

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Valentina Jošt Lešer

**Internacionalizacija visokega šolstva:
čezmejno izobraževanje v visokošolskih organizacijah v Sloveniji**

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2015

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Valentina Jošt Lešer

Mentor: izr. prof. dr. Andrej Rus

**Internacionalizacija visokega šolstva:
čezmejno izobraževanje v visokošolskih organizacijah v Sloveniji**

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2015

Iskrena zahvala mojemu mentorju izr. prof. dr. Andreju Rusu.

*Iskrena zahvala izr. prof. dr. Andreju Korenu, mojemu mentorju v programu mladi
raziskovalec.*

Hvala mojemu Tadeju, mami, očetu in Nadi, mojim neformalnim mentorjem na poti do cilja.



IZJAVA O AVTORSTVU doktorske disertacije

Podpisani/-a Valentina Jošt Lešer, z vpisno številko 21091367, sem avtor/-ica doktorske disertacije z naslovom: **INTERNACIONALIZACIJA VISokeGA ŠOLSTVA: ČEZMEJNO IZOBRAŽEVANJE V VISOKOŠOLSКИH ORGANIZACIJAH V SLOVENIJI.**

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 22. 5. 2015

Podpis avtorja/-ice: _____

POVZETEK: Internacionalizacija visokega šolstva: čezmejno izobraževanje v visokošolskih organizacijah v Sloveniji

Okolje visokega šolstva se v zadnjih desetletjih močno spreminja, postalo je bistveno drugačno od tistega, v katerem je deloval tradicionalni model visokošolskih institucij. Spremembe vodijo k vse bolj konkurenčnemu trgu, vse večjemu »boju« za študente in finančna sredstva. Okolje postaja vse bolj kompetitivno, konkurenca pa poteka tako med visokošolskimi organizacijami kot tudi državami. Čeravno obstajajo različne diskusije in dileme o vzrokih in silnicah teh sprememb, je jasno, da se obenem spreminja tudi tradicionalno razumevanje internacionalizacije visokega šolstva. Ta vstopa v obdobje, kjer jo vse bolj usmerjajo tržni mehanizmi in motivi ter čezmejno izobraževanje. V svetu pospešeno naraščanje čezmejnega izobraževanja opazimo zlasti v zadnjem desetletju. Največje spremembe se nanašajo na njegovo rast in diverzifikacijo. Povečuje se intenzivnost vseh vrst mobilnosti: študentov in zaposlenih, programov, visokošolskih institucij in projektov. Na trg vstopajo nove organizacije, ustvarjajo se nova sodelovanja med visokošolskimi institucijami ter različnimi partnerji, nastajajo novi načini izvajanja programov in podeljevanja kvalifikacij itd. (Chapman in Sakamota 2011, 265–269; Knight in Morshidi 2011, 593–594; Vincent-Lancrin 2011, 88). Omenjeni trend pa se napoveduje tudi v prihodnosti (Van der Wende in Middlehurst 2004; Knight 2008; Olcott 2009; Chapman in Sakamota 2011). Slednje vzbujajo pozornost, zaradi raznolikih praktičnih vprašanj, povezanih z dejanskim obsegom izvajanja na svetovni ravni, z različnimi vidiki in načini njegove regulacije na nacionalnih ravneh, z mednarodnim sporazumom GATS ter tudi z negotovostjo glede posledic pospešenega razvoja na kakovost dejavnosti visokega šolstva. Obenem so prisotne tudi diskusije, ki se ožje osredotočajo na način definiranja čezmejnih dejavnosti izobraževanja (čezmejno izobraževanje, brezmejno izobraževanje, transnacionalno itd.), na njegovo opredelitev v kontekstu internacionalizacije, na način razumevanja v kontekstu sodelovanja in tekmovanja ter širše na pomen in vlogo visokega šolstva v družbi.

V doktorski disertaciji raziskujemo internacionalizacijo visokega šolstva, konkretnije čezmejno izobraževanje v visokošolskih organizacijah v Sloveniji. Opredelimo ga kot podmnožico internacionalizacije, ki obsega pretok ljudi, programov, izvajalcev in projektov (Knight 2008, 98; Knight 2011, 19). Osrednjo tematiko obravnavamo v kontekstu Evropskih politik, kjer je njen vpliv vsekakor intenzivneje zaznati po podpisu Bolonjske deklaracije v letu 1999, ne gre pa zanemariti, da je Slovenija v nekaterih evropskih programih sodelovala že pred njenim podpisom. Internacionalizacija v evropskem visokošolskem prostoru predstavlja temeljni element utrjevanja evropske integracije, ustvarjanja skupnega privlačnega in konkurenčnega evropskega visokošolskega prostora ter nasploh ustvarjanja evropske družbe znanja. Postopoma postaja vse pomembnejša tematika EU tudi čezmejno izobraževanje, ki se mu v zadnjem desetletju prične namenjati več raziskovalne pozornosti.

Doktorska disertacija celovito prouči čezmejno izobraževanje v Sloveniji v kontekstu, a) pregleda stanja in morebitnih trendov čezmejnega izobraževanja ter vpliv politik na njegovo izvajanje in razvoj, b) vpliva sprememb v visokem šolstvu in virov, ki jih visokošolske organizacije potrebujejo za delovanje na izvajanje čezmejnega izobraževanja in na motive njegovega izvajanja in c) kakšni so motivi izvajanja čezmejnega izobraževanja ter njihova usklajenost na institucionalni in nacionalni ravni.

V prvih delih doktorske disertacije uporabimo zlasti analizo primarnega in sekundarnega gradiva ter drugih relevantnih virov. Najprej predstavimo teoretični okvir dveh temeljnih uporabljenih organizacijskih teorij, in sicer institucionalne teorije in teorije odvisnosti od

virov. Nadaljujemo s poglavjem »internacionalizacija in čezmejno izobraževanje«, kjer opredelimo internacionalizacijo, njene raznolike vidike in razsežnosti delovanja, ki so pomembni za razumevanje razvoja čezmejnega izobraževanja. Definiramo internacionalizacijo v primerjavi z njej sorodnimi koncepti (globalizacija in evropeizacija) in tudi v razmerju do čezmejnega izobraževanja. Nadalje opredelimo čezmejno izobraževanje ter obravnavani konceptualni okvir, njegove pojavne oblike in predvidene trende. Opredelimo ga tudi v razmerju do sorodnih pojmov. Predstavimo dva temeljna načina razumevanja internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja, in sicer kot sodelovanje ali tekmovanje. Ob tem prikažemo mednarodni sporazum o trgovanju z (izobraževalnimi) storitvami – GATS in kritike trgovalnega pristopa. Zaključimo z raznolikimi motivi in strategijami njegovega izvajanja ter možnimi ureditvami na nacionalni ravni. V nadaljnjem poglavju »razvoj čezmejnega izobraževanja v Evropi« podamo pregled postopnega razvoja internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja ter pravnih predpisov, pomembnih za posamezne države članice EU. Sledi poglavje »razvoj čezmejnega izobraževanja v Sloveniji«, kjer prikažemo pregled razvoja zakonodaje ter pravni okvir izvajanja čezmejnega izobraževanja.

V naslednjem poglavju zberemo in analiziramo sekundarne podatke o čezmejnem izobraževanju v Sloveniji. Z deskriptivno analizo podatkov o mobilnosti študentov in profesorjev, mobilnosti programov in zavodov ter mobilnosti projektov podamo pregled nad njegovim izvajanjem. Slednje ugotovitve nam služijo kot podlaga za nadaljnjo fazo v raziskovanju, in sicer pripravo spletnega vprašalnika o čezmejnem izobraževanju v Sloveniji. V nadaljevanju tako sledi opis pridobivanja in analize primarnih kvantitativnih podatkov. Predstavimo potek izvedbe spletnega vprašalnika (posredovan vsem visokošolskim zavodom, vpisanim v razvid), opravimo natančnejšo analizo vzorca raziskave, predstavimo rezultate statističnih analiz ter testiramo hipoteze. Podatke analiziramo s programskim paketom SPSS 20. Za namen pridobitve povratnih informacij o glavnih ugotovitvah raziskave izvedemo tri polstrukturirane intervjuje, katerih osnova vprašanj je bila opredeljena na podlagi rezultatov spletnega vprašalnika.

Ugotovimo, da intenzivneje izvajajo čezmejno izobraževanje tisti zavodi v vzorcu, ki so javni, izvajajo podiplomske študijske programe, so starejši in nastali pred letom 1993, imajo 51 ali več redno zaposlenih za polni ali krajši delovni čas, menijo, da čezmejno izobraževanje vpliva na povečan obseg izobraževalne dejavnosti in imajo več zaposlenih neformalno vpetih v mednarodno okolje. Nadalje ugotovljamo, da sta od štirih preučevanih kategorij mobilnosti (mobilnost študentov in zaposlenih, programov, zavodov in projektov) najstarejši, najrazvitejši in tudi najpomembnejši z vidika razvoja v prihodnosti, kategoriji mobilnost ljudi (študentov in zaposlenih) in projektov. Kljub temu trenutni podatki izkazujejo, da izvajanje slednjih ni na zadovoljivi ravni v kontekstu ciljev, določenih v nacionalni strategiji visokega šolstva. Manj razvita kategorija je mobilnost programov in kot opredelimo – »nerazvita« – je mobilnost izvajalcev. Ugotovljamo, da izvajanje omenjenih oblik mobilnosti ni v porastu, prav tako pa v prihodnosti ne napovedujemo pospešenega razvoja.

V doktorski disertaciji proučimo tudi vpliv zaznanih sprememb v okolju in virov, ki jih visokošolski zavodi želijo pridobiti, na izvajanje čezmejnega izobraževanja in na motive njegovega izvajanja. Ugotovljeno je, da imajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja in motive značilen vpliv le viri in ne tudi zaznane spremembe. Ob tem zaznamo močan vpliv nadsocijalnih in nacionalnih dejavnikov (finančne spodbude in regulative) na razvoj čezmejnega izobraževanja. Nazadnje se doktorska disertacija usmeri v proučitev tega, kako so motivi za izvajanje čezmejnega izobraževanja visokošolskih zavodov usklajeni z nacionalno politiko v kontekstu uvoznega in izvoznega pristopa. Država s svojimi politikami usmerja, spodbuja in regulira izvajanje čezmejnega izobraževanja, posamezni visokošolski zavodi pa

so enote, ki ga izvajajo. Ugotovljeno je, da si visokošolski zavodi v vzorcu, ki jih vodijo motivi za izvajanje mobilnosti študentov, zaposlenih ter projektov, na nacionalni ravni želijo politik, ki omogočajo uvozni pristop. Zavodi, pri katerih prevladujejo finančni motivi, pa želijo ureditev v smeri izvoznega pristopa. Slednje se sklada s teoretskimi pričakovanji, tisti, ki si želijo finančne vire, vidijo priložnosti v izvozu izobraževanja. Pristopa v kontekstu uvoza in izvoza nista izključujoča, vendar pa analiza intervjujev izkazuje potrebo po krepitvi uvoza, s čimer bi okrepili kakovost in konkurenčnost visokošolskega prostora.

Menimo, da med zavodi v vzorcu prevladuje miselnost opredeljevanja in razumevanja čezmejnega izobraževanja v kontekstu sodelovanja. Sodelovanje in povezave so namreč med visokošolskimi zavodi prepoznane kot najpomembnejši oziroma primarni motiv čezmejnega izobraževanja. Temelj vzpostavljanja sodelovanja in čezmejnega izobraževanja pa je neformalna vpetost zaposlenih v mednarodno okolje.

Ključne besede: visoko šolstvo, internacionalizacija visokega šolstva, čezmejno izobraževanje, slovenski visokošolski prostor, transnacionalno izobraževanje.

ABSTRACT: Internationalisation of higher education: cross-border education in higher education organisations in Slovenia

Higher education environment has gone through immense changes during the past decades and is significantly different from the one that served as a background for the traditional higher education institutions' model. These changes are leading toward an increasingly competitive market and to a progressive "battle" for students and financial resources. The environment is becoming more and more competitive while both, higher education organisations and countries take part in the competition. Although there are different discussions and dilemmas going on about the reasons and lines of force related to these changes, it is clear that traditional understanding of internationalisation of higher education is also changing. The latter is entering the era of being increasingly directed by market mechanisms and motives as well as cross-border education. Globally, the increase of the fast pace of cross-border education can be noted in the past decade in particular. The most significant changes are related to its growth and diversification. The intensity of all types of mobility is increasing: mobility of students and employees, programmes, higher education institutions and projects. New organisations are entering the market, new instances of cooperation are being created among the higher education institutions and different partners; new ways of implementation of programmes and awarding the qualifications are being created, etc. (Chapman and Sakamota 2011, 265–269; Knight and Morshidi 2011, 593–594; Vincent-Lancrin 2011, 88). The said trend is foreseen for the future as well (Van der Wende and Middlehurst 2004; Knight 2008; Olcott 2009; Chapman and Sakamota 2011). The latter draws attention due to different practical issues related to the actual extent of implementation on the global scale, by way of different aspects and manners of its regulation on national levels, by the international GATS agreement and also by the uncertainty regarding the effects of accelerated development on the quality of development of higher education activity. Simultaneously, there are on-going discussions narrowly focusing on the manner of defining cross-border educational activities (cross-border education, borderless education, translational education, etc.) on their definition in the context of internationalisation, on the manner of understanding in the context of cooperation and competition, and on a broader scale, on the meaning and role of higher education in society.

In this doctoral thesis we explore internationalisation of higher education, more precisely cross-border education in higher education organisations in Slovenia. It is defined as a subset of internationalisation which includes movement of people, programmes, education providers and projects (Knight 2008, 98; Knight 2011, 19). The main topic is addressed in the context of European policies where its influence more pronouncedly after the signing of the Bologna Declaration in 1999, while the fact that Slovenia had participated in certain European programmes even before its signing should also not be disregarded. Internationalisation in the European higher education area represents a fundamental element of strengthening European integration, creating a common, appealing and competitive European higher education area and creating European knowledge society in general. Cross-border education that is gaining more and more consideration among researchers is gradually becoming an increasingly important topic in the EU.

This doctoral thesis conducts a comprehensive study of cross-border education in Slovenia in the context of: a) situation overview of and potential trends in cross-border education and the influence of policies on their implementation and development; b) the effect of changes in higher education and resources that higher education organisations need for their operation on implementation of cross-border education and on motives for their implementation; and c)

what are the motives for implementation of cross-border education and their coordination on institutional and national levels.

In the first parts of the thesis, in particular analysis of primary and secondary materials and other relevant sources are used. Firstly, the theoretical framework of two fundamental organisational theories used, namely the Institutional Theory and the Resource Dependence Theory, is outlined. Following is the chapter on “Internationalisation and cross-border education” where internationalisation and its different aspects and dimensions of the actions, important for understanding development of cross-border education are defined. We defined internationalisation in comparison with related concepts (globalisation and Europeanisation) as well as in relation to cross-border education. Further on, cross-border education and the discussed conceptual framework with its manifestations and anticipated trends are defined. Cross-border education is defined in connection to the terms related to it. Two fundamental manners of understanding internationalisation and cross-border education are presented, namely the concepts of cooperation and competition. Related to this, international agreement on trade in (educational) services – GATS and the criticisms of trade-based approach are presented. Following is the round-up of different motives and strategies of its implementation and different possible arrangements on national level. In the next chapter, “Development of cross-border education in Europe”, follows an overview of gradual development of internationalisation and cross-border education as well as rules and regulations, relevant to different EU member countries. Following is the chapter “Development of cross-border education in Slovenia” where an overview of development of legislation and legal framework for implementation of cross-border education are presented.

In the next chapter, secondary data on cross-border education in Slovenia are collected and analysed. An overview of its implementation is shown by way of descriptive analysis of data on mobility of students and teachers, mobility of programmes and institutions, and mobility of projects. These conclusions served as a basis for the next phase in our research, namely creating an on-line questionnaire on cross-border education in Slovenia. Following is the description of collecting and analysing primary quantitative data. The course of implementation of the on-line questionnaire is presented (sent to all registered higher education institutions), an in-depth analysis of the study sample is conducted, the results of statistical analyses are presented and hypotheses are tested. Data are analysed using SPSS 20 programme package. For the purpose of obtaining feedback on key findings of the research, three semi-structured interviews were conducted, basic questions for which were defined based on the results of the on-line questionnaire.

Findings show that cross-border education is implemented more often by those institutions in the sample that are public by nature, implement post-graduate study programmes, are older and had been established before 1993, employ 51 or more people working full-time or part-time, on a regular basis, who believe that cross-border education affects the increased extent of educational activity, and have more employees who are informally integrated into international environment. Furthermore, we find that, out of four studied mobility categories (mobility of student and employees, mobility of programmes, institutions and projects), the oldest, most developed and also the most important categories in regard of future development are mobility of people (students and employees) and mobility of projects. Despite that, current data show that the level of implementation of the latter is not satisfactory in the context of the goals, set in the national higher education strategy. Mobility of programmes is a less-developed category, whereas mobility of the providers is defined as “undeveloped”. As our findings show, implementation of the mentioned forms of mobility is not increasing, and we do not foresee their accelerated development in the future.

The thesis also studies the effects of the perceived changes in the environment and resources that higher education institutions desire to obtain, on implementation of cross-border education and on motives for their implementation. Findings show that resources are the only factor with significant influence on implementation of cross-border education and on the motives, while the perceived changes have no impact. In parallel, strong influence of transnational and national factors (financial incentives and regulations) on development of cross-border education is perceived. In its last part, the thesis studies the compliance of motives for implementation of cross-border education with the national policy in the context of import and export approach. The state with its policies directs, stimulates and regulates implementation of cross-border education, while individual higher-education institutions are the units that implement it. It has been found that higher education institutions in the sample governed by the motives for implementation of student mobility, mobility of employees and mobility of projects, desire the policies that enable the import approach. Institutions where financial motives prevail, wish for export approach-based arrangements. The latter coincides with theoretical expectations; those who require financial resources see opportunities in exporting the education. The two approaches in the import and export context are not mutually exclusive; however, the analysis of the interviews shows the need for strengthening the import approach, which would result in higher quality and competitiveness of higher education area.

We believe that the prevailing mentality among the institutions in the sample is that of defining and understanding cross-border education in the context of cooperation. Cooperation and integration are identified among the higher education institutions as the most important, i.e. primary motive for cross-border education. Informal integration of employees into the international environment provides the basis for establishing cooperation and cross-border education.

Keywords: higher education, internationalisation of higher education, cross-border education, Slovenian higher education area, transnational education.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	17
1.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	20
1.2	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE.....	28
1.3	STRUKTURA, METODOLOGIJA IN OMEJITVE.....	29
1.4	IZVIRNI PRISPEVEK K RAZVOJU ZNANOSTI.....	32
2	VISOKOŠOLSKE ORGANIZACIJE IN TEORIJA ORGANIZACIJ	33
2.1	TEMELJENE SPREMEMBE V VISOKEM ŠOLSTVU.....	34
2.2	INSTITUCIONALNA TEORIJA	36
2.3	TEORIJA ODVISNOSTI OD VIROV.....	39
2.4	ZAKAJ INSTITUCIONALNA TEORIJA IN TEORIJA ODVISNOSTI OD VIROV?.....	42
3	INTERNACIONALIZACIJA IN ČEZMEJNO IZOBRAŽEVANJE	46
3.1	OPREDELITEV INTERNACIONALIZACIJE	46
3.1.1	<i>Vidiki internacionalizacije</i>	49
3.1.2	<i>Razsežnost internacionalizacije</i>	51
3.2	INTERNACIONALIZACIJA IN SORODNI POJMI	54
3.2.1	<i>Internacionalizacija in globalizacija</i>	54
3.2.1.1	Ali sta koncepta enaka?	55
3.2.1.2	Razlike med konceptoma.....	56
3.2.1.3	Odnos med konceptoma.....	57
3.2.2	<i>Internacionalizacija in evropeizacija</i>	58
3.3	ČEZMEJNO IZOBRAŽEVANJE	59
3.3.1	<i>Konceptualni okvir čezmejnega izobraževanja</i>	60
3.3.2	<i>Oblike in trend čezmejnega izobraževanja</i>	64
3.3.2.1	Mobilnost študentov in zaposlenih	66
3.3.2.2	Mobilnost študijskih programov	70
3.3.2.2.1	Franšize.....	70
3.3.2.2.2	Integrirani programi	71
3.3.2.2.3	Skupni in dvojni programi	73
3.3.2.2.4	Študij na daljavo in MOOC	75
3.3.2.2.5	Programski sporazumi.....	77
3.3.2.3	Mobilnost izvajalcev.....	78
3.3.2.3.1	Podružnični kampusi.....	79
3.3.2.3.2	Virtualne univerze.....	82
3.3.2.4	Mobilnost projektov.....	83
3.3.3	<i>Čezmejno izobraževanje in sorodni pojmi</i>	83
3.3.4	<i>Internacionalizacija in čezmejno izobraževanje kot sodelovanje ali tekmovanje</i>	85
3.3.4.1	Trgovanje z izobraževanjem – GATS.....	91
3.3.4.2	Kritike trgovalnega pristopa	95
3.3.5	<i>Motivi za čezmejno izobraževanje</i>	98
3.3.6	<i>Pobude za kakovost čezmejnega izobraževanja</i>	103
3.3.7	<i>Strategije in regulacija čezmejnega izobraževanja</i>	106

4	RAZVOJ ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA V EVROPI.....	110
4.1	PREKO NACIONALIZACIJE K INTERNACIONALIZACIJI.....	110
4.2	PREDBOLONJSKO OBDOBJE	113
4.3	INTERNACIONALIZACIJA KOT ORODJE USTVARJANJA EVROPSKEGA VISOKOŠOLSKEGA PROSTORA.....	116
4.4	INTERNACIONALIZACIJA KOT ORODJE USTVARJANJA EVROPSKE DRUŽBE ZNANJA ...	121
4.5	PRAVNI PREDPISI EU IN ČEZMEJNO IZOBRAŽEVANJE.....	126
5	RAZVOJ ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI.....	131
5.1	RAZVOJ ZAKONODAJE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA	133
5.2	PRAVNI OKVIR IZVAJANJA ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	148
6	IZVAJANJE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI.....	153
6.1	MOBILNOST ŠTUDENTOV IN ZAPOSLENIH	154
6.1.1	<i>Dolgoročna in kratkoročna mobilnost študentov</i>	<i>154</i>
6.1.2	<i>Mobilnost zaposlenih.....</i>	<i>163</i>
6.2	MOBILNOST PROGRAMOV IN ZAVODOV	167
6.3	MEDNARODNI PROJEKTI.....	176
6.4	UGOTOVITVE O IZVAJANJU ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI	177
7	SPLETNI VPRAŠALNIK O ČEZMEJNEM IZOBRAŽEVANJU	181
7.1	ZNAČILNOSTI VZORCA VISOKOŠOLSКИH ZAVODOV	184
7.2	IZVAJANJE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN MOTIVI	190
7.2.1	<i>Mobilnost študentov in zaposlenih</i>	<i>190</i>
7.2.2	<i>Mobilnost programov.....</i>	<i>193</i>
7.2.3	<i>Mobilnost zavodov.....</i>	<i>195</i>
7.2.4	<i>Mobilnost projektov.....</i>	<i>198</i>
7.3	POMEN ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN ZAZNAVA OKOLJA.....	200
7.4	VPLIV SPREMEMB IN VIROV NA IZVAJANJE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA	206
7.5	VPLIV SPREMEMB IN VIROV NA MOTIVE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA.....	216
7.6	MOTIVI IN NACIONALNA POLITIKA ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA	223
7.7	SPREMENLJIVKE, KI VPLIVAJO NA IZVAJANJE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA	226
7.8	POVZETEK TEMELJNIH UGOTOVITEV	229
8	ANALIZA POLSTRUKTURIRANIH INTERVJUJEV	233
9	ZAKLJUČEK	239
10	SKLEP.....	248
11	LITERATURA IN VIRI	253
12	STVARNO IN IMENSKO KAZALO.....	274
PRILOGE		276
	PRILOGA A: RAZVID VISOKOŠOLSКИH ZAVODOV – ČEZMEJNI PROGRAMI	276
	PRILOGA B: EVIDENCA NAKVIS – SKUPNI PROGRAMI, MEDNARODNI IN MEDFAKULTETNI.....	281
	PRILOGA C: SPLETNI VPRAŠALNIK	285
	PRILOGA Č: SPSS-ANALIZE	294

KAZALO PREGLEDNIC

<i>Preglednica 2.1: Trije elementi institucij</i>	38
<i>Preglednica 3.1: Razvrstitev avtorjev in njihovega opredeljevanja internacionalizacije glede na štiri splošne vidike internacionalizacije</i>	50
<i>Preglednica 3.2: Konceptualni okvir čezmejnega izobraževanja</i>	62
<i>Preglednica 3.3: Opredelitev oblik čezmejnega izobraževanja</i>	63
<i>Preglednica 3.4: Tri generacije čezmejnega izobraževanja</i>	64
<i>Preglednica 3.5: Podatki o čezmejnem izobraževanju</i>	66
<i>Preglednica 3.6: Kategorija mobilnost programov</i>	70
<i>Preglednica 3.7: Kategorija mobilnost izvajalcev</i>	79
<i>Preglednica 3.8: Štirje načini storitev čezmejnega izobraževanja v visokem šolstvu v okviru GATS</i>	94
<i>Preglednica 3.9: Socialno/kulturni, politični, ekonomski in akademski motivi za internacionalizacijo</i>	99
<i>Preglednica 3.10: Motivi za internacionalizacijo na nacionalni in institucionalni ravni</i>	99
<i>Preglednica 3.11: Pristopi čezmejnega izobraževanja na nacionalni ravni</i>	107
<i>Preglednica 6.1: Tuji študenti visokošolskega študija v Sloveniji</i>	155
<i>Preglednica 6.2: Tuji študenti kot odstotek študentske populacije v državi gostiteljici (%)</i>	156
<i>Preglednica 6.3: Državljan, ki študirajo v tujini kot odstotek študentske populacije v državi izvora (%)</i>	157
<i>Preglednica 6.4: Erasmus mobilnosti za študij (SMS) v Sloveniji, za obdobje 2007/2008–2011/2012</i>	159
<i>Preglednica 6.5: Število dohodne Erasmus mobilnosti za študij (SMS) za obdobje 2007/2008 – 2011/2012</i>	161
<i>Preglednica 6.6: Število odhodne Erasmus mobilnosti za študij (SMS) za obdobje 2007/2008–2011/2012</i>	162
<i>Preglednica 6.7: Število učnega in strokovnega osebja, ki prihaja v Slovenijo in, ki odhaja iz Slovenije preko programa Erasmus</i>	163
<i>Preglednica 6.8: Odhodna in dohodna mobilnost kot odstotek zaposlenih v terciarnem sektorju v Sloveniji</i>	163
<i>Preglednica 6.9: Število dohodne Erasmus mobilnosti zaposlenih po državah za obdobje 2007/2008 do 2011/2012</i>	165
<i>Preglednica 6.10: Število odhodne Erasmus mobilnosti zaposlenih po državah za obdobje 2007/2008 do 2011/2012</i>	166
<i>Preglednica 6.11: Skupni študijski programi (v partnerstvu s tujo institucijo) v Sloveniji, leto 2013</i>	167
<i>Preglednica 6.12: Študijski programi, ki se izvajajo izven Slovenije, razvid oktober 2013</i>	169
<i>Preglednica 6.13: Študij na daljavo v Sloveniji, razvid oktober 2013</i>	170
<i>Preglednica 6.14: Obravnavane VTI-pogodbe do konca leta 2013</i>	171
<i>Preglednica 6.15: Mobilnost programov in visokošolskih zavodov, razvid in NAKVIS podatki skupaj, do konca leta 2013</i>	172
<i>Preglednica 6.16: Mobilnost programov (skupni programi, programi na daljavo, franšizni programi), po stopnji študija</i>	172
<i>Preglednica 6.17: EU Države prejemnice izobraževanja</i>	174
<i>Preglednica 6.18: Države izvoznice izobraževanja v EU</i>	175
<i>Preglednica 6.19: EU-projekti v okviru okvirnega programa</i>	176
<i>Preglednica 6.20: Raziskovalni projekti EU po visokošolskih zavodih</i>	176
<i>Preglednica 7.1: Opis vzorca glede na vrsto visokošolskega zavoda</i>	184

<i>Preglednica 7.2: Kontingenčna preglednica spremenljivk tip zavoda in leto ustanovitve</i>	185
<i>Preglednica 7.3: Kontingenčna preglednica spremenljivk tip zavoda in število redno zaposlenih</i>	186
<i>Preglednica 7.4: Kontingenčna preglednica spremenljivk tip zavoda in število študentov</i>	187
<i>Preglednica 7.5: Opis vzorca glede na študijsko področje (sistem KLASIUS)</i>	188
<i>Preglednica 7.6: Opis vzorca glede na izvajanje študijskih programov po bolonjskih stopnjah</i>	188
<i>Preglednica 7.7: Kontingenčna tabela spremenljivk tip zavoda in izvajanje študijskih programov 3. bolonjske stopnje</i>	189
<i>Preglednica 7.8: Frekvenca izvajanja kategorij mobilnosti zaposlenih in študentov</i>	191
<i>Preglednica 7.9: Mobilnosti zaposlenih in študentov</i>	192
<i>Preglednica 7.10: Mobilnost programov in tip zavoda.....</i>	194
<i>Preglednica 7.11: Frekvenca izvajanja kategorij mobilnosti programov.....</i>	193
<i>Preglednica 7.12: Frekvenca izvajanja kategorij mobilnosti zavodov</i>	196
<i>Preglednica 7.13: Mobilnost visokošolskih zavodov.....</i>	197
<i>Preglednica 7.14: Visokošolski zavodi in mobilnost projektov</i>	199
<i>Preglednica 7.15: Frekvenca izvajanja mobilnosti projektov.....</i>	198
<i>Preglednica 7.16: Pomen čezmejnega izobraževanja ter obseg in kakovost dejavnosti visokošolskih zavodov.</i>	201
<i>Preglednica 7.17: Čezmejno izobraževanje kot sredstvo za pridobivanje različnih virov</i>	201
<i>Preglednica 7.18: Ovire pri razvoju čezmejnega izobraževanja</i>	202
<i>Preglednica 7.19: Strategije čezmejnega izobraževanja.....</i>	202
<i>Preglednica 7.20: Neformalna povezanost zaposlenih v mednarodno okolje na raziskovalnem in pedagoškem področju</i>	203
<i>Preglednica 7.21: Usmerjenost politik za čezmejno izobraževanje na nacionalni ravni</i>	203
<i>Preglednica 7.22: Zaznane spremembe v visokem šolstvu v zadnjem desetletju.....</i>	205
<i>Preglednica 7.23: Odvisna spremenljivka čezmejno izobraževanje.....</i>	207
<i>Preglednica 7.24: Neodvisne spremenljivke sprememb v visokem šolstvu</i>	209
<i>Preglednica 7.25: Neodvisna spremenljivka viri</i>	209
<i>Preglednica 7.26: Odvisnost spremenljivke čezmejno izobraževanje z zaznanimi spremembami v visokem šolstvu (generirane)</i>	210
<i>Preglednica 7.27: Odvisnost spremenljivke čezmejno izobraževanje z zaznanimi spremembami v visokem šolstvu</i>	211
<i>Preglednica 7.28: Odvisnost spremenljivke čezmejno izobraževanje z viri (generirane)</i>	212
<i>Preglednica 7.29: Odvisnost spremenljivk čezmejno izobraževanje z viri</i>	212
<i>Preglednica 7.30: Hkratni vpliv spremenljivk zaznane spremembe in viri na izvajanje čezmejnega izobraževanja</i>	213
<i>Preglednica 7.31: Vpliv spremenljivk na izvajanje čezmejnega izobraževanja</i>	215
<i>Preglednica 7.32: Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih.....</i>	217
<i>Preglednica 7.33: Motivi za izvajanje mobilnosti programov</i>	218
<i>Preglednica 7.34: Motivi za izvajanje mobilnosti projektov in motiv ugled za izvajanje mobilnosti projektov..</i>	218
<i>Preglednica 7.35: Odvisnost zaznanih sprememb (generirane spremenljivke) in motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja</i>	219

<i>Preglednica 7.36: Odvisnost zaznanih sprememb in motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja</i>	220
<i>Preglednica 7.37: Odvisnost virov (generirana spremenljivka) in motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja.....</i>	221
<i>Preglednica 7.38: Odvisnost virov in motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja ..</i>	221
<i>Preglednica 7.39: Vpliv spremenljivk zaznane spremembe in viri na motive za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja.....</i>	222
<i>Preglednica 7.40: Generirani spremenljivki uvozno in izvozno usmerjen pristop.....</i>	223
<i>Preglednica 7.41: Odvisnost uvozno in izvozno usmerjenega pristopa in motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja</i>	224
<i>Preglednica 7.42: Spremenljivke motivi za izvajanje čezmejnega izobraževanja.....</i>	225
<i>Preglednica 7.43: Odvisnost uvozno in izvozno usmerjenega pristopa in motivov za izvajanje čezmejnega izobraževanja</i>	226
<i>Preglednica 7.44: Spremenljivke, ki vplivajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja.....</i>	228
<i>Preglednica 7.45: Izvajanje čezmejnega izobraževanja v Sloveniji</i>	231
<i>Preglednica 8.1: Prikaz analize intervjujev</i>	234

KAZALO SLIK

<i>Slika 1.1: Metodološki načrt</i>	31
<i>Slika 3.1: Opredelitev čezmejnega izobraževanja</i>	61
<i>Slika 3.2: Rast števila terciarnih študentov, vpisanih zunaj države državljanstva (v milijonih)</i>	68
<i>Slika 3.3: Število kampusov po petih največjih izvoznih državah</i>	82
<i>Slika 6.1: Število v Slovenijo prihajajočih Erasmus študentov po državi izvora, za obdobje 2008/2009–2011/2012</i>	159
<i>Slika 6.2: Število iz Slovenije odhajajočih Erasmus študentov po državah gostiteljicah, za obdobje 2008/2009–2011/2012</i>	160
<i>Slika 6.3: Število Erasmus mobilnosti učnega osebja, za obdobje 2008/2009–2011/2012</i>	164
<i>Slika 7.1: Motivi za izvajanje mobilnosti zaposlenih in študentov</i>	191
<i>Slika 7.2: Motivi za izvajanje mobilnosti programov</i>	195
<i>Slika 7.3: Motivi za izvajanje mobilnosti zavoda</i>	196
<i>Slika 7.4: Motivi za izvajanje mobilnosti projektov</i>	200
<i>Slika 7.5: Vzročni model (H1)</i>	206
<i>Slika 7.6: Vzročni model (H2)</i>	219

SEZNAM KRATIC

ACA – Academic Cooperation Association
AT – Avstrija
AU – Avstralija
BE – Belgija
BG – Bolgarija
BiH – Bosna in Hercegovina
CH – Švica
CY – Ciper
CZ – Republika Češka
DE – Nemčija
DK – Danska
EE – Estonija
ES – Španija
EU – Evropska unija
EU – Evropska unija
FI – Finska
FR – Francija
GATS – General Agreement of Trade in Services
GR – Grčija
HR – Hrvaška
HU – Madžarska
IE – Irska
IR – Iran
IS – Islandija
IT – Italija
JP – Japonska
LI – Lihtenštajn
LT – Litva
LU – Luksemburg
LV – Latvija
MIZS – Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
MT – Malta
MX – Mehika
MY – Malezija
NAKVIS – Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu
NL – Nizozemska
NO – Norveška
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
PL – Poljska
PT – Portugalska
RO – Romunija
RS – Srbija
SE – Švedska
SI – Slovenija
SK – Slovaška
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
SURS – Statistični urad Republike Slovenije
TH – Tajsko
TR – Turčija
UK – Združeno Kraljestvo
VTI – Visokošolsko transnacionalno izobraževanje
ZA – Južna Afrika

1 UVOD

Termin internacionalizacija izvira iz političnih in upravnih ved, na področju visokega šolstva pa se pojavi okoli leta 1980 (Knight 2005, 10). Postopoma postaja vse vidnejše tematsko področje visokega šolstva zlasti v razvitih industrijskih državah, velik trend pa doživi okoli leta 1990 (Kehm in Teichler 2007, 261). Raziskave s tega področja so črpane iz širokega spektra različnih disciplin, priljubljeni pa postajajo pristopi ter koncepti, kot so neo-institucionalizem, analiza politik, teorije omrežja in analiza diskurza (Kehm in Teichler 2007, 266). Kehm in Teichler (2007, 261–264) ugotavljata, da je mnogo raziskav o internacionalizaciji v veliki meri odvisnih od zunanjega financiranja, saj so večinoma namenjene oblikovalcem politik visokega šolstva, le nekaj raziskovalcev pa se s tem ukvarja kot s svojim področjem specializacije. »Internacionalizacijo v visokem šolstvu lahko označimo kot zelo normativno temo z močnimi političnimi tokovi« (Kehm in Teichler 2007, 262).

