

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**mag. Alenka Braček Lalić**

**Vpliv internacionalizacije na upravljanje človeških virov in kakovost v  
visokem šolstvu**

**Doktorska disertacija**

**Ljubljana, 2011**

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**mag. Alenka Braček Lalić**

**Mentor: redni profesor dr. Ivan Svetlik**

**Vpliv internacionalizacije na upravljanje človeških virov in kakovost v  
visokem šolstvu**

**Doktorska disertacija**

**Ljubljana, 2011**

## ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorju prof. dr. Ivanu Svetliku za strokovno pomoč, potrpežljivost in usmeritve pri izdelavi doktorske disertacije. Zahvaljujem se tudi članoma komisije prof. dr. Pavlu Zgagi in prof. dr. Marjanu Svetličiču za kritičen pregled in tehtne predloge, s katerimi sta pripomogla k izboljšanju tega dela. Zahvala gre še podjetju RR & CO. Raziskave, razvoj in prenos znanja, d.o.o., ker je omogočilo, da sem kandidirala na javnem razpisu »Mladi raziskovalci iz gospodarstva – generacija 2008«, ter sofinancerju Evropskemu socialnemu skladu za sredstva, potrebna za pripravo doktorske disertacije.

Največja zahvala gre mojemu Robertu, saj je ves čas verjel vame in me v kritičnih obdobjih raziskovalnega dela spodbujal, ter seveda malemu sinku Nikotu, predvsem za otroško razigranost, s katero je pomagal urediti zmedene misli.

*Pričujoče delo posvečam tebi, zlata sestra, ki sem te izgubila veliko prezgodaj.*



## IZJAVA O AVTORSTVU doktorske disertacije

Podpisani/-a mag. Alenka Braček Lalič, z vpisno številko 21071050, sem avtor/-ica doktorske disertacije z naslovom: Vpliv internacionalizacije na upravljanje človeških virov in kakovost v visokem šolstvu.

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je predložena doktorska disertacija izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela;
- sem poskrbel/-a, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena oz. citirana v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem poskrbel/-a, da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric navedena v seznamu virov, ki je sestavni element predloženega dela in je zapisan v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem pridobil/-a vsa dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti prenesena v predloženo delo in sem to tudi jasno zapisal/-a v predloženem delu;
- se zavedam, da je plagiatorstvo – predstavljanje tujih del, bodisi v obliki citata bodisi v obliki skoraj dobesednega parafraziranja bodisi v grafični obliki, s katerim so tuje misli oz. ideje predstavljene kot moje lastne – kaznivo po zakonu (Zakon o avtorski in sorodnih pravicah (UL RS, št. 16/07-UPB3, 68/08, 85/10 Skl.US: U-I-191/09-7, Up-916/09-16), prekršek pa podleže tudi ukrepom Fakultete za družbene vede v skladu z njenimi pravili;
- se zavedam posledic, ki jih dokazano plagiatorstvo lahko predstavlja za predloženo delo in za moj status na Fakulteti za družbene vede;
- je elektronska oblika identična s tiskano obliko doktorske disertacije ter soglašam z objavo doktorske disertacije v zbirki »Dela FDV«.

V Ljubljani, dne 7.11.2011

Podpis avtorja/-ice: Alenka Braček Lalič

## **POVZETEK: Vpliv internacionalizacije na upravljanje človeških virov in kakovost v visokem šolstvu**

Doktorska disertacija se osredotoča na proučitev konceptualnega okvira internacionalizacije visokega šolstva, ki predstavlja njeno osrednje teoretsko izhodišče ter teoretično in empirično proučitev predpostavk, v okviru katerih se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij ter na razvoj človeških virov v visokem šolstvu.

V prvem oziroma v teoretičnem delu je doktorska disertacija usmerjena v proučevanje konceptualnega okvira internacionalizacije visokega šolstva, v okviru katerega je predstavljena mednarodna razsežnost visokega šolstva skozi zgodovino, opredelitev pomena koncepta internacionalizacije visokega šolstva, motivi, pristopi in tudi strategije za internacionalizacijo visokega šolstva. V nadaljevanju se disertacija osredotoča na teoretično proučitev predpostavk, ki se v povezavi z vplivi internacionalizacije visokega šolstva nanašajo na kakovost visokošolskih institucij in razvoj človeških virov. V povezavi z vplivi internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokošolskih institucij je ugotovljeno, da so si avtorji iz različnih delov sveta enotni, da internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskega izobraževanja, kot tudi, da vodi k institucionalni krepitvi ter predstavlja pomemben predpogoj za doseganje odličnosti visokošolskih institucij v današnjem času. V povezavi z vplivi internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov (akademskega osebja) je v teoretičnem delu ugotovljeno, da večina literature nakazuje na pozitivne konotacije, ki so povezane z vplivi internacionalizacije visokega šolstva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja. Te predpostavke so v disertaciji preverjene še v empiričnem delu.

Na prvi stopnji raziskovanja se doktorska disertacija osredotoča na ugotavljanje povezav in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in drugimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni. Vir podatkov predstavljajo lestvice najboljših svetovnih visokošolskih institucij, ki jih je v časovnem obdobju 2007–2010 objavil časnik Times Higher Education. Na podlagi korelacijske in linearne regresijske analize je ugotovljeno, da obstajajo nekatere statistično značilne pozitivne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni.

Na drugi stopnji raziskovanja se doktorska disertacija usmerja na ugotavljanje povezav in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter kakovostjo visokošolskih institucij na nacionalni ravni (Slovenija). Ciljno populacijo v raziskavi predstavlja akademsko osebje, ki je zaposleno na javnih univerzah v Sloveniji ter je v skladu z univerzitetnimi merili posameznih univerz izvoljeno v nazive visokošolskega učitelja, visokošolskega sodelavca ali znanstvenega delavca. Populacija je krajevno omejena na slovenski visokošolski prostor oziroma na obravnavo visokošolskih institucij, ki so bile na dan 31. 12. 2010 vključene v Univerzo v Ljubljani, Univerzo v Mariboru, Univerzo na Primorskem ter na ta dan vpisane v razvid visokošolskih zavodov pri Ministrstvu RS za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. Na podlagi korelacijske in linearne regresijske analize je ugotovljeno, da obstajajo statistično značilne pozitivne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu. Enako velja tudi za povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij.

Na podlagi predstavljenih povezav in odvisnosti doktorska disertacija zaključuje, da obstajajo statistično značilne pozitivne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij kot tudi statistično značilne pozitivne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu. Na podlagi rezultatov prve in druge stopnje raziskovanja je temeljna hipoteza doktorske disertacije, ki se glasi: *»Internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij kot tudi na razvoj človeških virov v visokem šolstvu,«* potrjena.

**Ključne besede:** internacionalizacija visokega šolstva, kakovost visokošolskih institucij, razvoj človeških virov v visokem šolstvu, mednarodno izobraževanje, globalizacija, brezmejno izobraževanje, čezmejno/transnacionalno izobraževanje, internacionalizacija izobraževanja, internacionalizacija raziskovanja, pedagoški dosežki, raziskovalni dosežki, napredovanje v višji akademski naziv.

**SUMMARY: Impact of internationalization on human resource management and quality in higher education**

This doctoral dissertation is focused on researching the conceptual frame of internationalization of higher education which in turn is a central theoretical starting point of this paper and is also focused on theoretical and empirical researching of suppositions that internationalization of higher education has positive impacts on the quality of higher education institutions and human resource development in higher education.

The first, theoretical part, of this doctoral dissertation is aimed at researching conceptual frame of internationalization of higher education and includes historical presentation of the subject, definition of importance, rationales and strategies of internationalization of higher education. Further on dissertation focuses on theoretical research of suppositions regarding impact of internationalization of higher education on the quality of higher education institutions and human resource development in higher education. As for impact of internationalization of higher education on the quality of higher education institutions it is ascertained that authors from different parts of the world share the opinion that internationalization of higher education improves the quality and importance of higher education as well as it is leading towards strengthening of institutions and is important prerequisite for reaching excellence of higher education institutions in today's world. Theoretical part of this paper regarding impact of internationalization of higher education on human resource development (academic staff) states that most of the available literature indicate positive connotations in impact of internationalization of higher education on academic staff. This suppositions is examined in empirical part of this paper.

First stage of this doctoral dissertation research is focused on finding connection and dependence between internationalization of higher education and other elements of higher education institutions qualities on a global scale. The data is collected from the rankings of higher education institutions published by Times Higher Education in the period from 2007 to 2010. Based on correlation and linear regression analysis it is ascertained that some statistically characteristic positive connection and dependence exist between internationalization of higher education and other elements of higher education institutions qualities on a global scale.

Second stage of this doctoral dissertation research is focused on finding connection and dependence between internationalization of higher education and human resource development as well as higher education institutions qualities on a national level (Slovenia). Target population in this research consists of academic staff employed by public universities in Slovenia and are, according to their university standards, elected to academic positions. Population is limited to Slovenian area, that is to higher education institutions that were on the 31<sup>st</sup> of December 2010 part of University of Ljubljana, University of Maribor, University of Primorska and were on that day registered in the Evidence of higher education institutions at Ministry of higher education, science and technology, Republic of Slovenia. It is ascertained based on correlation and linear regression analysis that statistically characteristic positive connection and dependence exist between internationalization of higher education and human resource development. Same goes for connection and dependence between internationalization of higher education and quality of higher education institutions.

This doctoral dissertation thus concludes, based upon presented connections and dependences, that there is statistically characteristic positive connection and dependence between internationalization of higher education and higher education institutions qualities as well as statistically characteristic positive connection and dependence between internationalization of higher education and human resource development. Based upon the results of first and second stage of the research the primary hypothesis of this doctoral dissertation in the form of: *Internationalization of higher education positively impacts the quality of higher education institutions as well as the human resource development in higher education* is confirmed.

**Key words:** internationalization of higher education, quality of higher education institutions, human resource development in higher education, international education, globalization, borderless education, crossborder/transnational education, internationalization of education, internationalization of research, pedagogic achievements, research achievements, promotion.



## KAZALO VSEBINE

1	UVOD.....	15
1.1	Uvodna izhodišča in raziskovalni problem .....	15
1.2	Dosedanje ugotovitve na opisanem področju in teoretska izhodišča .....	17
1.2.1	Prvi teoretski sklop: Internacionalizacija visokega šolstva .....	17
1.2.2	Drugi teoretski sklop: Vplivi internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokega šolstva.....	18
1.2.3	Tretji teoretski sklop: Vplivi internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu.....	19
1.3	Raziskovalni cilji, hipoteze in raziskovalna vprašanja .....	21
1.4	Metodologija.....	22
1.5	Omejitve raziskovanja .....	22
1.5.1	Teoretske omejitve .....	22
1.5.2	Jezikovne omejitve .....	23
1.5.3	Metodološke omejitve .....	24
1.6	Razumevanje ključnih terminov disertacije.....	25
1.7	Struktura disertacije.....	28
2	MEDNARODNA RAZSEŽNOST UNIVERZ IN VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA SKOZI ZGODOVINO .....	30
2.1	Vzpon kozmopolitske univerze .....	31
2.2	Od kozmopolitizma do nacionalizacije visokošolskega izobraževanja.....	39
2.2.1	Izvoz visokošolskih sistemov.....	40
2.2.2	Diseminacija raziskav.....	42
2.2.3	Individualna mobilnost učenjakov in študentov .....	43
2.3	Množičnost in internacionalizacija visokega šolstva .....	45
2.4	Zaključek in izhodišča za nadaljevanje.....	50
3	INTERNACIONALIZACIJA VISOKEGA ŠOLSTVA .....	52
3.1	Opredelevanje internacionalizacije visokega šolstva ter sorodnih terminov .....	53
3.1.1	Evolucija opredelitve pomena internacionalizacije visokega šolstva.....	54
3.1.2	Mednarodno izobraževanje kot sorodni termin internacionalizacije visokega šolstva .....	59
3.1.3	Globalizacija kot sorodni termin internacionalizacije visokega šolstva.....	61
3.1.4	Brezmejno, transnacionalno in čezmejno izobraževanje kot sorodni termini internacionalizacije visokega šolstva.....	63
3.2	Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva .....	65
3.2.1	Družbeno-kulturni motivi za internacionalizacijo visokega šolstva.....	68
3.2.2	Politični motivi za internacionalizacijo visokega šolstva .....	71
3.2.3	Gospodarski motivi za internacionalizacijo visokega šolstva .....	74
3.2.4	Akademski motivi za internacionalizacijo visokega šolstva .....	82
3.2.4.1	Zagotavljanje mednarodne razsežnosti v raziskovanju in v poučevanju.....	83
3.2.4.2	Razširjanje akademskega obzorja .....	88
3.2.4.3	Institucionalna krepitev .....	89
3.2.4.4	Profil in status.....	92
3.2.4.5	Izboljšanje kakovosti.....	94
3.3	Zaključek in izhodišča za nadaljevanje.....	94
4	VPLIVI INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA NA KAKOVOST VISOKEGA ŠOLSTVA.....	96
4.1	Naraščajoče zahteve za zagotavljanje kakovosti visokega šolstva.....	97
4.2	Opredelevanje pomena kakovosti visokega šolstva .....	101
4.3	Internationalizacija visokega šolstva vpliva na kakovost visokošolskih institucij – preverjanje predpostavke .....	104
4.4	Zaključek in izhodišča za nadaljevanje.....	112
5	VPLIVI INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA NA RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV V VISOKEM ŠOLSTVU ....	114
5.1	Ozadje koncepta razvoja človeških virov v visokem šolstvu .....	115
5.2	Opredelevanje pomena razvoja človeških virov v visokem šolstvu.....	121
5.3	Internationalizacija visokega šolstva vpliva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu – preverjanje predpostavke .....	124
5.4	Zaključek in izhodišča za nadaljevanje.....	130
6	MERJENJE.....	132
6.1	Merjenje internacionalizacije visokega šolstva.....	133
6.2	Merjenje kakovosti visokošolskih institucij.....	141
6.3	Merjenje razvoja človeških virov v visokem šolstvu.....	147
6.4	Zaključek in izhodišča za nadaljevanje.....	149
7	EMPIRIČNI DEL .....	151
7.1	Prva stopnja raziskovanja (globalna raven) .....	153
7.1.1	Metodologija.....	153
7.1.2	Vir podatkov .....	154
7.1.3	Spremenljivke proučevanja .....	159
7.1.3.1	Elementi kakovosti visokošolskih institucij (metodologija THE-WUR 2004–2009).....	160
7.1.3.2	Elementi kakovosti visokošolskih institucij (metodologija THE-WUR 2010).....	163
7.1.4	Raziskovalno vprašanje in hipoteza .....	165
7.1.5	Analiza rezultatov.....	166
7.1.5.1	Deskriptivna analiza (obdobje opazovanja: 2007–2009).....	166
7.1.5.1.1	Afrika .....	169
7.1.5.1.2	ZDA .....	174
7.1.5.1.3	Azija .....	178
7.1.5.1.4	Evropa .....	182
7.1.5.1.5	Oceanija .....	191
7.1.5.2	Deskriptivna analiza (obdobje opazovanja: 2010).....	194
7.1.5.3	Korelacijska analiza (obdobje opazovanja: 2007–2009).....	198

7.1.5.4	Korelacijska analiza (obdobje opazovanja: 2010) .....	202
7.1.5.5	Linearna regresijska analiza (obdobje opazovanja: 2007–2009) .....	203
7.1.5.6	Linearna regresijska analiza (obdobje opazovanja: 2010) .....	207
7.1.6	Zaključki prve stopnje raziskovanja (globalna raven) .....	207
7.1.6.1	Zaključki deskriptivne analize: 2007–2010 .....	207
7.1.6.2	Zaključki korelacijske in linearne regresijske analize: 2007–2009 .....	213
7.1.6.2.1	Mednarodno osebje .....	214
7.1.6.2.2	Mednarodni študenti .....	218
7.1.6.3	Zaključki korelacijske in linearne regresijske analize: 2010 .....	222
7.1.6.4	Preverjanje hipoteze (H2) in raziskovalnega vprašanja (R1) .....	224
7.2	Druga stopnja raziskovanja (nacionalna raven: Slovenija) .....	226
7.2.1	Metodološko-hipotetični okvir .....	226
7.2.2	Opis spremenljivk in metodologija .....	226
7.2.2.1	Opredelitev neodvisne spremenljivke: internacionalizacija visokega šolstva .....	228
7.2.2.2	Opredelitev odvisnih spremenljivk: razvoj človeških virov in kakovost visokošolskih institucij .....	229
7.2.3	Struktura vprašalnika .....	233
7.2.4	Opis vzorca .....	236
7.2.5	Metoda zbiranja podatkov .....	237
7.2.6	Potek raziskave .....	238
7.2.7	Rezultati .....	240
7.2.7.1	Deskriptivna analiza .....	241
7.2.7.1.1	Pomen internacionalizacije visokega šolstva .....	241
7.2.7.1.2	Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva .....	243
7.2.7.1.3	Koristi internacionalizacije visokega šolstva .....	245
7.2.7.1.4	Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva .....	247
7.2.7.1.5	Vključenost v internacionalizacijo izobraževanja in vpliv na strokovni razvoj .....	249
7.2.7.1.6	Vključenost v internacionalizacijo raziskovanja in vpliv na strokovni razvoj .....	254
7.2.7.1.7	Vključenost v internacionalizacijo izobraževanja/raziskovanja in vpliv na osebni razvoj .....	259
7.2.7.1.8	Pedagoški dosežki .....	262
7.2.7.1.9	Raziskovalni dosežki .....	264
7.2.7.2	Korelacijska in regresijska analiza .....	266
7.2.7.2.1	Internationalizacija visokega šolstva in razvoj človeških virov v visokem šolstvu .....	266
7.2.7.2.2	Internationalizacija visokega šolstva in kakovost visokošolskih institucij .....	268
7.2.7.3	Zaključki druge stopnje raziskovanja (nacionalna raven: Slovenija) .....	272
7.2.7.3.1	Zaključki deskriptivne analize .....	273
7.2.7.4	Zaključki korelacijske in regresijske analize .....	281
7.2.7.4.1	Vpliv internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu .....	281
7.2.7.4.2	Vpliv internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokošolskih institucij .....	284
7.2.7.5	Zaključki kvalitativne analize .....	286
7.2.7.5.1	Prednosti internacionalizacije visokega šolstva .....	288
7.2.7.5.2	Slabosti internacionalizacije visokega šolstva .....	289
7.2.7.5.3	Priložnosti .....	293
7.2.7.5.4	Nevarnosti .....	293
7.2.7.6	Preverjanje hipoteze (H3) in raziskovalnega vprašanja (R2) .....	294
8	SKLEP .....	296
9	LITERATURA IN VIRI .....	305
	STVARNO IN IMENSKO KAZALO .....	313
	PRILOGA A: Prva stopnja raziskovanja (globalna raven) .....	315
	PRILOGA B: Druga stopnja raziskovanja (nacionalna raven: Slovenija) .....	334

## KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 3.1: Longitudinalni pregled evolucije terminov povezanih z mednarodno razsežnostjo visokega šolstva.....	53
Preglednica 3.2: Primarne vrednote globalizacije in internacionalizacije .....	62
Preglednica 3.3: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva .....	67
Preglednica 3.4: Vplivi globalizacije na internacionalizacijo visokega šolstva .....	75
Preglednica 3.5: Analiza čezmejnega pristopa k internacionalizaciji visokega šolstva .....	78
Preglednica 3.6: Okvir čezmejnega izobraževanja.....	79
Preglednica 3.7: Analiza pristopa k internacionalizaciji visokega šolstva »doma/osnovan na kampusu« .....	84
Preglednica 3.8: Programske strategije za internacionalizacijo - institucionalna raven.....	85
Preglednica 3.9: Organizacijske strategije za internacionalizacijo - institucionalna raven.....	87
Preglednica 3.10: Politike in programi za internacionalizacijo na nacionalni, sektorski in institucionalni ravni.....	88
Preglednica 6.1: Splošni kazalci internacionalizacije visokega šolstva.....	136
Preglednica 6.2: Ključne lastnosti univerz svetovnega razreda .....	145
Preglednica 7.1: Shema stopenj in ravni raziskovanja.....	152
Preglednica 7.2: Elementi kakovosti visokošolskih institucij po THE-WUR (2004–2009) in po ARWU.....	155
Preglednica 7.3: Elementi kakovosti visokošolskih institucij po THE-WUR (2010) .....	156
Preglednica 7.4: Raziskovalno vprašanje in hipoteza na prvi stopnji raziskovanja: globalna raven .....	165
Preglednica 7.5: Deskriptivna analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR 2007–2009 .....	167
Preglednica 7.6: Deskriptivna analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR 2007–2009 ( leto, celina) .....	173
Preglednica 7.7: Prejemniki doktorskih nazivov po državljanstvu v ZDA: 1998–2008 .....	176
Preglednica 7.8: Deskriptivna analiza spremenljivke internacionalizacija glede na države evropske celine – THE-WUR 2007–2009 .....	183
Preglednica 7.9: Deskriptivna analiza odličnosti raziskovanja (države evropske celine, BDI za R&R v % BDP).....	190
Preglednica 7.10: Povezave med odličnostjo raziskovanja evropskih visokošolskih institucij in BDI za R&R v % BDP (2008).....	190
Preglednica 7.11: Deskriptivna analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR 2010 .....	195
Preglednica 7.12: Deskriptivna analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR 2010 po posameznih celinah.....	197
Preglednica 7.13: Korelacijska analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR: 2007-2009.....	200
Preglednica 7.14: Korelacijska analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR 2010 .....	202
Preglednica 7.15: Prvi regresijski model: linearna regresijska analiza za ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja .....	204
Preglednica 7.16: Drugi regresijski model: linearna regresijska analiza za ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev .....	205
Preglednica 7.17: Tretji regresijski model: linearna regresijska analiza za odličnost poučevanja.....	205
Preglednica 7.18: Četrti regresijski model: linearna regresijska analiza za odličnost raziskovanja .....	206
Preglednica 7.19: Spremenljivke proučevanja .....	227
Preglednica 7.20: Internacionalizacija visokega šolstva (neodvisna spremenljivka).....	228
Preglednica 7.21: Razvoj človeških virov (odvisna spremenljivka).....	230
Preglednica 7.22: Kakovost visokošolskih institucij (odvisna spremenljivka) .....	232
Preglednica 7.23: Raziskovalno vprašanje in hipoteza na drugi stopnji raziskovanja: nacionalna raven (Slovenija).....	232
Preglednica 7.24: Opis podatkovne baze glede na univerze.....	239
Preglednica 7.25: Opis podatkovne baze glede na področja delovanja fakultet po FOS 2007 .....	239
Preglednica 7.26: Opis podatkovne baze glede na akademske nazive .....	240
Preglednica 7.27: Opis podatkovne baze glede na nazive visokošolskih učiteljev, visokošolskih sodelavcev in znanstvenih delavcev .....	240
Preglednica 7.28: Pomen internacionalizacije visokega šolstva .....	241
Preglednica 7.29: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva .....	243
Preglednica 7.30: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva po področjih delovanja fakultet (FOS 2007).....	244
Preglednica 7.31: Koristi internacionalizacije visokega šolstva .....	245
Preglednica 7.32: Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva .....	247
Preglednica 7.33: Stopnja vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja .....	249
Preglednica 7.34: Ocena vpliva različnih oblik internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj .....	251
Preglednica 7.35: Stopnja vključenosti v internacionalizacijo raziskovanja .....	255
Preglednica 7.36: Ocena vpliva različnih oblik internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj .....	256
Preglednica 7.37: Stopnja vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja/raziskovanja .....	260
Preglednica 7.38: Ocena vpliva različnih oblik internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj .....	260
Preglednica 7.39: Pedagoški dosežki v zadnjih petih letih .....	263
Preglednica 7.40: Raziskovalni dosežki v zadnjih petih letih.....	264
Preglednica 7.41: Frekvenčna porazdelitev akademskega osebja glede na napredovanje v višji akademski naziv .....	267
Preglednica 7.42: Korelacijska analiza med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov .....	267
Preglednica 7.43: Regresijski model: linearna regresijska analiza za internacionalizacijo visokega šolstva in razvoj človeških virov.....	268
Preglednica 7.44: Korelacijska analiza med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij.....	269
Preglednica 7.45: Korelacijska analiza med internacionalizacijo visokega šolstva in pedagoškimi ter raziskovalnimi dosežki.....	270
Preglednica 7.46: Korelacijska analiza med vključenostjo v internacionalizacijo izobraževanja in raziskovanja ter pedagoškimi in raziskovalnimi dosežki .....	271
Preglednica 7.47: Regresijski model: linearna regresijska analiza za internacionalizacijo visokega šolstva in kakovost visokošolskih institucij .....	272
Preglednica 7.48: Vpis študentov v študijske programe 1. stopnje po študijskih področjih od 2005/2006 do 2009/2010 v % .....	280
Preglednica 7.49: Prednosti, slabosti, priložnosti, nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva .....	287

## KAZALO SLIK

Slika 3.1: Diagramska ponazoritev delovne opredelitve internacionalizacije visokega šolstva po Knight (2003) .....	56
Slika 3.2: Diagramska ponazoritev razsežnosti internacionalizacije .....	58
Slika 6.1: Splošni programsko logični model prilagojen internacionalizaciji visokega šolstva .....	137
Slika 7.1: Slikovni prikaz raziskovanja .....	151

## KAZALO HISTOGRAMOV

Histogram 1: Ugled vis. inst. s strani akademskega osebja .....	168
Histogram 2: Ugled vis. inst. s strani delodajalcev .....	168
Histogram 3: Mednarodno osebje .....	168
Histogram 4: Mednarodni študenti .....	168
Histogram 5: Odličnost poučevanja .....	168
Histogram 6: Odličnost raziskovanja .....	168
Histogram 7: Poučevanje .....	196
Histogram 8: Raziskovanje .....	196
Histogram 9: Internacionalizacija .....	196
Histogram 10: Citati .....	196
Histogram 11: Inovacije .....	196

## KAZALO PRILOG

### PRILOGA A - Uvrstitve visokošolskih institucij na THE-WUR v obdobju 2007-2010

PRILOGA A – Preglednica A.1: Uvrstitev visokošolskih institucij na lestvico THE-WUR v letu 2007 .....	315
PRILOGA A – Preglednica A.2: Uvrstitev visokošolskih institucij na lestvico THE-WUR v letu 2008 .....	320
PRILOGA A – Preglednica A.3: Uvrstitev visokošolskih institucij na lestvico THE-WUR v letu 2009 .....	324
PRILOGA A – Preglednica A.4: Uvrstitev visokošolskih institucij na lestvico THE-WUR v letu 2010 .....	329

### PRILOGA B

1. Povabilo za sodelovanje v raziskavi
2. Spletni vprašalnik
3. Deskriptivne analize in analize variance med spremenljivkami proučevanja

PRILOGA B – Preglednica B.1: Pomen internacionalizacije visokega šolstva po univerzah, področjih delovanja fakultet in akademskih nazivov – deskriptivna analiza .....	341
PRILOGA B – Preglednica B.2: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva po univerzah – deskriptivna analiza in analiza variance... 341	341
PRILOGA B – Preglednica B.3: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance..... 342	342
PRILOGA B – Preglednica B.4: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva po akademskih nazivih – deskriptivna analiza..... 342	342
PRILOGA B – Preglednica B.5: Koristi internacionalizacije visokega šolstva po univerzah – deskriptivna analiza..... 343	343
PRILOGA B – Preglednica B.6: Koristi internacionalizacije visokega šolstva po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance..... 344	344
PRILOGA B – Preglednica B.7: Koristi internacionalizacije visokega šolstva po akademskih nazivih - deskriptivna analiza in analiza variance..... 345	345
PRILOGA B – Preglednica B.8: Koristi internacionalizacije visokega šolstva po časovnem obdobju vključenosti akademskega osebja v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu – deskriptivna analiza in analiza variance .....	346
PRILOGA B – Preglednica B.9: Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva po univerzah – deskriptivna analiza .....	346
PRILOGA B – Preglednica B.10: Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance..... 346	346
PRILOGA B – Preglednica B.11: Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance .....	348
PRILOGA B – Preglednica B.12: Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja po univerzah – deskriptivna analiza .....	349
PRILOGA B – Preglednica B.13: Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance..... 350	350
PRILOGA B – Preglednica B.14: Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance .....	351
PRILOGA B – Preglednica B.15: Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja po obdobju vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu – deskriptivna analiza .....	352
PRILOGA B – Preglednica B.16: Vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja po univerzah – deskriptivna analiza in analiza variance .....	353
PRILOGA B – Preglednica B.17: Vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance..... 354	354
PRILOGA B – Preglednica B.18: Vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance .....	355
PRILOGA B – Preglednica B.19: Vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj akademskega osebja po univerzah – deskriptivna analiza in analiza variance .....	356

PRILOGA B – Preglednica B.20: Vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj akademskega osebja po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance .....	357
PRILOGA B – Preglednica B.21: Vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj akademskega osebja po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance .....	358
PRILOGA B – Preglednica B.22: Pedagoški dosežki po univerzah – deskriptivna analiza .....	359
PRILOGA B – Preglednica B.23: Pedagoški dosežki po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance .....	360
PRILOGA B – Preglednica B.24: Pedagoški dosežki po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance.....	361
PRILOGA B – Preglednica B.25: Raziskovalni dosežki po univerzah – deskriptivna analiza.....	362
PRILOGA B – Preglednica B.26: Raziskovalni dosežki po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance.....	363
PRILOGA B – Preglednica B.27: Raziskovalni dosežki po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance .....	364

## SEZNAM KRATIC

ACA – Academic Cooperation Association  
ACE – American Council on Education  
AEARU – Association of East Asian Research Universities  
AHUA – Association of Heads of University Administration  
AIEA – Association of International Education Administrators  
AMPEI – Asociación Mexicana Para la Educación Internacional  
APAIE – Asia–Pacific Association for International Education  
ARRS – Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije  
ARWU – Academic Ranking of World Universities  
ASIE – Association for Studies in International Education  
AUA – Association of University Administrators  
AUGM – Asociación de Universidades Grupo Montevideo  
BDI – Bruto domači izdatek  
BDP – Bruto domači proizvod  
CBE – Calgary Board of Education  
CHE – Centre for Higher Education Development  
CHEPS – Center for Higher Education Policy Studies  
CHEPS – Center for Higher Education Policy Studies  
CIEE – Council on International Educational Exchange  
CIHE – Center for International Higher Education  
COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi  
CPP – Citation per paper  
DAAD – Deutscher Akademischer Austausch Dienst  
EAIE – European Association for International Education  
ECIU – European Consortium of Innovative Universities  
EHEA – European Higher Education Area  
EI – Education International  
EMUNI – Evro–sredozemska univerza  
ERASMUS – European Action Scheme of Mobility of University Students  
ESMU – European Centre for Strategic Management of Universities  
EU – Evropska unija  
EUA – Association of European institutions of higher education  
EUCEN – European Association for University Lifelong Learning  
FOS – Klasifikacija področij znanosti in tehnologije po Frascatiškem priložniku  
FTE – Full–time equivalent  
GATS – General Agreement on Trade in Services  
GERD – Gross domestic expenditure  
HEDDA – Higher Education Development Association  
HEPI – Higher Education Policy Institute  
HUMANE – Heads of University Management and Administration Network in Europe  
IAU – International Association of Universities  
ICHEM – International Centre for Higher Education Management  
IEAA – International Education Association of Avstralija  
IEASA – International Education Association of Republika Južna Afrika  
IIE – Institute of International Education  
IMF – International Monetary Fund  
IZUM – Institut informacijskih znanosti  
JAFSA – Japonska Network for International Education  
MVZT – Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo  
NAFSA – NAFSA Association of International Educators  
NAKVIS – Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu  
NSF – National Science Foundation  
NTEU – National Tertiary Education Union  
NUFFIC – Nizozemska Organization for International Cooperation in Higher Education  
OCW – OpenCourseWare  
OECD – Organisation for Economic Co–operation and Development  
PPP – Purchasing power parity  
QS – Quacquarelli Symonds  
R&R – Raziskave in razvoj  
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences  
SURS – Statistični urad Republike Slovenije  
THE – Times Higher Education  
THE–WUR – Times Higher Education – World University Rankings  
TNI – Tuje neposredne investicije  
UALL – Universities Association for Lifelong Learning  
UMAP – University Mobility in Asia and the Pacific  
UNDP – United Nations Development Programme  
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
UNICA – Network of the Universities from the Capitals of Europe  
UPA – Universities Personnel Association  
ZDA – Združene države Amerike  
ZVOP-1 – Zakon o varstvu osebnih podatkov

# 1 UVOD

## 1.1 Uvodna izhodišča in raziskovalni problem

»Trditev, da se visoko šolstvo internacionalizira ali da bi se moralo internacionalizirati, je nekaj presenetljivega, saj univerze že dolgo veljajo za ene izmed najbolj mednarodnih institucij« (Teichler 2004, 8). Po Scottu je »internacionalizem vedno bil del univerzitetnega življenja in sveta« (Scott 2000, 2). Altbach dodaja (2004, 2), da so »univerze že v svojih začetkih predstavljale globalno institucijo, ki je delovala na podlagi skupnega – latinskega jezika in služila mednarodnim študentom«. Enakega mnenja je tudi Kerr (1990, 6), ki govori, da je »internacionalizacija učenosti, kjer svoboden duh intelektualne radovednosti ni poznal nacionalnih ovir, obstajala že v Grčiji z Akademijo in Licejem, v Aleksandriji s svojo veliko Ptolomajsko knjižnico, v Perziji pod Sasanidi z Gondishapur, v Indiji z Dasguptas in Nalando, v zlati dobi s Konfucijem na Kitajskem, v muslimanskem svetu pod vladavino Harun al-Rashida s Hišo modrosti ter v poznem srednjem veku z Bologno in v katoliškem svetu po ustanovitvi Univerze v Parizu«.

Čeravno so kozmopolitske vrednote že od nekdaj krasile visokošolsko izobraževanje in institucije visokega šolstva, velja dejstvo, da se je koncept internacionalizacije visokega šolstva, kot ga poznamo danes, razvil predvsem v zadnjih tridesetih letih, ki na podlagi sodobnih temeljev predstavlja vse pomembnejšo, če ne celo osrednjo komponento delovanja visokošolskih institucij povsod po svetu. »Vse od ustanovitve univerz v srednjem veku visoko šolstvo ni bilo tako mednarodno kot je danes. Internacionalizem je ključni del prihodnosti in visoko šolstvo je osrednji element v obdobju, ki temelji na znanju temelječem globalnem gospodarstvu« (Altbach in Teichler v Enders 2004, 363). »Raziskovanje je bolj internacionalizirano kot kadarkoli prej, znatno se je povečala tudi mobilnost študentov in akademskega osebja. Globalni elementi v akademskem trgu dela pridobivajo čedalje večji pomen, še posebno z uveljavitvijo globalnih univerzitetnih lestvic« (Marginson in van der Wende 2007, 3). Internacionalizacija visokega šolstva je postala del »institucionalnih poslanstev in strategij kot tudi del nacionalnih politik. S tem se kaže, da je internacionalizacija postala legitimno področje politik, praks in raziskav v visokem šolstvu« (Knight 2011, 14).

Kljub temu koncept internacionalizacije visokega šolstva še vedno ostaja fenomen, kot ga pojmujeta de Wit (2002) in Altbach (2002), ki odpira nešteta vprašanja, ki se nanašajo na

njegov pomen, motive, pristope in strategije. Po mnenju Gacel- Ávilove (2005, 131) je »konceptualizacija internacionalizacije še vedno nepoznana večini politikov in odločevalcev v visokem šolstvu«, poleg tega »različni deležniki v visokem šolstvu nimajo enakega razumevanja o temeljnih koncepta, kar vpliva na številna nesoglasja o pomembnosti internacionalizacije, njenih značilnostih, opredelitvi pomena in njenem obsegu« (Gacel-Ávila 2005, 131). Prav tako so v zvezi s konceptom internacionalizacije visokega šolstva povezane številne predpostavke ter nedognanosti o njegovem vplivu na kakovost visokošolskih institucij kot tudi na razvoj človeških virov v visokem šolstvu, kar predstavlja osrednje raziskovalno vprašanje te disertacije. Čeravno se v okviru akademskih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva domneva, da internacionalizacija pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij ter da prispeva k osebni in strokovni razvoju akademskega osebja, van der Wendejeva (v Jang 2009) zagovarja, da so argumenti raziskovalcev in političnih dokumentov v povezavi s pozitivnimi vplivi internacionalizacije visokega šolstva samo predvidevanja ter da obstaja premalo empiričnih dokazov o konkretnem odnosu med internacionalizacijo in ostalimi komponentami visokošolskih institucij. Slednja navedba predstavlja osrednji raziskovalni problem te disertacije.

Temeljni namen pričujočega dela je zato predstaviti konceptualni okvir internacionalizacije visokega šolstva ter teoretično in empirično proučiti predpostavke, v okviru katerih se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva vpliva na kakovost visokošolskih institucij kot tudi na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja, kar bomo v nadaljevanju disertacije razumeli kot razvoj človeških virov v visokem šolstvu.



## 1.2 Dosedanje ugotovitve na opisanem področju in teoretska izhodišča

### 1.2.1 Prvi teoretski sklop: Internacionalizacija visokega šolstva

V družbi znanja se vse večja pomembnost pripisuje interdisciplinarnim raziskavam o visokem šolstvu, ki postaja najbolj vidni sektor sistematičnega ustvarjanja in diseminacije znanja. V okviru tematskih prioritete številnih raziskav o visokem šolstvu pridobiva mednarodna razsežnost visokega šolstva čedalje bolj spoštovano in osrednjo vlogo (Kehm in Teichler 2007). Po pregledu literature, analize dokumentov ter številnih študij o mednarodni razsežnosti visokega šolstva v zadnjih dvajsetih letih<sup>1</sup> je ugotovljeno naslednje: 1) značilna je povečana kvantiteta analiz, študij in publikacij o internacionalizaciji visokega šolstva, 2) analize o internacionalizaciji visokega šolstva so postale komponenta splošnih publikacij o visokem šolstvu,<sup>2</sup> 3) v publikacijah, ki se osredotočajo na mednarodno razsežnost visokega šolstva, pogosto najdemo reference na naslednje avtorje: Jane Knight, Hans de Wit, Ulrich Teichler, Philip G. Altbach, Peter Scott, Marijk van der Wende, Jürgen Enders, Dirk van Damme, Clark Kerr, Guy Neave in druge, 4) v večini publikacij se vsebina nanaša na mednarodno razsežnost visokega šolstva v Združenih državah Amerike, na nadnacionalne aktivnosti, povezane z visokim šolstvom znotraj Evrope, ter na internacionalizacijo visokega šolstva v Avstraliji, 5) raziskave o internacionalizaciji v visokem šolstvu so povezane z drugimi tematikami, kot so menedžment, politika in financiranje visokega šolstva, kar povzroča vse večjo zmedo ter internacionalizaciji visokega šolstva pripisuje multidimenzionalno značilnost, 6) tesna povezava med raziskovanjem internacionalizacije visokega šolstva in drugih tematik je posledica vse večje pomembnosti, ki se pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva (povečan interes za mednarodne primerjave in povečan poudarek na makro politike), 7) sistematične analize o mednarodni razsežnosti visokega šolstva so postale bolj kompleksne (zadnje študije se ne nanašajo samo na študentsko mobilnost ali na politiko internacionalizacije v visokem šolstvu, temveč so skrbno proučene tudi v povezavi s številnimi drugimi mednarodno naravnanimi aktivnostmi, 8) internacionalizacija visokega šolstva se pojavlja kot normativna tematika z močnimi političnimi gibanji,<sup>3</sup> 9) aktualna tematska področja sistematičnih študij internacionalizacije visokega šolstva se kažejo v: 1) mobilnosti študentov in akademskega osebja, 2)

<sup>1</sup> Obdobje, ko internacionalizacija visokega šolstva pridobiva vse večjo pomembnost in relevantnost.

<sup>2</sup> V zadnjem obdobju je mogoče opaziti vse večje število posebnih izdaj o internacionalizaciji visokega šolstva v revijah, ki se nanašajo na visoko šolstvo. Analiza revije *Higher Education*, ki predstavlja najbolj eminentno mednarodno revijo o visokem šolstvu, kaže, da je internacionalizacija visokega šolstva postala ena ključnih tematskih področij šele od sredine devetdesetih let naprej.

<sup>3</sup> Splošni sporazum o trgovini s storitvami (ang. General Agreement on Trade in Services) in Bolonjski proces na primer spodbujata številne študije o internacionalizaciji visokega šolstva.

internacionalizaciji poučevanja, učenja in raziskovanja, 3) institucionalnih strategijah za internacionalizacijo, 4) sodelovanju in konkurenčnosti in 5) nacionalnih in nadnacionalnih politikah (Kehm in Teichler 2007).

V povezavi s premiki v tematikah, ki so povezane z internacionalizacijo visokega šolstva, Teichler (v Kehm in Teichler 2007) zagovarja, da je mogoče opaziti naslednje premike, ki so se pojavili od sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja: »1) od internacionalizacije do globalizacije, 2) od informacijske družbe do družbe znanja in oblik prenosa znanja, kot so: informacijska in komunikacijska tehnologija, mobilnost, izvoz študijskih programov, 3) od priznavanja kvalifikacij kot ocene ekvivalentnosti do podrobnejših meril njihove kakovosti in potrjevanja, 4) od strukturalne različnosti do homogenosti ali celo konvergence in 5) od administracije mobilnosti do strateške akcije in sistemov, ki usmerjajo internacionalizacijo« (Teichler v Kehm in Teichler 2007, 263). Vseeno Teichler (2004) dodaja, da ta premik še ne pomeni opuščanja tematik, ki so se v publikacijah obravnavale prvotno, temveč nakazuje na to, da se je število raziskav in publikacij o internacionalizaciji visokega šolstva v zadnjih nekaj letih znatno povečalo in tudi razširilo. »Mobilnost se ne nanaša samo na mobilnost študentov in akademskega osebja, temveč tudi na študijske programe; gonilno silo za internacionalizacijo visokega šolstva ne predstavljajo samo visokošolske institucije in nacionalni odločevalci, temveč tudi nadnacionalne organizacije; v visokošolski sektor so vstopili novi akterji, kot so mednarodni konzorciji in mreže; geografske perspektive so se razširile, internacionalizacija visokega šolstva zajema vse regije sveta« (Kehm in Teichler 2007, 269).

### **1.2.2 Drugi teoretski sklop: Vplivi internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokega šolstva**

Zagotavljanje kakovosti visokega šolstva in internacionalizacija visokega šolstva sta tesno povezana koncepta. Navkljub njunemu sočasnemu razvoju se je o neposrednih povezavah med tema dvema elementoma v visokem šolstvu začelo govoriti šele pred kratkim. Dolgo časa so številni protagonisti in strokovnjaki s področja visokošolskega izobraževanja trdili, da internacionalizacija visokega šolstva koristno vpliva na kakovost visokega šolstva, vendar o tem niso podajali nobenih tehtnih dokazov (van der Wende 1999). Šele v zadnjem desetletju so se avtorji (Jang 2009) začeli posvečati vprašanju medsebojne povezanosti internacionalizacije in kakovosti visokega šolstva ter ugotavljati, ali internacionalizacija

dejansko izboljšuje kakovost visokošolskih institucij. Slednja predpostavka predstavlja prvi vidik medsebojne povezanosti med obravnavanima konceptoma. Drugi vidik se nanaša na proučevanje zagotavljanja kakovosti in regulacije v različnih oblikah internacionalizacije visokega šolstva (OECD 1999; van Damme 2001; Knight 2001, 2007; de Wit 2002, 2009; Altbach in Knight 2007; Martin 2007). Tretji vidik obravnava integracijo mednarodne razsežnosti v sisteme zagotavljanja in ocenjevanja kakovosti visokega šolstva na nacionalnih ravneh (Snellman 1995; Vroeijenstijn 1999; van de Wende in Westerheijden 2001) kot tudi zagotavljanje kakovosti visokega šolstva na mednarodni ravni, kot so mednarodne akreditacije ter priznavanje kvalifikacij, ki so pridobljene z udeležbo v mednarodnih študijskih programih (van Damme in drugi 2002; van Damme 2002; UNESCO 2004a) ter globalno razvrščanje visokošolskih institucij (Vaughn 2002; Kehm 2006; Marginson in van der Wende 2007; van der Wende 2008; Marginson 2009a).

### **1.2.3 Tretji teoretski sklop: Vplivi internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu**

Čeravno je koncept mednarodnega upravljanja človeških virov na poslovnem področju prisoten v zadnjih tridesetih letih, ugotavljamo, da se v mednarodnih publikacijah koncept internacionalizacije visokega šolstva ter koncept upravljanja človeških virov v visokem šolstvu še vedno pojavljata ločeno. Avtorji, ki proučujejo upravljanje človeških virov v visokem šolstvu (Barnes 1994; Warner in Crosthwaite 1995; Schofield 1996; Dunkin 2005; Sandgren in Strömqvist 2006; Waring 2006; Musselin v Marginson in van der Wende 2007; Henkel v Enders in de Weert 2009), ne vključujejo tudi hkratne obravnave vpliva internacionalizacije visokega šolstva na upravljanje človeških virov v visokem šolstvu ali njune medsebojne povezanosti. Večina ostalih avtorjev se v povezavi s konceptom upravljanja človeških virov osredotoča na mednarodno primerjavo spreminjajoče se akademske profesije in statusa akademskega osebja (Neave 1983; Scott 1983; Kerr 1994; Altbach 1997; Welch 1997a; Coaldrake in Stedman 1999; Farnham 1999; Martin 1999; Kogan 2000; Chevaillier 2000; Musselin 2007; Teichler in Yağcı 2009; Enders in de Weert 2009), ki osvetljuje premike v delovnih pogojih, zaposlovanju, plačilu ter v statusu akademskega osebja v različnih državah (Evropa, ZDA, Avstralija, Kanada, Nova Zelandija, države v razvoju itd.) ter v privlačnosti akademske profesije (Huisman in drugi 2002; Enders in de Weert 2003). Mednarodna razsežnost je prisotna zgolj v primerjavi akademske profesije

v različnih državah ter v proučitvi vprašanj, ki se nanašajo na beg možganov in na zaposlovanje tujih raziskovalcev ali akademskega osebja.

Kljub temu, da literature, ki bi obravnavala neposredne povezave med internacionalizacijo visokega šolstva in upravljanjem človeških virov v visokem šolstvu, (še) ni moč zaslediti, v zvezi s povezavami med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ugotavljamo nasprotno. V zadnjih nekaj letih lahko najdemo prve zametke (sicer skromnega števila) raziskav in študij, ki obravnavajo medsebojne povezanosti med obema konceptoma oziroma vpliv internacionalizacije visokega šolstva na osebni in/ali strokovni razvoj akademskega osebja (Welch 1997a, 2005; Richardson in McKenna 2002; Gribble in Ziguras 2003; Debowski 2003; NTEU 2004;<sup>4</sup> Gacel-Ávila 2005; Richardson in Mallon 2005; Schapper in Mayson 2005; Bracht in drugi 2006; CHEPS 2008; Sanderson 2008; Hamza 2010) ter na osebni in/ali strokovni razvoj študentov, ki so pridobili izkušnjo študija v tujini (Mestenhauser v Gacel-Ávila 2005; Teichler in Janson 2007; Opper in drugi v Jang 2009).

---

<sup>4</sup> NTEU – ang. National Tertiary Education Union (Avstralija)

### 1.3 Raziskovalni cilji, hipoteze in raziskovalna vprašanja

Temeljni raziskovalni cilj te disertacije je teoretično in empirično proučiti predpostavke, v okviru katerih se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij ter na razvoj človeških virov v visokem šolstvu. S teoretično proučitvijo povezav in vplivov internacionalizacije visokega šolstva bomo oblikovali teoretski prispevek z interdisciplinarnim pomenom. V okviru empiričnega dela, ki bo predstavljal dodatno izvirnost, bomo zmanjšali vrzeli med konceptualnimi predpostavkami, ki se pojavljajo v povezavi z internacionalizacijo visokega šolstva kot tudi proučili dejanske vplive tega koncepta na različne elemente kakovosti visokošolskih institucij ter na razvoj človeških virov v visokem šolstvu. Temeljna hipoteza, ki jo bomo preverjali v pričujočem delu, se glasi:

**H1: Internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij kot tudi na razvoj človeških virov v visokem šolstvu.**

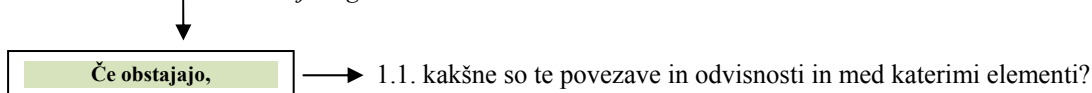
Poleg temeljne hipoteze bomo v disertaciji preverjali tudi posebni hipotezi, ki se glasita:

**H2: Na globalni ravni obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij.**

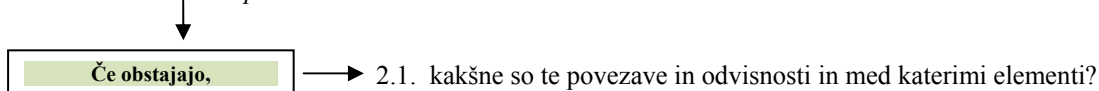
**H3: Na nacionalni ravni (Slovenija) obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu kot tudi med internacionalizacijo visokega šolstva ter kakovostjo visokošolskih institucij.**

Posebni hipotezi bosta operacionalizirani z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

*R1: Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni?*



*R2: Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij v slovenskem visokošolskem prostoru?*



## **1.4 Metodologija**

V prvem delu disertacije bomo izdelali teoretično analizo koncepta internacionalizacije visokega šolstva. Prav tako bomo proučili, kakšne teoretične povezave obstajajo med temeljnim teoretskim izhodiščem (tj. internacionalizacija visokega šolstva) in kakovostjo visokošolskih institucij ter razvojem človeških virov v visokem šolstvu. Na osnovi analize bomo na koncu vsakega poglavja predstavili ključne ugotovitve. Uporabljene bodo naslednje raziskovalne metode: metoda deskripcije, kompilacije, induktivna metoda, metoda abstrakcije in konkretizacije, komparacije, primerjalne analize, analize in sinteze. V empiričnem delu bomo uporabili statistično metodo, ki vključuje univariatno in bivariatno analizo.

## **1.5 Omejitve raziskovanja**

V disertaciji se bomo srečali s tremi vrstami omejitev. Prva se nanaša na teoretske omejitve, druga na jezikovne omejitve, tretja vrsta na metodološke.

### **1.5.1 Teoretske omejitve**

Proučevanje vplivov internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokošolskih institucij ter na razvoj človeških virov v visokem šolstvu je povezano s številnimi disciplinami, kot so sociologija znanosti, filozofija, pedagogika, organizacija, andragogika, psihologija, antropologija idr. V doktorski disertaciji se bomo omejili le na del teoretskih izhodišč, ki obravnavajo medsebojno povezanost omenjenih konceptov. S tem povezane teoretske zamejitve na kratko predstavljamo v nadaljevanju.

*Razumevanje internacionalizacije visokega šolstva.* V disertaciji se bomo podrobneje lotili obravnave konceptualnega okvira internacionalizacije visokega šolstva. Ostale poglede na internacionalizacijo visokega šolstva, predvsem poglobljeno proučevanje različnih oblik obravnavanega koncepta, bomo pustili ob strani. Prav tako bomo zanemarili proučitev organizacijskih modelov za internacionalizacijo visokega šolstva, ki se v sodobni literaturi sicer pojavlja kot del konceptualnega okvira za internacionalizacijo visokega šolstva. Ta odločitve izhajajo iz razloga poglobljenega proučevanja različnih vplivov obravnavanega koncepta na kakovost visokošolskih institucij in na razvoj človeških virov v visokem šolstvu.

*Razumevanje kakovosti visokega šolstva.* V disertaciji se ne bomo podrobneje osredotočili na konceptualni okvir kakovosti visokega šolstva, temveč bomo koncept obravnavali na splošno. Podrobneje se bomo posvetili sistematični analizi povezav med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokega šolstva. Pri tem se bomo osredotočili predvsem na raziskovanje predpostavke, v okviru katere se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij. Drugi dve perspektivi, ki se prav tako nanašata na povezanost internacionalizacije visokega šolstva in kakovost visokega šolstva, kot sta zagotavljanje kakovosti in regulacije v različnih oblikah internacionalizacije visokega šolstva ter zagotavljanje kakovosti visokega šolstva na mednarodni ravni, kot so mednarodne akreditacije ter priznavanje kvalifikacij, ki so bile pridobljene z udeležbo v mednarodnih študijskih programih, bomo pustili ob strani.

*Razumevanje upravljanja človeških virov v visokem šolstvu.* Enako kot pri razumevanju kakovosti visokega šolstva se tudi pri konceptu upravljanja človeških virov v visokem šolstvu ne bomo poglobljali v predstavitev teoretičnega okvira tega koncepta, temveč bomo koncept obravnavali na splošno. Pri tem se bomo zamejili na obravnavo koncepta razvoja človeških virov v visokem šolstvu, ki se sicer umešča v širši konceptualni okvir (tj. upravljanje človeških virov). Predpostavka, ki bo predstavljala temeljno podlago za teoretično proučevanje medsebojnih povezav med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu, izvira iz akademskih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva, v okviru katerih se predpostavlja, da internacionalizacija vpliva na razširjanje akademskega obzorja oziroma prispeva k osebnemu in strokovnemu razvoju akademskega osebja (de Wit 2002). Vse ostale predpostavke, ki se drugače pojavljajo v povezavi z obema konceptoma, bomo pustili ob strani.

### **1.5.2 Jezikovne omejitve**

V disertaciji bomo obravnavali in proučevali samo slovensko in angleško literaturo. Nerazumevanje drugih jezikov, kot so kitajski, ruski, japonski, nemški ali francoski jezik, v katerih so izdane številne publikacije na obravnavanem področju, nam onemogoča vpogled v celotno literaturo.

### 1.5.3 Metodološke omejitve

Z metodološkimi omejitvami se bomo soočili predvsem v empiričnem delu, ki je sestavljen iz dveh delov. Na prvi stopnji raziskovanja metodološke omejitve izvirajo iz analize sekundarnih podatkov. Vir podatkov predstavljajo lestvice najboljših svetovnih visokošolskih institucij, ki jih je v časovnem obdobju 2007–2010 objavil časnik Times Higher Education. V tem delu nam sekundarni raziskovalni pristop prinaša določene omejitve, kot so: obravnava določenega vidika širšega področja, interpretacija kazalcev, ki so določeni v okviru metodologije, splošna opredelitev problema, morebitne napake pri zbiranju podatkov, omejena metodologija (Štebe 1999). S tem se srečujemo predvsem na prvi stopnji raziskovanja, kjer ugotavljamo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni. Največja metodološka omejitev se je izkazala v omejenem izboru kazalcev internacionalizacije visokega šolstva, ki jo je v okviru metodologije opredelil časnik Times Higher Education. Poleg mednarodnih študentov in mednarodnega osebja bi lahko med kazalce internacionalizacije vključili tudi druge kazalce, ki merijo stopnjo internacionalizacije visokošolske institucije v vseh njenih razsežnostih (internationalizacija poučevanja, internacionalizacija raziskovanja, organizacijska podpora – glej poglavje 6.1). Prav tako se je omejitev izkazala v tem, da je bilo v okviru kazalca internacionalizacije, ki se nanaša na mednarodno osebje, poleg akademskega osebja, vključeno tudi osebje, ki opravlja strokovna in administrativna dela, ki nima nobenega neposrednega vpliva na vsebino in izide poučevanja in raziskovanja. Zato bi bili morda rezultati drugačni, če bi v okviru mednarodnega osebja bili vključeni zgolj mednarodno akademsko osebje in raziskovalci.

Na drugi stopnji raziskovanja se metodološke omejitve kažejo v konstruiranju neodvisne spremenljivke (internationalizacija visokega šolstva) ter odvisne spremenljivke (kakovost visokošolskih institucij). Internationalizacijo visokega šolstva smo namreč merili tako, da smo združili število vključenosti v internationalizacijo izobraževanja in število vključenosti v internationalizacijo raziskovanja s strani akademskega osebja. Skupno število je tako obsegalo največ trinajst različnih oblik internationalizacije visokega šolstva, kar je predstavljalo maksimum indeksa internationalizacije visokega šolstva, ki ga je lahko dosegel posamezen respondent. Enaka obravnava posameznih oblik internationalizacije izobraževanja in raziskovanja morda predstavlja pomanjkljivost naše metodologije (več o tem v poglavju 7.2.5). Tudi pri kakovosti visokošolskih institucij smo enako kot pri internationalizaciji



visokega šolstva konstruirali indeks, ki je sestavljen iz pedagoških in raziskovalnih dosežkov. Za pedagoške dosežke smo indeks izračunali tako, da smo za vsakega respondenta sešteli vse pedagoške dosežke. Enako velja tudi za raziskovalne dosežke. Na tem mestu se kaže druga omejitev druge stopnje raziskovanja. Obstaja verjetnost, da so respondenti le približno ocenjevali pedagoške in raziskovalne dosežke, ki so jih dosegli v zadnjih petih letih ter, da podatkov, ki so jih vnesli, niso primerjali z dejanskimi podatki (več o tem v poglavju 7.2.5).

## 1.6 Razumevanje ključnih terminov disertacije

V tem delu je pomembno pojasniti tudi razumevanje nekaterih ključnih terminov, ki jih bomo uporabljali v pričujočem delu. Sicer opredelitve terminov, ki se nanašajo na teoretska izhodišča, podrobneje predstavljamo znotraj posameznega teoretskega sklopa, zato bomo na tem mestu osvetlili zgolj termine, ki se v disertaciji nanašajo na pomen visokošolskega izobraževanja, ponudnike visokošolskega izobraževanja ter druge. Tako smo se izmed terminov, kot so višje strokovno, terciarno in visokošolsko izobraževanje, ki se pogosto zamenjujejo, odločili za uporabo termina *visokošolsko izobraževanje*, ki predstavlja programe izobraževanja (višješolski in visokošolski strokovni, univerzitetni, magistrski ter doktorski študij)<sup>5</sup>, ki vodijo do diplome<sup>6</sup> na dodiplomski ali podiplomski ravni skozi redno, izredno ali vseživljenjsko izobraževanje (vključno z učenjem na daljavo). Visokošolsko izobraževanje lahko poteka na javnih zavodih, kot so univerze, fakultete, akademije, visoke strokovne šole (ang. college) ali na samostojnih oziroma zasebnih visokošolskih institucijah. Ker je namen doktorske disertacije ugotavljati medsebojne povezave in odvisnosti med tremi različnimi koncepti (internacionalizacija visokega šolstva, kakovost visokošolskih institucij, razvoj človeških virov v visokem šolstvu) na področju visokega šolstva, ki vključuje raznolike ponudnike visokošolskega izobraževanja (tako javne kot zasebne), bomo v doktorski disertaciji uporabljali termin *visokošolska institucija*, s katerim bomo označevali vse (zgoraj navedene) ponudnike visokošolskega izobraževanja. »Obravnavali bomo vse vrste institucij visokega izobraževanja, v katerih poteka študijski proces in imajo študente, ne glede na to, če po imenu ali navedenih kriterijih sodijo v »univerzitetni« ali »neuniverzitetni« tip« (Mihevc 2008, 19). Termin *univerza* bomo v teoretičnem delu uporabili predvsem v teoretskem sklopu, kjer bomo govorili o razvoju univerze skozi zgodovino ter v tistem primeru, ko gre za

---

<sup>5</sup> Po ISCED klasifikaciji izobraževanja so to stopnje: 5A, 5B in 6 (glej Unescov priročnik za uporabo mednarodne standardne klasifikacije izobraževanja 1997). Trenutno je ISCED klasifikacija izobraževanja zaradi spremembe v zadnjih letih na področju izobraževanja, še posebno visokošolskega izobraževanja, v reviziji (glej Javna razprava o revidirani klasifikaciji ISCED 2011).

<sup>6</sup> Ali v evropskem sistemu izobraževanja do kreditov (ECTS – ang. European Credit Transfer and Accumulation System).

povzemanje ali citiranje drugih avtorjev in navajanje točno določenih institucij. Pod izrazom univerza bomo tako razumeli univerzo kot njene dele (»fakultete, oddelke, šole«) (Mihevc 2008, 19). Vseeno moramo poudariti, da termin univerza v teoretičnem delu uporabljamo predvsem v delu, ko obravnavamo mednarodno razsežnost visokega šolstva skozi zgodovino. To izvira iz razloga, da je diverzifikacija visokošolskih institucij močnejše prisotna šele v dvajsetem stoletju prejšnjega stoletja. V skladu s tem nadalje pretežno uporabljamo termin visokošolska institucija. Tudi v empiričnem delu, v katerem bomo analizirali rezultate visokošolskih institucij, bomo izraz univerza uporabili takrat, ko se bo vsebina nanašala na točno določeno institucijo.

Nadalje pojasnjujemo osnovna procesa visokošolskega sistema: »znanstveno-raziskovalni proces, to je temeljno in aplikativno raziskovanje ter razvojno, »servisno«, svetovalno in tudi umetniško delo na enem ali več strokovnih področjih in disciplinah. Pri nekaterih institucijah je bolj poudarjeno znanstveno-raziskovalno, pri drugih institucijah pa razvojno in drugo delo« ter »študijsko-pedagoški proces, to je učenje in poučevanje, ki ima za cilj usposabljanje študentov za zahtevna dela in položaj v družbi« (Mihevc 2008, 17). Enako kot Mihevc (2008) bomo v disertaciji ta proces ločevali na študijski proces, ko bomo obravnavali vidik študenta, ter na pedagoški proces, ko bomo govorili z vidika akademskega osebja. Poleg tega »znotraj sistema visokega izobraževanja delujejo tisti akterji, ki izvajajo osnovne aktivnosti sistema (raziskovanje, poučevanje, študij) in imajo običajno tudi največji vpliv na upravljanje visokošolskih institucij« (Mihevc 2008, 15). Te akterje v disertaciji imenujemo *deležniki visokega šolstva* ter jih delimo na notranje in na zunanje deležnike visokega šolstva. Med notranje deležnike visokega šolstva vključujemo *akademske osebje*, med katere »sodijo univerzitetni (ali visokošolski) učitelji, asistenti in drugi sodelavci v izvajanju osnovnih procesov« (Mihevc 2008, 15) ter »se ločujejo po znanstvenih disciplinah, nazivih različnih stopenj in po vlogah v teh procesih« (Mihevc 2008, 15). Druga skupina notranjih deležnikov so *študenti*, ki so vključeni v dodiplomski ali podiplomski študij (nekateri od njih tudi v raziskovalni proces). Študente v disertaciji delimo na: *domače študente*, *mednarodne/tuje študente* ter *študente na izmenjavi/mobilne študente*. Domače študente razumemo kot študente, ki imajo stalno prebivališče in državljanstvo države, v kateri je locirana visokošolska institucija, ki izvaja visokošolsko izobraževanje. Mednarodne ali tuje študente razumemo kot študente, ki so zapustili matično državo ter se z namenom celotnega študija preselili v drugo državo, kjer nimajo stalnega prebivališča ali državljanstva države

gostiteljice. Po OECD (2010b) so mednarodni študenti opredeljeni kot »študenti, ki nimajo stalnega prebivališča v državi, kjer se visokošolsko izobraževanje izvaja ali alternativno kot študenti, ki so pridobili predhodno izobrazbo v drugi državi« (OECD 2010b, 323). Vseeno je potrebno poudariti, da je stalno prebivališče opredeljeno glede na nacionalno zakonodajo. Študente na izmenjavi ali mobilne študente razumemo kot študente, ki so zapustili matično državo ter se z namenom opravljanja dela študija preselili v drugo državo, kjer nimajo stalnega prebivališča ali državljanstva države gostiteljice. Pri tem gre za kratkoročno mobilnost, v okviru katere študenti opravijo le del študija v tujini. Pod zunanji deležniki visokega šolstva razumemo državo in njene organe, delodajalce, študentske organizacije ter druge organizacije in skupine.

Poleg tega so mednarodno, čezmejno in globalno termini, ki jih bomo uporabili ter razumeli na naslednji način. »Termin *mednarodno* poudarja pojem naroda in se nanaša na odnose med različnimi narodi in državami« (Knight 2004, 8). Na institucionalni ravni termin »mednarodno označuje trenutno stanje oziroma status visokošolske institucije v zvezi z mednarodnimi aktivnostmi« (Brandenburg in ostali 2009, 67). Pojem *čezmejno* (izobraževanje ali visokošolsko izobraževanje) je uporabljeno v smislu »izven narodov« in se ne nanaša na odnose med narodi, kljub temu pa upošteva prisotnost nacionalnih meja, ki so ključnega pomena za vprašanja povezana z regulacijo, kakovostjo, akademskimi in finančnimi zadevami novih programov mobilnosti in njihovih ponudnikov (Knight 2005). Termin *globalno* se nanaša na svetovni prostor in ne poudarja koncepta naroda (Knight 1999). Globalizacija in internacionalizacija sta razumljeni kot dva zelo različna, pa čeprav sorodna procesa (glej poglavje 3.2.3).

## 1.7 Struktura disertacije

Disertacija je razdeljena na teoretski del (od poglavja 2 do poglavja 6) in empirični del z zaključki (poglavje 7) ter sklep (poglavje 8). V nadaljevanju opisujemo vsebinska težišča po posameznih poglavjih:

*2. poglavje (Mednarodna razsežnost univerz in visokošolskega izobraževanja skozi zgodovino)*

V prvem teoretskem sklopu disertacije predstavljamo oris zgodovinskega razvoja univerze s poudarkom na njeni kozmopolitski, internacionalni usmerjenosti. Poglavje zaključujemo s splošnimi ugotovitvami in izhodišči za nadaljevanje.

*3. poglavje (Internacionalizacija visokega šolstva)*

V drugem teoretskem sklopu disertacije se osredotočamo na opredelitev pomena obravnavanega koncepta ter ob upoštevanju različnih deležnikov v visokem šolstvu raziskujemo njegove motive. Hkrati na kratko povzemamo tudi pristope in strategije ter celotno vsebino razumemo kot konceptualni okvir internacionalizacije visokega šolstva. Poglavje zaključujemo s splošnimi ugotovitvami in izhodišči za nadaljevanje.

*4. poglavje (Vpliv internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokega šolstva)*

Z namenom razumevanja koncepta kakovosti visokega šolstva je tretji teoretski sklop disertacije sprva usmerjen na splošno predstavitev tega koncepta ter naknadno na opredelitev njegovega pomena. V nadaljevanju poglavja se osredotočamo na teoretično proučevanje vplivov internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokega šolstva in kakovost visokošolskih institucij. Poglavje zaključujemo s splošnimi ugotovitvami in izhodišči za nadaljevanje.

*5. poglavje (Vpliv internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu)*

V četrtem teoretskem sklopu je disertacija sprva usmerjena na splošno predstavitev koncepta upravljanja človeških virov v visokem šolstvu ter naknadno na opredelitev koncepta razvoja človeških virov v visokem šolstvu. Nadalje se disertacija osredotoča na teoretično obravnavo vplivov internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu, ki

zaradi skromnega števila raziskav in literature na to temo predstavlja še poseben izziv. Poglavje zaključujemo s splošnimi ugotovitvami in izhodišči za nadaljevanje.

#### *6. poglavje (Merjenje)*

Šesto poglavje je usmerjeno na proučevanje metod merjenja internacionalizacije visokega šolstva, kakovosti visokošolskih institucij ter razvoja človeških virov v visokem šolstvu kot tudi kazalcev obravnavanih konceptov. V zaključku in izhodiščih za nadaljevanje so zajeti metode in kazalci, s katerimi se bodo v empiričnem delu preverjale predpostavke, v okviru katerih se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij kot tudi na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja oziroma na razvoj človeških virov.

#### *7. poglavje (Empirični del)*

Sedmo poglavje predstavlja empirični del z zaključki. Empirični del je sestavljen iz dveh stopenj raziskovanja. Na prvi stopnji raziskovanja ugotavljamo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in drugimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni. Vir podatkov predstavljajo lestvice najboljših svetovnih visokošolskih institucij, ki jih je v časovnem obdobju 2007–2010 objavil časnik Times Higher Education. Drugi del empirične raziskave je osredotočen na nacionalno raven (Slovenija), v okviru katere je predstavljena analiza povezav in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva, razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter kakovostjo visokošolskih institucij.

#### *8. poglavje (Sklep)*

Zaključkom empiričnega dela sledi sklep disertacije.

## **2 MEDNARODNA RAZSEŽNOST UNIVERZ IN VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA SKOZI ZGODOVINO**

Koncept internacionalizacije visokega šolstva predstavlja osrednje teoretsko izhodišče te disertacije. Še preden se posvetimo proučevanju tega koncepta ter različnih diskurzov, ki so s konceptom internacionalizacije visokega šolstva povezani, se moramo sprva posvetiti orisu zgodovinske razsežnosti razvoja univerze, ki predstavlja prvo in osrednjo institucijo visokega šolstva. Da lahko razumemo vlogo visokega šolstva, univerz in drugih visokošolskih institucij v postmodernej družbi, ki temelji na znanju, ter da lahko razumemo koncept internacionalizacije visokega šolstva kot strateško organizirani proces, ki se (tako na retorični kot na izvedbeni ravni) uveljavlja kot eden najpomembnejših elementov visokošolskega in s tem univerzitetnega sveta, moramo vsaj orisati, če ne že podrobno proučiti razvoj univerze kot družbene institucije skozi zgodovino s poudarkom na njeni internacionalni usmerjenosti ter poskušati najti nekatere vzporednice s sodobnim časom. Kot pravi Zgaga (2009a, 17): »Zgodovina univerze je prav tako zgodovina različnih razumevanj glede poslanstva univerze, njenih namenov in vlog,« zato internacionalizacije visokega šolstva kot enega od aktualnih elementov univerzitetnega sveta v sodobnem času ne moremo obravnavati in razumeti, ne da bi poznali tudi osnovne značilnosti univerze ter njene namene kot tudi vloge v različnih zgodovinskih obdobjih. Le s poznavanjem celotnega horizonta, ki se nanaša na razvoj univerze vse od srednjega veka do danes, in različnih vlog ter družbenih pričakovanj kot tudi trenj in kohezij z različnimi (cerkvenimi, vladnimi) avtoritetami, se nam koncept internacionalizacije visokega šolstva odpre v novi luči. Lahko bi rekli, da se s tem postavi na mesto marsikateri diskurz, ki je povezan z internacionalizacijo visokega šolstva (tako z normativnega kot z organizacijskega vidika) ter celo vpliva na razumevanje koncepta, ki konstantno prehaja od ideološke naravnosti s pozitivnim pridihom k njegovim temnejšim platem.

Poleg tega nam tovrstna razprava podaja tudi vpogled v »korenine« konceptov, kot sta kakovost visokega šolstva in upravljanje človeških virov v visokem šolstvu, ki prav tako predstavljata pomemben segment proučevanja naše disertacije. Odkrivanje narave univerze ter kritičnih diskurzov kot tudi nekaterih elementov, ki so del koncepta internacionalizacije visokega šolstva, nam bo pomagalo razjasniti dinamiko univerze kot posebne družbene institucije ter njenih kozmopolitskih vrednot.

## 2.1 Vzpon kozmopolitske univerze

Ne glede na to, da so se vse napredne civilizacije posluževale visokošolskega izobraževanja za usposabljanje svojih elit (odločanje, duhovništvo, vojska), se je šele v srednjem veku na območju Evrope ustanovila institucija, prepoznana kot univerza: šola visokega učenja, ki združuje poučevanje in znanost, za katero je značilna avtonomija in akademska svoboda (Perkin 2007). Čeravno je visoko učenje oziroma visokošolsko izobraževanje še pred formalno ustanovitvijo prve univerze v Bologni (de Ridder-Symoens 1992, 1996; Anderson 2004; Rüegg 2004; Sanz in Bergan 2007) potekalo v okviru različnih šol in akademij na Kitajskem (Shang Xiang in Nanjing), v Grčiji (Platonova Akademija), Perziji (Akademija Gundishapur) in kasneje v okviru centrov visokega učenja v Indiji (Takshashila, Nalanda, Vikramasila) ter v muslimanskem svetu (Hiša modrosti in Al-Azhar), ki so imele podobne značilnosti kot srednjeveška evropska univerza (svobodno mišljenje, fragmentacija avtoritete), pa le te nikoli niso dosegle takšne oblike kot univerza, ki je preživela vse od dvanajstega stoletja pa do danes. »Univerza ali »*studium generale*«, kot se je tudi imenovala, se je razvila v legalno korporacijo s posebnimi pravicami, privilegiji in nedotakljivostmi in marsikatera izmed njih se je ohranila do modernih časov« (Kump 1994, 35). Z nedotakljivostmi sta mišljeni akademska svoboda in avtonomija, dva najpomembnejša in sestavna elementa, ki sooblikujeta legitimizacijo univerze, poleg svobode poučevanja, intelektualne radovednosti in iskanja resnice (Rashdall 1895; Pederson 1997; Anderson 2004), ter sta obvarovala obstoj univerze kot institucije pred različnimi družbenimi procesi skozi zgodovino človeštva in avtoritetami (cerkvenimi, vladnimi). Pri tem je seveda pomagala tudi značilnost, da je univerza fleksibilna institucija, ki je bila sposobna prilagoditi se skoraj vsem političnim situacijam in družbenim oblikam. Na ta način je bila sposobna preživeti osemsto let in migrirati skorajda v vsako državo in svetovni kontinent (Perkin 2007). Na tem mestu se seveda ne smemo izogniti enemu izmed najbolj uporabljenih citatov Clarka Kerra (1987), ki potrjuje historičen obstoj univerze kot ene izmed družbenih institucij.

Okoli petinosemdeset institucij, ki so bile v zahodnem svetu ustanovljene od leta 1520, še vedno obstaja v podobni obliki, s podobnimi funkcijami in z nezlomljivo zgodovino, vključno s Katoliško cerkvijo, parlamentom na Otoku Manu,<sup>7</sup> v Islandiji in Združenem kraljestvu, z nekaterimi švicarskimi kantoni in s sedemdesetimi univerzami. Kralji, ki so vladali, fevdalni lordi in vazali ter cehi z monopoli so izginili. Teh sedemdeset univerz je še vedno na istih lokacijah, v istih zgradbah in s podobnim načinom

---

<sup>7</sup> Najstarejši demokratični parlament na svetu.

upravljanja. Sicer je res, da obstajajo nekatere različice zadevnih tematik, pa vendar se poučevanje, učenjaštvo in storitve, v eni kombinaciji ali drugi, nadaljujejo. Če pogledamo od znotraj, so se univerze izjemno spremenile v nekaterih funkcijah ter v vodilnem duhu, če pa pogledamo od zunaj in primerjalno, pa so med najmanj spremenjenimi institucijami (Kerr 1987, 184).

Ne glede na trajnost univerze kot institucije, kot to poudarja Kerr (1987) v zgornjem citatu, bi bilo pri utemeljevanju njenih posebnosti po Scottu (2000) napak trditi, da je to zaradi njene večstoletne zgodovine, saj je bila le manjšina univerz, kot jih poznamo danes, ustanovljena pred letom 1900. »Tri četrt vseh univerz, celo v Evropi, je bilo ustanovljenih v dvajsetem stoletju, 75 % od teh po letu 1945« (Enders in Fulton; Teichler v Perkin 2007, 192). Zato moramo univerzo razumeti kot moderno institucijo, ki se je razvila iz zahodnoevropske srednjeveške univerze, ki je bila kot elitna institucija namenjena ozkemu krogu ljudi.

Po Perkinu (2007) je bila univerza v osnovi oblikovana za kozmopolitski svet, kjer so se učenjaki iz vseh delov sveta združevali v ključnih centrih in izmenjavali ideje v skupnem latinskem jeziku (it. lingua franca).<sup>8</sup> Gacel-Ávilova dodaja, da je »v času srednjega veka obstajal univerzalistični model univerze, ki je narekoval vzpon kozmopolitske univerze, katere težnja je bila združitev sveta skozi znanje, v času, ko znanje ni poznalo nobenih meja« (Gacel-Ávila 2005, 128). Če naredimo vzporednico z univerzo v sodobnem času, lahko ugotovljamo, da se podobno dogaja tudi danes, v globaliziranem svetu, vendar s to spremembo, da ključni centri predstavljajo najprestižnejše univerze oziroma univerze svetovnega razreda, ki srkajo vase najboljše tuje študente in akademsko osebje ter zaradi svojega statusa »tihoma« vodijo trende visokošolskih sistemov (poučevanje, raziskovanje, storitve) povsod po svetu oziroma imajo monopol nad znanjem, angleški jezik pa je kot skupni jezik akademskega sveta nadomestil latinski jezik. Razlika, ki jo vidimo v okviru te vzporednice, so predvsem motivi. Če so v srednjeveški univerzi veljali predvsem akademski motivi za mobilnost študentov in učenjakov, ki so izhajali iz radovednosti, želje po znanju s strani posameznika, pa danes pridobivajo na pomenu predvsem gospodarski in tudi politični motivi za internacionalizacijo visokega šolstva, kjer mobilnost študentov in akademskega osebja predstavlja pomemben vzvod ali celo prispevek k rasti, moči nacionalnih in regionalnih gospodarstev kot tudi posameznih univerz. Danes se za razliko od najzgodnejše zgodovine univerze vse začne in konča pri denarju. Če ponazorimo, bolj ko je nacionalno

---

<sup>8</sup> Latinski jezik je več stoletij predstavljal skupni jezik visokega šolstva. V poznih letih devetnajstega stoletja je na področju znanosti nad latinščino prevladal nemški jezik. Danes skupni jezik visokega šolstva predstavlja angleški jezik.



gospodarstvo močno, več bo investicij v visoko šolstvo, večje možnosti bo univerza oziroma visokošolska institucija imela za pripravo kakovostnih študijskih programov, izvedbo raziskav, katerih izsledki bodo svetovnega pomena, bolj bo cenjena in prepoznana v svetovnem merilu. Vse to pa seveda prispeva k njeni večji privlačnosti, tako za tuje študente kot tudi za akademsko osebje.<sup>9</sup> Žal pa se zaradi moči, ki jo uživajo nekatere univerze oziroma visokošolske institucije (predvsem v zahodnem svetu), povečuje in pogloblja neenakost ostalih univerz oziroma visokošolskih institucij, ki ostajajo na periferiji, tako z vidika financiranja, zmogljivosti izvedbe kakovostnih študijskih programov, raziskav, publiciranja,<sup>10</sup> dostopa študentov do visokošolskega izobraževanja itd. (Altbach 2002). V povezavi s tem se pojavljajo termini kot so »akademski imperializem«, »akademski kapitalizem« (Slaughter in Leslie 1997; Gumpert 2000), ki osvetljujejo nekatere tenzije v družbi, ki temelji na znanju in je prežeta s tržnimi, globalnimi zakonitostmi.

V tem oziru moramo diskurze, ki v sodobnem času predpostavljajo, da internacionalizacija visokega šolstva prispeva k osebni rasti posameznika (študentov, akademskega osebja) in h kakovosti visokošolskih sistemov in univerz, jemati nekoliko bolj kritično in z distanco. Prav tako se moramo kritično distancirati do diskurzov, ki sodobno univerzo povezujejo z vrednotami in praksami tradicionalne srednjeveške univerze. Res je, da so poglavitne akademske vrednote in tradicionalne logike, ki so veljale za srednjeveško univerzo, še vedno del akademskega sveta ter opravičujejo legitimnost univerze v sodobnem času, vendar moramo priznati, da je danes tradicionalna legitimnost univerze, kamor sodi znanstveno raziskovanje, poučevanje, kultura kritičnega mišljenja in strukturiranje družbe, pod izrazitim pritiskom. Postmoderna družba namreč prepoznava univerzo kot institucijo, ki predstavlja pomembno strateško središče ustvarjanja nacionalnega bogastva in konkurenčnosti. V skladu s tem so se začeli pojavljati diskurzi o: 1) *kulikularnih spremembah* (znanje je komoditeta, učenje je zgolj prenos, ne pa tudi proces razumevanja, kritičnega mišljenja, osebnega razvoja (Gibbons in drugi 1994), 2) *novem kontekstu ustvarjanja znanja* (po Gibbons in drugih (1994) od načina 1 (temeljno raziskovanje) do načina 2 (aplikativno raziskovanje), ki je pomembno predvsem zaradi uporabne vrednosti za industrijo, vlado in družbo in ne zaradi znanosti same, kot to velja pri temeljnem raziskovanju), 3) *kulturi odgovornosti in odzivnosti v upravljanju univerze* (prevladuje diskurz o odgovornosti

---

<sup>9</sup> Enako velja tudi za posamezno regijo.

<sup>10</sup> Ironično je, da se publikacije, ki štejejo največ, objavljajo v angleškem jeziku ter jih izdajajo založniške družbe, ki so locirane v zahodnem svetu.

visokega šolstva oziroma odgovornosti univerz, v okviru katerega predstavlja pomembno vlogo študent kot uporabnik ter novi mehanizmi menedžmenta in upravljanja z namenom povečanja uspešnosti in odgovornosti, 4) *povečanem podjetništvu ter marketizaciji visokega šolstva* (uvedba tržnih pristopov v upravljanju univerz, akademski kapitalizem, podjetniške univerze, internacionalne univerze (Slaughter in Leslie 1997; Smith in Webster 1997; Clark 1998)).

V skladu s temi diskurzi Kerr (v Nokkala 2007) označuje univerzo kot multiuniverzo, za katero so značilne množične naloge, vrednote in notranje skupnosti, ki so si včasih tudi nasprotujoče. Na eni strani se tako postmoderna univerza silovito oklepa svoje pravice po avtonomiji in akademski svobodi, s čimer ohranja svojo legitimnost, na drugi strani pa družbeni procesi od nje zahtevajo, da prevzema tudi tržne diskurze, s poudarkom na akademskem menedžmentu, akademskem konzumerizmu ter na uporabni vrednosti univerze v širši družbi ter na trgu. Zanimivo pri tem je, da univerza vseeno ni tako nedolžna žrtev politike in gospodarstva, kot se zdi na prvi pogled (Nokkala 2007). Univerze namreč zaradi pritiskov, ki so jih deležne v sodobnem času, zastopajo oba diskurza, tako z namenom ohranjanja kot z namenom pridobivanja legitimnosti v spreminjajoči se družbi. Vendar Gumpert (2000) svari, da lahko prav slednji diskurzi zmanjšajo legitimnost univerz, saj se oddaljujejo od zgodovinskih značilnosti in funkcij ter sledijo dediščini drugih izobraževalnih institucij.

Če ne bodo dovolj prilagodljive, lahko postanejo odvečne – potisnjene na stran od novih izobraževalnih organizacij, ali zgolj primarni proizvajalci akademskih materialov, ki jih procesirajo, zapakirajo in diseminirajo globalne korporacije. Če pa bodo zapustile svojo pripadnost liberalnemu učenju, kritičnemu znanju, zasledovanju znanosti – z drugimi besedami, če bodo žrtvovale svoje bistvene, temeljne vrednote na oltarju novosti – se ne bodo mogle več braniti kot univerze (Scott 2000, 10).

Zato se nam zdi nadvse pomembno, da univerze v sodobnem času uravnotežijo tradicionalno logiko srednjeveške univerze ter se prilagodijo zahtevam civilne družbe, gospodarstva ter nacionalnih vlad, seveda ob zavedanju, da se lahko tehtnica hitro nagne na eno ali na drugo stran in tako izgubijo svojo legitimnost, vlogo in status osrednje visokošolske institucije. Vseeno bi bilo preveč mračno predvidevati in težko verjeti, da tako ustvarjalna, tako dinamična institucija, kot je to univerza, tega obdobja ne bi preživela (Scott 2000) ter da bi jo »prekosile« druge visokošolske institucije ali univerze, ki se zgolj »skrivajo« za statusom

univerz, njihova tehnika pa se je že nedavno nagnila na stran, kjer se slavi »akademski kapitalizem«. Po našem mnenju je zato izrednega pomena, da se univerza zazre v svojo identiteto, opolnomoči kolegialni duh in z dvignjeno glavo obrani svoje tradicionalne akademske vrednote, med katere spadajo avtonomija, akademska svoboda in kozmopolitizem. Ob tem seveda ne sme pozabiti tudi na nekatere družbene procese in težnje, ki terjajo, da osvoji nove strukture, procese, aktivnosti, kot so zagotavljanje kakovosti in naravnost k uspešnosti in učinkovitosti ter h konkurenčnosti in internacionalizaciji, ki predstavljajo zgolj legitimne organizacijske cilje z namenom prilagajanja novim mitom družbe znanja oziroma organizacijske spremembe ter ne predstavljajo sprememb, ki bi ogrozile univerzo kot družbeno institucijo. Pri tem je seveda bistvenega pomena, da v okviru novih teženj ne žrtvuje svojih tradicionalnih vrednot, temveč da nove strukture zgolj prilagodi na podoben način, kot jih je v preteklosti. Zato je pomembno, da univerza pri iskanju ravnovesja svoje identitete in legitimnosti v sodobnem času išče odgovore v zgodnjih obdobjih svojega delovanja.

Če se v ta namen ponovno vrnemo k retrospektivi najzgodnejšega obdobja univerze in se v namen osvetlitve temeljnega koncepta te disertacije osredotočimo na nekatere sorodne organizacijske aktivnosti, ki se v sodobnem času povezujejo s konceptom internacionalizacije visokega šolstva, kot so mobilnost študentov, mobilnost akademskega osebja, jezik poučevanja itd., lahko ugotovimo, da je za univerzo v tistem času bila značilna visoka stopnja mobilnosti, tako študentov kot akademskega osebja oziroma učenjakov. Kerr (1990) odlično ponazarja razmere učenjakov in študentov v tem obdobju: »Učenjaki in študenti so se zbirali znotraj celotne orbite civilizacije tistega časa in prostora, brez ozira na nacionalnost, in so študirali, kar so želeli študirati, brez zunanjega vodenja in omejitev s strani nacionalnih držav. To so bili svetovi »potujočega učenjaka« (ang. wandering scholar) in študenta, zdaj tukaj in zdaj tam, popolnoma avtonomni od vlad v intelektualni areni« (Kerr 1990, 6) ter dodaja, da je v okolju, v okviru katerega delujejo intelektualci, vedno bilo in vedno tudi bo prisotno mnogo nasprotij, ki so in izvirajo še danes iz različnih mentalitet in verskih prepričanj. »Kar pa je bilo v tistem času odsotno v primerjavi z danes, pa je ekspliciten namen nadziranja visokega učenja s strani držav« (Kerr 1990, 6–7). Resda se poleg različnih mehanizmov (instrumenti za zagotavljanje, ocenjevanje kakovosti, financiranje), ki se jih poslužujejo vlade v sodobnem času z namenom nadzora nad delovanjem univerz in drugih visokošolskih institucij, vrši še niz drugih pritiskov, predvsem iz vrst trga, študentov, nadsacionalnih sistemov, regionalnih in političnih ureditev. Vendar ne smemo pozabiti, da narodi kot

politične enote takrat še niso obstajale ter da je v tistem času nad srednjeveško univerzo vršila nadzor Katoliška cerkev, ki je poskušala na vsak način obdržati vodilno oblast nad razvijajočimi se šolami (Kump 1994). Zato univerza v tem obdobju le ni bila tako utopistična, kot je mogoče videti danes v retrospektivi (Kerr 1990). »Visoko učenje je bilo pogosto omejeno s strani doktrin Cerkve: v zgodnji zgodovini Univerze v Parizu, v Oxfordu in v Cambridgeu; z osebnimi željami kraljev in princev; s služenjem aristokraciji, kar je bilo značilno za Anglijo; z diktati trga delovne sile v Bologni in tudi drugod ter v produkciji pravnikov, z namenom prisostvovanja v komercialni revoluciji« (Kerr 1990, 7). Če jih primerjamo z univerzami danes, lahko ugotovimo, da je nadzor nad visokim šolstvom od cerkve do države prešel na nadsionalne interese (Bolonjski proces, Splošni sporazum o trgovini s storitvami, v nadaljevanju: GATS), kjer so države zaradi globalizacijskih imperativov postale mednarodne institucije, ki si v prvi vrsti prizadevajo za rast nacionalnih gospodarstev. V povezavi s tem diskurzom se univerze oziroma visokošolske institucije dojemajo kot agenti oziroma kot institucije, ki igrajo osrednjo vlogo pri doseganju rasti posameznega naroda, države, s čimer se izkazuje moč, ki v globalizirani družbi šteje največ. Študenti zahtevajo od univerz kakovostne študijske programe, ki bodo primerljivi s študijskimi programi v tujini ter jim bodo omogočili nadaljevanje študija, delo, tako doma kot v tujini. Na drugi strani delodajalci od univerz pričakujejo čim bolj konkurenčnega diplomanta, z visoko stopnjo znanja, ki bo uporabno v delovnem okolju ter med drugim tudi kompetence in sposobnosti za delovanje v okolju, ki je prežeto z tržnimi zakonitostmi, ki ne poznajo nobenih nacionalnih okvirov. Kar zadeva nadsionalne interese, ki so v sodobnem času prisotni na področju visokega šolstva, lahko v luči internacionalizacije osvetlimo predvsem regionalno internacionalizacijo visokega šolstva. Še najbolj poznan nam je primer Bolonjskega procesa, ki z namenom uporabe visokega šolstva in univerz kot pomembnih družbenih institucij želi povečati moč nacionalnih gospodarstev oziroma regionalnega (evropskega) gospodarstva. Pod imenom »Bolonjski proces« se pravzaprav skriva interes po premoči Evrope nad ZDA in drugimi močnimi svetovnimi regijami. Bolonjski proces lahko tako uvrstimo med enega izmed pomembnih instrumentov internacionalizacije visokega šolstva v sodobnem času, ki služi tako političnim kot tudi gospodarskim motivom. Če ponovno poskušamo narediti vzporednico s srednjeveško univerzo, lahko ugotovimo, da je podobno kot danes v okviru smernic Bolonjskega procesa (harmonizacija kurikula, internacionalizacija kurikula, mobilnost študentov, mobilnost akademskega osebja) bil prisoten enoten kurikul, ki je bil v veliki meri nespremenljiv in osnovan na disciplinah,

enotnemu sistemu ocenjevanja ter univerzitetni odprtosti do vprašanj univerzalnega pomena. Študenti so lahko potovali na tuje univerze, z namenom učenja novih vsebin in iskanja resnice.

Uporaba latinskega jezika kot skupnega jezika, enoten študijski program in sistem ocenjevanja, vse to je »potujočemu« študentu omogočalo, da je po končanem študiju le-tega lahko nadaljeval in da je bil študij priznan kjer koli v krščanskem svetu. Poleg akademskega znanja so tako domov prinesli nove izkušnje, ideje, mnenja ter politične principe in poglede. In kar je najpomembnejše – s sabo so prinesli rokopise in kasneje tiskane knjige. Seznanili so se z novimi šolami umetniškega izražanja in življenjskimi pogoji, navadami, načinom življenja, ki jim je bil do takrat neznan. Ker je večina »potujočih« študentov sodila v elito države in kasneje zasedala visoka delovna mesta, so imeli dober položaj, da so lahko pridobljeno znanje tudi promovirali (de Ridder-Symoens v de Wit 2002, 5-6).

Elementa, kot sta skupna uporaba latinskega jezika kot jezika poučevanja ter enotna struktura izobraževalnega sistema oziroma znameniti kurikulum sedmih svobodnih umetnosti, ki je vključeval tri literarne predmete (trivij): slovnico, govorništvo in dialektiko ter štiri znanstvene veje (kvadrivij): aritmetiko, geometrijo, glasbo in astronomijo, sta poleg temeljev za internacionalizacijo študentov v srednjem veku predstavljala pomembno osnovo tudi za internacionalizacijo akademskega osebja. »Akademiki srednjeveške univerze so tako lahko zasledovali »peregrinatio academica«<sup>11</sup> ter opravljali svoje delo na več kot le eni instituciji visokega šolstva« (Welch 2005b, 75). »V zvezi s to strukturalno posebnostjo srednjeveške univerze je Rimskokatoliška cerkev, ki je imela v tem obdobju močan vpliv na visoko šolstvo, poleg relativno velike homogenosti (Flasch v Welch 2005b, 75) uvedla tudi element *licentia docendi* ali *jus ubique docendi* (pravica dodeljena s strani skupnosti rektorjev (Bologna) ali s strani papeža (Pariz), da lahko akademsko osebje uči kjerkoli v krščanskem svetu, v zameno za njihovo obvezo in pokorščino)« (Welch 1997b, 352). Z uvedbo tega elementa se je obseg mobilnosti akademskega osebja še posebej razširil.

V sodobnem času sicer Cerkev nima več takšnega vpliva, kot ga je imela v času srednjega veka, tudi element *licentia docendi* ali *jus ubique docendi* ne obstaja več (niti v kakršnikoli nam poznani drugi različici), vseeno ugotavljamo, da je internacionalizacija akademskega osebja oziroma njihova mobilnost tako s pojavom globalizacije v svetovnem merilu kot z Bolonjskim procesom v evropskem merilu znatno narasla. Vse večje število akademskega

---

<sup>11</sup> Peregrinatio academica, academic pilgrimage (Graversen 2000) ali peregrinationes academiae so srednjeveški termini, ki označujejo »potujočega učenjaka« (ang. wandering scholar) (Kerr 1990).

osebja se odloča za krajše ali daljše gostovanje na tujih univerzah z namenom pridobivanja novega znanja, večje možnosti raziskovanja, kar vpliva na njihov osebni in strokovni razvoj. Kljub diskurzom o pozitivnih vplivih mobilnosti akademskega osebja pa se podobno kot pri študentih v povezavi s to obliko internacionalizacije visokega šolstva pojavljajo tudi malo manj ideološke plati. To je beg možganov.<sup>12</sup> Zaradi slabših delovnih pogojev, predvsem v državah tretjega sveta, se velik delež akademskega osebja odloča za migracijo oziroma za delo na tuji visokošolski instituciji. Ta trend je očiten iz smeri od juga proti severu (enako velja tudi za tok mednarodnih študentov), kjer se nahajajo ravno ključni centri visokega šolstva oziroma univerze, o katerih smo govorili na prejšnjih straneh. S tem pa ponovno, enako kot pri študentih, naletimo na termin »akademski imperializem« kot tudi na negativno plat internacionalizacije visokega šolstva, ki se kaže v osiromašenju akademskega osebja v perifernih univerzah, kar posledično vpliva na kakovost univerzitetnega delovanja (poučevanje, raziskovanje, storitve).

Ne glede na to, da je po Endersu (2004) univerza bila že v svoji srednjeveški tradiciji zaznana kot internacionalna institucija, s kozmopolitskimi vrednotami, internacionalnim ugledom ter z zapisi o študentih, ki so se svobodno gibal od Bologne do Pariza ter do Oxforda, kar kaže na to, da je univerza že v svojih zgodnjih časih prekoračila nacionalne oziroma, če smo bolj natančni, teritorialne meje, Scott (2000) poudarja, da moramo biti pri opredeljevanju srednjeveške univerze kot mednarodne institucije zelo previdni. »Ker narodi kot politične enote takrat še niso obstajali, lahko govorimo le o srednjeveškem evropskem prostoru, katerega značilnost je skupna vera, skupni akademski jezik, enotnost študijskega programa in ocenjevanja (Neave v de Wit 2002, 6).

V času, ko se je univerza prvič pojavila v zgodnjem srednjem veku, je njeno delovanje mejilo na posebni del Evrope – ki je s teritorialnega vidika podoben današnji Evropski uniji. V tistem času narodi - države niso obstajali v takšni obliki kot danes, zato ne moremo trditi, da so univerze že od vsega začetka »mednarodne« institucije. Prej delijo arhaično predstavo univerzalizma z ostalimi institucijami srednjeveške Evrope – s Svetim rimskim cesarstvom in seveda s Katoliško cerkvijo (Scott 2000, 2).

Tudi Enders (2004) navaja, da »spomini iz obdobja srednjega veka lahko služijo kot oblika mistifikacije, če so sprejeti kot dokaz, da je univerza vedno bila in zato vedno bo mednarodna

---

<sup>12</sup> Beg možganov je »emigracija visoko usposobljenih ljudi iz države« (The Concise Oxford English Dictionary 2004, online). Podrobneje, beg možganov je nacionalna izguba znanstvenega in tehničnega talenta tistih ljudi, ki se preselijo v drugo državo. To je predvsem problem v državah v razvoju, kjer visoko usposobljeni migrirajo v tiste države, ki jim nudijo višje plače in boljše delovne pogoje.

institucija« (Enders 2004, 363). Zato univerze v njenih začetkih ne smemo označevati kot mednarodne institucije, temveč moramo sprejeti zgolj dejstvo, da so bile v okviru njenega delovanja prisotne le kozmopolitske vrednote, ki delijo predstavo univerzalizma, ne pa tudi internacionalizacije. Prav zaradi slednjega moramo vzporednice s sodobnim časom jemati z izredno pazljivostjo ter si ne smemo preprosto dovoliti enačiti elementov, ki se v različici sodobnega časa kažejo v nekaterih oblikah koncepta internacionalizacije visokega šolstva, kot so mobilnost študentov, mobilnost akademskega osebja, internacionalizacija kurikula in skupen jezik. Na podlagi zgodovine sicer lahko ugotavljamo, da so podobne aktivnosti obstajale tudi na srednjeveški univerzi, vendar le-te zaradi različnih družbenih ureditev, ki so veljali v tistem času, pridobijo predvsem predznak univerzalizma, ne pa tudi internacionalizacije. Poleg moramo sprejeti tudi dejstvo, da so se ti elementi v času srednjeveške univerze izvajali predvsem zaradi akademskih motivov, ki so se izražali v iskanju resnice, prispevanju k znanosti ter so potekali povsem nenačrtovano, ne pa tudi zaradi političnih ali gospodarskih strateško načrtovanih motivov s strani regij, držav, univerz, kot to prihaja v ospredje v današnjem času.

## 2.2 Od kozmopolitizma do nacionalizacije visokošolskega izobraževanja

Največji premik od modela *studium generale* (šola za vse) v Zahodni Evropi se je zgodil v obdobju reformacije, ko se je univerzitetni svet razdelil na katoliškega in protestantskega. To je bil »začetek divergenčnega obdobja«, v katerem so se diverzificirali modeli<sup>13</sup> visokega šolstva ter oblikovale nacionalne državne univerze (Kerr 1990). Po Kumpovi (1994) je cerkvena shizma prispevala k stopnjevanju nacionalizacije oziroma regionalizacije univerz, v okviru katerih je rekrutiranje profesorjev in študentov potekalo izključno na podlagi nacionalne ali celo regionalne pripadnosti. Z rastjo teritorialnih nacionalnih držav v sedemnajstem stoletju so tako prvotne kozmopolitske univerze postale nacionalizirane, s čimer je skorajda povsem zatonila kozmopolitska narava univerze. Univerze so postale pomembni centri pri promociji nacionalnih kultur, jezikov, akademsko osebje je postalo pomemben del nacionalnih elit (Nokkala 2007). Kakor je začela slabeti kozmopolitska narava univerze, tako so za univerzo v tistem obdobju bile značilne tudi druge spremembe, ki se kažejo predvsem v njenem etosu. Namesto iskanja resnice in znanja, kot je to bilo značilno za srednjeveško univerzo, je njihova naloga bila »ustvariti višji socialni razred, meščanski sloj,

<sup>13</sup> Glej Zgaga (2009a), ki govori o štirih arhetipskih modelih univerze: Napoleonski model, Humboldtski model, Newmanov model ter Deweyanov model.

ki bo zagotavljal dobre javne uslužbence birokratske imperialistične države in izpolnjeval potrebe po novih poklicih« (Jelenc Krašovec 2003, 47). Če naredimo vzporednico s kozmopolitskimi vrednotami srednjeveške univerze z internacionalnimi vrednotami nacionalnih državnih univerz, lahko to obdobje najbolje ponazorimo z naslednjimi primeri: »študij v tujini je bil v številnih državah prepovedan; lokalni jeziki so nadomestili univerzalni latinski jezik; *peregrinatio academica*, ki je izginil, je bil nadomeščen z *Grand Tour*, ki se je v primerjavi z akademskimi cilji prvotnega razlikoval v svojih poudarkih na kulturnih izkušnjah« (Hammerstein v de Witt 2002, 7). Tudi Kerr (1990) poudarja enako. Pravi, da je za to obdobje značilna promocija nacionalnih in ne mednarodnih jezikov ter popolno izginotje enotnega kurikula in trivija ter kvadrivija. Kljub zatonu kozmopolitizma v visokošolskem izobraževanju lahko v tem obdobju identificiramo tri vidike, ki bi jih v sodobnem času lahko prištevali med oblike internacionalizacije visokega šolstva: 1) izvoz visokošolskih sistemov, 2) diseminacija raziskav in 3) individualna mobilnost učenjakov in študentov. De Wit (2002) slednje oblike, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, označuje kot primitivne oblike internacionalizacije, ki so bile v tem obdobju prej naključne kot pa strukturirane in strateške, kot bi lahko definirali današnje oblike internacionalizacije visokega šolstva.

### 2.2.1 Izvoz visokošolskih sistemov

Eden najpomembnejših elementov visokega šolstva v tem obdobju je bil izvoz sistemov visokega šolstva. Na podlagi evropskega kolonializma oziroma dominacije Evrope in širjenja vpliva evropskih kolonialističnih držav je evropska univerza v mnogih državah postala temelj visokošolskega izobraževanja oziroma služila kot model visokega šolstva (de Ridder-Symoens 1992). Eden najvplivnejših univerzitetnih modelov je bil nemški model, za katerega je bilo značilno povezovanje raziskovalne in izobraževalne funkcije univerze, poudarjanje svobode poučevanja in učenja ter univerzitetne avtonomije. Ta novi model je bil izjemno vpliven in prenesen v ostale evropske države kot tudi v ostale dele sveta. Njegovi elementi so ostali bistveni vse do danes (Zgaga 2009a). De Wit (2002) opisuje, da je na koncu osemnajstega stoletja »vsadke« evropske univerze mogoče najti tudi na univerzah ter drugih institucijah visokega šolstva v Severni, Srednji in Južni Ameriki. Visoko šolstvo v Indiji in v drugih azijskih, afriških, karibskih in severno ameriških državah temelji na modelu britanskega visokega šolstva, francosko visoko šolstvo predstavlja temelj visokošolskega izobraževanja v francoskih kolonijah, kot so države v Aziji, Afriki, Karibih in Severni Ameriki. Tudi Altbach (2004) zagovarja tezo, da imajo vse univerze, z izjemo Univerze Al-



Azhar v Kairu, iste zgodovinske korenine, to je srednjeveške evropske univerze. »Kolonialni gospodarji so vsilili evropski univerzitetni model tudi nezahodnemu svetu. Celotne države, ki niso bile kolonizirane od zahodnih sil – Japonska, Tajsko, Etiopija in nekatere druge – so sprejele zahodni akademski model. To velja tudi za Kitajsko, kjer je dobro utrjena domača akademska tradicija že obstajala« (Altbach 2004, 2). Tudi struktura ameriške univerze predstavlja kombinacijo kolonialnega angleškega modela z idejo o nemški raziskovalni univerzi devetnajstega stoletja ter ameriškega koncepta služenja družbi (Altbach 2004). Tako sta Oxford in Cambridge predstavljala model za prve ameriške visoke strokovne šole, ustanovljene v koloniji, ter nemški model raziskovalne univerze<sup>14</sup> za številne univerze v drugih deželah. Glavna izhodišča slednjega modela so: »1) univerza je mesto raziskovanja, povezano s strokovnim izobraževanjem, 2) raziskovanje je nenehno iskanje resnice in naloga univerze je, da na ta način vzdržuje moralno zdravje države in družbe, 3) iskanje resnice zahteva od posameznika, da razvije globlji vpogled vase in v realnost, naloga univerze pa je, da pri študentih vzbudi ta vpogled in jih usposobi za samoizobraževanje« (Runeby v Mihevc 2008, 77). De Wit (2002) razpravlja, da bi izvoz sistemov visokega šolstva v tem obdobju lahko najbolje opisali s pojmom »akademski kolonializem« in »akademski imperializem«. Izvoz izobraževalnih institucij in povezave institucij med različnimi državami kažejo na »zvezo neenakih«, saj je v večini primerov tuja institucija, ki je dominirala nad lokalno, bila močnejša. Ugotavlja, da se enako dogaja tudi v enaindvajsetem stoletju. »Akademske inovacije le redkoma, če sploh, potekajo iz periferije v smeri proti centru« (Altbach 2004, 13). Podobno ugotavljamo tudi sami, vendar s to razliko, da je bil v tistem obdobju prisoten »akademski kolonializem« oziroma »akademski imperializem«, ki je bil v vajejih evropskih univerz in ne univerz zahodnega sveta, kot to velja danes. Če pustimo angleški jezik ob strani, ki predstavlja enega od elementov, ki postavlja akademsko profesijo in celo univerze v državah v razvoju v obrobje, lahko samo z vidika raziskovanja trdimo, da je večina raziskav izvedena na največjih univerzah v industrijskih državah ter da so norme akademskega dela teh institucij postavljene kot standardi drugih univerz po svetu.

Akademske osebe v državah tretjega sveta se pogosto dojema kot odvisno od glavnih centrov znanja in svetovnih znanstvenih mrež. Velike razlike v bogastvu, obsegu in dostopu do virov in institucionalne infrastrukture prispevajo k njihovi odvisnosti. Pri tem neravnovesju igrajo pomembno vlogo predvsem

---

<sup>14</sup> Nemški klasični tip univerze predstavlja Humboldtova univerza v Berlinu. Temeljna načela Humboldtove univerze so institucionalna avtonomija, akademska svoboda in enotnost poučevanja in raziskovanja (Kump 1999). Čeravno so ta klasični tip posnemale številne univerze v Nemčiji ter v drugih državah, je zanimivo, da Pritchard (v Kump 1999) ugotavlja, da so ravno nemške univerze bile in so še najmanj avtonomni univerzitetni sistemi v svetu.

politike in prakse akademskih sistemov na severu. Znanstvene revije na primer izbirajo članke, ki so osnovani na interesih kot tudi na metodoloških in znanstvenih normah, ki prevladujejo na severu, kar postavlja raziskovalce tretjega sveta pri publiciranju svojega dela ter mednarodni prepoznavnosti v podrejen položaj. V mnogih državah v razvoju so financiranje raziskovanja, udeležbe na mednarodnih konferencah ter dostop do akademskega sodelovanja odvisni od zunanje podpore severa. Strukture odločevanja so locirane na severu in zrcalijo interese in skrbi dominante akademske skupnosti (Altbach 2007, 8).

Ta vidik nam ponovno odpira nekoliko temnejšo plat koncepta internacionalizacije visokega šolstva oziroma njegove negativne vplive. Očitno se kaže, da imamo poleg prevladujočih diskurzov, ki govorijo v prid pozitivnim vplivom internacionalizacije visokega šolstva na študente, univerze, visokošolske sisteme, države, v realnem svetu vseeno opravka tudi z nekaterimi negativnimi vidiki, ki jih koncept internacionalizacije visokega šolstva prinaša v visokošolske sisteme.

### **2.2.2 Diseminacija raziskav**

Drugi mednarodni element visokega šolstva so v osemnajstem in devetnajstem stoletju predstavljale raziskave in publikacije. Čeprav je večina raziskav tega obdobja bila osredotočena na nacionalne interese, so mednarodne izmenjave idej in informacij, na podlagi seminarjev, konferenc in publikacij, še vedno predstavljale stalen dejavnik mednarodnih znanstvenih povezav. Mednarodno znanstveno sodelovanje in izmenjave v tem obdobju niso bile formirane v določeni obliki. Kljub temu so mednarodni kontakti in raziskave za večino akademikov bili že takrat (ter še vedno so) glavni, če ne edini predmet sklicevanja, ko se ugotavlja in sprašuje po potrebi za internacionalizacijo visokega šolstva (de Wit 2002). V tem obdobju je bila »oblikovana nova oblika internacionalizma, ki je temeljila na znanosti ter bila v veliki meri (na nezdrav način) odvisna od ideološke in tehnološke dinamike rivalov velikih moči« (Scott 2000, 3). Podobno smo v prejšnjem odstavku ugotavljali tudi za sodobni čas.

### 2.2.3 Individualna mobilnost učenjakov in študentov

Reformacija in protireformacija sta imeli negativen vpliv na mobilnost študentov in učenjakov. Visoko šolstvo je bilo tako v Evropi kot v ZDA v obdobju od konca renesanse pa vse do začetka dvajsetega stoletja naravnano predvsem nacionalno ter v skladu s tem orientirano na razvoj nacionalnih identitet ter potreb naroda, manj pa na univerzalnost znanja. Študij v tujini je bil zaradi prepričanja, da so tuje univerze vir verskih in političnih kontaminacij, v številnih državah prepovedan. Migracije študentov so poleg tega pomenile tudi izgubo za državo ter nevarnost za nadaljnji razvoj domačih univerz. V tem obdobju je mobilnost študentov za razliko od danes potekala v smeri iz ZDA proti Evropi. Enako bi lahko zaključili tudi za druge države, kot sta npr. Kanada in Avstralija (de Wit 2002). Kljub temu je *Grand Tour* (potovanje zavoljo radovednosti in učenja) v sedemnajstem in osemnajstem stoletju ponovno oživel določeno stopnjo študentske mobilnosti ter predstavljal pomemben element univerzitetnega življenja. *Grand Tour*, ki je imel pomemben vpliv na intelektualno ter politično življenje v Evropi, je pomenil tradicionalno potovanje mladih Evropejcev po Evropi za nekaj mesecev ali celo let, ki so po večini spadali v višji družbeni razred (v osnovi se je nanašalo na britansko plemstvo in bogato gospodo). Po Rudzki (1995) je *Grand Tour* »zgodovinski primer, čigar namen je bil ustvariti dobro izobražene posameznike, ki bodo sposobni delovati v družbenih krogih svojih patronov« (Rudzki 1995, 436). Tisti, ki so si lahko privoščili *Grand Tour*, niso bili deležni samo liberalnega izobraževanja, temveč tudi priložnosti, da kupijo stvari, ki so bile doma nedosegljive, in si na tak način povečajo svoj ugled in položaj. Po tridesetih letih devetnajstega stoletja, ko so se razvila prva transportna sredstva na parni pogon ter s tem cenejše, varnejše in lažje potovanje, ki je bilo dostopno vsakomur, se je *Grand Tour* sicer nadaljeval, vendar je kasneje izgubil svoj pomen (Rudzki 1995).

Če na tem mestu osvetlimo še vlogo univerze v tistem obdobju in odnos med univerzo in državo ter naredimo vzporednico s sodobnim časom, lahko ugotovljamo, da »univerza naj bi v skladu z idealistično tradicijo producirala upravljalne kadre (ne toliko za področje produkcije, kot za politični aparat in za kulturne potrebe nove elite) in razredno nevtralnno, univerzalno znanost. Država naj bi imela pomembno, toda razmeroma omejeno in natančno opredeljeno vlogo« (Kump 1999, 18). Zanimivo je, da pa imajo v sodobnem času države oziroma njihove vlade precej močno vlogo pri univerzitetnem delovanju za razliko od prejšnjih obdobj. »Tradicionalne trditve za institucionalno avtonomijo in samoupravljanje v

univerzah temeljijo na naravi akademskega dela, ki zahteva predanost in pripadnost ter ne more biti nadzorovano od zunanjega sveta« (Clark; Bargh, Scott in Smith v Nokkala 2007). Čeravno izgleda ter se retorično navaja, da vlade povsem prepuščajo, da univerze avtonomno izvajajo svoje temeljne funkcije, pa z instrumentom, to je finančno podporo, uravnavajo tako poučevanje, raziskovanje kot ostale univerzitetne storitve. Z diskurzi, ki so prisotni predvsem s strani vladnih služb ter se nanašajo na učinkovito in uspešno upravljanje univerz ter upravljanje z javnimi financami kot tudi z odgovornostjo univerz do civilne družbe, trga, se od univerz pričakuje, da vpeljujejo v svoje upravljanje koncepte, kot so novi javni menedžment, ki bo nadzoroval učinkovito in uspešno porabo javnih sredstev kot tudi koncept zagotavljanja kakovosti, ki se paradoksalno oziroma zgolj retorično prepušča v roke univerzam z instrumentom samoevalvacije, vseeno pa so vladne službe oziroma njihova podaljšana roka (kot so agencije za zagotavljanje kakovosti) tiste, ki z institucionalno in programsko evalvacijo ocenjujejo oziroma dajejo »dovoljenje« za izvajanje univerzitetnih funkcij oziroma študijskih programov. Zato se na tem mestu pridružujemo mnenju Barnetta (1994), ki govori, da ni bistvo v nadzoru, temveč v skrbi za izboljšanje visokega šolstva ter, »če resnično želimo izboljšati kakovost visokega šolstva ter izboljšati uspešnost akademskega osebja in študentov, potem se mora večji poudarek dati procesu poučevanja« (Barnett 1992). Tako so univerze v sodobnem času razpete ne samo med različnimi tenzijami s strani študentov in trga, temveč tudi s strani nacionalnih vlad kot tudi nadnacionalnih teles, ki paradoksalno v zameno za javno financiranje posegajo v njihovo avtonomijo. Vsi ti diskurzi in polemike so v univerzitetnem svetu prisotne predvsem od dvajsetega stoletja dalje, ko se je univerza zaradi demokratične revolucije, industrijske revolucije (urbanizacija, komercializacija, kolektivizem) in rasti strokovne družbe (Scott v Jelenc Krašovec 2003), ki so zahtevale potrebo po izobraženi delovni sili, iz elitne institucije spremenila v množično institucijo.

### 2.3 Množičnost in internacionalizacija visokega šolstva

Za dvajseto stoletje je značilen izjemen razvoj visokošolskega izobraževanja. Kumpova (1994) navaja, da so bile univerze na začetku dvajsetega stoletja zaradi pospešenega razvoja industrije in kapitalističnih odnosov vse bolj pod pritiskom zahtev po specializiranem poklicnem izobraževanju, s čimer se je začela spreminjati narava univerzitetnega študija. »Ta razvojna gibanja so naznanjala konec klasične, avtonomne univerze, na kateri so profesorji lahko poljubno izbirali svoj predmet poučevanja in raziskovanja, študenti pa so svobodno izbirali predmete študija« (Kump 1994, 49). Za razliko od idealistične perspektive delovanja univerz se je v tem obdobju začel poudarjati funkcionalistični vidik, v okviru katerega je vloga univerze videna v »njenem pospeševanju tehnološkega in ekonomskega razvoja in modernizaciji ter šolanju delovne sile za naraščajočo produktivnost in višji življenjski standard« (Kump 1999, 21).<sup>15</sup> Na ogroženost univerzitetne avtonomije je v svojih prispevkih med letoma 1908 in 1919 opozoril tudi Max Weber. »Dotaknil se je vprašanja akademske svobode, potrebe po avtonomiji univerz in akademskega poklica znanstvenika. Weber je opozarjal, da je »kapitalistična, birokratska« univerza spremenila znanstvenega delavca v »kvaziproletarca« in ustvarila novo »razpoloženje« med akademskim osebjem« (Kump 1994, 49). Kar zadeva mednarodne razsežnosti visokega šolstva v zgodnjih letih dvajsetega stoletja, de Wit (2002) ugotavlja, da raziskave o mednarodnem sodelovanju in študentskih izmenjavah za tisti čas sicer niso dostopne, vendar je znano, da so bile izmenjave študentov in akademskega osebja ter mednarodno sodelovanje med visokošolskimi institucijami veliko bolj intenzivne kot v prejšnjem stoletju. Vse večja zavzetost do mednarodnega sodelovanja na področju visokega šolstva se v različnih državah kaže tudi v ustanavljanju različnih organizacij,<sup>16</sup> ki so bile ustanovljene izključno z namenom promocije in pospeševanja mednarodnega visokošolskega sodelovanja ter mednarodnih kulturnih in intelektualnih izmenjav med znanstveniki, raziskovalci, profesorji, študenti in umetniki, kot so: Institute of International Education (IIE) v letu 1919 v ZDA, International Committee on Intellectual Cooperation v letu 1922 v Švici (leta 1946 je njegovo vlogo prevzel UNESCO), Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) leta 1925 v Nemčiji, British Council leta 1934 v Združenem kraljestvu Velike Britanije in Severne Irske (v nadaljevanju: Združeno kraljestvo).

---

<sup>15</sup> Zagovornik funkcionalističnega vidika delovanja univerz je Talcott Parsons.

<sup>16</sup> Vse našteje organizacije obstajajo še danes.

»Akademsko sodelovanje je bilo v tem času bolj usmerjeno na učenjake kot na študente« (de Wit 2002, 10) ter vodeno s političnimi načeli miru in medsebojnega razumevanja. Tudi intelektualno bogato weimarsko obdobje po Welchu (2005b) ponuja močan opomin, da je »akademska mobilnost pogosto odziv na politične zahteve. Zožitev intelektualnega življenja in pregona v tridesetih letih dvajsetega stoletja v nacistični Nemčiji in Avstriji je vodilo do poplave intelektualcev v tuje domovine, pogosto Židov, ki so injicirali nove ideje v ameriške in druge univerze« (Welch 2005b, 76). Mednarodna razsežnost visokega šolstva je bila po mnenju de Wita (2002) v večji meri prisotna v ZDA kot v Evropi. Po drugi svetovni vojni se je rast univerz dramatično povečala, tako v razvitih in v nerazvitih državah. Transformacija univerz naproti množičnim sistemom visokega šolstva je največji družbeni izziv, s katerim so se morale spoprijeti univerze v dvajsetem stoletju povsod po svetu (Van Damme 2001). »Stare univerze so se razširile v svojem obsegu, v skoraj vsaki državi so se začele pojavljati nove izobraževalne institucije, delež študentov je dramatično narasel« (Perkin 2007, 192).

V tem obdobju se je namesto funkcionalistične perspektive delovanja univerz začel poudarjati racionalistični vidik, v okviru katerega »je glavni cilj univerze širjenje dostopa naraščajočemu številu čedalje različnejših kandidatov za študij ter produkcija učinkovitejših diplomantov in uporabnejših rezultatov raziskovanj. Država poudarja vlogo okrepljenega univerzitetnega managementa, ki naj bi s pomočjo notranje vzpostavljenih sistemov evalvacije zagotavljal večjo učinkovitost čedalje številnejše in kompleksnejše akademske dejavnosti« (Kump 1999, 23). Welch (2005b) navaja, da je predvsem premik od elitnega do množičnega visokega šolstva v tem obdobju vplival na povečano mobilnost visokošolske študentske populacije kot tudi na mobilnost akademskega osebja. Vendar se je premik študentov in učenjakov, ki je v prejšnjih stoletjih potekal proti evropskim univerzitetnim središčem, preusmeril proti univerzam v ZDA. Po de Witu (2002) ta sprememba izvira iz prizadetosti Evrope, ki zaradi dveh svetovnih vojn ni bila sposobna investirati v mednarodne izmenjave in v mednarodno visokošolsko sodelovanje kot na drugi strani ZDA ter ohranjati enako moč na področju znanja drugih kultur in jezikov kot v prejšnjem obdobju. Tudi Zgaga (2009b) ugotavlja, da je bilo v času nacizma v prvi polovici dvajsetega stoletja ter med hladno vojno v njegovi drugi polovici prostovoljno meduniverzitetno sodelovanje med določenimi prostori zelo omejeno ali celo onemogočeno. »Veliko akademikov je emigriralo v druge evropske države, še več se jih je izselilo v ZDA, kjer so s svojim delom pomembno obogatili ameriške univerzitetne institucije« (Kump 1994, 52). »Svetovni pogled na ameriško visoko šolstvo se je zaradi druge

svetovne vojne transformiral skorajda skozi noč. Ameriško visoko šolstvo se je iz kulturne kolonije spremenilo v metropolo« (Goodwin in Nacht v de Wit 2002, 10). Enako velja tudi za Kanado. Pred drugo svetovno vojno se je veliko kanadskih študentov izobraževalo v Evropi, ki je veljala za zibelko visokega šolstva. Po drugi svetovni vojni, ko se je nacionalno visoko šolstvo precej okrepilo, so kanadski študenti ostajali na domačih univerzah, ki so v čedalje večji meri začele privabljati tudi tuje študente (de Wit 2002).

Sprememba družbe od moderne, industrijske družbe, do postmoderne družbe, ki temelji na znanju, je prispevala k pomembnim spremembam univerze, tako z organizacijskega vidika kot z vidika njene vloge v družbi, ter k temu, da se je mednarodna razsežnost v okviru koncepta internacionalizacije visokega šolstva premaknila od naključnih in individualnih oblik k organiziranim aktivnostim, projektom in programom, ki so osnovane na političnih in gospodarskih motivitih ter vodene s strani nacionalnih vlad in nadnacionalnih teles. Čeravno še vedno obstajajo želje po uresničevanju zamisli Johna H. Newmana, ki je zagovarjal univerzo kot posebno institucijo, ki skozi proces intelektualne refleksije razvija »intelektualno odličnost« (Kump v Jelenc Krašovec 2003, 56), pa je prisotno »dejstvo, da univerza pod vplivom sprememb vedno bolj spreminja svojo vlogo in cilje, čeprav v svojem poslanstvu poskuša ohranjati humanistična izhodišča, ki predpostavljajo tudi avtonomijo in akademsko svobodo« (Jelenc Krašovec 2003, 56). K temu lahko prištevamo spremembe od elitnega do množičnega visokošolskega izobraževanja, kurikularne reforme z namenom zadovoljitve potreb trga delovne sile. Ti trendi vključujejo profilizacijo institucionalnih oblik in poslanstev, diverzifikacijo univerzitetnih finančnih virov (povečana tržna naravnost), spremembe v načinih ustvarjanja znanja k transdisciplinarnosti, sodelovanje med različnimi ponudniki znanja, povečano globalno konkurenčnost kot tudi internacionalizacijo visokega šolstva v vse večjem obsegu in v različnih oblikah. Če povzamemo Teichlerja (2004), se je visoko šolstvo po umiritvi napetosti med vzhodnim in zahodnim blokom ponovno internacionaliziralo (ang. re-internationalization).

Vplive globalne kulture in globalne družbe na univerzo odlično ponazarja Scott (2000) s trditvijo, da »proces globalizacije celo močnejše vpliva na spremembe v delovanju univerz, kot je to pomenilo za univerze v srednjem veku s pojavom humanizma ter kasneje znanstvene

revolucije,<sup>17</sup> z industrializacijo, urbanizacijo, protiklerikalizmom in totalitarizmom« (Scott 2000, 1). Univerze se lahko tem spremembam prilagodijo na različne načine, nikakor jih pa ne smejo ignorirati.<sup>18</sup> »Iz nacionalnih zgodovin se lahko učimo, da je bil potencial učenja in poučevanja ter raziskovanja in umetniškega snovanja vedno nevarno zmanjšan in celo ogrožen, ko se je posamezna dežela odločila, da svoje meje bolj ali manj hermetično zapre pred »tujimi vplivi« (Zgaga 2009b, 6). Fenomen globalizacije vključuje »informacijsko tehnologijo in njene številne manifestacije, uporabo skupnega jezika za znanstveno komunikacijo in imperitive, kot so množične zahteve za visoko šolstvo (masifikacija ali množičnost) in družbene potrebe za visoko izobraženo osebje« (Altbach 2004, 3), ki z lastništvom multinacionalnih založniških in internetnih podjetij, z izdatki za raziskave in razvoj in mednarodnim vzorcem kulturne razpršitve, znatno vpliva na akademski svet. Ne glede na povečan obseg diskurzov in subdiskurzov, ki z vidika različnih deležnikov zagovarjajo internacionalizacijo visokega šolstva, univerz, visokošolskih institucij, kot so: 1) diskurz o osebnem razvoju študentov, akademskega osebja, 2) diskurz, ki se nanaša na premislek o identiteti univerze, 3) diskurz o odpiranju države (Nokkala 2007), ne moremo obiti tega, da so univerze vedno delovale v univerzalnem kontekstu, kot to velja za evropske univerze v srednjem veku z izmenjavo učenjakov, študentov in idej na podlagi latinskega jezika in zgodnje moderne univerze, ki so sodelovale pri okrevanju starodavnega učenja in znanstvenih odkritij v razsvetljenstvu (Perkin 2007).

Vseeno je za univerze v postindustrijski družbi značilno, da so izmenjave prešle na višjo raven z namenom prilagajanja potrebam globalne družbe. Nove ideje in odkritja se širijo s hitrostjo svetlobe s pomočjo interneta, študenti se izmenjujejo (na podlagi Erasmus programa v Evropi) ali se izobražujejo v drugih državah, še posebno tisti, ki izhajajo iz držav v razvoju ter iščejo izobrazbo na zahodu. Akademsko osebje skoraj v vseh disciplinah sodeluje na podlagi mednarodnih revij, konferenc in gostujočih predavanj. Širjenje in razsežnost univerz v državah v razvoju vodijo kolonizatorji s strani imperialnega zahoda ali z imitacijami zahodnih modelov. Akademski svet je postal niz federativnih fakultet v globalni meritokraciji, ki služi mednarodnim združenjem in institucijam, kot so UNESCO, Council of Europe, Council of European Rectors (Enders in Fulton; Blight, Davis in Olsen; Enders; Svetovna banka; Altbach v Perkin 2007, 196).

---

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

<sup>18</sup> Zgodovina kaže, da ko so se univerze zaprle pred gospodarskimi in družbenimi trendi, so začele »umirati« in postale irelevantne. Evropske univerze so na primer ignorirale tako renesanso kot industrijsko revolucijo in zato so v tistem času prenehale biti relevantne (Altbach 2004).



Po Kerru (1990) se nahajamo v obdobju razvoja internacionalizacije učenja s celo več izmenjavami akademskega osebja, študentov in idej kot kadarkoli prej. »Učenjak prehaja od državljana, ki ne pripada samo enemu narodu, k državljanu akademskega sveta, ki živi med dvema svetovoma – mednarodnim in krajevnim« (Kerr 1990, 18).

Danes imamo hibridno situacijo – kar bi lahko poimenovali kozmopolitsko-nacionalno-državno univerzo, ki privzema navidezno protislovje. Pojavlja se tendenca, da se v okviru nacionalnih univerz ponovno vzpostavi konvergenčni model sodobne univerze. Cerkve in ideologije igrajo navidezno manjšo vlogo pri določanju univerzitetnega vedenja. Pojavili so se novi jeziki, kot sta angleščina in matematika, z namenom, da združijo intelektualni diskurz. Novi študiji ali študiji »svetovne orbite« dominirajo številne kurikule. Komunikacije krožijo bolj pogosto in večinoma bolj svobodno. Kljub temu je to zelo negotovo obdobje za univerzitetno življenje, celo bolj kot je bilo to obdobje reformacije v Zahodni Evropi. Takrat je visoko šolstvo prešlo od konvergence do divergence, sedaj pa se v univerzitetnem svetu očitno premikamo proti smeri delne ponovne konvergence in pri tem smo mogoče na poti do univerzalnosti učenja: univerzalnega univerzitetnega sveta. Kakorkoli, vpleteni smo v drugo največjo transformacijo (Kerr 1990, 8).

Tudi de Wit (1999) ugotavlja, da ne samo, da narodi dajejo vse večji poudarek mednarodnemu sodelovanju in mednarodnim izmenjavam, tudi visokošolske institucije same razvijajo strategije za internacionalizacijo raziskovanja in poučevanja. Na podlagi tega se sprašuje, ali »utegne to obdobje pomeniti ponoven začetek ali oživitev srednjeveške kozmopolitske univerze, znotraj konteksta v katerem so družba, gospodarstvo in znanje del globalnega okolja« (de Wit 1999, 2). Ali kakor je prepričan Kerr (v de Wit 2002), da bo ta sprememba vodila »v smer nadvlade čistega modela akademskega življenja, ki bo skladen s sprejemljivim vodenjem nacionalne države in univerzalne ponovne konvergence, kjer univerze najbolje služijo svojim narodom tako, da služijo svetu znanja« (Kerr v de Wit 2002, 17). Povezavi koncepta internacionalizacije visokega šolstva z diskurzom, ki govori o oživitvi srednjeveške kozmopolitske univerze, lahko oporekamo prav na podlagi vsebine tega poglavja, v katerem je jasno prikazano, da je koncept oziroma proces internacionalizacije visokega šolstva, kot ga poznamo danes, bil oblikovan in razvit šele v drugi polovici dvajsetega stoletja. Sicer je res, da so že v srednjem veku potekale izmenjave in mobilnost študentov in učenjakov, podobno kot to poteka danes, vendar v povsem drugih socialnih, ekonomskih in kulturnih okoliščinah. Enako smo ugotavljali tudi pri orisu razvoja univerze kot družbene institucije, ki je zaradi družbenih sprememb skozi zgodovino spreminjala svojo vlogo, namen in smisel kot tudi svojo kozmopolitsko naravnost. Zato ob povsem drugačnih

družbenih procesih in spremembah, ki jih ti narekujejo za visoko šolstvo in univerze, v sodobnem času ne moremo govoriti o ponovni oživitvi kozmopolitske univerze, temveč lahko govorimo o univerzi kot o visokošolski instituciji, ki naj zavojuje ohranitve temeljnega etosa obrani svojo avtonomijo in akademsko svobodo ob prilagajanju zahtev družbenih procesov, kot jih prinašata globalizacija in internacionalizacija visokega šolstva.

## **2.4 Zaključek in izhodišča za nadaljevanje**

To poglavje smo zasnovali na orisu mednarodne razsežnosti univerz in visokošolskega izobraževanja skozi zgodovino z namenom, da razumemo nekatere diskurze, ki jih bomo obravnavali v nadaljevanju ter so povezani z internacionalizacijo visokega šolstva. Spoznali smo, da so univerze vse od časa srednjega veka ohranile eno izmed najpomembnejših vlog v družbi. Vendar ob tem ne smemo pozabiti, da je poslanstvo univerze, njenih namenov in vlog skozi zgodovino zaradi različnih družbenih procesov, ki so narekovali socialne, ekonomske, politične in kulturne spremembe, prehajalo od elitizma do visokošolskega izobraževanja, ki je usmerjen v produkcijo, Humboldtske raziskovalne univerze do množične institucije z univerzalnim dostopom ter nenazadnje do postmoderne univerze, ki je razpeta med različnimi tenzijami s strani študentov, vlade, gospodarstva in drugih deležnikov visokega šolstva. Vključno z nekaterimi osnovnimi značilnostmi univerze smo spoznali njene kozmopolitske vrednote ter kasneje mednarodne aktivnosti in naravnosti. Pri tem ugotavljamo, da so se aktivnosti, kot jih poznamo danes (mobilnost študentov in učenjakov), v svoji različici kazale predvsem v potovanjih številnih učenjakov povsod po svetu, kar Kerr (1990) označuje kot obdobje »potujočega učenjaka« (ang. wandering scholar oziroma lat. peregrinationes academiae), ki je bilo prežeto z idejo univerzalizma (Scott 2000), ne pa tudi z internacionalizacijo, kot jo poznamo v sodobnem času. Kasneje, v nacionalističnem obdobju, se je visoko šolstvo in s tem univerze izrazito nacionaliziralo, kar je narekovalo izginotje »potujočega učenjaka«, prepoved študija v tujini ter nadomestitev univerzalnega latinskega jezika z nacionalnimi jeziki. Po drugi svetovni vojni je bilo mednarodno sodelovanje v visokem šolstvu sprva osredotočeno na humanitarne cilje in na solidarnost med državami, kasneje pa se je to izrazilo v povečani enosmerni mobilnosti študentov iz juga (držav v razvoju) na sever (k razvitim državam). Šele po umiritvi napetosti med vzhodnim in zahodnim blokom ter zaradi vplivov procesa globalizacije se je opredelil koncept internacionalizacije visokega šolstva, ki se v sodobnem času kaže v: povečani mobilnosti

študentov in akademskega osebja, povečanem številu predmetov, programov in kvalifikacij, ki so osredotočeni na primerjalne in mednarodne teme, povečanem številu čezmejnega prenosa študijskih programov, razvoju novih mednarodnih mrež in konzorcijev, povečanem številu obštudijskih aktivnosti z mednarodno komponento, spodbudah za privabljanje tujih študentov, povečanem številu skupnih in dvojnih diplom, širjenju partnerstev, ustanavljanju novih nacionalnih organizacij, ki so osredotočene na mednarodno izobraževanje ter v oblikovanju novih regionalnih in nacionalnih vladnih politik in programov, ki podpirajo akademsko mobilnost in druge internacionalizacijske iniciative (Knight 2005). Enako zaključuje tudi de Wit v knjigi z naslovom *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis* (2002), v kateri ugotavlja, da je mednarodna razsežnost visokega šolstva pred dvajsetim stoletjem bila prej naključna kot organizirana aktivnost ter, da se je kot organizirana aktivnost uveljavila šele v dvajsetem stoletju pod terminom *mednarodno izobraževanje*. »Po koncu hladne vojne se je mednarodna razsežnost razvila v strateški proces pod imenom internacionalizacija visokega šolstva ter postala vezni člen med globalizacijo in regionalizacijo naših družb« (de Wit 2002, 232). Vse te razsežnosti internacionalizacije visokega šolstva, ki so med drugim povezane tudi z različnimi motivi (družbeno-kulturni, politični, gospodarski, akademski) s strani vlad, študentov, gospodarstva kot tudi s tenzijami, ki se nanašajo na gospodarsko rast, so prispevale k povečanemu neravnovesju konteksta, v katerem delujejo univerze. Zato se zdi pomembno, da univerze ponovno premislijo o svojem poslanstvu in vlogi v družbi ter ob zasledovanju starih legitimizacij osvojijo tudi nekatere organizacijske spremembe oziroma aktivnosti, ki spadajo v koncept internacionalizacije visokega šolstva, vendar pod pogojem, da se le-te ne izvajajo izključno zaradi gospodarskih motivov, ki legitimizacijo univerze na svojih tehtnici nagibajo na stran »akademskega kapitalizma«.

Da bomo lažje razumeli koncept internacionalizacije visokega šolstva in različnih diskurzov, ki so s tem konceptom povezani, se bomo v nadaljevanju osredotočili na opredelitev pomena kot tudi na predstavitev diskurzov, ki so povezani z različnimi motivi za internacionalizacijo visokega šolstva.

### 3 INTERNACIONALIZACIJA VISOKEGA ŠOLSTVA

V tem poglavju se bomo osredotočili na opredelitev pomena internacionalizacije visokega šolstva. Eden temeljnih problemov, s katerim se soočimo, ko začnemo raziskovati področje internacionalizacije visokega šolstva, je širok nabor sorodnih terminov. Knightova (2005) na primer ugotavlja, da »termin internacionalizacije ni nov ter da se že stoletja uporablja na področjih, kot sta politična znanost in vladni odnosi. Vendar se je na področju izobraževanja prvič pojavil šele v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja. Do takrat sta se na tem področju uporabljala predvsem termina, kot sta: mednarodno izobraževanje (ang. international education) in mednarodno sodelovanje (ang. international cooperation)« (Knight 2005, 10). Poleg tega sta navzoči tudi zmeda in nejasnost v zvezi s pomenom internacionalizacije visokega šolstva. Knightova (2007) ugotavlja, da internacionalizacija visokega šolstva za nekatere pomeni vrsto mednarodnih aktivnosti (mobilnost študentov in akademskega osebja, mednarodni študijski programi, mednarodni razvojni in raziskovalni projekti), za druge predstavlja zgolj prenos visokošolskega izobraževanja iz ene države v drugo na podlagi različnih statusnih oblik visokošolske institucije, kot sta na primer podružnični kampus (ang. Branch campus) in franšiza. Zaradi navedenih nejasnosti se bomo v pričujočem poglavju osredotočili predvsem na opredelitev pomena internacionalizacije visokega šolstva ter raziskali podobnosti in razlike s sorodnimi termini, kot so globalizacija, brezmejno in čezmejno izobraževanje.

Ob upoštevanju različnih deležnikov v visokem šolstvu bomo v nadaljevanju poglavja raziskali tudi motive oziroma razloge za implementacijo različnih aktivnosti, ki sodijo v koncept internacionalizacije visokega šolstva, tako z institucionalnega kot tudi z nacionalnega vidika. V okviru opredelitve motivov internacionalizacijo visokega šolstva bomo analizirali tudi različne diskurze in aktualne trende, ki so povezani z obravnavanim konceptom, ter s tem organizacijski vidik nadgradili tudi z orisom trenutnega dogajanja na tem področju. Hkrati bomo v okviru motivov za internacionalizacijo visokega šolstva na kratko povzeli še pristope in strategije za internacionalizacijo visokega šolstva, ki predstavljajo predvsem organizacijski vidik visokošolske institucije ter predstavili različne aktualne polemike, ki so povezane z internacionalizacijo visokega šolstva.

### 3.1 Opredelitev internacionalizacije visokega šolstva ter sorodnih terminov

Diskurzi, povezani s terminologijo internacionalizacije visokega šolstva (Arum in Van de Water 1992; de Wit 2002; Knight 2003) ter številni poskusi oblikovanja definicije (Knight 1994; van der Wende 1997; Knight 1999, 2003, 2004; Harari v de Wit 2002; Green in Olson 2003; Soderqvist v Knight 2005), so v osrčju razprav že več kot trideset let ter zrcalijo izrazito kompleksnost ter raznolikost koncepcij glede njenega pomena. Nekateri avtorji uporabljajo termin *internacionalizacija visokega šolstva* (ang. internationalization of higher education), drugi se pri oblikovanju definicije poslužujejo termina *mednarodno izobraževanje* (ang. international education).

Preglednica 3.1: Longitudinalni pregled evolucije terminov povezanih z mednarodno razsežnostjo visokega šolstva

Novi termini zadnjih 15 let	Obstoječi termini zadnjih 25 let	Tradicionalni termini v zadnjih 40 letih
<i>Splošni termini</i>		
Globalizacija	Internacionalizacija	Mednarodno izobraževanje
Brezmejno izobraževanje	Multikulturno izobraževanje	Mednarodno razvojno izobraževanje
Čezmejno izobraževanje	Medkulturno izobraževanje	Primerjalno izobraževanje
Transnacionalno izobraževanje	Globalno izobraževanje	Korespondenčno izobraževanje (ang. Correspondence education)
Virtualno izobraževanje	Izobraževanje na daljavo	
Internacionalizacija v tujini	Čezmejno izobraževanje	
Internacionalizacija doma		
<i>Specifični elementi</i>		
Ponudniki izobraževanja	Mednarodni študenti	Tuji študenti
Korporativne univerze	Študij v tujini	Študentske izmenjave
Liberalizacija izobraževalnih storitev	Institucionalni sporazumi	Razvojni projekti
Virtualne univerze	Partnerski projekti	Kulturni sporazumi
Podružnični kampusi (ang. Branch campuses)	Področne študije	Jezikovni študiji
Twinning programi	Dvojne/skupne diplome	
Franšizni programi		
Mreže		
Globalni indeks izobraževanja		

Vir: Knight (2006a, 12)

Poleg teh dveh terminov se namesto internacionalizacije visokega šolstva še danes ponekod uporabljajo drugi termini, kot so: *globalno izobraževanje* (ang. global education), *primerjalno izobraževanje* (ang. comparative education), *mednarodna razsežnost* (ang. international dimension) (Knight 2004), kar predstavlja izjemno kompleksnost za vse, ki to področje obravnavajo, raziskujejo. V preglednici 3.1 predstavljamo longitudinalni pregled evolucije

terminov, povezanih z mednarodno razsežnostjo visokega šolstva, ki nakazuje na izjemno zapleteno terminologijo koncepta internacionalizacije visokega šolstva.

