži s kratkim ciklusom.

Načrtovalci »bolonjske reforme« so prepričani, da je mogoče nave-
dene štiri programske oblike spraviti na skupni imenovalac in jih realizira-
ti v kontinuiteti zaporednih stopenj, kar so štirje šolski ministri (Francije,
Nemčije, Italije in Združenega kraljestva) zapisali v Deklaraciji s Sorbonne
leta 1998. Pri tem naj bi pomagala modularizacija in ECTS-ji, opredeljeni v
Bolonjski deklaraciji leta 1999. Vendar stvari ne tečejo tako gladko, reakci-
je so hude in mnogi ohranjajo diverzifikacijo na stopnjevanje in nestopnjeva-
ne študije, ne zgolj pri medicini, ampak tudi na drugih področjih. Eurydice
(2010) je nedavno objavil silno pisan zemljevid Evrope, na katerem je vrisa-
nih 6 različnih variant implementacije »enotnega« bolonjskega modela, k
čemur je treba dodati še »kratki poklicni cikel«. Kot primer nezadovoljstva
s »programskim talilnim loncem« naj navedem razgradnjo posebnih uč-
iteljskih programov na Švedskem, ki da je huda grožnja za kakovost osnovne
in srednje šole, ker profesionalni kemik s prvo ali drugo stopnjo pač ni isto
kot profesionalni učitelj kemije.

Koren problema je v pojmovanju znanja. Znanje lahko razumemo kot
neko količino konkretnih vedenj, namenjenih uporabi v predvidljivih situa-
cijah. Pričakujemo jih kot poklicna znanja. Lahko pa znanje razumemo kot
obvladanje miselnih postopkov, kot epistemsko kulturo, ki se izkaže v ne-
predvidljivih situacijah. Pričakujemo ga kot raziskovalno znanje. Vemo, da
se obe vrsti znanja približujeta druga drugi, vendar se niti približno ne pre-
krivata in se verjetno nikoli ne bosta. To ne pomeni, da ni pritiskov v tej sme-
ri, saj je visoko šolstvo razpeto med akademskim kapitalizmom ter javnim
upravljanjem znanja in se prostor »čiste« znanosti vse bolj oži na račun in-
strumentalizacije znanstvenikov.

Programe za pridobivanje poklicnih znanj je treba slej kot prej usmer-
jati glede na zahteve zaposlovalcev, programov za pridobivanje raziskovalnih
znanj pa ne bi smeli kapitalsko vezati, ker je treba znanost ohraniti v javni do-
meni in ji pustiti vsa vrata odprta. Dobro je treba pretehtati, kaj združevanje
obojih programov pod isto streho prinaša z vidika razmerja med kapitalskim
in javnim interesom. Eno je torej vprašanje, ali so s kognitivnega vidika »po-

klicni« programi na prvi stopnji res optimalna podlaga za »raziskovalne« programe na drugi in tretji stopnji. Drugo pa je politično vprašanje, kako ločiti upravljanje s »poklicnimi« programi od upravljanja z »raziskovalnimi« programi. Ne sme nas zavesti trenutna razprava o visokem šolstvu v Sloveniji, ko se »kapital« sploh ne oglašja in država nastopa tako v kapitalskem kot v javnem interesu, kar pa se lahko zelo hitro radikalno spremeni.

Enovitost hierarhičnega sistema visokošolskih programov, ki jo pripisujemo »bolonjski reformi«, je torej varljiva, ker mnoge države v resnici ohranjajo binarno strukturo, potrjeno z nacionalnim ogrodjem kvalifikacij. Tranzicijske države tega ne upajo storiti, Slovenija pa odlaša z odločitvijo, ker je tako ali tako zmeraj zadnja med vsemi podpisnicami. Žal to ni posledica kakšnih globljih premislekov, ampak inercije. Dejansko imamo v našem visokem šolstvu neformaliziran binarni sistem, ki ga prikazujemo kot enovitega v prepričanju, da bo to omogočilo ohranitev statusa quo, kar je mnogim poglavitni cilj. Nacionalni program visokega šolstva predlaga formalizacijo binarnosti, kar je v akademski javnosti razumljeno kot grozeča sprememba. Toda res radikalna sprememba bo nastopila, če bo namesto organske diverzifikacije prevladala enovita hierarhija z obvezno zaposljivostjo po vsaki stopnji. Ko se bo ta zaposljivost izkazala za iluzijo, »osip« na drugi in tretji bolonjski stopnji pa za »kruto realnost«, se bo povečal pritisk na neuniverzitetne programe, ki jih bo država morala hočeš nočeš koncesionirati. To se nam bo zgodilo do leta 2020 in ne vidim razloga, da si tega ne bi povedali v obraz že danes.