Internacionalizacija visokega šolstva se v svetu prične intenzivneje razvijati po obdobju hladne vojne. V državah pa njen razvoj spodbujajo raznoliki mehanizmi (tržni, nacionalni itd.), kakor tudi intenzivnost njenega delovanja. Čeprav je zaslediti različne poglede, kaj je vzrok tega razvoja, je neizpodbitno, da je internacionalizacija danes postala bistvena dejavnost visokošolskih institucij, visokošolskih sistemov in posledično tudi držav. Od kod izvira ta nenadna pomembnost, saj internacionalizacija v visokem šolstvu ni nov pojav, univerze so bile internacionalno usmerjene že v preteklosti (Enders 2004, 364; Beerkens in Derwende 2007, 61). Izvira iz motivov – kaj oziroma kakšne prednosti in koristi želimo z internacionalizacijo doseči. Namreč teorija o post-industrijski družbi¹, po kateri je znanje postalo glavni vir prihodka razvitih gospodarstev, je spodbudila prepričanje, da lahko države z vlaganjem v visoko šolstvo dosežejo mednarodno konkurenčnost (Scott 1998, 110). Pri tem so se razvile različne politike, ki se usmerjajo ali v izboljšanje konkurenčnosti nacionalnega visokošolskega sistema ali v visokošolske organizacije kot ključne akterje za uspešno delovanje nacionalnega gospodarstva kot celote (Luijten Lub in drugi 2005, 150).

Bistvene spremembe razvoja internacionalizacije v visokem šolstvu nastanejo od leta 1980 dalje, ki jih lahko obravnavamo v treh vidikih. Prvič, internacionalizacijo prično še zlasti v

¹ V literaturi za opis novih dinamik industrijske rasti in družbenih sprememb, ki so vidne v zadnjih desetletjih, zasledimo različne termine, kot so družba znanja, moderna družba, informacijska družba, post-industrijska družba itd.

določenih državah (npr. Avstralija, Velika Britanija, ZDA) usmerjati tržni mehanizmi in motivi, drugič, razvijati se prično različni strateški dokumenti za njen načrtni razvoj tako na nacionalnih kot tudi institucionalnih ravneh in tretjič, bolj intenzivno se prične razvijati določen čezmejni del internacionalizacije (de Wit 2002, 16–17). Slednje predstavlja trend v razvoju, saj pričnejo internacionalne dejavnosti potekati v smeri vse večjega izobraževanja preko državnih meja, kar je postalo eno glavnih vprašanj in vse bolj pomemben vidik visokošolskega šolstva, ki ga poimenujemo čezmejno izobraževanje (*angl. crossborder education*) (Knight 2008, 95). Njegovo signifikantno rast je zaznati zlasti od leta 1995 dalje, v raziskavi pa ga obravnavamo kot »pretok ljudi, programov, izvajalcev, znanja, idej, projektov, vrednot, kurikulumov in storitev preko državnih meja« (Knight 2008, 98; Knight 2011, 19) in kot podmnožico internacionalizacije (Knight 2008, 82).

Dejansko stanje čezmejnega izobraževanja na svetovnem trgu visokošolskega šolstva je danes nepregledno, namreč natančnejšo analizo dejanskih razmer onemogoča raznoliko zbiranje podatkov o izvozu in uvozu čezmejnega izobraževanja, raznoliko pojmovanje in definiranje posameznih oblik mobilnosti (npr. integriranih programov, dvojnih programov itd.) kot tudi raznolike nacionalne regulative (Knight, 2008). Kljub temu je opaziti trend v smeri vse večjega naraščanja čezmejnega izobraževanja. Pojavlja se vse več novih vrst ponudnikov (kot so javni, privatni, konzorciji, omrežja, izobraževalna središča), novih načinov izvajanja izobraževanja (kot je na primer virtualno, na daljavo, kombinirano itd.), novih programov (kot so na primer franšizni programi, skupni programi, dvojni programi, integrirani programi), kvalifikacij (kot so dvojne diplome, skupne diplome), izobraževalnih storitev (kot so tečaji, usposabljanja) itd. Omenjeno ne spreminja le naravo visokošolskega izobraževanja, temveč tudi naravo in obliko sodelovanja med visokošolskimi organizacijami, ki se za te namene vzpostavlja (Chapman in Sakamota 2011, 265–269). Na trend vplivajo različni dejavniki, vsekakor mednje sodijo razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije, zmanjševanje javnih sredstev javnega visokošolskega izobraževanja, spodbujanje visokošolskih organizacij za pridobivanje novih virov financiranja, naraščanje svetovnega povpraševanja po visokošolskem izobraževanju in nezmožnost javnih sistemov (zlasti zunaj Evrope) zadovoljiti povpraševanje po izobraževanju itd. (Van der Wende in Middlehurst 2004, 114).

Razširjeno ponudbo storitev čezmejnega izobraževanja leta 1998 zazna tudi sekretariat WTO (*angl. World Trade Organization*), ki je predlagal njeno ureditev znotraj okvira WTO kot poslovno storitev. Leta 1999 je bil predlog sprejet, s čimer je izobraževanje postalo vključeno

v pogajanja o novih storitvah z januarjem 2000 (Tilak 2011, 33). Z novim sporazumom o mednarodni trgovini GATS² (*angl. General Agreement of Trade in Services*) je visokošolsko izobraževanje postalo tržno blago oziroma storitev, s katero se mednarodno trguje, izobraževanje pa kategorizirano na enak način kot sektorji transport, komunikacije, zdravstvo in kultura (Knight 2011, 20–38). Kot pravi Altbach (2001) je komercializacija visokega šolstva spremenila odnos družbe do visokošolskega izobraževanja in spodbudila širjenje zasebnih visokošolskih institucij zlasti v profitnem/zasebnem sektorju. Visoko šolstvo je videti kot zasebno dobro, kjer je zagotavljanje znanja le še ena od mnogih poslovnih storitev.

Internacionalizacija visokega šolstva je sicer večinoma sprejeta zelo pozitivno z mnogimi pozitivnimi učinki za različne deležnike v visokem šolstvu. Vidimo jo kot fenomen z obsežnim naborom dejavnosti in z zelo pomembno gospodarsko vlogo (Luijten Lub 2005, 160–161), ki pospešuje delovanje posameznih organizacij kot tudi gospodarsko rast in družbeno blaginjo nacionalnih držav (Teichler 2009, 95). GATS pa je v javnosti sprožil mnogo polemik o negativnih učinkih pospešenega čezmejnega izobraževanja zlasti za »kupce visokošolskega izobraževanja«, ki se v kontekstu komercializacije in komodifikacije izobraževalnih programov na svetovnem trgu morebiti lahko soočajo s številnimi tujimi nepoštenimi ponudniki, nizko kakovostjo izobraževanja ter slabo kakovostjo izobraževalnih storitev, s problemom vrednotenja in prepoznavanja pridobljene tuje kvalifikacije itd. (Knight 2011, 39). Čezmejno izobraževanje pa lahko doprinese negativne učinke tudi na državni ravni, kot je na primer beg možganov, odpirajo se tudi vprašanja odvisnosti med državami od tujih visokošolskih organizacij in sistemov, vprašanja neokolonizacije in onemogočenega trajnostnega razvoja visokega šolstva (Knight 2012, 18).

Mnogi avtorji ugotavljajo (Jiang 2008; Frølich 2006; Frølich in Veiga 2006; Luijten Lub 2005; Van der Wende, 1997; Huang 2007; Altbach 2004; Sakamoto in Chapman 2011; Olcott 2009), da imajo v današnjem obdobju vse večji vpliv na internacionalizacijo in posledično na čezmejno izobraževanje visokega šolstva predvsem gospodarski motivi. Motivi poganjajo industrijo izvoza in uvoza izobraževanja, kjer se pri tem soočamo z bolj ali manj »uspešnimi« organizacijami, izobraževalnimi sistemi in državami. Pri tem pa je pomembno, da so motivi na organizacijski in državni ravni usklajeni. Kot pravi Knight (2005, 15) se prav v »teh turbulentnih časih nenehnih sprememb lahko pojavi razhajanje, nepovezanost in napetost v namenih, politikah in pričakovanih rezultatih oziroma dosežkih internacionalizacije«. Okolje

² GATS je svetovni sporazum, ki ga upravlja WTO za nadaljnjo liberalizacijo trgovine in storitev. GATS je sestavni del WTO, zatorej so države, ki so članice WTO, hkrati tudi članice GATS (Tilak 2011, 32).

visokega šolstva se spreminja, povečano čezmejno izobraževanje, ki še vedno raste in se diverzificira (Van der Wende in Middlehurst 2004; Knight 2008; Olcott 2009; Chapman in Sakamota 2011), pa lahko vidimo kot odziv na različne spremembe v okolju, ki prinašajo negotovost in vedno večjo odvisnost od virov. Ta vidik se nanaša tako na posamezne visokošolske organizacije, ki so izvajalke čezmejnega izobraževanja kot tudi na posamezne države, ki z regulativnimi politikami odločilno vplivajo na njegov razvoj na svojem območju kot tudi posledično na globalni ravni (Henard, Diamond in Roseveare 2012, 10). Z vidika uspešne regulacije je potrebno imeti pregled nad trenutnim stanjem, kar omogoča napoved trendov in strateško delovanje v prihodnosti.

Ugotavljamo, da se narava visokošolskega izobraževanja v svetu spreminja (Van der Wende in Middlehurst 2004, 131), vstopili smo v obdobje čezmejnega izobraževanja, ki je postalo ključni vidik internacionalizacije. V doktorski disertaciji raziskujemo internacionalizacijo visokega šolstva oziroma natančneje čezmejno izobraževanje v visokošolskih organizacijah v Sloveniji. Bistveno je vedeti, koliko in kako se visokošolske organizacije prilagajajo na omenjene spremembe in kako se v tem kontekstu spreminja obseg, dejavnosti, motiv in tudi pravila delovanja čezmejnega izobraževanja na državni ravni. Brez predhodno omenjenih informacij »je težko zgraditi temelje, na katerih se razvijajo strategije in regulativni okvirji« (Knight 2008, 81–82).

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Prve pobude za spodbujanje mobilnosti in sodelovanja v visokem šolstvu med »zaprtimi« nacionalnimi sistemi v evropskem prostoru lahko zasledimo že pri državah Evropske gospodarske skupnosti v sredini leta 1970 (Van der Wende 2009, 319). Kot pravi de Wit (2002, 15), so »konec hladne vojne, krepitev evropske integracije in globalizacija družbe pričeli proces strateškega razvoja internacionalne dimenzije visokega šolstva« (de Wit 2002, 15).

Na poti do visokošolskega »evropskega« sistema in pomena internacionalizacije, kot ga poznamo danes, pa je močno vplival in zaznamoval bolonjski proces ter različni dokumenti, nastali pred in po njegovem uradnem začetku, ki je nastala s skupno deklaracijo 29-tih evropskih ministrov za izobraževanje, junija 1999 zbranih v Bologni. Bolonjska deklaracija, katere temeljni namen je vzpostaviti evropsko visokošolsko izobraževanje, predstavlja osnovo

skupne poti in vzajemnega sodelovanja za odprt in konkurenčen visokošolski prostor (Zgaga 2004, 24). Cilji deklaracije stremijo k poenotenju prostora in posledično k čim večji mobilnosti, ki deluje tudi kot »katalizator za oblikovanje evropske identitete, potrebne za legitimacijo institucij in celotnega projekta evropske integracije« (King 2003 v Rachel in Waters 2011, 73). Bolonjski proces kot odgovor na izzive globalizacije s povečanjem privlačnosti evropskega visokošolskega sistema (Rachel in Waters 2011, 73) skozi spodbujanje ustvarjanja povezav, mrež, zavezništev in partnerstev za razvoj učnega načrta, raziskav in inovacij, je vplivnejši element (pre)oblikovanja internacionalizacije v evropskem prostoru (Teichler 2009, 105).

Izzivi, ki jih prinaša globalizacija in na znanju temelječe gospodarstvo, so bili prepoznani na »evropskih tleh« tudi v širšem političnem kontekstu, s strani držav EU, ki se z Lizbonsko strategijo leta 2000 usmerijo v nov strateški cilj »postati najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo« (COM 2003, 2). Kot pravi Van der Wende (2009, 320) »kmalu po tem, se je izobraževanje opredelilo kot eno od ključnih področij pri doseganju tega cilja« oziroma odpre se diskurz o družbi znanja (Valimaa in Hoffman 2008, 275) in pri njenem ustvarjanju univerzam podeli pomembno vlogo. Znanje, njegova produkcija in prenos je prepoznano kot gonilo gospodarskega in družbenega napredka, univerze pa kot »ključ« do družbe znanja in na znanju temelječega gospodarstva (COM 2003, 58). »Usmerjene so v doseganje skupnega dobrega: konkurenčnost naroda in družbe v globalnem svetu« (Nokkala 2006, 177). Nekoč glavne institucije, zadolžene za raziskovanje in izobraževanje, so danes poleg dveh tradicionalnih vlog pridobile še tretjo dimenzijo – spodbujanje družbenega in gospodarskega razvoja (Valimaa in Hoffman 2008, 271). Internacionalizacijo lahko v tem kontekstu opredelimo kot sredstvo visokošolskih organizacij za (so)ustvarjanje družbe znanja in na znanju temelječega gospodarstva, saj so le-te »sestavni del stalnega pretoka ljudi, znanja, informacij, tehnologij, proizvodov in finančnega kapitala« (Marginson 2006 v Valimaa in Hoffman 2008, 266).

Z bolonjskim procesom se uresničujejo in dopolnjujejo tudi cilji Lizbonske strategije, ali kot pravi Van der Wende (2009, 320) »čeprav sta se dokumenta pojavila na zelo različne načine in imata nekatere različne vzorce ter izvor lastništva, se zdi, da se počasi stekata v en poglobitni skupni pristop«. Oba sta prispevala k pospeševanju internacionalizacije, vendar v kontekstu doseganja različnih ciljev. Vlogo internacionalizacije v bolonjskem procesu vidimo

zlasti v ustvarjanju skupnega evropskega prostora in njegovi harmonizaciji oziroma govorimo o tako imenovani notranji internacionalizaciji, ki predstavlja pomembnejšo komponento za »razvijanje skupnih vrednot in krepitev skupne evropske kulture, novih oblik sodelovanja, oblikovanja in izvajanja programov ter tudi pridobivanja različnih virov financiranja« (Štrbac 2011, 57). Za doseganje ciljev strategije pri ustvarjanju konkurenčne družbe znanja pa je usmerjena navzven v druge države oziroma govorimo o zunanji internacionalizaciji (Zgaga 2004).

Internationalizacija v Evropi predstavlja proces, ki izrazito poteka »od zgoraj navzdol«. Visokošolske organizacije se večinoma prično internacionalizirati preko in zaradi spodbud (zlasti finančnih) na nadnacionalni in nacionalni ravni. Ob tem se postopoma razvija tudi »tržni vidik oziroma tržne spodbude«. Namreč internacionalizacija kot temeljni dejavnik konkurenčnosti, kakovosti, pridobivanja finančnih virov itd. ustvarja tudi vse večjo konkurenco med visokošolskimi institucijami, kar deluje kot zunanji pritisk, ki spodbuja nadaljnjo internacionalizacijo (COM 2003, 6). Kot pravi Enders (2004, 365), »trenutne trende vidimo kot del procesa, kjer se nacionalni sistemi visokošolskega izobraževanja spopadajo z novimi silami internacionalizacije, univerze pa kot objekte in subjekte v procesu – internacionalizacija vpliva nanje in hkrati univerze vplivajo nanjo«. Postopoma se tudi v evropskem prostoru pričnejo razvijati novi trendi v smeri, da vse več institucij razvija strategije za internacionalizacijo, ki so manj odvisne od javnih financ in omogočajo pridobivanje dodatnih finančnih virov (de Wit 2002, 42).

de Wit (2011, 39) tako pravi, da je »v zadnjih 25-ih letih internacionalizacija visokega šolstva v Evropi postala osrednja tematika na dnevnem redu«. Z njenim preučevanjem se ukvarjajo mnogi avtorji, kot so: Ulrich Teichler, Jane Knight, Philip Albach, Peter Maassen, Hans de Wit, Marijk Van der Wende, Peter Scott, Kehm Barbara, Simon Marginson itd. in je področje, ki zlasti izhaja iz raziskovalnega področja visokega šolstva, ki v Evropi prične pridobivati več znanstvene pozornosti okoli leta 1970 (Brennan in Teichler 2008, 261). Raziskovanje o visokem šolstvu in tudi internacionalizacije izhaja iz širokega spektra različnih znanstvenih disciplin v družboslovju (Brennan in Teichler 2008, 259–261), zato je zanj »značilno povečanje teoretskih in metodoloških študij brez prevladujoče discipline, koncepta in metodologije« (Kehm in Teichler 2007, 260).

Raziskovanje internacionalizacije se v tem obdobju predvsem nanaša na vprašanje mobilnosti študentov in akademskega osebja, internacionalizacijo kurikula, učenja in raziskovanja,

institucionalnih strategij in internacionalne razsežnosti visokošolskega izobraževanja (Kehm in Teichler 2007, 264). de Wit (2011, 102) ugotavlja, da »na področju še vedno prevladujejo predvsem angleško govoreči raziskovalci ter publikacije in viri iz Evrope in Severne Amerike. Prav zanimivo bo videti, ali se bo omenjeno spremenilo v prihodnjih letih, zaradi vse večjega pomena Azije in razvijajočih se gospodarstev na Bližnjem vzhodu, v Afriki in Latinski Ameriki in njihovih visokošolskih sektorjev«.

Mnogo manj se avtorji ukvarjajo z vprašanji: o učinkih internacionalizacije na mikro raven (organizacijsko raven), učinkih na dejanske prakse čezmejnega izobraževanja, sodelovanja, povezovanja in mreženja. Pospešeno čezmejno izobraževanje v zadnjih desetletjih je pritegnilo pozornost nekaterih avtorjev (kot so Knight, Altach, Teichler, Jason E. Lane and Kevin Kinser; Vincent-Lancrin itd.), saj vpliva na naravo, obliko in delovanje visokošolskega šolstva kot tudi na naravo sodelovanja med organizacijami, visokošolskimi sistemi in državami (Knight 2007, 134; Knight, 2008; Knight, 2011; Chapman in Sakamota 2011, 265–269). Vse večja konkurenca na področju visokega šolstva, komercializacija in čezmejno izvajanje so pričeli izpodbijati vrednostno konotacijo internacionalizacije, ki je tradicionalno vezana na sodelovanje, izmenjave in partnerstva (de Wit 2011, 39). Diskurzivna so tako postala tudi vprašanja o motivih, posledicah in nadzoru čezmejnega izobraževanja. Motivi organizacij za izvajanje posameznih oblik izobraževanja so mnogi in različni, vendar kot ugotavljajo avtorji (Altbach 2004; Sakamoto in Chapman 2011; Olcott 2009), je postalo čezmejno izobraževanje zlasti gospodarsko motivirano in tudi donosen posel tako za posamezne organizacije, ki čezmejno izobraževanje izvajajo kot tudi za posamezne nacionalne države, ki skokovito izvažajo izobraževanje. Intenzivnost razvoja čezmejnega izobraževanja pa se napoveduje tudi v prihodnje (Olcott 2008; Teichler 2009, 104).

Čezmejno izobraževanje je del področja internacionalizacije visokega šolstva, ki tako v teoretičnem in empiričnem smislu v svetu in tudi v Evropi ni dovolj raziskano. V teoretičnem smislu je raziskovanje čezmejnega izobraževanja zelo fragmentirano in raziskovano v kontekstu raznolike terminologije in opredelitev³, ki se pričnejo postopoma uporabljati za opis razvoja čezmejnih dejavnosti internacionalizacije. Večinoma je v tem obdobju zaslediti raziskave v kontekstu študij o internacionalizaciji visokega šolstva, ki zajemajo njegove posamezne oblike (in raziskovano kot konceptualna celota). Empirične raziskave, ki bi

³ Za definiranje pojavnih oblik internacionalizacije, ki potujejo preko nacionalnih meja, se uporablja raznovrstna terminologija, ki tudi opredeljuje raznolike oblike, kot na primer; transnacionalno, brezmejno, virtualno itd. (glej Poglavlje 3.3.3).

čezmejno izobraževanje raziskovala glede na raziskovalni koncept, kot ga obravnavamo v pričujoči disertaciji, tj. mobilnost ljudi, programov, izvajalcev in projektov (Knight 2011, 23), nismo zasledili.

Ugotavljamo, da postaja čezmejno izobraževanje vse bolj pomembna tematika v EU, ki potrebuje vse več raziskovalne pozornosti, na to zlasti kažejo naslednji podatki. Skrb za njegovo kakovost je prvič izražena v Berlinskem komunikeju pod terminom transnacionalno izobraževanje (Berlinski komunike 2003, 6), katerega definicijo že leta 2001 razvijeta Svet Evrope in Unesco. V letu 2001 je narejena tudi prva⁴ študija o transnacionalnem izobraževanju (*angl. Transnational education project report and recommendations*), katere rezultat je poročilo o prepoznavanju oblik in regulaciji, izpopolnitvi tipologije in trenutnem stanju na področju transnacionalnega izobraževanja v Evropi (Adams 2001, 4).

V letu 2008 je objavljena raziskava o transnacionalnem izobraževanju v evropskem kontekstu (*angl. Transnational education in the European context*) Evropske komisije, ki jo je izvedla ACA (*angl. Academic Cooperation Association*) (ACA 2008, 2). V letu 2013 je objavljena raziskava Evropske komisije⁵ z naslovom Uresničevanje izobraževanja preko meja v Evropski uniji (*angl. Delivering Education across Borders in the European Union*). V študiji je zajeto izvajanje franšiznih pogodb, potrjevanja (*angl. validation agreement*) in podružničnih kampusov v 27 državah članicah EU (Brandenburg in drugi 2013, 7). Opazimo, da so opravljene raziskave financirane strani Evropske komisije in tudi izkazujejo pomembnost trenutnega dogajanja na tem področju in tudi nadaljnjega raziskovanja.

V doktorski disertaciji raziskujemo internacionalizacijo visokega šolstva: čezmejno izobraževanje v visokošolskih organizacijah v Sloveniji. Trenutna dogajanja in trendi nakazujejo potrebo po oblikovanju novih interpretacij čezmejnega izobraževanja, teoretičnih konceptov in empiričnih raziskav, kar lahko prispeva h krepitvi raziskovalnega področja internacionalizacije visokega šolstva.

Leta 2007 v kvantitativni raziskavi o stopinji internacionalizacije visokega šolstva v Sloveniji in v Evropi Braček (2007, 69) ugotavlja, da fakultete v Sloveniji na tem področju zaostajajo za fakultetami v Evropi, ter da je internacionalizacija bistvena za konkurenčnost slovenskega

⁴ Prva raziskava glede na pregled raziskav in literature, ki nam je bila dostopna. Naročnika študije sta Zveza Rektorskih konferenc Evropske unije (*angl. European Union Rectors' Conferences*) in Evropska komisija (Adams 2001).

⁵ Avtorji študije so: Uwe Brandenburg, Andrew McCoshan, Lukas Bischof, Anne Kreft, Ulrike Storost, Hannah Leichsenring, Frederic Neuss, Britta Morzick, Sabine Noe.

visokošolskega prostora. V študiji tudi ugotovi, da je pglavitni razlog za izvajanje procesa internacionalizacije slovenskih fakultet, ki so sodelovale v raziskavi, kakovost visokošolskega izobraževanja in ne mednarodni sloves in povečanje ugleda, ki je pglaviten razlog fakultet v Evropi (Braček 2007, 91).

Pomembnost mednarodne mobilnosti študentov in pedagoškega osebja v terciarnem izobraževanju v Sloveniji in pozitivne učinke, ki jih ima nanj, je leta 2008 v analizi ugotovila avtorica Čelebič (2008). Ugotavlja, da je obseg mednarodne mobilnosti študentov in pedagoškega osebja v Sloveniji še razmeroma skromen, poda pa tudi predloge za njuno pospeševanje, kot so dvig kakovosti in prepoznavnost študija v Sloveniji, vezanje javnih sredstev na doseganje in izvajanje mednarodne mobilnosti in povečanje števila štipendij za tuje državljane.

Pomembnost nadaljnega raziskovanja izpostavljajo tudi težave, ki jih je identificirala večina ekspertov⁶ v razpravi o razvoju visokega šolstva. Splošno mnenje je, da je internacionalizacija področje, ki mu je potrebno nameniti posebno pozornost, da trenutno stanje internacionalizacije ni na želeni ravni, ter da je za visoko šolstvo pomembno mednarodno sodelovanje (MVZT 2010).

Internationalizacija v Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020⁷ predstavlja enega izmed temeljnih dejavnikov za razvoj visokošolskega prostora (ReNPVŠ, 2011). Vpliv, ki ga ima internacionalizacija na njegovo delovanje v Sloveniji, je nakazala Braček Laić (2011, 303), ki v doktorski disertaciji ugotavlja pozitiven vpliv internacionalizacije visokega šolstva, tako na kakovost institucij kot tudi na razvoj človeških virov. Vse večje zavedanje o pomembnosti internacionalizacije in njenih čezmejnih dimenzijah je mogoče zaslediti na različnih strokovnih dogodkih, kot sta Nacionalna posveta o internacionalizaciji visokega šolstva na Brdu pri Kranju v letu 2011 in 2013 o izzivih visokega šolstva v aktualnih družbenih in ekonomskih razmerah⁸. Na podlagi posveta iz leta 2011 je nastal tudi zbornik »Poti internacionalizacije; politike, trendi in strategije v visokem

⁶ Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo je januarja 2010 na spletni strani (MVZT) objavilo Razmisleke ekspertov o razvoju slovenskega visokošolskega prostora za namen predloga Nacionalnega programa visokega šolstva 2011–2020 in Raziskovalne inovacijske strategije 2011–2020.

⁷ Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 in Raziskovalno in inovacijska strategija Slovenije 2011–2020 sta bili sprejeti v državnem zboru 24. maja 2011.

⁸ Nacionalni posvet o internacionalizaciji visokega šolstva je potekal dne 2. 2. 2011, drugi je potekal dne 11. 9. 2013 pod naslovom Izzivi visokega šolstva v aktualnih družbenih in ekonomskih razmerah.

šolstvu v Evropi in Sloveniji« (Miklavič 2011), ki strokovni in širši javnosti predstavlja poglede na razvoj visokega šolstva in internacionalizacije.

Nacionalno poročilo za Slovenijo iz leta 2011, študija Evropske komisije se navezuje na izpolnjevanje obveznosti evropske direktive o storitvah (Direktiva 2006/123/ES), ki pa zajema tudi dela s področja storitev čezmejnega izobraževanja. Glavne ugotovitve so, da čezmejno zagotavljanje storitev na področju izobraževanja sicer ni prepovedano, je pa včasih onemogočeno, ker ustanovitev zahteva točno določeno pravno obliko in zaradi narave izobraževalnega procesa in obveznosti, ki jih morajo ponudniki sprejeti za zagotovitev njihove akreditacije (Milieu Ltd 2011, 21).

Leta 2012 je bila objavljena študija avtorjev Vincent-Lancrin in Pfothenauer (2012) pod imenom »Smernice za kakovost čezmejnega izobraževanja v visokem šolstvu, kje smo?« Namen študije je bilo tako preverjati, kako različni deležniki (vlada, institucije terciarnega izobraževanja, nacionalne agencije za akreditacijo in študentske organizacije) delujejo v skladu s priporočili OECD/Unesco smernic za kakovost čezmejnega izobraževanja v visokem šolstvu (Vincent-Lancrin in Pfothenauer 2012). Slovenija je po skladnosti s predpostavljenimi smernicami pod povprečjem obravnavanih OECD-držav.

V letu 2013 nastane delo »Visoko šolstvo na Zahodnem Balkanu: Reforme, razvoj, trendi« (Zgaga in drugi 2013), ki je imelo za cilj raziskati, kako internacionalizacija učinkuje na sodobne, post-elitistične visokošolske sisteme v Evropi. Avtorji ugotavljajo, da je večina dejavnosti internacionalizacije v regiji⁹ opravljenih s finančno podporo različnih mednarodnih organizacij, zlasti v okviru programov EU. Izraz internacionalizacija se pogosto uporablja vzporedno s termini harmonizacija in tudi modernizacija visokega šolstva (Zgaga in drugi 2013, 61). Avtorji ugotavljajo, da najpomembnejši dejavniki mednarodnega sodelovanja v regiji ostajajo posamezni akademiki. Skozi te pobude akademikov, ki so spodbujene »od spodaj navzgor« se razvijajo kratkoročne mobilnosti, sodelovanje na področju raziskav, razvoja skupnih študijskih programov in druge dejavnosti (Zgaga in drugi 2013, 63).

Istega leta nastane tudi delo »Globalizacijski izziv za evropsko visoko šolstvo« (*angl. The Globalization Challenge for European Higher Education*), ki obravnava različne vidike izzivov, procesov internacionalizacije in globalizacije v evropskem visokem šolstvu (Zgaga, Teichler, Ulrich in Brennan 2013). Obe publikaciji sta eni izmed publikacij projekta

⁹ Regija Zahodni Balkan zajema osem držav, ki so bile vključene v študiji: Albanija, Bosna in Hercegovina, Hrvaška, Kosovo, Makedonija, Črna gora, Srbija in Slovenija (Zgaga in drugi 2013, 8).

»Diferenciacija, enakost, produktivnost: socialne in ekonomske konsekvence razširjenih in diferenciranih visokošolskih sistemov z vidikov internacionalizacije«, ki je potekal v obdobju 2010–2012¹⁰.

Iz vidika mobilnosti kot temeljne oblike čezmejnega izobraževanja je zlasti pomembna v decembru 2013 izdana študija »Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji« avtorjev Klemenčič in Flander (2013), ki na splošno kažejo na to, da je Erasmus program pripomogel h krepitvi določenih vidikov internacionalizacije v Sloveniji, kot so: spodbujanje mobilnosti študentov, širjenje mrež partnerskih institucij in krepitev strokovnih služb v podporo mednarodnemu sodelovanju (Klemenčič in Flander 2013, 144).

Kot enota proučevanja je Slovenija zajeta tudi v letu 2013 objavljeni raziskavi Evropske komisije, ki jo opravijo avtorji Brandenburg in drugi¹¹, z naslovom »Uresničevanje izobraževanja preko meja v Evropski uniji« (*angl. Delivering Education across Borders in the European Union*). V študiji je zajeto izvajanje franšiznih pogodb, potrjevanja (*angl. validation agreement*) in podružničnih kampusov v 27 državah članicah EU (Brandenburg in drugi 2013, 7). Raziskava je identificirala 253 aktivnosti, v 24 državah članicah EU. Estonija, Portugalska in Sloveniji so države brez franšiznega izvajanja študijskih programov in brez tujih podružničnih kampusov (Brandenburg in drugi 2013, 32).

Decembra 2013 NAKVIS objavi poročilo »Kakovost v slovenskem visokošolskem in višješolskem prostoru v letih od 2010 do 2013«, v katerem med drugim ugotavlja, da:

Stopnja internacionalizacije študija je na nekaterih univerzah precej nizka ... Kljub temu se univerze dobro zavedajo globalnosti in naraščajoče konkurenčnosti v visokošolskem prostoru, zato je načrtovanje internacionalizacije neizogiben del univerzitetnih strategij (NAKVIS 2013, 12).

Eno najpogostejših priporočil skupin strokovnjakov se nanaša na strateško usmerjanje zavodov k večji internacionalizaciji študijskih programov (skupni študijski programi), pedagoške, znanstvene, raziskovalne, strokovne oziroma umetniške dejavnosti. Zavodi bi morali okrepiti sistem mobilnosti študentov, visokošolskih učiteljev in drugih zaposlenih (NAKVIS 2013, 33).

¹⁰ Vodja projekta Pavel Zgaga, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

¹¹ Ostali soavtorji raziskave: Andrew McCoshan, Lukas Bischof, Anne Kreft, Ulrike Storost, Hannah Leichsenring, Frederic Neuss, Britta Morzick, Sabine Noe.