Da bomo v disertaciji dosegli popolno razumevanje pomena obravnavanega koncepta, bomo v nadaljevanju tega podpoglavja predstavili evolucijo opredelitve pomena internacionalizacije visokega šolstva ter prikazali pogloblitve razlike v pojmovanju najpogosteje uporabljenih sorodnih terminov, kot so mednarodno izobraževanje, globalizacija, transnacionalno izobraževanje, čezmejno izobraževanje in brezmejno izobraževanje, ki se s terminom internacionalizacije visokega šolstva večkrat enačijo. Čeravno se bile prve opredelitve mednarodnega izobraževanja s strani ameriških avtorjev (Arum in Van de Water 1992; Harari v de Wit 2002) podane že v osemdesetih in v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ki se prav tako nanašajo na internacionalizacijo visokega šolstva, se bomo na naslednjih straneh osredotočili zgolj na opredelitev pomena termina internacionalizacije visokega šolstva ter s tem zagotovili lažje in popolno razumevanje obravnavanega koncepta.

### **3.1.1 Evolucija opredelitve pomena internacionalizacije visokega šolstva**

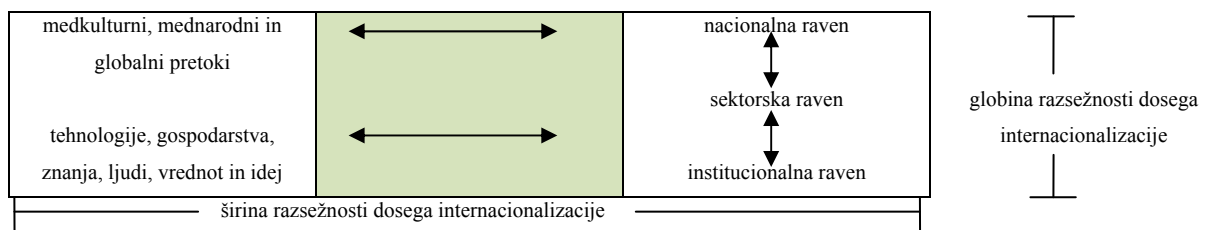
Prvo opredelitev internacionalizacije visokega šolstva je leta 1994 podala Jane Knight z Univerze v Torontu, ki velja za eno od najeminentnejših raziskovalk in strokovnjakinj s področja internacionalizacije visokega šolstva na svetovni ravni. Internacionalizacijo visokega šolstva je opredelila kot »proces integracije mednarodne in medkulturne razsežnosti v poučevanje, raziskovanje in storitvene funkcije institucije« (Knight 1994, 7). Na opredelitev, ki jo je podala Knightova (1994) se je tri leta kasneje odzvala van der Wendejeva (1997) s kritiko, da »opredelitev ne pojasnjuje ciljev internacionalizacije, kar lahko pomeni, da je internacionalizacija cilj že sama po sebi, medtem ko je v mnogih državah in sistemih razumljena kot proces, s katerim se doseže višji cilj, kot je izboljšanje kakovosti ali kot je v primeru držav Srednje in Vzhodne Evrope prestrukturiranje in posodobitev visokošolskih sistemov in storitev (van der Wende 1997, 19). Zato je predlagala širšo opredelitev, v kateri je internacionalizacijo označila kot »vsakršen sistematični trud, ki si kot cilj zastavi večjo odzivnost visokega šolstva na zahteve in izzive, povezane z globalizacijo družb, gospodarstev in trgov dela« (van der Wende 1997, 19). Po mnenju Knightove (2004) opredelitev sicer vključuje pomembne elemente, vendar pa pozicionira mednarodno razsežnost le z vidika zunanjega okolja, še posebno globalizacije, internacionalizacije pa ne povezuje z izobraževalnim sektorjem. Nekaj let kasneje je Soderqvist (2002) predstavil nekoliko

drugačno opredelitev, ki se osredotoča na spremembe v izobraževalnem procesu ter vključuje holistični pogled menedžmenta na institucionalni ravni. »Internacionalizacija visokošolskih institucij je opredeljena kot proces preoblikovanja nacionalnih visokošolskih institucij v mednarodne visokošolske institucije, ki vključujejo mednarodno razsežnost v vse vidike holističnega menedžmenta, z namenom povečanja kakovosti poučevanja in učenja ter doseganja zelenih kompetenc« (Soderqvist v Knight 2005, 12). Po Knightovi (2005) ima opredelitev zaradi vključitve principov internacionalizacije omejeno uporabnost za institucije in države, ki internacionalizacijo razumejo veliko širše kot samo v smeri poučevanja, učenja in razvoja kompetenc. Po njenem mnenju je to »demonstracija evolucije opredelitve na institucionalni ravni, ki pa kot splošna opredelitev žal, zajema številne omejitve« (Knight 2005, 12).

Glede na številne interpretacije in opredelitve v povezavi z internacionalizacijo je de Wit (2002) ostro kritiziral, da mednarodno razsežnost visokega šolstva, ki sicer pridobiva vse večjo pozornost in priznanje, ljudje razumejo na način, ki najbolj ustreza njihovim namenom. S tem internacionalizacija postaja izraz za vse, kar je mednarodnega. Tudi Callan (v Chan 2004) je zaključeval, da se interpretacija termina internacionalizacije visokega šolstva spreminja »glede na različne principe in spodbude za internacionalizacijo, različne aktivnosti in različne politične in gospodarske okoliščine, v katere je proces postavljen« (Callan v Chan 2004, 34). Kljub raznolikim perspektivam o pomenu internacionalizacije visokega šolstva in njene opredelitve je bil de Wit (2002) prepričan, da je opredelitev internacionalizacije visokega šolstva, ki jo je leta 1994 predlagala Knightova, »vedno bolj sprejeta kot uporabna delovna opredelitev in konceptualni okvir« (de Wit 2002, 115). Vseeno je bila po njegovem mnenju potrebna jasnejša opredelitev, s katero bo internacionalizacija razumljena ter obravnavana na način kot si zasluži. »Ne glede na to, da verjetno nikoli ne bo dosežen sporazum o natančnosti opredelitve, internacionalizacija potrebuje parametre, na podlagi katerih se jo bo ocenjevalo in na podlagi katerih bo možen napredek visokega šolstva« (de Wit 2002, 115). V povezavi s to navedbo ter zaradi sprememb v principih, v ponudnikih in v aktivnostih internacionalizacije, ki so se na visokošolskem področju pojavile v obdobju od oblikovanja prve delovne opredelitve internacionalizacije visokega šolstva (Knight 1994), je Knightova skoraj po desetih letih zaključila, da je potrebno »ponovno premisliti o vprašanju opredelitve in zagotoviti, da pomen odraža današnjo realnost, ki bo relevantna glede na nove okoliščine. Vse bolj postaja jasno, da je potrebno internacionalizacijo razumeti

tako na nacionalni/sektorski ravni kot tudi na institucionalni ravni» (Knight 2004, 10). Knightova je zato v prispevku *Updated internationalization definition*, ki je bil leta 2003 objavljen v reviji *International Higher Education*, predlagala novo delovno opredelitev: »Internacionalizacija je na nacionalni/sektorski/institucionalni ravni opredeljena kot proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namen, funkcije ali prenos visokošolskega izobraževanja« (Knight 2003, 2).

Slika 3.1: Diagramska ponazoritev delovne opredelitve internacionalizacije visokega šolstva po Knight (2003)



Vir: Sanderson (2008, 279)

Knightova (2003) je v zvezi z opredelitvijo pojasnila, da so vsi izrazi, ki so uporabljeni v opredelitvi, izbrani zelo pazljivo glede na različne države, kulture in izobraževalne sisteme. Termin *proces* je uporabljen z namenom, da se izrazi stališče, da je internacionalizacija proces, ki se nenehno razvija. Z uporabo tega termina se označuje tudi evolucijska ali razvojna kakovost koncepta. Izraz proces v drugih primerih pogosto označuje tripartitni model izobraževanja, ki vključuje vhod, proces in izid. Koncepta vhoda in izida v zgoraj navedeno opredelitev nista vključena, čeravno se čedalje večji poudarek daje odgovornosti in posledično s tem tudi rezultatom. Če bi internacionalizacija bila opredeljena s termini, kot je vhod, izid ali prednosti, bi bila opredelitev premalo splošna, saj bi odražala posebne prioritete države, institucije ali specifične skupine deležnikov.

Termini *mednarodna*, *medkulturna*, *globalna razsežnost* so skupno uporabljeni zato, ker odražajo širino internacionalizacije visokega šolstva. Beseda *mednarodno* je uporabljena z razlogom poudarka odnosov oziroma razmerij med narodi, kulturami in državami ter »poudarja pojem naroda in se nanaša na odnose med različnimi narodi in državami« (Knight 2007, 208). Beseda *medkulturno* je uporabljena z namenom, da se izpostavi kulturna različnost v domačem okolju. Beseda *globalno*, ki je večkrat sporna ali precenjena, pa označuje, da proces internacionalizacije visokega šolstva poteka po celem svetu ter se »nanaša na svetovni prostor in ne poudarja koncepta naroda« (Knight 2007, 208). »Vsi trije izrazi se

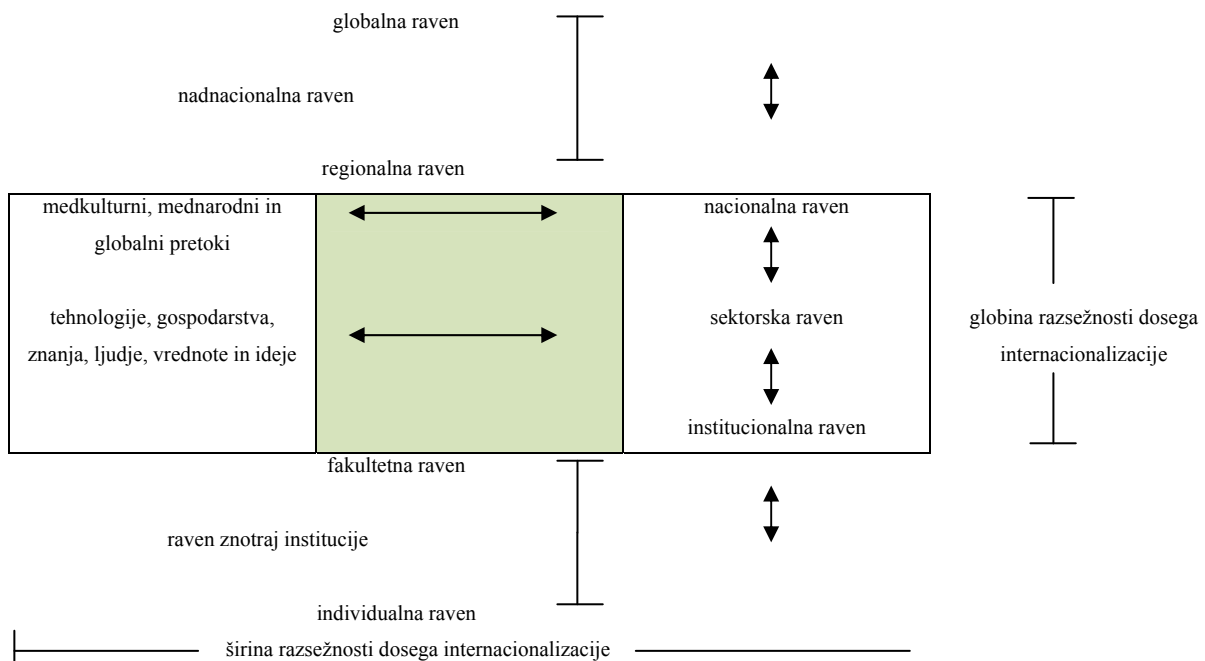


med seboj dopolnjujejo ter podajajo širino, bogastvo in globino, ki jo predstavlja proces internacionalizacije« (Knight 2004, 11).

Koncept *integracije* je uporabljen z namenom, da se predstavi pomembnost vključenosti mednarodne in medkulturne dimenzije v politiko in v programe ter zagotovi, da postane mednarodna razsežnost osrednja in ne obrobna usmerjenost visokošolskih institucij. Termini, kot so *namen*, *funkcije* in *prenos*, so izbrani pazljivo s ciljem, da se jih uporablja skupaj. *Namen* se nanaša na vlogo in cilje visokošolskega izobraževanja za državo/regijo ali bolj specifično, poslanstvo individualne institucije. *Funkcija* se nanaša na primarne elemente ali naloge, ki označujejo nacionalni visokošolski sistem kot tudi posamezno institucijo. Ponavadi ti vključujejo poučevanje/usposabljanje, raziskovanje in znanstvene aktivnosti ter splošne storitve za družbo. *Prenos* je ožji koncept, ki se nanaša na ponudbo izobraževalnih predmetov ali programov, tako v domačem okolju kot tudi v drugih državah. To vključuje prenos s strani tradicionalnih visokošolskih institucij kot tudi nove ponudnike, kot so podjetja, katerih primarni interes je globalni prenos njihovih programov in storitev in niso osredotočeni na mednarodno ali medkulturno razsežnost kampusa ali poučevanja, raziskovanja in storitvenih funkcij (Knight 2004).

Čeravno je večina strokovne javnosti sprejela delovno opredelitev internacionalizacije visokega šolstva, Sanderson (2008) osvetljuje, da je razsežnost internacionalizacije visokega šolstva globlja ter bolj dinamična in sega celo dlje, kot jo je predstavila Knightova (2003). »Mednarodna razsežnost visokega šolstva vključuje tudi druge ravni na lokalno-globalnem kontinuumu, ki vplivajo na proces internacionalizacije« (Sanderson 2008, 279). Po njegovem mnenju v delovni opredelitvi poleg nacionalne, sektorske in institucionalne ravni manjkajo še štiri dodatne. »Dve od teh sta nadnacionalni. To sta regionalna in globalna raven. Preostali dve ravni se nahajata znotraj institucije. To sta fakultetna raven ter individualna raven« (Sanderson 2008, 279).

Slika 3.2: Diagramska ponazoritev razsežnosti internacionalizacije



Vir: Sanderson (2008, 280)

V skladu z raziskovalnim ciljem te disertacije, ki se nanaša na preverjanje predpostavk akademskih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva, v okviru katerih se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij in na razvoj človeških virov v visokem šolstvu, bomo v pričujočem delu upoštevali opredelitvi internacionalizacije visokega šolstva obeh avtorjev (Knight 2003 in Sanderson 2008). Delovno opredelitev internacionalizacije visokega šolstva Knightove (2003) bomo upoštevali zato, ker avtorica obravnavani koncept razume s stališča procesnega pristopa k internacionalizaciji visokega šolstva. »Glavni poudarek tega pristopa je potreba po obravnavanju trajnosti mednarodne razsežnosti. Zato je poudarek na programskih vidikih kot tudi na organizacijskih elementih, kot so politike in postopki (Quiang 2003, 251). Procesni pristop je po mnenju de Wita (2002) »najcelovitejši pristop za opis internacionalizacije« (de Wit 2002, 118). Sandersonovo (2008) opredelitev bomo upoštevali zato, ker v svoji opredelitvi internacionalizacije visokega šolstva vključuje tudi individualno raven, še posebej akademsko osebje. Posledično bomo internacionalizacijo visokega šolstva v disertaciji razumeli kot *proces, ki na različnih ravneh (globalni, regionalni, sektorski, institucionalni, fakultetni in individualni raven) integrira mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namen, funkcije ali prenos visokošolskega izobraževanja.*

### 3.1.2 Mednarodno izobraževanje kot sorodni termin internacionalizacije visokega šolstva

V literaturi o mednarodni razsežnosti visokega šolstva se v sodobnem času najpogosteje uporabljata termina internacionalizacija visokega šolstva in mednarodno izobraževanje. De Wit (2002) ugotavlja, da termin mednarodno izobraževanje najpogosteje uporabljajo ameriški avtorji, ki s tem terminom opisujejo sklop programov in aktivnosti, ki so relevantne za ameriško tradicijo študija v tujini (implicitno nacionalni pristop za internacionalizacijo), medtem ko se termin internacionalizacija visokega šolstva s poudarkom na procesnem pristopu pojavlja predvsem v neameriški literaturi. Razloge za to vidi v dejstvu, da se je internacionalizacija na univerzitetni ravni v obdobju med drugo svetovno vojno in koncem hladne vojne oblikovala in implementirala predvsem v ZDA, kjer je bila in še vedno ostaja tendenca uporabe termina mednarodnega izobraževanja kot sinonima za internacionalizacijo visokega šolstva. Termin internacionalizacija visokega šolstva, ki se večinoma uporablja izven ZDA (Evropa, Avstralija in Kanada), je prisoten šele od začetka hladne vojne. Tudi Greenova in Olsonova (2003) pojasnjujeta, da se je mednarodna razsežnost visokega šolstva v ZDA že od nekdaj opisovala s terminom mednarodno izobraževanje, ki po njunih ugotovitvah »še vedno ostaja standard v visokošolskem leksikonu« (Green in Olson 2003, 1). Termin mednarodno izobraževanje »na splošno deluje kot okvir za institucionalne programe in aktivnosti z mednarodno razsežnostjo, kot so izmenjave študentov in akademskega osebja, študij in delo v tujini, mednarodne razvojne aktivnosti, študiji tujih jezikov, mednarodni študiji, skupne diplome in primerjalne študije« (Green in Olson 2003, 1).

Termin mednarodno izobraževanje bi lahko povezali z aktivnostnim pristopom k internacionalizaciji, ki se osredotoča izključno na vsebino aktivnosti in »je eden izmed najbolj razširjenih pristopov k internacionalizaciji visokega šolstva« (Quiang 2003, 250). Tudi Knightova (1999) ugotavlja, da je aktivnostni pristop s strani različnih avtorjev razumljen kot sinonim za termin mednarodno izobraževanje. Vendar se mednarodno izobraževanje razume kot termin, ki spada na raziskovalno področje primerjalnega in mednarodnega izobraževanja, ki se je razvilo že na začetku devetnajstega stoletja, in ne na raziskovalno področje internacionalizacije visokega šolstva, ki ima krajšo raziskovalno tradicijo (de Wit 2002). Ne glede na to, se v praksi »termin mednarodno izobraževanje še vedno uporablja kot ekvivalent

za internacionalizacijo visokega šolstva. Organizacije IIE,<sup>19</sup> NAFSA<sup>20</sup> in AIEA<sup>21</sup> v ZDA, CBE<sup>22</sup> v Kanadi in EAIE<sup>23</sup> v Evropi uporabljajo termin mednarodno izobraževanje. Enako velja tudi za *Journal of Studies in International Education*« (de Wit 2002, 109). Za eno od možnih razlag za uporabo termina mednarodno izobraževanje s strani teh organizacij de Wit (2002) navaja, da so v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja bile pomemben člen med strokovno pomočjo, razvojnim izobraževanjem (ang. development education) in internacionalizacijo. Drugi razlog vidi v tem, da so v večini te organizacije skupnosti strokovnjakov, ki so osredotočeni predvsem na prakso. Čeravno sta po njegovem mnenju oba argumenta relevantna, se mu zdi še pomembnejša ugotovitev, da termin mednarodno izobraževanje pokriva sicer razdrobljeno, pa vendar organizirano stanje razvoja v mednarodni razsežnosti visokega šolstva.

Po Greenovi in Olsonovi (2003) se z uporabo termina mednarodno izobraževanje kažejo številni problemi. Prvič, za termin »predlaga, da se ga ločuje od ostalega izobraževanja in da obstaja kot paralelni koncept. V praksi se rezultat takšnega paralelnega koncepta kaže v tem, da mednarodno učenje in mednarodne izkušnje niso samo nepovezane z ostalimi vidiki izobraževalnega procesa, pač pa tudi marginalizirane ali slabo integrirane v institucionalno poslanstvo, strateške načrte, strukture ali prioritete financiranja« (Green in Olson 2003, 1) kar vodi do razdrobljenega pristopa. Avtorici navajata še drug problem v zvezi s terminom – tendenca nadomeščanja ene komponente aktivnosti (kot je študij v tujini, mednarodni študiji in tuji jezikovni študiji) za celoto. Ta tendenca »zmanjšuje kompleksni mnogovrstni fenomen k eni razsežnosti« (Green in Olson 2003, 2). Zato je po njunem mnenju termin internacionalizacije visokega šolstva, ki pridobiva vse večjo veljavo tudi v ZDA, veliko primernejši, saj »internationalizirati pomeni proces, ne pa sklop aktivnosti« (Green in Olson

---

<sup>19</sup> Institute of International Education (IIE) je zasebna neprofitna organizacija v ZDA, ustanovljena že leta 1919, ki velja za vodilno institucijo mednarodnih izmenjav ljudi in idej. V sodelovanju z vladami, fundacijami in ostalimi sponzorji IIE ustvarja študijske programe ter programe usposabljanja za študente, izobraževalce in strokovnjake iz vseh sektorjev.

<sup>20</sup> NAFSA: Association of International Educators je združenje posameznikov na svetovni ravni, ki pospešujejo mednarodno izobraževanje in izmenjave in globalni razvoj delovne sile. NAFSA služi mednarodnim izobraževalcem in njihovim institucijam ter organizacijam pri oblikovanju principov dobrih praks, nudi usposabljanja in strokovne razvojne priložnosti, priložnosti za mreženje in je zagovornik mednarodnega izobraževanja.

<sup>21</sup> Association of International Education Administrators (AIEA) je sestavljeno iz institucionalnih voditeljev, ki so vključeni v pospeševanje mednarodne razsežnosti visokega šolstva. Namen združenja je, da opozarja na vprašanja, ki se pojavljajo znotraj mednarodnega izobraževanja na vseh ravneh; izboljšuje in promovira programiranje in upravljanje mednarodnega izobraževanja znotraj institucij visokega šolstva; ustanavlja in ohranja strokovne mreže med institucionalnimi voditelji mednarodnega izobraževanja; sodeluje z ostalimi nacionalnimi in mednarodnimi skupinami, ki imajo podobne interese.

<sup>22</sup> Calgary Board of Education (CBE), katerega poslanstvo je »Izobraževanje jutrišnjih državljanov še danes« ter »Oblikovanje in opolnomočenje voditeljev znotraj šolskega sistema«.

<sup>23</sup> European Association for International Education (EAIE) je neprofitna organizacija, katere glavni cilj je spodbujanje in pospeševanje internacionalizacije visokega šolstva v Evropi in po svetu.

2003, 2). Tudi de Wit (2002) je prepričan, da se termin mednarodno izobraževanje (pre)večkrat zamenjuje s terminom internacionalizacija visokega šolstva ali se celo uporablja kot okrajšava slednjega, kar je nepremišljeno, saj uporaba mednarodnega izobraževanja kot alternativnega termina za internacionalizacijo visokega šolstva ne upošteva procesnega vidika internacionalizacije visokega šolstva, ki je ključnega pomena. Poleg tega pa je tudi malo verjetno, da bi se učenjaki in raziskovalci znotraj področja primerjalnega in mednarodnega izobraževanja s tem strinjali.

Zmešnjava med tema dvema terminoma in tema dvema besedama bi morala biti priznana kot dejstvo življenja, s tem da se internacionalizacija visokega šolstva na eni strani povezuje s procesnim pristopom, mednarodno izobraževanje pa se na drugi strani povezuje z enim ali številnimi drugimi pristopi (de Wit 2002, 111).

### **3.1.3 Globalizacija kot sorodni termin internacionalizacije visokega šolstva**

Termin internacionalizacija visokega šolstva se poleg termina mednarodno izobraževanje, pogosto zamenjuje ali celo enači tudi s terminom globalizacija. Svetličič (1996) s terminom internacionalizacija razume geografsko širjenje ekonomskih aktivnosti preko nacionalnih meja, medtem ko gre pri globalizaciji tudi za funkcionalno integracijo geografsko razpršene ekonomske dejavnosti. »Pri globalizaciji gre za nekaj več tako glede na obseg kot glede na vsebino in intenzivnost medsebojnega povezovanja, za kakovostne spremembe, medtem ko gre internacionalizacijo razumeti bolj kot količinsko širjenje mednarodnega sodelovanja« (Svetličič 1996, 72).

Globalizacija je skratka: večdimenzionalen proces, vključujoč ekonomske, politične in kulturne prvine, ki skupaj tvorijo novo kakovost; globalna internacionalizacija ali vsaj internacionalizacija dejavnosti, kot so trgovina TNI,<sup>24</sup> pogodbene oblike mednarodnega ekonomskega sodelovanja na vseh pomembnih trgih; globalna sopovezanost, ki terja globalno usklajevanje in povezanost dejavnosti na povsem nov način; proizvodnja enakih izdelkov za domačo porabo in tujino; naraščanje deleža tujih sestavin v proizvodih za domačo porabo in za izvoz (Svetličič 2004, 22).

V procesu globalizacije so gospodarske, družbene in politične aktivnosti prenehale delovati po teritorialnem principu. Politično in gospodarsko okolje se je prestrukturiralo in ni več odvisno od pravnih in teritorialnih meja. Globalizacija intenzivira pritiske k teritorializaciji družbeno gospodarskih aktivnosti v obliki subnacionalnih, regionalnih in nadnacionalnih gospodarskih sfer, mehanizmov upravljanja ter

---

<sup>24</sup> TNI – tuje neposredne investicije po Svetličič (2004).

kulturnih kompleksnosti. Prav tako krepi lokalizacijo in nacionalizacijo družb ter vključuje kompleksno deteritorializacijo in reteritorializacijo političnih in gospodarskih moči. V tem oziru je globalizacija najboljše opisana kot ateritorialni proces (Held in ostali v Nokkala 2002, 4).

Tudi Knightova in de Wit (v Knight 1999) podajata v povezavi z razlikami med pomenoma globalizacije<sup>25</sup> in internacionalizacije visokega šolstva podobno razlago kot Svetličič (1996):

Globalizacija je pretok tehnologije, ekonomije, znanja, ljudi, valut, idej, ki povečuje povezanost in medsebojno odvisnost med narodi. Globalizacija vpliva na vsako državo zelo različno, to je odvisno predvsem od zgodovine določene države, tradicije in kulture. Internacionalizacija visokega šolstva predstavlja odziv na vplive globalizacije, hkrati pa spoštuje in upošteva individualnost naroda. Internacionalizacija in globalizacija sta različna pa vendar dinamično povezana koncepta (Knight in de Wit v Knight 1999, 14).

Internationalizacija visokega šolstva se tako nanaša predvsem na fizično mobilnost, akademsko sodelovanje, prenos znanja in mednarodno izobraževanje, globalizacija pa se navezuje na tekmovalnost, konkurenčnost, tržno ekonomijo, transnacionalno izobraževanje in komercializacijo prenosa znanja (El-Khawas; Lenn; Middlehurst; Sadlak v Teichler 2004, 7). Podobno ugotavlja tudi Jang (2002) s pomočjo preglednice 3.2.

**Preglednica 3.2: Primarne vrednote globalizacije in internacionalizacije**

	<b>Globalizacija</b>	<b>Internationalizacija</b>
<i>Gonilna sila</i>	Dobiček in vera v enoten svetovni trg	Napredek znanja
<i>Prioriteta</i>	Gospodarski interesi	Človeški interesi
<i>Osnovna oblika</i>	Konkurenčnost, boj, primerjava, izkoriščanje in preživetje najmočnejšega	Sodelovanje, skrb, delitev in altruizem
<i>Koristi</i>	Enostranske gospodarske koristi	Vzajemne koristi
<i>Mobilnost izobraževalnih aktivnosti</i>	Jug-sever (študenti) Sever-jug (študijski programi)	Dvo/večstranske poti
<i>Nadzor nad kakovostjo</i>	Večinoma neobvladana	Vzpostavljen nadzor nad kakovostjo

Vir: Yang (2002, 92)

Nadalje Friedman in Ramonet (v Van Vught 2004) zagovarjata, da se »koncept globalizacije nanaša tako na združljivost in medsebojno odvisnost gospodarstva in liberalizacije trgov kot tudi na medsebojne odvisnosti drugih družbenih in kulturnih področij na medkontinentalni

<sup>25</sup> Obstaja več različnih interpretacij globalizacije, ki so v središču akademskih diskusij. Held in drugi (v Nokkala 2002) na primer prepoznavajo tri vrste razmišljanja o konceptu globalizacije. 1) Hiperglobisti verjamejo, da globalizacija radikalno spreminja svet na podlagi gospodarskih trgov, 2) skeptiki vidijo globalizacijo kot gospodarsko internacionalizacijo in 3) preoblikovalci razumejo globalizacijo kot prestrukturiranje moči, funkcij in avtoritet nacionalnih državnih oblasti. Tudi Svetličič (2004) ločuje tri vrste pristopov h globalizaciji: hiperglobističnega, skeptičnega in preoblikovalskega ter se pri tem opira na Kindlebergerja (2000) in Giddensa (1997).

ravni« (Friedman in Ramonet v Van Vught 2004, 2). Globalizacija pomeni »širjenje gospodarskih aktivnosti izven nacionalnih meja« (Nayyar 2008, 4). Castells (1996) še dodaja, da je globalno gospodarstvo »gospodarstvo z zmožnostjo delovanja kot enote v dejanskem času v svetovnem merilu« (Castells 1996, 92). UNESCO (2004c) v zvezi z razmerjem med globalizacijo in internacionalizacijo visokega šolstva podaja dodatno razlago:

Globalizacija je proces, ki vpliva na spremembe v delovanju posamezne družbe, ekonomije in na trg delovne sile, s tem pa tudi na spremembe v delovanju visokošolskih institucij. Vplivi globalizacije, ki povzročajo spremembe na vseh področjih delovanja posamezne družbe, so ustvarili potrebo, da se univerzitetna središča odzovejo z internacionalizacijo izobraževalnih programov. To pomeni, da so se univerze zaradi družbenih in ekonomskih sprememb ter sprememb, ki se dogajajo na trgu delovne sile, začele v vse večji meri prizadevati ustvarjati izobraževalne programe, ki bodo prilagojeni za mednarodne študente ter izobraževalne programe, ki jih bodo izvajale tudi v drugih državah (UNESCO 2004b, 6).

Na vprašanje, zakaj je internacionalizacija visokošolskega izobraževanja lahko razumljena kot odgovor na globalizacijo ter hkrati tudi povod za globalizacijo, odgovarja Knightova (2005). Izraz »odgovor na globalizacijo« temelji na dejstvu, da mora visoko šolstvo pripraviti študente na življenje in delo v povezanem, medsebojno odvisnem in globaliziranem svetu in, da morajo raziskave, ki se izvajajo v sferi visokega šolstva prispevati k odgovorom na problemska vprašanja v domači in tuji državi. Na drugi strani je internacionalizacija visokega šolstva lahko razumljena kot povod za globalizacijo, saj postaja tržni pristop do izobraževalnih storitev z ekonomskega vidika vedno bolj privlačen, o čemer bomo podrobneje govorili v okviru gospodarskih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva.

#### **3.1.4 Brezmejno, transnacionalno in čezmejno izobraževanje kot sorodni termini internacionalizacije visokega šolstva**

V povezavi s terminom internacionalizacije visokega šolstva obstaja v zadnjih petnajstih letih tudi precejšnja zmešnjava pri uporabi naslednjih treh terminov: *transnacionalno* (ang. transnational), *čezmejno* (ang. crossborder) ter *brezmejno* (ang. borderless) izobraževanje, ki jih bomo v disertaciji razumeli kot oblike internacionalizacije visokega šolstva. Termin *brezmejno izobraževanje* se je prvič pojavil v avstralskem poročilu, ki ga je pripravil Cunningham s sodelavci (2000) ter se nanaša na zameglitev konceptualnih, disciplinarnih in geografskih meja, ki so tradicionalno inherentne v visokem šolstvu. Na drugi strani sta termin *transnacionalno izobraževanje* razvila UNESCO in Svet Evrope (2001) v dokumentu *The*

*Code of Practice on Transnational Education* in predstavlja »vse oblike visokošolskih študijskih programov ali zbirko študijskih predmetov ter izobraževalnih storitev (vključujoč izobraževanje na daljavo), kjer so študenti nastanjeni v drugi državi kot institucija, ki podeljuje diplomo. Tovrstni študijski programi se lahko izvajajo pod okriljem drugega izobraževalnega sistema od tiste države, kjer se ti študijski programi izvajajo ali pa se le-ti izvajajo neodvisno od kateregakoli nacionalnega izobraževalnega sistema« (*Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education 2001, 1. del*).<sup>26</sup> Vseeno se namesto termina transnacionalno izobraževanje v čedalje širšem obsegu pojavlja termin *čezmejno izobraževanje*, ki se enako kot prvi termin nanaša na premik izobraževanja (četudi gre za ljudi, programe, ponudnike ali projekte izven nacionalnih meja (Knight 2005). Zato v nadaljevanju te disertacije termin *transnacionalno izobraževanje* enačimo s terminom *čezmejno izobraževanje* ter ga delimo na *čezmejno mobilnost programov* ter na *čezmejno mobilnost ponudnikov*.

*Čezmejno mobilnost programov* Knight (2006) opredeljuje kot »premik individualnih predmetov, programov izobraževanja ali usposabljanja izven nacionalnih meja, na podlagi kontaktnega študija, študija na daljavo ali kombinacije obeh. Kredite ali diplomo lahko podeli tuji ponudnik izobraževanja ali domači partner, lahko pa tudi oba« (Knight 2006c, 23). *Čezmejna mobilnost ponudnikov* se na drugi strani nanaša na »fizični ali virtualni premik ponudnikov izobraževanja (institucije, organizacije, podjetja) izven nacionalnih meja z namenom ponudbe predmetov, programov ali storitev izobraževanja ali usposabljanja, študentom ali drugim uporabnikom« (Knight 2006c, 25). Glavne oblike čezmejne mobilnosti programov so: franšize, twinningi, skupne/dvojne diplome, sporazumi, potrjevanje, virtualno/izobraževanje. Oblike čezmejne mobilnosti ponudnikov pa so naslednje: podružnični kampus (ang. Branch campus), neodvisna institucija, združitve, študijski center, mreža, virtualne univerze. Če primerjamo termina *brezmejno* in *čezmejno izobraževanje*, prvi zagovarja odsotnost meja, medtem ko slednji poudarja njihov obstoj.

---

<sup>26</sup> Termin transnacionalno izobraževanje se uporablja tudi v Avstraliji, kjer se s tem terminom opisuje prenos študijskih programov v druge države (ang. off shore).



### 3.2 Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva

»Kakor obstajajo različni načini za opis in opredelitev internacionalizacije, tako obstajajo tudi številni motivi za integracijo mednarodne razsežnosti v visokem šolstvu« (Knight 1999, 17). Medtem ko so po ugotovitvah de Wita (1999) v evropski srednjeveški univerzi dominirali predvsem akademski in kulturni motivi za mobilnost študentov in akademskega osebja, kjer je »potujoči učenjak iskal znanje in razumevanje drugih kultur, so se vloge in značilnosti motivov za internacionalizacijo visokega šolstva radikalno spremenile« (de Wit 1999, 2). V literaturi se pojavljajo različne percepcije, ki so povezane z motivi za internacionalizacijo visokega šolstva. Aigner in ostali (1992) so prepričani, da obstajajo trije glavni motivi za internacionalizacijo visokega šolstva, ki se nahajajo na naslednjih treh področjih: 1) interes za mednarodno varnost, 2) ohranitev gospodarske konkurenčnosti in 3) spodbujanje medkulturnega razumevanja. Nadalje Scott (1992) zastopa stališče, da obstaja za internacionalizacijo visokega šolstva sedem motivov: 1) gospodarska konkurenčnost, 2) neodvisnost posamezne države, 3) porast etične in verske raznolikosti, 4) zaposlovanje v institucijah, kjer so upravitelji tuji lastniki, 5) vpliv mednarodnega gospodarstva, 6) dejstvo, da bo čedalje več nadrejenih izhajalo iz različnih etičnih in verskih skupin, 7) državna varnost in ohranjanje miru med narodi. Warner (v Qiang 2003) ugotavlja, da obstajajo različne predpostavke za internacionalizacijo visokega šolstva, ki se razlikujejo glede na posamezno univerzitetno okolje. Zato predlaga tri različne modele, v okviru katerih osvetljuje motive za internacionalizacijo visokega šolstva: 1) v konkurenčnem modelu se vključevanje mednarodne razsežnosti v poučevanje, raziskovanje ter druge elemente izvaja z namenom, da določena institucija ali država postane bolj konkurenčna v okolju globalnega gospodarstva, 2) v liberalnem modelu predstavlja osnovni cilj internacionalizacije razvoj visokošolske institucije, razvoj človeških odnosov in državljanstva, 3) v socialnem modelu predstavlja najpomembnejši cilj internacionalizacije visokega šolstva globlje zavedanje študentov o mednarodnih in medkulturnih odnosih, ki se nanašajo na enakost in pravičnost. Po Daviesu (1992) so motivi za internacionalizacijo visokega šolstva tesno povezani s finančno redukcijo ter s podjetništvom izobraževalnih storitev. Ta vidik zagovarja vse večje zmanjševanje javnih finančnih virov za delovanje visokošolskih aktivnosti ter postavlja internacionalizacijo visokega šolstva v kontekst pridobivanja dodatnih finančnih sredstev. Podobno zagovarjata tudi Johnston in Edelstein (1993), ki menita, da je poglobitni motiv za internacionalizacijo visokega šolstva v sodobnem času zagotavljanje gospodarske konkurenčnosti posamezne

države. Tudi Altbach in Knightova (2007) ponujata zanimivo identifikacijo spodbud in motivacij za internacionalizacijo visokega šolstva: 1) prihodek predstavlja ključni motiv tako za zasebne kot za tradicionalne visokošolske institucije, ki so se znašle v finančnih težavah, 2) dostop do visokega šolstva in absorpcija povpraševanja – »delež mladih ljudi, ki zahteva dostop do visokega šolstva na svetovni ravni, se je dramatično razširil s pojavom množičnosti visokega šolstva« (Altbach in Knight 2007, 293), 3) tradicionalna internacionalizacija – »mnogo univerz že desetletja sodeluje v mednarodnih aktivnostih, nekatere celo stoletje ali več. Tradicionalna internacionalizacija je redkoma profitabilna dejavnost, čeravno lahko poudarja tudi konkurenčnost, ugled in strateške povezave« (Altbach in Knight 2007, 293), 4) evropski internacionalizem – »evropske avtoritete aktivno zasledujejo univerzitetno internacionalizacijo več kot dve desetletji kot del približevanja gospodarski in politični integraciji« (Altbach in Knight 2007, 293), 5) internacionalizacija za razvoj države – »države v razvoju privabljajo tuje študente na svoje univerze z namenom izboljšanja kakovosti in kulturne sestave študentov, pridobitve ugleda ter zaslužka« (Altbach in Knight 2007, 294), 6) individualna internacionalizacija – »več kot dva milijona mednarodnih študentov se financira samih, kar pomeni, da stroške študija v tujini prevzemajo sami ali njihove družine. Študenti zato predstavljajo največji vir financiranja mednarodnega izobraževanja – ne pa vlade, akademske institucije ali filantropije« (Altbach in Knight 2007, 294), kot menijo nekateri.

Nadalje, Knightova in de Wit (1995) ponujata dve skupini motivov za internacionalizacijo visokega šolstva: politične in gospodarske (vključujoč motive, ki so povezani z rastjo gospodarstva, trgov delovne sile, tujimi politikami, finančnimi viri in zahtevami posamezne države po izobraževanju); izobraževalni in kulturni (vključujoč razvoj mednarodne razsežnosti v raziskovanju in v poučevanju, razvoj posamezne institucije in izboljšanje kakovosti visokošolskega izobraževanja). Knightova (1999) je kasneje ti dve skupini razdelila na štiri kategorije motivov: politične, gospodarske, kulturne in družbene ter akademske motive za internacionalizacijo visokega šolstva, ki se po njenem mnenju medsebojno ne izključujejo. Nekateri avtorji (Wächter 1999) motive za internacionalizacijo visokega šolstva nadalje delijo na izobraževalne motive (ki se nanašajo samo na kakovost), gospodarske motive (ki se nanašajo na šolnine s strani mednarodnih študentov), zunanjo kulturno politiko in promocijo miru in globalne odgovornosti, regionalno integracijo in razvoj.

**Preglednica 3.3: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva**

Motivi	Obstoječi motivi	Motivi, ki pridobivajo čedalje večji pomen
<i>Družbeno-kulturni</i>	Nacionalno-kulturna identiteta Medkulturno razumevanje Razvoj državljanstva Razvoj skupnosti in družbe	<i>Nacionalna raven</i> Razvoj človeških virov Strateške povezave Ustvarjanje prihodka/komercialna trgovina
<i>Politični</i>	Zunanja politika Nacionalna varnost Strokovna pomoč Mir in medsebojno razumevanje Nacionalna identiteta Regionalna identiteta	Krepitev naroda/institucionalna krepitev Družbeni in kulturni razvoj Medsebojno razumevanje  <i>Institucionalna raven</i> Mednarodni profil
<i>Gospodarski</i>	Gospodarska rast in konkurenčnost Trg dela Finančne spodbude	Izboljšanje kakovosti/mednarodni standardi Ustvarjanje alternativnih prihodkov Razvoj študentov in osebja
<i>Akademski</i>	Razširjenost akademskega obzorja Institucionalna krepitev Profil in status Izboljšanje kakovosti Mednarodni akademski standardi Mednarodna razsežnost v raziskovanju in poučevanju	Mreže in strateške povezave Produkcija znanja

Vir: Knight (2007, 216)

H kategorijam, ki jih je razvila Knightova (1999), de Wit (2002) dodaja nove podkategorije. Politični motivi imajo po njegovem mnenju podkategorije, kot so zunanja politika, nacionalna varnost, strokovna pomoč, mir in medsebojno razumevanje, nacionalna identiteta in regionalna identiteta. V podkategorije gospodarskih motivov de Wit (2002) vključuje gospodarsko rast in konkurenčnost, trg dela, nacionalne izobraževalne zahteve in kulturne in finančne spodbude za institucije in vlade. Kulturni motivi »poudarjajo izvoz nacionalnih, kulturnih in moralnih vrednot« (de Wit 2002, 93), medtem ko družbeni motivi poudarjajo pomembnost internacionalizacije za posameznika, še posebej študenta (de Wit 2002). Akademski motivi vključujejo podkategorije, kot so mednarodna razsežnost raziskovanja in poučevanja, razširjenost akademskega obzorja, institucionalna krepitev, profil in status, izboljšanje kakovosti in mednarodni akademski standardi (de Wit 2002).

Navkljub različnim opredelitvam motivov za internacionalizacijo visokega šolstva, predstavljajo politični, gospodarski, družbeno-kulturni ter akademski motivi še vedno splošen okvir kategorij temeljev in hkrati uporaben način za nadaljnje analize. V nadaljevanju bomo zato s pomočjo različnih avtorjev poskusili pojasniti vsakega od zgoraj navedenih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva ter k temu dodali še aktualne izsledke različnih raziskav,

študij in drugih dokumentov. Osrednji namen tega podpoglavja je raziskati prevladujoče motive za internacionalizacijo visokega šolstva ter v povezavi z njimi poskusiti določiti aktualne trende glede na regionalni izvor visokošolskih institucij. Poleg tega je cilj tudi ugotoviti, ali so gospodarski motivi za internacionalizacijo visokega šolstva v sodobnem času resda prevladali nad akademskimi motivi.

### **3.2.1 Družbeno-kulturni motivi za internacionalizacijo visokega šolstva**

»Družbeno-kulturni motivi se osredotočajo na vlogo in položaj kulture ter jezika posamezne države in na pomembnost razumevanja tujih jezikov in kultur« (Quiang 2003, 253). Po Knightovi (1997) predstavlja priznavanje etičnih in kulturnih različnosti znotraj države in med drugimi državami »močan motiv za internacionalizacijo nacionalnega visokošolskega sistema« (Knight 1997, 11). V povezavi s kulturnimi motivi de Wit (2002) ugotavlja, da je v nekaterih primerih, še posebno v francoski in ameriški politiki izražen izrazito nacionalistični pristop, ki poudarja prenos nacionalnih in kulturnih ter moralnih vrednot.

Kulturni motivi, ki se nanašajo na zunanjo politiko in nacionalno identiteto, so prisotni predvsem v sporazumih in v programih med vladami (na področju kulture in znanosti). Posredniške agencije, kot sta British Council in DAAD v Nemčiji, so izraz tega motiva, kot tudi Goethe-Institut za Nemčijo, Maison Descartes za Francijo in British Council za Združeno kraljestvo. Podpora, ki je dana s strani nacionalnih vlad in univerz pri promociji njihovega nacionalnega jezika, je prav tako povezana s kulturnimi motivi za internacionalizacijo visokega šolstva (de Wit 2002, 93).

Družbeni motivi na drugi strani poudarjajo pomembnost internacionalizacije za posameznika, še posebno študenta. »Priprava diplomantov, ki imajo znanje in veščine v medkulturnih odnosih in komunikacijah, je s strani številnih akademikov razumljena kot eden od močnejših motivov za internacionalizacijo poučevanja/učenja študentov v dodiplomskih in podiplomskih programih« (Knight 1997, 11). V slednjem lahko zasledimo izrazito kompetenčni pristop k internacionalizaciji visokega šolstva, ki za razliko od temeljnega, procesnega in aktivnostnega pristopa poudarja »razvoj veščin, znanja, vedenja in vrednot študentov ter zaposlenih v visokošolskih institucijah. Bistvo tega pristopa je, kako izvajanje in prenos znanja prispeva k razvoju kompetenc študentov in zaposlenih, da le-ti postanejo usposobljeni za delovanje v mednarodnem in medkulturnem okolju« (Quiang 2003, 250). Aktivnosti internacionalizacije visokega šolstva, kot so internacionalizacija kurikula, izmenjava študentov in akademskega osebja ter mednarodni študenti, so v okviru tega pristopa razumljeni kot sredstvo za razvoj

ustreznih kompetenc študentov in zaposlenih. »Za kompetenčni pristop k internacionalizaciji visokega šolstva je v zadnjih letih možno opaziti vse večji interes posameznih visokošolskih institucij. Ta interes izvira predvsem iz zahtev trga delovne sile ter nujnih potreb za identifikacijo kompetenc, ki pomagajo diplomantom, da postanejo uspešni državljani za delovanje v domačem in mednarodnem okolju« (Quiang 2003, 250). Enako ugotavlja tudi najaktualnejša raziskava združenja International Association of Universities (v nadaljevanju: IAU), ki je leta 2010 izvedla že tretjo (najbolj obširno) raziskavo<sup>27</sup> o internacionalizaciji visokega šolstva v visokošolskih institucijah po svetu (oziroma v naslednjih regijah): Afrika, azijsko-pacifiška regija, Evropa, Latinska Amerika in Karibi, Srednji vzhod ter Severna Amerika. Rezultati kažejo, da večina visokošolskih institucij izvaja proces internacionalizacije z namenom, da izboljšajo pripravljenost študentov za delo in življenje v globalnem okolju. Sledijo naslednji motivi: internacionalizacija kurikula, okrepitev mednarodnega profila institucije (Egron-Polak in Hudson 2010). Če se nadalje osredotočimo na motive, ki veljajo za posamezne visokošolske institucije glede na njihov regionalni izvor, lahko ugotavljamo, da so poglobitni motivi za internacionalizacijo visokega šolstva v Afriki: krepitev raziskovanja in ustvarjanje znanja, v azijsko-pacifiški regiji: izboljšanje pripravljenosti študentov za delo in življenje v globalnem okolju, kar enako velja tudi za Evropo, Latinsko Ameriko in Karibe, Srednji vzhod ter Severno Ameriko. Poglobitni motivi za internacionalizacijo visokega šolstva se poleg izboljšanja pripravljenosti študentov za delo in življenje v globalnem okolju v visokošolskih institucijah Srednjega vzhoda kažejo še v krepitevi raziskovanja in ustvarjanja znanja. Tudi če se osredotočimo na ključne rezultate, ki se navezujejo na koristi, ki jih visokošolske institucije po svetu dojemajo kot pozitiven rezultat internacionalizacije, lahko ugotovimo, da je mednarodno zavedanje študentov tista poglobitna korist, ki jo visokošolske institucije prepoznavajo kot prednost internacionalizacije (Egron-Polak in Hudson 2010). Vseeno de Wit (2002) ugotavlja, da so družbeni motivi za internacionalizacijo navzoči predvsem v ZDA, kjer so ameriške visokošolske institucije v skrbeh zaradi parohialne naravnosti svojih študentov in ameriške populacije na splošno, ter da zato zelo spodbujajo študij v tujini. Vendar je »parohializem manj zaskrbljujoč v spodbujanju internacionalizacije visokega šolstva v Evropi kot v ZDA« (de Wit 2002, 95). V okvir družbenih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva bi lahko tako poleg mednarodnega zavedanja vključili tudi globalno zavedanje vseh vključenih v proces. Gacel-

---

<sup>27</sup> 2010 IAU Global Survey on Internationalization of Higher Education (glej <http://www.iau-aiu.net/internationalization/index.html>). V raziskavo so bile vključene visokošolske institucije iz Afrike, azijsko-pacifiške regije, Evrope, Latinske Amerike in Karibov, Srednjega vzhoda in Severne Amerike (N=745).

Ávilova (2005) na primer v svojem prispevku *The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry* ugotavlja, da so zaradi globalnega okolja na področju izobraževanja v enaindvajsetem stoletju potrebne spremembe v izobraževalnih paradigmah na vseh ravneh, ki bodo vključevale razvoj nove – globalne zavesti.<sup>28</sup>

V tem novem okolju bi morala biti ena od temeljnih funkcij univerze, da pospešuje globalno zavest med študenti, s katero bodo ti razumeli soodvisnost med ljudmi in družbami in da v študentih razvije razumevanje svoje lastne kulture in spoštovanja do pluralizma. Vsi ti vidiki so temelji solidarnosti in miroljubne koeksistence med narodi in resnično globalnega državljanstva. V tem kontekstu mora biti cilj internacionalizacije osredotočen na prenovitev akademskih vsebin, ki spodbujajo razumevanje globalnega fenomena ter hkrati promovirajo medkulturno razumevanje in trajnostni razvoj človeštva (Gacel-Ávila 2005, 123).

Mednarodna razsežnost univerz bi morala po mnenju Gacel-Ávilove (2005) predstavljati ključno izobraževalno sredstvo za usposabljanje državljanov ter ustrezno pripravo na uspešno in učinkovito delo in življenje v globalnem kontekstu.

Izobraževanje mora postati ključna točka medkulturnega razumevanja, miroljubne koeksistence demokracije in globalnega državljanstva. Zato je nova konceptualizacija zunanje politike in tudi njenega uspeha odvisna od kurikula, ki obravnava reformo miselnosti in zahteva nove izobraževalne paradigme. Ideje, ne orožje, ohranjajo upanje za svetovni mir. Da postanejo ti ideali realnost, moramo upoštevati izobraževanje in mednarodno sodelovanje kot dejavnosti, ki vplivajo na človeško usodo ter predstavljajo tudi upanje za nadzor - če je še možen - nad prihodnostjo človeštva (Gacel-Ávila 2005, 133).

Družbeni motivi ter strategije za internacionalizacijo predstavljajo tudi temeljno in pomembno orodje za uresničevanje izobraževalne vizije. To so štirje stebri izobraževanja v prihodnosti po Delorsu (v Gacel-Ávila 2005): »učiti se, kako se učiti; učiti se, kako živeti z drugimi; učiti, da si, in učiti se, kako narediti« (Delors v Gacel-Ávila 2005, 127).

---

<sup>28</sup> Globalna zavest je opredeljena kot razumevanje in sprejemanje tujih kultur ter razpoložljivost določenega znanja in informacij o družbeno-gospodarskih zadevah in ekologiji (Oxford Dictionary of New Words v Gacel-Ávila 2005).

### 3.2.2 Politični motivi za internacionalizacijo visokega šolstva

Politični motivi za internacionalizacijo visokega šolstva se navezujejo na položaj in vlogo določene države v svetu. »V zgodovini je mednarodno izobraževanje predstavljalo koristno orodje za zunanjo politiko, še posebno v povezavi z nacionalno varnostjo in z razumevanjem med narodi« (Knight 1997, 9). Politični motivi za mednarodno razsežnost visokega šolstva so se po ugotovitvah de Wita (1999) začeli poudarjati predvsem v času razvoja nacionalnih držav in njihove kolonialne razširjenosti. »Z replikacijo evropskih modelov visokega šolstva so evropski narodi v svojih kolonijah v ameriških, afriških in azijskih državah zasledovali politično, kulturno, gospodarsko in akademsko dominanco – dominanco, ki še danes ostaja osrednje vprašanje« (de Wit 1999, 2). Ko so ZDA postale mednarodna sila dvajsetega stoletja, so politični motivi dobili novo razsežnost ter postali ključno pomembni pri ohranjanju in razširjanju ameriškega vpliva, znanja o drugih kulturah, jezikih in sistemih. Univerze v ZDA so bile s federalnim financiranjem motivirane, da razvijejo področne študije, usposabljanje tujih jezikov in programov študija v tujini. Čeravno je bilo to v drugih državah videti kot ameriški imperializem (podobno velja tudi za nekdanjo Sovjetsko zvezo), je to bilo s strani oblikovalcev politik predstavljeno kot iniciativa za mir in medsebojno razumevanje (de Wit 1999). Ta optimistični pogled na mednarodno izobraževanje kot gonilno silo za mir je predstavljal dominanten motiv za mednarodno razsežnost visokega šolstva vse od druge svetovne vojne pa do konca hladne vojne.

Tudi v sedanjem obdobju so politični motivi za internacionalizacijo visokega šolstva pomembni, vendar ne več v takšnem pomenu kot nekoč. »Izobraževanje, še posebno visokošolsko izobraževanje, je pogosto upoštevano kot oblika diplomatske investicije v bodoče politične in ekonomske odnose. Štipendije za tuje študente, ki predstavljajo obetajoče nove voditelje, pomenijo učinkovito pot k razvoju in razumevanju ter izražanju naklonjenosti do države, ki je štipendijo omogočila. Ta naklonjenost se lahko v prihodnosti pokaže kot korist v zadevah, ki se nanašajo na politične in gospodarske odnose med določenimi državami« (Knight 1997, 9). Izobraževanje kot oblika diplomatske investicije de Wit (2002) označuje kot zunanjo politiko, ki jo uvršča v eno od podskupin političnih razlogov internacionalizacije poleg nacionalne varnosti, strokovne pomoči, miru in medsebojnega razumevanja, nacionalne in regionalne identitete. V povezavi z nacionalno varnostjo kot eno izmed podskupin političnih motivov de Wit (2002) pravi, da je prevladovala le v ameriškem mednarodnem izobraževanju (še posebno med 1960 in 1980). Po drugi svetovni vojni

(v obdobju dekolonizacije) so v večini industrializiranih držav postali pomemben del zunanje politike naslednji elementi strokovne pomoči: projekti institucionalne krepitve, pošiljanje strokovnjakov, programi usposabljanj, štipendije dodeljene s strani nacionalnih vlad, mednarodnih organizacij (kot so Svetovna banka in druge zasebne fundacije). Knightova in de Wit (1997) v primerjalni študiji o strategijah za internacionalizacijo v azijsko-pacifiških državah ugotavljata, da predstavlja nacionalna identiteta v teh državah osrednji motiv za internacionalizacijo visokega šolstva.

Regionalna identiteta je po de Witu (2002) predstavljena predvsem v evropskih programih,<sup>29</sup> v okviru katerih je mogoče čutiti močno prizadevanje po evropski dimenziji, evropeizaciji in evropskemu državljanstvu. Na tem mestu se nikakor ne moremo izogniti kratki predstavitvi Bolonjskega procesa, ki bi ga lahko kot osrednji projekt Evropske unije (v nadaljevanju: EU) vključili med politične motive za internacionalizacijo visokega šolstva. Bolonjski proces lahko označimo kot skupno prizadevanje evropskih držav, nekaterih vladnih in nevladnih mednarodnih organizacij za izobraževanje, akademskih ustanov in študentskih organizacij za koordinirano sodelovanje in poenotenje pogledov pri reševanju izzivov in odprtih vprašanj o ključnih konceptih, strategijah in razvojnih politikah visokega šolstva v razmerah, ki jih zaznamujejo evropske integracije, tranzicija v Srednji in Vzhodni Evropi ter globalizacija v svetovnem merilu. Temeljni cilj Bolonjske deklaracije, ki so jo junija 1999 podpisali ministri devetindvajsetih evropskih držav,<sup>30</sup> je oblikovanje enotnega evropskega visokošolskega prostora (ang. European Higher Education Area, v nadaljevanju: EHEA) do leta 2010. S to deklaracijo so se evropske države odzvale na družbene potrebe, ki se nanašajo na visokošolsko izobraževanje, ter se obvezale, da bo vsaka država izpeljala potrebno reformo lastnega visokega šolstva, tako da bodo le-ti medsebojno usklajeni in primerljivi. Na tak način bo lahko evropski sistem visokega šolstva postal mednarodno konkurenčen, državljanom Evrope pa bo omogočil, da si pridobijo sposobnosti za spoprijemanje z izzivi novega tisočletja, mobilnostjo in zaposljivostjo. V deklaraciji je še posebej poudarjeno, da mora evropski visokošolski prostor postati bolj privlačen za študente z drugih delov sveta, evropske institucije pa poziva, da se bolj odločno kot doslej vključijo v svetovno tekmo za vpliv, prestiž in denar. Vendar pa »zadeva na tej ravni ni videti posebej problematična, a problem bolonjske

<sup>29</sup> Glej spletno stran <http://ec.europa.eu/education>, kjer so objavljeni programi ter različne aktivnosti, ki sodijo na področje internacionalizacije, na vseh stopnjah izobraževanja.

<sup>30</sup> Avstrija, Češka, Finska, Grčija, Irska, Malta, Poljska, Slovaška, Švedska, Belgija, Danska, Francija, Madžarska, Italija, Litva, Nizozemska, Portugalska, Švica, Bolgarija, Estonija, Nemčija, Islandija, Latvija, Luksemburg, Norveška, Romunija, Španija in Združeno Kraljestvo, Slovenija.



reformne je predvsem v realnosti velike evropske raznolikosti, različnih kulturnih, izobraževalnih, političnih in drugih okolij in tradicij« (Zgaga 2003, 10). Poleg tega Zgaga (2009b) navaja, da je proces v nekaterih elementih lahko celo kontroverzen ter da se nekatera izmed njegovih načel lahko po različnih državah interpretirajo na precej različne načine, »pa vendar se je v desetletju svojega obstoja potrdil kot proces prostovoljnega konvergiranja sistemov in – kar je še zlasti pomembno – kot proces v partnerstvu, pri katerem v večini njegovih članic izobraževalne ustanove, univerzitetne in študentske zveze ter drugi zainteresirani partnerji iz civilne družbe delujejo skupaj z vladnimi predstavniki« (Zgaga 2009b, 10).

Na tem mestu je prav tako potrebno omeniti enega najuspešnejših evropskih programov mobilnosti študentov in akademskega osebja v zadnjih dvajsetih letih (ang. European Action Scheme of Mobility of University Students, v nadaljevanju: ERASMUS). Program predstavlja osrednje gibalno k oblikovanju skupnega evropskega visokošolskega prostora ter ostaja ključni dejavnik v internacionalizaciji in evropeizaciji visokošolskih izobraževalnih sistemov EU. Na podlagi tega bi lahko torej zaključili, da politični motivi za internacionalizacijo visokega šolstva prevladujejo predvsem na evropski celini oziroma natančneje v državah EU. Vendar ne smemo zanemariti študije *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*, ki jo je leta 1997 izvedla Švedska nacionalna agencija za visoko šolstvo. Ugotovitve namreč kažejo, da nacionalne politike za internacionalizacijo visokega šolstva v skandinavskih državah, Avstriji, Nemčiji, Združenem kraljestvu, na Nizozemskem kot tudi v Srednji in Vzhodni Evropi vključujejo tako politične kot tudi gospodarske motive za internacionalizacijo visokega šolstva. Edina izjema se je pokazala pri Južni Evropi (Grčija), kjer je internacionalizacija visokega šolstva še vedno vodena na podlagi tradicionalnih akademskih, kulturnih in političnih motivov (Kälvermark in van der Wende 1997).

Do sedaj smo lahko bili priča, da so politični motivi za internacionalizacijo visokega šolstva predstavljali poglavitno gonilo za internacionalizacijo visokega šolstva v vseh obdobjih, tako v obdobju vzpostavljanja miru in stabilnosti po vojni kot v obdobju prestrukturiranja odnosov s prejšnjimi kolonijami kot tudi v obdobju procesa integracije držav v EU. Po vzpostavitvi stabilnosti in miru lahko sedaj opazujemo, da postajajo gospodarski motivi mednarodne konkurenčnosti nadvse pomembni. Na prvem mestu predvsem v kontekstu Evropske integracije (Kälvermark in van der Wende 1997, 229).

Podobno ugotavlja tudi de Wit (1999), ki meni, da so v Evropi poleg političnih motivov, ki se nanašajo na spodbujanje razvoja evropskega državljanstva v evropskih programih za sodelovanje in izmenjave v raziskovanju, tehnologiji in izobraževanju, prisotni tudi gospodarski motivi za internacionalizacijo visokega šolstva. Več o gospodarskih motivih za internacionalizacijo visokega šolstva v Evropi ter drugod po svetu bomo spregovorili v naslednjem podpoglavju.

### **3.2.3 Gospodarski motivi za internacionalizacijo visokega šolstva**

Po Quiang (2003) se gospodarski motivi nanašajo na cilje, ki so povezani »z dolgoročnimi gospodarskimi vplivi, kjer je internacionalizacija visokega šolstva razumljena kot prispevek k usposobljenim človeškim virom, ki so potrebni v mednarodnem konkurenčnem okolju posameznega naroda in kjer tuji diplomanti predstavljajo ključ za gospodarske odnose« ali pa se nanašajo na »neposredne gospodarske koristi, kot sta institucionalni prihodek in mreža gospodarskih vplivov s strani tujih študentov itd.« (Quaing 2003, 251–252). Po mnenju nekaterih avtorjev zaradi procesa globalizacije gospodarski motivi za internacionalizacijo visokega šolstva postajajo prevladujoči motiv za internacionalizacijo visokega šolstva (Knight 1997). V preglednici 3.4 zato prikazujemo pet elementov globalizacije, ki vplivajo na internacionalizacijo visokega šolstva. Te spremembe vplivajo na vse vidike visokega šolstva, vključno s procesom poučevanja in kurikuli, na mobilnost študentov in akademskega osebja, mednarodne razvojne in raziskovalne projekte, različne programe tujih jezikov, razvoj zaposlenih in čezmejno izobraževanje.

**Preglednica 3.4: Vplivi globalizacije na internacionalizacijo visokega šolstva**

Elementi globalizacije	Vpliv na visoko šolstvo	Vpliv na internacionalizacijo visokega šolstva
<i>Na znanju temelječa družba</i>	Poudarek na vseživljenjskem učenju in nenehnem strokovnem izpopolnjevanju. Zahteva po razvoju novih veščin in spretnosti, ki se izkazuje v novih izobraževalnih programih in kvalifikacijah. Delovanje univerz, ki je doslej temeljilo na raziskovanju in znanju, se spreminja v komercializacijo.	Novi javni in zasebni ponudniki izobraževalnih storitev Čezmejno izobraževanje Izobraževalni programi se odzivajo na potrebe trga delovne sile Povečana stopnja mobilnosti študentov, akademskega osebja, programov, ki vodijo do dvojne/skupne diplome
<i>Informacijska in komunikacijska tehnologija</i>	Povečane možnosti posredovanja izobraževalnih storitev (preko spleta, satelitov)	Inovativnejši načini posredovanja izobraževalnih storitev (e-učenje, podružnice, kampusi ...)
<i>Tržno gospodarstvo</i>	Visoko šolstvo in izobraževalni programi usposabljanja v vse večji meri prevzemajo komercialno naravo.	Preoblikovanje kurikula in študijskih materialov
<i>Liberalizacija trgovine</i>	Povečalo se je čezmejno izobraževanje.	Večji poudarek je namenjen čezmejnemu izobraževanju
<i>Nacionalni organi</i> Ustanavljanje novih nacionalnih organov, struktur, sistemov namenjenih za mednarodno sodelovanje	Vloga nacionalnih organov ter agencij, pristojnih za visoko šolstvo, se spreminja.	V ospredje prihajajo nove aktivnosti: zagotavljanje kakovosti, akreditacija, prenos kreditov, priznavanje kvalifikacij in mobilnost študentov

Vir: Knight (2005, 7)

Tudi po UNESCO (2004c) se spremembe na področju visokega šolstva zaradi procesa globalizacije kažejo v:

- 1) vse večji pomembnosti na znanju temelječe družbe/gospodarstva, 2) razvoju novih trgovinskih sporazumov, ki vključujejo izobraževalne storitve, 3) inovacijah na IT področju in na 4) poudarku na vlogi trga in na tržnem gospodarstvu. Ti elementi so katalizatorji novih dogajanj na področju visokega šolstva, kot so: 1) novi ponudniki izobraževalnih storitev (multinacionalna podjetja, podjetniške univerze in medijske družbe), 2) nove oblike ponudbe izobraževanja (študij na daljavo, virtualni študij), 3) večja diverzifikacija kvalifikacij, 4) povečana mobilnost študentov, programov, ponudnikov in projektov, 5) poudarek na vseživljenjskem učenju, ki posledično povečuje povpraševanje za visokošolsko izobraževanje in 6) povečane zasebne investicije za visokošolsko izobraževanje (UNESCO 2004b, 8).

Prav tako Sklair (v Varghese 2004) trdi, da globalizacija vpliva na nastajanje globalnega visokošolskega sistema, ki temelji na konceptu čezmejnih praks, ki se primarno nanašajo na tuje ponudnike visokega šolstva. Enako ugotavlja UNESCO (2004c) »globalizacija sproža nove izzive v času, ko narodi-države niso več edini ponudniki visokošolskega izobraževanja

in akademska skupnost nima več monopola pri odločanju v izobraževanju. Tovrstni izzivi pa se ne nanašajo samo na dostop, enakost, financiranje in kakovost visokega šolstva, pač pa tudi na nacionalne suverenosti, kulturne različnosti, revščino in trajnostni razvoj« (UNESCO 2004b, 6). Še bolj temeljna skrb je pojav trgovine izobraževalnih storitev, ki je opredeljena v Splošnem sporazumu o trgovini s storitvami (ang. General Agreement on Trade in Services, v nadaljevanju: GATS),<sup>31</sup> ki uvršča izobraževanje v domeno trga, kar lahko resno vpliva na kapaciteto držav pri ureditvi visokošolskega izobraževanja znotraj javne politične perspektive. GATS po mnenju van Vughta (2004) »pospešuje konkurenco med visokoškolskimi institucijami in oblikuje težnje po priznavanju (ang. recognition) zaključenega visokošolskega izobraževanja izven nacionalnih meja in zagotavljanju kakovosti na področju visokega šolstva« (van Vught 2004, 5). Altbach in Knightova (2007) celo trdita, da se visoko šolstvo v zadnjem obdobju razume kot blago v okviru svobodne trgovine, kjer se dojema kot privatno dobro in ne kot javna odgovornost. »Zasluzek je ključni motiv za vse internacionalizacijske projekte v profitnem sektorju in tudi za nekatere tradicionalne neprofitne univerze, ki imajo finančne težave« (Altbach in Knight 2007, 292). Profitni ponudniki visokošolskega izobraževanja (kot npr. Laureate in Apollo Group)<sup>32</sup> so vstopili na mednarodni trg z ustanavljanjem novih institucij, prodajo obstoječih institucij in partnerstvi s podjetji ali izobraževalnimi institucijami v drugih državah. Številne države prav tako gostijo nove

<sup>31</sup> GATS je pravni sporazum 144 članic Svetovne trgovinske organizacije (ang. World Trade Organization – WTO), ki se osredotoča na trgovino s storitvami (v veljavi od januarja 1995). Sporazum odraža prepričanje, da bo progresivna liberalizacija trgovine s storitvami prispevala h gospodarskemu razvoju na svetovni ravni. Cilj sporazuma je integracija držav v razvoju v globalno gospodarstvo z okrepitevijo kapacitete, uspešnosti in konkurenčnosti storitvenih dejavnosti. V svojem uvodnem delu sporazum priznava, da liberalizacija ni sinonim za deregulacijo, pač pa je ponovna regulacija ali regulacijska reforma ter poudarja, da mora proces liberalizacije trgovine spoštovati potrebe in pravice vlad, da izvajajo regulacijo z namenom zasledovanja nacionalnih političnih ciljev. V zvezi z izobraževanjem se v okviru GATS pojavlja poglavito vprašanje glede njegove mednarodne razsežnosti (še posebno visokega šolstva in izobraževanja odraslih). To izhaja iz razloga vključenosti izobraževanja kot enega izmed dvanajstih storitvenih sektorjev v GATS, kar je izzvalo precej javnih razprav. Številne države so nasprotovale vključenosti izobraževalnih storitev v sporazum. Zgolj možnost, da določene oblike izobraževanja lahko spadajo v obseg trgovinskih regulacij in sporazumov, je narekovala vroče diskusije o naravi izobraževanja, še posebno v OECD državah, kjer je večina izobraževanja izvedena na neprofitni osnovi (kot javne storitve). Na podlagi tega se zastavlja vprašanje, ali sporazum zajema vse ponudnike izobraževanja (tako javne kot zasebne) ali izključno zasebne oziroma ponudnike izobraževanja, ki delujejo na komercialni osnovi. OECD (2004) zato navaja, da bi moral GATS podati jasnejšo interpretacijo glede ponudnikov izobraževanja in vrst izobraževalnih storitev. Na ta poziv WTO odgovarja, da je odločitev glede vključenosti kateregakoli sektorja pri zagotavljanju katerihkoli storitev (vključno z izobraževanjem) oziroma stopnja zavezanosti, odločitev posamezne države (ne obstaja zahteva, da se posamezna država zaveže za vse sektorje, nekatere države so to sicer storile, čeprav so ohranile širok spekter omejitev in pogojev – spet druge države so se zavezale zgolj le za nekatere sektorje. Zavezanost jamči minimalno delovanje storitvene dejavnosti: država lahko ponudi boljše delovanje kot se je zavezala, slabših ne sme). Večina držav se je zavezala zgolj za osnovno raven delovanja posameznega sektorja, ki morebiti ne odraža dejanskega obsega delovanja (na primer, mnogo držav, ki aktivno sodeluje v mednarodni trgovini v izobraževalnih storitvah se v GATS za ta sektor ni zavezala ali pa se je zavezala celo bolj omejujoče od njihove dejanske politike). Individualne WTO članice niso dolžne, da predložijo zahteve ali ponudbe v pogajanjih (nekatere države, kot sta na primer Kanada in Švica, niso podale nobenih dodatnih zahtev v okviru izobraževanja, vseeno pa so druge države, kot so Avstralija, Japonska, Nova Zelandija, Norveška, ZDA, EU in njene države članice, to storile – kot odziv je nekaj držav podalo ponudbe v izobraževalnih storitvah, od teh so precejšnje število predstavljale države v razvoju) (OECD 2004). Podobno velja za sodelovanje tujih zasebnih ponudnikov izobraževanja (le če se države odločijo, da dopustijo, da so tuji zasebni ponudniki vključeni v njihov izobraževalni sektor, bo GATS pomemben in potreben). Podporniki sporazuma poudarjajo naslednje koristi liberalizacije trgovine z izobraževalnimi storitvami ter s tem posledično komercializacije izobraževanja: inovacije na podlagi novih sistemov prenosa in ponudnikov izobraževanja, povečani dostop do izobraževanja za študente in gospodarska vrednost. Na drugi strani pa kritiki v zvezi s sporazumom poudarjajo nevarnosti glede: vloge nacionalnih vlad, javnega dobra in različnih vidikov kakovosti visokošolskega izobraževanja. Več o vplivih GATS na visoko šolstvo podrobneje piše Knightova (2002) v prispevku Trade Talk: An Analysis of the Impact of Trade Liberalization and the General Agreement on Trade in Services on Higher Education ter v vodniku Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education 2006), ki je bil izdan pod okriljem UNESCO.

<sup>32</sup> Največja zasebna univerza v ZDA.

zasebne visokošolske institucije s čezmejnimi povezavami, ki so zasebnega značaja. Veliko visokošolskih institucij je lociranih v državah, kjer vlade zmanjšujejo javno financiranje in spodbujajo mednarodno sodelovanje<sup>33</sup> ter uporabljajo ameriški, britanski, nemški ali drugi tuj kurikulum, poučujejo v angleškem jeziku, nekatere institucije so akreditirane tudi v drugih državah. Večina iniciativ – vključno s podružničnimi kampusi, franšiznimi programi in partnerstvi z lokalnimi institucijami je osredotočena na države v razvoju<sup>34</sup> (Altbach in Knight 2007). Tudi po Van Dammeju (2001) se najbolj vidna manifestacija globalizacije v povezavi z internacionalizacijo visokega šolstva kaže v brezmejnem in v čezmejnem izobraževanju, ki je še posebej prisotno s strani institucij iz Severne Amerike, Združenega kraljestva in Avstralije (z vzpostavljanjem podružničnih kampusov ali franšiz, twinning sporazumi z lokalnimi institucijami, s študijem na daljavo in drugimi transnacionalnimi aktivnosti). »Pojavlja se zanimiv, pa vendar zelo kompleksen svet čezmejnega izobraževanja« (Knight 2006c, 21),<sup>35</sup> ki se v večini primerov povezuje s komercializacijo izobraževanja in posledično z ustvarjanjem prihodka.

Čezmejno izobraževanje lahko povežemo tudi z aktualno kategorijo pristopa k internacionalizaciji visokega šolstva, ki jo je opredelila Knightova (2004). To je »v tujini/čezmejni pristop«, kjer je »internationalizacija razumljena kot čezmejni prenos izobraževanja v druge države na podlagi različnih načinov (face to face, v nadaljevanju: kontaktni študij,<sup>36</sup> študij na daljavo, e-študij) in skozi različne statusne ureditve (franšize, twinning, podružnični kampusi itd.)« (Knight 2004, 20).

<sup>33</sup> Altbach in Knightova (2007) navajata državi, kot sta Avstralija in Združeno kraljestvo.

<sup>34</sup> Države v razvoju gostijo značilno število mednarodnih študentov ter s privabljanjem tujih študentov želijo izboljšati kakovost in kulturno sestavo študentskega telesa, pridobiti prestiž in prihodek. Indija je na primer v letu 2008 gostila 21.778 mednarodnih študentov (od teh je večina študentov iz razvijajočih se držav (Open Doors 2009). Kitajska, Malezija in Indija razvijajo strategije, kako privabiti študente in »izvoziti« izobraževalne programe in institucije.

<sup>35</sup> Navajamo nekaj primerov iniciativ čezmejnega sodelovanja, ki so se razvile v zadnjih desetih letih in predstavljajo jasen dokaz, da niso samo študenti tisti, ki se gibljejo izven nacionalnih meja. Primeri čezmejnega izobraževanja: Phoenix University, ki je postala največja zasebna univerza v ZDA (v lasti družbe Apollo skupine) ter je prisotna pri izvedbi programov v Portoriku, na Nizozemskem, v Mehiki in Kanadi. Druga podjetja Apollo skupine ponujajo programe v Braziliji, Indiji in na Kitajskem; Nizozemska poslovna šola (Universiteit Nijenrode) je odprla podružnični kampus v Nigeriji; Harvard razvija dva podružnična kampusa na Cipru in v Združenih arabskih emiratih; Jinan University bo prva kitajska univerza, ki bo odprla podružnični kampus na Tajskem; Laureate Education (bivši Sylvan Learning Systems) je kupil visokošolske institucije (ali samo nekatere oddelke) v Čilu, Mehiki, Panami in Kostariki ter imajo v lasti tudi nekatere univerze v Španiji, Švici in Franciji; Dubaj je razvil »Knowledge Village«, kjer London School of Economics, India's Manipal: Academy of Higher Education ter University of Wollongong iz Avstralije ponujajo programe na podlagi franšiznih dogovorov in podružničnih kampusov; University of Westminster (Združeno kraljestvo) je ključni akademski partner v novi zasebni univerzi, imenovani Kingdom University of Bahrain, ter igra podobno (svetovno) vlogo tudi v Nigeriji, Uzbekistanu in Kazahstanu; v juniju 2003 se je v Hong Kongu izvajalo celo 858 dodiplomskih študijskih programov iz enajstih držav, v Singapurju pa 522 dodiplomskih študijskih programov iz dvanajstih držav; v letu 2002 je Avstralija (ena izmed največjih izvoznih izobraževanja) imela vpisanih 97.000 študentov v 1.569 čezmejnih programih. Podrobnejši pregled razvoja čezmejnega izobraževanja na Srednjem vzhodu, Afriki, Evropi, azijsko-pacifiškem območju, Severni Ameriki in Latinski Ameriki je predstavljen v prispevku The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities, avtorjev Philipa G. Altbacha in Jane Knight (2007), ki nazorno kaže na izjemen porast te aktivnosti na svetovni ravni.

<sup>36</sup> Face to face ali kontaktni študij pomeni, da profesor posreduje snov študentom ustno, v študijski učilnici (termin se nanaša na prisotnost profesorja v študijski učilnici, medtem ko je profesor pri študiju na daljavo odsoten in snovi ne podaja ustno).

**Preglednica 3.5: Analiza čezmejnega pristopa k internacionalizaciji visokega šolstva**

<b>Internacionalizacija v tujini - čezmejno</b>
<i>Premik ljudi</i> Študenti: študij semestra/študijskega leta v tujini, prakse v tujini, raziskovalni programi ter študij celotnega študijskega programa v tujini Akademsko osebje ali strokovnjaki: poučevanje ali raziskovanje, tehnična pomoč ali svetovanje, sobotno leto ali strokovni razvoj
<i>Ponudba programov</i> premik programov/predmetov in ne študentov vključuje izobraževalne ali programe usposabljanja na podlagi povezav, franšiz, twinning sporazumov med mednarodnimi/tujimi ali domačimi institucijami/ponudniki Kreditni ali diplome so ponavadi podeljeni s strani partnerja, ki sprejema študente oziroma države prejemnice, v nekaterih primerih gre tudi za skupne ali dvojne diplome
<i>Mobilnost ponudnikov</i> Institucije/ponudniki so fizično ali virtualno prisotni v drugi državi Tuji ali mednarodni ponudniki imajo akademsko odgovornost za programe ter ponavadi podeljujejo tudi diplome Oblike so: podružnični kampusi, neodvisne tuje institucije, nekateri franšizni modeli
<i>Mednarodni projekti</i> Vključujejo širok spekter aktivnosti, ki ne podeljujejo kreditov ali diplom, kot so skupni razvoj kurikula, raziskave, benchmarking, tehnična pomoč, e-učne platforme, strokovni razvoj ali druge iniciative Projekti in storitve so lahko del razvojnih projektov pomoči, akademskih povezav ali komercialnih pogodb

Vir: Knight (2006a, 28)

V preglednici 3.6 je predstavljen okvir čezmejnega izobraževanja, ki prikazuje dva značilna trenda. Prvi trend je vertikalni premik navzdol (od študentske mobilnosti do mobilnosti programov in mobilnosti ponudnikov izobraževanja). Drugi premik je od leve proti desni, kar kaže na spremembo v naravnosti od razvojnega sodelovanja h konkurenčni trgovini, ali z drugimi besedami, od pomoči do trgovine (ang. from aid to trade).<sup>37</sup>

<sup>37</sup> Ne glede na to, da se za čezmejno izobraževanje domneva, da prinaša izjemne dobičke, je na nacionalni ravni nadvse pomembno, da država, ki pošilja programe ali ponudnike izobraževanja ali jih na drugi strani sprejema, upošteva številna politična vprašanja ter možne zaplete (registracija tujega ponudnika izobraževanja, zagotavljanje kakovosti čezmejnega izobraževanja in vprašanja povezana glede priznavanja in podeljevanja kvalifikacij). Pomembno je, da ima država, ki sprejema tovrstne programe ali ponudnike izobraževanja, vzpostavljeno potrebno politiko, ki bo učinkovito vodila registracijo in akreditacijo tujih programov in ponudnikov izobraževanja ter prav tako politiko v povezavi s finančnimi vidiki.

Preglednica 3.6: Okvir čezmejnega izobraževanja

Kategorija	Oblike	Razvojno sodelovanje	Izmenjave/povezave	Komercialno/profitno naravnane
<i>Ljudje</i>	študenti akademsko osebje raziskovalci strokovnjaki	↓	→	
<i>Programi</i>	franšize <sup>38</sup> twinning <sup>39</sup> potrjevanje <sup>40</sup> sporazumi <sup>41</sup> virtualno izobraževanje <sup>42</sup> skupne/dvojne diplome <sup>43</sup>			
<i>Ponudniki</i> <sup>44</sup>	podružnični kampus <sup>45</sup> neodvisna institucija <sup>46</sup> združitev <sup>47</sup> študijski center <sup>48</sup> mreža <sup>49</sup> virtualne univerze <sup>50</sup>			
<i>Projekti</i>	institucionalna krepitev raziskave razvoj kurikula izobraževalne storitve			

Vir: povzeto po Knight (2006, 360-385)

<sup>38</sup> Franšize: visokošolska institucija iz države A pooblasti ponudnika izobraževanja v državi B, da lahko izvaja predmete, programe ali storitve visokošolske institucije iz države A v državi B. Kvalifikacije podeli ponudnik izobraževanja iz države A. Sporazumi glede poučevanja, menedžmenta, ocenjevanja, delitve dobička in podelitve kreditov ali kvalifikacij so določene v vsakem franšiznem sporazumu glede na nacionalne regulative države B.

<sup>39</sup> Twinning: ponudnik izobraževanja iz države A sodeluje s ponudnikom izobraževanja iz države B z namenom razvoja in izvedbe študijskega programa, ki bo omogočal študentom, da pridobijo kredite v državi B na podlagi obiskovanja predmetov, programov, ki bi jih izvajala država A. Kvalifikacijo podeli ponudnik izobraževanja iz države A. Twinning sporazumi se ponavadi prilagodijo nacionalnim regulativam ponudnika izobraževanja iz države A.

<sup>40</sup> Potrjevanje: sporazumi med ponudniki izobraževanja v različnih državah, ki omogočajo, da ponudnik izobraževanja iz države B v državi, ki ga sprejme (država A) podeli kvalifikacijo ponudnika izobraževanja iz države A. V nekaterih primerih ponudniki izobraževanja iz države izvora ne izvajajo teh predmetov ali programov ter ne podeljujejo kvalifikacij, kar postavlja vprašanja o kakovosti.

<sup>41</sup> Sporazumi: dogovori med ponudniki izobraževanja (locirani v različnih državah), ki dovoljujejo študentom, da pridobijo kredite za vključenost v predmete ali v programe, ki jih izvajajo vsi sodelujoči partnerji.

<sup>42</sup> Virtualno izobraževanje: ponudniki izobraževanja izvajajo predmete ali programe na podlagi spleta (študij daljavo), ki so v večini namenjeni študentom, ki so locirani v drugih državah.

<sup>43</sup> Skupne/dvojne diplome: ponudniki izobraževanja iz različnih držav sodelujejo z namenom razvoja in izvedbe študijskega programa študentom, ki po zaključenem izobraževanju dobijo kvalifikacijo s strani vsakega posameznega ponudnika izobraževanja ali skupno kvalifikacijo s strani vseh sodelujočih partnerjev.

<sup>44</sup> Knightova (2006) navaja, da so ponudniki čezmejnega izobraževanja tradicionalne visokošolske institucije (neprofitne, zasebne neprofitne in zasebne profitne institucije) ter novi ali alternativni ponudniki izobraževanja, kot so javne delniške družbe (Apollo v ZDA, Aptech in NIIT v Indiji in Informatics v Singapurju), korporativne univerze, kot sta univerzi, ki jih vodita Motorola in Toyota ter mreže univerz, profesionalna združenja in organizacije.

<sup>45</sup> Podružnični kampus je oblika, kjer ponudnik izobraževanja iz države A ustanovi satelitski kampus v državi B z namenom izvedbe predmetov, programov študentom iz države B (tudi študenti iz države A imajo možnost, da zaključijo kakšen semester ali predmet v tujini);

<sup>46</sup> Neodvisna institucija je oblika, kjer ponudnik izobraževanja iz države A (tradicionalna univerza, podjetje ali zveza/mreža) ustanovi v državi B neodvisno visokošolsko institucijo z namenom izvedbe programov ali predmetov ter podeljevanja kvalifikacij. Ta institucija ponavadi ni domača institucija v državi A in je zato neodvisna.

<sup>47</sup> Združitev se zgodi, ko tuji ponudnik iz države A kupi del ali celotno lokalno visokošolsko institucijo v državi B.

<sup>48</sup> Študijski center je oblika, kjer tuji ponudnik iz države A ustanovi študijski center v državi B z namenom izvedbe podpore tistim študentom, ki so vključeni v njihove programe ali predmete. Študijski centri lahko delujejo neodvisno ali v sodelovanju z lokalnimi ponudniki izobraževanja v državi B.

<sup>49</sup> Mreža je oblika sodelovanja med različnimi ponudniki izobraževanja »javni ali zasebni«, »tradicionalni ali novi«, »lokalni ali tuji« z namenom ustanovitve mreže ali institucij, ki bodo ponujale predmete ali programe v lokalnih ali v tujih državah skozi študij na daljavo.

<sup>50</sup> Virtualne univerze so ponudniki, ki izvajajo predmete ali programe za študente v drugih državah na podlagi študija na daljavo, ki uporabljajo predvsem spletna tehnološka orodja.

Če se osredotočimo na raziskovanje obsega gospodarskih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva glede na regionalni izvor visokošolskih institucij, lahko na podlagi pregleda literature opazimo, da na primer Lyman (v de Wit 2002) za ZDA ugotavlja: »Danes je internacionalizacija izobraževanja v ZDA predlagana kot način pomoči za obnovitev naše gospodarske konkurenčnosti v svetu« (Lyman v de Wit 2002, 89). Nadalje, Pratt in Poole (1998) sta prepričana, da mednarodno izobraževanje postaja dobičkonosen posel tudi za Avstralijo kot tudi za druge angleško govoreče države – Združeno kraljestvo, Novo Zelandijo, v manjšem delu tudi Kanado ter predvsem za ZDA, ki še vedno veljajo za vodilno državo v privabljanju mednarodnih študentov.<sup>51</sup> Podobno ugotavljata tudi Altbach in Knightova (2007), ki trdita, da države, kot so Avstralija, Kanada, Združeno kraljestvo in ZDA, zaračunavajo visoke šolnine mednarodnim študentom ter s tem znatno pripomorejo h gospodarskemu razvoju, saj mednarodni študenti potrošijo precejšnji delež denarja v državah gostiteljicah (šolnine, nastanitve, prehrana itd.). Čeravno so ameriške visokošolske institucije obdržale svojo dominanco na področju mednarodnega izobraževanja so v zadnjem času postale ogrožene s konkurenco, ne samo s strani ostalih angleško govorečih držav, pač pa tudi s strani evropske celine (Francija, Nemčija, Nizozemska in seveda Združeno kraljestvo) in novih industrializiranih azijskih držav, kot sta Malezija in Singapur (tako z vidika pošiljanja in sprejemanja študentov in akademskih programov) (OECD 2010b).<sup>52</sup> To potrjuje tudi študija o nacionalnih politikah za internacionalizacijo visokega šolstva v Evropi (Kälvermark in van der Wende 1997), ki ugotavlja, da so premiki od političnih do gospodarskih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva v Evropi značilni predvsem za države, kot so Združeno kraljestvo, Nizozemska in Nemčija. Za Združeno kraljestvo Kälvermark in van der Wende (1997), ugotavljata, da je v strategijah visokošolskih sistemov popolnoma jasno, da je visokošolsko izobraževanje dobičkonosna aktivnost ter da internacionalizacija predstavlja pomemben vir prihodka za visokošolske institucije, ki se soočajo z zmanjševanjem javnega financiranja. Prav tako so tudi na Nizozemskem nove strategije mobilnosti osredotočajo na pridobivanje najbolj talentiranih študentov ter na izvoz visokošolskega izobraževanja v države izven EU (kot je Jugovzhodna Azija). Prav tako so gospodarski motivi zaradi zmanjšane števila mednarodnih študentov iz Latinske Amerike in Jugovzhodne Azije v ospredju v

---

<sup>51</sup> Institute of International Education (IIE) s pomočjo U.S. Department of State's Bureau of Educational and Cultural Affairs letno objavi poročilo o mobilnosti mednarodnih študentov (Open Doors). Na podlagi poročila Open Doors 2009 ugotavljamo, da se je število mednarodnih študentov na visokošolskih institucijah v ZDA v študijskem letu 2008/09 povečalo celo za 8 % v primerjavi s prejšnjim študijskim letom, kar predstavlja največji porast vpisa mednarodnih študentov vse od študijskega leta 1980/81. Med 21 % mednarodnih študentov (671.616 v letu 2008/09) Indija še vedno predstavlja vodilno državo, ki pošilja svoje državljane na študij v ZDA (15,2 %), sledi ji Kitajska (13 %). Najbolj zaželeno univerzo za mednarodne študente v ZDA predstavlja University of Southern California – za več informacij glej spletno stran <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors>.

<sup>52</sup> Dodatne informacije so dosegljive na spletni strani IIE: Atlas of Student Mobility; <http://www.atlas.iienetwork.org/?p=48027>.



Nemčiji, ki si prizadeva ponovno vzpostaviti sodelovanje z omenjenima regijama (Kälvermark in van der Wende 1997).

V obsežni literaturi o vplivu globalizacije na visoko šolstvo lahko zasledimo avtorje, ki na eni strani navajajo določene nevarnosti, ki jih globalizacija prinaša za področje visokega šolstva, na drugi strani obstajajo tudi avtorji,<sup>53</sup> ki verjamejo, da poleg nevarnosti obstajajo tudi številne priložnosti in prednosti, ki jih globalizacija predstavlja za visokošolsko izobraževanje. Nevarnosti globalizacije za visoko šolstvo se po UNESCO (2004c) kažejo v »skrbni za zagotavljanje kakovosti, neenakosti dostopa do visokošolskega izobraževanja, naraščajočem problemu fizičnega in virtualnega bega možganov, v homogenizaciji kulture, zmanjšani vlogi države pri oblikovanju nacionalnih političnih ciljev, naraščanju tržno naravnanih programov« (UNESCO 2004b, 14). Zasledovanje znanja, raziskave, družbena kritika in priprava na odgovorno državljansko življenje so ogrožene zaradi močnejšega poudarka na tržno naravnanih aktivnosti in tržnih sil. Visokošolsko izobraževanje lahko postane interes industrije z lastnostmi gospodarskega sveta (Newman 2000). Tudi Svetovna banka (ang. World Bank) (2002) dodaja nevarnosti, kot so odsotnost mednarodnih akreditacij in kvalifikacijskih okvirov, odsotnost zakonodaje za tuje visokošolske ponudnike, pomanjkanje jasnih ureditev intelektualne lastnine pri programih izvedenih na daljavo ter ovire pri dostopu do informacijskih in komunikacijskih tehnologij, vključno z internetom. »Na eni strani globalizacijski trendi z odprtostjo trga visokega šolstva nudijo veliko priložnosti (za obstoječe in za nove ponudnike visokošolskega izobraževanja). Na drugi strani pa obstaja nevarnost, da bo na račun temeljnih akademskih vrednot, veliko število teh ponudnikov osredotočeno samo na kratkoročne koristi in dobičke ter na maksimizacijo izkupička« (van Vught 2004, 7). Poleg nevarnosti, ki jih prinaša globalizacija za področje visokega šolstva obstajajo tudi številne priložnosti, ki bogatijo akademsko okolje. Po UNESCO (2004c) so priložnosti globalizacije za visoko šolstvo »povečana ponudba izobraževanja in povečan dostop do visokega šolstva, poudarek na znanju temelječem gospodarstvu, razvoj skupnih programov, združitvev ali hibridizacija kultur, povečana primerljivost kvalifikacij, povečana vloga tržnega pristopa, gospodarske koristi za ponudnike izobraževanja in raznolikost ter nastajanje novih akademskih okolij« (UNESCO 2004b, 14).

---

<sup>53</sup> Na tem mestu moramo poudariti, da smo pri analizi teoretičnega okvira globalizacije v povezavi z visokim šolstvom le izjemoma zasledili avtorje, ki verjamejo, da globalizacija poleg nevarnosti prinaša tudi priložnosti za področje visokega šolstva.

Poleg nevarnosti in priložnosti, ki jih globalizacija prinaša na področje visokega šolstva, Duderstadt (2007) navaja tudi nekatere možnosti modifikacije univerz: 1) globalna univerza, ki bo določala svoj namen izven regionalnih in nacionalnih prioritet in se osredotočala na globalne potrebe, kot so zdravje, trajnostni razvoj okolja in mednarodni razvoj, 2) univerza vseživljenjskega učenja,<sup>54</sup> ki bo ustvarjala družbo znanja, kjer bo trajnostni razvoj človeškega kapitala postal ključ do gospodarskega uspeha, nacionalne varnosti in družbene blaginje, 3) meta univerza, ki z iniciativo OpenCourseWare (OCW) digitalno podpira objavo javnih predmetov/vsebin na internetu in so dostopni za uporabo celotnemu svetu (primer je MIT - Massachusetts Institute of Technology). Gospodarske motive za internacionalizacijo visokega šolstva zaključujemo s citatom (Duderstadt 2007), ki slikovito ponazarja možne spremembe na področju izobraževanja v bližnji prihodnosti.

Predstavljajte si, kaj bi bilo, če bi naslednje delčke sestavili v celoto (internetni dostop do digitaliziranega znanja, podprtega z močnimi spletnimi iskalniki, odprto programsko opremo (SAKAI), učne resurse - OpenCourseWare (OCW), odprte univerze, nova razvojna orodja (Wikipedia II, Web 2.0) in prenosljivo informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (npr. prenosni računalnik ali napredni mobilni telefon). S to sestavljanjo bi že v bližnji prihodnosti bilo možno, da bi vsakdo (le s kančkom znanja o internetni povezavi) imel dostop do vsega zapisanega znanja naše civilizacije. Nadalje, predstavljajte si sodelovanje milijarde ljudi z neomejenim dostopom do znanja in učnih orodij, ki so rezultat hitro razvijajoče se kibernetike infrastrukture. Dejansko smo na pragu nove civilizacije, v kateri milijarda svetovnega prebivalstva vzajemno deluje in ki je osvobodena monopola na področju izobraževanja. Mogoče je to najbolj vznemirljiva vizija resnično globalne univerze, ki ni omejena s prostorom, časom, monopolom in staromodno zakonodajo, temveč se z novo tehnologijo odziva na potrebe globalne družbe znanja in služi človeštvu (Duderstadt 2007, 11).

### **3.2.4 Akademiški motivi za internacionalizacijo visokega šolstva**

Akademiški motivi se po de Witu (2002) delijo na naslednje podskupine: zagotavljanje mednarodne razsežnosti v raziskovanju in v poučevanju, razširjenost akademskega obzorja, institucionalna krepitev, profil in status, izboljšanje kakovosti in mednarodni akademiški standardi, ki jih v nadaljevanju predstavljamo podrobneje.

---

<sup>54</sup> Daljše delovno življenje ustvarja dodatne potrebe po nadgraditvi znanja in veščin. To bo zahtevalo ne samo preoblikovanje in povečanje trenutnih ponudnikov visokošolskega izobraževanja ampak tudi nove paradigme za organizacije, financiranje, vodenje in upravljanje visokega šolstva.

### 3.2.4.1 Zagotavljanje mednarodne razsežnosti v raziskovanju in v poučevanju

Zagotavljanje mednarodne razsežnosti v raziskovanju in v poučevanju je »neizogibno, glede na napredek znanja in razumevanja, ki nima meja« (de Wit 2002, 95). Kerr (1990) pojasnjuje, zakaj obstaja možnost konflikta med nacionalnim in mednarodnim značajem univerz. Univerza je na eni strani kot politična organizacija prisiljena slediti nacionalnemu programu, na drugi strani pa kot intelektualna institucija sodeluje v mednarodnih mrežah in presega nacionalne meje. Trow (v Scott 1998) je v povezavi s tem uvedel koncept »javnega življenja« in »zasebnega življenja« univerz. V okviru koncepta javnega življenja je večina univerz kot javnih institucij pod nenehnim pritiskom tržnih zahtev ter nacionalne dinamike in lokalnih interesov, ki dajejo prednost pristopom naravnanim na trenutne strategije in zanemarjajo strategije za prihodnost in dolgoročne rešitve. Koncept zasebnega življenja se nanaša na intelektualno vlogo univerze, ki se osredotoča na poučevanje in zasledovanje znanja ter najbolj uspeva v mednarodnem kontekstu in spodbuja idejo, da je znanje brez meja. Ta dva vidika lahko delujeta v nasprotju drug do drugega in onemogočata internacionalizacijo visokega šolstva. Vseeno nov globalni kontekst in posledice globalizacije na eni strani ter naraščajoča potreba po visokošolskem izobraževanju v družbi znanja na drugi strani, proizvajata sinergijo, ki prinaša večjo internacionalizacijo izobraževalnih sistemov. Ti trendi so poudarjeni s strateško vrednostjo znanja v napredku družbe, z lingvistično enakostjo na podlagi uporabe angleškega jezika, z vlogo informacijskih in komunikacijskih tehnologij in s številnimi programi izmenjav. Z drugimi besedami, mednarodno okolje predstavlja začetek sprave ali konvergenco med javnim in zasebnim življenjem univerze ter omogoča, da lahko univerze ponovno prevzamejo mednarodno in univerzalno vlogo, ki so jo nekoč igrale (Trow v Scott 1998). Prizadevanja internacionalizacije so tako znotraj te podkategorije usmerjena v okrepitev akademske skupnosti ter njene »sposobnosti razumevanja, spoštovanja in artikulacije soodvisnosti med narodi (okoljska, gospodarska, kulturna in družbena) kot tudi v pripravo akademskega osebja, drugih zaposlenih in študentov za delovanje v mednarodnem in medkulturnem okolju« (de Wit 2002, 96). Celo študenti, ki nikoli ne zapustijo svojih domov oziroma države, imajo tako priložnost, da na podlagi zagotavljanja mednarodne razsežnosti v poučevanju in raziskovanju s strani visokošolskih institucij povečajo zavedanje in razumejo politične, gospodarske in kulturne-multikulturne okoliščine znotraj naroda ter med narodi.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Aktivnosti internacionalizacije visokega šolstva se delijo na »internationalization at home«, to so aktivnosti internacionalizacije, ki se dogajajo v okviru visokošolske institucije, ter aktivnosti internacionalizacije, ki potekajo izven nacionalnih meja visokošolske institucije »internationalization abroad« (glej preglednici 3.5 in 3.7).

To podkategorijo lahko povežemo z »doma/osnovan na kampusu« (ang. at home/campus based) pristopom k internacionalizaciji visokega šolstva, ki ga uporablja Knightova (2004). Internacionalizacija je v okviru omenjenega pristopa »interpretirana kot ustvarjanje kulture ali vzdušja na univerzitetnem kampusu, ki spodbuja in podpira mednarodno/medkulturno razumevanje ter se osredotoča na aktivnosti, ki se izvajajo v okviru univerzitetnega kampusa« (Knight 2004, 20). V preglednici 3.7 je po Knightovi (2005) prikazana analiza tega pristopa.

**Preglednica 3.7: Analiza pristopa k internacionalizaciji visokega šolstva »doma/osnovan na kampusu«**

<b>Internacionalizacija doma</b>
<p><i>Kurikul in programi</i></p> <p>Novi programi z mednarodno tematiko</p> <p>Vključitev mednarodnih, kulturnih, globalnih ali primerjalnih razsežnosti v obstoječe predmete/programme</p> <p>Tuji jezikovni študiji</p> <p>Področni ali regionalni študiji</p> <p>Skupne ali dvojne diplome</p>
<p><i>Proces poučevanja/učenja</i></p> <p>Aktivna vključitev mednarodnih študentov ter tistih študentov, ki so se vrnili iz študija v tujini, ter kulturna raznolikost v procesu poučevanja/učenja</p> <p>Virtualna študentska mobilnost v okviru skupnih programov ali raziskovalnih projektov</p> <p>Uporaba mednarodnih učenjakov ter lokalnih mednarodnih/medkulturnih strokovnjakov</p> <p>Integracija mednarodnih, medkulturnih študij primerov, igranje vlog, referenčni materiali</p>
<p><i>Obštudijske aktivnosti</i></p> <p>Študentski klubi in združenja</p> <p>Mednarodni in medkulturni dogodki v kampusu</p> <p>Povezave s skupnostjo osnovane na kulturnih in etničnih skupinah</p> <p>Podporne skupine in programi</p>
<p><i>Povezave z lokalnimi kulturnimi/etničnimi skupinami</i></p> <p>Vključitev študentov v lokalne kulturne in etnične organizacije na podlagi pripravništev, praks in aplikativnih raziskav</p> <p>Vključitev predstavnikov iz kulturnih ali etničnih skupin v aktivnosti poučevanja/učenja, raziskovalne iniciative in obštudijske dogodke</p>
<p><i>Raziskovalne in znanstvene aktivnosti</i></p> <p>Področni ali tematski centri</p> <p>Skupni raziskovalni projekti</p> <p>Mednarodne konference ali seminarji</p> <p>Objava člankov</p> <p>Mednarodni raziskovalni sporazumi</p> <p>Programi izmenjav na področju raziskovanja</p> <p>Mednarodni raziskovalni partnerji iz akademskega ali iz drugega sektorja</p> <p>Integracija gostujočih raziskovalcev in učenjakov v akademske aktivnosti na kampusu</p>

Vir: Knight (2006a, 27)

V povezavi z zagotavljanjem mednarodne razsežnosti v raziskovanju in v poučevanju na področju visokega šolstva je potrebno omeniti tudi za to potrebne strategije, ki se v povezavi s konceptom internacionalizacije visokega šolstva uporabljajo za označevanje tistih iniciativ, s

katerimi visokošolska institucija načrtovano in strateško integrira mednarodno razsežnost v raziskovanje, poučevanje in storitvene funkcije kot tudi v politike menedžmenta in v sistemsko raven (Knight 2006b). Za povečanje in vzdrževanje mednarodne razsežnosti v delovanju visokošolskih institucij se po Knightovi in de Witu (Knight 1999; de Wit 2002; Knight 2003) zahtevata dve komplementarni strategiji: programska in organizacijska strategija.

**Preglednica 3.8: Programske strategije za internacionalizacijo - institucionalna raven**

Aktivnosti in programi/Programske strategije	
<i>Študijski programi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izmenjave študentov in akademskega osebja</li> <li>Učenje tujih jezikov</li> <li>Internacionalizacija kurikula</li> <li>Področni ali tematski študiji</li> <li>Delo in študij v tujini</li> <li>Tuji študenti</li> <li>Proces poučevanja/učenja</li> <li>Dvojne/skupne diplome</li> <li>Čezkulturno usposabljanje</li> <li>Programi mobilnosti (fakulteta, osebje)</li> <li>Gostujoča predavanja in učenjaki</li> <li>Povezava med akademskimi programi in drugimi strategijami</li> </ul>
<i>Raziskovalne aktivnosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Področni in tematski centri</li> <li>Skupni raziskovalni projekti</li> <li>Mednarodne konference in seminarji</li> <li>Publikacija člankov</li> <li>Mednarodni sporazumi s področja raziskovanja</li> <li>Raziskovalni programi izmenjav</li> </ul>
<i>Zunanji odnosi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Domače aktivnosti</i></li> <li>Partnerstva med skupnostjo in nevladnimi organizacijami ali javno/zasebna partnerstva</li> <li>Skupnostne storitve in medkulturno projektno delo</li> <li><i>Čezmejne aktivnosti</i></li> <li>Mednarodno-razvojni projekti</li> <li>Čezmejni prenos izobraževalnih programov (komercialnih in nekomercialnih)</li> <li>Mednarodna partnerstva, povezave in mreže</li> <li>Usposabljanja, raziskovalni programi ter storitve osnovane na podlagi pogodb</li> <li>Alumni programi</li> </ul>
<i>Obštudijske dejavnosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Študentski klubi in združenja</li> <li>Mednarodne in medkulturne prireditve na kampusu</li> <li>Sodelovanje s kulturnimi in etničnimi skupinami</li> <li>Podporne skupine in programi</li> </ul>

Vir: Knight (2004, 14-15)

Programska strategija vključuje različne akademske iniciative v izobraževanju, v raziskovanju in v storitvah posamezne visokošolske institucije, organizacijska strategija vključuje

organizacijske iniciative menedžmenta skozi funkcije delovanja z namenom pospeševanja mednarodne razsežnosti. V povezavi s programskimi strategijami za internacionalizacijo visokega šolstva sta Knightova in de Wit (1995) v publikaciji *Strategies for the Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Avstralija, Kanada, Europe and the United States of America* identificirala štiri kategorije programskih strategij: aktivnosti povezane z raziskovanjem, aktivnosti povezane z izobraževanjem, aktivnosti povezane s strokovno pomočjo in z razvojnim sodelovanjem, obštudijske aktivnosti ter institucionalne storitve. Kasneje je Knightova (1997, 1999) strategije spremenila v akademske programe, raziskovalno in znanstveno sodelovanje, zunanje odnose in storitve ter obštudijske aktivnosti in jih leta 2004 dopolnila v skladu s spremembami, ki so nastali pod vplivom komercialno naravnanih vidikov k internacionalizaciji. Po Knightovi in de Witu (1995) se aktivnosti programskih strategij na institucionalni ravni med seboj ne izključujejo ter dodajata, da bo institucija le v izjemnih primerih imela eksplicitno strategijo, ki bo pokrivala vse ali večino od teh aktivnosti. »Pomembno je poudariti, da se institucij ne sme presojeti po njihovih strategijah za internacionalizacijo s predpostavko, da so vse ali večina od teh aktivnosti implicitni ali celo eksplicitni del njihovega načrta. Pomembnejše je, da institucije identificirajo svoje prioritete in kako bi le-te lahko bile integrirane v strateški načrt« (de Wit 2002, 124).

Poleg programskih strategij za internacionalizacijo visokega šolstva na institucionalni ravni sta Knightova in de Wit (1995) identificirala tudi organizacijske strategije za internacionalizacijo visokega šolstva na institucionalni ravni, kot so podpora vodstva, podpora in vključenost določenega števila akademskega in administrativnega osebja, delovno mesto, ki je odgovorno za mednarodne aktivnosti, ustrezno financiranje in podpora (notranja in zunanja), politika, spodbude in nagrade za akademsko in administrativno osebje, formalni komunikacijski kanali ter letno načrtovanje, proračun in proces ocenjevanja. Knightova (2004) organizacijske strategije, dopolnjene v skladu s spremembami na področju visokega šolstva v zadnjih letih, deli v naslednje štiri kategorije: upravljanje, delovanje, storitve in človeški viri.

**Preglednica 3.9: Organizacijske strategije za internacionalizacijo - institucionalna raven**

Organizacijske strategije	
<i>Upravljanje</i>	Podpora vodstva institucije Podpora in vključenost kritične mase akademskega in administrativnega osebja Jasni motivi in cilji za internacionalizacijo Prepoznavnost mednarodne dimenzije v poslanstvu, v načrtovanju ter v dokumentih institucije
<i>Delovanje</i>	Vključenost programov internacionalizacije v letne delovne načrte, v sisteme evalvacije in financiranja Ustrezna organizacijska struktura, sistemi (notranji in zunanji) za komunikacijo, povezave in koordinacijo Ravnotežje med centralizirano in decentralizirano promocijo in menedžmentom internacionalizacije Ustrezna finančna podpora in sistemi dodeljevanja sredstev
<i>Storitve</i>	Podpora ter vključenost splošnih strokovnih služb (študentske nastanitve, vpisna služba, pridobivanje finančnih sredstev, alumni, informacijska tehnologija) Vključenost akademskih podpornih služb (knjižnica, poučevanje in učenje, kurikularni razvoj, usposabljanje akademskega in administrativnega osebja) Vključenost študentskih podpornih služb za prihajajoče in odhajajoče študente
<i>Človeški viri</i>	Procedure privabljanja in izbora, ki prepoznavajo mednarodne ekspertize Nagrajevanje in napredovanje zaposlenih (s tem se spodbuja prispevek zaposlenih) Strokovni razvoj akademskega in administrativnega osebja Strokovna podpora pri mednarodnih zadolžitvah in enoletnih študijskih dopustih (sobotno leto) akademskega osebja

Vir: Knight (2004, 14-15)

V zvezi s programskimi in z organizacijskimi strategijami Knightova (2006) navaja, da so zaradi različnosti držav in njihovih pravnih podlag, kultur in različnih izobraževalnih sistemov, predstavljene zelo splošno, ter ugotavlja, da bi bilo potrebno internacionalizacijo visokega šolstva iz institucionalne ravni razširiti tudi na nacionalno ali sektorsko raven, kot je to opredeljeno tudi v delovni opredelitvi internacionalizacije visokega šolstva (Knight 2003). Na nacionalni ravni so vključene vse politike, ki jih zaznamuje mednarodna razsežnost izobraževanja. To so: zunanji odnosi, gospodarstvo, imigracije, zaposlovanje, znanost in tehnologija, kultura in kulturna dediščina, izobraževanje, družbeni razvoj in industrija ter trgovina. Na sektorski ravni so politike in programi povezani z namenom, z licenciranjem, z akreditacijo, s financiranjem, s kurikuli, s poučevanjem, z raziskovanjem in z regulacijo visokošolskega izobraževanja (Knight 2004). Za lažje razumevanje strategij internacionalizacije na različnih ravneh je v preglednici 3.10 predstavljena primerjava med politiko in programi na nacionalni, sektorski in institucionalni ravni.

**Preglednica 3.10: Politike in programi za internacionalizacijo na nacionalni, sektorski in institucionalni ravni**

Raven	Politika	Program
<i>Nacionalna</i>	Izobraževalne in druge politike, povezane z mednarodno razsežnostjo (kultura, znanost, imigracije, trgovina, zaposlovanje ...)	Nacionalni ali regionalni programi, ki promovirajo mednarodno razsežnost. Lahko so izvedeni s strani nevladnih organizacij ali agencij in so orientirani na različne vidike internacionalizacije (programi mobilnosti, raziskovalni programi).
<i>Sektorska</i>	Politike, povezane s funkcijami, financiranjem in reguliranjem visokega šolstva	Programi, pripravljeni in namenjeni zgolj za sektor visokega šolstva. Lahko so izvajani s strani javnih ali zasebnih institucij.
<i>Institucionalna</i>	Politike, ki se osredotočajo zgolj na internacionalizacijo in mednarodno razsežnost, ki predstavlja osnovno poslanstvo določene institucije	Izmenjava študentov, učenje tujih jezikov, dvojne/skupne diplome in tuji študenti.

Vir: Knight (2004, 17)

Knightova (2006) ugotavlja, da med strategijami, programi in politikami, ki se uporabljajo na nacionalni, sektorski in institucionalni ravni, obstaja hierarhična dimenzija. Politike imajo po njenem mnenju neposredne posledice za vse oblike ponudnikov visokošolskega izobraževanja (javne ali zasebne, profitne ali neprofitne institucije in podjetja). Pomembno je »zavedanje, da bodo številne politike, ki so povezane z mednarodno razsežnostjo izobraževanja vplivale tako na javne izobraževalne institucije kot tudi na komercialno naravnane zasebne ponudnike. Zato je obvezno, da so politike na nacionalni in sektorski ravni vključene v konceptualni okvir internacionalizacije visokega šolstva« (Knight 2004, 16).

#### **3.2.4.2 Razširjanje akademskega obzorja**

Poleg zagotavljanja mednarodne razsežnosti v poučevanju in raziskovanju je pomembna tudi druga podskupina akademskih motivov, ki jo de Wit (2002) imenuje razširjanje akademskega obzorja, in daje poudarek na študiju v tujini kot instrumentu internacionalizacije visokega šolstva. »Internacionalizacija visokega šolstva v obliki mobilnosti študentov in akademskega osebja je v ZDA razumljena kot oblika družbenega učenja z namenom multikulturne izkušnje« (de Wit 2002, 96) ter dodaja, da študij v tujini v zadnjem času pridobiva vse večji pomen tudi v Evropi, kjer so družbene in kulturne vrednote študija v tujini vse bolj priznane. O tem bomo podrobneje govorili v delu, kjer bomo proučevali vplive internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu.



### 3.2.4.3 *Institucionalna krepitev*

V okviru institucionalne krepitve obstaja trditev, da lahko internacionalizacija okrepi osnovne strukture in dejavnosti institucije ter omogoči iniciative, ki na podlagi izključno lokalnih virov in ekspertiz ne bi bile možne (de Wit 2002). Po ugotovitvah Endersa in de Weerta (2003) zmanjšanje javnega financiranja za visoko šolstvo (kar je trend povsod po svetu), stroški raziskovalne opreme in pomanjkanje akademskega osebja pospešujejo medinstitucionalno sodelovanje na različnih ravneh.

Severnoameriški izobraževalci se že dolgo časa zavedajo vrednosti podiplomskih študentov iz tujine v raziskovalnih programih ter pri dodiplomskem poučevanju. V nekaterih državah Evrope so omejitve v povezavi z viri pripeljali celo do situacije, kjer mora privabljanje (tako akademskega osebja kot študentov) na nekaterih akademskih področjih poseči na mednarodno raven z namenom njihove ohranitve. V ZDA se že dogaja, da akademsko osebje iz Azije zavzema večino delovnih mest v naravoslovnih fakultetah, kar je stvar bližnje prihodnosti tudi v evropskih državah. Negativna stran tega pojava je seveda beg možganov. Zato je pomembno, da se prizna potreba vzajemnih koristi partnerskih institucij in držav v aktivnostih mednarodnega sodelovanja (de Wit 2002, 97).

Tudi Enders in de Weert (2003) za evropske države ugotavljata, da je veliko število visokošolskih sistemov soočenih z zaposlovanjem akademskega osebja, ki je tik pred upokojitvijo, kar narekuje vprašanja in skrbi njihove nadomestitve. Poleg tega ugotavljata, da akademska zaposlitev za mlado generacijo ni več tako privlačna, kot je to pomenilo pred desetletji. Zdi se, da postajajo univerze manj konkurenčne zaradi finančnih priložnosti ter omejitev na področju napredovanja. To predstavlja velik izziv za prerazporeditev virov in za politiko zaposlovanja (privabljanje in usposabljanje, struktura zaposlenih in karijerne lestvice, razvoj in ocenjevanje zaposlenih) tako za starejšo kot za mlado generacijo akademskega osebja. Na nekaterih akademskih področjih je še posebej značilno, da so delovna mesta začeli zasedati bivši študenti, ki so prišli iz tujine, kot tudi tuji raziskovalci. Na Nizozemskem imajo na primer univerze težave s pridobivanjem domačih mladih znanstvenikov za doktorski študij, v okviru katerega pridobijo tudi zaposlitveni status (enako tudi na Švedskem in Norveškem), zato si prizadevajo, da pridobijo na ta mesta tuje študente (predvsem iz Srednje in Vzhodne Evrope ter Azije) (Enders in de Weert 2003). Tudi dokument Evropske komisije, ki govori o vlogah univerz v Evropi znanja (2003), smatra, da je internacionalizacija izobraževanja in raziskovanja eden izmed pglavitnih novih izzivov za univerze v Evropi. Razprave in trenutne izkušnje večkrat kažejo na ambivalentnost: na eni strani se zagovarja, da morata biti

visokošolski sistem in akademsko okolje čim bolj privlačno za tuje akademsko osebje, na drugi strani pa evropeizacija in internacionalizacija zbudjata strah pred begom možganov. Na eni strani je upanje, da bo evropeizacija prispevala k porušenju nacionalnih tradicionalnih posebnosti, ki veljajo za visokošolske sisteme, na drugi strani pa obstaja strah, da so lahko nacionalni standardi spodkopani na podlagi pritiska mednarodnega homogenizacijskega procesa (Enders in de Weert 2003).

Poleg pomanjkanja kadrovskih virov se določene visokošolske institucije oziroma nacionalne države soočajo tudi z nesorazmerjem ponudbe in povpraševanja visokošolskega izobraževanja ter s pomanjkanjem finančnih virov. »Zato lahko opazimo trend, da so nekatere države zainteresirane pretežno za prenos izobraževalnih programov v tuje države z namenom gospodarske rasti, druge države pa so zaradi slabšega družbenega in institucionalnega razvoja bolj zainteresirane za uvoz tujih izobraževalnih programov« (Knight 2005, 19) kot tudi za povečano privabljanje mednarodnih študentov. Böhm in drugi (2002) so celo napovedali, da bo število mednarodnih študentov (1,8 milijona v letu 2000) v prihodnosti še naraščalo ter da bo v letu 2025 na svetu 7,2 milijona mednarodnih študentov. Po mnenju Knightove (2006) bo del te napovedi resda uresničen na podlagi študentske mobilnosti, vendar dodaja, da bo določen odstotek predstavljal tudi porast mobilnosti izobraževalnih programov in ponudnikov izobraževanja oziroma čezmejno izobraževanje (o katerem smo podrobneje govorili v gospodarskih motivih za internacionalizacijo visokega šolstva). Vendar pa pojav čezmejnega izobraževanja »povzroča odmik od stare akademske kulture tradicionalnih univerz in briše razlike med akademskim, raziskovalnim izobraževanjem in strokovnim usposabljanjem ter kljubuje srednjeveški identiteti univerz« (Van Damme 2001, 5). Zato se »ostro razpravlja o tem, ali prenos izobraževalnih programov v druge države resnično prispeva k mednarodni razsežnosti v procesih poučevanja, raziskovanja in storitev. Če se zagovarja, da je izboljšanje kakovosti visokošolskega izobraževanja poglavitni cilj internacionalizacije visokega šolstva in ne ustvarjanje mednarodnih izvoznih trgov, je nujno, da se vzpostavi razmerje med motivi, ki se nanašajo na dodatne prihodke in akademske koristi« (Knight 1997, 10).

Ustvarjanje strateških povezav ter sodelovanje pri raziskovalnih aktivnostih se prav tako lahko razumeta kot pomembni obliki internacionalizacije visokega šolstva kot tudi motiva, ki vodita h krepitvi visokošolske institucije. »Tradicionalno, institucije visokega šolstva ustanavljajo svoje mednarodne povezave s partnerskimi institucijami v tujini v okviru

bilateralnih sporazumov, memorandumov o razumevanju in pisem o nameri« (de Wit 2002, 194). Ti sporazumi so lahko sklenjeni z različnimi (izobraževalnimi ali raziskovalnimi) nameni (akademska in študentska mobilnost, skupni študijski programi, razvoj kurikula, seminarji in konference, skupni raziskovalni projekti, mednarodni razvojni projekti itd.), na ravni oddelkov (kateder), centrov, fakultet, šol ali na institucionalni ravni. V nekaterih sporazumih je zelo konkretno zapisano, za kakšno sodelovanje gre in kakšne aktivnosti se bodo izvajale v okviru sporazuma, drugi sporazumi pa zgolj izražajo namen.<sup>56</sup> Pomemben trend, ki se pojavlja, je razvoj mreženja (ang. networking). »Porast združenj, konzorcijev in mrež v visokem šolstvu<sup>57</sup> v drugi polovici dvajsetega stoletja in še posebno v zadnjem desetletju je odraz globalizacije družbe in odziv visokega šolstva na ta proces« (de Wit 2002, 194) ter dodaja, da multilateralna združenja, konzorciji ali mreže v visokem šolstvu odražajo multilateralni značaj procesa internacionalizacije visokega šolstva. Za prihodnost de Wit (2002) napoveduje, da bodo strateška partnerstva v raziskovanju, v poučevanju in v prenosu znanja med visokošolskimi institucijami ter med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom izven nacionalnih meja osrednji del delovanja visokega šolstva z namenom upravljanja s spremembami, ki jih je/bo doprinesla globalizacija. Poleg tega mednarodno in interdisciplinarno sodelovanje predstavlja ključ pri reševanju globalnih problemov, ki so povezani z okoljem, zdravjem in kriminalom. Če pogledamo izsledke raziskav o internacionalizaciji visokega šolstva, ki jo je IAU izvedla v letih 2005 in 2010, lahko ugotovimo, da v raziskavi, ki je bila izvedena leta 2005,<sup>58</sup> raziskovanje in produkcija znanja

---

<sup>56</sup> Število bilateralnih in multilateralnih sporazumov na ravni članic visokošolskih institucij se je v zadnjih desetih letih izrazito povečalo. Ponavadi članice ne morejo vzdrževati ali realizirati vseh dogovorov, ki so jih sklenile, zato ostajajo nekateri sporazumi neaktivni in zapisani zgolj na papirju.

<sup>57</sup> Navajamo le nekaj svetovnih združenj, konzorcijev, mrež v visokem šolstvu (s poudarkom na internacionalizaciji) po abecednem redu: Academic Cooperation Association - ACA (Belgija); Association for Studies in International Education - ASIE; Association of Heads of University Administration - AHUA (Združeno kraljestvo); Asociación Mexicana Para la Educación Internacional - AMPEI (Mehika); Asia-Pacific Association for International Education - APAIE (Južna Koreja); Association of East Asian Research Universities - AEARU; Asociación de Universidades Grupo Montevideo - AUGM (Urugvaj); Association of International Education Administrators - AIEA (ZDA); Association of University Administrators - AUA (Združeno kraljestvo); Association of International Educators - NAFSA (ZDA); Education International - EI (Belgija); European University Association - EUA (Belgija); European Association of International Education - EAIE (Nizozemska); European Consortium of Innovative Universities - ECIU; European Association for University Lifelong Learning - EUCEN (Belgija); Higher Education Development Association - Hedda (Norveška); Heads of University Management and Administration Network in Europe - HUMANE (Belgija); IENetwork Institute of International Education (ZDA); International Education Association of Australia - IEAA (Avstralija); International Education Association of South Africa - IEASA (Južna Afrika); Japan Network for International Education - JAFSA (Japonska); Network of the Universities from the Capitals of Europe - UNICA (Belgija); Universities Association for Lifelong Learning - UALL (Združeno kraljestvo); Universities Personnel Association - UPA (Združeno kraljestvo). Med akademske konzorcije lahko prištevamo tudi konzorcije v okviru Joint Study Programme v shemi ERASMUS, konzorcije v Framework Programme for Research and Development Evropske komisije in konzorcije, ki so usmerjeni v tehnično podporo projektom. Omenimo lahko tudi druge pomembne institucije, ki se ukvarjajo s podporo, raziskavami in s proučevanjem visokega šolstva (nekateri prav tako vključujejo različne partnerske povezave), kot so: Canadian Bureau for International Education - CBIE (Kanada); Centre for Higher Education Development - CHE (Nemčija); Council on International Educational Exchange - CIEE (ZDA); Center for Higher Education Policy Studies - CHEPS (Nizozemska); European Centre for Strategic Management of Universities - ESMU (Belgija); Higher Education Policy Institute - HEPI (Združeno kraljestvo); Higher Education Academy (Združeno kraljestvo); International Centre for Higher Education Management - ICHEM (Združeno kraljestvo); Leadership Foundation for Higher Education (Združeno kraljestvo); Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education - NUFFIC (Nizozemska); Society for Research into Higher Education (Združeno kraljestvo); itd.

<sup>58</sup> 2005 IAU Global Survey Report Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges (ključni rezultati dosegljivi na spletni strani: [http://www.iau-aiu.net/internationalization/pdf/Key\\_results\\_2005.pdf](http://www.iau-aiu.net/internationalization/pdf/Key_results_2005.pdf)). V raziskavo so bile vključene visokošolske institucije iz Afrike, Azijsko-Pacifiške regije, Evrope, Latinske Amerike in Karibov, Srednjega vzhoda in Severne Amerike (N=526).

predstavlja celo drugi najpomembnejši motiv za internacionalizacijo visokega šolstva med svetovnimi visokoškolskimi institucijami, ki so bile vključene v raziskavo (Knight 2006a). Rezultati v zvezi s tem so nekoliko drugačni štiri leta kasneje, kjer lahko iz raziskave, objavljene v letu 2010, razberemo, da je raziskovanje in produkcija znanja šele na četrtem mestu po pomembnosti motivov za internacionalizacijo visokega šolstva (Egron-Polak in Hudson 2010).

#### 3.2.4.4 *Profil in status*

Pridobitev mednarodnega ugleda in statusa visokoškolskih institucij postaja čedalje aktualnejši motiv za internacionalizacijo visokega šolstva. V povezavi s tem motivom se v zadnjem obdobju vse pogosteje uporablja nov termin: *univerze svetovnega razreda* (ang. world-class university), ki se ne nanaša zgolj na izboljšanje kakovosti učenja in raziskovanja v visokem šolstvu, temveč tudi na razvoj zmogljivosti visokošolske institucije, da bo konkurirala na globalnem trgu visokega šolstva (Salmi 2009). Od visokega šolstva se pričakuje, da bo konkuriralo na globalni in komercialni osnovi, »visokošolska institucija pa bo uspešna samo takrat, če si bo prizadevala okrepiti svoj mednarodni ugled in prepoznavnost kot univerza svetovnega razreda« (Teichler 2009, 104). Vendar se na tem mestu pojavlja paradoks. Namreč, »vsi si želijo univerze svetovnega razreda, nihče pa ne ve, kaj to je in kako do tega priti« (Altbach v Salmi 2009, 4). Poprej je sicer veljalo, da so univerze elitni status pridobile na podlagi mednarodnega priznanja in ugleda, kot je to veljalo za Ivy League univerze v ZDA,<sup>59</sup> za Univerzo v Oxfordu in Cambridgeu ter za Univerzo v Tokiu, ki so bile brez dokazovanja odličnih rezultatov že od nekdaj upoštevane kot posebna skupina elitnih univerz. Z uveljavitvijo lestvic najboljših univerz oziroma visokoškolskih institucij (ang. university rankings ali ang. league tables), ki jih od leta 2003 pripravljata Shanghai Jiao Tong University<sup>60</sup> ter The Times Higher Education,<sup>61</sup> so se v povezavi z identifikacijo in klasifikacijo univerz svetovnega razreda začeli uporabljati bolj sistematični načini (Salmi 2009). Lahko bi jih imenovali tudi mednarodni akademski standardi. Visokošolske institucije, ki so uvrščene na omenjenih lestvicah, so opredeljene kot univerze svetovnega razreda oziroma kot visoko kakovostne visokošolske institucije, kar posledično narekuje večji interes

---

<sup>59</sup> Ivy League je združenje osmih univerz iz ZDA: Univerze Brown, Univerze Columbia, Univerze Cornell, Visoke strokovne šole Dartmouth, Univerze Harvard, Univerze Princeton, Univerze Pensilvanije in Univerze Yale, za katere velja splošno prepričanje, da so to ene najelitnejših visokoškolskih institucij na svetu.

<sup>60</sup> Glej spletno stran: Academic Ranking of World Universities (ARWU), <http://www.arwu.org/>.

<sup>61</sup> Glej spletno stran: The Times Higher World University Rankings (THE-WUR) - <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.

po vpisu na le-te s strani najbolj talentiranih študentov, večje število mednarodnih študentov, večje število mednarodnega osebja kot tudi večje število visoko kakovostnih raziskovalnih projektov. To med drugim vodi do ponovne krepitev mednarodnega ugleda ter posledično izboljšanja položaja na lestvicah. Vzpostavlja se domneva »bolj ko je univerza mednarodna, boljša je« (Knight 2001, 233). S to predpostavko institucije visokega šolstva tekmujejo za doseganje mednarodnih akademskih standardov, ki posledično prinašajo priznavanje v globalnem prostoru visokega šolstva. »Akademski standardi ostajajo še vedno pomembni, toda zaznati je možno premik od poudarkov na visoko kakovostni akademski izkušnji za študente in akademsko osebje k poudarku, kjer so akademski standardi del marketinških aktivnosti z namenom konkurenčne prednosti na domačem in na mednarodnem trgu« (Knight 2004, 26). Če se ponovno vrnemo k ugotavljanju, zakaj mednarodni profil in status visokošolske institucije predstavljata pomemben motiv za udeležanje koncepta internacionalizacije visokega šolstva na institucionalni ravni, si lahko v neki meri odgovorimo z identifikacijo osnovnih značilnosti univerze svetovnega razreda. To so: »izjemno kvalificirano akademsko osebje, odličnost v raziskovanju, kakovostno poučevanje, visoka raven vladnih in nevladnih virov financiranja, mednarodni in izjemno talentirani študenti, akademska svoboda, avtonomna struktura upravljanja, dobra opremljenost prostorov za poučevanje, raziskovanje, administracijo in za študente« (Altbach 2004; Niland 2000, 2007; Khoo in drugi 2005 v Salmi 2009, 5). Alden in Lin (v Salmi 2009) podajata celo daljši seznam ključnih lastnosti univerz svetovnega razreda, ki so z vidika internacionalizacije visokega šolstva še posebej zanimive. Na tem mestu bomo osvetlili zgolj ključne značilnosti univerze svetovnega razreda, ki se povezujejo s konceptom internacionalizacije visokega šolstva ter jih lahko razumemo kot aktivnosti visokošolske institucije, ki pripomorejo k doseganju višjega motiva, to je mednarodni profil in status visokošolske institucije. V povezavi z internacionalizacijo visokega šolstva sta Alden in Lin (v Salmi 2009) opredelila ključne značilnosti univerz svetovnega razreda. Univerze svetovnega razreda lahko privabljajo in zadržijo najboljše osebje, privabljajo mednarodno osebje in visok delež študentov iz tujine, delujejo znotraj globalnega trga in so mednarodne v številnih aktivnostih (npr. raziskovalne povezave, izmenjave študentov in akademskega osebja ter gostovanja mednarodnih strokovnjakov), imajo različne vire prihodkov (npr. vladni, zasebni, raziskovalni viri in šolnine tujih študentov), se nenehno primerjajo z najboljšimi univerzami in z oddelki na svetovni ravni.

#### 3.2.4.5 *Izboljšanje kakovosti*

Za večino visokošolskih institucij predstavlja koncept internacionalizacije visokega šolstva sredstvo za izboljšanje njihove kakovosti kot tudi kakovosti visokošolskega izobraževanja, kar se pogosto razume kot cilj internacionalizacije. O tem bomo podrobneje govorili v delu, kjer bomo proučevali predpostavko, v okviru katere se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva vpliva na izboljšanje kakovosti visokošolskih institucij.

### **3.3 Zaključek in izhodišča za nadaljevanje**

To poglavje smo zasnovali na konceptu internacionalizacije visokega šolstva, ki predstavlja osrednje teoretsko izhodišče te disertacije. V prvem podpoglavju smo uvodoma predstavili diskurze, povezane s terminologijo internacionalizacije visokega šolstva ter v nadaljevanju prikazali evolucijo opredelitve pomena obravnavanega koncepta. Na podlagi združitve opredelitve pomena internacionalizacije visokega šolstva s strani dveh avtorjev (Knight 2003; Sanderson 2008) smo prevzeli naslednjo opredelitev: *Internacionalizacija visokega šolstva je proces, ki na različnih ravneh (globalna, regionalna, sektorska, institucionalna, fakultetna in individualna raven) integrira mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namen, funkcije ali prenos visokošolskega izobraževanja*. Poleg opredelitve pomena smo se v prvem podpoglavju usmerili tudi v raziskovanje poglobitvinih razlik najpogosteje uporabljenih sorodnih terminov, kot so mednarodno izobraževanje, globalizacija, transnacionalno izobraževanje, čezmejno izobraževanje in brezmejno izobraževanje, ki se s terminom internacionalizacije visokega šolstva večkrat enačijo.

V drugem podpoglavju smo se osredotočili na predstavitev splošnega okvira štirih kategorij motivov za internacionalizacijo visokega šolstva, kot so družbeno-kulturni, politični, gospodarski, akademski motivi ter poskusili raziskati prevladujoče motive za internacionalizacijo visokega šolstva v sodobnem času. Prav tako smo si v tem vsebinskem odseku zastavili cilj določiti aktualne trende glede na regionalni izvor visokošolskih institucij kot tudi ugotoviti ali so gospodarski motivi za internacionalizacijo visokega šolstva v sodobnem času resda prevladali nad akademskimi motivi. Na podlagi sinteze motivov za internacionalizacijo visokega šolstva v sodobnem času ugotavljamo, da 1) obstaja prekrivanje motivov za internacionalizacijo visokega šolstva tako znotraj držav kot tudi med različnimi skupinami deležnikov visokega šolstva, 2) posamezne države ne zasledujejo samo enega

motiva za internacionalizacijo visokega šolstva, temveč kombinacijo motivov, pri katerih vlada hierarhija v prioritetah (ki se lahko spreminjajo), podobno velja tudi za visokošolske institucije, 3) imajo motivi za internacionalizacijo visokega šolstva močan vpliv na razvoj in izvedbo obravnavanega koncepta. Tudi de Wit (2010) navaja, da se motivi za internacionalizacijo visokega šolstva razlikujejo glede na časovno obdobje kot glede na državo/regijo, kar vodi do različnih pristopov in politik. Dodaja, da so zaradi sprememb v zadnjem obdobju motivi v različnih delih sveta vse bolj povezani med sabo. V povezavi s predstavljenimi ugotovitvami zaključujemo, da ni mogoče trditi, da so gospodarski motivi za internacionalizacijo visokega šolstva v sodobnem času prevladali nad akademskimi motivi, temveč se motivi za internacionalizacijo visokega šolstva (družbeno-kulturni, politični, gospodarski in akademski) med seboj prekrivajo, tako znotraj držav kot tudi med različnimi skupinami deležnikov v visokem šolstvu (vladni,<sup>62</sup> izobraževalni,<sup>63</sup> in zasebni<sup>64</sup> sektor). Res pa je, da gospodarski motivi, ki se kažejo kot posledica procesa globalizacije, v določenih državah po svetu čedalje bolj pridobivajo na pomenu. To pa predvsem zaradi zmanjšanega javnega financiranja visokošolskega izobraževanja (kar je trend povsod po svetu) kot tudi konkretne identifikacije prispevka h gospodarskemu ali institucionalnemu razvoju. V povezavi s slednjim nas v pričujočem delu zanima, ali je mogoče dokazati tudi predpostavke, v okviru katerih se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij kot tudi na razvoj človeških virov v visokem šolstvu. Pri tem vprašanju trčimo ob številne nedognanosti, ki so povezane tako z merjenjem domnevnega vpliva kot s teoretično zasnovo, kar bomo obravnavali v nadaljevanju.

---

<sup>62</sup> Vladni sektor vključuje različne ravni: od nadnacionalnih teles do nacionalnih, regionalnih in lokalnih ravni. Znotraj vladnega sektorja obstajajo številne skupine deležnikov, ki so si med seboj različne in imajo številne interese za mednarodno razsežnost visokega šolstva. Najbolj opazni so resorji, ki so odgovorni za izobraževanje. Poleg teh kažejo znaten interes za mednarodno razsežnost visokega šolstva tudi druge vladne enote, kot so zunanje zadeve, kultura, gospodarski razvoj in trgovina, znanost in tehnologija.

<sup>63</sup> Izobraževalni sektor vključuje različne oblike institucij (visoke šole, institute, politehnike, univerze), ki sestavljajo visokošolski sistem, znanstvene raziskovalne skupine ter skupine disciplin, strokovna in članska združenja, študente, profesorje, raziskovalce in administrativno osebje ter druge skupine.

<sup>64</sup> Zasebni sektor je heterogena skupina zaradi različnih interesov proizvodnje, storitvenih ali trgovinskih podjetij, narave njihovih produktov in storitev kot tudi njihovih geografskih interesov. Pomembno je poudariti, da je zasebni sektor veliko širši od zasebnih ponudnikov izobraževanja (povzeto po de Wit 2002).

## 4 VPLIVI INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA NA KAKOVOST VISOKEGA ŠOLSTVA

Kakovost in internacionalizacija sta strateški vprašanji, ki sta na začetku novega tisočletja ključni za področje visokega šolstva (de Wit 2002). Literatura, ki povezuje tako koncept internacionalizacije visokega šolstva kot tudi koncept kakovosti visokega šolstva, se nanaša na različne pristope v obravnavi njune medsebojne povezanosti. V okviru prvega vidika se predpostavlja, da krepitev mednarodne razsežnosti v poučevanju, raziskovanju in v storitvah visokošolske institucije izboljšuje kakovost visokošolskega izobraževanja kot tudi kakovost visokošolskih institucij. Drugi vidik medsebojne povezave med internacionalizacijo in kakovostjo visokega šolstva odpira Van Damme (2001), ki ugotavlja, da smo prišli do točke v razvoju globalnega univerzitetnega sistema, kjer so politike in prakse internacionalizacije soočene z izzivom kakovosti. Po njegovem mnenju mora biti vprašanje kakovosti upoštevano in obravnavano v vseh sodobnih oblikah internacionalizacije visokega šolstva ter izraženo v jasnih strateških pristopih. Spregled tega lahko predstavlja znatne omejitve v nadaljnjem razvoju internacionalizacije visokega šolstva. Tretji vidik obravnava integracijo mednarodne razsežnosti v sisteme zagotavljanja in ocenjevanja kakovosti visokošolskega izobraževanja na nacionalnih ravneh kot tudi zagotavljanje kakovosti visokega šolstva na mednarodni ravni, kot so mednarodne akreditacije ter priznavanje kvalifikacij, ki so pridobljene z udeležbo v mednarodnih študijskih programih ter globalno razvrščanje visokošolskih institucij. Ne glede na pomembnost vseh treh vidikov bo disertacija v nadaljevanju osredotočena zgolj na prvi vidik medsebojne povezanosti oziroma na obravnavo predpostavke, da proces internacionalizacije visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij.

Še preden se poglobimo v raziskovanje povezav med obema aktualnima elementoma na področju visokega šolstva, se bomo sprva na kratko posvetili ozadju koncepta kakovosti visokega šolstva ter predstavili določene nedognanosti glede opredelitve pomena, ki so povezani s tem konceptom v sodobnem času. V literaturi je koncept kakovosti visokega šolstva večkrat obravnavan pod naslednjimi termini: *zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu* (ang. quality assurance in higher education), *ocenjevanje kakovosti v visokem šolstvu* (ang. quality assessment in higher education ter ang. evaluation of quality in higher education) in *spremljanje kakovosti v visokem šolstvu* (monitoring of quality in higher education), kar predstavlja precejšnjo zmedo, za vse, ki to področje proučujejo, raziskujejo. Zato se v nadaljevanju osredotočamo na obravnavo koncepta na splošno ter pri tem puščamo



ob strani poglobitev v različne metode zagotavljanja, ocenjevanja ali spremljanja kakovosti visokega šolstva, ki se razlikujejo od države do države.