Internacionalizacija

Razlikovati je treba globalizacijo, internacionalizacijo in evropeizacijo visokega šolstva (Marginson, van der Wende, 2006). Nanje lahko pogledamo z ekonomskega, sociološkega, kulturnega, zgodovinskega ali političnega stališča (Luijten-Lub, 2007). Vsi trije procesi intenzivno potekajo in če jih ne znamo ločevati, je to precej zanesljiv znak, da v njih ne igramo aktivne vloge, ampak smo prepuščeni toku, kar je zelo tvegano.

Globalizacija je transformacija sveta skladno z interesi in po meri peščice najvplivnejših držav. Antiglobalistično gibanje trdi, da se zaradi tega vse bolj pogloblja prepad med Severom in Jugom, med bogatimi in revnimi. Globalna kultura, globalno izobraževanje, globalna zabava ..., vse te globalne konvergence služijo povečevanju dobičkov bogatih (Castells, 1996).

Internacionalizacija je oznaka za mednarodno sodelovanje, ki je reakcija nacionalnih držav na vsiljeno globalizacijo. Temelji na mednarodnih pogodbah, ki naj bi zagotavljale pravično »pretakanje« med državami. To bi moralo biti osnovno poslanstvo OZN (in njene agencije UNESCO), ki pa politično ni dozorela do te stopnje, da bi to učinkovito počela.

Evropeizacija je regionalni proces, ki se navezuje na delovanje EU, temelječe na sinergiji povezovanja med članicami. Zelo daleč smo še od ravni povezanosti, kakršno predstavljajo ZDA, in vprašanje je, če je ob premoči partikularizmov to sploh realen cilj (Beck, 2000).

Čeprav to univerze težko priznajo, teče globalizacija mimo tradicionalnih oblik internacionalizacije visokega šolstva in vzpostavlja nove pogoje mednarodnega visokošolskega sodelovanja; ne ozira se na nacionalne standarde, ampak uveljavlja nove »oktroirane standarde«, ki sledijo najrazvitejšim visokošolskim sistemom. To je povezano z globalnim trgom visokošolskih storitev, ki koncentrira najboljše profesorje, najobetavnejše študente, najpomembnejše raziskovalne projekte, informacijske sisteme, knjižnične mreže, založbe in vso drugo intelektualno infrastrukturo. Nacionalni program visokega šolstva se mora predvsem osredotočiti na strategijo vključevanja v mednarodno regulacijo visokega šolstva, ki mora biti učinkovita proti tež globalnemu »prevzemu« nacionalnih visokošolskih sistemov. Doslej pri tem nismo igrali vidnejše vloge, zelo slab izgovor pa je napoved, da se mi tako ali tako ne mislimo držati nobenih mednarodnih standardov, saj je to najzanesljivejša pot v popolno odvisnost.

Mobilnost ni vse, kar prinaša internacionalizacijo, ampak le eden od njenih vidikov. Vsaj tako pomembna je aktivna vloga na mednarodnem trgu visokega šolstva, na katerem vlada logika cost-benefit. Kurikularna ponudba mora biti mednarodno konkurenčna ne le po ECTS-jih, ampak po vsebinski privlačnosti in kakovosti. Na tem mestu navadno nastopi lamentacija o slovenskem jeziku, čeprav pri sodobnem individualiziranem in informatiziranem podiplomskem študiju jezik sploh ni problem. Drugače je, če si visokošolski študij še vedno predstavljamo kot nastopanje ex cathedra. Načrtna in vsestranska prisotnost na svetovnem spletu in njegova sistematična uporaba je za OECD enako pomembna kot fizična izmenjava študentov in učiteljev (OECD, 2005). Doslej se nam je internacionalizacija dogajala ad hoc, ne da bi ji pripisovali pomembno vlogo. Da bi naše visokošolske organizacije delovale kot mednarodne institucije, potrebujejo ustrezne regulatorne, normativne in kulturno-kognitivne prilagoditve. Ne vem, da bi se katera tega sistematično lotila, in nisem prepričan, da bi ji v tem primeru država nudila resno podporo.