Po preliminarnem pregledu raziskav ugotovimo, da je čezmejno izobraževanje v slovenskem visokošolskem prostoru večinoma raziskano v kontekstu internacionalizacije in evropskega visokošolskega prostora. Študije kažejo in implicirajo zavedanje, da se morajo visokošolski zavodi v Sloveniji bolj internacionalizirati, ne podajo pa vpogleda v stanje čezmejnega izobraževanja, kaj vpliva na njegovo izvajanje in razvoj ter vpogled v morebitne trende.

Temeljni namen pričujoče doktorske disertacije je prispevati k raziskovanju področja internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja v teoretičnem kot empiričnem smislu, ter tudi k znanosti o upravljanju in razvoju organizacij. Pri tem imamo za cilj uporabiti konceptualni okvir za proučevanje čezmejnega izobraževanja (Knight 2011, 23) in ovrednotiti predpostavke, v okviru katerih predpostavljamo, da na razvoj čezmejnega izobraževanja vplivajo spremembe v visokem šolstvu ter viri, ki jih visokošolske organizacije potrebujejo. Za proučevanje tega fenomena se opremo na institucionalno teorijo (*angl. Institutional theory*) in teorijo odvisnosti od virov (*angl. Resource dependence theory*). Teorije organizacij se za proučevanje visokošolskih organizacij pričnejo uporabljati v drugi polovici dvajsetega stoletja (Peterson 2007, 176) in imajo velik potencial, da prispevajo k našemu novemu znanju s področja visokošolskih organizacij (Bastedo 2012, 14; Scott 2013, 15).

Naslednji cilj je podati ugotovitve o stanju v Sloveniji na področju čezmejnega izobraževanja, kakšni so motivi zanj ter kako so slednji usklajeni na institucionalni in nacionalni ravni. Upamo, da bodo izsledki doktorske disertacije tako strokovni kot tudi znanstveni javnosti nudili pomoč pri delovanju na področju internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja.

1.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE

V raziskavi si na področju čezmejnega izobraževanja v Sloveniji določimo, da bomo raziskali naslednja raziskovalna vprašanja. Prvo raziskovalno vprašanje (RV_1) se glasi: *Kakšen je razvoj čezmejnega izobraževanja in kako se spreminja čezmejno izobraževanje v slovenskem visokem šolstvu?* Drugo raziskovalno vprašanje (RV_2) se glasi: *Kako spreminjajoče okolje visokega šolstva vpliva na obseg dejavnosti in motive čezmejnega izobraževanja kot posledica (uravnavanja) odvisnosti od (redkih) virov visokošolskih organizacij?* Raziskovalno vprašanje nadalje razčlenimo na dve glavni hipotezi:

Glavna hipoteza (H1): Izvajanje čezmejnega izobraževanja je odvisno od zaznanih sprememb v okolju visokega šolstva in od virov, ki jih želijo visokošolski zavodi pridobiti.

Glavna hipoteza (H2): Na motive za izvajanje čezmejnega izobraževanja vplivajo viri in zaznane spremembe visokošolskih zavodov.

Tretje raziskovalno vprašanje (RV_3), ki ga bomo proučevali v disertaciji se glasi: *Kako so motivi čezmejnega izobraževanja visokošolskih zavodov usklajeni z nacionalno politiko čezmejnega izobraževanja?*

1.3 STRUKTURA, METODOLOGIJA IN OMEJITVE

V prvih delih doktorske disertacije uporabimo zlasti analizo primarnega in sekundarnega gradiva ter drugih relevantnih virov. V drugem poglavju predstavimo teoretični okvir dveh temeljnih uporabljenih organizacijskih teorij, in sicer institucionalne teorije in teorije odvisnosti od virov. V tem delu podamo temeljne značilnosti teorij in tudi razloge njune uporabe v naši raziskavi.

Nadaljujemo s tretjim poglavjem disertacije z naslovom internacionalizacija in čezmejno izobraževanje, kjer najprej opredelimo internacionalizacijo, njene raznolike vidike in razsežnosti delovanja, kar je predvsem pomembno za razumevanje razvoja čezmejnega izobraževanja. Predstavimo internacionalizacijo v odnosu do njej sorodnih konceptov (globalizacija in evropeizacija) in tudi v razmerju do čezmejnega izobraževanja. Definiramo čezmejno izobraževanje ter predstavimo obravnavani konceptualni okvir, njegove pojavne oblike in predvidene trende. Opredelimo ga tudi v razmerju do sorodnih pojmov. Nadaljujemo s predstavitvijo dveh temeljnih načinov razumevanja internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja, in sicer kot sodelovanje ali tekmovanje. Ob tem predstavimo mednarodni sporazum o trgovanju z (izobraževalnimi) storitvami GATS in kritike trgovalnega pristopa. Zaključimo s prikazom raznolikih motivov in možnimi strategijami njegovega izvajanja ter možnimi ureditvami na nacionalni ravni.

V četrtem poglavju podamo pregled razvoja internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja v Evropi vse od tako imenovanega predbolonjskega obdobja do razumevanja v luči uresničevanja ciljev Lizbonske strategije. Zaključimo s pravnimi predpisi čezmejnega

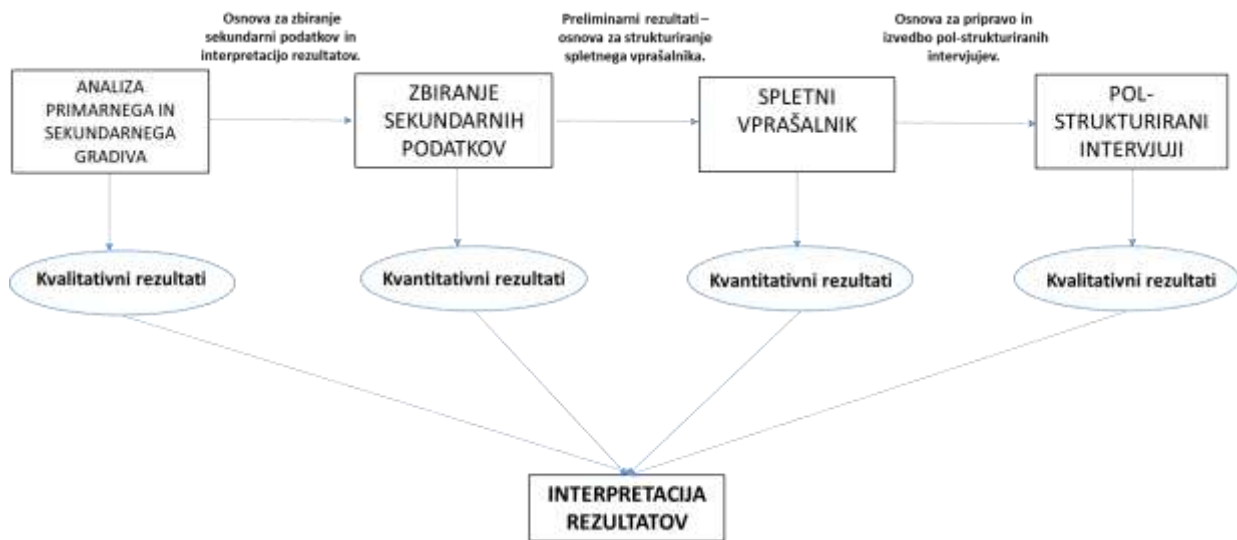
izobraževanja, pomembnimi za posamezne države članice EU. Sledi peto poglavje, kjer podamo še pregled razvoja zakonodaje ter pravni okvir izvajanja čezmejnega izobraževanja v Sloveniji.

V šestem zberemo in analiziramo sekundarne podatke o čezmejnem izobraževanju v Sloveniji. Z deskriptivno analizo podatkov o mobilnosti študentov in profesorjev, mobilnosti programov in zavodov ter mobilnosti projektov podamo pregled nad njegovim izvajanjem v visokem šolstvu. Slednje ugotovitve so nam služile tudi kot podlaga za pripravo spletnega vprašalnika o čezmejnem izobraževanju v Sloveniji, ki smo ga posredovali vsem visokošolskim zavodom. Na koncu poglavja sledijo podane ugotovitve o izvajanju čezmejnega izobraževanja v Sloveniji. V sedmem poglavju sledi opis pridobivanja in analize primarnih kvantitativnih podatkov. Opišemo potek izvedbe vprašalnika, opravimo natančnejšo analizo vzorca raziskave, predstavimo rezultate statističnih analiz ter testiramo hipoteze. Podatke analiziramo s programskim paketom SPSS 20.00, poglavje pa zaključimo s povzetkom temeljnih ugotovitev.

Osmo poglavje predstavlja predstavitev opravljene kvalitativne analize polstrukturiranih intervjujev za namen pojasnitve rezultatov kvantitativnega dela raziskave (Hlebec in Mrzel 2012, 246). Izvedli smo tri polstrukturirane intervjuje, katerih osnova vprašanj je bila opredeljena na podlagi rezultatov spletnega vprašalnika. V zadnjih poglavjih doktorske disertacije, v zaključku in sklepu podamo temeljne ugotovitve doktorske disertacije in priporočila za nadaljnje raziskovanje.

Omejitve doktorske disertacije vidimo zlasti v treh izpostavljenih vidikih, in sicer terminoloških, konceptualnih in metodoloških izzivih. Terminološki izzivi so povezani zlasti s tem, da je znanstvene in strokovne literature, ki bi se specifično ukvarjala s čezmejnem izobraževanjem, malo, še manj pa je literature v slovenskem jeziku. Problem smo tako imeli pri poimenovanju določenih izrazov, kot so na primer integrirani programi (*angl. twinning programs*), katerih slovenska raba še ni utrjena. Konceptualni izzivi se zlasti nanašajo na definiranje posameznih oblik čezmejnega izobraževanja, ki so v strokovni in znanstveni literaturi mnogokrat nejasno in ali zelo raznoliko opredeljene, kot so na primer oblike validacijski sporazumi, strukturni sporazumi, integrirani programi, virtualne univerze.

Slika 1.1: Metodološki načrt



Metodološki izzivi se pri zbiranju sekundarnih podatkov nanašajo na omejenost z njihovo dostopnostjo in preverljivostjo. Tako nismo mogli pridobiti vseh želenih podatkov, kot na primer število mednarodnih projektov visokošolskih zavodov v Sloveniji. Ravno tako določenih izstopajočih sekundarnih podatkov ni bilo mogoče preveriti, kot so podatki o tujih študentih kot odstotek študentske populacije v državi gostiteljici iz baze Eurostat.

Pri snovanju in izvedbi spletnega vprašalnika kot omejitev navedemo morebitno preveliko zahtevo po podatkih o značilnostih visokošolskih zavodov (leto ustanovitve zavoda, število študentov, število zaposlenih itd.), kar lahko sklepamo: a) iz podatkov, da je vprašalnik prekinilo na njegovi prvi tretjini izpolnjevanja 15 respondentov in b) iz izjav kot je »*Vaš vprašalnik preveč posega v poslovne tajnosti*«. Slednje se navezuje na naslednjo omejitev raziskave, majhen vzorec ($N = 41$). V skladu s tem smo neodvisno spremenljivko (čezmejno izobraževanje) konstruirali na način, da smo merili vse oblike čezmejnega izobraževanja, ki skupaj predstavlja 21 različnih oblik mobilnosti in maksimum indeksa čezmejnega izobraževanja, ki ga je lahko dosegel posamezni respondent. Omenjene omejitve lahko vplivajo na nezanesljivost pri sklepanju ugotovitev na populacijo in posledično na interpretacijo ugotovitev. Kot metodološke pa velja izpostaviti tudi omejitve, povezane s pridobivanjem in analizo kvalitativnih podatkov. Pri tem namreč ne moremo zanemariti subjektivne vpletenosti raziskovalca na proučevano situacijo (Vogrinc 2008, 49).

1.4 IZVIRNI PRISPEVEK K RAZVOJU ZNANOSTI

Izvirni prispevek disertacije k področju internacionalizacije visokega šolstva in k znanosti o upravljanju in razvoju organizacij in tudi širše v družboslovju vidimo predvsem v naslednjih vidikih. V drugi polovici dvajsetega stoletja še posebej pa v zadnjih štirih desetletjih so se za proučevanje visokošolskih organizacij pričeli uporabljati različni organizacijski pristopi (Peterson 2007, 176), s katerimi lahko poskušamo razložiti tudi različne dinamike sprememb, ki jih izražajo tradicionalne in nove oblike internacionalizacije. V doktorski disertaciji se za razlago omenjenega fenomena opremo na institucionalno teorijo in teorijo odvisnosti od virov, prispevek pa vidimo predvsem v ovrednotenju njune razlagalne moči pri preučevanju internacionalizacije oziroma konkretno njenega dela, tj. čezmejno izobraževanje. Tako v državah EU kot tudi v Sloveniji je visoko šolstvo večinoma javno in kot tako tudi pod neposrednim regulatornim in finančnim nadzorom države. Pri tem vidimo uporabnost institucionalne teorije zlasti v njeni pojasnjevalni moči vpliva regulativnih predpisov na razvoj čezmejnega izobraževanja v državi. Teorija odvisnosti od virov pa nam omogoča razumeti pomembnost virov za posamezne visokošolske institucije in njihov vpliv na izvajanje čezmejnega izobraževanja na mednarodnem konkurenčnem trgu visokega šolstva.

Čezmejno izobraževanje kot področje raziskovanja v okviru internacionalizacije teoretično kot tudi empirično je razmeroma malo raziskano področje. Trenutna dogajanja in trendi nakazujejo potrebo po oblikovanju novih interpretacij čezmejnega izobraževanja, teoretičnih konceptov in empiričnih raziskav. Organizacijsko okolje se je namreč spremenilo, visokošolske organizacije pa se danes ukvarjajo z vrsto novih tipov izobraževanj, ponudnikov, zavezništev itd. (Peterson 2007, 176; Scott 2013, 15). Prav tako literature, ki bi obravnavala vpliv virov in zaznanega okolja na izvajanje čezmejnega izobraževanja in na motive njegovega izvajanja, nismo zasledili. Menimo, da izsledki disertacije lahko teoretično kot empirično prispevajo k raziskovalnemu področju internacionalizacije visokega šolstva in specifično čezmejnega izobraževanja. V Sloveniji do zdaj študije, ki bi celovito proučevala mobilnost ljudi, programov, zavodov in projektov, nismo zasledili. Menimo, da je disertacija zlasti pomembna iz vidika pregleda stanja, namena razvoja in vplivov na izvajanje čezmejnega izobraževanja. Slednji namen utemeljujemo, saj je »brez trdnih informacij o obsegu, tipu, destinaciji, vplivu in trendih v zvezi z izobraževanjem čez meja težko zgraditi temelje, na katerih se razvijajo strategije in regulativni okvirji na organizacijski, nacionalni, regionalni in mednarodni ravni« (Knight 2008, 81–82).

2 VISOKOŠOLSKE ORGANIZACIJE IN TEORIJA ORGANIZACIJ

Raziskave o organizacijskih okoljih¹² so pričele pridobivati več pozornosti raziskovalcev okoli leta 1960 ob številnih študijah, ki so proučevale vpliv okoljskih dejavnikov na organizacijsko uspešnost, strukturo in izide. Med družboslovci obstaja splošno soglasje, da morajo organizacije imeti interakcijo z okoljem, da bi dosegle svoje temeljne cilje. Odvisne so od okolja, v katerem delujejo, zlasti od tako imenovanih kritičnih virov, kot so surovine, osebje in denarna sredstva (Gornitzka in Maassen 2000, 85). Na okolje pa se lahko tudi strateško in kreativno odzivajo ter delujejo kot aktivni udeleženci in ne kot pasivne figure (Scott 2008, 178).

V drugi polovici dvajsetega stoletja še bolj intenzivno pa v zadnjih štirih desetletjih se za proučevanje visokošolskih organizacij pričnejo uporabljati različni organizacijski pristopi (Peterson 2007, 176). Kot pravi Bastedo (2012, 3), pa imata teorija organizacij in visokošolsko izobraževanje že dolgo zgodovino, saj je »sodobna teorija organizacij zgrajena na študijah visokošolskih organizacij« (Bastedo 2012, 3). Teorija odvisnosti od virov je na primer plod študij moči in proračunskega procesa na Univerzi v Illinonis. Stara institucionalna teorija je bila zgrajena na študiji o izobraževanju odraslih in visokih šolah, nova institucionalna teorija pa je plod študij visokih, srednjih in osnovnih šol (Bastedo 2012, 3). Teorije organizacij imajo velik potencial, da prispevajo k našemu novemu znanju s področja visokošolskih organizacij. Odprti ostajajo zlasti izzivi za raziskovalce, povezani z vprašanji, kako se študenti učijo v učilnicah, študentske subkulture, kako so se organizacije prilagajale različnim kreativnim in vse bolj avtonomnim deležnikom v visokem šolstvu, kateri pogoji omogočajo in omejujejo ustvarjalnost in inovativnost itd. (Bastedo 2012,14).

Okolje visokega šolstva se v zadnjih desetletjih močno spreminja, postalo je bistveno drugačno od tistega, v katerem je deloval tradicionalni model visokošolskih organizacij z majhnim številom študentov. Čeprav, zasledimo različne diskusije in dileme o tem, kaj je vzrok in kaj so silnice teh sprememb, je jasno, da »visoko šolstvo po vsem svetu vstopa v obdobje večje kompleksnosti in negotovosti« (Clark 2000, 10). Prilagoditve razmeram so vodile v nastanek razmeroma velikih novodobnih organizacij, ki so bolj kompleksne in tudi raznolike. Služijo različnim namenom, raznovrstnim študentom ter si prizadevajo dosegati raznolike cilje. Postajajo vse bolj prilagodljive in usmerjene v podjetniške modele s

¹² S terminom visokošolsko okolje razumemo skupek različnih okolij na nivoju notranje-organizacijskega, generalnega in globalnega okolja (Jo Hatch 1997, 63–68).

centraliziranimi upravnimi enotami in podružnicami, kot tudi usmerjene v oblikovanje različnih omrežnih modelov za povezovanje z različnimi partnerji (Scott 2013, 15).

Za namen preučevanja internacionalizacije oziroma natančneje čezmejnega izobraževanja ter preučevanja odzivov visokošolskih organizacij na spreminjajoče se okolje v kontekstu čezmejnega izobraževanja smo uporabili dve teoriji o odnosih med okoljem in organizacijami; institucionalno teorijo in teorijo odvisnosti od virov. V nadaljevanju najprej predstavimo temeljne spremembe v visokem šolstvu, nato v dveh poglavjih podrobneje predstavimo institucionalno teorijo in teorijo odvisnosti od virov, na koncu pa podamo pojasnilo, zakaj smo za proučevanje čezmejnega izobraževanja izbrali ravno ti dve organizacijski teoriji.

2.1 TEMELJENE SPREMEMBE V VISOKEM ŠOLSTVU

Ena od večjih družbenih sprememb z obširnimi posledicami na visoko šolstvo je povečano povpraševanje po visokošolskem izobraževanju, ki se je pričelo okoli leta 1960 (Chan 2004, 34; Zgaga 2005, 2). V današnjem obdobju visokošolske organizacije niso dostopne le redkim posameznikom in elitnim skupinam, temveč je izobraževanje postalo že tako množično, da se napoveduje prehod, ne le iz elitnega v masovno, temveč kar v univerzalno visokošolsko izobraževanje (Teichler 2003, 172–173). Masifikacija dostopa je visoko šolstvo predrugačila tako v smislu njegovega delovanja, vloge kot tudi njegovega razumevanja (Zgaga 2005, 2). Spremenila je naravo internacionalnega delovanja univerz in razmerje med visokošolskim izobraževanjem ter družbo in gospodarstvom. Predrugačijo se cilji visokošolskega izobraževanja, ki so večinoma usmerjeni v zagotavljanje kvalifikacij študentom, s katerimi bodo pridobili delo. Študentsko telo postaja tudi vse bolj raznoliko glede na starost, mobilnost in socialno-ekonomsko ozadje (Chan 2004, 34). Sodobna univerza ima v takšnem okolju poleg vlog raziskovanja in poučevanja tudi vlogo biti odzivna za družbene potrebe (Zgaga 2005, 4). Kot pravi Zgaga (2005, 3) »sodobna družba ne more delovati brez povečanja števila izobraženih in usposobljenih ljudi, ki delajo v gospodarstvu in javnih službah ali brez povečanja obsega raziskav in izobraževanja, ki poganjajo sodobno civilizacijo«.

Ob masifikaciji so javni viri postali vedno bolj nezadostni. Bistvene spremembe poleg relativnega zmanjševanja javnih finančnih sredstev zaznamo tudi pri načinu financiranja visokošolskih organizacij. Univerze za premostitev finančnega manka uporabljajo nove načine pridobivanja financ, kot sta na primer uvedba šolnin ter trženje izobraževalnih storitev

doma in v tujini, kar pa povečuje tekmovanje za študente, raziskovalne dotacije, projekte in finance (Bennell in Pearce 2003, 227). Povečanemu povpraševanju po visokošolskem izobraževanju je sledil tudi trend velikega števila novo nastalih zlasti zasebnih visokošolskih institucij. Tradicionalne univerze tako niso več vodilni izvajalci izobraževanja, dobile so konkurenco (Chan 2004, 34).

Vedno bolj odvisne od tržnih sil ter finančnih virov za preživetje postajajo poleg zasebnih tudi javne visokošolske organizacije, ki svoje delovanje usmerjajo v podjetniški pristop (Chan 2004, 34). S tem se polagoma spreminja odnos družbe do visokošolskega izobraževanja iz »javno dobro« v »zasebno dobro,« kar je eden od bistvenih dejavnikov komercializacije visokega šolstva. Slednji pogled opravičuje plačevanje izobraževalnih storitev in delovanje visokošolskih institucij na podjetniški način (Altbach 2001).

Konkurenčni trg je velika okoljska gonilna sila, ki poganja tudi proces internacionalizacije visokošolskih organizacij (Frølich 2006, 406). Slednje so v tem procesu objekti in subjekti – internacionalizacija vpliva nanje in hkrati organizacije vplivajo nanjo (Enders 2004, 365; Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal 2003, 18). Visokošolske institucije s prilagajanjem na spremembe, kot so novi internacionalni trendi, predpisi in akterji, tako tudi same prispevajo k nastanku novih internacionalnih dejavnosti (Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal 2003, 18).

Privatizacija, komercializacija in internacionalizacija ter tudi zavedanje, da razvoj visokega šolstva lahko doprinese h konkurenčnosti nacionalnih gospodarstev, ob tem postaja središčno vprašanje njegove kakovosti (Trunk Širca 2002, 185). Sodobni izzivi o kakovosti se zlasti nanašajo na vprašanja o kakovosti domačih privatnih ponudnikov in tujih ponudnikov izobraževanja, načinih vrednotenja kakovosti, o kakovosti znanja diplomantov itd. Na mednacionalni ravni se skrb izraža zlasti skozi različna pravila dobrih praks in smernic čezmejnega izobraževanja¹³, novih mednarodnih akreditacijskih teles in združenj¹⁴, na nacionalni ravni pa preko različnih politik in agencij, ki zagotavljajo, krepijo in usmerjajo kakovost visokega šolstva.

Na razvoj visokega šolstva močno vpliva tudi nova tehnologija, še zlasti na tri področja (Gumport in Chun 1999, 5): a) na naravo znanja – v smislu kaj vse se šteje kot znanje, kako se znanje producira, kako so ljudje vključeni v produkcijo znanja, kako se akademsko znanje

¹³ Kot so na primer pravila dobre prakse za obravnavo transnacionalnega izobraževanja Sveta Evrope in Unesca.

¹⁴ Kot sta na primer Evropska ENQA (*angl. European Association for Quality Assurance in Higher Education*) in internacionalna INQAAHE (*angl. The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*).

vrednoti, lastništvo znanja itd., b) na naravo procesa poučevanja in učenja – spremembe v načinih poučevanja, v interakciji med študenti in profesorji itd. in c) na naravo visokošolskih organizacij – vključevanje v izobraževalni proces na daljavo, učenje na daljavo, pojava novih organizacij in institucionalnih oblik, virtualne organizacije itd. (Gumport in Chun 1999, 9–14).

Kot pravi Clark (2000, 10), se morajo visokošolske institucije v Evropi bolj usmerjati v proaktivno in podjetniško delovanje, če želijo zaobiti velika tveganja v prvih desetletjih 21. stoletja. Visokošolske organizacije danes delujejo vedno bolj v tržnem, kompetitivnem in poslovnem okolju, kar predstavlja pritisk na javne visokošolske organizacije, da svoje delovanje prilagajajo poslovnim modelom. Prilagoditve pa morajo biti trajnostno in strateško naravnane, kajti, če vodijo le v zadovoljevanje kratkoročnih potreb in prerazporeditev virov, lahko imajo tudi neželene posledice (Gumport 2000, 70).

2.2 INSTITUCIONALNA TEORIJA

Okoli leta 1950 so strokovnjaki pričeli povezovati sociološko institucionalno teorijo v razumevanje strukture in vedenja organizacij. Institucionalna teorija je v organizacijske študije bila vpeljana preko avtorjev, kot so Robert K. Merton, Philip Selznick, Talcot Parsons, Herbert A. Simon in James G. March. V sredini leta 1970 se na organizacijskem področju prične uveljavljati in ustvari veliko zanimanje in pozornost nova institucionalna teorija zlasti skozi zgodnja dela avtorjev, kot so David Silverman, John Meyer in Brian Rowan ter Dimaggio in Powell (Scott 2008, 44). Ali pa, kot pravi Powell in Dimaggio (1991, 11), lahko za rojstni datum novega institucionalizma v organizacijsko področje označimo leto 1977, v katerem je avtor John Meyer izdal dve temeljni deli, in sicer »The effects of education as an institution« in »Institutionalized organizations: Formal structure as myth and Ceremony«. Z uvajanjem novega institucionalizma v analizo organizacij se prične širiti nabor raziskav novih problemov in področij raziskovanja od študij z mikro-mobilizacijo do novih globalizacijskih procesov (Scott 2008, 44).

Meyer in drugi (2007, 187–188) pravijo, da ima sociološka institucionalna teorija, ki je deloma nastala iz sociologije vzgoje in izobraževanja, veliko težo pri analizi visokošolskega izobraževanja v sodobnem svetu. Organizacije obravnava kot odprte sisteme, ki so močno odvisne in pod vplivom okolja. Za razliko od teorije odvisnosti od virov trdi, da na

organizacijsko okolje kot tudi na organizacije ne vplivata le konkurenčnost in učinkovitost, temveč tudi družbeno konstruirani sistemi, nizi vrednot, norm in prepričanj. Slednji se skozi čas in glede na kraj spreminjajo in izvajajo velik nadzor nad organizacijami, kar se odraža v njihovih strukturah in delovanju. Na oblikovanje norm in pravil ter tudi na njihovo širjenje zlasti vplivajo prav nacionalne države, strokovna združenja in nevladne organizacije (Scott 2003, 120). Organizacijske prakse in strukture lahko vidimo kot odraz organizacijske vpetosti v družbena in politična okolja kot odgovor na pravila, prepričanja in norme v širšem okolju. Organizacije so močno pod vplivom omenjenih dejavnikov, teorija pa si prizadeva razložiti te omejitve in pritiske, ki (lahko) ustvarjajo visoko deterministično okolje (Bess in Dee 2008, 137). Osrednja razmišljanja so osredotočena predvsem na strukturo okolja in njegovo sestavo, kar vpliva na organizacijske spremembe (Davis in Powell 1992, 342).

DiMaggio in Powell (1983, 149–154) pravita, da je organizacijsko vedenje oblikovano na podlagi institucionalnih prisil iz okolja, kar povzroča homogenizacijo. Ker so organizacije določenega sektorja oziroma področja delovanja v okolju izpostavljene istim težnjam, si le te skozi čas postajajo tudi vse bolj podobne (Scott 2003, 119–120).

DiMaggio in Powell (1983, 149–154) tako opredelita tri mehanizme izomorfnih sprememb oziroma tri vrste prilagajanja okoljskim zahtevam: 1) Prisilni izomorfizem izhaja iz političnega vpliva in problema legitimnosti¹⁵ in je rezultat tako formalnih kot tudi neformalnih pritiskov na organizacije s strani ostalih organizacij, od katerih so odvisne. Pritiske lahko organizacije občutijo kot prisilo, ki navadno predstavlja organizacijske spremembe, kot je neposreden odziv na zakonodajo. Pritiski se lahko vršijo tudi v obliki raznih prepričevanj, povabil ali lobiranj pri dogovarjanju in ali sodelovanju. 2) Mimetični izomorfizem izhaja iz standardnih odgovorov na negotovost in je močna sila, ki spodbuja posnemanje oziroma modeliranje. Organizacije lahko namerno posnemajo druge organizacije s svojega področja. Navadno težijo k posnemanju, ker menijo, da so slednje bolj legitime ali uspešne. Posnemanje je lahko tudi ne zavedno in služi kot priročen vir dobrih praks. 3) Normativni izomorfizem je povezan s profesionalizacijo, kjer sta pomembna dva vidika. Prvi se nanaša na formalno izobraževanje in legitimiranje s strani univerz in strokovnih izobraževalnih institucij, ki so pomembni centri za razvoj organizacijskih norm med menedžerji in njihovimi zaposlenimi. Drugi vidik predstavljajo strokovna omrežja in

¹⁵ Z razliko od institucionalne teorije pa je legitimnost v teoriji odvisnosti od virov preprosto obravnavana kot ena od vrst virov, ki jih organizacije pridobivajo iz svojega okolja (Scott 2008, 59).

profesionalna združenja, ki so ravno tako gonilo za definiranje in širitev normativnih pravil o organizacijskem in profesionalnem vedenju (DiMaggio in Powell 1983, 149–154).

Scott (2008, 47–71) za preučevanje organizacij in organizacijskih sprememb predlaga analizo treh elementov, ki sestavljajo ali podpirajo institucijo; regulativni, normativni in kulturno-kognitivni in so bistvenega pomena za temeljito poznavanje institucij (glej Preglednico 2.1).

Preglednica 2.1: Trije elementi institucij

	<i>Regulativni</i>	<i>Normativni</i>	<i>Kulturno-kognitivni</i>
<i>Podlaga izpolnjevanja</i>	Primernost	Družbena obveznost	Samoumevnost Splošno razumevanje
<i>Podlaga reda</i>	Regulativna pravila	Zavezujoča pričakovanja	Konstitutivna shema
<i>Mehanizmi</i>	Prisilni	Normativni	Mimetični
<i>Logika</i>	Instrumentalnost	Primernost	Ortodoksnost
<i>Indikatorji</i>	Pravila Zakoni Sankcije	Certificiranje Akreditacija	Skupna prepričanja Skupna logika dejanj Izomorfizem
<i>Vpliv</i>	Strah/krivda Nedolžnost	Sramota/čast	Gotovost/nejasnosti
<i>Podlaga legitimnosti</i>	Legalno sankcionirano	Moralno urejanje	Razumljivo Prepoznavno Kulturno podprto

Vir: Scott (2008, 51).

Regulativni element je pravno uveljavljen in zavestni vidik delovanja institucij, v katerem prevladuje svet pravil. Regulativni procesi tako vsebujejo določanje pravil, nadzorovanje nad njihovim izvajanjem in sankcioniranje. Ti procesi lahko delujejo skozi razpršene neformalne mehanizme ali pa skozi visoko formalizirane mehanizme in skozi za to pristojne specializirane akterje, kot sta policija in sodstvo (Scott 2008, 52). Normativni element temelji na normativnih pravilih, ki upravljajo predpisano, vrednotno in obligacijsko razsežnost družbenega življenja. Poudarja vlogo vrednot in norm, sledenje določajo, kako naj bi bile stvari opravljene, prvo pa je pojmovanje preferiranega ali želenega, skupaj s konstrukcijo standardov, s katerim se lahko obstoječe strukture ali vedenje primerjajo in ocenjujejo. Normativni sistem tako opredeljuje cilje in določa ustrezni način njihovega uresničevanja (Scott 2008, 54–55). Kulturno-kognitivni element se nanaša na skupne koncepte, ki konstituirajo naravo družbene realnosti in okvirje, skozi katere se ustvarjajo pomeni (Scott 2008, 57). Kulturno-kognitivni okvir poudarja pomen družbenih identitet, pojmovan od posameznikov, kdo so in njihovih dejanj, ki so smiselna zanje v katerem koli položaju (Wilkins in Huisman 2013, 634).

Znotraj vsake družbe so temeljne institucije, ki jih opredeljujejo različni elementi, ki se razlikujejo v številnih pomembnih vidikih; različne podlage reda, različni prevladujoči mehanizmi, logike, vplivi itd. Za doseganje legitimnosti in doseganja virov se morajo prilagoditi na pritiske iz svojega institucionalnega okolja. Posledica tega je, da si organizacije v določenem času in v nekem skupnem okolju in organizacijskem področju postajajo vse bolj podobne v vedenju in strukturi. Slednji argumenti so nam v pomoč pri obravnavi značilnosti sodobnih organizacij oziroma za obravnavo podobnosti strukturnih značilnosti organizacijskih oblik, ki delujejo v istem organizacijskem področju, ker je ena univerza navadno zelo podobna drugi univerzi, kakor je tudi ena bolnišnica podobno drugi (Scott 2008, 152–153). Institucionalna teorija se tako veliko ukvarja s tem, katere sile v okolju vse vplivajo na delovanje organizacij, posveča pa zelo malo pozornosti na prizadevanje organizacij za upravljanje in obvladovanje okolja (Scott 2003, 119–120).

2.3 TEORIJA ODVISNOSTI OD VIROV

Teorija odvisnosti od virov, predstavljena leta 1978 s strani avtorjev Pfeffer in Salancik, je ena izmed najbolj vplivnih teorij na področju teorij organizacij in strateškega managementa (Hillman, Withers in Collins 2009, 1; Nienhüser 2008, 9). Ukvarja se z vprašanjem, kako organizacije preživijo, kajti njihov obstoj je nenehno pod vprašanjem, preživetje pa problematično. Teorija predpostavlja, da organizacije lahko prežive tako dolgo, kot so učinkovite – sposobnost ustvarjanja sprejemljivih izidov in dejavnosti. Učinkovitost je tako zunanji standard, ki pove, kako dobro organizacija upravlja povpraševanje različnih skupin in organizacij, od katerih so odvisne za vire in podporo. Ključ organizacijskega preživetja je tako prav možnost, da pridobijo in ohranjajo vire. Nobena organizacija ni v celoti samostojna in samozadostna, vpete so v okolje z drugimi organizacijami, v transakciji z njimi pa morajo pridobiti potrebna sredstva. Teorija težave ne izpostavlja v odvisnosti organizaciji za svoj obstoj od okolja, temveč je težava v okolju, ker ni zanesljivo. Slednje se lahko spreminja, vanj vstopajo in izstopajo nove organizacije, dobava virov postane bolj ali manj omejena. Ko se okolje spreminja, se organizacije soočajo z dvema možnostma; a) da ne preživijo ali pa b) da spreminjajo svoje dejavnosti na podlagi novih okoljskih zahtev (Pfeffer in Salancik 2003, 12–13).