#### 4.1 Naraščajoče zahteve za zagotavljanje kakovosti visokega šolstva

»V svetu narašča zanimanje javnosti za kakovost visokega šolstva. Glavni razlogi, ki pojasnjujejo povečano pozornost, namenjeno problematiki kakovosti v visokem šolstvu, so ekspanzija in diverzifikacija visokošolskih sistemov, konkurenčnost nacionalnih gospodarstev, splošen trend po decentralizaciji visokega šolstva in hkrati težnje po okrepljeni institucionalni avtonomiji ter internacionalizacija visokega šolstva« (Kump 1995, 67). Podobne razloge ugotavljata tudi Brennan in Shah (2000) v študiji *Quality Management, Quality Assessment and the Decision-Making Process*, v kateri je bilo zajetih devetindvajset visokošolskih institucij iz štirinajstih držav.<sup>65</sup> Študija razkriva, da so razlogi, kot so množičnost visokega šolstva,<sup>66</sup> vse večja diverzifikacija<sup>67</sup> (tako pri vrstah institucij kot tudi pri vrstah programov ter pri študentih, ki se vpisujejo v visokošolske institucije) in zmanjšanje javnega financiranja<sup>68</sup> visokošolskega izobraževanja tisti dejavniki, ki so narekovali večjo zavzetost za zagotavljanje kakovosti visokega šolstva ter njegovo izboljšanje kot tudi spremembe v mehanizmih upravljanja visokega šolstva s strani nacionalnih vlad<sup>69</sup>. De Wit (2002) dodaja, da je vse večji pomen, ki se pripisuje kakovosti visokega šolstva povezan tudi s spremenjenimi razmerji med visokošolskimi institucijami, gospodarstvom in študenti, kjer slednji s povečanim povpraševanjem po visokošolskih storitvah ter kot glavni vir financiranja visokega šolstva terjajo vse večjo odgovornost s strani visokošolskih institucij. »Viri prihodkov za institucije so postali vse bolj raznoliki (javno financiranje, pogodbeno financiranje in šolnine) ter razmerja med institucijami visokega šolstva ter njihovimi vladami

<sup>65</sup> Avstralija, Belgija, Kanada, Danska, Finska, Francija, Grčija, Madžarska, Italija, Mehika, Nizozemska, Španija, Švedska in Združeno kraljestvo.

<sup>66</sup> Na znanju temelječa produkcija blaga in storitev je zastavila zahteve po visoko izobraženi delovni sili, kar je povečalo povpraševanje po visokošolskih storitvah. Dokaz tega fenomena se odraža v povečanem deležu univerzitetnih ali visokošolskih diplomantov (Svetovna banka 2002).

<sup>67</sup> Zasebne visokošolske institucije in institucije usmerjene v izobraževanje na daljavo in e-učenje ter čezmejni ponudniki visokošolskih storitev kot tudi politehnike, visoke šole in različna podjetja so dandanes povsod po svetu postali alternativni ponudniki visokošolskih storitev.

<sup>68</sup> Povečana skrb za kakovost visokošolskega izobraževanja je posredno povezana tudi z globalnim pojavom zmanjševanja javnega financiranja visokošolskega izobraževanja. V obdobju gospodarske recesije v sredini devetdesetih let prejšnjega stoletja so se oblikovali različni modeli financiranja visokošolskih institucij. V povezavi z internacionalizacijo visokega šolstva predstavljajo spremembe v financiranju visokošolskega izobraževanja enega izmed ključnih izhodišč za internacionalizacijo visokega šolstva (glej podpoglavje Gospodarski temelji za internacionalizacijo visokega šolstva). Kot rezultat tega se v zadnjem obdobju tako od javnih kot od zasebnih visokošolskih institucij zahteva, da iščejo druge alternativne vire prihodkov. Alternativni finančni viri ponavadi predstavljajo: gospodarstvo, industrija, različne fundacije in zasebne korporacije, prihodki od šolnin domačih in tujih študentov ter šolnin študentov, ki so vpisani na študijski program, ki ga določena institucija izvaja v tujini. Dodatna finančna sredstva si visokošolske institucije pridobijo tudi s prodajo ekspertiz s področja izobraževanja in raziskovanja, z izvedbo različnih programov o profesionalnem razvoju in ustanovitvijo posebnih organizacijskih enot, ki so namenjene raziskavam »po meri strank«. Na območju EU je značilno tudi financiranje z različnimi evropskimi sredstvi, kot so: strukturni skladi in okvirni programi za raziskovanje.

<sup>69</sup> Nacionalne vlade so v večji meri začele poudarjati institucionalno avtonomijo, konkurenčnost ter odgovornost.

vse bolj oddaljena (deregulacija, lump-sum financiranje, pogodbe za določen čas), prispevki gospodarstva in študentov so se relativno povišali ter s tem tudi njihove zahteve po zagotavljanju kakovosti« (de Wit 2002, 152). Zaupanje v visoko šolstvo, ki je bilo po Brennanu in Shahovi (2000) dotlej osnovano na kombinaciji 1) zagotavljanja kakovosti, ki je temeljilo na elitizmu in 2) vladni regulaciji ključnih komponent izobraževalnega procesa, ni več zadostovalo spremenjenim okoliščinam. Tudi Jelenc Krašovčeva (2003) ugotavlja, da se institucije visokega šolstva do nedavnega niso same zavzemale za preoblikovanje lastnih konceptov in za razvijanje različnih mehanizmov, ki bi sistematično in celostno nadzirali kakovost dela na visokošolskih institucijah. »Dokler so bile univerze elitne, je bil nadzor nad kakovostjo intrinzičen, notranji, netransparenten; ko postaja univerza množična, država zahteva, da univerze dokazujejo odgovornost za javna sredstva z vzpostavljenimi notranjimi mehanizmi zagotavljanja kakovosti« (Jelenc Krašovec 2003, 77). Podobno ugotavlja tudi de Weert (1990), ki pravi, da se je »mnogo nacionalnih vlad zavzelo za večjo avtonomijo institucij visokega šolstva z namenom, da te delujejo bolj učinkovito znotraj svojega okolja ter, da se odzovejo na družbene in industrijske zahteve« (de Weert 1990, 57), vendar so na drugi strani postavile pogoj dokazovanja odgovornosti in izboljšanja kakovosti s strani visokošolskih institucij.<sup>70</sup>

»Naraščajočo skrb za nadzor nad kakovostjo je mogoče razumeti kot logično posledico zmanjšane prisotnosti vlad v notranjih zadevah univerzitetnega in ne-univerzitetnega sektorja (de Weert 1990, 57). »Ker so visokošolski sistemi postali zelo kompleksni in ekstenzivni, so vlade sprevidele, da je centralna regulacija neučinkovita. Oblikovalci visokošolskih politik so uvedli pojem deregulacija oziroma pojem samoregulacija, kar v visokošolskem kontekstu pomeni, da vlade opredelijo le splošni okvir visokega šolstva, visokošolske institucije pa ga same nadalje podrobno razdelajo in izpopolnijo« (Kump 1999, 25). Gre pravzaprav za »konceptualni preobrat – premik od tradicionalne »intervencijske« naproti novi supervizijski državi« (Neave in Van Vught v Zgaga 2007, 32). »V supervizijski državi imajo visokošolske institucije več svobode pri postavljanju svojih poslanstev, ciljev in strateških načrtov, hkrati pa je ta nova svoboda omejena z odgovornostjo, ko morajo širši javnosti s pomočjo vzpostavljenih mehanizmov evalvacije demonstrirati doseganje svojih ciljev« (Kump 1999, 25). Kot del trenda deregulacije (zmanjšanje neposrednega vladnega nadzora nad visokim šolstvom) ter spodbujanja institucionalne avtonomije, fleksibilnosti in različnosti na

<sup>70</sup> V akademski skupnosti je zmanjševanje javnega financiranja visokega šolstva ter zahteve po povečani odgovornosti in kakovosti povzročile vroče razprave, ki so bile (in še so) povezane predvsem z omejevanjem tradicionalne avtonomije in akademske svobode.

institucionalnem, so bili vzpostavljeni sistemi vrednotenja kakovosti, ki po mnenju Neaveja in van Vughta (v Brennan in Shah 2000) kažejo celo na konvergenco v regulaciji visokošolskih sistemov. Neave (v de Weert 1990) trdi, da gre pri spodbujanju institucionalne avtonomije le za »pogojno avtonomijo«, na podlagi katere so institucije svobodne, da razvijajo pobude, predmete in raziskovanje, »pod pogojem, da so dosegle določeno ali pričakovano stopnjo, na primer, rezultate diplomantov ali lahko dokažejo razmerje zaposlenih, ki je določeno znotraj nacionalnih norm ali pravil, itd.« (Neave v de Weert 1990, 58). »Institucije so pridobile več avtonomije, vendar so morale postati bolj odgovorne: zavezane so k učinkoviti porabi javnih sredstev in k iskanju drugih alternativnih virov kot tudi k odprtosti do gospodarstva in družbe. Posebno orodje za in dokaz institucionalne odgovornosti se kaže v razvoju in implementaciji metod za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu« (Zgaga 2007, 32). »Postalo je jasno, da primarna dolžnost za kakovost leži znotraj visokošolskih institucij« (Zgaga 2007, 41).

Jelenc Krašovčeva (2003) navaja, da se zaradi spremenjenih »razmerij med državo, trgom na eni strani ter znanjem, družbo in visokošolskimi institucijami na drugi spreminja tudi avtonomnost visokega šolstva do te stopnje, da samo ne more odločati, kakšna kvalitetna raven še ustreza zahtevam in ciljem univerze in kakšna ne« (Jelenc Krašovec 2003, 77). Kumpova (v Jelenc Krašovec 2003) ugotavlja, da »v razmerjih med državo, akademsko skupnostjo in trgom, akademska skupnost želi predvsem kolegialno kontrolo, država kazalce kakovosti, trg pa poudarja predvsem zahteve uporabnikov« (Kump v Jelenc Krašovec 2003, 74). »Bolj ko se vlade premikajo v smeri samoregulacije in vodenja na daljavo, bolj promovirajo krepitev menedžerske avtoritete znotraj institucij kot tudi izboljšanje sistemov odgovornosti«<sup>71</sup> (Goedegebuure in drugi v Brennan in Shah 2000, 336). Ideja zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu se tako pogosto nanaša na ideologijo novega javnega menedžmenta (ang. New Public Management), ki je po mnenju Westerheijdna (2007) povezana z naraščajočo privatizacijo in marketizacijo na področju visokega šolstva, kar

---

<sup>71</sup> Slaughterjeva in Leslie (1997), ki sta raziskovala gonilne sile za prestrukturiranje visokega šolstva v angleško govorečih državah (Avstralija, Kanada, Združeno kraljestvo in ZDA) in svoje izsledke objavila v knjigi *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* (1997), sta ugotovila, da so države sprejele politiko, ki spodbuja komercialne raziskave in razvoj ter poslovne ali poklicne kurikule. Vse države, vključene v raziskavo, so pripisovale visok pomen visokemu šolstvu za nacionalno gospodarstvo in dajale prednost tistim kurikulumom, ki so bili relevantni za trg dela ter nakazovale posebno nagnjenost k tržno naravnanim aktivnostim visokošolskih institucij (želja po povečanju števila študentov, vendar z nižjimi stroški). Značilno je tudi opuščanje temeljnih raziskav ter večji poudarek na aplikativnih raziskavah. Visoko šolstvo je ne glede na državo integrirano v širše vladne procese načrtovanja ter primarno osredotočeno na gospodarsko rast. Na podlagi teh izsledkov Slaughterjeva in Leslie (1997) zaključujeta, da so spremembe v politikah, kot so premik k akademskemu kapitalizmu, premik k tržno naravnemu pristopu v visokošolskih institucijah in povezave z industrijo, zgodile z namenom zagotoviti finančna sredstva, izkoristiti intelektualni kapital ter pridobiti nova finančna sredstva za visokošolske institucije. Clark (1998) v svoji knjigi *Creating Entrepreneurial Universities* ugotavlja, da univerze niso v ravnovesju s svojim okoljem. Obkroža jih preveč zahtev s strani številnih deležnikov, same pa so preslabo opremljene, da bi se ustrezno odzvale. Za tradicionalne modele univerzitetnega upravljanja je značilno kolegialno odločanje, ki pa je glede na hitro spreminjajoče se okolje, neustrezno. Posledično so v okviru univerz bile ustvarjene nove oblike avtoritet, ki jih lahko najdemo v gospodarskih strukturah. Clark (1998) celo posplošuje, da so univerze prevzele gospodarski model delovanja in postale podjetniške.

posledično zahteva povečano stopnjo nadzora in vrednotenja kakovosti. »Menedžerski način pomeni premik od neformalne kolegialne kontrole k sistematični evalvaciji, ki predstavlja kombinacijo mehanizmov zunanjega in notranjega ocenjevanja kakovosti akademskega dela« (Kump 2001, 30). V zvezi z vrednotenjem kakovosti visokošolskega izobraževanja Jelenc Krašovčeva (2003) poudarja, da ne glede na to, kateri dejavnik prevladuje (akademska skupnost, država ali trg), je najpomembnejše vprašanje, »komu ali čemu služi vrednotenje kakovosti. Ali je namen le zbiranje podatkov (o številu študentov, diplomantov, zaposlenih, načinu vodenja, itd.) za zunanji nadzor, ali pa je cilj ugotavljanja kakovosti resnično izboljšanje kakovosti poučevanja, raziskovanja in upravljanja na univerzi« (Jelenc Krašovec 2003, 75)

Pomembno je, da se z vrednotenjem izboljša proces poučevanja in raziskovanja kot tudi vodenje in organiziranje univerze. Značilno za nove pristope je predvsem to, da skušajo usklajevati zunanji in notranji nadzor, to pa je sprejemljivo tako za vlado kot za visokošolske institucije. Sistemi, ki vključujejo notranjo in zunanjo evalvacijo, uporabljajo predvsem metode notranje samoevalvacije (notranja evalvacija) ter metode zunanjega kolegialnega nadzora (zunanja evalvacija), te pa občasno dopolnjujejo z metodo institucionalne revizije (Jelenc Krašovec 2003, 75).

Povezovanje notranjega in zunanjega zagotavljanja kakovosti je tudi eno od priporočil Evropskega združenja za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (ang. European Association for Quality Assurance in Higher Education, v nadaljevanju: ENQA) (2005). Vendar pri notranjem zagotavljanju kakovosti Trunk Širca (2010) ugotavlja, da obstaja še vedno veliko neizkoriščenih potencialov. »Kultura kakovosti še vedno ni dovolj razvito področje, da bi se področje (predvsem notranjega) zagotavljanja kakovosti optimalno razvijalo. Presoje kakovosti visokošolskih institucij so še vedno naravnane na notranje informacije (iz informacijskega sistema visokošolskih institucij in na druge informacije, ki jih dajejo notranji deležniki, med katere uvrščamo tudi študente)« (Trunk Širca 2010, 130).

Za optimalno raven kulture kakovosti visokošolskih institucij mora biti značilno: dobro poznavanje visokošolskih institucij (preko različnih notranjih in zunanjih presoj), naravnost vseh zaposlenih v izboljševanje delovanja in odprtost visokošolskih institucij okolju. Razvoj tega področja bo ustvaril temelje za zaupanje med različnimi akterji na institucionalni, nacionalni in mednarodni ravni, kar bo podlaga za ustvarjanje premikov na drugih področjih, ki jih predlagajo evropski akterji. Zaupanje je osnova za mednarodno povezovanje in sodelovanje, ki se (med drugim) odraža v ustvarjanju sinergijskih učinkov pri snovanju, izvajanju in zagotavljanju kakovosti sistemov zagotavljanja kakovosti na vseh

ravneh (mednarodni, nacionalni in institucionalni). Razvoj kulture kakovosti mora zato postati poglobitveni izziv visokošolskih institucij v prihajajočem desetletju (Trunk Širca 2010, 130).

Ne glede na ozadje razvoja koncepta je dejstvo, da je kakovost v visokem šolstvu poleg internacionalizacije visokega šolstva eden izmed najbolj aktualnih (vendar trenutno še vedno nedorečenih) komponent tega sektorja povsod po svetu. V naslednjem odseku bomo predstavili različne pomene kakovosti visokega šolstva, opredeljene s strani različnih avtorjev, na podlagi katerih bomo oblikovali delovno opredelitev kakovosti visokošolskih institucij.

## **4.2 Opredelitev pomena kakovosti visokega šolstva**

Navkljub temu, da je kakovost eden izmed najbolj aktualnih elementov na področju visokega šolstva ter igra osrednjo vlogo v številnih političnih dokumentih in v drugih publikacijah o visokem šolstvu, je zanimivo, da je v razumevanju koncepta še vedno prisotno precej nejasnosti. »Obstaja toliko različnih opredelitev kakovosti v visokem šolstvu, kolikor je različnih deležnikov« (Brennan in drugi v Csizmadia 2006, 23). Ne obstaja ena sama, absolutna, dogovorjena ali splošna opredelitev termina kakovosti visokega šolstva, temveč širok spekter različnih razlag, ki se med seboj prekrivajo. Vroeijenstijn (v Csizmadia 2006) celo navaja, da je opredelitev termina večkrat stvar pogajanj med različnimi deležniki. Namesto da se poskuša najti globalna razlaga za to besedo je, kakovost lahko opredeljena različno glede na okoliščine. »Eden od razlogov, zakaj je kakovost tako težko razumeti, je, ker jo je nemogoče opredeliti na enostaven način« (de Weert 1990, 59). Drugi avtorji zaključujejo, da je kakovost filozofski koncept z različnimi opredelitvami in konceptualizacijami, ki odražajo različne perspektive posameznika in družbe (Harvey in Green v Jang 2009). Po Harvey in Green (v Jang 2009) je kakovost tako relativni kot tudi absolutni termin. Iz perspektive relativnosti je večina idej o kakovosti povezana z vrednostjo in ocenjevanjem ter pomeni različne stvari za različne ljudi. »Končna odločitev je odvisna od osebnega okusa in od cilja, ki ga ima nekdo v mislih« (de Weert 1990, 59). Z absolutne perspektive je kakovost razumljena kot nekaj očitnega in brezkompromisnega (Harvey in Green v Jang 2009). Po Zgaga (2007) se kakovost ne nanaša samo na »več« ali »malo« temveč tudi na »slabše« ali »boljše«. Kakovost bi se morala razumeti tudi v povezavi z »dobrim« in ne samo v povezavi z »učinkovitostjo«. Kakovost je tako »multidimenzionalen

koncept, ki temelji na vrednotah, kulturah in tradicijah posameznikov, institucij in držav. Zato je pomembno, da razjasnimo, kakšen pomen dajemo temu terminu« (Knight 2001, 231).

Harvey in Greenova (v Knight 2001) sta razvila taksonomijo terminov koncepta kakovosti visokega šolstva. Opredelitev koncepta vključuje pet različnih, vendar medsebojno povezanih konceptualizacij: *kakovost kot odličnost*, *kakovost kot popolnost*, *kakovost kot ustreznost namenu*, *kakovost kot vrednost za denar* in *kakovost kot transformacija*, ki jih v nadaljevanju povzemamo po Harveyu in Greenovi (v Knight 2001; v Grošelj 2008; v Jang 2009).

V okviru perspektive *kakovost kot odličnost* obstajajo tri vrste pojmovanj. Prva je tradicionalno pojmovanje kakovosti, katere značilnost je »visoki razred« in implikacija ekskluzivnosti. Kakovost temelji na elitizmu in je ni mogoče določiti z ocenjevanjem. Drugo pojmovanje je prekoračitev visokih standardov, kar vodi do odličnosti. Ta opredelitev kakovosti predvideva ocenjevanje in primerjanje institucij (Grošelj 2008). »To je tradicionalno razumevanje kakovosti, ki se nanaša na prizadevanje, da se določena aktivnost izvede čim boljše« (Knight 2001, 231). V okviru tretjega pojmovanja je »kakovost opredeljena kot sklop standardov, norm ali kriterijev, ki jih je potrebno doseči. Prednost tega pristopa je, da je standard kot cilj vedno konsistenten. Vendar pa ima ta pristop pomen statičnosti ali ustaljenega stanja, ko se standard enkrat doseže. Pojem standardov se pogosto uporablja pri procesih certificiranja ali akreditacije, ki so dobro znani v izobraževalnem sektorju« (Knight 2001, 231).

Koncept *kakovost kot popolnost* se razume, da je proizvod kakovosten, ko je brez pomanjkljivosti. »Ta interpretacija se osredotoča na prizadevanja, da se določena aktivnost izvede čim bolj popolno. Ta pristop je bolj primeren za proizvodno industrijo kot za izobraževalni sektor, kjer je težko opredeliti popolnost, kaj šele jo doseči« (Knight 2001, 231).

*Kakovost kot ustreznost namenu* (ang. fitness for purpose) je razumljena kot nekaj, kar izpolnjuje cilje, opredeljene s strani deležnikov. »Ta interpretacija je vodena na podlagi prepričanja, da je težko, če ne že nemogoče opredeliti kakovost na splošno, zato je kakovost potrebno razumeti kot ustrezno specifičnemu namenu. Če je to tako, potem je namen potrebno jasno opisati ali ga opredeliti v ciljih ali v poslanstvu, le tako je kakovost mogoče dokazati. Ta

opredelitev je pogosto uporabljena v visokošolskem sektorju« (Knight 2001, 231). Tudi Woodhouse (1999) meni, da je kakovost potrebno razumeti kot ustreznost namenu, s čimer se razume, da vsaka institucija sama določi opredelitev kakovosti. Čeprav se ta pristop v veliki meri uporablja za določanje kakovosti visokega šolstva, obstajata v povezavi s tem dve sporni vprašanji. »Prvič, težko je prepoznati, katera skupina deležnikov je prava (izmed mnogih), ki lahko določa kakovost izobraževanja. Drugič, težko je določiti namen visokošolskega izobraževanja, saj zaradi različnosti deležnikov obstajajo tudi različni nameni in cilji visokega šolstva« (Jang 2009, 28).

V okviru perspektive *kakovost kot vrednost za denar* je kakovost razumljena kot nekaj koristnega glede na finančne stroške (Jang 2009). Na kratko, kakovost se razume kot povrnitev investicije oziroma organizacija je kakovostna, če je dosegla maksimalne koristi na podlagi zagotovljenih virov.

*Kakovost kot transformacija* pomeni okrepitev, opolnomočenje tistih, ki se učijo, kot tudi izboljšanje izobraževalnega procesa samega (Jang 2009). V kontekstu visokega šolstva se transformacija nanaša na razvoj in spremembo, ki se pojavi pri študentu skozi proces učenja, v obliki povečanega znanja, sposobnosti in veščin (Grošelj 2008). »Ta vidik se nanaša na prepričanje, da sta razvoj in evolucija osnovna temelja kakovosti. V središču je razvoj in opolnomočenje študentov« (Knight 2001, 231).

Na podlagi povedanega zaključujemo, da ne obstaja enotna opredelitev, ki bi natančno pojasnjevala koncept kakovosti visokega šolstva. Tudi če bi obstajala, ni nujno, da bi se z njo strinjali vsi deležniki v visokem šolstvu, tako na nacionalni kot na mednarodni ravni. Ne glede na to bomo v namen lažjega razumevanja celotne disertacije zavzeli stališče glede opredelitve kakovosti visokega šolstva. S pomočjo predstavljenih opredelitev bomo kakovost visokega šolstva razumeli v okviru perspektive kakovosti kot odličnosti, ki sta jo razvila Harvey in Greenova (1993). V tem razumevanju se zamejujemo na razumevanje kakovosti visokošolskih institucij in ne na kakovost visokega šolstva na splošno. Kakovost visokošolskih institucij tako razumemo kot prekoračitev visokih standardov (poučevanje, raziskovanje, odprtost k družbi). Čepravno se relativni pomen vsake komponente razlikuje med visokošolskimi institucijami ter so njihova poslanstva morebiti bolj usmerjena k poučevanju ali k raziskovanju, lahko osnovno strukturo vseh treh poslanstev v širšem smislu najdemo na

vseh visokošolskih institucijah. Z vidika poučevanja se od visokošolskih institucij pričakuje, da pri študentih razvijejo akademske kompetence, jih pripravijo na trg dela in prispevajo k njihovemu družbenemu in osebnemu razvoju. Kar zadeva raziskovanje, se cilj visokošolskih institucij kaže v razvoju novega znanja in v prenosu obstoječega. Odprtost visokošolskih institucij k družbi se razumeva kot institucionalni prispevek k regionalnemu in družbenemu razvoju, h gospodarstvu in k internacionalizaciji kot tudi k institucionalnemu razvoju in k modernizaciji (CHEPS 2008). Zavedamo se, da je prevzeto razumevanje kakovosti visokošolskih institucij dokaj široko in zajema precej pragmatičen pristop. Odločitev za tovrstno razumevanje izhaja iz razloga obstoja številnih deležnikov v visokem šolstvu kot tudi možnosti ocenjevanja in primerjanja visokošolskih institucij znotraj tega pojmovanja.

### **4.3 Internacionalizacija visokega šolstva vpliva na kakovost visokošolskih institucij – preverjanje predpostavke**

Internationalizacija visokega šolstva in kakovost visokega šolstva sta tesno povezana koncepta. Čepravno bi lahko njun odnos opredelili kot multidimenzionalen, se bomo v tem podpoglavju zamejili zgolj na akademske motive za internacionalizacijo visokega šolstva, v okviru katerih obstaja prepričanje, da internacionalizacija visokega šolstva vpliva na kakovost visokošolskih institucij, kar predstavlja eno izmed raziskovalnih vprašanj te disertacije. Knightova (2007) na primer zagovarja, da so akademski motivi za mednarodno razsežnost visokega šolstva neposredno povezani z zgodnjo zgodovino in razvojem univerz, kjer je mednarodna mobilnost učenjakov in mednarodna razsežnost raziskovanja prisotna že več stoletij. Smith (v de Wit 2002) je prepričan, da mednarodna razsežnost visokega šolstva izboljšuje izvedbo visokošolskega izobraževanja.

Predpostavka, da mednarodna razsežnost izboljšuje kakovost in pomembnost visokošolskega izobraževanja v povezavi z mednarodnimi standardi, je večkrat artikulirana kot motiv ali cilj internacionalizacije. Glede na današnji vse bolj povezan in medsebojno odvisen svet je pomembno, da visokošolsko izobraževanje s krepitvijo mednarodne razsežnosti v poučevanju in v raziskovanju prispeva k zadovoljevanju potreb posameznikov, skupnosti, države in družbe na splošno. Internationalizacija se na institucionalni ravni izkazuje kot uporabno orodje, ki prispeva k inovativnim rešitvam izzivov, ki se nanašajo na menedžment, akademsko delo in raziskovanje. To je še en način, kako lahko internacionalizacija pomaga krepiti kakovost visokošolskih institucij ter primarnih funkcij poučevanja, učenja in storitev (Knight 2007, 219).



Podobnega mnenja je tudi Snellmanova (1995), ki ugotavlja, da je internacionalizacija visokega šolstva, vključno z mobilnostjo študentov in akademskega osebja, nujen predpogoj za izboljšanje kakovosti univerzitetnega raziskovanja in izobraževanja. »Organizirana mobilnost študentov in akademskega osebja na eni strani vpliva na posameznega študenta (na njegovo izkušnjo visokošolskega izobraževanja, znanje, veščine in uspeh) ter na drugi strani na poučevanje na ravni oddelkov, visokošolskih institucij in držav« (Snellman 1995). Tudi van der Wendejeva (1999) v povezavi s pozitivnimi vplivi internacionalizacije visokega šolstva ugotavlja, da večina stališč povezanih z internacionalizacijo in kakovostjo visokega šolstva predpostavlja, da mednarodno sodelovanje in mobilnost študentov ter akademskega osebja kot raziskovalcev omogoča vzajemno učenje in sinteze najboljših praks, kar posledično prispeva h medkulturnemu razumevanju in h kakovosti procesov in rezultatov posameznikov kot tudi institucij ter visokošolskih sistemov. Snellmanova (1995) celo zagovarja, da univerzitetna prizadevanja po mednarodni razsežnosti v poučevanju in raziskovanju razkrivajo potencial glede ponudbe visoko kakovostnega izobraževanja. S tem se strinja tudi Quiang (2003), ki ugotavlja, da je internacionalizacija visokega šolstva pogosto pozitivni dejavnik spremembe, ki vodi k institucionalni krepitvi. »Mednarodne aktivnosti lahko služijo kot katalisti za glavne institucionalne načrte ali pomagajo k institucionalni krepitvi skozi krepitev človeških virov, tehnologije ali sistemov menedžmenta« (Quiang 2003, 253). Tudi v nacionalnih in institucionalnih politikah za internacionalizacijo visokega šolstva v Evropi (Kälvermark in van der Wende 1997) je vključena predpostavka, da internacionalizacija visokega šolstva izboljšuje kakovost visokega šolstva. Celo komunikne konference evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo (2009), navaja, da mobilnost študentov in fakultetnega osebja povečuje kakovost študijskih programov in odličnost v raziskovanju ter krepí akademsko in kulturno internacionalizacijo evropskega visokega šolstva. Enako navaja tudi Taylor (v Yang 2009), ki na podlagi primerjave med različnimi strategijami za internacionalizacijo med štirimi univerzami (iz Kanade, ZDA, Švedske in Avstralije) ugotavlja, da se koncept internacionalizacije razume kot 1) temeljni proces, ki je potreben, da se izboljša kakovost, 2) način doseganja mednarodne odličnosti in 3) proces, ki prispeva k mednarodnemu ugledu institucije, ter zaključuje, da se internacionalizacijo lahko razume kot sredstvo za doseganje visoke kakovosti izobraževanja, tako na nacionalni kot na mednarodni ravni. Poleg tega je internacionalizacija visokega šolstva postala pomembna tudi na regionalni ravni. Za Evropo na primer velja, da sta »Bolonjski proces in Lizbonska strategija najjasnejša primera mednarodnega sodelovanja na tej ravni« (Altbach in drugi 2009, iii). V povezavi s

tem Brouwer (v de Wit 2007) podaja sedem razlogov za legitimizacijo evropskega sodelovanja na področju izobraževanja, ki med drugim vključujejo tudi pomembnost usposabljanja in izobraževanja v namen procesa evropskega sodelovanja in integracije (tako z vidika izboljšanja kakovosti izobraževanja kot z vidika medsebojnega razumevanja). Enako ugotavlja tudi Teichler (2009): »Evropske razprave o internacionalizaciji visokega šolstva po letu 1990 imajo pozitiven predznak. Od internacionalizacije se pričakuje, da bo služila miru in medsebojnemu razumevanju, izboljšanju kakovosti, bogatejšemu kulturnemu življenju in osebnemu razvoju, povečala akademsko kakovost, tehnološke inovacije, gospodarsko rast in družbeno blaginjo« (Teichler 2009, 3). Podobno se predvideva tudi drugod po svetu. Raziskava o internacionalizaciji visokega šolstva, ki jo je izvedla IAU v letu 2005, na primer ugotavlja, da visokošolske institucije označujejo akademsko kakovost ter internacionalizacijo osebja in študentov kot pglavitni koristi internacionalizacije visokega šolstva (Knight 2006a). V raziskavi, ki jo je leta 2010 prav tako izvedla IAU, so visokošolske institucije kot koristi internacionalizacije navedle mednarodno zavedanje študentov, okrepitev raziskovanja in ustvarjanja znanja ter mednarodno sodelovanje in solidarnost, kar prav tako vodi h institucionalni krepitvi ter posledično h kakovosti visokošolskih institucij (Egton-Polak in Hudson 2010).

Če se osredotočimo na nekatere mednarodne aktivnosti, ki jih lahko izvaja visokošolska institucija, kot so vpis mednarodnih študentov, zaposlovanje mednarodnega akademskega osebja, mednarodni raziskovalni projekti ter internacionalizacija kurikula, lahko ugotovljamo naslednje vplive na kakovost visokošolskih institucij:

1) »Obstaja splošno soglasje, da mednarodni študenti na kampusu spodbujajo internacionalizacijo ter predstavljajo priložnosti učenja za vse študente« (Green 2010, 196). To se kaže v povečanju mednarodnega razumevanja, ki se pojavlja kot posledica doprinosa različnih perspektiv mednarodnih študentov ter njihovih kultur in s tem vpogled v drugačne pravne sisteme, politike in gospodarstva (Mestenhauser v Jang 2009). Poleg tega Jonesova (2007) navaja, da mednarodni študenti kot vir kulturnega kapitala in raznolikosti na univerzah prinašajo naslednje koristi: »mednarodni študenti lahko obogatijo učne izkušnje domačih študentov, razširijo obzorje akademskega osebja ter prispevajo k močnejši skupnosti učečih se« (Jones 2007, 24). Tudi CHEPS (2008) ugotavlja, da je večina univerz, ki je sodelovala v raziskavi o ugotavljanju vplivov ERASMUS programa, navedla različne pozitivne vplive, ki

jih je izvedba programa doprinesla k poučevanju in k učenju. Prisotnost mednarodnih ERASMUS študentov na kampusu na primer je imela vpliv na izvedbo drugačnih metod poučevanja in tehnik, v katerih so bili v središču učeči se, ki so v procesu učenja sami odkrivali znanje in preverjali lastne hipoteze. Prav tako je prisotnost mednarodnih študentov spodbudila tudi razvoj mehkih veščin pri domačih študentih. Tudi Böhm in drugi (2004) zagovarjajo, da prisotnost mednarodnih študentov na visokošolskih institucijah prinaša številne pozitivne vplive: izboljšanje kakovosti študijskih programov, večje število raziskovalnih projektov, internacionalizacijo študentov in akademskega osebja ter izboljšano učinkovitost in mednarodno konkurenčnost. Poleg povečane stopnje medkulturnega in mednarodnega zavedanja, ki se kot posledica prisotnosti mednarodnih študentov kaže na univerzitetnem kampusu, je pomembno omeniti tudi njihov finančni doprinos k univerzitetnemu proračunu, od katerega je ponavadi odvisna kakovost visokošolskega izobraževanja. »Mednarodni študenti prav tako predstavljajo velik posel« (Green 2010, 196). V mnogih državah (posebno v anglosaksonskih) je prihodek od šolnin tujih študentov dobrodošel prispevek k pojemajočemu domačemu financiranju, brez katerega bi bilo veliko oddelkov potrebno zapreti. Woolf (2009) navaja, da je za Združeno kraljestvo do leta 1978 veljala značilnost, da visoko šolstvo usposablja tujo elito, ki bo po odhodu v domačo državo krepila spoštovanje do Britancev in njihovih interesov. Z uvedbo višjih šolnin za mednarodne študente v letu 1978 je britanska vlada nakazala premik h komercialnim motivom za izvedbo tovrstnih oblik mednarodnega izobraževanja, na podlagi česar je »uvoz« mednarodnih študentov postal mehanizem za finančno podporo visokošolskega izobraževanja v Združenem kraljestvu kot tudi drugod po svetu, predvsem v Avstraliji in v ZDA.

2) V povezavi z internacionalizacijo se verjame, da mednarodno akademsko osebje v visokošolske institucije prinaša določene koristi, ki se kažejo v novih veščinah in v različnih pristopih k poučevanju, v mednarodnih raziskovalnih mrežah in v okrepljenih veščinah komuniciranja (Welch 1997b). Na drugi strani se v povezavi s kakovostjo izobraževanja predpostavlja, da na podlagi mednarodnih izkušenj, ki jih fakultetno osebje pridobi s študijem ali s poučevanjem v tujini, izboljšuje pedagoške aktivnosti (uporaba mednarodnih primerov, branje tujih člankov, gostitev tujih predavateljev), kot tudi da zmanjšuje intelektualni parohializem in akademski etnocentrizem v učenosti ter raziskavah (Knight in de Wit 1995). »Mednarodna naravnost fakultetnega osebja izboljšuje tudi institucionalno konkurenčnost in spodbuja mednarodne raziskave ter znanstvene publikacije« (Jang 2009, 104).

3) Mednarodni raziskovalni projekti sodijo med oblike internacionalizacije visokega šolstva, ki predstavljajo potencialni vir inovacij, razvoja, poglobljenega sodelovanja med sodelujočimi institucijami, mobilnosti raziskovalcev in finančnih sredstev. Med raziskovalne aktivnosti z mednarodno naravnostjo lahko vključimo »področne in tematske centre, skupne raziskovalne projekte, mednarodne konference in seminarje, publikacijo člankov, mednarodne raziskovalne sporazume, programe izmenjav raziskovalcev« (Knight 2004, 14). Na podlagi mednarodnih publikacij in raziskav bodo visokošolske institucije nedvomno razvile večjo kakovost izobraževanja ter povečale svoj ugled. Poleg tega je v literaturi mogoče zaznati močne argumente, da mednarodni študenti igrajo ključno vlogo pri razvoju raziskovanja, še predvsem na področju znanosti in tehnike. Podatki OECD (2010b) o študentski mobilnosti v letu 2008 kažejo, da je v Kanadi, na Danskem, Finskem, v Nemčiji, na Švedskem, v Švici, ZDA ter celo v Sloveniji 30 % ali več mednarodnih študentov vpisanih v študijske programe naravoslovnih znanosti, agronomije ali tehnike. Stohl (v Yang 2009) navaja, da so visokošolske institucije, še posebno na področju naravoslovnih znanosti in tehnike, odvisne od privabljanja najboljših študentov, diplomantov, asistentov in postdoktorskih študentov ter bi upad števila teh študentov lahko pomenil zmanjšanje kakovosti ali povzročil težave pri ohranjanju odličnosti STEM področij.<sup>72</sup> Čeravno raziskovalne aktivnosti niso primarni cilj ERASMUS programa, CHEPS (2008) vseeno ugotavlja, da so ERASMUS partnerstva med visokošolskimi institucijami povečala sodelovanje v mednarodnih projektih kot tudi iniciirala organizacijo številnih mednarodnih konferenc. Poleg tega so partnerstva omogočila tudi medsebojno primerjavo visokošolskih institucij ter učenje o drugačnih standardih kakovosti kot tudi skupne raziskovalne projekte ter sodelovanje akademskega osebja pri objavi publikacij.

4) »Internacionalizacija kurikula je proces razvoja ter sprememb kurikula s ciljem integracije mednarodne razsežnosti v formalne<sup>73</sup> in izvedbene<sup>74</sup> funkcije kurikula« (van der Wende v Taylor 2000, 4). Cilj internacionalizacije kurikula je pripraviti študente za delovanje v mednarodnem in multikulturnem kontekstu. Čeravno se mobilnost študentov in internacionalizacija kurikula v določenem delu povezujeta, Kameoka (1996) navaja, da obstaja velika verjetnost, da bo internacionalizacija kurikula imela večje strukturne in dolgoročne vplive na institucijo kot mobilnost študentov, kjer so vplivi omejeni na

---

<sup>72</sup> STEM področja: naravoslovne vede (ang. science), tehnologija (ang. technology), tehnika (ang. engineering), matematika (ang. mathematics).

<sup>73</sup> Formalna funkcija kurikula se nanaša na vsebino predmetov in študijske literature.

<sup>74</sup> Izvedbena funkcija kurikula se nanaša na metode poučevanja in učenja (skupine študentov, prostor in čas izvedbe predavanj).

posameznega študenta. »Mednarodna razsežnost ni več marginalna skrb, ki vpliva zgolj na 5 do 10 % študentov, ki so vključeni v proces mobilnosti, temveč postaja osrednja skrb načrtovanja in menedžmenta izobraževanja (Kameoka 1996, 35). Van der Wendejeva (1996) na podlagi študije o iniciativah internacionalizacije kurikula v Avstraliji, na Danskem, Franciji, Nemčiji, na Japonskem in na Nizozemskem ugotavlja, da se aktivnosti povezane z internacionalizacijo kurikula v vseh državah povečujejo. V večini držav iniciative temeljijo na institucionalni predpostavki ali zaželenosti, da usposobijo mednarodne strokovnjake, ki bodo sposobni se soočiti z globalnimi problemi iz mednarodne ali interdisciplinarne perspektive ter bodo sposobni delati z ljudmi iz različnih nacionalnih ali kulturnih okolij. V nekaterih primerih je kurikulum oblikovan na podlagi dveh ali več partnerskih institucij iz različnih držav. Te oblike programov lahko vodijo do skupne ali dvojne diplome (tovrstne ureditve so pogostejše v Evropi zaradi intenzivnih EU programov). Kakorkoli, v večini držav se razlog za internacionalizacijo kurikula nanaša na izboljšanje kakovosti visokošolskega izobraževanja s koristmi, ki se kažejo v povečanem razumevanju mednarodnih vidikov s strani študentov, poznavanju tujega jezika in medkulturnih veščinah komuniciranja. »Vplivi internacionalizacije kurikula so močno povezani z vključitvijo tujih študentov in akademskega osebja«. Poleg tega ima reforma kurikula dve prednosti: »omogoča mednarodne izobraževalne možnosti za domače študente, ki niso mobilni in povečuje privlačnost kurikula za mednarodne študente katerih prisotnost je ponavadi koristna tako za domače študente kot tudi za celoten proces izobraževanja« (Kameoka 1996, 35).

Ne glede na prednosti, ki jih prinašajo mednarodne aktivnosti za visokošolske institucije, se moramo zavedati, da zgolj izvedba mednarodnih aktivnosti na institucionalni ravni še ne pomeni nujnega izboljšanja kakovosti visokošolskih institucij. Enako opozarja tudi Snellmanova (1995), ki pravi, da mednarodna interakcija ni zagotovitev kakovosti visokega šolstva temveč predstavlja zgolj pomemben predpogoj za doseganje njene odličnosti v današnjem času. Prav tako moramo poleg prednosti omeniti tudi nekatere negativne elemente in nevarnosti, ki se pojavljajo v povezavi z internacionalizacijo visokega šolstva. Teichler (2004) na primer navaja, da se lahko negativni elementi internacionalizacije kažejo v »uničenju kulturne dediščine, zmanjšanju jezikovne različnosti, zmanjšanju različnosti akademskih kultur in struktur, zmanjšanju kakovosti« (Teichler 2004, 6) ter v begu možganov (Teichler 2009). Tudi visokošolske institucije, ki so sodelovale v IAU raziskavi (2010), so v povezavi z internacionalizacijo visokega šolstva navedle naslednje nevarnosti:

komodifikacija, komercializacija programov izobraževanja, beg možganov, povečano število tujih brezvrednih diplom (ang. degree mills), večja tekmovalnost med visokošolskimi institucijami, elitizem, izguba kulturne identitete, preobsežna raba angleškega jezika kot medija poučevanja, homogenizacija kurikula, povečane razlike med visokošolskimi institucijami ter povečane razlike med državami in regijami (Egron-Polak in Hudson 2010). Kljub temu Teichler (2004) ugotavlja, da »večina analiz internacionalizacije visokega šolstva deli stališče, da internacionalizacija prej odpira zaželene priložnosti kot producira nevarnosti« (Teichler 2004, 6). »Dominantna pozitivna pričakovanja so jasna gonila razprav, politik in akcij, ki se nanašajo na internacionalizacijo visokega šolstva vse od devetdesetih let naprej« (Teichler 2009, 3). Vendar van der Wendejeva (v Jang 2009) v povezavi s pozitivnimi vplivi internacionalizacije zagovarja, da so argumenti raziskovalcev in političnih dokumentov samo predvidevanja o medsebojnih povezavah in da obstaja premalo empiričnih dokazov o konkretnem odnosu med internacionalizacijo in kakovostjo visokega šolstva.

Še več, obstaja malo sistematičnih opazovanj procesa internacionalizacije, kot tudi da obstoječi sistemi zagotavljanja kakovosti le redko vključujejo internacionalizacijo. Zato je poudarjanje kakovosti visokega šolstva kot pomemben cilj internacionalizacije brez sistematičnega ocenjevanja njenih vplivov paradoksalen in v nasprotju s harmoničnim odnosom med internacionalizacijo in kakovostjo v raziskovanju, kje je tradicija drugačna. Pri večini akademskih področij na primer ne samo da verjamejo, da mednarodno sodelovanje prispeva k raziskovalni kakovosti, pač pa ima mednarodno raziskovanje tudi večji status pri konkuriranju za finančne vire (kot so npr. evropski programi za raziskave in razvoj). Poleg tega velja, da so večja znanstvena združenja, organizacije in znanstvene publikacije mednarodne v svoji strukturi. Zato je povezava med internacionalizacijo in kakovostjo konsistentnejša v raziskovanju kot pa v izobraževanju (van der Wende 1999, 226).

Vseeno Jangova (2009) ugotavlja nekoliko drugače kot van der Wendejeva (1999) v prejšnjem odstavku. V študiji, kjer je raziskovala povezave med obravnavanima konceptoma v 77 ameriških raziskovalnih univerzah v obdobju 2003-2005 je Jangova (2009) uporabila šest kazalcev internacionalizacije visokega šolstva: mednarodne študente, ameriške študente na študiju v tujini, mednarodno akademsko osebje, mednarodne raziskovalne aktivnosti, internacionalizacijo kurikula in organizacijsko podporo za internacionalizacijo ter sedem kazalcev kakovosti visokega šolstva: raziskovalno konkurenčnost, konkurenčnost akademskega osebja, konkurenčnost dodiplomskih študentov, konkurenčnost doktorskega študija, finančno stabilnost, zadovoljstvo uporabnikov ter ugled visokošolske institucije. Jangova (2009) ugotavlja, da mednarodni študenti pozitivno vplivajo na vse kazalce

kakovosti, razen na raziskovalno konkurenčnost. Nadalje, ameriški študenti na študiju v tujini pozitivno vplivajo na konkurenčnost dodiplomskih študentov in na institucionalni ugled ter imajo negativni vpliv na raziskovalno konkurenčnost in na konkurenčnost doktorskega študija. V zvezi z negativnim vplivom bi lahko razloge za takšen rezultat iskali v tem, da je študij v tujini implementiran predvsem na ravni dodiplomskega študija, medtem ko so raziskovalne aktivnosti in doktorski študij izvedene na ravni podiplomskega študija. Poleg tega avtorica navaja domnevo, da se morebiti raziskovalne univerze bolj osredotočajo na dodiplomsko izobraževanje ter vlagajo manj virov za raziskovalne projekte na podiplomski ravni. Študija tudi ugotavlja pozitivne povezave med mednarodnim akademskim osebjem in konkurenčnostjo doktorskega študija in finančno stabilnostjo institucije. Prva postavka je povsem razumljiva, saj je delo akademskega osebja v raziskovalnih univerzah neposredno povezano z delom doktorskih in postdoktorskih študentov. Razloge za drugo postavko bi lahko iskali v tem, da mednarodne reference, ki jih akademsko osebje poseduje, ponavadi prinašajo več priložnosti na področju raziskovanja kot tudi zunanje finančne vire. Nadalje, mednarodne raziskovalne aktivnosti so imele pozitiven vpliv na raziskovalno konkurenčnost, vendar negativen vpliv na finančno stabilnost institucije. Negativni vpliv Jangova (2009) pripisuje kazalcem, ki so merili mednarodne raziskovalne aktivnosti, ter navaja, da le-ti zajemajo zgolj del raziskovalnih aktivnosti. Zato je mogoče, da je rezultat, povezan z negativnim vplivom, napačen. Nadalje avtorica ugotavlja, da internacionalizacija kurikula nima nobenih vplivov na kazalce kakovosti ter kot razlog za to ponovno navaja merjenje kazalcev, ki se nanašajo na internacionalizacijo kurikula. Kot zadnje organizacijska podpora za internacionalizacijo pozitivno vpliva tako na konkurenčnost akademskega osebja, konkurenčnost doktorskega študija, finančno stabilnost institucije, zadovoljstvo uporabnikov kot tudi na institucionalni ugled. Študija zaključuje, da obstaja pomanjkanje ustreznih merskih instrumentov, ki bi lahko natančno ocenjevali kakovost visokega šolstva kot tudi internacionalizacijo visokega šolstva, kar posledično narekuje, da je povezave med tema dvema konceptoma, ki bi bile merljive, težko dokazati. Podobno ugotavljamo tudi sami. Hkrati opažamo, da so tudi teoretske zasnove teh konceptov zelo siromašne. Vseeno bomo v pričujoči disertaciji poskusili narediti korak naprej ter na podlagi delovnih opredelitev omenjenih konceptov poskusili določiti nekatere kazalce, na podlagi katerih bomo poskušali ugotoviti statistične povezave in odvisnosti med obema konceptoma. Pri tem se zavedamo, da ne bomo mogli odkriti absolutne resnice, temveč bo delo predstavljalo zgolj oranje ledine in nastavek za nadaljnje raziskovanje.

#### 4.4 Zaključek in izhodišča za nadaljevanje

To poglavje smo zasnovali na povezavi konceptov internacionalizacije visokega šolstva in kakovosti visokega šolstva. V prvem podpoglavju smo analizirali ozadje koncepta kakovosti visokega šolstva. Ugotavljamo, da koncept kakovosti visokega šolstva postaja vedno bolj aktualen element v svetu visokega šolstva predvsem zaradi naslednjih razlogov: trenda množičnosti in diverzifikacije visokošolskih sistemov, trenda deregulacije (zmanjšanje neposrednega vladnega nadzora nad visokim šolstvom), trenda zmanjšanja javnega financiranja, konkurenčnosti nacionalnih gospodarstev, splošnega trenda po decentralizaciji visokega šolstva in hkrati težnje po okrepljeni institucionalni avtonomiji ter internacionalizacije visokega šolstva.

V drugem podpoglavju smo ugotavljali, da navkljub temu, da kakovost visokega šolstva igra osrednjo vlogo v številnih političnih dokumentih in v drugih publikacijah o visokem šolstvu, je v razumevanju koncepta prisotno precej nejasnosti. Ne obstaja ena sama, absolutna, dogovorjena ali splošna opredelitev termina kakovosti visokega šolstva, temveč širok spekter različnih razlag, ki se med seboj prekrivajo. Ne glede na to smo na podlagi predstavljenih opredelitev s strani različnih avtorjev prevzeli razumevanje kakovosti visokega šolstva v okviru perspektive kakovosti kot odličnosti, kot sta kakovost visokega šolstva opredelila Harvey in Greenova (1993).

V tretjem podpoglavju smo analizirali predpostavko, da internacionalizacija visokega šolstva vpliva na kakovost visokošolskih institucij. Ugotavljamo, da so avtorji iz različnih delov sveta enotni, da internacionalizacija visokega šolstva izboljšuje kakovost in pomembnost visokošolskega izobraževanja kot tudi vodi k institucionalni krepitvi ter predstavlja pomemben predpogoj za doseganje odličnosti visokošolskih institucij v današnjem času. V povezavi z internacionalizacijo visokega šolstva obstajajo dominantna stališča, ki so povezana s pozitivnimi vplivi na visoko šolstvo povsod po svetu. Vseeno določeni avtorji opozarjajo, da so ta stališča samo predvidevanja ter da obstaja premalo empiričnih dokazov o konkretnem odnosu med internacionalizacijo in kakovostjo visokega šolstva. Zato se bomo v enem od naslednjih poglavij osredotočili na obravnavo metod merjenja internacionalizacije visokega šolstva in kakovosti visokošolskih institucij ter poskusili opredeliti najprimernejšega, s pomočjo katerega bi lahko v empiričnem delu preverili to predpostavko. Še preden se bomo



posvetili obravnavi merskih instrumentov, se bomo v naslednjem poglavju posvetili vplivom internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu, ki se v okviru akademskih motivov po de Witu (2002) opredeljuje kot razširjanje akademskega obzorja. Povezave med slednjima konceptoma bomo v empiričnem delu ugotavljali na drugi stopnji raziskovanja (slovenski visokošolski prostor).

## **5 VPLIVI INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA NA RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV V VISOKEM ŠOLSTVU**

Poleg kakovosti visokega šolstva je v okviru akademskih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva pomembna tudi druga podskupina, ki jo de Wit (2002) imenuje razširjanje akademskega obzorja, kar v disertaciji razumemo kot koncept razvoja človeških virov. Po pregledu literature ugotavljamo, da se tako koncept internacionalizacije visokega šolstva kot koncept upravljanja človeških virov, kamor se koncept razvoja človeških virov umešča, še vedno obravnavata ločeno. Avtorji, ki proučujejo upravljanje človeških virov v visokem šolstvu, ne vključujejo tudi hkratne obravnave vpliva internacionalizacije visokega šolstva na upravljanje človeških virov ali njune medsebojne povezanosti. Mednarodna razsežnost je prisotna zgolj v primerjavi akademske profesije v različnih državah ter v proučitvi vprašanj, ki se nanašajo na beg možganov in na zaposlovanje tujih raziskovalcev ali akademskega osebja. Poleg tega koncept upravljanja človeških virov v visokem šolstvu v literaturi ni obravnavan na način, kot to velja za gospodarski sektor, kjer se je obravnavani koncept prvič pojavil (poleg politične ekonomije). Večina literature se v povezavi s konceptom upravljanja človeških virov namreč osredotoča na mednarodno primerjavo spreminjajoče se akademske profesije in statusa akademskega osebja ter osvetljuje premike v delovnih pogojih, zaposlovanju, plačilu, demografskih spremembah ter v statusu akademskega osebja v različnih državah ter v privlačnosti akademske profesije. Koncept je v literaturi obravnavan zgolj z vidika stanja posameznih elementov v določenem visokošolskem sistemu, ki spadajo v obravnavani koncept, kot so pridobivanje akademskega osebja, njihove plače, napredovanje, nagrajevanje uspešnosti, ne pa s stališča predstavitve ali oblikovanja uspešnih modelov tega koncepta. Kljub temu, da literature, ki bi obravnavala neposredne povezave med internacionalizacijo visokega šolstva in upravljanjem človeških virov v visokem šolstvu, (še) ni moč zaslediti, ugotavljamo, da so v zadnjih nekaj letih nastale določene raziskave, študije, ki obravnavajo medsebojno povezanost med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu. Glede na širok nabor literature ter obsežno teoretično ozadje koncepta upravljanja človeških virov kot tudi koncepta razvoja človeških virov se bomo v nadaljevanju zamejili ter obravnavali zgolj predpostavko, da proces internacionalizacije visokega šolstva vpliva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu.

Še preden se poglobimo v raziskovanje odnosov med tema dvema elementoma, se bomo sprva na kratko posvetili obravnavi koncepta upravljanja človeških virov z vidika visokega

šolstva. V drugem podpoglavju bomo predstavili različne opredelitve koncepta razvoja človeških virov v visokem šolstvu ter poskusili izpeljati delovno opredelitev tega koncepta. V okviru tretjega podpoglavja bomo pregledali povezave med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter proučili kakšne povezave obstajajo med tema dvema elementoma na teoretični ravni. Vse ostale predpostavke, ki se drugače pojavljajo v povezavi z obema konceptoma, bomo pustili ob strani.

## **5.1 Ozadje koncepta razvoja človeških virov v visokem šolstvu**

Kot pri raziskovanju internacionalizacije visokega šolstva ne smemo obiti zgodovinske perspektive razvoja visokošolskih institucij tako moramo pri raziskovanju medsebojnih povezanosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu upoštevati tudi širši konceptualni okvir, v katerega se koncept razvoja človeških virov (ang. human resource development) umešča, to je koncept upravljanja človeških virov (ang. human resource management) oziroma menedžment človeških virov, kakor koncept poimenujejo nekateri slovenski avtorji (Svetlik in Zupan 2009). Pojem, ki se je pojavil v osemdesetih letih prejšnjega stoletja v zahodnem svetu, se nanaša na vodenje, ravnanje in upravljanje kadrovskih virov v organizaciji (Možina 2002). Družbene in gospodarske spremembe, ki so bile značilne za to obdobje so poleg novih proizvodov in tehnologij vplivale na spremembe v delovanju organizacij ter zahtevale nove pristope na področju upravljanja človeških virov. To je zahtevalo, da se personalni menedžment preoblikuje in nadgradi v menedžment upravljanja človeških virov (Svetlik 1996). V ta namen so se razvili različni modeli in procesi upravljanja človeških virov, s ciljem vplivati na pripadnost, kompetence, stroškovno učinkovitost, kakovost in fleksibilnost organizacije (Sandgren in Strömquist 2006), ki so pretežno prilagojeni za gospodarstvo. Pod pojmom človeški viri razumemo zaposlene, njihove sposobnosti, znanja, motiviranost, vrednote ter njihovo navezanost na skupino, organizacijo, pripravljenost za sodelovanje. O človeških virih namesto o kadrih govorimo zato, ker razumemo zaposlene kot potencialne, kot investicijo in ne kot nujen izdatek (Možina 1998). Pod pojmom upravljanje človeških virov po Svetlik in Zupan (2009) razumemo strateško usmerjeno dejavnost, »ki jo sestavljajo medsebojno usklajene aktivnosti pridobivanja in povečevanja človeških zmožnosti ter spodbujanja njihove uporabe, tako da skladno z opredeljenim namenom (ciljem) organizacije in ob upoštevanju ciljev in interesov zaposlenih dosežemo čim boljše rezultate« (Svetlik in Zupan 2009, 28).

Čeravno je koncept upravljanja človeških virov v sodobnem času že dodobra uveljavljen v poslovnem svetu ter pridobiva vse večji pomen tudi na področju javnega sektorja, se je v akademski profesiji pojavil šele pred kratkim. Enders in de Weert (2009) ugotavljata, da so se tradicionalne predpostavke, ki se bile povezane z akademsko profesijo, kot so akademska svoboda in avtonomija, skupnost učenjakov in kolegialna avtoriteta, v zadnjih desetletjih dramatično spremenile. Tudi ostali avtorji (Neave 1983; Scott 1983; Clark 1987; Altbach 1997; Welch 1997a; Coaldrake in Stedman 1999; Farnham 1999; Martin 1999; Chevaillier 2000; Musselin 2007; Teichler in Yağcı 2009) v svojih delih obravnavajo mednarodno primerjalno perspektivo spreminjajoče se akademske profesije in akademskega dela kot tudi akademske identitete (Kogan 2000) in akademske kulture (Kerr 1994). Vsem publikacijam je skupna ugotovitev, da se spremembe v akademski profesiji in v akademskemu delu, ne glede na razlike med državami, akademskimi disciplinami in institucionalnimi oblikami, kažejo povsod po svetu. Te spremembe se nanašajo predvsem na zaposlitveni status (Robinson 2006), pridobivanje in izbiranje, nameščanje, plače in nagrade, modele pogajanj, delovne pogoje akademskega osebja kot tudi na pogoje samega akademskega dela, ki izvirajo iz naslednjega: 1) množičnost visokošolskega izobraževanja in spremenjena pričakovanja študentov, 2) finančni pritiski: spremembe v financiranju visokošolskih institucij, spremembe v metodah prerazporeditve finančnih virov, financiranje uspešnosti visokošolskih institucij ter zahteve za izvedbo visokošolskega izobraževanja kot javnega dobra z manj javne podpore; povečana odgovornost visokošolskih institucij in ocenjevanje kakovosti: pojav kulture ocenjevanja in nagrajevanja uspešnosti, 3) premiki od vzorcev zaposlovanja, ki veljajo za javni sektor k hibridnim oblikam, ki vključujejo elemente zasebnega sektorja, 4) pojav novega odnosa: univerza-industrija-vlada in nove oblike političnih prioritet v visokem šolstvu ter v raziskavah s poudarkom na družbenem pomenu znanja, aplikacije znanja in uporabe znanja, 5) razvoj novih modelov upravljanja v visokošolskih institucijah z namenom odgovora na nove družbene zahteve, 6) uporaba informacijske tehnologije v raziskavah, v poučevanju in v učenju, 7) proces internacionalizacije in globalizacije, ki imata vse večji vpliv na visokošolske institucije. Večina teh sprememb je večkrat razumljena kot napad na bistvo ali celo na identiteto akademske profesije (Enders in de Weert 2009). Privlačnost akademske kariere ter akademskega delovnega mesta se zato zmanjšuje (Huisman in drugi 2002; Enders in de Weert 2003). Kot odgovor na te spremembe je v visokem šolstvu značilen trend deregulacije v obliki institucionalne avtonomije ter novi sistemi zunanjega in notranjega upravljanja (ang. governance) visokošolskih institucij. Vendar Zgaga (2007) opozarja, čeravno je termin

»upravljanje visokega šolstva« dokaj nov, to ne pomeni, da visokošolske institucije prej niso bile »upravljane«. »Že od izvora Evropske univerze je bilo vedno zelo pomembno, da se nadzirajo programi institucije in regulira njihova interna organizacija kot tudi odnosi z okoljem in »zunanji« avtoritetami« (Zgaga 2007, 51). V sodobnem času se zunanje upravljanje nanaša na institucionalno ureditev na makro oziroma na sistemski ravni ter vključuje zakonodajo, ureditve financiranja, evalvacije, notranje upravljanje pa se navezuje na institucionalno ureditev znotraj univerz ter vključuje vprašanja, kot so linije moči, procesi odločanja, financiranje in zaposlovanje (de Boer in File 2009). Med slednjimi modeli prevladuje koncept novega javnega menedžmenta, ki obsega oblikovanje nacionalnih sistemov kot gospodarskih trgov, konkurenčnost med institucijami, prenos odgovornosti v zvezi z upravljanjem in pridobivanjem dodatnih finančnih sredstev, zahtevo za zmanjšanje stroškov, spodbude za sodelovanje z gospodarstvom in industrijo, merjenje uspešnosti in financiranje na podlagi izkazanih rezultatov (Marginson in van der Wende 2007). Enders in drugi (2009) novi javni menedžment razumejo v okviru neoliberalne ideologije, ki se izraža v obliki tržno naravnanih mehanizmov, novih vzorcev nadzora uspešnosti, krepitvi menedžmenta institucij ter v ocenjevanju uspešnosti. »V mnogih državah se je ta premik, ki je v določenem obsegu prevladoval v zasebnem sektorju ter v drugih oblikah visokošolskih institucij, spopadel s kolegialno tradicijo« (Chevaillier 2000, 22–23), ki je temeljila »na vzajemni podpori pri strokovnem vrednotenju in napredovanju, manj pa na timskem in interdisciplinarnem sodelovanju« (Jelenc Krašovec 2003, 78). V državah, kjer je visoko šolstvo bilo centralizirano, se je ta sprememba izkazala v povečanju moči posameznih institucij. V drugih državah, kjer je prevladoval decentralizirani sistem visokega šolstva se je ta premik izkazal v razširjenosti državnega nadzora in v omejevanju akademske svobode (Chevaillier 2000). »Vseeno se zdi, da se koncept upravljanja pogosteje uporablja znotraj institucionalnega konteksta kot na sistemski ravni« (Zgaga 2007, 49).

Institucionalna avtonomija je na splošno odprla nove priložnosti za visokošolske institucije ter možnosti odločanja o zadevah, ki se nanašajo na upravljanje človeških virov ter pridobivanje in izbiranje študentov ter na druga vprašanja, povezana s človeškimi viri. Hkrati je omogočila tudi prevzem določenih elementov, podjetniških oblik institucionalnega menedžmenta (kot je koncept upravljanja človeških virov). Schofield (1996) ugotavlja, da je v zadnjih nekaj letih precejšnje število univerz v Severni Ameriki, v Avstraliji in v Združenem kraljestvu sprejelo pristop upravljanja človeških virov ter dosedanje personalno funkcijo preimenovalo v

»človeški viri«. Tudi Musselin (v Marginson in van der Wende 2007) za nekatere visokošolske institucije v Evropi ugotavlja, da se oddaljujejo od tradicionalnega Humboldtovega modela visokošolskih institucij, kjer je bila ideja o univerzi pomembnejša kot pa materialne povezave med njenimi komponentami, ter da so posegi v akademske kariere vse bolj pogosti. Po Henkel (v Enders in de Weert 2009) bi lahko akademsko osebje preimenovali tudi v »upravljeni strokovnjaki« (ang. managed professionals) ali kakor opisuje akademsko profesijo Welch (2005a): »komodificirana, virtualizirana, globalizirana in postmodernizirana: profesija na križišču negotove prihodnosti« (Welch 2005a, 1). Tudi Kohont in Nadoh Bergočeva (2007, 106) opozarjata, da se v okviru sprememb in reform, s katerimi se soočajo univerze, kaže potreba po vzpostavitvi celovitega sistema upravljanja človeških virov, ki bo zagotavljal ustrezno oporo pri odgovorih na te izzive.

Pri tem se najpomembnejša kažeta integracija politik upravljanja človeških virov s cilji univerze in razvoj zaposlenih na temelju pripadnosti, prilagodljivosti in zavedanja o pomembnosti kakovostnega delovanja posameznikov. V prvi vrsti pa je dosedanje prakso, ki največkrat temelji na samoiniciativni identifikaciji potreb po usposabljanju in izobraževanju, treba dopolniti s sistemom razvoja, izobraževanja in usposabljanja, ki bo skladno z upoštevanjem razvoja stroke, potrebami pedagoškega procesa, razvojnimi možnostmi in pričakovanji posameznika zagotavljal kompetentno delovanje izvajalcev pedagoškega procesa (Kohont in Nadoh Bergoč 2007, 106).

Na pomen upravljanja človeških virov opozarja tudi ENQA (povzeto po Kohont in Nadoh Bergoč 2007), ki med standardi za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu izpostavlja zagotavljanje kakovosti akademskega osebja, kar se odraža v vzpostavitvi načinov za kvalificiranje in usposobljenost za delo s študenti. Poudarja, da je akademsko osebje najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na učenje študentov, zato je pomembno, 1) da imajo vsi, ki poučujejo celovito znanje in razumevanje predmeta, ki ga poučujejo, potrebne spretnosti in izkušnje za učinkovit prenos znanja in razumevanja v različnih učnih okoljih ter da študentom sproti posredujejo povratne informacije o njihovih dosežkih, 2) institucije morajo zagotoviti, da postopki pridobivanja in imenovanja vključujejo instrumente, ki zagotavljajo vsaj minimalno raven potrebne kompetentnosti novih sodelavcev, 3) pedagoškim sodelavcem se mora zagotoviti možnost, da razvijajo in širijo svoje pedagoške sposobnosti, in se jih vzpodbuditi, da cenijo svoje spretnosti, 4) institucije morajo poskrbeti, da imajo slabi pedagoški delavci priložnost za izboljšanje svojih spretnosti do sprejemljive ravni, in

zagotoviti instrumente, s katerimi tistim, ki dalj časa izkazujejo neučinkovitost, odvzamejo pedagoške obveznosti.

Vendar Waring (2006) ugotavlja, da se visokošolske institucije pri prevzemanju pristopa upravljanja človeških virov, ki se drugače uporablja v gospodarskem svetu, soočajo s precejšnjim odporom in skepticizmom s strani akademskega osebja. Prepričan je, da se lahko uporaba koncepta upravljanja človeških virov v visokem šolstvu razume kot poskus preoblikovanja akademikov v standardizirane vloge in vedenja z uporabo individualnega menedžmenta uspešnosti in mehanizmov birokratske kontrole. »Univerze s prizadevanji vključitve klasičnega koncepta upravljanja človeških virov v visoko šolstvo ogrožajo vrednote, ki bi jim zagotovile konkurenčno prednost, ki si jo tako obupno prizadevajo doseči« (Waring 2006, 12). »Menedžerializem je centraliziral odločanje, povečal delovne obremenitve, razdrobil delovne naloge in zmanjšal akademsko avtonomijo z odtujitvijo akademikov iz struktur odločanja znotraj univerz« (Schapper in Mayson 2005, 184). Podobno zagovarjata tudi Sandgren in Strömquist (2006), ki pravita, da birokratski univerzitetni svet, v katerem dominira menedžerska kultura, vodi do tveganja podrejenosti, kaznovanja alternativnega mišljenja, kar se lahko odraža v povprečnosti. Posamezniki lahko postanejo oportunistični, izgubijo motivacijo in osebni zagon ter se kot rezultat tega v svojih raziskavah omejujejo na »primerne« tematike ali celo izstopijo iz akademskega sveta. »Zato mora biti univerzitetno okolje vzpostavljeno na način, da se lahko ustvarjalnost in podjetništvo v akademskih prizadevanjih okrepi ter dovoljuje in omogoča prostor tako za *homo ludens* kot za *homo economicus*« (Sandgren in Strömquist 2006, 11). Dunkin (2005) zato predlaga, da je pomembno, da se vsaka komponenta podjetniškega modela upravljanja človeških virov dobro premisli glede na družbeno okolje, državo, kulturo in radikalne strukturne spremembe, ki so prisotne v vseh visokošolskih sistemih po svetu ter, da se vsak sestavni del obravnavanega koncepta uskladi z okoliščinami delovanja visokošolskih institucij. Poleg tega Barnes (1994) navaja, da je v primeru uvedbe kakršnihkoli podjetniških oblik v delovanje visokošolske institucije potrebno skrbno proučiti tudi naravo visokošolske institucije kot organizacije, ki je osredotočena na razvoj in prenos znanja. »Univerze so že v temelju drugačne od idealnega tipa podjetij, ki v učbenikih oblikujejo standarde o gospodarskih teorijah« (Winston in de Boer in File 2009, 9). Tudi Zgaga (2007) navaja, da univerz ni mogoče upravljati na način, kot to velja za podjetja.

Čeravno se z zgornjimi navedbami popolnoma strinjamo, lahko kljub temu predpostavljamo, da bo proces internacionalizacije visokega šolstva v prihodnje narekoval nove vidike in pritiske na koncept upravljanja človeških virov v visokem šolstvu. Teichler in Yağcıjeva (2009) ugotavljata, da večina znanstvenikov iz nekaterih nizko- ali srednjerazvitih držav v naravoslovnih znanostih in tehnologiji dela v tujini ter da je večina znanstvenikov, ki deluje v nizko- ali srednjerazvitih državah tujcev. Poleg tega večina visoko kvalificiranih delavcev emigrira v večje anglosaksonske države (predvsem v Avstralijo, Kanado in Švico). »Intenzivnost mednarodnega sodelovanja je znatno narasla v zadnjem stoletju. Na začetku stoletja je veljalo, da so učenjaki (še posebno iz evropskih držav) odhajali na jug z namenom diseminacije raziskav in pomoči ustvarjanja novih raziskovalnih področij, v drugi polovici dvajsetega stoletja se je ta pretok preusmeril: raziskovalci iz juga emigrirajo na sever s ciljem iskanja dodatnih virov, ustreznih delovnih pogojev in prepoznavnosti« (Kreimer in Meyer v Teichler in Yağcı 2009, 94). Enders in de Weert (2003) odpirata drugi vidik vpliva internacionalizacije na upravljanje človeških virov. V študiji o privlačnosti akademskega delovnega mesta v Evropi ugotavljata, da se bo dobršen odstotek akademskega osebja upokojil v naslednjih petih letih, kar se bo po njunih izračunih izražalo v 10 % primanjkljaju akademskega osebja. Podobno ugotavlja tudi Welch (2005b) za ostali svet ter dodaja, da je večina tega osebja moškega spola. To bi lahko v bodoče pomenilo tudi večjo intenzivnost pri pridobivanju tujega akademskega osebja. Tretji vidik, ki bo narekoval nove vidike upravljanja človeških virov v visokem šolstvu, lahko najdemo v čezmejnem izobraževanju kot obliki internacionalizacije visokega šolstva. Vključenost akademskega osebja v čezmejno izobraževanje bo zahtevalo določene odgovore, ki se nanašajo na pravne zadeve (kdo je delodajalec, v okviru katere zakonodaje bo pripravljena delovna pogodba), delovne obremenitve (potrebne nadomestitve v primeru, da akademsko osebje izvaja študijske predmete tudi na matični instituciji), plačo, različna zavarovanja, pravice do intelektualne lastnine, izobraževanja in usposabljanja za kakovostno izvedbo čezmejnega izobraževanja (NTEU 2004). Marginson (2009b) v povezavi s čezmejnimi delovanjem akademskega osebja celo navaja tri potencialne oblike globalne transformacije akademske profesije: oblikovanje globalnega akademskega trga dela, skupne spremembe v različnih nacionalnih visokošolskih sistemih, ki vodijo do konvergence ter paralelne reforme s strani različnih nacionalnih vlad, ki sledijo skupnim idejam. Po njegovem mnenju je mogoče zaznati tendenco h konvergentnemu globalnemu meddržavnemu akademskemu trgu dela, ki bo v prihodnosti spremenil tradicijo in pravila upravljanja akademskega osebja in njihovih karier. Musselin (2004) obravnava celo



možnost vzpostavitve evropskega akademskega trga dela ter navaja, da se bo v namen njegove uresničitve potrebno soočiti z dvema ovirama: 1) formalne, kognitivne, strukturne razlike, ki obstajajo med različnimi nacionalnimi akademskimi trgi dela in 2) akademska mobilnost se še vedno ne kaže kot priložnost za pridobivanje mednarodnega akademskega osebja temveč kot sestavni del akademske kariere.

## **5.2 Opredelitev pomena razvoja človeških virov v visokem šolstvu**

Skupaj z razvojem upravljanja človeških virov se je razvijal tudi koncept razvoja človeških virov, ki je bil v začetku namenjen profesionalnemu, osebnemu in strokovnemu razvoju posameznikov, danes pa postaja potreba, da razvoj človeških virov postane del strategije organizacije (Možina 2009). V nadaljevanju pod pojmom človeški viri razumemo akademsko osebje, njihove sposobnosti, znanja, motiviranost, vrednote kot tudi njihovo pripadnost visokošolski instituciji, na kateri so zaposleni, ter se osredotočamo na njihov osebni in strokovni razvoj. Zavedamo se, da je koncept razvoja človeških virov pomemben in primeren tudi za administrativno osebje, ki lahko znatno prispeva k institucionalni krepitvi, kot tudi za študente, vendar se bomo v nadaljevanju zaradi narave raziskovalnega problema omejili zgolj na obravnavo akademskega osebja.

»Razvoj akademskega osebja je postal glavna prioriteta v industrijskih državah, v državah v razvoju kot tudi v tranzicijskih državah, ki si prizadevajo upoštevati potrebe usposabljanja v okviru holističnega pristopa s ciljem okrepitve akademskega sveta na splošno« (UNESCO 1994, 30). »Strokovni razvoj v akademski profesiji je bistven in ne samo zaželen cilj, je dolžnost in ne samo izbira – dolžnost in odgovornost, ki jo imajo institucije do svojih zaposlenih« (Gordon in Partington v Fielden 1998, 4. pogl). Prizadevanja za razvoj akademskega osebja po Evropskem združenju univerz (ang. European University Association, v nadaljevanju: EUA) temeljijo predvsem na naslednjih razlogih: 1) v mnogih državah je večina akademskega osebja tik pred upokojitvijo, kar zahteva sistematično načrtovanje njihove nadomestitve ter razvoja talentov znotraj institucije, 2) povečana nacionalna in mednarodna konkurenca za visoko kakovostno akademsko osebje, 3) financiranje, ki temelji na konkurenčnosti, 4) projektni menedžment in medinstitucionalno sodelovanje zahteva vodstvene in osebne veščine, 5) večja avtonomija in proaktivni strateški profil institucije zahtevata izboljšanje vodstvenih kompetenc akademskega osebja (EUA 2007). Poleg teh

razlogov Fielden (1998) dodaja še: 1) povečano povpraševanje po visokoškolskemu izobraževanju, 2) zmanjšanje javnega financiranja za visokošolsko izobraževanje, 3) diverzifikacijo visokega šolstva, ki vplivajo na to, da se od visokošolskih institucij in akademskega osebja pričakuje: 1) sposobnost poučevanja večjega odstotka izrednih študentov, 2) pripravljenost za poučevanje starejših študentov v okviru vseživljenjskega učenja, 3) sposobnost izvedbe študija na daljavo, 4) pričakovanja, da lahko institucija razvije splošne kompetence pri vseh svojih diplomantih za potrebe delodajalcev, 5) akademsko osebje je odprto in občutljivo na potrebe svoje skupnosti, 6) akademsko osebje ima na svojem področju zadostne kompetence, da lahko ponudi raziskovalne in svetovalne storitve industriji in gospodarstvu.

Kljub temu, da razvoj akademskega osebja igra ključno vlogo v procesu institucionalnih sprememb, je to področje še vedno neraziskano. »Koncept razvoja človeških virov in njegova sistematična implementacija je prej izjema kot pa pravilo v visokošolskih institucijah« (EUA 2007, 1. odst.). Fielden (1998) podobno ugotavlja tudi za usposabljanje, ki je potrebno pred nastopom akademskega delovnega mesta. »... še vedno se izjemno redko najde država, kjer je tovrstno usposabljanje obvezno« (Fielden 1998, 4. pogl.). Vseeno ugotavlja, da se v nekaterih državah le kažejo izjeme: Indija s ponudbo začetnega usposabljanja za vso univerzitetno osebje, Združeno kraljestvo z institutom (ang. Institute of Learning and Teaching in Higher Education), Nizozemska in Nemčija z okrepitevijo pedagoškega usposabljanja in programov za razvoj osebja, Norveška s pogojem, da se akademsko osebje ob nastopu delovnega mesta udeleži tovrstnih programov, ter Finska z vzpostavitvijo oddelkov na vseh univerzah, ki skrbijo za razvoj osebja (Fielden 1998). Tudi pregled literature kaže na vse večji pomen, ki ga ima ta koncept za področje visokega šolstva. Določeni avtorji obravnavajo razumevanje koncepta razvoja akademskega osebja v visokošolskih institucijah (UNESCO 1994; Webb 1996), njihov strokovni razvoj (Zuber-Skerritt 1992; Nichols 2001; Macdonald in Wisdom 2002; Nordkvelle 2006; Hudson in Zgaga 2008), učinkovito in kakovostno poučevanje (Griffiths v Ellis 1993) kot tudi strateški razvoj osebja v visokem šolstvu (Blackwell 2003). Pri tem je mogoče zaznati različno terminologijo, kar povzroča precejšnjo zmedo pri raziskovanju, proučevanju tega koncepta. Večina avtorjev uporablja termin *razvoj osebja* (ang. staff development) ter se v svoji vsebini osredotoča predvsem na akademsko osebje visokošolskih institucijah. Drugi avtorji uporabljajo termin *strokovni razvoj* (ang. professional development), ki se prav tako nanaša na razvoj akademskega osebja (pretežno

na področju poučevanja). Le redko se uporablja termin razvoj človeških virov (EUA 2007), ki se nanaša na krepitev ali opolnomočenje človeških virov (akademskega ali administrativnega osebja v visokošolskih institucijah).

Ne glede na različna razumevanja predstavljenih terminov ugotavljamo, da obstaja med njimi določena stopnja konvergence glede njihovega pomena. Vsi termini se nanašajo na institucionalno politiko, programe in aktivnosti, ki pripomorejo k povečanju znanja in izboljšanju veščin osebja (akademskega in administrativnega), ki so potrebne za učinkovito in kakovostno izvedbo dejavnosti visokošolske institucije ter vodijo k njeni okrepitvi. S tem večina avtorjev razume razvoj osebja v visokošolskih institucijah kot tehnični proces razvoja znanja in veščin ter izboljšave tehnik poučevanja, raziskovanja, menedžmenta in administracije brez, da bi upoštevali možnost spremembe posameznika na osebni ravni. Ker menimo, da pri razvoju osebja ne gre samo za tehnični proces razvoja znanja in veščin, temveč tudi za osebni proces, smo se zaradi lažjega prebiranja te disertacije odločili, da prevzamemo termin razvoj človeških virov v visokem šolstvu, ki ga uporablja EUA (2007). Odločitev izhaja iz razloga razumevanja akademskega osebja v okviru holističnega vidika oziroma človeka kot celote, ki ga sestavljajo sposobnosti, znanja, motiviranost, čustva, vrednote, intelekt. Za samo razumevanje termina razvoj človeških virov v visokem šolstvu se v nadaljevanju opiramo na filozofsko zasnovo koncepta *razvoj osebja*, ki ga je razvil Webb (1996) ter se v določenem delu nanaša tudi na teorijo transformativnega učenja po Mezirowu (1990). Po Webbu (1996) se razvoj osebja nanaša na ljudi. Že sama uporaba besede »osebje« je usmerjena h konkretiziranju človeškega bistva ter na opredeljevanje skupnih ciljev in namenov kot tudi na čustva, občutke, razlike, značilnosti, ki jih osebje doživi pri interakciji z drugimi. Razvoj osebja se lahko tako na eni strani razume kot tehnični proces razvoja njihovega znanja in veščin, na drugi strani pa kot osebni proces, kjer osebje na podlagi odprtosti in interakcije z drugimi (ne glede na razlike v kulturi, spolu, starosti, rasi, etičnosti), razvije skupno, emocionalno in intuitivno razumevanje, ki včasih vodi celo do spremembe ustaljenih predpostavk in prepričanj. Interakcija z drugimi se razume kot popolnost in bogastvo, ki sledi iz človeške izkušnje, katera presega racionalne razlage in je pomembna za obe strani. »Ključ do razumevanja ni manipulacija ali kontrola, pač pa sodelovanje in odprtost, ne znanje, pač pa izkušnje, ne metodologija, pač pa dialektika« (Palmer v Webb 1996, 47). Podobno ugotavlja tudi Mezirow (1990) v teoriji transformativnega učenja, ki ga opredeljuje kot proces učenja skozi kritično samorefleksijo, katere rezultat se kaže v

preoblikovanju perspektive pomena ter v vključevanju, razlikovanju in v integraciji razumevanja lastne izkušnje. »Transformativno učenje je proces, ki spreminja strukture predpostavk, skozi katere posamezniki razumevajo svojo izkušnjo. Veliko od tega, kar se učimo, vključuje nove interpretacije, ki nam omogočajo izboljšanje, nadalje razlikovanje ter okrepitev naših vzpostavljenih okvirov predpostavk in ustvarjanje novih shem mišljenja« (Mezirow 1990, 5).

Za opredelitev razvoja človeških virov v visokem šolstvu po Webbu (1996) smo se odločili zato, ker razume razvoj osebjja ne samo kot tehnični proces, temveč tudi kot osebni proces. Po njegovem mnenju tehnične naloge resda lahko izboljšajo znanje in veščine akademskega osebjja, vendar na razvoj in širjenje njihovega horizonta vpliva tudi interakcija z drugimi, ki ne poteka samo na instrumentalni ali tehnični ravni, temveč tudi na čustveni ravni. Podobno ugotavlja tudi Mezirow (1990) pri teoriji transformativnega učenja, kjer se izpostavljenost priložnosti učenja lahko odrazi v preoblikovanju trenutnih perspektiv, v razvoju novih načinov razumevanja ali v premikih poglobljenih predpostavk, ki jih imajo odrasli. Tudi avtorji (Cranton in King 2003; King 2004; Brooks 2004; Whitelaw in drugi 2004; van Woerkom 2004) obravnavajo podobnosti med transformativno teorijo in splošnim konceptom razvoja človeških virov. Če razumevanje razvoja človeških virov v visokem šolstvu, kot ga opredeljujeta Webb (1996) in Mezirow (1990), poskusimo prenesti v okoliščine, kjer je internacionalizacija ena izmed glavnih komponent delovanja visokošolskih institucij, lahko predpostavljamo, da bo sodelovanje v mednarodnih aktivnostih, tako na matični instituciji kot zunaj nje, vplivalo na osebni in strokovni razvoj akademskega osebjja.

### **5.3 Internacionalizacija visokega šolstva vpliva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu – preverjanje predpostavke**

»Od Protagore do Paracelzija, potujoči učenjak je zgodovinski fenomen, ki seže vse do Sofistov in Konfucija« (Welch 2005b, 8). Ne glede na spremembe, ki so internacionalizacijo akademske profesije v dvajsetem stoletju dodatno okrepile z množičnostjo in konvergenco visokošolskih sistemov, programi, ki spodbujajo akademske izmenjave (NAFTA, ERASMUS, UMAP) ter pojavom angleškega jezika kot dominantnega medija učenosti, so vplivi internacionalizacije visokega šolstva na akademsko osebje še vedno manj raziskano področje, kot so vplivi tega procesa na študente. Mestenhauser (v Gacel-Ávila 2005) ugotavlja, da internacionalizacija visokega šolstva pospešuje kognitivne sposobnosti

študentov, ki se kažejo v sposobnosti prepoznavanja razlik, razumevanju razlik v miselnosti, sposobnosti za kognitivne spremembe/premike, sposobnosti prepoznavanja vrzeli v znanju, sposobnosti medkulturne komunikacije, sposobnosti primerjalnega mišljenja, sposobnosti spreminjanja samozaznavanja, diagnostičnih sposobnostih, razumevanju diferenciacije, sposobnosti prepoznavanja trendov v drugih kulturah, razumevanju kognitivne zapletenosti in kognitivne integracije, razumevanju številnih učnih metod ter razumevanju različnosti med produktom in procesom učenja. Poleg osebnega razvoja študentov nekateri avtorji ugotavljajo tudi, da mednarodna mobilnost vpliva na njihov strokovni razvoj (Oppen in drugi v Jang 2009) kot tudi na pridobivanje njihove prve zaposlitve (Teichler in Janson 2007). Če se ponovno vrnemo na proučevanje pozitivnih vplivov internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu, moramo poudariti, da se bomo v tem podglavju zamejili na obravnavo pozitivnih vplivov vključenosti v nekatere oblike internacionalizacije izobraževanja in internacionalizacije raziskovanja samo akademskega osebja in ne tudi študentov ali drugih zaposlenih na visokošolskih institucijah. Ta odločitev je povezana z naravo raziskovalnega problema te disertacije.

Različni avtorji ugotavljajo, da mednarodna mobilnost, ki jo vključujemo v internacionalizacijo izobraževanja, vpliva tako na osebni kot na strokovni razvoj akademskega osebja. CHEPS (2008) v okviru vplivov evropskega programa ERASMUS na akademsko osebje ugotavlja, da vpliva na njihov osebni razvoj (sprememba vrednot), strokovni razvoj v poučevanju (razvoj in implementacija novih metod poučevanja) ter na strokovni razvoj v raziskovanju (mreženje) kot tudi na nadaljnjo akademsko kariero. Tudi Bracht in drugi (2006), ki so proučevali vplive mobilnosti v okviru ERASMUS programa na akademsko osebje, ugotavljajo, da se vplivi kažejo v njihovem osebnem razvoju (povečano medkulturno razumevanje in kompetence) ter v strokovnem razvoju (znanje o strukturah in modelih visokošolskega sistema v državi gostiteljici ter izboljšano znanje tujega jezika). V okviru strokovnega razvoja se pozitivne spremembe mobilnosti kažejo predvsem v uporabi novih vsebin in metod pri poučevanju, večjem vključevanju mednarodne razsežnosti (mednarodni pogledi, primerjave, teorije in prakse) v vsebini predmetov po vrnitvi iz tujine, dodatnih kontaktih (mednarodno mreženje), v možnostih novih raziskovalnih projektov ter v mednarodnih izkušnjah, ki pomagajo pri naknadnih prijavah mednarodnih projektov. Welch (1997b) dodaja, da se pozitivni vplivi internacionalizacije visokega šolstva na akademsko osebje kažejo v širjenju perspektiv o poučevanju, učenju in učenosti, vključitvi novih

specifičnih kulturnih in znanstvenih veščin v delovanje visokošolske institucije, večjem pretoku idej in praks ter v potencialu zloma izoliranih in omejenih praks ter ideologij. Podobno ugotavlja Hamza (2010) v svoji študiji, kjer raziskuje vlogo mednarodnih izkušenj za akademsko osebje, ki je bilo vključeno v čezmejno izobraževanje. Študija ugotavlja, da je izkušnja čezmejnega izobraževanja vplivala na spremembe osebnega in strokovnega vedenja akademskega osebja, razumevanje in implementacijo novih učnih metod ter na širjenje globalne perspektive (Hamza 2010). »Mednarodne izkušnje so multidimenzionalne. Akademsko osebje je razvilo večje samozavedanje (osebno, strokovno in kulturno), razumevanje in spoštovanje kulture drugih ter priznavanje razsežnosti globalnih dogodkov. To zavedanje se je odrazilo v številnih produkcijah znanja in veščin, ki so vodila do sprememb v strukturiranju osebnega okvira sposobnosti in pričakovanj« (Hamza 2010, 64–65). To spremembo lahko povežemo s transformativnim učenjem, ki smo ga opredelili v prejšnjem podglavju ter se izraža v strokovnem razvoju akademskega osebja.

Kljub temu Sanderson (2008) kritično opaza, da je večina študij o internacionalizaciji visokega šolstva osredotočena predvsem na institucionalizacijo procesa, kjer pa koncepti in organizacijski modeli za internacionalizacijo ne dajejo tudi ustreznih napotkov za internacionalizacijo akademskega osebja. Po njegovem mnenju številni teoretiki ponujajo koristne informacije, ki pomagajo razumeti proces internacionalizacije zgolj na organizacijski ravni, ne dajejo pa navodil kako naj akademsko osebje internacionalizira svoj osebni in strokovni pogled. Dodaja, da je »internationalizacija že institucionalizirana, vendar mora biti tudi individualizirana« (Sanderson 2008, 295). »Internationalizacija akademskega osebja bi morala biti temelj institucije, v odzivu na globalne sile, ki vplivajo na visoko šolstvo. Učitelji kot individuumi bi že v osnovi morali delovati izven lokalnih in nacionalnih perspektiv. Sodili naj bi med kozmopolite enaindvajsetega stoletja« (Sanderson 2008, 276-277). »Mladino moramo spodbujati k ljubezni do drugih kot tudi k občutenju kozmopolitizma« (Kant v Zgaga 2009b, 3). Sanderson (2008) zato ponuja konceptualni okvir za internacionalizacijo akademskega osebja, ki vključuje avtentičnost pri poučevanju v visokem šolstvu ter kozmopolitizem. V povezavi z avtentičnostjo uporablja Crantonovo (2001) tezo, ki govori, da »kritična refleksija in samorefleksija o osnovnih predpostavkah glede lastne kulture in svetovnega pogleda lahko vodi do transformativnega procesa, ki rezultira v večjem samozavedanju in sprejetosti sebe. Ideja o »avtentičnem učitelju« v visokem šolstvu je prvi korak v razumevanju, kako je lahko internacionalizacija dosežena na ravni akademskega

osebja v visokem šolstvu (Sanderson 2008, 283). Njegova glavna domneva je, da bi se povezovanje konceptov, kot sta avtentičnost in kozmopolitizem izražalo v internacionalizaciji akademskega osebja ter pomenilo, da »tisti, ki so bolj samozavedni ter sprejemajo sebe, bodo tudi bolje razumeli, sprejeli in delali s kulturnimi Drugimi (ang. cultural Others)« (Sanderson 2008, 287). Ta predpostavka se potrjuje v raziskavi *The International Survey of the Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*, ki je bila leta 1996 izvedena pod okriljem Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching in velja za prvo največjo sistematično mednarodno raziskavo, v kateri je sodelovalo okoli dvajset tisoč predstavnikov akademskega osebja iz štirinajstih državah. Na podlagi rezultatov omenjene raziskave Welch (1997b, 2005b) analizira razlike (po spolu, disciplinah, oblikah zaposlitve, vključenosti v mednarodne aktivnosti, pedagoški ali raziskovalni naravnosti ter zadovoljstvu z delom) med tistim akademskim osebjem, ki je pridobilo mednarodne izkušnje z vključenostjo in dokončanjem najvišje izobrazbene ravni na tuji visokošolski instituciji ter tistim osebjem, ki tovrstnih izkušenj nima. Akademsko osebje deli na »peripatetično« (ang. peripatetic) oziroma na osebje, ki je mednarodno naravnano ter na »avtohtono« osebje (ang. indigenous). V analizi ugotavlja, da največji odstotek akademskega osebja, ki je pridobilo najvišjo stopnjo akademske kvalifikacije v tujini, izhaja iz akademskih disciplin, kot so računalništvo in fizika, humanistične in družbene vede, medtem, ko velja, da najmanjši odstotek akademskega osebja, ki se je na najvišji izobrazbeni stopnji izobraževalo v tujini, izhaja iz poslovnih ved. Nadalje, večji odstotek »peripatetičnega« osebja zaseda višja delovna mesta ter je zaposleno za polni delovni in nedoločen čas kot pa »avtohtono« osebje, ki v večini zaseda nižja delovna mesta in je zaposleno za določen čas. Poleg tega je večji odstotek »peripatetičnega« osebja v širšem obsegu vključen v mednarodne aktivnosti ter se njihov primarni interes kaže v raziskovanju, za razliko od avtohtonega osebja, ki poudarja poučevanje kot primarni interes delovanja. Welch (1997b) zaključuje, da je akademsko osebje z mednarodnimi izkušnjami bolj privilegirano ter ima višji status kot njihovi sodelavci z manj ali nič mednarodnimi izkušnjami. »Mednarodne izkušnje za akademsko osebje postajajo oblika investicije v razvoj človeških virov« (Welch 1997b, 336). Tudi Richardson in McKenna (2002) ugotavljata, da so mednarodne izkušnje bistvene za akademsko osebje, še predvsem v smislu mednarodne namestitve oziroma zaposlitve za določen čas na tuji visokošolski instituciji, ki v sodobnem času predstavlja sestavni del akademskega življenja ter akademske kariere. »Pozivi po internacionalizaciji visokega šolstva so vodili k temu, da vse večje število visokošolskih institucij s pomočjo čezmejnega sodelovanja razvija mednarodne strateške povezave na

področju poučevanja in raziskovanja. Kot rezultat tega mednarodne aktivnosti predstavljajo vsakdanji pojav v akademski karieri ter v življenju kampusa na splošno« (Richardson in Mallon 2005, 410). Na podlagi raziskave med akademskim osebjem, ki je v svoji akademski karieri delovalo (pet do deset let) na tuji visokošolski instituciji ter se za tem ponovno vrnilo na matično institucijo, Richardson in McKenna (2002) zaključujeta, da tovrstne izkušnje pozitivno vplivajo na akademsko kariero. »Večina akademskega osebja to izkušnjo dojema kot sinergijo med osebno konkurenčno prednostjo ter konkurenčno prednostjo matične institucije« (Richardson in McKenna 2002, 788).

Vseeno ugotavljamo, da kakršnakoli mednarodna mobilnost še ne pomeni nujno vertikalne kariere za akademsko osebje. Bracht in drugi (2006) ugotavljajo, da mobilnost akademskega osebja nima vpliva na njihove nadaljnje kariernе priložnosti. To ugotovitev so podkrepili s tem, da gre pri mobilnosti akademskega osebja v okviru programa ERASMUS za kratkoročno mobilnost (v povprečju 8 dni) in ne za daljše delovanje na tuji visokošolski instituciji, kot to ugotavljamo pri Richardsonovi in McKenni (2002), kjer se kažejo pozitivni vplivi na vertikalno akademsko kariero. Poleg izkušnje mednarodne mobilnosti akademskega osebja Trice (2003) na podlagi študije o zaznavanju koristi in izzivov prisotnosti mednarodnih študentov na kampusu ugotavlja, da akademsko osebje zaznava tudi naslednje koristi: mednarodni študenti prinašajo mednarodno perspektivo, zasedajo delovna mesta raziskovalnih asistentov, prinašajo drugačne delovne navade, pomagajo akademskemu osebju, da vzpostavijo mednarodne povezave, krepijo mednarodni ugled posameznega oddelka, katedre. Tudi vključenost v internacionalizacijo raziskovanja ima nekatere pozitivne vplive na strokovni razvoj akademskega osebja. Taylor (v Yang 2009) meni, da internacionalizacija spodbuja raziskovalce, da zasledujejo svoje odgovore na raziskovalna vprašanja v mednarodni sferi, kar vpliva na to, da je njihovo delo tudi mednarodno kompetentno ter po obsegu raziskovalnih produktov številčnejše.

Nekoliko drugačen vidik v povezavi z vključenostjo akademskega osebja v čezmejno izobraževanje odpirajo avtorji (Gribble in Ziguras 2003; Debowski 2003; NTEU 2004), ki osvetljujejo predvsem negativne konotacije. Gribblova in Ziguras (2003) na primer ugotavljata, da je izvedba čezmejnega izobraževanja dramatično narasla predvsem v Aziji,<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Hong Kong, Singapur, Kuala Lumpur in Šanghaj (Ziguras 2003).



kjer britanske,<sup>76</sup> avstralske in ameriške visokošolske institucije izvajajo svoje študijske programe s pomočjo lokalnih partnerskih organizacij, zasebnih visokih šol, univerz in strokovnih združenj. Pri tem ugotavljata, da primanjkuje institucionalni interes po formalnih ali neformalnih usposabljanjih, s katerimi bi se akademsko osebje pripravilo na specifične situacije poučevanja v tujini ter na različna kulturna ozadja študentov ter njihove pristope k učenju. Gribblova in Ziguras (2003) zato zaključujeta, da morajo institucije razviti načine, s katerimi bodo nudili podporo in spodbudo k strokovnemu razvoju osebja, ki sodeluje v čezmejnem izobraževanju kot obliki internacionalizacije visokega šolstva. Pomanjkanje zagotavljanja tovrstnih programov na ravni visokošolskih institucij ugotavlja tudi NTEU (2004), ki navaja, da je razvoj programov usposabljanja, vključno z medkulturnimi programi, ki bodo ustrezni za različne ravni vključenosti in odgovornosti osebja v aktivnostih čezmejnega izobraževanja, potreben. Akademsko osebje namreč opozarja na znatne delovne obremenitve ter pritiske, s katerimi se soočajo v okviru čezmejnega izobraževanja. »Sodelovanje pri čezmejnem izobraževanju, ki med drugim ponuja tudi bogato in zanimivo priložnost spoznavanja različnih kultur, predstavlja tudi potencialni vir nadaljnjih nepovezanosti in prekinitev v osebni in strokovni kontinuiteti« (Debowski 2003, 8). Podobno ugotavljata tudi Schapper in Maysonova (2005), ki pravita, da je internacionalizacija vključno z uvedbo menedžerskih praks izzvala in spremenila univerzitetne strukture ter naravo akademskega dela. »Identiteta akademskega osebja je postavljena pred nenehne izzive, medtem ko, akademsko osebje prevzema številne in pogosto nasprotujoče si vloge, kot so svetovalci, raziskovalci, učitelji in mednarodni tržniki« (Schapper in Mayson 2005, 185). Po njunem mnenju je internacionalizacija resno ogrozila bistvene komponente in osnovne pravice akademskega osebja. »Ogrozila je akademsko avtonomijo, akademsko profesijo ter povečala delovne obremenitve« (Schapper in Mayson 191). Poleg tega Welch (2005a) dodaja dodatna izziva, pred katerim je postavljena akademska profesija. To sta virtualna pedagogika ter elektronska oblika učenja. Ne glede na nekatere negativne konotacije, ki se povezujejo z vplivi internacionalizacije visokega šolstva na naravo akademskega dela, akademske profesije in akademskega osebja, ki smo jih obravnavali v tem odseku, zavzemamo stališče, da vključenost akademskega osebja v proces internacionalizacije visokega šolstva pozitivno vpliva na njihov osebni kot tudi na strokovni razvoj. Cilj internacionalizacije je po Gacel-Ávilovi (2005) globalno in medkulturno razumevanje kot tudi razumevanje trajnostnega človeškega razvoja (ang. sustainable human development) vseh vpletenih v proces

---

<sup>76</sup> Združeno kraljestvo je največji ponudnik čezmejnega izobraževanja, sledijo avstralske visokošolske institucije in ameriške kot tudi visokošolske institucije iz Nove Zelandije (Ziguras 2003).

internacionalizacije visokega šolstva. V tem kontekstu se internacionalizacija kaže kot ključna strategija za osebni ter strokovni razvoj, ne samo študentov, temveč tudi akademskega osebja. Za slednje to ne pomeni izgubo akademske identitete, temveč razširjanje akademskega obzorja. »Posameznik bo postal državljani sveta, z ostrejšim zavedanjem svojih in tujih kulturnih perspektiv ter z močnejšo empatijo za druge kulture« (Harvey v Gacel-Ávila 2005, 126–127).

#### **5.4 Zaključek in izhodišča za nadaljevanje**

To poglavje smo zasnovali na povezavi konceptov internacionalizacije visokega šolstva in razvoja človeških virov v visokem šolstvu. V prvem podpoglavju smo analizirali koncept upravljanja človeških virov v visokem šolstvu. Ugotavljamo, da se je koncept upravljanja človeških virov, ki je v sodobnem času že dodobra uveljavljen v poslovnem svetu ter pridobiva vse večji pomen tudi na področju javnega sektorja, v akademski profesiji pojavil šele pred kratkim. V okviru neoliberalne ideologije, ki se izraža v obliki tržno naravnanih mehanizmov, novih vzorcev nadzorovanja uspešnosti, krepitvi menedžmenta institucij ter v ocenjevanju uspešnosti se je pristop upravljanja človeških virov uveljavil na številnih visokošolskih institucijah v Severni Ameriki, v Avstraliji in v Združenem kraljestvu. Vendar nekateri avtorji navajajo, da se lahko uporaba koncepta upravljanja človeških virov v visokem šolstvu razume kot poskus preoblikovanja akademikov v igralce standardiziranih vlog, vodi do tveganja podrejenosti, kaznovanja alternativnega mišljenja, kar se lahko odraža v povprečnosti. Zato je pomembno, da se vsaka komponenta podjetniškega modela upravljanja človeških virov dobro premisli glede na družbeno okolje, državo, kulturo in radikalne strukturne spremembe, ki so prisotne v vseh visokošolskih sistemih po svetu, ter da se vsak sestavni del obravnavanega koncepta uskladi z naravo visokošolske institucije kot organizacije, ki je osredotočena na razvoj in prenos znanja. Prav tako predpostavljamo, da bo proces internacionalizacije visokega šolstva v prihodnje narekoval nove vidike in pritiske na upravljanje človeških virov v visokem šolstvu, ki se bodo izražali v zaposlovanju mednarodnega akademskega osebja, v čezmejnem izobraževanju ter v potencialnem pojavu globalnega ali evropskega akademskega trga dela.

V drugem podpoglavju smo ugotavljali, da ne obstaja enotna terminologija, ki bi se nanašala na koncept razvoja človeških virov v visokem šolstvu, kot tudi ne splošna opredelitev pomena

tega koncepta. Zato smo znotraj tega podpoglavja odločili, da prevzamemo termin razvoj človeških virov v visokem šolstvu (akademsko osebje), ki ga uporablja EUA (2007), ter izpeljemo delovno opredelitev pomena tega koncepta. Pri tem smo se oprli na filozofsko zasnovano koncepta *razvoja osebja*, ki ga je razvil Webb (1996), ter na teorijo transformativnega učenja po Mezirowu (1990). *Koncept razvoja človeških virov v visokem šolstvu se tako lahko na eni strani razume kot tehnični proces razvoja njihovega znanja in veščin, na drugi strani pa kot osebni proces, kjer osebje na podlagi odprtosti in interakcije z drugimi (ne glede na razlike v kulturi, spolu, starosti, rasi, etičnosti), razvije skupno, emocionalno in intuitivno razumevanje, ki včasih vodi celo do spremembe ustaljenih predpostavk in prepričanj.*

V tretjem podpoglavju smo analizirali predpostavko, ki se nanaša na akademski motiv za internacionalizacijo visokega šolstva, v okviru katerega obstaja prepričanje, da internacionalizacija visokega šolstva vpliva na razširjanje akademskega obzorja. Ugotavljamo, da večina literature nakazuje na pozitivne konotacije, ki so povezane z vplivi vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja, raziskovanja na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja. Zaključujemo, da vključenost v internacionalizacijo izobraževanja, raziskovanja pozitivno vpliva tako na osebni kot na strokovni razvoj akademskega osebja. Vseeno se ponovno ne smemo izogniti vprašanju, kako to dokazati, kot smo to ugotavljali že v poglavju, kjer smo obravnavali vplive internacionalizacije na kakovost visokošolskih institucij. Odgovor na to bomo poskušali podati v empiričnem delu na drugi stopnji raziskovanja. Še preden preidemo na empirični del, se bomo v naslednjem poglavju osredotočili na obravnavo metod merjenja internacionalizacije visokega šolstva, kakovosti visokošolskih institucij ter razvoja človeških virov v visokem šolstvu, ki nam bodo pomagale pri preverjanju raziskovalnih vprašanj in zastavljenih hipotez te disertacije.

## 6 MERJENJE

»Zdi se, da obstaja mit, ki spremlja razvoj internacionalizacije visokih šol in univerz. Obstaja percepcija, da bolj ko je univerza mednarodna, boljša je ter je s tem tudi višja kakovost njenih programov. Seveda bi želeli verjeti in zagotoviti, da mednarodna razsežnost poučevanja/učenja, raziskovanja ter storitev res izboljšuje kakovost izobraževanja, vendar ali imamo način kako to dokazati?« (Knight 2001, 233). Poleg tega velja predpostavka, da internacionalizacija visokega šolstva vpliva tudi na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja, ki na institucionalni ravni prav tako odpira številna vprašanja o njeni veljavnosti.

Medtem ko smo prepričani o pomembnosti in koristih našega dela, moramo nenehno dokazovati, da je internacionalizacija dodana vrednost visokemu šolstvu ter da se interes in vlaganje v internacionalizacijo kaže v razlikah naših študentov, raziskavah ter storitvah, ki jih izvajamo za lokalno in globalno skupnost. Ko določamo agendo izobraževanja in raziskovanja na ravni visokošolskega sektorja, je zato potrebno, da imamo v mislih tudi vprašanja o kakovosti, ki so poglavitna. Enako velja za institucionalno raven, za spremljanje procesa internacionalizacije ter njenih vplivov, ki so ključnega pomena za trajnost, verodostojnost in vrednost prispevkov internacionalizacije k visokemu šolstvu (Knight 2001, 241–242).

Na podlagi teoretične analize v prejšnjih poglavjih ugotavljamo, da so vse tri hipoteze, ki smo si jih zastavili v doktorski disertaciji, utemeljene. Zato se bomo v nadaljevanju osredotočili na preverjanje zastavljenih hipotez. To bomo storili na podlagi kvantitativne metode, v okviru katere bomo poskusili ugotoviti, ali se povezave med obravnavanimi koncepti dejansko kažejo tudi v realnem svetu. Še preden preidemo na empirični del, moramo zato sprva proučiti literaturo, ki razpravlja o merjenju obravnavanih konceptov na institucionalni ravni. To bomo storili z namenom pridobitve vpogleda v kvantitativne metode merjenja internacionalizacije visokega šolstva, kakovosti visokošolskih institucij in razvoja človeških virov ter najpogosteje uporabljenih kazalcev, s katerimi lahko ocenjujemo obravnavane koncepte. Pri tem ugotavljamo, da (še) ne obstaja enoten merski instrument, ki bi omogočal preverbo povezav in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva, kakovostjo visokošolskih institucij in razvojem človeških virov v visokem šolstvu. Razlog za to verjetno leži v razlikah visokošolskih sistemov, v oblikah visokošolskih institucij in njihovih poslanstvih kot tudi v razlikah, ki se nanašajo na širše družbeno okolje, ki otežujejo oblikovanje enotnega modela, ki bi ustrezal vsem posebnostim in značilnostim. Vseeno ni ključen namen tega poglavja ponuditi končnega odgovora, kako meriti vplive internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokošolskih institucij ter razvoj človeških virov v visokem šolstvu, temveč

ponuditi vpogled v splošne pristope merjenja obravnavanih konceptov ter zavzeti stališče, na podlagi katerega merskega instrumenta oziroma kazalcev bi lahko s kvantitativno metodo preverjali predpostavke o vplivih internacionalizacije visokega šolstva na institucionalni in individualni ravni.

## 6.1 Merjenje internacionalizacije visokega šolstva

V novi utilitarni dobi se na vseh ravneh izobraževanja poskušajo najti konkretni in merljivi mehanizmi, ki bodo predstavljali vrednost določene aktivnosti (Woolf 2009). Enako velja za internacionalizacijo visokega šolstva, kjer prevladuje mnenje, da je uspešnost internacionalizacije visokošolskega izobraževanja mogoče dokazati le, če jo izmerimo. To posledično narekuje oblikovanje različnih vrst meritev. Merske instrumente za merjenje internacionalizacije visokega šolstva lahko razdelimo na dva pristopa. Prvi je kvantitativni, drugi je kvalitativni pristop. Zaradi uporabnosti v empiričnem delu se bomo v tem pod poglavju zamejili na predstavitev kvantitativnih pristopov k merjenju internacionalizacije visokega šolstva, ki označujejo stopnjo institucionalne internacionaliziranosti ter omogočajo primerjavo z drugimi institucijami.<sup>77</sup> V okviru tega pristopa se uporabljajo merljivi kazalci za ocenjevanje internacionalizacije, ki jih v nadaljevanju povzemamo po avtorjih (Snellman 1995; ACE 2005;<sup>78</sup> Brandenburg in Federkeil 2007; Horn in drugi v Jang 2009; Hudzik in Stohl 2009; Deardorff in drugi 2009), ki proučujejo to področje. V zvezi z uporabo kvantitativnih kazalcev internacionalizacije Snellmanova (1995) navaja: »Če se univerza odloči uporabljati kvantitativne kazalce za dokazovanje uspešnosti, je pomembno, da se zaveda, da tovrstni kazalci – čeravno so zgolj orodja za ugotavljanje kakovosti in obsega delovanja – nedvomno vplivajo na usmeritev nadaljnjega delovanja te aktivnosti« (Snellman 1995, 21).

Merljivi kazalci internacionalizacije visokošolskega poučevanja so po Snellmanovi (1995) naslednji: obseg poučevanja v tujem jeziku; tuji študenti, ki so zaključili študij na univerzi; del študija opravljenega v tujini, za katerega je študent pridobil priznane kreditne točke s strani domače institucije; izvedba poučevanja s strani gostujočih tujih profesorjev; poučevanje na tujih visokošolskih institucijah s strani domačih profesorjev; aktivna udeležba v mrežah

---

<sup>77</sup> Primerjava glede stopnje določene aktivnosti v organizaciji se imenuje tudi *benchmarking* (glej študijo de Witt 2009, poglavje: *Benchmarking the Internationalisation Strategies of European and Latin American Institutions of Higher Education*).

<sup>78</sup> ACE (ang. American Council on Education).

povezanih z mednarodnim izobraževanjem; organizacija skupnih mednarodnih programov; število mest v študentskih programih mobilnosti. Tudi Horn in drugi (v Jang 2009) predlagajo podobne merljive kazalce za ocenjevanje stopnje internacionalizacije visokega šolstva ter dodajajo še druge, ki so prilagojeni oziroma uporabni predvsem za ameriški sistem visokega šolstva: 1) študenti (odstotek mednarodnih študentov na kampusu; število Marshall in Rhodes učenjakov; število Fulbright štipendistov; število Peace Corps prostovoljcev; odstotek študentov na študiju v tujini; odstotek diplomantov, ki so zaključili visokošolsko izobraževanje s področja tujih jezikov), 2) fakultetno osebje (število nekdanjih Fulbright štipendistov; število Fulbright štipendistov iz drugih držav; odstotek mednarodnega fakultetnega osebja), 3) raziskave (število VI centrov;<sup>79</sup> število Ford Foundation štipendij; število FIPSE<sup>80</sup> mednarodnih štipendij; število univerzitetnih centrov, ki so osredotočeni na mednarodno raziskovanje), 4) kurikul (število jezikov poučevanja (ang. Least Commonly Taught Languages – LCTL);<sup>81</sup> zahteve znanja tujega jezika za pridobitev diplome; mednarodne perspektive drugih zahtev za pridobitev diplome), 5) institucionalna podpora (prepoznavnost mednarodnih vsebin na spletnih straneh institucije; zaposlitev strokovnega osebja, ki je odgovorno izključno za mednarodne aktivnosti; število knjig v univerzitetni knjižnici, ki je mednarodnega izvora).

Najobsežnejši spekter kazalcev internacionalizacije visokega šolstva sta leta 2007 izdelala Brandenburg in Federkeil iz Centra za razvoj visokega šolstva (ang. Centre for Higher Education Development, v nadaljevanju: CHE),<sup>82</sup> ki sta razvila koherentni sistem s skupno 186 ključnimi podatki in kazalci,<sup>83</sup> ki omogočajo vpogled v uspešnost posamezne visokošolske institucije v zvezi z njihovo mednarodno naravnostjo. Internacionalizacijo označujeta kot premik institucije od njenega dejanskega stanja povezanega z mednarodnimi aktivnostmi (stanje X) naproti povečanemu mednarodnemu statusu (X+n) določene

---

<sup>79</sup> Potreba po ustanovitvi VI centrov je bila izpostavljena že leta 1958 v okviru nacionalnega programa za izobraževanje, katerega cilj je bil zagotoviti usposobljeno delovno silo, ki se bo odzivala na potrebe ZDA. Takrat so bili VI centri osredotočeni predvsem na razvoj tujih jezikov in na krepitev mednarodnih študijskih področij. Danes v okviru Zakona o visokem šolstvu (ZDA), VI centri in programi predstavljajo sodobni pristop k razširjanju mednarodnega izobraževanja v ZDA. Nacionalni center (ang. The National Resource Center - NRC) ponuja financiranje ameriškim univerzam, da vzpostavijo mednarodne študijske centre, ki bodo usmerjeni v razvoj in krepitev sodobnih tujih jezikov. Tiste visokošolske institucije, ki jim je ta naziv dodeljen, uporabljajo dodatne finančne spodbude za krepitev tujih jezikov, mednarodnih študij, raziskav, materialov na dodiplomski in podiplomski ravni. Vedno več se kaže zanimanja s strani visokošolskih institucij, da pridobijo ta naziv ter, da okrepijo mednarodne razsežnosti izobraževanja.

<sup>80</sup> FIPSE – Fund for the Improvement of Postsecondary Education.

<sup>81</sup> Jeziki, ki poleg angleškega, španskega, francoskega in nemškega jezika predstavljajo jezik poučevanja v ameriških javnih šolah, so kitajski, ruski, arabski in japonski jezik.

<sup>82</sup> CHE – Centre for Higher Education Development deluje kot *think tank* organizacija za visoko šolstvo v Nemčiji.

<sup>83</sup> Brandenburg in Federkeil (2007) uporabljata termin »kazalci«, čeravno s tem označujeta »ključne podatke«. Kazalci in ključni podatki se po definiciji namreč razlikujejo. Ključni podatki na eni strani predstavljajo vrednost, brez sklicevanja na druge vrednosti (kot je npr. število mednarodnih doktorskih kandidatov), kazalci pa na drugi strani opisujejo tovrstne ključne podatke v odnosu z drugimi podatki (kot npr. odstotek mednarodnih doktorskih kandidatov v odnosu do skupnega števila doktorskih kandidatov na visokošolski instituciji).

institucije. »Rezultat po določenem obdobju (n) je razlika med dejanskim stanjem in želenim stanjem« (Brandenburg in ostali 2009, 67). Pred uporabo kazalcev predlagata, da morajo visokošolske institucije imeti jasne cilje v povezavi z internacionalizacijo ter zapisane strategije za doseganje teh ciljev. Ta zahteva vključuje naslednje korake: 1) opredelitev ciljev internacionalizacije, 2) razvoj koherentne strategije za internacionalizacijo, 3) priprava načrtov, v katerih so vključeni kratkoročni, srednjeročni in dolgoročni ukrepi, ki zagotavljajo izvajanje in realizacijo strategije za internacionalizacijo, 4) razvoj sistema vodenja kakovosti.

162 ključnih podatkov in kazalcev, ki sta jih razvila Brandenburg in Federkeil (2007) se nanaša na vhode (ang. input) in proces, 24 kazalcev se uvršča v izhode (ang. output). Kazalce internacionalizacije visokega šolstva sta razdelila na tri področja: splošni vidiki (69 kazalcev), raziskovanje (45 kazalcev) ter poučevanje in učenje (72 kazalcev). Kazalci »splošni vidiki« se nanašajo na: akademsko telo (vključno z mednarodnim privabljanjem, mladimi raziskovalci,<sup>84</sup> administrativnim in strokovnim osebjem); finančne vire; opremo relevantne organizacijske enote; mednarodne aktivnosti in mednarodne mreže. Na področju raziskovanja, kjer so kazalci v večini primerov omejeni zgolj na število publikacij in citatov, sta Brandenburg in Federkeil (2007) vključila tri dodatne vidike vhodnih kazalcev, ki se nanašajo na raziskovanje, to so: mednarodna naravnost akademskega osebja, njihovo privabljanje in mednarodne raziskovalne mreže.<sup>85</sup> Med kazalce sredstev za raziskovanje sta vključila stopnjo financiranja, med izhodne kazalce<sup>86</sup> pa mlade raziskovalce oziroma doktorske kandidate.<sup>87</sup> Kazalci »poučevanja/učenja« se po Brandenburg in Federkeilu (2007) delijo na vhodne kazalce, kot so akademsko osebje (gostujoča predavanja profesorjev v tujini, študij v tujini posameznih predavateljev in profesorjev), študenti (število študentov iz drugih držav, odstotek prihajajočih oziroma tujih študentov in odhajajočih oziroma domačih študentov na študij v tujino), organizacijska podpora (pridobivanje zunanjih finančnih sredstev itd). V zaključku študije navajata seznam samo tistih ključnih podatkov in kazalcev, za katere predvidevata, da so dosegljivi na vseh visokošolskih institucijah ter pripomorejo k ugotavljanju stopnje internacionalizacije posamezne aktivnosti visokošolske institucije (lahko se jih uporablja tudi za primerjalne evalvacije ali uvrščanja). Poleg tega svetujeta, da se izberejo tisti kazalci, ki se

<sup>84</sup> Status mladega raziskovalca je odvisen od posamezne visokošolske institucije ter države. V študiji so kot mladi raziskovalci opredeljeni tudi doktorski kandidati in podoktorski raziskovalci.

<sup>85</sup> Ker je akademsko raziskovanje aktivnost, ki presega nacionalni kontekst se v zvezi s tem pojavlja vprašanje: »Kako se lahko pridobijo podatki o akademskem raziskovanju v povezavi z internacionalizacijo in kako so lahko predstavljeni na relevanten način?«

<sup>86</sup> Izhodne kazalce je zelo težko opredeliti. Ocenjevanje raziskovalnih rezultatov v povezavi z internacionalnostjo ali internacionalizacijo visokošolske institucije se pogosto izkaže kot zelo težka naloga, ker ne moremo pripisati, kakšna je mednarodna pomembnost določene raziskovalne aktivnosti. Zaradi tega ne smemo uporabiti zgolj kazalca, koliko je citatov na posamezno publikacijo (ang. citations-per-paper ali CPP) temveč jih moramo povezati z globalnimi standardi.

<sup>87</sup> Upoštevati se mora, da se lahko dejansko število doktorskih kandidatov razlikuje od povprečnega števila v nekaterih disciplinah. Enako se lahko pojavi tudi na regionalni ravni (Evropa). Doktorski kandidati imajo na primer v Franciji drugačen status (enako na Nizozemskem), zato je število doktorskih kandidatov lahko nižje.

lahko pridobijo s strani vseh visokošolskih institucij, ter predlagata tiste splošne kazalce internacionalizacije, ki jih predstavljamo v spodnji preglednici.

**Preglednica 6.1: Splošni kazalci internacionalizacije visokega šolstva**

Kazalci internacionalizacije visokega šolstva
<i>Poučevanje in študij</i>
Število tujih predavateljev <sup>88</sup> glede na skupno število predavateljev
Število mednarodnih gostujočih raziskovalcev (minimalno trajanje en teden) glede na skupno število raziskovalcev
Odstotek mednarodnih študentov glede na skupno število študentov
Odstotek mednarodnih študentov na izmenjavi glede na skupno število študentov
Odstotek domačih študentov, ki so na študijski izmenjavi v tujini (vključno s študenti, ki so na pripravništvu v tujini) glede na skupno število študentov
Število gostovanj v tujini kot gostujoči predavatelji (ang. Teaching Staff Mobility) glede na skupno število predavateljev <sup>89</sup>
Odstotek diplomantov z skupnimi/dvojnimi diplomami glede na skupno število diplomantov
Odstotek diplomantov tuje nacionalnosti glede na skupno število diplomantov
<i>Raziskovanje</i>
Število tujih predavateljev glede na skupno število študentov
Obseg financiranja s strani tretjih deležnikov pridobljen s strani mednarodnih sponzorjev glede na skupen obseg financiranja s strani tretjih deležnikov na leto
Obseg financiranja s strani tretjih deležnikov za mednarodne projekte z mednarodnimi partnerji glede na skupen obseg financiranja s strani tretjih deležnikov na leto
<i>Splošni vidiki</i>
Število delovnih mest (polni delovni čas - ekvivalent = FTE <sup>90</sup> ) v organizacijskih enotah, ki so mednarodno usmerjene (mednarodna strategija, znanstveno sodelovanje, svetovanje in tutorstvo študentom, alumni in sprejem tujih študentov) glede na skupno število administrativno delovnih mest
Število delovnih mest (polni delovni čas - ekvivalent = FTE) v organizacijskih enotah, ki so mednarodno usmerjene (svetovanje in tutorstvo študentov ter sprejem tujih študentov) glede na skupno število študentov

Vir: povzeto po Brandenburg in Federkeil (2007, 37-39)

Študija (Brandenburg in Federkeil 2007) zaključuje, da se lahko večina kazalcev uporablja na različnih ravneh, tako za celotno visokošolsko institucijo kot tudi za manjše strukturne enote ter, da se izbor kazalcev prepušča tistemu oziroma tisti instituciji, ki ocenjuje. Obenem študija predlaga, da se pri ocenjevanju posamezne aktivnosti (ali je mednarodna oziroma naravnana v skladu s cilji procesa internacionalizacije) uporablja več kazalcev, ker se posamezni kazalci

<sup>88</sup> V termin predavatelji je vključeno naslednje akademsko osebje: asistenti, predavatelji, višji predavatelji, docenti, izredni profesorji, redni profesorji.

<sup>89</sup> Ocenjuje se lahko samo financiranje predavateljev, ki potujejo v tujino. Podatka o prihajajočih predavateljih na visokošolsko institucijo ni moč vedno pridobiti. Kljub temu se ponavadi razmerje med obema usmeritvama mobilnosti samodejno uravnoteži, zato je število oziroma odstotek prihajajočih se predavateljev enako kot število ali odstotek odhajajočih se predavateljev.

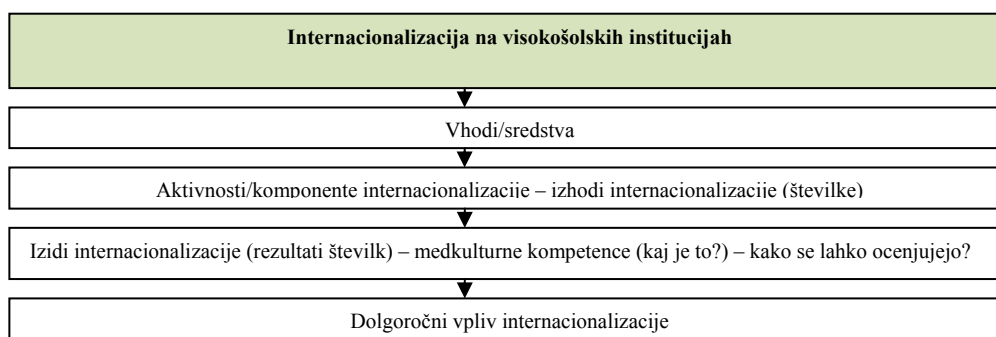
<sup>90</sup> FTE (ang. full time equivalent) ali v slovenskem jeziku: polni delovni čas (kratica PDC). V disertaciji bomo uporabljali kratico FTE, ki se uporablja tudi v slovenskem visokošolskem prostoru.



osredotočajo zgolj na posamezen vidik storilnosti določene aktivnosti<sup>91</sup> ter se zaradi uporabnosti in primerljivih vrednosti, podatki zbirajo od pet do deset let.

Poleg izključno kvantitativnega pristopa k merjenju internacionalizacije izobraževanja Hudzik in Stohl (2009) uporabljata pri merjenju internacionalizacije tudi kvalitativen pristop. Vhodne in izhodne kazalce internacionalizacije, na področjih raziskovanja, poučevanja in sodelovanja, merita z merljivimi kazalci. Pri ocenjevanju izidov (ang. outcome) internacionalizacije pa se poslužujeta različnih kvantitativnih in kvalitativnih kazalcev, ki se nanašajo na merljive cilje, dosežke in poslanstvo institucije ter so po njunem mnenju zelo pomembno merilo. Za razliko od Hodzik in Stohl (2009), ki sta mnenja, da je pri merjenju in ocenjevanju internacionalizacije potrebno upoštevati tudi izide, Brandenburg in drugi (2009) trdijo, da sta pomembna samo vhod in izhod, izidi pa zahtevajo dolgoročne in poglobljene raziskave. Po Deardorff in drugih (2009) se lahko visokošolska institucija pri merjenju stopnje internacionalizacije poslužuje tudi programsko logičnega modela, ki vsebuje naslednje komponente: vhod (viri, kot so: ljudje, čas, denar, partnerji), aktivnosti (učenje na podlagi mednarodnega kurikula, izkušnje izobraževanja v tujini, delovanje fakultete v tujini), izhod (število študentov v programih izobraževanja v tujini), izidi (merljivi izidi vključujejo tako kratkoročne kot tudi srednjeročne akcijsko naravnane izide, vključujoč vključenost študentov v družbene akcije), vpliv (v povezavi s tem se pojavljajo naslednja vprašanja: Kaj je dolgoročni vpliv (posledice/rezultati) programa na udeležence? Kakšen je vpliv na ostale študente, vključujoč mednarodne študente in učenjake? Kakšen vpliv se kaže za institucijo? Kako vpliva na skupnost, doma in v tujini?).

Slika 6.1: Splošni programsko logični model prilagojen internacionalizaciji visokega šolstva



Vir: Deardorff in drugi (2009, 25)

<sup>91</sup> Težko je meriti tako kompleksen proces samo z enim kazalcem. Kazalci morajo imeti zadostno medsebojno povezavo, ki pa ni previsoka, sicer kazalci merijo en sam vidik. Prav tako je pomembno, da ni preveč kazalcev, drugače je z njimi težko upravljati. Izbor kazalcev bi moral biti v povezavi z mednarodno strategijo visokošolske institucije.

Slika 6.1 predstavlja splošni programsko logični model, ki je prilagojen za internacionalizacijo izobraževanja. Omejitve modela se kažejo v možnih dejavnikih, ki lahko vplivajo na izide, še posebno na podlagi izkušenj izobraževanja v tujini, ter dolgoročni vpliv, ki ga ni mogoče obravnavati v začetni fazi ocenjevanja. Poleg kazalcev za internacionalizacijo izobraževanja, ki jih predlagajo poprej naštetih avtorji, je potrebno omeniti tudi orodje MINT<sup>92</sup> (ang. Mapping Internationalisation, ki ga je razvila ang. Netherlands organisation for international cooperation in higher education, v nadaljevanju: Nuffic). Orodje, katerega cilj je podpora visokošolskim institucijam pri pregledu trenutnega stanja procesa internacionalizacije, aktivnosti in podpornih struktur na instituciji, ponuja tudi podlago za razprave o zagotavljanju kakovosti v odnosu do internacionalizacije in standardov, s katerimi se uspešnost internacionalizacije lahko meri, kar predstavlja »pomemben korak k nadaljnji profesionalizaciji internacionalizacije« (van Gaalen 2009, 81). Čeravno Brandenburg in ostali (2009) trdijo, da je za ocenjevanje izidov internacionalizacije potrebno dolgoročno zbiranje podatkov in da jih v kratkem času ni mogoče izmeriti, orodje MINT vseeno ocenjuje tudi vprašanje izidov internacionalizacije (enako kot Hodzik in Stohl 2009 in Deardorff in drugi 2009).

Za razliko od zgolj identifikacije posameznih kazalcev internacionalizacije visokega šolstva, ki postaja vedno aktualnejše vprašanje v Evropi, je bila obsežnejša oziroma podrobnejša iniciativa merjenja internacionalizacije izvedena na ameriških visokošolskih institucijah, v okviru American Council on Education (v nadaljevanju: ACE) (2005). Na podlagi financiranja s strani Ford fundacije so izšle štiri publikacije: Measuring Internationalization at Comprehensive Universities (Green 2005a), Measuring Internationalization at Research Universities (Green 2005b), Measuring Internationalization at Community Colleges (Green 2005c), Measuring Internationalization at Liberal Arts Colleges (Green 2005d). Glede na naše področje raziskovanja (visoko šolstvo) bomo na tem mestu obravnavali samo metodologijo<sup>93</sup> in izsledke raziskav prvih dveh publikacij, to sta Measuring Internationalization at Comprehensive Universities (Green 2005a) (N=188 univerz) in Internationalization at Research Universities (Green 2005b) (N=144 univerz). Metodologija je bila pri obeh raziskavah enaka. Institucionalni vprašalnik, ki je bil oblikovan z namenom merjenja

<sup>92</sup> Vsebina projekta dosegljiva na: [www.nuffic.nl/mint](http://www.nuffic.nl/mint).

<sup>93</sup> Za podrobnejšo predstavitev metodologije raziskave smo se odločili iz razloga trenutnega pomanjkanja razpoložljive metodologije, ki bi ugotavljala stopnjo internacionalizacije visokega šolstva. Merjenje internacionalizacije visokega šolstva je trenutno še »v povojih« oziroma se z metodologijo merjenja ukvarja le skromno število iniciativ. Večina iniciativ se odvija v zadnjih petih letih in še ta so v večini bila usmerjena zgolj na izbor kazalcev internacionalizacije, ne pa na konkretno metodologijo merjenja internacionalizacije visokega šolstva oziroma kako merjenje internacionalizacije v praksi sploh izvesti.

internacionalizacije v visokošolskih institucijah, je vseboval »*internacionalizacijski indeks*«, ki je vključeval naslednjih šest dimenzij: zapisana zavezanost k internacionalizaciji, akademska ponudba, organizacijska infrastruktura, zunanje financiranje, institucionalna investicija, mednarodni študenti in študentski programi. »*Internacionalizacijski indeks*« je bil uporabljen z namenom ugotavljanja stopnje internacionalizacije v vsaki visokošolski instituciji ter možnosti naknadne kategorizacije tistih visokošolskih institucij, ki so »visoko aktivne« in »manj aktivne« na področju internacionalizacije. Za »visoko aktivne« na področju internacionalizacije so bile označene tiste visokošolske institucije, ki so imele visoko stopnjo integracije mednarodnih in globalnih tematik ter vsebin v poučevanju, raziskovanju in v storitvenih funkcijah institucij. Pri kategorizaciji »visoko aktivnih« in »manj aktivnih« institucij na področju internacionalizacije je Greenova (2005a; 2005b) različno opredelila, kaj so skupne strategije »visoko aktivnih« raziskovalnih univerz in kaj so skupne strategije »visoko aktivnih« splošnih (ang. comprehensive) univerz. Skupne strategije »visoko aktivnih« raziskovalnih univerz so po Greenovi (2005b, iv) naslednje: 1) zavezanost internacionalizaciji v obliki: poslanstva, strateških načrtov, mednarodnih pisarn in mednarodnih odborov na področju izobraževanja, 2) zasledovanje in prejemanje zunanjih finančnih virov za mednarodno izobraževanje, 3) uporaba univerzitetne spletne strani, e-poštnega sistema in glasila z namenom komuniciranja s fakultetnim osebjem in študenti v zvezi z mednarodnimi izobraževalnimi priložnostmi, 4) ponudba priložnosti, da se mednarodni študenti povežejo z ameriški študenti tudi izven študijskega procesa, 5) navodila za delo v mednarodnem okolju, ki se ga upošteva pri napredovanju fakultetnega osebja ter pri odločitvah glede napredovanja v nazive, 6) podpora fakultetnega razvoja v zvezi z mednarodnim izobraževanjem, ki je jasno povezan z internacionaliziranimi predmeti in študentskim učenjem. Za »visoko aktivne« splošne univerze na področju internacionalizacije je Greenova (2005a, iv) opredelila skupne strategije, kot so: 1) zasledovanje in prejemanje zunanjih finančnih virov za mednarodno izobraževanje, 2) delovanje pisarne, ki nadzira mednarodne izobraževalne programe in odbor, ki deluje izključno v namen pospeševanja mednarodnih aktivnosti na kampusu, 3) uporaba univerzitetnega internega e-poštnega sistema za komunikacijo s fakultetnim osebjem in študenti o mednarodnih izobraževalnih programih in priložnostih ter vzpostavljen sistem za komunikacijo s študenti, ki študirajo v tujini, 4) zahteva, da dodiplomski študenti vpišejo vsaj en splošen predmet z mednarodno vsebino, 5) administriranje programov študija v tujini v namen pridobitve kreditov na dodiplomski ravni ter financiranje študentov za študij ali delo v tujini, 6) poudarek na izobraževanju v

tujini s tem, da se mednarodno izobraževanje poudarja že v brošurah za privabljanje študentov; v izdaji priročnikov, kjer so predstavljene možnosti za študij v tujini za študente ter možnost institucionalnih sredstev za študij v tujini, 7) financiranje fakultetnega osebja, da usmerja študente na tujih visokošolskih institucijah ter potuje v tujino na konference ali sestanke, 8) ponudba mednarodnih aktivnosti ali dogodkov na kampusu ali prostor, kjer se študenti zbirajo, da razpravljajo o mednarodnih zadevah, 9) financiranje prizadevanja za privabljanje mednarodnih študentov, kot so mednarodne študentske štipendije in druge oblike. Raziskavi zaključujeta, da je zapisana zavezanost internacionalizaciji visokega šolstva v poslanstvu in strateških načrtih prvi korak naproti uspešni izvedbi procesa, kar pa nujno ne pomeni tudi visoke stopnje internacionalizacije. Zavezanost internacionalizaciji se namreč mora izkazati v konkretnih politikah in praksah. V zvezi z zavezanostjo internacionalizaciji raziskava med splošnimi univerzami odkriva tudi, da sicer obstaja širok spekter publikacij, ki so namenjene privabljanju in študiju v tujini, vendar v večini splošnih univerz primanjkuje uradna zavezanost v obliki poslanstva, strateških načrtov itd. (Green 2005a). Nadalje, obe raziskavi ugotavljata, da so za uspešen razvoj internacionalizacije in uvrstitev institucij v »visoko aktivne« ključne naslednje spremenljivke internacionalizacije: organizacijska podpora, zunanje financiranje in študij v tujini. V povezavi s prisotnostjo mednarodnih študentov na kampusu raziskavi ocenjujeta, da ni tako pomembna zgolj prisotnost mednarodnih študentov na kampusu kot je pomembna priložnost, da se domači in mednarodni študenti učijo drug od drugega (tudi izven študijskih učilnic). Čeravno ima le skromno število institucij (tako raziskovalnih kakor splošnih univerz) navodila za fakultetno osebje, ki upoštevajo njihovo delo v mednarodnem okolju pri napredovanju ali pri izvolitvah v nazive, študiji razkrivata, da so tovrstna navodila vseeno zelo močno povezana s prizadevanji oziroma s podporo fakultetnega osebja, da internacionalizira svoje predmete. Ker fakultetno osebje predstavlja direktno povezavo s študentovim učenjem so navodila za izvolitve v nazive in napredovanje ključnega pomena za izboljšanje internacionalizacije. Prav tako raziskavi ugotavljata, da visoko aktivne institucije (tako raziskovalne kakor splošne univerze) ponujajo priložnosti za fakultetno osebje, da okrepi svoje mednarodno znanje in veščine na podlagi financiranja obiskov tujih visokošolskih institucij, udeležb mednarodnih sestankov in njihovo participacijo v raziskavah ter s ponudbo delavnic o internacionalizaciji kurikula (Green 2005a; Green 2005b). Zanimivo je, da raziskovalne univerze vložijo več denarja v pridobitev mednarodnih izkušenj fakultetnega osebja, ki so povezane z raziskovanjem kot pa z izobraževanjem (Green 2005b).

Primeri merjenja internacionalizacije, ki smo jih predstavili v tem podpoglavju, kažejo na izredno kompleksnost elementov, ki jih ocenjujemo: vhodi (razpoložljiva sredstva, ki podpirajo prizadevanja internacionalizacije), izhodi (obseg in oblike dela ali aktivnosti, ki so izvedene v podporo prizadevanj internacionalizacije) in/ali izidi (vplivi in/ali rezultati). Skupna lastnost fenomena internacionalizacije se kaže v razlikah, ki so osnovane na nacionalnih kontekstih in institucionalnih kulturah. »Ne obstaja samo en model internacionalizacije, zato mora biti ta različnost povezana z motivi, pristopi, cilji in strategijami regije, države in institucije upoštevana tudi pri merjenju internacionalizacije« (de Wit 2009, 3). Kot so strategije internacionalizacije prilagojene specifičnim notranjim kontekstom visokošolske institucije ter njenemu poslanstvu in ciljem, tako je tudi kazalce internacionalizacije visokega šolstva potrebno izbrati v skladu s poslanstvom in vizijo visokošolske institucije.

## **6.2 Merjenje kakovosti visokošolskih institucij**

»Kakovost je pogosto uporabljan kot tudi zlorabljan termin na področju visokega šolstva. Je kompleksen koncept, ki je pogosto razumljen skozi oči tistega, ki opazuje, in vemo, da obstaja veliko število različnih opazovalcev/deležnikov v izobraževalnem sektorju. Nekateri kakovost razumejo v smislu učinkovitosti, uspešnosti in pravičnosti. Drugi opisujejo kakovost na način popolnosti in odličnosti. Spet drugi deležniki vidijo kakovost kot vrednost za denar« (Knight 2001, 230). Podobno kot pri razumevanju pomena kakovosti visokega šolstva se kažejo tudi številne razlike v tem, kaj določa kakovost visokošolske institucije, tako na institucionalni ravni, nacionalni ravni kot tudi na mednarodni ravni. V zadnjih tridesetih letih smo lahko sicer pričali o progresivnim sistematičnim in formaliziranim procesom zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij, ki predpostavljajo doseganje večje uspešnosti in odgovornosti znotraj visokošolskih institucij (Burke in Minassians v Chalmers 2008) ter se v večini držav kažejo v kombinaciji institucionalnih evalvacij, evalvacij študijskih programov, zunanjih evalvacij (tako institucij kot študijskih programov) ter samoevalvacij na institucionalni ravni. »Zunanjo, državno kontrolo in regulacijo visokega šolstva v razvitem svetu vse bolj nadomeščajo s sistemom zagotavljanja kakovosti, ki predstavlja kombinacijo zunanjega in notranjega nadzora nad kakovostjo, in ustreza tako vladam kot visokošolskim institucijam« (Kump 1995, 6). »Sistemi, ki vključujejo notranjo in zunanjo evalvacijo, uporabljajo predvsem metode notranje samoevalvacije (notranja evalvacija) ter metode zunanjega kolegialnega nadzora

(zunanja evalvacija), te pa občasno dopolnjujejo z metodo institucionalne revizije (Jelenc Krašovec 2003, 75). Navedena razvojna izhodišča so pripeljala do različnih sistemov zagotavljanja kakovosti povsod po svetu. Celotno na regionalni ravni (Evropa) lahko pri oblikovanju in izvedbi instrumentov zagotavljanja kakovosti opazimo specifične razlike. Na primer, države zahodne Evrope so svoje začetke zagotavljanja kakovosti snovale na samoevalvaciji in jo dopolnjevale z zunanjo evalvacijo. Slednje sedaj nadgrajujejo z akreditacijo visokošolskih institucij in študijskih programov. Na drugi strani države osrednje in vzhodne Evrope razumejo akreditacijo kot osrednji instrument za zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij in študijskih programov (Rodman v Trunk Širca 2010). Tudi v ZDA je institucionalna akreditacija eden od poglobitvenih načinov zagotavljanja njihove kakovosti. Vloga institucionalne akreditacije je preverjanje ali visokošolske institucije in študijski programi zadoščajo minimalnim zahtevam in kriterijem ter spodbujajo institucionalno kakovost. Akreditacijski procesi se pogosto uporabljajo v kombinaciji s kazalci uspešnosti, samoevalvacije in zunanje evalvacije (Jang 2009).