V javni razpravi o nacionalnem programu so se slišala opozorila glede »brain drain«, kar je upravičeno, toda le v primeru, če internacionalizacija pomeni zgolj »odlive« in nobenih »prilivov«. S tem se zelo resno ukvarja Nemčija, ki beleži pogosto odhajanje najboljših strokovnjakov v ZDA, nemške univerze pa so na svetovnih lestvicah kakovosti prenizko, da bi pritegnile nadpovprečne tujce. Tu je torej jedro problema, kar bi morale skrbeti tudi nas, kot bi nas morala zanimati poteza nemške in avstrijske vlade, da bi z do-

datnimi sredstvi in organizacijskimi posegi pospešili razvoj mednarodnih »špic«, čemur pa se je njihovo visokošolsko »povprečje« hrupno uprlo in zahtevalo ustavno zaščito.

Zagotavljanje kakovosti

Akreditacije in habilitacije sta le dva od mnogih potrebnih ukrepov za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu. Enako pozornost je treba posvetiti:

- smotrnosti in preglednosti porazdelitve odgovornosti za kakovost, saj če razmerja med nosilci niso jasna, umanjka tudi zaupanje v objektivnost sprejetih ocen;
- skladnosti nacionalnih in evropskih deskriptorjev kakovosti;
- prednosti merljivih dosežkov pred apriorističnim pripisovanjem visokih rangov;
- transparentnosti postopkov evalvacije programov in institucij;
- čim hitrejši vključitvi NAKVISA v ENQA in EQAR, saj dotlej njene akreditacije nimajo mednarodne veljavnosti;
- hitrejšemu prilagajanju državnih in drugih organizacij mednarodni ureditvi priznavanja izobrazbe;
- dejanskemu upoštevanju načel vseživljenjskega izobraževanja z možnostjo uveljavljanja neformalnih poti do znanja.

Po svetu se zelo posvečajo izboljševanju kakovosti pedagoškega procesa, o čemer pričajo številni specializirani inštituti, strokovne revije in konference. Pri nas je nekoč že prebujeno prizadevanje za visokošolsko didaktiko domala zamrlo. Izključeno je, da bi se lahko brez strokovnega pristopa uspešno spoprijeli z dvema tako zahtevnima pojavoma, kot sta množičnost študija in uporaba IKT, ki bistveno vplivata na pedagoško kakovost. Zato smo priče najslabši možni situaciji, ko se učitelji in študentje medsebojno obtožujejo, kdo je bolj zanič. Namesto strokovne razprave o zelo zahtevnih temah prevladuje poenostavljen akcionizem, ki sicer glasno odmeva v medijih, vendar je zelo oddaljen od sistema zagotavljanja kakovosti visokega šolstva.

Ni mogoče kar »na pamet« reči, kaj je dobro poučevanje. Tudi metodološko sporne študentske ankete ga ne morejo zaznati. Edina pot je konsistentna evalvacija ter strpna in poglobljena razprava o pedagoških praksah, te pa ni. Zgrešen nadomestek je uporaba marketinških prijemov, pri katerih je visokošolska dejavnost razumljena kot ponudba storitev, študentje pa kot potrošniki, kar praviloma vodi k absolutizaciji enega samega vidika kakovosti, in sicer študentskega zadovoljstva. Najslabše pa je, če pedagoška kakovost sploh ni upoštevana ali pa je povsem podrejena raziskovalni učinkovitosti. Visoko šolstvo, ki ne izvaja sprotne evalvacije pedagoškega procesa, ne more pametno načrtovati, ne nadzoruje svoje produktivnosti, ne optimira izrabe

virov in ne bo nikoli odlično. Slabo poučevanje razvrednoti še tako sodoben študijski program, znižuje študijske dosežke, demotivira študente, podaljšuje čas študija in zvišuje stroške. Zato bi moral Nacionalni program visokega šolstva bolj nedvoumno poudariti potrebnost dodatnih vložkov v pedagoško izpopolnjevanje učiteljev, v razvoj študijskih programov, v visokošolsko didaktiko, v metode evalviranja pedagoškega dela itd.