Organizacijska okolja niso dana realnost, marveč so ustvarjena s pomočjo procesa zaznavanja in interpretacije dogajanja v njem. Organizacije kreirajo realnost o okolju samem preko razlag in interpretacij dogodkov, od tega je tudi odvisno, kako oziroma ali se sploh bodo nanje odzvale. Slednje je odvisno tudi od tega, ali dogodek, s katerim se organizacija v okolju sooča, tudi nanjo vpliva. Elementi okolja lahko imajo majhen učinek na organizacijo, ker je ne dosežejo oziroma morda je organizacija od teh dogodkov preprosto izolirana. Bistveno je tudi, da organizacija neke dogodke v okolju sploh zazna, morda pa slednji preprosto niso dovolj pomembni, da bi se nanje odzvala. Organizacija upravlja svoje dejavnosti odvisno od tega, kako se uči o svojem okolju, kako skrbi za okolje in kako izbira in obdeluje podatke, ki njenemu okolju dajo pomen (Pfeffer in Salancik 2003, 12–14).

Teorija obravnava organizacije kot samostojne entitete in kot odprte sisteme, ki delujejo v okolju, od katerega so odvisne in nanje vplivajo, saj obstaja splošno soglasje, da le-te ne morejo doseči svojih osnovnih ciljev brez interakcije z njim. Organizacije ne morejo pridobiti vseh virov, ki jih potrebujejo za obstoj in delovanje, kar ustvarja odvisnosti med njimi, ključ do preživetja pa je ravno sposobnost za pridobivanje in ohranjanje le-teh. Glede na vedno večjo odvisnost visokošolskih organizacij od različnih virov je po teoriji mogoče predvidevati, da bodo zmanjševale to negotovost z iskanjem bolj obvladljivih možnosti. Teorija namreč predpostavlja, »da je način, s katerim se organizacija ukvarja z zunanjimi zahtevami okolja, do določene mere mogoče napovedati iz stanja odvisnosti od virov, s katerim se organizacija sooča« (Gornitzka in Maassen 2000, 85).

Hillman, Withers in Collins (2009, 2) povzamejo temeljne značilnosti teorije v naslednjih točkah: 1) organizacije so temeljne enote za razumevanje med-korporativnih odnosov in družbe, 2) le-te niso avtonomne, temveč tvorijo soodvisnost z drugimi organizacijami, 3) soodvisnost in negotovost (o tem, kaj bodo ukrepi organizacij, od katerih smo soodvisni), vodi do situacije, kjer je negotovo preživetje in nadaljnji uspehi, 4) za upravljanje zunanjih soodvisnosti organizacije sprejemajo ukrepe, ki pa niso nikoli povsem uspešni, saj producirajo nove vzorce odvisnosti in soodvisnosti in 5) ti vzorci odvisnosti proizvajajo moč med organizacijami in znotraj organizacije, ki vpliva na organizacijsko vedenje.

Organizacije so vpete v okolje z drugimi organizacijami preko raznih federacij, zvez, strank, odnosov z dobavitelji, konkurenčnih odnosov in družbeno-pravnimi aparati (Pfeffer in Salancik 2003, 2). Z namenom napovedi dejavnosti organizacije je pomembna analiza njenega okolja v kontekstu odvisnosti. Za obvladovanje slednjih se lahko organizacije ali

prilagodijo in spremenijo, da ustrezajo okoljskim zahtevam ali pa poskušajo spremeniti okolje, tako da se le-to prilega organizacijskim sposobnostim in zahtevam (Pfeffer in Salancik 1982, 192–193). Organizacije se bodo, kadar postanejo soodvisnosti neobvladljive ali ko so njej potrebna sredstva močno razpršena, posluževale vse večje družbene moči z namenom koristiti svojemu operacijskemu okolju. Prav tako lahko z različnimi mehanizmi poskušajo vplivati na vladne politike in si ustvariti svoje okolje, ki ustreza njihovim interesom. Na okolje je potemtakem potrebno gledati kot izid procesa, ki vključuje tako prilagajanje organizacije okolju kot tudi vsa prizadevanja za vplivanje nanj (Pfeffer in Salancik 2003, 217–222). Organizacije so sicer odvisne od različni dobaviteljev in potrošnikov, vendar pa kateri partnerji bodo izbrani in pod katerimi pogoji, delno določijo same (Emerson 1962 v Scott 2003, 118–119). V odnosu do okolja sta organizacija in vodstvo obravnavana kot aktivna in ne kot pasivna pri določanju lastne usode. Organizacije so sposobne spreminjanja, prilagajanja okolju, vodstvo pa analizira okolje, išče priložnosti in nevarnosti itd. in upravlja organizacijo kot tudi okolje (Pfeffer in Salancik 2003, 2).

Organizacije z namenom, da si pridobijo vire, ter da zmanjšujejo negotovosti in medsebojne odvisnosti vstopajo v različne medorganizacijske dogovore in ureditve (Hillman, Viher in Collins 2009, 1406). Pfeffer in Salancik (2003, 92–184) analizirata in opišeta različne strateške odzive, kot je združitev, ki predstavlja strategijo za zmanjšanje negotovosti in nadzor nad viri in tudi številne druge mehanizme, kot so: skupna hčerinska družba, kooptacija, gospodarska združenja, karteli, dogovori o medsebojni, ki jih je mogoče uporabiti za usklajevanje interesov različnih družbenih akterjev (Pfeffer in Salancik 2003, 143). Ti mehanizmi predstavljajo način delitve moči in socialnega sporazuma, ki stabilizirajo in tudi usklajuje medsebojno odvisnost. Takšne strategije pa so tudi veliko bolj pogoste kot popolni prevzemi (Pfeffer in Salancik 2003, 144).

Kot pravijo avtorji Hillman, Withers in Collins (2009, 1406), je teorija odvisnosti od virov osnova za razumevanje današnjih med-organizacijskih odnosov, kot so skupna vlaganja, strateška zaveznitva, sporazumi za raziskave in razvoj, raziskovalni konzorciji, sporazumi o skupnem trgu itd., saj se osredotoča prav na razmerje med organizacijo in njenimi izmenjevalnimi partnerji. Kot pravita avtorja Drees in Heugens (2013, 1688), rezultati kažejo, da niso vse vrste medorganizacijskih dogovorov enako primerne za spopadanje z odvisnostmi od virov, saj se tudi sami ukrepi razlikujejo glede na njihov motiv in želene rezultate (Drees in Heugens 2013, 1688). Odvisnosti od virov so lahko klasični simultani materialni pritiski, ki

ogrožajo organizacijsko uspešnost in pa simbolni pritiski, ki lahko omajajo organizacijsko legitimnost (Drees in Heugens 2013, 1689).

Teorija odvisnosti od virov je ena najpopularnejših orodij za razlago različnih organizacijskih pojavov, vendar pa avtorja Davis in Cobb (2009, 24) opozarjata na potrebo po ponovnem vrednotenju predvsem glavnega vidika teorije – strategije organizacij za upravljanje odvisnosti in virov. Vidik se navezuje na odkrivanje oziroma zaznavanje novih virov moči in odvisnosti ter kategorizacijo novih naborov razpoložljivih strategij za upravljanje teh odvisnosti, saj so se najverjetneje skozi določeno obdobje spremenili. »Spreminjajo se bistvene značilnosti organizacijskih okolij, kar zahteva nov način razmišljanja o organizacijah in njihovih analizah« (Lenz in Engledow 1986, 329). Avtorja Davis in Cobb (2009, 24–25) ugotavljata, da danes prevladujejo trije glavni trendi, ki vplivajo na profile moči in odvisnosti ter metode upravljanja organizacijskega okolja; a) vse prisotnost informacijsko-komunikacijske tehnologije, b) vzpon financ in c) globalizacija trga. Uporabnost teorije odvisnosti od virov pri raziskovanju visokošolskih organizacij so v preteklosti pokazale številne študije (Goedegebuure 1992; Huisman 1995; Gornitzka 1999; Csizmadia 2006), vendar pa so zgoraj omenjeni dejavniki tudi vir sprememb moči in odvisnosti visokošolskih organizacij.

2.4 ZAKAJ INSTITUCIONALNA TEORIJA IN TEORIJA ODVISNOSTI OD VIROV?

Za namen preučevanega fenomena internacionalizacije oziroma natančneje njenega dela čezmejnega izobraževanja smo izbrali institucionalno teorijo in teorijo odvisnosti od virov. Avtorja Davis in Powell (1992, 364) pravita, da »ne verjameta v obstoj ene pravilne in vseobsegajoče teorije o organizacijsko-okoljskih odnosih« (Davis in Powell 1992, 364). Tudi naše mnenje glede na trenutne spremembe okolja visokega šolstva je, da lahko današnji kompleksen fenomen – internacionalizacijo in čezmejno izobraževanje najbolje obravnavamo v kombinaciji institucionalne teorije in organizacijske teorije odvisnosti od virov, ki razumeta organizacije kot odprte sisteme. V nadaljevanju podajamo bistvene argumente naše odločitve.

Raziskava se nanaša na značilnosti razvoja internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja v Sloveniji, ki ga lahko pojasnujeta dva povezana vidika: a) internacionalizacijo spodbuja nadnacionalna in nacionalna raven in b) internacionalizacijo spodbujajo tržni mehanizmi. V

prvem kontekstu vidimo internacionalizacijo kot proces, ki je bil sprva spodbujen na nadnacionalni in kasneje na nacionalni ravni ter prepoznan kot zelo pomemben instrument pri utrjevanju evropske integracije, nadalje pa za vzpostavitev skupnega evropskega visokošolskega prostora in na znanju temelječe konkurenčne Evrope. Pri obravnavi organizacijskih sprememb je zlasti pomembno zavedanje, da je eno večjih okoljskih akterjev država, saj so evropske nacionalne države imele od začetka devetnajstega stoletja pri financiranju in urejanju visokega šolstva dominantno vlogo (Gornitzka in Maassen 2000, 84). Pospešena internacionalizacija visokega šolstva v Evropi se prične okoli leta 1980 kot proces pospešen »od zgoraj navzdol«. Kot pravi de Wit (2002, 42), moramo internacionalizacijo in čezmejno izobraževanje raziskovati v evropskem kontekstu, za katerega je zlasti značilno (de Wit 2002, 42): a) prvotne internacionalne dejavnosti so bile spodbujene preko Evropske komisije in posledično tudi nacionalnih vlad, b) v Evropi so privatne spodbude za internacionalizacijo zelo zanemarljive, c) vloga voditeljev v procesu internacionalizacije je veliko bolj reaktivna in manj proaktivna kot na primer v ZDA in č) Evropska komisija in nacionalne vlade spodbujajo internacionalizacijo visokega šolstva v Evropi na bazi finančnih podpor tako na institucionalnem nivoju kot tudi na nivoju posameznika.

Za razlago omenjenega fenomena nam dobro služi institucionalna teorija, ki poudarja, da institucionalno okolje močno vpliva na razvoj organizacij, saj se mu morajo institucije prilagoditi. Zunanji vzvodi vplivajo na visokošolske sisteme oziroma visokošolske organizacije, saj so del institucionalnega okolja, kjer organi s pravili, nadzorom in zahtevami – vlada, profesionalna združenja, akreditacijski organi in druge zunanje pristojne organizacije – vplivajo na njihovo delovanje. Organi jih usmerjajo oziroma vodijo, da prilagodijo svoje delovanje v skladu z institucionaliziranimi pričakovanji. Ti procesi prilagajanja po navadi vodijo v homogenizacijo, saj organizacije bolj ali manj podobno reagirajo na enotne okoljske razmere (Bess in Dee 2008, 141–142). Teorija nam lahko služi kot orodje za razlago reforme visokošolskih sistemov in modelov upravljanja kot posledica primerjave in kopiranja tujih sistemov (King 2010, 584).

Wilkins in Huisman (2012, 629–632) pravita, da je Scottov (2008) koncept treh elementov institucij (regulativni, normativni in kulturno-kognitivni) dober analitičen okvir za proučevanje in razumevanje čezmejnega izobraževanja. V večini evropskih držav je visoko šolstvo del javnega sektorja in kot tako neposredno sovпада pod nadzor nacionalnih vlad, ki so večinski vir njihovega financiranja in vzpostavljanja pravil. Z namenom zmanjšati

odvisnost visokošolskih organizacij od državnega financiranja, so vlade pričele vplivati na odnos visokega šolstva do podjetništva in internacionalizacije. Pomembno je tudi zavedanje, da v večini držav gostiteljic oziroma prejemnic čezmejnega izobraževanja morajo zahodne visokošolske institucije skrbno preučiti regulativni okvir potencialnih držav gostiteljic, razumeti pa morajo tudi kulturo in prakse poslovanja. Prav tako morajo upoštevati normativne strukture in dejavnosti, ki obstajajo v obeh tako domači kot gostujoči državi (Wilkins in Huisman 2013, 629–634). Institucionalna teorija nam omogoča razumevanje, kako regulativni predpisi vplivajo na razvoj čezmejnega izobraževanja in omogoča pojasnitev, zakaj so določene visokošolske organizacije iz posameznih držav (ZDA, Velika Britanija in Avstralija) bolj čezmejno dejavne in podjetniško naravnane ter zakaj so določene regije izrazite gostiteljice čezmejnega izobraževanja (Wilkins in Huisman 2013, 639).

Drugi vidik zajema nadaljnji razvoj internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja na evropskih tleh, ki so ga pričeli spodbujali tudi tržni mehanizmi¹⁶, postopoma pa se pričnejo razvijati novi trendi v smeri (de Wit 2002, 42): a) nastaja vse več avtonomnih institucionalnih strategij za internacionalizacijo, ki so manj odvisne od vladne podpore, b) naraščati pričnejo privatne spodbude za internacionalizacijo in c) nastajajo sistemi za samo-financiranje tako na institucionalni ravni, kot tudi na ravni posameznikov.

Kot primer navaja Beerkens (2003, 141), da lahko mednarodno mobilnost študentov na evropskih tleh sprva razumemo kot politični instrument za spodbujanje evropske integracije, vendar pa so visokošolske organizacije čez čas pričele mobilnost študentov uporabljati kot alternativni vir dohodka. Povezanost med državami postaja bolj intenzivna, študentski tokovi vse bolj prilagodljivi in množični, države in visokošolske institucije pa se postopoma odzivajo na dogajanje. Prilagoditev je še nujnejša iz vidika, da ni več potrebe, da so tokovi študentov fizični, temveč so tudi v virtualni obliki (Beerkens 2003, 141). Vse večje internacionalno delovanje organizacij vedno bolj pospešuje konkurenco med njimi in tudi nadaljnjo internacionalizacijo (COM 2003, 6), ki jo lahko pojmuje kot makro spremembo, ki predstavlja spremenjene okoliščine, v katerih visokošolske in raziskovalne institucije delujejo (Frølich 2006, 406). Inovacije, trženje, določanje standardov, nadzor kakovosti in mreženje so postali pomembni elementi, ne samo za podjetja, temveč tudi za visokošolske organizacije (Turpin in drugi 2002, 329). Okolje postaja vse bolj kompetitivno, konkurenca pa poteka tako

¹⁶ Čas bi lahko umestili po prvi Lizbonski strategiji iz leta 2000, ko se opredeli visokošolske organizacije kot temeljni element ustvarjanja na znanju temelječega gospodarstva.

med celotnimi visokoškolskimi sistemi kot med posameznimi organizacijami, kar jih vodi k iskanju novih tržnih niš na mednarodnem konkurenčnem trgu (Enders 2004, 366).

Pri tej razlagi se lahko opremo na teorijo odvisnosti od virov. Visokošolske organizacije so odvisne od okolja zaradi virov (študenti, zaposleni, znanje in finance), ki si jih ne morejo zagotoviti same. Stopnja organizacijske odvisnosti je odvisna od pomembnosti vira za organizacijo in koliko alternativnih virov je v okolju na razpolago. Za konkurenčnost visokošolske organizacije je potrebno več kot le popolna prilagoditev, vzpostaviti morajo tudi strateški odnos z dobavitelji, kar je pri izvajanju čezmejnega izobraževanja bistveno (Bess in Dee 2008, 148–149). Upoštevajoč teorijo bodo visokošolske organizacije veliko bolj uspešne, če se prilagodijo spremembam v okolju, zato je predvidevamo, da so tiste, ki se bolje prilagajajo, tudi bolj dejavne na področju čezmejnega izobraževanja. Vendar pa okolje ni »objektivno dana realnost,« odzivi organizacij so odvisni tudi od zaznave okolja, kako ga vidijo in v kakšnem kontekstu.

3 INTERNACIONALIZACIJA IN ČEZMEJNO IZOBRAŽEVANJE

V zadnjih dveh desetletjih se internacionalizacija spremeni iz vidika njenega pomena kakor tudi nabora aktivnosti. Slednje danes presegajo zgolj mobilnost študentov, profesorjev, znanja in vrednot, ki so del visokega šolstva že stoletja. Zaznati je signifikantno rast predvsem mobilnosti programov ter različnih ponudnikov izobraževanja skozi fizične in virtualne načine (Van der Wende in Middlehurst 2004; Knight 2008; Olcott 2009; Chapman in Sakamota 2011). Množična uporaba termina internacionalizacija, novo nastale oblike in nova s tem povezana terminologija in razumevanja so privedli do mnogih različnih definicij. Različna pojmovanja so povezana z njenim postopnim razvojem in tudi z raznolikim razumevanjem in definiranjem internacionalizacije v povezavi s sorodnimi pojavi. Ob koncu hladne vojne je namreč internacionalizacija postala strateško orientirana in zelo povezana z globalizacijo in regionalizacijo ter njunim vplivom na visoko šolstvo (de Wit 2002).

Za namen opredelitve v naši raziskavi internacionalizacijo nadalje konceptualiziramo na dveh ravneh: a) na prvi ravni jo opredelimo navzven – v razmerju do njej podobnih pojavov, in sicer v razmerju do širšega fenomena globalizacije in nadalje do ožje evropeizacije (Kehm 2003, 110). Vsi trije pojavi – internacionalizacija, globalizacija in evropeizacija – imajo pomemben vpliv na razvoj visokega šolstva, v povezavi z odnosom med njimi pa obstajajo različni pogledi in razumevanja (Enders 2002, 7). b) Na drugi ravni jo definiramo navznoter in ločimo na dva temeljna dela: internacionalizacijo doma in čezmejno izobraževanje, ki ga nadalje konceptualno opredelimo v razmerju do internacionalizacije in do drugih pogosto uporabljajočih terminov za opis čezmejnih aktivnosti, kot so transnacionalno in brezmejno izobraževanje. Med njimi obstajajo nekatere konceptualne razlike, običajno pa se v literaturi sklicujejo na podobne vrste čezmejnih aktivnosti (OECD 2007, 24).

3.1 OPREDELITEV INTERNACIONALIZACIJE

Z vstopom internacionalizacije v svet visokega šolstva okoli leta 1980 se najprej prične uporabljati, raziskovati in razvijati na ameriških tleh, kjer se uveljavi pojem internacionalno izobraževanje. Definicije ameriških avtorjev so opisovale internacionalizacijo v smislu njenih aktivnosti, motivov in kompetenc. Kasneje z razmahom znanstvene pozornosti v druge dele sveta, zlasti v Evropo in Avstralijo, se prične uporabljati izraz internacionalizacija v visokem šolstvu, ki poudarja razumevanje internacionalizacije kot procesa (de Wit 2001, 112–114). V

nadaljevanju podamo nekaj opredelitev in pogledov, preko katerih lahko sledimo postopnemu razvoju definicij, ki poskušajo zaobjeti kompleksnost procesa internacionalizacije in raznolikost razumevanja procesa.

Ameriška avtorja Arum in Van de Water leta 1992 (1992, 202) ob sintezi že obstoječih opredelitev in pomenov na koncu poglavja »Potreba po definiciji internacionalnega izobraževanja v ameriških univerzah« (*angl. The need for a definition of international education in U.S. universities*) predlagata opredelitev termina internacionalno izobraževanje kot »številne aktivnosti, programi in storitve, ki sovpadajo v internacionalne študije, internacionalno izobraževalno izmenjavo in tehnično sodelovanje« (Arum in Van de Water 1992, 202). Slednja zajema različne elemente, vse od internacionalne mobilnosti učenjakov in študentov za namen usposabljanja in raziskovanja, sodelovalnih programov, internacionalne vsebine kurikula in vse do internacionalne tehnične podpore (de Wit 2002, 111–112).

Bolj prepoznana je delovna definicija Jane Knight (2005, 11) iz leta 1994, ki opredeli internacionalizacijo na institucionalni ravni kot »proces vključevanja inter-nacionalnih in kulturnih dimenzij v učenje, raziskovanje in storitvene funkcije institucije«. Internacionalizacija je definirana kot proces in ne le kot set posameznih aktivnosti, proces pa mora biti integriran in trajnostno naravnan (Knight 2008, 20). Kot pravi Van der Wende (1997, 19), opredelitev poskuša celovito opredeliti proces internacionalizacije, vendar lahko njeno pomanjkljivost vidimo v dveh vidikih. Prvi izpostavlja izključno zamejenost na institucionalno raven. Definicija ne zaobjame vloge države, ki ima lahko na proces in v procesu močno vlogo, zatorej njeno »izključitev« iz opredelitve štejemo kot temeljno pomanjkljivost. Drugi vidik se nanaša na izključitev širših ciljev iz opredelitev, kar implicira, kot da je internacionalizacija sama sebi namen.

Leta 1997 Van der Wende (1997, 19) internacionalizacijo opredeli nekoliko širše kot Knightova, in sicer kot »vsakršen sistematičen trud, ki si kot cilj zastavi večjo odzivnost visokega šolstva na zahteve in izzive, povezane z globalizacijo družb, gospodarstev in trgov dela«. Internacionalizacija je razumljena kot set povezanih kulturnih, političnih ekonomskih in tehnoloških procesov, ki prestopajo nacionalne meje. Pri tem je poudarjena interakcija visokega šolstva z okoljem, internacionalne aktivnosti pa so opredeljene kot odziv na globalizacijo. Definicija vsekakor preseže zgolj institucionalno obravnavo internacionalizacije in omogoča razumevanje pomena vloge nacionalnih vlad pri reformah visokega šolstva (Vand der Wende 1997, 19), vendar kot poudarja Knight (2005, 12), definicija ne določa

internacionalizacije v okviru izobraževalnega sektorja, njenih ciljev in nalog (Knight 2005, 12).

Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal (2003, 24) pravijo, da *»lahko internacionalizacijo opredelimo kot postati internacionalen oziroma bolj internacionalen«*. V središču je perspektiva obstoja države in nacionalnih držav. Internacionalizacija raziskav, inovacij in visokošolskega izobraževanja pa pomeni, da je meje nacionalnih držav mogoče vedno bolj zaobiti, saj postajajo manj pomembne za pretok dejavnosti, raziskovalcev, študentov, univerz, raziskovalnih inštitutov in podjetij (Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal 2003, 24).

Na podlagi hitro spreminjajočega razvoja Knightova zazna potrebo po redefiniranju fenomena, ki se odraža tako na institucionalni, sektorski kot na nacionalni ravni. Leta 2003 je predlagala novo nevtralno opredelitev v smislu, da z njo definira univerzalen fenomen, ki se lahko izvaja za različne namene in ima različne učinke odvisne od deležnikov (Knight 2005, 13). Knightova tako pravi, da lahko internacionalizacijo opredelimo *»na nacionalnem, sektorskem in institucionalnem nivoju kot proces vključevanja/integracije mednarodnih, medkulturnih ali globalnih razsežnosti v cilje, dejavnosti visokošolskih institucij«* (Knight 2003, 2). Ena najbolj razširjenih in uporabljenih opredelitev (de Wit 2011, 39) tako zajame poleg nacionalnega tudi nacionalni in sektorski nivo internacionalizacije kot tudi raznolikosti ponudnikov v visokem šolstvu: javni, zasebni, neprofitni, neprofitni, lokalni in mednarodni (Knight 2005, 14).

Enders koncept internacionalizacije razume kot *»postopke/procese za boljše sodelovanje med državami in posledično dejavnosti, ki potekajo čez državno mejo. Poudarek je tako na izgradnji strateških mednarodnih odnosov, ki temeljijo na medsebojnem sodelovanju in opazovanju«* (Enders 2004, 367). Še vedno je v središču vloga nacionalne države, njeni strateški odnosi, stališča in sodelovanja. Meje med državo, trgom in univerzo so začrtane, vendar nenehno na preizkušnji (Enders 2002, 7).

Teichler (2004, 22–23) pravi, da:

internacionalizacijo lahko najboljše opredelimo kot celoto znatnih sprememb v okviru notranjega življenja visokega šolstva v povezavi z vse pogostejšimi čezmejnimi dejavnostmi sredi obstoječih nacionalnih sistemov, čeprav so pri tem lahko opazni tudi nekateri znaki denacionalizacije. Pogosto obravnavani pojavi, ki so značilni za

internacionalizacijo, so povečan prenos znanja, fizična mobilnost, sodelovanje in mednarodna izobraževanja in raziskovanja.

Avtorica Frølich (2006, 405-406), ki *internacionalizacijo definira kot čezmejne odnose*, pravi, da lahko termin opisuje transformacijo na treh različnih analitičnih ravneh: a) kot makro sprememba opisuje spreminjajoče se okolje in označuje okoljsko transformacijo, ki predstavlja spremenjene okoliščine, v katerih raziskovalne in visokošolske izobraževalne institucije delujejo, b) kot mezo sprememba se internacionalizacija nanaša na poskuse vključevanja mednarodnih razsežnosti v dejavnostih visokošolskih institucij in c) kot mikro pojav se internacionalizacija nanaša na dejavnosti, kot so mednarodno sodelovanje, publikacije in mobilnosti študentov.

Variabilnost definicij in pogledov nam prikaže kompleksnost razumevanja procesa internacionalizacije, ki je mnogokrat odvisen od predhodnega razumevanja drugih sorodnih pojavov, od perspektive različni deležnikov v visokem šolstvu kot tudi od samega namena uporabe internacionalnih dejavnosti. Kot pravi de Wit (2002, 14), dejstvu, da ne obstaja ena vseobsegajoča in univerzalna definicija, lahko pripišemo različne vzroke: a) do pred kratkim je tako opredelitev kot tudi implementacija internacionalizacije bila večinoma v domeni ameriških avtorjev, b) diskurz o internacionalizaciji je relativno nov, c) raziskovanje internacionalizacije je relativno mlado področje raziskovanja in č) ob vedno večji znanstveni in strokovni pozornosti internacionalizacije v visokem šolstvu so jo ljudje pričeli uporabljati na način, ki najbolj ustreza njihovemu motivu. Kljub temu, da ne obstaja enotna definicija, je iz pregleda literature mogoče zaznati, da se najpogosteje uporablja novejša opredelitev Knightove iz leta 2003 (Knight 2003, 2), ki jo bomo tudi uporabili v naši raziskavi.

3.1.1 Vidiki internacionalizacije

Razumevanje internacionalizacije izvira iz različne kulture, tradicije kakor tudi podstati argumentacije, kar ponazarja njeno kompleksnost in bogastvo (Qiang 2003, 249). Internacionalizacijo lahko različno razumemo ne le v okviru specifičnih definicij (kaj vse obsega), temveč tudi v kontekstu dosežkov njene implementacije. Različne opredelitve odražajo različne perspektive oziroma vidike o njeni vlogi in razsežnosti v visokem šolstvu (de Wit, 2002,116). Knight in de Wit (1995, 16-17) opredelita štiri generične vidike, v okviru katerih lahko razumemo internacionalizacijo, in sicer kot aktivnosti, kompetence, etos in

proces. Klasifikacijo definicij internacionalizacije v kontekstu štirih splošnih perspektiv (Delgado-Márquez, Hurtado-Torres in Bondar 2011, 270) in glede na avtorje, ki te vidike obravnavajo, predstavimo v preglednici 3.1.

Preglednica 3.1: Razvrstitev avtorjev in njihovega opredeljevanja internacionalizacije glede na štiri splošne vidike internacionalizacije

Vidik	Avtorji
Vidik aktivnosti	Harari (1992) Klasek (1992) Arum in Van de Water (1992) Mestenhauser (1998) Green in Olson (2003) Javalgi et al. (2003) Powell (2004)Green in Shoenberg (2006)
Kompetenčni vidik	Soderqvist (2002) Van der Wende (2007) Ayoubi in Masoud (2007) McGowan in Potter (2008) Elkin et al. (2008) Lipsett (2009)
Vidik etosa	Pickert in Turlington (1992) Hanson in Meyerson (1995)
Procesni vidik	Knight (1994) Schoorman (1999) De Wit (2002) Olson et al. (2001)

Vir: Delgado-Márquez, Hurtado-Torres in Bondar (2011, 270).

Vidik aktivnosti opisuje internacionalizacijo v kontekstu vrst aktivnosti, ki se izvajajo. Pri tem gre najpogosteje za tradicionalne, kot so izmenjava študentov in osebja, tehnična pomoč in mednarodni študenti (Knight in de Wit 1995, 16–17; de Wit 2002, 116). Danes k temu pripisujemo tudi dejavnosti, kot so skupni programi, različni medinstitucionalni dogovori projekti, podružnični kampusi itd. (Knight 2005, 30–31). Omenjeni pristop se najpogosteje uporablja za opis internacionalizacije oziroma se pogosto tradicionalne dejavnosti uporabljajo kot sinonim (Knight in de Wit 1995, 16–17; de Wit 2002, 116). Vidik etosa poudarja oblikovanje kulture in mednarodne/medkulturne iniciative (Knight in de Wit 1995, 17). Kot pravi de Wit (2002,117), je ta omenjena skupina za ločen pristop preozka in jo je treba razumeti v kontekstu širšega pristopa motivov, ki definira internacionalizacijo z vidika, kaj želimo z njo doseči (de Wit 2002,117). Kompetenčni vidik pojmuje internacionalizacijo v kontekstu razvoja novih znanj, spretnosti, kompetenc, stališč in vrednot na ravni študentov in zaposlenega osebja. Poudarek je na človeški razsežnosti in ne na akademskih dejavnostih ali organizacijskih vprašanjih (Knight in de Wit 1995, 16-17; de Wit 2002,117). Procesni vidik se osredotoča na integriranje mednarodnih/medkulturnih razsežnosti, raziskav in storitev

skozi kombinacijo najrazličnejših dejavnosti, politik in postopkov. Internacionalizacija je tako proces, skozi katerega se mednarodne razsežnosti integrirajo v glavne dejavnosti visokošolskih institucij (Knight in de Wit 1995, 16–17).

Kasneje Knight (2005, 30–31) omenjene kategorije še nekoliko dopolni, kot prvo, kompetenčni vidik preimenuje v vidik izidi, kjer je internacionalizacija opredeljena širše v smislu želenih izidov, kot so študentske kompetence, povečanje mednarodnega ugleda ter mednarodni sporazumi, partnerji in projekti. Nadalje opredeli še dva nova pristopa, in sicer vidik dejavnosti osnovanih na kampusu oziroma doma in čezmejni vidik. Prvi se osredotoča na ustvarjanje kulture in klime v domači instituciji, ki spodbuja in podpira mednarodno/medkulturno razumevanje. Druga perspektiva razume internacionalizacijo kot izvajanje izobraževanja v tujini, ki se lahko izvaja na različne načine (fizično, na daljavo, v kombinaciji z e-učenjem) in preko raznovrstnih oblik mobilnosti (franšize, medinstitucionalno sodelovanje, podružnični kampusi itd.).

Kot pravi Roger (2014, 4), nacionalne politike močno vplivajo na razumevanje internacionalizacije visokega šolstva in njeno implementacijo. Zatorej jo je potrebno obravnavati celostno v njenih številnih dimenzijah in na več ravneh (globalni, regionalni in nacionalni) ter tudi znotraj procesov globalizacije in regionalizacije. Vsak blok te matrice namreč ponuja nekoliko različne pomene in funkcije internacionalizacije visokega šolstva, ki se nahaja med dvema ekstremoma – idealizem in utilitarizem (Roger 2014, 4).

3.1.2 Razsežnost internacionalizacije

Potek procesa internacionalizacije lahko v grobem ločimo na dve temeljni usmeritvi, in sicer od »spodaj navzgor« in od »zgoraj navzdol«. Pri prvi usmeritvi je proces usmerjen od institucij na nacionalno raven, pri drugi pa ravno obratno, od nacionalne na institucionalno raven. »Pravi« proces internacionalizacije v smislu implementacije pa se izvaja v institucijah (Knight 2004). Gre za idealno tipska poteka, ki se v praksi mnogokrat prepletata, saj procesi internacionalizacije potekajo na različnih ravneh. Ne le na nacionalni, sektorski in institucionalni (kot jih na primer poudari Knight v svoji zadnji definiciji), temveč kot pravi Sanderson (2008, 279–280), so pri tem pomembne še vsaj štiri ravni. Dve poimenuje nadnacionalni, in sicer regionalna in globalna raven. Preostali dve sodita v sklop institucionalne ravni, in sicer vodstvo ali katedre in posamezni učitelji. Avtor poudari, da je

vkjučitev le treh ravni pri definiranju internacionalizacije visokega šolstva ena večjih pomanjkljivosti definicije Knightove. Namreč za razumevanje izidov kompleksnega procesa, kot je internacionalizacija, je treba razumeti vse razsežnosti v kontekstu usmeritve od »zgoraj navzdol« in v kontekstu izvajanja na različnih ravneh (Sanderson 2008, 279–280).

Slednje v nadaljevanju prikažemo v evropskem kontekstu, kajti pričujoča disertacija pri obravnavi osrednje teme – čezmejno izobraževanje v visokošolskih organizacijah v Sloveniji – močno izpostavi pomen evropskih integracijskih procesov in ustvarjanja skupnega evropskega visokošolskega prostora. Omenjene razsežnosti internacionalizacije so za obravnavo in celostno razumevanje obravnavane tematike še posebej pomembne. Kljub temu, da lahko na Evropski ravni v grobem potek internacionalizacije opredelimo kot od »zgoraj navzdol«, saj je Evropska unija postala glavna gonilna sila za internacionalizacijo v visokem šolstvu, kar je še zlasti vidno preko programov mobilnosti za študente in osebje (Enders 2002, 12), je bistveno zavedanje, kot prikažemo v nadaljevanju, da internacionalizacija ni izključno povezana le z Evropsko unijo in njenimi politikami.