Ne glede na to, da je institucionalna akreditacija široko implementirana povsod po svetu ter se kaže kot način zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij, se v teh procesih kažejo razlike med nameni, tako z vidika visokošolskih institucij kot z vidika nacionalnih vlad. Visokošolske institucije izvajajo te procese v namen: »ocenjevanja uspešnosti visokošolske institucije zaradi nadaljnje primerjave z drugimi visokošolskimi institucijami, izvedbe ocenjevanja in evalvacije institucionalnih aktivnosti, priprave informacij za zunanje evalvacije ter v namene poročanja, ki služijo nacionalnim organom in opravičujejo njihovo odgovornost« (Rowe v Chalmers 2008, 3). Nacionalne vlade izvajajo te procese v namen: »zagotavljanja odgovornosti javnih financ, izboljšanja kakovosti izvedbe visokošolskega izobraževanja, spodbude za tekmovalnost znotraj in med visokošolskimi institucijami, ocenjevanja kakovosti novih visokošolskih institucij, dodelitev institucionalnega statusa, izvedbe mednarodnih primerjav« (Fisher in drugi v Chalmers 2008, 3). Poleg tega se kažejo razlike tudi med različnimi nacionalnimi sistemi ter zahtevami in kriteriji, ki jih morajo visokošolske institucije izpolnjevati. Zaradi razlik v namenih na nacionalnih in institucionalnih ravneh kot tudi zaradi razlik v visokošolskih sistemih, v visokošolskih institucijah, njihovi zgodovini ter v družbenemu okolju, obstajajo tudi različne perspektive deležnikov visokega šolstva glede najbolj ustreznih kazalcev kakovosti visokošolskih institucij in njihove uspešnosti kot tudi uporabe merskega instrumenta (Harvey 1997).

Ugotavljamo, da enoten pogled glede kazalcev kakovosti visokošolskih institucij ni dosežen ne na nacionalni ravni, niti na mednarodni ravni, kar kaže, da je »kakovost vroče vprašanje na področju visokega šolstva povsod po svetu« (Harvey in Green v Jang 2009, 36). Kot obstajajo številne opredelitve kakovosti, tako obstajajo tudi številni načini za izboljšanje in merjenje kakovosti delovanja visokošolskih institucij. »Ocenjevanje kakovosti univerz je težko delo, ki zahteva uporabo različnih metod in tehnik kot tudi vzpostavitev mednarodnih povezav med visokošolskimi institucijami« (Buela-Casal in drugi 2007, 363). Pri tem ne moremo obiti tudi tega, da ima vsaka visokošolska institucija drugačno poslanstvo ter vizijo ter s tem povezane tudi primarne cilje, ki narekujejo različne kazalce spremljanja in ovrednotenja doseganja le-teh. Vseeno na podlagi avtorjev (Kehm 2006; Marginson in van der Wende 2007; Buela-Casal in drugi 2007; de Maret 2007; Williams in van Dyke 2007; van der Wende 2008; Marginson 2009a) ugotavljamo, da se ugled oziroma uvrstitev na različne lestvice visokošolskih institucij, tako na mednarodni ravni kot ponekod tudi na nacionalni ravni, vse bolj pogosto razumejo kot kazalec kakovosti visokošolske institucije. Po Jang (2009) različni deležniki v visokem šolstvu, vključno z institucijami samimi, uporabljajo uvrstitev na lestvice kot kazalce kakovosti, ki se uporabljajo pri merjenju kakovosti visokošolskih institucij. Po Buela-Casal in drugi (2007) se ne glede na razlike v metodoloških okvirih teh lestvic, na mednarodni ravni pojavlja skupni pristop k merjenju kakovosti visokega šolstva. »Obstaja vedno večja mednarodna konvergenca glede merjenja akademske kakovosti, ki je osnovana pretežno na raziskovanju in ustvarjanju kot tudi na akademskemu ugledu« (Buela-Casal in drugi 2007, 363). Mednarodne lestvice najboljših svetovnih visokošolskih institucij ponujajo bistvene informacije tako za študente, ki zahtevajo neodvisno analizo visokošolskih institucij kot za visokošolske institucije in za visokošolske politike, ki z lestvicami dobivajo vpogled v prednosti in slabosti akademskih institucij v rastočem globalnem trgu izobraževanja (Buela-Casal in drugi 2007).

Medtem, ko celo 45 najbolj znanih razvrščanj visokošolskih institucij kategorizira visokošolske institucije znotraj države (Salmi 2009), obstajata tudi dve najbolj znani mednarodni lestvici razvrščanj visokošolskih institucij, ki omogočata obsežno primerjavo institucij iz različnih držav. To sta *Academic Ranking of World Universities* (v nadaljevanju: ARWU), ki jo od leta 2003 pripravlja Institute of Higher Education na univerzi Shanghai Jiao Tong na Kitajskem ter *Times Higher Education World University Rankings* (v nadaljevanju: THE-WUR), ki jo od leta 2004 pripravlja časnik Times Higher Education v Združenem

kraljestvu. Z namenom primerjave statusa institucij na globalni ravni sta ti dve lestvici oblikovani tako, da uporabljata objektivne in subjektivne podatke, ki jih pridobita s strani visokošolskih institucij samih ali s strani drugih javnih institucij, ki razpolagajo z zahtevanimi podatki. Metodologija THE-WUR se osredotoča na mednarodni ugled institucij (podatki glede ugleda institucije so pridobljeni s strani akademskega osebja in delodajalcev na mednarodni ravni), na mednarodno perspektivo, odličnost poučevanja in na odličnost raziskovanja. Na drugi strani se metodologija ARWU osredotoča na kakovost izobraževanja, kakovost akademskega osebja, raziskovalno uspešnost ter na velikost institucije. Vendar Marginson in van der Wendejeva (2007) ugotavljata, da so mednarodne lestvice namesto večje skrbi za kakovost povzročile intenzivna prizadevanja visokošolskih institucij k izboljšanju položaja na teh lestvicah. »Obstajajo močni poudarki na strategijah in institucionalni stratifikacijah ter na raziskovalnih virih, ki lahko vplivajo na položaj razvrstitve. Hkrati so globalna razvrščanja spodbudila globalno konkurenčnost za vodilne raziskovalce in najboljše mlade talente, kar na eni strani vpliva na utrditev vloge na teh lestvicah, na drugi strani pa nadalje intenzivira konkurenčne pritiske« (Marginson in van der Wende 2007, 309). Nasprotni učinek razvrščanj zagovarja tudi de Maret (2007) ter navaja, da obstaja možnost, da se bodo institucije prej prizadevale za izboljšanje rezultatov na lestvicah kot za izboljšanje svoje kakovosti. Poleg tega nekateri avtorji (Dill in Soo 2005; Altbach 2006 v Marginson in van der Wende 2007) na podlagi empiričnih raziskav ugotavljajo, da so povezave med raziskovalno odličnostjo in odličnostjo poučevanja ter učenja zelo majhne ter se zdi, da sta poučevanje in raziskovanje dve povsem neodvisni dejavnosti. Nadalje, za merjenje kakovosti poučevanja ne obstajajo splošno sprejeti kazalci ali metode, na podlagi katerih bi se ocenjeval vpliv izobraževanja na študente. Zato de Maret (2007) ugotavlja, da so lahko takšna razvrščanja visokošolskih institucij zavajajoča. »Zaradi različnosti institucij, njihovih različnih namenov ni mogoče, da bi obstajal enoten profil razvrščanja, ki bi izpolnil pričakovanja vseh deležnikov v visokem šolstvu. Kakovost je zato težko merljiva in kvantitativni kazalci so lahko interpretirani na različne načine« (de Maret 2007, 36). Nadalje, razvrščanja, ki so zelo pristranska in v večini primerov upoštevajo zgolj rezultate raziskovanja, lahko transformirajo razlike v kakovosti v sploščene kvantitativne hierarhične sodbe, na podlagi česar obstaja nevarnost, da bo družbeni namen visokošolskih institucij s temi razvrščanji spregledan (de Maret 2007). Poleg tega potekajo številne razprave o tem, ali razvrščanja oziroma lestvice zares predstavljajo kakovost visokošolskih institucij



(CHERI 2008)<sup>94</sup>. De Maret (2007) zato za mednarodna razvrščanja visokošolskih institucij predlaga, da se pri izboru kazalcev kakovosti upošteva in določi širši sklop kazalcev, izboljša kakovost različnih kazalcev ter se uporabi multikriterijska analiza. Ne glede na vse povedano de Maret (2007) zaključuje, da so mednarodne lestvice in podobna razvrščanja visokošolskih institucij potrebna. »Študenti potrebujejo razvrščanja, da se lahko odločijo kje bodo nadaljevali izobraževanje; znanstveniki potrebujejo razvrščanja, da se lažje odločijo kje bodo delali; vlade potrebujejo razvrščanja, da se lažje opredelijo glede nadaljnjih vlaganj; voditelji visokošolskih institucij potrebujejo razvrščanja, da opredelijo položaj njihove institucije na globalnem trgu izobraževanja« (de Maret 2007, 35). Istega mnenja je tudi Salmi (2009), ki pravi, da čeravno obstajajo metodološke omejitve, ki so del vsakršnega poskusa razvrščanja, so univerze, ki so vključene na te lestvice prepoznane kot univerze svetovnega razreda tudi zaradi svojih vrhunskih rezultatov, ki jih dosegajo. »Ustvarjajo dobro usposobljene diplomante, po katerih obstaja znatno povpraševanje na trgu dela, izvajajo vrhunske raziskave, ki jih objavljajo v najboljših znanstvenih revijah ter v primeru, da gre za institucije, ki so usmerjene k znanosti in tehnologiji, le-te prispevajo k tehničnim inovacijam na podlagi patentov in licenc« (Salmi 2009, 5).

**Preglednica 6.2: Ključne lastnosti univerz svetovnega razreda**

Univerze svetovnega razreda	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mednarodni ugled raziskovanja</li> <li>▪ mednarodni ugled poučevanja</li> <li>▪ številni vrhunski raziskovalci in svetovni voditelji</li> <li>▪ prepoznavnost ne samo med drugimi svetovnimi univerzami, pač pa tudi zunaj visokošolskega sektorja</li> <li>▪ vrhunski oddelki (ne nujno vsi)</li> <li>▪ opredelitev in nadgradnja raziskovalnih prednosti, ki imajo značilen ugled</li> <li>▪ ustvarjanje številnih inovativnih idej ter naprednih raziskav</li> <li>▪ ustvarjanje prelomnih raziskav, ki so priznane s strani drugih strokovnjakov ter v obliki nagrad (Nobelovi nagrajenci)</li> <li>▪ privabljanje najboljših študentov in ustvarjanje najboljših diplomantov</li> <li>▪ sposobnost privabljanja in zadržanja najboljšega akademskega osebja</li> <li>▪ sposobnost pridobivanja akademskega osebja in študentov iz mednarodnega trga</li> <li>▪ sposobnost privabljanja visokega odstotka podiplomskih študentov (tako v namen izobraževanja kot v namen raziskovanja)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sposobnost privabljanja visokega odstotka študentov iz tujine</li> <li>▪ delovanje znotraj globalnega trga in mednarodna razsežnost v vseh aktivnostih (raziskovalne povezave, izmenjave študentov in osebja, gostovanja mednarodnih strokovnjakov)</li> <li>▪ dobri finančni pogoji</li> <li>▪ veliko dodatnega kapitala in prihodka</li> <li>▪ diverzificirani viri prihodkov (npr. vladni, zasebni, raziskovalni in šolnine tujih študentov)</li> <li>▪ visoko kakovostno in podporno raziskovalno in izobraževalno okolje za osebje in študente (visoko kakovostni prostori/visoko kakovostni kampus)</li> <li>▪ prvorazredna skupina menedžmenta s strateško vizijo in načrti implementacije</li> <li>▪ ustvarjanje diplomantov, ki zasedajo položaje vplivov in/ali moči (premierji, ministri, predsedniki)</li> <li>▪ daljša zgodovina vrhunskih dosežkov</li> <li>▪ velik prispevek k družbi v sodobnem času</li> <li>▪ nenehno primerjanje z najboljšimi univerzami in oddelki na svetovni ravni</li> <li>▪ možnost določanja svoje agende</li> </ul>

Vir: Alden in Lin (v Salmi 2009, 81-82)

<sup>94</sup> CHERI – ang. Centre for Higher Education Research and Information, Združeno kraljestvo.

Ti vrhunski rezultati se lahko nanašajo na tri komplementarne sklope dejavnikov, ki igrajo pomembno vlogo. To so: visoka koncentracija talentov (akademskega osebja in študentov); višina sredstev, ki ponuja bogato učno okolje ter izvedbo naprednih raziskav; upravljanje, ki spodbuja strateško vizijo, inovacije in prilagodljivost ter omogoča, da se institucija odloča in upravlja z viri ne da, bi bila obremenjena z birokracijo. Vse to po Salmiju (2009) opredeljuje univerzo svetovnega razreda oziroma visokošolsko institucijo. Alden in Lin (v Salmi 2009) dodajata še nekatere druge značilnosti.

Glede na povedano lahko zaključimo, da kazalci kakovosti visokošolskih institucij, ki bi bili enotni na nacionalni ali mednarodni ravni, ne obstajajo. Vseeno ugotavljamo, da je uvrstitev visokošolskih institucij na mednarodne lestvice, še posebno na ARWU in THE-WUR, v čedalje večji meri prepoznano kot kazalec kakovosti, ki se nanaša na prepoznavnost in ugled visokošolskih institucij (tako na nacionalni kot na globalni ravni). Poleg tega se kazalci kakovosti, ki ju uporabljata omenjeni lestvici, v večini visokošolskih sistemov v določenem delu uporabljajo za ocenjevanje kakovosti visokošolskih institucij. Lahko bi jih imenovali tudi mednarodni akademski standardi. Na primer, THE-WUR uporablja kazalce kakovosti, kot so: 1) ugled univerz s strani akademskega osebja in delodajalcev na svetovni ravni (ang. reputation survey), 2) mednarodna perspektiva (internacionalizacija), ki je merjena z mednarodnimi študenti in mednarodnim osebjem na univerzi, 3) odličnost poučevanja, ki je merjena z razmerjem med študenti in akademskim osebjem, 4) odličnost raziskovanja, ki je merjena s citati. Vse te kazalce lahko najdemo v različnih formaliziranih procesih zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij, kot so: institucionalne evalvacije, evalvacije študijskih programov, zunanje evalvacije, samoevalvacije, ne glede na različnost visokošolskih sistemov in narave visokošolske institucije povsod po svetu. Razlike se kažejo le v načinu ali obliki merjenja teh kazalcev. Poleg tega moramo poudariti, da se v različnih oblikah zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij kot kazalec uveljavlja tudi mednarodna razsežnost visokošolske institucije, njena mednarodna vpetost, mednarodna prepoznavnost in njen mednarodni ugled, na podlagi česar bi lahko sklepali, da je internacionalizacija visokega šolstva povezana z ostalimi komponentami kakovosti visokošolskih institucij ter s tem potrdili hipotezo, ki smo si jo zastavili preveriti. Vseeno bomo to poskušali preveriti še s statistično analizo.

### 6.3 Merjenje razvoja človeških virov v visokem šolstvu

Literature, ki bi obravnavala merjenje razvoja človeških virov v visokem šolstvu, žal tekom našega proučevanja in raziskovanja nismo zasledili. Zato bomo v tem podpoglavju sami poskusiti določiti kateri so kazalci razvoja človeških virov v visokem šolstvu oziroma kateri so kazalci strokovnega razvoja akademskega osebja.

Glede na to, da v pričujočem delu razvoj človeških virov v visokem šolstvu razumemo kot tehnični proces razvoja znanja in veščin kot tudi osebni proces, kjer akademsko osebje na podlagi odprtosti in interakcije z drugimi, razvije skupno, emocionalno in intuitivno razumevanje, ki včasih vodi celo do spremembe ustaljenih predpostavk in prepričanj, lahko v skladu s to opredelitvijo določimo kateri bi bili kazalci strokovnega razvoja akademskega osebja. Ker menimo, da kazalcev, ki bi merili osebni razvoj akademskega osebja, ni mogoče določiti, se bomo v tem vsebinskem odseku osredotočili zgolj na ugotavljanje kazalcev, ki bi lahko določali strokovni razvoj akademskega osebja.

Če se sprva osredotočimo na naravo dela akademskega osebja, lahko ugotovimo, da je akademsko osebje pretežno vključeno v pedagoški in raziskovalni proces na določeni visokošolski instituciji. Ne glede na to, v katero od navedenih oblik je akademsko osebje vključeno v pretežni meri, se po določenem obdobju delovanja akademskega osebja pričakujejo določeni dosežki, ki predstavljajo pogoj za napredovanje v višji akademski naziv. Na primer, za slovenski visokošolski prostor velja, da mora akademsko osebje za napredovanje v višji akademski naziv izpolnjevati tako kakovostne pogoje (kot so npr. uspešnost pri reševanju znanstvenih, raziskovalno-razvojnih, umetniških ali strokovni problemov ter aktivno delovanje v mednarodnem prostoru) kot tudi količinske pogoje (znanstvene objave, ki so ustrezno indeksirane ali drugi dosežki, kot so uspešno zaključena mentorstva študentom). Iz tega izhaja, da mora akademsko osebje po določenem obdobju vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu s pedagoškimi in raziskovalnimi dosežki dokazovati svojo pedagoško in raziskovalno usposobljenost, ki predstavlja podlago za napredovanje v višji akademski naziv. Podobno velja tudi po ostalih državah po svetu (razlikujejo se samo pogoji za napredovanje v višji akademski naziv).

Če se ponovno vrnemo na naše ključno vprašanje tega podpoglavja, ki se nanaša na ugotavljanje ustreznih kazalcev strokovnega razvoja akademskega osebja, bi lahko odgovorili, da strokovni razvoj akademskega osebja oziroma posameznega akademika lahko merimo z njegovimi pedagoškimi in raziskovalnimi dosežki. Vendar nam ta ocena ne bi razkrila dejanskega strokovnega razvoja posameznega akademskega osebja. Namreč, večje število pedagoških in raziskovalnih dosežkov še nujno ne kaže na strokovni razvoj akademskega osebja oziroma ni nujno, da so ti dosežki tudi kakovostni. Zato bi bilo morda bolj ustrezno, če strokovni razvoj posameznega akademskega osebja opazujemo na podlagi njegovega napredovanja v višji akademski naziv, ki že vključuje ocenjevanje kakovosti pedagoških in raziskovalnih dosežkov. Vendar pa moramo pri merjenju strokovnega razvoja akademskega osebja poleg opazovanja trenutnega akademskega naziva upoštevati še drugo spremenljivko. To je obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu. Le na podlagi obeh spremenljivk lahko konkretno izmerimo kakšen je strokovni razvoj določenega akademskega osebja. Ponazorimo to na primeru. Obravnavamo strokovni razvoj posameznika, ki je vključen v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu petnajst let in ima akademski naziv asistenta. Na podlagi Minimalnih standardih za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010), ki veljajo za visokošolski prostor, kjer je navedeno, da so asistenti izvoljeni za obdobje treh let lahko ugotovimo, da v obravnavanem primeru ne moremo govoriti o uspešnem strokovnem razvoju akademskega osebja. Očitno se kaže, da posameznik, ki ga obravnavamo, ni izkazal zadostnih in kakovostnih pedagoških in raziskovalnih dosežkov, ki bi omogočali, da napreduje po akademski karierni lestvici. Na drugi strani imamo lahko tudi primer posameznika, ki je v pedagoški in raziskovalni proces vključen petnajst let in ima že akademski naziv rednega profesorja. Če ponovno pogledamo Minimalne standarde za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010), ki veljajo za visokošolski prostor, le-ti določajo, da so posamezni visokošolski učitelji (razen redni profesorji) kot tudi visokošolski sodelavci izvoljeni v naziv za obdobje petih let. Zato v obravnavanem primeru lahko govorimo o uspešnem strokovnem razvoju akademskega osebja. Na podlagi teh dveh kazalcev (trenutni akademski naziv in obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu) se tako lahko konstruira spremenljivka napredovanje v višji akademski naziv, ki pravzaprav kaže na strokovni razvoj akademskega osebja.

## 6.4 Zaključek in izhodišča za nadaljevanje

To poglavje smo zasnovali na obravnavi metod merjenja internacionalizacije visokega šolstva, kakovosti visokošolskih institucij in razvoja človeških virov v visokem šolstvu. V prvem podpoglavju smo proučili različne kvantitativne metode merjenja internacionalizacije visokega šolstva. Pri tem ugotavljamo, da ni mogoče trditi, da obstaja en sam model merjenja internacionalizacije, temveč moramo pri merjenju internacionalizacije na institucionalni ravni upoštevati poslanstvo, vizijo kot tudi cilje posamezne visokošolske institucije.

V drugem podpoglavju smo proučevali številne nedognanosti povezane z merjenjem kakovosti visokošolskih institucij ter z določitvijo kazalcev kakovosti visokošolskih institucij. Ugotavljamo, da enoten pogled glede kazalcev kakovosti visokošolskih institucij ni dosežen ne na nacionalni ravni niti na mednarodni ravni ter da je ocenjevanje kakovosti visokošolskih institucij izjemno težko delo, ki zahteva uporabo različnih tehnik in metod. Kljub temu se strinjamo, da je uvrstitev na mednarodne lestvice, še posebno ARWU in THE-WUR, v čedalje večji meri prepoznano kot kazalec kakovosti, kot tudi da se kazalci kakovosti, ki ju uporabljata omenjeni lestvici, v večini visokošolskih sistemov uporabljajo za ocenjevanje kakovosti visokošolskih institucij. Lahko bi jih imenovali tudi mednarodni akademski standardi. Ta ugotovitev predstavlja temeljno podlago naše odločitve, da predpostavko akademskega motiva za internacionalizacijo, ki se nanaša na kakovost preverimo s pomočjo statistične analize, ki bo kot vir podatkov vključevala rezultate posameznih elementov kakovosti visokošolskih institucij, ki so vključene v mednarodno lestvico THE-WUR. Sicer se zavedamo, da obstajajo kritični diskurzi, ki se nanašajo na metodologijo omenjene lestvice, ter da smo pri raziskovanju povezav med obravnavanimi koncepti te disertacije omejeni na kazalce kakovosti visokošolskih institucij, ki jih uporablja ta lestvica. Na podlagi povedanega se torej namen te disertacije v nadaljevanju kaže v statističnem preverjanju predpostavke, v okviru katere se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij, kar bo predstavljalo nadgradnjo oziroma potrditev ali zavrnitev izsledkov, ki smo jih pridobili na podlagi teoretične zasnove. V empiričnem delu se bomo zaradi omejenega števila kazalcev, ki so vsebovani v metodološkem okviru mednarodne lestvice THE-WUR zamejili na obravnavo povezav le nekaterih komponent internacionalizacije in kakovosti visokošolskih institucij. Pri tem bomo zanemarili različne

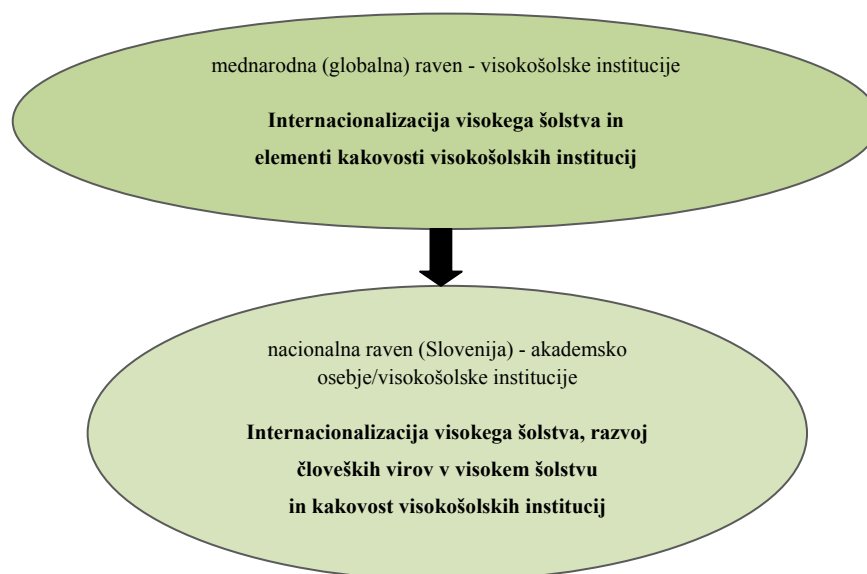
vrednosti (uteži), ki so pripisane posameznim elementom kakovosti ter se z enako obravnavo izognili številnim kritikam.

V tretjem podpoglavju smo sami poskusili konstruirati kazalce razvoja človeških virov v visokem šolstvu (akademsko osebje). Dognali smo, da se lahko razvoj človeških virov v visokem šolstvu meri na podlagi dveh kazalcev, to sta: trenutni akademski naziv in obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu. Na podlagi teh dveh kazalcev se tako konstruira spremenljivka napredovanje v višji akademski naziv, ki pravzaprav kaže na strokovni razvoj akademskega osebja. Tovrstno metodo merjenja bomo uporabili na drugi stopnji raziskovanja, kjer bomo v okviru kvantitativne metode preverjali predpostavko, v okviru katere se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu.

## 7 EMPIRIČNI DEL

Empirični del je sestavljen iz dveh delov. V prvem delu na podlagi univariatne in bivariatne analize ugotavljamo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in drugimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni ter zasledujemo odgovor na raziskovalno vprašanje, ki se glasi: *»Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni?«* Vir podatkov predstavljajo lestvice najboljših svetovnih visokošolskih institucij, ki so bile v časovnem obdobju 2007–2010 objavljene v časniku *Times Higher Education* (v nadaljevanju: THE). Drugi del empirične raziskave je osredotočen na nacionalno raven (slovenski visokošolski prostor), v okviru katerega je predstavljena analiza povezav in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva, razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter kakovostjo visokošolskih institucij. Raziskovalno vprašanje tega dela se glasi: *»Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij v slovenskem visokošolskem prostoru?«* Analiza temelji na primarnih podatkih, ki smo jih pridobili s strani akademskega osebja, ki je zaposleno na slovenskih visokošolskih institucijah.

Slika 7.1: Slikovni prikaz raziskovanja



Preglednica 7.1: Shema stopenj in ravni raziskovanja

<b>1. stopnja – mednarodna (globalna) raven</b>
1. OBMOČJE OPAZOVANJA: mednarodna (globalna) raven
2. PREDMET OPAZOVANJA: institucionalna raven: najboljših 200 visokošolskih institucij na svetu, ki so bile uvrščene na lestvico THE-WUR 2007-2010
3. PREDMET PROUČEVANJA: elementi kakovosti visokošolskih institucij po THE (2007-2010): ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja, ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev, internacionalizacija, poučevanje, raziskovanje, inovacije, citati
4. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE:  <i>1. Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni?</i>
5. VIR PODATKOV: THE-QS WUR 2007-2009 ter THE-WUR 2010-2011 ter drugi sekundarni viri
6. OBDOBJE OPAZOVANJA: 1) 2007-2009 (metodologija je nastala v sodelovanju THE in QS – kazalci kakovosti visokošolskih institucij so: odličnost poučevanja, odličnost raziskovanja, mednarodna perspektiva ter raziskava glede ugleda oziroma »katera je najboljša visokošolska institucija na svetu« po mnenju akademikov in delodajalcev) ter leto opazovanja 2010 (metodologija je nastala v sodelovanju s Thomson Reuters – kazalci kakovosti visokošolskih institucij so: citati, poučevanje, raziskovanje, internacionalizacija in inovacije).
7. METODOLOGIJA: Deskriptivna analiza, korelacijska analiza, regresijska analiza.
<b>2. stopnja – nacionalna raven</b>
1. OBMOČJE OPAZOVANJA: nacionalna raven (Slovenija)
2. PREDMET OPAZOVANJA: individualna raven: akademsko osebje ter agregacija na institucionalno raven
3. PREDMET PROUČEVANJA: vpliv internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu in na kakovost visokošolskih institucij
4. RAZISKOVALNO VPRAŠANJE:  <i>2. Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij v slovenskem visokošolskem prostoru?</i>
5. VIR PODATKOV: primarni vir
6. METODOLOGIJA: Deskriptivna analiza, korelacijska analiza, regresijska analiza.

V nadaljevanju sledi empirična analiza povezav in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni ter analiza povezav in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter kakovostjo visokošolskih institucij na nacionalni ravni (slovenski visokošolski prostor). Znotraj posamezne ravni raziskovanja, ki sta obravnavani ločeno, podajamo vpogled v metodologijo, vir podatkov, spremenljivke proučevanja, raziskovalna vprašanja in hipoteze ter razpravljamo o rezultatih. Obravnava podatkov je nadgrajena še s predstavitvijo aktualnih trendov na proučevanem področju.



## 7.1 Prva stopnja raziskovanja (globalna raven)

### 7.1.1 Metodologija

V okviru prve stopnje raziskovanja, na kateri ugotavljamo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni, smo izmed metod statističnega programa IBM SPSS (ang. Statistical Package for the Social Sciences, v nadaljevanju: SPSS) Statistics 19.0 za okolje Windows izbrali deskriptivno analizo ter korelacijsko analizo, na podlagi katere raziskujemo odgovor na vprašanje: *»Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni?«* Spremenljivke proučevanja predstavljajo elementi kakovosti visokošolskih institucij, ki jih je v namen uvrščanja svetovnih visokošolskih institucij na lestvico THE-WUR opredelil THE. Te so: ugled visokošolskih institucij po mnenju akademskega osebja in ugled visokošolskih institucij po mnenju delodajalcev, mednarodna perspektiva (mednarodno osebje in mednarodni študenti), odličnost poučevanja in odličnost raziskovanja (v obdobju 2007–2009) ter poučevanje, raziskovanje, internacionalizacija, citati in inovacije (v letu 2010). Poleg korelacijske analize smo s pomočjo programskega orodja SPSS izvedli tudi regresijsko analizo, na podlagi katere analiziramo odnos med neodvisno spremenljivko (internationalizacija visokega šolstva) z drugimi odvisnimi spremenljivkami (ugled visokošolskih institucij po mnenju akademskega osebja in ugled visokošolskih institucij po mnenju delodajalcev, odličnost poučevanja in odličnost raziskovanja v obdobju 2007–2009 ter poučevanje, raziskovanje, citati in inovacije v letu 2010). V okviru regresijske analize raziskujemo tudi, ali neodvisna spremenljivka (internationalizacija visokega šolstva) napoveduje katerega od elementov kakovosti visokošolskih institucij. Podatki, ki jih proučujemo, se nanašajo na časovni interval obdobja zadnjih štirih let (2007–2010). Vključitev časovnega intervala v analizo nam omogoča vpogled v trend medsebojnih povezanosti med različnimi elementi kakovosti visokošolskih institucij kot tudi v njihove povezave z neodvisno spremenljivko (tj. internationalizacija visokega šolstva). Poleg tega nam daljše obdobje proučevanja ponuja tudi pregled trendov posameznih elementov kakovosti visokošolskih institucij med različnimi celinami.<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Upoštevali smo model šestih celin: Afrika, Amerika, Antarktika, Azija, Oceanija in Evropa.

### 7.1.2 Vir podatkov

Na prvi stopnji raziskovanja smo izbrali sekundarni raziskovalni pristop ter s tem analizo sekundarnih podatkov. Analiziramo javno objavljene podatke najboljših svetovnih visokošolskih institucij, ki so bile uvrščene na lestvico THE-WUR, ki jo pripravlja THE iz Združenega kraljestva. Izmed številnih ter podobnih lestvic, ki v večini primerov uvrščajo visokošolske institucije ali MBA programe<sup>96</sup> glede na njihovo kakovost (kazalci kakovosti se med lestvicami razlikujejo) predvsem na nacionalni ravni<sup>97</sup> ali regionalni ravni,<sup>98</sup> smo se za slednjo odločili zato, ker THE,<sup>99</sup> poleg lestvice ARWU, ki jo od leta 2003 pripravlja Center for World-Class Universities in Institute of Higher Education of Shanghai Jiao Tong University na Kitajskem, predstavlja enega od najbolj avtoritativnih informacijskih virov za primerjavo uspešnosti visokošolskih institucij na globalni ravni.

---

<sup>96</sup> Global MBA Rankings (Financial Times), Top MBA (QS).

<sup>97</sup> Argentina: Consejo Nacional de Evaluation y Acreditacion de las Universidades (Consejo Nacional de Evaluation y Acreditacion de las Universidades); Avstralija: Good Universities Guides (Hobsons Australia), International Standing of Australian Universities (Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, Melbourne University); Brazilija: Prova, annual standardized examination ranking university programmens on a five-grade scale from A to E (National Institute for Educational Studies and Research); Kanada: Canadian Psychological Association Graduate Guide, Maclean's university ranking (Maclean's); Čile: Consejo Nacional de Acreditacion (National Accreditation Agency, grants accreditation for different lengths of time from three to seven years), Ranking de las mejores universidades del país/Ranking universidades El Mercurio (El Mercurio), Ranking de universidades Qué Pasa (Que Pasa); Kitajska: Academic Ranking of World Universities (ShanghaiRanking Consultancy), Academic Reputation Ranking in Taiwan (Education Evaluation Section, Center for Learning and Teaching, Tamkang University), China Academic Degrees and Graduate Education Development Center, Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities (Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan), Rankings by the Research Centre for China Science Evaluation, Wuhan University, Ranking of Universities in Hong Kong (Education 18.com), The Chinese Universities Alumni Association Ranking, The Guangdong Institute of Management Science Ranking (Guangdong Institute of Management Science), The NETBIG Ranking (Netbig); Nemčija: CHE University Ranking (Center for Higher Education Development, in partnership with Die Zeit), Ranking of Germany's National Innovative Capacity - The Innovative Indicator for Germany (German Institute for Economic Research, DIW Berlin), The best universities in Germany (Karriere); Indija: India Today Ranking (India Today), JAM College Rankings, National Assessment and Accreditation Council; Japonska: Asahi Shimbun Newspaper ranking, Japan University Accreditation Association, Kawaijuku Rankings, World Education News and Reviews (WES) Japan, Kazahstan: Ranking of Higher Education Institutions in Kazakhstan; Južna Koreja: Korean Council for University Education Ranking; Malezija: The Rating of Higher Education Institutions; Nizozemska: The Leiden Ranking (Leiden University), Nova Zelandija: PBRF Rankings of New Zealand Tertiary Education Institutions (Tertiary Education Commission); Nigerija: Ranking of Nigerian Universities; Pakistan: Ranking of Universities, Pakistan (Pakistan Higher Education Commission); Poljska: Perspektywy; Portugalska: Jornal Publico; Romunija: Academic Ranking and Rating, Ad-Astra ranking, Ranking of Universities (The National Council of Research in Higher Education); Slovaška Republika: Academic Ranking and Rating (The Independent Slovak Academic Ranking and Rating Agency); Španija: Generador de Rankings RI3 para clasificar Instituciones Iberoamericanas de Investigación, National Graduation Rate Ranking (GRS Research Group); Švedska: Ranking of Universities of Colleges (Moderna Tider); Švica: Champions League (The Swiss Federal Government's Zentrum für Wissenschafts - und Technologiestudien), Switzerland University Ranking; Tajska: Ministry of Higher Education Ranking; Tunizija: Comite National d'Evaluation; Ukrajina: Compass: Ranking of Ukrainian Universities, UNESCO Chair, Kyiv Polytechnic Institute, to be published by Zerkalo Nedeli (weekly magazine); Združeno kraljestvo: Business School Rankings (Financial Times), Sunday Times Ranking (The Sunday Times), The Good University Guide (The Times, London), The Guardian University Guide (The Guardian), The Daily Telegraph (daily newspaper), World University Rankings (THES & QS); ZDA: America's Best Colleges (US News and World Report), NRC Ranking of U.S. Psychology Ph.D. Programs (Social Psychology Network), The Washington Monthly College Rankings (Washington Monthly), The Top American Research Universities (The Center for Measuring the Performance of American Universities), The Top 100 Global Universities (Newsweek Inc.), The Princeton Review - 2008 Best 366 Colleges Rankings, UTD Top 100 Business School Research Rankings (The UT Dallas' School of Management)

<sup>98</sup> Asian University Rankings; v okviru Evropske komisije se izvaja projekt U-Multirank: Design and Testing the Feasibility of a Multi-dimensional Global University Ranking z namenom razvrščanja evropskih visokošolskih institucij.

<sup>99</sup> THE pripravlja lestvice najboljših svetovnih visokošolskih institucij od leta 2004.

**Preglednica 7.2: Elementi kakovosti visokošolskih institucij po THE-WUR (2004–2009) in po ARWU<sup>100</sup>**

THE-WUR (2004–2009)	Vrednost <sup>101</sup>	ARWU (2003– )	Vrednost
Raziskava ugleda visokošolskih institucij s strani akademskega osebja na svetovni ravni	40 %	Skupno število Nobelovih nagrajencev in prejemnikov področnih medalj v skupnosti Alumni <sup>102</sup>	10 %
Raziskava ugleda visokošolskih institucij s strani delodajalcev na svetovni ravni	10 %	x število osebja institucije, ki je prejelo Nobelovo nagrado ali področno medaljo <sup>103</sup>	20 %
Odličnost poučevanja (razmerje med številom študentov <sup>104</sup> in številom akademskega osebja <sup>105</sup> )	20 %	Število visoko citiranih raziskovalcev v 21 znanstvenih kategorijah <sup>106</sup>	20 %
Odličnost raziskovanja (razmerje med številom citatov vseh člankov, ki jih je objavila institucija, in številom akademskega in raziskovalnega osebja, zaposlenega za polni delovni čas – ekvivalent = FTE).	20 %	Število člankov, ki so bili objavljeni v Nature in Science v zadnjih štirih letih <sup>107</sup>	20 %
Internacionalizacija <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ razmerje med številom mednarodnega osebja in številom domačega osebja: 5 %</li> <li>▪ razmerje med številom mednarodnih študentov in številom domačih študentov: 5 %</li> </ul>	10 %	Število člankov, ki so indeksirani v Science Citation Index-Expanded (SCIE), Social Science Citation Index (SSCI) in Arts & Humanities Citation Index v zadnjem letu <sup>108</sup>	20 %
		Velikost institucije: skupen rezultat zgornjih petih kazalcev, deljenih s številom zaposlenih za polni delovni čas (akademsko osebje) <sup>109</sup>	10 %
	<b>100 %</b>		<b>100 %</b>

Vir: THE in ARWU

<sup>100</sup> Poleg elementov kakovosti, ki so predstavljeni v preglednici 7.2 in 7.3, obstajajo še druga merila oziroma kriteriji, ki bi jih lahko THE-WUR in ARWU upoštevali pri uvrščanju svetovnih visokošolskih institucij. To sta na primer stopnja zaposlovanja diplomantov ter vpisni pogoji posamezne visokošolske institucije. Vendar pa se pri poskusu primerjave teh dveh (morebitnih) kazalcev kakovosti pojavijo problemi, ker se primerjajo podatki visokošolskih institucij, ki izvirajo iz različnih visokošolskih sistemov. Zaposlovanje diplomantov je namreč odvisno predvsem od stanja nacionalnega gospodarstva, ne pa od »boljšega« ali »slabšega« visokošolskega izobraževanja. Enako velja tudi za vstopne pogoje, ki se razlikujejo od države do države in za katere ni mogoče oblikovati univerzalnega standarda.

<sup>101</sup> Vrednosti oziroma uteži vseh petih elementov kakovosti visokošolskih institucij se med seboj močno razlikujejo. Večje uteži imajo tisti elementi, za katere se verjame, da so pomembnejši in za katere obstaja tudi večje zaupanje v podatke. Manjše uteži imajo tisti elementi, za katere se meni, da je njihova uporabnost manj izrazita ter obstaja manjše zaupanje v podatke. Za izračun skupne razvrstitve oziroma rezultata visokošolske institucije, ki je določil mesto na lestvici, so bile ustvarjene »z-vrednosti« (za vse visokošolske institucije ter za vse spremenljivke proučevanja), ki predstavljajo razdaljo posameznega podatka od povprečja iste distribucije podatkov. S tem je bila izvedena standardizacija, ki je omogočila primerjavo med različnimi oblikami podatkov (kar je ključnega pomena, ko se združujejo različne informacije v enotno razvrstitev).

<sup>102</sup> Kot Alumni je definiran tisti, ki je pridobil diplomu, magisterij ali doktorat znanosti s strani institucije. Različne uteži so določene glede na obdobje pridobitve tega naziva. Utež je 100 % za tiste, ki so pridobili naziv po letu 1991, 90 % za tiste, ki so pridobili naziv v letih od 1981 do 1990, 80 % za tiste, ki so pridobili naziv v letih od 1971 do 1980 itd. 10 % dobijo tisti, ki so pridobili naziv v letih od 1901 do 1910. Če posamezna oseba pridobi več nazivov s strani institucije, se šteje samo en (najvišji) naziv.

<sup>103</sup> Skupno število zaposlenih na instituciji, ki je dobilo Nobelovo nagrado na področju fizike, kemije, medicine ali ekonomije ter področne medalje s področja matematike. Upoštevajo se tisti zaposleni, ki so delali na instituciji v času pridobitve nagrade ali medalje. Različne uteži so določene glede na obdobje pridobitve nagrade ali medalje. Utež je 100 % za tiste, ki so dobili nagrado ali medaljo po letu 2001, 90 % za tiste v obdobju 1991–2000, 80 % za tiste v obdobju 1981–1990, 70 % za tiste, ki so pridobili nagrado ali medaljo v letih od 1971–1980 itd. 10 % določena utež je za tiste, ki so dobili nagrado ali medaljo v letih 1911–1920. Če je tisti, ki je dobil nagrado ali medaljo, sodeloval v obdobju priznanja z več institucijami, bo vsaki sodelujoči instituciji dodeljena recipročna vrednost. Če je Nobelovo nagrado prejelo več oseb, se utež prerazporedi med prejemnike nagrade.

<sup>104</sup> Vključeni so bili vsi študenti (redni in izredni).

<sup>105</sup> Vključeno je bilo akademsko osebje, ki je zaposleno za polni delovni čas.

<sup>106</sup> Število visoko citiranih raziskovalcev v enaindvajsetih znanstvenih kategorijah. Ti posamezniki so visoko citirani znotraj posamezne kategorije. Definicija kategorij je dosegljiva na spletni strani Thomson ISI: <http://wokinfo.com/>.

<sup>107</sup> Upoštevani so samo članki ali prispevki.

<sup>108</sup> Upoštevani so samo članki ali prispevki. Pri izračunu skupnega števila člankov institucije je posebna utež (2 %) bila določena za članke, indeksirane s Social Science Citation Index.

<sup>109</sup> Rezultati vseh petih kazalcev so bili deljeni s številom zaposlenih za polni delovni čas (akademsko osebje). Če podatka o številu akademskega osebja institucije ni mogoče pridobiti, je uporabljen le rezultat vseh kazalcev (z upoštevanimi utežmi). V letu 2010 so bili pridobljeni podatki o številu zaposlenih na institucijah v ZDA, Združenem kraljestvu, Franciji, Kanadi, Japonski, Italiji, Kitajski, Avstraliji, Nizozemski, Švedski, Švici, Belgiji, Južni Koreji, Češki Republiki, Sloveniji, Novi Zelandiji itd.

Če primerjamo ARWU in THE-WUR, lahko ugotovimo, da se ARWU na eni strani osredotoča predvsem na raziskovalno odličnost visokošolskih institucij oziroma na njihovo uspešnost na področju (znanstvenega) raziskovanja in ne vključuje vidika internacionalizacije; THE na drugi strani internacionalizacijo opredeljuje kot element kakovosti visokošolskih institucij ter se v enaki meri osredotoča tako na kakovost raziskovanja kot tudi na kakovost poučevanja. Tudi van der Wende (2008) meni, da THE uporablja holistični pristop, medtem ko je ARWU omejen predvsem na uspešnost raziskovanja. Vseeno moramo dodati, da je na lestvici THE-WUR in ARWU v letu 2008 bilo uvrščenih 145 istih visokošolskih institucij, kar nakazuje, da obe lestvici zajemata skupino najboljših svetovnih visokošolskih institucij, čeprav obstajajo razlike v njihovih metodologijah.

**Preglednica 7.3: Elementi kakovosti visokošolskih institucij po THE-WUR (2010)**

THE-WUR (2010–)	Vrednost <sup>110</sup>
<b>Poučevanje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ raziskava ugleda visokošolskih institucij (poučevanje): 15 %</li> <li>▪ razmerje med številom dodiplomskih študentov in številom akademskega osebja: 4,5 %</li> <li>▪ razmerje med številom doktorskih študentov in številom podeljenih diplom (dodiplomski študij): 2,25 %</li> <li>▪ razmerje med številom doktorandov institucije in številom akademskega osebja: 6 %</li> <li>▪ razmerje med univerzitetnimi finančnimi sredstvi in številom akademskega osebja: 2,25 %</li> </ul>	30 %
<b>Raziskovanje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ raziskava ugleda visokošolskih institucij (raziskovanje): 19,5 %</li> <li>▪ razmerje med finančnimi sredstvi za raziskave in številom zaposlenih: 5,25 %</li> <li>▪ razmerje med raziskovalnim obsegom (akademske publikacije) in številom akademskega in raziskovalnega osebja: 4,50 %</li> <li>▪ razmerje med javnimi finančnimi sredstvi za raziskave in skupnimi univerzitetnimi (finančnimi) sredstvi za raziskave: 0,75 %</li> </ul>	30 %
<b>Internationalizacija</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ razmerje med številom mednarodnega osebja in številom domačega osebja: 3 %</li> <li>▪ razmerje med številom mednarodnih študentov in številom domačih študentov: 2 %</li> </ul>	5 %
Vpliv citatov (normalizirana vrednost citatov na članek)	32,5 %
<b>Inovacije</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ razmerje med finančnimi sredstvi za raziskave s strani industrije in številom akademskega osebja</li> </ul>	2,5 %

Vir: THE

Ker je torej naš primarni namen obravnavati internacionalizacijo visokega šolstva ter osrednji cilj doktorske disertacije ugotoviti, ali med internacionalizacijo visokega šolstva in drugimi

<sup>110</sup> Vrednosti oziroma uteži vseh petih elementov kakovosti visokošolskih institucij ter tudi trinajstih kazalcev znotraj posameznega elementa se med seboj močno razlikujejo. Večje uteži so podane tistim kazalcem, za katere se verjame, da so pomembnejši, kot tudi da obstaja večje zaupanje v podatke. Manjše uteži so podane tistim kazalcem, za katere se meni, da je njihova uporabnost manj izrazita ter obstaja manjše zaupanje v podatke. Za izračun skupne razvrstitve oziroma rezultata visokošolske institucije, ki je določil mesto na lestvici, so bile ustvarjene »z-vrednosti« (za vse visokošolske institucije ter za vse spremenljivke proučevanja), ki predstavljajo razdaljo posameznega podatka od povprečja iste distribucije podatkov. S tem je bila izvedena standardizacija, ki je omogočila primerjavo med različnimi oblikami podatkov (kar je ključnega pomena, ko se združujejo različne informacije v enotno razvrstitev). »Z-vrednost« je bila nato spremenjena v »oceno kumulativne verjetnosti«, na podlagi katere se je izkazala končna vrednost za posamezno visokošolsko institucijo.

elementi kakovosti visokošolskih institucij obstaja statistično značilna povezanost ali celo odvisnost, smo se pri odločanju, katero lestvico uporabiti oziroma katere podatke (ARWU ali THE-WUR),<sup>111</sup> odločili za slednjo, ker vključuje vse elemente našega proučevanja. Prav tako moramo poudariti, da je lestvica THE-WUR trenutno edini instrument na globalni ravni, v okviru katerega so zbrani podatki različnih svetovnih visokošolskih institucij, ki se nanašajo na predmet našega proučevanja ter omogočajo analizo kakovosti visokošolskih institucij kot tudi analizo medsebojnih povezanosti med različnimi vidiki njihove uspešnosti. Ne glede na kritiko svetovne javnosti,<sup>112</sup> ki se nanaša na različne metodologije uvrščanja visokošolskih institucij (vključno z lestvico THE-WUR) moramo izpostaviti, da v empiričnem delu ne obravnavamo ustreznosti/neustreznosti metodologije lestvice THE-WUR, temveč so za nas ključni zgolj podatki, ki se nanašajo na posamezen element kakovosti visokošolskih institucij, ne da bi upoštevali vrednosti oziroma uteži, ki se znotraj dveh različnih metodologij v obdobju 2007–2010 pripisujejo posameznemu elementu. Da smo lahko zanemarili metodološki okvir, ki ga uporablja THE, in se uspeli izogniti različnim vrednostim oziroma utežem posameznih elementov kakovosti visokošolskih institucij (v primeru upoštevanja vrednosti oziroma uteži različnih elementov kakovosti ne bi bila mogoča primerjava podatkov oziroma izvedba analize o medsebojni povezanosti različnih spremenljivk proučevanja), smo zaradi različnih oblik podatkov oziroma merskih enot morali upoštevati »z-vrednost« za posamezni element kakovosti visokošolskih institucij. »Z-vrednost« je statistični kazalec, ki kaže na razdaljo (merjeno s standardnim odklonom) med vrednostjo  $x_i$  opazovane spremenljivke  $X$  ter aritmetično sredino opazovane spremenljivke  $X$ . Definirana je kot razlika vrednosti konkretne enote ( $x_i$ ) in aritmetične sredine ( $\mu_x$ ) opazovane spremenljivke ( $X$ ) v razmerju s standardnim odklonom ( $\sigma_x$ ). Po Ferligojevi (1994) »z-vrednosti« imenujemo tudi standardizirane vrednosti, ki jih izračunamo po naslednji enačbi:

$$z_i = \frac{x_i - \mu_x}{\sigma_x}$$

Vir: Ferligoj (1994, 59)

<sup>111</sup> THE na lestvicah THE-WUR 2004–2010 uvršča le splošne univerze ter izključuje institucije, ki ne izvajajo dodiplomskih študijskih programov. Posledično s tem lestvice izključujejo udeležbo nekaterih najprestižnejših univerz s področja medicine in poslovnih ved (kot sta npr. Rockefeller University in University of California).

<sup>112</sup> Osrednja kritika, ki se pojavlja v povezavi z lestvicami najboljših svetovnih visokošolskih institucij, je ta, da le-te primerjajo visokošolske institucije, ki se med seboj glede na velikost in obliko oziroma poslanstvo močno razlikujejo. Manjše in specializirane institucije, čeravno so zelo eminentne, se na primer borijo za pridobitev enakega ugleda, kot ga uživajo večje in splošne univerze. Poleg tega se univerze s področja družbenih znanosti s številom citatov ne morejo primerjati z univerzami s področij naravoslovnih znanosti in medicine.

Če posplošimo, je bila vrednosti ( $x_i$ ), ki jo je določena visokošolska institucija dosegla pri opazovani spremenljivki ( $X$ ), odšteta aritmetična sredina ( $\mu_x$ ) opazovane spremenljivke ( $X$ ), ki je bila naknadno deljena s standardnim odklonom ( $\sigma_x$ ) opazovane spremenljivke ( $X$ ). Na tak način so bile izračunane vse vrednosti,<sup>113</sup> ki so jih posamezne visokošolske institucije izkazovale pri opazovanih spremenljivkah proučevanja, s čimer je bila dosežena standardizacija različnih oblik podatkov, ki je omogočila primerjavo med njimi ter nadaljnjo analizo glede njihove medsebojne povezanosti. Ker so bile v letu 2010 spremenljivke proučevanja merjene z več kot enim kazalcem, so bile v tem letu »z-vrednosti« transformirane še v oceno kumulativne verjetnosti, ki kaže stopnjo verjetnosti, da bo naključna vrednost opazovane spremenljivke druge visokošolske institucije (v okviru normalne porazdelitve) manjša od vrednosti opazovane spremenljivke prve visokošolske institucije. Na podlagi tega izračuna se je izkazala končna vrednost za posamezno visokošolsko institucijo (brez upoštevanja končne uvrstitve visokošolske institucije na lestvico).<sup>114</sup> Če je na primer visokošolska institucija  $X$  znotraj opazovane spremenljivke ( $X$ ) dosegla oceno kumulativne verjetnosti ( $P_i$ ) 98,<sup>115</sup> potem velja 98 % verjetnost, da bo naključno izbrana visokošolska institucija dosegla nižji rezultat znotraj opazovane spremenljivke ( $X$ ). Omeniti moramo tudi, da v analizi posebej ne izpostavljamo imen posameznih visokošolskih institucij ter njihovo uvrščenost na lestvici po posameznih letih, ker se nam to glede na izključno proučevanje odnosov med različnimi elementi kakovosti ne zdi pomembno niti potrebno. Edino, kar v okviru deskriptivne analize osvetljujemo, je uspešnost posameznih elementov kakovosti glede na regijski in nacionalni izvor visokošolskih institucij. Zavedamo se, da bi lahko pri pridobivanju in analiziranju podatkov na prvi stopnji raziskovanja (globalna raven) izbrali primarni raziskovalni pristop. S tem mislimo na pridobivanje primarnih podatkov s pomočjo določenega raziskovalnega instrumenta (npr. spletnega vprašalnika ali spletnega intervjuja), ki bi ga lahko posredovali naključno izbranim visokošolskim institucijam po svetu s prošnjo, da odgovorijo na vprašanja, ki se nanašajo na elemente kakovosti. Vendar smo se po razmisleku o prednostih in slabostih, ki se nanašajo na pridobivanje primarnih podatkov ter analize že obstoječih (sekundarnih) podatkov, zaradi racionalizacije stroškov in optimizacije časa odločili za slednji način. V nasprotnem primeru bi za optimizacijo vprašalnika bilo potrebno izvesti še drugo vrsto eksplorativne študije, s čimer bi bili povezani tudi dodatni stroški. Poleg

<sup>113</sup> Večja ko je »z-vrednost«, večja je uspešnost univerze na določenem področju.

<sup>114</sup> To ne velja za obdobje 2007–2009. Čeprav je bila v tem obdobju internacionalizacija merjena z dvema kazalcema (mednarodno osebje, mednarodni študenti), je THE-WUR 2007–2009 predstavil rezultate za vsak posamezni kazalec posebej. Zato za to obdobje ni bilo potrebno izračunati ocene kumulativne verjetnosti za vsako »z-vrednost«.

<sup>115</sup> Višja ko je ocena kumulativne verjetnosti, večja je uspešnost univerze na določenem področju.

tega nam je bila vprašljiva tudi odzivnost visokošolskih institucij, do katerih bi na individualni ravni (in ne na institucionalni) pristopili z izbranim instrumentom raziskovanja, s katerim bi prosili za podatke, ki so morebiti »internega« značaja. Tudi Štebe (1999) v povezavi s sekundarno analizo navaja tri prednosti, kot so: možnost ponovitve (replikacija), podaljšanje (ekstenzija) in posploševanje uporabe podatkov, ki so bili izvorno zbrani za določen namen. Navkljub navedenim prednostim sekundarne analize upoštevamo, da ima izbran pristop tudi svoje slabosti, ki jih Hayman (v Štebe 1999) uvršča med: 1) konceptualno-vsebinske in 2) metodološke razloge. V okviru konceptualno-vsebinskih razlogov, iz katerih izhajajo slabosti, Štebe (1999) navaja, da lahko podatki »neupravičeno zožijo zanimanje samo na en vidik sicer širšega področja konceptualne opredelitve problema. Na podlagi ocenjevanja vsebinske veljavnosti nam tako grozi nevarnost, da v sekundarni analizi preširoko interpretiramo izbrane indikatorje. Po drugi strani lahko pomanjkanje iskanih konkretnih podatkov prispeva k splošnejši opredelitvi problema« (Štebe 1999, 236). »Metodološke slabosti so v tem, da sekundarni raziskovalec nima vpogleda v vse podrobnosti postopkovne kakovosti zbranih podatkov, s čimer se poveča možnost, da spregleda napako v podatkih« (Štebe 1999, 237), ter mora sam presoditi, ali so podatki ustrezno kakovostni. Tudi v pričujočem delu je preverjanje ustreznosti podatkov THE ter njihove kakovosti predstavljalo znaten del (merjen v času) procesa raziskovanja. Hkrati smo morali upoštevati tudi omejitve glede števila vključenih spremenljivk,<sup>116</sup> v okviru opredeljenih elementov kakovosti visokošolskih institucij<sup>117</sup> ter zaradi obsežne količine podatkov in njihove raznolikosti obvladovati določene analitične prijeme, ki jih drugače, pri primarni analizi, ne bi bilo potrebno uporabiti.

### 7.1.3 Spremenljivke proučevanja

THE je lestvico najboljših svetovnih visokošolskih institucij (od 2004 do 2009) pripravljala v sodelovanju s Quacquarelli Symonds (v nadaljevanju: QS). V tem časovnem obdobju so kazalce kakovosti visokošolskih institucij predstavljali: raziskava »katera je najboljša visokošolska institucija na svetu« po mnenju akademskega osebja in delodajalcev na svetovni ravni, mednarodna perspektiva, odličnost poučevanja ter odličnost raziskovanja. Kritika, ki se je pojavljala v zvezi z metodologijo vse od začetka prve objave lestvice, je bila, da je

---

<sup>116</sup> Avtorica meni, da je internacionalizacija univerz v okviru metodologije THE zastavljena presplošno (internationalizacija je merjena samo z dvema kazalcema).

<sup>117</sup> Vprašanje, kateri so tisti kazalci, ki kažejo na univerzitetno kakovost, je trenutno eno najbolj aktualnih in perečih za vse univerzitetne deležnike po svetu, ki pa še ni dobilo svojega epiloga na globalni ravni, niti na regionalni ravni.

metodologija preveč subjektivne narave (celo 50 % skupnega razvrstitvenega rezultata obsega mnenje akademikov in delodajalcev). Na podlagi tega razloga je THE v letu 2010 namesto v sodelovanju s QS objavil lestvico najboljših visokošolskih institucij, ki je nastala na podlagi sodelovanja s Thomson Reuters, ki je tudi pripravil novo metodologijo ter izvedel celotno uvrščanje visokošolskih institucij. Seznam najboljših dvesto (200) visokošolskih institucij, ki je zasnovana na podlagi izpopolnjene metodologije, predstavlja po mnenju THE veliko transparentnejšo in zanesljivejšo razvrstitev visokošolskih institucij v primerjavi s prejšnjimi leti (elementi kakovosti visokošolskih institucij so: poučevanje, raziskovanje, internacionalizacija, citati in inovacije). V okviru obeh metodologij je kot element kakovosti visokošolskih institucij vključena tudi internacionalizacija visokega šolstva. V metodološkem okviru, ki se nanaša na časovno obdobje 2004–2009 je internacionalizacija visokega šolstva poimenovana kot »mednarodna perspektiva« (ang. international outlook), v letu 2010 kot »mešana internacionalizacija« (ang. international mix). V obeh metodologijah je kazalec internacionalizacije merjen na enak način (z razmerjem med številom mednarodnega osebja in številom domačega osebja ter z razmerjem med številom mednarodnih študentov in številom domačih študentov), zato pri analizi podatkov, ki izhajajo iz dveh različnih metodoloških okvirov, zaradi lažjega razumevanja skupek obeh kazalcev razumemo kot internacionalizacijo visokega šolstva (oziroma internacionalizacijo) ter jo obravnavamo kot neodvisno spremenljivko. Za opredelitev internacionalizacije kot neodvisne spremenljivke smo se odločili iz razloga proučevanja vpliva internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokošolskih institucij, kot se to domneva v okviru akademskih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva, ki smo jih podrobno predstavili že v teoretičnem delu. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo spremenljivke proučevanja oziroma elemente kakovosti visokošolskih institucij po obeh metodologijah THE (2004–2009 in 2010), ki jih uporabljamo pri kvantitativni analizi na prvi stopnji raziskovanja.

#### *7.1.3.1 Elementi kakovosti visokošolskih institucij (metodologija THE-WUR 2004–2009)*

### **1. Raziskava glede ugleda visokošolskih institucij:**

- *S strani akademskega osebja na svetovni ravni*

Osrednji del analize kakovosti visokošolskih institucij je temeljil na strokovni oceni akademskega osebja, ki je v akademskem življenju ter v družbenih raziskavah po mnenju THE sprejeto kot najbolj zanesljivo sredstvo za merjenje institucionalne kakovosti. Koncept



kakovosti visokošolskih institucij poznajo le tisti ljudje, ki delajo na visokošolskih institucijah ali so z univerzitetnim delovanjem tesno povezani (THE 2006). Na podlagi tega razloga je bilo vsako leto (od 2004 do 2009) v raziskavo zajeto večje število<sup>118</sup> akademskega osebja (od asistentov do rektorjev univerz oziroma predsednikov univerz) iz vseh največjih svetovnih regij: Azija, Evropa, Severna Amerika, Afrika in Latinska Amerika (približno enak odstotek akademskega osebja iz vsake regije), ki delujejo v poglavitnih sferah akademskega življenja (znanost, tehnologija, biomedicina, družbene vede, umetnost itd.). Izbrano akademsko osebje je odgovarjalo na vprašanje, katere so po njihovem mnenju najboljše visokošolske institucije na njihovem področju delovanja kot tudi v njihovi geografski regiji. Čeprav je bilo to precej robustno merilo kakovosti visokošolskih institucij, se je vseeno vsako leto izkazalo, da poleg določenih svetovnih visokošolskih institucij obstaja tudi precejšnje število drugih visokošolskih institucij, ki so visoko cenjene (tako v razvitih državah kot tudi v državah v razvoju).

- *S strani delodajalcev na svetovni ravni*

V raziskavo glede ugleda visokošolskih institucij so bila poleg akademskega osebja vključena tudi stališča oziroma mnenja delodajalcev,<sup>119</sup> predvsem tistih, ki delujejo na mednarodni ravni. Odgovarjali so na vprašanje, iz katerih visokošolskih institucij bi morali izhajati diplomanti, da bi bili pri njih zaposljivi, oziroma diplomanti katerih visokošolskih institucij so pri njih najbolj zaželeni.

## **2. Mednarodna perspektiva (v nadaljevanju: internacionalizacija):<sup>120</sup>**

- *Razmerje med številom mednarodnega osebja in številom domačega osebja ter razmerje med številom mednarodnih študentov in številom domačih študentov*

Svet visokega šolstva postaja eden od najbolj globalnih sektorjev svetovnega gospodarstva,<sup>121</sup> zato je bilo potrebno, da se kot element kakovosti visokošolskih institucij vključi tudi njihova mednarodna razsežnost. Kazalca (odstotek mednarodnega osebja in odstotek mednarodnih študentov) sta merila mednarodno usmerjenost visokošolskih institucij ter njihovo sposobnost privabljanja tujega osebja kot tudi mednarodnih študentov ter nenazadnje njihovo stopnjo privlačnosti za študij in delo izven nacionalnih meja.

<sup>118</sup> Število akademskega osebja 2005: 2.375; 2006: 3.703; 2007: 5.101; 2008: 6.354; 2009: 9.386 (za leto 2004 podatki niso objavljeni).

<sup>119</sup> Število delodajalcev 2005: 333; 2006: 736; 2007: 1.471; 2008: 2.339; 2009: 3.281 (za leto 2004 podatki niso objavljeni).

<sup>120</sup> Ne glede na to, da je visokošolska institucija (morebiti) dosegla odličen rezultat v okviru tega kazalca, pa to še samo po sebi ni pomenilo, da je dosegla tudi boljše mesto na lestvici. Namreč, merilo je bilo ovrednoteno le z 10 % utežjo skupnega razvrstitvenega rezultata, zato je morala visokošolska institucija doseči dobre rezultate tudi v drugih kategorijah ocenjevanja, če je želela, da je bila uvrščena na višje mesto na lestvici najboljših svetovnih visokošolskih institucij.

<sup>121</sup> To je tudi ključni razlog za nastanek THE-WUR.

### 3. Odličnost poučevanja:

- *Razmerje med številom študentov in številom akademskega osebja.*

Poučevanje je osrednji del poslanstva visokošolske institucije. Na podlagi razmerja med številom študentov in številom akademskega osebja se je želelo ugotoviti, koliko pozornosti je študent deležen s strani akademskega osebja na posamezni visokošolski instituciji. Čeravno je element odličnosti poučevanja precej preprost, se je v praksi v zvezi s tem pojavilo kar nekaj problemov. Že pri samem zbiranju podatkov je bilo potrebno najprej opredeliti, katere študente in katero osebje naj visokošolske institucije vključijo v zahtevane podatke. THE se je morebitnim problemom pri analiziranju podatkov izognil tako, da je visokošolske institucije zaprosil, da posredujejo podatke o številu (rednih in izrednih) študentov, ki so vpisani v študijski program, ki vodi k diplomu ali h kateri drugi enako pomembni kvalifikaciji (študenti, ki so vpisani v krajše programe, niso bili vključeni). Kar zadeva zaposlenih, je THE predlagal, da visokošolske institucije posredujejo podatek samo o zaposlenih, ki so imeli redna pogodbeno razmerja z institucijo (gostujoči predavatelji, čeravno zelo ugledni, niso bili vključeni kot zaposleni na instituciji). Ne glede na to, da je razmerje študentov na akademsko osebje nekoliko pristranski kriterij (npr. izobraževanje bodočih kirurgov ali glasbenikov že samo po sebi nujno zahteva osebni pristop in povezanost med akademskim osebjem in študentom ter sta veliko intenzivnejša kakor pri drugih oblikah prenosa znanja), se je na podlagi tega, da so se analizirale le večje visokošolske institucije, ta razlika izničila.

### 4. Odličnost raziskovanja:

- *Razmerje med številom citatov vseh člankov,<sup>122</sup> ki jih je objavila institucija, in številom akademskega in raziskovalnega osebja, zaposlenega za polni delovni čas (ekvivalent = FTE).*

Merilo, ki je bilo uporabljeno namesto običajnega pristopa (število citatov na znanstveni članek – ang. citation per paper (CPP)) je bilo uporabljeno zato, da se razišče, koliko intelektualne moči poseduje določena visokošolska institucija glede na njeno velikost. Čeravno so citati znanstvenih člankov sprejeti kot zanesljivo merilo kakovosti raziskovanja, obstajajo v zvezi s tem splošno zaznani problemi. Eden od problemov je slaba zastopanost visokošolskih institucij v citatih tistih člankov, ki niso pripravljene oziroma objavljeni v angleškem jeziku.<sup>123</sup> Thomson Reuters sicer ta problem rešuje z obsežnejšim zbiranjem in vključevanjem revij iz azijskega in evropskega kontinenta, ki ne objavljajo člankov v

<sup>122</sup> Časovno obdobje, ki je vključeno v analizo leta 2005: 1995–2005; 2006: 2001–2006; 2007: 2002–2006; 2008: 2003–2007; 2009: 2004–2008.

<sup>123</sup> Predvsem so zastopane visokošolske institucije na azijskem kontinentu, ki objavijo nekaj znanstvenih člankov v revijah z visokim faktorjem vpliva.

angleškem jeziku, vendar čedalje bolj prihaja v ospredje drugi problem oziroma trend izbire angleškega jezika kot splošno sprejetega akademskega jezika za publiciranje znanstvenih člankov in drugih akademskih publikacij.

### 7.1.3.2 *Elementi kakovosti visokošolskih institucij (metodologija THE-WUR 2010)*

#### **1. Poučevanje:**

- *Raziskava glede ugleda visokošolskih institucij (poučevanje)*

Svetovna raziskava »Academic Reputation Survey« je bila izvedena pomladi 2010, na katero se je odzvalo 13.388 akademskega osebja iz vseh svetovnih regij kot tudi akademskih področij.

- *Število dodiplomskih študentov glede na število akademskega osebja*

Razmerje dodiplomskih študentov na akademsko osebje je predstavlja merilo, na podlagi katerega se je izkazala kakovost poučevanja – predpostavlja se namreč, da v tistih institucijah, na katerih obstaja nižje razmerje med študenti in osebjem, dobijo študenti več pozornosti od akademskega osebja.

- *Razmerje med številom doktorskih študentov in številom podeljenih diplom (dodiplomski študij)*

Verjame se, da je institucija z višjim deležem doktorskih študentov bolj intenzivna na področju produkcije znanja in da je prisotnost aktivne podiplomske skupnosti znak za raziskovalno naravnano učno okolje.

- *Razmerje med številom doktorandov institucije in številom akademskega osebja*

Kazalec kaže na to, ali institucija skrbi za naslednjo generacijo akademikov.

- *Razmerje med univerzitetnimi finančnimi sredstvi in številom akademskega osebja*

Ta podatek je bil normaliziran s popravkom za primerjalno kupno močjo domače valute tako, da so se lahko primerjale vse države. Kazalec kaže na splošen status institucije ter daje vpogled v splošno infrastrukturo, ki je dosegljiva študentom in osebju.

#### **2. Raziskovanje:**

- *Raziskava glede ugleda visokošolskih institucij (raziskovanje)*

Svetovna raziskava »Academic Reputation Survey« je bila izvedena pomladi 2010, na katero se je odzvalo 13.388 akademskega osebja iz vseh svetovnih regij kot tudi akademskih področij.

- *Razmerje med finančnimi sredstvi za raziskave in številom zaposlenih (vrednost je bila normalizirana s popravkom za primerjalno kupno močjo domače valute)*

Čeravno je to po mnenju nekaterih sporno merilo, ker na višino finančnih sredstev, ki jih visokošolska institucija prejme za raziskave, vpliva nacionalna politika in gospodarske razmere, je kljub temu ključna za izvedbo raziskav svetovnega razreda ter zato vključena kot pomembno merilo.

- *Razmerje med raziskovalnim obsegom (akademske publikacije) in številom akademskega in raziskovalnega osebja*

Znotraj tega kazalca se je merilo število člankov, ki so bili objavljeni v akademskih revijah, indeksiranih s strani Thomson Reuters glede na število akademskega in raziskovalnega osebja. S tem se je ugotavljala sposobnost institucije, da objavi članke v visoko kakovostnih in recenziranih revijah.

- *Razmerje med javnimi finančnimi sredstvi za raziskave in skupnimi univerzitetnimi (finančnimi) sredstvi za raziskave.*

### **3. »Mešana internacionalizacija« (ang. mix internationalization, v nadaljevanju: internacionalizacija):**

- *Razmerje med številom mednarodnega osebja in številom domačega osebja*

Kazalec kaže na globalno konkurenčnost visokošolskih institucij ter njeno sposobnost, da privabi najboljše osebje iz celega sveta, kar je ključnega pomena za njen uspeh.

- *Razmerje med številom mednarodnih študentov in številom domačih študentov*

Drugi kazalec znotraj kategorije internacionalizacije je osnovan na razmerju mednarodnih študentov do domačih študentov. Ta kazalec ponovno kaže na globalno konkurenčnost visokošolske institucije in njeno zavezanost oziroma predanost globalizaciji. Pri tem kazalcu se pojavljajo enaka vprašanja kot pri prejšnjem kazalcu znotraj iste kategorije, ki meri mednarodni vidik oziroma mednarodno naravnost.

### **4. Vpliv citatov (normalizirana povprečna vrednost citatov na članek glede na področja):**

Citati so širše prepoznani kot kazalec raziskovalnega vpliva. Podatki v povezavi s citati so bili zajeti s strani 12.000 akademskih časopisov, ki jih indeksira podatkovna baza Web of Science, ki jo vzdržuje Thomson Reuters. Podatki so bili zbrani za posamezno visokošolsko institucijo ter agregirani za obdobje 2004–2008.<sup>124</sup> V primerjavi s pristopom uvrščanja visokošolskih institucij v prejšnjih letih je bil celotni vpliv citatov normaliziran ter podatki

<sup>124</sup> Pomanjkanje časa s strani THE je onemogočilo pridobitev tovrstnih podatkov za obdobji 2009 in 2010. Institucije, ki so objavile manj kot 50 člankov na leto, so bile izključene iz analize.

skrbno obravnavani glede na različne akademske discipline in časovna obdobja.<sup>125</sup> Na podlagi tega so bile izničene razlike v obsegu citatov med različnimi akademskimi področji, ki so se sicer pojavljale v prejšnjih letih.

## 5. Inovacije:

Ta spremenljivka pokriva področje prenosa znanja ter je merjena z enim samim kazalcem: razmerjem med finančnimi sredstvi za raziskave s strani industrije in številom akademskega osebja. Kazalec nakazuje na to, v kolikšni meri so zunanji uporabniki pripravljeni plačati za univerzitetno raziskovanje, ter hkrati na sposobnost visokošolske institucije privabljanja sredstev s strani komercialno tržnega prostora.

### 7.1.4 Raziskovalno vprašanje in hipoteza

Preglednica 7.4: Raziskovalno vprašanje in hipoteza na prvi stopnji raziskovanja: globalna raven

Raziskovalno vprašanje	Spremenljivke 2007–2010
<b>1. raziskovalno vprašanje (R1):</b> 1. Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni?	X1: Internacionalizacija (neodvisna spremenljivka) Y1: Ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja (odvisna spremenljivka) Y2: Ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev (odvisna spremenljivka) Y3: Odličnost poučevanja (odvisna spremenljivka) Y4: Odličnost raziskovanja (odvisna spremenljivka)
	<b>Spremenljivke 2010–2011</b> X1: Internacionalizacija (neodvisna spremenljivka) Y1: Poučevanje (odvisna spremenljivka) Y2: Raziskovanje (odvisna spremenljivka) Y3: Citati (odvisna spremenljivka) Y4: Inovacije (odvisna spremenljivka)
<b>Hipoteza H2: Na globalni ravni obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij.</b>	

<sup>125</sup> Publikacije oziroma članki s področja »Life science« so na primer usmerjeni k bolj pogostemu citiranju kot publikacije s področij družbenih znanosti (lestvica upošteva normalizirane vplive citatov, kjer so citati za vsako publikacijo primerjani s povprečnim številom citatov vseh publikacij, ki so bile objavljene na istem področju ter v istem letu). Tako je članek z relativnim vplivom citata 2,0 citiran dvakrat pogosteje kot pa povprečje podobnih člankov. Za institucije, ki ustvarijo le nekaj člankov, lahko na relativni vpliv citatov značilno vpliva eden ali dva visoko citirana članka, kar pa ne odraža ustrezno tudi njene uspešnosti. Obstajajo situacije, ko je znanstveni članek tako vpliven, da ima ekstremno število citatov (tudi po tisoče citatov). Institucija, ki je objavila takšen članek, bo pridobila znatno in opazno povečanje svojega vpliva citatov, kar odraža njen prispevek h globalni pomembnosti raziskovalnih projektov.

### 7.1.5 Analiza rezultatov

V tem delu predstavljamo rezultate statističnih metod, kot so deskriptivna analiza, korelacijska analiza ter regresijska analiza, ki smo jih izvedli z namenom ugotavljanja povezav in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij. Sprva se bomo osredotočili na deskriptivno analizo visokošolskih institucij, vključenih na lestvico THE-WUR v obdobju 2007–2010,<sup>126</sup> kasneje se bomo posvetili rezultatom korelacijske analize in regresijske analize. Na tem mestu moramo opozoriti, da smo morali zaradi dveh različnih metodologij uvrščanja visokošolskih institucij na THE lestvico (prva je bila pripravljena v sodelovanju THE in QS in je veljala za obdobje 2004–2009, druga metodologija je bila pripravljena v sodelovanju THE in Thomson Reuters in veljala za leto 2010) analizirati dve vrsti podatkov (prvo za obdobje 2007–2009 ter drugo za leto 2010). V nadaljevanju zato znotraj posamezne statistične metode upoštevamo dve vrsti podatkov ter podajamo analizo rezultatov, ki je med seboj ločena glede na obravnavano obdobje in metodologijo.

#### 7.1.5.1 Deskriptivna analiza (obdobje opazovanja: 2007–2009)

Na podlagi deskriptivne statistične analize<sup>127</sup> sprva ugotavljamo, kakšne so bile lastnosti spremenljivk proučevanja, ki predstavljajo elemente kakovosti visokošolskih institucij, ki so bile uvrščene na lestvico THE-WUR v obdobju 2007–2009, kot so: ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja, ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev, internacionalizacija (merjena z deležem mednarodnega osebja ter z deležem mednarodnih študentov), odličnost poučevanja (merjeno z razmerjem med študenti in akademskim osebjem) in odličnost raziskovanja (merjeno s skupnim številom citatov glede na število zaposlenih na instituciji za polni delovni čas - ekvivalent = FTE). Preglednica 7.5 kaže, da pri štirih spremenljivkah proučevanja (ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja, mednarodni študenti, odličnost poučevanja in odličnost raziskovanja) analiziramo podatkovno bazo, ki je obsegala 602 enoti, pri dveh spremenljivkah proučevanja (ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev ter mednarodno osebje) pa obravnavamo podatkovno bazo, ki je vključevala 601 enoto.

---

<sup>126</sup> V analizo zaradi nezdružljivosti metodologije THE-WUR nismo vključili podatkov iz let 2004, 2005 in 2006.

<sup>127</sup> Upoštevali smo standardizirane podatke (z-vrednosti).

Preglednica 7.5: Deskriptivna analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR 2007–2009

	N <sup>128</sup>	Minimum	Maksimum	$\mu x$ <sup>129</sup>		Koeficient asimetrije		Koeficient sploščenosti	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	SE <sup>130</sup>	Stat.	SE	Stat.	SE
Ugled vis.inst. (ak. os.)	602	31,00	100	74,7326	,73135	-,201	,100	-1,015	,199
Ugled vis.inst. (delod.)	601	5,00	100	70,5591	,97015	-,519	,100	-,832	,199
Mednarodno osebje	601	,00	100	59,4642	1,12545	-,008	,100	-1,408	,199
Mednarodni študenti	602	11,00	100	60,9286	1,07766	-,102	,100	-1,306	,199
Odličnost poučevanja	602	9,00	100	61,8189	1,01460	-,099	,100	-1,045	,199
Odličnost raziskovanja	602	1,00	100	69,2757	,81048	-,441	,100	-,365	,199
Veljaven N	600								

Razlog za neenako število obravnavanih podatkov je v tem, da pri slednjih dveh spremenljivkah proučevanja manjkata dva podatka s strani visokošolskih institucij. Hkrati moramo pojasniti, zakaj pri nekaterih spremenljivkah proučevanja obravnavamo 602 enoti namesto 600 enot, glede na to, da gre za triletno obdobje proučevanja najboljše uvrščenih visokošolskih institucij na lestvico THE-WUR, ki jo ponavadi sestavlja dvesto visokošolskih institucij (na leto). Vzrok je v tem, da sta v letih 2007 in 2008 dve visokošolski instituciji bili uvrščeni na isto mesto, zato je bila v teh dveh letih na lestvici uvrščena dvesto ena (201) visokošolska institucija, namesto dvestotih, kot je to veljalo za leto 2009. Nadalje, majhne vrednosti standardnih napak aritmetičnih sredin proučevanih spremenljivk: ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja (,73135), ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev (,97015), mednarodno osebje (1,12545), mednarodni študenti (1,07766), odličnost poučevanja (1,01460) ter odličnost raziskovanja (,81048) glede na vrednosti aritmetičnih sredin kažejo na zanesljivost vzorca in izračunanih statistik. Negativna vrednost koeficienta asimetričnosti (ang. skewness) pri vseh spremenljivkah proučevanja – ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja (-,201), ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev (-,519), mednarodno osebje (-,008), mednarodni študenti (-,102), odličnost poučevanja (-,099) ter odličnost raziskovanja (-,441) – kaže na asimetričnost porazdelitve v levo. Edino pri mednarodnem osebju je koeficient asimetričnosti (-,008) skoraj enak nič, kar kaže na veliko podobnost te porazdelitve normalni porazdelitvi. Nadaljnjo lastnost porazdelitve kaže koeficient sploščenosti (ang. kurtosis), ki je pri ugledu visokošolskih institucij s strani akademskega osebja (-1,015), ugledu visokošolskih institucij s strani delodajalcev (-,832), mednarodnem osebju (-1,408), mednarodnih študentih (-1,306),

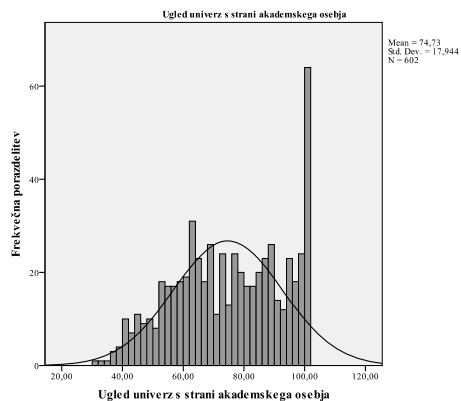
<sup>128</sup> N = število visokošolskih institucij

<sup>129</sup>  $\mu x$  = aritmetična sredina

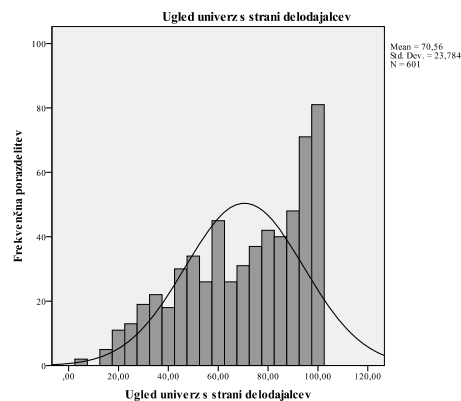
<sup>130</sup> SE = standardna napaka aritmetične sredine

odličnosti poučevanja (-1,045) ter odličnosti raziskovanja (-,365). V nadaljevanju prikazujemo frekvenčno porazdelitev spremenljivk tudi v obliki histogramov.

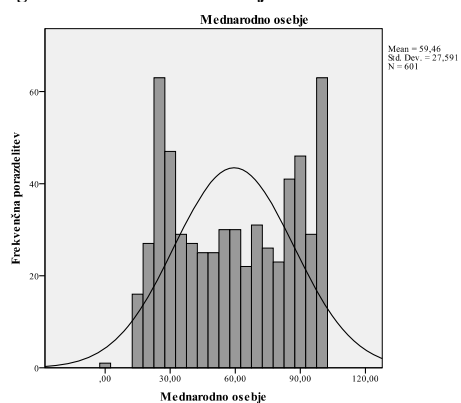
**Histogram 1: Ugled vis. inst. s strani akademskega osebja**



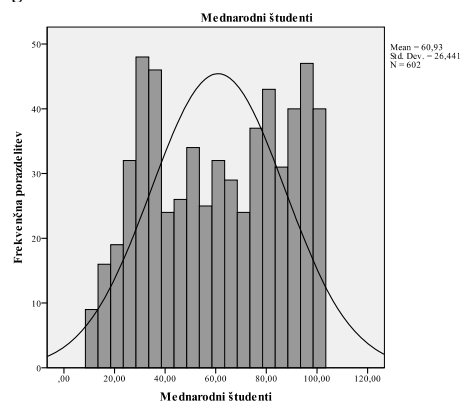
**Histogram 2: Ugled vis. inst. s strani delodajalcev**



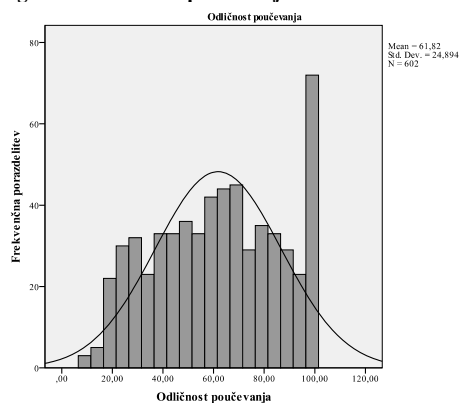
**Histogram 3: Mednarodno osebje**



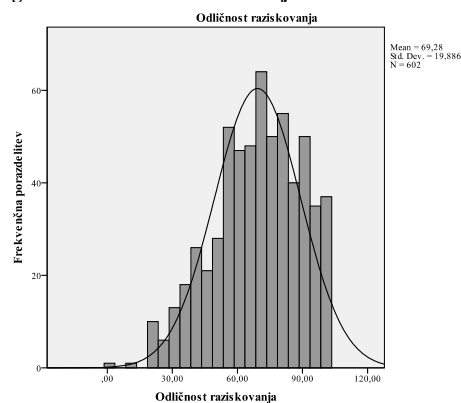
**Histogram 4: Mednarodni študenti**



**Histogram 5: Odličnost poučevanja**



**Histogram 6: Odličnost raziskovanja**



Histogrami kažejo, da so asimetrične porazdelitve vseh spremenljivk proučevanja negativno asimetrične oziroma asimetrične v levo (večja gostitev vrednosti je pri večjih vrednostih spremenljivke). Tudi negativni koeficienti sploščenosti kažejo na sploščeno porazdelitev spremenljivk proučevanja, ki jo ponavadi primerjamo z normalno porazdelitvijo, ki je vzeta



kot idealna. Zaključimo lahko, da je pri večini spremenljivk proučevanja večina visokošolskih institucij, ki so bile vključene na lestvico THE-WUR v letu 2007–2009, zelo uspešna. Razlike v odličnosti se kažejo le pri dveh spremenljivkah proučevanja, to sta: mednarodni študenti in raziskovanje. Na teh dveh področjih univerzitetnega delovanja se kaže večja gostota pri manjših vrednostih spremenljivk. Če pogledamo rezultate, ki kažejo na deskriptivno statistiko visokošolskih institucij glede na celine (Afrika, Amerika, Azija, Evropa in Oceanija), iz katerih izhajajo, lahko ugotovimo, da v vseh letih proučevanja (2007–2009) na lestvici THE-WUR (po številčnosti) prevladujejo visokošolske institucije iz evropske celine (2007: 86; 2008: 83; 2009: 85). Sledijo visokošolske institucije iz ameriške celine (2007: 71; 2008: 73; 2009: 66), visokošolske institucije iz azijske celine (2007: 28; 2008: 32; 2009: 37), visokošolske institucije iz Oceanije (2007: 15; 2008: 12; 2009: 11) ter le ena visokošolska institucija iz afriške celine, ki je bila v obdobju 2007–2009 uvrščena na lestvico.

#### *7.1.5.1.1 Afrika*

Če primerjamo uspešnosti posameznih spremenljivk proučevanja oziroma elemente kakovosti visokošolskih institucij po posameznih celinah, za Afriko sprva ugotavljamo, da je univerza iz Republike Južne Afrike, ki je bila vsa leta vključena na lestvico, dosegla najboljše rezultate na področju internacionalizacije. V letu 2007 je bila najuspešnejša pri pridobivanju mednarodnih študentov ( $\mu X=91$ ), enako velja tudi za leto 2009 ( $\mu X=86$ ). V letu 2008 je bila v primerjavi z ostalimi spremenljivkami proučevanja najbolj odlična v deležu mednarodnega osebja ( $\mu X=86$ ), ki se je v primerjavi s prejšnjim letom (2007) povečal celo za trikratno ( $z$ ) vrednost. Slednji rezultat lahko povežemo s študijo Svetovne banke, ki ugotavlja, da je »celo polovica (22 od 45) afriških univerz odvisna od mednarodnega osebja, ki zaseda 20 % ali več akademskih delovnih mest« (Saint v Fielden 1998, 1. pogl.). Kljub temu da je bila na lestvico uvrščena samo ena univerza iz Republike Južne Afrike in teh rezultatov ne bi smeli posploševati na celotni afriški sektor visokega šolstva, ugotavljamo, da teoretični izsledki različnih avtorjev, ki proučujejo to področje, ugotavljajo podobno. V povezavi z mednarodnimi študenti Rouhani (2002, 2007) za Republiko Južno Afriko na primer ugotavlja, da je po obdobju apartheida z uvedbo parlamentarne demokracije število mednarodnih študentov postopoma naraslo. »Z odprtjem Republike Južne Afrike k zunanjemu svetu je mogoče opaziti vse večji pritok mednarodnih študentov v južnoafriške visokošolske institucije. Ta pritok izvira predvsem iz sosednjih afriških držav ter ostalega afriškega

kontinenta, z relativno majhnim odstotkom iz Evrope in Severne Amerike. Kar ni presenetljivo, saj je južnoafriški visokošolski sektor veliko bolj raznolik in bolj opremljen s sredstvi kot večina ostalih afriških držav« (Rouhani 2002, 3). Vseeno pa Rouhani (2002) ugotavlja, da institucionalni odzivi na nacionalnih in lokalnih ravneh ne dohajajo povečanega povpraševanja mednarodnih študentov. »Odzivi visokošolskih institucij na povečan pritok mednarodnih študentov so različni. Nekatere institucije so ta razvoj sprejele, druge ga želijo ignorirati. Rečeno na splošno, internacionalizacija na nacionalni ravni še vedno ni razumljena kot poglobljeno vprašanje v visokem šolstvu, temveč je zgolj z nekaj izjemami obravnavana s pomočjo ad hoc ukrepov« (Rouhani 2002, 4). Podobno ugotavlja tudi IAU (2010) za afriški visokošolski sektor na splošno. »Večina afriških univerz ima šibke in neustrezne institucionalne zmogljivosti in infrastrukturo ter neustrezno podporo za internacionalizacijo. Pogosto velja, da večina institucij ni razvila politik ali strategij za aktivnosti internacionalizacije na institucionalni ravni« (Egron-Polak in Hudson 2010, 164). Poleg ovir za uspešno implementacijo aktivnosti internacionalizacije na institucionalni ravni se ovire kažejo tudi v zunanjih dejavnikih, kot so vladno financiranje visokega šolstva ter omejitve pri pridobivanju viz kot tudi težave pri priznavanju kvalifikacij (Egron-Polak in Hudson 2010). Vseeno afriške visokošolske institucije navajajo koristi, ki jih dojemajo kot rezultat implementacije aktivnosti internacionalizacije visokega šolstva na institucionalni ravni. Te so: povečano mednarodno zavedanje študentov ter krepitev raziskovanja in zmogljivosti ustvarjanja znanja (Egron-Polak in Hudson 2010).

Slabši uspeh južno afriške univerze (glede na aritmetično sredino) se izkazuje na področju poučevanja, ki je merjen z razmerjem med študenti in akademskim osebjem.

Razmerje med številom študentov in številom pedagoškega osebja v terciarnem izobraževanju je glavni kazalnik za merjenje kakovosti študija, pri čemer se predvideva, da nižje razmerje (manjše število študentov na pedagoškega delavca) implicira boljšo kakovost, saj omogoča večjo uporabo aktivnejših oblik poučevanja in več neposredne komunikacije med študenti in učitelji. Hkrati je eden od kazalnikov, ki kaže relativni obseg človeških virov, namenjenih s strani države za terciarno izobraževanje. Število pedagoškega osebja namreč poleg višine plač pomembno vpliva na velikost izdatkov, ki jih država namenja terciarnemu izobraževanju (Čelebič 2008, 27).

Ena izmed predpostavk, zakaj ima univerza slabši uspeh na področju poučevanja, bi lahko bila ta, da Republika Južna Afrika po International Monetary Fund (v nadaljevanju: IMF)

spada med države v razvoju (IMF, 2010) z 10.416 USD na prebivalca (2008)<sup>131</sup> in zato nima zadostnih javnofinančnih virov za visoko šolstvo oziroma za plače akademskega osebja, kar se posledično odraža v slabšem razmerju študentov na akademsko osebje. Vendar moramo to domnevo na podlagi primerjave vrednosti javnih izdatkov za izobraževanje (v odstotku bruto domačega proizvoda, v nadaljevanju: BDP), ki so veljale za Republiko Južno Afriko v obdobju 2005–2008 ter za države OECD v obdobju 1995–2007, zavrniti. Povprečna vrednost javnih izdatkov za izobraževanje v odstotku BDP je namreč v vseh državah OECD v letu 1995 znašala 5,2 %, v letu 2000 5,1 %, v letu 2007 pa ponovno 5,2 % (OECD, 2010b). V Republiki Južni Afriki so v obdobju 2005–2008 javni izdatki za izobraževanje v odstotku BDP znašali 5 % (World dataBank, 2010), kar pomeni, da Republika Južna Afrika v vrednosti javnih izdatkov za izobraževanje v odstotku BDP za povprečjem OECD zaostaja zgolj za 0,2 %. Poleg tega študija o plačah akademskega osebja (International Comparison of Academic Salaries: An exploratory study), ki jo je leta 2008 izvedel Boston College Center for International Higher Education (v nadaljevanju: CIHE) med 15 državami,<sup>132</sup> ugotavlja, da je v obdobju 2004–2007 povprečna mesečna plača akademskega osebja v Republiki Južni Afriki znašala 4.076 USD in je v pariteti kupne moči (ang. purchasing power parity; PPP) celo višja od povprečja mesečnih plač akademskega osebja (4.050 USD) med vsemi državami, vključenimi v študijo. V tem obdobju je bilo najbolje plačano akademsko osebje v Savdski Arabiji (povprečno 6.611 USD na mesec), najslabše akademsko osebje na Kitajskem (povprečno 1.182 USD na mesec). Slabši rezultat južnoafriške univerze na področju poučevanja tako ne moremo pripisati nizkim javnim izdatkom za visoko šolstvo ali prenizkim plačam akademskega osebja, zaradi česar bi bila akademska kariera manj privlačna. Morebiti lahko vzrok iščemo v masifikaciji študentov kot svetovnemu trendu na področju visokega šolstva ter v dejstvu, da je akademsko osebje na južnoafriški univerzi celo bolje plačano kot v drugih državah, ki so bile zajete v študijo CIHE, zato si univerza glede na nizki nacionalni BDP na prebivalca ne more privoščiti večjega števila osebja iz akademskih krogov. Vendar Mapesela in Strydom (2005) osvetlujeta drugi problem, ki po njunem mnenju še vedno ostaja eden izmed ključnih težav, s katerim se soočajo visokošolske institucije v Republiki Južni Afriki, ter ga lahko povežemo z ugotovljenim rezultatom. To je beg možganov. Čeravno so bile izvedene številne iniciative z namenom, da se zajezi izgube akademskega osebja in

---

<sup>131</sup> V primerjavi z Norveško z 61.412 USD na prebivalca (2008), ki je v letu 2010 veljala za najbolje uvrščeno državo glede na indeks človekovega razvoja (ang. Human development index - HDI) ali celo s Slovenijo z 29.212 USD na prebivalca (2008). Obe državi spadata med razvite države.

<sup>132</sup> Argentina, Avstralija, Kanada, Kitajska, Kolumbija, Francija, Nemčija, Indija, Japonska, Južna Afrika, Malezija, Nova Zelandija, Savdska Arabija, Združeno kraljestvo in ZDA.

strokovnjakov, se akademsko osebje iz Republike Južne Afrike še vedno v veliki meri odloča za bolj plačana delovna mesta na drugih afriških ali tujih visokošolskih institucijah ter za prehod iz akademskega okolja v poslovni svet, kar ima po mnenju Mapesele in Strydoma (2005) znaten učinek na kakovost poučevanja. Podobno navaja tudi Fielden (1998), ki ugotavlja, da se za države v razvoju eden od večjih problemov kaže v pridobivanju in v zadržanju akademskega osebja. »Višje plače v zasebnih in v paradržavnih sektorjih pogosto predstavljajo odločitev za izstop iz visokega šolstva. Ena od možnosti zadržanja akademskega osebja je ponudba priložnosti njihovega razvoja ter povezav in mednarodnih partnerstev, ki ponavadi temu sledijo« (Fielden 1998, 1. pogl.). Jowi (2010), ki je prepričan, da beg možganov predstavlja resno oviro pri krepitvi zmogljivosti afriških univerz, predvideva, da se bo ta situacija celo poslabšala v prihodnjih letih »s pojavom novih imigracijskih politik razvitih držav, katerih cilj bo privabljanje visoko kvalificiranih znanstvenikov iz držav v razvoju. Beg možganov bo zaradi neustrezne zmogljivosti za zamenjavo odhajajočih strokovnjakov negativno vplival na zmogljivost afriških univerz ter na razvoj lokalnih gospodarstev, kar se bo izkazalo v nadaljnji marginalizaciji Afrike v ustvarjanju znanja na globalni ravni« (Jowi 2010, 161–162). Z oslABLJENO institucionalno zmogljivostjo afriških univerz je povezana tudi nizka raziskovalna produktivnost. »Republika Južna Afrika in Egipt ustvarita skupaj polovico vseh afriških znanstvenih publikacij, drugih 25 % je ustvarjenih v Keniji, Maroku, Nigeriji in Tanzaniji« (Jowi 2010, 160). Zato je razumljivo, da afriške visokošolske institucije dajejo poudarek na krepitvi raziskovalne zmogljivosti ter zmogljivosti ustvarjanja znanja kot poglavitnemu motivu za internacionalizacijo visokega šolstva (Egron-Polak in Hudson 2010).

Preglednica 7.6: Deskriptivna analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR 2007–2009 ( leto, celina)

THE WUR (2007–2009)		Celina														
		AFRIKA			AMERIKA			AZIJA			EVROPA			OCEANIJA		
		N	$\mu x$	SE	N	$\mu x$	SE	N	$\mu x$	SE	N	$\mu x$	SE	N	$\mu x$	SE
2007	Ugled univerz (akademsko osebje)	1	54,00		71	79,82	1,99	28	<b>76,54</b>	3,23	86	64,93	1,91	15	79,80	4,80
	Ugled univerz (delodajalci)	1	69,00		71	72,11	2,77	28	73,86	3,91	86	64,26	2,97	15	88,13	2,47
	Mednarodno osebje	1	27,00		71	46,28	2,92	28	44,82	6,21	86	70,36	2,36	15	83,27	4,05
	Mednarodni študenti	1	<b>91,00</b>		71	52,68	2,70	28	38,25	5,32	86	<b>71,34</b>	2,35	15	<b>89,20</b>	3,19
	Poučevanje	1	28,00		71	60,03	3,32	28	62,71	4,92	86	66,52	2,56	15	47,33	5,54
	Raziskovanje	1	68,00		71	<b>83,07</b>	1,82	28	75,50	3,02	86	70,86	1,38	15	60,93	3,29
2008	Ugled univerz (akademsko osebje)	1	61,00		73	<b>80,33</b>	1,90	32	<b>79,53</b>	2,73	83	69,90	1,89	12	85,67	4,41
	Ugled univerz (delodajalci)	1	66,00		73	72,04	2,69	32	71,06	3,40	83	67,34	2,63	12	92,00	2,12
	Mednarodno osebje	1	<b>86,00</b>		73	47,48	2,63	32	43,28	5,30	83	70,00	2,58	12	91,00	3,75
	Mednarodni študenti	1	82,00		73	52,01	2,55	32	37,66	4,68	83	<b>71,08</b>	2,37	12	<b>92,17</b>	1,91
	Poučevanje	1	15,00		73	58,77	3,14	32	65,19	3,59	83	65,73	2,48	12	44,75	4,96
	Raziskovanje	1	68,00		73	79,42	2,25	32	58,91	3,94	83	60,35	2,05	12	54,25	3,63
2009	Ugled univerz (akademsko osebje)	1	64,00		66	78,20	2,25	37	<b>79,32</b>	2,41	85	69,81	1,91	11	86,36	4,93
	Ugled univerz (delodajalci)	1	79,00		66	71,32	3,05	37	70,08	3,10	85	66,86	2,73	11	91,91	2,32
	Mednarodno osebje	1	77,00		66	50,74	3,04	37	46,51	5,06	85	70,08	2,51	11	90,64	3,67
	Mednarodni študenti	1	<b>86,00</b>		66	53,48	2,84	37	41,08	4,47	85	<b>71,28</b>	2,35	11	<b>92,64</b>	1,91
	Poučevanje	1	27,00		66	58,14	3,48	37	64,51	3,57	85	65,88	2,46	11	45,73	4,74
	Raziskovanje	1	62,00		66	<b>82,05</b>	2,16	37	54,59	3,19	85	59,96	1,92	11	55,55	3,53

#### 7.1.5.1.2 ZDA

Visokošolske institucije z ameriške celine,<sup>133</sup> ki so bile uvrščene na lestvico THE-WUR v obdobju 2007–2009, so bile v letu 2007 najuspešnejše na področju raziskovanja ( $\mu X=83,07$ ). Leto kasneje so v primerjavi z ostalimi spremenljivkami proučevanja najboljši rezultat dosegle v povezavi z ugledom akademskega osebja, v letu 2009 so bile ponovno najodličnejše na področju raziskovanja ( $\mu X=82,05$ ). Na lestvici so prevladovale visokošolske institucije iz ZDA. Izmed vseh visokošolskih institucij ameriške celine je bilo v letu 2007 uvrščenih 80 % visokošolskih institucij iz ZDA, v letu 2008 79 %, v letu 2009 pa 82 %. Sledile so visokošolske institucije iz Kanade. Ker so v vseh letih proučevanja na lestvici THE-WUR prevladovale visokošolske institucije iz ZDA, se v nadaljevanju posvečamo predpostavkam, ki se nam v povezavi z aktualnimi trendi pojavljajo pri slabših ali boljših rezultatih posameznih spremenljivk proučevanja in temeljijo na podatkih, ki veljajo za ZDA. Uspešnost visokošolskih institucij na področju raziskovanja bi na primer lahko pripisali dejstvu, da ZDA po podatkih OECD (2010a) investirajo visok delež denarja v raziskave in razvoj (v nadaljevanju: R&R). Če primerjamo bruto domače izdatke (ang. »gross domestic expenditure« za R&R – GERD) med ZDA in EU-27, ugotavljamo, da je bruto domači izdatek za R&R v ZDA v letu 2008 znašal 2,77 % BDP, medtem, ko pa je za EU-27 bruto domači izdatek za R&R znašal 1,77 % BDP. Vrednost bruto domačega izdatka za R&R v ZDA je v istem letu presegla celo povprečje OECD držav (2,28 % BDP) (OECD, 2010a). Hkrati so bile ZDA po podatkih OECD (2010a) v letu 2008 ena izmed osmih držav (poleg Norveške, Švedske, Danske, Nove Zelandije, Japonske, Islandije in Finske), kjer je bilo zaposlenih največ raziskovalcev (merjeno na 1000 zaposlenih – FTE). Če primerjamo podatke o številu raziskovalcev na 1000 zaposlenih – FTE v ZDA, EU-27 in OECD državah (povprečje), ugotavljamo, da ZDA po številu raziskovalcev presegajo povprečje EU-27 (6 raziskovalcev) kot tudi povprečje vseh OECD držav (8 raziskovalcev) (OECD, 2010a). Na podlagi podatkov, ki kažejo na visok delež vlaganj v R&R ter na številčnost raziskovalcev v ZDA v primerjavi z ostalimi OECD državami ter EU-27, lahko predvidevamo, da sta to dejavnika, ki vplivata na povečano uspešnost raziskovanja na ameriških visokošolskih institucijah, ki so bile vključene na lestvico THE-WUR v obdobju 2007–2009. Poleg teh dveh elementov moramo glede na to, da je bila v okviru metodologije THE (2007–2009) uspešnost raziskovanja merjena s številom

---

<sup>133</sup> V letu 2007 so bile na lestvico THE-WUR uvrščene univerze (po številu) iz ZDA (57), Kanade (11), Brazilije (2) in Mehike (1), v letu 2008 univerze iz ZDA (58), Kanade (12), Brazilije (1), Argentine (1) in Mehike (1) ter v letu 2009 univerze iz ZDA (54), Kanade (11) in Mehike (1).

citativ vseh člankov, ki jih je objavila visokošolska institucija glede na število zaposlenih, izpostaviti tudi dejavnik angleškega jezika. »V današnjem času je angleški jezik tisti, ki je postal najširše uporabljan medij znanstvene komunikacije in intelektualnega diskurza povsod po svetu« (Altbach 1999, 4). Zato »največji mednarodni akademski centri – vodilne raziskovalno usmerjene univerze na zahodu, posebno tiste, ki uporabljajo enega od svetovnih jezikov (ponavadi angleški jezik), zavzemajo položaj najboljših svetovnih univerz (Altbach 2004, 5). Posledično je uspešnost raziskovanja mogoče pripisati tudi temu dejavniku.<sup>134</sup> Verjetno bi lahko obdelali še kakšen drug element, ki vpliva na uspešnost raziskovanja, vendar bomo to zaradi poglobitve v druga tematska področja (internacionalizacija, kakovost) pustili ob strani. Na tem mestu zato pojasnjujemo še podatke, ki se nanašajo na področje internacionalizacije (delež mednarodnih študentov in delež mednarodnega osebja), kjer so visokošolske institucije iz ameriške celine v vseh letih proučevanja v primerjavi z ostalimi spremenljivkami izkazale najmanj uspešne rezultate. Ta podatek je še posebno zanimiv zato, ker ZDA po vseh statističnih poročilih (OECD, UNESCO, Open Doors) veljajo za največjo neto prejemnico mednarodnih študentov. Altbach in Teichler (2001) na primer navajata, da »so ZDA predstavljale model mobilnosti in izmenjav vse od druge svetovne vojne ter do osemdesetih let prejšnjega stoletja, ko je več kot 35 % mednarodno mobilnih študentov odšlo študirat v ZDA zaradi naslednjih razlogov: visoko kakovostni visokošolski programi na različnih področjih, strukturirana izvedba akademskih programov, priložnost za imigracijo in akademsko kariero v ZDA, možnost prestižnih štipendij (za nekatere), vrhunsko trženje ameriških institucij visokega šolstva, uporaba angleškega jezika kot medija za akademsko delo, globalni vpliv ZDA ...« (Altbach in Teichler 2001, 11). Tudi za leto 2008 velja, da so po podatkih OECD (2010b), ZDA (v absolutnem številu) sprejele celo 19 % vseh mednarodnih študentov,<sup>135</sup> sledijo Združeno kraljestvo (10 %), Nemčija (7 %), Francija (7 %) in Avstralija (7 %). V študijskem letu 2009/10 je bilo na ameriške visokošolske institucije vpisanih 690.923 mednarodnih študentov, kar predstavlja 3,5 % vseh vpisanih študentov (19.562.000) v ZDA. Na podlagi poročila Open Doors 2010 ugotavljamo, da največji delež mednarodnih študentov v ZDA izhaja iz Kitajske (18,5 %), sledita Indija (15,2 %) in Južna Koreja

---

<sup>134</sup> THE (2005) nadalje navaja, da so v povezavi z ustvarjanjem najvišjega števila citatov na lestvici bile bolj uvrščene zasebne univerze kot pa javne. Za slednje velja, da so slabše financirane v primerjavi z zasebnimi univerzami ter imajo manjše število visoko uglednih raziskovalnih skupin (THE 2005). Če primerjamo samo podatke o finančnem doprinosu s strani študentov v javnih in zasebnih ameriških univerzah, ki jih je zbral National Center for Education Statistics (v nadaljevanju: IES), lahko ugotovimo, da so se med letoma 1990 in 2008 šolnine dodiplomskih študentov na javnih univerzah v povprečju povišale z 2.159 USD na 7.630 USD na leto. V istem obdobju so zasebne neprofitne univerze, prav tako za dodiplomske študente, povišale šolnino z 11.379 USD na 31.969 USD. Poleg tega imajo večje zasebne univerze tudi najbolj pridobitne raziskovalne centre (npr. v okviru Johns Hopkins University deluje raziskovalni center Hubble Space Telescope za NASA).

<sup>135</sup> Če pogledamo trend gibanja mednarodnih študentov na svetovni ravni, lahko ugotovimo, da je v zadnjih treh desetletjih število mednarodnih študentov na svetovni ravni dramatično naraslo, od 0,8 milijona v letu 1975 do 3,3 milijona v letu 2008 (OECD 2010).

(10,4 %). Tudi deleži podeljenih doktorskih nazivov ameriških visokošolskih institucij, ki smo jih pridobili na podlagi lastnih izračunov podatkov National Science Foundation (v nadaljevanju: NSF), kažejo na trend povečevanja števila doktorskih nazivov, ki so bili podeljeni mednarodnim študentom z začasnim bivanjem v ZDA oziroma študentom, ki v času doktorskega študija niso imeli ameriškega državljanstva. V obdobju desetih let (1998–2008) se je število podeljenih doktorskih nazivov mednarodnim študentom z začasnim bivanjem v ZDA povečalo celo za 10 %. V letu 1998 je bilo mednarodnim študentom podeljenih 27 % doktorskih nazivov, v letu 2008 pa že 37 %.

**Preglednica 7.7: Prejemniki doktorskih nazivov po državljanstvu v ZDA: 1998–2008**

Državljanstvo	Leto										
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Ameriški državljani in osebe s stalnim prebivališčem v ZDA	31,196	30,304	29,938	28,875	27,711	28,146	28,010	27,925	28,746	29,438	30,791
% od skupno podeljenih doktorskih nazivov	73	74	72	71	69	69	67	64	63	61	63
Imetniki vizumov za kratkoročno bivanje v ZDA	11,442	10,793	11,428	11,863	12,314	12,612	14,108	15,456	16,869	18,674	18,011
% od skupno podeljenih doktorskih nazivov	27	26	28	29	31	31	33	36	37	39	37
Skupno podeljeni doktorski nazivi	42,638	41,097	41,366	40,738	40,025	40,758	42,118	43,381	45,615	48,112	48,802
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Vir: National Science Foundation in lastni izračuni

Po podatkih NSF o imetnikih vizumov za kratkotrajno bivanje v ZDA, ki so prejeli doktorski naziv v obdobju 2002–2008, prevladujejo študenti iz južne in vzhodne Azije (53.996),<sup>136</sup> sledijo študenti iz Evrope (12.216), Severne in Južne Amerike (9.723), zahodne Azije (8.057), Afrike (3.305) in pacifiških držav (1.419). Kot zanimivost naj dodamo, da je večina mednarodnih študentov (70,7 %), ki so prejeli doktorske nazive ameriških univerz v obdobju 2002–2008, izrazila namen, da v ZDA tudi ostanejo. Čeravno se v zadnjih osmih letih (od 2000 do 2008) za ZDA kaže trend zmanjševanja deleža mednarodnih študentov (v letu 2000 24,1 %), čemur OECD (2010b) razloge pripisuje politiki internacionalizacije, ki je vodena predvsem na podlagi lokalnega in univerzitetno vodenega pristopa (za razliko od azijsko-pacifiških držav, ki so prevzele proaktivno marketinško politiko internacionalizacije), ZDA še

<sup>136</sup> Največje število doktorskih nazivov ameriških univerz so v obdobju 2002–2008 prejeli študenti iz Kitajske (25.037).



vedno prevladujejo po številu mednarodnih študentov na svetovni ravni.<sup>137</sup> Po Altbachu (2004) bi zmanjšani pritok mednarodnih študentov v ZDA lahko pripisali zaostrenim vladnim regulacijam, nad čimer se pritožujejo predvsem študenti, ki prihajajo iz držav v razvoju (še posebno iz arabskega sveta)<sup>138</sup> ter povečanim šolninam za mednarodne študente. Prav tako je zmanjšan pritok mednarodnih študentov v ZDA mogoče pripisati vse večjemu številu konkurentov iz drugih držav, ki privabljajo mednarodne študente.

Še posebno Avstralija agresivno novači mednarodne študente, sledita Združeno kraljestvo in Nova Zelandija. Vse te države vidijo v privabljanju mednarodnih študentov glavni vir prihodka (Altbach 2004, 22). Države, kot so Združeno kraljestvo, Avstralija in Kanada so z željo ohranitve gospodarske konkurenčnosti ter zaradi finančnih koristi, ki jih prinašajo mednarodni študenti s plačevanjem šolnin, celo prilagodile pogoje za pridobitev vizumov (Altbach in drugi 2009, vii). Spremembe se dogajajo tudi v Evropi kot rezultat Bolonjskega procesa, ki je enako pomemben, čeprav v nekoliko drugačni luči. Obstaja večja verjetnost, da bodo evropski študenti izbrali študij znotraj EU, kjer so stroški nižji ter obstaja skupni akademski prostor, ki olajšuje študij v tujini, kot pa da bi izbrali študij v ZDA. Vendar se lahko, ko bo proces implementiran v celoti, kar se bo zgodilo enkrat v naslednjih petih letih, EU obrne navzven ter začne privabljati študente tudi izven Evrope z dvema namenoma: prvič z namenom dodatnega vira prihodka, drugič zaradi prispevanja k ciljem zunanje politike EU (Altbach 2004, 22).

Kar zadeva aktualne podatke o migracijah visoko usposobljenih migrantov, Bevčeva in drugi (2006) navajajo, da je merjenje meddržavne mobilnosti in migracij visoko izobraženih oseb (raziskovalcev, znanstvenikov) težko in pomanjkljivo. »Večina državnih podatkov o migrantih med znanstveniki, raziskovalci in drugimi specialisti temelji na istih virih kot za migracije nasploh. Informacijske podlage o trajanju bivanja študentov in zlasti raziskovalcev v tujini, o emigracijskih tokovih, stopnji vračanja v domovino in drugih oblikah mobilnosti so neustrezne in pomanjkljive« (Bevc in drugi 2006, 107). Kljub temu je potrebno pozornost posvetiti podatkom o mednarodni mobilnosti človeških virov v znanosti in tehnologiji, ki jih je leta 2008 objavil OECD pod naslovom: *The Global Competition for Talent: Mobility of the Highly Skilled* (OECD 2008b). Podatki kažejo, da je večina držav OECD neto prejemnic (z več pritoki kot odtoki). Še posebno države, kot so ZDA, Kanada, Avstralija in Francija, so imele pozitiven neto pritok visoko izobraženih migrantov. Vseeno pa podrobnejša slika kaže, da sta Nova Zelandija in Irska doživeli velik odtok (v relativnem smislu). V absolutnem pomenu imata Združeno kraljestvo in Nemčija največje število usposobljenih izseljencev,

---

<sup>137</sup> Če primerjamo število dodiplomskih in podiplomskih študentov, lahko ugotovimo, da prevladujejo študenti v podiplomskih študijskih programih.

<sup>138</sup> Še posebno po 11. septembru 2001.

medtem ko jih imajo Luksemburg, Norveška in Slovaška Republika najmanj. Kar zadeva države, ki niso članice OECD, so največje neto prejemnice visoko usposobljenih ljudi Azija, Kitajska in Filipini. Na podlagi predstavljenih podatkov, ki veljajo za ZDA ter se nanašajo na obseg vpisa mednarodnih študentov in visoko izobražene migrante, je zato zanimivo, da so ameriške visokošolske institucije slabše rezultate dosegle ravno na področju internacionalizacije. Morda podatek kaže le na to, da tiste institucije, ki so bile vključene na lestvico, namenjajo večjo pozornost raziskovalnim aktivnostim kot politiki internacionalizacije. Delni odgovor podaja Greenova (2010), ki navaja, da je za ZDA značilna visoka decentralizacija ter da je internacionalizacija oblikovana v skladu s političnim kontekstom, strukturami in institucionalnimi praksami posamezne države. Poleg tega je za ameriško visoko šolstvo značilno tržno gospodarstvo, v okviru katerega institucije tekmujejo za študente, akademsko osebje in vire. »Glede na kontekst decentralizacije, državnega nadzora in tržnega gospodarstva ni presenetljivo, da se internacionalizacija razlikuje od države do države. Institucionalna poslanstva in oblike, razpoložljivi viri, geografska lokacija in predanost vodstva so pomembni dejavniki stopnje interesa za internacionalizacijo in njeno politiko ter aktivnosti« (Green 2010, 192). Vseeno moramo dodati, da bi morda bili rezultati drugačni, če v okviru kazalcev internacionalizacije ne bi upoštevali samo mednarodnih študentov in mednarodnega osebja, temveč tudi druge kazalce, ki merijo stopnjo univerzitetne internacionalizacije v vseh njenih razsežnostih.

#### *7.1.5.1.3 Azija*

Visokošolske institucije, ki izvirajo iz azijske celine in so bile vključene na lestvico THE-WUR 2007–2009,<sup>139</sup> so bile v primerjavi z ostalimi spremenljivkami proučevanja v vseh treh letih najuspešnejše na področju pripisanega ugleda s strani akademskega osebja ( $\mu x$  v letu 2009=79,32). Sledi visok ugled azijskih visokošolskih institucij, ki jim ga pripisujejo delodajalci ( $\mu x$  v letu 2009=70,08). Ker so bile na lestvico THE-WUR 2007–2009 pretežno uvrščene visokošolske institucije iz držav, kot sta Japonska in Kitajska, ki veljata za najbolj razviti tehnološki državi na svetu, bi visoke ocene za ugled, ki so jih podali delodajalci ter akademsko osebje na svetovni ravni, morebiti lahko pripisali temu dejstvu. Če pogledamo samo podatke, ki veljajo za Japonsko, lahko ugotovimo, da velja za eno od vodilnih svetovnih

<sup>139</sup> V letu 2007 so bile na lestvico THE-WUR uvrščene univerze (po številu) z Japonske (11), Kitajske (6), Hong Konga (4), Singapurja (2), Južne Koreje (2) in Tajvana (1). V letu 2008 so bile uvrščene univerze z Japonske (10), Kitajske (6), Hong Konga (4), Izraela (3), Južne Koreje (3), Indije (2), Singapurja (2), Tajvana (1) in Tajske (1). V letu 2009 so bile uvrščene univerze z Japonske (11), Kitajske (6), Hong Konga (5), Južne Koreje (4), Izraela (3), Indije (2), Singapurja (2), Tajvana (1), Tajske (1) in Malezije (1).

gospodarstev v povezavi z intenzivnostjo R&R. V letu 2006 je Japonska med OECD državami zasedala tretje mesto po intenzivnosti R&R (s 3,39 % BDP in 17 % vseh skupnih izdatkov R&R v državah OECD). Visoko uvrščenost v povezavi z intenzivnostjo R&R lahko pripišemo tudi visokim izdatkom (77 %), ki jih poslovni sektor na Japonskem vlaga v R&R (OECD 2008a). Poleg tega, da je imela Japonska v letu 2008 zaposlenih 11 raziskovalcev na 1000 zaposlenih (v FTE), kar jo med vsemi državami OECD uvršča na tretje mesto, ima prav tako največje število triadičnih patentov na milijon prebivalcev v državah OECD ter je drugi največji generator znanstvenih člankov (v absolutnem številu)<sup>140</sup> (OECD 2008a; OECD 2010a). Poleg izjemne uspešnosti na področju inovacij in raziskovanja držav iz azijske celine, od koder izvirajo visokošolske institucije, ki so bile uvrščene na lestvico THE-WUR, bi lahko razloge za visok ugled, ki ga uživajo institucije med delodajalci in akademskim osebjem na svetovni ravni, iskali še v kakšnem drugem elementu, ki spada v sklop univerzitetnega delovanja (npr. poučevanje, visokošolski sistem, povezave med visokošolsko in poslovno/industrijsko sfero, prenos znanja itd.). Vendar smo se temu izognili zaradi tega, ker oba rezultata, tako visok ugled s strani akademskega osebja kot s strani delodajalcev, temeljita na oceni, ki je subjektivne narave ter nimata kvantitativne podlage (kakor ostale spremenljivke proučevanja), ki bi nam omogočila raziskovanje predpostavk, če že ne dejstev na regionalni ali nacionalni ravni. Zato se bomo raje osredotočili na pojasnitev rezultatov, ki so povezani s spremenljivko internacionalizacije (delež mednarodnih študentov in delež mednarodnega osebja), kjer so visokošolske institucije iz azijske celine izkazale najslabše rezultate. Verjetno bi lahko razloge za to iskali v jeziku poučevanja, ki pri študentih igra ključno vlogo pri izbiri države, kjer se izvaja študijski program. Tudi OECD (2010b) ugotavlja, da je jezik poučevanja poglavitni element pri izboru visokošolske institucije. Vseeno pa Japonska »navkljub temu, da za jezik poučevanja uporablja manj razširjen jezik, vpisuje veliko število mednarodnih študentov, od teh 93,3 % iz Azije« (OECD 2010b, 315).<sup>141, 142</sup> Tako je Japonska poleg držav, ki sprejmejo največje število mednarodnih študentov (ZDA, Združeno kraljestvo, Nemčija, Francija in Avstralija), v letu 2008 s 4 % mednarodnih študentov zasedala celo osmo mesto (skupaj z Rusko federacijo). To bi lahko med drugim pripisali vladnemu projektu »Načrt 100.000«, katerega namen je bil do leta 2000 sprejeti 100.000 mednarodnih študentov na študij na Japonsko, kar po Huangu (2003)

<sup>140</sup> Vseeno je ustvarjanje znanstvenih člankov na prebivalca pod povprečjem OECD držav. Tudi stopnja citatov je relativno nizka.

<sup>141</sup> Največ tujih študentov prihaja iz Kitajske.

<sup>142</sup> Azijski študenti predstavljajo največjo skupino mednarodnih študentov v OECD državah (48,9 % vseh mednarodnih študentov v OECD državah in 53,8 % mednarodnih študentov v OECD partnerskih državah). Najbolj priljubljene destinacije azijskih študentov so: Avstralija, Japonska in Južna Koreja, kjer več kot 75 % mednarodnih študentov izvira iz Azije. Značilno število azijskih študentov, ki odhaja na študij v tujino, izvira iz Kitajske, Indonezije, Irana, Pakistana, Singapurja in Tajike (OECD 2010).

predstavlja ključno komponento internacionalizacije japonskega visokega šolstva. Poleg tega je vredno omeniti tudi projekt japonskega ministrstva za izobraževanje, kulturo, šport, znanost in tehnologijo (MEXT) iz leta 2008 pod naslovom »Globalnih 30«, katerega cilj je vzpostavitev določenega števila univerz, ki bodo usmerjene predvsem v aktivnosti internacionalizacije. Eden od ključnih ciljev projekta je do leta 2020 privabiti 300.000 mednarodnih študentov (Egron-Polak in Hudson 2010). Tudi za Korejo velja znaten porast deleža mednarodnih študentov v obdobju 2000–2008. Leta 2000 je imela Južna Koreja vpisanih 0,2 % mednarodnih študentov, v letu 2008 pa že 1,2 % mednarodnih študentov (OECD 2010b).

Nasprotna slika se kaže na Kitajskem. V obdobju 2000–2008 je delež mednarodnih študentov na Kitajskem upadel za 0,50 %. V letu 2008 je tako Kitajska imela vpisanih 1,5 % mednarodnih študentov. Velja splošen trend, da se večje število kitajskih študentov odloča za študij v drugih državah, kot se mednarodni študenti odločajo za študij na kitajskih univerzah. Študenti iz Kitajske predstavljajo na primer največjo skupino mednarodnih študentov (17 % vseh mednarodnih študentov, ki so vpisani v OECD državah, prihaja iz Kitajske) (OECD 2010b). Morebiti bi lahko ta trend pripisali univerzalni rabi angleškega jezika v znanstveni literaturi, ki posledično narekuje odločitev študentov, da izberejo državo, kjer se izobraževalni programi izvajajo v angleškem jeziku.<sup>143</sup> Prav tako destinacije mednarodnih študentov zrcalijo privlačnost specifičnih izobraževalnih sistemov, prvič iz razloga akademskega ugleda, drugič iz razloga naknadnih migracijskih priložnosti. Zato je potrebno omeniti, da večina študentov iz Kitajske odhaja na študij v države, kot so Avstralija, Kanada, Francija, Nemčija, Japonska, Južna Koreja, Nova Zelandija, Združeno kraljestvo in ZDA, ki imajo v večini oblikovane sheme za imigracije mednarodnih študentov. Poleg tega Huang (2003) navaja, da je »dramatičen porast kitajskih študentov na študiju v drugih državah mogoče pripisati tudi dokumentu kitajske vlade, ki je leta 1981 dovolil študentom, da gredo na študij v tujino na lastne stroške« (Huang 2003, 8).

Če se vrnemo k pojasnjevanju visokega deleža mednarodnih študentov na japonskih visokošolskih institucijah, bi morebiti razloge lahko iskali v tem, da Japonska (poleg Koreje) izvaja nekatere programe visokošolskega študija tudi v angleškem jeziku. Prav tako velja, da predstavlja enega izmed naravnih monopolov (poleg Avstrije, Francije in Nemčije) v

<sup>143</sup> Nadalje lahko potreba, ki jo izkazujejo azijski študenti po poslovnem usposabljanju, pojasnjuje močno koncentracijo mednarodnih študentov v družbenih vedah in pravi, ki se izvaja v sosednji Avstraliji in Novi Zelandiji ter v manjši meri na Japonskem.

povezavi z jezikovnimi in kulturnimi študijskimi področji. Kar zadeva šolnine, ki jih azijske države zaračunavajo tujim študentom, ki prav tako predstavljajo pomemben element pri izboru države ali visokošolske institucije za študij v tujini, moramo poudariti, da za razliko od večine angleško govorečih držav (Avstralija, Kanada, Irska, Nova Zelandija, Združeno kraljestvo, ZDA), kjer zaračunavajo višje šolnine mednarodnim študentom kot domačim študentom, na Japonskem vsi študenti (domači in mednarodni) plačujejo enako višino šolnine. Izjema se kaže le pri Koreji, kjer celo velja, da mednarodni študenti plačujejo šolnine, ki so nižje od šolnin, ki jih plačujejo domači študenti (OECD 2010b). Ne glede na visok dejanski delež mednarodnih študentov na Japonskem ter ambiciozne načrte resornega ministrstva za visoko šolstvo deskriptivna analiza univerz, ki so bile vključene na lestvico THE-WUR 2007–2009, kaže, da so ravno japonske visokošolske institucije (poleg visokošolskih institucij iz Indije, Tajske, Izraela, Kitajske, Tajvana in Južne Koreje) dosegle najslabši rezultat na področju internacionalizacije. Najboljše rezultate na področju internacionalizacije so dosegle visokošolske institucije iz Singapurja, Hong Konga in Malezije. Tudi Altbach (v Yang 2002) prepoznava univerze iz Hong Konga kot del mednarodne akademske skupnosti, ki imajo posebno vlogo v azijski regiji (zlasti v povezavi s kitajsko kulturno sfero). Vseeno je glede na to, da je na področju internacionalizacije slabše rezultate izkazovalo večje število držav (7 od 10) je posledično celotna azijska celina bila ocenjena s slabšim rezultatom na področju internacionalizacije. Kot zanimivost naj poudarimo, da rezultati, ki se nanašajo na delež mednarodnega osebja ter na delež mednarodnih študentov, kažejo na pomembno značilnost. Institucije, ki so uspešne v pridobivanju mednarodnih študentov, so uspešne tudi pri zaposlovanju mednarodnega osebja oziroma obratno. Razloge za slabše oziroma boljše rezultate visokošolskih institucij iz določenih držav azijske celine na področju internacionalizacije bi poleg regionalne ravni bilo morda potrebno iskati tudi na institucionalni ter nacionalni ravni. Huang (2003) podaja zanimiv odgovor predvsem za Kitajsko in Japonsko.

Globalizacija je narekovala nove oblike in širitev razsežnosti visokega šolstva na Kitajskem in Japonskem. Vseeno pa trenutno ni spremenila bistvenih delov internacionalizacije visokega šolstva v teh dveh državah. Jasen pokazatelj tega je, da tako Kitajska kot Japonska še vedno v večji meri pošiljata svoje študente na študij v tujino, kot jih sprejmeta iz tujine. Poleg tega obe državi sprejmeta več tujih izobraževalnih programov in storitev, kot jih izvažata. Internacionalizacija visokega šolstva je v obeh državah ohranila svoje osnovne značilnosti. To je dohitevanje razvitih držav in identifikacija z angleško govorečimi državami v Evropi in zlasti z ZDA (Huang 2003, 14).

Za Kitajsko velja močan nadzor nad internacionalizacijo visokega šolstva, ki je omejena zgolj na skromno število državnih univerz. Na institucionalni ravni se internacionalizacija visokega šolstva izraža predvsem v izvedbi skupnih študijskih programov, ki vodijo do skupne diplome (še posebno z univerzami iz Hong Konga) (Huang 2003). Vseeno Yang (2002) ugotavlja, da večina kitajskih znanstvenikov razume internacionalizacijo visokega šolstva v smislu prednosti in slabosti. Poleg tega verjamejo, da je internacionalizacija lahko zelo koristna, vendar le v primeru, če gre pri procesu za vzajemne koristi in ne zgolj za enosmerno komunikacijo. »Zaupanje v njihovo tradicionalno kulturo, izraženo s strani kitajskih znanstvenikov, utrjuje sprejetost mednarodnih standardov ne glede na njihov zahodni izvor. To je v nasprotju s stališči znanstvenikov v drugih nezahodnih, azijskih državah, kjer se kot ključni problem v obdobju globalizacije kaže dilema ohranjanja nacionalne identitete« (Knight in de Wit v Yang 2002, 91). Na drugi strani se na Japonskem internacionalizacija visokega šolstva izraža predvsem v obliki privabljanja mednarodnih študentov in v izvozu izobraževalnih programov v tujino. Vseeno je potrebno dodati, da je japonski visokošolski sektor precej raznolik, v skladu s tem pa tudi oblike in pomen, ki se pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva (Huang 2003). Zato lahko rezultat, ki je povezan z internacionalizacijo in se nanaša na japonske visokošolske institucije, pripisujemo temu dejavniku.

Medtem ko je glavna skrb internacionalizacije nekaterih prestižnih univerz na Japonskem tesno povezana z njihovimi raziskovalnimi aktivnostmi, je v drugih institucijah internacionalizacija preprosto razumljena kot oblika organiziranega študijskega obiska v drugih državah. Vseeno je neizogibno, da bo prišlo do skupnih vrednot pri internacionalizaciji visokega šolstva med Kitajsko in Japonsko ter drugimi državami. Vendar je izjemno težko ali celo nemogoče, da bo globalizacija oblikovala globalno sprejet model internacionalizacije visokega šolstva, vse dokler obstajajo suvereni narodi in močne nacionalne identitete (Huang 2003, 15).

#### **7.1.5.1.4 Evropa**

Ravno nasprotna slika stopnje internacionalizacije visokega šolstva v primerjavi z ameriškimi in azijskimi visokošolskimi institucijami se v vseh treh letih proučevanja kaže pri evropskih visokošolskih institucijah.<sup>144</sup> V vseh treh letih so evropske visokošolske institucije, ki so bile

---

<sup>144</sup> V letu 2007 so bile na lestvico THE-WUR uvrščene univerze (po številu) iz Združenega kraljestva (32), Nizozemske (11), Nemčije (11), Belgije (5), Švice (5), Francije (5), Švedske (4), Danske (3), Avstrije (2), Finske (2), Italije (2), Irske (2), Norveške (1) in Španije (1). V letu 2008 so bile uvrščene univerze iz Združenega kraljestva (29), Nizozemske (11), Nemčije (11), Švice (7), Belgije (5), Francije (4),

vključene na lestvico THE-WUR 2007–2009, imele skoraj identičen rezultat pri deležu mednarodnih študentov, ki velja v primerjavi z ostalimi spremenljivkami proučevanja za najbolj uspešnega ( $\mu x$  v letu 2007=71,34;  $\mu x$  v letu 2008=71,08;  $\mu x$  v letu 2009=71,28). Sledi mednarodno osebje ( $\mu x$  v letu 2007=70,36;  $\mu x$  v letu 2008=70,00;  $\mu x$  v letu 2009=70,08). Kar zadeva vključenosti mednarodnih študentov, ugotavljamo, da glede na »z-vrednosti« prednjačijo visokošolske institucije iz Grčije ( $\mu X=91,50$ ), sledijo visokošolske institucije iz Avstrije ( $\mu X=84,75$ ), Švice ( $\mu X=83,11$ ) in Združenega kraljestva ( $\mu X=83,09$ ). Najslabši rezultat so glede deleža mednarodnih študentov dosegle institucije iz Italije ( $\mu X=26,00$ ).

**Preglednica 7.8: Deskriptivna analiza spremenljivke internacionalizacija glede na države evropske celine – THE-WUR 2007–2009**

Država	Internacionalizacija visokega šolstva	$\mu x$
Avstrija	Mednarodno osebje	66,75
	Mednarodni študenti	84,75
Belgija	Mednarodno osebje	50,80
	Mednarodni študenti	63,27
Danska	Mednarodno osebje	74,78
	Mednarodni študenti	58,56
Finska	Mednarodno osebje	48,00
	Mednarodni študenti	41,00
Francija	Mednarodno osebje	47,69
	Mednarodni študenti	78,00
Nemčija	Mednarodno osebje	49,81
	Mednarodni študenti	71,28
Grčija	Mednarodno osebje	,00
	Mednarodni študenti	91,50
Irska	Mednarodno osebje	95,83
	Mednarodni študenti	77,67
Italija	Mednarodno osebje	22,25
	Mednarodni študenti	26,00
Nizozemska	Mednarodno osebje	65,03
	Mednarodni študenti	52,82
Norveška	Mednarodno osebje	47,25
	Mednarodni študenti	59,25
Rusija	Mednarodno osebje	36,33
	Mednarodni študenti	29,67
Španija	Mednarodno osebje	21,67
	Mednarodni študenti	37,00
Švedska	Mednarodno osebje	66,08
	Mednarodni študenti	63,85
Švica	Mednarodno osebje	95,84
	Mednarodni študenti	83,11
Združeno kraljestvo	Mednarodno osebje	86,52
	Mednarodni študenti	83,09

Na podlagi preglednice 7.8 ugotavljamo, da za visokošolske institucije v Evropi ne velja značilnost, ki smo jo na prejšnjih straneh ugotavljali za visokošolske institucije iz azijske

Švedske (4), Danske (3), Irske (2), Avstrije (1), Finske (1), Grčije (1), Italije (1), Norveške (1), Rusije (1) in Španije (1). V letu 2009 so bile uvrščene univerze iz Združenega kraljestva (29), Nizozemske (11), Nemčije (10), Švice (7), Švedske (5), Belgije (5), Francije (4), Danske (3), Irske (2), Norveške (2), Rusije (2), Avstrije (1), Finske (1), Grčije (1), Italije (1) in Španije (1).

celine, za katere je veljalo, da so institucije, ki so uspešne v pridobivanju mednarodnih študentov, uspešne tudi pri zaposlovanju mednarodnega osebja ali obratno. Vrednosti aritmetičnih sredin, ki se nanašajo na delež mednarodnih študentov in delež mednarodnega osebja, kažejo namreč na razlike, ki so največje pri visokošolskih institucijah, ki izvirajo iz Francije in Nemčije. Za visokošolske institucije iz teh dveh držav velja, da imajo večji delež mednarodnih študentov kot mednarodnega osebja. Ta rezultat lahko povežemo z ugotovitvami, ki jih podaja Musselin (2004). »Ker sta nemški in francoski jezik še vedno glavni medij učenja in komunikacije v teh dveh državah, se od tujih akademikov bolj ali manj pričakuje, da bodo tekoče govorili nacionalni jezik, ki se uporablja v teh dveh državah. Nadalje, tudi študijski predmeti so le redko izvedeni v tujem jeziku, zato so za posameznike, ki ne govorijo nacionalnih jezikov, priložnosti, da dobijo delovno mesto na univerzah v Nemčiji ali v Franciji, omejene« (Musselin 2004, 73). Podobno za celotno Evropo ponazarjata tudi Enders in de Weert (2003). »Nekateri razvojni mejniki kažejo na neizogibne zahteve po ustrežnejših delovnih pogojih akademskega in znanstvenega dela na visokošolskih institucijah v EU« (Enders in de Weert 2003, 8).

Medtem ko evropske države sodelujejo v skupnem procesu z namenom ustvarjanja evropskega prostora za visoko šolstvo, ne obstaja nobenih znakov ali podobnih premikov, ki bi se nanašali na regulacije pridobivanja akademskega osebja ter njihovih karier. Nekatere reforme, ki so bile uvedene v različnih državah, ciljajo zgolj na reševanje nacionalnih vprašanj ali na boljše pozicioniranje na mednarodni sceni kot na oblikovanje harmoniziranega akademskega trga dela v Evropi (Musselin 2004, 72).

V povezavi s tokom mednarodnih študentov, izraženim na lestvici, kaže podobne izsledke tudi študija OECD (2010b), ki na nacionalni ravni ugotavlja, da največje število mednarodnih študentov (izmed evropskih držav) sprejmejo Francija (7,3 %), Nemčija (7,3 %) in Združeno kraljestvo (10 %), ki po številu mednarodnih študentov sledijo ZDA (18,7 %), Nadalje, mednarodni študenti predstavljajo celo 10 % vpisanih študentov v visokošolskem izobraževanju v evropskih državah, kot so Avstrija, Švica in Združeno kraljestvo, ter celo več kot 20 % vpisanih študentov v podiplomskih študijskih programih v Avstriji, Belgiji, Švici in Združenem kraljestvu. Za Dansko, Finsko, Nemčijo, Švedsko, Švico in Slovenijo celo velja, da je 30 % ali več mednarodnih študentov vpisanih v študijske programe s področja znanosti, kmetijstva ali tehnike (OECD 2010b). »V Združenem kraljestvu predstavljajo šolnine mednarodnih študentov pomemben vir prihodka, kar je vodilo celo do obtožb, da se visokošolske institucije uporabljajo kot »molzne krave« (ang. cash cows), ne glede na to, da



so s strani visokošolskih institucij mednarodni študenti dobrodošli zaradi širšega spektra koristi, ki jih lahko doprinesejo k internacionalizaciji kampusov« (Woodfield 2010, 176). Če primerjamo število mednarodnih študentov v letu 2000 ter v letu 2008, lahko ugotovimo, da se je število mednarodnih študentov celo podvojilo v državah, kot so Češka Republika, Finska, Grčija, Irska, Italija, Nizozemska, Poljska, Slovaška Republika, Španija, Estonija in Slovenija (OECD 2010b). Visok delež mednarodnih študentov v evropskih državah bi lahko pripisali evropski integraciji, razširjenosti uporabe angleškega, nemškega in francoskega jezika ter nacionalnim politikam glede šolnin za mednarodne študente (predvsem za tiste, ki izhajajo iz držav EU). Pri dejavniku angleškega jezika, ki predstavlja pomemben element pri odločitvi študentov za študij v tujini, ugotavljamo, da vse večje število institucij v državah, kjer uradni jezik ni angleški, ponuja predmete in programe v angleškem jeziku s ciljem, da privabijo še večje število mednarodnih študentov. Ta trend je najbolj opazen v nordijskih državah (Danska, Finska, Švedska) ter na Nizozemskem, kjer je uporaba angleškega jezika zelo razširjena. Tudi Belgija, Češka Republika, Francija, Nemčija, Madžarska, Islandija, Norveška, Poljska, Portugalska, Slovaška Republika, Švica in Turčija izvajajo nekatere študijske programe v angleškem jeziku. Za nekatere od teh držav (Belgija, Poljska, Švica) sicer velja, da je bolj kot angleški jezik razširjen francoski ali nemški jezik, ki podobno kot angleški vpliva na odločitve študentov za študij v tujini (še posebno za študente, ki izhajajo iz sosednjih držav). Drugi dejavnik, ki vpliva na porast mednarodnih študentov v evropskih državah v zadnjih letih, so nacionalne politike šolnin za mednarodne študente (OECD 2010b). »Dejstvo, da Finska, Islandija, Norveška in Švedska nimajo šolnin za mednarodne študente ter hkrati izvajajo večje število študijskih programov v angleškem jeziku, pojasnjuje robusten porast števila tujih študentov, ki so bili vpisani v teh državah v obdobju od 2000–2008« (OECD 2010b, 317). Poleg tega so mednarodni študenti, ki prihajajo iz držav EU, enako obravnavani pri višini šolnin kot domači študenti v naslednjih državah: Avstrija, Belgija, Češka Republika, Danska, Finska, Francija, Nemčija, Irska, Italija, Nizozemska, Slovaška Republika, Španija, Švedska, Združeno kraljestvo in Estonija. Na Finskem, v Nemčiji ter v Italiji velja enako pravilo tudi za mednarodne študente, ki prihajajo iz držav izven EU (OECD 2010b).