Visoko šolstvo je s svetovnim spletom, ki je njegova kreacija, ponovilo Prometejevo dejanje za dobrobit človeštva. Namenilo ga je ustvarjanju, razširjanju, hranjenju in uporabi znanja. Vendar so ji ta »ogenj« zvečine ukradli in ga v veliki meri sprivatizirali, kar je velika izguba za civilizacijo. Poslanstvo visokega šolstva je, da se bori za svobodni internet, za digitalne pravice človeštva in za odprtost poti do znanja. Nacionalni program visokega šolstva bi moral to zaznati in se zavzeti za:

- »copyleft« akademske produkcije,
- »creative commons« kot digitalno skupno dobro,
- prosto dostopne »pre-printe« in odprte arhive,
- obvezne visokošolske repozitorije po vzoru MIT Open Courseware Initiative,
- spletne »invisible colleges« itd.

Samoumevno je, da bi moralo visoko šolstvo zaradi vsega tega posvečati posebno skrb odprtokodnemu računalništvu, kjer je Slovenija zaradi polne naslonitve države na komercialno opremo v hudem zaostanku. Tudi o tem nacionalna strategija ne reče nobene, čeprav je Slovenija podpisnica mnogih zavez o podpiranju odprte kode.

IKT omogoča visokemu šolstvu odločilen kvalitativni preskok, če vzame na znanje:

- da imamo sprotni vpogled v globalno stanje znanosti in kulture;
- da na mreži aktivno delujejo mednarodne raziskovalne skupnosti, v pričo katerih je povečevanje lokalnih hierarhij smešno;
- da je na razpolago globalna raziskovalna infrastruktura in z njo povsem nove možnosti znanstvene uveljavitve;
- da vse bolj neizogibna interdisciplinarnost spreminja tradicionalno disciplinarno shemo in z njo razmerje med univerzalnimi in specialističnimi znanji v visokoškolskem izobraževanju.

Polna uporaba IKT, kar pomeni njeno prepoznavanje, uporabo in vgrajevanje v visokošolski sistem, spreminja tako učiteljevo kot študentovo vlogo. Nacionalni program visokega šolstva ostaja glede tega pri zelo splošni ugotovitvi o obstoju IKT, izogiba pa se oceni, kje se naše visoko šolstvo nahaja glede njene implementacije in kam mora priti do konca desetletja. Skromni rezultati dolgotrajnega in dragega projekta Računalniškega opismenjevanja na

predhodnih stopnjah izobraževanja so opozorilo, da je potrebno veliko bolj konkretno načrtovanje vgrajevanja IKT v visoko šolstvo. Za razviti del visokega šolstva v svetu lahko že danes napovemo, kako bo na podlagi uporabe IKT videti leta 2020. in kot se pri nas lotevamo tega področja, je utemeljeno vprašanje, če mu sploh želimo biti podobni. Ne gre za drugačne stroje, ki jih bomo tako ali tako nakupili, pač pa za drugačna ravnanja ljudi in organiziranost v visokem šolstvu.

Nacionalni program visokega šolstva je obšel tudi vlogo knjižnic, ki jih glede na perspektivo leta 2020 velja obravnavati kot informacijsko infrastrukturo, saj so že danes daleč od skladišča knjig. Univerze in visoke šole, ki pa sploh nimajo knjižnic, so tudi brez ekip, ki bi sistematično in strokovno skrbele za informacijsko podporo študija, kar je jasen znak nizke kakovosti. NAKVIS tega ne sme spregledati in še naprej sprejemati vprašljive izgovore na mrežne storitve neznanih ponudnikov ali na splošne knjižnice.

Javnost se zelo zanima za uvrstitev naših univerz na svetovnih lestvicah, saj to olajšuje presojo o njihovi mednarodni konkurenčnosti. Visok rang potegne za seboj prestižnost celotnega šolskega sistema, pa tudi »boniteto« države, zato razvita okolja tega ne prepuščajo slučaju. Relevantni razvrstitvi sta Shanghai Jiao University Ranking (SJTU) in The Times Higher Rankings of Universities. Prva temelji na raziskovalnih dosežkih, ki da so edini mednarodno primerljivi in ugotovljivi neodvisno od ocenjevanih univerz. Zajemajo 20 % ocene iz citiranosti v vodilnih znanstvenih časopisih, 20 % iz člankov v *Science in Nature*, 20 % iz indeksov Thomson/ISI, 30 % prinesejo »nobelovci« in še nekateri drugi lavreati, 10 % pa izračunajo iz zaposlitvene strukture (Liu/Cheng, 2005). Times Higher se ne omejuje zgolj na raziskovalne dosežke, ampak poudarja doseženo raven »internacionalizacije«: 40 % prinesejo visoke ocene mednarodne akademske javnosti, 10 % dodajo »globalni zaposlovalci«, 5 % pomeni nadpovprečen delež tujih študentov, 5 % tuji učitelji, 20 % izračunajo iz razmerja med številom učiteljev in številom študentov in preostalih 20 % tudi pri njih prinese citiranost v najpomembnejših znanstvenih časopisih.