Vpliv globalne dimenzije na internacionalizacijo se posebno izraža v diskurzu odnosa med internacionalizacijo in globalizacijo (več v poglavju 3.2.1) ter na ravni EU še posebej glede vpliva na razumevanje internacionalizacije kot sodelovanje in tekmovanje (več v poglavju 3.3.4). Pri primeru procesa internacionalizacije na regijski ravni je pomembno izpostaviti Evropsko kulturno konvencijo (*angl. European Cultural Convention*) in njen pomen za nadaljnji proces internacionalizacije. Začne se kot medvladna iniciativa, sprejeta leta 1954 v Parizu, in poudarja zlasti nujnost meddržavnega sodelovanja v kulturi. Konvencijo je do danes ratificiralo vseh 47 držav članic Sveta Evrope in tudi Belorusija, Vatikan in Kazahstan (European Cultural Convention 2015). Na osnovi »Evrope« Evropske kulturne konvencije je bil nadalje opredeljen »teritorij bolonjskega procesa« (EEA). Na konferenci v Berlinu je bilo dogovorjeno, da se države pogodbenice Evropske kulturne konvencije lahko vključijo v »ustvarjanje« Evropskega visokošolskega prostora, v kolikor so tudi pripravljene nadaljevati in izvajati cilje bolonjskega procesa v lastnih visokošolskih sistemih (Zgaga 2007, 11–12).

Primer regionalnega povezovanja je tudi program mobilnosti študentov in profesorjev CEEPUS, kjer gre za medvladno sodelovanje na področju visokega šolstva v državah Srednje Evrope. Prvi sporazum CEEPUS je bil podpisan leta 1993 v Budimpešti, s strani ministrov šestih ustanovnih držav, in sicer Avstrije, Bolgarije, Madžarske, Poljske, Slovaške in Slovenije. Kasneje so pristopile še Hrvaška, Češka in Romunija (CMEPIUS 2015). Podoben

program regionalnega sodelovanja je tudi nordijski program NORDPLUS. Ustanovljen je bil leta 1988 s strani Nordijskega sveta ministrov (Danska, Finska, Islandija, Norveška in Švedska), leta 2008 pa se priključijo še baltske države. NORDPLUS danes vsebuje pet podprogramov, med katerimi je tudi visokošolsko izobraževanje. Slednji spodbuja mobilnost študentov in učiteljev na visokošolskih ustanovah (NORDPLUS 2015).

Luijten-Lub, Huisman in Van der Wende (2005, 238) izpostavijo, da je delovanje visokošolskih zavodov (vključno z njihovimi strategijami internacionalizacije), kljub vse večjemu pomenu internacionalizacije še vedno večinoma usmerjeno in pogojeno s strani nacionalnih regulativ in finančnih okvirov in dodajajo, da na razvoj internacionalizacije tako močno vpliva nacionalni zgodovinski, geografski, kulturni in jezikovni okvir. Vendar pa je treba izpostaviti pomembnost ravno avtonomnih institucionalnih povezovanj, ki ne nastanejo preko državnih oziroma medvladnih iniciativ. Primer slednjega je akademska pobuda podpisa dokumenta Magna Charta Universitatum s strani 388 rektorjev, ki so se zbrali ob 900-letnici Univerze v Bologni leta 1988 (Zgaga 2007, 17). Ta predstavlja prvi opaznejši dokument s ciljem spodbuditi močne vezi med evropskimi univerzami in utrditi temeljne vrednote univerz. Dokument izraža zavedanje bistva razširjenega sodelovanja vseh evropskih narodov ter vloge, ki jo imajo univerze v spreminjajoči se in vse bolj internacionalizirani družbi. Za namen uresničevanja slednjega podpisnice v dokumentu določijo temeljna načela, na katerih mora temeljiti poslanstvo univerz (Magna Charta Universitatum 1988). Danes je dokument podpisalo že 776 univerz iz 81 držav. Leta 2001 nastane tudi Observatorij Magna Charta Universitatum kot neprofitna organizacija s sedežem v Bologni in ustanovljen s strani Univerze v Bologni in Evropskega združenja univerz (EUA). Temelj observatorija je zbiranje informacij, izražanje mnenj ter priprava dokumentov za namen spoštovanja in zaščito temeljnih vrednot in pravic univerz iz podpisanega dokumenta Magna Charta Universitatum (Observatory Magna Charta Universitatum 2015).

Posamezne evropske visokošolske institucije postajajo vse pomembnejši akterji internacionalizacije, ki se samoiniciativno usmerjajo na tuje trge. Pri tem nastajajo raznolika medinstitucionalna sodelovanja (sporazumi o dvojnih študijskih programih, franšizni sporazumi, validacijski sporazumi, konzorciji, omrežja itd.) med posameznimi institucijami, tako znotraj kot zunaj Evrope. Vzpon partnerstev vseh oblik in velikosti pa je posledica trenda v smeri vse večjega tekmovanja (Enders 2002, 26).

3.2 INTERNACIONALIZACIJA IN SORODNI POJMI

3.2.1 Internacionalizacija in globalizacija

»Têrmin globalizacija se prične pojavljati okoli leta 1960, v zadnjih 20–30-ih letih pa v veliki meri oblikuje svoj značaj in vpliv« (Mitchell in Nielsen 2012, 5). Pritisk na socialne države, zavedanje o obstoju tretjega sveta, svetovni potrošniški trgi, naložbeni trgi, povečana mednarodna trgovina, liberalizacija trgov in povečano zavedanje o »enem svetu,« vse to so dogodki, ki v letu 1990 povečajo pozornost globalizacije. Slednje pomeni dobo hitrega, masivnega, prožnega in obsežnega pretoka ljudi, izdelkov, financ, znanja in informacij ter široko uporabo novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij (Beerkens 2003, 136). Spremembe postopoma vplivajo na dojemanje sveta kot majhne globalne vasi in na dejstvo, da »notranja politična vprašanja postajajo vse bolj eksternalizirana in zunanja politična vprašanja vse bolj internalizirana. Tradicionalno domače politike, kot sta zdravstvo, človekove pravice itd. postajajo vse vidnejše na svetovnem političnem prizorišču« (Hough 2004, 2). Vse več pojavov se polagoma prične pripisovati globalizaciji, sprva s strani poslovnega sveta in akademikov, kasneje pa tudi medijev, politike in javnosti (Beerkens 2003, 136).

Ob preoblikovanju sveta smo tako bili in smo še vedno deležni poskusov opredelitve globalizacije in njenega vpliva. Izrazito težko jo je, če ne celo nemogoče procesno in časovno opredeliti, saj predstavlja kompleksen in večplasten fenomen, ki povezuje množico različnih disciplin, skupnosti in kultur v različnih kontekstih; gospodarskem, družbenem ali političnem (Al-Rodan 2006, 3–5). Beerkens (2003, 129–134) tako govori o štirih različnih pogledih na globalizacijo, in sicer geografski, avtoritarni, kulturni in institucionalni, ki prikazujejo večdimenzionalnost procesa globalizacije. Globalizacija ni nastala zaradi enega vzroka, niti je ne spodbuja en sam vzrok ali logika, niti ne vpliva na vse sektorje enako, z enako intenzivnostjo, niti se vsi sektorji nanjo ne odzivajo enako, na enak način in enako intenzivno. Vse omenjeno so tudi vzroki, da je, kadar govorimo o globalizaciji, ključnega pomena vprašanje: globalizacija česa? (Beerkens 2003, 146).

Koncept globalizacije vstopi v evropski visokošolski politični okvir v drugi polovici leta 1990 (Marginson in Van der Wende 2007, 10). Od takrat dalje postaja vidnejša tematika razprav in raziskav, kar se odraža ne le pri definiranju internacionalizacije visokega šolstva, temveč tudi pri obravnavi različnih perspektiv, ki jih bomo zastavili kot vprašanja; ali sta globalizacija in

internacionalizacija enaka koncepta, katere so temeljne razlike med njima in kakšen je njun odnos?

3.2.1.1 Ali sta koncepta enaka?

Razprave se nanašajo na diskurz o sinonimni uporabi tērminov internacionalizacija in globalizacija, ali gre za enaka ali različna koncepta? V zadnjih letih je v javnih razpravah o visokem šolstvu namreč mogoče zaslediti, da se tērmina uporabljata sopomensko (Teichler 2004, 23). Omenjeno lahko pripišemo temu, da je izraz globalizacija novejši in zveni bolj moderno, ali pa, ker se zdi, da bolje opiše nujnost in nestanovitnost mednarodne izmenjave (Scott 2000, 4). Kot meni de Wit (2010, 8), prihaja do sinonimne uporabe izrazov tudi zato, ker je hiter razvoj internacionalizacije in zlasti razvoj čezmejnih dejavnosti včasih vprašljiv iz vidika namenov tega razvoja (de Wit 2010, 8). Motivi za internacionalizacijo se skozi zgodovino spreminjajo; politične, kulturne in akademske namene v zadnjih desetletjih izpodrinjajo ekonomski in pridobivajo vse pomembnejšo in vidno vlogo v visokem šolstvu (Enders 2002, 8).

Kot pravi Scott (2000, 4–5), internacionalizacije in globalizacije ne smemo enačiti, saj gre za različna koncepta, ki si tudi nasprotujeta oziroma sta si nasprotna. Internacionalizacija se najmočneje artikulirala skozi obdobja diplomacije in kulture, zlasti v zgodovinskih obdobjih, kjer prevladujejo močne nacionalne države. »Izraz ima v središču perspektivo nacionalne države, kajti koncept predpostavlja obstoj države in nacionalne države kot osrednje entitete« (Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal 2003, 9). Nanjo so tako močno vplivala obdobja imperializma, neokolonializma in hladne vojne, obdobja s poudarkom na graditvi strateških odnosov. Zaradi svoje odvisnosti od obstoječega vzorca nacionalnih držav kaže, da reproducira hierarhijo in hegemonijo. Nasprotno pa ima globalizacija do nacionalnih držav agnostičen ali celo pozitivno sovražen odnos in tudi ni vezana na preteklost, temveč na sodobni svet množičnega potrošništva in globalnega kapitalizma (Scott 2000, 4–5). Castells (2001) navaja, da se v zadnjih dvajsetih letih dvajsetega stoletja zaradi globalizacije po vsem svetu pojavi nov tip kapitalizma s tremi temeljnimi značilnostmi: a) produktivnost in konkurenčnost kot funkciji ustvarjanja znanja in obdelave podatkov, b) podjetja in ozemlja so organizirana v omrežjih proizvodnje, upravljanja in distribucije in c) temeljne gospodarske

dejavnosti so globalne – imajo sposobnost, da delujejo kot ena enota na svetovni ravni (Castells 2001).

3.2.1.2 Razlike med konceptoma

Če se strinjamo, da sta internacionalizacija in globalizacija različna koncepta, se pojavi vprašanje, kaj so temeljne razlike med njima. Altbach (2005, 64) kot bistveno ločnico izpostavljajo element nadzora. Globalizacija je pojmovana kot fenomen, ki ga ni mogoče v celoti zadržati oziroma mu ni mogoče popolnoma ubežati, internacionalizacija pa ravno nasprotno omogoča precejšnjo avtonomijo, iniciativo in ustvarjalnost. Nacionalnim vladam in institucijam predstavlja orodje za namen obvladovanja in/ali izkoriščanja globalizacije (Altbach 2005, 64). Globalizacija in njene posledice so tako izven nadzora katerega koli udeleženca ali akterjev v visokem šolstvu, internacionalizacija pa predstavlja strategijo za odziv na številne zahteve, ki jih prinaša globalizacija (Altbach, Reisberg in Rumbley 2009, 23).

Naslednja razlika, ki se v literaturi mnogokrat poudarja, se nanaša na element tekmovanja in sodelovanja. Internacionalizacija temelji na vidikih izmenjave in kooperacije, globalizacijo pa utemeljujemo s tekmovanjem in konkurenco (Kehm 2003, 110–111). Omenjena opredelitev mnogokrat izhaja ravno iz konteksta, kot pravita avtorja Brandenburg in de Wit (2011a, 16), da je pogled na internacionalizacijo in globalizacijo velikokrat usmerjen v kontekstu slabega in dobrega. Medtem ko, globalizacija, ki je izšla iz ekonomskega sveta, vsebuje negativno konotacijo, pa se na internacionalizacijo gleda zelo pozitivno. Vendar poudarjata, da ravno vse večji razvoj internacionalizacije v smeri čezmejnega izobraževanja prikazuje oziroma nakazuje, da so aktivnosti internacionalizacije vedno bližje globalizaciji: prihodnost visokega šolstva je globalna (Brandenburg in de Wit 2011, 16–17). Scott (2006, 14; de Wit 2011, 243) pravi, da sta internacionalizacija in globalizacija kompleksna pojava. Med njima se nakazujejo določena razlikovanja, vendar jih ni mogoče šteti kot kategorična, kajti pojava se prekrivata in prepletata na vse možne načine.

3.2.1.3 Odnos med konceptoma

Večinoma se avtorji strinjajo, da sta globalizacija in internacionalizacija različna koncepta, vendar se pojavljajo različni pogledi o njunem odnosu. Avtorji Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal (2003, 21–22) ju *razumejo kot neodvisna koncepta in internacionalizacijo kot alternativni koncept globalizaciji*. V korist slednjemu razumevanju navajajo, da ima termin globalizacija konotacijo globalnega, pri internacionalizaciji prisotnost globalnega ni nujna, saj lahko nastopi tudi v regionalnem kontekstu. Prav tako internacionalizacija nima implicitnih referenc z ekonomskim procesom in s svetovnim obsegom, kot ga ima globalizacija. Internacionalizacijo v tem pogledu vidimo povezano z nacionalno-državnim konceptom (Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal 2003, 21–22).

V literaturi večinoma prevladuje razumevanje (Altbach 2004; de Wit 1999; Knight 2004; Scott 2000; Van der Wende 2001; Altbach in Knight 2007; Altbach, Reisberg in Rumbley 2009) globalizacije kot neizogibne in nujne družbene, gospodarske in politične sile, ki vpliva na visoko šolstvo, proces internacionalizacije pa je razumljen kot odziv institucij na globalizacijo (Cantwell in Maldonado 2009, 289). Tako Altbach in Knight (2007, 290) globalizacijo opredelita kot »ekonomske, politične in družbene sile, ki potiskajo 21. stoletje visokega šolstva v smeri vse večje mednarodne participacije«. Za globalizacijo v visokem šolstvu pa so značilni »širši gospodarski, tehnološki in znanstveni trendi, ki neposredno vplivajo na visoko šolstvo in so v veliki meri neizogibni v sodobnem svetu« (Altbach 2006, 123; Rumbley, Altbach in Reisberg 2012, 4).

Odzivi in prilagajanje visokošolskih organizacij in nacionalnih vlad na pritiske globalizacije so lahko različni, vendar pa jih ne morejo prezreti (Altbach 2005, 64). Internacionalizacija je pojmovana kot odziv na globalizacijo (Altbach in Knight 2007, 290; Altbach, Reisberg in Rumbley 2009, 7). Predstavlja skupek različnih ukrepov in strategij za prilagajanje, obvladovanje ali izkoriščanje globalizacije (Altbach 2004, 3; Altbach in Knight 2007, 291). Globalizacija spreminja svet internacionalizacije in internacionalizacija spreminja svet visokega šolstva (Knight 2007a, 134). Pri tem nekateri avtorji poudarjajo (Beerrens 2003, 141; Mitcell in Nielsen 2012, 18), da globalizacija vpliva na internacionalizacijo, vendar je tudi vse večjo internacionalizacijo mogoče razumeti kot vzrok za nadaljnjo globalizacijo visokega šolstva. Adams in de Wit (2011a, 29) pravita, da »je visoko šolstvo močno pod vplivom globalizacije, vendar pa le-ta postaja vse bolj dinamičen akter v na znanju temelječem gospodarstvu«.

Omenjen prevladujoči pogled o odnosu globalizacije in internacionalizacije ima po mnenju avtorjev Cantwell in Maladonado (2009, 291) nekaj pomanjkljivosti oziroma takšen koncept temelji na treh medsebojno povezanih predpostavkah: a) da se organizacije avtomatično odzivajo na globalizacijo, b) da so pri delovanju racionalne in c) da so avtonomne. Domneva, da globalizacija avtomatično potiska internacionalizacijo, ne more celovito pojasniti vseh pojavov v visokem šolstvu, kot na primer, zakaj mnogi študenti niso mobilni. Predpostavka o racionalnosti visokošolskih organizacij je prav tako dvomljiva, saj so slednje »ohlapne organizacije, ki se gibljejo v različnih smereh z različno hitrostjo in z različnimi cilji« (Rhoades 2000 v Cantwell in Maladonado 2009, 291). Ravno tako je dvomljiva predpostavka o popolni avtonomiji visokošolskih organizacij pri internacionalizaciji in izraža pomanjkljivosti vsaj iz dveh razlogov: če so se institucije prisiljene odzvati na globalizacijo z internacionalizacijo, a hkrati ne obstaja možnost, da organizacija ne stori ničesar, da se preprosto ne odzove. Predpostavka pa tudi ne upošteva reproduktivne tendence socialne stratifikacije. Visokošolske organizacije v mednarodnih odnosih niso hierarhično na istem položaju, ter tako tudi nimajo vedno moči gospodariti s svojo usodo (Cantwell in Maladonado 2009, 291).

3.2.2 Internacionalizacija in evropeizacija

V povezavi z internacionalizacijo in globalizacijo je pomembna tudi konceptualizacija pojma evropeizacija, ki ima korenine v rasti mednarodne mobilnosti ljudi in idej, v mednarodnem sodelovanju med državami EU pri njihovih gospodarskih, socialnih in kulturnih dejavnosti ter v kreiranju skupnega evropskega visokošolskega prostora (Marginson in Van der Wende 2009, 22). Evropeizacijo lahko definiramo kot specifično formo regionalizacije oziroma kot proces regionalizacije na evropski ravni (Enders 2004, 368; Kehm 2003, 110–111).

Regionalizacijo v visokem šolstvu opišemo kot proces večjega regionalnega sodelovanja in integracije pod enakimi pogoji, ki vključuje medsebojno sodelovanje in horizontalno interakcijo na vseh ravneh: med nacionalnimi in subnacionalnimi vladami med sektorji in visokošolskimi ustanovami po vsej regiji in široko regijo sodelovanja med ustreznimi enotami znotraj univerz in visokih šol (Enders 2004, 368).

V kontekstu visokega šolstva pa evropeizacijo večinoma pojmujejo kot pomanjšan proces internacionalizacije oziroma kot internacionalizacijo na regionalni ravni za namen

vzpostavitev sodelovanja med sosedi in preprečevanja pritiskov iz drugih delov sveta (Anders 2004, 368; Enders 2002, 8; Teichler 2004, 22; Gornitzka, Gulbradsen in Trondal 2003, 22).

Regionalna internacionalizacija zajema:

Sodelovanje med državami EU v ekonomskih, socialnih in kulturnih dejavnostih, ki prečka nacionalne meje in se hitro širi, ki temelji na ideji, da je potrebno sodelovanje za stabilnost in gospodarsko rast v regiji. Regionalno sodelovanje je namenjeno tudi povečanju globalno konkurenčnost evropske regije kot celote (Luijten Lub et al., 2005, 5 v Luijten Lub 2007).

3.3 ČEZMEJNO IZOBRAŽEVANJE

Čezmejno izobraževanje je postalo ključni vidik internacionalizacije, saj predstavlja njen najbolj naraščajoči in razvijajoči se del (Van der Wende in Middlehurst 2004, 131; Knight 2008; Olcott 2009; Chapman in Sakamota 2011; Knight in Morshidi 2011). Največje spremembe je zaznati v njegovi rasti in diverzifikaciji. Rast se nanaša zlasti na povečanje intenzivnosti mobilnosti, diverzifikacija pa na mnoge nove (nastajajoče) oblike (Vincent-Lancrin 2011, 88). Povečuje se intenzivnost vseh vrst mobilnosti ne le študentov in zaposlenih, temveč tudi programov, visokošolskih zavodov in projektov. Na trg vstopajo nove institucije, ustvarjajo se novi načini sodelovanja med visokošolskimi institucijami ter različnimi partnerji, nastajajo novi načini izvajanja programov in podeljevanja kvalifikacij itd. (Chapman in Sakamota 2011, 265–269; Knight in Morshidi 2011, 593–594; Vincent-Lancrin 2011, 88). Na razvoj čezmejnega izobraževanja ima tako vpliv več deležnikov, in sicer izvajalke čezmejnega izobraževanja, to so posamezne visokošolske institucije ter nacionalne države, ki s svojo zakonodajo regulirajo uvoz in izvoz izobraževanja (Vincent-Lancrin 2011, 88).

Po teoriji o post-industrijski družbi¹⁷ je znanje postalo glavni vir prihodka razvitih gospodarstev, zato je lahko države z vlaganjem v visoko šolstvo dosežejo mednarodno konkurenčnost (Scott 1998, 110). Pri politikah usmerjanja razvoja na nacionalni ravni lahko tako razlikujemo med usmeritvami za izboljšanje konkurenčnosti nacionalnega

¹⁷ V literaturi za opis novih dinamik industrijske rasti in družbenih sprememb, ki so vidne v zadnjih desetletjih, zasledimo različne termine, kot so družba znanja, moderna družba, informacijska družba, post-industrijska družba itd.

visokošolskega sistema ali tistimi, ki obravnavajo visokošolske organizacije kot ključne akterje za uspešno delovanje nacionalnega gospodarstva kot celote (Luijten Lub 2005, 150). Pristopi držav, kako bodo dosegale začrtane cilje, so v kontekstu regulacije čezmejnega izobraževanja lahko različni, nekatere se osredotočajo na izvoz programov, druge na izvoz visokošolskih zavodov, tretje izobraževanje uvažajo ali pa so zaprte za vsakršen izvoz in uvoz. Kakšne so nacionalne politike, kako so usmerjene in kako usklajene z visokoškolskimi organizacijami pa je odvisno tudi od vpetosti držav v mednarodne sporazume, kot je na primer GATS (*angl. General Agreement of Trade in Services*).

V nadaljevanju poglavja najprej predstavimo obravnavan konceptualni okvir čezmejnega izobraževanja, njegove pojavne oblike in predvidene trende. Opredelimo ga tudi v razmerju do sorodnih pojmov. Nadaljujemo s predstavitvijo dveh temeljnih načinov razumevanj internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja, in sicer kot sodelovanje ali tekmovanje. Ob tem predstavimo mednarodni sporazum o trgovanju z (izobraževalnimi) storitvami – GATS in kritike trgovalnega pristopa. Zaključimo s prikazom raznolikih motivov, možnimi strategijami njegovega izvajanja in ureditvami na nacionalni ravni.

3.3.1 Konceptualni okvir čezmejnega izobraževanja

Knight (2005, 13) pravi, da lahko internacionalizacijo opredelimo »na nacionalnem, sektorskem in institucionalnem nivoju kot proces vključevanja/integracije mednarodnih, medkulturnih ali globalnih razsežnosti v cilje, dejavnosti visokošolskih institucij«. V kakšnem razmerju sta torej internacionalizacija in čezmejno izobraževanje? Knight v skladu s preučevanjem internacionalizacije v visokem šolstvu, njenih čezmejnih aktivnosti¹⁸ razvije okvir čezmejnega izobraževanja in njegovo definicijo. Čezmejno izobraževanje definira kot »pretok ljudi, programov, izvajalcev, znanja, idej, projektov, vrednot, kurikulumov in storitev preko državnih meja« (Knight 2008, 98; Knight 2011, 19) javnih kot tudi zasebnih ponudnikov. Internacionalizacija zajema internacionalno razsežnost vseh vidikov dejavnosti

¹⁸ Dve poročili v okviru organizacije The Observatory of borderless education: a) Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS (2002) in b) GATS, Trade and Higher Education. Perspective 2003 – Where are we? (2003). Poročila/dokumenti v okviru UNESCO; a) GATS – higher education implications, opinions and questions, First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education (2002), b) Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education (2006) in c) Implications of crossborder education and GATS for the knowledge enterprise (2007).

visokošolskega izobraževanja. Gre za kompleksen proces, ki sestoji iz dveh temeljnih delov; internacionalizacija doma in čezmejno izobraževanje (glej Sliko 3.1).

Internationalizacija doma poimenovana tudi internacionalizacija, utemeljena na kampusu, zajema dejavnosti, strategije in pristope, namenjene za vzpostavitev mednarodnih in medkulturnih razsežnosti v dejavnosti visokega šolstva in domače visokošolsko okolje ali kampus (Altbach, Reisberg in Rumbley 2009, 24), ki ne prečkajo nacionalnih meja. Internationalizacija doma naj bi bila neposreden odziv na trenutni poudarek na čezmejno izobraževanje in predstavlja pomemben korak pri razvoju mednarodne/medkulturne razsežnosti izobraževanja (Knight 2005, 11).

Dela internacionalizacija doma in čezmejno izobraževanje sta v teoretičnem smislu sicer obravnavana ločeno in imata različne sklope dejavnosti, s katerimi lahko dosežemo glavne cilje internacionalizacije, vendar se v praksi mnogokrat zelo tesno povezujeta. Čezmejno izobraževanje lahko ima namreč pomembne posledice za internacionalizacijo doma in obratno (Knight 2005, 27). V naši raziskavi obravnavamo zgolj čezmejni del internacionalizacije (čezmejno izobraževanje) visokošolskih institucij, ki zajema področje izobraževanja in raziskovanja, pri čemer se osredotočimo in proučimo štiri kategorije; mobilnost ljudi, programov, izvajalcev in projektov.

Slika 3.1: Opredelitev čezmejnega izobraževanja



Vir: povzeto po Knight (2012b, 2).

Temeljne kategorije čezmejnega izobraževanja, kot jih definira Knight (2011, 23), so mobilnost študentov in zaposlenih na visokošolski instituciji, mobilnost študijskih programov, mobilnost izvajalcev in mobilnost projektov (glej Preglednico 3.2). Predstavljen konceptualni okvir prikazuje na eni strani kategorije, ki se lahko premikajo preko meja (ljudje, programi, izvajalci in projekti) in na drugi strani različne oblike mobilnosti znotraj omenjenih kategorij.

Preglednica 3.2: Konceptualni okvir čezmejnega izobraževanja

<i>Kategorija</i>	<i>Motiv in oblike mobilnosti</i>		
	<i>Razvojno sodelovanje</i>	<i>Izmenjave/povezave</i>	<i>Komercialno-profitno naravnane</i>
LJUDJE Študenti Visokošolski učitelji (in sodelavci) Raziskovalci Administrativno/strokovno osebje		Semester/leto v tujini Celoten študij za pridobitev izobrazbe Terensko/raziskovalno delo Pripravnništvo Celoletni študijski dopust – sabatical Svetovanje	
PROGRAMI Predmet Program Deli študijskih programov Dodiplomski študijski programi Podiplomski študijski programi		Franšizi programi Skupni programi (skupne diplome) Dvojni programi (dvojne diplome) Integrirani programi (angl. twinning programmes) Srukturni sporazumi Potrjevanje veljavnosti Virtualni programi/izobraževanje na daljavo	
IZVAJALCI Visokošolske institucije Neodvisne organizacije Podjetja		Podružnični kampusi/dislokacije Virtualne univerze Združitev/solastništvo Neodvisne institucije Študijski centri Omrežja	
PROJEKTI Raziskovalni projekti Izobraževalne storitve		Raziskave Razvoj kurikula Krepitev institucionalne zmogljivosti Izobraževalne storitve	

Vir: povzeto po Knight (2011, 23).

Preglednica prikazuje tudi dva trenda čezmejnega izobraževanja, prvi poteka vertikalno od mobilnosti ljudi do programske mobilnosti, izvajalcev in projektov. Drugi trend se navezuje na motive o čezmejnem izobraževanju, ki se navadno razvijajo za namene: a) razvojnega sodelovanja, b) akademskega sodelovanja in izmenjav ter c) komercialne dejavnosti/profitnega trgovanja. Trend nakazuje premik motivov od razvojnega sodelovanja h komercialni naravnosti oziroma trgovanju (Knight 2011, 23). V preglednici 3.3 nadalje predstavimo opredelitev različnih oblik čezmejnega izobraževanja, kot jih razumemo in uporabljamo v pričujoči raziskavi.

Preglednica 3.3: Opredelitev oblik čezmejnega izobraževanja

Kategorija	Oblike mobilnosti	Opis/definicija
MOBILNOST LJUDI		
Študenti	Kratkoročna mobilnost	Izmenjava do največ 1 leta.
	Dolgoročna mobilnost	Študij za celotno študijsko obdobje (pridobitev celotne izobrazbe).
Visokošolski učitelji (in sodelavci)	Kratkoročna mobilnost	Izmenjava do največ 1 leta.
	Dolgoročna mobilnost	Zaposlitev na tuji instituciji.
Strokovni sodelavci	Kratkoročna mobilnost	Izmenjava do največ 1 leta.
	Dolgoročna mobilnost	Zaposlitev na tuji instituciji.
MOBILNOST PROGRAMOV		
Dodiplomski in podiplomski študijski programi	Franšizni programi	V primeru franšiznega izvajanja gre za sporazum, kjer izvajalec iz izvorne države A pooblašča izvajalca v državi B za namen izvajanja storitev, programov in/ali tečajev v državi B ali v drugih državah. Kvalifikacija je dodeljena s strani države A, študent pridobi tujo kvalifikacijo.
	Skupni programi (skupne diplome)	V primeru skupnih oziroma dvojnih diplom (<i>angl. double/joint degree</i>) se izvajalci različnih držav dogovorijo in sodelujejo z namenom ponuditi program študentom, ki omogoča, da pridobijo kvalifikacijo vsakega posameznega sodelujočega izvajalca ali pa eno skupno kvalifikacijo od vseh sodelujočih institucij.
	Dvojni programi (dvojne diplome)	
	Integrirani programi (<i>angl. twinning programs</i>)	Dogovor med izvajalcema iz izvorne države A in tuje države B za namen razvoja sistema, ki omogoča študentom, da lahko opravijo del programa tudi na tuji instituciji (del kreditnih točk) iz države B. Podeljena je le ena kvalifikacija s strani izvajalca A.
	Izobraževanje na daljavo	Pri izobraževanju na daljavo izvajalec izvaja program oziroma programe v različnih državah na daljavo preko medmrežja. Gre za način izvajanja programa.
MOBILNOST IZVAJALCEV/ZAVODOV¹⁹		
Visokošolske organizacije	Podružnični kampusi/dislokacije v tujini	Izvajalec iz države A ustanovi kampus (podružnico, dislokacijo) v državi B. Podeljevanje kvalifikacij je v pristojnosti izvajalca v državi A, študent pridobi tujo kvalifikacijo.
	Virtualni visokošolski zavodi	Gre za izvajalca, ki izvaja študijske programe preko učenja na daljavo in nima podpornih storitev fizično, temveč le preko e-okolja.
	Solastništvo visokošolske institucije v tujini	<ul style="list-style-type: none"> - Tuj izvajalec iz države A kupi del ali 100 % lokalne visokošolske institucije v državi B. - Izvajalec iz države A se združi z institucijo v državi B. - Instituciji iz države A in države B skupaj ustanovita izobraževalno institucijo.
MOBILNOST PROJEKTOV		
Mednarodni projekti	Projekti z visokoškolskimi institucijami v tujini	Projekti s tujimi institucijami, ki se izvajajo za namen: <ul style="list-style-type: none"> - Raziskave - Razvoj kurikula - Krepitev institucionalne zmogljivosti - Izobraževalne storitve

Vir: povzeto po Knight (2011, 23).

Pri kategoriji ljudje²⁰ zajamemo kratkoročno in dolgoročno mobilnosti študentov, visokošolskih učiteljev in strokovnih sodelavcev. V kategoriji programi zajamemo franšize,

¹⁹ V delih disertacije, ki se nanašajo na slovenski visokošolski prostor, uporabljamo poimenovanje kategorije mobilnost zavodov, saj je to po slovenski zakonodaji predpisana pravna oblika visokošolskih institucij.

skupne in dvojne programe, integrirane programe in izvajanje študijskih programov na daljavo. V kategorij izvajalci obravnavamo podružnične kampuse oziroma dislokacije slovenskih visokošolskih zavodov v tujini, virtualne visokošolske zavode in združitve oziroma solastništva slovenskih zavodov s tujimi. Zadnja kategorija predstavlja projekte s tujimi visokošolskimi zavodi, kjer obravnavamo raziskovalne projekte, projekte za razvoj kurikula in krepitev institucionalne zmogljivosti ter projekte za namen izobraževalnih storitev.

3.3.2 Oblike in trend čezmejnega izobraževanja

Glede na razvoj novih pojavnih oblik čezmejnega izobraževanja lahko, kot pravi Knight (2012b, 3), govorimo o treh generacijah oziroma obdobjih (glej Preglednico 3.4). Prvo obdobje predstavlja mobilnost ljudi, najbolj prepoznaven in najstarejši element čezmejnega izobraževanja. Drugo obdobje je mobilnost programov, ki se prične intenzivneje razvijati okoli leta 1990 z naraščanjem števila mobilnih študijskih programov in izvajalcev (Knight 2012b, 4–6). Tretje obdobje predstavljajo izobraževalna središča (*angl. educational hubs*), ki so najnovejši trend čezmejnega izobraževanja. Izraz naj bi nastal s strani držav na bližnjem vzhodu in v jugovzhodni Aziji, ki se trudijo pozicionirati kot regionalna središča (Knight in Morshidi 2011, 594). Splošno sprejeta definicija, kaj je regionalno izobraževalno središče, ne obstaja, ne obstajajo niti indikatorji njegove opredelitve in tudi ne indikatorji uspešnosti in trajnostnega razvoja (Knight in Morshidi 2011, 594).

Preglednica 3.4: Tri generacije čezmejnega izobraževanja

Čezmejno izobraževanje	Primarni fokus
<i>Prva generacija</i>	Mobilnost študentov/ljudi
<i>Druga generacija</i>	Mobilnost študijskih programov in izvajalcev
<i>Tretja generacija</i>	Izobraževalno središče/vozišče (<i>angl. Education Hubs</i>) <ul style="list-style-type: none"> – Študentski centri (<i>angl. Student Hub</i>); – Centri talentov (<i>angl. Talent hubs</i>) – Centri znanja in inovacij (<i>angl. Knowledge/Innovation Hub</i>)

Vir: povzeto po Knight (2012b, 4).