Visok delež mednarodnih študentov v evropskih državah bi lahko pripisali tudi svobodi prostega gibanja delavcev EU, ki je v veljavi vse od leta 1957. Svoboda prostega gibanja omogoča, da državljani EU poiščejo delo v drugi državi članici in se tam zaposlijo brez

delovnega dovoljenja; da tam živijo, tudi ko niso več zaposleni; da imajo enake pogoje pri zaposlovanju in enake delovne pogoje kot državljani države gostiteljice ter vse druge socialne in davčne ugodnosti, ki pomagajo posamezniku pri družbenem vključevanju (Evropska komisija, 1. odst.). Če primerjamo to svoboščino s Severnoameriškim sporazumom o prosti trgovini med Mehiko, Kanado in ZDA (ang. North American Free Trade Agreement - v nadaljevanju: NAFTA) lahko ugotovimo, da slednji ne omogoča prostega gibanja delavcev znotraj skupnega trga delovne sile, kot to velja za EU. »Mednarodno privabljanje študentov postaja vse bolj strateško pomembno v smislu gospodarskih in družbenih koristi, tako za države uvoznice kot za države izvoznice. Nacionalne vlade se v vse večji meri osredotočajo na »usposobljeno« migracijo in na privabljanje mednarodnih študentov znotraj Evrope kot tudi zunaj nje, še posebno na ravni magistrskega in doktorskega študija. Tovrstne politike so tesno povezane z Lizbonsko strategijo in Bolonjskim procesom« (Woodfield 2010, 176). »V zadnjih letih se je internacionalizacija v Evropi razširila od izključno študentske mobilnosti do strategij, ki vključujejo kurikulum, razvoj osebja, zagotavljanje kakovosti, uporabo tehnologij, povezavo med raziskovanjem in izobraževanjem do ustanavljanja konzorcijev« (Teichler v van der Wende 2001, 250). »S tem postaja internacionalizacija osrednje strateško vprašanje na institucionalni ravni ter pomembna razsežnost v nacionalnih visokošolskih politikah« (van der Wende 2001, 250). Vseeno študije (Beerens 2004; Vlk 2006; Witte 2006 v van der Wende 2007) kažejo na to, da nacionalne vlade v Evropi še vedno igrajo ključno vlogo pri ustvarjanju okvira in priložnosti za internacionalizacijo visokega šolstva ter da je delovanje visokošolskih institucij (vključno s strategijami za internacionalizacijo) še (vedno) močno vodeno od nacionalnih okvirjev financiranja in regulacije. »V večini primerov so strategije internacionalizacije sestavljene iz kombinacije sodelovanja in konkurenčnih priložnosti. Za EU velja, da se sodelovanje v evropskem prostoru visokega šolstva in raziskovanja (Evropski raziskovalni prostor in Evropski visokošolski prostor) razumeva kot pot do močnejše globalne konkurenčnosti EU kot celote« (van der Wende 2007, 281). Še posebno za kontinentalno Evropo velja percepcija, da je sodelovanje inherenten model internacionalizacije, v okviru katerega se kot poglavitne oblike izvajajo akademske izmenjave, ki so povezane s kulturnimi pojmi, kot sta vzajemnost in medkulturno učenje. V skladu s tem van der Wendejeva (2001) ugotavlja, da je kontinentalna Evropa na splošno ravnodušna do trga in tržne perspektive v visokošolskem izobraževanju. To izvira iz prostega dostopa do visokošolskega izobraževanja, ki se v večini držav obravnava kot pravica. Zato je motiv po konkurenci in tekmovanju v velikem obsegu odsoten ali celo nezaželen. V državah,

kjer je visoko šolstvo v celoti financirano od države, obstaja omejitev zaračunavanja šolnin študentom ter prav tako omejena avtonomija institucij. V teh primerih ne obstajajo prave možnosti za konkuriranje na mednarodni ravni. Ni presenetljivo, da zato večina evropskih držav zasleduje pristop sodelovanja k internacionalizaciji, ki je v smislu mednarodnega učenja in izkušenj kompatibilen s tradicionalnimi akademskimi vrednotami (van der Wende 2001).

V prejšnjem vsebinskem odseku smo se osredotočali zgolj na trend mednarodnih študentov, ki so vpisani v celotni študijski program na tuji visokošolski instituciji, ter nismo zajemali tudi podatkov o študentski mobilnosti (kratkotrajna mobilnost) v evropskih državah, ki je po zaslugi Bolonjske deklaracije vse bolj razširjena med evropskimi študenti ter izraža osnoven model internacionalizacije visokega šolstva v Evropi (sodelovanje). Zato se bomo v nadaljevanju na kratko posvetili še temu fenomenu. Pri tem se bomo zamejili izključno na splošno obravnavo mobilnosti študentov in akademskega osebja v okviru programa ERASMUS ter zanemarili ostale evropske programe mobilnosti. Prav tako bomo pustili ob strani tudi druge oblike internacionalizacije, kot so skupni študijski programi, mednarodni raziskovalni projekti ter druge aktivnosti, pri katerih se v zadnjih letih kaže vse večje sodelovanje evropskih visokošolskih institucij.

EU je za namen oblikovanja skupnega evropskega visokošolskega prostora sprejela različne programe in sheme mobilnosti.<sup>145</sup> V povezavi z mobilnostjo na področju visokošolskega izobraževanja je potrebno omeniti enega najuspešnejših tovrstnih programov ERASMUS, ki je vstopil v veljavo že leta 1987 in omogoča krajše študentske izmenjave, prenos ECTS, razvoj kurikulumov, izmenjave akademskega osebja ter internacionalizacijo visokošolskih institucij znotraj skupine držav, ki uvajajo bolonjski sistem izobraževanja. Z letom 2007 je EU začela z izvajanjem programa Vseživljenjsko učenje z namenom še večjega pospeševanja mobilnosti, partnerskega sodelovanja in prenosljivosti v izobraževanju in usposabljanju. Če pod drobnogled vzamemo podatke podprograma Vseživljenjskega učenja oziroma programa ERASMUS, katerega vodilo je »približati študente Evropi in približati Evropo študentom« (ang. Bringing students to Europe, bringing Europe to all students) in se nanašajo na mobilnost študentov, lahko ugotovimo, da je število študentov, ki je sodelovalo v programu ERASMUS v obdobju 1987/88–2008/09, vztrajno raslo. V študijskem letu 1987/88 je bilo v program ERASMUS vključenih 3.244 študentov, v študijskem letu 2008/09 pa že 168.193

---

<sup>145</sup> Programi in sheme mobilnosti Evropske komisije so dosegljivi na: [http://ec.europa.eu/education/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/index_en.html).

študentov. Nadalje, če na podlagi lastnih izračunov pogledamo, katera država je v zadnjem obdobju (2000/01–2008/09) sprejela največ ERASMUS študentov glede na 100.000 študentov, lahko ugotovimo, da je v povprečju največ študentov sprejela Irska (2.075 študentov), sledijo Danska (1.774 študentov), Finska (1.728 študentov) ter Švedska (1.604 študentov). Glede na absolutne številke so največje število ERASMUS študentov v zadnjem desetletju sprejele države, kot so Španija, Francija, Nemčija in Združeno kraljestvo. Podobno velja, da slednje države v največji meri (absolutne številke) pošiljajo tudi svoje študente na druge evropske univerze. Izjema se kaže le pri Združenem kraljestvu, kjer na podlagi izračunanega razmerja med »incoming« in »outgoing« mobilnostjo študentov v obdobju od 2000/01 do 2008/09 opažamo, da recipročnost sploh ni obstajala (250 %). Veliko večje število študentov iz drugih evropskih držav se je odločalo, da del študija opravijo na univerzah v Združenem kraljestvu kot so se študenti iz Združenega kraljestva odločali za študij na univerzah v drugih državah EU. Razlog za to bi ponovno lahko iskali v dejavniku angleškega jezika, zaradi katerega se večje število študentov iz Združenega kraljestva ne odloča za študij v drugih evropskih državah.

Kar zadeva trenda zaposlovanja mednarodnega osebja na evropskih univerzah, žal, zaradi pomanjkanja statističnih podatkov na svetovni ravni nismo uspeli raziskati, kakšni so trendi na tem področju. Vseeno lahko navedemo trende, ki se v okviru programa ERASMUS pojavljajo na področju mobilnosti akademskega osebja, ki predstavlja drugi najpogostejši kazalec, s katerim se meri stopnja internacionalizacije visokega šolstva (Brandenburg in Federkeil 2007; ACE 2005; de Wit 2009). Podobno kot za mobilnost ERASMUS študentov je tudi za akademsko osebje v obdobju od 2000/01 do 2008/09 veljalo, da so najbolj priljubljene destinacije za akademsko osebje predstavljale Francija, Nemčija, Španija in Italija. Največje število akademskega osebja, ki je sodelovalo v programu ERASMUS, je prihajalo iz držav, kot so Nemčija, Španija in Francija. Kot zanimivost naj dodamo, da je poleg teh držav največje število akademskega osebja izhajalo tudi iz Češke Republike in Poljske. Pri slednjih dveh državah (poleg Bolgarije in Litve) se kaže tudi izrazita nrecipročnost v povezavi z razmerjem med »incoming« in »outgoing« mobilnostjo akademskega osebja. Za Češko Republiko je v obdobju od 2000/01 do 2008/09 veljalo razmerje 58 %, za Poljsko pa 70 %, kar pomeni, da se je večji delež akademskega osebja iz Češke Republike in Poljske odločal za pedagoške aktivnosti v drugih evropskih državah, kot se je akademsko osebje iz drugih držav odločalo za pedagoške aktivnosti v Češki Republici in na Poljskem.

V nadaljevanju prehajamo na pojasnjevanje manj odličnih rezultatov, ki so jih v povezavi s spremenljivkami proučevanja izkazale visokošolske institucije iz Evrope. V zadnjih dveh letih so visokošolske institucije najmanj uspeha izkazovale na področju raziskovanja. To bi lahko pripisali dejstvu, da je v letu 2008 bruto domač izdatek za R&R v EU-27 znašal 1,77 % BDP, kar v primerjavi z letom 1999 predstavlja zgolj 0,05 % porast (OECD 2010a). Če primerjamo ta porast z ostalimi državami po svetu, lahko za isto obdobje (1999–2008) ugotovimo, da so se bruto domači izdatki za R&R (v odstotku BDP) značilno povišali na Japonskem (s 3,04 % na 3,44 %), v Koreji (z 2,16 % na 3,21 %), v Izraelu (s 3,58 % na 4,86 %), na Kitajskem (z 0,76 % na 1,44 %), nekoliko tudi v ZDA (z 2,64 % na 2,77 %), v EU pa so ostali relativno stabilni (OECD 2010a).<sup>146</sup> Na podlagi tega lahko tudi domnevamo, da EU ni uspela doseči enega izmed ciljev, ki si ga je zastavila v Lizbonski strategiji (2000), da bo do leta 2010 bruto domač izdatek za R&R v EU znašal 3 % BDP. Izmed evropskih držav sta v letu 2008 3 % BDP za R&R presegle le Finska (3,49 %) in Švedska (3,75 %) poleg Izraela (4,86 %), Japonske (3,44 %) in Koreje (3,21 %) na svetovni ravni. Nad 2 % BDP znašajo bruto domači izdatki za R&R v naslednjih državah EU: Francija, Nemčija, Avstrija in Danska. Kar pet držav EU vlaga v R&R pod 1 % BDP. To so: Madžarska, Turčija, Poljska, Grčija in Slovaška Republika (OECD 2010a).

Glede na predstavljene podatke, ki se nanašajo na višino vlaganja v R&R, ki so v letu 2008 veljali za posamezno državo EU, nas je zanimalo, ali morebiti obstaja povezava med višino bruto domačega izdatka za R&R ter uspešnostjo raziskovanja, ki so jo izkazale univerze, ki so bile uvrščene na lestvici THE-WUR v letu 2008. Preglednica 7.9 kaže aritmetične sredine (odličnost raziskovanja) posameznih držav, ki so bile v letu 2008 uvrščene na lestvico THE-WUR, ter v povezavi s tem podatkom njihovo uvrščenost. Hkrati preglednica prikazuje tudi uvrščenost podatka, ki se nanaša na višino bruto domačega izdatka (v odstotku BDP), ki je v letu 2008 veljal za posamezno državo. Zanimivo je, da je uvrščenost, ki se nanaša na aritmetično sredino ter višino bruto domačega izdatka, pri posamezni državi skorajda identična. Enaka uvrščenost se kaže pri dveh državah (Avstrija, Italija), pri ostalih državah prihaja do rahlih odstopanj (pri Finski, Franciji, Združenem kraljestvu in Rusiji prihaja do odstopanja za eno mesto, pri Švici in Norveški za dve, pri Švedski, Nizozemski, Belgiji in Irski pa za tri mesta glede na uvrščenost obeh podatkov).

---

<sup>146</sup> Izmed evropskih držav so se od leta 1999 do leta 2008 bruto domači izdatki za R&R (v odstotku BDP) znatno povišali predvsem na Portugalskem, v Avstriji, Estoniji in na Danskem.

**Preglednica 7.9: Deskriptivna analiza odličnosti raziskovanja (države evropske celine, BDI za R&R v % BDP)**

Število institucij	Država	Spremenljivka	$\mu x$	Rang	BDI <sup>147</sup> za R&R v % BDP	Rang
7	Švica	Odličnost raziskovanja	82,14	1	2,90	3
1	Grčija	Odličnost raziskovanja	72	2	0,58	16
1	Finska	Odličnost raziskovanja	71	3	3,49	2
4	Švedska	Odličnost raziskovanja	67,25	4	3,75	1
1	Avstrija	Odličnost raziskovanja	67	5	2,67	5
4	Francija	Odličnost raziskovanja	66,25	6	2,02	7
11	Nizozemska	Odličnost raziskovanja	63,82	7	1,71	10
3	Danska	Odličnost raziskovanja	60,67	8	2,72	4
1	Španija	Odličnost raziskovanja	60	9	1,35	13
29	Združeno kraljestvo	Odličnost raziskovanja	59,38	10	1,88	9
5	Belgija	Odličnost raziskovanja	58,2	11	1,92	8
11	Nemčija	Odličnost raziskovanja	49,45	12	2,53	6
1	Norveška	Odličnost raziskovanja	43	13	1,62	11
1	Italija	Odličnost raziskovanja	40	14	1,18	14
2	Irska	Odličnost raziskovanja	37,5	15	1,43	12
1	Rusija	Odličnost raziskovanja	31	16	1,03	15

Vir: podatki THE-WUR (2007–2009) in OECD 2010a ter lastni izračuni

Tudi korelacijska analiza kaže, da so v letu 2008 obstajale povezave med odličnostjo raziskovanja evropskih visokošolskih institucij (N=83) ter višino BDI za R&R v % BDP, ki je veljala za posamezno državo.

**Preglednica 7.10: Povezave med odličnostjo raziskovanja evropskih visokošolskih institucij in BDI za R&R v % BDP (2008)**

		Odličnost raziskovanja	BDI za R&R v % BDP
Odličnost raziskovanja	Korelacijski koef.	1	,214*
	Značilnost		,026
	N	83	83
BDI za R&R v % BDP	Korelacijski koef.	,214*	1
	Značilnost	,026	
	N	83	83

\* Povezava je značilna na 0,05 ravni (enostranski test) oziroma pri stopnji tveganja  $p < 0,05$ .

Največje odstopanje v povezavi z aritmetično sredino in višino bruto domačega izdatka v odstotku BDP se kaže pri Grčiji (preglednica 7.9). Morebiti bi lahko razloge za to odstopanje iskali v metodološkem okviru lestvice THE-WUR ali v dejstvu, da uspešnost raziskovanja na grški univerzi ni odvisna od višine bruto domačega izdatka, ki jo za R&R (v odstotku BDP) namenja Grčija. Na podlagi ostalih podatkov (brez upoštevanja Grčije) bi lahko zaključili, da

<sup>147</sup> BDI – bruto domači izdatki.

obstajajo značilne povezave med višino vlaganja v R&R v določeni državi ter uspešnostjo raziskovanja visokošolskih institucij, ki so bile uvrščene na lestvico THE-WUR v letu 2008. Vseeno bi bilo zmotno, če bi tovrstno zaključevanje posplošili oziroma, če bi trdili, da zgolj višina bruto domačega izdatka za R&R (v odstotku BDP) vpliva na uspešnost raziskovanja vseh visokošolskih institucij v Evropi. To bi bilo zgrešeno še posebno zaradi tega, ker je v okviru metodologije THE-WUR raziskovanje bilo merjeno s skupnim številom citatov vseh člankov, ki jih je objavila visokošolska institucija glede na število zaposlenih. Zato bi morebitne razloge za slabše izkazano uspešnost na področju raziskovanja, poleg bruto domačega izdatka za R&R (v odstotku BDP), ki je v obdobju zadnjih desetih let (1999–2008) v EU-27 še vedno pod povprečjem držav OECD (2008: 2,28 % BDP), lahko iskali tudi v drugih dejavnikih, na primer v dejavniku angleškega jezika. Vendar če upoštevamo frekvenčno porazdelitev institucij po posameznih letih (2007–2009), kjer uporabljajo angleški jezik kot uradni jezik (Združeno kraljestvo, Irska) ali je angleški jezik zelo razširjen (nordijske države in Nizozemska), lahko ugotovimo, da je ta podatek skorajda enak podatku, ki izvira iz frekvenčne porazdelitve institucij iz Združenih držav Amerike. Posledično tako lahko domnevamo, da je morebitna slabša uspešnost raziskovanja resda ena od posledic skromnejšega vlaganja EU-27 v R&R. Poleg tega je EU-27 imela v letu 2008 zaposlenih 6 raziskovalcev na 1000 zaposlenih (v FTE) ter je v povezavi s tem podatkom, vse od leta 1999, še vedno pod povprečjem držav OECD (2008: 8 raziskovalcev) (OECD 2010a).

#### *7.1.5.1.5 Oceanija*

Tudi visokošolske institucije v Oceaniji<sup>148</sup> so bile v vseh letih proučevanja, v primerjavi z ostalimi spremenljivkami, najbolj uspešne pri pridobivanju mednarodnih študentov, sledi ugled s strani delodajalcev ter mednarodno osebje. Glede na frekvenčno porazdelitev institucij se bomo pri pojasnjevanju najboljših in najslabših rezultatov, ki so jih institucije izkazale, posvetili samo podatkom, ki veljajo za Avstralijo in Novo Zelandijo. V povezavi z deležem mednarodnih študentov OECD (2010b) ugotavlja, da Avstralija sodi na peto mesto po številu mednarodnih študentov. V letu 2008 je bilo v Avstraliji vpisanih celo 7 % vseh mednarodnih študentov (od 3,3 milijonov mednarodnih študentov). Ne glede na upad mednarodnih študentov, ki jih je OECD (2010b) zaznal v obdobju 2000–2008 za države, kot so: ZDA, Nemčija, Združeno kraljestvo, Belgija, Francija, Južna Afrika, Švedska in Kitajska, se je

<sup>148</sup> V letu 2007 so bile na lestvico THE-WUR uvrščene univerze (po številu) iz Avstralije (12) in Nove Zelandije (3). V letu 2008 so bile uvrščene univerze iz: Avstralije (9) in Nove Zelandije (3). V letu 2009 so bile uvrščene univerze iz: Avstralije (9) in Nove Zelandije (3).

delež mednarodnih študentov v Avstraliji in v Novi Zelandiji v istem obdobju povečal celo za 1 %. Ta rezultat potrjuje »trenutne nacionalne ureditve financiranja avstralskih univerz, kjer je povečanje prihodka od mednarodnih študentov, ki plačujejo polne šolnine, del vladne prepoznave, da se izobraževanje dojema kot izvoz. Nadalje, program avstralske vlade (ang. Skilled Migration programme) je spodbudil privabljanje mednarodnih študentov z namenom vstopa na avstralski trg dela. Hitri porast mednarodnih študentov v zadnjih letih osvetljuje gospodarsko vrednost skozi neposredni ali posredni prihodek institucijam in skupnosti« (Wu 2010, 167). Poleg tega »prevlada (v absolutnem številu mednarodnih študentov) angleško govorečih destinacij (ZDA, Združeno kraljestvo, Avstralija, Kanada, Nova Zelandija) odraža progresivno sprejetost angleškega jezika kot globalnega jezika« (OECD 2010b, 316). Zato bi lahko visok porast mednarodnih študentov v obdobju 2000–2008 v Avstraliji ter Novi Zelandiji deloma pripisali jezikovnemu aspektu. Prva tako moramo poudariti tudi, da je visok porast mednarodnih študentov mogoče pripisati tudi temu, da so številne države v azijsko-pacifiški regiji mednarodno izobraževanje vključile v družbeno-ekonomsko-razvojno strategijo in uvedle politike privabljanja mednarodnih študentov z namenom ustvarjanja dodatnega prihodka. Ne glede na to, da sta Avstralija in Nova Zelandija uspešno sprejeli diferencirane šolnine za mednarodne študente, kar pomeni, da mednarodni študenti plačujejo višje šolnine kot domači študenti, je mogoče za ti dve državi zaključiti, da perspektivnim študentom visoka šolnina ne predstavlja ovire (vse dokler je kakovost izobraževanja zagotovljena ter obstaja visoka verjetnost, da bo naložba v prihodnosti povrnjena). Vseeno OECD (2010b) ugotavlja, da je dejavnik višine šolnin pomemben element pri odločanju študentov za študij v tujini, še posebno za študente, ki prihajajo iz držav v razvoju. Zato bi lahko manjši porast v deležu mednarodnih študentov v obdobju 2000–2008 v Združenem kraljestvu in ZDA pripisali višjim šolninam za mednarodne študente, kot je to veljajo za druge angleško govoreče države, ki so ponujale podobne izobraževalne priložnosti, vendar za nižjo ceno. V Novi Zelandiji na primer je od leta 2005 privlačnost podiplomskih raziskovalnih programov znatno narasla, kar izvira iz zmanjševanja šolnin za mednarodne študente na višino, ki jo plačujejo tudi domači študenti. Poleg tega je na porast mednarodnih študentov v državah Oceanije, kot sta Avstralija in Nova Zelandija, vplivala tudi imigracijska politika, ki je spodbudila začasno ali stalno imigracijo za mednarodne študente.

Zanimivo je, da so bile visokošolske institucije v Oceaniji v vseh treh letih proučevanja, najmanj uspešne na področju poučevanja ( $\mu x$  v letih 2007, 2008, 2009 = 47,33; 44,75; 45,73).



Ker je odličnost poučevanja bila merjena z razmerjem študentov na akademsko osebje, bi lahko podobno kot pri Republiki Južni Afriki razloge iskali v deležu javnih izdatkov za visokošolsko izobraževanje ali v višini plač akademskega osebja v Avstraliji in v Novi Zelandiji. Vendar če se sprva osredotočimo na skupne javne izdatke za visokošolsko izobraževanje v Avstraliji, lahko ugotovimo, da so javni izdatki za visokošolsko izobraževanje (kot delež skupnih javnih izdatkov) v letu 2007 znašali celo več, kot je to veljalo za povprečje držav OECD (3,1 %). Če primerjamo javne izdatke za visokošolsko izobraževanje (v odstotku BDP) med Avstralijo in ostalimi državami OECD, lahko ugotovimo, da Avstralija nekoliko zaostaja v deležu javnih izdatkov za visokošolsko izobraževanje (v odstotku BDP) za povprečjem držav OECD (Avstralija: 1,0 %, povprečje OECD držav: 1,2 %). V Novi Zelandiji so bili v letu 2007 javni izdatki za visokošolsko izobraževanje (kot delež skupnih javnih izdatkov) precej višji (5,2 %), kot je to veljalo za Avstralijo ter povprečje OECD držav. Tudi če gledamo delež javnih izdatkov za visokošolsko izobraževanje (v odstotku BDP), lahko ugotovimo, da je Nova Zelandija v letu 2007 imela precej višji delež (1,7 %), kot je to veljalo za Avstralijo in povprečje držav OECD (OECD 2010b). Prav tako na podlagi študije OECD (2010b) ugotavljamo, da so se javni izdatki za vse stopnje izobraževanja v obdobju od 1999–2007 v Avstraliji nekoliko zmanjšali (s 4,9 % BDP na 4,3 %). Na drugi strani ugotavljamo, da se je v obdobju 2000–2007 razmerje med deleži javnih ter zasebnih izdatkov za visokošolsko izobraževanje še poglobilo. V letu 2000 je za Avstralijo veljalo, da visoko šolstvo prejme 49,6 % sredstev iz javnih virov, 50,4 % sredstev pa iz zasebnih virov. V letu 2007 so javni viri predstavljali 44,3 %, zasebni viri pa 55,7 %. Nasprotno velja za Novo Zelandijo. V letu 2007 so javni viri predstavljali 65,7 %, zasebni viri pa 34,3 %. Če se nadalje osredotočimo na plače akademskega osebja, ugotavljamo, da tako Avstralija kot Nova Zelandija po United Nations Development programme (2007) (v nadaljevanju: UNDP) spadata med trideset držav z največjim indeksom človekovega razvoja (ang. high development index). Kar zadeva plač akademskega osebja, lahko na podlagi študije o plačah akademskega osebja, ki jo je leta 2008 izvedel CIHE, ugotavljamo, da je v obdobju 2004–2007 povprečna mesečna plača akademskega osebja v Avstraliji znašala 4.795 USD in je v pariteti kupne moči (ang. purchasing power parity (PPP)) višja od povprečja mesečnih plač akademskega osebja (4.050 USD) vseh drugih držav, vključenih v študijo. Enako velja tudi za Novo Zelandijo, kjer je v obdobju 2004–2007 povprečna mesečna plača znašala 4.490 USD. Morebiti bi razloge za slabše izkazane rezultate na področju poučevanja iskali tudi na institucionalni ravni, kar presega naš namen.

V nadaljevanju se bomo na kratko posvetili še deskriptivni analizi visokošolskih institucij, ki so bile vključene na lestvico THE-WUR v letu 2010, ko so veljali drugi kazalci, in poskušali ugotoviti, ali se v primeru uporabe drugih kazalcev rezultati med celinami razlikujejo.

#### *7.1.5.2 Deskriptivna analiza (obdobje opazovanja: 2010)*

V okviru lestvice THE-WUR 2010 je bila uporabljena drugačna metodologija, kot smo jo obravnavali na prejšnjih straneh, ter prav tako tudi drugi elementi kakovosti visokošolskih institucij. Zato v nadaljevanju na kratko predstavljamo še lastnosti spremenljivk proučevanja oziroma elementov kakovosti visokošolskih institucij, ki so bile uvrščene na lestvico THE-WUR v letu 2010, ter ugotavljamo, ali so rezultati podobni (glede na celine), kot je to veljalo za obdobje 2007–2009. Elementi kakovosti visokošolskih institucij so bili v okviru lestvice THE-WUR v letu 2010 podobni, kot je to veljalo za obdobje 2007–2009. V letu 2010 so elemente kakovosti visokošolskih institucij predstavljali: poučevanje, raziskovanje, internacionalizacija, dodani sta bili še spremenljivki: citati in inovacije. Večina elementov kakovosti je bila znotraj metodologije 2010 merjena z drugimi kazalci, kot je to veljalo za metodologijo 2007–2009. Poučevanje je bilo na primer merjeno z raziskavo ugleda (poučevanje) akademskega osebja, razmerjem med številom dodiplomskih študentov in številom akademskega osebja, razmerjem med številom doktorskih študentov in številom podeljenih diplom (dodiplomski študij), razmerjem med številom doktorandov institucije in številom akademskega osebja, razmerjem med univerzitetnimi finančnimi sredstvi in številom akademskega osebja. Nadalje, raziskovanje je bilo merjeno z raziskavo ugleda (raziskovanje) akademskega osebja, razmerjem med finančnimi sredstvi za raziskave in številom zaposlenih, razmerjem med raziskovalnim obsegom (akademske publikacije) in številom akademskega in raziskovalnega osebja, razmerjem med javnimi finančnimi sredstvi za raziskave in skupnimi univerzitetnimi (finančnimi) sredstvi za raziskave. Internacionalizacija je bila merjena z razmerjem med številom mednarodnega osebja in številom domačega osebja ter razmerjem med številom mednarodnih študentov in številom domačih študentov. Vpliv citatov je bil merjen z normalizirano povprečno vrednostjo citatov na članek glede na področja. Inovacije so bile kot zadnja spremenljivka merjene z razmerjem med finančnimi sredstvi za raziskave s strani industrije in številom akademskega osebja. Ne glede na to, da so bili elementi kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR (2007–2009) merjeni na drugačen način kot v letu 2010 ter ovrednoteni z drugačnimi utežmi, bomo v nadaljevanju vseeno poskušali

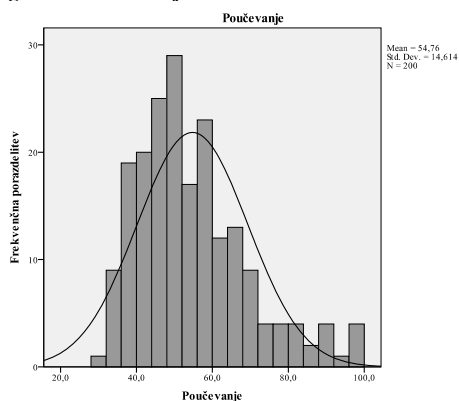
ugotavljati, ali so rezultati posameznih spremenljivk proučevanja, ki izvirajo iz obeh metodologij THE-WUR, med seboj podobni (glede na celine, s katerih izhajajo visokošolske institucije).

**Preglednica 7.11: Deskriptivna analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR 2010**

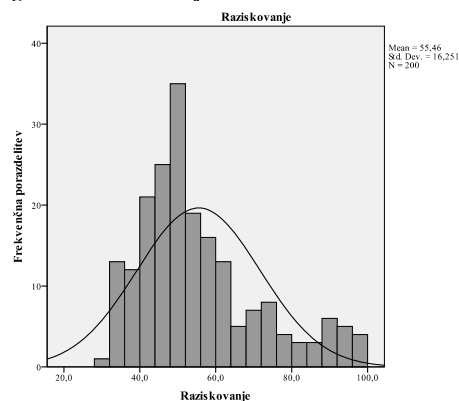
	N	Minimum	Maksimum	$\mu x$		Koefficient asimetrije		Koefficient sploščenosti	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	$\sigma x$	Stat.	$\sigma x$	Stat.	$\sigma x$
Poučevanje	200	29,5	99,7	54,757	1,0333	,979	,172	,749	,342
Raziskovanje	200	28,0	99,3	55,458	1,1491	,997	,172	,381	,342
Internacionalizacija	191	15,9	100	54,238	1,7313	,204	,176	-1,106	,350
Citati	200	29,0	99,9	71,590	1,2075	-,163	,172	-,759	,342
Inovacije	141	26,1	100	51,726	1,9677	1,003	,204	-,333	,406
Veljaven N	136								

Preglednica 7.11 kaže, da pri treh spremenljivkah proučevanja (citati, poučevanje, raziskovanje) obravnavamo podatkovno bazo, ki je obsegala 200 enot. Pri ostalih dveh spremenljivkah proučevanja, inovacije in internacionalizacija, analiziramo podatkovno bazo, ki je vključevala 141 in 191 enot. Razlog za neenako število obravnavanih podatkov leži v tem, da pri slednjih dveh spremenljivkah proučevanja manjkajo podatki visokošolskih institucij. Če se nadalje osredotočimo na deskriptivno statistiko spremenljivk, lahko ugotovimo, da majhne vrednosti standardnih napak aritmetičnih sredin proučevanih spremenljivk: citati (1,2075), poučevanje (1,0333), inovacije (1,9677), raziskovanje (1,1491), internacionalizacija (1,7313) glede na vrednosti aritmetičnih sredin kažejo na zanesljivost vzorca in izračunanih statistik. Primerjava koeficientov asimetričnosti pri vseh spremenljivkah proučevanja kaže, da je le spremenljivka citati negativno asimetrična (-.163) (večja gostitev je pri večjih vrednosti spremenljivke). Pri vseh ostalih spremenljivkah je koeficient asimetričnosti pozitiven, kar kaže na večjo gostitev pri manjših vrednostih spremenljivk. Porazdelitve se razlikujejo tudi po svoji sploščenosti. Pozitivne vrednosti koeficienta sploščenosti kažejo na koničasto porazdelitev pri spremenljivkah, kot sta poučevanje (,749) in raziskovanje (,381). Negativne vrednosti kažejo na sploščeno porazdelitev, ki je vzeta kot idealna, pri naslednjih spremenljivkah: citati (-,759), inovacije (-,333) in internacionalizacija (-1,106). Na naslednjih straneh sledi frekvenčna porazdelitev spremenljivk v obliki histogramov.

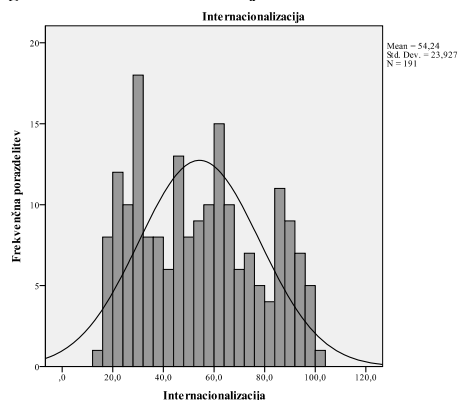
**Histogram 7: Poučevanje**



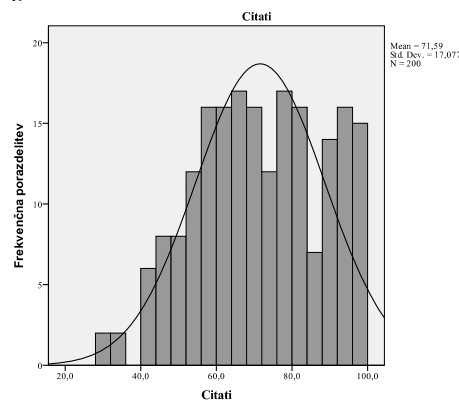
**Histogram 8: Raziskovanje**



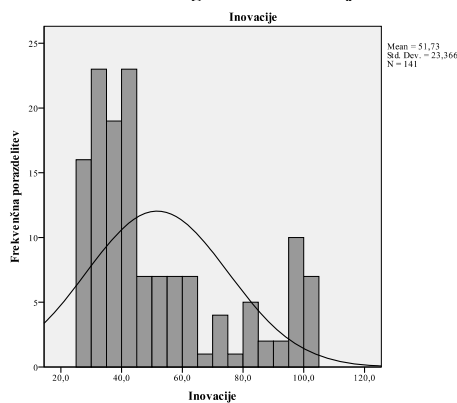
**Histogram 9: Internacionalizacija**



**Histogram 10: Citati**



**Histogram 11: Inovacije**



Histogrami kažejo, da spremenljivke, kot so poučevanje, raziskovanje in internacionalizacija, niso normalno porazdeljene. Večja gostitev pri večjih vrednosti se kaže pri spremenljivki citati, pri spremenljivki inovacije se kaže večja gostitev pri manjših vrednostih. Zaključimo lahko, da so visokošolske institucije, ki so bile vključene v lestvico 2010, še posebej uspešne na področju citatov, manj uspešne pa na področju inovacij. Če pogledamo rezultate, ki kažejo na deskriptivno statistiko visokošolskih institucij po celinah (Afrika, Amerika, Azija, Evropa in Oceanija), iz katerih izhajajo, lahko ugotovimo, da enako kot v obdobju 2007–2009, tudi v

letu 2010 na lestvici THE-WUR prevladujejo institucije iz Evrope (82). Sledijo institucije z ameriške celine (81), institucije z azijske celine (28), institucije iz Oceanije (7) ter dve univerzi z afriške celine. Nadalje, če primerjamo vrednosti posameznih spremenljivk proučevanja oziroma elemente kakovosti visokošolskih institucij po posameznih celinah v letu 2010, lahko ugotovimo, da se kažejo podobni rezultati uspešnosti institucij, kot je to veljalo v obdobju 2007–2009 (brez upoštevanja spremenljivk citatov in inovacij, ki nista bili vključeni v metodologijo 2007–2009). Ker smo že na prejšnjih straneh v okviru THE-WUR (2007–2009) poskusili predpostavljati, zakaj visokošolske institucije s posameznih celin dosegajo boljše ali slabše rezultate pri posameznih spremenljivkah proučevanja, se bomo pri obravnavi rezultatov, ki izhajajo iz THE-WUR (2010), posvetili zgolj predstavitvi rezultatov ter ugotavljanju njihovih podobnosti.

**Preglednica 7.12: Deskriptivna analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR 2010 po posameznih celinah**

THE-WUR 2010	Celina									
	Afrika		Amerika		Azija		Evropa		Oceanija	
	$\mu x$	N	$\mu x$	N	$\mu x$	N	$\mu x$	N	$\mu x$	N
Poučevanje	33,1		60,4		56,1		49,6		49,7	
Raziskovanje	35,1		61,8		55,1		50,0		53,3	
Internacionalizacija	51,3	2	44,0	81	48,7	28	63,6	82	84,4	7
Citati	91,3		77,8		64,7		67,4		71,4	
Inovacije	36,0		54,7		59,0		47,3		58,2	

Afriški univerzi sta najboljše rezultate dosegli na področju internacionalizacije ( $\mu X=51,3$ ), najslabše rezultate na področju poučevanja ( $\mu X=33,1$ ). Tudi ameriške institucije so v letu 2010 izkazovale enake rezultate uspešnosti univerzitetnega delovanja kot v obdobju 2007–2009. V letu 2010 so bile visokošolske institucije iz ameriške celine najuspešnejše na področju raziskovanja ( $\mu X=61,8$ ), najslabše rezultate so izkazovale na področju internacionalizacije ( $\mu X=44,0$ ). Azijske institucije so v letu 2010 najboljše rezultate izkazovale na področju poučevanja ( $\mu X=56,1$ ) ter na področju raziskovanja ( $\mu X=55,1$ ), najslabše rezultate pa na področju internacionalizacije ( $\mu X=48,7$ ). Če primerjamo vrednosti spremenljivk proučevanja, ki veljajo za evropske institucije, lahko ugotovimo, da so enako kot v obdobju 2007–2009 tudi v letu 2010 najboljše rezultate dosegle na področju internacionalizacije ( $\mu X=63,6$ ) ter najslabše rezultate na področju poučevanja ( $\mu X=49,6$ ) ter raziskovanja ( $\mu X=50,0$ ). Univerze iz Oceanije so v letu 2010 najboljše rezultate dosegle na

področju internacionalizacije ( $\mu X=84,4$ ), najslabše rezultate na področju poučevanja ( $\mu X=49,7$ ).

Ker sta v okviru THE-WUR (2010) bili dodani še spremenljivki citati in inovacije, ki v prejšnji metodologiji nista bili zajeti, za ti dve spremenljivki ne moremo govoriti o trendih. Temveč lahko zgolj predstavimo rezultate, ki so jih institucije iz posameznih celin dosegle na teh dveh področjih. Zanimivo je, da sta pri spremenljivki citati najboljše rezultate dosegli univerzi, ki izhajata iz afriške celine ( $\mu X=91,3$ ). Sledijo institucije iz ameriške celine ( $\mu X=77,8$ ), institucije iz Oceanije ( $\mu X=71,4$ ), institucije iz evropske celine ( $\mu X=67,4$ ) ter institucije iz azijske celine ( $\mu X=64,7$ ). Kar zadeva spremenljivko inovacije, ugotavljamo, da so najboljše rezultate na področju inovacij dosegle institucije iz azijske celine ( $\mu X=59,0$ ), sledijo institucije iz Oceanije ( $\mu X=58,2$ ), institucije iz ameriške celine ( $\mu X=54,7$ ), institucije iz evropske celine ( $\mu X=47,3$ ) ter univerzi iz afriške celine ( $\mu X=36,0$ ). Na tem mestu se ne bomo poglobljali na proučevanje vzročnih povezav med pridobljenimi rezultati na področju citatov in inovacij, ker to ne sodi v predmet proučevanja te disertacije.

V nadaljevanju prehajamo na osrednji del raziskovanja, ki se nanaša na analizo medsebojnih povezav in odvisnosti med spremenljivkami proučevanja. Najprej nas bodo zanimale povezave med spremenljivkami proučevanja, ki so bile del THE-WUR (2007–2009), ter v nadaljevanju povezave med spremenljivkami proučevanja, ki so bile kot elementi kakovosti visokošolskih institucij vključene v THE-WUR (2010).

### **7.1.5.3 Korelacijska analiza (obdobje opazovanja: 2007–2009)**

Preden smo se lotili korelacijske analize med spremenljivkami proučevanja, smo morali preveriti, ali se spremenljivke porazdeljujejo normalno. Že na prejšnjih straneh smo na podlagi histogramov ugotovili, da nobena od proučevanih spremenljivk ni porazdeljena normalno, kar je narekovalo, da smo se namesto za Pearsonov koeficient korelacije ( $r$ ) morali odločiti za uporabo neparametričnih statističnih metod oziroma za Spearmanov korelacijski koeficient rangov ( $p$ ). S pomočjo Spearmanovega korelacijskega koeficienta ( $p$ ) smo ugotavljali, ali obstaja statistično značilna povezanost<sup>149</sup> med spremenljivkami proučevanja

---

<sup>149</sup> Popolna pozitivna povezava med spremenljivkami kaže, da se ob večanju ali zmanjševanju vrednosti ene spremenljivke posledično spreminja tudi vrednost druge spremenljivke. Na drugi strani popolna negativna povezava med spremenljivkami pomeni, če se vrednost ene spremenljivke poveča ali zmanjša, se vrednost druge spremenljivke posledično v enaki meri premakne v nasprotno smer. Če je povezanost med spremenljivkami 0, potem pomeni, da spremenljivki med seboj nista povezani.

oziroma elementi kakovosti visokošolskih institucij, ki so bili vključeni v THE-WUR (2007–2009). Spearmanova korelacijska matrica kaže, da obstajajo številne pozitivne povezave med spremenljivkami, ki so značilne na 0,01 in na 0,05 ravni, ter da ne obstaja večja vrednost ( $>0,945$ ), ki bi kazala na identično multikolineranost ter posledično potrebno izključitev katere od spremenljivk proučevanja iz nadaljnje analize. Povezanost se kaže med internacionalizacijo (mednarodno osebje in mednarodni študenti) ter nekaterimi ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij in tudi ostalimi elementi kakovosti (izključujoč internacionalizacijo). Če se sprva osredotočimo na povezave, ki se kažejo v povezavi s spremenljivko, ki se nanaša na ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja, lahko ugotovimo, da je spremenljivka na 0,01 ravni statistično značilno pozitivno povezana z ugledom visokošolskih institucij s strani delodajalcev ( $,506^{**}$ ) ter z odličnostjo raziskovanja ( $,263^{**}$ ). Nadalje je zanimivo, da je ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev na 0,01 ravni statistično značilno pozitivno povezan z vsemi spremenljivkami, razen z odličnostjo raziskovanja. Ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev je statistično značilno pozitivno povezan z ugledom visokošolskih institucij s strani akademskega osebja ( $,506^{**}$ ), z mednarodnim osebjem ( $,237^{**}$ ), z mednarodnimi študenti ( $,359^{**}$ ) ter z odličnostjo poučevanja ( $,174^{**}$ ). Spremenljivka mednarodno osebje je na 0,01 ravni statistično značilno pozitivno povezana z dvema spremenljivkama – ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev ( $,237^{**}$ ) ter mednarodni študenti ( $,618^{**}$ ). S spremenljivko, ki se nanaša na odličnost raziskovanja, je mednarodno osebje na 0,05 ravni statistično značilno negativno povezano ( $-,125^*$ ), kar pomeni, da so majhne vrednosti spremenljivke mednarodnega osebja nagnjene k povezavi z višjimi vrednostmi spremenljivke odličnosti raziskovanja. Tudi mednarodni študenti se na 0,01 ravni statistično značilno pozitivno povezujejo s tremi spremenljivkami – ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev ( $,359^{**}$ ), mednarodno osebje ( $,618^{**}$ ) in odličnost poučevanja ( $,195^{**}$ ). Spremenljivka, ki se nanaša na odličnost poučevanja, je na 0,01 ravni statistično značilno pozitivno povezana z ugledom visokošolskih institucij s strani delodajalcev ( $,174^{**}$ ) ter z mednarodnimi študenti ( $,195^{**}$ ). Odličnost raziskovanja je na 0,01 ravni statistično značilno pozitivno povezana z ugledom visokošolskih institucij s strani akademskega osebja ( $,263^{**}$ ).

Preglednica 7.13: Korelacijska analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR: 2007-2009

		Ugled univerz s strani akademskega osebja	Ugled univerz s strani delodajalcev	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja
<b>Ugled vis. inst. s strani akademskega osebja</b>	Korelacijski koef.	1,000	<b>,506**<sup>150</sup></b>	,036	,079	,027	<b>,263**</b>
	Značilnost	,	,000	,375	,052	,507	,000
	N	602	601	601	602	602	602
<b>Ugled vis. inst. s strani delodajalcev</b>	Korelacijski koef.	<b>,506**</b>	1,000	<b>,237**</b>	<b>,359**</b>	<b>,174**</b>	-,004
	Značilnost	,000	,	,000	,000	,000	,923
	N	601	601	600	601	601	601
<b>Mednarodno osebje</b>	Korelacijski koef.	,036	<b>,237**</b>	1,000	<b>,618**</b>	,006	<b>-,125**</b>
	Značilnost	,375	,000	,	,000	,888	,002
	N	601	600	601	601	601	601
<b>Mednarodni študenti</b>	Korelacijski koef.	,079	<b>,359**</b>	<b>,618**</b>	1,000	<b>,195**</b>	-,055
	Značilnost	,052	,000	,000	,	,000	,180
	N	602	601	601	602	602	602
<b>Odličnost poučevanja</b>	Korelacijski koef.	,027	<b>,174**</b>	,006	<b>,195**</b>	1,000	-,037
	Značilnost	,507	,000	,888	,000	,	,371
	N	602	601	601	602	602	602
<b>Odličnost raziskovanja</b>	Korelacijski koef.	<b>,263**</b>	-,004	<b>-,125**</b>	-,055	-,037	1,000
	Značilnost	,000	,923	,002	,180	,371	,
	N	602	601	601	602	602	602

\*\* Povezava je značilna na 0,01 ravni (dvostranski test) oziroma pri stopnji tveganja  $p < 0,01$ .

\* Povezava je značilna na 0,05 ravni (dvostranski test) oziroma pri stopnji tveganja  $p < 0,05$ .

<sup>150</sup> Statistična značilnost \*\* sig<0,01, \*sig<0,05. Jakost povezav se določa glede na kriterij: 1) do 0,3 = šibka povezanost, 2) 0,3–0,6 = srednje močna povezanost, 3) nad 0,6 = močna povezanost



Če se sprva osredotočimo na vrednost spremenljivk, ki se nanašata na internacionalizacijo, lahko najprej za mednarodno osebje ugotovimo, da je statistično značilno pozitivno povezano z vrednostmi, ki se nanašajo na ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev in mednarodne študente. To pomeni, da so bile tiste visokošolske institucije, ki so bile vključene na lestvico THE-WUR v obdobju 2007–2009 in so imele večji delež mednarodnega osebja, bolj cenjene s strani delodajalcev kot tiste visokošolske institucije, kjer je bilo mednarodno osebje zaposleno v manjšem deležu. Enako velja tudi za mednarodne študente. Tiste visokošolske institucije, ki so imele večji delež mednarodnega osebja, so imele tudi večji delež mednarodnih študentov. Zanimivost, ki se pojavlja v povezavi z mednarodnim osebjem, je, da so tiste visokošolske institucije, ki so imele pri spremenljivki mednarodno osebje manjše vrednosti, dosegle višje vrednosti na področju raziskovanja. Če posplošimo, so tiste visokošolske institucije, ki so imele manjši delež mednarodnega osebja, bile uspešnejše na področju raziskovanja kot institucije, ki so imele večji delež mednarodnega osebja. Kar zadeva spremenljivke mednarodni študenti, ugotavljamo, da so tiste institucije, ki so imele večji delež mednarodnih študentov, bile bolj cenjene s strani delodajalcev, imele večji delež mednarodnega osebja ter dosegle tudi boljše rezultate na področju poučevanja.

Nadalje so bile s strani akademskega osebja najbolj cenjene visokošolske institucije, ki so uspešne na področju raziskovanja in imajo tudi visok ugled s strani delodajalcev. Delodajalci so najvišje ocene namenili visokošolskim institucijam, ki imajo večji delež mednarodnega osebja, večji delež mednarodnih študentov ter izkazujejo odličnost poučevanja. Zanimivo je, da ocena ugleda visokošolskih institucij s strani delodajalcev ni vključevala tudi raziskovanja. Poučevanje je statistično značilno pozitivno povezano z ugledom visokošolskih institucij s strani delodajalcev ter z mednarodnimi študenti. To pomeni, da so tiste visokošolske institucije, ki so izkazovale večjo odličnost na področju poučevanja, bile bolj cenjene s strani delodajalcev ter imele večji delež mednarodnih študentov. Zanimivo je, da poučevanje ni statistično značilno povezano tudi z ugledom akademskega osebja. V povezavi s spremenljivko, ki se nanaša na raziskovanje, ugotavljamo, da je spremenljivka statistično značilno pozitivno povezana samo z ugledom akademskega osebja, ne pa tudi z ugledom delodajalcev, kot bi to pričakovali. Poleg tega je raziskovanje, kot smo že omenili, statistično značilno negativno povezano s spremenljivko, ki se nanaša na mednarodno osebje. Na podlagi predstavljenih povezav lahko zaključimo, da sta v okviru mednarodne perspektive spremenljivki mednarodni študenti in mednarodno osebje bili v obdobju 2007–2009

statistično značilno pozitivno povezani z večino ostalih spremenljivk proučevanja. Pozitivne povezave so značilne na 0,01 ravni ter tudi na ravni 0,05 dvostranskega testa.

#### 7.1.5.4 Korelacijska analiza (obdobje opazovanja: 2010)

Na podlagi korelacijske analize podatkov, ki so bili pridobljeni na podlagi metodologije THE-WUR (2010), ki je nastala v sodelovanju z Thomson Reuters, ugotavljamo, da med spremenljivkami proučevanja (poučevanje, raziskovanje, internacionalizacija, citati in inovacije) obstajajo nekatere statistično značilne povezave na 0,01 ter na 0,05 ravni (enostranski test). Če pogledamo Spearmanove korelacijske koeficiente ( $\rho$ ), ki so prikazani v korelacijski matrici, lahko ugotovimo, da so citati na 0,05 ravni statistično značilno pozitivno povezani s poučevanjem ( $,231^{**}$ ) ter raziskovanjem ( $,185^{**}$ ); na 0,01 ravni so statistično značilno negativno povezani z inovacijami ( $-,180^*$ ). Poučevanje je statistično značilno pozitivno povezano s citati ( $,231^{**}$ ), inovacijami ( $,425^{**}$ ) ter raziskovanjem ( $,750^{**}$ ). Inovacije so statistično značilno pozitivno povezane s poučevanjem ( $,425^{**}$ ), raziskovanjem ( $,519^{**}$ ) ter statistično značilno negativno povezane s citati ( $-,180^*$ ) in internacionalizacijo ( $-,100^*$ ). Raziskovanje je statistično značilno pozitivno povezano s citati ( $,185^{**}$ ), s poučevanjem ( $,750$ ) ter z inovacijami ( $,519^{**}$ ).

Preglednica 7.14: Korelacijska analiza elementov kakovosti visokošolskih institucij v okviru THE-WUR 2010

		Citati	Poučevanje	Inovacije	Raziskovanje	Internacionalizacija
Citati	Korelacijski koef.	1,000	$,231^{**}$	$-,180^*$	$,185^{**}$	,121
	Značilnost		,001	,032	,009	,096
Poučevanje	Korelacijski koef.	$,231^{**}$	1,000	$,425^{**}$	$,750^{**}$	-,044
	Značilnost	,001		,000	,000	,550
Inovacije	Korelacijski koef.	$-,180^*$	$,425^{**}$	1,000	$,519^{**}$	$-,100^{**}$
	Značilnost	,032	,000		,000	,248
Raziskovanje	Korelacijski koef.	$,185^{**}$	$,750^{**}$	$,519^{**}$	1,000	,017
	Značilnost	,009	,000	,000		,810
Internacionalizacija	Korelacijski koef.	,121	-,044	$-,100^{**}$	,017	1,000
	Značilnost	,096	,550	,248	,810	

\*\* Povezava je značilna na 0,01 ravni (enostranski test) oziroma pri stopnji tveganja  $p < 0,01$ .

\* Povezava je značilna na 0,05 ravni (enostranski test) oziroma pri stopnji tveganja  $p < 0,05$ .

a. N=136<sup>151</sup>

<sup>151</sup> Izključili smo primere, za katere univerze niso posredovale odgovorov.

Zanimivost, ki se kaže na podlagi primerjave rezultatov obeh korelacijskih analiz (2007–2009 in 2010), je, da internacionalizacija ni statistično značilno pozitivno povezana z nobenim od kazalcev kakovosti visokošolskih institucij. Med internacionalizacijo in inovacijami se kaže edina statistično značilna negativna povezava (-,100\*).

#### 7.1.5.5 *Linearna regresijska analiza (obdobje opazovanja: 2007–2009)*

S pomočjo linearne regresijske analize ugotavljamo, ali neodvisna spremenljivka (internationalizacija) napoveduje rezultate odvisnih spremenljivk (ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja in ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev, odličnost poučevanja ter odličnost raziskovanja) s predpostavko, da razen vpliva internacionalizacije drugi vplivi na odvisne spremenljivke ne obstajajo. Linearnost predpostavlja povezavo med neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami, kar pomeni, da sprememba neodvisne spremenljivke sproži sorazmerno spremembo odvisne spremenljivke. V ta namen smo morali sprva oblikovati štiri regresijske modele, v okviru katerih smo uporabili dva kazalca (mednarodni študenti in mednarodno osebje), ki merita neodvisno spremenljivko (internationalizacija), ter štiri odvisne spremenljivke, ki predstavljajo ostale elemente kakovosti visokošolskih institucij, kot so: ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja in ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev, odličnost poučevanja ter odličnost raziskovanja. Na podlagi regresijskih modelov smo tako poskušali identificirati, ali internacionalizacija napoveduje posamezne elemente kakovosti visokošolskih institucij ter kateri od kazalcev internacionalizacije napoveduje element kakovosti. V okviru regresijskih modelov smo uporabili še druge statistične metode. Poleg cenilke korelacijskega koeficienta ( $R$ ) je bil na primer uporabljen tudi koeficient determinacije ( $R^2$ ) z namenom, da raziščemo, koliko odstotkov variabilnosti odvisne spremenljivke lahko pojasnimo z neodvisno spremenljivko. Značilnosti posameznega regresijskega modela so bile preverjene tudi s pomočjo F-statistike. Na podlagi t-statistike pa so bile preverjene značilnosti  $\beta$  koeficientov neodvisnih spremenljivk.

V prvem regresijskem modelu z metodo »enter« ugotavljamo, ali internacionalizacija napoveduje rezultat spremenljivke, ki se nanaša na ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja. Cenilka korelacijskega koeficienta ( $R=0,71$ ) kaže, da med spremenljivkama obstaja zelo šibka povezava. Na podlagi determinacijskega koeficienta  $R^2$

(,005) ugotavljamo, da lahko 5 % variabilnosti ugleda visokošolskih institucij s strani akademskega osebja pojasnimo z internacionalizacijo. Vrednost F-statistike, ki prikazuje razmerje med oceno pojasnjene in nepojasnjene variance ( $F=1,520$ ) ter raven značilnosti (,219) kažeta, da regresijski model ne pojasnjuje variabilnosti odvisne spremenljivke oziroma ugleda visokošolskih institucij s strani akademskega osebja. Enake ugotovitve se kažejo tudi v povezavi s t-statistiko oziroma statistično značilnostjo regresijskih koeficientov, kar pomeni, da tako mednarodni študenti kot tudi mednarodno osebje ne vplivajo na ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja.

**Preglednica 7.15: Prvi regresijski model: linearna regresijska analiza za ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja**

Model	R	R <sup>2</sup>	Prilagojen R <sup>2</sup>	SE		
1	,071	,005	,002	17,88755		
		Skupek kvadratov	df	Aritmetična sredina kvadrata	F	Značilnost
	Regresija	972,914	2	486,457	1,520	,219
	Rezidual	191338,670	598	319,964		
	Skupaj	192311,584	600			
		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	Sig.
		B	Std. napaka	$\beta$		
	(Konstant)	72,658	1,960		37,074	,000
	Mednarodno osebje	-,025	,033	-,038	-,747	,455
	Mednarodni študenti	,059	,035	,088	1,705	,089

a. Napoved (konstant): mednarodno osebje, mednarodni študenti

b. Odvisna spremenljivka: Ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja

V drugem regresijskem modelu ugotavljamo, ali internacionalizacija napoveduje rezultate spremenljivke, ki se nanaša na ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev. Determinacijski koeficient kaže na to, da lahko 9,8 % variabilnosti ugleda visokošolskih institucij s strani delodajalcev pojasnimo z internacionalizacijo. F-statistika ( $F=32,337$ ) in raven značilnosti (,000) kažeta, da obstaja statistično značilna povezava med internacionalizacijo in ugledom visokošolskih institucij s strani delodajalcev. Kar zadeva posamezni kazalec znotraj spremenljivke internacionalizacije, na podlagi t-statistike in stopnje značilnosti ugotavljamo, da mednarodni študenti značilno pozitivno vplivajo na ugled visokošolskih institucij strani delodajalcev (,000), kar pa ne velja tudi za mednarodno osebje (,497).

**Preglednica 7.16: Drugi regresijski model: linearna regresijska analiza za ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev**

Model	R	R <sup>2</sup>	Prilagojen R <sup>2</sup>	SE		
2	,313	,098	,095	22,62953		
		Skupek kvadratov	df	Aritmetična sredina kvadrata	F	Značilnost
	Regresija	33119,198	2	16559,599	<b>32,337</b>	<b>,000</b>
	Rezidual	305721,001	597	512,095		
	Skupaj	338840,198	599			
		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	Sig.
		B	Std. napaka	β		
	(Konstant)	52,947	2,481		21,343	,000
	Mednarodno osebje	,029	,042	,033	,680	,497
	Mednarodni študenti	,262	,044	<b>,291</b>	<b>5,940</b>	<b>,000</b>

- a. Napoved (konstant): mednarodno osebje, mednarodni študenti  
 b. Odvisna spremenljivka: Ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev

Na podlagi tretjega regresijskega modela raziskujemo, ali internacionalizacija napoveduje odličnost poučevanja. Determinacijski koeficient kaže na 6,1 % varianco odličnosti poučevanja, ki je pojasnjena z internacionalizacijo. F-statistika (F=19,554) in raven značilnosti (,000) kažeta, da obstaja statistično značilna povezava med internacionalizacijo in odličnostjo poučevanja.

**Preglednica 7.17: Tretji regresijski model: linearna regresijska analiza za odličnost poučevanja**

Model	R	R <sup>2</sup>	Prilagojen R <sup>2</sup>	SE		
3	,248	,061	,058	24,17731		
		Skupek kvadratov	df	Aritmetična sredina kvadrata	F	Značilnost
	Regresija	22860,045	2	11430,022	<b>19,554</b>	<b>,000</b>
	Rezidual	349556,332	598	584,542		
	Skupaj	372416,376	600			
		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	Sig.
		B	Std. napaka	β		
	(Konstant)	53,862	2,649		20,334	,000
	Mednarodno osebje	-,168	,045	<b>-,186</b>	<b>-3,718</b>	<b>,000</b>
	Mednarodni študenti	,294	,047	<b>,312</b>	<b>6,253</b>	<b>,000</b>

- a. Napoved (konstant): mednarodno osebje, mednarodni študenti  
 b. Odvisna spremenljivka: Odličnost poučevanja

Kar zadeva posamezni kazalec znotraj spremenljivke internacionalizacije, na podlagi t-statistike in stopnje značilnosti ugotavljamo, da tako mednarodni študenti kot mednarodno

osebje značilno vplivajo na odličnost poučevanja (,000). Zaradi negativnega predznaka pri spremenljivki mednarodno osebje (t-statistika in  $\beta$  standardizirani koeficient) ugotavljamo, da je mednarodno osebje statistično značilno negativno povezano z odličnostjo poučevanja, kar pomeni, da manjši ko je delež mednarodnega osebja na visokošolski instituciji, večja je odličnost poučevanja.

V četrtem regresijskem modelu s pomočjo linearne regresijske analize ter determinacijskega koeficienta analiziramo, ali internacionalizacija napoveduje odličnost raziskovanja. Cenilka korelacijskega koeficienta ( $R=,106$ ) kaže na šibke povezave med obema spremenljivkama. Ugotavljamo, da lahko zgolj 1,1 % variabilnosti odličnosti raziskovanja pojasnimo z internacionalizacijo. Vrednost F-statistike, ki prikazuje razmerje med oceno pojasnjene in nepojasnjene variance ( $F=3,402$ ) ter raven značilnosti (,034), kažeta, da je ena izmed spremenljivk statistično značilno povezana z odličnostjo raziskovanja. T-statistika oziroma vrednost regresijskega koeficienta za mednarodno osebje osvetljuje, da je spremenljivka mednarodno osebje statistično značilno negativno povezana z odličnostjo raziskovanja, kar pomeni, da je večja odličnost raziskovanja na visokošolskih institucijah takrat, ko je manjši delež mednarodnega osebja. V povezavi z mednarodnimi študenti t-statistika kaže, da mednarodni študenti ne vplivajo na odličnost univerzitetnega raziskovanja.

Preglednica 7.18: Četrty regresijski model: linearna regresijska analiza za odličnost raziskovanja

Model	R	R <sup>2</sup>	Prilagojen R <sup>2</sup>	SE		
4	,106	,011	,008	19,82277		
		Skupek kvadratov	df	Aritmetična sredina kvadrata	F	Značilnost
	Regresija	2673,237	2	1336,619	<b>3,402</b>	<b>,034</b>
	Rezidual	234979,555	598	392,942		
	Skupaj	237652,792	600			
Model	Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti		t	Sig,
		B	Std, napaka	$\beta$		
	(Konstant)	72,324	2,172		33,301	,000
	Mednarodno osebje	-,094	,037	<b>-,130</b>	<b>-2,540</b>	<b>,011</b>
	Mednarodni študenti	,042	,039	,055	1,078	,281

- a. Napoved (konstant): mednarodno osebje, mednarodni študenti  
b. Odvisna spremenljivka: Odličnost raziskovanja

#### **7.1.5.6 Linearna regresijska analiza (obdobje opazovanja: 2010)**

Glede na to, da smo na podlagi korelacijske matrice, ki temelji na podatkih THE-WUR (2010), ugotovili, da med internacionalizacijo in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij ne obstaja nobena značilna pozitivna povezava, smo izključili možnost, da internacionalizacija tudi napoveduje nekatere rezultate spremenljivk proučevanja oziroma elementov univerzitetne kakovosti.

#### **7.1.6 Zaključki prve stopnje raziskovanja (globalna raven)**

V okviru prve stopnje raziskovanja smo na podlagi univariatne in bivariatne analize poskušali preveriti povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in drugimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni ter odgovoriti na raziskovalno vprašanje, ki se glasi: *»Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni?«* Kot vir podatkov smo uporabili lestvice THE-WUR, v okviru katerih so bile vključene najboljše svetovne visokošolske institucije, ki jih je v časovnem obdobju 2007–2010 objavil THE. Spremenljivke proučevanja so predstavljali elementi kakovosti visokošolskih institucij, kot so: ugled visokošolskih institucij po mnenju akademskega osebja in ugled visokošolskih institucij po mnenju delodajalcev, mednarodna perspektiva (mednarodno osebje in mednarodni študenti), odličnost poučevanja in odličnost raziskovanja (v obdobju od 2007–2009) ter poučevanje, raziskovanje, internacionalizacija, citati in inovacije (v letu 2010).

V nadaljevanju predstavljamo zaključke deskriptivne analize ter razpravljamo o rezultatih korelacijske analize ter linearne regresijske analize, ki smo jih kot statistične metode uporabili na prvi stopnji raziskovanja.

##### **7.1.6.1 Zaključki deskriptivne analize: 2007–2010**

V zaključku deskriptivne analize za obdobje opazovanja: 2007–2009 ugotavljamo, da rezultati (še posebno v povezavi z internacionalizacijo) odsevajo del realnosti, ki veljajo za posamezne visokošolske sisteme. Čeravno rezultatov ne smemo posploševati, vseeno na podlagi teoretičnih izsledkov ugotavljamo, da se v določenem delu teorija in empirija povezuje. Univerza iz Republike Južne Afrike na primer, ki je bila vsa tri leta vključena na lestvico, je

najboljše rezultate izkazovala v povezavi z internacionalizacijo, slabše rezultate pa v povezavi z odličnostjo poučevanja. Rezultate, ki so povezani z internacionalizacijo, lahko povežemo z izsledki raziskave IAU (2010), ki med afriškimi visokošolskimi institucijami (N=41) ugotavlja, da več kot 50 % institucij pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva visok pomen. Poglavitni motivi za internacionalizacijo visokega šolstva kot tudi koristi se kažejo v krepitvi raziskovanja in v ustvarjanju znanja (Egron-Polak in Hudson 2010). Če se osredotočimo na kazalce internacionalizacije po THE, lahko visoko stopnjo mednarodnega osebja povežemo s študijo Svetovne banke (1992), ki ugotavlja, da je celo v polovici afriških visokošolskih institucij zaposlenih 20 % ali več tujega akademskega osebja. Tudi IAU (2010) za afriške visokošolske institucije ugotavlja, da zaposlovanje mednarodnega akademskega osebja predstavlja pomembno prioriteto v institucionalnih politikah za internacionalizacijo (Egron-Polak in Hudson 2010). Na drugi strani lahko visoko stopnjo mednarodnih študentov združimo z ugotovitvami Rouhanijeve (2002), ki navaja, da je mogoče opaziti vse večji pritek mednarodnih študentov v južnoafriške visokošolske institucije. IAU (2010) za afriške visokošolske institucije ugotavlja, da je privabljanje mednarodnih študentov uvrščeno kot tretja prioriteta v institucionalnih politikah za internacionalizacijo (Egron-Polak in Hudson 2010). Slabše rezultate na področju poučevanja lahko povežemo z aktualnim trendom bega možganov, ki po Jowiju (2010) predstavlja resno oviro pri krepitvi zmogljivosti afriških visokošolskih institucij ter ima po mnenju Mapesele in Strydoma (2005) negativen učinek na kakovost poučevanja. Beg možganov se v afriških visokošolskih institucijah izkazuje tudi kot poglavitna nevarnost internacionalizacije visokega šolstva (Egron-Polak in Hudson 2010).

Nadalje, za ameriške visokošolske institucije ugotavljamo, da so najboljše rezultate dosegle na področju odličnosti raziskovanja, slabše rezultate na področju internacionalizacije. Rezultate glede odličnosti raziskovanja lahko povežemo z dejstvom, da ZDA po podatkih OECD (2010a) investirajo visok delež denarja v R&R ter so ena izmed osmih držav (poleg Norveške, Švedske, Danske, Nove Zelandije, Japonske, Islandije in Finske), kjer je zaposlenih največ raziskovalcev (merjeno na 1000 zaposlenih – FTE ). Poleg tega moramo glede na to, da je bila odličnost raziskovanja merjena s številom citatov vseh člankov, izpostaviti tudi prednost angleškega jezika, ki je postal najširše uporabljen medij znanstvene komunikacije in intelektualnega diskurza povsod po svetu (Altbach 1999). Tudi Marginson (2007, 326) je mnenja, da je komunikacija v raziskavah in v sistemu znanja kulturno asimetrična, kjer dominira angleški jezik. Poleg tega je »večina znanstvenih revij in baz locirana na večjih



univerzah – posebno v ZDA in Združenem kraljestvu – odkar so mednarodne znanstvene in raziskovalne revije v večini publicirane v angleškem jeziku« (Altbach 2004, 5). Na drugi strani so slabši rezultati, povezani z internacionalizacijo, zanimivi zato, ker ZDA po vseh statističnih poročilih (OECD, UNESCO, Open Doors), ne glede na trend zmanjševanja (od 2000 do 2008), veljajo za največjo neto prejemnico mednarodnih študentov. Našim rezultatom se pridružuje tudi IAU (2010), ki za ameriške visokošolske institucije (N=195) ugotavlja, da se večja prioriteta v institucionalnih politikah za internacionalizacijo kaže v možnostih študija v tujini za domače študente in tudi v privabljanju mednarodnih študentov (Egron-Polak in Hudson 2010). To se sklada z ugotovitvami de Wita (2002), ki navaja, da so družbeni motivi za internacionalizacijo še posebno navzoči v ZDA, kjer so ameriške visokošolske institucije v skrbeh zaradi parohialne naravnosti svojih študentov in ameriške populacije na splošno ter da zato zelo spodbujajo študij v tujini. Poleg mednarodnih študentov je potrebno omeniti tudi mednarodno osebje v ameriških visokošolskih institucijah. Kar zadeva trend zaposlovanja mednarodnega osebja v visokošolskih institucijah v ZDA, žal zaradi pomanjkanja statističnih podatkov na svetovni ravni nismo uspeli raziskati, kakšni so trendi na tem področju. Vseeno OECD (2008b) podatki kažejo, da imajo ZDA največje število visoko izobraženih migrantov, sledita jim Avstralija in Kanada. Razlike med rezultati naše analize, raziskave IAU (2010) ter statističnimi poročili bi lahko pripisali temu, da tiste ameriške visokošolske institucije, ki so bile vključene na lestvico in po Salmiju (2009) veljajo za visokošolske institucije svetovnega razreda, namenjajo več pozornosti raziskovalnim aktivnostim kot politiki internacionalizacije. Delni odgovor podaja Greenova (2010), ki navaja, da je za visokošolski sektor v ZDA značilna visoka decentralizacija ter da je internacionalizacija oblikovana v skladu s političnim kontekstom, strukturami in institucionalnimi praksami posamezne države. Zato se internacionalizacija visokega šolstva razlikuje od države do države. Morebiti pa podatek potrjuje ugotovitvam OECD (2010b) in Altbacha (2004, 2009), da je zmanjšani pritok mednarodnih študentov v ZDA mogoče pripisati vse večjemu številu konkurentov iz drugih držav, ki privabljajo mednarodne študente.

Za azijske visokošolske institucije ugotavljamo, da so najboljše rezultate pridobile na podlagi ugleda s strani akademskega osebja na svetovni ravni, slabše rezultate so izkazovale na področju internacionalizacije. Pri raziskovanju, zakaj imajo azijske visokošolske institucije visok ugled med akademskim osebjem na svetovni ravni, se lahko deloma naslonimo na R&R

intenzivnost, število raziskovalcev na 1000 zaposlenih (v FTE) ter na ustvarjanje znanstvenih člankov. Podrobnejšemu raziskovanju smo se izognili zaradi tega, ker oba rezultata, tako visok ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja kot s strani delodajalcev, temeljita na oceni, ki je subjektivne narave, ter nimata nobene kvantitativne podlage (kakor ostale spremenljivke proučevanja), ki bi nam omogočila raziskovanje predpostavk, če že ne dejstev na regionalni ali nacionalni ravni. Na drugi strani lahko slabše rezultate, ki se nanašajo na internacionalizacijo, povežemo z ugotovitvami IAU (2010), ki kažejo, da azijske visokošolske institucije večjo prioriteto v institucionalnih politikah za internacionalizacijo pripisujejo mednarodnemu sodelovanju na področju raziskovanja kot privabljanju mednarodnih študentov (Egron-Polak in Hudson 2010). Tudi Huang (2003) za Japonsko in Kitajsko navaja, da še vedno v večji meri pošiljata svoje študente na študij v tujino kot jih sprejmeta iz tujine. V skladu s tem se aktivnosti internacionalizacije na visokošolskih institucijah izvajajo pretežno za namen izboljšanja pripravljenosti študentov za delo in življenje v globalnem okolju (Egron-Polak in Hudson 2010). To potrjuje tudi primerjalna študija o internacionalizacijskih strategijah v azijsko-pacifiških državah, ki ugotavlja, da predstavlja nacionalna identiteta v teh državah osrednji motiv za internacionalizacijo visokega šolstva (Knight in de Wit 1997). Vendar pa Gribblova in Ziguras (2003) ugotavljata, da je izvedba čezmejnega izobraževanja dramatično narasla predvsem v Aziji, kjer britanske, avstralske in ameriške visokošolske institucije izvajajo svoje študijske programe s pomočjo lokalnih partnerskih institucij. To potrjuje tudi Huang (2003), ki za Japonsko in Kitajsko navaja, da obe državi sprejmeta več tujih izobraževalnih programov in visokošolskih storitev, kot jih izvažata. Zato azijske visokošolske institucije največje nevarnosti internacionalizacije pripisujejo komodifikaciji izobraževalnih programov (Egron-Polak in Hudson 2010).

Nadalje, za evropske visokošolske institucije ugotavljamo, da so najboljše rezultate dosegle na področju internacionalizacije, slabše na področju odličnosti raziskovanja. Rezultate, ki se nanašajo na internacionalizacijo, lahko povežemo z evropsko integracijo, razširjenostjo uporabe angleškega, nemškega in francoskega jezika, nacionalnimi politikami šolnin za mednarodne študente (predvsem za tistimi, ki izhajajo iz držav EU) kot tudi z Bolonjskim procesom. Na primer, Altbach in Knightova (2007) navajata, da »evropske avtoritete aktivno zasledujejo univerzitetno internacionalizacijo več kot dve desetletji, kot del približevanja gospodarski in politični integraciji« (Altbach in Knight 2007, 293). Nadalje, de Wit (2002) poudarja, da se gonilnih sil za internacionalizacijo visokega šolstva v Evropi ne sme

podcenjevati kot tudi ne politike Evropske komisije, ki spodbuja evropsko razsežnost in razvoj evropskega državljanstva skozi programe mobilnosti, v okviru katerih je mogoče čutiti močno prizadevanje po evropski dimenziji, evropeizaciji in evropskemu državljanstvu. To prepričanje lahko združimo z izsledki raziskave IAU (2010), ki za evropske visokošolske institucije (N=330) ugotavlja, da celo 71 % vseh institucij pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva visok pomen. Motivi za internacionalizacijo v evropskih visokošolskih institucijah se kažejo v izboljšanju pripravljenosti študentov za delo in življenje v globalnem okolju, koristi pa v povečanem mednarodnem zavedanju študentov (Egron-Polak in Hudson 2010). Morda pa rezultati, povezani z visoko stopnjo mednarodnih študentov, potrjujejo predvidevanje Altbacha (2004), ki za Bolonjski proces navaja: »Ko bo proces implementiran v celoti, kar se bo zgodilo enkrat v naslednjih petih letih, se lahko EU obrne navzven ter začne privabljati študente tudi izven Evrope z dvema namenoma. Prvič z namenom dodatnega vira prihodka, drugič zaradi prispevanja k ciljem zunanje politike EU« (Altbach 2004, 22). Drugi vidik, ki je povezan z visoko stopnjo mednarodnega osebja, odpirata Enders in de Weert (2003), ki za evropske države ugotavljata, da je veliko število visokošolskih sistemov soočenih z zaposlitvijo akademskega osebja, ki je tik pred upokojitvijo, kar narekuje vprašanja in skrbi njihove nadomestitve. Na nekaterih akademskih področjih je še posebej značilno, da so delovna mesta začeli zasedati bivši študenti, ki so prišli iz tujine, kot tudi tuji raziskovalci. Na Nizozemskem na primer imajo visokošolske institucije težave s pridobivanjem domačih mladih znanstvenikov na doktorski študij, v okviru katerega si pridobijo tudi zaposlitveni status, zato si prizadevajo, da na ta mesta pridobijo tuje študente (predvsem iz srednje in vzhodne Evrope ter Azije) (Enders in de Weert 2003). Slabše rezultate na področju odličnosti raziskovanja v evropskih visokošolskih institucijah lahko povežemo s skromnejšim vlaganjem v R&R, ki velja za EU-27, ter s podatki o zaposlenih raziskovalcih na 1000 zaposlenih (v FTE), kjer je EU-27 vse od leta 1999 še vedno pod povprečjem OECD držav (OECD 2010a). Poleg tega rezultat kaže na dejstvo, da je »odstotek evropskih dobitnikov Nobelovih nagrad upadel v dvajsetem stoletju, beg možganov iz EU v ZDA se nadaljuje, investicije v visoko šolstvo in v raziskovanje zaostajajo za ZDA in Japonsko. EU prav tako zaostaja v stopnji visokošolskih kvalifikacij ter številu raziskovalcev med delovno populacijo EU. Evropske univerze imajo zgolj skromno število registriranih patentov, ZDA privabljajo več izdatkov za R&R s strani evropskih podjetij, kot ameriška podjetja dodeljujejo EU, in Kitajska bo kmalu vlagala enak odstotek BDP v R&R kot EU« (van der Wende 2008, 55).

Za visokošolske institucije iz Oceanije ugotavljamo, da so najboljše rezultate dosegle na področju internacionalizacije, slabše na področju odličnosti poučevanja. Glede na frekvenčno porazdelitev visokošolskih institucij, ki so bile uvrščene na lestvico THE-WUR 2007–2009, smo se pri obravnavi posvetili samo podatkom, ki veljajo za Avstralijo in Novo Zelandijo. Tako lahko rezultate, ki se nanašajo na internacionalizacijo, povežemo z ugotovitvami OECD (2010b), ki navajajo, da sta to državi, ki na svetovni ravni sodita na sam vrh po številu mednarodnih študentov. »Avstralija je trenutno tretji največji ponudnik univerzitetnega izobraževanja za mednarodne študente, po ZDA in Združenem kraljestvu, ki predstavljajo eno petino vseh vpisanih študentov v avstralskih univerzah« (Marginson v Schapper in Mayson 2005, 183). Podobno ugotavlja tudi IAU (2010): »Rezultati Nove Zelandije in Avstralije kažejo, da ima 50 % visokošolskih institucij iz teh dveh držav med dodiplomskimi študenti vpisanih 5–15 % mednarodnih študentov. Na podiplomski ravni ima celo 33 % visokošolskih institucij iz Nove Zelandije in Avstralije med vsemi vpisanimi študenti vpisanih 5–15 % mednarodnih študentov« (Egron-Polak in Hudson 2010, 53). To potrjuje navedbe Altbacha (2004), ki ugotavlja, da še posebno Avstralija agresivno privablja mednarodne študente, čemur sledi tudi Nova Zelandija. Poleg tega ta rezultat potrjuje nacionalno ureditev financiranja univerz (še posebno v Avstraliji), kjer je mednarodno izobraževanje vključeno v družbeno-gospodarsko razvojno strategijo, kar je spodbudilo številne iniciative privabljanja mednarodnih študentov z namenom generiranja dodatnega prihodka (tako za institucije kot za državo). »Internacionalizacija je strateška poslovna dejavnost avstralskih univerz, ki zagotavlja pomemben vir financiranja« (Welch v Schapper in Mayson 2005, 183). Podobno ugotavljata tudi Altbach in Knightova (2007), ki trdita, da Avstralija z zaračunavanjem visokih šolnin mednarodnim študentom znatno pripomore h gospodarskemu razvoju. Po Woolfu (2009) je »uvoz« mednarodnih študentov postal mehanizem za finančno podporo visokošolskega izobraževanja v Avstraliji«. Tudi Pratt in Poole (1998) sta prepričana, da mednarodno izobraževanje postaja dobičkonosen posel za Avstralijo in Novo Zelandijo. Visoko stopnjo mednarodnega osebja lahko povežemo z ugotovitvami Teichlerja in Yağcıjeve (2009), ki navajata, da večina visoko kvalificiranih delavcev emigrira v večje anglosaksonske države (predvsem v Avstralijo, Kanado in Švico). Visokošolske institucije s te celine so slabše rezultate dosegle na področju odličnosti poučevanja. To smo poskušali povezati z deleži javnih izdatkov za visokošolsko izobraževanje ali z višino plač akademskega osebja, vendar nismo uspeli najti odgovora. Morebiti bi razloge za slabše izkazane rezultate na področju

odličnosti poučevanja lahko iskali tudi na institucionalni ravni, vendar to presega namen te disertacije.

Na podlagi rezultatov deskriptivne analize in teoretičnih izsledkov različnih avtorjev zaključujemo, da rezultati visokošolskih institucij, ki so bile vključene na lestvico THE-WUR 2007–2009, ne glede na nezmožnost posploševanja odsevajo del realnosti posameznih visokošolskih sistemov. To še posebej velja za mednarodne študente in mednarodno osebje, ki sta kot kazalca internacionalizacije bila vključena v metodologijo THE ter smo se jima posvetili podrobneje. Vendar moramo pri tem dodati, da smo bili pri deskriptivni analizi omejeni z izborom kazalcev internacionalizacije visokega šolstva, ki jo je v okviru metodologije opredelil THE. Morebiti bi rezultati bili drugačni, če v okviru kazalcev internacionalizacije ne bi upoštevali samo mednarodnih študentov in mednarodnega osebja, temveč tudi druge kazalce, ki merijo stopnjo univerzitetne internacionalizacije v vseh njenih razsežnostih (glej poglavje 6), ne samo v okviru pristopa »doma/osnovan na kampusu«, temveč tudi v okviru pristopa internacionalizacije v tujini, ki ga uporablja Knightova (2004). Vseeno ugotavljamo, da so rezultati, povezani z internacionalizacijo, ki izhajajo iz THE-WUR (2010) ter se nanašajo na regionalni izvor visokošolskih institucij, enaki, kot je to veljalo za rezultate, ki so bili pridobljeni na podlagi THE-WUR (2007–2009). S tem lahko potrdimo, da za visokošolske institucije, ki izhajajo s posameznih celin, veljajo splošni trendi uspešnosti internacionalizacije, ki jo v tem delu predstavljata zgolj elementa, kot sta mednarodni študenti in mednarodno osebje.

#### ***7.1.6.2 Zaključki korelacijske in linearne regresijske analize: 2007–2009***

Korelacijska analiza, ki je bila izvedena na podlagi elementov kakovosti visokošolskih institucij (THE 2007–2009) je pokazala nekatere statistično značilne pozitivne povezave med internacionalizacijo in elementi kakovosti visokošolskih institucij, ki so statistično značilne na 0,01 ter na 0,05 ravni (dvostranski test). Spremenljivka mednarodno osebje je bila na 0,01 ravni statistično značilno pozitivno povezana z dvema spremenljivkama, kot sta ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev ( $,237^{**}$ ) ter mednarodni študenti ( $,618^{**}$ ). Zanimivo je, da je bilo mednarodno osebje na 0,05 ravni statistično značilno negativno povezano s spremenljivko ( $-,125^{*}$ ), ki se je nanašala na odličnost raziskovanja. Nadalje so se mednarodni študenti na 0,01 ravni statistično značilno pozitivno povezovali s tremi

spremenljivkami. To so: ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev (,359\*\*), mednarodno osebje (,618\*\*) in odličnost poučevanja (,195\*\*). V povezavi z vplivi internacionalizacije na elemente kakovosti visokošolskih institucij na podlagi drugega, tretjega in četrtega regresijskega modela, ki so bili izvedeni na podlagi elementov kakovosti visokošolskih institucij (THE 2007–2009), ugotavljamo, da je internacionalizacija napovedovala rezultate spremenljivk, ki se nanašajo na ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev, odličnost poučevanja in odličnost raziskovanja. V nadaljevanju sledi razprava o rezultatih korelacijske in linearne regresijske analize, ki je osredotočena predvsem na obravnavo kazalcev internacionalizacije (mednarodno osebje in mednarodni študenti).

#### *7.1.6.2.1 Mednarodno osebje*

V zaključku korelacijske analize za obdobje opazovanja 2007–2009 ugotavljamo, da sta spremenljivki mednarodni študenti in mednarodno osebje statistično značilno povezani z večino ostalih spremenljivk proučevanja. Pozitivne povezave so značilne na 0,01 ravni ter tudi na ravni 0,05 dvostranskega testa. Če se podrobneje osredotočimo na vrednosti spremenljivk, ki se nanašata na internacionalizacijo, lahko sprva za spremenljivko, ki se nanaša na mednarodno osebje, ugotovimo, da je statistično značilno pozitivno povezana z vrednostmi spremenljivk, ki se nanašajo na ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev in na mednarodne študente. To pomeni, da so tiste visokošolske institucije, ki so imele večji delež mednarodnega osebja, bile tudi bolj cenjene s strani delodajalcev. Ta rezultat bi lahko pojasnjevali z dveh vidikov. Prvič, na splošno se verjame, da mednarodno akademsko osebje na visokošolske institucije prinaša določene koristi, ki se kažejo v novih veščinah in različnih pristopih k poučevanju, mednarodnih raziskovalnih mrežah in okrepljenih veščinah komuniciranja (Welch 1997b), kot tudi da izboljšujejo institucionalno konkurenčnost (Jang 2009). Na podlagi tega bi lahko predvidevali, da različni deležniki visokega šolstva, med katere spadajo tudi delodajalci, vidijo v mednarodni sestavi akademskega osebja določene koristi, ki se med drugim lahko izražajo tudi v učnih izidih diplomantov. Zato delodajalci posledično večji ugled pripisujejo visokošolskim institucijam, ki imajo v akademskih vrstah zaposleno tudi mednarodno osebje. Drugič, »ugled nujno ne pomeni tudi pretekle uspešnosti, institucije z vzpostavljenim visokim ugledom so izredno močne pri ohranjanju svojega položaja, preprosto zato, ker jim ta ugled predstavlja prednosti pri privabljanju najboljših ljudi, kar nadalje krepi njihove raziskovalne uspešnosti« (CWTS v van der Wende 2008, 60).

»Bogata univerza lahko privabi najboljše akademsko osebje s celega sveta s ponudbo najboljših plač in vrhunskih prostorov. Konkurenčni znanstveniki in premožno okolje bo prispevalo k povečanim raziskovalnim aktivnostim, ki bodo pomagale institucijam pridobiti ali ohraniti visoko stopnjo ugleda, tako na nacionalni kot na mednarodni ravni« (Cooper v Jang 2009 94). »Vendar pa povečana konkurenčnost ne vodi nujno do večje odzivnosti visokega šolstva na potrebe družbe znanja. Namesto da so visokošolske institucije vodene na podlagi potrebe potrošnikov, so vodene na podlagi konkurenčnosti za institucionalni ugled« (van Vught v van der Wende 2008, 64). Ta vidik odpira spoznanje, da večji delež mednarodnega osebja na visokošolski instituciji še ne pomeni nujno večjega ugleda s strani delodajalcev, ter nakazuje, da visokošolskim institucijam, ki že imajo vzpostavljen visok ugled s strani različnih deležnikov, le-ta omogoča, da zaposlujejo najboljše osebje s celega sveta. S tem posledično pa se ohranja ali celo zvišuje ugled institucij s strani različnih deležnikov. Glede na to, da oba predstavljena vidika zahtevata nadaljnje proučevanje in raziskovanje, smo s pomočjo linearne regresijske analize poskusili ugotoviti, ali mednarodno osebje, ki sodi v neodvisno spremenljivko (internacionalizacija), napoveduje rezultate odvisne spremenljivke (ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev). Pri tem smo predpostavljali, da razen vpliva internacionalizacije drugi vplivi na odvisno spremenljivko ne obstajajo. V okviru drugega regresijskega modela smo v povezavi s t-statistiko oziroma statistično značilnostjo regresijskih koeficientov ugotovili, da mednarodno osebje ne vpliva na ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev, kar potrjuje tezo, ki smo jo v prejšnjem vsebinskem odseku obravnavali v okviru drugega vidika – večji delež mednarodnega osebja na visokošolski instituciji še ne pomeni nujno večjega ugleda visokošolskih institucij s strani delodajalcev. Visokošolske institucije z vzpostavljenim visokim ugledom s strani različnih deležnikov imajo možnost zaposlovanja najboljšega osebja s celega sveta, kar vpliva na nadaljnjo kakovost njihovega delovanja. S tem posledično pa se ohranja ali celo zvišuje ugled institucij s strani različnih deležnikov, tako na nacionalni kot mednarodni ravni. Večje število mednarodnega osebja na visokošolski instituciji torej ne vpliva na večji ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev.

Nadalje je za tiste visokošolske institucije, ki so v obdobju 2007–2009 imele večji delež mednarodnega osebja, značilen tudi večji delež mednarodnih študentov. Ta rezultat bi lahko povezali z »doma/osnovan na kampusu« pristopom k internacionalizaciji visokega šolstva, ki ga uporablja Knightova (2004). »Termin internacionalizacija doma se je razvil z namenom, da

se opozori na vidike internacionalizacije, ki se pojavljajo v univerzitetnem kampusu. Ti vključujejo medkulturno in mednarodno razsežnost v raziskovanju in procesu poučevanja/učenja, obštudijskih dejavnostih, odnosu z lokalno kulturnimi in etničnimi skupinami ter integracijo tujih študentov in učenjakov v življenje kampusa in njegove aktivnosti« (Knight 2005, 27). »Pristop zagovarja, da je mednarodna razsežnost temelj v opredeljevanju univerze ali katerekoli druge institucije visokega učenja, in verjame, da brez močnega prepričanja sistema in podporne kulture mednarodna razsežnost institucije ne bo nikoli uresničena« (Quiang 2003, 251). V okviru tega pristopa je »internationalizacija interpretirana kot ustvarjanje kulture ali vzdušja na univerzitetnem kampusu, ki spodbuja in podpira mednarodno/medkulturno razumevanje ter se osredotoča na aktivnosti, ki se izvajajo v okviru univerzitetnega kampusa« (Knight 2004, 20). Te aktivnosti omogočajo, da tudi tisti študenti, ki sicer nimajo možnosti študija v tujini, pridobijo sposobnosti multikulturnega razumevanja (Jaramillo 2005). Na podlagi korelacijske analize bi lahko sklepali, da visokošolske institucije, ki so bile vključene na lestvico THE-WUR 2007–2009 ter po Salmiju (2009) veljajo za visokošolske institucije svetovnega razreda, k določenim aktivnostim internacionalizacije pristopajo v okviru »doma/osnovan na kampusu« pristopa k internacionalizaciji visokega šolstva. Kar pomeni, da se tako privabljanje mednarodnih študentov kot privabljanje mednarodnih znanstvenikov na teh institucijah razume kot sredstvo za zagotavljanje mednarodne razsežnosti v raziskovanju in v poučevanju, ki sodita med akademske motive za internacionalizacijo visokega šolstva. Vseeno pa tega ne smemo posploševati na vse institucije. Podobno ugotavlja tudi Knightova (2007), ki navaja, da bi bilo potrebno raziskati, ali se ta pristop resnično izvaja na podlagi razloga, kot je razvoj študentov in osebja. Zato moramo ta pristop razumeti v povezavi z institucionalnimi motivi, ki vodijo internacionalizacijo. To so lahko akademski standardi, ustvarjanje prihodka, kulturna različnost ter razvoj študentov in osebja (Knight in de Wit 1999). Kljub temu korelacijska analiza kaže, da sta institucionalni obliki internacionalizacije, kot sta privabljanje mednarodnih študentov in mednarodnega osebja, medsebojno tesno povezani. Podobno bi lahko zaključevali tudi na podlagi raziskave IAU (2010), ki ugotavlja, da institucije (N=498) v okviru institucionalne politike za internacionalizacijo visokega šolstva največje prioritete pripisujejo: izmenjavam študentov, privabljanju mednarodnih študentov, mednarodnemu sodelovanju na področju raziskovanja, krepitvi mednarodne/medkulturne vsebine kurikula, razvoju skupnih in dvojnih diplomskih programov s tujimi partnerskimi institucijami, izmenjavam akademskega osebja, mednarodnim razvojnim projektom in privabljanju



mednarodnih znanstvenikov (Egroun-Polak in Hudson 2010). Vseeno lahko na podlagi linearne regresijske analize z gotovostjo zaključimo, da spremenljivka mednarodno osebje napoveduje vrednosti spremenljivke, ki se nanaša na mednarodne študente.

Zanimivost, ki se pojavlja v povezavi z mednarodnim osebjem, je, da so tiste visokošolske institucije, ki so imele pri spremenljivki mednarodno osebje manjše vrednosti, dosegle višje vrednosti na področju raziskovanja. Če posplošimo, so visokošolske institucije, ki so imele manjši delež mednarodnega osebja, izkazovale odličnejše rezultate na področju raziskovanja kot visokošolske institucije, ki so imele večji delež mednarodnega osebja. Tudi linearna regresijska analiza v okviru t-statistike oziroma vrednosti regresijskega koeficienta za mednarodno osebje osvetljujejo, da je spremenljivka mednarodno osebje statistično značilno negativno povezana z odličnostjo raziskovanja, kar pomeni, da je večja odličnost raziskovanja na visokošolskih institucijah takrat, ko je manjši delež mednarodnega osebja. To je še posebej zanimivo zaradi tega, ker v literaturi obstaja splošno stališče, da mednarodno akademsko osebje na visokošolski instituciji predstavlja določene koristi za študente, za izobraževalni kot tudi za znanstvenoraziskovalni proces visokošolske institucije. Odgovor na negativno povezanost med tema dvema spremenljivkama bi lahko iskali v metodologiji THE. V okviru kazalca internacionalizacije, ki se nanaša na mednarodno osebje, je poleg akademskega osebja vključeno tudi mednarodno osebje, ki opravlja strokovna in administrativna dela na visokošolski instituciji. S tem je THE poskušal oceniti mednarodno usmerjenost visokošolskih institucij ter njihove sposobnosti privabljanja mednarodnega osebja. Ta kazalec je sicer ustrezen za deskriptivno analizo, nikakor pa ne za korelacijsko ali linearno regresijsko analizo. Mednarodno osebje, ki opravlja strokovna in administrativna dela in nedvomno predstavlja določene koristi za institucijo, nima namreč nobenega neposrednega vpliva na vsebino in izide poučevanja in raziskovanja. Zato vsakršna korelacijska ali regresijska analiza, ki obravnava vpliv mednarodnega osebja (akademsko osebje, raziskovalci, strokovno in administrativno osebje) na ostale elemente kakovosti visokošolske institucije, tvega napačne rezultate. O konkretnih povezavah in vplivih bi lahko govorili le takrat, če bi v okvir kazalcev internacionalizacije bili vključeni zgolj mednarodno akademsko osebje in raziskovalci. Žal pa se v našem primeru mednarodno osebje nanaša tudi na strokovno in administrativno osebje na visokošolski instituciji, ki nima nobenega vpliva na odličnost raziskovanja, ki je bila sicer merjena s številom citatov vseh člankov, ki jih je objavila institucija, in številom akademskega in raziskovalnega osebja, zaposlenega za polni delovni čas - ekvivalent = FTE).

Posledično s tem pa so bile vrednosti (N), ki so se nanašale na mednarodno osebje, precej višje, kot če bi upoštevali samo mednarodno akademsko osebje in raziskovalce. Zato prihaja pri ugotavljanju povezav in vplivov med tema dvema spremenljivkama do negativnih rezultatov. Poleg tega lahko na tem mestu osvetlimo tudi vidik, na katerega opozarja Nordkvelle (2006), ki pravi, da ni nujno, da je dober učitelj tudi dober raziskovalec. Vseeno tega v našo obravnavo ne smemo vključevati, ker v gre v našem primeru izključno za napako v metodologiji. Zaključimo lahko, da je rezultat, ki se nanaša na negativno povezavo med mednarodnim osebjem in odličnostjo raziskovanja, napačen in zahteva nadaljnje raziskovanje. Podobno velja tudi za negativno povezavo med mednarodnim osebjem in odličnostjo poučevanja.

Vseeno je zanimivo, da mednarodno osebje ni statistično značilno povezano z ugledom visokošolskih institucij s strani akademskega osebja. Predpostavljali bi namreč lahko, da akademsko osebje razume mednarodno naravnost visokošolske institucije ter s tem povezan večji delež mednarodnega osebja kot prednost ali vidi v tem določene koristi. Zato se nam v zvezi s tem rezultatom zastavlja vprašanje, ali akademsko osebje morebiti razume mednarodno osebje kot konkurenco in zato temu elementu ne pripisuje večjega pomena. Vendar pa tega ne smemo posploševati, ker ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja temelji na oceni, ki je subjektivne narave in nima nobene kvantitativne podlage, ki bi nam omogočila nadaljnje raziskovanje predpostavk.

#### *7.1.6.2.2 Mednarodni študenti*

Mednarodni študenti so statistično značilno pozitivno povezani z ugledom visokošolskih institucij s strani delodajalcev, z mednarodnim osebjem in odličnostjo poučevanja. To pomeni, da so tiste visokošolske institucije, ki so imele večji delež mednarodnih študentov, bile bolj cenjene s strani delodajalcev, imele večji delež mednarodnega osebja ter dosegle tudi boljše rezultate na področju poučevanja. Če se osredotočimo na obravnavo pozitivnih povezav med mednarodnimi študenti in ugledom visokošolskih institucij s strani delodajalcev, lahko predpostavljamo podobno kot pri mednarodnem osebju. Prvič, obstaja splošno stališče, da mednarodni študenti na kampusu predstavljajo priložnost za učenje za domače študente (Mestenhauser 1976; CHEPS 2008; Green 2010) kot tudi pomemben finančni doprinos k univerzitetnemu proračunu, od katerega je ponavadi odvisna kakovost visokošolskega

izobraževanja (Green 2010; Woolf 2009). Na podlagi tega bi lahko predvidevali, da različni deležniki visokega šolstva, kamor spadajo tudi delodajalci, vidijo v mednarodni sestavi študentov koristi, ki se med drugim izražajo v večjem medkulturnem razumevanju in poznavanju tujih jezikov, ki sta dandanes nadvse pomembni kompetenci za delovanje v globalnem trgu dela. Zato delodajalci posledično večji ugled pripisujejo visokošolskim institucijam, ki imajo mednarodno sestavo študentskega telesa. Podobno ugotavlja tudi ameriška študija, ki zaključuje, da delodajalci poudarek na večkulturnosti in različnosti v kurikulih prepoznavajo kot pomembno pripravo za delo v gospodarstvu, kjer ni meja (Kameoka 2002, 34). Drugič, ugotavljamo podobno kot pri mednarodnem osebju: ugled ne pomeni nujno tudi pretekle uspešnosti institucije oziroma institucije z vzpostavljenim visokim ugledom imajo prednost pri privabljanju najboljših mednarodnih študentov. Glede na to, da oba predstavljena vidika zahtevata nadaljnje proučevanje in raziskovanje, smo s pomočjo linearne regresijske analize poskusili ugotoviti, ali mednarodni študenti, ki sodijo v neodvisno spremenljivko (internacionalizacija), napovedujejo rezultate odvisne spremenljivke (ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev). V okviru drugega regresijskega modela smo v povezavi s t-statistiko oziroma statistično značilnostjo regresijskih koeficientov ugotovili, da mednarodni študenti statistično značilno pozitivno vplivajo na ugled visokošolskih institucij strani delodajalcev. To potrjuje tezo, da večje število mednarodnih študentov napoveduje ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev. Pri tem bi lahko zastopali različna stališča, zakaj delodajalci pripisujejo visok pomen mednarodnim študentom na visokošolski instituciji. Eno izmed stališče je lahko, da na podlagi mednarodne sestave študentov delodajalci predvidevajo, da bodo diplomanti, ki izhajajo s te institucije, izražali večjo multikulturno razumevanje, strpnost do drugih kultur, poznali tuje jezike in običaje, kar danes predstavlja pomembno dodano vrednost pri konkuriranju na globalnem trgu dela.

Povezavo in vplive med mednarodnimi študenti in mednarodnim osebjem smo obravnavali že v vsebinskem odseku, kjer smo govorili o vplivih in povezavah med mednarodnim osebjem in mednarodnimi študenti, zato se v nadaljevanju osredotočamo na obravnavo statistično značilnih pozitivnih povezav med mednarodnimi študenti in odličnostjo poučevanja. Predpostavlja se, da so mednarodni študenti z vključevanjem mednarodne perspektive v študijske razprave zmožni spreminjati vsebino in proces izobraževanja (Ward v Jang 2009). Tudi CHEPS (2008) ugotavlja, da prisotnost mednarodnih Erasmus študentov v kampusu vpliva na izvedbo drugačnih metod poučevanja kot tudi da spodbuja razvoj mehkih veščin pri

domačih študentih. Vendar moramo biti pri tem pojasnjevanju previdni. V okviru metodologije THE je namreč bila odličnost poučevanja merjena z razmerjem med številom študentov in številom akademskega osebja, kar pomeni, da imajo visokošolske institucije z večjim deležem mednarodnih študentov tudi večjo odličnost poučevanja, ki je izražena v manjšem razmerju študentov na profesorja. Za zaključek, da so mednarodni študenti povezani ali vplivajo na kakovost poučevanja, ki se odraža v izvedbi drugačnih metod poučevanja kot tudi v razvoju mehkih veščin domačih študentov, bi moral biti kazalec kakovosti poučevanja usmerjen v učne izide študentov. Vendar pa nekateri avtorji (Dill in Soo 2005; Altbach 2006 v Marginson in van der Wende 2007) ugotavljajo, da za merjenje kakovosti poučevanja ne obstajajo splošno sprejeti kazalci ali metode, na podlagi katerih bi se ocenjeval vpliv izobraževanja na študente. Zato na tem mestu ne moremo govoriti, da mednarodni študenti vplivajo na kakovost poučevanja v smislu drugačnih metod ali tehnik izvedbe izobraževalnega procesa. Pač pa lahko zgolj ugotovljamo, da imajo visokošolske institucije, ki so sposobne vzdrževati manjše skupine študentov na profesorja, več mednarodnih študentov kot druge institucije, kjer je razmerje med študenti in profesorji višje. Ta rezultat bi lahko pojasnjevali s treh vidikov. Prvič, obstaja večji interes mednarodnih študentov po vpisu na visokošolske institucije, kjer velja manjše razmerje študentov na profesorja. To razmerje »je glavni kazalnik za merjenje kakovosti študija, pri čemer se predvideva, da nižje razmerje (manjše število študentov na pedagoškega delavca) implicira boljšo kakovost, saj omogoča večjo uporabo aktivnejših oblik poučevanja in več neposredne komunikacije med študenti in učitelji« (Čelebič 2008, 27). To lahko predstavlja vzvod večjega interesa mednarodnih študentov za vpis na to institucijo. Drugič, tiste visokošolske institucije, ki imajo vzpostavljen visok ugled in so premožnejše, imajo večjo sposobnost vzdrževanja manjšega razmerja študentov na profesorja ter so zaradi tega privlačne za mednarodne študente. Tretjič, mednarodni študenti predstavljajo pomemben finančni doprinos k univerzitetnemu proračunu, od katere je ponavadi odvisna kakovost visokošolskega izobraževanja. V mnogih državah (posebno v anglosaksonskih) je prihodek od šolnin mednarodnih študentov dobrodošel prispevek k pojemajočemu domačemu financiranju, brez katerega bi bilo veliko visokošolskih institucij potrebno zapreti. Open Doors (2009) na podlagi podatkov (ang. U.S. Department of Commerce) na primer poroča, da mednarodni študenti prispevajo celo 17,8 milijard USD k ameriškemu gospodarstvu (na podlagi njihovih izdatkov za šolnine in življenjske potrebščine). Čeprav je nemogoče kvantificirati finančen obseg akademske internacionalizacije ter izračunati vpliv mednarodnih aktivnosti na akademske institucije in

podjetja, ki so vključena v ta proces, Altbach in Knightova (2007) trdita, da je delež visok in hitro raste ter zajema znaten del celotnega gospodarstva. Mednarodni študenti tako predstavljajo pomemben finančni mehanizem pri podpori visokošolskega izobraževanja (Woolf 2009). V skladu s to predpostavko mednarodni študenti s plačevanjem šolnin prispevajo k izboljšanju finančnega proračuna visokošolske institucije, kar se lahko med drugim izraža v zaposlovanju večjega števila akademskega osebja ter s tem posledično vzdrževanju manjših skupin študentov na profesorja. S tem pa se vključimo v krog predpostavk, ki vključuje tako prvi, drugi kot tretji vidik, v okviru katerega ni mogoče zaključiti, kateri element je obstajal na visokošolski institucij kot prvoten – mednarodni študenti, ugled, finančni položaj ali razmerje med študenti in akademskim osebjem. Zato vsi trije vidiki zahtevajo nadaljnje proučevanje in raziskovanje. Kljub temu na podlagi linearne regresijske analize zaključujemo, da mednarodni študenti napovedujejo odličnost poučevanja na visokošolski instituciji, ki je izražena v razmerju študentov na profesorja.

Zanimivo je, da mednarodni študenti niso povezani in niti nimajo vpliva na ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja. Delni odgovor na to dajejo Welch (1988), Schapper in Maysonova (2005). Welch (1988) navaja, da se »nekateri akademiki lahko počutijo ogrožene zaradi prisotnosti mednarodnih študentov v predavalnicah zaradi različnih zahtev, kulturnih ozadij in interesov, ki jih prinašajo« (Welch 1988, 393). Nadalje Schapper in Maysonova (2005) razpravljata, da je internacionalizacija razvrednotila akademski prispevek k poučevanju in učenju ter ogrozila akademsko avtonomijo.

To se izraža v povečanih zahtevah, da akademsko osebje služi internacionalizaciji kurikula, ki ne samo, da predstavlja resen izziv, ki se nanaša na kakovost, temveč tudi spodkopava možnosti akademikov, da razpravljajo odprto o aktualnih tematikah. Po drugi strani internacionalizacija centralizirano in homogenizirano vpliva na akademsko delo s krepitvijo kulturne hegemonije angleško-ameriškega mišljenja, tako v vsebinah kot učnih pristopih (Schapper in Mayson 2005, 191).

Visoko šolstvo je trenutno v obdobju, ko se od osebja pričakuje, da naredi več z manj viri. Več ur poučevanja, več študentov, več programov, več predmetov, več raziskovanja, več publikacij, več administracije, več obvez in več odgovornosti. Zato je jasno, da ob povečani internacionalizaciji in s tem povečanjem številu mednarodnih študentov pragmatizem kaže, da je to nemogoče (Schapper in Mayson 2005, 193).

V povezavi z navedbami Welcha (1988) ter Shapperja in Maysonove (2005) je mogoče, da podobno prepričanje deli tudi ostalo akademsko osebje po svetu. Vendar pa tega ne smemo posploševati, ker ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja temelji na oceni, ki je subjektivne narave ter nima nobene kvantitativne podlage, ki bi nam omogočila nadaljnje raziskovanje predpostavk.

Na koncu ugotavljamo, da mednarodni študenti niso povezani z odličnostjo raziskovanja, kar je razumljivo, saj je odličnost raziskovanja bila merjena s številom citatov, ki jih je objavila institucija, ki pa dejansko nima nobene povezave z mednarodnimi študenti.

#### **7.1.6.3 Zaključki korelacijske in linearne regresijske analize: 2010**

Kar zadeva rezultate korelacijske analize, ki je bila izvedena na podlagi elementov kakovosti visokošolskih institucij (THE 2010), se kaže zanimivost, da internacionalizacija ni statistično značilno pozitivno povezana z nobenim od kazalcev kakovosti visokošolskih institucij. Statistično značilna negativna povezava se kaže edino med internacionalizacijo in inovacijami. Posledično smo zato izključili možnost, da bi v okviru regresijske analize internacionalizacija tudi napovedovala rezultate katerega od elementov kakovosti visokošolskih institucij. Vseeno se nam zdi skoraj nenavadno, da internacionalizacija v letu 2010 ni značilno povezana z nobenim od elementov kakovosti visokošolskih institucij, kot je to veljalo v časovnem obdobju 2007–2009. Razhajanje rezultatov v povezavi z internacionalizacijo v korelacijskih analizah bi (morebiti) lahko pripisali trenutnemu trendu v visokem šolstvu ali različnim elementom kakovosti visokošolskih institucij v obdobju 2007–2009 ter v letu 2010. Spremenljivki, ki sta se nanašali na ugled visokošolskih institucij s strani akademskega osebja in delodajalcev, s katerima je internacionalizacija (še posebno z ugledom visokošolskih institucij s strani delodajalcev) v obdobju 2007–2009 bila statistično značilno pozitivno povezana, v letu 2010 namreč nista bili vključeni. Poleg tega je bila odličnost poučevanja v obdobju 2007–2009 merjena z naslednjim kazalcem: razmerjem med številom (rednih in izrednih) študentov in številom akademskega osebja, medtem pa je bil ta kazalec v letu 2010 (znotraj elementa poučevanja) opredeljen kot razmerje med številom dodiplomskih študentov in številom akademskega osebja. Zato predvidevamo, da je merilo poučevanja v letu 2010, ki se razlikuje od merila, ki je bilo uporabljeno v obdobju 2007–2009, narekovalo tudi drugačne rezultate za področje poučevanja ter s tem (morebiti) tudi nično povezavo med

internacionalizacijo in poučevanjem, ki je drugače obstajala v obdobju 2007–2009. Poleg tega so bili vključeni kazalci kakovosti, kot so citati, inovacije, ki v primeru, da je internacionalizacija merjena zgolj z mednarodnim osebjem (in ne z mednarodnim akademskim osebjem), z mednarodnimi študenti dejansko nimajo nobene povezave.

Prav tako se nam na tem mestu pojavlja enak problem kot pri obdobju opazovanja 2007–2009, da je bilo v mednarodno osebje vključeno tudi osebje, ki opravlja strokovna in administrativna dela in nima nobenega vpliva na vsebino poučevanja kot tudi ne na izide raziskovanja. Če bi želeli pridobiti dejanske povezave med različnimi kazalci univerzitetne kakovosti, bi morali internacionalizacijo razširiti z dodatnimi kazalci (glej Brandenburg in Federkeil 2007, poglavje 6). Pri vplivih pa bi morali upoštevati kazalce, ki element internacionalizacije merijo kot vhodni proces, ostale elemente kakovosti pa z vidika izhoda ali izida. Razlike v rezultatih obeh korelacijskih analiz bi lahko pripisali tudi časovnemu intervalu oziroma dejstvu, da smo v okviru prve korelacijske analize proučevali časovno obdobje treh let (2007–2009), kjer lahko govorimo o trendu, v drugi korelacijski analizi pa smo obravnavali le podatke, ki so se nanašali na eno leto proučevanja. Če preverimo rezultate korelacijske analize med spremenljivkami proučevanja za vsako leto posebej (2007, 2008 in 2009) lahko ugotovimo, da določene povezave po posameznih letih, ki so se sicer pokazale v triletnem obdobju proučevanja, ne obstajajo. V povezavi z ugledom visokošolskih institucij s strani delodajalcev smo na podlagi treh let (2007–2009) ugotavljali, da se statistično značilno pozitivno povezuje z ugledom visokošolskih institucij s strani akademskega osebja, mednarodnim osebjem, mednarodnimi študenti in poučevanjem. Toda če pogledamo rezultate povezav med spremenljivkami v letu 2007, lahko opazimo, da ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev ni statistično značilno pozitivno povezan z odličnostjo poučevanja, kot to velja, če izvedemo korelacijsko analizo za vsa tri leta (2007–2009). Podobno se kaže tudi pri odličnosti raziskovanja, ki je bilo v obdobju 2007–2009 statistično značilno negativno povezano s spremenljivko, ki se je nanašala na mednarodno osebje. Zanimivo je, da pri korelacijski analizi, ki je bila izvedena za vsako leto posebej, tega ne opazimo. Glede na to lahko predvidevamo, da bi bili rezultati druge korelacijske analize drugačni, če bi analizo izvedli v letu 2012, ko bi obstajala možnost, da vključimo rezultate, ki se nanašajo na elemente kakovosti visokošolskih institucij za obdobje treh let. Kakorkoli, upoštevali bomo, da je korelacijska analiza, ki je bila izvedena na podlagi elementov kakovosti visokošolskih institucij (THE 2007–2009), pokazala, da obstajajo nekatere statistično značilne pozitivne

povezave med internacionalizacijo in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij. Tudi regresijska analiza je na podlagi elementov kakovosti visokošolskih institucij (THE 2007–2009) potrdila, da internacionalizacija napoveduje rezultate posameznih kazalcev kakovosti visokošolskih institucij.

#### 7.1.6.4 *Preverjanje hipoteze (H2) in raziskovalnega vprašanja (R1)*

V okviru prve stopnje raziskovanja smo si zastavili, da odgovorimo na raziskovalno vprašanje, ki se glasi: *»Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni?«*, ter da posledično potrdimo ali zavrnilo hipotezo: *»Na globalni ravni obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij.«* Na podlagi korelacijske analize, ki je bila izvedena na podlagi elementov kakovosti visokošolskih institucij (THE 2007–2009), ugotavljamo, da obstajajo nekatere statistično značilne pozitivne povezave med internacionalizacijo in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij, ki so statistično značilne na 0,01 ter na 0,05 ravni (dvostranski test). Spremenljivka mednarodno osebje je bila na primer na 0,01 ravni statistično značilno pozitivno povezana z dvema spremenljivkama, kot sta ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev (,211\*\*) ter mednarodni študenti (,609\*\*). Nadalje, mednarodni študenti so se na 0,01 ravni statistično značilno pozitivno povezovali s tremi spremenljivkami: ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev (,309\*\*), mednarodno osebje (,609\*\*) in odličnost poučevanja (,199\*\*). V povezavi z vplivi internacionalizacije na elemente kakovosti visokošolskih institucij na podlagi drugega, tretjega in četrtega regresijskega modela ugotavljamo, da internacionalizacija napoveduje rezultate spremenljivk, ki se nanašajo na ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev ter na odličnost poučevanja. Na podlagi predstavljenih povezav lahko zaključimo, da obstajajo statistično značilne povezave med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni ter s tem potrdimo hipotezi: *»Na globalni ravni obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij.«*

Vseeno moramo poudariti, da smo se soočili z nekaterimi statistično značilnimi negativnimi povezavami, ki se nanašajo predvsem na mednarodno osebje. Tovrstne rezultate smo



pripisovali temu, da je bilo v okviru kazalca internacionalizacije, ki se nanaša na mednarodno osebje, poleg akademskega osebja vključeno tudi osebje, ki opravlja strokovna in administrativna dela, ki pa nima nobenega neposrednega vpliva na vsebino in izide poučevanja in raziskovanja. Zato bi bili morda rezultati drugačni, če bi v okviru mednarodnega osebja bilo vključeno zgolj mednarodno akademsko osebje in raziskovalci. Poleg tega moramo še enkrat izpostaviti, da smo bili pri analizi omejeni z izborom kazalcev internacionalizacije visokega šolstva, ki jo je v okviru metodologije opredelil THE. Morebiti bi rezultati bili drugačni, če v okviru kazalcev internacionalizacije ne bi upoštevali samo mednarodnih študentov in mednarodnega osebja, temveč tudi druge kazalce, ki merijo stopnjo univerzitetne internacionalizacije v vseh njenih razsežnostih (internationalizacija poučevanja, internationalizacija raziskovanja, organizacijska podpora – glej poglavje 6.1). Takrat bi lahko govorili o dejanskih vplivih internacionalizacije visokega šolstva na posamezne elemente kakovosti visokošolskih institucij. Vendar pa tega ne smemo prehitro zaključevati. Na podlagi prve stopnje raziskovanja se nam namreč odpira spoznanje, da konkretne vplive internacionalizacije visokega šolstva lahko ugotavljamo le, če pod drobnogled vzamemo posamezno visokošolsko institucijo, njeno poslanstvo in cilje ter v skladu s tem oblikujemo kazalce posameznih elementov njenega delovanja. Kot predpogoj tega pa se seveda zastavlja zbiranje in spremljanje podatkov, ki se nanašajo na posamezne elemente ter ocenjevanje vplivov po določenem obdobju (pet do deset let), kot predlagata Brandenburg in Federkeil (2007). Ne glede na to, da pozitivno odgovarjamo na zastavljeno raziskovalno vprašanje in hipotezo, zaključujemo, da ugotavljanje vplivov internacionalizacije na kakovost visokošolskih institucij zahteva še veliko dodatnega proučevanja in raziskovanja, ki se nanašata predvsem na metodologijo merjenja. V nadaljevanju prehajamo na preverjanje predpostavke, da internationalizacija visokega šolstva vpliva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu kot tudi na kakovost visokošolskih institucij na nacionalni ravni (Slovenija).

## 7.2 Druga stopnja raziskovanja (nacionalna raven: Slovenija)

### 7.2.1 Metodološko-hipotetični okvir

Na drugi stopnji raziskovanja s pomočjo kvantitativne analize proučujemo vpliv internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu kot tudi na kakovost visokošolskih institucij. Izmed metod statističnega programa SPSS ter programa MS Excel smo izbrali različne statistične metode ter metode multivariatne analize,<sup>152</sup> s katerimi raziskujemo odgovor na raziskovalno vprašanje: *»Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij v slovenskem visokošolskem prostoru?«* ter preverjamo hipotezo: *»Na nacionalni ravni (Slovenija) obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu kot tudi med internacionalizacijo visokega šolstva ter kakovostjo visokošolskih institucij.«* Osnovni namen druge stopnje raziskovanja je s pomočjo statističnih metod ugotoviti, ali se kažejo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov (akademsko osebje) v slovenskem visokošolskem prostoru kot tudi med kakovostjo visokošolskih institucij.

V nadaljevanju podajamo vpogled v spremenljivke proučevanja, metodologijo statistične analize, raziskovalno vprašanje in hipotezo, strukturo vprašalnika, vzorec, metodo zbiranja podatkov in potek raziskave.

### 7.2.2 Opis spremenljivk in metodologija

V preglednici 7.19 predstavljamo spremenljivke proučevanja, ki jih obravnavamo na drugi stopnji raziskovanja.

---

<sup>152</sup> Za vsak konstrukt smo izvedli eksploratorno faktorsko analizo in pri tem uporabili faktorje, ki so bili pričakovani glede na teoretična izhodišča.

**Preglednica 7.19: Spremenljivke proučevanja**

Spremenljivke proučevanja
S1: Pomen, ki se pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva
S2: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva
S3: Koristi internacionalizacije visokega šolstva
S4: Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva
S5: Vključenost v internacionalizacijo izobraževanja (v zadnjih petih letih)
S6: Vpliv vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja na strokovni razvoj
S7: Pedagoški dosežki (v zadnjih petih letih)
S8: Vključenost v internacionalizacijo raziskovanja (v zadnjih petih letih)
S9: Vpliv vključenosti v internacionalizacijo raziskovanja na strokovni razvoj
S10: Raziskovalni dosežki (v zadnjih petih letih)
S11: Vključenost v internacionalizacijo izobraževanja/raziskovanja (v celotni akademski karieri)
S12: Vpliv vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj
S13: Univerza
S14: Fakulteta (področje delovanja – veda)
S15: Akademski naziv
S16: Obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces

V okviru deskriptivne analize s pomočjo frekvenčnih porazdelitev sprva opisujemo posamezno spremenljivko proučevanja ter na podlagi primerjave aritmetičnih sredin ugotavljamo, ali obstajajo statistično značilne razlike med posameznimi univerzami kot tudi med akademskimi področji (po Frascatijevi klasifikaciji)<sup>153</sup> visokošolskih institucij. Poleg tega ugotavljamo tudi, ali obstajajo statistično značilne razlike v rezultatih med različnimi nazivi akademskega osebja ter med časovnim obdobjem vključenosti akademskega osebja v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu. Nadalje z metodo korelacijske in regresijske analize analiziramo povezave in vplive med posameznimi spremenljivkami. Pri tem se zamejimo na raziskovanje povezav in odvisnosti (vplivov) le tistih ključnih spremenljivk (odvisnih in neodvisnih spremenljivk), s katerimi želimo odgovoriti na raziskovalno vprašanje drugega dela raziskovanja: *»Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij v slovenskem visokošolskem prostoru?«* Neodvisno spremenljivko predstavlja internacionalizacija visokega šolstva, odvisni spremenljivki pa razvoj človeških virov in kakovost visokošolskih institucij.

<sup>153</sup> Klasifikacija področij znanosti in tehnologije po Frascatsem priročniku (v nadaljevanju: FOS 2007): 1) naravoslovne vede, 2) tehniške in tehnološke vede, 3) medicinske in zdravstvene vede, 4) kmetijske vede, 5) družbene vede, 6) humanistične vede.

### 7.2.2.1 *Opredelitev neodvisne spremenljivke: internacionalizacija visokega šolstva*

Internationalizacija visokega šolstva predstavlja neodvisno spremenljivko, ki smo jo merili tako, da smo združili število vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja (S5) in število vključenosti v internacionalizacijo raziskovanja (S8).

**Preglednica 7.20: Internacionalizacija visokega šolstva (neodvisna spremenljivka)**

Internationalizacija visokega šolstva (neodvisna spremenljivka)	
<b>S5: Vključenost v internacionalizacijo izobraževanja (v zadnjih petih letih)</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Koordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali tuji visokošolski instituciji</li> <li>2. Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji</li> <li>3. Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji</li> <li>4. Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje</li> <li>5. Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece)</li> <li>6. Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)</li> <li>7. Članstvo v tujih akademijah ali drugih visokošolskih institucijah ali mednarodnih žirijah (umetniško delo)</li> </ol>	S5=[1..7]
<b>S8: Vključenost v internacionalizacijo raziskovanja (v zadnjih petih letih)</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani, ali projekti, v okviru katerih sodeluje več partnerjev iz različnih držav)</li> <li>2. Član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih</li> <li>3. Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)</li> <li>4. Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)</li> <li>5. Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih</li> <li>6. Članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij</li> </ol>	S8=[1..6]
<hr style="width: 20%; margin: 0 auto;"/> <b>INDEKS= (S5 + S8)=[1..13]</b>	

Če posplošimo, respondenti so lahko izbirali med sedmimi različnimi oblikami internacionalizacije izobraževanja ter med šestimi oblikami internacionalizacije raziskovanja, v katere so bili vpeti zadnjih pet let. Skupno število je tako obsegalo največ trinajst različnih oblik internacionalizacije visokega šolstva. To število predstavlja maksimum indeksa internacionalizacije visokega šolstva, ki ga je lahko dosegel posamezen respondent. Povedano drugače, višji je indeks vključenosti v različne oblike internacionalizacije visokega šolstva, večja mednarodna naravnost se kaže za posameznega respondenta.

Na tem mestu moramo pojasniti, zakaj smo se odločili za uporabo tovrstnega indeksa. Lahko bi na primer pri vsaki obliki internacionalizacije izobraževanja in raziskovanja uporabili tudi določeno vrednost oziroma pripisali določeno utež. Vendar se za to nismo odločili zaradi tega, ker lahko vsak posameznik drugače vrednoti posamezno obliko vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja in raziskovanja. Ta problem bi sicer lahko rešili tako, da bi upoštevali univerzitetna merila za izvolitev v naziv, ki različnim oblikam internacionalizacije visokega šolstva pripisujejo določene vrednosti oziroma točke. Vendar se težava kaže v neusklajenih posameznih univerzitetnih merilih oziroma univerzitetna merila, ki veljajo za Univerzo v Ljubljani, Univerzo v Mariboru in Univerzo na Primorskem, posameznim oblikam internacionalizacije visokega šolstva pripisujejo različne vrednosti. Na drugi strani bi težavo lahko rešili tudi s pomočjo eksplorativne študije ali z metodo fokusne skupine, na podlagi katere bi posameznim oblikam internacionalizacije visokega šolstva določili vrednosti, vendar se zaradi časovne omejenosti za to nismo odločili. Na podlagi navedenih okoliščin smo se zato odločili za indeks, ki smo ga predstavili v prejšnji preglednici. Vseeno se zavedamo, da enaka obravnava posameznih oblik internacionalizacije izobraževanja in raziskovanja morda predstavlja pomanjkljivost naše metode.

#### **7.2.2.2    *Opredelitev odvisnih spremenljivk: razvoj človeških virov in kakovost visokošolskih institucij***

Na drugi strani odvisni spremenljivki predstavljata razvoj človeških virov in kakovost visokošolskih institucij, ki ju opazujemo na podlagi štirih spremenljivk. To so: akademski naziv (S15) in obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu (S16) ter pedagoški dosežki (S7) in raziskovalni dosežki (S10). Prvi dve spremenljivki obravnavamo skupno kot razvoj človeških virov, s tretjo in četrto spremenljivko pa opredeljujemo kakovost visokošolskih institucij.

Razvoj človeških virov opazujemo na podlagi napredovanja v višji naziv. S to spremenljivko preverjamo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov. Da se povezave in odvisnost med neodvisno in odvisno spremenljivko kažejo, predvidevamo na podlagi univerzitetnih meril za izvolitev v akademski naziv kot tudi Minimalnih standardov za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010). Vseeno smo to želeli preveriti še na podlagi kvantitativne analize. Še preden smo se tega lahko lotili, smo morali

konstruirati novo spremenljivko (razvoj človeških virov), ki se nanaša na napredovanje v višji naziv. To smo storili tako, da smo za vsakega respondenta preverili trenutni akademski naziv (S15) in obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu (S16) ter na podlagi tega ugotovili, ali njegov trenutni akademski naziv kaže na uspešno napredovanje, kar v disertaciji razumemo kot razvoj človeških virov (odvisna spremenljivka). Pri preverjanju smo se zgledovali po Minimalnih standardih za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010), kjer je navedeno, da so posamezni visokošolski učitelji (razen rednih profesorjev) kot tudi visokošolski sodelavci izvoljeni v naziv za obdobje petih let. Izjema velja le za asistente, ki so izvoljeni za obdobje treh let. Na podlagi tega smo izračunali obdobja rednih napredovanj v višji naziv. Zaključimo lahko, da se lahko v najvišji akademski naziv (visokošolski učitelj – redni profesor) izvoli osebje, ki v pedagoškem in raziskovalnem procesu sodeluje 18 let (lahko seveda tudi že prej). Podlago za to predstavlja naslednji izračun: asistent (3 leta) + višji predavatelj (5 let) + docent (5 let) + izredni profesor (5) let = 18 let. Po tem izračunu je bila konstruirana nova spremenljivka (razvoj človeških virov), v okviru katere so bili respondenti uvrščeni v tri skupine. Uvrščanje akademskega osebja glede na napredovanje v višji naziv je bilo izvedeno na podlagi naslednjega prikaza.

**Preglednica 7.21: Razvoj človeških virov (odvisna spremenljivka)**

Obdobje izvolitve	Akademski naziv	Obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces	Razvoj človeških virov
3	asistent	1–3 let	neuvrščeni
3	asistent	4–6 let	2. skupina
3	asistent	nad 6 let	1. skupina
5	višji predavatelj	1–8 let	3. skupina
5	višji predavatelj	9–13 let	2. skupina
5	višji predavatelj	nad 13 let	1. skupina
5	docent	1–13 let	3. skupina
5	docent	14–18 let	2. skupina
5	docent	nad 18 let	1. skupina
5	izredni profesor	1–18 let	3. skupina
5	izredni profesor	19–23 let	2. skupina
5	izredni profesor	nad 23 let	1. skupina
5	redni profesor		3. skupina

Prva skupina predstavlja akademsko osebje, ki sodeč po nazivu in obdobju vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu ni napredovalo v višji naziv že več let.

Druga skupina predstavlja akademsko osebje, ki je bilo po našem izračunu prvič ponovno izvoljeno v isti naziv. Tretja skupina predstavlja akademsko osebje, ki je redno ali celo predčasno napredovalo v višji naziv. Pri tem moramo poudariti, da smo pri uvrščanju v skupine izključili akademsko osebje z nazivom asistent, ki so označili, da so v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu vključeni 1–3 leta. Ta odločitev izhaja iz tega, da zanje ne moremo predvideti, ali bodo po izteku tega naziva napredovali v višji naziv ali ne.

Pri kakovosti visokošolskih institucij smo enako kot pri internacionalizaciji visokega šolstva konstruirali indeks, ki je sestavljen iz pedagoških in raziskovalnih dosežkov. Za pedagoške dosežke smo indeks izračunali tako, da smo za vsakega respondenta sešteli vse pedagoške dosežke. Enako velja tudi za raziskovalne dosežke. Na tem mestu se kaže glavna omejitev druge stopnje raziskovanja. Obstaja verjetnost, da so respondenti le približno ocenjevali pedagoške in raziskovalne dosežke, ki so jih dosegli v zadnjih petih letih (podatkov, ki so jih vnesli, niso primerjali z dejanskimi podatki). Temu bi se sicer lahko izognili tako, da bi dejanske podatke, ki se nanašajo na pedagoške in raziskovalne dosežke posameznega respondenta, pridobili prek javnih evidenc, s katerimi razpolagajo Kooperativni online bibliografski sistem in servisi (v nadaljevanju: COBISS), Institut informacijskih znanosti (v nadaljevanju: IZUM) in Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (v nadaljevanju: ARRS). Vendar v tem primeru ne bi šlo več za zagotavljanje anonimnosti, ki se nanaša na sodelovanje v raziskavi. Poleg tega bi se raziskave lahko lotili tudi na drugi način – z izvedbo spletnega vprašalnika, v katerem bi respondente prosili, da se razkrijejo. Vendar smo se v primeru tovrstnega postopanja spraševali o odzivnosti akademskega osebja za sodelovanje v raziskavi. Na podlagi povedanega smo se zato odločili, da izvedemo raziskavo, s katero bomo zagotovili anonimnost respondentov in si tako zagotovili večjo odzivnost, kot bi si jo sicer. Slabost te odločitve se seveda kaže v tem, da so pedagoški in raziskovalni dosežki verjetno zgolj približni in ne natančni.

**Preglednica 7.22: Kakovost visokošolskih institucij (odvisna spremenljivka)**

Kakovost visokošolskih institucij (odvisna spremenljivka)	
<p><b>S7: Pedagoški dosežki (v zadnjih petih letih)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Zaključena mentorstva pri diplomah</li> <li>Zaključena mentorstva pri magisterijih</li> <li>Zaključena mentorstva ali somentorstva pri doktoratih</li> <li>Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih ali doktoratih, nagrajenih z javnim priznanjem</li> <li>Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih in doktoratih tujim študentom</li> <li>Objave recenziranih univerzitetnih učbenikov</li> <li>Priprava pedagoških pripomočkov ali študijskih gradiv s strokovno, pedagoško in metodično vrednostjo</li> <li>Sodelovanje pri razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces</li> <li>Nagrade in priznanja za pedagoško, strokovno ali umetniško delo</li> </ol> <p style="text-align: right;">S7=[1..9]</p>	
<p><b>S10: Raziskovalni dosežki (v zadnjih petih letih)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Objave znanstvenih monografij</li> <li>Objave samostojnih znanstvenih sestavkov v znanstvenih monografijah</li> <li>Dokumentirani objavljeni referati na (domačih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih</li> <li>Citati v znanstveni literaturi</li> <li>Objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z IF&gt;0 ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami</li> <li>Objave znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah</li> <li>Nagrade in priznanja za znanstveno-raziskovalno in razvojno delo</li> <li>Javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru</li> </ol> <p style="text-align: right;">S10=[1..8]</p>	
<hr/> <p><b>INDEKS= (S7+S10)= [1..17]</b></p>	

Po opravljeni konstrukciji neodvisne spremenljivke ter odvisnih spremenljivk smo s pomočjo korelacijske in regresijske analize preverjali povezave med njimi in morebitne odvisnosti (vplive) ter poskusili odgovoriti na raziskovalno vprašanje (R2) in hipotezo (H3).

**Preglednica 7.23: Raziskovalno vprašanje in hipoteza na drugi stopnji raziskovanja: nacionalna raven (Slovenija)**

Raziskovalno vprašanje	Spremenljivke (korelacijska in regresijska analiza)
<p><b>2. raziskovalno vprašanje (R2):</b> Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij v slovenskem visokošolskem prostoru?</p>	<p>X1: Internacionalizacija visokega šolstva (neodvisna spremenljivka) Y1: Razvoj človeških virov (odvisna spremenljivka) Y2: Kakovost visokošolskih institucij (odvisna spremenljivka)</p>
<p><b>H3: Na nacionalni ravni (Slovenija) obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu kot tudi med internacionalizacijo visokega šolstva ter kakovostjo visokošolskih institucij.</b></p>	



### 7.2.3 Struktura vprašalnika

Spletni vprašalnik je bil sestavljen iz 15 vprašanj, ki so bila razdeljena v pet tematskih sklopov. Prvi tematski sklop je vseboval štiri vprašanja in se je nanašal na stališča o internacionalizaciji visokega šolstva. Prvo vprašanje se je navezovalo na pomen, ki ga akademsko osebje pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva. S pomočjo Likertove lestvice so respondenti opredelili pomen (1 = nima pomena, 2 = nizek pomen, 3 = srednji pomen, 4 = visok pomen, 5 = zelo visok pomen), ki ga pripisujejo internacionalizaciji visokega šolstva. Pri drugem vprašanju smo respondente prosili, da se opredelijo glede motivov, ki vodijo internacionalizacijo visokega šolstva na visokošolski instituciji, na kateri delujejo. Med motive smo glede na teoretični okvir disertacije uvrstili: družbeno-kulturne motive, politične motive, gospodarske motive ter akademske motive. Pri vsakem od navedenih motivov so se respondenti s pomočjo Likertove lestvice opredelili (1 = sploh se ne strinjam, 2 = se ne strinjam, 3 = delno se ne in delno se strinjam, 4 = se strinjam, 5 = zelo se strinjam), kateri motiv po njihovem mnenju vodi internacionalizacijo visokega šolstva na instituciji, na kateri delujejo. Tretje vprašanje se je nanašalo na koristi internacionalizacije visokega šolstva. Med različnimi trditvami,<sup>154</sup> ki se nanašajo na koristi obravnavanega koncepta, so se respondenti s pomočjo Likertove lestvice opredelili, s katerimi trditvami se strinjajo in s katerimi ne. V nadaljevanju je akademsko osebje izražalo svoja stališča o posameznih trditvah, ki so se nanašale na nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva, kot so: 1) pretirana uporaba angleškega jezika v poučevanju, 2) zmanjšanje kakovosti izobraževanja, 3) zmanjšanje kakovosti raziskovanja, 4) komercializacija programov izobraževanja, 5) beg možganov, 6) nevarnost ne obstaja.

Drugi tematski sklop se je nanašal na vključenost v internacionalizacijo izobraževanja in je vseboval dve vprašanji. Med različnimi vlogami,<sup>155</sup> ki predstavljajo vključenost v internacionalizacijo izobraževanja v zadnjih petih letih, smo respondente prosili, da s pomočjo Likertove lestvice (0 = brez vpliva, 1 = zelo nizek vpliv, 2 = nizek vpliv, 3 = srednji vpliv, 4 =

---

<sup>154</sup> 1) Vpliva na osebni in strokovni razvoj študentov, 2) vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja, 3) povečuje prihodek institucije, 4) povečuje mednarodni ugled institucije, 5) izboljšuje kakovost izobraževanja, 6) izboljšuje kakovost raziskovanja, 7) ne prinaša nobenih koristi.

<sup>155</sup> 1) Koordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji, 2) nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji, 3) nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji, 4) prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje, 5) gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece), 6) gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več), 7) članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo).

visok vpliv, 5 = zelo visok vpliv) za vsako od oblik internacionalizacije izobraževanja ocenijo, kakšen vpliv je imela na njihov strokovni razvoj na področju izobraževanja. To vprašanje je imelo dva namena. Prvi namen je bil, da zberemo mnenja akademskega osebja, ki se nanašajo na oceno, v kolikšni meri posamezna oblika internacionalizacije izobraževanja vpliva na njihov strokovni razvoj, ter drugi, da ugotovimo stopnjo vključenosti posameznega respondenta v internacionalizacijo izobraževanja v zadnjih petih letih. Pri slednjem vprašanju smo respondente prosili, da s pomočjo drsnika kvantificirajo pedagoške dosežke,<sup>156</sup> ki smo jih povzeli po Minimalnih standardih za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010).

Tretji tematski sklop vprašanj je obravnaval vključenost v internacionalizacijo raziskovanja. Med različnimi vlogami,<sup>157</sup> ki predstavljajo vključenost v internacionalizacijo raziskovanja v zadnjih petih letih, smo respondente prosili, da se s pomočjo Likertove lestvice (0 = brez vpliva, 1 = zelo nizek vpliv, 2 = nizek vpliv, 3 = srednji vpliv, 4 = visok vpliv, 5 = zelo visok vpliv) opredelijo, katera oblika internacionalizacije raziskovanja je imela vpliv na njihov strokovni razvoj. Tudi to vprašanje je imelo dva namena. Prvi namen je bil, da zberemo stališča akademskega osebja, ki se nanašajo na oceno, v kolikšni meri posamezna oblika internacionalizacije raziskovanja vpliva na njihov strokovni razvoj, ter drugi, da ugotovimo stopnjo vključenosti posameznega respondenta v internacionalizacijo raziskovanja v zadnjih petih letih. Pri slednjem vprašanju smo respondente prosili, da s pomočjo drsnika kvantificirajo raziskovalne dosežke,<sup>158</sup> ki smo jih povzeli po Minimalnih standardih za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010).

---

<sup>156</sup> 1) Zaključena mentorstva pri diplomah, 2) zaključena mentorstva pri magisterijih, 3) zaključena mentorstva ali somentorstva pri doktoratih, 4) zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih ali doktoratih nagrajenih z javnim priznanjem, 5) zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih, doktoratih tujim študentom, 6) objave recenziranih univerzitetnih učbenikov, 7) priprava pedagoških pripomočkov ali študijskih gradiv s strokovno, pedagoško in metodično vrednostjo, 8) sodelovanje pri razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces, 9) nagrade in priznanja za pedagoško, strokovno ali umetniško delo.

<sup>157</sup> 1) Koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani, ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav), 2) član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih, 3) vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece), 4) vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več), 5) članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih, 6) članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij.

<sup>158</sup> 1) Objave znanstvenih monografij, 2) objave samostojnih znanstvenih sestavkov v znanstvenih monografijah, 3) dokumentirani objavljeni referati na (domaćih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih, 4) citati v znanstveni literaturi, 5) objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z IF>0 ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami, 6) objave znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah, 7) nagrade in priznanja za znanstveno, raziskovalno-razvojno delo, 8) javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru.

Četrty tematski sklop se je nanašal na vplive internacionalizacije visokega šolstva na osebni razvoj akademskega osebja. Respondente smo prosili, da s pomočjo Likertove lestvice (0 = brez vpliva, 1 = zelo nizek vpliv, 2 = nizek vpliv, 3 = srednji vpliv, 4 = visok vpliv, 5 = zelo visok vpliv) ocenijo vplive, ki jih je imela posamezna oblika internacionalizacije izobraževanja in/ali raziskovanja na njihov osebni razvoj. S tem vprašanjem smo želeli ugotoviti, kateri od oblik internacionalizacije akademsko osebje pripisuje največji vpliv na njihov osebni razvoj ter v katere oblike internacionalizacije so bili respondenti vključeni od začetka akademske kariere. Pri tem se nismo omejevali na obdobje zadnjih petih let, kot je to veljalo pri drugem in tretjem tematskem sklopu vprašanj.