Kot so pogosta sklicevanja na omenjene liste, so pogoste tudi kritike, ker so lestvice neobčutljive za kulturne in druge razlike (Van Dyke, 2005). Prvič, izrazito naklonjene so raziskovalnim univerzam in ne upoštevajo poslanstva velikih raznorodnih univerz. Drugič, kombinirajo kazalce, ki so izbrani zelo arbitrarno. Tretjič, za vsako ceno rangirajo tudi stvari, ki jih je treba zaradi tega skrajno poenostaviti. Četrto, nihče ne vrednoti »dodane vrednosti« iz pedagoškega dela. Petič, reciklira se že davno pridobljen ugled, ne glede na njegovo aktualno utemeljenost. Znan je primer, ko so pravno šolo na Princetonu uvrstili med deset najboljših, čeprav tam taka šola sploh ne obstaja. Nemški Center za razvoj visokošolskega izobraževanja (www.

che.de) se je v povezavi z Die Zeit lotil izdelave popolnejšega sistema rangiranja, v katerega sta se vključili tudi Avstrija in Švica, izhajajo pa iz odgovornosti šolskih oblasti do svojih državljanov (CHE, 2010). Zanj se zanima še vrsta drugih držav in nič ne bi škodilo, če bi se jim pridružila tudi Slovenija.

Socialna razsežnost

Masovni vpis v terciarno izobraževanje je postal alibi za socialno neobčutljivost visokošolske politike, ki daje vtis, kot da skrb za odrinjene družbene skupine ni več potrebna. V resnici pa premalo vemo, kje vse se kaže socialno razlikovanje:

- ni poznana socialna struktura vpisanih, ki izgubljajo leta in ne končajo študija;
- ni primerjalnega pregleda socialnih karakteristik študentov nižje in višje rangiranih študijev;
- ni kritičnih analiz socialne reprodukcije akademskih poklicev;
- ni vpogleda v socialni izvor študentov, ki si z »malim delom« sami financirajo študij;
- ni izdelanega pristopa za podporo nadarjenim študentom itd.

Ne v slovenskem, pač pa v avstrijskem družboslovju so opazili, da je Slovenija glede stopnje medgeneracijske vztrajnosti pri doseganju izobraževalnih ravni na neslavnem evropskem vrhu in da jo glede tega prehiteva le še Italija (Fessler, 2011). Naša šola skratka ne odigrava pričakovane vloge pri socialni mobilnosti, pač pa je primer t. i. »efekta sv. Mateja« in daje tistim, ki imajo že od doma veliko, še več; onim drugim, ki od doma ne prinesejo skoraj nič, pa še to vzame in jih dokončno potlači. Na Slovenijo so postali glede tega pozorni že nekaj let prej v raziskavi, ki so jo na vzorcu 42 držav opravili sodelavci American University in Univerze v Sieni (Hertz, 2007). Saj ne gre za to, da pri nas ne bi namenjali denarja za socialne transferje mladim ljudem, ki se šolajo. Celo nasprotno, tujci na študiju pri nas se ne morejo dovolj načuditi širokogrudni delitvi bonov za gostinske usluge. Očitno pa se vse to dogaja brez slehernih socialnih kriterijev in ne pomaga tistim, ki bi jim moralo. Po mojem so v ospredju politični cilji obvladovanja študentske populacije, ne pa skrb za izobraževanje kot kanal socialne mobilnosti.

Živimo v obdobju hudega razslojevanja in vse globljih socialnih razlik, kar se bo do leta 2020. le še zaostrovalo; lahko se zgodi, da bo postalo socialno poreklo kritični dejavnik vključenosti v visoko šolstvo. Članice EU so začele občutno zmanjševati socialne pomoči študentom in uvajati šolnine, čemur bo – sicer s standardnim zamikom – zelo verjetno sledila tudi Slovenija. Takrat bo postala socialna razsežnost v visokem šolstvu res usodna. Morali bi slediti Franciji, ki si je glede na opisano perspektivo zadala zelo konkretne cilje socialne politike, da bodo v visoko šolstvo vpisali najmanj 50 % vseh

otrok iz delavskih družin in od tega 30 % na »elitne« šole. Sami študentje marsikje že slutijo težke čase in energično protestirajo proti poslabšanju socialnega položaja. To lahko močno spremeni razmere v visokem šolstvu, kot so zamišljene v nacionalnem programu.