Za izobraževalno središče lahko opredelimo določeno regijo, kjer se načrtno privabljajo tuje naložbe, ohranja lokalne študente, ustvarja regionalni ugled z zagotavljanjem dostopa do

²⁰ Izpustili smo mobilnost raziskovalcev, saj je za slovenski visokošolski prostor značilno, da visokošolski učitelji opravljajo tako pedagoško kot tudi raziskovalno delo.

kakovostnega izobraževanja in usposabljanja za mednarodne in domače študente in ustvarja na znanju temelječe gospodarstvo. Izobraževalno središče lahko vsebuje različne kombinacije domačih/mednarodnih institucij, podružničnih kampusov in tujih partnerstev (Lane in Kinser 2011, 82; C-BERT 2014). Namen središč je spodbuditi povezovanje in sodelovanje tujih in domačih institucij, izobraževanje, usposabljanje in zaposlovanje študentov ter krepiti razvoj raziskav in inovacij (Knight in Morshidi 2011, 594). Trenutno obstaja po podatkih raziskovalne ekipe C-BERT (2014) 16 entitet, ki so se opredelile kot izobraževalna središča oziroma izobraževalna središča v razvoju²¹ (C-BERT 2014).

V nadaljevanju predstavimo posamezne kategorije čezmejnega izobraževanja in njihove temeljne značilnosti. Pri tem opozorimo, da smo naleteli na težavo, da bi ocenili dejanski razvoj in število posameznih oblik. Države večinoma ne zbirajo podatkov o izvozu in uvozu izobraževanja oziroma jih ne zbirajo za vse oblike mobilnosti in tudi ne na sistematičen način, s čimer je onemogočen pregled čezmejnega izobraževanja in tudi primerjava. Primerjavo podatkov tudi otežuje različno razumevanje in definiranje posameznih oblik mobilnosti, kot so, integrirani programi, dvojni programi itd. (Knight 2008).

Primer omenjenega prikazuje spodnja preglednica (glej Preglednico 3.5), ki predstavlja podatke o transnacionalnem izobraževanju treh držav in različno terminologijo podanega opisa. Težave ne povzročata le različno pojmovanje in interpretacija, temveč tudi nacionalne regulative, ki imajo drugačno pravno urejeno izvajanje čezmejnega izobraževanja. Čeprav je za sodelovanje institucij ključnega pomena, podrobno in skupno razumevanje namena in bistva sodelovanja, je temeljno poznavanje tudi državnih regulativ, saj ni nujno, da je izbrana oblika mobilnosti programa omogočena oziroma prepoznana v vseh državah članicah sodelovanja. V literaturi in v praksi je med posameznimi državami in tudi med institucijami zaslediti razliko v štirih vidikih: v poimenovanju, razumevanju, regulaciji in izvajanju omenjenih oblik mobilnosti. Nedefinirano razumevanje posameznih oblik na mednarodni ravni lahko zlasti povzroča dileme in vprašanja o tem, kdo vpiše študente, kje poteka študij, kdo akreditira program, kdo podeljuje kvalifikacije, v katerem jeziku se izvaja program, kakšna je vrsta pogodbe itd.

²¹ Izobraževalna središča so: a) United Arab Emirates, b) Abu Dhabi, c) Dubai, č) Dubai Knowledge, d) Village/Dubai International Academic City, e) Dubai International Financial City, f) Dubai Health Care City, g) Dubai Silicon Oasis, h) Bahrain, i) Kuala Lumpur Education City, j) Iskandar (Malaysia), k) Singapore's Global Schoolhouse, l) Incheon Free Economic Zone (South Korea), m) Education City (Qatar), n) Republic of Panama - City of Knowledge, o) Jeju Global Education City (C-BERT 2014).

Preglednica 3.5: Podatki o čezmejnem izobraževanju

<i>Država</i>	<i>Vir pridobljenih podatkov</i>	<i>Leto</i>	<i>Podatki</i>	<i>Najpogostejši partnerji pri izvajanju programov</i>
Velika Britanija	Higher Education Statistics Agency (HESA)	2011–12	<ul style="list-style-type: none"> – 1.395 transnacionalnih programov (<i>angl. TNE programmes</i>), – 73 kampusov v tujini (<i>angl. Overseas Campuses</i>), – 454.473 vpisanih transnacionalnih študentov (<i>angl. TNE students' enrolled</i>). 	Malezija, Singapur, Pakistan, Kitajska, Hongkong.
Avstralija	Australian Education International (AEI)	2011–12	<ul style="list-style-type: none"> – 394 transnacionalnih programov (<i>angl. TNE programmes</i>), – 80.458 vpisanih čezmejnih študentov (<i>angl. off-shore students enrolled</i>). 	Kitajska, Singapur, Malezija, Vietnam, Hongkong.
Nemčija	German Academic Exchange Service (DAAD)	2012	<ul style="list-style-type: none"> – 200 dvojnih programov (<i>angl. double degrees</i>), – 2 internacionalna podružnična kampusa (<i>angl. IBC – Intrenational Branch Capuses</i>), – 20.000 vpisanih transnacionalnih študentov (<i>angl. TNE students enrolled</i>). 	ZDA, Kitajska, Rusija, Kanada in Južna Koreja.

Vir: Brithis Council (2013, 16).

*TNE –transnational

Kljub oteženi primerljivosti podatkov trendi na visokošolskem globalnem trgu kažejo, da se »države v razvoju soočajo z izzivi čezmejnega izobraževanja, saj omenjeni položaj tako krepí moč predvsem razvitih zahodnih državah« (Jiang 2008, 352). ZDA, Avstralija in Velika Britanija, so postale tako imenovane države »izvoznice«, ki so s svojimi močnimi izobraževalnimi sistemi in visokoškolskimi institucijami postale svetovni akterji pri izvozu izobraževanja. Najbolj priljubljene destinacije držav izvoznic v zadnjih 5 do 10 let so postale države Malezija, Singapur, Kitajska, Tajska in Indija (Knight 2008, 118). Države »nakupnice« večinoma želijo z uvoženim izobraževanjem zapolniti vrzel naraščajočega povpraševanja po visokoškolskem izobraževanju (Altbach in Knight 2007, 294).

3.3.2.1 Mobilnost študentov in zaposlenih

Mobilnost akademskega osebja in študentov je ena najstarejših oblik čezmejnega izobraževanja. Približno ena desetina študentov srednjeveških univerz naj bi prihajala iz drugih držav. Priložnosti, izzivi in težave, povezane z mobilnostjo, so danes v času širjenja visokega šolstva in ustvarjanja družbe znanja zagotovo bistveno drugačne (Rivza in Teichler 2007, 62). V kategoriji mobilnost osebja in študentov v nadaljevanju predstavimo mobilnost

študentov, profesorjev, raziskovalcev in strokovnega osebja. Mobilnost lahko v grobem glede na čas opredelimo na kratkoročno in dolgoročno, glede na vzvod, pa na spontano in organizirano. Motivi mobilnosti so različni glede na tip mobilnosti in tudi tip deležnika. V zadnjih desetletjih se zlasti v EU intenzivno razvijajo raznovrstne programske mobilnosti, ki so namenjene različnim udeležencem v visokem šolstvu. Za evropski visokošolski prostor je tako tipična organizirana kratkoročna mobilnost, ki temelji na različnih bilateralnih ali multilateralnih programih, medtem ko je spontana mobilnost prevladujoča oblika migracije študentov v mnogih drugih delih sveta (Brooks, Rachel in Waters 2011, 70).

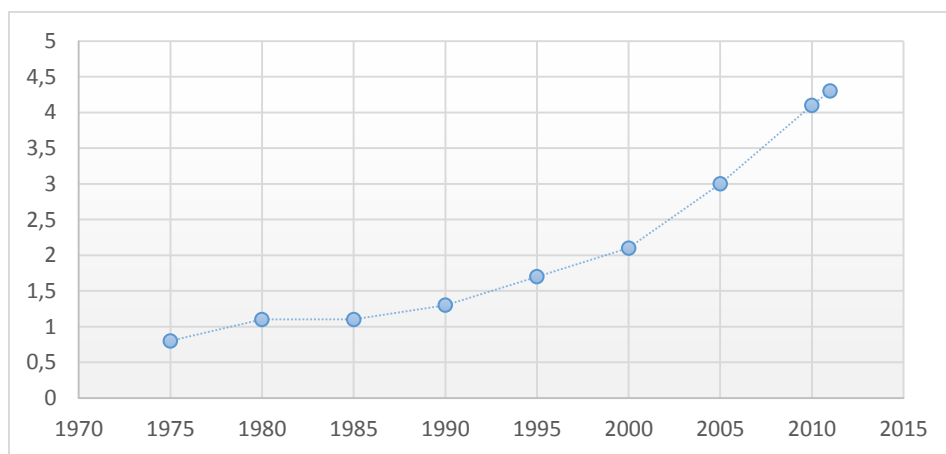
O kreditni oziroma kratkoročni mobilnosti študentov govorimo, kadar študentje preko različnih programov in sporazumov v tujini opravijo del študijskega programa (za določen obseg kreditnih točk), na primer en semester ali eno leto. Študent običajno prične študijski program v matični instituciji, nato v okviru programa nadaljuje izobraževanje na drugi instituciji za dogovorjen čas in število kreditnih točk, ter se vrne v domačo institucijo, kjer konča študijski program. Cilj je tako v okviru študija pridobiti določen obseg študijskih kreditov na tuji instituciji (EACEA 2012, 153). Kratkoročna mobilnost se poleg za namen izobraževanja lahko izvaja tudi za druge namene, na primer raziskovalno delo, pripravništvo v tujini itd. Financiranje mobilnosti se navadno zagotavlja preko sporazumov o izmenjavi, preko javnih ali zasebnih štipendij in preko samo-financiranja (Knight 2008, 99–100; Knight 2011, 21).

Dolgoročna mobilnost je oblika mobilnosti, katere namen je pridobitev celotne izobrazbe v tujini. Študenti se vpišejo v študijski program na instituciji v tujini, in sicer glede na tamkajšnja merila in pogoje. Vpisani so za celotno študijsko obdobje in opravijo celoten študijski program ter pridobijo tujo kvalifikacijo (EACEA 2012, 153). Pospeševanje dolgoročne mobilnosti ima nekoliko drugačne vzvode kot kratkoročna mobilnost. Države zlasti spodbujajo dolgoročno mobilnost oziroma tako imenovano mobilnost »možganov«, s čimer poskušajo privabiti visoko usposobljene delavce, da bi se spopadli s hitrim razvojem na znanju temelječega gospodarstva (Didelon in Richard 2012, 230). Visokošolske institucije pa na globalnem trgu visokega šolstva tekmujejo za svoje glavne vire – študente. Z vpisom tujih študentov se krepi ugled institucije, povečujejo se šolnine, pridobiva se novo znanje, talenti itd. (Rivza in Teichler 2007, 63–64).

Podatki publikacije OECD (2013, 306) kažejo, da število terciarnih študentov, ki so vpisani v študij izven države, v kateri imajo državljanstvo, v svetu iz leta v leto narašča (glej Sliko 3.2).

Napoveduje se, da bo v letošnjem letu (2014) skoraj pet milijonov mednarodnih študentov študiralo v tujini, torej izven svoje matične države. Mobilnost študentov je postala ena od velikih množičnih gibanj človeštva. Največ tujih študentov privabljajo (statistika iz leta 2011) ZDA, in sicer 16,5 % od vseh študentov, ki so vpisani v tujini, sledi Velika Britanija s 13 %, Nemčija 6,3 %, Francija 6,2 % in Avstralija s 6,1 %. Omenjenih pet držav tako gosti približno polovico vseh visokošolskih študentov (Maslen 2014).

Slika 3.2: Rast števila terciarnih študentov, vpisanih zunaj države državljanstva (v milijonih)



Vir: OECD (2013, 306).

Mobilnost študentov je na splošno sprejeta kot mobilnost, ki doprinese mnogo pozitivnih učinkov za študente, institucije kot tudi za države. Vsi deležniki imajo različna pričakovanja, vendar je z dolgoročno mobilnostjo povezanih tudi nekaj dilem v kontekst negativnih učinkov, kot so beg možganov, tveganja za kakovost visokega šolstva, komercializacija visokega šolstva itd. (Rivza in Teichler 2007, 62).

V večini držav EU je mobilnost zaposlenih pomemben element internacionalizacije visokega šolstva. Približno polovica EU držav ima tudi sprejete nacionalne politike, ki si izrecno prizadevajo za spodbujanje mobilnosti zaposlenih v visokem šolstvu (Racké 2013, 19). Mobilnost zaposlenih pomeni mobilnost osebja zaposlenega na visokošolskih institucijah, ki so: visokošolski učitelji, raziskovalci in strokovno oziroma administrativno osebje. V prvem primeru govorimo o osebju, katerih odgovornost na instituciji je pedagoško delo, drugo skupino predstavljajo raziskovalci, ki so na instituciji za namen znanstvenega raziskovanja. Ob tem moramo upoštevati, da na mnogih visokošolskih institucijah učitelji opravljajo pedagoško in raziskovalno delo. V tretjo skupino sodi osebje, ki je zaposleno za namen

strokovnega/administrativnega dela (Cradden 2007, 8). Mobilnost akademskega osebja in raziskovalcev obstaja že kar nekaj stoletij, mobilnost strokovnih sodelavcev in tudi drugega nepedagoškega osebja pa se prične vse bolj razvijati v zadnjem desetletju. Visokošolski zavodi večinoma vidijo pozitivne učinke pri pridobivanju izkušenj, učenju dobrih praks tujih (partnerskih) institucij, izboljšanju veččin dela itd.

V kontekstu časa in namena lahko mobilnost tudi v tej kategoriji opredelimo na kratkoročno in dolgoročno. V prvem primeru gre za mobilnost za določeno časovno obdobje za različne namene kot za: namen učenja ali raziskovanja, študijskih dopustov, tehnične pomoči, svetovalne naloge, seminarjev, projektov in drugih profesionalnih aktivnosti. Omenjeno je lahko financirano kot del programa o izmenjavi, s strani institucij ali pa je samo-financirano (Knight 2008, 99–100; Knight 2011, 21). V primeru dolgoročne mobilnosti, kjer se posameznik preseli v tujo državo za namen zaposlitvene, govorimo kar o migraciji akademskega, znanstvenega in strokovnega kapitala.

Kot pravi Cradden (2007, 10–13), lahko v okviru bolonjskega konteksta glede na upoštevajoč čas mobilnosti, sociokulturne in tržne namene razlikujemo kar štiri kategorije mobilnosti zaposlenih. Kot prvo navaja že dolgo uveljavljeno tradicionalno akademsko izmenjavo, ki zajema akademske obiske, izmenjave ter študijske obiske. Upravičena je predvsem iz socialno-kulturnega vidika, saj omogoča kroženje znanja, izkušenj, raziskovalnih tehnik in pedagoških pristopov. Kot naslednji kategoriji Cradden (2007, 10–13) opredeli zgodnje usposabljanje za kariero in uvoz poceni akademske delovne sile, kjer se močno prepletata sociokulturni ter tržni nameni. Pri tem avtor opozori na nevarnost izkoriščanja doktorskih ali podoktorskih raziskovalcev iz tujine, ki se lahko obravnavajo kot poceni delovna sila. Zaposlovanje podiplomskih študentov ali nedavno kvalificiranega akademskega osebja iz tujine je sicer popolnoma racionalna in dobra praksa, v kolikor se osebje pozneje vrne v svojo matično državo z dodatnim znanjem in izkušnjami, ki so jih pridobili v času svojega študija v tujini. Svet, zlasti pa tudi Evropa postajata en visokošolski trg, na katerem so posamezne institucije ali nacionalni sistemi močno usmerjeni v zaposlovanje tujcev. Zadnja kategorija predstavlja usmerjenost na mednarodni trg dela, s ciljem najti in zaposliti najboljše razpoložljive kandidate (Cradden 2007, 10–13).

3.3.2.2 Mobilnost študijskih programov

Mobilnosti programov je poleg mobilnosti študentov druga najpogostejša oblika čezmejnega izobraževanja (Vincent-Lancrin 2011, 91), ki omogoča študentom tuje izobraževanje (delno ali v celoti) v domačem kraju. Študijske programe v tujini je mogoče izvajati na različne načine preko partnerskih sporazumov med domačimi in tujimi visokošolskimi institucijami, samostojno preko neodvisnih tujih izvajalcev, na daljavo, osebno ali pa v kombinaciji obojega. Med najpogostejšimi oblikami izvajanja so: franšize, dvojne diplome, skupne diplome, integrirani programi (*angl. twinning programs*)²², študij na daljavo in različni programski sporazumi (glej Preglednico 3.6) (Knight 2008, 100; Knight 2011, 25–29).

Preglednica 3.6: Kategorija mobilnost programov

Oblike mobilnosti	Število in vrsta kvalifikacije
Franšize	Ena, tuja
Integrirani programi	Ena, tuja ali domača
Skupni programi	Ena, domača
Dvojni programi	Več, domača in tuja
Programski sporazumi	Ena, tuja ali domača
Študij na daljavo	Ena, tuja

Zagotovo lahko trdimo, da je tako v literaturi kot tudi v praksi največ zmede zaznati ravno pri razumevanju mobilnosti programov, kar zlasti povzroča težave pri mednarodni primerjavi podatkov. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo posamezne oblike mobilnosti programov.

3.3.2.2.1 Franšize

Izraz franšiza izvorno izhaja iz poslovnega sveta in se uporablja za sklicevanje na različne vrste poslovanja, v okviru katerih se uredi licenca za izvajanje storitev ali proizvodnje izdelkov. Za franšize veljajo naslednje lastnosti, in sicer franšizor ima tržno preizkušen izdelek, franšize delujejo pod blagovnim imenom, blagovno znamko in poslovnimi metodami

²² Gre za integracijo oziroma povezovanje dveh delov programa dveh institucij iz različnih držav v eno celoto, zato je to vrsto programov poimenujemo »integrirani programi«.

franšizorja (vendar z določenimi omejitvami), franšize delujejo v skladu s standardi franšizorja in za franšizo plačajo tudi pristojbino/licenco franšizorju (Yorke 1993, 167). V primeru franšiznega izvajanja v visokem šolstvu gre za sporazum oziroma franšizno pogodbo, kjer izvajalec iz izvorne države A pooblašča izvajalca v državi B za namen izvajanja storitev, programov in ali tečajev v državi B ali tudi drugih državah. Študent pridobi kvalifikacijo s strani tuje institucije (države A), pridobi tujo kvalifikacijo. Zadeve, kot so poučevanje, management, organizacija in delitev finančnih virov, so določene z vsako posamezno franšizno pogodbo, biti pa morajo tudi v skladu z nacionalnimi regulativami (če le-te obstajajo) države B (Knight 2005b; Knight 2008, 105; Knight 2011, 25–27).

Franšiza nam zagotavlja, da dobimo enak izdelek oziroma storitev kjerkoli na svetu (tam, kjer so franšize) ne glede na to, kje je matično podjetje. Omenjena podjetniška oblika se je prenesla v izvajanje študijskih programov, za kar je mogoče zaslediti tudi izraz »Mc'Dolnalization« v visokem šolstvu, kot to poimenuje avtor Altbach (2012, 7; Altbach 2013, 108). Ena večjih kritik pri izvajanju študijskih programov preko franšiznih oblik je kakovost izvajanja. Študentje pridobijo diplomu oziroma javno listino, ki pripada instituciji (in tudi državi), ki podeljuje licenco in ne tiste, ki program dejansko izvaja. Vendar, kot poudarja avtor Altbach (2012, 7; Altbach 2013, 111), pri visokem šolstvu »šepa« omenjeni strogi nadzor nad franšizami in izvajanjem programov, zato se pojavlja vprašanje, ali študentje res pridobijo enako kakovostno izobrazbo pri franšiznem izvajanju kot bi na matični instituciji.

3.3.2.2.2 *Integrirani programi*

Pri opredelitvi integriranih programov (*angl. twinning programs*)²³ zasledimo v literaturi kar nekaj različnih pojmovanj. Knight (2005b; Knight 2008, 105; Knight 2011, 25–27) opredeli integrirane programe kot dogovor med izvajalcema iz izvorne države A in države B, ki sodelujeta za namen razvoja sistema, ki omogoča študentom, da lahko opravijo del programa na domači instituciji (izvorne države A) ter drugi del programa (določen obseg kreditnih točk)

²³ V mnogih dokumentih Evropske unije se besedna zveza »twinning programs« prevaja, kot »tesno medinstitucionalno sodelovanje«. Kot opišemo v nadaljevanju, je med institucijami možnih več načinov in oblik »tesnega« medinstitucionalnega sodelovanja. Menimo, da z omenjenim prevodom ne moremo zaobjeti specifik in značilnosti »twinning programov«, ki so skupni vsem trem predstavljenim načinom razumevanja: obstaja sporazum, ena podeljena kvalifikacija, del programa se izvaja na domači instituciji in del na tuji instituciji v tujini. Gre za integracijo oziroma povezovanje dveh delov programa v eno celoto, zato se to vrsto programov poimenujemo »integrirani programi«.

na tuji instituciji (države B). Dogovori, struktura in izvedba programa morajo navadno izpolnjevati regulativo izvajalca v državi A. Ob zaključku programa študent prejme le eno kvalifikacijo s strani izvajalca A (Knight 2005b; Knight 2008, 105, Knight 2011, 25–27).

Nekoliko drugače pojasnjuje Bashir (2007, 30), ki navaja, da je kurikulum integriranih programov navadno zasnovan tako, da študenti eno ali dve leti programa opravijo na domači instituciji (država A), ostalo pa na tuji partnerski instituciji (država B). Pri tem se uporabljajo podobne učne oblike, besedila in metode vrednotenja kot na domači instituciji z nekaterimi prilagoditvami, nanašajoč se na lokalne vsebine. Ni nujno, da so mobilni študentje, program se lahko izvaja tudi na način, da tuja institucija (država B) s sporazumom podeli domači instituciji (država A) pooblastilo za izvedbo preostalih let izvedbe študijskega programa. Domači ponudnik (država A) zagotovi fizične objekte in zaposluje učitelje in osebje, v skladu z merili in standardi, ki jih postavi tuji ponudnik (država B). Študent po opravljenem programu pridobi kvalifikacijo s strani tuje institucije iz države B (Bashir 2007, 30). V tem primeru lahko integrirane programe razumemo tudi kot različico franšiznih sporazumov. Pri obeh je zaslediti podobno logiko izvajanja programov, z razliko, da se v primeru integriranih programov franšizno ne izvaja celoten študijski program, temveč le del.

Podobno opisuje tudi Brithis Council (2013, 15), kjer je integriran program povezan s franšiznim izvajanjem. V primeru franšiznih študijskih programov, ki so običajno 3 ali 4-letni, je značilno, da potekajo za celotno študijsko obdobje v državi gostiteljici. V primeru, da študent zaključi študij v domači državi, na primer 2 leti se izobražuje v gostujoči državi in zadnje leto v domači državi, je omenjeno znano kot integriran program (Brithis Council 2013, 15).

Zapisano lahko prepoznamo kot različno razumevanje in tudi interpretacijo, kaj so integrirani programi, ali kot različne načine oziroma oblike njihovega izvajanja. Pri vseh treh omenjenih načinih izvajanja gre za sporazum in dogovor med institucijama iz različnih držav, da se del programa izvaja s strani obeh institucij. Znotraj tega pa so možni raznovrstni dogovori in oblike.

3.3.2.2.3 *Skupni in dvojni programi*

Skupni programi se najprej pričnejo razvijati v Evropi okoli leta 1970 z namenom pospeševanja mobilnosti študentov in usklajevanja učnih načrtov med institucijami (Henard, Diamond in Roseveare 2012, 19). Intenzivneje se razvijajo s programi Erasmus Mundus (Wächter 2008, 21). V tem obdobju razvoja je, kot pravijo avtorji Henard, Diamond in Roseveare (2012, 19), veliko novih in inovativnih institucij postopoma začelo uporabljati skupne in kasneje tudi dvojne diplome, sprva s tradicionalnimi »evropskimi« partnerji in kasneje tudi z ostalim svetom (Henard, Diamond in Roseveare 2012, 19). Postopoma tako nastajajo dvojne diplome, ki, kot pravi Wächter (2008, 21–22), se niso strukturno razlikovale od skupnih, razlika je nastala zgolj v kvalifikaciji in ne tudi v vsebini. Prvotni motiv podeljevanja dvojnih diplom je bil namreč olajšati in omogočiti študentom dostop do akademskega trga in trga dela v tujih državah.

Od leta 1990 dalje, se v Evropi omenjeni programi pospešeno razvijajo in danes predstavljajo pomemben svetovni trend v visokem šolstvu (Obst in Kuder 2012, 5). Nastale so mnoge različice programskega sodelovanja, za katere se uporabljajo različna imena, kot so multipla diploma, dvojna diploma in skupna diploma. Lizbonska konvencija o priznavanju kvalifikacij²⁴ iz leta 2004 tako definira »skupne diplome« kot generični pojem, ki opisuje skupne programe najmanj dveh visokošolskih institucij, kjer se po končanju študiju lahko podeli: a) ena skupna diploma poleg ene ali več nacionalnih diplom, b) ena skupna diploma izdana s strani vseh institucij, ki sodelujejo pri izvajanju študijskega programa (brez dodatnih nacionalni diplom) in c) podelijo se nacionalne diplome kot edino uradno potrdilo o skupni kvalifikaciji (Council of Europe 2004, 4).

V literaturi in praksi je moč zaslediti razlikovanje skupnih in dvojnih programov na podlagi podeljevanj kvalifikacij. Skupni študijski program razvijeta in izvajata dve (ali več tujih institucij) instituciji in imata jasen dogovor o priznavanju kreditnih točk in podeljevanju kvalifikacij. V skupnih programih so študenti navadno vpisani na vse sodelujoče institucije za celotno študijsko obdobje, kar pa ne velja nujno za programe, ki vodijo v dvojne diplome (Obst in Kuder 2012, 6). Dogovori o programu in kriterijih pri skupnih programih so določeni po merilih in v skladu z regulativami vsake od sodelujočih držav (Knight 2005b; Knight 2008,

²⁴ 9. junija leta 2004 je odbor Konvencije o priznavanju visokošolskih kvalifikacij sprejel priporočilo za priznanje skupnih diplom v visokem šolstvu v evropski regiji (Council of Europe 2004).

105; Knight 2011, 25–27). Ena od temeljnih značilnosti skupnih programov je, da se po opravljenem študijskem programu podeli zgolj ena kvalifikacija, ki je skupna, od obeh sodelujočih institucij. Skupna diploma je dokument (fizično »en papir«), ki ga skupaj podelita najmanj dve visokošolski instituciji študentu, ki zaključi skupni študijski program in je javno-veljavna listina v vseh državah, kjer imajo visokošolske institucije, ki so listino podelile, svoj sedež (Mavsar 2011, 29). Pri dvojnem programu študent pridobi dve ali več »nacionalnih« javno-veljavnih kvalifikacij, ki so jih podelile posamezne visokošolske institucije, ki izvajajo študijski program oziroma študenti dobijo toliko potrdil o diplomi, kolikor je tudi izvajalcev programa (Mavsar 2011, 29; Obst in Kuder 2012, 6). Predpostavlja se, da je vsaka partnerska institucija uradno akreditirana ali licencirana v svoji državi, vendar ni nujno (Knight 2011b, 301).

Čeprav v teoriji morda lahko poizkušamo začrtati ločnico med skupnimi in dvojnimi programi v točkah, kot so: število sodelujočih institucij in držav, število podeljenih kvalifikacij, čas zaključka programa, organizacija programa, akreditacija (Knight 2011b, 299–300), se v praksi pokaže zgolj ena temeljna ločnica – število podeljenih kvalifikacij. Urejanje vseh ostalih točk se namreč močno razlikuje od posameznih sodelujočih institucij ter držav, kjer se programi izvajajo. Kot kažejo izsledki internacionalne študije o skupnih in dvojnih programih²⁵ avtorjev Obst, Kuder in Banks (2011), se oboji lahko zelo razlikujejo vse od načina selekcijskega postopka izbire študentov (ali temelji na ločenih merilih posameznih institucij ali na skupnih), načina študentske mobilnosti in uporabe alternativnih pristopov (mobilnost profesorjev, virtualna mobilnost itd.), načina vpisa študentov (ali so vpisani za celotno obdobje študijskega programa na vse sodelujoče institucije ali ne, ali so vpisani na institucije samo za čas študija na njihovi ustanovi), načina oziroma vrste akreditacije (ali je celoten program akreditiran v vseh sodelujočih državah, ali so akreditirani le deli študijskega programa v tistih državah, kjer se bo tudi izvajal, ali je celoten program akreditiran le v eni od sodelujočih držav, ali morda program sploh ni akreditiran itd.), pa vse do načina dvojnega štetja kreditov²⁶. Vse naštetu ne predstavlja le težave pri konceptualizaciji dvojnih in skupnih

²⁵ Raziskava je bila izvedena s strani organizacije Institute of International Education in Freie Universität Berlin ter objavljena septembra 2011 z naslovom: Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey. V raziskavi je sodelovalo 245 visokošolskih ustanov iz 28 različnih držav iz celega sveta. Raziskava je bila izvedena med 12. januarjem in 6. aprilom, leta 2011.

²⁶ Dvojno štetje se nanaša na določeno število kreditnih točk za pridobitev dveh ločenih diplom oziroma izvedbe programov. Načelo dvojnega štetja omogoča, da študent pridobi dve diplomi za manj celotnih kreditnih ur, kot bi jih bilo običajno potrebno, če se oba programa izvajata neodvisno.

diplom, temveč tudi za same institucije pri njihovem sodelovanju ter snovanju in izvajanju programov.

Rezultati študije tudi kažejo, da je večina institucij svoje prve skupne ali dvojne programe ustanovila med letoma 2001 in 2009. Dvojni programi so veliko bolj pogosta oblika kot skupni. Dvojni in skupni programi so večino programi druge bolonjske stopnje (*angl. master degree*). Razvoj omenjenih programov je za visokošolske institucije pomemben, saj podatki študije izkazujejo, da skoraj vse sodelujoče institucije načrtujejo v prihodnosti razviti še več skupnih in dvojnih programov (Obst, Kuder in Banks 2011).

Pozitivni učinki skupnih študijskih programov so mnogi in na različnih ravneh. Bistven namen in srž sodelovalnih programov iz evropske perspektive je ustvarjanje skupnega visokošolskega prostora in krepitev evropske dimenzije. Sodelovalni programi lahko veliko pripomorejo posameznim institucijam k večji vpetosti v mednarodno okolje, višji akademski kakovosti študija, večjemu mednarodnemu razvoju, pridobivanju novega znanja in mednarodnega prestiža (Mavsar 2011, 9). Slednje omogoča tudi dostop do različnih finančnih in nefinančnih virov kot tudi k večjemu deležu mednarodnih študentov. Študentom, udeleženi v omenjenih programih naj bi koristilo zlasti pri večji zaposljivosti, ter pridobivanju zelo želenih medkulturnih izkušenj in veščin (Hénard, Diamond in Roseveare 2012, 19). Poleg pozitivnih učinkov je s programi povezanih tudi nekaj dilem, posebno izpostavljena, se navezuje na obremenitev študentov in dvojno štetje kreditnih točk pri dvojnih programih. Za omenjeno je zaslediti tudi rek »dve diplomi za ceno ene«. Ali naj bi za dve diplomi, podeljeni s strani dveh različnih institucij v različnih državah, študent opravil dvakrat več dela kot zgolj za eno diplomo? (Knight 2011b, 308).

3.3.2.2.4 *Študij na daljavo in MOOC*

Eden temeljnih elementov, ki je močno vplival in še vedno vpliva na razvoj visokega šolstva, je zagotovo razvoj komunikacijske in informacijske tehnologije. Uporaba le-te je omogočila različno izvajanje visokošolskih dejavnosti; uporaba e-pošte, izobraževalni video posnetki, uporaba spletnih učilnic, spletnih blogov itd., kar odpira povsem novo paleto učnih metod, ki se lahko izvajajo na daljavo (Carnoy in drugi 2012, 54).

Od 1970 leta je bilo ustanovljeno veliko število novih univerz, ki so izvajale učenje na daljavo in so sledile zgledu British Open University, ustanovljeni leta 1969 (Guri Rosenblit 2005,

470–473). Skladno s tem so se pričeli uporabljati tudi mnogi izrazi za opis programov, pri katerih se je pričela uporabljati IKT-tehnologija, tako zasledimo e-učenje, virtualne učilnice, on-line učenje itd. Vendar pa obstaja temeljna razlika med načinom poučevanja z uporabo IKT-tehnologije in učenjem na daljavo. Za slednje je značilno fizična ločitev učenca od učitelja, vsaj v določenih fazah učnega procesa in pa tudi specifična študentska populacija, ki iz različnih razlogov ne more ali želi obiskovati klasičnih predavanj (Guri Rosenblit 2005, 472). Visokošolska institucija lahko poleg študija na daljavo vzporedno izvaja tudi klasične programe (Knight 2005b; Knight 2008, 105; Knight 2011, 25–27). Pogoji za vpis na tovrsten študij so različni glede na tip visokošolske institucije in tudi glede na državo, v kateri ima institucija sedež. V primeru, ko študent konča študijski program na daljavo, ki ga je izvajala institucija iz druge države, kot je domovanje študenta, pridobi le-ta tujo kvalifikacijo.

Pospešen razvoj študija na daljavo je pripeljal do nastanka prosto dostopnih spletnih predavanj za široke množice, tako imenovani MOOCs (*angl. Massive open online courses*). Izraz naj bi nastal leta 2008 s strani profesorja na Univerzi v Prince Edward Island, Dava Cormierja, ko je opisoval izvedbo programa²⁷ (*angl. Connectivism and Connective Knowledge*), ki sta ga izvajala George Siemens in Stephen Downes (Cormier 2008; Baggaley 2013, 370–371). Za študente, ki so po opravljenem programu želeli pridobiti kreditne točke, je bil plačljiv in brezplačen za študente, ki ob tem niso pridobili kreditov. Na brezplačno različico se je tako prijavilo približno 2.300 študentov. Od takrat dalje so MOOCs izobraževanja pričela izrazito naraščati.