Peti tematski sklop se je navezoval na demografske podatke. Pri desetem vprašanju so respondenti navedli univerzo, na kateri so zaposleni. Enajsto vprašanje se je nanašalo na področje delovanja fakultete, na kateri delujejo. V okviru tega vprašanja so lahko respondenti izbirali med področji znanosti in tehnologije po FOS 2007. Pri dvanajstem vprašanju so respondenti navedli trenutni akademski naziv. Nazive smo povzeli po Minimalnih standardih za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010). V skladu s tem dokumentom smo med visokošolske učitelje uvrstili: redne profesorje, izredne profesorje, docente, višje predavatelje, predavatelje in lektorje. Med visokošolske sodelavce smo uvrstili: asistente, bibliotekarje, strokovne svetnike, višje strokovne sodelavce, strokovne sodelavce, učitelje veščin in mlade raziskovalce.<sup>159</sup> Med znanstvene sodelavce smo uvrstili: znanstvene svetnike, višje znanstvene sodelavce in znanstvene sodelavce. Trinajsto vprašanje se je nanašalo na obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu. Ta odgovor smo želeli pridobiti zaradi dveh različnih razlogov. Prvič zato, da ugotovimo obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu, in drugič, da s pomočjo Minimalnih standardov za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010), ki opredeljujejo obdobje delovanja v določenem akademskem nazivu, ugotovimo, kakšno je bilo napredovanje posameznega respondenta, upoštevajoč naziv in obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu. Pri štirinajstem vprašanju smo respondente prosili, da med področji znanosti in tehnologije po FOS 2007 izberejo tisto področje, ki ga raziskujejo, poučujejo. Vprašanje se je nanašalo na področje delovanja respondenta in ne na področje

---

<sup>159</sup> Mlade raziskovalce smo naknadno vključili v skupino asistent.

delovanja fakultete, na kateri so zaposleni.<sup>160</sup> Pri zadnjem, petnajstem vprašanju smo respondentom omogočili, da zapišejo morebitne predloge, pobude ali pomisleke v povezavi s tematiko internacionalizacije visokega šolstva. Odgovore na to vprašanje smo obdelali po metodi kvalitativne analize.

#### 7.2.4 Opis vzorca

Ciljno populacijo v raziskavi predstavlja akademsko osebje, ki je zaposleno na javnih univerzah v Sloveniji ter je v skladu z univerzitetnimi merili posameznih univerz izvoljeno v naziv visokošolskega učitelja, visokošolskega sodelavca ali znanstvenega delavca. Populacija je krajevno omejena na slovenski visokošolski prostor oziroma obravnavo visokošolskih institucij, ki so bile na dan 31. 12. 2010 (časovna opredelitev) vključene v Univerzo v Ljubljani, Univerzo v Mariboru, Univerzo na Primorskem ter na ta dan vpisane v razvid visokošolskih zavodov pri Ministrstvu za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo Republike Slovenije (v nadaljevanju: MVZT). Obravnavo visokošolskih institucij, ki so vključene v Univerzo v Novi Gorici kot tudi Evro-sredozemsko univerzo (v nadaljevanju: EMUNI univerza) smo pustili ob strani zaradi tega, ker kontakti akademskega osebja na spletnih straneh niso dosegljivi. Zakon o varstvu osebnih podatkov (v nadaljevanju: ZVOP-1; Ur. l. RS 94/2007) pa ne dovoljuje, da bi se kontakti, ki niso javno objavljeni na spletnih straneh visokošolskega zavoda, lahko pridobili od vodstva institucije. Prav tako smo zanemarili obravnavo samostojnih visokošolskih zavodov, ki delujejo v Sloveniji. Ta odločitev izhaja iz enakega razloga, ki smo ga navedli za Univerzo v Novi Gorici ter za EMUNI univerzo kot tudi dejstva, da je določen del akademskega osebja, ki sodeluje v pedagoškem in raziskovalnem procesu na samostojnih visokošolskih zavodih, redno zaposlen na javnih visokošolskih institucijah, zaradi česar bi lahko prihajalo do podvajanja odgovorov. Poleg tega razlog, da smo zanemarili samostojne visokošolske zavode, leži tudi v tem, da se je večina trenutno obstoječih zavodov ustanovila šele v zadnjih treh letih. Izhajajoč iz podatkov MVZT (2010a, 93) ugotavljamo, da je v študijskem letu 2006/07 v Sloveniji delovalo 11 samostojnih visokošolskih zavodov, medtem ko jih je v juniju 2010 v razvid pri MVZT bilo vpisanih že 30. Ker je naše stališče, da je internacionalizacija visokega šolstva proces ter da vključenost v internacionalizacijo visokega šolstva zahteva določen čas, da se pokažejo dosežki, ki sodijo na področje izobraževanja in raziskovanja, smo se zaradi prekratkega

---

<sup>160</sup> Glede na to, da se je pri obdelavi podatkov izkazalo, da med področji delovanja akademskega osebja in področji delovanja fakultete ni večjih odstopanj, smo odgovore na štirinajsto vprašanje zanemarili ter obravnavali zgolj področja delovanja fakultet.

obdobja delovanja večine samostojnih visokošolskih zavodov odločili, da le-teh v raziskavo ne vključimo.

Na podlagi povedanega naš vzorec predstavlja akademsko osebje, ki deluje na Univerzi v Ljubljani, Univerzi v Mariboru in Univerzi na Primorskem ter so kontaktni naslovi zaposlenih (elektronska pošta) javno objavljeni na visokošolski instituciji, na kateri delujejo. V vzorec je bilo tako vključenih 2.996 predstavnikov akademskega osebja z Univerze v Ljubljani, 1.252 predstavnikov akademskega osebja z Univerze v Mariboru in 583 predstavnikov akademskega osebja z Univerze na Primorskem. Skupno je bilo v vzorec zajetih 4.831 predstavnikov akademskega osebja. Glede na podatek Statističnega urada RS (v nadaljevanju: SURS) (2010), ki kaže, da je v študijskem letu 2009/10 na univerzah v Sloveniji v pedagoškem procesu sodelovalo 7.290 predstavnikov akademskega osebja,<sup>161</sup> lahko ugotovimo, da smo v vzorec vključili 66,3 % akademskega osebja, ki deluje na univerzah v Sloveniji.

#### **7.2.5 Metoda zbiranja podatkov**

Kot metodo zbiranja podatkov smo izbrali spletno anketiranje. Preden smo se lotili priprave spletnega vprašalnika, smo pregledali literaturo na temo programskih orodij, identificirali najpogostejše napake pri izdelavi spletnih vprašalnikov ter pregledali, katera programska orodja za tovrstno storitev obstajajo na trgu. Po pregledu obsežnega nabora ponudnikov različnih programskih orodij za izdelavo spletnega vprašalnika smo se odločili za ponudnika LimeSurvey iz Nemčije. Odločitev izhaja iz razloga časovne neomejenosti zbiranja podatkov s pomočjo programskega orodja, nizkih stroškov ter različnih funkcionalnosti, ki jih programsko orodje podpira. Te so: 1) možnost priprave spletnega vprašalnika in zbiranje podatkov na spletnem strežniku ponudnika programskega orodja, 2) samodejno vabljenje respondentov, ki so izbrani v vzorec k sodelovanju v raziskavi (naslove elektronskih pošt respondentov smo vnesli z uvozom datoteke s seznamom), 3) upravljanje dostopa do vprašalnika (vsakemu respondentu posebej je bila podeljena koda za dostop do spletnega vprašalnika, s čimer smo preprečili večkratno odgovarjanje na spletni vprašalnik ali zlorabo povezave do spletnega vprašalnika), 4) zbiranje podatkov (podatki so se samodejno shranjevali v podatkovni bazi na spletnem strežniku, pri čemer smo lahko kadarkoli spremljali

---

<sup>161</sup> Upoštewane so: Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Univerza v Novi Gorici.

in nadzorovali celoten proces zbiranja podatkov), 5) prenos podatkov za analizo (podatke je bilo mogoče že med samim zbiranjem analizirati oziroma jih prenašati v aplikacije za izdelavo in analizo podatkov (SPSS, Excel). Pri uporabi programskega orodja za spletno anketiranje in pripravi spletnega vprašalnika smo tako po (Lozar Manfreda in drugi 2006) sledili določenim korakom: oblikovanje spletnega vprašalnika z uporabo uporabniškega vmesnika programskega paketa, testiranje vprašalnika (pilotna študija), objava vprašalnika na spletnem strežniku, vabljenje respondentov k sodelovanju, omogočanje dostopa respondentov do izpolnjevanja vprašalnika, zbiranje podatkov v podatkovno bazo in prenos podatkov za analizo v programski orodji SPSS in Excel.

#### 7.2.6 Potek raziskave

V mesecu marcu 2011 smo na 4.831 elektronskih naslovov akademskega osebja poslali povabilo za sodelovanje v raziskavi. Na povabilo se je odzvalo 410 respondentov. Štirje respondenti so vprašalnik izpolnili pomanjkljivo, zato smo njihove odgovore zanemarili. Podatkovna baza tako vključuje 406 enot oziroma v raziskavi je skupno sodelovalo 406 respondentov. Glede na število poslanih povabil za sodelovanje v raziskavi in ustrezno izpolnjenih vprašalnikov ugotavljamo, da gre za 8,4 % odziv akademskega osebja. Natančneje, v raziskavi je z Univerze v Ljubljani sodelovalo 268 respondentov (8,9 % odziv), z Univerze v Mariboru 88 respondentov (7,0 % odziv) in z Univerze na Primorskem 45 respondentov (7,7 % odziv). Če odziv akademskega osebja primerjamo s podatkom SURS (2010), ki navaja, da je v študijskem letu 2009/10 na univerzah v Sloveniji v pedagoškem procesu sodelovalo 7.290 predstavnikov akademskega osebja, lahko ugotovimo, da obseg podatkovne baze, ki jo analiziramo, kaže na 6 % odziv. Z Univerze v Ljubljani se je odzvalo 6,7 % akademskega osebja,<sup>162</sup> z Univerze v Mariboru 7,9 %<sup>163</sup> in z Univerze na Primorskem 9,5 %.<sup>164</sup> 5 respondentov se žal ni opredelilo, na kateri slovenski univerzi so vključeni v pedagoški in raziskovalni proces.

<sup>162</sup> V poslovnem poročilu Univerze v Ljubljani je zapisano, da je bilo v letu 2009 na Univerzi v Ljubljani zaposlenih (N=4.025) predstavnikov akademskega osebja (visokošolski učitelji, visokošolski sodelavci, raziskovalci in strokovni sodelavci) (UL 2010, 209–210).

<sup>163</sup> V letnem poročilu Univerze v Mariboru je zapisano, da je bilo v letu 2010 na Univerzi v Mariboru zaposlenih (N=1.116) predstavnikov akademskega osebja (visokošolski učitelji, visokošolski sodelavci, raziskovalci in strokovni sodelavci) (UM 2011, 287–288).

<sup>164</sup> V letnem poročilu Univerze na Primorskem je zapisano, da je bilo v letu 2010 na Univerzi na Primorskem zaposlenih (N=476) predstavnikov akademskega osebja (visokošolski učitelji, visokošolski sodelavci, raziskovalci in strokovni sodelavci) (UP 2011, 223–225).

**Preglednica 7.24: Opis podatkovne baze glede na univerze**

		Vzorec	Odziv v N	Odziv v %	LP (2009/10) <sup>165</sup>	Odziv v % glede na LP
Veljavni odgovori	Univerza v Ljubljani	2.996	268	8,9	4.025	6,7
	Univerza v Mariboru	1.252	88	7,0	1.116	7,9
	Univerza na Primorskem	583	45	7,7	476	9,5
	Skupaj	4.831	410	8,5	5.617	7,1
Manjkajoče vrednosti		/	5	0,1	/	0,1
Skupaj		4.831	406	8,4	5.617	7,2

**Preglednica 7.25: Opis podatkovne baze glede na področja delovanja fakultet po FOS 2007**

		N	%
Veljavni odgovori	Naravoslovne vede	54	13,3
	Tehniške in tehnološke vede	91	22,4
	Medicinske in zdravstvene vede	34	8,4
	Kmetijske vede <sup>166</sup>	5	1,2
	Družbene vede	141	34,7
	Humanistične vede	73	18,0
	Skupaj	398	98,0
Manjkajoče vrednosti		8	2,0
Skupaj		406	100

Ko preverjamo odziv akademskega osebja glede na področje delovanja fakultet po FOS 2007, lahko ugotovimo, da je v raziskavi sodelovalo 54 respondentov, ki delujejo na fakultetah, ki sodijo v naravoslovne vede, 91 respondentov s fakultet, ki sodijo v tehniške in tehnološke vede, 34 respondentov s fakultet, ki sodijo v medicinske in zdravstvene vede, 5 respondentov s fakultet, ki sodijo v kmetijske vede, 141 respondentov s fakultet, ki sodijo v družbene vede ter 73 respondentov, ki delujejo na fakultetah, ki jih po FOS 2007 lahko uvrstimo v humanistične vede. Glede na frekvenčno porazdelitev, ki se nanaša na naziv akademskega osebja, ugotavljamo, da podatkovna baza zajema 284 visokošolskih učiteljev, 103 visokošolske sodelavce in 4 znanstvene delavce. 15 respondentov žal ni odgovorilo na vprašanje o nazivu.

<sup>165</sup> Letna ali poslovna poročila univerz (Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem), kjer so navedeni podatki glede števila zaposlenega akademskega osebja.

<sup>166</sup> Interpretacijo podatkov, ki se nanašajo na fakultete, ki sodijo v kmetijske vede, smo zaradi skromnega odziva (N=5) v analizi zanemarili.

**Preglednica 7.26: Opis podatkovne baze glede na akademske nazive**

		N	%
Veljavni odgovori	Visokošolski učitelj	284	70,0
	Visokošolski sodelavec	103	25,4
	Znanstveni delavec <sup>167</sup>	4	1,0
	Skupaj	391	96,3
Manjkajoče vrednosti		15	3,7
Skupaj		406	100

Med posameznimi nazivi je v raziskavi največje število akademskega osebja sodelovalo z nazivom docent (N=112), asistent (N=96) in znanstveni sodelavec (N=3).

**Preglednica 7.27: Opis podatkovne baze glede na nazive visokošolskih učiteljev, visokošolskih sodelavcev in znanstvenih delavcev**

		N	%
Veljavni odgovori	Redni profesor	64	15,8
	Izredni profesor	67	16,5
	Docent	112	27,6
	Višji predavatelj	21	5,2
	Predavatelj	13	3,2
	Lektor	7	1,7
	Asistent	96	23,6
	Bibliotekar	4	1,0
	Višji strokovni sodelavec	1	0,2
	Strokovni sodelavec	2	0,5
	Višji znanstveni sodelavec	1	0,2
	Znanstveni sodelavec	3	0,7
	Skupaj	391	96,3
	Manjkajoče vrednosti		15
Skupaj		406	100

### 7.2.7 Rezultati

Na podlagi deskriptivne statistične analize in frekvenčnih porazdelitev sprva ugotavljamo, kakšni so rezultati spremenljivk proučevanja ter kakšne so povezave in razlike med vrednostmi aritmetičnih sredin spremenljivk proučevanja. V nadaljevanju se osredotočamo na obravnavo povezav in odvisnosti med neodvisno spremenljivko in odvisnima spremenljivkama.

<sup>167</sup> Interpretacijo podatkov, ki se nanašajo na znanstvene delavce, smo zaradi skromnega odziva (N=4) v analizi zanemarili.



### 7.2.7.1 Deskriptivna analiza

#### 7.2.7.1.1 Pomen internacionalizacije visokega šolstva

V tem vsebinskem sklopu obravnavamo pomen, ki ga akademsko osebje pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva, ter ugotavljamo povezave in razlike med posameznimi univerzami, področji delovanja fakultet po FOS 2007 ter nazivi akademskega osebja. Na podlagi frekvenčnih porazdelitev stopnje pomembnosti ugotavljamo, da večina akademskega osebja pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva visok pomen (43,8 %) ali zelo visok pomen (31,5 %). Zaključimo lahko, da 75,3 % akademskega osebja, ki je sodelovalo v raziskavi in deluje na Univerzi v Ljubljani, Univerzi v Mariboru in Univerzi na Primorskem, pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva visok ali zelo visok pomen. Le 3 % respondentov oziroma (N=12) je internacionalizaciji visokega šolstva pripisalo, da le-ta nima pomena ali da ima nizek pomen.

Preglednica 7.28: Pomen internacionalizacije visokega šolstva

Pomen internacionalizacije visokega šolstva		N	%
Veljavni odgovori	Nima pomena	2	0,5
	Nizek pomen	10	2,5
	Srednji pomen	85	20,9
	Visok pomen	178	43,8
	Zelo visok pomen	128	31,5
	Skupaj	403	99,3
Manjkajoče vrednosti		3	0,7
Skupaj		406	100

Pri ugotavljanju razlik glede vrednosti aritmetičnih sredin, ki se nanašajo na pomen internacionalizacije visokega šolstva po posameznih univerzah, ugotavljamo, da tako Univerza v Ljubljani ( $\mu X=4,04$ ) kot Univerza v Mariboru ( $\mu X=4,05$ ) in Univerza na Primorskem ( $\mu X=4,02$ ) pripisujejo internacionalizaciji visokega šolstva visok pomen (glej priloga B – preglednica B.1). S pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA), v okviru katere smo sprva z Levenovim preizkusom ugotovili, da so variance med univerzami enake, smo naknadno s pomočjo F-preizkusa spoznali, da je statistična značilnost ( $p \geq 0,05$ ), kar pomeni, da med univerzami ni statistično značilnih razlik glede pomena, ki ga pripisujejo internacionalizaciji visokega šolstva.

Nekoliko manjša odstopanja v vrednostih aritmetičnih sredin, ki se nanašajo na pomen internacionalizacije visokega šolstva, lahko opazimo pri področjih delovanja fakultet. Vrednosti aritmetičnih sredin namreč kažejo, da največji pomen (visok pomen) internacionalizaciji visokega šolstva pripisujejo fakultete, ki sodijo v družbene vede ( $\mu X=4,14$ ), sledijo fakultete, ki sodijo v naravoslovne vede ( $\mu X=4,13$ ), in fakultete, ki sodijo v medicinske ali zdravstvene vede ( $\mu X=4,09$ ). Nekoliko manjši pomen internacionalizaciji visokega šolstva pripisujejo fakultete, ki sodijo v tehniške in tehnološke vede ter humanistične vede (glej priloga B – preglednica B.1). Če primerjamo vrednosti aritmetičnih sredin po fakultetah, bi lahko splošno, da največji pomen internacionalizaciji visokega šolstva pripisujejo fakultete s področja družbenih ved in naravoslovnih ved, nekoliko manjši pomen pa ji pripisujejo fakultete s področja humanističnih ter tehniških in tehnoloških ved. Kljub temu smo v okviru analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotovili, da med področji delovanja fakultet ni statistično značilnih razlik glede pomena, ki ga pripisujejo internacionalizaciji visokega šolstva.

Do manjših odstopanj v vrednostih aritmetičnih sredin, ki se nanašajo na pomen internacionalizacije visokega šolstva prihaja tudi med posameznimi nazivi akademskega osebja (glej priloga B – preglednica B.1). Visokošolski učitelji na primer pripisujejo internacionalizaciji visokega šolstva večji pomen ( $\mu X=4,09$ ) kot visokošolski sodelavci ( $\mu X=3,94$ ) in znanstveni delavci ( $\mu X=3,50$ ). Kot zanimivost naj navedemo, da ji med visokošolskimi učitelji največji pomen pripisujejo predavatelji ( $\mu X=4,31$ ), med visokošolskimi sodelavci pa asistenti ( $\mu X=3,96$ ). Podatek, ki se nanaša na razlike v pomenu, ki se pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva s strani visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev, bi lahko pripisali dejstvu, da med visokošolske učitelje sodijo posamezniki, ki v večini primerov v pedagoškem in raziskovalnem procesu delujejo daljše časovno obdobje kot visokošolski sodelavci in imajo zato več izkušenj z različnimi oblikami internacionalizacije visokega šolstva kot slednji. Vendar moramo to predpostavko zavrniti. V okviru analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom namreč ugotavljamo, da med posameznimi nazivi akademskega osebja ni statistično značilnih razlik v pomenu, ki ga pripisujejo internacionalizaciji visokega šolstva, kot tudi ne med obdobjem vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu. Slednje se kaže tudi na podlagi vrednosti aritmetičnih sredin. Akademske osebje, ki je v pedagoški in raziskovalni proces vključeno 1–20 let, pripisuje internacionalizaciji visokega šolstva enak pomen

( $\mu X=4,05$ ) kot akademsko osebje, ki je v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu vključeno 21–40 let ( $\mu X=4,06$ ).

#### 7.2.7.1.2 *Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva*

Izmed štirih različnih motivov (družbeno/kulturni, politični, gospodarski, akademski), ki lahko vodijo internacionalizacijo visokega šolstva na institucionalni ravni (fakultete), ugotavljamo, da se najvišja vrednost aritmetične sredine kaže za akademski motiv. S tem se popolnoma strinja 55,7 % akademskega osebja, sledijo družbeno-kulturni motivi (popolnoma se strinja 22,2 % akademskega osebja), gospodarski motivi (popolnoma se strinja 14,5 % akademskega osebja) in politični motivi, s čimer se popolnoma strinja 9,9 % akademskega osebja.

**Preglednica 7.29: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva**

Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva	N	$\mu x$	
	Stat.	Stat.	SE
Akademski motivi	398	4,40	,042
Družbeno/kulturni motivi	395	3,67	,053
Gospodarski motivi	387	3,24	,061
Politični motivi	391	3,16	,055
Veljaven N	375		

Rezultati motivov, ki vodijo internacionalizacijo visokega šolstva, in njihova razvrstitev so si glede na posamezne univerze enaki, kot smo ugotavljali na podlagi zgornje preglednice. Tako Univerza v Ljubljani kot Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem (sodeč po ocenah akademskega osebja) internacionalizacijo visokega šolstva izvajajo na podlagi akademskih motivov (glej priloga B – preglednica B.2). Edina zanimivost ali odstopanje se kaže pri gospodarskem motivu. Univerza na Primorskem namreč gospodarski motiv po pomembnosti postavlja na drugo mesto ter mu pripisuje večji pomen ( $\mu X=3,74$ ) kot Univerza v Ljubljani ( $\mu X=3,09$ ), ki ga postavlja na četrto mesto, in Univerza v Mariboru ( $\mu X=3,38$ ), ki ga postavlja na tretje mesto. Tudi v okviru analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike, ki veljajo za gospodarske in akademske motive. Zaključili bi lahko, da je statistično značilno, da se internacionalizacija visokega šolstva na Univerzi na Primorskem poleg akademskih motivov izvaja tudi na podlagi gospodarskih, bolj kot to velja za ostali dve univerzi. Poleg tega je statistično

značilno, da se internacionalizacija visokega šolstva na Univerzi v Ljubljani izvaja na podlagi akademskih motivov, bolj kot to velja za Univerzo v Mariboru in Univerzo na Primorskem. Tudi pri raziskovanju razlik v vrednostih aritmetičnih sredin, ki se nanašajo na motive, ki vodijo internacionalizacijo visokega šolstva glede na področje delovanja fakultet in nazive akademskega osebja, ugotavljamo, da se najvišje vrednosti aritmetičnih sredin kažejo pri akademskih motivih za internacionalizacijo visokega šolstva.

**Preglednica 7.30: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva po področjih delovanja fakultet (FOS 2007)**

Področje delovanja fakultet /motivi		Družbeno/kulturni	Politični	Gospodarski	Akademski
Naravoslovne vede	$\mu x$	3,18	2,84	3,06	4,57
	N	51	51	52	54
	SE	0,15	0,16	0,15	0,10
Tehniške in tehnološke vede	$\mu x$	3,52	3,08	3,24	4,34
	N	88	87	86	89
	SE	0,12	0,11	0,13	0,10
Medicinske in zdravstvene vede	$\mu x$	3,53	3,16	2,87	4,44
	N	34	31	31	34
	$\sigma x$	0,18	0,19	0,24	0,15
Kmetijske vede	$\mu x$	3	2,8	3,6	4,60
	N	5	5	5	5
	SE	0,45	0,20	0,60	0,40
Družbene vede	$\mu x$	3,85	3,24	3,40	4,53
	N	138	139	136	136
	SE	0,08	0,09	0,09	0,05
Humanistične vede	$\mu x$	4,00	3,38	3,14	4,07
	N	71	71	70	72
	SE	0,11	0,13	0,16	0,12
Skupaj	$\mu x$	3,67	3,17	3,23	4,40
	N	387	384	380	390
	SE	0,05	0,05	0,06	0,04

Vseeno s pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da obstajajo statistične značilnosti: 1) med področji delovanja fakultet obstajajo statistično značilne razlike v primeru družbeno-kulturnih in akademskih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva ter 2) med posameznimi akademskimi nazivi statistično značilne razlike ne obstajajo. V povezavi z družbeno-kulturnimi motivi velja statistična značilnost, da se akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v humanistične vede, strinja, da se internacionalizacija visokega šolstva na teh fakultetah izvaja na podlagi družbeno-kulturnih motivov, medtem ko je akademsko osebje, ki deluje na ostalih fakultetah, do te trditve neopredeljeno. Poleg tega je statistično značilno, da akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v humanistične vede, ni tako močnega prepričanja, da se

internacionalizacija visokega šolstva na teh fakultetah izvaja na podlagi akademskih motivov, kot to velja za ostala področja delovanja fakultet (glej priloga B – preglednica B.3).

### 7.2.7.1.3 Koristi internacionalizacije visokega šolstva

Pri raziskovanju koristi internacionalizacije visokega šolstva ugotavljamo, da sta mednarodni ugled institucije (popolnoma se strinja 42,1 % akademskega osebja) in vpliv na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja (popolnoma se strinja 41,1 % akademskega osebja) najkoristnejši za internacionalizacijo visokega šolstva, ki ju akademsko osebje opaža na ravni fakultet, na katerih deluje. Sledijo koristi, kot so: vpliv na osebni in strokovni razvoj študentov, izboljšanje kakovosti raziskovanja, izboljšanje kakovosti izobraževanja in povečanje prihodka institucije.

Preglednica 7.31: Koristi internacionalizacije visokega šolstva

Koristi internacionalizacije visokega šolstva	N	$\mu_x$	
	Stat.	Stat.	SE
Povečuje mednarodni ugled institucije	399	4,23	,041
Vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja	402	4,17	,044
Vpliva na osebni in strokovni razvoj študentov	402	4,09	,044
Izboljšuje kakovost raziskovanja	397	4,05	,049
Izboljšuje kakovost izobraževanja	402	3,88	,050
Povečuje prihodek institucije	364	2,87	,060
Ne prinaša nobenih koristi	380	1,53	,043
Veljaven N	336		

Zaključili bi lahko, da akademsko osebje opaža koristi internacionalizacije visokega šolstva, ki se odražajo predvsem na institucionalni ravni in na ravni posameznika oziroma akademskega osebja. Zanimivost, ki se na tem mestu kaže, je, da se celo 59,9 % akademskega osebja sploh ne strinja s trditvijo, da internacionalizacija visokega šolstva ne prinaša nobenih koristi. Nadalje ugotavljamo, da prihaja do manjših odstopanj glede koristi internacionalizacije visokega šolstva na ravni univerz. Na Univerzi v Mariboru se na primer največje koristi internacionalizacije visokega šolstva kažejo v osebnem in strokovnem razvoju akademskega osebja ( $\mu X=4,27$ ), sledita osebni in strokovni razvoj študentov ( $\mu X=4,17$ ) in povečanje mednarodnega ugleda institucije ( $\mu X=4,14$ ). Univerza v Ljubljani in Univerza na Primorskem opažata največje koristi v povečanju mednarodnega ugleda institucij, sledi osebni

in strokovni razvoj akademskega osebja in osebni in strokovni razvoj študentov. Zanimivo je, da akademsko osebje, ki deluje na Univerzi na Primorskem, pripisuje dodatnemu prihodu institucije kot eni izmed koristi internacionalizacije visokega šolstva večjo vrednost ( $\mu X=3,24$ ) kot akademsko osebje, ki deluje na ostalih dveh univerzah. Ta podatek sovпада z ugotovitvami, ki se nanašajo na motive, ki vodijo internacionalizacijo visokega šolstva, kjer je bilo ugotovljeno, da je statistično značilno, da se internacionalizacija visokega šolstva na Univerzi na Primorskem poleg akademskih izvaja tudi na podlagi gospodarskih motivov. S tem posledično pa se seveda koristi internacionalizacije visokega šolstva kažejo v dodatnem prihodu institucije. Vseeno na podlagi analize variance (enosmerna ANOVA) ter s F-preizkusom ugotavljamo, da statistično značilne razlike glede koristi internacionalizacije visokega šolstva med univerzami ne obstajajo (glej priloga B – preglednica B.5).

Pri raziskovanju razlik v vrednostih aritmetičnih sredin, ki se nanašajo na koristi internacionalizacije visokega šolstva glede na področje delovanja fakultet in akademske nazive, ugotavljamo, da se najvišje vrednosti aritmetičnih sredin, enako kot pri univerzah, kažejo pri naslednjih dveh trditvah: »internationalizacija visokega šolstva povečuje mednarodni ugled institucije« ter »internationalizacija visokega šolstva vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja«. Naknadno s pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter s F-preizkusom ugotavljamo, da obstajajo statistične značilnosti, kot so: 1) med področji delovanja fakultet obstajajo statistično značilne razlike pri trditvah: »internationalizacija visokega šolstva vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja« in »internationalizacija visokega šolstva izboljšuje kakovost raziskovanja« ter 2) statistično značilne razlike med posameznimi akademskimi nazivi obstajajo v primeru trditve »internationalizacija visokega šolstva povečuje prihodek institucije«. Če posplošimo, je po eni strani statistično značilno, da je akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v humanistične vede,<sup>168</sup> neopredeljeno do trditve, da internacionalizacija visokega šolstva vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja ter da izboljšuje kakovost raziskovanja (glej priloga B – preglednica B.6). Po drugi strani je statistično značilno, da se akademsko osebje, ki deluje na ostalih fakultetah, z obema trditvama v celoti strinja. Drugič, statistično je značilno, da se visokošolski učitelji s trditvijo, da internacionalizacija visokega šolstva povečuje prihodek institucije, ne strinja, medtem ko so visokošolski sodelavci do

---

<sup>168</sup> Kot zanimivost naj navedemo, da so vrednosti aritmetičnih sredin pri vseh trditvah, ki se nanašajo na koristi internacionalizacije visokega šolstva, nekoliko nižje pri fakultetah, ki sodijo v humanistične vede. Če posplošimo, opažajo fakultete s področja humanističnih ved manjše koristi internacionalizacije visokega šolstva kot fakultete, ki sodijo v ostala področja znanosti in tehnologije.

navedene trditve neopredeljeni (glej priloga B – preglednica B.7). Slednje se kaže tudi pri ugotavljanju statističnih značilnosti, ki se nanašajo na koristi internacionalizacije visokega šolstva med časovnimi obdobji vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces. Akademsko osebje, ki je v pedagoški in raziskovalni proces vključeno 1–20 let, je v povezavi s trditvijo, da internacionalizacija visokega šolstva povečuje prihodek institucije, neopredeljeno, medtem ko se akademsko osebje, ki je v pedagoški in raziskovalni proces vključeno 21–40 let, s to trditvijo ne strinja (glej priloga B – preglednica B.8).

#### 7.2.7.1.4 Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva

Pri vprašanju: »Kakšne nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva opazate na ravni fakultete, kjer ste zaposleni,« je odgovor »Nevarnost ne obstaja« ocenjen z najvišjo vrednostjo aritmetične sredine ( $\mu_x=2,92$ ). Poleg tega ugotavljamo, da so ostale trditve, ki se nanašajo na nevarnost internacionalizacije visokega šolstva, bile ovrednotene z nižjimi ocenami oziroma se akademsko osebje ne strinja ali pa se sploh ne strinja, da nevarnosti obstajajo.

Preglednica 7.32: Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva

Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva	N	$\mu_x$	
	Stat.	Stat.	SE
Nevarnost ne obstaja	358	2,92	,066
Komercializacija programov izobraževanja	392	2,70	,061
Beg možganov	395	2,68	,055
Pretirana uporaba angleškega jezika v poučevanju	398	2,47	,059
Zmanjšanje kakovosti izobraževanja	397	2,03	,046
Zmanjšanje kakovosti raziskovanja	393	1,82	,041
Veljaven N	344		

Akademsko osebje se ne strinja, da na ravni fakultet, na katerih so zaposleni, obstajajo nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva, kot so: komercializacija izobraževanja ( $\mu_x=2,70$ ), beg možganov ( $\mu_x=2,68$ ) in pretirana uporaba angleškega jezika v poučevanju ( $\mu_x=2,47$ ). Na podlagi frekvenčnih porazdelitev ugotavljamo, da se celo 75,8 % akademskega osebja sploh ne strinja ali se ne strinja, da internacionalizacija zmanjšuje kakovost izobraževanja, in da se 87 % akademskega osebja sploh ne strinja ali se ne strinja, da internacionalizacija visokega šolstva zmanjšuje kakovost raziskovanja.

Pri raziskovanju razlik med nevarnostmi internacionalizacije visokega šolstva in univerzami ugotavljamo, da ne prihaja do statistično značilnih razlik. Za vse univerze velja enaka razvrstitev glede stališč, ki se nanašajo na nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva, kot so predstavljene v zgornji preglednici, kot tudi podobne vrednosti aritmetičnih sredin (glej priloga B – preglednica B.9). Prav tako so si univerze enotne glede tega, da se ne strinjajo, da internacionalizacija zmanjšuje kakovost izobraževanja in kakovost raziskovanja.

Podobni rezultati se kažejo pri različnih področjih delovanja fakultet kot tudi pri različnih nazivih akademskega osebja. Najvišje vrednosti aritmetičnih sredin se kažejo pri trditvi »nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva ne obstajajo«. Z navedeno trditvijo se delno ne strinja ali delno strinja večina akademskega osebja. Vseeno pri raziskovanju razlik v vrednostih aritmetičnih sredin, ki se nanašajo na nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva glede na področje delovanja fakultet in akademske nazive s pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da ostajajo naslednje statistične značilnosti: 1) med področji delovanja fakultet obstajajo statistično značilne razlike pri naslednjih trditvah: »nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva se kažejo v zmanjšanju kakovosti izobraževanja«; »nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva se kažejo v zmanjšanju kakovosti raziskovanja« in »nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva se kažejo v komercializaciji programov izobraževanja« ter 2) statistično značilne razlike med posameznimi akademskimi nazivi obstajajo v primeru trditve »nevarnost internacionalizacije visokega šolstva se kaže v begu možganov«. Statistično je torej značilno, da se določene fakultete (naravoslovne vede, medicinske in zdravstvene vede, družbene vede) sploh ne strinjajo, da obstajajo nevarnosti, kot so zmanjšanje kakovosti izobraževanja in raziskovanja. Nadalje je statistično značilno, da se fakultete s področja humanističnih ved<sup>169</sup> delno ne strinjajo ali delno strinjajo s trditvijo, da se nevarnost internacionalizacije visokega šolstva kaže v komercializaciji programov izobraževanja, medtem ko se ostale fakultete s to trditvijo ne strinjajo (glej priloga B – preglednica B.10). Zanimivost se kaže v statistično značilnih razlikah, ki se nanašajo na trditev, da se nevarnost internacionalizacije visokega šolstva kaže v begu možganov. Statistično je značilno, da se visokošolski sodelavci delno ne

---

<sup>169</sup> Ponovno manjše odstopanje ugotavljamo pri fakultetah, ki sodijo v humanistične vede. Te fakultete namreč pripisujejo nekoliko višje vrednosti trditvi, da se »nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva kažejo v komercializaciji izobraževanja« ( $\mu X=3,06$ ) ter »v pretirani uporabi angleškega jezika« ( $\mu X=2,71$ ) kot ostale fakultete. To bi lahko povezali z ugotovitvami, ki smo jih zapisali na prejšnjih straneh in se nanašajo na koristi internacionalizacije visokega šolstva. Če si dovolimo posplošiti, bi lahko zaključili, da fakultete s področja humanističnih ved pripisujejo internacionalizaciji visokega šolstva več nevarnosti in manj koristi kot ostale fakultete. Vendar pa pri vrednostih aritmetičnih sredin ne prihaja do statistično značilnih razlik, ki bi zahtevale poglobljeno raziskovanje in pojasnjevanje.



strinjajo in delno strinjajo s to trditvijo, medtem ko se visokošolski učitelji s trditvijo ne strinjajo (glej priloga B – preglednica B.11).

#### 7.2.7.1.5 *Vključenost v internacionalizacijo izobraževanja in vpliv na strokovni razvoj*

V raziskavi sta nas zanimali stopnja vključenosti akademskega osebja v internacionalizacijo izobraževanja in ocena, katere oblike so najbolj vplivale na njihov strokovni razvoj na področju izobraževanja. Če se sprva osredotočimo na stopnjo vključenosti v različne oblike internacionalizacije visokega šolstva, lahko ugotovimo, da je v zadnjih petih letih največ respondentov bilo v vlogi nosilca ali izvajalca predmetov za mednarodne študente na matični instituciji (N=235), kar predstavlja 58 % vseh, ki so sodelovali v raziskavi. Sledi vključenost v gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala manj kot 3 mesece (N=195), kar predstavlja 48 % respondentov, ki so sodelovali v raziskavi. Najmanj respondentov (25 %) je bilo v internacionalizacijo izobraževanja vključenih kot prodekan za mednarodno sodelovanje ali koordinator za mednarodne izmenjave ali član komisije za mednarodno sodelovanje, kar smo lahko tudi pričakovali glede na to, da so te vloge podeljene le redkoma.

**Preglednica 7.33: Stopnja vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja**

Oblike internacionalizacije izobraževanja	N	%
Koordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji	125	31
Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	143	35
Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	235	58
Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje	102	25
Gostujoči predavatelj na tuji visokošolski instituciji (manj kot 3 mesece)	195	48
Gostujoči predavatelj na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)	122	30
Članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo)	128	32

Stopnja vključenosti v različne oblike internacionalizacije izobraževanja je po posameznih univerzah podobna. Kot nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji, je na Univerzi v Ljubljani bilo vključenih 58 %

respondentov, na Univerzi v Mariboru 60 % respondentov in na Univerzi na Primorskem 56 % respondentov. Sledijo gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala manj kot 3 mesece. Enaki rezultati se kažejo tudi pri različnih področjih delovanja fakultet in po posameznih akademskih nazivih. Največje število respondentov je, ne glede na področje delovanja fakultet in akademski naziv, bilo v zadnjih petih letih vključeno kot nosilec ali izvajalec predmetov za mednarodne študente na matični instituciji, sledijo gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala manj kot 3 mesece.

Pri oceni vplivov različnih oblik internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja ugotavljamo, da celo 50 % akademskega osebja meni, da so gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala manj kot 3 mesece kot tudi gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala neprekinjeno 3 mesece ali več, imela na njihov strokovni razvoj zelo visok ali visok vpliv, sledi nosilstvo predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji, za katere celo 42 % akademskega osebja meni, da so imela zelo visok ali visok vpliv na njihov strokovni razvoj na področju izobraževanja. 34 % respondentov je mnenja, da je nosilstvo ali izvedba enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji, imelo srednji vpliv na njihov strokovni razvoj. 30 % respondentov pa je mnenja, da je koordinacija enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji, imela na njihov strokovni razvoj nizek ali zelo nizek vpliv. Največ respondentov (44 %) se je opredelilo, da na njihov strokovni razvoj na področju izobraževanja niso imele nobenega vpliva naslednje vloge: prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje, kar je razumljivo glede na to, da je bilo v te vloge vključeno najmanj respondentov.

**Preglednica 7.34: Ocena vpliva različnih oblik internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj**

Oblike internacionalizacije izobraževanja	Brez vpliva	Zelo nizek	Nizek	Srednji	Visok	Zelo visok	$\mu_x$
Koordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji	21,6 %	10,4 %	20,0 %	16,8 %	17,6 %	13,6 %	2,39
Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	26,6 %	4,2 %	7,7 %	18,9 %	22,4 %	20,3 %	2,67
Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	14,5 %	4,3 %	11,5 %	33,6 %	22,6 %	13,6 %	2,86
Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje	44,1 %	5,9 %	6,9 %	14,7 %	14,7 %	13,7 %	1,91
Gostujoči predavatelj na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece)	11,3 %	6,2 %	9,7 %	22,6 %	28,2 %	22,1 %	3,16
Gostujoči predavatelj na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)	29,5 %	5,7 %	4,1 %	10,7 %	25,4 %	24,6 %	2,70
Članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo)	27,3 %	8,6 %	9,4 %	18,0 %	18,8 %	18,0 %	2,46

Glede na stopnjo vključenosti, ki smo jo obravnavali na prejšnjih straneh, je zanimivo, da akademsko osebje večji vpliv pripisuje gostujočim predavanjem na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala manj kot 3 mesece ( $\mu_x=3,16$ ) kot nosilstvu ali izvedbi predmetov za mednarodne študente na matični instituciji ( $\mu_x=2,86$ ). Akademsko osebje pripisuje namreč gostujočim predavanjem na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala manj kot 3 mesece, srednji vpliv, sledijo oblike, kot so: nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji, gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala neprekinjeno 3 mesece ali več, ter nosilstvo enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji. Vseeno na podlagi vrednosti aritmetičnih sredin ugotavljamo, da nobena od navedenih oblik internacionalizacije izobraževanja po mnenju respondentov ni imela visokega ali zelo visokega vpliva na njihov strokovni razvoj na področju izobraževanja. Najnižjo oceno glede vpliva na strokovni razvoj je akademsko osebje pripisalo vlogam prodekana za mednarodno sodelovanje/koordinatorja za mednarodne izmenjave/člana v komisiji za mednarodno sodelovanje ( $\mu_x=1,91$ ), kar pomeni, da so te oblike imele zelo nizek vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja.

Če primerjamo rezultate aritmetičnih sredin po posameznih univerzah, lahko ugotovimo, da prihaja do manjših odstopanj, vendar razlike niso statistično značilne (glej priloga B – preglednica B.12). Univerza v Mariboru na primer ocenjuje, da je nosilstvo in/ali izvedba enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji, imelo

srednji vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja ( $\mu X=3,23$ ), medtem ko ostali dve univerzi navedeni obliki pripisujeta nizek vpliv. V povezavi z oceno, da so imela gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala manj kot 3 mesece, najvišji (srednji) vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja, so si vse tri univerze med sabo enotne. Prav tako so podobnega mnenja, da so imele vloge, kot so: prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje, nizek ali zelo nizek vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja.

Zanimivost, ki se pojavlja pri raziskovanju vplivov posameznih oblik internacionalizacije izobraževanja, ugotavljamo pri različnih področjih delovanja fakultet. Fakultete, ki sodijo v naravoslovne vede, namreč vsem oblikam internacionalizacije izobraževanja pripisujejo večji vpliv (srednji ali visok vpliv) kot ostale fakultete. Poleg tega ugotavljamo tudi, da fakultete, ki sodijo v naravoslovne vede, pripisujejo največji (visok) vpliv na strokovni razvoj nosilstvu predmetov na tuji visokošolski instituciji ( $\mu X=4,00$ ), medtem, ko fakultete, ki sodijo v tehniške in tehnološke vede, ter fakultete, ki sodijo v družbene vede, pripisujejo največji vpliv na strokovni razvoj gostujočim predavanjem na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala manj kot 3 mesece. Razlike se kažejo tudi pri fakultetah, ki sodijo v medicinske in zdravstvene vede ( $\mu X=3,00$ ) ter humanistične vede ( $\mu X=3,59$ ), ki največji (srednji) vpliv pripisujejo gostujočim predavanjem na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala neprekinjeno 3 mesece ali več. Statistično značilne razlike ( $p \leq 0,05$ ) med posameznimi področji delovanja fakultet se kažejo pri naslednjih oblikah internacionalizacije izobraževanja: prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje; gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala neprekinjeno 3 mesece ali več, ter članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo). V povezavi s prvo obliko internacionalizacije izobraževanja (prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje) je statistično značilno, da akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v naravoslovne vede, pripisuje tej obliki srednji vpliv na strokovni razvoj na področju izobraževanja ( $\mu X=3,40$ ), medtem ko akademsko osebje, ki deluje na ostalih fakultetah, tej obliki pripisuje zelo nizek vpliv. Izjema se kaže le pri akademskemu osebju, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v humanistične vede, za katere je statistično značilno, da je imela ta oblika nizek vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja ( $\mu X=2,41$ ). V povezavi z drugo obliko internacionalizacije izobraževanja (gostujoča predavanja na tuji visokošolski

instituciji, ki so trajala neprekinjeno 3 mesece ali več) je statistično značilno, da je imela tovrstna oblika srednji vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v naravoslovne vede ( $\mu X=3,88$ ), humanistične vede ( $\mu X=3,59$ ), medicinske in zdravstvene vede ( $\mu X=3,00$ ), medtem ko je imela ta oblika zelo nizek vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v tehniške in tehnološke vede ( $\mu X=1,89$ ) in družbene vede ( $\mu X=1,95$ ). Za članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo) je statistično značilno, da je imela srednji vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v naravoslovne vede ( $\mu X=3,67$ ) in humanistične vede ( $\mu X=3,30$ ). Nizek vpliv je imela na strokovni razvoj akademskega osebja, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v medicinske in zdravstvene vede ( $\mu X=2,50$ ) in družbene vede ( $\mu X=2,12$ ) ter zelo nizek vpliv na akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v tehnične in tehnološke vede ( $\mu X=1,81$ ) (glej priloga B – preglednica B.13). Te rezultate bi lahko pripisali različnim vzorcem sodelovanja ter vrednotenju posameznih oblik internacionalizacije izobraževanja, ki veljajo za posamezne akademske discipline.

Do razlik pri ocenah vpliva internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj prihaja tudi pri različnih nazivih akademskega osebja (glej priloga B – preglednica B.14). S pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike med akademskimi nazivi za vse oblike internacionalizacije izobraževanja. Statistično je torej značilno, da visokošolski učitelji pripisujejo vsem oblikam internacionalizacije izobraževanja večji vpliv na strokovni razvoj, kot to velja za visokošolske sodelavce, ki oblikam internacionalizacije izobraževanja pripisujejo nizek ali zelo nizek vpliv. Kar zadeva obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu, ugotavljamo, da tako akademsko osebje, ki sodeluje v procesu 1–20 let kot tudi akademsko osebje, ki sodeluje v procesu od 21–40 let ocenjuje, da so na njihov strokovni razvoj na področju izobraževanja najbolj vplivala oziroma imela srednji vpliv gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala manj kot 3 mesece (glej priloga B – preglednica B.15). S pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da se statistično značilne razlike glede na obdobje vključenosti v pedagoški proces kažejo za naslednje oblike internacionalizacije visokega šolstva: nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji ter prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije

za mednarodno sodelovanje. Pri prvi obliki z zanimivostjo ugotavljamo, da je kot nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji, v internacionalizacijo izobraževanja bilo v zadnjih petih letih vključeno celo (N=109) akademskega osebja, ki je v pedagoški in raziskovalni proces vključeno 1–20 let, medtem ko je bila v to obliko vključena skoraj tretjina manj oziroma (N=32) akademskega osebja, ki v pedagoškem in raziskovalnem procesu deluje 21–40 let. Ne glede na to je statistično značilno, da prva skupina pripisuje tej obliki nizek vpliv ( $\mu X=2,44$ ), medtem ko druga skupina tej obliki pripisuje srednji vpliv ( $\mu X=3,34$ ). V povezavi z drugo obliko internacionalizacije izobraževanja (prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje) ugotavljamo, da je statistično značilno, da je imela na strokovni razvoj akademskega osebja, ki je v pedagoški in raziskovalni proces vključeno 1–20 let, zelo nizek vpliv ( $\mu X=1,62$ ), medtem ko je statistično značilno, da je imela ta oblika srednji vpliv ( $\mu X=3,17$ ) na strokovni razvoj akademskega osebja, ki je v proces vključeno od 21–40 let.

#### *7.2.7.1.6 Vključenost v internacionalizacijo raziskovanja in vpliv na strokovni razvoj*

Poleg vključenosti v različne oblike internacionalizacije izobraževanja nas je v raziskavi zanimala tudi stopnja vključenosti akademskega osebja v internacionalizacijo raziskovanja in ocena, ki se nanaša na vpliv na strokovni razvoj na področju raziskovanja. Če se sprva osredotočimo na vključenost v različne oblike internacionalizacije raziskovanja, lahko ugotovimo, da je največ respondentov v zadnjih petih letih bilo v vlogi člana ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih (N=264), kar predstavlja 65 % vseh, ki so sodelovali v raziskavi. Sledi članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih (N=224), kar predstavlja 55 % akademskega osebja, ki je sodelovalo v raziskavi. Najmanj akademskega osebja (31 %) je bilo vključeno v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več).

**Preglednica 7.35: Stopnja vključenosti v internacionalizacijo raziskovanja**

Oblike internacionalizacije raziskovanja	N	%
Koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)	144	35
Član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih	264	65
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	161	40
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	126	31
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	224	55
Članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij	168	41

Podobna razporeditev glede vključenosti v različne oblike internacionalizacije raziskovanja velja tudi po posameznih univerzah. Na Univerzi v Ljubljani je na primer v zadnjih petih letih v mednarodnih raziskovalnih projektih sodelovalo 64 % respondentov, na Univerzi v Mariboru 69 % respondentov in na Univerzi na Primorskem 60 % respondentov. Če se osredotočimo na raziskovanje stopnje vključenosti v internacionalizacijo raziskovanja na ravni fakultet oziroma področij delovanja, lahko ugotovimo, da prihaja do manjših odstopanj. Večina akademskega osebja je glede na posamezno področje delovanja fakultet v zadnjih petih letih sodelovala v mednarodnih raziskovalnih projektih. Razlika se kaže le pri akademskemu osebju, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v medicinske in zdravstvene vede, kjer je več akademskega osebja bilo vključeno v mednarodna strokovna združenja kot v mednarodne raziskovalne projekte. Do razlik prihaja tudi pri nazivih akademskega osebja. V zadnjih petih letih je na primer največ visokošolskih učiteljev (62 %) bilo včlanjenih v mednarodna strokovna združenja, medtem ko je med visokošolskimi sodelavci v tovrstno obliko internacionalizacije raziskovanja bilo vključenih 38 %. Največ visokošolskih sodelavcev je bilo vključenih v mednarodne raziskovalne projekte (39 %). Podoben delež (40 %) vključenosti v mednarodne raziskovalne projekte se kaže tudi pri visokošolskih učiteljih, ki so poleg tega bili v internacionalizacijo raziskovanja vključeni tudi kot koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (40 %).

Pri oceni vplivov različnih oblik internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja ugotavljamo, da je sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih po ocenah akademskega osebja najbolj vplivalo na njihov strokovni razvoj na področju raziskovanja ( $\mu X=3,45$ ). Sledi članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih ( $\mu X=3,01$ ).

**Preglednica 7.36: Ocena vpliva različnih oblik internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj**

Oblike internacionalizacije raziskovanja	N	$\mu_x$	SE
Koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)	144	2,92	,149
Član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih	264	3,45	,088
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	161	2,98	,131
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	126	2,93	,183
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	224	3,01	,105
Članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij	168	2,62	,131
Veljaven N	75		

Na podlagi preglednice 7.36 lahko zaključimo, da akademsko osebje pripisuje srednji vpliv na njihov strokovni razvoj oblikama internacionalizacije raziskovanja, kot sta članstvo v raziskovalnih skupinah, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih, ter članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih. Nekoliko nižji vpliv je podan oblikam, kot so raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece), raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več) in koordinacija ali nosilstvo enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov. Najnižjo oceno ( $\mu_x=2,63$ ) oziroma nizek vpliv (glede na razpoložljive oblike) je akademsko osebje pripisalo članstvu v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij, kamor je bilo v zadnjih petih letih vključeno celo 37 % akademskega osebja, ki je sodelovalo v raziskavi.

Če se osredotočimo na razlike in podobnosti v vrednostih aritmetičnih sredin, ki veljajo za posamezne univerze, lahko ugotovimo, da prihaja do manjših odstopanj (glej priloga B – preglednica B.16). Akademsko osebje se na primer ne glede na to, na kateri univerzi deluje, strinja, da je na njihov strokovni razvoj na področju raziskovanja najbolj vplivalo (srednji vpliv) sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih. Vendar pa ugotavljamo, da je na akademsko osebje, ki deluje na Univerzi v Ljubljani, poleg te oblike na njihov strokovni razvoj vplivalo (srednji vpliv) tudi raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece) ( $\mu_x=3,09$ ), bolj kot to velja za ostali univerzi (červno je na Univerzi v Mariboru bilo v to obliko vključeno večje število akademskega osebja (49 %) kot na Univerzi v Ljubljani (38 %)). Poleg tega je po mnenju akademskega osebja iz Univerze na Primorskem na njihov strokovni razvoj na področju raziskovanja srednje vplivalo tudi raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več) ( $\mu_x=3,13$ ). Najmanj je po



mnenju akademskega osebja na njihov strokovni razvoj vplivalo članstvo v uredniških odborih ene ali več revij. S pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da se statistične značilnosti kažejo pri naslednji obliki internacionalizacije raziskovanja: članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij. Statistično je značilno, da je na strokovni razvoj akademskega osebja, ki deluje na Univerzi na Primorskem, ta oblika imela zelo nizek vpliv ( $\mu X=1,65$ ), medtem ko je statistično značilno, da je imela ta oblika nizek vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja, ki deluje na Univerzi v Ljubljani ( $\mu X=2,74$ ) in na Univerzi v Mariboru ( $\mu X=2,79$ ).

Pri primerjavi vrednosti aritmetičnih sredin, ki se nanašajo na ocene vpliva posamezne oblike internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja po posameznih področjih delovanja fakultet, s pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da se statistično značilne razlike kažejo pri vključenosti v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece) ter pri vključenosti v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več). Statistično je značilno, da je imelo raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece) srednji vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v naravoslovne vede ( $\mu X=3,90$ ), tehniške in tehnološke vede ( $\mu X=3,04$ ) ter humanistične vede ( $\mu X=3,20$ ). Na drugi strani je statistično značilno, da je imela ta oblika nizek vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v medicinske in zdravstvene vede ( $\mu X=2,00$ ) ter družbene vede ( $\mu X=2,59$ ). Nadalje je statistično značilno, da je imela vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več) visok vpliv na akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v naravoslovne vede ( $\mu X=4,40$ ) ter nekoliko nižji vpliv (srednji vpliv) na strokovni razvoj za akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v humanistične vede ( $\mu X=3,43$ ). Na drugi strani je statistično značilno, da ostale fakultete pripisujejo tej obliki nizek vpliv na strokovni razvoj na področju raziskovanja (glej priloga B – preglednica B.17).

Nadalje fakultete, ki sodijo v naravoslovne vede, pri vsaki obliki internacionalizacije pripisujejo večjo vrednost oziroma večji vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja kot ostale fakultete. Enako se je izkazalo tudi pri vplivu internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja, kar smo obravnavali na prejšnjih straneh. Zaključili bi lahko, da fakultete, ki sodijo v naravoslovne

vede, pripisujejo večji vpliv (srednji ali visok vpliv) tako internacionalizaciji izobraževanja kot internacionalizaciji raziskovanja kot ostale fakultete. Poleg tega fakultete, ki sodijo v naravoslovne vede, največji vpliv (visok vpliv) na strokovni razvoj akademskega osebja pripisujejo raziskovanju na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več). Enako velja tudi za fakultete, ki sodijo v humanistične vede. Razlika se kaže le v tem, da slednje fakultete tovrstni obliki internacionalizacije raziskovanja pripisujejo srednji vpliv. Za vse ostale fakultete velja, da največji vpliv (srednji vpliv) pripisujejo sodelovanju v mednarodnih raziskovalnih projektih.

Če se osredotočimo na vrednosti aritmetičnih sredin, ki se nanašajo na ocene vpliva internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja glede na akademske nazive, ugotavljamo, da je tako na visokošolske učitelje ( $\mu X=3,38$ ) kot na visokošolske sodelavce ( $\mu X=3,49$ ) imelo srednji vpliv članstvo ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih. Po mnenju visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev je na njihov strokovni razvoj najmanj vplivalo članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij (glej priloga B – preglednica B.18). V okviru analize variance (enosmerna ANOVA) s pomočjo F-preizkusa ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike med akademskimi nazivi za naslednje oblike internacionalizacije raziskovanja: koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov, članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih in članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij. Statistično je značilno, da je imela vloga koordinatorja ali nosilca enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov srednji vpliv na strokovni razvoj visokošolskih učiteljev ( $\mu X=3,11$ ), medtem ko je imela ta oblika za visokošolske sodelavce zelo nizek vpliv ( $\mu X=1,21$ ). Poleg tega je statistično značilno, da je članstvo v mednarodnih združenjih srednje vplivalo na strokovni razvoj visokošolskih učiteljev ( $\mu X=3,15$ ), medtem ko je imela ta oblika nizek vpliv na strokovni razvoj visokošolskih sodelavcev ( $\mu X=2,38$ ). Kot nazadnje se statistično značilne razlike kažejo pri članstvu v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij, ki je imelo nizek vpliv na strokovni razvoj visokošolskih učiteljev ( $\mu X=2,87$ ) in zelo nizek vpliv na strokovni razvoj visokošolskih sodelavcev ( $\mu X=1,10$ ).

#### *7.2.7.1.7 Vključenost v internacionalizacijo izobraževanja/raziskovanja in vpliv na osebni razvoj*

Poleg vpliva internacionalizacije na strokovni razvoj akademskega osebja nas je v raziskavi zanimalo tudi, ali je vključenost v različne oblike internacionalizacije visokega šolstva vplivala na osebni razvoj akademskega osebja. Med oblikami internacionalizacije so lahko respondenti izbirali med oblikami internacionalizacije izobraževanja kot tudi internacionalizacije raziskovanja, ki smo jih obravnavali na prejšnjih straneh. Razlika se kaže le v tem, da je akademsko osebje izbiralo med oblikami, v katere je bilo vključeno vse od začetka svoje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu in ne samo v zadnjih petih letih, kot je to veljalo pri obravnavi vplivov internacionalizacije na strokovni razvoj akademskega osebja.

Med oblikami internacionalizacije prevladuje sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih, kjer je delovalo največ akademskega osebja (64 %), ki je sodelovalo v raziskavi, sledijo gostujoča predavanja na tujih visokošolskih institucijah, ki so trajala manj kot 3 mesece (52 %). Najmanj akademskega osebja (29 %) je bilo vključeno v gostujoča predavanja na tujih visokošolskih institucijah, ki so trajala neprekinjeno 3 mesece ali več. Zaključili bi lahko, da je akademsko osebje v večji meri vključeno v internacionalizacijo raziskovanja kot v internacionalizacijo izobraževanja. Poleg tega se internacionalizacija izobraževanja (po pogostosti vključenosti akademskega osebja) ne izvaja na matični instituciji, temveč na tuji visokošolski instituciji. Podobna razporeditev glede vključenosti v različne oblike internacionalizacije velja tudi, če primerjamo rezultate, ki se nanašajo na univerze. V mednarodne raziskovalne projekte je bil vključen največji delež akademskega osebja z Univerze v Mariboru (68 %), Univerze v Ljubljani (62 %) in Univerze na Primorskem (62 %). Zanimivo je, da je večji delež akademskega osebja na Univerzi v Ljubljani vključen v mednarodna strokovna združenja (54 %) kot v gostujoča predavanja na tujih visokošolskih institucijah, ki trajajo manj kot 3 mesece (50 %). V gostujoča predavanja na tujih visokošolskih institucijah, ki trajajo manj kot 3 mesece, je bilo vključeno 53 % akademskega osebja iz Univerze v Mariboru in celo 60 % akademskega osebja iz Univerze na Primorskem. Večina respondentov je ne glede na področje delovanja fakultete sodelovala v mednarodnih raziskovalnih projektih. Enako velja tudi za visokošolske učitelje in visokošolske sodelavce, pri katerih prav tako ne prihaja do odstopanj.

**Preglednica 7.37: Stopnja vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja/raziskovanja**

Vključenost v internacionalizacijo izobraževanja/raziskovanja	N	%
Nosilstvo enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	137	34
Nosilstvo in/ali izvedba enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	203	50
Gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji (manj kot 3 mesece)	212	52
Gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več)	117	29
Izobraževanje na tuji visokošolski instituciji (pridobitev doktorata, magisterija, diplome)	138	34
Sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih	258	64
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	158	39
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	127	31
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	214	53
Članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij	149	37

Nadalje ugotavljamo, da je po mnenju akademskega osebja na njihov osebni razvoj najbolj vplivalo (srednji vpliv) sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih ( $\mu X=3,62$ ), sledi izobraževanje na tuji visokošolski instituciji (pridobitev doktorata, magisterija, diplome) ( $\mu X=3,55$ ) in gostujoča predavanja na tujih visokošolskih institucijah, ki so trajala manj kot 3 mesece ( $\mu X=3,37$ ). Najmanj je na njihov osebni razvoj vplivalo članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij ( $\mu X=2,61$ ) oziroma je imelo na osebni razvoj akademskega osebja nizek vpliv.

**Preglednica 7.38: Ocena vpliva različnih oblik internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj**

Oblike internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja	N	$\mu x$	SE
Nosilstvo enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	137	2,72	,157
Nosilstvo in/ali izvedba enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na	203	2,69	,099
Gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji (manj kot 3 mesece)	212	3,37	,103
Gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več)	117	2,91	,187
Izobraževanje na tuji visokošolski instituciji (pridobitev doktorata, magisterija, diplome)	138	3,55	,158
Sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih	258	3,62	,084
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	158	3,25	,132
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	127	3,30	,171
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	214	2,99	,11
Članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij	149	2,61	,141
Veljaven N	60		

Do manjših odstopanj v rezultatih aritmetičnih sredin prihaja med univerzami (glej priloga B – preglednica B.19). Akademske osebje z Univerze v Ljubljani največji (srednji) vpliv na

osebni razvoj pripisuje izobraževanju na tuji visokošolski instituciji ( $\mu X=3,63$ ), akademsko osebje iz Univerze v Mariboru največji (srednji) vpliv pripisuje sodelovanju v mednarodnih raziskovalnih projektih ( $\mu X=3,87$ ), akademsko osebje iz Univerze na Primorskem srednji vpliv na njihov strokovni razvoj pripisuje gostujočim predavanjem na tujih visokošolskih institucijah, ki so trajala manj kot 3 mesece ( $\mu X=3,67$ ). Vseeno s pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da razlike niso statistično značilne.

Če se osredotočimo na ugotavljanje podobnosti in razlik v vrednostih aritmetičnih sredin med posameznimi področji delovanja fakultet, lahko ugotovimo, da ponovno, kot smo ugotavljali za strokovni razvoj, fakultete, ki sodijo v naravoslovne vede, pripisujejo vsaki od navedenih oblik višje vrednosti kot ostale fakultete (glej priloga B – preglednica B.20). Poleg tega fakultete s področja naravoslovnih ved največji vpliv (visok vpliv) na osebni razvoj pripisujejo vključenosti v raziskovanje na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece) ( $\mu X=4,26$ ). Prav tako je akademsko osebje, ki deluje na naravoslovnih fakultetah, visok vpliv na njihov osebni razvoj pripisalo izobraževanju na tuji visokošolski instituciji ( $\mu X=4,12$ ), sodelovanju v mednarodnih raziskovalnih projektih ( $\mu X=4,11$ ), raziskovanju na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več) ( $\mu X=4,09$ ), nosilstvu enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji ( $\mu X=4,07$ ) in gostujočim predavanjem na tujih visokošolskih institucijah, ki so trajala manj kot 3 mesece ( $\mu X=4,06$ ). Na drugi strani akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v medicinske in zdravstvene vede ter družbene vede, največji vpliv (srednji vpliv) na osebni razvoj pripisuje sodelovanju v mednarodnih raziskovalnih projektih. Akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v humanistične vede, je visok vpliv na osebni razvoj pripisalo izobraževanju na tuji visokošolski instituciji ( $\mu X=4,08$ ). Statistično značilne razlike ( $p \leq 0,05$ ) med področji delovanja fakultet se kažejo pri nosilstvu enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji, gostujočih predavanjih na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več), raziskovanju na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece) in raziskovanju na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več). Statistično je značilno, da so vse navedene oblike imele visok vpliv na osebni razvoj akademskega osebja, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v naravoslovne vede, medtem, ko so na ostalo akademsko osebje te oblike imele srednji ali celo nizek vpliv na njihov osebni razvoj.

Kar zadeva ocene vplivov na osebni razvoj glede na akademski naziv, ugotavljamo, da se statistično značilne razlike ( $p \leq 0,05$ ) kažejo pri nosilstvu enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji, nosilstvu in/ali izvedbi enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji, gostujočih predavanjih na tuji visokošolski instituciji (manj kot 3 mesece), gostujočih predavanjih na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več), članstvu v mednarodnih strokovnih združenjih in članstvu v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij. Statistično je značilno, da so vse navedene oblike imele večji vpliv na osebni razvoj visokošolskih učiteljev kot visokošolskih sodelavcev. Za slednje celo velja, da so oblike, kot so nosilstvo enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji, gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več) ter članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij, imele zelo nizek vpliv na njihov osebni razvoj. Največje odstopanje se kaže pri gostujočih predavanjih na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več), ki so po mnenju visokošolskih učiteljev imela srednji vpliv na njihov osebni razvoj, medtem ko so na visokošolske sodelavce imela zelo nizek vpliv (glej priloga B - preglednica B.21).

#### *7.2.7.1.8 Pedagoški dosežki*

Poleg vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja nas je zanimala tudi ocena, ki se nanaša na različne pedagoške dosežke akademskega osebja. Preglednica 6.39 kaže vrednosti aritmetičnih sredin posameznih pedagoških dosežkov akademskega osebja, ki je sodelovalo v raziskavi. Po kvantiteti se največ pedagoških dosežkov kaže v zaključenih mentorstvih pri diplomah ( $\mu X=16$ ), sledi priprava pedagoških pripomočkov in študijskih gradiv s strokovno, pedagoško in metodično vrednostjo ( $\mu X=5$ ). Podobne vrednosti se kažejo tudi po posameznih univerzah, kjer smo na podlagi analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotovili, da ne prihaja do statistično značilnih razlik (glej priloga B – preglednica B.22). Zanimivost se kaže le pri vrednostih aritmetičnih sredin pedagoških dosežkov glede na posamezna področja delovanja fakultet. Akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v družbene vede, izkazuje namreč dvakratno vrednost ali celo več v mentorstvih pri diplomah in magisterijih kot ostale fakultete (glej priloga B – preglednica B.23). S pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da se statistično značilne razlike kažejo v naslednjih pedagoških dosežkih: zaključena mentorstva pri diplomah, zaključena mentorstva pri magisterijih, sodelovanje pri

razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces, nagrade in priznanja za pedagoško, strokovno ali umetniško delo.

**Preglednica 7.39: Pedagoški dosežki v zadnjih petih letih**

Pedagoški dosežki	N	$\mu x$
Zaključena mentorstva pri diplomah (v zadnjih petih letih)	406	16
Zaključena mentorstva pri magisterijih (v zadnjih petih letih)	406	3
Zaključena mentorstva ali somentorstva pri doktoratih (v zadnjih petih letih)	406	2
Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih ali doktoratih nagrajenih z javnim priznanjem (v zadnjih petih letih)	406	1
Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih, doktoratih tujim študentom (v zadnjih petih letih)	406	1
Objave recenziranih univerzitetnih učbenikov (v zadnjih petih letih)	406	2
Priprava pedagoških pripomočkov ali štud. gradiv s strokovno, pedagoško in metodično vrednostjo (v zadnjih petih letih)	406	5
Sodelovanje pri razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces (v zadnjih petih letih)	406	2
Nagrade in priznanja za pedagoško, strokovno ali umetniško delo (v zadnjih petih letih)	406	1

Statistično je značilno, da je v zadnjih petih letih akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v družbene vede, imelo več zaključenih mentorstev pri diplomah in magisterijih kot ostalo akademsko osebje. Prav tako je statistično značilno, da je akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v tehnične in tehnološke vede ter v medicinske in zdravstvene vede, več sodelovalo pri razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces, kot ostalo akademsko osebje. Kot nazadnje je statistično značilno tudi, da je v zadnjih petih letih akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v medicinske in zdravstvene ter humanistične vede, prejelo več nagrad in priznanj za pedagoško, strokovno ali umetniško delo kot ostalo akademsko osebje.

Če se osredotočimo na ugotavljanje pedagoških dosežkov po posameznih nazivih, lahko ugotovljamo, da prihaja do odstopanj, kar smo tudi pričakovali. Med visokošolske učitelje namreč spada akademsko osebje, ki ima zaradi višjega naziva od visokošolskih sodelavcev tudi večjo odgovornost ter hkrati tudi večje možnosti za posamezne pedagoške dosežke. Poleg tega so visokošolski učitelji tudi daljše obdobje vključeni v pedagoški in raziskovalni proces kot visokošolski sodelavci (glej priloga B – preglednica B.24).

### 7.2.7.1.9 Raziskovalni dosežki

Poleg pedagoških dosežkov akademskega osebja nas je v raziskavi zanimala tudi ocena, ki se nanaša na različne raziskovalne dosežke akademskega osebja. Preglednica 7.40 kaže vrednosti aritmetičnih sredin posameznih raziskovalnih dosežkov akademskega osebja, ki je sodelovalo v raziskavi. Po kvantiteti se največ raziskovalnih dosežkov kaže v citatih v znanstveni literaturi ( $\mu X=16$ ), sledijo dokumentirani objavljeni referati na domačih ali tujih kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih ( $\mu X=12$ ). Podobne vrednosti se kažejo tudi po posameznih univerzah, kjer smo na podlagi analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotovili, da ne prihaja do statistično značilnih razlik (glej priloga B – preglednica B.25).

**Preglednica 7.40: Raziskovalni dosežki v zadnjih petih letih**

Raziskovalni dosežki	N	$\mu x$
Objave znanstvenih monografij	406	2
Objave samostojnih znanstvenih sestavkov v znanstvenih monografijah	406	5
Dokumentirani objavljeni referati na (domačih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih	406	12
Citati v znanstveni literaturi	406	16
Objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z IF>0 ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami	406	8
Objave znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah	406	5
Nagrade in priznanja za znanstveno-raziskovalno in razvojno delo	406	1
Javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru	406	1

Zanimivost se kaže le pri posameznih področjih delovanja fakultet. Akademske osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v naravoslovne, tehniške in tehnološke ter v medicinske in zdravstvene vede, namreč izkazujejo večkratno vrednost v citatih v znanstveni literaturi in v objavah člankov v mednarodno odmevnih revijah kot akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v družbene in humanistične vede (glej priloga B – preglednica B.26). Zaključili bi lahko, da slednje fakultete izkazujejo več pedagoških dosežkov (če so ti všteti v zaključena mentorstva pri diplomah in magisterijih) kot raziskovalnih dosežkov, kjer vodijo fakultete s področja naravoslovnih ved, tehniških in tehnoloških ved ter medicinskih ved. Tudi s pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da se statistično značilne razlike kažejo v naslednjih raziskovalnih dosežkih:



dokumentirani objavljeni referati na (domačih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih, citati v znanstveni literaturi, objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z  $IF > 0$  ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami, objave znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah, javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru. V povezavi z dokumentiranimi in objavljenimi referati na (domačih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih je statistično značilno, da je imelo akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v medicinske in zdravstvene vede, v zadnjih petih letih v povprečju petkrat več teh dosežkov ( $\mu X = 19,80$ ) kot akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v humanistične vede ( $\mu X = 4,30$ ). Statistično je značilno tudi, da je imelo akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v naravoslovne vede ( $\mu X = 32,81$ ), ter na fakultetah, ki sodijo v medicinske in zdravstvene vede ( $\mu X = 35,06$ ), veliko več citatov v znanstveni literaturi kot akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v družbene vede ( $\mu X = 7,02$ ) ter v humanistične vede ( $\mu X = 4,51$ ). Nadalje je statistično značilno, da je akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v naravoslovne vede ( $\mu X = 14,30$ ), ter na fakultetah, ki sodijo v medicinske in zdravstvene vede ( $15,18$ ), imelo v zadnjih petih letih veliko več objav člankov v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z  $IF > 0$  ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami, kot akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v družbene vede ( $\mu X = 6,23$ ) ter v humanistične vede ( $\mu X = 2,30$ ). Poleg tega je statistično značilno tudi, da akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v medicinske in zdravstvene vede ( $\mu X = 9,38$ ), ter na fakultetah, ki sodijo v družbene vede ( $\mu X = 6,20$ ) več objav znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah kot ostalo akademsko osebje. Kot nazadnje je statistično značilno tudi, da je imelo akademsko osebje, ki deluje na fakultetah, ki sodijo v humanistične vede, več javnih izvedb, objav ali predstavitev umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru ( $\mu X = 3,78$ ), kot ostalo akademsko osebje.

Če se osredotočimo na ugotavljanje raziskovalnih dosežkov po posameznih nazivih lahko ugotovljamo, da prihaja do odstopanj (glej priloga B – preglednica B.27). Statistično značilne razlike ( $p \leq 0,05$ ) se kažejo v naslednjih raziskovalnih dosežkih: objave samostojnih znanstvenih sestavkov v znanstvenih monografijah, dokumentirani objavljeni referati na

(domačih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih, citati v znanstveni literaturi, objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z  $IF > 0$  ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami. Za vse navedene raziskovalne dosežke je statistično značilno, da imajo visokošolski učitelji precej večje število dosežkov, kot to velja za visokošolske sodelavce, kar smo tudi pričakovali glede na obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu kot tudi glede na akademski naziv.

#### **7.2.7.2 Korelacijska in regresijska analiza**

##### **7.2.7.2.1 Internacionalizacija visokega šolstva in razvoj človeških virov v visokem šolstvu**

Preden smo se lotili korelacijske analize med neodvisno spremenljivko (internacionalizacija visokega šolstva) in odvisno spremenljivko (razvoj človeških virov v visokem šolstvu), smo morali preveriti, ali se spremenljivki porazdelujeta normalno. Izkazalo se je, da nobena od proučevanih spremenljivk ni porazdeljena normalno, kar je narekovalo, da smo se namesto za Pearsonov koeficient korelacije ( $r$ ) morali odločiti za uporabo neparametričnih statističnih metod oziroma za Spearmanov korelacijski koeficient rangov ( $p$ ).

Na podlagi frekvenčnih porazdelitev sprva ugotavljamo, da je bilo pri konstrukciji spremenljivke, ki se nanaša na razvoj človeških virov, v prvo skupino uvrščenih 53 respondentov. Prva skupina predstavlja akademsko osebje, ki sodeč po nazivu in obdobju vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu ni napredovalo v višji naziv že več let.

**Preglednica 7.41: Frekvenčna porazdelitev akademskega osebja glede na napredovanje v višji akademski naziv**

		N	%	Veljaven %	Kumulativen %
Veljaven N	1	53	13,0	15,8	15,8
	2	93	22,9	27,8	43,6
	3	189	46,4	56,4	100
	Skupaj	335	82,3	100	
Manjkajoče	,00	71	17,4		
	Sistem	1	,2		
	Skupaj	72	17,7		
Skupaj		407	100		

V drugo skupino je bilo uvrščenih 93 respondentov. Ta skupina predstavlja akademsko osebje, ki je bilo v času izvedbe raziskave prvič ponovno izvoljeno v isti naziv. Tretja skupina (N=189) predstavlja akademsko osebje, ki je redno ali celo predčasno napredovalo v višji naziv. Pri tem moramo še enkrat poudariti, da smo pri uvrščanju v skupine izključili akademsko osebje z nazivom asistent, ki so označili, da so v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu vključeni 1–3 leta. Ta odločitev izhaja iz tega, da za njih ne moremo predvideti ali bodo po izteku tega naziva napredovali v višji naziv ali ne.

Na podlagi Spearmanove korelacijske matrice ugotavljamo, da med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu obstaja statistično značilna pozitivna šibka povezanost ( $,214^{**}$ ). Kar pomeni, da večja ko je vključenost v različne oblike internacionalizacije visokega šolstva s strani akademskega osebja, večja je tudi uspešnost v njihovem napredovanju oziroma v njihovem strokovnem razvoju.

**Preglednica 7.42: Korelacijska analiza med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov**

Korelacijska analiza		Internacionalizacija	Razvoj človeških virov
Spearmanov korelacijski koeficient	Internacionalizacija visokega šolstva	Korelacijski koeficient	1,000
		Značilnost	,000
		N	406
	Razvoj človeških virov	Korelacijski koeficient	$,214^{**}$
		Značilnost	,000
		N	335

\*\* Povezava je značilna na 0,01 ravni (dvostranski test) oziroma pri stopnji tveganja  $p < 0,01$ .

Nadalje nas je zanimalo, ali med proučevanima spremenljivkama obstaja tudi linearna odvisnost. V ta namen smo oblikovali regresijski model, v okviru katerega smo uporabili dva kazalca (vključenost v internacionalizacijo izobraževanja in vključenost v internacionalizacijo raziskovanja), ki merita internacionalizacijo visokega šolstva, ter kazalec napredovanje v višji naziv, ki meri razvoj človeških virov. V regresijskem modelu z metodo »enter« ugotavljamo, ali internacionalizacija visokega šolstva napoveduje rezultat spremenljivke, ki se nanaša na kakovost visokošolskih institucij. Cenilka korelacijskega koeficienta ( $R=0,210$ ) kaže, da med spremenljivkama obstaja šibka linearna povezava. Na podlagi determinacijskega koeficienta  $R^2$  ( $,044$ ) ugotavljamo, da lahko 4,4 % variabilnosti razvoja človeških virov pojasnimo z internacionalizacijo visokega šolstva.

**Preglednica 7.43: Regresijski model: linearna regresijska analiza za internacionalizacijo visokega šolstva in razvoj človeških virov**

Model	R	R <sup>2</sup>	Prilagojen R <sup>2</sup>	SE		
2	,210	,044	,041	,73223		
		Skupek kvadratov	df	Aritmetična sredina kvadrata	F	Značilnost
	Regresija	8,246	1	8,246	15,379	,000a
	Rezidual	178,542	333	,536		
	Skupaj	186,788	334			
		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	Sig.
		B	Std. napaka	β		
(Konstant)		2,192	,068		32,394	,000
Razvoj človeških virov		,039	,010	,210	3,922	,000

- a. Napoved (konstant): Internacionalizacija visokega šolstva  
b. Odvisna spremenljivka: Razvoj človeških virov

Vrednost F-statistike ( $F=15,379$ ) kaže, da med spremenljivkama obstaja linearna odvisnost. Vrednost t-statistike in raven značilnosti ( $,000^{**}$ ) kažeta, da je koeficient internacionalizacija visokega šolstva značilno različen od nič, kar pomeni, da obstaja odvisnost med opazovanima spremenljivkama. Če posplošimo, ima internacionalizacija visokega šolstva statistično značilen vpliv na pojasnjevanje razvoja človeških virov.

#### 7.2.7.2.2 Internacionalizacija visokega šolstva in kakovost visokošolskih institucij

Pri ugotavljanju povezav med internacionalizacijo visokega šolstva ter kakovostjo visokošolskih institucij na podlagi Spearmanove korelacijske matrice ugotavljamo, da med

spremenljivkama obstaja statistično značilna pozitivna srednje močna povezanost ( $,383^{**}$ ). S stopnjo tveganja  $p < 0,01$  lahko trdimo, da med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij obstaja statistično značilna pozitivna povezava. To pomeni, da večja ko je stopnja vključenosti v različne oblike internacionalizacije visokega šolstva s strani akademskega osebja, večje so vrednosti pedagoških in raziskovalnih dosežkov, ki jih skupno opredeljujemo kot kakovost visokošolskih institucij.

**Preglednica 7.44: Korelacijska analiza med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij**

Korelacijska analiza		Internacionalizacija	Kakovost visokošolskih institucij	
Spearmanov korelacijski koeficient	Internacionalizacija visokega šolstva	Korelacijski koeficient	1,000	$,383^{**}$
		Značilnost	,	,000
		N	406	406
	Kakovost visokošolskih institucij	Korelacijski koeficient	$,383^{**}$	1,000
		Značilnost	,000	,
		N	406	406

\*\* Povezava je značilna na 0,01 ravni (dvostranski test) oziroma pri stopnji tveganja  $p < 0,01$ .

Ker kakovost visokošolskih institucij sestavljajo pedagoški in raziskovalni dosežki, nas je zanimalo, kakšne so povezave med internacionalizacijo visokega šolstva ter med pedagoškimi in raziskovalnimi dosežki. Preglednica 7.45 kaže, da tako med internacionalizacijo visokega šolstva in pedagoškimi dosežki kot med internacionalizacijo visokega šolstva in raziskovalnimi dosežki obstaja statistično značilna pozitivna srednje močna povezanost. Zanimivo je, da med vključenostjo v internacionalizacijo visokega šolstva obstajajo močnejše povezave z raziskovalnimi dosežki ( $,349^{**}$ ) kot s pedagoškimi dosežki ( $,312^{**}$ ). Vseeno so razlike zelo majhne.

**Preglednica 7.45: Korelacijska analiza med internacionalizacijo visokega šolstva in pedagoškimi ter raziskovalnimi dosežki**

			Internacionalizacija	Pedagoški dosežki	Raziskovalni dosežki
Spearmanov korelacijski koeficient	Internacionalizacija visokega šolstva	Korelacijski koeficient	1,000	<b>,312**</b>	<b>,349**</b>
		Značilnost	,	,000	,000
		N	406	406	406
	Pedagoški dosežki	Korelacijski koeficient	<b>,312**</b>	1,000	<b>,478**</b>
		Značilnost	,000	,	,000
		N	406	406	406
	Raziskovalni dosežki	Korelacijski koeficient	<b>,349**</b>	<b>,478**</b>	1,000
		Značilnost	,000	,000	,
		N	406	406	406

\*\* Povezava je značilna na 0,01 ravni (dvostranski test) oziroma pri stopnji tveganja  $p < 0,01$ .

Poleg tega nas je zanimalo tudi, kakšne so povezave med vključenostjo v oblike internacionalizacije izobraževanja in pedagoškimi dosežki, ter na drugi strani, kakšne so povezave med vključenostjo v oblike internacionalizacije raziskovanja in raziskovalnimi dosežki. Preglednica 7.46 kaže, da obstaja med vključenostjo v oblike internacionalizacije izobraževanja statistično značilna pozitivna srednje močna povezanost s pedagoškimi dosežki ( $,335^{**}$ ), statistično značilna pozitivna zelo močna povezanost z vključenostjo v oblike raziskovanja ( $,668^{**}$ ) ter statistično značilna pozitivna šibka povezanost z raziskovalnimi dosežki ( $,269^{**}$ ). Nadalje, med vključenostjo v oblike raziskovanja obstaja statistično značilna pozitivna šibka povezanost s pedagoškimi dosežki ( $,214^{**}$ ) ter statistično značilna pozitivna srednje močna povezanost z raziskovalnimi dosežki ( $,356^{**}$ ). Med pedagoškimi in raziskovalni dosežki obstaja statistično značilna pozitivna srednje močna povezanost ( $,478^{**}$ ). Če posplošimo, je statistično značilno, da ima tisto akademsko osebje, ki je vključeno v več oblik internacionalizacije izobraževanja, tudi več pedagoških dosežkov. Poleg tega velja, da je statistično značilno, da ima tisto akademsko osebje, ki je vključeno v več oblik internacionalizacije raziskovanja, tudi več raziskovalnih dosežkov. Zanimivo je tudi, da obstaja močna statistično značilna povezava med vključenostjo v internacionalizacijo izobraževanja in vključenostjo v internacionalizacijo raziskovanja. To pomeni, da je tisto akademsko osebje, ki je vključeno v več oblik internacionalizacije izobraževanja, vključeno tudi v več oblik internacionalizacije raziskovanja.

**Preglednica 7.46: Korelacijska analiza med vključenostjo v internacionalizacijo izobraževanja in raziskovanja ter pedagoškimi in raziskovalnimi dosežki**

Korelacijska analiza		Vključenost v internacionalizacijo izobraževanja	Pedagoški dosežki	Vključenost v internacionalizacijo raziskovanja	Raziskovalni dosežki	
Spearmanov korelacijski koeficient	Vključenost v internacionalizacijo izobraževanja	Korelacijski	1,000	<b>,335**</b>	<b>,668**</b>	<b>,269**</b>
		Značilnost	,	,000	,000	,000
		N	405	405	403	405
	Pedagoški dosežki	Korelacijski	<b>,335**</b>	1,000	<b>,214**</b>	<b>,478**</b>
		Značilnost	,000	,	,000	,000
		N	405	406	404	406
	Vključenost v internacionalizacijo raziskovanja	Korelacijski	<b>,668**</b>	<b>,214**</b>	1,000	<b>,356**</b>
		Značilnost	,000	,000	,	,000
		N	403	404	404	404
	Raziskovalni dosežki	Korelacijski	<b>,269**</b>	<b>,478**</b>	<b>,356**</b>	1,000
		Značilnost	,000	,000	,000	,
		N	405	406	404	406

\*\* Povezava je značilna na 0,01 ravni (dvostranski test) oziroma pri stopnji tveganja  $p < 0,01$ .

Z namenom preverjanja odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij smo izvedli linearno regresijsko analizo, v okviru katere smo predpostavljali, da razen vpliva internacionalizacije visokega šolstva drugi vplivi na kakovost visokošolskih institucij ne obstajajo. V ta namen smo oblikovali regresijski model, v okviru katerega smo uporabili dva kazalca (vključenost v internacionalizacijo izobraževanja in vključenost v internacionalizacijo raziskovanja), ki merita internacionalizacijo visokega šolstva ter dva kazalca (pedagoški in raziskovalni dosežki), ki merita kakovost visokošolskih institucij. V regresijskem modelu z metodo »enter« ugotavljamo, ali internacionalizacija visokega šolstva napoveduje rezultat spremenljivke, ki se nanaša na kakovost visokošolskih institucij. Cenilka korelacijskega koeficienta ( $R=0,195$ ) kaže, da med spremenljivkama obstaja šibka linearna povezava. Na podlagi determinacijskega koeficienta  $R^2$  ( $,038$ ) ugotavljamo, da lahko 3,8 % variabilnosti kakovosti visokošolskih institucij pojasnimo z internacionalizacijo visokega šolstva. Vrednost F-statistike ( $F=15,908$ ) kaže, da med spremenljivkama obstaja linearna odvisnost. Vrednost t-statistike in raven značilnosti ( $,000**$ ) kažeta, da je koeficient, ki se nanaša na internacionalizacijo visokega šolstva, značilno različen od nič, kar pomeni, da obstaja odvisnost med opazovanima spremenljivkama.

**Preglednica 7.47: Regresijski model: linearna regresijska analiza za internacionalizacijo visokega šolstva in kakovost visokošolskih institucij**

Model	R	R <sup>2</sup>	Prilagojen R <sup>2</sup>	SE		
1	,195	,038	,036	120,90965		
		Skupek kvadratov	df	Aritmetična sredina kvadrata	F	Značilnost
	Regresija	234359,496	1	234359,496	16,031	,000a
	Rezidual	5906134,447	404	14619,145		
	Skupaj	6140493,943	405			
		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti		
		B	Std. napaka	β	t	Sig.
(Konstant)		52,460	9,626		5,450	,000
Kakovost visokošolskih institucij		5,749	1,436	,195	4,004	,000

- a. Napoved (konstant): Internacionalizacija visokega šolstva  
 b. Odvisna spremenljivka: Kakovost visokošolskih institucij

Če posplošimo, ima internacionalizacija visokega šolstva statistično značilen vpliv na pojasnjevanje kakovosti visokošolskih institucij.

### 7.2.7.3 Zaključki druge stopnje raziskovanja (nacionalna raven: Slovenija)

V okviru druge stopnje raziskovanja smo na podlagi univariatne in bivariatne analize poskušali preveriti povezave ter odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov ter kakovostjo visokošolskih institucij na nacionalni ravni (slovenski visokošolski prostor) in odgovoriti na raziskovalno vprašanje, ki se glasi: *»Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij v slovenskem visokošolskem prostoru?«* Ciljno populacijo v raziskavi je predstavljalo akademsko osebje, ki je zaposleno na javnih univerzah v Sloveniji ter je v skladu z univerzitetnimi merili posameznih univerz izvoljeno v naziv visokošolskega učitelja, visokošolskega sodelavca ali znanstvenega delavca. Populacija je bila krajevno omejena na slovenski visokošolski prostor oziroma na obravnavo visokošolskih institucij, ki so bile na dan 31. 12. 2010 vključene v Univerzo v Ljubljani, Univerzo v Mariboru in Univerzo na Primorskem ter na ta dan vpisane v razvid visokošolskih zavodov pri MVZT. Kot metoda zbiranja podatkov je bilo uporabljeno spletno anketiranje. Neodvisno spremenljivko proučevanja je predstavljala internacionalizacija visokega šolstva, ki je bila merjena s stopnjo



vključenosti akademskega osebja v različne oblike internacionalizacije izobraževanja in raziskovanja. Na drugi strani sta odvisni spremenljivki predstavljali razvoj človeških virov v visokem šolstvu in kakovost visokošolskih institucij. Razvoj človeških virov v visokem šolstvu smo merili z uspešnostjo napredovanja v višji naziv akademskega osebja, kakovost visokošolskih institucij pa je bila merjena s pedagoškimi in raziskovalnimi dosežki akademskega osebja.

V nadaljevanju predstavljamo zaključke deskriptivne analize ter razpravljamo o rezultatih korelacijske analize in linearne regresijske analize, ki smo jih kot statistične metode uporabili na drugi stopnji raziskovanja.

#### *7.2.7.3.1 Zaključki deskriptivne analize*

V zaključku deskriptivne analize ugotavljamo, da se internacionalizaciji visokega šolstva v Sloveniji pripisuje visok pomen, tako z vidika visokošolskih institucij kot z vidika akademskega osebja. Ta rezultat sovпада z Resolucijo o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (v nadaljevanju: resolucija NPVŠ 2011–2020),<sup>170</sup> ki navaja, da je internacionalizacija visokega šolstva ključna za razvoj visokega šolstva, kar kaže, da tudi nacionalni organi v Sloveniji internacionalizaciji visokega šolstva pripisujejo visok pomen. Nadalje izmed štirih različnih motivov (družbeno-kulturni, politični, gospodarski, akademski), ki lahko vodijo internacionalizacijo visokega šolstva na institucionalni ravni (fakultete), ugotavljamo, da se v slovenskih visokošolskih institucijah internacionalizacija visokega šolstva izvaja na podlagi akademskih motivov. Ta podatek potrjuje izsledke van der Wendejeve (2001), ki ugotavlja, da za visoko šolstvo v kontinentalni Evropi velja, da zasleduje pristop, v okviru katerega se sodelovanje kaže kot inherentni model internacionalizacije ter je kompatibilen s tradicionalnimi akademskimi vrednotami. Tudi Zgaga (2006) ugotavlja, da dokumenti, ki se nanašajo na Bolonjski proces, med drugim vključujejo pristop sodelovanja, v okviru katerega naj bi prevladali akademski in ne tržni motivi.

Nadalje pri raziskovanju koristi internacionalizacije visokega šolstva ugotavljamo, da se na visokošolskih institucijah v Sloveniji največji koristi internacionalizacije visokega šolstva

---

<sup>170</sup> Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 je bila v Državnem zboru Republike Slovenije sprejeta 24. maja 2011.

kažeta v povečanju mednarodnega ugleda visokošolskih institucij ter v osebnem in strokovnem razvoju akademskega osebja. Sledijo koristi, kot so osebni in strokovni razvoj študentov ter izboljšanje kakovosti raziskovanja. Ti rezultati sovpadajo z izsledki raziskave o stopnji internacionalizacije visokega šolstva v Sloveniji, ki jo je leta 2007 izvedla Braček (2007). Podobno se kaže tudi drugod po svetu. Najobsežnejša raziskava o internacionalizaciji visokega šolstva, ki jo je izvedla IAU v letu 2005, na primer ugotavlja, da visokošolske institucije označujejo akademsko kakovost ter internacionalizacijo osebja in študentov kot pglavitni koristi internacionalizacije visokega šolstva (Knight 2006a). V raziskavi, ki jo je leta 2010 prav tako izvedla IAU, so visokošolske institucije kot koristi internacionalizacije navedle mednarodno zavedanje študentov, okrepitev raziskovanja in ustvarjanja znanja ter mednarodno sodelovanje in solidarnost, kar prav tako vodi h institucionalni krepitvi ter posledično h kakovosti visokošolskih institucij (Egron-Polak in Hudson 2010). V povezavi z nevarnostmi internacionalizacije visokega šolstva ugotavljamo, da nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva v slovenskem visokošolskem prostoru ne obstajajo. Še več, večina akademskega osebja v Sloveniji je mnenja, da internacionalizacija visokega šolstva ne zmanjšuje kakovosti izobraževanja in raziskovanja temveč njuno kakovost povečuje. Ta podatek se nekoliko razlikuje od ostalih držav po svetu. Visokošolske institucije, ki so sodelovale v IAU raziskavi (2010), so v povezavi z internacionalizacijo visokega šolstva namreč navedle, da obstajajo naslednje nevarnosti: komodifikacija, komercializacija programov izobraževanja, beg možganov, povečano število tujih brezvrednih diplom, večja tekmovalnost med visokošolskimi institucijami, elitizem, izguba kulturne identitete, preobsežna uporaba angleškega jezika kot medija poučevanja, homogenizacija kurikula, povečane razlike med visokošolskimi institucijami ter povečane razlike med državami in regijami (Egron-Polak in Hudson 2010). Slednje očitno ne drži za slovenski visokošolski prostor, ki v okviru implementacije različnih oblik internacionalizacije visokega šolstva nevarnosti ne opaža ali jih ne predvideva.

V okviru raziskovanja vključenosti v različne oblike internacionalizacije izobraževanja ugotavljamo, da je bilo akademsko osebje v Sloveniji v zadnjih petih letih največ vključeno v nosilstvo ali izvedbo predmetov za mednarodne študente na matični instituciji ter v gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki so trajala manj kot 3 mesece. Slednja oblika je imela po mnenju akademskega osebja srednji vpliv na njihov strokovni razvoj na področju izobraževanja, medtem, ko je imelo nosilstvo ali izvedba predmetov za mednarodne študente

na matični instituciji nizek vpliv. Najnižji vpliv (zelo nizek) na strokovni razvoj akademskega osebja so imele naslednje oblike internacionalizacije izobraževanja: prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član v komisiji za mednarodno sodelovanje, kar je razumljivo glede na stopnjo vključenosti s strani respondentov. Če se osredotočimo na obliko internacionalizacije izobraževanja (gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji), ki je po mnenju akademskega osebja najbolj vplivala na njihov strokovni razvoj na področju izobraževanja, lahko ugotovimo, da tudi drugi avtorji oziroma mednarodne raziskave kažejo podobne izsledke. CHEPS (2008) na primer ugotavlja, da mobilnost akademskega osebja v okviru programa ERASMUS vpliva na njihov strokovni razvoj v poučevanju (razvoj in implementacija novih metod poučevanja). Knightova in de Wit (1995) zagovarjata, da mednarodne izkušnje, ki jih fakultetno osebje pridobi s študijem ali s poučevanjem v tujini, izboljšujejo pedagoške aktivnosti (uporaba mednarodnih primerov, branje tujih člankov, gostitev tujih predavateljev) in tudi zmanjšujejo intelektualni parohializem in akademski etnocentrizem. Tudi Bracht in drugi (2006), ki so proučevali vplive mobilnosti v okviru ERASMUS programa na akademsko osebje, ugotavljajo, da se vplivi kažejo v njihovem strokovnem razvoju (znanje o strukturah in modelih visokošolskega sistema v državi gostiteljici ter izboljšano znanje tujega jezika). Welch (1997b) dodaja, da se pozitivni vplivi internacionalizacije visokega šolstva na akademsko osebje kažejo v širjenju perspektiv o poučevanju, učenju, v vključitvi novih specifičnih kulturnih in znanstvenih veščin v delovanje visokošolske institucije ter v večjemu pretoku idej in praks. Zanimivost, ki se pojavlja pri raziskovanju vplivov posameznih oblik internacionalizacije izobraževanja, ugotavljamo pri različnih področjih delovanja fakultet. Fakultete, ki sodijo v naravoslovne vede, vsem oblikam internacionalizacije izobraževanja namreč pripisujejo večji vpliv (srednji ali visok vpliv) kot ostale fakultete. Ta rezultat bi lahko pripisali različnim vzorcem sodelovanja in vrednotenju posameznih oblik internacionalizacije, ki veljajo za posamezne akademske discipline. Do razlik pri ocenah vpliva internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja prihaja tudi pri različnih akademskih nazivih. S pomočjo analize variance (enosmerna ANOVA) ter naknadno s F-preizkusom ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike med akademskimi nazivi za vse oblike internacionalizacije izobraževanja. Statistično je značilno, da visokošolski učitelji pripisujejo vsem oblikam internacionalizacije izobraževanja večji vpliv na strokovni razvoj kot to velja za visokošolske sodelavce, ki oblikam internacionalizacije izobraževanja pripisujejo nizek ali zelo nizek vpliv. Ta podatek bi lahko pojasnili z dejstvom, da vse oblike internacionalizacije

izobraževanja, ki smo jih vključili v raziskavo, zajemajo vloge, ki so značilne oziroma možne predvsem za visokošolske učitelje. Vloge, kot so koordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji, nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji ter nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji, lahko opravljajo samo visokošolski učitelji, ne pa tudi visokošolski sodelavci. Poleg tega so tudi vloge, kot so prodekan za mednarodno sodelovanje ter članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo) mogoče samo za visokošolske učitelje. Tako ostaneta še obliki, ki se nanašata na gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, ki pa v večini primerov (razen izpopolnjevanja) pretežno vključujeta visokošolske učitelje. Zato visokošolski sodelavci, ki so bili v manjši meri vključeni oziroma sploh niso bili vključeni v oblike izobraževanja v zadnjih petih letih, v povprečju ocenjujejo, da so te oblike imele nizek oziroma zelo nizek vpliv na njihov strokovni razvoj na področju izobraževanja.

Nadalje v povezavi s stopnjo vključenosti v internacionalizacijo raziskovanja ugotavljamo, da je bilo akademsko osebje v Sloveniji v zadnjih petih letih največ vključeno v eno ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih, sledi članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih. Kar zadeva ocene vplivov različnih oblik internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja, ugotavljamo, da je sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih najbolj vplivalo na strokovni razvoj akademskega osebja na področju raziskovanja, sledi članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih. Vseeno ugotavljamo, da nobena od oblik ni imela visokega ali zelo visokega vpliva na strokovni razvoj akademskega osebja, pač pa sta imeli le srednji vpliv. Najnižji vpliv oziroma nizek vpliv na strokovni razvoj akademskega osebja na področju raziskovanja je imelo članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij, kar je razumljivo glede na stopnjo vključenosti s strani respondentov. Če se osredotočimo na obliko internacionalizacije raziskovanja (članstvo v raziskovalni skupini, ki sodeluje v mednarodnih raziskovalnih projektih), ki je po mnenju akademskega osebja najbolj vplivala na njihov strokovni razvoj na področju raziskovanja, lahko ugotovimo, da tudi drugi avtorji ugotavljajo podobno. Taylor (v Yang 2009) na primer meni, da internacionalizacija spodbuja raziskovalce, da zasledujejo svoje odgovore na raziskovalna vprašanja v mednarodni sferi, kar vpliva na to, da je njihovo delo tudi mednarodno kompetentno ter po obsegu raziskovalnih

produktov številčnejše. Tudi Bracht in drugi (2006) ugotavljajo, da mednarodno sodelovanje vpliva na strokovni razvoj akademskega osebja, ki se kaže v možnostih novih raziskovalnih projektov ter v mednarodnih izkušnjah, ki pomagajo pri naknadnih prijavih mednarodnih projektov. »Mednarodna naravnost fakultetnega osebja izboljšuje tudi institucionalno konkurenčnost in spodbuja mednarodne raziskave ter znanstvene publikacije« (Jang 2009, 104). Zanimivost, ki se pojavlja pri raziskovanju vplivov posameznih oblik internacionalizacije izobraževanja, ugotavljamo pri različnih področjih delovanja fakultet. Fakultete, ki sodijo v naravoslovne vede, namreč vsem oblikam internacionalizacije raziskovanja pripisujejo večji vpliv (srednji ali visok vpliv) kot ostale fakultete. Enako velja tudi za internacionalizacijo izobraževanja. Do razlik pri ocenah vpliva internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja prihaja tudi pri različnih akademskih nazivih. V okviru analize variance (enosmerna ANOVA) s pomočjo F-preizkusa ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike med akademskimi nazivi za naslednje oblike internacionalizacije raziskovanja: koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov, članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih, članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij. Za prvi dve obliki je statistično značilno, da visokošolski učitelji pripisujejo srednji vpliv na njihov strokovni razvoj, medtem ko visokošolski sodelavci oblikama internacionalizacije raziskovanja pripisujejo nizek ali zelo nizek vpliv. Tudi ta podatek bi enako kot pri internacionalizaciji izobraževanja lahko pojasnili z dejstvom, da navedeni obliki internacionalizacije raziskovanja predstavljata vloge, ki so pretežno značilne za visokošolske učitelje. Koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov je na primer lahko samo visokošolski učitelj, ne pa tudi visokošolski sodelavec. Poleg tega so tudi v mednarodna strokovna združenja pretežno včlanjeni visokošolski učitelji. Zato visokošolski sodelavci, ki so bili v manjši meri vključeni oziroma sploh niso bili vključeni v obliki internacionalizacije raziskovanja v zadnjih petih letih, v povprečju ocenjujejo, da sta imeli nizek oziroma zelo nizek vpliv na njihov strokovni razvoj.

Kar zadeva vpliv vključenosti v različne oblike internacionalizacije izobraževanja in raziskovanja na osebni razvoj akademskega osebja, ugotavljamo, da je po mnenju akademskega osebja na njihov osebni razvoj najbolj vplivalo (srednji vpliv) sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih, sledi izobraževanje na tuji visokošolski instituciji (pridobitev doktorata, magisterija, diplome) in krajša gostovanja na tuji visokošolski

instituciji. Najmanj je na njihov osebni razvoj vplivalo članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij oziroma je imelo na osebni razvoj akademskega osebja nizek vpliv. Če poskusimo pojasniti, zakaj zgoraj navedene oblike internacionalizacije vplivajo na osebni razvoj akademskega osebja, si moramo ponovno pomagati s teoretičnimi izhodišči, ki so vsebovana v prvem delu te disertacije. Sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih na primer omogoča spoznavanje novih ljudi, razširja osebno obzorje kot tudi prinaša dodatne stike, ki se odražajo v mednarodnem mreženju. Nadalje izobraževanje na tuji visokošolski instituciji po Mestenhauserju (v Gacel-Ávila 2005) pospešuje kognitivne sposobnosti, ki se kažejo v sposobnosti prepoznavanja razlik, razumevanju razlik v miselnosti, sposobnosti za kognitivne spremembe/premike, sposobnosti prepoznavanja vrzeli v znanju, sposobnosti medkulturne komunikacije, sposobnosti primerjalnega mišljenja, sposobnosti spreminjanja samo-zaznavanja, diagnostičnih sposobnostih, razumevanju diferenciacije, sposobnosti prepoznavanja trendov v drugih kulturah, razumevanju kognitivne zapletenosti in kognitivne integracije, razumevanju številnih učnih metod ter razumevanju različnosti med produktom in procesom učenja. »Mednarodne izkušnje za akademsko osebje postajajo oblika investicije v razvoj človeških virov« (Welch 1997b, 336). V povezavi z gostujočimi predavanji na tuji visokošolski instituciji CHEPS (2008) ugotavlja, da krajša gostovanja vplivajo na njihov osebni razvoj (sprememba vrednot). Tudi Bracht in drugi (2006) navajajo, da se vplivi mednarodne mobilnosti akademskega osebja kažejo v njihovem osebnem razvoju (povečano medkulturno razumevanje in kompetence). Podobno ugotavlja tudi Hamza (2010). V svoji študiji, kjer raziskuje vlogo mednarodnih izkušenj za akademsko osebje, ki je bilo vključeno v čezmejno izobraževanje, ugotavlja, da je izkušnja čezmejnega izobraževanja pri akademskemu osebju vplivala na spremembe osebnega in strokovnega vedenja, razumevanje in implementacijo novih učnih metod ter na širjenje globalne perspektive (Hamza 2010). »Mednarodne izkušnje so multidimenzionalne. Akademsko osebje je razvilo večje samozavedanje (osebno, strokovno in kulturno), razumevanje in spoštovanje kulture drugih ter priznavanje razsežnosti globalnih dogodkov. To zavedanje se je odrazilo v številnih produkcijah znanja in veščin, ki so vodila do sprememb v strukturiranju osebnega okvira sposobnosti in pričakovanj« (Hamza 2010, 64–65). Pri ocenah, ki se nanašajo na vplive internacionalizacije visokega šolstva na osebni razvoj akademskega osebja, ponovno opažamo enako zanimivost, kot smo to ugotavljali za strokovni razvoj akademskega osebja na prejšnji straneh. Enako kot pri vplivu internacionalizacije visokega šolstva na strokovni razvoj akademskega osebja je namreč statistično značilno, da fakultete, ki sodijo v naravoslovne

vede, pripisujejo internacionalizaciji visokega šolstva visok vpliv na osebni razvoj akademskega osebja, medtem ko so na osebni razvoj akademskega osebja, ki deluje na ostalih fakultetah, te oblike imele srednji ali celo nizek vpliv. Do razlik pri ocenah vpliva internacionalizacije raziskovanja na osebni razvoj akademskega osebja prihaja tudi pri različnih akademskih nazivih. V okviru analize variance (enosmerna ANOVA) s pomočjo F-preizkusa ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike med akademskimi nazivi za večino oblik internacionalizacije izobraževanja in raziskovanja. Statistično je značilno, da je vključenost v internacionalizacijo visokega šolstva imela večji vpliv na osebni razvoj visokošolskih učiteljev kot visokošolskih sodelavcev. Tudi ta podatek pojasnjujemo z dejstvom, da je večina oblik internacionalizacije visokega šolstva zajemala vloge, ki so značilne oziroma možne predvsem za visokošolske učitelje. Zato visokošolski sodelavci, ki so bili v manjši meri vključeni oziroma sploh niso bili vključeni v internacionalizacijo visokega šolstva, v povprečju ocenjujejo, da je imela le-ta nizek ali zelo nizek vpliv na njihov osebni razvoj.

V povezavi s pedagoškimi dosežki ugotavljamo, da se največ pedagoških dosežkov v visokošolskih institucijah v Sloveniji kaže v zaključenih mentorstvih pri diplomah ter da statistično značilne razlike med univerzami ne obstajajo. Zanimivost se kaže le na posameznih področjih delovanja fakultet. Statistično je značilno, da imajo fakultete, ki sodijo v družbene vede, več uspešno zaključenih diplom kot ostale fakultete. Ta podatek bi lahko pojasnili s tem, da je bilo po podatkih MVZT (2010b) največ dodiplomskih študentov (visokošolski in univerzitetni študij), upoštevajoč ISCED klasifikacijo,<sup>171</sup> v študijskih letih 2005/06–2009/10 vpisanih v študijske programe s področja družbenih, poslovnih, upravnih in pravnih ved. V študijskem letu 2008/09 je bilo na primer v visokošolske študijske programe s področja družbenih, poslovnih, upravnih in pravnih ved vpisanih 59,3 % študentov, medtem ko jih je bilo v istem študijskem letu v visokošolske študijske programe s področja naravoslovja, matematike in računalništva vpisanih samo 1,1 % študentov. Podobno velja tudi za univerzitetne študijske programe. V študijskem letu 2009/10 na primer je bilo v univerzitetne študijske programe s področja družbenih, poslovnih, upravnih in pravnih ved vpisanih 48,5 % študentov, medtem ko jih je bilo v istem študijskem letu v univerzitetne študijske programe s področja naravoslovja, matematike in računalništva vpisanih 10,9 % študentov. Iz tega seveda sledi, da imajo fakultete, ki sodijo v družbene vede, tudi več diplomantov ter s tem povezanih

---

<sup>171</sup> Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja in študijskih področij (ISCED 97).

zaključenih mentorstev s strani akademskega osebja, kar smo tudi ugotovili v naši raziskavi na podlagi deskriptivne analize.

Preglednica 7.48: Vpis študentov v študijske programe 1. stopnje po študijskih področjih od 2005/2006 do 2009/2010 v %

Študijsko področje	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008	2009
	visokošolski program				univerzitetni program				
Izobraževalne vede in izobraževanje učiteljev	/	/	/	/	/	/	/	0,1	5,4
Umetnost in humanistika	/	1,8	1,9	/	/	6,1	7,1	8,2	12,3
Družbene, poslovne, upravne in pravne vede	86,4	79,1	65,6	59,3	93,1	79,8	65,7	62,5	48,5
Naravoslovje, matematika in računalništvo	/	/	2	1,1	/	/	5,2	7,8	10,9
Tehnika, proizvodne tehnologije in gradbeništvo	/	4	8,5	13,4	/	3,1	12,2	12,7	14,9
Kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo, veterinarstvo	/	4,5	5,8	5,1	/	0,6	2,5	2,4	2
Zdravstvo in sociala	/	/	1,6	3,3	/	3,9	/	0,4	1,6
Storitve	13,7	10,6	14,6	17,7	6,9	6,6	7,4	5,9	4,6
Skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Vir: MVZT (2010b, 66–68)

Na drugi strani je v povezavi z raziskovalnimi dosežki zanimivo, da obstaja statistična značilnost, da imajo fakultete, ki sodijo v naravoslovne ter v medicinske in zdravstvene vede, več citatov v znanstveni literaturi ter več objav člankov v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z  $IF > 0$  ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami, kot fakultete, ki sodijo v družbene vede ter v humanistične vede. Zaključili bi lahko, da slednje fakultete izkazujejo več pedagoških dosežkov (če so ti šteti v mentorstvih pri diplomah) kot raziskovalnih dosežkov, kjer vodijo fakultete s področja naravoslovnih in medicinskih ved ter zdravstvenih ved. Vendar pa moramo na tem mestu pojasniti, zakaj v povezavi z raziskovalnimi dosežki prihaja do takšnih razlik med posameznimi področji delovanja fakultet (vedami).

Teoretski razvoj vpliva na prakso citiranja v posameznih znanstvenih vedah in disciplinah. Na področju družbenih in humanističnih ved citiranost člankov, ki so vključeni v Web of Science, začne naraščati bistveno kasneje kot na področju naravoslovnih ved. Govorimo o različnem razponu citacijskih oken (citation windows). Izračuni t. i. Pricovega indeksa, ki ga na tem mestu ne bomo natančno predstavljali, so pokazali zanimivo sliko. V biokemiji je 70 %, v fiziki 60 % in v družbenih znanosti od 40–50 % citatov mlajših od pet let. Po Glänzelovem in Schöpflinovem izračunu, ki pomeni določeno prireditev »Pricovega indeksa«, so razlike glede povprečne starosti uporabljenih virov v člankih, objavljenih v revijah, ki so indeksirane v SCI-ju ali SSCI-ju, naslednje: povprečje za biomedicino je 7–8 let, za sociologijo 12,5 let, za zgodovino in filozofijo znanosti 39 let itd. Ni bistvene razlike med naslednjimi znanstvenimi področji: fizika trdnih snovi, matematika, psihologija, psihiatrija, ekonomija in poslovne vede. Starost citiranih virov na teh področjih je v povprečju 10–11,5 let (Mali 2009, 81).



Prejšnja navedba nam lahko služi kot pojasnilo rezultatov, ki se v povezavi s področji delovanja fakultet nanašajo na raziskovalne dosežke.

#### **7.2.7.4 Zaključki korelacijske in regresijske analize**

Korelacijska analiza, ki je bila izvedena med internacionalizacijo visokega šolstva (neodvisna spremenljivka) ter razvojem človeških virov in kakovostjo visokošolskih institucij (odvisni spremenljivki), je pokazala nekatere statistično značilne pozitivne povezave. Med spremenljivkama internacionalizacija visokega šolstva in razvoj človeških virov obstaja statistično značilna pozitivna šibka povezanost ( $,214^{**}$ ), medtem ko med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij obstaja statistično značilna pozitivna srednje močna povezanost ( $,383^{**}$ ). S stopnjo tveganja  $p < 0,01$  lahko trdimo, da med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov kot tudi med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij obstaja statistično značilna pozitivna povezava. Nadalje v povezavi z vplivi internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov in kakovost visokošolskih institucij na podlagi regresijskih modelov ugotavljamo, da internacionalizacija visokega šolstva napoveduje rezultate spremenljivk, ki se nanašajo na razvoj človeških virov v visokem šolstvu in kakovost visokošolskih institucij.

##### **7.2.7.4.1 Vpliv internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu**

V zaključku korelacijske analize ugotavljamo, da sta spremenljivki internacionalizacija visokega šolstva in razvoj človeških virov v visokem šolstvu statistično značilno pozitivno povezani. Če se nekoliko poglobimo in osredotočimo na povezave med spremenljivkami, ki določajo internacionalizacijo visokega šolstva in razvoj človeških virov v visokem šolstvu, lahko sprva za internacionalizacijo izobraževanja zaključimo, da je statistično značilno pozitivno povezana s spremenljivko razvoj človeških virov v visokem šolstvu. Ta podatek odkriva, da večja ko je stopnja vključenosti v internacionalizacijo izobraževanja s strani akademskega osebja, uspešnejše je napredovanje v višji naziv istega akademskega osebja. V literaturi sicer nismo zasledili nobenega zapisa, ki bi potrjeval naše zaključke. Zato smo odgovore poskusili poiskati s pomočjo Minimalnih standardov za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010). Minimalni standardi za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev,

znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010) namreč v okviru elementov usposobljenosti za področje izvolitve v naziv v 14. členu določajo, da so vsebinski elementi za presojo usposobljenosti za področje izvolitve v naziv med drugim tudi aktivno delovanje v mednarodnem prostoru. Nadalje je v 15. členu določeno, da se usposobljenost na področju izvolitve v naziv izkazuje z dokazili o uspešnem sodelovanju v mednarodnem prostoru. 17. člen določa, da se mednarodna odmevnost izkazuje s članstvom na tujih akademijah, z nosilstvom predmeta v mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih programih ter s pedagoškim sodelovanjem pri izvedbi dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov na tujih univerzah. Kar zadeva umetniško delo, 18. člen določa, da se mednarodna odmevnost izkazuje s predstavitvijo del na festivalih ali drugih enakovrednih prireditvah v tujini ter s članstvom v mednarodnih žirijah. Na podlagi tega pojasnjujemo statistično značilne pozitivne povezave med stopnjo vključenosti v različne oblike internacionalizacije izobraževanja s strani akademskega osebja in njihovim uspešnejšim napredovanjem v višji naziv. Povedano drugače, bolj ko je akademsko osebje mednarodno naravnano na področju internacionalizacije izobraževanja, uspešnejša je karierna pot, ki se meri z napredovanjem v višji naziv.

Ugotovili smo tudi, da je vključenost v internacionalizacijo raziskovanja statistično značilno pozitivno povezana s spremenljivko razvoj človeških virov. Ta podatek izkazuje, da večja ko je stopnja vključenosti v internacionalizacijo raziskovanja s strani akademskega osebja bolj uspešno je napredovanje v višji naziv istega akademskega osebja. Pojasnjevanje teh povezav lahko ponovno iščemo v Minimalnih standardih za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (NAKVIS 2010), ki v okviru elementov usposobljenosti za področje izvolitve v naziv v 14. členu določajo, da so vsebinski elementi za presojo usposobljenosti za področje izvolitve v naziv med drugim tudi aktivno delovanje v mednarodnem prostoru. Nadalje 15. člen določa, da se usposobljenost na področju izvolitve v naziv izkazuje z dokazili o uspešnem sodelovanju v mednarodnem prostoru. 17. člen določa, da se mednarodna odmevnost izkazuje z dokazljivimi citati v znanstveni literaturi,<sup>172</sup> vabljenimi predavanji na mednarodnih znanstvenih srečanjih, s članstvom v uredniških odborih mednarodnih revij. Tudi 19. člen določa, katero besedilo se šteje za objavo z mednarodno odmevnostjo. Na podlagi tega

---

<sup>172</sup> Čeravno citati v znanstveni literaturi ter objave z mednarodno odmevnostjo neposredno ne zajemajo oblik internacionalizacije raziskovanja, pa so z vključenostjo v internacionalizacijo raziskovanja s strani akademskega osebja povezane posredno. To smo ugotovili že v prejšnjem podglavju, kjer smo govorili o statistično značilnih pozitivnih vplivih vključenosti v internacionalizacijo raziskovanja na raziskovalne dosežke.

pojasnjujemo statistično značilne pozitivne povezave med stopnjo vključenosti v različne oblike internacionalizacije raziskovanja s strani akademskega osebja in njihovim uspešnejšim napredovanjem v višji naziv. Če posplošimo, bolj ko je akademsko osebje mednarodno naravnano na področju internacionalizacije raziskovanja, uspešnejša je karierna pot, ki se meri z napredovanjem v višji naziv.

Glede na to, da oba predstavljeni vidika (internationalizacija izobraževanja – razvoj človeških virov, internationalizacija raziskovanja – razvoj človeških virov) zahtevata nadaljnje proučevanje in raziskovanje, smo s pomočjo linearne regresijske analize poskusili ugotoviti, ali internationalizacija izobraževanja ter internationalizacija raziskovanja, ki sodita v neodvisno spremenljivko (internationalizacija visokega šolstva), napovedujeta rezultate spremenljivke, ki se nanaša na razvoj človeških virov v visokem šolstvu. Pri tem smo predpostavljali, da razen vpliva vključenosti v internationalizacijo izobraževanja in v internationalizacijo raziskovanja drugi vplivi na odvisno spremenljivko ne obstajajo. V okviru regresijskega modela smo v povezavi s t-statistiko oziroma statistično značilnostjo regresijskih koeficientov ugotovili, da stopnja vključenosti v različne oblike internationalizacije izobraževanja in raziskovanja vpliva na razvoj človeških virov.

Če se vrnemo na temeljno vprašanje, ki se nanaša na povezave in odvisnosti med internationalizacijo visokega šolstva, ki je merjena s stopnjo vključenosti v internationalizacijo izobraževanja in internationalizacijo raziskovanja, ter na drugi strani na razvoj človeških virov v visokem šolstvu, ki se meri z napredovanjem v višji akademski naziv, lahko zaključimo, da ima internationalizacija visokega šolstva statistično značilen vpliv na pojasnjevanje razvoja človeških virov v visokem šolstvu (akademsko osebje).

#### *7.2.7.4.2 Vpliv internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokošolskih institucij*

V zaključku korelacijske analize ugotavljamo, da sta spremenljivki internacionalizacija visokega šolstva in kakovost visokošolskih institucij statistično značilno pozitivno povezani. Če se nekoliko poglobimo in se osredotočimo na povezave med spremenljivkami, ki določajo internacionalizacijo visokega šolstva in kakovost visokošolskih institucij, lahko sprva za internacionalizacijo izobraževanja zaključimo, da je statistično značilno pozitivno povezana s spremenljivko pedagoški dosežki. Ta podatek odkriva, da večja ko je stopnja vključenosti akademskega osebja v internacionalizacijo izobraževanja, več pedagoških dosežkov ima isto akademsko osebje. Povedano drugače, bolj ko je akademsko osebje mednarodno naravnano na področju izobraževanja, več ima pedagoških dosežkov. Ta podatek lahko agregiramo na raven visokošolske institucije. Večja ko je na primer stopnja vključenosti visokošolske institucije v internacionalizacijo izobraževanja, več ima ista institucija pedagoških dosežkov. V literaturi sicer nismo zasledili nobenega zapisa, ki bi potrjeval naše zaključke. Tudi sami smo se pri poskusu pojasnjevanja soočili z nekaterimi dilemami, na primer, kako bi lahko pojasnili, da večja ko je stopnja vključenosti akademskega osebja v različne oblike internacionalizacije izobraževanja, kot so gostujoča predavanja na tuji visokošolski instituciji, nosilstvo ali izvedba predmetov za mednarodne študente na domači instituciji, več bo isto akademsko osebje imelo zaključenih mentorstev pri diplomah, magisterijih itd. Ker do tehtnih zaključkov nismo uspeli priti, smo se pojasnil lotili z druge strani. Akademsko osebje, ki ima večje število pedagoških dosežkov in je z vidika pedagoškega procesa bolj uspešno, je tudi bolj mednarodno naravnano. Kar pomeni, da se pedagoško delo akademskega osebja, ki glede na nacionalne standarde dosega stopnjo kakovosti, in mednarodna naravnost dopolnjujeta oziroma mednarodna naravnost to raven kakovosti celo povečuje. Če posplošimo na raven akademskega osebja, velja, da v primeru, ko posameznik (akademsko osebje) dosega višjo raven kakovosti, ki se na področju izobraževanja meri s pedagoškimi dosežki, obstaja verjetnost, da bo ta posameznik poskusil svoje znanje razširiti, nadgraditi ali prenesti na način, da se bo v večji meri vključeval v različne oblike internacionalizacije izobraževanja, tako v okviru domače kot tuje visokošolske institucije. Na domači instituciji bo lahko svoje znanje prenesel na mednarodne študente in pridobival dodatne znanje ali izkušnje, v okviru tuje visokošolske institucije pa bo lahko v vlogi gostujočega predavatelja svoje znanje prav tako prenašal in nadgrajeval.

Ugotovili smo tudi, da je vključenost v internacionalizacijo raziskovanja statistično značilno pozitivno povezana s spremenljivko raziskovalni dosežki. Ta podatek izkazuje, da večja ko je stopnja vključenosti v internacionalizacijo raziskovanja s strani akademskega osebja, več ima isto akademsko osebje raziskovalnih dosežkov. Če posplošimo, velja, da bolj ko je akademsko osebje mednarodno naravnano na področju raziskovanja, več ima raziskovalnih dosežkov. Tudi ta podatek lahko agregiramo na raven visokošolske institucije. Večja ko je stopnja vključenosti visokošolske institucije v internacionalizacijo raziskovanja, več ima ista institucija raziskovalnih dosežkov. Pojasnjevanje teh povezav lahko iščemo v dejstvu, da ima akademsko osebje z vključenostjo v mednarodne raziskovalne projekte večje možnosti za objave znanstvenih publikacij. Poleg tega raziskovanje na tuji visokošolski instituciji povečuje možnosti za sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih, prinaša nova poznanstva, na podlagi katerih se večkrat vršijo soavtorstva v znanstvenih publikacijah ter prav tako povečujejo možnosti za druge raziskovalne dosežke, ki so visoko vrednoteni tako na nacionalni kot na mednarodni ravni.

Glede na to, da oba predstavljeni vidika (internationalizacija izobraževanja – pedagoški dosežki, internationalizacija raziskovanja – raziskovalni dosežki) zahtevata nadaljnje proučevanje in raziskovanje, smo s pomočjo linearne regresijske analize poskusili ugotoviti, ali internationalizacija izobraževanja ter internationalizacija raziskovanja, ki sodita v neodvisno spremenljivko (internationalizacija visokega šolstva), napovedujeta rezultate spremenljivk (pedagoški in raziskovalni dosežki), ki določata kakovost visokošolskih institucij. Pri tem smo predpostavljali, da razen vpliva vključenosti v internationalizacijo izobraževanja in internationalizacijo raziskovanja drugi vplivi na odvisno spremenljivko ne obstajajo. V okviru regresijskega modela smo v povezavi s t-statistiko oziroma statistično značilnostjo regresijskih koeficientov ugotovili, da stopnja vključenosti v internationalizacijo izobraževanja vpliva na pedagoške dosežke in tudi da stopnja vključenosti v internationalizacijo raziskovanja vpliva na raziskovalne dosežke.

Če se vrnemo na temeljno vprašanje, ki se nanaša na povezave in odvisnosti med internationalizacijo visokega šolstva, ki je merjena s stopnjo vključenosti v internationalizacijo izobraževanja in internationalizacijo raziskovanja ter na drugi strani na kakovost visokošolskih institucij, ki jo določajo pedagoški in raziskovalni dosežki, lahko

zaključimo, da ima internacionalizacija visokega šolstva statistično značilen vpliv na pojasnjevanje kakovosti visokošolskih institucij.

#### 7.2.7.5 *Zaključki kvalitativne analize*

V okviru spletnega vprašalnika smo pri petnajstem vprašanju respondente prosili, da v kolikor imajo predloge, pobude ali morebitne pomisleke v povezavi s tematiko internacionalizacije visokega šolstva, naj jih tudi zapišejo. Na to prošnjo se je odzvalo 48 respondentov. Osem odgovorov smo zanemarili, ker so se le-ti nanašali na sestavo spletnega vprašalnika ali na predmet raziskovanja in zato niso bili uporabni za nadaljnjo analizo. V skladu s tem smo analizirali 40 stališč, mnenj in predlogov akademskega osebja, ki so se nanašala na internacionalizacijo visokega šolstva. Pri tem smo se zgledovali po metodi odprtega kodiranja (Roblek 2009), ki omogoča razvrstitev in označevanje zasnov v procesu analize kvalitativnih podatkov. Čeravno odprto kodiranje zajema štiri korake (kodiranje besedila, identificiranje tem, konstruiranje mreže ter opis in raziskavo tematske mreže), smo se na podlagi tega, da pri kvalitativni analizi ni šlo za večje kose besedila, temveč zgolj za posamezne stavke, posledično osredotočili zgolj na identificiranje izhodiščnih tem. Celoten proces analize odgovorov, ki smo jih pridobili s petnajstim vprašanjem, lahko razdelimo v tri sklope: 1) odkrivanje pomena besedila, 2) identifikacija izhodiščnih tem, 3) zapis izhodiščnih tem v okviru SWOT analize, kjer začetne črke pomenijo S=strengths (prednosti), W=weaknesses (slabosti), O=opportunities (priložnosti) in T=threats (nevarnosti). Na podlagi SWOT analize smo na relativno preprost način opredelili močne in šibke točke ter priložnosti in nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva z vidika akademskega osebja oziroma poskusili narediti pregled stališč, ki so v slovenskem visokošolskem prostoru povezana z obravnavano tematiko.

Najprej bomo predstavili potek analize oziroma vse tri sklope, ki smo jih uporabili pri analizi odgovorov. Na začetku smo vseh 40 odgovorov zbrali v obliki preglednice ter pri vsakem posameznem respondentu odkrivali pomen stališč, povezanih z internacionalizacijo visokega šolstva, ki smo jim naknadno pripisali izhodiščne teme. Posamezni respondenti so zapisali več različnih stališč, zato smo pri teh respondentih za vsako stališče zapisali izhodiščno temo, ki se je najbolj približevala pomenu besedila. Nato smo na podlagi odkrivanja pomena besedil identificirali pet izhodiščnih tem, ki pravzaprav predstavljajo ponavljajoče se teme oziroma stališča o internacionalizaciji visokega šolstva s strani akademskega osebja, ki so naslednje:

1) vpliv internacionalizacije na kakovost visokega šolstva, 2) kakovost internacionalizacije visokega šolstva, 3) financiranje internacionalizacije visokega šolstva, 4) raba slovenskega in angleškega jezika in 5) strategija za internacionalizacijo visokega šolstva. Po identifikaciji izhodiščnih tem smo ponovno pregledali prvotno besedilo s strani vsakega posameznega respondenta ter ugotovili, da vsaka izhodiščna tema (razen vpliva internacionalizacije na kakovost visokega šolstva, ki zajema tudi priložnosti) vsebuje stališča, ki se nanašajo na slabosti obstoječega stanja v slovenskem visokošolskem prostoru, ter predloge za spremembe. Zato smo izhodiščne teme internacionalizacije visokega šolstva razdelili v preglednico, ki identificirane teme ločuje glede na prednosti, slabosti, priložnosti in nevarnosti.

**Preglednica 7.49: Prednosti, slabosti, priložnosti, nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva**

<p><b>Prednosti</b></p> <p>Internationalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij.</p> <p>Internationalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na delovanje gospodarstva..</p> <p>Internationalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na slovensko družbo – ustvarjanje skupne evropske identitete.</p>	<p><b>Slabosti</b></p> <p><b>Kakovost internacionalizacije visokega šolstva</b></p> <p>Neustrezen nadzor nad izvedbo pedagoškega procesa za mednarodne študente.</p> <p><b>Financiranje internacionalizacije visokega šolstva</b></p> <p>Financiranje visokega šolstva je pomanjkljivo in neurejeno.</p> <p><b>Raba slovenskega in angleškega jezika</b></p> <p>Zaradi vse večjega števila mednarodnih študentov se zanemarja raba slovenskega jezika.</p> <p><b>Strategija za internacionalizacijo visokega šolstva</b></p> <p>Manjka strategija za internacionalizacijo visokega šolstva, tako na institucionalnih ravneh kot na nacionalni ravni.</p>	<p><b>Predlogi</b></p> <p><b>Kakovost internacionalizacije visokega šolstva</b></p> <p>Potrebno bi bilo: 1) preveriti zahtevnosti izvajanja predmetov za mednarodne študente, 2) preveriti izvajanje študijskih programov, 3) nadzorovati izvajanje Bolonjskega procesa, ki je za internacionalizacijo nujen, 4) opredeliti pravila za mednarodne programe, 5) določiti obvezno izobraževanje zaposlenih, še posebno izvajalcev predmetov za mednarodne študente, 6) poenotiti študijske vsebine po vzgledu drugih evropskih univerz.</p> <p><b>Financiranje internacionalizacije visokega šolstva</b></p> <p>Potrebno bi bilo povečati financiranje internacionalizacije visokega šolstva.</p> <p><b>Raba slovenskega in angleškega jezika</b></p> <p>Potrebno bi bilo: 1) več predmetov izvajati v angleškem jeziku (vsaj na 2. ali 3. stopnji) in 2) vlagati v razvoj slovenskega jezika.</p> <p><b>Strategija za internacionalizacijo visokega šolstva</b></p> <p>Potrebno bi bilo izdelati nacionalno in institucionalne strategije za internacionalizacijo visokega šolstva, ki bi vključevala ukrepe, ki posegajo na: privabljanje tujih študentov in akademskega osebja, raziskovanje/izobraževanje na tujih visokošolskih institucijah, sodelovanje s tujimi institucijami, ovrednotenje dosežkov internacionalizacije na institucionalni ravni ter na ravni posameznika.</p>
<p><b>Priložnosti</b></p> <p>Internationalizacija lahko pomembno prispeva k reševanju konkretnih problemov v regiji ter k sooblikovanju razvojnih politik na nacionalnih in regionalnih ravneh.</p>	<p><b>Nevarnosti</b></p> <p>Internationalizacija visokega šolstva lahko opusti rabo slovenskega jezika ter ovira njegov razvoj..</p>	

K stolpcema, ki se nanašata na slabosti in nevarnosti smo dodali tudi predloge za njihove spremembe, ki so jih navedli respondenti. Pri tem moramo poudariti, da v preglednici nismo zapisali zgolj izhodiščnih tem, temveč smo k temu dodali tudi povzetek stališč, mnenj ter s tem pripomogli k lažjemu razumevanju oziroma k orisu stanja internacionalizacije visokega šolstva v slovenskem visokošolskem prostoru. Prav tako moramo izpostaviti, da tovrstnega orisa ne smemo posploševati na celoten visokošolski sektor ali na širšo populacijo akademskega osebja. Ne glede na to menimo, da stališč, čeravno jih izraža manjša skupina akademskega osebja, ne smemo prezreti. Zato v preglednici 7.49 predstavljamo identificirane izhodiščne teme, ki vsebujejo povzete trditve kot tudi predloge za spremembe ter v nadaljevanju podajamo interpretacijo izhodiščnih tem, njihovih prednosti, slabosti, priložnosti in nevarnosti.

#### *7.2.7.5.1 Prednosti internacionalizacije visokega šolstva*

Teza naše disertacije, da internacionalizacija visokega šolstva vpliva na kakovost visokošolskih institucij ter pedagoškega in raziskovalnega dela, se nam potrjuje tudi v okviru izhodiščne teme, ki smo jo uvrstili med prednosti internacionalizacije visokega šolstva. Akademske osebje, ki je v pozitivnem vidiku povežalo internacionalizacijo in kakovost visokega šolstva, je v svojih stališčih osvetlilo predvsem pomen, ki ga ima internacionalizacija visokega šolstva za institucionalno raven kot tudi za nacionalno raven. To lahko ponazorimo s stališči dveh respondentov: 1) »Internationalizacija visokega šolstva vpliva na kakovost pedagoškega in raziskovalnega dela« ter 2) »Internationalizacija visokega šolstva ni pomembna zgolj za akademski prostor, temveč je izmenjava strokovnjakov in znanstvenikov ter študentov izjemnega pomena za gospodarstvo, saj omogoča pretok svežih zamisli v prakso. Prav tako je internacionalizacija visokega šolstva pomembna tudi za slovensko družbo, saj se tako ustvarja in vzdržuje skupna evropska identiteta. Brez te pa bo EU ostala zgolj umeten skupek »zaplankanih« nacionalnih držav«. Tem stališčem se pridružuje tudi resolucija NPVŠ 2011–2020, ki navaja, da je internacionalizacija visokega šolstva ključna za razvoj visokega šolstva, saj je element njegove kakovosti. »Prinaša večanje znanja, izboljšanje oziroma pridobivanje interpersonalnih, komunikacijskih in kulturnih kompetenc, novo študijsko ponudbo za bodoč trg dela ipd.« (NPVŠ 2011, 38).



#### 7.2.7.5.2 *Slabosti internacionalizacije visokega šolstva*

Slabosti, ki so bile izpostavljene s strani akademskega osebja, se nanašajo na trenutno implementacijo internacionalizacije visokega šolstva v Sloveniji. Te posegajo na štiri izhodiščne teme: 1) kakovost internacionalizacije, 2) financiranje internacionalizacije visokega šolstva, 3) rabo slovenskega in angleškega jezika in 4) strategijo za internacionalizacijo visokega šolstva. V nadaljevanju predstavljamo posamezna stališča, ki so zajeta v izhodiščne teme, ter predloge za spremembe, ki so jih podali respondenti.

V povezavi s kakovostjo internacionalizacije je bil izpostavljen neustrezen nadzor nad izvedbo pedagoškega procesa za mednarodne študente. Po mnenju akademskega osebja se lahko to popravi s/z: 1) preverjanjem zahtevnosti izvajanja predmetov za mednarodne študente, 2) preverjanjem izvajanja študijskih programov, 3) nadzorom nad izvajanjem Bolonjskega procesa, ki je za internacionalizacijo nujen, 4) opredelitvijo pravil za mednarodne programe, 5) obveznim izobraževanjem zaposlenih, še posebno izvajalcev predmetov za mednarodne študente in 6) poenotenjem študijskih vsebin po zgledu drugih evropskih univerz. Predvidevamo, da se je slabost, ki so jo poudarili respondenti v raziskavi, že večkrat izpostavila tudi na institucionalni ravni, zato resolucija NPVŠ 2011–2020 zajema 29. ukrep, ki navaja, da bodo morale visokošolske institucije v sodelovanju z Nacionalno agencijo za kakovost v visokem šolstvu (v nadaljevanju: NAKVIS) do leta 2014 pripraviti mednarodne institucionalne strategije z lastnimi prednostnimi usmeritvami, ki bo del širšega poslanstva in razvojnega načrta institucije. V okviru navedenega ukrepa bodo tako lahko visokošolske institucije zajemale tudi postopke, ki bodo spremljali in zagotavljali kakovost internacionalizacije visokega šolstva ter pri tem seveda lahko smiselno uporabile zgoraj navedene predloge. Poleg tega bi po mnenju akademskega osebja bilo potrebno internacionalizirati tudi termin kakovosti visokega šolstva kot tudi uvesti nove procese kakovosti visokega šolstva v namen razvoja internacionalizacije. Tudi ta predlog je že deloma vključen v resoluciji NPVŠ 2011–2020, in sicer je predlog vsebovan v 21. ukrepu: »NAKVIS se zunanje evalvira ter kandidira za vključitev v EQAR in članstvo v ENQA« ter v 23. ukrepu: »Olajšanje postopkov za spreminjanje študijskih programov in oblikovanje skupnih študijskih programov: 1) omogočanje visokošolskim institucijam samostojnost pri spremembi študijskih programov in 2) olajšanje akreditacije skupnih študijskih programov«.

Financiranje internacionalizacije visokega šolstva v Sloveniji je bilo s strani akademskega osebja označeno kot pomanjkljivo in neurejeno. Poleg tega je bila izpostavljena tudi izvedba pedagoškega procesa za mednarodne študente, ki z vidika akademskega osebja, ki tovrstni proces izvaja, ni finančno ovrednoteno, kot tudi, da so prostorske razmere v določenih institucijah neugodne že za sprejem domačih študentov. Povzamimo na primer enega od respondentov, ki najbolje opisuje zgoraj navedeno: »Za internacionalizacijo visokega šolstva potrebujemo več finančne podpore s strani države. Tuje študente poučujemo zastonj, delo z njimi se nam ne šteje v delovno obvezo, za njihovo raziskovalno delo ni dodatne finančne podpore. To je sramotno. Zadeva se vleče že več let in nihče tega ne uredi. Mi (akademske osebje) delo opravljamo, ker se zavedamo, da je to v korist univerze in mladih«. Kot predloge za spremembo je akademsko osebje navedlo, da je potrebno povečati financiranje internacionalizacije visokega šolstva. Sodeč po resoluciji NPVŠ 2011–2020 lahko zavzamemo stališče, da je internacionalizaciji visokega šolstva na nacionalni ravni pripisan zelo visok pomen, na podlagi česar predpostavljamo, da bo to v prihodnosti predstavljalo izhodišče za povečano financiranje mednarodnih sporazumov in programov sodelovanja ter mednarodne mobilnosti, ki se bo zagotavljalo iz proračunskih virov. »Financiranje mednarodne mobilnosti trenutno poteka prek različnih institucij (Javni sklad RS za razvoj kadrov in štipendije, Cmeplus ...), podeljevanje pa je med seboj neusklajeno. V prihodnje bodo finančni viri in podporne institucije delovale komplementarno za podporo enotni politiki internacionalizacije visokega šolstva« (NPVŠ 2011, 41).