Viri in literatura

- AAUP (2009). *History of the AAUP*. [Http://www.aaup.org/AAUP/about/history](http://www.aaup.org/AAUP/about/history) (23. 1. 2011).
- Altbach, G. P. (2006). *International higher education: Reflections on policy and practice*, Chesut Hill: Center for International Higher Education.
- AUCC (2001). *Commercialization of university research*, Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.
- Bacon, F. (1597). *Meditationes Sacrae: De Haeresibus. V: Exemplum tractatus de fontibus juris: and other latin pieces of Lord Bacon*, Edinburgh: Waugh and Innis (1923).
- Beck, U. (2000). *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Berdhal, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British Universities. *Studies in Higher Education* 15 (2), 169–180.
- Bjarnason, S., Cheng, K-M., Fielden, J., Lemaitre, M-J., Levy, D., Varghese, N. V. (2009). *A new dynamic private education*, Paris: OECD.
- Bleiklie, I., Laredo, P., Sörlin, S. (2007). *Main transformations challenges and emerging patterns in higher education systems*, Paris: UNESCO.
- BWGQF - Bologna Working Group on Qualification Framework (2005). *A frameworks for qualifications of the European Higher Education Area*, Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Breneman, W. D., Kneedler, H. L. (2005) *Negotiating a new relationship with the state: The Virginia experience*, TIAA-CREF Institute Conference, New York City, Nov. 3–4, 2005.
- Castells, M. (1996). *The rise of network society*, Cambridge: Blackwell Publishing.
- CERI (2008). *Higher education to 2030*, Paris: OECD.
- CHE (2010). *Study and research in Germany*. University rankings, published in association with Die Zeit. [Http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschulranking/06543.en.html](http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschulranking/06543.en.html) (11. 3. 2011).
- Clark, B. R. (1970). *The distinctive college. Antioch, Reed & Swarthmore*, Chicago: Aldine.
- Dainton, L. (1989). The British knowledge industry: Nationalized, privatized or hybrid? *Journal of the Royal Society of Medicine* 82, dec., 704–711.
- David, A. P. (2000). *A tragedy of the public knowledge »commons«? Global science, intellectual prosperity and the digital technology boomerang*, Stanford: Stanford Institute for Economic Policy Research.

- De Boer, H., File, J. (2009). *Higher education governance reforms across Europe*, Brussels: ESMU.
- Einstein, A. (1924). An Max Wertheimer. *Deutsche Universitätszeitung* 8/1991, 42.
- Enders, J., van Vught, F. (2007). *Toward a cartography of higher education policy change*. A festschrift in honour of Guy Neave, Enschede: CHEPS.
- EURYDICE (2010). *Focus on higher education in Europe 2010*. The impact of the Bologna Process, Brussels: EACEA.
- Evropska komisija (2010). *Evropa 2020. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast*, Bruselj: COM (2010) 2020.
- Felt, U. (2007). *Taking european knowledge society seriously*, Brussels: EC.
- Fessler, P., Mooslechner, P., Schürz, M. (2011). Intergenerational transmission of educational attainment in Austria. *Springer Science & Business Media*, LLC, 2011.
- Fielden, J. (2010). *The growth of private for-profit higher education in the UK*, London: Universities UK.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of commons. *Science* 162, 1243–1258.
- Heidegger, M. (1954). *Was heisst Denken?* Vorlesungspublikation, Tübingen: Niemayer Verlag.
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith N., Verashchagina A. (2007). The inheritance of educational inequality: International comparisons and fifty-year trends. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy* 7 (2).
- Hess, C., Ostrom, E. (2007). *Understanding knowledge as a commons: From theory and practice*, Cambridge: MIT Press.
- Kincheloe, J. L. (2008). Critical pedagogy and the knowledge wars of the Twenty-First Century. *International Journal of Critical Pedagogy* 1 (1), spring.
- Kirsch, M., Beernaert, Y. (2011). *Short cycle higher education in Europe*, Brussels: EURASCHE.
- Knutsen, C. H. (2007). *The functions of international agreements and regulation in the areas of knowledge creation and diffusion: Beyond the role of creating efficient global or regional markets*. Working paper for the GARNET JERP Workshop, Oslo, 3–5 May, 2007.
- Kogan, M., Kogan, D. (1983). *The attack on higher education*, London: Kogan Page.
- Kuhlen, R. (2010). Ethical foundations of knowledge as a commons. V: *Proceeding of the International Conference commemorating the 40th Anniversary of the Korean Society of Library and Information Science*. Seoul, Oct. 8. 2010.
- Liu, N., Cheng, Y. (2005). The academic ranking of world universities. *Higher Education in Europe* 30 (2), 127–136.