Postopoma so nastale različne različice izvajanja MOOCs-a, prav tako pa tudi različne definicije njegove razlage. MOOCs se od ostalih oblik spletnega izobraževanja v bistvu razlikuje v preprostejšem in bolj neosebнем izvajanju: ni učiteljev, ni nobenega nadzora, ni šolnin, niti nobenih vstopnih pogojev, potrebna je le oprema, internet in računalniki (Baggaley 2013, 368). V čem so prednosti MOOCs-a? Čeprav lahko ima MOOCs določene značilnosti klasičnih predavanj, kot so časovno organiziranje in tedenske tematike, pa ne zahteva od študenta nikakršnih predhodnih kvalifikacij ali znanj. Študenti si sami organizirajo svoje sodelovanje v skladu z učnimi cilji, predhodnim znanjem, veščinami ter interesi. Večinoma se izvaja brezplačno in tudi brez formalne akreditacije (McAuley in drugi 2010, 4). Idealisti vidijo in predstavljajo uveljavljanje MOOCs-a kot spodbujanje in spreminjanje visokošolskega izobraževanja v resnično svobodno, dostopno in globalno, saj odpira vrata

²⁷ Angleški naslov besedila v blogu: The CCK08 MOOC – Connectivism course, 1/4 way.

milijonom ljudem. Želja in namen sta, da delodajalci prepoznajo vrednost tovrstnega izobraževanja in bodo prepoznavali kandidate, ki so končali komplet ciljnih MOOCs izobraževanj. Slednji so namreč lahko povsem enako ali celo bolj kvalificirani kot študentje, ki so končali tradicionalne študijske programe (Grossman 2013, 30). Kot pravi avtor Baggaley (2013, 368), če sodimo po njegovi hitri razširitvi in množičnosti, lahko zaključimo, da je »Mooc najlažje izvajana oblika izobraževanja, ki je bila kdajkoli izumljena« (Baggaley 2013, 368).

3.3.2.2.5 Programski sporazumi

Institucije (domače, tuje, javne, zasebne itd.) med seboj sodelujejo na različne načine in tudi preko raznolikih sporazumov, pogodb in dogovorov (Vincent-Lancrin 2011, 91). Med najbolj prepoznanimi so strukturni sporazumi (*angl. articulation*) in potrjevanje veljavnosti (*angl. validation*). Prvi predstavljajo različne tipe dogovorov med izvajalci iz različnih držav, ki omogočajo študentom pridobitev študijskih kreditov različnih študijskih programov s strani vseh sodelujočih izvajalcev. Sporazum omogoča študentom pridobitev kreditov za delo od drugega izvajalca, kot je izvajalec, ki tudi podeljuje kvalifikacije (Knight 2005b; Knight 2008, 105; Knight 2011, 25–27).

Potrjevanje veljavnosti lahko razumemo kot postopek, s katerim visokošolska institucija iz države A preveri, ali je program, ki ga izvaja partnerska organizacija (države B) ustrezne kakovosti in zadovoljuje standarde, da lahko partnerska institucija podeljuje kvalifikacije institucije iz države A (University of York 2013, 3). Ta postopek je navadno značilen pri franšiznem izvajanju programov. Lahko gre za postopek, kjer institucija iz države A preverja skladnosti študijskega programa partnerske organizacije (države B) za namen, da lahko njihovi študenti opravijo del študija tudi na partnerski instituciji. Potrjevanje veljavnosti lahko predstavlja tudi dogovor, ki omogoča, da ponudnik izobraževanja iz države B v državi gostiteljici (država A) podeljuje kvalifikacije ponudnika izobraževanja iz države A (Knight 2005b; Knight 2008, 105; Knight 2011, 25–27).

3.3.2.3 Mobilnost izvajalcev

Tretjo kategorijo predstavlja mobilnost izvajalcev oziroma institucij, kjer gre za fizično ali virtualno mobilnost izvajalcev izobraževanja (institucija, organizacija, podjetje) preko državnih meja z namenom ponuditi izobraževanje/tečaje/storite študentom in drugim strankam. Ključno pri tem je, da sta institucija oziroma izvajalec tisti, ki se fizično ali virtualno premika v drugo državo. Izvajalec lahko tako v drugi državi vzpostavi kampus (*angl. satellite campus*), neodvisno samostojno institucijo, ali pa se združi z lokalno že obstoječo institucijo (glej Preglednico 3.7). Izvajalci lahko združujejo javne ali zasebne, profitne ali ne-profitne organizacije, institucije in podjetja. Razlika med mobilnostjo programov in izvajalcem je v tem, da študent ni nujno lociran v drugi državi, kot je institucija, ki podeljuje kvalifikacije. Krediti in kvalifikacije so podeljene preko tujega izvajalca ali preko povezave domačega partnerja (Knight 2011, 27–29).

Za obliko neodvisne institucije je značilno, da ponudnik izobraževanja, ki je lahko univerza, komercialno podjetje ali omrežje v tuji državi, ustanovi samostojno visokošolsko institucijo. Pri tem ne gre nujno za uporabo istega imena, znamke in kvalifikacij, kot je to značilno za podružnične kampuse, temveč gre za popolnoma samostojno institucijo, ki je ustanovljena glede na regulativo gostujoče države. Vendar pa je oblika podružničnih kampusov bolj pogosta, saj se navadno na trgu uvajajo pod že uveljavljenim imenom in programi matične institucije (Knight 2011, 27–29).

Združitev visokošolskih institucij ni tako nova praksa, kot se na prvi pogled zdi. V preteklosti je namreč predstavljala temeljni vir sprememb visokega šolstva s strani nacionalnih vlad za namen zmanjševanja stroškov, povečanja kakovosti itd. Prepoznana je tudi kot strateška poteza zasebnih visokošolskih institucij, saj so združitve navadno doprinesle več virov. Ne glede na sektor so združitve videti kot sredstvo za spodbujanje učinkovitosti, dejavnosti ter zagotovitev optimalnega razporejanja virov. Združitev namreč omogoča zmanjšanje vložkov, ob ne spremenjeni ravni dejavnosti (Lang 2003, 21). Novejšo različico predstavlja združevanje in ali odkup institucij iz različnih držav, kjer ponudnik iz države A odkupi (del ali celoto) ali se združi z institucijo iz države B (Knight 2008, 106).

Preglednica 3.7: Kategorija mobilnost izvajalcev

<i>Oblike mobilnosti</i>	<i>Primeri</i>
Neodvisne institucije	Primer je German University v Kairu ²⁸ .
Združitve/solastništva	Laureate se je združila z lokalno visokošolsko institucijo v Čilu in Mehiki in z drugimi institucijami v latinsko-ameriških državah.
Študijski centri	Texas A&M ima univerzitetni center v Mexico city ²⁹ .
Omrežja	Business School Netherlands je s partnerstvom nevladne organizacije African Leadership Forum (ALF) ustanovila kampus v Nigeriji.
Podružnični kampusi	Monash University iz Avstralije je ustanovila podružnična kampusa v Maleziji in južni Afriki.
Virtualne univerze	International Virtual University (Velika Britanija).

Vir: Knight (2008, 106).

Študijski centri so enote, ki se osredotočajo na izboljšanje poučevanja in boljše razumevanje učnih konceptov. Nastanek sega v leto 1960, tradicionalno se osredotočajo na neposreden stik s predavatelji v prizadevanju za izpopolnjevanje prenosa znanja o poučevanju študentov ter o uvajanju novih trendov poučevanja (Schumann, Peters in Olsen 2013, 21). Pri študijskih centrih v kontekstu čezmejnega izobraževanja gre za obliko, kjer tuji ponudnik A ustanovi študijsko središče v državi B za podporo študentom pri opravljanju tečajev/programov. Študijski centri so lahko neodvisni ali sodelujejo z lokalnimi partnerji v državi B (Knight 2008, 106). Omrežja in partnerstva pa so inovativni načini sodelovanja med različnimi vrstami ponudnikov – javnih, zasebnih, tradicionalnih in novih – iz različnih držav. Prevladujoč namen je preko mrež in/ali partnerstev izvajati študijske programe v tujini, na daljavo ali fizično (Knight 2005b; Knight 2008, 106).

V nadaljevanju podajamo podrobnejša opisa oblik podružničnih kampusov in virtualne univerze, saj sta to obliki, ki se pojavljata veliko pogosteje in sta tudi bolj značilni za evropski visokošolski prostor kot ostale identificirane oblike mobilnosti izvajalcev.

3.3.2.3.1 Podružnični kampusi

S terminom kampus mislimo na »ozemlje«, na katerem se nahajajo vsi objekti neke univerze, ki so z njo povezani, kot so predavalnice, knjižnica, študentski domovi, športni objekti itd. Kampus predstavlja skupek vseh stavb, ki pripadajo določeni instituciji. Danes se izraz

²⁸ GUC (German University in Cairo) je bila ustanovljena v sodelovanju z državno univerzo v Ulmu iz Stuttgarta, pod okriljem egiptovskega ministrstva za visoko šolstvo, ministrstva za znanost, raziskave in umetnost dežele Baden-Württemberg v Nemčiji (GUC 2014).

²⁹ Texas A&M Univerza ima tri čezmejne centre, in sicer v Mexico City v Mehiki, v Kostariki in v Italiji, ki so namenjeni študentom, predavateljem in raziskovalcem (Texas A&M University).

kampus večinoma uporablja za institucije ne glede na obseg objektov, ki jim pripada. O podružničnih kampusih govorimo takrat, ko matična institucija vzpostavi »enak« kampus na drugi lokaciji, ki je lahko ista država ali tujina (Becker 2010, 3). V našem delu bomo z izrazom podružnični kampus zajeli le tiste, ki se nahajajo v tujini – internacionalne podružnične kampuse (v nadaljevanju podružnični kampus).

V znanstveni in strokovni literaturi je zaslediti, da se pri definiranju podružničnih kampusov pojavljajo različne opredelitve. Razmerja med domačim in podružničnim kampusom so namreč lahko urejena na različne načine, kot tudi samo predstavljanje institucije in izvajanje dejavnosti v tuji državi (Kinser in drugi 2010, 108). Kot pravi Altbach (2013, 101), sicer ne obstaja neka splošno sprejeta definicija, je pa mogoče podati skupni imenovalec različnih opredelitev: internacionalni podružnični kampus je enota, ki je del univerze, katere primarna lokacija je v eni državi, deluje pa v drugi državi, v kateri tudi podeljuje tuje kvalifikacije. Knight (2005b; Knight 2008, 106) opredeli, da gre pri podružničnem kampusu za obliko, kjer »izvajalec iz države A ustanovi kampus v državi B. Podeljevanje kvalifikacij je v pristojnosti izvajalca v državi A«. Ko študentje dokončajo študijski program v tej enoti, dobijo tujo kvalifikacijo.

Pri definiranju, ali pri neki mobilnosti izvajalcev gre za podružnični kampus ali ne, so po mnenju avtorjev Kinser in Lane (2012) pomembni zlasti štirje elementi: lastništvo, ime, fizična prisotnost in podeljevanje kvalifikacij. Z lastništvom je poudarjen končni nadzor nad delovanjem podružnice. Pri imenu je pomembno, da gre za ime, ki je skupno matični instituciji in podružnici. Element fizične prisotnosti izloči virtualno izvajanje oziroma izvajanje na daljavo, kar je povsem drugačna dejavnost. Podeljevanje kvalifikacij izkazuje, da je izobraževanje mogoče pridobiti preko podružnice (Kinser in Lane 2012). Avtorja Wilkins in Huisman (2012, 627) menita, da lahko kampuse opredelimo glede na dve tipični lastnosti, in sicer; a) delujejo pod istim imenom kot matična institucija in b) kvalifikacije, ki jih kampusi podeljujejo, nosijo ime matične institucije (Wilkins in Huisman 2012, 627).

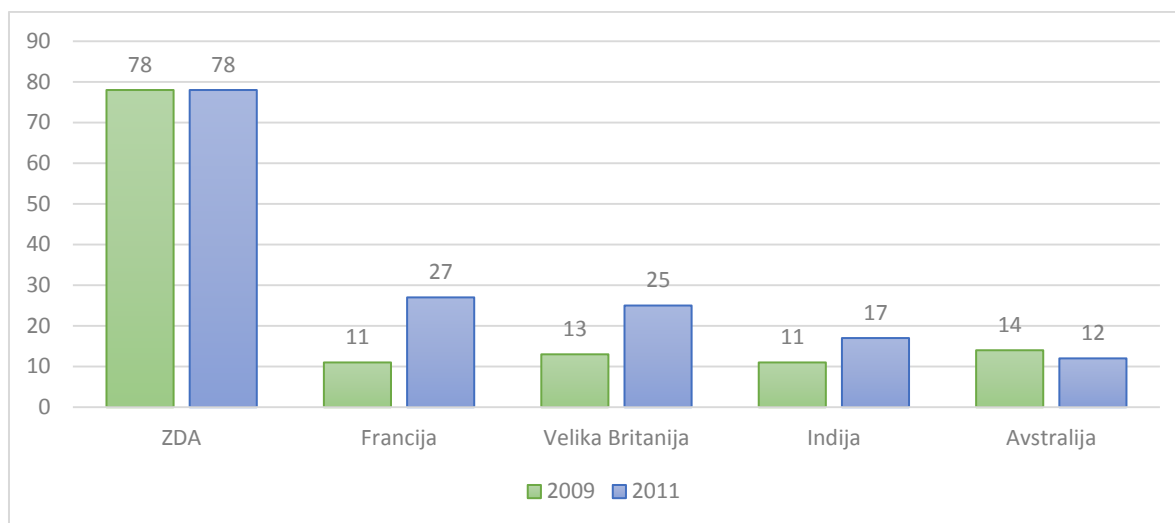
Iz vidika študenta študij na podružničnem kampusu pomeni, da je visokošolska institucija iz tujine prisotna v njegovi domači državi. Ob končanju študijskega programa si pridobi tujo kvalifikacijo, enako kot jo podeljujejo na matični instituciji podružničnega kampusa. Dileme, ki so povezane s hitrim ustanavljanjem kampusov, so večinoma povezane z »enako« kvaliteto študija in prostorov, kot ga nudi domači kampus oziroma matična institucija. Kakor ugotavljajo avtorji, se pri tem mnogokrat pojavi problem, saj le-ti navadno niso enaki

matičnim kampusom. Večini podružničnih kampusov namreč primanjkuje številnih fizičnih objektov in tudi storitev, kot so knjižnice, športni in rekreacijski objekti, dijaški in študentski domovi, strokovno-poklicno svetovanje in podpora ter obšolske dejavnosti (Wilkins in Stephens Balakrishnan 2013). Kot pravi Altbach (2010, 2), večino institucij, ki se predstavljajo kot podružnični kampusi, z nekaj izjemami, v resnici težko opredelimo kot kampuse. Namreč gre za precej majhne, specializirane institucije z omejenimi študijskimi programi, ki se širijo na tuje visokošolske trge. Večinoma so specializirane za študij, kot so podjetništvo, upravljanje/management in informacijska tehnologija. Razlog je mogoče najti ravno v dejstvu, da je vzpostavitev in izvajanje omenjenih programov relativno poceni, hkrati pa lahko sprejmejo veliko število študentov (Altbach 2010, 2; Wilkins in Stephens Balakrishnan 2013).

Podružnični kampusi v tujini so pred letom 1990 predstavljali zelo majhen vidik čezmejnega visokošolskega izobraževanja. Nadalje so jih institucije postopoma pričele razvijati in vzpostavljati v različnih delih sveta, še zlasti v Dubaju, Katarju in Maleziji, kjer so vlade razvile politike za sistematičen uvoz kampusov (Farrugia in Lane 2012, 416). V zadnjem desetletju zasledimo porast kampusov v različnih delih sveta, postali so pomembna oblika mobilnosti in tudi strategije internacionalizacije (Kinser in Lane 2012). V letu 2012 je bilo na svetu že več kot 200 podružničnih kampusov, največje izvoznice kampusov (če temeljimo na matični instituciji) so; Združene države Amerike, Avstralija in Velika Britanija (glej Sliko 3.3). Združen arabski emirati pa je država, v kateri je več kampusov kot v kateri koli drugi državi na svetu (Wilkins in Stephens Balakrishnan 2013).

Težava, s katero se kampusi soočajo pri svojem delovanju, je povezana s tem, da so podružnične enote, ki delujejo v močno različnih kontekstih in okoljih, oddaljene od svojih domačih kampusov. Ker delujejo v različnih organizacijskih okoljih, se morajo legitimirati tako v državi gostitelja kot tudi v domači državi. Veliko kampusov zaradi omenjenega težko uresničuje vizijo, postati globalna univerza, privlačna za globalne interese obeh okolij (Farrugia in Lane 2012, 428).

Slika 3.3: Število kampusov po petih največjih izvoznicah



Vir: OBHE (2012 v Knight 2012, 12).

3.3.2.3.2 Virtualne univerze

Z razvojem IKT-tehnologije se postopoma pričnejo razširjati različni študijski programi na daljavno in tudi različni pristopi poučevanja. Sočasno nastanejo tudi raznolike opredelitve visokošolskih institucij in programov, kjer se uporablja tovrstna tehnologija. Izraz »virtualne univerze« se na splošno uporablja kot oblika organiziranega poučevanja in učnih dejavnosti, ki se predvsem izvajajo prek interneta ali hibridnih pristopov (Yengina 2010, 5769).

V Evropi je pričela leta 1971 delovati Open University v Veliki Britaniji, ki jo vidimo kot prvo uspešno univerzo, ki omogoča študij na daljavo. Njena posebnost je, da omogoča »izobraževanje za vse«, kar pomeni, da ne zahteva predhodne kvalifikacije za vpis v študijske programe (Open University 2014). Okoli leta 1990 se pojavi poimenovanje »virtualni kampusi«, in sicer v strateških dokumentih Evropske komisije za izgradnjo evropske virtualne univerze, ki vodijo v nastanek projekta Virtue³⁰ (Bacsich in drugi 2010, 11). Namen projekta je opredeliti možnost razvoja in implementacije omrežne virtualne univerze v Evropi, ki bi temeljila na sodelovanju klasičnih univerz, odprtih univerz, ponudnikov tehnologije in telekomunikacijskimi partnerji (Virtue 2014).

³⁰ Projekt Virtual University for Europe (Virtue) je bil financiran s strani Evropske komisije v obdobju od 1996 do 1998 v okviru TEN-ISDN-programa (Virtue 2014).

Kaj danes predstavlja termin virtualna univerza? Knight (2005b; Knight 2008, 106) pravi, da »virtualne univerze pomenijo izvajalca, ki izvaja študijske programe preko učenja na daljavo in nimajo fizično podpornih storitev, temveč delujejo le preko e-okolja« (Knight 2005b; Knight 2008, 106). Slednje pomeni, da institucija obstaja zgolj virtualno in ne tudi v fizični obliki. V literaturi je pod terminom virtualna univerza mogoče zaslediti tudi opis institucij, ki imajo poleg fizičnega kampusa, v katerem tradicionalno izvajajo študijske programe, tudi virtualni del (virtualni kampus), preko katerega izvajajo študijske programe na daljavo in so večinoma namenjeni tujim študentom. Tretja vrsta institucij, za katere je zaslediti, da se uporablja ime virtualna univerza, pa je konzorcij univerz oziroma partnerjev, ki ponujajo izobraževanje na daljavo (Bacsich in drugi 2010, 22).

3.3.2.4 Mobilnost projektov

Projekti, v katerih sodelujeta dve ali več institucij iz različnih držav, niso nova kategorija mobilnosti, je pa v zadnjih letih zaznati spremembe v vrstah projektov in njihovih namenih (Knight 2008, 100–101). Projekti s tujimi visokoškolskimi partnerji segajo vse od raziskovalnih projektov, projektov za razvoj študijskih programov, projektov za namen krepitev zmogljivosti človeških virov in institucij, pa do projektov za namen razvoja različnih izobraževalnih storitev. Produkcija, prenos in izmenjava znanja omogočajo univerzam mnogo različnih možnosti sodelovanja z različnimi deležniki, ki lahko združujejo univerze, deležnike iz privatnega sektorja in državne raziskovalne centre (Knight 2011, 22). Pri tej kategoriji lahko zaznamo, da trend poteka od bilateralnih akademskih sporazumov h kompetitivnim mrežam znanja, kar tudi, kot pravi Knight (2011, 29), odraža usmeritev v komercializacijo in kompetitivnost internacionalizacije.

3.3.3 Čezmejno izobraževanje in sorodni pojmi

Razvoj internacionalizacije poteka v smeri vse večjega izobraževanja preko državnih meja, kar je postalo vse bolj pomemben vidik visokošolskega šolstva (Knight 2008, 95), ki se zlasti pospešeno razvija v zadnjih dveh desetletjih (Altbach in Teichler 2001, 22; Olcott 2009, 99). Ob tem so nastali mnogi različni pojmi za opis novih čezmejnih aktivnosti, ki jih avtorji

uporabljajo v literaturi. V nadaljevanju predstavimo dva najpogosteje uporabljena pojma in bistvene konceptualne razlike v kontekstu čezmejnega izobraževanja.

Eden od pogostih opisov različnih čezmejnih aktivnosti je *brezmejno izobraževanje*. Knight (2008, 84; Knight 2005, 10) pravi, da se izraz prvič pojavi leta 2000 ob objavi raziskave »Poslovanje z brezmejnimi izobraževanjem« (angl. *The business of borderless education*) v Avstraliji. V študiji raziskovalna skupina preučuje, kakšen vpliv imajo na tradicionalni neprofitni univerzitetni sektor podjetja, virtualne in neprofitne institucije, ki ponujajo različne izobraževalne programe in programe usposabljanja. Vzporedno je potekala tudi obsežna študija »Poslovanje z brezmejnimi izobraževanjem: perspektiva Velike Britanije« (angl. *The Business of Borderless Education: UK perspectives*) (Burnett 2008, 38–39). Izraz brezmejno (angl. *borderless*) izobraževanje se v študijah uporablja za označevanje aktivnosti, ki prečkajo (ali pa imajo možnosti za prečkanje) tradicionalnih meja, bodisi geografsko ali konceptualno (CVCP 2000, 7). Izraz poudarja, da nacionalne meje postajajo nepomembne pri tovrstnem izobraževanju, kajti ni več nujno, da ima institucija »sedež« v državi, saj lahko obstaja zgolj virtualno (Bennett in drugi 2010, 8). Brezmejno implicira izginjanje in nepomembnost meja pri pretoku izobraževanja. Medtem ko pojem čezmejno poudarja, da meje še vedno obstajajo in so tudi pomembne. Izražena je zavest in priznavanje nacionalnih meja in s tem tudi različni nacionalni vidiki; politični, družbeni, gospodarski in kulturni. Slednje je izrednega pomena, saj imajo vladne politike velik vpliv na razvoj čezmejnih aktivnosti v državi (Knight 2005, 10).

Veliko bolj od brezmejnega se je uveljavil pojem transnacionalno izobraževanje. Prvotno se izraz pojavi v politični znanosti v poznih 1970-ih in se uporablja v povezavi z multinacionalnimi podjetji, s transnacionalnimi nevladnimi organizacijami, mednarodnimi akterji itd. ter njihovim delovanjem preko nacionalnih meja (Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal 2003, 20). Pomensko pojem implicira zavest o delovanju organizacije v več kot eni državi, ki pa nima »matičnega sedeža« v nobeni državi. V pravilih dobre prakse za obravnavo transnacionalnega izobraževanja (angl. *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*), ki so bila sprejeta na drugi mednarodni konvenciji Sveta Evrope in Unesca 6. junija 2001, je transnacionalno izobraževanje definirano kot:

vsi tipi visokošolskih študijskih programov ali izobraževalnih storitev (vključno s študijem na daljavo), pri katerih se izobraževanje učencev izvaja v državi, ki je različna od države sedeža institucije. Takšni programi lahko sodijo v izobraževalni

sistem države, ki se razlikuje od države, v kateri delujejo/se izvajajo, lahko pa delujejo neodvisno od katerega koli nacionalnega izobraževalnega sistema (Council of Europe 2001).

Transnacionalno se od čezmejnega poleg obravnavanja nacionalnih meja diferencira zlasti v vidiku, kaj vse je mobilno. Pri transnacionalni opredelitvi so mobilni programi in ne študentje, le-ti študirajo na instituciji v lastni državi ali kar doma preko študija na daljavo, pridobljene kvalifikacije pa so podeljene v imenu tuje institucije (Council of Europe 2001). Kot pravi Knight (2008, 84), so v tem primeru programi dostavljeni študentom v drugi državi, zatorej pri tem ni zaznati neke posebne logike, zakaj tovrstno dejavnost označiti kot transnacionalno.

Za razliko od transnacionalnega tako čezmejno izobraževanje bolj celovito zajame čezmejne aktivnosti in mobilnost udeležencev: učiteljev, študentov, programov, izvajalcev ali celo izobraževalnega materiala. Kljub celovitosti pa omenjena definicija še vedno ne razrešuje čisto vseh vprašanj, povezanih z novimi hitro nastajajočimi čezmejnimi oblikami, obstajajo še vedno odprta vprašanja, na primer o opredelitvi institucij, ki ne sodijo v noben nacionalni visokošolski sistem ali pa tistih, ki so »večnacionalne« oziroma »več-državne« (Stella in Woodhouse 2011, 6).

3.3.4 Internacionalizacija in čezmejno izobraževanje kot sodelovanje ali tekmovanje

Internacionalizacija je kompleksen, večdimenzionalen in pogosto razdrobljen proces. Na njen razvoj vplivajo različne okoliščine, navadno globoko zakoreninjene v normativni in kulturni podstati, kot so zgodovina, kultura, regulativni okviri, nacionalne politike, znanstvene discipline itd. (Frølich in Veiga 2005, 9). Zatorej zaznamo različen potek internacionalizacije na primer v državah, kot sta Avstralija in Evropa, in s tem tudi različne dejavnike, motive in koncepcije njenega razvoja. Posledično je tudi hitro rastoča literatura o internacionalizaciji visokega šolstva neenotna v opredelitvi ključnih vidikov tega pojava (Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal 2003, 25; Teichler in Khem 2007). Diskusija o internacionalizaciji tako odpira različne perspektive in je lahko tudi protislovna. V literaturi je močno izpostavljena perspektiva njenega razumevanja v kontekstu sodelovanje/tekmovanje (Kehm in Teichler 2007, 264), ki izraža bistvene spremembe v pojmovanju internacionalizacije in je tudi relevantnega pomena ne le za razumevanje vidikov dihotomij, kot so konvergenca/divergenca, determinizem/vpliv oziroma nadzor in pozitivna/negativna konotacija in posledice (Gornitzka,

Gulbrandsen in Trondal 2003, 130–129), temveč tudi za razumevanje razvoja čezmejnega izobraževanja. Tradicionalno razumevanje internacionalizacije se nekoliko razlikuje od novih, ta nastajajo kot posledica sprememb okolja visokega šolstva, ki vodi k vse bolj konkurenčnemu trgu, vse večjemu »boju« za študente in finančna sredstva. Okolje namreč postaja vse bolj kompetitivno, konkurenca pa poteka tako med celotnimi visokošolskimi sistemi (državami) kot med posameznimi visokošolskimi organizacijami (Enders 2004, 366).

Pojmovanje internacionalizacije v kontekstu dihotomije sodelovanja/tekmovanja je mogoče iz literature obravnavati vsaj s treh vidikov: a) v razmerju do globalizacije, b) namen za sodelovanje/tekmovanje (razvidno zlasti iz EU politik) in c) vrste aktivnosti – čezmejno izobraževanje in internacionalizacija doma.

Pri razpravi o pojmovanju internacionalizacije in globalizacije kot že predhodno omenjeno, gre za delitev na dobro proti slabemu ter na sodelovanje proti tekmovanju. Že od samega začetka njene pojavnosti se globalizacija pojmuje v kontekstu tekmovanja in konkurence ter je označena kot nekaj negativnega, medtem ko internacionalizacija vsebuje izrazito pozitivno konotacijo, predstavlja sinonim za sodelovanje in »delati dobro«, ki vodi v mir in medsebojno razumevanje (de Wit 2011a, 27). Kot pravi Van der Wende (2003), je običajno v ozadju tovrstnega razumevanja in politik pojmovanje visokega šolstva kot javnega dobrega. Konfliktnost pri tem opredeljevanju, kot izpostavi de Wit (2011a, 27), je dvojna: a) kljub vsem spremembam zlasti v zadnjem desetletju internacionalizacija danes še vedno predstavlja nekakšno moralno podstat – uteleša pravičnost in enakost – ki jo je treba braniti. Pojmuje se kot zadnje bojišče humanističnih idej proti čisti ekonomski usmerjenosti in koristi, kar zastopa pojem globalizacije. b) Treba je upoštevati, da so aktivnosti, ki so vse bolj povezane s konceptom globalizacije (opredeljevanje visokošolskega izobraževanja kot tržno blago), vedno bolj izvajajo ravno pod imenom internacionalizacije. Vse večji razvoj v smeri čezmejnega izobraževanja nakazuje, da so aktivnosti internacionalizacije vedno bližje globalizaciji (Brandenburg in de Wit 2011, 16–17). V nadaljevanju se bolj podrobno posvetimo razpravi obeh izpostavljenih vidikov.

Prvič, ne gre zanemariti, da internacionalizacijo danes vidimo kot fenomen z obsežnim naborom aktivnosti in zelo pomembno gospodarsko vlogo (Luijten-Lub 2005, 160–161), ki pospešuje delovanje posameznih organizacij kot tudi gospodarsko rast in družbeno blaginjo nacionalnih držav (Teichler 2009, 95). Politike se usmerjajo v vse večji razvoj »privlačnega« visokošolskega sistema in vse večjega nacionalnega in mednarodnega tekmovanja za vire in

najboljše talente (Kehm in Teichler 2007, 266). Internacionalizacijo v tem kontekstu vidimo kot sodelovanje za pridobivanje konkurenčnih prednosti na svetovnem trgu visokega šolstva (Altbach in Knight 2007). Slednji premik paradigme internacionalizacije od sodelovanja k tekmovanju je zlasti razviden iz Evropskega konteksta oziroma evropskih politik visokega šolstva (Enders 2002, 9). Aktivnosti visokega šolstva v poznih 70-ih do sredine 80-ih let prejšnjega stoletja, ki jih danes lahko konceptualiziramo v sklopu internacionalizacije, se običajno niso imenovala na ta način, niti niso bile prestižne, izvajale so se na individualni ravni in neorganizirano.

V poznih 80-ih nastopijo spremembe, internacionalizacija postane pomembna, nastane premik od preproste izmenjave študentov v množično izmenjavo in od aktivnosti, ki vplivajo na majhne elitne skupine, v množični fenomen (de Wit 2011a, 27). Tradicionalno je pojmovana v okviru spodbujanja in ustvarjanja sodelovanja, ki temelji na idejah kulturne izmenjave, izmenjave znanja ter oblikovanja partnerstev. Sodelovanje je namreč usmerjeno v obojestranske potencialne koristi, ki temeljijo na izboljševanju vzajemnega priznavanja kvalifikacij, študija, solidarnosti in podpori visokošolskih sistemov v manj razvitih delih sveta in vzpostavljanju globalnega visokošolskega sodelovanja (Zgaga 2007, ix-x). Kot pravi de Wit (2011b, 244), je napetost med sodelovanjem in tekmovanjem v kontekstu internacionalizacije prvič očitneje razvidna iz bolonjske deklaracije (1999) in lizbonske strategije (2000). Na eni strani oba dokumenta poudarjata, da moramo razviti več sodelovanja za razvoj skupnega visokošolskega in raziskovalnega prostora, na drugi strani se velik poudarek namenja sodelovanju za konkurenčno tekmovanje z državami kot so Amerika, Japonska in Kitajska (de Wit 2011b, 244). Pri tem ne gre za to, da sodelovanje ni več pomembno, temveč govorimo o razmerju med sodelovanjem in tekmovanjem. Sicer Frølich in Veiga (2005, 9) pravita, da se »stežka odločimo, ali gre za premik paradigme od sodelovanja k tekmovanju ali vstopamo v novo fazo sodelovanja za tekmovanje«, vendar običajno močno konkurenčnost spremljajo tudi strateška zaveznitva z izbranimi partnerji (Kehm in Teichler 2007, 266).

Sodelovanje in tekmovanje vnašata določeno stopnjo konceptualne in politične zmede tudi pri interpretaciji visokošolskega in raziskovalnega sektorja v smislu nadnacionalne usmerjenosti in razumevanja dinamike v luči globalne konkurence (Van der Wende 2009, 334–335). Kot izpostavi Van der Wende (2009, 334–335), se ta konfliktnost izraža med sodelovanjem v smislu utrjevanja Evropskega visokošolskega prostora (EHEA) in Evropskega raziskovalnega

prostora (ERA), kjer je sodelovanje tradicionalno pojmovano kot pot do močnejše globalne konkurenčnosti EU. Obenem EU z direktivo o storitvah na notranjem trgu (Direktiva 2006/123/EC) ustvarja »notranji trg izobraževalnih storitev«, usmerjen notranjemu tekmovanju za namen dosego večje globalne konkurenčnosti. Zasebno visokošolsko izobraževanje (kot sektor, ki opravlja storitve) namreč iz direktive ni izključeno. Direktivo lahko pojmuje kot podobno oziroma enakovredno GATS-u, pri čemer ne vemo, kakšni bodo dolgoročni vplivi na čezmejne dejavnosti visokega šolstva (Van der Wende 2009, 334–335).

Drugič, potrebno je zavedanje o tistih aktivnostih, ki jih povezujemo z internacionalizacijo, hkrati pa postajajo oziroma so vse bolj povezane s konceptom globalizacije (opredeljevanje visokošolskega izobraževanja kot tržno blago) (de Wit 2011a, 27). Z masifikacijo visokega šolstva po drugi svetovni vojni in tehnološkim razvojem smo priča vidnemu fenomenu povečanja in nastanka novih oblik izobraževanja, kot so čezmejni programi, internacionalni kampusi, integrirani programi, različni medinstitucionalni sporazumi, izobraževanje na daljavo itd. (de Wit 2002, 146-147). Pri opredeljevanju omenjenih oblik se začnejo uporabljati raznovrstna imenovanja, definiranja (čezmejno izobraževanje, brezmejno izobraževanje, transnacionalno itd.) in razprave, kako jih opredeliti v kontekstu internacionalizacije. Rast in spremembe razvoja čezmejnega izobraževanja so velike, kar predstavlja nove izzive, kako ga konceptualizirati in regulirati (Knight 2004, 79).