Raba slovenskega in angleškega jezika se je v okviru slabosti internacionalizacije visokega šolstva izpostavila kot tretja izhodiščna tema. Poglavitna skrb se nanaša na ohranjanje slovenskega jezika, ki se po mnenju nekaterih zanemarja zaradi vse večjega števila mednarodnih študentov, ki posledično narekujejo večji obseg poučevanja v angleškem jeziku. Poleg tega je bilo izraženo tudi stališče, da se zanemarjajo objave v slovenskem jeziku. Povzamimo enega od respondentov, ki to najbolje opisuje: »Z internacionalizacijo visokega šolstva je narobe to, da se zanemarjajo objave v slovenskem jeziku za slovenski prostor, za slovensko okolje in industrijo ter da se zanemarja strokovna terminologija. Da sodeluješ v mednarodnem projektu, je danes bistveno bolj cenjeno, kot da delaš v projektu za slovensko firmo. Ni pravega ravnovesja«. Zanimivo je, da se je večina predlogov za spremembe, poleg skrbi za razvoj slovenskega jezika, osredotočala na odstranitev ovir za poučevanje v angleškem jeziku (vsaj za drugo in tretjo študijsko stopnjo) oziroma po mnenju nekaterih

respondentov bi se moralo več predmetov poučevati v angleškem jeziku. Po mnenju nekega respondenta bi bila potrebna »ukinitev t. i. Potratinega zakona, ki zapoveduje vsa predavanja v slovenskem jeziku«. Glede na resolucijo NPVŠ 2011–2020 ugotavljamo, da je ravnovesje med skrbjo za ohranitev slovenskega jezika ter izvedbo poučevanja za mednarodne študente v tujem jeziku skrbno obravnavano v 36. ukrepu: Omogočanje poučevanja v tujih jezikih. »Za doseganje vrhunske kakovosti, internacionalizacije in mednarodne privlačnosti bodo visokošolske institucije lahko izvajale študijski proces tudi v tujih jezikih. Pri tem se bodo še posebej usmerile na tretjo in drugo študijsko stopnjo. Ukrep bo ob dvigu privlačnosti slovenskega visokošolskega prostora vplival tudi na pridobivanje jezikovnih, medkulturnih in drugih generičnih kompetenc študentov in osebja. Pri tem bo zagotovljen razvoj slovenskega jezika in terminologije v visokem šolstvu in znanosti tudi z dostopnostjo študijskih vsebin v slovenskem jeziku« (NPVŠ 2011, 43).

Kot četrta izhodiščna tema, ki smo jo prav tako uvrstili med slabosti internacionalizacije visokega šolstva, se kaže v neizdelani strategiji za internacionalizacijo visokega šolstva. Strategija za internacionalizacijo visokega šolstva namreč še tekom priprave te disertacije ni bila izdelana. Povzemimo enega od respondentov: »V času, v katerem živimo, je internacionalizacija pomembnejša, kot si jo večina akademskega osebja predstavlja in zaveda. To pomeni, da ne bodo uspehi internacionalizacije nastali samodejno, ampak je potreben skrben in usmerjen pristop ter izvedba načrtanih ciljev. Prav pri slednjem nam pre pogosto zmanjka časa in energije za zaključek, tako na institucionalni kot nacionalni ravni. Pa še temeljni zakonski in podzakonski akti ne podpirajo v celoti idej internacionalizacije v Sloveniji«.

Kot predloge za spremembe, ki bi lahko bile zajete tudi v strategiji za internacionalizacijo visokega šolstva, je akademsko osebje navedlo: 1) potreben je jasen pristop in načrtani cilji, 2) potrebno je privabiti odlične mednarodne študente in mednarodne profesorje v namen razvoja znanosti in izobraževanja, 3) mednarodni študenti lahko zapolnijo demografsko luknjo, 4) potrebne bi bile štipendije za odlične tuje študente, 5) vsakdo bi moral nekaj časa delovati kot pedagoški delavec in raziskovalec na tuji instituciji, 6) obvezno raziskovanje/izobraževanje na tujih visokošolskih institucijah, 7) poleg sodelovanja s tujimi institucijami, ki delujejo na zahodu, tudi sodelovanje z institucijami, ki delujejo v državah bivše Jugoslavije, 8) vrednotenje dosežkov naj bo celovito in objektivno, 9) potrebno bi bilo upoštevati dosežke

internacionalizacije pri nagrajevanju. Če pogledamo resolucijo NPVŠ 2011–2020, lahko ugotovimo, da so slabosti, ki so jih respondenti izpostavili, kot tudi predlogi že vključeni v navedeni dokument: 1) 28. ukrep: Oblikovanje Nacionalne strategije za internacionalizacijo slovenskega visokega šolstva – najpozneje do leta 2013 se bo oblikovala strategija, ki bo »opredelila elemente internacionalizacije slovenskega visokega šolstva, prednostne geografske regije in področja sodelovanja z njimi ter osnovne ukrepe in mehanizme za doseganje zastavljenih ciljev ter »bo tudi izhodišče za financiranje mednarodnih sporazumov in programov sodelovanja ter mednarodne mobilnosti, ki se zagotavlja iz proračunskih virov«. 2) 32. ukrep: Vzpostavitev posebne ciljne podpore za mobilnost ter 34. ukrep: Vzpostavitev posebnih ukrepov za pritegnitev tujih strokovnjakov. V povezavi s slednjim ukrepom se namerava: a) posodobiti plačni sistem zaposlenih v visokem šolstvu in omogočiti višje plačilo za najboljše tuje (in domače) strokovnjake, kot je omogočeno danes, b) omogočiti druge podporne mehanizme za tuje strokovnjake (nastanitev, pomoč pri pridobivanju delovnega dovoljenja, pomoč pri varstvu otrok ipd.), c) odpraviti ovire pri pridobivanju dovoljenj za bivanje za tuje strokovnjake in študente. 3) Oblikovati se namerava tudi štipendijski oziroma finančni sklad za mobilnost študentov, visokošolskih učiteljev in raziskovalcev s prednostnih regij in držav v Republiki Slovenijo, ki bodo opredeljene v nacionalni strategiji za internacionalizacijo slovenskega visokega šolstva. 4) Prav tako se predvideva, da bodo slovenski visokošolski učitelji in sodelavci redno odhajali na izmenjave v tujino za daljše obdobje oziroma se usposabljali v tujini (33. ukrep). »Poleg privabljanja tujih strokovnjakov za delo v Sloveniji je treba spodbujati tudi slovenske kadre za delo in izpopolnjevanje v tujini. Le dolgoročne izmenjave (vsaj eno leto) zagotavljajo polno in celovito ... Vsak slovenski visokošolski učitelj bo moral preživeti določeno obdobje v tujini ter se nenehno usposabljati in razvijati z mednarodnimi izmenjavami oziroma gostovanji v tujini, sobotno leto bo torej postalo obvezno. Nujna je institucionalna prilagoditev praks za izrabo obstoječih možnosti in shem, ki trenutno niso v celoti izkoriščene, oblikovane pa bodo tudi nove«. 5) 30. ukrep: Vzpostavitev sodelovanja z regijo Zahodnega Balkana kot primerom dobre prakse na področju regijske mobilnosti do leta 2020. »Slovenija prepoznava strateško usmerjenost na regijo Zahodnega Balkana tudi na področju visokega šolstva. Za pritegnitev študentov iz te regije ter za oblikovanje dobre regionalne prakse je treba poleg izboljševanja kakovosti slovenskega visokega šolstva omogočiti tudi privlačne pogoje za študij študentov iz omenjene regije. V ta namen bodo uvedene posebne štipendijske sheme oziroma ciljno financiranje iz obstoječih virov, pri tem bomo še posebej spodbujali doktorske in podoktorske kandidate«. 6)

29. ukrep: Priprava mednarodne institucionalne strategije z lastnimi prednostnimi usmeritvami v visokošolskih institucijah ob upoštevanju Nacionalne strategije za internacionalizacijo slovenskega visokega šolstva, ki bo del širšega poslanstva in razvojnega načrta institucije. »Visokošolske institucije bodo poiskale svojo vlogo v strategiji internacionalizacije ter natančneje opredelile svoj načrt na tem področju. Institucionalni načrt bo osnova za sredstva iz novega razvojnega dela financiranja, ki jih bodo visokošolske institucije lahko pridobile za svoj načrt mednarodnih aktivnosti«.

#### **7.2.7.5.3 Priložnosti**

Kar zadeva priložnosti internacionalizacije visokega šolstva v Sloveniji, ki so jih izpostavili respondenti, se le-te nanašajo predvsem na nacionalno raven in ne na raven visokošolskih institucij. V nadaljevanju predstavljamo le nekaj ključnih stališč akademskega osebja, ki se nanašajo na priložnosti internacionalizacije visokega šolstva: 1) »Prihodnost Slovenije je v internacionalizaciji, ne v besedah, ampak v dejanjih posameznika«, 2) »Internacionalizacija študija lahko Slovenijo priključi k razvitim državam«, 3) »Internacionalizacija je pomembna zaradi sodelovanja pri reševanju konkretnih problemov v regiji«, 4) »Internacionalizacija je pomembna kot podlaga za sooblikovanje razvojnih politik na nacionalnih in regionalnih ravneh«.

Zanimivo je, da je akademsko osebje izpostavilo priložnosti internacionalizacije visokega šolstva, ki se nanašajo predvsem na nacionalno raven in ne na raven visokošolskih institucij. Predvidevali bi sicer, da bo akademsko osebje priložnosti povezal tudi z institucijo, na kateri deluje; na primer, da se priložnosti internacionalizacije visokega šolstva vidijo tudi v mednarodni konkurenčnosti visokega šolstva oziroma visokošolskih institucij, vendar ta vidik s strani akademskega osebja ni bil izpostavljen. Morda razlog leži v ožjem naboru stališč, mnenj in predlogov, ki smo jih s strani akademskega osebja uspeli zbrati.

#### **7.2.7.5.4 Nevarnosti**

V sklopu nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva se pojavlja teza, da bo internacionalizacija zavrla razvoj strokovnega jezika. Če povzamemo enega od respondentov: »Nerešeno je vprašanje slovenskega jezika. Njegovo opuščanje lahko povzroči pešanje na

področju strokovnega izrazoslovja«. Ta nevarnost je bila izpostavljena tudi v sklopu slabosti internacionalizacije visokega šolstva, kjer smo ugotavljali, da resolucija NPVŠ 2011–2020 to nevarnost zaradi povečanih možnosti poučevanja v tujih jezikih tudi predvideva. Zato odgovornost za skrb za razvoj slovenskega jezika nalaga Vladi RS (visoko šolstvo), visokošolskim institucijam, Rektorski konferenci RS in Slovenski akademiji znanosti in umetnosti z namenom, da se zagotovi razvoj slovenskega jezika in terminologije v visokem šolstvu in znanosti tudi z dostopnostjo študijskih vsebin v slovenskem jeziku.

Glede na predstavljene prednosti, slabosti, priložnosti in nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva v Sloveniji, ki jih je v raziskavi izpostavilo akademsko osebje, ugotavljamo, da stališča v celoti odražajo dejansko stanje, ki je povezano v obravnavano tematiko v slovenskem visokošolskem prostoru. Ukrepi resolucije NPVŠ 2011–2020, ki smo jih predstavili na prejšnjih straneh, namreč jasno kažejo, da so tako prednosti kot slabosti internacionalizacije visokega šolstva v slovenskem visokošolskem prostoru že bile identificirane ter da zaslužijo nadaljnjo obravnavo in skrb. Zato pozdravljamo vse navedene ukrepe resolucije NPVŠ 2011–2020, ki se nanašajo na načrten razvoj internacionalizacije visokega šolstva v Sloveniji, za katere predvidevamo in iskreno upamo, da bodo stopnjo in implementacijo tega koncepta v Sloveniji dvignili na višjo raven, predvsem z vidika kakovosti kot tudi z vidika strateških ciljev slovenske družbe.<sup>173</sup>

#### 7.2.7.6 *Preverjanje hipoteze (H3) in raziskovalnega vprašanja (R2)*

V okviru druge stopnje raziskovanja smo si zastavili, da odgovorimo na raziskovalno vprašanje, ki se glasi: *»Ali obstajajo povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu ter med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij v slovenskem visokošolskem prostoru?«* ter da posledično potrdimo ali zavrnamo hipotezo: *»Na nacionalni ravni (Slovenija) obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu kot tudi med internacionalizacijo visokega šolstva ter kakovostjo visokošolskih institucij.«* Na podlagi korelacijske analize ugotavljamo, da sta spremenljivki internacionalizacija visokega šolstva in razvoj človeških virov v visokem šolstvu statistično značilno pozitivno povezani. Internacionalizacija visokega šolstva je

---

<sup>173</sup> Prav tako upamo, da bodo ukrepi, ki se nanašajo na internacionalizacijo visokega šolstva in so vsebovani v Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2010, v celoti implementirani in ne bodo samo ostali zapisani na papirju.

statistično značilno pozitivno povezana z razvojem človeških virov (,214\*\*). Enako velja za povezave med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij. Internacionalizacija visokega šolstva je statistično značilno pozitivno povezana s kakovostjo visokošolskih institucij (,383\*\*). V povezavi z vplivi internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu ugotavljamo, da internacionalizacija visokega šolstva napoveduje rezultate spremenljivke, ki se nanaša na razvoj človeških virov, oziroma ima statistično značilen vpliv na pojasnjevanje razvoja človeških virov. Na drugi strani v povezavi z vplivi internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokošolskih institucij ugotavljamo, da internacionalizacija visokega šolstva napoveduje rezultate spremenljivke, ki se nanaša na kakovost visokošolskih institucij, oziroma internacionalizacija visokega šolstva ima statistično značilen vpliv na pojasnjevanje kakovosti visokošolskih institucij. Na podlagi predstavljenih povezav in vplivov lahko zaključimo, da obstajajo povezave in odvisnosti, tako med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu kot med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij, ter s tem potrdimo hipotezo: *»Na nacionalni ravni (Slovenija) obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu kot tudi med internacionalizacijo visokega šolstva ter kakovostjo visokošolskih institucij.«*

## 8 SKLEP

Čeravno so kozmopolitske vrednote že od nekdanj krasile univerze ter visokošolsko izobraževanje, velja, da se je mednarodna razsežnost visokega šolstva šele po koncu hladne vojne razvila v strateško organizirani proces pod imenom internacionalizacija visokega šolstva, ki predstavlja vse pomembnejšo, če ne celo osrednjo komponento delovanja, tako univerz kot ostalih visokošolskih institucij povsod po svetu. Pomembno podlago za razvoj obravnavanega koncepta nedvomno predstavlja proces globalizacije, ki ne samo da je vplival na spremembe v delovanju posamezne družbe, ekonomije in trg delovne sile, pač pa tudi na spremembe v delovanju univerze kot prve in osrednje visokošolske institucije. Na vprašanje, zakaj je internacionalizacija visokošolskega izobraževanja lahko razumljena kot odgovor na globalizacijo ter hkrati tudi povod za globalizacijo, odgovarja Knightova (2005). Izraz »odgovor na globalizacijo« temelji na dejstvu, da mora visoko šolstvo pripraviti študente na življenje in delo v povezanem, medsebojno odvisnem in globaliziranem svetu in da morajo raziskave, ki se izvajajo v sferi visokega šolstva, prispevati k odgovorom na problemska vprašanja v domači in tuji državi. Na drugi strani je internacionalizacija visokega šolstva lahko razumljena kot povod za globalizacijo, saj postaja tržni pristop do izobraževalnih storitev z ekonomskega vidika vedno bolj privlačen. Ravno ta vidik nam odpira spoznanje, da se koncepta internacionalizacije visokega šolstva ne more zamejiti oziroma ga zapreti v določen konceptualni okvir, temveč se mora sprejeti dejstvo, da je to proces, ki se v okviru različnih oblik, kot so mobilnost študentov in akademskega osebja, predmeti, programi in kvalifikacije, ki so osredotočene na primerjalne in mednarodne teme, čezmejni prenos študijskih programov, mednarodne mreže in konzorciji, obštudijske aktivnosti z mednarodno komponento, privabljanje tujih študentov in zaposlovanje tujega akademskega osebja, skupne in dvojne diplome ter širjenje partnerstev, nenehno razvija ter da posega v vse pore visokošolskega oziroma univerzitetnega delovanja.

Ne glede na to, da na retorični ravni prevladujejo predpostavke, da internacionalizacija visokega šolstva preko različnih oblik pozitivno vpliva na nacionalna gospodarstva, visokošolske sisteme, univerze in ostale visokošolske institucije, kot tudi da pozitivno vpliva na individualno raven (študenti, akademsko osebje), smo v okviru pričujoče disertacije spoznali, da gre za koncept, ki konstantno prehaja od ideološke naravnosti s pozitivnim pridihom k njegovim temnejšim platem. Pozitivna stran obravnavanega koncepta je povezana



z akademskimi motivi za internacionalizacijo visokega šolstva, v okviru katerih se domneva, da internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij ter da prispeva k osebnemu in strokovnemu razvoju akademskega osebja. Mračna stran obravnavanega koncepta je povezana z gospodarskimi motivi za internacionalizacijo visokega šolstva, v okviru katerih se pojavljata termina kot sta »akademski imperializem« in »akademski kapitalizem«, ki sta povezana z: 1) najprestižnejšimi univerzami oziroma univerzami svetovnega razreda, ki srkajo vase najboljše tuje študente in akademsko osebje ter zaradi svojega statusa »tihoma« vodijo trende visokošolskih sistemov (poučevanje, raziskovanje, storitve) povsod po svetu oziroma imajo monopol nad znanjem, 2) angleškim jezikom, ki predstavlja skupni jezik akademskega sveta (publikacije, ki štejejo največ, se objavljajo v angleškem jeziku ter so izdane s strani založniških družb, ki so locirane v zahodnem svetu, s čimer se vse ostale države postavlja v neenak položaj), 3) begom možganov, na podlagi česar se povečuje in pogloblja neenakost ostalih univerz oziroma visokošolskih institucij, ki ostajajo na periferiji, in sicer z vidika financiranja, zmogljivosti izvedbe kakovostnih študijskih programov, raziskav, publiciranja, dostopa študentov do visokošolskega izobraževanja itd. V tem oziru moramo diskurze, ki v sodobnem času predpostavljajo, da internacionalizacija visokega šolstva prispeva k osebni rasti posameznika (študentov, akademskega osebja) in h kakovosti visokošolskih sistemov, visokošolskih institucij jemati nekoliko bolj kritično in z distanco. Vseeno smo na podlagi teoretične obravnave ugotovili, da pozitivni vplivi obravnavanega koncepta prevladujejo nad mračnimi platmi, ki smo jih predstavili, pod pogojem, da je koncept izveden strateško in organizirano.

Vendar ob dokazovanju tega trčimo ob številne nedognanosti, ki so povezane tako s siromašno teoretsko zasnovo konceptov, kot so internacionalizacija visokega šolstva, kakovost visokošolskih institucij ter upravljanje človeških virov in njihov razvoj v visokem šolstvu, kot tudi z merjenjem domnevnih povezav med njimi. »Medtem ko smo prepričani o pomembnosti in koristih našega dela, moramo nenehno dokazovati, da je internacionalizacija dodana vrednost visokemu šolstvu ter da se interes in vlaganje v internacionalizacijo kaže v razlikah naših študentov, raziskavah ter storitvah, ki jih izvajamo za lokalno in globalno skupnost« (Knight 2001, 241–242). Tudi sami smo se v okviru večletnega delovanja na tem področju soočili s podobnim problemom v državi, v kateri delujemo. Nепrestano smo morali opravičevati svoje delo z dokazovanjem, da je implementacija različnih oblik internacionalizacije visokega šolstva ne samo pomembna, temveč tudi nujno potrebna, tako za

visokošolsko institucijo kot za njene zaposlene, študente in nenazadnje tudi celotno družbo. Žal smo se v praksi (pre)večkrat srečali s sogovorniki, ki niso bili tovrstnega mišljenja. Nekateri od njih so trdili, da je internacionalizacija visokega šolstva nesmiselna in nepotrebna ter da je delovanje znotraj nacionalnega visokošolskega sistema več kot zadostno. Svoje stališče so opravičevali s skrbjo za ohranitev nacionalnega jezika ter nacionalne in kulturne identitete. Verjetno so pri tem pozabili, da je v vsakem zgodovinskem obdobju veljal razširjen jezik oziroma lingua franca, ki se je uporabljal za medsebojno sporazumevanje. Spomnimo se, da je to funkcijo v starem veku opravljal grški jezik, v srednjem veku latinski jezik ter od šestnajstega stoletja dalje francoski jezik. V današnjem času *lingua franca* predstavlja angleški jezik. Ne glede na prevlado določenega jezika v posameznem zgodovinskem obdobju so se nacionalni jeziki ohranili vse do danes. Zgodovina torej govori, da je skrb, da bo internacionalizacija visokega šolstva ogrozila nacionalni jezik, odvečna. Poleg tega so ti sogovorniki verjetno pozabili, da v prvi vrsti pripadajo akademskemu svetu, za katerega so vse od njegovega nastanka značilne kozmopolitske vrednote, ki ne poznajo nikakršnih meja ter služijo učenosti. To bi lahko označili kot krizo akademske kulture, v okviru katere se žal pozablja (ali pa se je že morda pozabila) vloga univerz in drugih visokošolskih institucij ter njihovih značilnosti. S tem omenjeni sogovorniki pozabljajo tudi na že zgodovinsko težnjo po avtonomnem delovanju visokega šolstva, ki ga nacionalni okviri ne omejujejo. Da ne omenjamo tudi narave učenosti, ki je že v osnovi internacionalizirana ter ne pozna nobenih okvirov, ne nacionalnih in tudi ne miselnih. Drugi sogovorniki so vključenost v internacionalizacijo visokega šolstva sprejemali kot nujno zlo, ki je potrebna za vzpenjanje po akademski lestvici ali zaradi pričakovanj drugih. Zanje bi lahko trdili, da so sicer sprejeli, da je internacionalizacija visokega šolstva institucionalizirana, žal pa tudi ne individualizirana. »Internationalizacija akademskega osebja bi morala biti temelj institucije v odzivu na globalne sile, ki vplivajo na visoko šolstvo. Učitelji kot individuumi bi že v osnovi morali delovati izven lokalnih in nacionalnih perspektiv. Sodili naj bi med kozmopolite enaindvajsetega stoletja« (Sanderson 2008, 276–277). Očitno to ne velja za obe vrsti sogovornikov, ki smo jih uspeli spoznati v svojem delovnem življenju ter jim poskušali dokazati nam že povsem jasen odgovor, da ima vključenost v internacionalizacijo visokega šolstva številne pozitivne vplive, tako na institucionalni ravni kot na ravni posameznika. Poleg teh sogovornikov smo seveda spoznali tudi druge, ki so bili sicer z zanosom vključeni v internacionalizacijo visokega šolstva, vendar so zaradi sistemskih pomanjkljivosti, kot je opravljanje dela, ki ni finančno ovrednoteno niti priznано za namen napredovanja, začeli

izgubljati vneto, da sploh opravljajo t. i. altruistično delo. Spet drugi so se povsem zavedali pomembnosti internacionalizacije visokega šolstva, vendar so do obravnavanega koncepta postopali povsem nenačrtno in nestratesko. S tem pa so bili povezani tudi stroški, za katere so trdili, da predstavljajo osnovni problem pri implementaciji internacionalizacije visokega šolstva. Seveda krivda ni bila samo na strani njih samih, temveč tudi na strani nacionalnih organov, ki so se obravnavanega koncepta še do nedavnega lotevali »z levo roko« ter mu (ne glede na to, da visokošolski sistemi v razvitih državah temu konceptu že več desetletij pripisujejo precejšen pomen) začeli namenjati nekoliko več pozornosti in obravnave. To se opaža v nacionalnih strateških načrtih za področje visokega šolstva ter v namenu, da se končno pripravi strategija, ki bo obravnavala izključno internacionalizacijo visokega šolstva. Seveda se nam na tem mestu postavlja vprašanje, ali je to zares naloga nacionalnih (vladnih) organov ter ob tem poraja skrb, da bo ta strategija ostala zgolj zapisana na papirju, ki ne bo nudila nobenih razvojnih usmeritev. Na tem mestu ne smemo pozabiti na zgodovinski razvoj univerze kot prve in osrednje visokošolske in s tem družbene institucije, katere značilnost je akademska svoboda in avtonomija. Prav slednja značilnost predstavlja bistveno esenco univerze, na podlagi katere poseganja v njeno delovanje niso povsem upravičena. Zato smo mnenja, da se morajo univerze zaradi spremenjenih družbenih zahtev zazreti v svojo identiteto, opolnomočiti kolegialni duh in z dvignjeno glavo obraniti svoje tradicionalne akademske vrednote, med katere spadajo avtonomija, akademska svoboda in kozmopolitizem. Ob tem je seveda nadvse pomembno vzajemno sodelovanje z drugimi deležniki visokega šolstva, ki zavljo iskanja resnice, prispevka k znanosti ne bi smelo preiti v dokazovanje moči.

Če se ponovno vrnemo k dokazovanju pozitivnih vplivov internacionalizacije visokega šolstva, omenimo, da smo morali opravičevati svoje delovanje na področju internacionalizacije visokega šolstva in dokazovati, da je udejanjanje koncepta pomembno, spoznali pa smo tudi, da različni deležniki visokega šolstva, nimajo razčiščenih nekaterih osnovnih pojmov, ki se nanašajo na internacionalizacijo visokega šolstva. Še vedno imamo namreč občutek, da se pod internacionalizacijo visokega šolstva razume zgolj mobilnost akademskega osebja in študentov, ki poteka v okviru programa ERASMUS. Pri tem je zanimivo, da večina dotičnih ne dojema, da so tudi mednarodni raziskovalni projekti, mednarodne objave znanstvenih publikacij, ki so že od nekdaj stalnica v akademski kulturi, del internacionalizacije visokega šolstva. Očitno obstaja pomanjkanje zavedanja, da je

internacionalizacija visokega šolstva veliko širši in veliko bolj kompleksen koncept, ki zajema tudi druge aktivnosti ter da je za njegovo uspešno implementacijo potrebna strategija, ki bo vključevala tako kratkoročne kot dolgoročne načrte ter preverjanje zastavljenih ciljev. Zato smo mnenja, da bi v državi, v kateri delujemo, morala obstajati samostojna in neodvisna institucija, ki bi se ukvarjala izključno s proučevanjem kot tudi z raziskovanjem visokošolskih tematik, kot so: internacionalizacija visokega šolstva, kakovost, upravljanje človeških virov, upravljanje visokošolskih institucij, akademska profesija itd. ter s tem ozaveščala tako strokovno kot znanstveno javnost<sup>174</sup>. Morda bi se ta problem lahko razrešil tako, da bi se to razvojno funkcijo umestilo v delovanje NAKVIS-a, vendar pod pogojem, da bo le-ta popolno neodvisno usmerjena v interes iskanja resnice in prispevka k znanosti.

Zgoraj navedeno je bilo povod pričujoči disertaciji, katere osnovni namen je bil proučiti konceptualni okvir internacionalizacije visokega šolstva, ga predstaviti širši strokovni in znanstveni javnosti kot tudi dokazati veljavnost različnih predpostavk, ki se v povezavi z internacionalizacijo visokega šolstva nanašajo na kakovost visokošolskih institucij kot tudi na razvoj človeških virov. Pri tem smo se trudili ohraniti kritično distanco do tematike proučevanja in postaviti grenke izkušnje in realnost na stran ter s tem obdržati znanstveno raven disertacije. V ta namen smo si zastavili preveriti dve posebni hipotezi, ki se glasita: 1) (H2): *»Na globalni ravni obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij«* in 2) (H3): *»Na nacionalni ravni (Slovenija) obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu kot tudi med internacionalizacijo visokega šolstva ter kakovostjo visokošolskih institucij.«*

Prvo hipotezo smo preverjali na globalni ravni. Čeravno smo na podlagi teoretične proučitve ugotovili, da obstajajo številne nedognanosti, povezane z merjenjem internacionalizacije visokega šolstva in kakovosti visokošolskih institucij ter določitvijo kazalcev, kot tudi da enoten pogled na kazalce ni dosežen ne na nacionalni ravni niti na mednarodni ravni, se strinjamo, da je uvrstitev na mednarodne lestvice, še posebno ARWU in THE-WUR, v čedalje večji meri prepoznana kot kazalec kakovosti, kot tudi da se kazalci kakovosti, ki ju

---

<sup>174</sup> V okviru Univerze v Ljubljani, Pedagoške fakultete sicer uspešno deluje Center za študij edukacijskih politik, ki se med drugim osredotoča tudi na proučevanje tematik s področja visokega šolstva. Vseeno predlagamo, da se na nacionalni ravni oblikuje podobna/dodatna institucionalna oblika, ki bo usmerjena izključno v proučevanje visokošolskih tematik.

uporabljata omenjeni lestvici, v večini visokošolskih sistemov uporabljajo za ocenjevanje kakovosti visokošolskih institucij. Lahko bi jih imenovali tudi mednarodni akademski standardi. Ta ugotovitev je predstavljala temeljno podlago naše odločitve, da predpostavko akademskega motiva za internacionalizacijo visokega šolstva, ki se nanaša na kakovost visokošolskih institucij, preverimo s pomočjo statistične analize, ki bo kot vir podatkov vključevala rezultate posameznih elementov kakovosti visokošolskih institucij, ki so bile vključene v mednarodno lestvico THE-WUR. Pri tem smo se seveda zavedali, da obstajajo kritični diskurzi, ki se nanašajo na metodologijo omenjene lestvice, ter da smo bili pri raziskovanju povezav med obravnavanimi koncepti te disertacije omejeni na kazalce kakovosti visokošolskih institucij, ki jih uporablja ta lestvica. Zato smo se v empiričnem delu zaradi omejenega števila kazalcev, ki so vsebovani v metodološkem okviru mednarodne lestvice THE-WUR, zamejili na obravnavo povezav le nekaterih komponent internacionalizacije visokega šolstva in kakovosti visokošolskih institucij. Pri tem smo zanemarili različne vrednosti (uteži), ki so pripisane posameznim elementom kakovosti ter se z enako obravnavo izognili številnim kritikam, ki bi se lahko pojavile. Na prvi stopnji raziskovanja smo tako kot vir podatkov uporabili lestvice THE-WUR, v okviru katerih so bile vključene najboljše svetovne visokošolske institucije, ki jih je v časovnem obdobju 2007–2009 objavil THE. Spremenljivke proučevanja so predstavljali elementi kakovosti visokošolskih institucij, kot so ugled visokošolskih institucij po mnenju akademskega osebja in ugled visokošolskih institucij po mnenju delodajalcev, mednarodna perspektiva (mednarodno osebje in mednarodni študenti), odličnost poučevanja in odličnost raziskovanja. Na podlagi korelacijske analize smo ugotovili, da obstajajo nekatere statistično značilne pozitivne povezave med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij. Spremenljivka mednarodno osebje je na primer statistično značilno pozitivno povezana z dvema spremenljivkama, kot sta ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev ter mednarodni študenti. Nadalje je spremenljivka mednarodni študenti statistično značilno pozitivno povezana s tremi spremenljivkami: ugled visokošolskih institucij s strani delodajalcev, mednarodno osebje in odličnost poučevanja. V povezavi z vplivi internacionalizacije na elemente kakovosti visokošolskih institucij smo na podlagi linearne regresijske analize ugotovili, da ima internacionalizacija visokega šolstva statistično značilen vpliv na pojasnjevanje ugleda visokošolskih institucij s strani delodajalcev ter na odličnost poučevanja. Na podlagi predstavljenih povezav in odvisnosti smo zaključili, da obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega

šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij na globalni ravni ter s tem potrdili hipotezo: *»Na globalni ravni obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in ostalimi elementi kakovosti visokošolskih institucij.«*

Drugo hipotezo smo preverjali na nacionalni ravni (Slovenija). Ciljno populacijo v raziskavi je predstavljalo akademsko osebje, ki je zaposleno na javnih univerzah v Sloveniji ter je v skladu z univerzitetnimi merili posameznih univerz izvoljeno v naziv visokošolskega učitelja, visokošolskega sodelavca ali znanstvenega delavca. Populacija je bila krajevno omejena na slovenski visokošolski prostor oziroma na obravnavo visokošolskih institucij, ki so vključene v Univerzo v Ljubljani, Univerzo v Mariboru in Univerzo na Primorskem. Neodvisno spremenljivko proučevanja je predstavljala internacionalizacija visokega šolstva, ki je bila merjena s stopnjo vključenosti akademskega osebja v različne oblike internacionalizacije izobraževanja in raziskovanja. Na drugi strani sta odvisni spremenljivki predstavljali razvoj človeških virov v visokem šolstvu in kakovost visokošolskih institucij. Razvoj človeških virov v visokem šolstvu je bil merjen z uspešnostjo napredovanja v višji naziv akademskega osebja, kakovost visokošolskih institucij je bila merjena s pedagoškimi in raziskovalnimi dosežki akademskega osebja. Na podlagi korelacijske analize smo ugotovili, da je internacionalizacija visokega šolstva statistično značilno pozitivno povezana z razvojem človeških virov v visokem šolstvu. Enako velja tudi za povezave med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij. V povezavi z vplivi internacionalizacije visokega šolstva na razvoj človeških virov v visokem šolstvu smo na podlagi linearne regresijske analize ugotovili, da ima internacionalizacija visokega šolstva statistično značilen vpliv na pojasnjevanje razvoja človeških virov (akademsko osebje). Tudi v povezavi z vplivi internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokošolskih institucij smo na podlagi linearne regresijske analize ugotovili, da ima internacionalizacija visokega šolstva statistično značilen vpliv na pojasnjevanje kakovosti visokošolskih institucij. Na podlagi predstavljenih povezav in odvisnosti smo zaključili, da obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem človeških virov v visokem šolstvu kot tudi statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in kakovostjo visokošolskih institucij. Na podlagi tega zaključka smo potrdili hipotezo: *»Na nacionalni ravni (Slovenija) obstajajo statistično značilne povezave in odvisnosti med internacionalizacijo visokega šolstva in razvojem*

*človeških virov v visokem šolstvu kot tudi med internacionalizacijo visokega šolstva ter kakovostjo visokošolskih institucij.«*

Glede na navedene zaključke, ki se nanašajo na preverjanje posebnih hipotez, lahko na tem mestu potrdimo tudi temeljno hipotezo te doktorske disertacije, ki se glasi:

**H1: Internacionalizacija visokega šolstva pozitivno vpliva na kakovost visokošolskih institucij kot tudi na razvoj človeških virov v visokem šolstvu.**

Ne glede na to, da potrjujemo temeljno hipotezo, moramo pri tem ohraniti določeno distanco. Statistični rezultati obeh stopenj raziskovanja bi namreč lahko bili drugačni, če v okviru kazalcev internacionalizacije visokega šolstva na prvi stopnji raziskovanja ne bi upoštevali samo mednarodnih študentov in mednarodnega osebja, temveč tudi druge kazalce, ki merijo stopnjo univerzitetne internacionalizacije v vseh njenih razsežnostih (internationalizacija poučevanja, internacionalizacija raziskovanja, organizacijska podpora – glej poglavje 6.1). Enako velja tudi za drugo stopnjo raziskovanja, kjer smo internacionalizacijo visokega šolstva merili s stopnjo vključenosti akademskega osebja v različne oblike internacionalizacije izobraževanja in raziskovanja. Poleg tega bi lahko bili rezultati drugačni, če bi sprejeli druge kazalce kakovosti visokošolskih institucij kot tudi kazalce, ki naj bi kazali na razvoj akademskega osebja. Glede na to, da kazalci obravnavanih konceptov niso opredeljeni ne na nacionalni ne mednarodni ravni, kot tudi da kazalci niso poenoteni s strani različnih deležnikov v visokem šolstvu, moramo pri potrjevanju temeljne hipoteze poudariti, da to velja le v primerih izbire kazalcev obravnavanih konceptov, kot smo jih izbrali sami. S tem se seveda odpira spoznanje, da potrditev temeljne hipoteze ne pomeni odzivanja absolutne resnice, temveč le določen vidik oziroma poskus merjenja statističnih povezav med obravnavanimi koncepti. Poleg tega se nam odpira tudi spoznanje, da konkretne vplive internacionalizacije visokega šolstva lahko ugotavljamo le, če pod drobnogled vzamemo posamezno univerzo, visokošolsko institucijo, njeno poslanstvo in cilje ter v skladu s tem oblikujemo kazalce posameznih elementov njenega delovanja. Kot predpogoj tega pa se seveda zastavlja zbiranje in spremljanje podatkov, ki se nanašajo na posamezne elemente ter ocenjevanje vplivov po določenem obdobju (pet do deset let), kot predlagata Brandenburg in Federkeil (2007). Ne glede na to, da potrjujemo temeljno hipotezo, zaključujemo, da ugotavljanje vplivov internacionalizacije visokega šolstva na kakovost visokošolskih institucij

ter na razvoj človeških virov (akademsko osebje) zahteva še precej dodatnega proučevanja in raziskovanja, ki se nanaša predvsem na metodologijo merjenja. Prav tako ugotavljamo, da bi bilo koristno izvesti še več raziskav o internacionalizaciji visokega šolstva (proučitev oblik internacionalizacije visokega šolstva v sodobnem času ter zagotavljanje njihove kakovosti, organizacijskih modelov za internacionalizacijo visokega šolstva itd.), kot tudi da bi bilo potrebno, da se v državi, v kateri delujemo, oblikuje neodvisna institucija, ki bo nosila razvojno funkcijo raziskovanja in proučevanja aktualnih konceptov s področja visokega šolstva. Prav tako bi bilo potrebno internacionalizacijo visokega šolstva prepoznati kot posebno raziskovalno področje znotraj primerjalnega (visokošolskega) izobraževanja. »Priznanje internacionalizacije visokega šolstva kot posebnega raziskovalnega področja bo glede na naraščajoč pomen tako v praksi kot v raziskavah v prihodnjih letih neizogibno in potrebno« (Teichler v de Wit 2002, 209).

Večina učenjakov, ki proučuje visoko šolstvo, še vedno ne prepozna internacionalizacije visokega šolstva kot posebnega raziskovalnega področja. Če bi bili prisiljeni, da ocenijo trenutno stanje raziskav o internacionalizaciji visokega šolstva, bi jih postavili v primarni interes priložnostnih raziskovalcev ali praktikov, ki so osredotočeni na praktična vprašanja, in ne učenjakov, ki proučujejo visoko šolstvo ter so usmerjeni na metodološka vprašanja. Publikacija *Journal of Studies in International Education* ter pojav vse večjega števila člankov v drugih akademskih revijah kot tudi knjig o mednarodni razsežnosti visokega šolstva odražajo naraščajoč pomen tega področja kot tudi njegov naraščajoč pomen kot novega raziskovalnega področja. Vendar je še dolga pot, preden bo manjkajoča povezava med internacionalizacijo visokega šolstva in primerjanimi visokošolskimi študijami vzpostavljena (de Wit 2002, 232).

Zato upamo, da predstavljajo izsledki empiričnega dela izvorni prispevek k raziskovalnemu področju internacionalizacije visokega šolstva ter da disertacija strokovni in znanstveni javnosti ponuja pomoč pri odločitvah in delovanju ter seveda spodbudo za nadaljnja raziskovanja na tem področju. Prav tako upamo, da bo doktorska disertacija strokovni in znanstveni javnosti, ki deluje na tem področju, ne samo z argumenti, temveč tudi s številkami predstavljala oprijemljivo sredstvo za dokazovanje pomembnosti njihovega dela ter dokaz, da je vlaganje v internacionalizacijo visokega šolstva smiselno, kot tudi pripomoček za pripravo institucionalnih strategij za internacionalizacijo visokega šolstva. Hkrati upamo, da smo/bomo z doktorsko disertacijo premaknili nekatere miselne okvire, ki so povezani z obravnavanim konceptom, ter pospešili, da se bo stopnja implementacije tega koncepta na nacionalni ravni, kjer delujemo, povečala ter da bo izvedena kakovostno in strateško.



## 9 LITERATURA IN VIRI

- Aigner, S. Jean, Patricia Nelson in Joseph R. Stimpfl. 1992. *Internationalizing the University: making it work*. (Eric Document Reproduction Service NO. ED 342 316).
- Altbach, G. Philip in Jane Knight. 2007. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education* 11 (3–4): 290–305.
- Altbach, G. Philip in Ulrich Teichler. 2001. Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education* (5): 5–25.
- Altbach, G. Philip, Laura E. Rumbley in Iván. F. Pacheco. 2008. *International Comparison of Academic Salaries: An exploratory study*. Boston College. Center for International Higher Education.
- Altbach, G. Philip, Liz Reisberg in Laura E. Rumbley. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Dostopno prek: <http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=3&ved=0CC4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fgraduateinstitute.ch%2Fwebdav%2Fsite%2Fdeveloppement%2Fshared%2Fdeveloppement%2Fcours%2FE759%2FAltbach%2C%2520Reisberg%2C%2520Rumbl ey%2520Tracking%2520an%2520Academic%2520Revolution%2C%2520UNESCO%25202009.pdf&rct=j&q=Trends%20in%20Global%20Higher%20Education%3A%20Tracking%20an%20Academic%20Revolution&ei=gChkTciFBoabOqWNkflN&usg=AFQjCNGhG6U6MZP2cn9vjjZuoOhqsXyJmg&cad=rja> (19. januar 2010).
- Altbach, G. Philip. 1997. An International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective. *Daedalus* 126 (4): 315–338.
- Altbach, G. Philip. 1999. »The Perils of Internationalising Higher Education: An Asian Perspective«. *International Higher Education* (15): 4–5.
- Altbach, G. Philip. 2002. Perspectives on international higher education. *Change* 34 (3): 29–31.
- Altbach, G. Philip. 2004. Globalization and the University: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management* (1): 3–25.
- Altbach, G. Philip. 2007. *The Academic Profession: The Realities of Developing Countries*. Dostopno prek: <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/2011-06-02/12%20Altbach-EH%20Final.pdf> (14. junij 2011).
- Anderson, Robert David. 2004. *European universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford University Press.
- Arum, Stephen in Jack Van de Water. 1992. The Need for a Definition of International Education in U.S. Universities. V *Bridges to the Futures: Strategies for Internationalizing Higher Education*, ur. Charles Klasek, 191–203. Association of International Education Administrators.
- Barnes, Jennifer, ur. 1994. *Higher education staff development: directions for the 21st century*. Dostopno prek: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED379976.pdf> (12. december 2009).
- Barnett, Ronald. 1992. Linking Teaching and Research: A Critical Inquiry. *The Journal of Higher Education* 63 (6): 619–636.
- Barnett, Ronald. 1994. Power, Enlightenment and Quality Evaluation. *European Journal of Education* 29 (2): 165–197.
- Bevc, Milena, Klemen Koman in Nika Murovec. *Človeški viri v razvojno-raziskovalni dejavnosti v Sloveniji in primerjava z državami Evropske unije: stanje in emigracija*. Inštitut za ekonomska raziskovanja. Ljubljana.
- Blackwell, Richard, ur. 2003. *Towards Strategic Staff Development in Higher Education*. 2003. Society for Research into Higher education. Open university press.
- Böhm, Davis, Denis Meares in David Pearce. 2002. *Global Student Mobility 2025 Forecasts of the Global Demand for International Higher Education*. Dostopno prek: [www.aiec.idp.com/PDF/Bohm\\_2025Media\\_p.pdf](http://www.aiec.idp.com/PDF/Bohm_2025Media_p.pdf) (12. januar 2010).
- Böhm, Davis, Marcelo Follari, Andrew Hewett, Sarah Jones, Neil Kemp, Denis Meares, David Pearce in Kevin Van Cauter. 2004. *Vision 2020: Forecasting international student mobility: a UK perspective*. Dostopno prek: [http://www.britishcouncil.org/eumd\\_-\\_vision\\_2020.pdf](http://www.britishcouncil.org/eumd_-_vision_2020.pdf) (11. marec 2011).
- Bracht, Oliver, Constanze Engel, Kerstin Janson, Albert Over, Harald Schomburg in Ulrich Teichler. 2006. *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Dostopno prek: [ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/evalcareer.pdf](http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/evalcareer.pdf) (5. oktober 2007).
- Bračec, Alenka. 2007. *Internacionalizacija visokega šolstva v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Brandenburg, Uwe in Gero Federkeil. 2007. *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures*. Dostopno prek: [www.che.de/.../How\\_to\\_measure\\_internationality\\_AP\\_92.pdf](http://www.che.de/.../How_to_measure_internationality_AP_92.pdf) (31. marec 2009).
- Brandenburg, Uwe, Harald Ermel, Gero Federkeil, Stephan Fuchs, Martin Groos in Andrea Menn. 2009. How to measure the internationality and internationalisation of higher education institutions: indicators and key figures. V *Measuring success in the internationalisation of higher education*, ur. Hans de Wit, 65–77. EAIE Occasional Paper 22. Dostopno prek: [www.che.de/.../measuring\\_internationalisation\\_EAIE\\_Occasional\\_Papers\\_22v6.pdf](http://www.che.de/.../measuring_internationalisation_EAIE_Occasional_Papers_22v6.pdf) (10. avgust 2010).
- Brennan, John in Tarla Shah. 2000. Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 Countries. *Higher Education* 40 (3): 331–349.
- Brooks, K. Ann. 2004. Transformational Learning Theory and Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources* (6): 211–225.
- Buela-Casal, Gualberto, Olga Gutiérrez-Martínez, María Paz Bermúdez-Sánchez in Oscar Vadillo-Muñoz. 2007. Comparative study of international academic rankings of universities. *Scientometrics* 71 (3): 349–365.
- Castells, Manuel. 1996. *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Center for World-Class Universities in the Institute of Higher Education of Shanghai Jiao Tong University. *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*. Dostopno prek: <http://www.arwu.org/> (1. maj 2010).
- Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS). 2008. *The Impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation*. Dostopno prek: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/impact08.pdf> (15. junij 2009).
- Centre for Higher Education Research and Information (CHERI). 2008. *Counting what is measured or measuring what counts? League tables and their impact on higher education institutions in England*. Dostopno prek: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2008/08\\_14/08\\_14.pdf](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2008/08_14/08_14.pdf) (3. oktober 2010).
- Chalmers, Denise. Teaching and Learning Quality Indicators in Avstralian Universities. Dostopno prek: <http://www.oecd.org/dataoecd/4/40/41216416.pdf> (2. december 2010).
- Chan, W. Y. Wendy. 2004. International Cooperation in Higher Education: Theory and Practice. *Journal of Studies in International Education* (8): 32–55.
- Chevaillier, Thierry. 2000. *The changing conditions of higher education teaching personnel*. Dostopno prek: [www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/higheduc.pdf](http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/higheduc.pdf) (2. september 2007).

- Clark, Burton R. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon Press, London.
- Coaldrake, Peter in Lawrence Stedman. *Academic Work in the Twenty-first Century Changing roles and policies*. Dostopno prek: <http://www.dest.gov.au/archive/highered/occpaper/99H/academic.pdf> (22. junij 2009).
- Commission of the European Communities. 2003. *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:EN:PDF> (24. december 2009).
- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Dostopno prek: [www.ond.vlaanderen.be/.../bologna/.../leuven\\_louvain-la-neuve\\_communique\\_april\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/.../bologna/.../leuven_louvain-la-neuve_communique_april_2009.pdf).
- Cranton, Patricia in Kathleen P. King. Transformative Learning as a Professional Development Goal Patricia. *New directions for adult and continuing education* (98): 31–37.
- Csizmadia, Gábor Tibor. 2006. *Quality Management in Hungarian Higher Education. Organisational Responses to Governmental Policy*. Dostopno prek: [www.utwente.nl/mb/cheps/phdportal/.../thesiscsizmadia.pdf](http://www.utwente.nl/mb/cheps/phdportal/.../thesiscsizmadia.pdf) (22. avgust 2007).
- Cunningham, Stuart, Yoni Ryan, Lawrence Stedman, Suellen Tapsall, Terry Bagdon, Kerry Flew in Peter Coaldrake. (2000). *The business of borderless education*. Dostopno prek: [http://www.dest.gov.au/archive/highered/hes/hes\\_38.pdf](http://www.dest.gov.au/archive/highered/hes/hes_38.pdf) (22. junij 2010).
- Čelebič, Tanja. *Dostopnost, kakovost in učinkovitost terciarnega izobraževanja v Sloveniji po letu 2000*. Dostopno prek: [www.umar.gov.si/fileadmin/user\\_upload/publikacije/dz/.../dz05-08.pdf](http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/.../dz05-08.pdf) (2. december 2010).
- Davies, John. 1992. Developing a Strategy for Internationalization in Universities: towards a conceptual framework. V *Bridges to the Futures: Strategies for Internationalizing Higher Education*, ur. Charles Klasek, 177–191. Association of International Education Administrators.
- de Boer, Harry in Jon File. 2009. *Higher Education governance reforms across Europe*. Dostopno prek: <http://www.utwente.nl/mb/cheps/publications/Publications%202009/C9HdB101%20MODERN%20PROJECT%20REPORT.pdf> (30. oktober 2010).
- de Maret, Pierre. 2007. *The World-Class University and Ranking: Aiming beyond status*. Dostopno prek: docs.Kitajska-europa-forum.net/doc\_738.pdf (12. december 2010).
- de Ridder-Symoens, Hilde (ur.). 1992. *A History of the University in Europe. Volume I: Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- de Ridder-Symoens, Hilde (ur.). 1996. *A History of the University in Europe. Volume II: Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge University Press.
- de Weert, Egbert. 1990. A Macro-Analysis of Quality Assessment in Higher Education. *Higher Education* 19 (1): 57-72.
- de Wit, Hans. 1999. *Changing Rationales for internationalization*. Dostopno prek: [http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=2&ved=0CB4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.elgate.eu%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_rokdownloads%26view%3Dfile%26task%3Ddownload%26id%3D32%253Achanging-rationales-for-the-internationalization-of-higher-education%26Itemid%3D8%26lang%3Des&ret=j&q=Changing%20Rationales%20for%20internationalization%20hans%20de%20wit&ei=KLpjTcvML8yUswbehOS1CA&usq=AFQjCNGBoSioEGWRLwufw62I\\_QIQOMeL-w&sig2=THnNthX6lOuLOXm6DNQ5g&cad=rja](http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=2&ved=0CB4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.elgate.eu%2Findex.php%3Foption%3Dcom_rokdownloads%26view%3Dfile%26task%3Ddownload%26id%3D32%253Achanging-rationales-for-the-internationalization-of-higher-education%26Itemid%3D8%26lang%3Des&ret=j&q=Changing%20Rationales%20for%20internationalization%20hans%20de%20wit&ei=KLpjTcvML8yUswbehOS1CA&usq=AFQjCNGBoSioEGWRLwufw62I_QIQOMeL-w&sig2=THnNthX6lOuLOXm6DNQ5g&cad=rja) (15. december 2006).
- de Wit, Hans. 2002. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport. Greenwood Press.
- de Wit, Hans. 2007. European Integration in Higher Education: the Bologna Process Towards a European Higher Education Area. V *International Handbook of Higher Education*, ur. James J.F. Forest in Philip G. Altbach, 461–482. Springer.
- de Wit, Hans. 2009. *The Quality of internationalisation of Higher Education in Europe: Towards a European Certificate*. Dostopno prek: [www.nvao.net/download.php?id=715](http://www.nvao.net/download.php?id=715) (10. januar 2010).
- Deardorff, Darla, Dawn Thorndike Pysarchik in Zee-Sun Yun. 2009. Towards effective international learning assessment: principles, design and implementation. V *Measuring success in the internationalisation of higher education*, ur. Hans de Wit, 23–39. EAIE Occasional Paper 22. Dostopno prek: [www.che.de/.../measuring\\_internationalisation\\_\\_EAIE\\_Occasional\\_Papers\\_22v6.pdf](http://www.che.de/.../measuring_internationalisation__EAIE_Occasional_Papers_22v6.pdf) (10. avgust 2010).
- Debowski, Shelda. 2003. *Lost in Internationalised Space: The Challenge of Sustaining Academics Teaching Offshore*. Dostopno prek: [www.aiec.idp.com/pdf/DebowskiFri0900\\_p.pdf](http://www.aiec.idp.com/pdf/DebowskiFri0900_p.pdf) (12. september 2007).
- Deresiewicz, William. 2009. Beyond Europe: the New Student Travel. *Chronicle of Higher Education* 55 (42).
- Duderstadt, J. James. 2007. *Higher Education in the 21st century: Global Imperatives, Regional Challenges, National Responsibilities and Emerging Opportunities*. Dostopno prek: [milproj.dc.umich.edu/pdfs/2008/Glion%20VI%20Globalization.pdf](http://milproj.dc.umich.edu/pdfs/2008/Glion%20VI%20Globalization.pdf) (5. januar 2010).
- Dunkin, Ruth. 2005. *The HR Challenge: some more thoughts*. Dostopno prek: [www.oecd.org/dataoecd/30/37/36214015.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/30/37/36214015.pdf) (2. september 2007).
- Egron-Polak, Eva in Ross Hudson, ur. 2010. *Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives. IAU 3rd Global Survey Report*. International Association of Universities (IAU).
- Enders, Jürgen in Egbert de Weert, ur. 2003. *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).
- Enders, Jürgen in Egbert de Weert, ur. 2009. *Changing Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Enders, Jürgen, Harry de Boer in Liudvika Leišytė. 2009. New Public Management and the Academic Profession: the Rationalisation of Academic Work Revisited. V *Changing Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives*, ur. Jürgen Enders in Egbert de Weert, 36–58. Palgrave Macmillan.
- Enders, Jürgen. 2004. Higher education, internationalisation, and the nation–state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education* 47 (3): 361–382.
- European association for quality assurance in higher education (ENQA). 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Dostopno prek: [www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf](http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf) (26. september 2008).
- European University Association (EUA). 2007. *Human Resource Development in Universities: Its role in leading and implementing change*. Dostopno prek: <http://www.eua.be/events/institutional-development/managing-the-university-community/milan-workshop.aspx> (22. december 2010).
- Eurydice Slovenija. 2010. *Javna razprava o revidirani klasifikaciji ISCED 2011*. Dostopno prek: [http://www.eurydice.si/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2775:javna-razprava-o-revidirani-klasifikaciji-isced-2011&catid=131:klasifikacije&Itemid=371](http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=2775:javna-razprava-o-revidirani-klasifikaciji-isced-2011&catid=131:klasifikacije&Itemid=371) (15. oktober 2010).
- Evropska komisija. *Erasmus - Statistics*. Dostopno prek: [http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm) (25. oktober 2010).

- Farnham, David, ur. 1999. *Managing Academic staff in changing university systems. International trends and comparisons*. Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Ferligoj, Anuška. 1994. *Osnove statistike na prosojnicah*. 1. izd. Ljubljana: samozal. Z. Batagelj.
- Fielden, John. 1998. »Higher Education Staff Development: A Continuing Mission«. Dostopno prek: <http://www.education.unesco.org/educprog/wche/principal/mission.html> (26. april 2008).
- Gacel-Ávila, Jocelyne. 2005. The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry. *Journal of Studies in International Education* (9): 121–136.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott in Martin Trow. 1994. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage, London.
- Green, F. Madeleine. 2005a. *Measuring Internationalization at Comprehensive Universities*. Dostopno prek: [www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordComprehensive.pdf](http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordComprehensive.pdf) (22. september 2010).
- Green, F. Madeleine. 2005b. *Measuring Internationalization at Research Universities*. Dostopno prek: [www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordResearch.pdf](http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordResearch.pdf) (22. september 2010).
- Green, F. Madeleine. 2005c. *Measuring Internationalization at Community Colleges*. Dostopno prek: [www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordCommColl.pdf](http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordCommColl.pdf) (22. september 2010).
- Green, F. Madeleine. 2005d. *Measuring Internationalization at Liberal Arts Colleges*. Dostopno prek: [www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordLiberalArts.pdf](http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordLiberalArts.pdf) (22. september 2010).
- Green, Madeleine in Christa Olson. 2003. *Internationalizing the campus: A user's guide*. American Council on Education.
- Green, Madeleine. 2010. North America: Focus on Institutional internationalization in ZDA. V *Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives. IAU 3rd Global Survey Report*, ur. Eva Egron-Polak in Ross Hudson, 191–198. International Association of Universities (IAU).
- Gribble, Kate in Christopher Ziguas. 2003. Learning to Teach Offshore: Pre-Departure training for lecturers in transnational programs. *Higher Education Research & Development* 22 (2): 205–216.
- Griffiths, Sandra. 1993. Staff development and Quality Assurance. V *Quality Assurance for University teaching*, ur. Ellis Roger, 248–269. Society for Research into Higher education. Open university press.
- Grošelj, Špela. *Analiza sistema zunanjega zagotavljanja kakovosti v visokošolskem prostoru v Sloveniji*. Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/groselj-spela.pdf> (2. marec 2010).
- Hamza, Aswan. 2010. International Experience: An Opportunity for Professional Development in Higher Education. *Journal of Studies in International Education* (14): 50–69.
- Harris, Suzy. 2008. Internationalising the University. *Educational Philosophy and Theory* 40 (2): 346–357.
- Harvey, Lee in Diana Green. 1993. Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (1): 9–34.
- Harvey, Lee. 1997. External Quality Monitoring in Market Place. *Tertiary Education and Management* 3 (1): 25–35.
- Henkel, Mary. 2009. Policy Change and the Challenge to Academic Identities. V *Changing Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives*, ur. Jürgen Enders in Egbert de Weert, 78–96. Palgrave Macmillan.
- Huang, Futao. 2006. Incorporation and University Governance: A Comparative Perspective from China and Japan. *Higher Education Management and Policy* 18 (2): 42–56.
- Hudson, Brian in Pavel Zgaga, ur. 2008. *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Dostopno prek: [www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf) (2. februar 2010).
- Hudzik, K. John in Michael Stohl. Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalisation. V *Measuring success in the internationalisation of higher education*, ur. Hans de Wit, 9–23. EAIE Occasional Paper 22. Dostopno prek: [www.ch.de/.../measuring\\_internationalisation\\_\\_EAIE\\_Occasional\\_Papers\\_22v6.pdf](http://www.ch.de/.../measuring_internationalisation__EAIE_Occasional_Papers_22v6.pdf) (10. avgust 2010).
- Huisman, Jeroen, Egbert de Weert in Jeroen Bartelse. 2002. Academic Careers from a European Perspective The Declining Desirability of the Faculty Position. *The Journal of Higher Education* 73 (1): 141–160.
- *International Monetary Fund*. Dostopno prek: <http://www.imf.org/external/index.htm> (15. november 2010).
- Jang, Ji-Yeung. 2009. *Analysis of the Relationship between Internationalization and the Quality of Higher Education*. Dostopno prek: [http://conservancy.umn.edu/bitstream/49220/1/Jang\\_umn\\_0130E\\_10253.pdf](http://conservancy.umn.edu/bitstream/49220/1/Jang_umn_0130E_10253.pdf) (15. junij 2010).
- Jaramillo, Isabel Cristina. 2005. Internationalization of Higher Education in Colombia. V *Higher Education in Latin America: The International Dimension*, ur. Jane Knight, Hans de Wit, Isabel Christina Jaramillo in Jocelyn Gacel-Ávila. Dostopno na: [http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEducation/Resources/Higher\\_Ed\\_in\\_LAC\\_Intnal\\_Dimension.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEducation/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf) (10. januar 2007).
- Jelenc Krašovec, Sabina. 2003. *Univerza za učečo se družbo. Kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja*. Založba Sophia. Ljubljana.
- Jelovac, Dejan. 2001. Moč znanja in ovédenje moči. V *Ali se univerza vrti v krogu svoje moči?*, ur. Katarina Majerhold, 45–69. Študentska organizacija Univerze v Ljubljani in Zavod Radio Študent.
- Johnston, S. Joseph Jr. in Richard J. Edelstein. 1993. *Beyond Borders: Profiles in International Education*. Washington. American Colleges.
- Jones, Elspeth. 2007. *Values-Driven internationalisation – embracing cultural change*. Dostopno prek: [http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/02\\_07.pdf](http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/02_07.pdf) (11. marec 2011).
- Jowi, Otieno James. 2010. Africa. V *Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives. IAU 3rd Global Survey Report*, ur. Eva Egron-Polak in Ross Hudson, 159–166. International Association of Universities (IAU).
- Kameoka, Yu. 1996. *The internationalisation*. The OECD Observer št. 202.
- Kehm, Barbara. 2006. The German »initiative for excellence« and the issue of ranking. *International Higher Education* (44): 14–15.
- Kerr, Clark. 1987. A Critical Age in the University World: accumulated heritage versus modern imperatives. *European Journal of Education* 22 (2): 183–193.
- Kerr, Clark. 1990. The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: the »laws of motion« in conflict? *European Journal of Education* 25 (1): 5–22.
- Kerr, Clark. 1994. Knowledge Ethics and the New Academic Culture. *Change* 26 (1): 8–15.
- King, Kathleen P. 2004. Both Sides Now: Examining Transformative Learning and Professional Development of Educators. *Innovative Higher Education* 29 (2): 155–174.
- *Klasifikacija področij znanosti in tehnologije po Frascatem priročniku (FOS 2007)*. 2007. Dostopno prek: <http://www.arrs.gov.si/sl/gradivo/sifranti/sif-frascati.asp> (12. oktober 2009).
- Knight, Jane in Hans de Wit, ur. 1997. *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries*. European Association for International Education. Amsterdam.

- Knight, Jane in Hans de Wit, ur. 1999. *Quality and Internationalisation in Higher Education*. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Knight, Jane in Hans de Witt. 1995. Strategies for Internationalization of Higher Education: historical and conceptual perspectives. V *Strategies for Internationalization of Higher Education: a comparative study of Avstralija, Kanada, Europe and the United States of America*. Amsterdam, ur. Hans de Witt, 5–32. European Association for International Education.
- Knight, Jane, ur. 2006a. *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*. 2005 IAU Global Survey Report. International Association of Universities (IAU).
- Knight, Jane. 1994. *Internationalization: Elements and checkpoints*. Dostopno prek: [http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=4&ved=0CDkQFjAD&url=http%3A%2F%2Fquic.queensu.ca%2Fresources%2Ftraining%2Ffiles%2FCBIE\\_Internationalization\\_Elements\\_and\\_Checkpoints.pdf&rct=j&q=Internationalization%3A%20Elements%20and%20checkpoints%20&ei=JMBjTZugAobNswbDnKyICA&usq=AFQjCNH5P13G5RX2vk\\_dXY1vJ9siXlRlg&sig2=-Gpjac2yizQfMmoJbkfvMw&cad=rja](http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=4&ved=0CDkQFjAD&url=http%3A%2F%2Fquic.queensu.ca%2Fresources%2Ftraining%2Ffiles%2FCBIE_Internationalization_Elements_and_Checkpoints.pdf&rct=j&q=Internationalization%3A%20Elements%20and%20checkpoints%20&ei=JMBjTZugAobNswbDnKyICA&usq=AFQjCNH5P13G5RX2vk_dXY1vJ9siXlRlg&sig2=-Gpjac2yizQfMmoJbkfvMw&cad=rja) (22. avgust 2007).
- Knight, Jane. 1997. A Shared Vision? Stakeholders' Perspectives on the Internationalization of Higher Education in Canada. *Journal of Studies in International Education* (1): 27–44.
- Knight, Jane. 1999. Internationalization of Higher Education. V *Quality and Internationalisation in Higher Education*, ur. Jane Knight in Hans de Wit, 13–23. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Knight, Jane. 2001. Monitoring the Quality and Progress of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* (5): 228–243.
- Knight, Jane. 2002. Trade Talk: An Analysis of the Impact of Trade Liberalization and the General Agreement on Trade in Services on Higher Education. *Journal of Studies in International Education* (6): 209–229.
- Knight, Jane. 2003. Updated internationalization definition. *International Higher Education* (33): 2–3.
- Knight, Jane. 2004. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education* (8): 5–31.
- Knight, Jane. 2005. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. V *Higher Education in Latin America: The International Dimension*, ur. Jane Knight, Hans de Wit, Isabel Christina Jaramillo in Jocelyn Gacel-Ávila. Dostopno na: [http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEUCATION/Resources/Higher\\_Ed\\_in\\_LAC\\_Intnal\\_Dimension.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf) (10. januar 2007).
- Knight, Jane. 2006b. Crossborder education: an analytical framework for program and provider mobility. V *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, ur. J. C. Smart, 345–395. Springer.
- Knight, Jane. 2006c. *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education*. Dostopno prek: [unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147363e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147363e.pdf) (12. oktober 2008).
- Knight, Jane. 2007. Internationalization: concepts, complexities and challenges. V *International Handbook of Higher Education*, ur. James J. F. Forest in Philip G. Altbach, 207–227. Springer.
- Knight, Jane. 2011. Five Myths about Internationalization. *International Higher Education* (62): 14–15.
- Kogan, Maurice. 2000. Higher Education Communities and Academic Identity. *Higher Education Quarterly* 54 (3): 207–216.
- Kohont, Andrej in Jana Nadoh Bergoč. 2007. Na poti v bolonjsko reformo - razmislek o kakovosti in vlogi upravljanja človeških virov v visokem šolstvu. *Družboslovne razprave XXIII* (54): 97–116. Fakulteta za družbene vede. Ljubljana.
- Kump, Sonja. 1994. *Akademska kultura*. Znanstveno in publicistično središče. Ljubljana.
- Kump, Sonja. 1995. *Samoevalvacija v visokem šolstvu*. Andragoški center Republike Slovenije. Ljubljana.
- Kump, Sonja. 1999. Perspektive univerze v 21. stoletju. V *Univerza pleše avtonomno?*, ur. Katarina Majerhold, 17–30. Študentska organizacija Univerze in Zavod Radio Študent.
- Kump, Sonja. 2001. Evalvacija in spreminjanje razmerja moči na univerzi. V *Ali se univerza vrti v krogu svoje moči?*, ur. Katarina Majerhold, 27–44. Študentska organizacija Univerze in Zavod Radio Študent.
- Lozar Manfreda, Katja, Jernej Berzelak in Vasja Vehovar. 2006. Programska orodja za družboslovne ankete na spletu. *Teorija in praksa* 43 (5–6): 792–813.
- MacDonald, Randal in James Wisdom. 2002. *Academic and Educational Management. Research, Evaluation and Changing practice in Higher education*. Kogan Page Limited.
- Mali, Franc. 2009. *Novi modeli produkcije znanstvenega vedenja in njihov vpliv na vrednotenje (visokošolskih) izobraževalnih politik*. Dostopno prek: [http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pei.si%2FUserFiles/Upload%2Ffile%2Fzalozba%2FZnanstvenaPorocila%2F09\\_09\\_novimodeliprodukcijeznanstvenegavedenjainjihovvplivnavrednotenje%2Fizobrazevalnihpolitik.pdf&ei=ssXUTaiMF8zCtAavoJSUDA&usq=AFQjCNHrf3ceV-219taknrlI2-iJu5wJlw&sig2=1dhl\\_g5Dlx1evleGHIJB\\_Q](http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pei.si%2FUserFiles/Upload%2Ffile%2Fzalozba%2FZnanstvenaPorocila%2F09_09_novimodeliprodukcijeznanstvenegavedenjainjihovvplivnavrednotenje%2Fizobrazevalnihpolitik.pdf&ei=ssXUTaiMF8zCtAavoJSUDA&usq=AFQjCNHrf3ceV-219taknrlI2-iJu5wJlw&sig2=1dhl_g5Dlx1evleGHIJB_Q) (22. marec 2011).
- Mapesela, M. L. E. in Francois Strydom. 2005. *Performance Management of academic staff in South African higher education: a developmental research project*. Dostopno prek: [www.oecd.org/dataoecd/35/43/35327193.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/35/43/35327193.pdf) (20. november 2010).
- *Mapping Internationalisation (MINT)*. Dostopno prek: <http://www.nuffic.nl/international-organizations/services/quality-assurance-and-internationalization/mapping-internationalization-mint/mapping-internationalization-mint> (24. november 2010).
- Marginson, Simon in Marijk van der Wende. 2007. To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education* 11 (3–4): 306–329.
- Marginson, Simon. 2007. The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education* (53): 307–333.
- Marginson, Simon. 2009a. Open Source Knowledge and University Rankings. *Thesis Eleven* (96): 9–39.
- Marginson, Simon. 2009b. The Academic Professions in the Global Era. V *Changing Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives*, ur. Jürgen Enders in Egbert de Weert, 96–117. Palgrave Macmillan.
- Martin, Elaine. 1999. *Changing Academic work: Developing the Learning University*. Society for Research into Higher education. Open university press.
- Martin, Michaela, ur. 2007. *Cross-border higher education: regulation, quality assurance and impact: Chile, Oman, Philippines, Republika Južna Afrika*. Dostopno prek: [unesdoc.unesco.org/images/0015/001538/153897e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001538/153897e.pdf) (3. november 2009).
- Mezirow, Jack. 1990. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mihevc, Bogomir. 2008. *Ključ je v naših rokah*. Univerza v Ljubljani.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport Republike Slovenije. 2001. *UNESCOV priručnik za uporabo mednarodne standardne klasifikacije izobraževanja Isced 1997: Problemi pri uporabi Isceda 1997 v Sloveniji*. Dostopno prek: <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/klasifikacije/isced1997.pdf> (15. junij 2010).

- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo Republike Slovenije. 2010a. *Mreža visokošolskih zavodov in študijskih programov v Republiki Sloveniji 2010*. Dostopno prek: [http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti\\_visokosolstvo/KNJIZNICA/Mreza\\_VSZ\\_2010.pdf](http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/KNJIZNICA/Mreza_VSZ_2010.pdf) (15. februar 2011).
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo Republike Slovenije. 2010b. *Drzna Slovenija: na poti v družbo znanja. Statistični podatki o visokem šolstvu*. Dostopno prek: [http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/visoko\\_solstvo/statistika\\_visokega\\_solstva\\_07072010.pdf](http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/visoko_solstvo/statistika_visokega_solstva_07072010.pdf) (22. januar 2011).
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo Republike Slovenije. 2011. *Resolucija o Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020 (NPVŠ)*. Dostopno prek: [http://www.mvzt.gov.si/si teme\\_in\\_projekti/drzna\\_slovenija\\_druzba\\_znanja/](http://www.mvzt.gov.si/si teme_in_projekti/drzna_slovenija_druzba_znanja/) (10. april 2011).
- Možina, Stane. 1998. Strateški pomen kadrovskih virov. V *Management kadrovskih virov*, ur. Stane Možina, 1–28. Fakulteta za družbene vede. Zbirka profesija. Ljubljana.
- Možina, Stane. 2002. Strateški pomen kadrovskih virov. V *Management kadrovskih virov*, ur. Stane Možina, 3–42. Fakulteta za družbene vede. Zbirka profesija. Ljubljana.
- Možina, Stane. 2009. Učenje, izobraževanje, usposabljanje in razvoj kadrov. V *Menedžment človeških virov*, ur. Ivan Svetlik in Nada Zupan, 467–520. Fakulteta za družbene vede. Ljubljana
- Musselin, Christine. 2007. *The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis*. Dostopno prek: <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/ROP.Musselin.4.07.pdf> (13. maj 2010).
- Musselin, Christine. 2004. Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility. *Higher Education* 48 (1): 55–78.
- Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu. 2010. *Minimalni standardi za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih*. Dostopno prek: <http://www.nakvis.si/> (6. februar 2011).
- National Science Foundation. 2009. *Doctorate Recipients from U.S. Universities: 2009*. Dostopno prek: <http://www.nsf.gov/statistics/nsf11306/> (22. november 2010).
- National Tertiary Education Union (NTEU). 2004. *Excess Baggage: Avstralian Staff Involvement in the Delivery of Offshore Courses Research Report and Case Study Findings*. National Tertiary Education Union (NTEU).
- Neave, Guy. 1983. The Changing Face of the Academic Profession in Western Europe. *European Journal of Education* 18 (3): 217–227.
- Neave, Guy. 2002. Anything Goes: or, How the Accommodation of Europe's Universities to European. *Tertiary Education and Management* 8 (3): 181–179.
- Newman, Frank. 2000. *Saving Higher Education's Soul*. Dostopno prek: <http://www.nerche.org/futuresproject/publications/soul.pdf> (17. april 2009).
- Nicholls, Gill. 2001. *Professional development in higher education: new dimensions & directions*. Gill. Kogan Page Limited.
- Nokkala, Terhi. 2002. *National policy responses to the globalisation of higher education*. Dostopno prek: <http://www.utwente.nl/cheps/dokumenten/susunokkola.pdf> (25. marec 2008).
- Nokkala, Terhi. 2007. *Constructing the Ideal University - The internationalisation of higher education in the competitive knowledge society*. Dostopno prek: <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7173-5.pdf> (20. junij 2011).
- Nordkvelle, Yngve Troye. 2006. *Professional Development of Higher Education Teachers, Can Distance Education Make A Difference?* Dostopno prek: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED494418.pdf> (2. oktober 2010).
- Open Doors. 2010. *Open Doors 2010 International Students in the U.S.* Dostopno prek: <http://www.iie.org/en/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2010/2010-11-15-Open-Doors-International-Students-In-The-US> (3. avgust 2010).
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2004. *Counting Immigrants and Expatriates in OECD Countries: A New Perspective*. Dostopno prek: [www.oecd.org/dataoecd/27/5/33868740.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/27/5/33868740.pdf) (14. november 2010).
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2005. *Counting Immigrants and Expatriates in OECD Countries: A New Perspective*. Dostopno prek: [www.oecd.org/dataoecd/27/5/33868740.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/27/5/33868740.pdf) (14. november 2010).
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2008a. *OECD Science, Technology and Industry outlook 2008: Japonska*. Dostopno prek: [www.oecd.org/dataoecd/17/62/41559228.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/17/62/41559228.pdf) (3. november 2010).
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2008b. *The Global Competition for Talent: Mobility of the Highly Skilled*. Dostopno prek: <http://www.international.ac.uk/resources/Global%20Competition%20for%20Talent.pdf> (12. november 2010).
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2010a. *OECD Factbook 2010 Economic, Environmental and Social Statistics*. Dostopno prek: [http://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-factbook\\_18147364](http://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-factbook_18147364) (2. november 2010).
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2010b. *Education et a glance 2010 - OECD indicators*. Dostopno prek: [www.oecd.org/edu/eag2010](http://www.oecd.org/edu/eag2010) (2. september 2010).
- Paret, Luigi, Paolo Brezzi in Luciano Petech. 1971. *Stari svet*. Državna založba Slovenije. Ljubljana.
- Pederson, Olaf. 1997. *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*. Cambridge University Press.
- Perkin, Harold. 2007. History of Universities. V *International Handbook of Higher Education*, ur. James J.F. Forest in Philip G. Altbach, 159–205. Springer.
- Pratt, Graham in David Poole. 1998. *Internationalisation Strategies as a Response to Market Forces - Directions and Trends*. Dostopno prek: <http://www.aair.org.au/app/webroot/media/pdf/JIR/Journal%20of%20Institutional%20Research%20in%20Australasia%20and%20JIR/Volume%207,%20No.%202%20September%201998/Pratt.pdf> (1. julij 2008).
- Prosto gibanje delavcev - *The freedom of movement for workers*. 1957. Dostopno prek: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=458> (15. november 2010).
- Quiang, Zha. 2003. *Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework*. Dostopno prek: [http://www.wwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=pfie&vol=1&issue=2&year=2003&article=5\\_Zha\\_PFIE\\_1\\_2\\_web](http://www.wwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=pfie&vol=1&issue=2&year=2003&article=5_Zha_PFIE_1_2_web) (20. december 2006).
- Rashdall, Hastings. 1895. *The universities of Europe in the middle ages*. Oxford University Press.
- Richardson, Julia in Mary Mallon. 2005. Career interrupted? The case of the self-directed expatriate. *Journal of World Business* (40): 409–420.
- Richardson, Julia in Steve McKenna. 2003. International experience and academic careers: What do academics have to say? *Personnel Review* 32 (6): 774–795.

- Robinson, David. 2006. *The Status of Higher Education Teaching Personnel in Avstralija, Kanada, Nova Zelandija, the United Kingdom, and the United States*. Dostopno prek: [http://www.ei-ie.org/highereducation/file/\(2006\)%20The%20Status%20of%20Higher%20Education%20Teaching%20Personnel%20in%20Avstraliya,%20Kanada,%20New%20Zealand,%20the%20UK%20and%20the%20ZDA%20en.pdf](http://www.ei-ie.org/highereducation/file/(2006)%20The%20Status%20of%20Higher%20Education%20Teaching%20Personnel%20in%20Avstraliya,%20Kanada,%20New%20Zealand,%20the%20UK%20and%20the%20ZDA%20en.pdf) (6. september 2010).
- Roblek, Vasja. 2009. *Primer izpeljave analize besedila v kvalitativni raziskavi*. Dostopno prek: [http://www.fm.upr.si/zalozba/ISSN/1854-4231/4\\_053-069.pdf](http://www.fm.upr.si/zalozba/ISSN/1854-4231/4_053-069.pdf) (15. februar 2011).
- Rodman, Karmen. Zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov. V *Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov*, ur. Nada Trunk Širca, 122–132. Dostopno prek: [http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti\\_visokosolstvo/KNJIZNICA/CRP\\_MUMVis.pdf](http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/KNJIZNICA/CRP_MUMVis.pdf) (12. januar 2011).
- Rouhani, Sepideh. 2002. *African student mobility to Republika Južna Afrikan Universities*. Dostopno prek: [http://www.codesria.org/IMG/pdf/Sepi\\_Rouhani.pdf](http://www.codesria.org/IMG/pdf/Sepi_Rouhani.pdf) (2. februar 2010).
- Rouhani, Sepideh. 2007. Internationalisation of Republika Južna Afrikan Higher Education in the Postapartheid Era. *Journal of Studies in International Education* 11 (3–4): 470–485.
- Rudzki, E. J. Romuald. 1995. The Application of a Strategic Management Model to the Internationalization of Higher Education Institutions. *Higher Education* 29 (4): 421–441.
- Rüegg, Walter (ur.). 2004. *A History of the University in Europe. Volume III: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*. Cambridge University Press.
- Salmi, Jamil. 2009. *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Dostopno prek: [siteresources.worldbank.org/EDUCATION/.../WCU.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/.../WCU.pdf) (13. december 2010).
- Sanderson, Gavin. 2008. A Foundation for the Internationalization of the Academic Self. *Journal of Studies in International Education* (12): 276–307.
- Sandgren, Aljona in Görel Strömqvist. 2006. *Human Resources and the Entrepreneurial University: The cases of Finland, Španija, Švedska and the UK*. Dostopno prek: [http://www.euerek.info/Public\\_Documents/Documents/Sandgren-Stromqvist-HRM.pdf](http://www.euerek.info/Public_Documents/Documents/Sandgren-Stromqvist-HRM.pdf) (5. avgust 2007).
- Sanz, Nuria in Sjur Bergan. 2007. *The heritage of European universities: 2nd Edition*. Council of Europe.
- Schapper, Jan in Susan Mayson. 2005. Managerialism, Internationalization, Taylorization and the Deskillling of Academic Work: Evidence from an Avstralian University. V *Internationalizing Higher Education*, ur. Peter Ninnes and Meer Hellstén, 181–197. Springer.
- Schofield, Allan. 1996. *Developments in Human Resource Management in Commonwealth Universities*. Dostopno prek: <http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/930914368.pdf> (3. avgust 2007).
- Scott, A. Robert. 1992. *Campus Developments in Response to the Challenges of Internationalization: The Case of Ramapo College of New Jersey (ZDA)*. Springfield, Virginia: CBIS Federal.
- Scott, Peter. 1983. The State of the Academic Profession in Britain. *European Journal of Education* 18 (3): 245–257.
- Scott, Peter. 1998. Massification, Internationalization and Globalization. V *Globalization of Higher Education*, ur. Peter Scott. Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Scott, Peter. 2000. Globalisation and the University: Challenges for the Twenty-First Century. *Journal of Studies in International Education* (4): 3–10.
- Severnoameriški sporazum o prosti trgovini - *North American Free Trade Agreement*. 1994. Dostopno prek: <http://www.nafta-sec-alena.org/> (1. december 2010).
- Slaughter, Sheila in Larry G. Leslie. 1997. *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. John Hopkins University Press.
- Smith, Anthony in Frank Webster, ur. 1997. *The postmodern university?: contested visions of higher education in society*. Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Snellman, Outi. 1995. *Internationalization of Higher Education: Goals, Prerequisites and Quality Assurance*. Centre for International Mobility CIMO. University of Lapland.
- Splošni sporazum o trgovini s storitvami - *General Agreement on Trade in Services* (»GATS«). 1995. Dostopno prek: [www.worldtradelaw.net/uragreements/gats.pdf](http://www.worldtradelaw.net/uragreements/gats.pdf) (5. oktober 2009).
- Statistični urad Republike Slovenije. 2010. *Pedagoško osebe na visokošolskih zavodih in višjih strokovnih šolah, Slovenija, študijsko leto 2009/10 - končni podatki*. Dostopno prek: [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=3420](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3420) (15. januar 2011).
- Svetličič, Marjan. 1996. *Svetovno podjetje. Izsvi mednarodne proizvodnje*. Znanstveno in publicistično središče. Ljubljana.
- Svetličič, Marjan. 2004. *Globalizacija in neenakomeren razvoj v svetu*. Fakulteta za družbene vede. Ljubljana.
- Svetlik, Ivan in Nada Zupan, ur. 2009. *Menedžment človeških virov*. Fakulteta za družbene vede. Ljubljana.
- Svetlik, Ivan. 1996. Človeški viri v podjetju. V *Človeku prijazno in uspešno vodenje*, ur. Stane Možina, 175–191. Ljubljana.
- Štebe, Janez. 1999. Izkoriščanje zapuščine slovenske empirične sociologije za današnje namene v okviru sekundarne analize. *Družboslovne razprave* XV (30–31): 232–244.
- Teichler, Ulrich in Barbara M. Kehm. 2007. Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education* (11): 260–273.
- Teichler, Ulrich in Kerstin Janson. 2007. The Professional Value of Temporary Study in Another European Country: Employment and Work of Former ERASMUS Students. *Journal of Studies in International Education* (11): 486–495.
- Teichler, Ulrich in Yasemin Yağcı. 2009. Changing Challenges of Academic Work: Concepts and Observations. V *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics*, ur. Lynn Meek, Ulrich Teichler in Mary-Louise Kearney, 83–144. International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel).
- Teichler, Ulrich. 2004. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education* (48): 5–26.
- Teichler, Ulrich. 2009. Internationalisation of Higher Education: European Experiences. *Asia Pacific Education Review* (10): 93–106.
- Times Higher Education. *Times Higher Education World University Rankings*. Dostopno prek: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/> (1. maj 2010).
- Trice, G. Andrea. 2003. Faculty Perceptions of Graduate International Students: The Benefits and Challenges. *Journal of Studies in International Education* (7): 379–403.
- Trunk Širca, Nada. 2010. *Modeli učinkovitega managementa visokošolskih zavodov*. Dostopno prek: [http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti\\_visokosolstvo/KNJIZNICA/CRP\\_MUMVis.pdf](http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/KNJIZNICA/CRP_MUMVis.pdf) (12. januar 2011).

- United Nations Development Programme (UNDP). 2007. *Making Globalization Work for All – Annual report 2007*. Dostopno prek: [www.undp.org/publications/annualreport2007/IAR07-ENG.pdf](http://www.undp.org/publications/annualreport2007/IAR07-ENG.pdf) (15. november 2010).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in Council of Europe. 2001. *Code of Good Practice for the Provision of Transnational Education*. Dostopno prek: <http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm> (5. november 2009).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2004a. *International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education. Learners and New Higher Education Spaces: Challenges for Quality Assurance and the Recognition of Qualifications*. Dostopno prek: [unesdoc.unesco.org/images/0015/001559/155919e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001559/155919e.pdf) (10. september 2010).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2004b. *Higher education in a globalized society*. Dostopno prek: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf> (9. januar 2007).
- Univerza na Primorskem. 2011. Letno poročilo za leto 2010. Dostopno prek: [http://www.upr.si/fileadmin/user\\_upload/akti/Letno\\_porocila/Letno\\_porocilo\\_2010\\_oddan.pdf](http://www.upr.si/fileadmin/user_upload/akti/Letno_porocila/Letno_porocilo_2010_oddan.pdf) (15. april 2011).
- Univerza v Ljubljani. 2010. *Poslovno poročilo 2009*. Dostopno prek: [http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o\\_univerzi\\_v\\_lj/letno\\_porocilo/PoslovnoPorociloUL2009.pdf](http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/letno_porocilo/PoslovnoPorociloUL2009.pdf) (12. februar 2011).
- Univerza v Mariboru. 2011. *Letno poročilo Univerze v Mariboru za leto 2010*. Dostopno prek: <http://www.uni-mb.si/dokument.aspx?id=22254> (15. april 2011).
- Van Damme, Dirk, Simon Marginson in Mala Singh, ur. 2002. *International quality review: values, opportunities, and issues*. Dostopno prek: [www.chea.org/pdf/CHEA\\_OP\\_June02.pdf](http://www.chea.org/pdf/CHEA_OP_June02.pdf) (20. oktober 2009).
- Van Damme, Dirk. 2001. Quality issues in the internationalization of higher education. *Higher Education* (41): 415–441.
- Van Damme, Dirk. 2002. *Trends and Models in International Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in Relation to Trade in services in Education Services*. Dostopno prek: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/29/2088479.pdf> (6. december 2009).
- van der Wende, Marijk. 1996. Internationalizing the curriculum in higher education. *Tertiary Education and Management* 2 (2): 186–195.
- van der Wende, Marijk. 1997. International Comparative Analysis and Synthesis. V *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*, ur. Torsten Kälvermark in Marijk van de Wende, 225–258.
- van der Wende, Marijk. 1999. Quality Assurance of Internationalisation and Internationalisation of Quality Assurance. V *Quality and Internationalisation in Higher Education*, ur. Jane Knight in Hans de Wit, 225–235. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
- van der Wende, Marijk. 2001. Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy* (14): 249–259.
- van der Wende, Marijk in Don F. Westerheijden. 2001. International Aspects of Quality Assurance with a Special Focus on European Higher Education. *Quality in Higher Education* 7 (3): 233–245.
- van der Wende, Marijk. 2007. Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade. *Journal of Studies in International Education* (11): 274–289.
- van der Wende, Marijk. 2008. Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective. V *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, ur. J. C. Smart, 49–71. Springer.
- van Gaalen, Adinda. 2009. Developing a tool for mapping internationalisation: a case study. V *Measuring success in the internationalisation of higher education*, ur. Hans de Wit, 77–93. EAIE Occasional Paper 22. Dostopno prek: [www.cher.de/.../measuring\\_internationalisation\\_\\_EAIE\\_Occasional\\_Papers\\_22v6.pdf](http://www.cher.de/.../measuring_internationalisation__EAIE_Occasional_Papers_22v6.pdf) (10. avgust 2010).
- van Vught, Frans. 2004. *Internationalisation and Globalisation in European Higher Education*. Dostopno prek: [www.humane.eu/.../ws2004\\_Mon\\_VanVught\\_1\\_Internationalisation.pdf](http://www.humane.eu/.../ws2004_Mon_VanVught_1_Internationalisation.pdf) (2. september 2007).
- van Woerkom, Marianne. 2004. The Concept of Critical Reflection and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources* (6): 178–192.
- Varghese, N.V. 2004. *Institutional Restructuring in Higher Education in Asia: Trends and Patterns*. Dostopno prek: [www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/PolForum\\_Asia04.pdf](http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/PolForum_Asia04.pdf) (10. november 2009).
- Vroijenstijn, I. Antonius. 1999. The International Dimension in Quality Assessment and Quality Assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 24 (2): 237–247.
- Wächter, Bernd, ur. 1999. *Internationalisation in higher education - A paper and seven essays on international cooperation in the tertiary sector*. Academic Cooperation Association (ACA).
- Waring, Matt. 2006. *Does HRM Fit in Higher Education?* Dostopno prek: [http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/cmsconference/2007/abstracts/whereiscriticalhrm/abstract\\_waring.pdf](http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/cmsconference/2007/abstracts/whereiscriticalhrm/abstract_waring.pdf) (3. avgust 2007).
- Warner, David in Elaine Crosthwaite, ur. 1995. *Human Resource Management in Higher and Further Education*. Society for Research into Higher education. Open university press.
- Webb, Graham. 1996. *Understanding Staff Development*. Society for Research into Higher education. Open university press.
- Welch, Anthony. 2005a. Challenge and change: the academic profession in uncertain times. V *The Professoriate: Profile of a Profession*, ur. Anthony Welch, 1–19. Springer.
- Welch, Anthony. 2005b. From peregrinatio academica to global academic: the internationalisation of the profession. V *The Professoriate: Profile of a Profession*, ur. Anthony Welch, 71–96. Springer.
- Welch, R. Anthony. 1988. For Sale, by Degrees: Overseas Students and the Commodification of Higher Education in Avstralija and the United Kingdom Anthony. *International Review of Education* 34 (3): 387–395.
- Welch, R. Anthony. 1997a. All Change?: The Professoriate in Uncertain Times Author. *Higher Education* 34 (3): 299–303.
- Welch, R. Anthony. 1997b. The peripatetic professor: the internationalization of the academic profession. *Higher education* (34): 323–345.
- Westerheijden, F. Don. 2007. States and Europe and Quality of Higher Education. V *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, ur. Don F. Westerheijden, Bjorn Stensaker in Maria Joao Rosa, 73–95. 2007. Springer.
- Whitelaw, Cheryl, Myrna Sears in Katy Campbell. Transformative Learning in a faculty Professional development Context. *Journal of Transformative Education* (2): 9–27.
- Williams, Ross in Nina van Dyke. 2007. Measuring the international standing of universities with an application to Australian universities. *Higher Education* (53): 819–841.

- Woodfield, Steve. 2010. Europe. V *Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives. IAU 3rd Global Survey Report*, ur. Eva Egron-Polak in Ross Hudson, 170–179. International Association of Universities (IAU).
- Woodhouse, David. 1999. Quality and Quality Assurance. V *Quality and Internationalisation in Higher Education*, ur. Jane Knight in Hans de Wit, 29–44. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Woolf, Michael. 2009. Measuring success in education abroad: who are we trying to impress? V *Measuring success in the internationalisation of higher education*, ur. Hans de Wit, 57–65. EAIE Occasional Paper 22. Dostopno prek: [www.cher.de/.../measuring\\_internationalisation\\_\\_EAIE\\_Occasional\\_Papers\\_22v6.pdf](http://www.cher.de/.../measuring_internationalisation__EAIE_Occasional_Papers_22v6.pdf) (10. avgust 2010).
- *The World Bank*. Dostopno prek: <http://www.worldbank.org/> (10. november 2010).
- World Bank. 2002. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Dostopno prek: [http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing\\_Knowledge\\_Societies.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf) (23. februar 2009).
- *World dataBank*. 2010. Dostopno prek: <http://databank.worldbank.org/ddp/home.do> (17. oktober 2010).
- Wu, Thomas. 2010. Asia and Pacific. V *Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives. IAU 3rd Global Survey Report*, ur. Eva Egron-Polak in Ross Hudson, 166–170. International Association of Universities (IAU).
- Yang, Rui. 2002. University internationalisation: its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education* 13 (1): 81–95.
- *Zakon o varstvu osebnih podatkov (ZVOP-1)*. Ur. l. RS 94/2007. Dostopno prek: <http://www.ip-rs.si/zakonodaja/zakon-o-varstvu-osebni-podatkov/> (5. februar 2011).
- Zgaga, Pavel. 2003. *Nova priložnost za izobraževanje učiteljev v »Evropskem visokošolskem prostoru«?* Dostopno prek: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/priloznost-ucitelji-eu-slo-svn-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/priloznost-ucitelji-eu-slo-svn-t07.pdf) (12. januar 2007).
- Zgaga, Pavel. 2006. *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting, on the »External Dimension« of the Bologna Process*. Dostopno prek: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/06%20Bologna\\_Global\\_final\\_report.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/06%20Bologna_Global_final_report.pdf) (2. september 2010).
- Zgaga, Pavel. 2007. *Higher Education in Transition. Reconsiderations on Higher Education in Europe at the Turn of Millenium*. Umeå University. Umeå.
- Zgaga, Pavel. 2009a. *Higher Education and Citizenship: »the full range of purposes«*. Dostopno prek: [http://www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=8&issue=2&year=2009&article=4\\_Zgaga\\_EERJ\\_8\\_2\\_web](http://www.worldwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=8&issue=2&year=2009&article=4_Zgaga_EERJ_8_2_web) (16. junij 2011).
- Zgaga, Pavel. 2009b. *Edukacija za »boljši svet«: od kozmopolitizma preko internacionalizma do globalizma*. Dostopno prek: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/20\\_09\\_educacijeZaBoljsiSvet.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/20_09_educacijeZaBoljsiSvet.pdf) (4. december 2010).
- Zuber-Skerritt, Ortrun. 1992. *Professional development in higher education. A Theoretical Framework for Action Research*. Kogan Page Limited.



## STVARNO IN IMENSKO KAZALO

### A

Altbach, 15, 17, 19, 40, 48, 66, 76, 77, 80, 92, 105, 116,  
144, 175, 177, 181, 208, 210, 212, 220, 305, 306, 308  
ARWU, 14, 92, 143, 146, 149, 154, 155, 156, 157, 305

### B

beg možganov, 20, 89, 90, 110, 114, 171, 211, 233, 247,  
274  
Bolonjski, 72, 105, 211, 273  
Bracht, 20, 125, 128, 275, 277, 278, 305  
Braček, 274, 305, 334  
Brandenburg, 27, 133, 134, 136, 137, 138, 188, 223, 225,  
305  
Brennan, 97, 99, 101, 305  
brezmejno izobraževanje, 53

### C

Cranton, 124, 306

### Č

čezmejno izobraževanje, 54, 63, 64, 74, 78, 90, 94, 120,  
126, 128, 278

### D

de Weert, 19, 89, 98, 101, 116, 118, 120, 184, 211, 306,  
307, 308  
de Wit, 15, 17, 19, 23, 37, 38, 42, 43, 45, 46, 49, 53, 54,  
55, 58, 59, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 80, 83,  
85, 86, 88, 89, 91, 95, 96, 98, 104, 106, 107, 113, 114,  
141, 182, 188, 210, 216, 275, 305, 306, 307, 308, 311,  
312  
deregulacija, 98  
diverzifikacija, 26, 75, 97, 122  
Duderstadt, 82, 306

### E

Egron-Polak, 69, 92, 106, 110, 170, 172, 180, 208, 209,  
210, 211, 212, 217, 274, 306, 307, 312  
Enders, 15, 17, 19, 38, 89, 116, 118, 120, 184, 211, 306,  
307, 308  
ERASMUS, 14, 73, 91, 106, 108, 124, 125, 128, 187,  
188, 219, 275, 305, 310

### F

Farnham, 19, 116, 307

### G

Gacel-Ávila, 32, 307, 308  
GATS, 14, 76, 308, 310

globalizacija, 6, 54, 61, 62, 72, 75, 81, 82, 91, 94, 182  
globalno izobraževanje, 53  
*Grand Tour*, 40, 43

### H

Harvey, 101, 102, 103, 112, 142, 307  
Huang, 179, 180, 181, 182, 210, 307  
Huisman, 19, 116, 307

### I

internacionalizacija izobraževanja, 6, 80, 89, 259, 283,  
285, 334  
internacionalizacija kurikula, 68, 106, 108, 110  
internacionalizacija raziskovanja, 6, 24, 225, 283, 285  
internacionalizacija učenosti, 15  
*internacionalizacija visokega šolstva*, 6, 15, 21, 28, 62,  
88, 94, 104, 124, 181, 183, 228, 232, 266, 267, 268,  
269, 270, 272, 287, 288, 294, 295, 305, 334, 335

### K

kakovost visokega šolstva, 18, 23, 28, 76, 97, 103, 104,  
105, 111, 112, 287, 288  
kakovost visokošolskih institucij, 5, 6, 16, 19, 21, 22, 23,  
24, 25, 28, 29, 58, 95, 96, 104, 131, 132, 144, 152,  
160, 214, 225, 226, 227, 229, 268, 269, 271, 272, 273,  
284, 285, 287, 288, 295  
Kehm, 17, 18, 19, 143, 307, 310  
Kerr, 15, 17, 19, 35, 37, 39, 49, 83, 116, 307  
Knight, 15, 17, 19, 27, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63,  
64, 65, 66, 67, 68, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84,  
85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 102, 103, 104, 106, 107,  
108, 132, 141, 182, 210, 212, 213, 215, 221, 274, 275,  
305, 307, 308, 311, 312  
Kogan, 19, 116, 308, 309, 312  
kozmopolitizem, 126  
*kozmopolitske. kozmopolitizem*  
*Kozmopolitske. kozmopolitizem*  
Kump, 31, 39, 41, 43, 45, 46, 97, 98, 99, 141, 308

### M

Marginson, 15, 19, 117, 118, 120, 143, 144, 208, 212,  
220, 308, 311  
mednarodna razsežnost, 17, 47, 53, 57, 59, 67, 87, 104,  
132, 145, 146, 161, 216  
mednarodni raziskovalni projekti, 106, 187  
mednarodni razvojni projekti, 91  
mednarodni študenti, 27, 68, 80, 106, 108, 110, 128, 139,  
153, 158, 166, 167, 169, 177, 180, 181, 184, 192, 199,  
201, 203, 204, 205, 206, 207, 213, 214, 218, 219, 221,  
222, 224, 291  
mednarodno izobraževanje, 6, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 71,  
80, 94, 139, 192, 212

mednarodno osebje, 24, 153, 158, 166, 167, 178, 183,  
191, 199, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 213, 214,  
217, 218, 223, 224  
Mezirow, 123, 124, 308  
množičnost, 48, 97, 116, 124  
mobilnost akademskega osebja, 128, 275  
mobilnost študentov, 15, 18, 43, 74, 75, 105, 108, 187,  
292  
mreže, 18, 60, 67, 79, 85, 91, 135, 286  
Musselin, 19, 116, 118, 120, 184, 309  
MVZT, 14, 236, 272, 279, 280

## N

NAKVIS, 14, 148, 229, 234, 235, 281, 282, 289  
napredovanje, 6, 87, 114, 140, 147, 148, 150, 230, 235,  
267, 268, 281, 282  
Neave, 17, 19, 38, 98, 116, 309

## O

odličnost poučevanja, 144, 146, 152, 153, 159, 166, 167,  
193, 199, 201, 203, 205, 206, 207, 214, 220, 222, 224  
odličnost raziskovanja, 144, 146, 152, 153, 159, 166, 167,  
189, 190, 199, 203, 206, 207, 208, 213, 217, 222

## P

Pedagoški dosežki, 227, 232, 262, 263, 270, 271, 359,  
360, 361  
podružnični kampus, 64, 77, 79  
primerjalno izobraževanje, 53

## R

Raziskovalni dosežki, 227, 232, 264, 270, 271, 362, 363,  
364  
razvoj človeških virov, 5, 6, 16, 19, 21, 22, 25, 28, 29, 58,  
67, 88, 95, 113, 114, 121, 123, 124, 125, 127, 131,  
132, 147, 150, 152, 225, 226, 227, 229, 230, 266, 268,  
273, 278, 281, 282, 283, 294  
regulacija, 76, 98

## S

Salmi, 92, 143, 145, 146, 209, 216, 310  
Scott, 15, 17, 19, 38, 42, 47, 65, 83, 116, 310  
skupne diplome, 53, 59, 75, 85, 88, 182  
Svetličič, 61, 62, 310  
Svetlik, 2, 115, 309, 310

## T

Teichler, 15, 17, 18, 19, 20, 62, 92, 106, 109, 116, 120,  
125, 175, 186, 212, 305, 310  
THE-WUR, 12, 14, 92, 143, 146, 149, 152, 153, 154,  
155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 166, 167, 169, 173,  
174, 178, 181, 182, 183, 189, 190, 191, 194, 195, 197,  
198, 199, 200, 201, 202, 207, 212, 213, 216, 315, 320,  
324, 329  
transnacionalno izobraževanje, 6, 54, 62, 63, 64, 94  
twinning, 77, 78, 79

## U

Univerza na Primorskem, 237, 239, 241, 243, 245, 339,  
341, 343, 346, 349, 353, 356, 359, 362  
Univerza v Ljubljani, 237, 239, 241, 243, 245, 308, 339,  
341, 343, 346, 349, 353, 356, 359, 362  
Univerza v Mariboru, 237, 239, 241, 243, 251, 339, 341,  
343, 346, 349, 353, 356, 359, 362  
*univerze svetovnega razreda*, 92, 145  
upravljanje človeških virov, 1, 2, 19, 23, 114, 115, 117,  
120, 130

## V

Van Damme, 46, 77, 90, 96, 311  
van der Wende, 15, 16, 17, 18, 19, 53, 54, 73, 80, 105,  
108, 110, 117, 118, 143, 144, 156, 186, 211, 214, 220,  
273, 308, 311  
van Vught, 76, 81, 99, 215, 311  
Varghese, 75, 311  
virtualne univerze, 64, 79  
Vroeijsenstijn, 19, 101, 311

## W

Wächter, 66, 311  
Warner, 19, 65, 311  
Webb, 122, 123, 124, 131, 311  
Welch, 19, 20, 37, 46, 107, 116, 118, 120, 124, 125, 127,  
129, 212, 214, 221, 222, 275, 278, 311  
Westerheijden, 19, 99, 311  
Woodfield, 185, 186, 312  
Woolf, 107, 133, 212, 219, 221, 312

## Y

Yang, 62, 105, 108, 128, 181, 182, 276, 312

## Z

Zgaga, 48, 73, 98, 101, 116, 119, 122, 126, 273, 307, 312

**PRILOGA A: Prva stopnja raziskovanja (globalna raven)**

**PRILOGA A – Preglednica A.1: Uvrstitev visokošolskih institucij na lestvico THE-WUR v letu 2007**

Rang 2007	Rang 2006	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
1	1	Harvard University	ZDA	100	100	100	96	93	91	100
2=	2	University of Cambridge	Združeno kraljestvo	100	100	99	83	98	91	97,6
2=	3	University of Oxford	Združeno kraljestvo	100	100	100	82	97	96	97,6
2=	4=	Yale University	ZDA	100	98	100	91	84	75	97,6
5	9	Imperial College London	Združeno kraljestvo	99	99	100	81	98	100	97,5
6	10	Princeton University	ZDA	100	94	95	97	83	75	97,2
7=	7	California Institute of Technology	ZDA	100	55	100	100	100	91	96,5
7=	11	University of Chicago	ZDA	100	97	100	86	71	90	96,5
9	25	University College London	Združeno kraljestvo	96	97	100	82	91	98	95,3
10	4=	Massachusetts Institute of Technology	ZDA	100	99	85	98	34	94	94,6
11	12	Columbia University	ZDA	100	96	94	91	35	89	94,5
12	21	McGill University	Kanada	100	97	99	72	73	96	93,9
13	13	Duke University	ZDA	98	97	100	92	16	74	93,4
14	26	University of Pennsylvania	ZDA	97	96	88	92	83	65	93,3
15	23	Johns Hopkins University	ZDA	99	77	98	96	35	69	92,9
16	16	Australian National University	Avstralija	100	91	100	66	68	91	91,6
17	19=	University of Tokyo	Japonska	100	92	96	88	25	44	91,1
18	33=	University of Hong Kong	Hong Kong	95	90	85	79	100	89	90,7
19	6	Stanford University	ZDA	100	99	66	100	25	94	90,6
20=	35=	Carnegie Mellon University	ZDA	96	94	76	87	67	96	90,0
20=	15	Cornell University	ZDA	100	98	74	93	36	69	90,0
22	8	University of California, Berkeley	ZDA	100	98	59	92	73	88	89,7
23	33=	University of Edinburgh	Združeno kraljestvo	96	98	82	76	71	80	88,8
24	46=	King's College London	Združeno kraljestvo	90	95	91	70	93	84	88,2
25	29=	Kyoto University	Japonska	99	89	83	90	29	24	87,2
26	18	Ecole Normale Supérieure, Paris	Francija	91	60	83	98	61	81	87,1
27	22	University of Melbourne	Avstralija	100	99	64	70	64	95	85,9
28	37	Ecole Polytechnique	Francija	76	94	100	78	70	94	85,1
29	42	Northwestern University	ZDA	88	97	77	91	35	68	85,0
30	40	University of Manchester	Združeno kraljestvo	88	99	77	70	84	85	84,7
31	35=	University of Sydney	Avstralija	99	95	51	71	100	95	84,6
32	54=	Brown University	ZDA	90	77	74	89	75	58	84,5
33=	50=	University of British Columbia	Kanada	100	91	70	74	35	63	84,3
33=	45	University of Queensland	Avstralija	95	94	70	68	79	76	84,3
33=	19=	National University of Singapur	Singapur	100	93	34	84	100	100	84,3
36	14	Peking University	Kitajska	100	98	98	53	32	26	84,2
37	64=	University of Bristol	Združeno kraljestvo	81	98	85	77	88	72	84,1
38=	50=	Chinese University of Hong Kong	Hong Kong	83	79	80	80	100	85	83,8
38=	29=	University of Michigan	ZDA	99	96	53	89	41	52	83,8
40	28	Tsinghua University	Kitajska	95	92	100	59	20	36	83,3
41	31	University of California, Los Angeles	ZDA	100	92	56	91	20	36	82,8
42	24	ETH Zurich	Švica	92	75	61	74	100	92	82,5
43	38	Monash University	Avstralija	98	97	53	57	99	99	82,1
44	41	University of New South Wales	Avstralija	97	98	39	76	89	91	81,8
45	27	University of Toronto	Kanada	100	96	21	93	86	50	80,6
46	=70	Osaka University	Japonska	83	75	86	91	17	29	80,0

Rang 2007	Rang 2006	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
47	66	Boston University	ZDA	91	89	49	88	29	88	79,7
48	69	University of Amsterdam	Nizozemska	84	81	81	70	76	32	78,6
49	43	New York University	ZDA	95	93	48	77	29	49	77,8
50	46=	University of Auckland	Nova Zelandija	95	83	38	61	100	99	77,5
51=	63	Seoul National University	Južna Koreja	92	54	80	79	16	24	77,1
51=	32	University of Texas at Austin	ZDA	95	94	22	92	66	47	77,1
53=	58=	Hong Kong University of Science & Technology	Hong Kong	84	82	28	92	100	96	76,9
53=	78	Trinity College Dublin	Irska	80	92	70	58	99	77	76,9
55=	84	University of Washington	ZDA	84	50	73	92	44	33	76,7
55=	79=	University of Wisconsin-Madison	ZDA	94	81	31	95	50	44	76,7
57	73	University of Warwick	Združeno kraljestvo	80	98	62	58	89	96	76,4
58	44	University of California, San Diego	ZDA	98	39	51	95	23	30	76,3
59	17	London School of Economics	Združeno kraljestvo	89	100	65	29	100	100	75,7
60	58=	Heidelberg University	Nemčija	84	63	61	78	42	87	75,5
61	96	Katholieke Universiteit Leuven	Belgija	88	83	39	84	51	55	75,0
62	105=	University of Adelaide	Avstralija	75	86	66	65	77	96	74,7
63	86	Delft University of Technology	Nizozemska	75	80	66	72	83	67	74,4
64	111=	University of Western Avstralija	Avstralija	72	88	56	78	96	78	74,3
65=	90=	University of Birmingham	Združeno kraljestvo	71	93	62	75	84	70	74,1
65=	98	Ludwig-Maximilians-Universität München	Nemčija	80	60	70	72	58	71	74,1
67	82=	Technische Universität München	Nemčija	68	71	88	69	59	83	73,9
68	102=	University of Sheffield	Združeno kraljestvo	69	96	71	69	81	67	73,7
69	61=	Nanyang Technological University	Singapur	81	82	37	72	100	99	73,6
70	85	University of Nottingham	Združeno kraljestvo	69	98	64	65	84	88	73,2
71=	61=	Dartmouth College	ZDA	60	89	91	83	26	53	73,0
71=	111=	Uppsala University	Švedska	85	34	81	72	51	26	73,0
73	77	University of Illinois	ZDA	94	64	29	86	34	51	72,6
74=	56	Emory University	ZDA	61	75	99	85	13	39	72,4
74=	124=	University of York	Združeno kraljestvo	62	91	77	69	76	83	72,4
76	109=	University of St Andrews	Združeno kraljestvo	57	95	78	69	91	99	72,3
77=	88	University of Pittsburgh	ZDA	62	45	94	85	78	38	72,2
77=	127	Purdue University	ZDA	87	79	24	82	76	64	72,2
79	111=	University of Maryland	ZDA	71	62	71	85	48	45	72,1
80=	121	University of Leeds	Združeno kraljestvo	74	97	56	69	76	59	72,0
80=	141=	University of Southampton	Združeno kraljestvo	60	90	71	76	88	74	72,0
82	53	Vanderbilt University	ZDA	55	81	99	87	28	41	71,9
83	81	University of Glasgow	Združeno kraljestvo	71	84	71	75	42	54	71,8
84	90=	Leiden University	Nizozemska	81	63	35	93	78	40	71,7
85=	60	Case Western Reserve University	ZDA	59	50	99	85	18	80	71,6
85=	116=	Fudan University	Kitajska	87	96	45	68	31	31	71,6
85=	87	University of Vienna	Avstralija	86	80	12	90	63	89	71,6
88	176	Queen's University	Kanada	74	88	49	79	87	34	71,2
89	95	Utrecht University	Nizozemska	80	55	65	80	38	24	70,9
90=	99=	Pennsylvania State University	ZDA	84	82	63	64	18	24	70,5
90=	118	Tokyo Institute of Technology	Japonska	67	86	59	91	34	42	70,5
92	102=	Rice University	ZDA	65	45	80	88	39	58	70,3
93=	54=	University of Copenhagen	Danska	82	55	51	70	66	62	70,1
93=	181=	University of Montreal	Kanada	88	50	31	80	89	41	70,1
95	48=	University of Rochester	ZDA	58	38	100	84	24	63	69,3

Rang 2007	Rang 2006	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
96	170=	University of California, Davis	ZDA	83	34	60	82	31	26	69,1
97=	133=	University of Alberta	Kanada	88	30	23	87	88	62	68,8
97=	145	Georgia Institute of Technology	ZDA	79	77	25	93	18	74	68,8
99	141=	Cardiff University	Združeno kraljestvo	62	84	70	65	72	75	68,6
100	116=	University of Helsinki	Finska	79	45	28	93	56	78	68,2
101	139	University of Liverpool	Združeno kraljestvo	55	85	70	76	83	64	68,1
102=	102=	Georgetown University	ZDA	57	94	69	80	28	73	68,0
102=	108	National Tajvan University	Tajvan	86	68	39	79	18	24	68,0
102=	168=	Tohoku University	Japonska	53	59	96	84	40	32	68,0
105	39	University of Geneva	Švica	62	54	39	91	100	100	67,2
106	122	Lund University	Švedska	76	41	43	81	77	52	66,9
107	211=	University of Colorado	ZDA	60	15	100	85	33	31	66,8
108	155	McMaster University	Kanada	84	49	31	89	28	37	66,6
109	132	Durham University	Združeno kraljestvo	59	98	49	74	92	61	66,5
110	130=	University of Virginia	ZDA	63	94	52	86	22	36	66,4
111	172=	Maastricht University	Nizozemska	43	72	80	81	68	99	66,2
112=	128=	Nagoya University	Japonska	53	74	83	85	25	30	66,1
112=	204=	University of Waterloo	Kanada	82	82	17	75	63	49	66,1
114=	126	University of Aarhus	Danska	65	19	89	69	59	37	65,6
114=	75	University of Basel	Švica	52	20	99	67	89	81	65,6
114=	79=	University of Otago	Nova Zelandija	69	61	39	66	100	92	65,6
117=	141=	University of California, Santa Barbara	ZDA	88	31	25	89	43	21	65,5
117=	64=	Ecole Polytechnique Fédérale De Lausanne	Švica	58	58	97	29	100	100	65,5
119	101	University of Southern California	ZDA	62	77	52	80	25	78	65,4
120	219=	Ohio State University	ZDA	69	77	39	79	67	38	65,3
121	105=	University of Sussex	Združeno kraljestvo	58	51	58	77	90	83	65,2
122	150=	Texas A&M University	ZDA	76	75	27	81	41	39	64,9
123	76	Université Catholique de Louvain	Belgija	78	60	28	73	50	74	64,8
124	141=	University of Ghent	Belgija	63	29	88	69	47	30	64,5
125	180	Nanjing University	Kitajska	74	72	45	69	59	14	64,4
126=	105=	Humboldt-Universität zu Berlin	Nemčija	71	38	71	57	44	68	64,3
126=	215=	University of Western Ontario	Kanada	68	90	30	80	72	30	64,3
128	119	Hebrew University of Jerusalem	Izrael	86	20	18	91	83	14	64,0
129	133=	Newcastle University	Združeno kraljestvo	45	87	74	67	80	80	63,9
130=	194	Technical University of Denmark	Danska	47	23	86	84	91	59	63,8
130=	67	Eindhoven University of Technology	Nizozemska	48	48	99	69	60	48	63,8
132=	198=	Korea Advanced Institute of Science & Technol	Južna Koreja	65	27	64	85	53	28	63,7
132=	93=	Université Pierre et Marie Curie, Paris VI	Francija	60	5	90	73	20	92	63,7
134	224=	University of Arizona	ZDA	69	57	37	88	28	45	63,1
135	226=	University of Florida	ZDA	62	41	77	74	27	32	63,0
136	128=	Kyusahu University	Japonska	50	68	80	82	17	31	62,8
137=	195	University of Aberdeen	Združeno kraljestvo	45	64	78	67	91	73	62,7
137=	232=	Indiana University Bloomington	ZDA	67	79	28	85	45	37	62,7
139	282=	Simon Fraser University	Kanada	72	72	22	67	97	62	62,6
140=	198=	University of California, Irvine	ZDA	79	30	38	82	27	30	62,5
140=	109=	University of Zurich	Švica	71	32	13	95	99	58	62,5
142=	187=	University of Minnesota	ZDA	76	43	28	89	26	35	62,3
142=	170=	Universität Tübingen	Nemčija	60	52	46	79	76	65	62,3
144	219=	Universität Freiburg	Nemčija	57	23	93	61	24	76	62,2

Rang 2007	Rang 2006	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
145	153	University of Bath	Združeno kraljestvo	46	96	49	71	91	91	62,0
146	149	Freie Universität Berlin	Nemčija	79	16	31	70	70	81	61,9
147	228=	University of Lancaster	Združeno kraljestvo	49	80	65	57	88	81	61,7
148	97	Wageningen University	Nizozemska	39	28	88	87	46	97	61,5
149=	154	City University of Hong Kong	Hong Kong	62	51	37	76	100	51	61,2
149=	99=	Queen Mary, University of London	Združeno kraljestvo	55	65	81	30	94	92	61,2
151=	133=	Hokkaido University	Japonska	49	69	76	82	19	21	61,1
151=	123	University of North Carolina	ZDA	72	86	28	74	22	20	61,1
151=	147=	Tel Aviv University	Izrael	81	36	26	89	13	13	61,1
154	165=	Université Libre de Bruxelles	Belgija	56	52	57	69	43	96	61,0
155=	165=	University of Science and Technology of China	Kitajska	75	77	28	76	16	11	60,9
155=	152	University of Notre Dame	ZDA	56	88	43	81	25	50	60,9
157	72	Ecole Normale Supérieure de Lyon	Francija	42	45	100	67	41	58	60,8
158	140	Cranfield University	Združeno kraljestvo	31	74	100	57	74	100	60,7
159=	163	Michigan State University	ZDA	63	71	33	76	65	45	60,6
159=	130=	Tufts University	ZDA	42	78	61	90	46	44	60,6
161=	120	Keio University	Japonska	52	88	91	45	25	16	59,9
161=	48=	Washington University in St Louis	ZDA	72	62	100	1	27	48	59,9
163=	92	Erasmus University Rotterdam	Nizozemska	51	97	28	88	64	45	59,7
163=	179	Shanghai Jiao Tong University	Kitajska	72	92	38	55	35	11	59,7
165	201=	Universität Stuttgart	Nemčija	47	81	71	50	52	90	59,4
166=	266=	University of Calgary	Kanada	67	61	28	81	24	37	58,9
166=	138	Vienna University of Technology	Avstralija	53	44	68	52	75	88	58,9
168=	156=	Universität Göttingen	Nemčija	66	-	73	59	41	54	58,8
168=	82=	Macquarie University	Avstralija	61	89	23	52	85	99	58,8
170	291	Helsinki University of Technology	Finska	52	17	94	57	56	44	58,7
171=	238	University of Dundee	Združeno kraljestvo	44	51	65	71	84	66	58,3
171=	222=	Universität Karlsruhe	Nemčija	45	60	73	59	56	85	58,3
173=	207=	University of Bologna	Italija	78	66	24	62	21	26	58,2
173=	232=	University of Groningen	Nizozemska	48	51	69	74	62	29	58,2
175=	124=	University of Massachusetts, Amherst	ZDA	62	45	34	90	24	31	57,9
175=	284=	University of São Paulo	Brazilijska	65	59	51	63	24	14	57,9
177=	448=	University of Campinas	Brazilijska	52	30	78	73	43	16	57,8
177=	219=	University College Dublin	Irska	56	85	29	63	89	58	57,8
177=	215=	Rutgers, The State University of New Jersey	ZDA	72	33	30	73	60	24	57,8
180=	190=	University of Reading	Združeno kraljestvo	45	67	52	69	78	78	57,7
180=	158=	Waseda University	Japonska	68	92	64	25	26	23	57,7
182	172=	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Nemčija	40	80	80	48	53	81	57,5
183	197	Università Degli Studi Di Roma, La Sapienza	Italija	79	63	11	71	15	21	57,3
184	161=	Université Louis Pasteur, Strasbourg I	Francija	58	64	19	82	45	77	57,1
185=	239=	University of Leicester	Združeno kraljestvo	37	60	60	76	77	86	57,0
185=	115	University of Twente	Nizozemska	46	42	61	76	75	51	57,0
187	252=	University of Antwerp	Belgija	41	7	99	67	57	59	56,9
188=	333=	University of Canterbury	Nova Zelandija	62	77	30	55	55	66	56,6
188=	177	University of Oslo	Norveška	61	25	54	62	51	55	56,6
190	258=	University of Surrey	Združeno kraljestvo	33	79	61	64	95	92	56,4
191	255=	Rensselaer Polytechnic Institute	ZDA	44	44	44	90	70	58	56,2
192=	172=	KTH, Royal Institute of Technology	Švedska	49	17	51	70	90	99	56,1
192=	74	Universidad Nacional Autónoma de México	Mehika	74	78	64	13	28	13	56,1

Rang 2007	Rang 2006	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
194	190=	University of Barcelona	Španija	69	46	22	78	17	36	55,9
195=	137	Radboud Universiteit Nijmegen	Nizozemska	40	19	82	75	83	31	55,8
195=	192=	Queensland University of Technology	Avstralija	66	87	28	39	64	63	55,8
197=	147=	Chalmers University of Technology	Švedska	51	23	42	83	74	59	55,5
197=	181=	Kobe University	Japonska	51	67	60	65	22	27	55,5
199	196	University of Wollongong	Avstralija	45	89	31	58	99	99	55,3
200=	257	University of Cape Town	Republika Južna Afrika	54	69	28	68	27	91	54,8
200=	146	Rmit University	Avstralija	63	88	22	32	74	99	54,8

PRILOGA A - Preglednica A.2: Uvrstitev visokošolskih institucij na lestvico THE-WUR v letu 2008

Rang 2008	Rang 2007	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
1	1	Harvard University	ZDA	100	100	96	100	87	81	100
2	2=	Yale University	ZDA	100	100	100	98	89	71	99,8
3	2=	University of Cambridge	Združeno kraljestvo	100	100	99	89	98	95	99,5
4	2=	University of Oxford	Združeno kraljestvo	100	100	100	85	96	96	98,9
5	7=	California Institute of Technology	ZDA	100	74	98	100	100	93	98,6
6	5	Imperial College London	Združeno kraljestvo	99	100	100	83	98	100	98,4
7	9	University College London	Združeno kraljestvo	96	99	100	89	96	100	98,1
8	7=	University of Chicago	ZDA	100	99	98	91	78	83	98,0
9	10	Massachusetts Institute of Technology	ZDA	100	100	90	100	33	94	96,7
10	11	Columbia University	ZDA	100	99	98	94	29	89	96,3
11	14	University of Pennsylvania	ZDA	97	98	88	99	83	79	96,1
12	6	Princeton University	ZDA	100	98	75	100	91	82	95,7
13=	13	Duke University	ZDA	97	98	100	94	30	66	94,4
13=	15	Johns Hopkins University	ZDA	99	78	100	100	30	68	94,4
15	20=	Cornell University	ZDA	100	99	90	96	28	76	94,3
16	16	Australian National University	Avstralija	100	93	82	74	99	91	92,0
17	19	Stanford University	ZDA	100	100	67	100	26	87	91,2
18	38=	University of Michigan	ZDA	99	99	85	84	59	51	91,0
19	17	University of Tokyo	Japonska	100	94	98	78	27	40	90,0
20	12	McGill University	Kanada	100	97	99	51	62	95	89,7
21	20=	Carnegie Mellon University	ZDA	95	97	82	79	50	97	89,6
22	24	King's College London	Združeno kraljestvo	93	98	89	70	91	85	89,5
23	23	University of Edinburgh	Združeno kraljestvo	96	99	82	70	91	82	89,3
24	42	ETH Zurich (Swiss Federal Institute of Technology)	Švica	95	82	56	99	100	94	89,1
25	25	Kyoto University	Japonska	99	87	80	91	30	26	87,4
26	18	University of Hong Kong	Hong Kong	94	90	86	59	100	92	87,1
27	32	Brown University	ZDA	92	83	64	99	56	58	85,2
28	26	Ecole Normale Supérieure, Paris	Francija	93	72	68	99	29	69	84,8
29	30	University of Manchester	Združeno kraljestvo	91	100	82	56	91	84	84,4
30=	41	University of California, Los Angeles	ZDA	100	98	48	100	23	36	84,3
30=	33=	National University of Singapur	Singapur	100	98	39	75	100	100	84,3
32	37	University of Bristol	Združeno kraljestvo	83	99	82	74	85	74	84,1
33	29	Northwestern University	ZDA	88	97	78	82	30	61	83,3
34=	33=	University of British Columbia	Kanada	100	93	69	67	33	61	83,0
34=	28	Ecole Polytechnique	Francija	80	96	100	58	62	93	83,0
36	22	University of California, Berkeley	ZDA	100	100	24	100	88	36	82,9
37	31	University of Sydney	Avstralija	99	97	55	54	97	93	82,4
38	27	University of Melbourne	Avstralija	100	100	59	56	54	96	82,3
39	53=	Hong Kong University of Science and Technology	Hong Kong	86	90	60	72	100	97	81,4
40	49	New York University	ZDA	96	96	83	54	28	56	81,3
41	45	University of Toronto	Kanada	100	94	18	100	80	46	81,1
42	38=	Chinese University of Hong Kong	Hong Kong	85	84	80	57	98	86	81,0
43	33=	University of Queensland	Avstralija	95	97	49	63	100	78	80,7
44	46	Osaka University	Japonska	90	69	93	70	25	28	80,1
45	44	University of New South Wales	Avstralija	97	99	35	68	83	91	79,8
46	47	Boston University	ZDA	91	85	66	73	26	59	79,1
47	43	Monash University	Avstralija	98	99	52	37	99	99	78,7
48	93=	University of Copenhagen	Danska	88	59	100	45	67	69	78,5



49	53=	Trinity College Dublin	Irska	90	96	68	42	99	76	78,2
50=	117=	Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne	Švica	63	71	93	77	100	100	78,1
50=	36	Peking University	Kitajska	100	97	84	34	27	36	78,1
50=	51=	Seoul National University	Južna Koreja	97	65	87	54	23	37	78,1
53	48	University of Amsterdam	Nizozemska	88	77	80	61	73	32	78,0
54	71=	Dartmouth College	ZDA	64	93	88	95	28	57	77,8
55	55=	University of Wisconsin-Madison	ZDA	93	79	48	89	31	36	77,7
56	40	Tsinghua University	Kitajska	97	90	94	31	23	24	77,0
57	60	Heidelberg University	Nemčija	87	59	81	58	54	81	76,9
58	58	University of California, San Diego	ZDA	98	58	35	100	20	29	76,3
59	55=	University of Washington	ZDA	84	54	62	99	25	36	75,8
60	161=	Washington University in St Louis	ZDA	64	55	100	95	24	54	75,7
61	90=	Tokyo Institute of Technology	Japonska	77	76	70	87	25	45	75,3
62	74=	Emory University	ZDA	62	67	96	91	43	47	75,0
63	71=	Uppsala University	Švedska	91	60	43	85	70	41	74,9
64	84	Leiden University	Nizozemska	87	61	35	97	74	41	74,8
65	50	University of Auckland	Nova Zelandija	95	94	36	42	94	99	74,5
66	59	London School of Economics	Združeno kraljestvo	88	100	59	26	100	100	74,2
67	89	Utrecht University	Nizozemska	89	66	62	72	45	24	74,0
68	105	University of Geneva	Švica	69	36	58	98	97	100	73,9
69	57	University of Warwick	Združeno kraljestvo	83	100	60	38	92	97	73,8
70	51	University of Texas at Austin	ZDA	95	95	26	69	60	43	73,3
71	73	University of Illinois	ZDA	94	67	43	72	37	51	73,2
72	61	Katholieke Universiteit Leuven	Belgija	92	83	34	72	52	51	73,1
73	83	University of Glasgow	Združeno kraljestvo	72	78	67	69	95	60	73,0
74	97=	University of Alberta	Kanada	91	48	56	55	92	64	72,9
75	65=	University of Birmingham	Združeno kraljestvo	73	94	57	65	82	72	72,3
76	68	University of Sheffield	Združeno kraljestvo	69	97	68	60	81	72	72,2
77	69	Nanyang Technological University	Singapur	87	87	47	38	100	99	72,1
78=	63	Delft University of Technology	Nizozemska	78	87	66	49	80	66	71,8
78=	67	Technical University of Munich	Nemčija	73	59	86	57	54	77	71,8
78=	92	Rice University	ZDA	62	55	76	95	42	73	71,8
81=	114=	University of Aarhus	Danska	76	38	72	74	67	58	71,5
81=	74=	University of York	Združeno kraljestvo	62	93	77	57	95	84	71,5
83=	97=	Georgia Institute of Technology	ZDA	78	83	22	99	39	78	71,3
83=	76	University of St Andrews	Združeno kraljestvo	59	95	74	62	92	99	71,3
83=	64	University of Western Avstralija	Avstralija	72	88	52	65	92	83	71,3
86	70	University of Nottingham	Združeno kraljestvo	72	98	64	46	90	89	71,0
87	142=	University of Minnesota	ZDA	79	54	38	94	72	33	70,2
88	106	Lund University	Švedska	82	68	45	68	68	52	70,0
89	96	University of California, Davis	ZDA	84	46	42	96	28	26	69,9
90	85=	Case Western Reserve University	ZDA	60	42	95	88	21	51	69,8
91=	100	University of Helsinki	Finska	88	43	55	71	51	21	69,6
91=	93=	Université de Montréal	Kanada	89	36	36	70	83	74	69,6
93=	128	Hebrew University of Jerusalem	Izrael	89	25	35	89	70	33	69,5
93=	65=	Ludwig-Maximilians University, Munchen (Munich)	Nemčija	84	45	69	51	51	70	69,5
95	132=	Korea Advanced Inst of Science & Technology	Južna Koreja	76	53	61	79	48	36	69,3
96	110	University of Virginia	ZDA	66	93	61	82	24	38	69,2
97	77=	University of Pittsburgh	ZDA	62	40	95	79	42	34	69,1
98	117=	University of California, Santa Barbara	ZDA	88	50	21	99	39	22	68,8
99=	77=	Purdue University	ZDA	85	82	34	60	60	57	68,6
99=	80=	University of Southampton	Združeno kraljestvo	63	90	61	61	87	83	68,6
101	82	Vanderbilt University	ZDA	53	84	100	60	57	45	68,5
102=	151=	University of North Carolina	ZDA	74	87	61	71	22	21	68,4
102=	119	University of Southern California	ZDA	65	73	49	80	71	88	68,4
104	80=	University of Leeds	Združeno kraljestvo	72	98	57	50	71	64	68,3

105	90=	Pennsylvania State University	ZDA	78	79	39	81	35	36	68,2
106=	62	University of Adelaide	Avstralija	72	89	39	61	87	95	68,1
106=	140=	University of Zurich	Švica	76	38	21	99	99	68	68,1
108	177=	University College Dublin	Irska	72	91	67	33	95	82	68,0
109	231=	Technion— Israel Institute of Technology	Izrael	84	58	48	79	18	18	67,9
110	102=	Georgetown University	ZDA	69	94	65	62	26	52	67,6
111	111	Maastricht University	Nizozemska	51	72	80	72	61	100	67,4
112	102=	Tohoku University	Japonska	63	49	98	63	38	31	67,2
113	85=	Fudan University	Kitajska	89	91	49	39	31	32	67,1
114	151=	Tel Aviv University	Izrael	85	47	24	98	17	19	66,7
115	85=	University of Vienna	Avstralija	89	67	10	67	64	85	66,6
116	123	Université Catholique de Louvain	Belgija	85	63	19	74	49	73	66,4
117=	108	McMaster University	Kanada	86	42	26	91	27	32	66,2
117=	88	Queen's University	Kanada	77	82	45	55	79	34	66,2
119	101	University of Rochester	ZDA	53	33	100	67	63	71	66,1
120	112=	Nagoya University	Japonska	62	58	84	71	26	32	65,9
121	120	Ohio State University	ZDA	73	80	40	70	59	41	65,8
122=	109	Durham University	Združeno kraljestvo	60	99	50	65	84	62	65,4
122=	79	University of Maryland	ZDA	68	56	55	78	48	39	65,4
124=	114=	University of Otago	Nova Zelandija	73	75	36	53	100	88	65,3
124=	102=	National Tajvan University	Tajvan	87	73	40	54	31	25	65,3
126	163=	Erasmus University Rotterdam	Nizozemska	58	98	46	81	57	50	65,2
127	224	Stony Brook University	ZDA	71	35	47	75	63	81	65,1
128	130=	Eindhoven University of Technology	Nizozemska	57	55	100	41	98	42	64,8
129	112=	University of Waterloo	Kanada	86	69	18	62	60	54	64,6
130	121	University of Sussex	Združeno kraljestvo	60	54	51	72	92	79	64,1
131	114=	University of Basel	Švica	62	32	98	34	84	80	63,9
132	140=	University of California, Irvine	ZDA	80	30	30	94	24	29	63,8
133	140=	Cardiff University	Združeno kraljestvo	61	89	66	39	71	77	63,4
133=	130=	Technical University of Denmark	Danska	45	42	99	63	90	56	63,4
133	101=	University of Liverpool	Združeno kraljestvo	54	81	69	55	80	67	63,4
136	124	University of Ghent	Belgija	68	47	84	43	40	43	63,1
137=	146	Free University of Berlin	Nemčija	85	22	24	72	47	68	62,6
137=	122	Texas A&M University	ZDA	77	74	23	73	34	40	62,6
139	126=	Humboldt University of Berlin	Nemčija	79	43	64	36	42	56	62,5
140	157	Ecole Normale Supérieure de Lyon	Francija	41	57	100	68	47	56	62,4
141	155=	University of Science and Technology of China	Kitajska	76	67	56	56	19	13	62,3
142	148	Wageningen University	Nizozemska	41	35	90	80	42	97	62,0
143	125	Nanjing University	Kitajska	76	68	66	33	54	18	61,9
144=	173=	University of Groningen	Nizozemska	63	49	67	60	61	34	61,8
144=	163=	Shanghai Jiao Tong University	Kitajska	75	83	69	28	34	20	61,8
146	134	University of Arizona	ZDA	69	55	42	81	24	30	61,5
147=	149=	City University of Hong Kong	Hong Kong	68	58	44	54	100	43	61,2
147=	144	Freiburg University	Nemčija	64	30	91	42	26	67	61,2
149	132=	Université Pierre-et-Marie-Curie, Paris VI	France	66	17	89	40	24	90	61,0
150	192=	National Autonomous University of Mexico	Mehika	81	86	59	20	42	15	60,9
151	177=	Rutgers, The State University of New Jersey	ZDA	79	42	47	51	52	29	60,7
152	145	University of Bath	Združeno kraljestvo	49	98	46	55	92	93	60,4
153	137=	University of Aberdeen	Združeno kraljestvo	44	71	78	51	91	80	60,3
154	307=	Indian Institute of Technology Delhi	Indija	64	84	69	47	16	14	60,1
155=	304=	VU University Amsterdam	Nizozemska	64	50	84	38	37	31	59,8
155=	142=	Eberhard Karls University of Tübingen	Nemčija	61	30	71	58	55	51	59,8
157	159=	Tufts University	ZDA	40	64	62	95	37	49	59,6
158	136	Kyushu University	Japonska	59	44	74	64	20	31	59,5
159	126=	University of Western Ontario	Kanada	67	61	26	77	63	31	59,4
160	149=	Queen Mary, University of London	Združeno kraljestvo	55	66	77	23	96	92	59,1

161	217	University of Lausanne	Švica	52	51	41	85	85	82	59,0
162=	197=	Chalmers University of Technology	Švedska	64	48	40	70	42	60	58,7
162=	129	Newcastle University, Newcastle upon Tyne	Združeno kraljestvo	40	88	68	55	82	79	58,7
164	139	Simon Fraser University	Kanada	76	57	19	51	93	48	58,5
165	135	University of Florida	ZDA	65	56	37	73	33	34	58,4
166=	223	Chulalongkorn University	Tajska	79	77	59	21	23	14	58,3
166=	168=	Göttingen University	Nemčija	69	25	65	46	39	52	58,3
168	155=	University of Notre Dame	ZDA	56	83	44	72	26	35	58,1
169	209=	University of Frankfurt am Main	Nemčija	54	51	66	57	30	80	58,0
170=	166=	University of Calgary	Kanada	70	52	41	63	24	29	57,9
170=	137=	Indiana University Bloomington	ZDA	70	70	27	58	49	45	57,9
170=	147	University of Lancaster	Združeno kraljestvo	52	77	60	37	90	80	57,9
173=	192=	KTH, Royal Institute of Technology	Švedska	59	58	47	46	70	98	57,8
174=	151=	Hokkaido University	Japonska	54	52	74	63	20	24	57,6
174=	269	Indian Institute of Technology Bombay (IITB)	Indija	74	76	44	43	23	13	57,6
174=	191	Rensselaer Polytechnic Institute	ZDA	52	46	34	92	62	48	57,6
177=	185=	University of Leicester	Združeno kraljestvo	37	59	63	71	77	95	57,5
177=	188=	University of Oslo	Norveška	67	41	57	43	46	60	57,5
179	200=	University of Cape Town	Južna Afrika	61	66	15	68	86	82	57,4
180=	107	University of Colorado	ZDA	56	24	52	90	37	20	57,3
180=	180=	Waseda University	Japonska	79	89	36	23	43	30	57,3
182	168=	Macquarie University	Avstralija	65	87	18	41	88	100	57,1
183=	154	Université Libre de Bruxelles	Belgija	63	62	19	65	50	96	56,9
183=	231=	Lomonosov Moscow State University	Rusija	80	72	39	31	17	25	56,9
185	208	Brandeis University	ZDA	54	34	47	80	28	74	56,8
186=	194	University of Barcelona	Španija	77	52	19	60	24	38	56,4
186=	188=	University of Canterbury	Nova Zelandija	62	86	24	37	99	93	56,4
188=	203=	Technical University of Berlin	Nemčija	62	50	46	39	71	85	56,1
188=	233	Pohang University of Science and Technology	Južna Koreja	37	34	67	99	52	19	56,1
190	165	Stuttgart University	Nemčija	52	58	77	28	46	89	55,9
191	175=	University of Massachusetts, Amherst	ZDA	65	54	28	68	53	26	55,8
192=	214	University of Bern	Švica	40	28	59	83	93	45	55,4
192=	173=	University of Bologna	Italija	81	69	21	40	26	28	55,4
194	180=	University of Reading	Združeno kraljestvo	44	76	56	49	80	77	55,3
195	187	University of Antwerp	Belgija	43	37	99	37	56	59	55,1
196	175=	University of São Paulo	Brazilija	77	61	38	32	34	19	55,0
197=	264=	University of Buenos Aires	Argentina	66	91	56	19	31	34	54,8
197=	221=	Dalhousie University	Kanada	59	26	43	69	61	40	54,8
199	197=	Kobe University	Japonska	57	61	71	36	24	30	54,5
200=	248=	University of Athens	Grčija	40	47	67	72	-	92	54,3
200=	185=	University of Twente	Nizozemska	52	48	57	51	68	50	54,3

PRILOGA A - Preglednica A.3: Uvrstitev visokošolskih institucij na lestvico THE-WUR v letu 2009

Rang 2009	Rang 2008	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
1	1	Harvard University	ZDA	100	100	98	100	85	78	100
2	3	University of Cambridge	Združeno kraljestvo	100	100	100	89	98	96	99,6
3	2	Yale University	ZDA	100	99	100	94	85	77	99,1
4	7	University College London	Združeno kraljestvo	98	99	100	90	96	99	99,0
5=	6	Imperial College London	Združeno kraljestvo	100	100	100	80	98	100	97,8
5=	4	University of Oxford	Združeno kraljestvo	100	100	100	80	96	97	97,8
7	8	University of Chicago	ZDA	100	99	97	88	77	83	96,8
8	12	Princeton University	ZDA	100	96	82	100	89	81	96,6
9	9	Massachusetts Institute of Technology	ZDA	100	100	89	100	31	95	96,1
10	5	California Institute of Technology	ZDA	99	72	87	100	100	89	95,9
11	10	Columbia University	ZDA	100	99	97	92	28	89	95,6
12	11	University of Pennsylvania	ZDA	96	99	85	98	82	60	94,2
13	13=	Johns Hopkins University	ZDA	98	79	100	99	28	71	94,1
14	13=	Duke University	ZDA	95	97	100	93	29	62	92,9
15	15	Cornell University	ZDA	100	99	85	94	28	73	92,5
16	17	Stanford University	ZDA	100	100	71	100	25	96	92,2
17	16	Australian National University	Avstralija	100	91	75	74	99	92	90,5
18	20	McGill University	Kanada	100	97	92	61	67	95	90,4
19	18	University of Michigan	ZDA	99	99	85	81	57	52	89,9
20=	23	University of Edinburgh	Združeno kraljestvo	97	99	84	65	93	86	89,3
20=	24	ETH Zurich (Swiss Federal Institute of Technology)	Švica	97	80	55	99	100	94	89,3
22	19	University of Tokyo	Japonska	100	97	98	70	28	42	88,9
23	22	King's College London	Združeno kraljestvo	91	98	90	67	92	88	88,4
24	26	University of Hong Kong	Hong Kong	96	89	87	56	100	95	87,5
25	25	Kyoto University	Japonska	100	93	81	85	32	26	87,1
26	29	University of Manchester	Združeno kraljestvo	94	100	79	58	90	87	85,7
27	21	Carnegie Mellon University	ZDA	94	93	56	88	62	96	85,6
28	28	Ecole Normale Supérieure, Paris	France	94	87	100	53	76	61	85,4
29	41	University of Toronto	Kanada	100	96	63	74	82	51	85,3
30	30=	National University of Singapur	Singapur	100	96	40	75	100	100	84,3
31	27	Brown University	ZDA	88	85	67	97	53	55	83,9
32=	30=	University of California, Los Angeles	ZDA	100	98	46	100	21	33	83,5
32=	33	Northwestern University	ZDA	86	97	78	79	28	100	83,5
34	32	University of Bristol	Združeno kraljestvo	83	99	84	69	85	77	83,4
35	39	Hong Kong University of Science and Technology	Hong Kong	89	86	84	54	100	99	83,3
36=	34=	Ecole Polytechnique	France	76	99	100	65	63	95	83,1
36=	38	University of Melbourne	Avstralija	100	100	57	61	59	97	83,1
36=	37	University of Sydney	Avstralija	99	97	58	53	99	95	83,1
39	36	University of California, Berkeley	ZDA	100	100	25	100	86	34	82,7
40	34=	University of British Columbia	Kanada	100	93	51	77	34	60	81,2
41	43	University of Queensland	Avstralija	94	95	47	67	99	82	80,7
42	50=	Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne	Švica	67	70	92	84	100	100	80,6
43=	44	Osaka University	Japonska	92	73	90	68	24	33	80,1
43=	49	Trinity College Dublin	Irska	88	96	72	49	98	83	80,1
45	47	Monash University	Avstralija	98	99	56	42	95	96	80,0
46	42	Chinese University of Hong Kong	Hong Kong	87	77	77	55	97	79	79,6
47=	45	University of New South Wales	Avstralija	96	99	39	62	82	93	79,0
47=	50=	Seoul National University	Južna Koreja	99	69	92	47	29	33	79,0