- Luijten-Lub, A. (2007). *Choices in internationalisation: How higher education institutions respond to internationalisation, europeisation, and globalisation* (Disertacija na Univerzi Twente), Enschede: CHEPS/OT.
- Maasen, P., Olson, J. P. (2007). *University dynamics and european integration*, Dordrecht: Springer.
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in U.S.*, Boston: Princeton University Press.
- Marginson, S., van der Wende, M. (2006). *Globalisation and higher education*, Paris: OECD.
- Meyer, C., Rüggeger, H. U. (2005). Idee und Zukunft der Universität. *Quo vadis universitas?* Nr. 1., Mai 2005.
- Mikulec, B. (2010). *Slovensko ogrodje kvalifikacij. Predlog imenovane ekspertne skupine*, Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Mittelstrass, J. (2004). *The Europe of knowledge 2020* (Prispevek na konferenci A vision for university based research and innovation). Liège, 25–28 April 2004.
- MPG (2003). *Berlin Declaration on open access to knowledge in the sciences and humanities*, Berlin: Max Planck Gesellschaft.
- MVZT (2010). *Analiza Nacionalnega raziskovalnega in razvojnega programa 2006–2010*. Inovacijska konferenca, Ljubljana: MVZT
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education* 33 (3), 265–284.
- OECD (2005). *E-learning in tertiary education: Where do we stand?* Paris: OECD.
- OECD (2010). *Education at the glance 2010*, Paris: OECD Publications.
- OECD, UNESCO (2005). *Guidelines on quality provision in cross-border higher education*. [Http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf) (13. 2. 2011).
- Oelkers, J. (2009). *Bildungs heute: Passt Humboldt noch?* (Predavanje na Univerzi Mainz, 1. dec. 2009.) [Http://www.ife.uzh.ch/user_downloads/1012/Mainz.pdf](http://www.ife.uzh.ch/user_downloads/1012/Mainz.pdf) (13. 2. 2011).
- Reichert, S., Tauch, C. (2003). *Trends III.: Progres towards the European Higher Education Area*. Report prepared for EUA, Brussels: EC-Education and Culture DG.
- Sadovnik, R. A. (1994). *Equity and excellence in higher education: The decline of liberal education reform*, New York: Peter Lang Publishing.
- Sappington, E. M. D., Stiglitz, J. E. (1987). Privatization information and incentives. *Journal of Policy Analysis and Management* 6 (4), 567–582.
- Stiglitz, J. E. (2003). *Knowledge as a public good*, Washington: Worldbank.
- Stiglitz, J. E. (2006). *Making globalization work*, New York: Norton.

- Sursock, A., Smidt, A. (2010). *Trends 2010: A decade of change in european higher education*, Brussels: EUA.
- Teichler, U. (2000). The relationship between higher education research and higher education policy and practice. V: Teichler, U., Sedlak, J. (ur.). *Higher education and research*, Oxford: Pergamon, 3–37.
- Trow, M. (2005). Reflections on the transitions from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. V: Altbach, P. (ur.). *International Handbook of higher education*, New York: Kluwer.
- Van Dyke, N. (2005). Twenty Years of university reports card. *Higher Education in Europe* 30 (2), 103–124.
- Vincent-Lancrin, S. (2004). Building futures scenarios for universities and higher education. An international approach. *Policy Futures in Education* 2 (2), 245–263.
- Williams-Jones, B. (2005). Knowledge commons or economic engine – what is university for? *Journal of Medical Ethics* 31, 241–250.
- Witte, K. J. (2006). *Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of european higher education systems in the context of the Bologna Process* (Disertacija na Univerzi Twente).
- Zgaga, P. (2003). *Bologna process between Praque and Berlin. Report to the ministers of education of the signatory countries*. Berlin, Sept. 2003.