Rang 2009	Rang 2008	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
49=	53	University of Amsterdam	Nizozemska	93	81	73	62	71	32	78,9
49=	56	Tsinghua University	Kitajska	98	83	95	34	45	34	78,9
51	48	University of Copenhagen	Danska	84	67	100	48	71	73	78,8
52=	40	New York University	ZDA	94	94	75	53	26	52	78,4
52=	50=	Peking University	Kitajska	100	93	89	35	24	30	78,4
54	46	Boston University	ZDA	87	87	68	67	25	89	77,8
55=	78=	Technical University of Munich	Nemčija	73	90	92	58	56	74	76,3
55=	61	Tokyo Institute of Technology	Japonska	81	79	72	80	31	49	76,3
57	57	Heidelberg University	Nemčija	90	47	77	58	58	80	76,2
58	69	University of Warwick	Združeno kraljestvo	86	100	63	39	85	97	75,7
59	74	University of Alberta	Kanada	88	71	65	52	91	66	75,4
60	64	Leiden University	Nizozemska	89	58	35	97	74	40	75,3
61=	65	University of Auckland	Nova Zelandija	95	96	36	45	93	99	74,7
61=	55	University of Wisconsin-Madison	ZDA	90	76	44	87	29	36	74,7
63=	81=	Aarhus University	Danska	83	51	65	75	69	66	74,5
63=	71	University of Illinois at Urbana-Champaign	ZDA	92	66	23	93	72	49	74,5
65	72	Katholieke Universiteit Leuven	Belgija	94	80	35	73	55	55	74,2
66	75	University of Birmingham	Združeno kraljestvo	78	93	57	63	83	76	73,9
67=	66	London School of Economics	Združeno kraljestvo	89	100	53	29	100	100	73,7
67=	88	Lund University	Švedska	84	59	55	78	57	62	73,7
69	95	Korea Advanced Institute of Science and Technology	Južna Koreja	84	52	77	65	47	31	72,6
70=	67	Utrecht University	Nizozemska	87	65	61	71	43	24	72,4
70=	81=	University of York	Združeno kraljestvo	63	95	75	61	95	83	72,4
72	68	University of Geneva	Švica	68	36	54	96	97	100	72,3
73=	77	Nanyang Technological University	Singapur	86	84	44	44	100	100	72,0
73=	60	Washington University in St Louis	ZDA	57	50	95	98	30	53	72,0
75	63	Uppsala University	Švedska	89	51	42	80	68	40	71,9
76=	58	University of California, San Diego	ZDA	98	51	17	100	22	27	71,5
76=	70	University of Texas at AZDatin	ZDA	93	92	29	65	55	41	71,5
78	102=	University of North Carolina, Chapel Hill	ZDA	72	78	72	82	23	26	71,3
79	73	University of Glasgow	Združeno kraljestvo	73	83	67	64	58	60	71,2
80	59	University of Washington	ZDA	83	46	45	99	25	36	71,1
81	106=	University of Adelaide	Avstralija	78	87	38	62	87	96	70,8
82	76	University of Sheffield	Združeno kraljestvo	65	97	70	59	81	76	70,6
83	78=	Delft University of Technology	Nizozemska	78	88	57	49	84	73	70,4
84	83=	University of Western Australia	Avstralija	72	81	50	63	99	87	70,2
85	54	Dartmouth College	ZDA	58	93	60	100	34	52	70,1
86	83=	Georgia Institute of Technology	ZDA	76	81	23	99	36	77	70,0
87=	99=	Purdue University	ZDA	83	83	38	58	94	60	69,8
87=	83=	University of St Andrews	Združeno kraljestvo	57	92	74	61	91	99	69,8
89	108	University College Dublin	Irska	72	94	67	37	95	90	69,7
90	62	Emory University	ZDA	51	68	94	90	41	45	69,6
91	86	University of Nottingham	Združeno kraljestvo	70	99	61	48	84	86	69,4
92=	120	Nagoya University	Japonska	67	77	89	61	28	34	69,2
92=	106=	University of Zurich	Švica	79	37	22	98	99	71	69,2
94	137=	Free University of Berlin	Nemčija	87	31	28	92	49	63	69,0
95=	99=	University of Southampton	Združeno kraljestvo	64	87	66	59	86	76	68,9
95=	124=	National Tajvan University	Tajvan	93	82	39	57	29	25	68,9
97	112	Tohoku University	Japonska	67	58	98	58	36	32	68,6

Rang 2009	Rang 2008	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
98	93=	Ludwig-Maximilians University, Munich	Nemčija	86	45	34	76	53	66	68,4
99	104	University of Leeds	Združeno kraljestvo	73	99	57	48	75	62	68,3
100	78=	Rice University	ZDA	56	44	86	87	38	67	68,1
101	177=	University of Oslo	Norveška	77	62	85	40	32	58	67,7
102	93=	Hebrew University of Jerusalem	Izrael	87	24	43	77	61	32	67,3
103=	122=	Durham University	Združeno kraljestvo	62	99	56	60	91	69	67,2
103=	113	Fudan University	Kitajska	90	84	44	44	29	47	67,2
105	87	University of Minnesota	ZDA	74	51	26	99	84	38	67,1
106	98	University of California, Santa Barbara	ZDA	86	42	21	97	37	21	66,6
107	91=	Université de Montréal	Kanada	81	29	36	71	82	74	66,2
108=	131	University of Basel	Švica	63	30	99	37	99	90	66,1
108=	89	University of California, Davis	ZDA	76	47	43	91	26	25	66,1
108=	126	Erasmus University Rotterdam	Nizozemska	57	98	48	82	57	65	66,1
108=	91=	University of Helsinki	Finska	85	42	53	67	29	21	66,1
112	102=	University of Southern California	ZDA	62	66	49	79	66	88	66,0
113	129	University of Waterloo	Kanada	82	78	13	78	71	41	65,8
114=	97	University of Pittsburgh	ZDA	55	30	93	76	73	35	65,6
114=	114	Tel Aviv University	Izrael	83	38	24	98	35	20	65,6
116	111	Maastricht University	Nizozemska	48	73	76	70	66	100	65,3
117	149	Université Pierre-et-Marie-Curie Paris VI	France	76	22	85	43	27	88	65,0
118	117=	Queen's University	Kanada	71	88	51	55	68	34	64,7
119	90	Case Western Reserve University	ZDA	52	38	88	86	20	52	64,6
120=	128	Eindhoven University of Technology	Nizozemska	55	59	100	42	99	39	64,4
120=	105	Pennsylvania State University	ZDA	73	69	29	89	38	34	64,4
122=	147=	Freiburg University	Nemčija	67	26	91	44	51	76	64,0
122=	122=	University of Maryland, College Park	ZDA	67	34	56	83	55	38	64,0
124	147=	City University of Hong Kong	Hong Kong	66	58	63	48	100	60	63,9
125	124=	University of Otago	Nova Zelandija	68	77	39	52	100	83	63,8
126=	116	Université Catholique de Louvain	Belgija	81	53	17	77	47	72	63,7
126=	140	Ecole Normale Supérieure de Lyon	France	42	57	100	71	55	60	63,7
128	96	University of Virginia	ZDA	57	91	60	77	22	36	63,5
129=	153	University of Aberdeen	Združeno kraljestvo	54	69	67	57	90	87	63,4
129=	110	Georgetown University	ZDA	65	90	65	50	24	51	63,4
129=	121	Ohio State University	ZDA	69	77	40	64	69	46	63,4
132=	109	Technion – Israel Institute of Technology	Izrael	80	55	37	75	18	17	63,0
132=	115	University of Vienna	Avstrija	86	60	13	58	65	77	63,0
134	188=	Pohang University of Science and Technology	Južna Koreja	53	31	72	97	50	19	62,9
135	133=	Cardiff University	Združeno kraljestvo	59	84	63	49	70	72	62,8
136	136	University of Ghent	Belgija	68	37	89	43	49	34	62,6
137	133=	University of Liverpool	Združeno kraljestvo	52	76	73	54	78	64	62,4
138=	166=	Chulalongkorn University	Tajska	89	80	53	23	28	14	62,3
138=	144=	University of Groningen	Nizozemska	61	62	63	61	62	49	62,3
140	101	Vanderbilt University	ZDA	43	74	100	58	54	36	62,2
141	119	University of Rochester	ZDA	48	20	100	64	61	63	61,8
142	214	Keio University	Japonska	69	88	79	28	24	18	61,6
143	117=	McMaster University	Kanada	75	37	18	98	27	31	60,9
144=	152	University of Bath	Združeno kraljestvo	52	98	48	50	89	94	60,7
144=	227	University of Bergen	Norveška	59	53	62	58	60	64	60,7
146=	179	University of Cape Town	Južna Afrika	64	79	27	62	77	86	60,6

Rang 2009	Rang 2008	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
146=	139	Humboldt University of Berlin	Nemčija	83	36	36	51	45	59	60,6
148	180=	Waseda University	Japonska	83	91	43	23	41	30	60,5
149=	170=	University of Calgary	Kanada	68	60	9	100	47	31	60,4
149=	155=	Eberhard Karls University of Tübingen	Nemčija	65	27	69	58	53	50	60,4
151=	159	University of Western Ontario	Kanada	65	67	17	91	70	27	60,3
151=	203	Yonsei University	Južna Koreja	76	43	78	30	22	31	60,3
153	144=	Shanghai Jiao Tong University	Kitajska	72	74	62	40	32	16	60,2
154	141	University of Science and Technology of China	Kitajska	74	61	50	59	17	13	60,1
155=	158	Kyushu University	Japonska	59	59	71	63	19	34	60,0
155=	183=	Lomonosov Moscow State University	Rusija	78	70	36	37	76	44	60,0
155=	142	Wageningen University	Nizozemska	38	31	87	82	39	97	60,0
158	162=	Newcastle University	Združeno kraljestvo	43	88	63	57	81	86	59,6
159	133=	Technical University of Denmark	Danska	39	34	99	62	93	47	59,5
160	157	Tufts University	ZDA	35	54	70	88	100	43	59,4
161	132	University of California, Irvine	ZDA	71	22	22	99	26	35	59,0
162	170=	Lancaster University	Združeno kraljestvo	55	73	59	41	85	81	58,9
163	174=	Indian Institute of Technology Bombay	Indija	76	79	43	45	16	13	58,6
164	160	Queen Mary, University of London	Združeno kraljestvo	55	62	75	26	92	90	58,5
165	155=	VU University Amsterdam	Nizozemska	65	59	67	43	39	28	58,3
166=	146	University of Arizona	ZDA	64	44	25	94	27	32	58,0
166=	130	University of Sussex	Združeno kraljestvo	54	44	49	62	87	80	58,0
168=	161	University of Lausanne	Švica	46	43	57	67	88	80	57,4
168=	143	Nanjing University	Kitajska	76	59	41	42	50	17	57,4
168=	224	Saint-Petersburg State University	Rusija	63	60	95	21	16	20	57,4
171=	186=	University of Barcelona	Španija	77	53	17	66	24	37	57,2
171=	174=	Hokkaido University	Japonska	51	60	72	64	19	25	57,2
173	127	Stony Brook University	ZDA	54	33	50	68	61	87	57,1
174=	192=	University of Bologna	Italija	82	62	34	34	27	29	56,9
174=	173	KTH, Royal Institute of Technology	Švedska	58	45	49	46	83	98	56,9
174=	216	University of Tsukuba	Japonska	59	46	77	45	23	36	56,9
177=	195	University of Antwerp	Belgija	47	36	99	37	59	56	56,7
177=	200=	University of Athens	Grčija	46	44	65	76	0	91	56,7
179	137=	Texas A&M University	ZDA	66	64	24	72	32	35	56,6
180	230	Universiti Malaya	Malaysia	60	68	68	21	72	65	56,5
181	154	Indian Institute of Technology Delhi	Indija	68	81	46	48	15	13	56,4
182	216	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Nemčija	49	88	75	30	50	66	56,3
183	151	Rutgers, The State University of New Jersey	ZDA	69	32	43	57	61	28	56,2
184	207	University of Karlsruhe	Nemčija	47	84	73	33	49	81	56,1
185	258	University of Gothenburg	Švedska	49	26	63	62	65	86	55,8
186=	180=	University of Colorado at Boulder	ZDA	54	20	53	87	36	20	55,6
186=	166=	University of Göttingen	Nemčija	64	21	63	48	40	49	55,6
188	186=	University of Canterbury	Nova Zelandija	57	89	27	39	99	82	55,2
189	182	Macquarie University	Avstralija	61	77	20	43	86	100	54,9
190	150	National Autonomous University of Mexico	Mehika	68	81	57	21	35	15	54,8
191=	183=	Université Libre de Bruxelles	Belgija	60	56	22	59	57	96	54,7
191=	194	University of Reading	Združeno kraljestvo	45	71	52	50	80	81	54,7
193=	192=	University of Bern	Švica	40	22	58	83	92	44	54,5
193=	170=	Indiana University Bloomington	ZDA	61	69	28	58	46	48	54,5
195	224	Hong Kong Polytechnic University	Hong Kong	57	49	30	54	100	75	54,4

Rang 2009	Rang 2008	Naziv visokošolske institucije	Država	Ugled s strani akademskega osebja	Ugled s strani delodajalcev	Odličnost poučevanja	Odličnost raziskovanja	Mednarodno osebje	Mednarodni študenti	Skupen rezultat
196=	177=	University of Leicester	Združeno kraljestvo	38	48	55	67	72	94	53,9
196=	164	Simon Fraser University	Kanada	67	49	19	53	88	49	53,9
198	162=	Chalmers University of Technology	Švedska	58	37	48	56	44	57	53,8
199	168	University of Notre Dame	ZDA	50	74	44	67	25	31	53,6
200	200=	University of Twente	Nizozemska	47	51	51	53	83	66	53,5



**PRILOGA A - Preglednica A.4: Uvrstitev visokošolskih institucij na lestvico THE-WUR v letu 2010**

Rang	Naziv visokošolske institucije	Država	Skupen rezultat	Poučevanje	Internacionalizacija	Inovacije	Reziskovanje	Citati
1	Harvard University	ZDA	96,1	99,7	72,4	34,5	98,7	98,8
2	California Institute of Technology	ZDA	96,0	97,7	54,6	83,7	98,0	99,9
3	Massachusetts Institute of Technology	ZDA	95,6	97,8	82,3	87,5	91,4	99,9
4	Stanford University	ZDA	94,3	98,3	29,5	64,3	98,1	99,2
5	Princeton University	ZDA	94,2	90,9	70,3	Manjkajo podatki	95,4	99,9
6	University of Cambridge	Združeno kraljestvo	91,2	90,5	77,7	57,0	94,1	94,0
6	University of Oxford	Združeno kraljestvo	91,2	88,2	77,2	73,5	93,9	95,1
8	University of California Berkeley	ZDA	91,1	84,2	39,6	Manjkajo podatki	99,3	97,8
9	Imperial College London	Združeno kraljestvo	90,6	89,2	90,0	92,9	94,5	88,3
10	Yale University	ZDA	89,5	92,1	59,2	Manjkajo podatki	89,7	91,5
11	University of California Los Angeles	ZDA	87,7	83,0	48,1	Manjkajo podatki	92,9	93,2
12	University of Chicago	ZDA	86,9	79,1	62,8	Manjkajo podatki	87,9	96,9
13	Johns Hopkins University	ZDA	86,4	80,9	58,5	100	89,2	92,3
14	Cornell University	ZDA	83,9	82,2	62,4	34,7	88,8	88,1
15	Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Švica	83,4	77,5	93,7	Manjkajo podatki	87,8	83,1
15	University of Michigan	ZDA	83,4	83,9	53,3	59,6	89,1	84,1
17	University of Toronto	Kanada	82,0	75,8	Manjkajo podatki	Manjkajo podatki	87,9	82,2
18	Columbia University	ZDA	81,0	73,8	90,9	Manjkajo podatki	73,8	92,6
19	University of Pennsylvania	ZDA	79,5	71,8	32,9	43,7	82,7	93,6
20	Carnegie Mellon University	ZDA	79,3	70,3	39,1	53,7	79,3	95,7
21	University of Hong Kong	Hong Kong	79,2	68,4	91,4	56,5	71,4	96,1
22	University College London	Združeno kraljestvo	78,4	74,0	90,8	39,0	81,6	80,6
23	University of Washington	ZDA	78,0	68,2	49,0	32,8	77,1	95,9
24	Duke University	ZDA	76,5	66,8	49,4	100	71,5	92,3
25	Northwestern University	ZDA	75,9	64,5	60,5	Manjkajo podatki	68,8	95,3
26	University of Tokyo	Japonska	75,6	87,7	18,4	Manjkajo podatki	91,9	58,1
27	Georgia Institute of Technology	ZDA	75,3	67,9	73,2	95,1	72,6	83,2
28	Pohang University of Science and Technology	Južna Koreja	75,1	69,5	32,6	100	62,5	96,5
29	University of California Santa Barbara	ZDA	75,0	56,6	64,3	89,8	68,0	98,8
30	University of British Columbia	Kanada	73,8	65,1	93,3	42,6	74,8	80,3
30	University of North Carolina, Chapel Hill	ZDA	73,8	70,9	21,5	50,2	75,1	85,0
32	University of California San Diego	ZDA	73,2	59,8	31,6	51,8	76,3	90,8
33	University of Illinois - Urbana	ZDA	73,0	68,1	55,9	Manjkajo podatki	80,9	72,9
34	National University of Singapur	Singapur	72,9	65,5	97,8	40,5	72,6	78,7
35	McGill University	Kanada	71,7	69,0	85,9	Manjkajo podatki	74,9	69,0
36	University of Melbourne	Avstralija	71,0	58,7	88,0	47,7	69,2	83,3
37	Peking University	Kitajska	70,7	76,4	68,6	98,6	61,3	72,2
38	Washington University Saint Louis	ZDA	69,9	58,9	56,4	Manjkajo podatki	63,0	88,6
39	Ecole Polytechnique	Francija	69,5	57,9	77,9	Manjkajo podatki	56,1	91,4

Rang	Naziv visokošolske institucije	Država	Skupen rezultat	Poučevanje	Internacionalizacija	Inovacije	Raziskovanje	Citati
40	University of Edinburgh	Združeno kraljestvo	69,2	59,9	67,3	42,2	61,9	86,8
41	Hong Kong University of Science and Technology	Hong Kong	69,0	50,4	97,4	64,1	51,8	98,2
42	Ecole Normale Supérieure, Paris	Francija	68,6	66,8	44,9	30,7	48,2	95,7
43	Avstralian National University	Avstralija	67,0	51,9	93,9	Manjkajo podatki	62,4	81,0
43	University of Göttingen	Nemčija	67,0	57,3	44,5	31,7	55,9	92,5
43	Karolinska Institute	Švedska	67,0	65,8	Manjkajo podatki	73,3	72,7	62,3
43	University of Wisconsin	ZDA	67,0	55,5	43,7	Manjkajo podatki	64,6	83,4
47	Rice University	ZDA	66,9	57,4	31,2	29,2	50,6	99,1
48	École Polytechnique Fédérale de Lausanne	Švica	66,5	55,0	100	38,0	56,1	83,8
49	University of Science and Technology of China	Kitajska	66,0	57,5	Manjkajo podatki	30,3	48,6	92,7
49	University of California Irvine	ZDA	66,0	49,4	66,3	Manjkajo podatki	54,7	91,6
51	Vanderbilt University	ZDA	65,9	64,9	22,1	84,2	59,5	78,1
52	University of Minnesota	ZDA	65,6	57,6	23,0	Manjkajo podatki	69,1	76,4
53	Tufts University	ZDA	65,2	64,1	28,3	Manjkajo podatki	52,3	83,9
54	University of California Davis	ZDA	65,0	57,3	60,5	48,0	70,7	68,8
55	Brown University	ZDA	64,9	59,7	60,5	Manjkajo podatki	57,0	77,7
56	University of Massachusetts	ZDA	64,7	61,3	22,6	53,9	72,6	67,9
57	Kyoto University	Japonska	64,6	78,9	18,4	67,1	77,7	46,3
58	Tsinghua University	Kitajska	64,2	74,9	43,0	97,8	66,6	52,7
59	Boston University	ZDA	64,0	53,6	38,1	29,6	51,9	91,4
60	New York University	ZDA	63,9	62,0	31,8	Manjkajo podatki	50,7	82,9
61	University of Munich	Nemčija	63,0	59,1	43,1	40,4	57,5	76,4
61	Emory University	ZDA	63,0	63,4	52,3	Manjkajo podatki	48,4	77,8
63	University of Notre Dame	ZDA	62,8	56,4	35,6	Manjkajo podatki	45,1	89,1
64	University of Pittsburgh	ZDA	62,7	58,5	25,2	37,9	58,3	78,3
65	Case Western Reserve University	ZDA	62,2	67,2	56,5	Manjkajo podatki	53,8	66,0
66	Ohio State University	ZDA	62,1	63,5	64,0	Manjkajo podatki	54,9	67,2
67	University of Colorado	ZDA	61,6	46,4	31,7	Manjkajo podatki	58,1	83,4
68	University of Bristol	Združeno kraljestvo	61,4	49,6	67,2	36,2	53,1	80,9
68	University of California Santa Cruz	ZDA	61,4	38,3	16,7	Manjkajo podatki	50,4	99,6
68	Yeshiva University	ZDA	61,4	63,5	53,3	Manjkajo podatki	46,7	74,4
71	University of Sydney	Avstralija	61,2	49,8	89,6	90,8	61,9	64,3
72	University of Virginia	ZDA	61,1	62,0	42,2	Manjkajo podatki	55,4	68,6
73	University of Adelaide	Avstralija	60,7	46,5	87,5	52,7	38,8	90,5
73	University of Southern California	ZDA	60,7	65,4	31,2	Manjkajo podatki	48,7	71,9
75	William & Mary	ZDA	60,4	53,1	20,9	Manjkajo podatki	36,1	95,6
76	Trinity College Dublin	Irska	60,3	47,7	84,2	31,6	45,3	84,4
77	King's College London	Združeno kraljestvo	59,7	48,5	85,9	44,1	54,5	72,1
78	Stony Brook University	ZDA	59,6	48,5	52,2	Manjkajo podatki	43,6	85,8
79	Korea Advanced Institute of Science and Technology	Južna Koreja	59,5	71,3	36,7	100	63,4	45,5

Rang	Naziv visokošolske institucije	Država	Skupen rezultat	Poučevanje	Internacionalizacija	Inovacije	Raziskovanje	Citati
79	University of Sussex	Združeno kraljestvo	59,5	42,4	72,8	29,1	42,4	91,6
81	University of Queensland Australia	Avstralija	59,1	51,8	74,2	57,1	53,4	69,0
81	University of York	Združeno kraljestvo	59,1	47,9	66,6	36,2	46,2	81,9
83	Ruprecht Karl University of Heidelberg	Nemčija	59,0	59,2	63,4	39,1	47,5	70,3
83	University of Utah	ZDA	59,0	55,8	22,5	Manjkajo podatki	54,2	72,0
85	Durham University	Združeno kraljestvo	58,9	39,8	65,7	33,9	44,1	91,0
86	London School of Economics and Political Science	Združeno kraljestvo	58,3	62,4	99,5	38,4	56,2	51,6
87	University of Manchester	Združeno kraljestvo	58,0	56,5	79,1	39,0	56,2	59,2
88	Royal Holloway, University of London	Združeno kraljestvo	57,9	37,7	92,9	30,5	36,2	93,2
89	Lund University	Švedska	57,8	46,3	56,8	33,2	60,8	67,6
90	University of Zurich	Švica	57,7	56,6	87,9	43,8	47,0	65,0
90	University of Southampton	Združeno kraljestvo	57,7	50,8	69,0	37,7	47,8	72,9
90	Wake Forest University	ZDA	57,7	54,6	24,4	Manjkajo podatki	42,9	79,2
93	McMaster University	Kanada	57,6	44,7	Manjkajo podatki	Manjkajo podatki	58,7	68,5
94	University College Dublin	Irski	57,5	42,4	87,0	Manjkajo podatki	36,6	86,3
95	University of Basel	Švica	57,3	50,2	91,3	45,8	37,1	78,3
95	George Washington University	ZDA	57,3	60,6	39,6	Manjkajo podatki	43,1	70,2
95	University of Arizona	ZDA	57,3	52,4	21,9	84,2	52,2	70,1
98	University of Maryland College Park	ZDA	57,2	45,4	35,4	Manjkajo podatki	48,6	79,2
99	Dartmouth College	ZDA	57,1	44,7	31,0	Manjkajo podatki	49,2	79,7
100	ENS de Lyon	Francija	57,0	51,1	37,6	26,1	34,4	88,8
101	Technical University of Munich	Nemčija	56,9	50,4	85,3	Manjkajo podatki	43,2	71,2
102	University of Helsinki	Finska	56,6	49,0	24,2	30,2	51,4	75,4
103	University of St. Andrews	Združeno kraljestvo	56,5	44,8	85,7	32,6	47,7	72,9
104	Rensselaer Polytechnic Institute	ZDA	56,4	50,5	48,0	Manjkajo podatki	54,6	64,9
105	Rutgers the State University of New Jersey	ZDA	56,3	53,4	26,8	Manjkajo podatki	64,7	55,7
106	Purdue University	ZDA	56,2	57,0	62,6	Manjkajo podatki	67,8	43,9
107	University of Cape Town	Južna Afrika	56,1	36,6	83,3	Manjkajo podatki	42,1	82,8
107	National Tsing Hua University	Tajvan	56,1	52,2	34,1	50,2	52,6	66,9
109	Seoul National University	Južna Koreja	56,0	62,3	44,9	43,0	54,1	54,6
109	Pennsylvania State University	ZDA	56,0	46,3	19,9	44,0	49,2	77,6
111	Hong Kong Baptist University	Hong Kong	55,6	32,9	71,8	26,7	32,5	97,6
112	Tokyo Institute of Technology	Japonska	55,4	62,9	24,8	60,5	63,4	45,5
112	Bilkent University	Turčija	55,4	34,3	47,7	32,4	36,1	95,7
114	Eindhoven University of Technology	Nizozemska	55,3	55,4	44,9	99,8	51,7	56,9
115	National Tajvan University	Tajvan	55,2	50,3	29,2	35,7	59,0	61,6
115	University of Hawaii	ZDA	55,2	38,3	34,2	Manjkajo podatki	47,6	81,0
117	University of California Riverside	ZDA	55,1	38,6	63,0	30,5	47,4	78,3
118	University of Geneva	Švica	55,0	46,6	95,7	32,7	49,7	63,1
119	Catholic University of Leuven	Belgija	54,8	57,7	29,6	97,7	62,9	45,2
120	Nanjing University	Kitajska	54,6	52,2	50,2	43,4	46,2	66,0

Rang	Naziv visokošolske institucije	Država	Skupen rezultat	Poučevanje	Internacionalizacija	Inovacije	Raziskovanje	Citati
120	Queen Mary, University of London	Združeno kraljestvo	54,6	39,7	91,0	38,9	44,1	73,5
122	Technical University of Denmark	Danska	54,5	46,2	64,0	95,5	46,9	64,6
122	Michigan State University	ZDA	54,5	50,4	30,4	Manjkajo podatki	52,7	63,7
124	Ghent University	Belgija	54,4	52,8	24,7	97,1	59,1	52,8
124	Leiden University	Nizozemska	54,4	47,3	40,0	100	54,9	59,3
124	Lancaster University	Združeno kraljestvo	54,4	43,5	73,8	28,8	41,9	74,9
127	University of Alberta	Kanada	54,3	53,7	71,6	44,5	58,0	49,7
128	University of Glasgow	Združeno kraljestvo	54,2	45,6	55,1	61,0	50,3	65,1
129	Stockholm University	Švedska	54,0	36,9	Manjkajo podatki	31,7	49,2	75,9
130	University of Victoria	Kanada	53,4	32,9	Manjkajo podatki	27,4	48,3	79,1
130	Osaka University	Japonska	53,4	61,7	20,1	73,4	63,4	40,0
132	University of Freiburg	Nemčija	53,3	52,4	46,2	79,8	41,4	64,3
132	Tohoku University	Japonska	53,3	60,3	20,1	82,3	62,5	41,2
132	University of Iowa	ZDA	53,3	48,6	31,7	Manjkajo podatki	59,8	54,8
135	University of Bergen	Norveška	52,7	39,9	66,6	41,5	42,1	73,1
136	University of Lausanne	Švica	52,6	43,1	84,1	42,5	50,5	59,1
137	University of Sheffield	Združeno kraljestvo	52,5	48,9	62,7	40,3	49,2	58,4
138	University of Montreal	Kanada	52,4	56,1	Manjkajo podatki	Manjkajo podatki	49,4	51,9
139	VU University Amsterdam	Nizozemska	52,3	47,6	30,6	81,4	51,6	58,5
140	Pierre and Marie Curie University	France	52,2	51,9	30,7	26,4	37,2	71,5
140	University of Dundee	Združeno kraljestvo	52,2	34,1	54,4	49,3	41,0	79,3
142	University of Barcelona	Španija	52,1	34,1	22,3	30,0	33,7	91,9
143	Utrecht University	Nizozemska	52,0	43,4	52,6	55,3	53,0	58,8
144	Wageningen University and Research Center	Nizozemska	51,9	58,5	24,3	Manjkajo podatki	48,8	53,0
145	University of Auckland	Nova Zelandija	51,8	34,8	94,3	61,1	39,2	71,8
145	University of Birmingham	Združeno kraljestvo	51,8	50,3	73,8	34,8	50,7	52,1
147	Alexandria University	Egypt	51,6	29,5	19,3	36,0	28,0	99,8
147	Uppsala University	Švedska	51,6	49,6	77,9	39,5	62,2	40,7
149	Hong Kong Polytechnic University	Hong Kong	51,4	39,4	82,9	57,2	45,7	62,4
149	University of Aberdeen	Združeno kraljestvo	51,4	37,8	86,1	47,0	45,2	64,6
151	Delft University of Technology	Nizozemska	51,3	55,5	47,4	99,4	67,7	29,0
152	University of New South Wales	Avstralija	51,2	49,5	70,7	60,0	48,9	51,2
152	Birkbeck, University of London	Združeno kraljestvo	51,2	41,2	88,5	27,4	35,8	70,6
152	Newcastle University	Združeno kraljestvo	51,2	42,7	80,5	31,1	42,8	63,6
155	Pompeu Fabra University	Španija	51,1	35,0	44,1	40,0	33,0	84,7
156	Indiana University	ZDA	51,0	48,5	37,7	Manjkajo podatki	42,5	63,2
156	Iowa State University	ZDA	51,0	49,3	23,2	49,6	49,6	58,2
158	Medical College of Georgia	ZDA	50,7	67,3	16,3	50,1	41,7	48,9
159	Erasmus University Rotterdam	Nizozemska	50,4	39,4	58,6	Manjkajo podatki	43,6	65,5
159	University of Delaware	ZDA	50,4	38,4	16,8	100	51,9	61,3
161	Arizona State University	ZDA	50,3	43,0	24,1	Manjkajo podatki	44,1	66,9

Rang	Naziv visokošolske institucije	Država	Skupen rezultat	Poučevanje	Internacionalizacija	Inovacije	Raziskovanje	Citati
161	Boston College	ZDA	50,3	40,1	31,6	Manjkajo podatki	33,6	78,0
163	National Sun Yat-Sen University	Tajvan	50,2	46,1	21,3	37,5	50,6	58,9
164	Georgetown University	ZDA	50,1	65,1	24,7	Manjkajo podatki	44,7	45,0
165	University of Amsterdam	Nizozemska	50,0	42,5	38,2	38,8	49,2	60,2
165	University of Liverpool	Združeno kraljestvo	50,0	40,8	59,8	40,6	47,8	59,6
167	Aarhus University	Danska	49,9	38,1	33,4	61,5	55,6	57,3
168	University of Würzburg	Nemčija	49,8	48,7	40,3	Manjkajo podatki	40,9	60,4
168	University of Leeds	Združeno kraljestvo	49,8	46,2	50,0	38,3	48,0	55,6
170	University of Groningen	Nizozemska	49,7	41,7	35,5	34,2	56,4	54,1
171	Sun Yat-sen University	Kitajska	49,6	46,2	29,3	41,2	34,7	70,2
172	Johann Wolfgang Goethe University Frankfurt am Main	Nemčija	49,4	39,2	56,1	41,6	37,3	69,5
173	Bielefeld University	Nemčija	49,3	39,9	Manjkajo podatki	Manjkajo podatki	35,7	70,4
174	Nanyang Technological University	Singapur	49,0	43,6	96,3	40,0	51,7	45,0
174	University of East Anglia	Združeno kraljestvo	49,0	42,1	62,8	29,7	40,4	62,8
174	University of Nottingham	Združeno kraljestvo	49,0	46,8	74,8	38,4	44,1	52,5
177	University of Copenhagen	Danska	48,8	44,1	45,8	26,1	45,7	58,3
178	Monash University	Avstralija	48,5	39,4	87,1	40,8	38,8	60,5
178	Humboldt University of Berlin	Nemčija	48,5	50,9	46,1	27,8	44,5	52,0
178	University of Bonn	Nemčija	48,5	46,8	46,8	29,4	33,8	65,3
181	National Chiao Tung University	Tajvan	48,3	53,2	57,9	98,7	54,4	32,9
182	RWTH Aachen University	Nemčija	48,2	50,0	63,8	56,6	42,5	48,9
183	Middle East Technical University	Turčija	47,7	39,5	27,2	43,9	39,5	66,4
184	University of Exeter	Združeno kraljestvo	47,6	40,4	62,8	32,2	42,5	57,9
185	University of Twente	Nizozemska	47,5	49,9	62,4	49,8	48,3	42,0
186	University of Konstanz	Nemčija	47,3	42,7	93,6	Manjkajo podatki	40,1	51,3
187	University of Innsbruck	Avstrija	47,2	37,9	99,5	35,0	34,8	60,2
187	Karlsruhe Institute of Technology	Nemčija	47,2	45,0	47,3	40,0	35,4	60,7
189	Eberhard Karls University, Tübingen	Nemčija	47,0	45,9	57,8	32,3	36,3	57,3
190	Yonsei University	Južna Koreja	46,9	43,0	28,0	40,4	48,7	52,2
190	Drexel University	ZDA	46,9	45,0	60,6	27,4	35,9	58,2
190	University of Cincinnati	ZDA	46,9	43,6	18,9	32,5	40,4	61,5
193	Dalhousie University	Kanada	46,8	41,6	44,9	Manjkajo podatki	50,2	48,8
193	Royal Institute of Technology	Švedska	46,8	49,1	64,2	100	56,2	29,2
195	University of Vienna	Avstrija	46,7	47,6	63,2	27,0	45,7	45,6
196	Kent State University	ZDA	46,5	33,5	15,9	26,3	33,3	76,8
197	Zhejiang University	Kitajska	46,4	54,6	29,6	70,3	41,3	44,3
197	University of Illinois - Chicago	ZDA	46,4	57,8	51,8	Manjkajo podatki	46,8	34,7
199	Simon Fraser University	Kanada	46,2	32,9	51,9	37,9	44,2	60,2
199	Swedish University of Agricultural Sciences	Švedska	46,2					

**PRILOGA B: Druga stopnja raziskovanja (nacionalna raven: Slovenija)**

**1. Povabilo za sodelovanje v raziskavi**

*Spoštovani,*

internacionalizacija visokega šolstva predstavlja v sodobnem času vse bolj pomembno komponento delovanja visokošolskih institucij povsod po svetu. V svoji doktorski disertaciji, ki jo pripravljam na Univerzi v Ljubljani, Fakulteti za družbene vede, želim odgovoriti na vprašanje, v kolikšni meri internacionalizacija izobraževanja in/ali raziskovanja dejansko prispeva(ta) k rezultatom tako na ravni posameznika kot visokošolske institucije. Odgovor na to vprašanje je pomemben za vodenje politike internacionalizacije in razvoja visokega šolstva.

Pri ugotavljanju odgovora na zgoraj navedeno vprašanje je Vaše sodelovanje nadvse pomembno. Zato Vas vljudno vabim, da izpolnite spletni vprašalnik, ki je sestavljen iz 15 vprašanj, za katere boste porabili 10–15 minut. Podatki, ki jih boste posredovali, bodo obravnavani anonimno ter uporabljeni izključno v raziskovalne namene. V primeru, da želite, da se Vam pošlje kratko poročilo analize, bi Vas prosila, če mi to naknadno sporočite prek elektronske pošte: .....

Do spletnega vprašalnika lahko dostopate s klikom na spodnjo povezavo: .....

Že vnaprej se Vam zahvaljujem za čas in prijaznost.

S spoštovanjem,

mag. Alenka Braček Lalić

V kolikor imate kakršna koli vprašanja, pomisleke ali potrebujete dodatne informacije v zvezi z izvedbo ankete, se lahko prav tako obrnete na: .....

-----

Če ne želite sodelovati v anketi in ne želite več prejemati povabil k sodelovanju, kliknite na naslednjo povezavo:

.....

## 1. Spletni vprašalnik

### VPRAŠALNIK O VPLIVIH INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA

Obvestilo o zasebnosti  
Ta anketa je anonimna.

Vaši odgovori na anketna vprašanja, ki se shranjujejo v bazo odgovorov, ne vsebujejo nobenih informacij, prek katerih bi vas bilo mogoče identificirati, razen v primeru, ko so le-te del odgovora na anketno vprašanje. Če odgovarjate na anketo, ki za dostop uporablja geslo, se podatki o geslu ne hranijo skupaj z odgovori na anketna vprašanja. Identifikacijski podatki se hranijo v posebni bazi in služijo zgolj kot informacija, če ste že (oziroma še niste) odgovorili na anketo. Gesel v nobenem primeru ni mogoče povezati z odgovori na anketo.

### STALIŠČA O INTERNACIONALIZACIJI VISOKEGA ŠOLSTVA

#### 1. Kakšen pomen pripisujete internacionalizaciji visokega šolstva?

Nima pomena	Nizek pomen	Srednji pomen	Visok pomen	Zelo visok pomen

#### 2. Kateri razlogi po Vašem mnenju vodijo internacionalizacijo visokega šolstva na fakulteti, na kateri ste zaposleni?

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se ne in delno se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Brez odgovora
Družbeno-kulturni: internacionalizacija visokega šolstva se izvaja z namenom spodbujanja medkulturnega razumevanja in kulturne identitete študentov in zaposlenih						
Politični: internacionalizacija visokega šolstva se izvaja z namenom spodbujanja regionalne identitete oziroma obstaja močno prizadevanje po evropski dimenziji, evropeanizaciji in evropskemu državljanstvu						
Gospodarski: internacionalizacija visokega šolstva se izvaja z namenom povečanja prihodka institucije						
Akademski: internacionalizacija visokega šolstva se izvaja z namenom razširjanja akademskega obzorja, institucionalne krepitve, profila in statusa ter izboljšanja kakovosti institucije						

**3. Kakšne koristi internacionalizacije visokega šolstva opazate na ravni fakultete, na kateri ste zaposleni?**

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se ne in delno se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Brez odgovora
Vpliva na osebni in strokovni razvoj študentov.						
Vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja.						
Povečuje prihodek institucije.						
Povečuje mednarodni ugled institucije.						
Izboljšuje kakovost izobraževanja.						
Izboljšuje kakovost raziskovanja.						
Ne prinaša nobenih koristi.						

**4. Kakšne nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva opazate na ravni fakultete, na kateri ste zaposleni?**

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se ne in delno se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Brez odgovora
Pretirana uporaba angleškega jezika v poučevanju						
Zmanjšanje kakovosti izobraževanja						
Zmanjšanje kakovosti raziskovanja						
Komercializacija programov izobraževanja						
Beg možganov						
Nevarnost ne obstaja						



## VKLJUČENOST V INTERNACIONALIZACIJO IZOBRAŽEVANJA

5. V katere oblike internacionalizacije izobraževanja ste bili vpeti v zadnjih petih letih in kako so le-te po Vašem mnenju vplivale na Vaš strokovni razvoj na področju izobraževanja (razvoj in implementacija novih metod poučevanja, uporaba novih vsebin, večje vključevanje mednarodne razsežnosti (mednarodni pogledi, primerjave, teorije in prakse) v vsebine predmetov, izboljšana kakovost poučevanja)?

	Brez vpliva	Zelo nizek	Nizek	Srednji	Visok	Zelo visok	Brez odgovora
Koordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji							
Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji.							
Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji							
Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje							
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece).							
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)							
Članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo)							

? Če vprašanje označite z »Brez odgovora«, bomo razumeli, da v navedeno obliko internacionalizacije izobraževanja v zadnjih petih letih niste bili vključeni.

### 6. Kakšni so Vaši pedagoški dosežki v zadnjih petih letih?

Zaključena mentorstva pri diplomah.  
 Zaključena mentorstva pri magisterijih.  
 Zaključena mentorstva ali somentorstva pri doktoratih.  
 Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih ali doktoratih nagrajenih z javnim priznanjem.  
 Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih, doktoratih tujim študentom.  
 Objave recenziranih univerzitetnih učbenikov.  
 Priprava pedagoških pripomočkov ali študijskih gradiv s strokovno, pedagoško in metodično vrednostjo.  
 Sodelovanje pri razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces.  
 Nagrade in priznanja za pedagoško, strokovno ali umetniško delo.

? Prosimo Vas, da kvantificirate dosežke.

## VKLJUČENOST V INTERNACIONALIZACIJO RAZISKOVANJA

7. *V katere oblike internacionalizacije raziskovanja ste bile vpeti v zadnjih petih letih in kako so le-te po Vašem mnenju vplivale na Vaš strokovni razvoj na področju raziskovanja (vključevanje v nove raziskovalne projekte; dodatni kontakti (mreženje); večje število objav v mednarodno odmevnih revijah)?*

	Brez vpliva	Zelo nizek	Nizek	Srednji	Visok	Zelo visok	Brez odgovora
Koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)							
Član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih (projekti, ki so mednarodno financirani ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)							
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)							
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)							
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih							
Članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij							
Koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)							

? Če vprašanje označite z »Brez odgovora«, bomo razumeli, da v navedeno obliko internacionalizacije raziskovanja v zadnjih petih letih niste bili vključeni.

### 8. *Kakšni so Vaši raziskovalni dosežki v zadnjih petih letih?*

Objave znanstvenih monografij.

Objave samostojnih znanstvenih sestavkov v znanstvenih monografijah.

Dokumentirani objavljeni referati na (domaćih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih.

Citati v znanstveni literaturi.

Objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z IF>0 ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami.

Objave znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah.

Nagrade in priznanja za znanstveno-raziskovalno in razvojno delo.

Javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru.

? Prosimo Vas, da kvantificirate dosežke.

## VPLIV INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA NA OSEBNI RAZVOJ

### 9. Katere od naštetih oblik internacionalizacije visokega šolstva so po Vašem mnenju vplivale na Vaš osebni razvoj (povečano medkulturno razumevanje, širjenje osebnega obzorja ...)?

	Brez vpliva	Zelo nizek	Nizek	Srednji	Visok	Zelo visok	Brez odgovora
Nosilstvo enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji							
Nosilstvo in/ali izvedba enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji							
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (manj kot 3 mesece)							
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več)							
Izobraževanje na tuji visokošolski instituciji (pridobitev doktorata, magisterija, diplome)							
Sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih							
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)							
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)							
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih							
Članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij							

? Če vprašanje označite z »Brez odgovora«, bomo razumeli, da v navedeno obliko internacionalizacije v zadnjih petih letih niste bili vključeni.

## SPLOŠNI PODATKI

### 10. Na kateri univerzi ste zaposleni?

Univerza v Ljubljani	Univerza v Mariboru	Univerza na Primorskem	Univerza v Novi Gorici

### 11. Področje delovanja fakultete, na kateri ste zaposleni, se uvršča v:

NARAVOSLOVNE VEDE
TEHNIŠKE IN TEHNOLOŠKE VEDE
MEDICINSKE IN ZDRAVSTVENE VEDE
KMETIJSKE VEDE
DRUŽBENE VEDE
HUMANISTIČNE VEDE

? Področje delovanja so povzeta po klasifikaciji področij znanosti in tehnologije po Frascatkem priročniku (FOS 2007).

**12. Kakšen je Vaš trenutni naziv?**

*Visokošolski učitelj*

- Redni profesor
- Izredni profesor
- Docent
- Lektor
- Višji predavatelj
- Predavatelj

*Visokošolski sodelavec*

- Asistent
- Strokovni svetnik
- Višji strokovni sodelavec
- Strokovni sodelavec
- Učitelj veščin
- Bibliotekar

*Znanstveni sodelavec*

- Znanstveni svetnik
- Višji znanstveni sodelavec
- Znanstveni sodelavec

**13. Koliko let ste že vključeni v pedagoški-raziskovalni proces v visokem šolstvu?**

Izberite število let: 0–50

**14. Vaše področje delovanja na fakulteti pokriva:**

NARAVOSLOVNE VEDE
TEHNIŠKE IN TEHNOLOŠKE VEDE
MEDICINSKE IN ZDRAVSTVENE VEDE
KMETIJSKE VEDE
DRUŽBENE VEDE
HUMANISTIČNE VEDE

? Prosimo Vas, da izberete področje, ki ga raziskujete, poučujete. Vprašanje se nanaša na Vaše področje delovanja in ne na področje delovanja fakultete, kjer ste zaposleni. Področja delovanja so povzeta po klasifikaciji področij znanosti in tehnologije po Frascatsem priročniku (FOS 2007).

**15. V kolikor imate predloge, pobude ali morebitne pomisleke v povezavi s tematiko internacionalizacije visokega šolstva, bi Vas prosili, da jih zapišete.**

***Zahvaljujemo za Vam za čas in prijaznost!***

## 2. Deskriptivne analize in analize variance med spremenljivkami proučevanja na nacionalni ravni (Slovenija)

**PRILOGA B – Preglednica B.1: Pomen internacionalizacije visokega šolstva po univerzah, področjih delovanja fakultet in akademskih nazivov – deskriptivna analiza**

Univerza/pomen	$\mu x$	N	SE
Univerza v Ljubljani	4,04	265	,051
Univerza v Mariboru	4,05	88	,085
Univerza na Primorskem	4,02	45	,121
Skupaj	4,04	398	,041
Področja delovanja fakultet/pomen	$\mu x$	N	SE
Naravoslovne vede	4,13	54	,095
Tehniške in tehnološke vede	3,96	89	,089
Medicinske in zdravstvene vede	4,09	34	,148
Kmetijske vede	3,80	5	,374
Družbene vede	4,14	140	,063
Humanistične vede	3,90	73	,109
Skupaj	4,05	395	,041
Akademski naziv/pomen	$\mu x$	N	SE
Visokošolski učitelj	4,09	282	,048
Visokošolski sodelavec	3,94	102	,082
Znanstveni delavec	3,50	4	,645
Skupaj	4,05	388	,042

**PRILOGA B – Preglednica B.2: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva po univerzah – deskriptivna analiza in analiza variance**

Motivi/univerza	$\mu x$	N	SE	95 % interval zaupanja za $\mu x$		Variance med komponentami	
				Spodnja meja	Zgornja meja		
Družbeno/kulturni	Univerza v Ljubljani	259	3,64	,069	3,50	3,77	
	Univerza v Mariboru	87	3,83	,102	3,62	4,03	
	Univerza na Primorskem	44	3,66	,134	3,39	3,93	
	Skupaj	390	3,68	,053	3,58	3,79	
	Model						
	Nespremenljivi učinki				3,58	3,79	
	Slučajni učinki				3,43	3,93	,001
Politični	Univerza v Ljubljani	256	3,10	,067	2,97	3,23	
	Univerza v Mariboru	87	3,26	,109	3,05	3,48	
	Univerza na Primorskem	44	3,36	,172	3,02	3,71	
	Skupaj	387	3,17	,055	3,06	3,28	
	Model						
	Nespremenljivi učinki				3,06	3,28	
	Slučajni učinki				2,82	3,51	,007
Gospodarski	Univerza v Ljubljani	255	3,09	,075	2,94	3,24	
	Univerza v Mariboru	85	3,38	,129	3,12	3,63	
	Univerza na Primorskem	43	3,74	,156	3,43	4,06	
	Skupaj	383	3,23	,061	3,11	3,35	
	Model						
	Nespremenljivi učinki				3,11	3,35	
	Slučajni učinki				2,32	4,14	,081
Akademski	Univerza v Ljubljani	261	4,48	,047	4,38	4,57	
	Univerza v Mariboru	87	4,26	,100	4,07	4,46	
	Univerza na Primorskem	45	4,22	,145	3,93	4,51	
	Skupaj	393	4,40	,042	4,32	4,48	
	Model						
	Nespremenljivi učinki				4,32	4,48	
	Slučajni učinki				3,97	4,82	,016

ANOVA (motivi za internacionalizacijo visokega šolstva/univerze)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Družbeno/kulturni	Med skupinami	2,390	2	1,195	1,080	,341
	Znotraj skupin	428,184	387	1,106		
	Skupaj	430,574	389			
Politični	Med skupinami	3,622	2	1,811	1,579	,208
	Znotraj skupin	440,461	384	1,147		
	Skupaj	444,083	386			
Gospodarski	Med skupinami	18,173	2	9,087	6,526	,002
	Znotraj skupin	529,064	380	1,392		
	Skupaj	547,238	382			
Akademski	Med skupinami	4,494	2	2,247	3,249	,040
	Znotraj skupin	269,785	390	,692		
	Skupaj	274,280	392			

**PRILOGA B – Preglednica B.3: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance**

Področja delovanja fakultet/motivi		Družbeno-kulturni	Politični	Gospodarski	Akademski
Naravoslovne vede	$\mu x$	3,18	2,84	3,06	4,57
	N	51	51	52	54
	SE	0,15	0,16	0,15	0,10
Tehniške in tehnološke vede	$\mu x$	3,52	3,08	3,24	4,34
	N	88	87	86	89
	SE	0,12	0,11	0,13	0,10
Medicinske in zdravstvene vede	$\mu x$	3,53	3,16	2,87	4,44
	N	34	31	31	34
	SE	0,18	0,19	0,24	0,15
Kmetijske vede	$\mu x$	3	2,8	3,6	4,60
	N	5	5	5	5
	SE	0,45	0,20	0,60	0,40
Družbene vede	$\mu x$	3,85	3,24	3,40	4,53
	N	138	139	136	136
	SE	0,08	0,09	0,09	0,05
Humanistične vede	$\mu x$	4,00	3,38	3,14	4,07
	N	71	71	70	72
	SE	0,11	0,13	0,16	0,12
Skupaj	$\mu x$	3,67	3,17	3,23	4,40
	N	387	384	380	390
	SE	0,05	0,05	0,06	0,04

ANOVA (motivi za internacionalizacijo visokega šolstva/področja delovanja fakultet)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
<b>Družbeno-kulturni</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>29,335</b>	<b>5</b>	<b>5,867</b>	<b>5,679</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	393,641	381	1,033		
	Skupaj	422,977	386			
Politični	Med skupinami	10,742	5	2,148	1,877	,097
	Znotraj skupin	432,591	378	1,144		
	Skupaj	443,333	383			
Gospodarski	Med skupinami	10,909	5	2,182	1,549	,174
	Znotraj skupin	526,712	374	1,408		
	Skupaj	537,621	379			
<b>Akademski</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>12,391</b>	<b>5</b>	<b>2,478</b>	<b>3,671</b>	<b>,003</b>
	Znotraj skupin	259,209	384	,675		
	Skupaj	271,600	389			

**PRILOGA B – Preglednica B.4: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva po akademskih nazivih – deskriptivna analiza**

Akademski nazivi/motivi		Družbeno-kulturni	Politični	Gospodarski	Akademski
Visokošolski učitelj	$\mu x$	3,72	3,16	3,14	4,38
	N	275	272	270	279
	SE	0,06	0,07	0,07	0,05
Visokošolski sodelavec	$\mu x$	3,50	3,10	3,43	4,47
	N	101	101	99	101
	SE	0,10	0,09	0,12	0,08
Znanstveni delavec	$\mu x$	3,25	3,75	3,00	3,75
	N	4	4	4	4
	SE	0,75	0,25	0,91	0,25
Skupaj	$\mu x$	3,66	3,15	3,22	4,40
	N	380	377	373	384
	SE	0,05	0,06	0,06	0,04

**PRILOGA B – Preglednica B.5: Koristi internacionalizacije visokega šolstva po univerzah – deskriptivna analiza**

Koristi internacionalizacije visokega šolstva/univerze		N	$\mu_x$	SE	95 % interval zaupanja za $\mu_x$	
					Spodnja meja	Zgornja meja
Vpliva na osebni in strokovni razvoj študentov	Univerza v Ljubljani	265	4,10	,054		4,21
	Univerza v Mariboru	87	4,17	,087		4,35
	Univerza na Primorskem	45	3,89	,132		4,15
	Skupaj	397	4,09	,044		4,18
Vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja	Univerza v Ljubljani	264	4,17	,055		4,27
	Univerza v Mariboru	88	4,27	,092		4,46
	Univerza na Primorskem	45	3,98	,125		4,23
	Skupaj	397	4,17	,044		4,26
Povečuje prihodek institucije	Univerza v Ljubljani	235	2,80	,074		2,95
	Univerza v Mariboru	83	2,88	,123		3,12
	Univerza na Primorskem	42	3,24	,176		3,59
	Skupaj	360	2,87	,060		2,99
Povečuje mednarodni ugled institucije	Univerza v Ljubljani	261	4,27	,049		4,37
	Univerza v Mariboru	88	4,14	,096		4,33
	Univerza na Primorskem	45	4,16	,110		4,38
	Skupaj	394	4,23	,041		4,31
Izboljšuje kakovost izobraževanja	Univerza v Ljubljani	264	3,88	,061		4,00
	Univerza v Mariboru	88	3,90	,110		4,12
	Univerza na Primorskem	45	3,84	,152		4,15
	Skupaj	397	3,88	,050		3,98
Izboljšuje kakovost raziskovanja	Univerza v Ljubljani	260	4,05	,061		4,17
	Univerza v Mariboru	88	4,11	,104		4,32
	Univerza na Primorskem	44	3,86	,144		4,15
	Skupaj	392	4,05	,050		4,14
Ne prinaša nobenih koristi	Univerza v Ljubljani	250	1,48	,050		1,57
	Univerza v Mariboru	84	1,63	,089		1,81
	Univerza na Primorskem	41	1,66	,166		1,99
	Skupaj	375	1,53	,043		1,62

**PRILOGA B – Preglednica B.6: Koristi internacionalizacije visokega šolstva po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance**

Koristi internacionalizacije visokega šolstva/področja delovanja fakultet		N	$\mu x$	SE	95 % interval zaupanja za $\mu x$	
					Spodnja meja	Zgornja meja
Vpliva na osebni in strokovni razvoj študentov	Naravoslovne vede	54	4,04	,115	3,81	4,27
	Tehniške in tehnološke vede	90	4,19	,086	4,02	4,36
	Medicinske in zdravstvene vede	34	4,15	,180	3,78	4,51
	Kmetijske vede	5	4,00	,548	2,48	5,52
	Družbene vede	140	4,11	,071	3,97	4,25
	Humanistične vede	71	3,96	,111	3,74	4,18
Vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja	Naravoslovne vede	54	4,37	,107	4,16	4,58
	Tehniške in tehnološke vede	89	4,17	,098	3,97	4,36
	Medicinske in zdravstvene vede	34	4,21	,151	3,90	4,51
	Kmetijske vede	5	4,20	,583	2,58	5,82
	Družbene vede	139	4,25	,064	4,13	4,38
	Humanistične vede	73	3,86	,113	3,64	4,09
Povečuje prihodek institucije	Naravoslovne vede	50	2,88	,150	2,58	3,18
	Tehniške in tehnološke vede	82	2,91	,124	2,67	3,16
	Medicinske in zdravstvene vede	31	2,68	,229	2,21	3,15
	Kmetijske vede	5	3,40	,510	1,98	4,82
	Družbene vede	128	2,85	,095	2,66	3,04
	Humanistične vede	61	2,85	,167	2,52	3,19
Povečuje mednarodni ugled institucije	Naravoslovne vede	54	4,33	,102	4,13	4,54
	Tehniške in tehnološke vede	90	4,21	,087	4,04	4,38
	Medicinske in zdravstvene vede	33	4,24	,145	3,95	4,54
	Kmetijske vede	5	4,40	,245	3,72	5,08
	Družbene vede	137	4,32	,067	4,19	4,45
	Humanistične vede	72	3,99	,104	3,78	4,19
Izboljšuje kakovost izobraževanja	Naravoslovne vede	54	4,11	,123	3,86	4,36
	Tehniške in tehnološke vede	89	3,82	,110	3,60	4,04
	Medicinske in zdravstvene vede	34	3,97	,182	3,60	4,34
	Kmetijske vede	5	3,80	,490	2,44	5,16
	Družbene vede	140	3,94	,081	3,78	4,10
	Humanistične vede	72	3,69	,121	3,45	3,94
Izboljšuje kakovost raziskovanja	Naravoslovne vede	54	4,41	,101	4,21	4,61
	Tehniške in tehnološke vede	88	4,06	,105	3,85	4,27
	Medicinske in zdravstvene vede	33	4,03	,177	3,67	4,39
	Kmetijske vede	5	4,20	,374	3,16	5,24
	Družbene vede	140	4,04	,081	3,88	4,20
	Humanistične vede	69	3,77	,129	3,51	4,03
Ne prinaša nobenih koristi	Naravoslovne vede	54	1,35	,096	1,16	1,54
	Tehniške in tehnološke vede	83	1,66	,099	1,47	1,86
	Medicinske in zdravstvene vede	32	1,50	,156	1,18	1,82
	Kmetijske vede	5	1,80	,374	,76	2,84
	Družbene vede	134	1,50	,072	1,36	1,64
	Humanistične vede	65	1,54	,098	1,34	1,73

ANOVA (motivi za internacionalizacijo visokega šolstva/področja delovanja fakultet)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Vpliva na osebni in strokovni razvoj študentov	Med skupinami	2,501	5	,500	,649	,662
	Znotraj skupin	299,024	388	,771		
	Skupaj	301,525	393			
Vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja	Med skupinami	10,023	5	2,005	2,736	,019
	Znotraj skupin	284,241	388	,733		
	Skupaj	294,264	393			
Povečuje prihodek institucije	Med skupinami	2,766	5	,553	,423	,833
	Znotraj skupin	459,508	351	,309		
	Skupaj	462, 75	356			
Povečuje mednarodni ugled institucije	Med skupinami	6,180	5	1,236	1,880	,097
	Znotraj skupin	253,104	385	,657		
	Skupaj	259, 8	390			
Izboljšuje kakovost izobraževanja	Med skupinami	6,380	5	1,276	1,290	,267
	Znotraj skupin	383,927	388	,990		
	Skupaj	390,307	393			
Izboljšuje kakovost raziskovanja	Med skupinami	12,517	5	2,503	2,697	,021
	Znotraj skupin	355,555	383	,928		
	Skupaj	368,072	388			
Ne prinaša nobenih koristi	Med skupinami	3,685	5	,737	1,068	,378
	Znotraj skupin	253,323	367	,690		
	Skupaj	257,008	372			



**PRILOGA B – Preglednica B.7: Koristi internacionalizacije visokega šolstva po akademskih nazivih - deskriptivna analiza in analiza variance**

Koristi internacionalizacije visokega šolstva/akademski nazivi		N	μx	SE	95 % interval zaupanja za μx		Varianca med komponentami
					Spodnja meja		
Vpliva na osebni in strokovni razvoj študentov	Visokošolski učitelj	281	4,16	,050	4,06	4,26	
	Visokošolski sodelavec	103	3,95	,092	3,77	4,13	
	Znanstveni delavec	4	4,25	,479	2,73	5,77	
	Skupaj	388	4,11	,044	4,02	4,19	
	Model	Nespremenljivi učinki		,044	4,02	4,19	,18
	Slučajni učinki		,095	3,70	4,51	4,37	,012
Vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja	Visokošolski učitelj	282	4,22	,052	4,12	4,33	
	Visokošolski sodelavec	102	4,03	,089	3,85	4,21	
	Znanstveni delavec	4	4,25	,250	3,45	5,05	
	Skupaj	388	4,17	,045	4,08	4,26	
	Model	Nespremenljivi učinki		,045	4,09	4,26	
	Slučajni učinki		,083	3,81	4,53	4,46	,008
Povečuje prihodek institucije	Visokošolski učitelj	255	2,73	,072	2,59	2,88	
	Visokošolski sodelavec	92	3,22	,107	3,01	3,43	
	Znanstveni delavec	4	2,75	,750	,36	5,14	
	Skupaj	351	2,86	,061	2,74	2,98	
	Model	Nespremenljivi učinki		,060	2,74	2,98	
	Slučajni učinki		,45	1,81	3,91	3,39	0,094
Povečuje mednarodni ugled institucije	Visokošolski učitelj	279	4,26	,048	4,16	4,35	
	Visokošolski sodelavec	102	4,22	,082	4,05	4,38	
	Znanstveni delavec	4	3,75	,479	2,23	5,27	
	Skupaj	385	4,24	,041	4,16	4,32	
	Model	Nespremenljivi učinki		,042	4,1	4,2	4,31
	Slučajni učinki		,042 <sup>a</sup>	4,06 <sup>a</sup>	4,42 <sup>a</sup>	4,42	-,001
Izboljšuje kakovost izobraževanja	Visokošolski učitelj	281	3,94	,060	3,82	4,06	
	Visokošolski sodelavec	103	3,77	,099	3,57	3,96	
	Znanstveni delavec	4	3,50	,645	1,45	5,55	
	Skupaj	388	3,89	,051	3,79	3,99	
	Model	Nespremenljivi učinki		,051	3,79	3,99	3,98
	Slučajni učinki		,076	,56	4,21	4,10 <sup>a</sup>	,005
Izboljšuje kakovost raziskovanja	Visokošolski učitelj	278	4,06	,059	3,94	4,18	
	Visokošolski sodelavec	101	4,03	,096	3,84	4,22	
	Znanstveni delavec	4	3,75	,479	2,23	5,27	
	Skupaj	383	4,05	,000	3,9	4,15	
	Model	Nespremenljivi učinki		,050	3,95	4,15	4,14
	Slučajni učinki		,050 <sup>a</sup>	3,83 <sup>a</sup>	4,27 <sup>a</sup>	4,26 <sup>a</sup>	-,010
Ne prinaša nobenih koristi	Visokošolski učitelj	262	1,50	,051	1,40	1,60	
	Visokošolski sodelavec	101	1,57	,085	1,41	1,74	
	Znanstveni delavec	4	1,50	,500	-,09	3,09	
	Skupaj	367	,2	,043	1,44	1,61	
	Model	Nespremenljivi učinki		,043	1,44	1,61	1,62
	Slučajni učinki		,043 <sup>a</sup>	1,34 <sup>a</sup>	1,71 <sup>a</sup>	1,81	-,007

ANOVA (koristi internacionalizacije visokega šolstva/akademski nazivi)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Vpliva na osebni in strokovni razvoj študentov	Med skupinami	3,367	2	1,683	2,225	,109
	Znotraj skupin	291,301	385	,757		
	Skupaj	294,668	387			
Vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja	Med skupinami	2,843	2	1,422	1,845	,159
	Znotraj skupin	296,587	385	,770		
	Skupaj	299,430	387			
Povečuje prihodek institucije	Med skupinami	15,891	2	7,945	6,309	,002
	Znotraj skupin	438,269	348	1,259		
	Skupaj	454,160	350			
Povečuje mednarodni ugled institucije	Med skupinami	1,111	2	,555	,837	,434
	Znotraj skupin	253,424	382	,663		
	Skupaj	254,535	384			
Izboljšuje kakovost izobraževanja	Med skupinami	2,855	2	1,428	1,404	,247
	Znotraj skupin	391,379	385	1,017		
	Skupaj	394,235	387			
Izboljšuje kakovost raziskovanja	Med skupinami	,436	2	,218	,227	,797
	Znotraj skupin	365,621	380	,962		
	Skupaj	366,057	382			
Ne prinaša nobenih koristi	Med skupinami	,364	2	,182	,264	,768
	Znotraj skupin	251,189	364	,690		
	Skupaj	251,553	366			

**PRILOGA B – Preglednica B.8: Koristi internacionalizacije visokega šolstva po časovnem obdobju vključenosti akademskega osebja v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu – deskriptivna analiza in analiza variance**

Časovno obdobje / koristi		Vpliva na osebni in strokovni razvoj študentov	Vpliva na osebni in strokovni razvoj akademskega osebja	Povečuje prihodek institucije	Povečuje mednarodni ugled institucije	Izboljšuje kakovost izobraževanja	Izboljšuje kakovost raziskovanja	Ne prinaša nobenih koristi
1-20 let	$\mu x$	4,08	4,18	2,93	4,24	3,88	4,08	1,54
	N	316	315	283	313	316	312	297
	SE	0,05	0,05	0,07	0,05	0,11	0,05	0,05
21-40 let	$\mu x$	4,17	4,14	2,60	4,24	3,91	3,96	1,47
	N	78	79	75	78	78	77	75
	SE	0,09	0,11	0,12	0,09	0,05	0,11	0,08
Skupaj	$\mu x$	4,10	4,17	2,86	4,24	3,89	4,05	1,52
	N	394	394	358	391	394	389	372
	SE	0,04	0,04	0,06	0,04	0,05	0,05	0,04

**PRILOGA B – Preglednica B.9: Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva po univerzah – deskriptivna analiza**

Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva/univerze		N	$\mu x$	SE
Pretirana uporaba angleškega jezika v poučevanju	Univerza v Ljubljani	261	2,46	,071
	Univerza v Mariboru	87	2,46	,135
	Univerza na Primorskem	45	2,64	,186
	Skupaj	393	2,48	,060
Zmanjšanje kakovosti izobraževanja	Univerza v Ljubljani	262	1,97	,057
	Univerza v Mariboru	86	2,15	,107
	Univerza na Primorskem	44	2,20	,120
	Skupaj	392	2,04	,047
Zmanjšanje kakovosti raziskovanja	Univerza v Ljubljani	259	1,76	,048
	Univerza v Mariboru	85	1,96	,097
	Univerza na Primorskem	44	1,98	,115
	Skupaj	388	1,83	,041
Komericalizacija programov izobraževanja	Univerza v Ljubljani	260	2,70	,074
	Univerza v Mariboru	84	2,73	,130
	Univerza na Primorskem	44	2,64	,184
	Skupaj	388	2,70	,061
Beg možganov	Univerza v Ljubljani	259	2,67	,068
	Univerza v Mariboru	86	2,79	,121
	Univerza na Primorskem	45	2,58	,147
	Skupaj	390	2,68	,055
Nevarnost ne obstaja	Univerza v Ljubljani	238	2,89	,080
	Univerza v Mariboru	76	2,96	,153
	Univerza na Primorskem	40	2,98	,194
	Skupaj	354	2,92	,067

**PRILOGA B – Preglednica B.10: Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance**

Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva/področja delovanja fakultet		N	$\mu x$	SE
Pretirana uporaba angleškega jezika v poučevanju	Naravoslovne vede	52	2,37	,165
	Tehniške in tehnološke vede	89	2,38	,124
	Medicinske in zdravstvene vede	32	2,34	,199
	Kmetijske vede	5	3,20	,583
	Družbene vede	139	2,44	,100
	Humanistične vede	73	2,71	,139
	Skupaj	390	2,47	,060
	Model			,060
Zmanjšanje kakovosti izobraževanja	Naravoslovne vede	52	1,85	,124
	Tehniške in tehnološke vede	89	2,13	,110
	Medicinske in zdravstvene vede	33	1,70	,147
	Kmetijske vede	5	2,20	,200
	Družbene vede	139	1,99	,077
	Humanistične vede	71	2,21	,090
	Skupaj	389	2,02	,046
	Model			,046
				,078
	Zmanjšanje kakovosti raziskovanja	Naravoslovne vede	52	1,54
Tehniške in tehnološke vede		89	1,83	,083
Medicinske in zdravstvene vede		33	1,64	,129
Kmetijske vede		5	2,60	,400
Družbene vede		138	1,77	,065
Humanistične vede		68	2,16	,104
Skupaj		385	1,82	,041
Model				,039
				,112
Komericalizacija programov izobraževanja		Naravoslovne vede	51	2,43
	Tehniške in tehnološke vede	88	2,77	,136
	Medicinske in zdravstvene vede	33	2,58	,174
	Kmetijske vede	5	3,20	,490
	Družbene vede	137	2,57	,093

Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva/področja delovanja fakultet		N	$\mu x$	SE
	Humanistične vede	71	3,06	,157
	Skupaj	385	2,70	,061
	Model			,061
	Nespremenljivi učinki			,109
Beg možganov	Naravoslovne vede	51	2,73	,159
	Tehniške in tehnološke vede	89	2,76	,128
	Medicinske in zdravstvene vede	33	2,64	,203
	Kmetijske vede	4	3,75	,629
	Družbene vede	139	2,56	,082
	Humanistične vede	71	2,70	,124
	Skupaj	387	2,67	,055
	Model			,055
		Nespremenljivi učinki		
	Slučajni učinki			
Nevarnost ne obstaja	Naravoslovne vede	48	2,98	,175
	Tehniške in tehnološke vede	79	2,92	,142
	Medicinske in zdravstvene vede	27	3,44	,235
	Kmetijske vede	5	2,80	,735
	Družbene vede	131	2,89	,106
	Humanistične vede	61	2,70	,164
	Skupaj	351	2,92	,067
	Model			,066
		Nespremenljivi učinki		
	Slučajni učinki			

ANOVA (nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva/področja delovanja fakultet)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Pretirana uporaba angleškega jezika v poučevanju	Med skupinami	8,854	5	1,771	1,278	,273
	Znotraj skupin	532,277	384	1,386		
	Skupaj	541,131	389			
Zmanjšanje kakovosti izobraževanja	Med skupinami	9,112	5	1,822	2,232	,051
	Znotraj skupin	312,723	383	,817		
	Skupaj	321,835	388			
<b>Zmanjšanje kakovosti raziskovanja</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>16,602</b>	<b>5</b>	<b>3,320</b>	<b>5,568</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	226,032	379	,596		
	Skupaj	242,634	384			
<b>Komercializacija programov izobraževanja</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>17,253</b>	<b>5</b>	<b>3,451</b>	<b>2,448</b>	<b>,034</b>
	Znotraj skupin	534,191	379	1,409		
	Skupaj	551,444	384			
Beg možganov	Med skupinami	7,370	5	1,474	1,255	,283
	Znotraj skupin	447,607	381	1,175		
	Skupaj	454,977	386			
Nevarnost ne obstaja	Med skupinami	10,584	5	2,117	1,370	,235
	Znotraj skupin	533,182	345	1,545		
	Skupaj	543,766	350			

**PRILOGA B – Preglednica B.11: Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance**

Nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva/akademski nazivi		N	$\mu x$	SE
Pretirana uporaba angleškega jezika v poučevanju	Visokošolski učitelj	279	2,48	,073
	Visokošolski sodelavec	100	2,53	,113
	Znanstveni delavec	4	1,50	,289
	Skupaj	383	2,48	,061
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,061
	Slučajni učinki			,093
Zmanjšanje kakovosti izobraževanja	Visokošolski učitelj	279	2,00	,056
	Visokošolski sodelavec	99	2,11	,090
	Znanstveni delavec	4	2,00	,408
	Skupaj	382	2,03	,047
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,047
	Slučajni učinki			,047*
Zmanjšanje kakovosti raziskovanja	Visokošolski učitelj	275	1,79	,049
	Visokošolski sodelavec	99	1,92	,076
	Znanstveni delavec	4	1,75	,250
	Skupaj	378	1,82	,041
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,041
	Slučajni učinki			,044
Komericalizacija programov izobraževanja	Visokošolski učitelj	276	2,65	,073
	Visokošolski sodelavec	98	2,83	,116
	Znanstveni delavec	4	3,25	,854
	Skupaj	378	2,70	,062
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,062
	Slučajni učinki			,077
Beg možganov	Visokošolski učitelj	276	2,59	,065
	Visokošolski sodelavec	100	3,01	,112
	Znanstveni delavec	4	1,75	,250
	Skupaj	380	2,69	,056
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,056
	Slučajni učinki			,240
Nevarnost ne obstaja	Visokošolski učitelj	245	3,02	,082
	Visokošolski sodelavec	95	2,64	,119
	Znanstveni delavec	4	3,00	,408
	Skupaj	344	2,91	,068
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,067
	Slučajni učinki			,176

ANOVA (nevarnosti internacionalizacije visokega šolstva/akademski nazivi)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Pretirana uporaba angleškega jezika v poučevanju	Med skupinami	4,095	2	2,047	1,442	,238
	Znotraj skupin	539,509	380	1,420		
	Skupaj	543,603	382			
Zmanjšanje kakovosti izobraževanja	Med skupinami	,964	2	,482	,573	,564
	Znotraj skupin	318,774	379	,841		
	Skupaj	319,738	381			
Zmanjšanje kakovosti raziskovanja	Med skupinami	1,322	2	,661	1,048	,352
	Znotraj skupin	236,445	375	,631		
	Skupaj	237,767	377			
Komericalizacija programov izobraževanja	Med skupinami	3,405	2	1,703	1,184	,307
	Znotraj skupin	539,410	375	1,438		
	Skupaj	542,815	377			
<b>Beg možganov</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>16,299</b>	<b>2</b>	<b>8,149</b>	<b>6,946</b>	<b>,001</b>
	Znotraj skupin	442,291	377	1,173		
	Skupaj	458,589	379			
<b>Nevarnost ne obstaja</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>9,617</b>	<b>2</b>	<b>4,809</b>	<b>3,084</b>	<b>,047</b>
	Znotraj skupin	531,766	341	1,559		
	Skupaj	541,384	343			

**PRILOGA B – Preglednica B.12: Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja po univerzah – deskriptivna analiza**

Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj/univerze		N	$\mu x$	SE	Minimum	Maksimum
Kordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji	Univerza v Ljubljani	79	3,2405	,19422	1,00	6,00
	Univerza v Mariboru	32	3,7813	,28304	1,00	6,00
	Univerza na Primorskem	13	3,3846	,53755	1,00	6,00
	Skupaj	124	3,3952	,15441	1,00	6,00
Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	Univerza v Ljubljani	93	3,6237	,19871	1,00	6,00
	Univerza v Mariboru	32	3,9688	,30282	1,00	6,00
	Univerza na Primorskem	14	3,5714	,58096	1,00	6,00
	Skupaj	139	3,6978	,16037	1,00	6,00
Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	Univerza v Ljubljani	155	3,8000	,12260	1,00	6,00
	Univerza v Mariboru	53	4,2264	,18398	1,00	6,00
	Univerza na Primorskem	25	3,5200	,35176	1,00	6,00
	Skupaj	233	3,8670	,09966	1,00	6,00
Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje	Univerza v Ljubljani	71	2,8028	,22123	1,00	6,00
	Univerza v Mariboru	22	3,5909	,43474	1,00	6,00
	Univerza na Primorskem	8	2,2500	,81832	1,00	6,00
	Skupaj	101	2,9307	,19461	1,00	6,00
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece)	Univerza v Ljubljani	124	4,0000	,14394	1,00	6,00
	Univerza v Mariboru	46	4,5217	,21251	1,00	6,00
	Univerza na Primorskem	22	4,2727	,36740	1,00	6,00
	Skupaj	192	4,1563	,11456	1,00	6,00
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)	Univerza v Ljubljani	77	3,6364	,21867	1,00	6,00
	Univerza v Mariboru	28	3,8214	,42741	1,00	6,00
	Univerza na Primorskem	14	3,5714	,62647	1,00	6,00
	Skupaj	119	3,6723	,18684	1,00	6,00
Članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo)	Univerza v Ljubljani	89	3,4944	,18916	1,00	6,00
	Univerza v Mariboru	23	3,2609	,43656	1,00	6,00
	Univerza na Primorskem	14	3,6429	,58935	1,00	6,00
	Skupaj	126	3,4683	,16740	1,00	6,00

**PRILOGA B – Preglednica B.13: Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance**

Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj/področja delovanja fakultet	N	$\mu x$	SE	
Kordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji	Naravoslovne vede	13	4,3846	,36757
	Tehniške in tehnološke vede	27	2,9259	,34146
	Medicinske in zdravstvene vede	12	3,1667	,58818
	Kmetijske vede	1	3,0000	
	Družbene vede	48	3,2708	,24865
	Humanistične vede	21	3,8571	,31837
Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	Naravoslovne vede	15	5,0000	,25820
	Tehniške in tehnološke vede	29	3,2759	,36771
	Medicinske in zdravstvene vede	11	3,1818	,67174
	Kmetijske vede	2	3,5000	,50000
	Družbene vede	55	3,5273	,26699
	Humanistične vede	27	4,0000	,31578
Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	Naravoslovne vede	26	4,2692	,21164
	Tehniške in tehnološke vede	48	3,5625	,22657
	Medicinske in zdravstvene vede	14	3,0714	,51850
	Kmetijske vede	4	4,5000	,28868
	Družbene vede	92	3,9891	,16538
	Humanistične vede	46	3,9348	,20001
Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje	Naravoslovne vede	10	4,4000	,47610
	Tehniške in tehnološke vede	23	2,5217	,37125
	Medicinske in zdravstvene vede	9	2,6667	,70711
	Kmetijske vede	0		
	Družbene vede	35	2,5429	,34384
	Humanistične vede	22	3,4091	,40909
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece)	Naravoslovne vede	23	4,8261	,20519
	Tehniške in tehnološke vede	39	3,7179	,25963
	Medicinske in zdravstvene vede	15	3,8667	,55090
	Kmetijske vede	2	4,5000	,50000
	Družbene vede	71	4,1972	,20321
	Humanistične vede	41	4,2439	,20889
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)	Naravoslovne vede	16	4,8750	,32755
	Tehniške in tehnološke vede	27	2,8889	,38613
	Medicinske in zdravstvene vede	9	4,0000	,78174
	Kmetijske vede	0		
	Družbene vede	38	2,9474	,34556
	Humanistične vede	29	4,5862	,27862
Članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo)	Naravoslovne vede	15	4,6667	,34733
	Tehniške in tehnološke vede	26	2,8077	,35957
	Medicinske in zdravstvene vede	10	3,5000	,70317
	Kmetijske vede	0		
	Družbene vede	51	3,1176	,25460
	Humanistične vede	23	4,3043	,34684

ANOVA (vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj/področja delovanja fakultet)

	Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Kordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji	Med skupinami	5	4,935	1,731	,133
	Znotraj skupin	116	2,850		
	Skupaj	121			
Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	Med skupinami	5	7,534	2,199	,058
	Znotraj skupin	133	3,426		
	Skupaj	138			
Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	Med skupinami	5	4,139	1,830	,108
	Znotraj skupin	224	2,262		
	Skupaj	229			
<b>Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>4</b>	<b>9,091</b>	<b>2,483</b>	<b>,049</b>
	Znotraj skupin	94	3,661		
	Skupaj	98			
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece)	Med skupinami	5	3,947	1,580	,168
	Znotraj skupin	185	2,499		
	Skupaj	190			
<b>Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>4</b>	<b>21,218</b>	<b>5,967</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	114	3,556		
	Skupaj	118			
Članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo)	<b>Med skupinami</b>	<b>4</b>	<b>13,799</b>	<b>4,357</b>	<b>,003</b>
	Znotraj skupin	120	3,167		
	Skupaj	124			

**PRILOGA B – Preglednica B.14: Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance**

Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj/akademski nazivi		N	$\mu x$	SE
Kordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji	Visokošolski učitelj	97	3,5464	,17029
	Visokošolski sodelavec	23	2,5217	,31977
	Znanstveni delavec	2	3,5000	2,50000
	Skupaj	122	3,3525	,15482
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,15174
	Slučajni učinki			,50298
Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	Visokošolski učitelj	117	3,9402	,16833
	Visokošolski sodelavec	19	1,7368	,26316
	Znanstveni delavec	2	3,5000	2,50000
	Skupaj	138	3,6304	,16265
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,15028
	Slučajni učinki			1,23108
Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	Visokošolski učitelj	190	3,9947	,10724
	Visokošolski sodelavec	34	3,1471	,27728
	Znanstveni delavec	3	3,6667	1,45297
	Skupaj	227	3,8634	,10191
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,10034
	Slučajni učinki			4,4420
Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje	Visokošolski učitelj	79	3,1392	,22119
	Visokošolski sodelavec	16	1,6250	,35208
	Znanstveni delavec	2	1,0000	,00000
	Skupaj	97	2,8454	,19898
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,19059
	Slučajni učinki			,85866
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece)	Visokošolski učitelj	160	4,3938	,11427
	Visokošolski sodelavec	27	2,9259	,36172
	Znanstveni delavec	1	1,0000	
	Skupaj	188	4,1649	,11732
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,11042
	Slučajni učinki			,93314
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)	Visokošolski učitelj	97	3,9691	,20065
	Visokošolski sodelavec	18	2,0556	,39994
	Znanstveni delavec	2	3,5000	2,50000
	Skupaj	117	3,6667	,19040
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,18087
	Slučajni učinki			1,02145
Članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo)	Visokošolski učitelj	101	3,6634	,18091
	Visokošolski sodelavec	21	2,3810	,42804
	Znanstveni delavec	2	3,0000	2,00000
	Skupaj	124	3,4355	,17071
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,16641
	Slučajni učinki			,65498

ANOVA (vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj/akademski nazivi)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Kordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji	<b>Med skupinami</b>	<b>19,564</b>	<b>2</b>	<b>9,782</b>	<b>3,482</b>	<b>,034</b>
	Znotraj skupin	334,280	119	2,809		
	Skupaj	353,844	121			
Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	<b>Med skupinami</b>	<b>79,387</b>	<b>2</b>	<b>39,693</b>	<b>12,735</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	420,765	135	3,117		
	Skupaj	500,152	137			
Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	<b>Med skupinami</b>	<b>20,840</b>	<b>2</b>	<b>10,420</b>	<b>4,559</b>	<b>,011</b>
	Znotraj skupin	511,926	224	2,285		
	Skupaj	532,767	226			
Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje	<b>Med skupinami</b>	<b>37,462</b>	<b>2</b>	<b>18,731</b>	<b>5,316</b>	<b>,006</b>
	Znotraj skupin	331,218	94	3,524		
	Skupaj	368,680	96			
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece)	<b>Med skupinami</b>	<b>59,843</b>	<b>2</b>	<b>29,921</b>	<b>13,054</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	424,046	185	2,292		
	Skupaj	483,888	187			
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)	<b>Med skupinami</b>	<b>55,648</b>	<b>2</b>	<b>27,824</b>	<b>7,269</b>	<b>,001</b>
	Znotraj skupin	436,352	114	3,828		
	Skupaj	492,000	116			
Članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo)	<b>Med skupinami</b>	<b>28,977</b>	<b>2</b>	<b>14,489</b>	<b>4,219</b>	<b>,017</b>
	Znotraj skupin	415,507	121	3,434		
	Skupaj	444,484	123			

**PRILOGA B – Preglednica B.15: Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj akademskega osebja po obdobju vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu – deskriptivna analiza**

Vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj/obdobje vključenosti v pedag. in razisk. proces		N	$\mu x$	SE
Kordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji	1–20 let	102	3,2451	,17203
	21–40 let	22	4,0000	,31554
Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	1–20 let	109	3,4404	,18361
	21–40 let	32	4,3438	,29310
Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	1–20 let	178	3,7584	,11609
	21–40 let	55	4,1455	,19492
Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje	1–20 let	81	2,6173	,21196
	21–40 let	18	4,1667	,39812
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece)	1–20 let	149	4,0872	,13633
	21–40 let	44	4,4773	,18815
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)	1–20 let	93	3,5054	,21493
	21–40 let	28	4,3214	,33749
Članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo)	1–20 let	102	3,3333	,18607
	21–40 let	25	3,9200	,37381

ANOVA (vpliv internacionalizacije izobraževanja na strokovni razvoj/obdobje vključenosti v pedagoški in raziskovalni proces v visokem šolstvu)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Kordinator enega ali več mednarodnih dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na matični instituciji ali na tuji visokošolski instituciji	Med skupinami	10,313	1	10,313	3,586	,061
	Znotraj skupin	350,873	122	2,876		
	Skupaj	361,185	123			
Nosilec enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	<b>Med skupinami</b>	<b>20,188</b>	<b>1</b>	<b>20,188</b>	<b>5,821</b>	<b>,017</b>
	Znotraj skupin	482,081	139	3,468		
	Skupaj	502,270	140			
Nosilec in/ali izvajalec enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	Med skupinami	6,294	1	6,294	2,705	,101
	Znotraj skupin	537,449	231	2,327		
	Skupaj	543,742	232			
Prodekan za mednarodno sodelovanje/koordinator za mednarodne izmenjave/član komisije za mednarodno sodelovanje	<b>Med skupinami</b>	<b>35,354</b>	<b>1</b>	<b>35,354</b>	<b>10,097</b>	<b>,002</b>
	Znotraj skupin	339,636	97	3,501		
	Skupaj	374,990	98			
Predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: manj kot 3 mesece)	Med skupinami	5,167	1	5,167	2,070	,152
	Znotraj skupin	476,843	191	2,497		
	Skupaj	482,010	192			
Gostujoči predavatelj (pedagoško sodelovanje pri izvedbi dodiplomskih ali podiplomskih študijskih programov) na tuji visokošolski instituciji (trajanje: neprekinjeno 3 mesece ali več)	Med skupinami	14,331	1	14,331	3,543	,062
	Znotraj skupin	481,354	119	4,045		
	Skupaj	495,686	120			
Članstvo v tujih akademijah ali v drugih visokošolskih institucijah ali v mednarodnih žirijah (umetniško delo)	Med skupinami	6,911	1	6,911	1,961	,164
	Znotraj skupin	440,507	125	3,524		
	Skupaj	447,417	126			



**PRILOGA B – Preglednica B.16: Vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja po univerzah – deskriptivna analiza in analiza variance**

Vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj/univerze		N	$\mu x$	SE
Kordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani, ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)	Univerza v Ljubljani	91	3,8901	,18847
	Univerza v Mariboru	31	3,9677	,32290
	Univerza na Primorskem	20	3,8000	,41422
	Skupaj	142	3,8944	,15049
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,15151
	Slučajni učinki			,15151 <sup>a</sup>
Član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih	Univerza v Ljubljani	172	4,4477	,10728
	Univerza v Mariboru	61	4,5410	,17583
	Univerza na Primorskem	27	4,1852	,33349
	Skupaj	260	4,4423	,08889
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,08904
	Slučajni učinki			,08904 <sup>a</sup>
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	Univerza v Ljubljani	101	4,0891	,16477
	Univerza v Mariboru	43	3,8140	,24056
	Univerza na Primorskem	14	3,5714	,55186
	Skupaj	158	3,9684	,13301
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,13314
	Slučajni učinki			,13314 <sup>a</sup>
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Univerza v Ljubljani	79	3,8987	,23043
	Univerza v Mariboru	29	3,7931	,37920
	Univerza na Primorskem	15	4,1333	,60053
	Skupaj	123	3,9024	,18630
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,18764
	Slučajni učinki			,18764 <sup>a</sup>
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	Univerza v Ljubljani	154	4,0455	,12200
	Univerza v Mariboru	45	4,0222	,24922
	Univerza na Primorskem	22	3,9091	,38874
	Skupaj	221	4,0271	,10576
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,10621
	Slučajni učinki			,10621 <sup>a</sup>
Članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij	Univerza v Ljubljani	116	3,7414	,14902
	Univerza v Mariboru	34	3,7941	,32093
	Univerza na Primorskem	17	2,6471	,39240
	Skupaj	167	3,6407	,13055
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,12871
	Slučajni učinki			,32778

ANOVA (Vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj/univerze)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Kordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani, ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)	Med skupinami	,347	2	,173	,053	,948
	Znotraj skupin	453,069	139	3,259		
	Skupaj	453,415	141			
Član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih	Med skupinami	2,384	2	1,192	,578	,562
	Znotraj skupin	529,751	257	2,061		
	Skupaj	532,135	259			
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	Med skupinami	4,704	2	2,352	,840	,434
	Znotraj skupin	434,138	155	2,801		
	Skupaj	438,842	157			
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Med skupinami	1,147	2	,574	,132	,876
	Znotraj skupin	519,682	120	4,331		
	Skupaj	520,829	122			
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	Med skupinami	,359	2	,180	,072	,930
	Znotraj skupin	543,478	218	2,493		
	Skupaj	543,837	220			
Članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij	Med skupinami	18,761	2	9,380	3,391	,036
	Znotraj skupin	453,683	164	2,766		
	Skupaj	472,443	166			

**PRILOGA B – Preglednica B.17: Vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance**

Vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj/področja delovanja fakultet		N	$\mu x$	SE
Kordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani, ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)	Naravoslovne vede	22	4,8182	,29156
	Tehniške in tehnološke vede	37	3,9189	,30110
	Medicinske in zdravstvene vede	9	3,6667	,70711
	Kmetijske vede	1	3,0000	
	Družbene vede	50	3,4000	,26986
	Humanistične vede	22	4,0000	,32233
	Skupaj	141	3,8865	,15135
	Model	Nespremenljivi učinki		
	Slučajni učinki			,23461
Član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih	Naravoslovne vede	41	4,8049	,19197
	Tehniške in tehnološke vede	65	4,5077	,17002
	Medicinske in zdravstvene vede	18	4,3889	,36280
	Kmetijske vede	3	4,0000	,57735
	Družbene vede	95	4,2947	,15399
	Humanistične vede	37	4,4054	,26126
	Skupaj	259	4,4479	,08940
	Model	Nespremenljivi učinki		
	Slučajni učinki			,08956 <sup>a</sup>
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	Naravoslovne vede	30	4,9000	,18785
	Tehniške in tehnološke vede	41	4,0488	,24433
	Medicinske in zdravstvene vede	10	3,0000	,51640
	Kmetijske vede	2	3,0000	,00000
	Družbene vede	54	3,5926	,25427
	Humanistične vede	20	4,2000	,35244
	Skupaj	157	3,9936	,13265
	Model	Nespremenljivi učinki		
	Slučajni učinki			,29106
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Naravoslovne vede	20	5,4000	,18353
	Tehniške in tehnološke vede	29	3,7241	,39360
	Medicinske in zdravstvene vede	11	3,9091	,62457
	Kmetijske vede	1	3,0000	
	Družbene vede	39	3,0513	,34255
	Humanistične vede	21	4,4286	,42298
	Skupaj	121	3,9174	,18763
	Model	Nespremenljivi učinki		
	Slučajni učinki			,42578
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	Naravoslovne vede	31	4,3226	,21942
	Tehniške in tehnološke vede	43	3,9767	,24565
	Medicinske in zdravstvene vede	22	4,2727	,37900
	Kmetijske vede	2	2,5000	,50000
	Družbene vede	81	3,7901	,18402
	Humanistične vede	41	4,2195	,23036
	Skupaj	220	4,0182	,10606
	Model	Nespremenljivi učinki		
	Slučajni učinki			,12170
Članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij	Naravoslovne vede	24	4,2500	,29642
	Tehniške in tehnološke vede	34	3,0882	,29964
	Medicinske in zdravstvene vede	17	3,8235	,44750
	Kmetijske vede	2	3,5000	1,50000
	Družbene vede	64	3,4531	,21700
	Humanistične vede	25	4,1200	,27276
	Skupaj	166	3,6325	,13108
	Model	Nespremenljivi učinki		
	Slučajni učinki			,20999

ANOVA (vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj/področja delovanja fakultet)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Kordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani, ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)	Med skupinami	29,735	5	5,947	1,900	,098
	Znotraj skupin	422,449	135	3,129		
	Skupaj	452,184	140			
Član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih	Med skupinami	8,417	5	1,683	,810	,543
	Znotraj skupin	525,629	253	2,078		
	Skupaj	534,046	258			
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	Med skupinami	46,154	5	9,231	3,622	,004
	Znotraj skupin	384,839	151	2,549		
	Skupaj	430,994	156			
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Med skupinami	80,631	5	16,126	4,307	,001
	Znotraj skupin	430,542	115	3,744		
	Skupaj	511,174	120			
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	Med skupinami	14,856	5	2,971	1,206	,307
	Znotraj skupin	527,071	214	2,463		
	Skupaj	541,927	219			
Članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij	Med skupinami	27,879	5	5,576	2,015	,079
	Znotraj skupin	442,705	160	2,767		
	Skupaj	470,584	165			

**PRILOGA B – Preglednica B.18: Vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj akademskega osebja po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance**

Vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj/akademski nazivi		N	$\mu_x$	SE
Koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani, ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)	Visokošolski učitelj	114	4,1140	,16090
	Visokošolski sodelavec	19	2,2105	,37913
	Znanstveni delavec	3	4,6667	,33333
	Skupaj	136	3,8603	,15557
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,14558
	Slučajni učinki			1,03897
Član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih	Visokošolski učitelj	183	4,3825	,10671
	Visokošolski sodelavec	67	4,4925	,17967
	Znanstveni delavec	4	5,5000	,28868
	Skupaj	254	4,4291	,09066
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,09057
	Slučajni učinki			,11972
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	Visokošolski učitelj	114	4,0439	,15280
	Visokošolski sodelavec	40	3,8500	,28989
	Znanstveni delavec	2	3,0000	2,00000
	Skupaj	156	3,9808	,13535
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,13576
	Slučajni učinki			,13576 <sup>a</sup>
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Visokošolski učitelj	89	4,0337	,21762
	Visokošolski sodelavec	28	3,5000	,41944
	Znanstveni delavec	2	2,5000	1,50000
	Skupaj	119	3,8824	,19213
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,19191
	Slučajni učinki			,22975
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	Visokošolski učitelj	175	4,1543	,11587
	Visokošolski sodelavec	39	3,3846	,25349
	Znanstveni delavec	2	3,5000	2,50000
	Skupaj	216	4,0093	,10743
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,10596
	Slučajni učinki			,40086
Članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij	Visokošolski učitelj	142	3,8662	,13492
	Visokošolski sodelavec	20	2,1000	,33950
	Znanstveni delavec	2	2,5000	1,50000
	Skupaj	164	3,6341	,13260
	Model			
	Nespremenljivi učinki			,12503
	Slučajni učinki			1,02443

ANOVA (vpliv internacionalizacije raziskovanja na strokovni razvoj/akademski nazivi)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Koordinator ali nosilec enega ali več mednarodnih raziskovalnih projektov (projekti, ki so mednarodno financirani, ali v okviru projekta sodeluje več partnerjev iz različnih držav)	<b>Med skupinami</b>	<b>61,003</b>	<b>2</b>	<b>30,502</b>	<b>10,583</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	383,342	133	2,882		
	Skupaj	444,346	135			
Član ene ali več raziskovalnih skupin, ki sodelujejo v mednarodnih raziskovalnih projektih	Med skupinami	5,254	2	2,627	1,261	,285
	Znotraj skupin	522,970	251	2,084		
	Skupaj	528,224	253			
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	Med skupinami	3,062	2	1,531	,532	,588
	Znotraj skupin	439,881	153	2,875		
	Skupaj	442,942	155			
Vključenost v raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Med skupinami	9,954	2	4,977	1,136	,325
	Znotraj skupin	508,399	116	4,383		
	Skupaj	518,353	118			
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	<b>Med skupinami</b>	<b>19,416</b>	<b>2</b>	<b>9,708</b>	<b>4,003</b>	<b>,020</b>
	Znotraj skupin	516,565	213	2,425		
	Skupaj	535,981	215			
Članstvo v uredniških odborih ene ali več mednarodnih revij	<b>Med skupinami</b>	<b>57,291</b>	<b>2</b>	<b>28,646</b>	<b>11,173</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	412,758	161	2,564		
	Skupaj	470,049	163			

**PRILOGA B – Preglednica B.19: Vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj akademskega osebja po univerzah – deskriptivna analiza in analiza variance**

Vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj/univerze	N	$\mu_x$	SE	95 % interval zaupanja za $\mu_x$		Variance med komponentami	
				Spodnja meja	Zgornja meja		
Nosilstvo enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	Univerza v Ljubljani	89	2,57	,200	2,18	2,97	
	Univerza v Mariboru	29	3,00	,306	2,37	3,63	
	Univerza na Primorskem	16	2,75	,479	1,73	3,77	
	Skupaj	134	2,69	,159	2,37	3,00	
	Model			,159	2,37	3,00	
				,159 <sup>a</sup>	2,00 <sup>a</sup>	3,37 <sup>a</sup>	-,041
Nosilstvo in/ali izvedba enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	Univerza v Ljubljani	134	2,61	,125	2,36	2,86	
	Univerza v Mariboru	45	2,96	,198	2,56	3,36	
	Univerza na Primorskem	22	2,64	,291	2,03	3,24	
	Skupaj	201	2,69	,100	2,49	2,89	
	Model			,100	2,49	2,89	
				,101	2,26	3,13	,000
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (manj kot 3 mesece)	Univerza v Ljubljani	135	3,33	,133	3,07	3,60	
	Univerza v Mariboru	47	3,28	,210	2,85	3,70	
	Univerza na Primorskem	27	3,67	,261	3,13	4,20	
	Skupaj	209	3,36	,104	3,16	3,57	
	Model			,104	3,16	3,57	
				,104 <sup>a</sup>	2,92 <sup>a</sup>	3,81 <sup>a</sup>	-,014
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Univerza v Ljubljani	67	2,82	,243	2,34	3,31	
	Univerza v Mariboru	30	3,03	,391	2,23	3,83	
	Univerza na Primorskem	17	2,82	,516	1,73	3,92	
	Skupaj	114	2,88	,191	2,50	3,25	
	Model			,192	2,50	3,26	
				,192 <sup>a</sup>	2,05 <sup>a</sup>	3,70 <sup>a</sup>	-,116
Izobraževanje na tuji visokošolski instituciji (pridobitev doktorata, magisterija, diplome)	Univerza v Ljubljani	82	3,63	,191	3,25	4,01	
	Univerza v Mariboru	35	3,57	,331	2,90	4,24	
	Univerza na Primorskem	21	3,19	,476	2,20	4,18	
	Skupaj	138	3,55	,158	3,24	3,86	
	Model			,159	3,24	3,86	
				,159 <sup>a</sup>	2,87 <sup>a</sup>	4,23 <sup>a</sup>	-,047
Sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih	Univerza v Ljubljani	167	3,56	,105	3,36	3,77	
	Univerza v Mariboru	60	3,87	,165	3,54	4,20	
	Univerza na Primorskem	28	3,36	,283	2,78	3,94	
	Skupaj	255	3,61	,085	3,44	3,78	
	Model			,085	3,45	3,78	
				,129	3,06	4,17	,019
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	Univerza v Ljubljani	100	3,27	,161	2,95	3,59	
	Univerza v Mariboru	40	3,33	,271	2,78	3,87	
	Univerza na Primorskem	15	2,73	,502	1,66	3,81	
	Skupaj	155	3,23	,134	2,97	3,50	
	Model			,134	2,97	3,50	
				,134 <sup>a</sup>	2,66 <sup>a</sup>	3,81 <sup>a</sup>	-,017
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Univerza v Ljubljani	78	3,36	,209	2,94	3,77	
	Univerza v Mariboru	28	3,25	,410	2,41	4,09	
	Univerza na Primorskem	18	2,89	,471	1,90	3,88	
	Skupaj	124	3,27	,174	2,92	3,61	
	Model			,175	2,92	3,61	
				,175 <sup>a</sup>	2,52 <sup>a</sup>	4,02 <sup>a</sup>	-,065
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	Univerza v Ljubljani	145	3,00	,133	2,74	3,26	
	Univerza v Mariboru	44	3,05	,234	2,57	3,52	
	Univerza na Primorskem	23	2,96	,369	2,19	3,72	
	Skupaj	212	3,00	,110	2,79	3,22	
	Model			,111	2,79	3,22	
				,111 <sup>a</sup>	2,53 <sup>a</sup>	3,48 <sup>a</sup>	-,050
Članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij	Univerza v Ljubljani	99	2,61	,164	2,28	2,93	
	Univerza v Mariboru	32	2,97	,306	2,34	3,59	
	Univerza na Primorskem	17	2,12	,492	1,08	3,16	
	Skupaj	148	2,63	,140	2,35	2,91	
	Model			,140	2,35	2,91	
				,190	1,81	3,45	,033

**PRILOGA B – Preglednica B.20: Vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj akademskega osebja po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance**

Vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj/področja delovanja fakultet	N	$\mu_x$	SE	
Nosilstvo enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	Naravoslovne vede	15	4,07	,228
	Tehniške in tehnološke vede	28	2,61	,365
	Medicinske in zdravstvene vede	12	2,33	,497
	Kmetijske vede	2	1,50	1,500
	Družbene vede	48	2,31	,275
	Humanistične vede	28	3,04	,327
	Skupaj	133	2,71	,159
Nosilstvo in/ali izvedba enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	Naravoslovne vede	26	2,96	,211
	Tehniške in tehnološke vede	42	2,36	,212
	Medicinske in zdravstvene vede	12	1,83	,474
	Kmetijske vede	3	2,67	,882
	Družbene vede	76	2,74	,173
	Humanistične vede	40	3,03	,210
	Skupaj	199	2,69	,101
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (manj kot 3 mesece)	Naravoslovne vede	32	3,94	,174
	Tehniške in tehnološke vede	41	3,22	,230
	Medicinske in zdravstvene vede	16	3,13	,437
	Kmetijske vede	3	1,67	,882
	Družbene vede	75	3,23	,185
	Humanistične vede	41	3,54	,232
	Skupaj	208	3,37	,104
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Naravoslovne vede	16	4,06	,347
	Tehniške in tehnološke vede	25	3,12	,414
	Medicinske in zdravstvene vede	11	2,73	,574
	Kmetijske vede	1	,00	
	Družbene vede	34	1,91	,364
	Humanistične vede	27	3,44	,330
	Skupaj	114	2,90	,190
Izobraževanje na tuji visokošolski instituciji (pridobitev doktorata, magisterija, diplome)	Naravoslovne vede	17	4,12	,331
	Tehniške in tehnološke vede	29	3,59	,363
	Medicinske in zdravstvene vede	10	3,40	,618
	Kmetijske vede	2	3,00	,000
	Družbene vede	55	3,16	,277
	Humanistične vede	24	4,08	,306
	Skupaj	137	3,55	,159
Sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih	Naravoslovne vede	35	4,11	,135
	Tehniške in tehnološke vede	66	3,71	,158
	Medicinske in zdravstvene vede	19	3,47	,370
	Kmetijske vede	4	3,50	,500
	Družbene vede	92	3,49	,148
	Humanistične vede	38	3,34	,254
	Skupaj	254	3,61	,085
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	Naravoslovne vede	27	4,26	,126
	Tehniške in tehnološke vede	39	3,44	,249
	Medicinske in zdravstvene vede	10	2,00	,577
	Kmetijske vede	2	3,00	1,000
	Družbene vede	54	2,81	,248
	Humanistične vede	23	3,22	,350
	Skupaj	155	3,23	,134
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Naravoslovne vede	23	4,09	,235
	Tehniške in tehnološke vede	31	3,74	,325
	Medicinske in zdravstvene vede	12	3,25	,605
	Kmetijske vede	0		
	Družbene vede	37	2,22	,343
	Humanistične vede	20	3,50	,414
	Skupaj	123	3,26	,175
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	Naravoslovne vede	31	3,26	,232
	Tehniške in tehnološke vede	45	3,00	,216
	Medicinske in zdravstvene vede	20	3,20	,421
	Kmetijske vede	2	2,00	2,000
	Družbene vede	73	2,89	,197
	Humanistične vede	39	3,00	,270
	Skupaj	210	3,01	,110
Članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij	Naravoslovne vede	23	3,17	,257
	Tehniške in tehnološke vede	28	2,71	,299
	Medicinske in zdravstvene vede	14	2,50	,511
	Kmetijske vede	1	,00	
	Družbene vede	55	2,31	,253
	Humanistične vede	26	2,85	,322
	Skupaj	147	2,62	,141

ANOVA (vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj/področja delovanja fakultet)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
<b>Nosilstvo enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>43,087</b>	<b>5</b>	<b>8,617</b>	<b>2,736</b>	<b>,022</b>
	Znotraj skupin	400,055	127	3,150		
	Skupaj	443,143	132			
Nosilstvo in/ali izvedba enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	Med skupinami	20,034	5	4,007	2,032	,076
	Znotraj skupin	380,650	193	1,972		
	Skupaj	400,683	198			
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (manj kot 3 mesece)	Med skupinami	23,573	5	4,715	2,142	,062
	Znotraj skupin	444,658	202	2,201		
	Skupaj	468,231	207			
<b>Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več)</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>72,777</b>	<b>5</b>	<b>14,555</b>	<b>3,998</b>	<b>,002</b>
	Znotraj skupin	393,161	108	3,640		
	Skupaj	465,939	113			
Izobraževanje na tuji visokošolski instituciji (pridobitev doktorata, magisterija, diplome)	Med skupinami	21,382	5	4,276	1,243	,293
	Znotraj skupin	450,560	131	3,439		
	Skupaj	471,942	136			
Sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih	Med skupinami	14,062	5	2,812	1,542	,177
	Znotraj skupin	452,352	248	1,824		
	Skupaj	466,413	253			
<b>Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>54,803</b>	<b>5</b>	<b>10,961</b>	<b>4,380</b>	<b>,001</b>
	Znotraj skupin	372,836	149	2,502		
	Skupaj	427,639	154			
<b>Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>64,393</b>	<b>4</b>	<b>16,098</b>	<b>4,806</b>	<b>,001</b>
	Znotraj skupin	395,282	118	3,350		
	Skupaj	459,675	122			
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	Med skupinami	5,722	5	1,144	,442	,819
	Znotraj skupin	528,259	204	2,590		
	Skupaj	533,981	209			
Članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij	Med skupinami	21,018	5	4,204	1,461	,206
	Znotraj skupin	405,649	141	2,877		
	Skupaj	426,667	146			

**PRILOGA B – Preglednica B.21: Vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj akademskega osebja po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance**

Vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj/akademski nazivi	N	μx	SE	
Nosilstvo enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	Visokošolski učitelj	114	2,88	,169
	Visokošolski sodelavec	17	1,35	,411
	Znanstveni delavec	1	5,00	
	Skupaj	132	2,70	,162
Nosilstvo in/ali izvedba enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	Visokošolski učitelj	165	2,79	,107
	Visokošolski sodelavec	30	2,10	,289
	Znanstveni delavec	1	5,00	
	Skupaj	196	2,70	,102
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (manj kot 3 mesece)	Visokošolski učitelj	173	3,57	,103
	Visokošolski sodelavec	31	2,19	,329
	Znanstveni delavec	1	4,00	
	Skupaj	205	3,37	,106
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Visokošolski učitelj	91	3,14	,208
	Visokošolski sodelavec	19	1,84	,479
	Znanstveni delavec	1	,00	
	Skupaj	111	2,89	,196
Izobraževanje na tuji visokošolski instituciji (pridobitev doktorata, magisterija, diplome)	Visokošolski učitelj	104	3,59	,184
	Visokošolski sodelavec	29	3,34	,359
	Znanstveni delavec	1	5,00	
	Skupaj	134	3,54	,162
Sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih	Visokošolski učitelj	183	3,67	,097
	Visokošolski sodelavec	61	3,38	,194
	Znanstveni delavec	4	4,50	,289
	Skupaj	248	3,61	,087
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	Visokošolski učitelj	117	3,29	,148
	Visokošolski sodelavec	34	3,00	,335
	Znanstveni delavec	1	5,00	
	Skupaj	152	3,24	,137
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Visokošolski učitelj	90	3,40	,199
	Visokošolski sodelavec	29	2,97	,399
	Znanstveni delavec	1	,00	
	Skupaj	120	3,27	,180
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	Visokošolski učitelj	168	3,13	,121
	Visokošolski sodelavec	37	2,27	,278
	Znanstveni delavec	1	3,00	
	Skupaj	206	2,98	,113
Članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij	Visokošolski učitelj	122	2,77	,150
	Visokošolski sodelavec	21	1,71	,415
	Znanstveni delavec	1	3,00	
	Skupaj	144	2,62	,144

ANOVA (vpliv internacionalizacije izobraževanja/raziskovanja na osebni razvoj/akademski nazivi)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Nosilstvo enega ali več predmetov, ki se izvajajo na tuji visokošolski instituciji	<b>Med skupinami</b>	<b>39,716</b>	<b>2</b>	<b>19,858</b>	<b>6,185</b>	<b>,003</b>
	Znotraj skupin	414,163	129	3,211		
	Skupaj	453,879	131			
Nosilstvo in/ali izvedba enega ali več predmetov, ki se izvajajo za mednarodne študente na matični instituciji	<b>Med skupinami</b>	<b>17,546</b>	<b>2</b>	<b>8,773</b>	<b>4,413</b>	<b>,013</b>
	Znotraj skupin	383,694	193	1,988		
	Skupaj	401,240	195			
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (manj kot 3 mesece)	<b>Med skupinami</b>	<b>50,375</b>	<b>2</b>	<b>25,188</b>	<b>12,196</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	417,186	202	2,065		
	Skupaj	467,561	204			
Gostovanje (gostujoča predavanja) na tuji visokošolski instituciji (neprekinjeno 3 mesece ali več)	<b>Med skupinami</b>	<b>35,034</b>	<b>2</b>	<b>17,517</b>	<b>4,383</b>	<b>,015</b>
	Znotraj skupin	431,669	108	3,997		
	Skupaj	466,703	110			
Izobraževanje na tuji visokošolski instituciji (pridobitev doktorata, magistrerja, diplome)	Med skupinami	3,458	2	1,729	,486	,616
	Znotraj skupin	465,773	131	3,556		
	Skupaj	469,231	133			
Sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih	Med skupinami	7,183	2	3,591	1,940	,146
	Znotraj skupin	453,656	245	1,852		
	Skupaj	460,839	247			
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (manj kot 3 mesece)	Med skupinami	5,354	2	2,677	,940	,393
	Znotraj skupin	424,120	149	2,846		
	Skupaj	429,474	151			
Raziskovanje na tujih visokošolskih institucijah (neprekinjeno 3 mesece ali več)	Med skupinami	14,901	2	7,451	1,952	,147
	Znotraj skupin	446,566	117	3,817		
	Skupaj	461,467	119			
Članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih	<b>Med skupinami</b>	<b>22,462</b>	<b>2</b>	<b>11,231</b>	<b>4,449</b>	<b>,013</b>
	Znotraj skupin	512,416	203	2,524		
	Skupaj	534,879	205			
Članstvo v uredniškem odboru ene ali več mednarodnih revij	<b>Med skupinami</b>	<b>20,134</b>	<b>2</b>	<b>10,067</b>	<b>3,497</b>	<b>,033</b>
	Znotraj skupin	405,859	141	2,878		
	Skupaj	425,993	143			

## PRILOGA B – Preglednica B.22: Pedagoški dosežki po univerzah – deskriptivna analiza

Pedagoški dosežki/univerze	N	μx	SE	95 % interval zaupanja za μx		
				Spodnja meja	Zgornja meja	
Zaključena mentorstva pri diplomah	Univerza v Ljubljani	268	16,56	1,466	13,67	19,44
	Univerza v Mariboru	88	17,68	2,426	12,86	22,50
	Univerza na Primorskem	45	11,76	3,534	4,63	18,88
	Skupaj	401	16,26	1,183	13,94	18,59
Zaključena mentorstva pri magistrerijah	Univerza v Ljubljani	268	2,72	,603	1,53	3,90
	Univerza v Mariboru	88	3,44	1,461	,54	6,35
	Univerza na Primorskem	45	,71	,278	,15	1,27
	Skupaj	401	2,65	,516	1,64	3,67
Zaključena mentorstva ali somentorstva pri doktoratih	Univerza v Ljubljani	268	1,44	,427	,60	2,28
	Univerza v Mariboru	88	3,39	1,681	,04	6,73
	Univerza na Primorskem	45	,22	,105	,01	,43
	Skupaj	401	1,73	,468	,81	2,65
Zaključena mentorstva pri diplomah, magistrerijah ali doktoratih, nagrajenih z javnim priznanjem	Univerza v Ljubljani	268	1,10	,332	,45	1,76
	Univerza v Mariboru	88	,51	,237	,04	,98
	Univerza na Primorskem	45	,31	,152	,01	,62
	Skupaj	401	,88	,229	,43	1,33
Zaključena mentorstva pri diplomah, magistrerijah, doktoratih tujim študentom	Univerza v Ljubljani	268	,66	,322	,02	1,29
	Univerza v Mariboru	88	,55	,168	,21	,88
	Univerza na Primorskem	45	,07	,049	-,03	,17
	Skupaj	401	,57	,219	,14	1,00
Objave recenziranih univerzitetnih učbenikov	Univerza v Ljubljani	268	2,32	,696	,95	3,69
	Univerza v Mariboru	88	2,33	1,263	-,18	4,84
	Univerza na Primorskem	45	,36	,106	,14	,57
	Skupaj	401	2,10	,542	1,03	3,16
Priprava pedagoških pripomočkov ali študijskih gradiv s strokovno, pedagoško in metodično vrednostjo	Univerza v Ljubljani	268	4,81	,889	3,06	6,56
	Univerza v Mariboru	88	6,74	1,859	3,04	10,43
	Univerza na Primorskem	45	3,84	1,618	,58	7,11
	Skupaj	401	5,13	,743	3,67	6,59
Sodelovanje pri razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces	Univerza v Ljubljani	268	2,63	,690	1,27	3,99
	Univerza v Mariboru	88	3,15	1,308	,55	5,75
	Univerza na Primorskem	45	,53	,337	-,15	1,21
	Skupaj	401	2,51	,545	1,44	3,58
Nagrade in priznanja za pedagoško, strokovno ali umetniško delo	Univerza v Ljubljani	268	1,59	,487	,63	2,55
	Univerza v Mariboru	88	1,57	1,078	-,58	3,71
	Univerza na Primorskem	45	,58	,164	,25	,91
	Skupaj	401	1,47	,402	,68	2,26

**PRILOGA B – Preglednica B.23: Pedagoški dosežki po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance**

Pedagoški dosežki/področja delovanja fakultet		N	$\mu x$	SE
Zaključena mentorstva pri diplomah	Naravoslovne vede	54	8,09	1,749
	Tehniške in tehnološke vede	91	11,05	1,893
	Medicinske in zdravstvene vede	34	13,18	3,695
	Kmetijske vede	5	9,80	5,426
	Družbene vede	141	23,89	2,528
	Humanistične vede	73	15,53	2,326
	Skupaj	398	16,19	1,189
Zaključena mentorstva pri magisterijih	Naravoslovne vede	54	,50	,160
	Tehniške in tehnološke vede	91	,71	,165
	Medicinske in zdravstvene vede	34	,79	,458
	Kmetijske vede	5	1,80	1,200
	Družbene vede	141	5,99	1,408
	Humanistične vede	73	1,10	,326
	Skupaj	398	2,65	,520
Zaključena mentorstva ali somentorstva pri doktoratih	Naravoslovne vede	54	,94	,190
	Tehniške in tehnološke vede	91	,55	,126
	Medicinske in zdravstvene vede	34	4,38	2,939
	Kmetijske vede	5	,80	,490
	Družbene vede	141	2,60	1,111
	Humanistične vede	73	,86	,177
	Skupaj	398	1,72	,471
Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih ali doktoratih, nagrajenih z javnim priznanjem	Naravoslovne vede	54	,69	,194
	Tehniške in tehnološke vede	91	,35	,079
	Medicinske in zdravstvene vede	34	,26	,160
	Kmetijske vede	5	,00	,000
	Družbene vede	141	1,58	,630
	Humanistične vede	73	,71	,232
	Skupaj	398	,89	,231
Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih, doktoratih tujim študentom	Naravoslovne vede	54	,28	,131
	Tehniške in tehnološke vede	91	,37	,104
	Medicinske in zdravstvene vede	34	,41	,264
	Kmetijske vede	5	,20	,200
	Družbene vede	141	,91	,609
	Humanistične vede	73	,41	,128
	Skupaj	398	,56	,220
Objave recenziranih univerzitetnih učbenikov	Naravoslovne vede	54	2,39	1,846
	Tehniške in tehnološke vede	91	1,74	1,098
	Medicinske in zdravstvene vede	34	3,97	2,931
	Kmetijske vede	5	,60	,400
	Družbene vede	141	1,74	,607
	Humanistične vede	73	2,25	1,402
	Skupaj	398	2,10	,546
Priprava pedagoških pripomočkov ali študijskih gradiv s strokovno, pedagoško in metodično vrednostjo	Naravoslovne vede	54	4,44	1,884
	Tehniške in tehnološke vede	91	5,68	1,608
	Medicinske in zdravstvene vede	34	5,79	2,916
	Kmetijske vede	5	3,20	1,772
	Družbene vede	141	5,87	1,382
	Humanistične vede	73	3,48	1,340
	Skupaj	398	5,15	,748
Sodelovanje pri razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces	Naravoslovne vede	54	2,09	1,172
	Tehniške in tehnološke vede	91	5,12	1,760
	Medicinske in zdravstvene vede	34	5,56	2,253
	Kmetijske vede	5	,80	,583
	Družbene vede	141	,96	,510
	Humanistične vede	73	,25	,103
	Skupaj	398	2,33	,515
Nagrade in priznanja za pedagoško, strokovno ali umetniško delo	Naravoslovne vede	54	,52	,151
	Tehniške in tehnološke vede	91	,77	,283
	Medicinske in zdravstvene vede	34	5,15	3,440
	Kmetijske vede	5	,20	,200
	Družbene vede	141	,65	,215
	Humanistične vede	73	3,03	1,395
	Skupaj	398	1,47	,405



## ANOVA (pedagoški dosežki/področje delovanja fakultet)

		Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
<b>Zaključena mentorstva pri diplomah</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>14836,889</b>	<b>5</b>	<b>2967,378</b>	<b>5,577</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	208585,352	392	532,105		
	Skupaj	223422,241	397			
<b>Zaključena mentorstva pri magisterijih</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>2463,296</b>	<b>5</b>	<b>492,659</b>	<b>4,795</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	40277,752	392	102,749		
	Skupaj	42741,048	397			
Zaključena mentorstva ali somentorstva pri doktoratih	Med skupinami	565,903	5	113,181	1,287	,269
	Znotraj skupin	34472,579	392	87,940		
	Skupaj	35038,482	397			
Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih ali doktoratih, nagrajenih z javnim priznanjem	Med skupinami	115,628	5	23,126	1,091	,365
	Znotraj skupin	8306,284	392	21,190		
	Skupaj	8421,912	397			
Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih, doktoratih tujim študentom	Med skupinami	28,237	5	5,647	,290	,918
	Znotraj skupin	7627,815	392	19,459		
	Skupaj	7656,053	397			
Objave recenziranih univerzitetnih učbenikov	Med skupinami	166,134	5	33,227	,278	,925
	Znotraj skupin	46881,044	392	119,595		
	Skupaj	47047,178	397			
Priprava pedagoških pripomočkov ali študijskih gradiv s strokovno, pedagoško in metodično vrednostjo	Med skupinami	361,541	5	72,308	,322	,900
	Znotraj skupin	88094,109	392	224,730		
	Skupaj	88455,651	397			
<b>Sodelovanje pri razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>1657,764</b>	<b>5</b>	<b>331,553</b>	<b>3,234</b>	<b>,007</b>
	Znotraj skupin	40193,774	392	102,535		
	Skupaj	41851,538	397			
<b>Nagrade in priznanja za pedagoško, strokovno ali umetniško delo</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>834,281</b>	<b>5</b>	<b>166,856</b>	<b>2,603</b>	<b>,025</b>
	Znotraj skupin	25130,915	392	64,109		
	Skupaj	25965,196	397			

**PRILOGA B – Preglednica B.24: Pedagoški dosežki po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance**

<b>Pedagoški dosežki/akademski nazivi</b>		N	$\mu_x$	SE
Zaključena mentorstva pri diplomah	Visokošolski učitelj	284	21,76	1,520
	Visokošolski sodelavec	103	2,02	,743
	Znanstveni delavec	4	4,00	3,674
	Skupaj	391	16,38	1,206
Zaključena mentorstva pri magisterijih	Visokošolski učitelj	284	3,59	,719
	Visokošolski sodelavec	103	,17	,147
	Znanstveni delavec	4	1,25	1,250
	Skupaj	391	2,66	,529
Zaključena mentorstva ali somentorstva pri doktoratih	Visokošolski učitelj	284	2,32	,654
	Visokošolski sodelavec	103	,18	,148
	Znanstveni delavec	4	,75	,750
	Skupaj	391	1,74	,479
Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih ali doktoratih, nagrajenih z javnim priznanjem	Visokošolski učitelj	284	1,18	,321
	Visokošolski sodelavec	103	,11	,065
	Znanstveni delavec	4	,75	,750
	Skupaj	391	,90	,235
Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih, doktoratih tujim študentom	Visokošolski učitelj	284	,76	,307
	Visokošolski sodelavec	103	,04	,031
	Znanstveni delavec	4	1,00	1,000
	Skupaj	391	,57	,224
Objave recenziranih univerzitetnih učbenikov	Visokošolski učitelj	284	2,39	,672
	Visokošolski sodelavec	103	1,26	,989
	Znanstveni delavec	4	,25	,250
	Skupaj	391	2,07	,553
Priprava pedagoških pripomočkov ali študijskih gradiv s strokovno, pedagoško in metodično vrednostjo	Visokošolski učitelj	284	5,69	,897
	Visokošolski sodelavec	103	3,93	1,486
	Znanstveni delavec	4	,75	,479
	Skupaj	391	5,18	,760
Sodelovanje pri razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces	Visokošolski učitelj	284	1,93	,501
	Visokošolski sodelavec	103	4,33	1,599
	Znanstveni delavec	4	,75	,479
	Skupaj	391	2,55	,558
Nagrade in priznanja za pedagoško, strokovno ali umetniško delo	Visokošolski učitelj	284	1,86	,558
	Visokošolski sodelavec	103	,54	,274
	Znanstveni delavec	4	1,50	,957
	Skupaj	391	1,51	,413

## ANOVA (pedagoški dosežki/akademski nazivi)

	Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost	
<b>Zaključena mentorstva pri diplomah</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>30065,537</b>	<b>2</b>	<b>15032,768</b>	<b>30,418</b>	<b>,000</b>
	Znotraj skupin	191754,197	388	494,212		
	Skupaj	221819,734	390			
<b>Zaključena mentorstva pri magisterijih</b>	<b>Med skupinami</b>	<b>893,694</b>	<b>2</b>	<b>446,847</b>	<b>4,153</b>	<b>,016</b>
	Znotraj skupin	41749,743	388	107,602		
	Skupaj	42643,437	390			
Zaključena mentorstva ali somentorstva pri doktoratih	Med skupinami	348,824	2	174,412	1,952	,143
	Znotraj skupin	34664,087	388	89,340		
	Skupaj	35012,910	390			
Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih ali doktoratih nagrajenih z javnim priznanjem	Med skupinami	87,647	2	43,823	2,042	,131
	Znotraj skupin	8325,054	388	21,456		
	Skupaj	8412,701	390			
Zaključena mentorstva pri diplomah, magisterijih, doktoratih tujim študentom	Med skupinami	40,110	2	20,055	1,022	,361
	Znotraj skupin	7613,563	388	19,623		
	Skupaj	7653,673	390			
Objave recenziranih univerzitetnih učbenikov	Med skupinami	110,346	2	55,173	,459	,632
	Znotraj skupin	46592,503	388	120,084		
	Skupaj	46702,849	390			
Priprava pedagoških pripomočkov ali študijskih gradiv s strokovno, pedagoško in metodično vrednostjo	Med skupinami	312,817	2	156,408	,691	,502
	Znotraj skupin	87814,007	388	226,325		
	Skupaj	88126,824	390			
Sodelovanje pri razvoju laboratorijev ali drugih specializiranih enot, ki podpirajo pedagoški proces	Med skupinami	449,901	2	224,950	1,855	,158
	Znotraj skupin	47038,974	388	121,234		
	Skupaj	47488,875	390			
Nagrade in priznanja za pedagoško, strokovno ali umetniško delo	Med skupinami	130,100	2	65,050	,978	,377
	Znotraj skupin	25819,634	388	66,545		
	Skupaj	25949,734	390			

## PRILOGA B – Preglednica B.25: Raziskovalni dosežki po univerzah – deskriptivna analiza

Raziskovalni dosežki/univerze	N	$\mu x$	SE	95 % interval zaupanja za $\mu x$		Variance med komponentami	
				Spodnja meja	Zgornja meja		
Objave znanstvenih monografij	Univerza v Ljubljani	268	1,56	,454	,67	2,45	
	Univerza v Mariboru	88	3,50	1,446	,63	6,37	
	Univerza na Primorskem	45	2,07	1,303	-,56	4,69	
	Skupaj	401	2,04	,463	1,13	2,95	
	Model						
	Nespremenljivi učinki			,462	1,13	2,95	
	Slučajni učinki			,643	-,73	4,81	,395
Objave samostojnih znanstvenih sestavkov v znanstvenih monografijah	Univerza v Ljubljani	268	3,94	,621	2,72	5,17	
	Univerza v Mariboru	88	7,52	2,133	3,28	11,76	
	Univerza na Primorskem	45	4,00	1,120	1,74	6,26	
	Skupaj	401	4,74	,641	3,48	6,00	
	Model						
	Nespremenljivi učinki			,638	3,48	5,99	
	Slučajni učinki			1,349	-1,07	10,54	2,782
Dokumentirani objavljeni referati na (domaćih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih	Univerza v Ljubljani	268	11,16	1,089	9,02	13,31	
	Univerza v Mariboru	88	14,13	2,211	9,73	18,52	
	Univerza na Primorskem	45	9,27	1,940	5,36	13,18	
	Skupaj	401	11,60	,903	9,83	13,38	
	Model						
	Nespremenljivi učinki			,902	9,83	13,37	
	Slučajni učinki			1,157	6,62	16,58	1,036
Citati v znanstveni literaturi	Univerza v Ljubljani	268	15,76	1,810	12,20	19,32	
	Univerza v Mariboru	88	16,26	3,165	9,97	22,55	
	Univerza na Primorskem	45	11,76	3,797	4,10	19,41	
	Skupaj	401	15,42	1,456	12,56	18,28	
	Model						
	Nespremenljivi učinki			1,459	12,55	18,29	
	Slučajni učinki			1,459 <sup>a</sup>	9,15 <sup>a</sup>	21,70 <sup>a</sup>	-5,106
Objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z IF>0 ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami	Univerza v Ljubljani	268	8,04	1,017	6,04	10,04	
	Univerza v Mariboru	88	9,69	2,138	5,44	13,94	
	Univerza na Primorskem	45	6,67	2,017	2,60	10,73	
	Skupaj	401	8,25	,855	6,57	9,93	
	Model						
	Nespremenljivi učinki			,856	6,57	9,93	
	Slučajni učinki			,856 <sup>a</sup>	4,57 <sup>a</sup>	11,93 <sup>a</sup>	-1,418
Objave znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah	Univerza v Ljubljani	268	4,99	,644	3,72	6,26	
	Univerza v Mariboru	88	6,91	1,739	3,45	10,37	
	Univerza na Primorskem	45	3,42	,669	2,07	4,77	
	Skupaj	401	5,24	,581	4,09	6,38	
	Model						
	Nespremenljivi učinki			,580	4,10	6,38	
	Slučajni učinki			,835	1,65	8,83	,709
Nagrade in priznanja za znanstveno, raziskovalno-razvojno delo	Univerza v Ljubljani	268	,76	,392	-,01	1,53	
	Univerza v Mariboru	88	1,09	,808	-,52	2,70	
	Univerza na Primorskem	45	1,47	1,109	-,77	3,70	
	Skupaj	401	,91	,339	,25	1,58	
	Model						
	Nespremenljivi učinki			,340	,24	1,58	
	Slučajni učinki			,340 <sup>a</sup>	-,55 <sup>a</sup>	2,38 <sup>a</sup>	-,354
Javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru	Univerza v Ljubljani	268	1,45	,498	,47	2,43	
	Univerza v Mariboru	88	,89	,559	-,22	2,00	
	Univerza na Primorskem	45	,04	,031	-,02	,11	
	Skupaj	401	1,17	,355	,47	1,86	
	Model						
	Nespremenljivi učinki			,355	,47	1,86	
	Slučajni učinki			,355 <sup>a</sup>	-,36 <sup>a</sup>	2,69 <sup>a</sup>	-,082

**PRILOGA B – Preglednica B.26: Raziskovalni dosežki po področjih delovanja fakultet – deskriptivna analiza in analiza variance**

Raziskovalni dosežki/področja delovanja fakultet		N	$\mu x$	SE
Objave znanstvenih monografij	Naravoslovne vede	54	,35	,119
	Tehniške in tehnološke vede	91	2,89	1,310
	Medicinske in zdravstvene vede	34	2,79	2,376
	Kmetijske vede	5	,80	,490
	Družbene vede	141	2,54	,823
Objave samostojnih znanstvenih sestavkov v znanstvenih monografijah	Humanistične vede	73	,88	,134
	Naravoslovne vede	54	1,80	,474
	Tehniške in tehnološke vede	91	4,05	1,457
	Medicinske in zdravstvene vede	34	5,09	2,677
	Kmetijske vede	5	,60	,245
Dokumentirani objavljeni referati na (domaćih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih	Družbene vede	141	6,98	1,368
	Humanistične vede	73	3,66	,514
	Naravoslovne vede	54	10,57	2,660
	Tehniške in tehnološke vede	91	14,78	1,988
	Medicinske in zdravstvene vede	34	19,21	4,323
Citati v znanstveni literaturi	Kmetijske vede	5	19,80	9,254
	Družbene vede	141	11,48	1,531
	Humanistične vede	73	4,30	,519
	Naravoslovne vede	54	32,81	5,660
	Tehniške in tehnološke vede	91	19,43	3,390
Objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z IF>0 ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami	Medicinske in zdravstvene vede	34	35,06	7,402
	Kmetijske vede	5	20,00	10,025
	Družbene vede	141	7,02	1,325
	Humanistične vede	73	4,51	1,024
	Naravoslovne vede	54	14,30	2,895
Objave znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah	Tehniške in tehnološke vede	91	9,42	1,948
	Medicinske in zdravstvene vede	34	15,18	4,358
	Kmetijske vede	5	8,40	2,159
	Družbene vede	141	6,23	1,249
	Humanistične vede	73	2,30	,322
Nagrade in priznanja za znanstveno, raziskovalno-razvojno delo	Naravoslovne vede	54	1,83	,457
	Tehniške in tehnološke vede	91	5,67	1,642
	Medicinske in zdravstvene vede	34	9,38	2,985
	Kmetijske vede	5	1,40	,980
	Družbene vede	141	6,20	,967
Javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru	Humanistične vede	73	3,53	,481
	Naravoslovne vede	54	1,35	,930
	Tehniške in tehnološke vede	91	1,35	1,098
	Medicinske in zdravstvene vede	34	2,26	2,086
	Kmetijske vede	5	,40	,245
Javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru	Družbene vede	141	,58	,232
	Humanistične vede	73	,11	,042
	Naravoslovne vede	54	,00	,000
	Tehniške in tehnološke vede	91	1,13	,607
	Medicinske in zdravstvene vede	34	,18	,149
Javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru	Kmetijske vede	5	5,80	5,800
	Družbene vede	141	,33	,211
	Humanistične vede	73	3,78	1,674

ANOVA (raziskovalni dosežki/področja delovanja fakultet)

	Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost	
Objave znanstvenih monografij	Med skupinami	380,376	5	76,075	,880	,495
	Znotraj skupin	33896,501	392	86,471		
	Skupaj	34276,877	397			
Objave samostojnih znanstvenih sestavkov v znanstvenih monografijah	Med skupinami	1392,565	5	278,513	1,695	,135
	Znotraj skupin	64394,794	392	164,272		
	Skupaj	65787,359	397			
Dokumentirani objavljeni referati na (domaćih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih	Med skupinami	7170,310	5	1434,062	4,571	,000
	Znotraj skupin	122971,742	392	313,703		
	Skupaj	130142,053	397			
Citati v znanstveni literaturi	Med skupinami	49659,187	5	9931,837	13,450	,000
	Znotraj skupin	289471,499	392	738,448		
	Skupaj	339130,686	397			
Objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z IF>0 ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami	Med skupinami	6883,328	5	1376,666	5,007	,000
	Znotraj skupin	107785,640	392	274,963		
	Skupaj	114668,967	397			
Objave znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah	Med skupinami	1642,248	5	328,450	2,459	,033
	Znotraj skupin	52369,443	392	133,596		
	Skupaj	54011,691	397			
Nagrade in priznanja za znanstveno, raziskovalno-razvojno delo	Med skupinami	153,949	5	30,790	,659	,655
	Znotraj skupin	18312,315	392	46,715		
	Skupaj	18466,264	397			
Javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru	Med skupinami	812,697	5	162,539	3,297	,006
	Znotraj skupin	19325,645	392	49,300		
	Skupaj	20138,342	397			

**PRILOGA B Preglednica B.27: Raziskovalni dosežki po akademskih nazivih – deskriptivna analiza in analiza variance**

Raziskovalni dosežki/akademski nazivi		N	$\mu x$	SE
Objave znanstvenih monografij	Visokošolski učitelj	284	2,14	,530
	Visokošolski sodelavec	103	1,94	1,057
	Znanstveni delavec	4	,50	,289
	Skupaj	391	2,07	,475
	Model			,476
	Nespremenljivi učinki			,476 <sup>a</sup>
	Slučajni učinki			
Objave samostojnih znanstvenih sestavkov v znanstvenih monografijah	Visokošolski učitelj	284	5,74	,859
	Visokošolski sodelavec	103	2,07	,701
	Znanstveni delavec	4	3,25	1,315
	Skupaj	391	4,75	,655
	Model			,652
	Nespremenljivi učinki			1,752
	Slučajni učinki			
Dokumentirani objavljeni referati na (domaćih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih	Visokošolski učitelj	284	13,65	1,136
	Visokošolski sodelavec	103	6,35	1,429
	Znanstveni delavec	4	8,75	3,326
	Skupaj	391	11,68	,921
	Model			,909
	Nespremenljivi učinki			3,712
	Slučajni učinki			
Citati v znanstveni literaturi	Visokošolski učitelj	284	19,69	1,912
	Visokošolski sodelavec	103	5,19	1,618
	Znanstveni delavec	4	6,25	5,297
	Skupaj	391	15,74	1,489
	Model			1,456
	Nespremenljivi učinki			7,579
	Slučajni učinki			
Objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z IF>0 ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami	Visokošolski učitelj	284	9,89	1,060
	Visokošolski sodelavec	103	4,64	1,509
	Znanstveni delavec	4	2,00	1,225
	Skupaj	391	8,43	,874
	Model			,868
	Nespremenljivi učinki			2,655
	Slučajni učinki			
Objave znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah	Visokošolski učitelj	284	6,02	,719
	Visokošolski sodelavec	103	3,09	1,012
	Znanstveni delavec	4	2,25	1,315
	Skupaj	391	5,21	,589
	Model			,587
	Nespremenljivi učinki			1,387
	Slučajni učinki			
Nagrade in priznanja za znanstveno, raziskovalno-razvojno delo	Visokošolski učitelj	284	,77	,317
	Visokošolski sodelavec	103	1,37	,992
	Znanstveni delavec	4	1,25	,750
	Skupaj	391	,94	,348
	Model			,349
	Nespremenljivi učinki			,349 <sup>a</sup>
	Slučajni učinki			
Javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru	Visokošolski učitelj	284	1,40	,467
	Visokošolski sodelavec	103	,66	,498
	Znanstveni delavec	4	,50	,500
	Skupaj	391	1,19	,364
	Model			,364
	Nespremenljivi učinki			,364 <sup>a</sup>
	Slučajni učinki			

ANOVA (raziskovalni dosežki/akademski nazivi)

	Vsota kvadratov	Stopinje prostosti	Povprečje kvadratov	F	Statistična značilnost
Objave znanstvenih monografij	Med skupinami	13,118	2	6,559	,074
	Znotraj skupin	34337,731	388	88,499	
	Skupaj	34350,849	390		
Objave samostojnih znanstvenih sestavkov v znanstvenih monografijah	Med skupinami	1029,927	2	514,964	3,100
	Znotraj skupin	64463,510	388	166,143	,046
	Skupaj	65493,437	390		
Dokumentirani objavljeni referati na (domaćih ali tujih) kongresih, simpozijih in znanstvenih seminarjih	Med skupinami	4064,740	2	2032,370	6,289
	Znotraj skupin	125380,657	388	323,146	,002
	Skupaj	129445,396	390		
Citati v znanstveni literaturi	Med skupinami	16254,652	2	8127,326	9,803
	Znotraj skupin	321685,215	388	829,086	,000
	Skupaj	337939,867	390		
Objave člankov z recenzijo v mednarodno odmevnih revijah, indeksiranih v SSCI ali SCI z IF>0 ter AHCI, ali v revijah, ki so po mnenju stroke po kakovosti in mednarodni odmevnosti primerljive s temi revijami	Med skupinami	2250,348	2	1125,174	3,822
	Znotraj skupin	114215,325	388	294,369	,023
	Skupaj	116465,673	390		
Objave znanstvenih ali strokovnih člankov z recenzijo v slovenskih revijah	Med skupinami	685,966	2	342,983	2,545
	Znotraj skupin	52284,837	388	134,755	,080
	Skupaj	52970,803	390		
Nagrade in priznanja za znanstveno, raziskovalno-razvojno delo	Med skupinami	27,093	2	13,547	,285
	Znotraj skupin	18434,308	388	47,511	,752
	Skupaj	18461,402	390		
Javne izvedbe, objave ali predstavitve umetniških del, ki jih stroka opredeljuje kot vrhunski dosežek nacionalnega pomena oziroma v mednarodnem prostoru	Med skupinami	43,082	2	21,541	,415
	Znotraj skupin	20132,146	388	51,887	,661
	Skupaj	20175,228	390		