Večinoma je iz literature razvidno, da se čezmejno izobraževanje obravnava kot del internacionalizacije, kakor ga tudi obravnavamo v pričujoči disertaciji, na podlagi konceptualizacije (Knight 2008, 98) pa je pomembno zavedanje o njihovih raznolikih podlagah razvoja (še zlasti v evropskem kontekstu). Medtem ko je internacionalizacija temeljila na sodelovanju, se termin čezmejno izobraževanje oblikuje za opis komercializacije in trgovanja v izobraževanju (Knight 2005, 27). Nastanek čezmejnih oblik izobraževanja je sicer mogoče pojmovati kot neposredni proizvod internacionalizacije visokega šolstva, vendar ne moremo zanemariti njihove povezanosti s širšimi globalnimi trendi, ki daleč presegajo tradicionalne internacionalne povezave (Wilson in Vlasceanu 2000, 81). Ravno zaradi globalizacijskega vpliva se pojavijo različne interpretacije njegovega delovanja, ki se nanašajo na dihotomijo sodelovanje/tekmovanje. Čezmejno izobraževanje lahko definiramo kot sodelovanje za izboljšanje dostopa do izobraževanja, izboljšanje kakovosti, medkulturnega razumevanja itd. Ima pomembno vlogo pri nadaljnjem razvoju internacionalizacije visokošolskega

izobraževanja in spodbujanju medkulturnega sodelovanja, saj omogoča popoln izkoristek priložnosti, ki jih ponuja novo okolje in zlasti informacijska tehnologija (Wilson in Vlasceanu 2000, 83).

Drugi možen pristop je konceptualizacija čezmejnega izobraževanja na »trgovalni osnovi«, kot je na primer GATS, ki zajema samo komercialne vrste aktivnosti (Knight 2004, 79). Razumemo ga kot sredstvo za povečanje konkurenčnih prednosti in zlasti pridobivanja finančnih virov (Wilson in Vlasceanu 2000, 83). Tekmovanje je usmerjeno v profitne namene oziroma generacijo prihodkov s ciljem prodajati izobraževalne storitve preko nacionalnih meja (odpiranje podružnic kampusov v tujini, izobraževanje na daljavo, franšizno poslovanje itd.) (Altbach in Knight 2007). Slednje temelji na pojmovanju izobraževanja kot blaga.

Knight (2004, 79) meni, da je takšen okvir opredeljevanja čezmejnega izobraževanja v visokem šolstvu preveč omejen in neprimeren. Čezmejno izobraževanje v visokem šolstvu namreč nastaja zaradi različnih vzrokov in na podlagi raznolikih pogojev in dogovorov. Zatorej je potrebna takšna opredelitev, ki zajame vse oblike in ne le profitno naravnane aktivnosti (Knight 2004, 79). Kot pravi, je treba razumeti razliko med čezmejnim izobraževanjem in trgovanjem z izobraževanjem. Običajno z izrazom »trgovanje z izobraževalnimi storitvami« (*angl. trade in education services*) razumemo podmnožico čezmejnega izobraževanja, ki zajema dejavnosti s komercialno ali profitno naravo oziroma namenom, kot so izobraževalne storitve pod okvirom sporazuma GATS (Knight 2004, 57). Trgovanje z visokošolskim izobraževanjem predstavlja podskupino širšega pojma čezmejnega izobraževanja in internacionalizacije, ki pomembno vpliva na diskurz o filozofskih vprašanjih povezanih z namenom, vrednotenjem in vlogo visokošolskega šolstva (Knight 2004, 79).

Ne glede na opredelitev čezmejnega izobraževanja je potrebno zavedanje o njegovem širšem razvoju in različnih perspektivah, zatorej ga ni mogoče obravnavati zgolj in samo z enega vidika (Wilson in Vlasceanu 2000, 83). Trend vse večjega obsega čezmejnih izobraževalnih dejavnosti ne vnaša le raznovrstnosti razumevanja internacionalizacije v smeri sodelovanje/tekmovanje, temveč tudi razumevanje njenih učinkov (konvergenca/divergenca), vpliva (determinizem/nadzor) in posledic (pozitivne/negativne).

Vse večja internacionalizacija ima namreč za posledico tudi vse večjo konkurenco med visokošolskimi institucijami (COM 2003, 6). Kot pravi Enders, »trenutne trende vidimo kot del procesa, kjer se nacionalni sistemi visokošolskega izobraževanja spopadajo z novimi

silami internacionalizacije, univerze pa kot objekte in subjekte v procesu – internacionalizacija vpliva nanje in hkrati univerze vplivajo nanjo» (Enders 2004, 365). Slednje izpostavlja razmislek o dihotomiji *determinizem/vpliv*. Vprašanje se predvsem nanaša na male visokošolske sisteme in mlajše institucije, na katerih področjih in v kolikšni meri se lahko internacionalizirajo in tudi posledično vplivajo nanjo (Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal 2003, 131). Na slednje lahko močno vpliva država z regulacijo in tudi drugimi potenciali, ki so pomembni z vidika trenutnih trendov. Namreč razvoj internacionalizacije se lahko bistveno razlikuje glede na njeno gospodarsko in politično moč, velikost in geografsko lego, prevladujočo kulturo, kakovost visokošolskega sistema, vlogo jezika na mednarodni ravni in pretekle visokošolske politike za internacionalizacijo (Enders 2002, 18–19).

Države z močnimi, prepoznavnimi visokošolskimi sistemi in starejše visokošolske institucije z izoblikovanim mednarodnim ugledom imajo na trgu visokega šolstva zagotovo večje prednosti kot države z manjšimi in manj prepoznavnimi visokošolskimi sistemi ter mlajše in še mednarodno ne prepoznavne institucije. Omenjene prednosti lahko še povečujejo s samim vplivom na nadaljnji razvoj internacionalizacije. Izpostavi se vprašanje o *dihotomiji konvergenca/divergenca*, ki se nanaša na diskurz o tem, ali internacionalizacija pripomore oziroma usmerja k večji podobnosti med državami ali k njihovi diferenciaciji (Gornitzka, Gulbrandsen in Trondal 2003, 131). Slednje vprašanje se nanaša tudi na vse večji izvoz izobraževanja nekaterih držav (zlasti anglosaških) in dejanskih posledic za države prejemnice izobraževanja (zlasti države v razvoju). Izvoznice prevladujejo ne samo pri distribuciji znanja, temveč tudi pri njegovi produkciji, vključno z raziskavami, poučevanjem, novimi organizacijskimi vzorci in smernicami (Altbach 2005, 65–66). Rezultat tega je lahko odvisnost držav v razvoju in njihovih visokošolskih sistemov od bogatih in močnih tujih ponudnikov (Altbach 2002, 4).

Nadalje se v razmislek ponudi vprašanje, kakšne so posledice internacionalizacije z vidika dihotomije pozitivno/negativno. Poleg izrazito poudarjeni pozitivnih učinkov, kot so večji dostop do visokošolskega izobraževanja, priložnosti za strateško povezovanje med organizacijami, regijami in državami, kot tudi priložnost za razvoj in izmenjavo novega znanja, za razvoj človeških virov itd., je treba predvideti tudi morebitne negativne posledice. Slednje so zlasti beg možganov, komercializacija in komodifikacija izobraževalnih programov, povečanje števila tujih (nepoštenih) ponudnikov, slaba kakovost storitev, problem tujih kvalifikacij, nedoseganje ciljev nacionalnih visokošolskih politik itd. (Knight 2011, 39).

Omenjena razumevanja internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja v okviru predstavljenih dihotomij vsekakor »prispevajo k diskurzu o družbeni kulturi in gospodarski vlogi visokošolskega izobraževanja in njegovi konfiguraciji v nacionalnih sistemih visokošolskega izobraževanja« (Enders 2002, 28). Internacionalizacija se je v preteklih letih preusmerila iz reaktivnega v proaktivno strateški proces, od procesa z dodano vrednostjo v trend, občutno pa se je spremenila njena usmerjenost, obseg in vsebina. Povečanje konkurence, komercializacija in vse večje trgovanje z visokošolskim izobraževanjem, so pričeli izpodbijati vrednost internacionalizacije, tradicionalno vezane na sodelovanje, kot so izmenjave in partnerstva. Ob tem postaja internacionalizacija doma, imenovana tudi internacionalizacija, osnovana na kampusu, vse pomembnejša oziroma postaja tako pomembna kot tradicionalna mobilnost (de Wit 2011b, 242). Spremembe internacionalizacije niso enake, ne razvijajo se povsem enako niti v Evropi niti v svetu, saj poleg ostalih dejavnikov, ki vplivajo na njen razvoj, obstajajo tudi njena različna pojmovanja, usmerjenost in pristopi (de Wit 2010, 5). Kot pravi Teichler (2009), lahko v kontekstu predstavljenih dihotomij visokošolski sistemi in institucije pri svojem delovanju bodisi ostanejo bolj »tradicionalni« in se raje usmerjajo v sodelovanje in odprtost prenosa znanja, bodisi bolj »tekmovalni« za krepitev dohodkovno usmerjenih mednarodnih aktivnosti in aktivnosti za utrjevanje/ustvarjanje mednarodnega ugleda (Teichler 2009).

3.3.4.1 Trgovanje z izobraževanjem – GATS

WTO je nastala januarja leta 1995, in sicer z Marakeškimi sporazumi v okviru Urugvajskega kroga trgovinskih pogajanj s ciljem, da se v pravnem okviru zagotovi nemoteno in svobodno trgovanje na svetovnem trgu³¹. Dejavnosti WTO sestavljajo tri skupine: blaga, storitve in intelektualne lastnine. Z naraščanjem pomena storitvenega sektorja v svetovnem gospodarstvu so se države članice WTO dogovorile za podpis sporazuma GATS, ki obravnava storitve kot predmet mednarodnega trgovanja (Tilak 2011, 31). V septembru 1998 je sekretariat WTO predlagal, da se v okviru GATS uredi tudi izobraževanje. Ob tem je bilo podano pojasnilo; dokler obstajajo zasebni ponudniki v izobraževanju, je lahko izobraževanje

³¹ Medvladna organizacija WTO z multilateralnimi pravili ureja trgovino med članicami. Slovenija je k članstvu pristopila 30. julija 1995. Od vstopa v EU leta 2004 pa je država članica Evropske unije in naj bi bila zastopana preko EU (Evropska komisija), ki v WTO nastopa z enim glasom (WTO 2013). Vendar pa v bazi WTO Evropska unija trenutno zajema 12 prvotnih članic držav, razen v sektorju telekomunikacij in finančnih storitev, kjer zajema 15 držav članic. Konsolidirana lista, ki zajema 25 držav članic, je bila potrjena 18. decembra 2006 (S/C/W/273), vendar še ni stopila v veljavo in ni vključena v bazo podatkov WTO (WTO 2014).

obravnavano kot poslovna storitev, ki jo je potrebno urediti v okviru WTO. S sprejetim predlogom v letu 1999 se izobraževalne storitve vključijo v pogajanja o novih storitvah, ki so se pričela januarja 2000 (Tilak 2011, 33).

GATS³² sestavljajo trije deli, prvi del predstavlja okvir pravil, ki določajo splošne obveznosti in je sestavljen iz 29 členov. Drugi del sestoji iz nacionalnih načrtov, ki vsebujejo zaveze posameznih držav glede dostopa na domačem trgu, tretji del pa predstavljajo številne priloge, vključno s seznamom obveznosti (Tilak 2011, 37). GATS opredeljujeta dve vrsti obveznosti: splošne in sektorsko specifične. Splošne, imenovane tudi brezpogojne obveznosti, so avtomatične in veljajo za vse države članice WTO in za vseh 12 kategorij storitev³³ in niso predmet pogajanj. Zanje veljata načeli »vse države so enako favorizirane« (*angl. most favoured nation treatment – MFN*), kar pomeni, da morajo biti obravnavane enako brez diskriminacije in preko načela transparentnosti (Tilak 2011, 37–38).

Sektorsko specifične obveznosti predstavljajo (GATS 1994, čl. 16–18) nacionalni seznam članic v zvezi z: a) dostopom na trg, b) pravili nacionalne obravnave (*angl. national treatment rules*) in c) dodatnimi obvezami. Dostop do trga pomeni stopnjo, do katere je dostop na trg dosegljiv za tuje ponudnike v določenih sektorjih, v okviru katerega je mogočih šest vrst omejitev³⁴, ki jih določa GATS-sporazum. Vsaka država določi omejitve za dostop na trg za vsak posamezen sektor³⁵. Nacionalna obravnava zahteva enako obravnavo tujih in domačih

³² GATS je sestavni del WTO, zato je države, ki so članice WTO, hkrati tudi članice GATS (WTO 2014).

³³ Kategorije storitev v okviru GATS-sporazuma so: poslovne in profesionalne storitve, komunikacijske storitve, gradbeništvo in sorodne storitve, distribucijske storitve, storitve na področju izobraževanja, storitve na področju energetike, okoljske storitve, finančne storitve, storitve na področju zdravja in sociale, storitve na področju turizma, storitve na področju transporta in ostale storitve, ki niso vključene v omenjenih kategorijah (WTO 2014).

³⁴ Omejitve so (GATS 1994, čl. 16): 1. omejitve števila ponudnikov storitev, na primer v obliki številčnih kvot, monopolov, izključnih ponudnikov storitev ali zahteve po preverjanju gospodarskih potreb; 2. omejitve skupne vrednosti storitvenih transakcij ali premoženja v obliki številčnih kvot ali zahteve po preverjanju gospodarskih potreb; 3. omejitve skupnega števila storitvenih operacij ali skupne količine opravljenih storitev, izražene v določenih številčnih enotah v obliki kvot ali zahteve po preverjanju gospodarskih potreb; 4. omejitve glede skupnega števila fizičnih oseb, ki se lahko zaposlijo v določenem storitvenem sektorju ali ki jih ponudnik storitev lahko zaposli in so potrebne za in neposredno povezane z zagotavljanjem določene storitve v obliki številčnih kvot ali zahteve o preverjanju gospodarskih potreb; 5. ukrepi, ki omejujejo ali zahtevajo posebne vrste pravne osebe ali skupno podjetje, prek katerega lahko ponudnik storitev opravi storitev; 6. omejitve udeležbe tujega kapitala v smislu omejitve največjega odstotka tujega deleža v skupni vrednosti posameznega ali skupnega tujega vlaganja.

³⁵ Omejitve dostopa na trg, ki so trenutno vpisane v bazi WTO za Evropsko unijo so (WTO 2014): Načina 1) - Pogoj državljanstva. Vendar pa državljani tretjih držav lahko pridobijo dovoljenje pristojnih organov za ustanovitev in vodenje izobraževalne ustanove in za poučevanje. Način 2) - Potreben preizkus za odprtje zasebnih univerz, pooblaščenih za izdajo priznanih diplom; postopek vključuje svetovanje parlamenta. Brez obvez za izobraževalne institucije, ki podeljujejo priznane državne diplome. Način 4) - Brez obvez, razen v zvezi z začasnim vstopom profesorjev ob upoštevanju naslednjih posebnih omejitev: a) Profesorji so dobili pogodbo o zaposlitvi od univerze ali druge visokošolske institucije. b) Delovno dovoljenje se izda za obdobje, ki ni daljše od devetih mesecev, podaljšuje se za čas trajanja pogodbe. c) Preverjanje gospodarskih zahtev, razen če je

ponudnikov. Če se tujemu ponudniku omogoči dostop na trg, ti ne smejo biti diskriminirani, s čimer se zagotovijo enake konkurenčne možnosti. Dodatne obveznosti pomenijo, da se lahko članice pogajajo o obveznostih v zvezi z ukrepi, ki vplivajo na trgovino s storitvami, na primer v povezavi s kvalifikacijami, standardi ali z licenciranjem.

GATS (1994, čl. 19) v svojem 19. členu navaja, da se višja stopnja liberalizacije omogoča z zaporednimi krogi pogajanj članic o storitvah. Pogajanja so usmerjena k zmanjševanju ali odstranjevanju ovir za trgovino s storitvami in omogočanju zagotavljanja učinkovitega dostopa do trga. S postopno liberalizacijo naj bi se sčasoma doseglo stanje brez ovir na trgu storitev med državami (Tilak 2011, 41).

Storitve visokošolskega izobraževanja (in tudi na splošno v izobraževanju) so definirane na štiri načine (glej Preglednico 3.8): a) Čezmejno zagotavljanje storitev, kjer se potrošniki fizično ne premikajo oziroma ostanejo v lastni državi. Sklop opredeljuje mobilnost storitev, kot na primer izobraževanje na daljavo in e-učenje. b) Uporaba storitev v tujini, kjer potrošniki prehajajo čez meje v druge države. Opredeljena je mobilnost potrošnikov oziroma uporabnikov storitev, ki del ali celotno izobraževanje opravijo v drugi državi. c) Prisotnost ponudnika v tuji državi, v tem primeru gre za mobilnost institucij, tako imenovano institucionalno mobilnost. d) Prisotnost osebja v tuji državi pomeni mobilnost zaposlenih (Tilak 2011, 17; Knight 2008, 88; Knight 2011, 20). Opisane štiri načine izvajanja poimenujemo tudi »čezmejno izobraževanje«, saj lahko osebe, izobraževalni programi, institucije ali ponudniki odidejo v tujino (Tilak 2011, 35).

GATS v I.3(b) členu določa, da »storitve zajemajo vsako storitev v katerem koli sektorju, razen storitev, opravljenih pri izvajanju vladnih pooblastil« ter v členu I.3(c) pravi, da »storitev, opravljena/izvajana s strani vladnega organa pomeni vsako storitev, ki ni opravljena na komercialni podlagi ali v konkurenci z enim ali več ponudniki storitev« (GATS 1994, čl. I.3).

profesorje neposredno določil minister, pristojen za visoko šolstvo. d) Institucija, ki najame profesorja, mora plačati davek Mednarodnemu uradu za migracije. Omejitve nacionalne obravnave; Način 1) - Pogoj državljanstva za ponudnike storitev, če želijo pooblastilo za izdajanje državno priznanih diplom.

Preglednica 3.8: Štirje načini storitev čezmejnega izobraževanja v visokem šolstvu v okviru GATS

<i>Načini zagotavljanja storitev</i>	<i>Opis</i>	<i>Primeri</i>	<i>Mobilnost</i>	<i>Pogosto uporabljena terminologija za posamezne načine izvajanja storitev</i>
Način 1 Čezmejno zagotavljanje storitev	Ni fizičnega premikanja izvajalcev ali študentov, temveč so mobilne izobraževalne storitve, s katerimi se trguje. Primeri vključujejo izobraževanje na daljavo ali internetne storitve.	Učenje na daljavo, e-učenje ali franšize.	Mobilnost programov	Pogosto uporabljena terminologija - kot učenje na daljavo ali on-line izobraževanje.
Način 2 Uporaba storitev v tujini	Študenti fizično potujejo iz ene države v drugo, za namen pridobitve izobrazbe.	Študentje potujejo v tujino.	Mobilnost študentov	Pogosto uporabljena terminologija je internacionalno izobraževanje ali po UNESC-u internacionalni mobilni študenti.
Način 3 Prisotnost ponudnika v tuji državi	Izobraževalne storitve so vzpostavljene fizično in pravno prisotne v drugi državi. To vključuje vzpostavitev kampusov/dislokacij v gostiteljskem gospodarstvu.	Kampusi, solastništva, izobraževalni centri itd.	Institucionalna mobilnost oziroma mobilnost izvajalcev	Pogosto uporabljena terminologija – transnacionalno izobraževanje.
Način 4 Prisotnost osebja v tuji državi	Akademiki potujejo v druge države.	Akademsko osebje potuje za daljši ali krajši čas v tujino.	Akademsko mobilnost	

Vir: povzeto po CIE (2008, 14); Tilak (2011, 35).

V kontekstu visokega šolstva ni razumljivo, na kaj se izraza "nekomercialno" in "ni konkurence" dejansko nanašata oziroma kaj zajemata (Pillay, Maassen in Cloete 2003, 13). Ena od večjih kritik se tako nanaša ravno na ti dve določili, saj sta preveč ohlapni, kar dopušča mnogo različnih interpretacij, kdaj in pod kakšnimi pogoji visokošolska organizacija sovпада pod GATS (Knight 2006a, 36). WTO sicer poudarja, da so izvzete storitve, ki jih zagotavlja in financira vlada, vendar je definiranje, »kaj je financirano s strani vlade,« dvoumno (Knight 2006a, 36; Larsen in Vincent-Lancrin 2002, 27). Zaradi teh mnogih interpretacij pa je, kot pravijo avtorji Pillay, Maassen in Cloete (2003, 13), precej verjetno, da dejanski ponudniki javnega sektorja/vladnih služb niso izvzeti iz GATS.

Ne samo, da se v mnogih državah javne in zasebne ustanove pogosto financirajo z javnim denarjem, temveč niti ni enotnega definiranja, kaj je javno in kaj je zasebno. Eno od večjih problemov pa tudi predstavlja priznavanje tujih kvalifikacij in zagotavljanje kakovosti izobraževalnih storitev v okviru GATS. Rešitev je, kot pravita Larsen in Vincent-Lancrin (2002, 41–42) več, in sicer ali se države preprosto zanesejo na akreditacijo in akreditacijska telesa teh institucij v domači državi ali pa same sprejmejo regulativo za akreditacijo in zagotavljanje kakovosti tujih ponudnikov (Larsen in Vincent-Lancrin 2002, 41–42).

S sporazumom GATS so se odprla mnoga vprašanja in dileme povezane tako z regulacijo čezmejnega izobraževanja kot tudi s posledicami njegovega izvajanja. Zatorej morda ni presenetljivo, da je eden od najmanj predanih sektorjev v okviru GATS ravno izobraževanje. WTO ima skoraj 150 članic, od katerih se je le 53 (Evropska unija šteje kot ena država) zavezalo k izobraževanju (Tilak 2011, 69).

3.3.4.2 Kritike trgovalnega pristopa

V primerjavi z internacionalizacijo kot celoto, ki je zlasti na evropskih tleh sprejeta zelo pozitivno, »obstajajo glede samega čezmejnega visokošolskega izobraževanja številne dileme in kritike« (IIEP-UNESCO 2011, 12), povezane z njegovim razumevanjem kot sodelovalno usmerjenega oziroma tekmovalno usmerjenega (glej poglavje 3.3.4). Kako urediti njegovo intenzivnost izvajanja, razvoj novih oblik, nove vrste sodelovanja med ponudniki in državami ter tudi mehanizme njegove regulacije na nadnacionalni, nacionalni in institucionalni ravni? Zahtevo po odgovorih na slednja vprašanja, je odprla zlasti liberalizacija čezmejnega izobraževanja oziroma GATS-sporazum, ki razume izobraževanje kot tržno blago. Čezmejno izobraževanje je pomemben vidik internacionalizacije visokega šolstva, z GATS-sporazumom pa je dobilo mednarodna pravila trgovanja, ki jasno opredeljuje izobraževanje kot storitveni sektor. V znanstveni kot tudi strokovni javnosti oziroma s starni zagovornikov sodelovalnega pristopa je požel kar nekaj kritik. Med prvimi se nahaja dejstvo, da je s sporazumom izobraževanje postalo liberalizirano in obravnavano kot tržno blago. Čezmejno izobraževanje tako pospešujejo zlasti ekonomski motivi, profitna naravnost v izobraževanju pa postaja realnost. Vsekakor najdemo različna mnenja o tem, ali je sporazum in njegov vpliv na visokošolsko izobraževanje dober ali slab. Glede na to, da je sporazum tukaj in je postal za države podpisnice realnost, je v državni pristojnosti, da glede na specifične države in visokošolskega sistema uredi regulacijo in pristop k čezmejnemu izobraževanju (Pillay 2003,13). Vladne politike imajo na razvoj čezmejnega izobraževanja pomemben vpliv, saj skupaj z regulativnim okvirom tako vključujejo, kdo lahko zagotavlja storitve čezmejnega izobraževanja, vsebino teh storitev, akreditacijo ter priznavanje izobraževanja, obseg specifičnih oblik čezmejnega izobraževanja in načine izvajanja (CIE 2008, 19–20). Tako naj bi države premostile morebitna tveganja in ustvarile transparentne pogoje delovanja med državami in tudi visokošolskimi organizacijami.

Kljub omenjenemu pa kritiki tržnega pristopa zlasti poudarjajo, da čezmejno izobraževanje odpira vprašanja odvisnosti, neokolonizacije³⁶ in trajnostnega razvoja (Knight 2012, 18). Slednje se navezuje na GATS-sporazum, ki je odprl vrata pospešenemu oblikovanju globalnega trga v visokem šolstvu, kjer posamezni nacionalni visokošolski sistemi kot tudi posamezne visokošolske organizacije tekmujejo med seboj, vendar v izrazito neenakem položaju (Altbach 2002).

Znana so opozorila nekaterih avtorjev (Altbach 2005; Teichler 2009; Jiang 2008), da smo v dobi pospešenega izvoza čezmejnega izobraževanja priča novim razmerjem. Altbach (2002, 4) tako pravi, da smo vstopili v povsem novo obdobje moči in vpliva³⁷, ki ga ne poganja moč politike ali ideologija, temveč dominacijo omogoča znanje oziroma prodaja znanja. Znanje se prodaja v različnih oblikah, kot so študijski programi, kampusi, skupne diplome, tuji certifikati, potrdila iz tujine, franšize, poslovni programi usposabljanja itd. Države z močnimi izobraževalnimi sistemi, z univerzami z močno tradicijo in velikim ugledom prodajajo izobraževanje v tujino, običajno državam v razvoju. Države izvoznice prevladujejo ne samo pri distribuciji znanja, temveč tudi pri njegovi produkciji, vključno z raziskavami, poučevanjem, novimi organizacijskimi vzorci in smernicami (Altbach 2005, 65–66). Rezultat tega je odvisnost držav v razvoju in njihovih visokošolskih sistemov od bogatih in močnih tujih ponudnikov (Altbach 2002, 4). Države izvoznice se sicer pri tem zagovarjajo, da »rešujejo« problematiko naraščajoče zahteve po visokoškolskem izobraževanju in dostopnosti v tujih državah, a podatki, s katerimi bi lahko pridobili odgovor na vprašanje, ali je čezmejno izobraževanje resnično uspešen način zagotavljanja povečanja dostopnosti do visokošolskega izobraževanja, ne obstajajo (Knight 2012, 16–17).

Čezmejno izobraževanje prispeva k vse večji migraciji akademskega, znanstvenega in strokovnega kapitala ter študentov. Ena od njegovih večji kritik je tudi beg možganov³⁸, ki

³⁶ Neokolonializem lahko v najširšem smislu razumemo kot vmešavanje razvitih držav v države v razvoju, kjer se tuji kapital uporabi za izkoriščanje in ne za nadaljnji razvoj teh držav, s čimer se še povečuje prepad med bogatimi in revnimi (Nkrumah 1965). Razvite države torej pod pretvezo ponujajo »gospodarsko« pomoč revnim državam sveta, posledice pa so neuravnotežena gospodarska razmerja, ki imajo mednarodne politične implikacije (Kelleher in Klein 1999, 88).

³⁷ Altbach (2005, 65–66) pojmuje neo-kolonializem v okviru razmerja odvisnosti na relaciji center – obrobje in temelji na neenakosti, saj države v centru žele vpliv in moč nad državami v razvoju, pri tem opozarja na novo vrsto oziroma kot sam poimenuje »nov« neo-kolonializem. Pri tem gre za nekakšno novo dobo moči in vpliva, kjer kot neo-kolonialisti nastopajo tudi multinacionalne korporacije, medijski konglomerati in nekaj večjih univerz, ki v izobraževanju vidijo vir finančnih koristi.

³⁸ O begu možganov govorimo takrat, ko prihaja do gibanja zelo izobraženih posameznikov iz svojih rojstnih držav v druge države, v pričakovanju boljših možnosti oziroma priložnosti. Velikokrat to pomeni prehod človeškega kapitala, temeljnega strateškega vira, ki prispeva k nacionalnemu blagostanju države, v tujo državo z dobro razvitim trgom delovne sile (Ramin 1995 v Mugimu 2010, 37).

lahko v nekaterih delih sveta predstavlja resno tveganje. Pri begu možganov se na eni strani soočamo z begom že izobražene delovne sile, na drugi strani pa z mladimi, ki se izobražujejo v tujini. Slednje predstavlja težavo, saj mnogi študenti tudi ostanejo v državi, kjer so dokončali študij³⁹ (Dreher in Poutvaara 2011, 1301). Vendar pa mnoge države skušajo s svojo regulacijsko politiko mobilnost študentov, akademskega osebja in znanstvenikov premostiti v »dotok možganov«. Akademiki in tudi študentje, ki ohranijo stike s svojo rodno državo ali visokošolsko institucijo, na različne načine, kot so sodelovanja pri raziskavah, z vračanjem v državo na posvete, na predavanja in stiki na medmrežju (Altbach 2005, 68), lahko služijo kot dodaten vir za izboljšanje kakovosti in mednarodnih povezav (IAU, 2012).

Dileme čezmejnega izobraževanja se izražajo tudi v tveganjih, povezanih s kakovostjo izvajanja, z odgovornostjo za kakovost in z nadzorom nad kakovostjo. Na nepreglednem svetovnem trgu visokega šolstva in nastajajočimi novimi ponudniki izobraževanja so pravila, transparentnost delovanja in kakovost zelo pomembni elementi iz vidika zaščite študentov pred nepoštenimi ponudniki. Nacionalne agencije za kakovost v visokem šolstvu so bile ustanovljene z namenom preverjanja kakovosti domačih institucij, sedaj pa se pojavi vprašanje preverjanja kakovosti ne samo tujih ponudnikov čezmejnega izobraževanja, temveč tudi novih komercialnih ponudnikov, ki navadno niso del nacionalnih shem kakovosti visokošolskega izobraževanja (Knight 2012, 17).

Nepreglednost pospešenega čezmejnega izobraževanja na globalnem trgu in vpletenost različnih akterjev na organizacijski, nacionalni in nadnacionalni ravni pa izraža pomembnost zavedanja o navzočnosti različnih novih pojavnih oblik korupcije in s tem povezanim tveganjem. Korupcija⁴⁰ v visokem šolstvu sicer ni nov pojav, postaja pa vse bolj relevantna, saj z novimi oblikami čezmejnega izobraževanja nastajajo tudi nove priložnosti za koruptivna dejanja, ki so danes povezana z zasebnimi univerzami, franšizami, akreditacijami, z novačenjem tujih študentov, ponarejanjem listin itd., s čimer pridobiva tudi mednarodno dimenzijo. Njenih oblik je mnogo in se pojavljajo v vseh segmentih visokošolskega delovanja in s strani različnih deležnikov – študentov, zaposlenih in institucije. Posledice korupcije so

³⁹ Avtorja Dreher in Poutvaara (2011, 1294), ki sta preučevala vlogo tujih študentov na primeru migracij v ZDA (ki je največja prejemnica mednarodnih študentov), sta ugotovila, da obstaja tesna povezava med tujimi študenti in migracijskimi tokovi (Dreher in Poutvaara 2011, 1301).

⁴⁰ Na svetu ne obstaja ena enotna definicija, definiranje korupcije je tako odvisno od različnih držav, organizacij, od družbeno-političnega sistema, norm, vrednotnega sistema, stopnje integritete, kulture itd. Med posameznimi državami in tudi institucijami namreč obstajajo precejšnje razlike v pojmovanju, iz česar posledično izhajajo njene različne pojavnne oblike, kot so podkupovanje, poneverba, kraja, goljufija, izsiljevanje, zloraba diskrecije, nepotizem, favoriziranje (Dobovšek in Miklavčić 2011).

mnoge, kažejo pa se zlasti kot povečanje neenakosti pri dostopu do visokošolskega izobraževanja, slaba usposobljenost diplomirancev in pozitivna percepcija korupcije s strani študentov (Dobovšek 2009). V kontekstu čezmejnega izobraževanja pa postaja pomembna tudi posebna oblika korupcije, tako imenovana ujetost države oziroma ugrabitev države⁴¹, njen obseg in oblika pa sta vsekakor odvisni od zakonodaje držav izvoznic kot tudi prejemnic. Z omenjenimi koruptivnimi dejanji si lahko posamezni ponudniki pridobijo redke vire na globalnem trgu visokega šolstva.

Vsekakor ne moremo na čezmejno izobraževanje gledati v kontekstu le dobrega ali slabega, kot pravita Brandenburg in de Wit (2011a, 28), ne moremo jemati za samoumevno, da so nekatere vrste mobilnosti dobre v sebi in druge vrste slabe. Izrednega pomena je prav zavedanje, da morajo tako države kot tudi visokošolske institucije čezmejno izobraževanje razvijati in izvajati v skladu s svojimi temeljnimi značilnostmi (CEI 2008, 6–7).

3.3.5 Motivi za čezmejno izobraževanje

Motivi nam povedo, kakšne prednosti oziroma koristi želimo doseči z internacionalizacijo oziroma specifično s čezmejnimi izobraževanjem. Motive nato pretvorimo v merljive cilje in slednje v strategijo delovanja – postopke načine za dosego ciljev (Knight 2008, 25). Knight in de Wit (1995, 10–14) leta 1995 opredelita dve večji skupini motivov za internacionalizacijo, in sicer prvo skupino predstavljajo ekonomski in politični ter drugo kulturni in izobraževalni motivi. Omenjeno opredelitev nadgradita v štiri kategorije, in sicer na družbeno-kulturne, politične, ekonomske in akademske motive (de Wit 2002 v Knight 2008, 25) (glej Preglednico 3.9). Politični motivi so zlasti prevladovali v obdobju po drugi svetovni vojni, v času hladne vojne, in v času po 9. 11. 2001, ko so bila pomembna vprašanja nacionalne varnosti. Ekonomski motivi so zelo značilni za današnji čas globalizacije, saj vključujejo ekonomsko rast in konkurenčnost, trg dela, nacionalno povpraševanje po izobraževanju in finančne spodbude za delovanje institucij in tudi držav (de Wit 2002, 83–99).

⁴¹ Vrsta korupcije, kjer podjetja dajejo nezakonite in netransparentne provizije državnim uslužbencem, da bi vplivale na formuliranje zakonov, pravil, regulativ in odlokov postavljenih s strani državnih institucij (Dobovšek in Mastnak 2012, 313).

Preglednica 3.9: Socialno/kulturni, politični, ekonomski in akademski motivi za internacionalizacijo

Socialno/kulturni	Politični	Ekonomski	Akademski
<ul style="list-style-type: none"> Nacionalno-kulturna identiteta Medkulturno razumevanje Razvoj državljanstva Socialni in skupnostni razvoj 	<ul style="list-style-type: none"> Zunanja politika Nacionalna varnost Tehnična asistenca Mir in medsebojno razumevanje Nacionalna identiteta Regionalna identiteta 	<ul style="list-style-type: none"> Ekonomska rast in konkurenca Trg delovne sile Finančne iniciative 	<ul style="list-style-type: none"> Razširitev akademskega horizonta Krepitev institucionalne zmogljivosti Profil in status Krepitev kakovosti Internacionalni akademski standardi Internacionalna dimenzija Poučevanja in raziskovanja

Vir: Knight (2005, 16); Knight (2008, 25).

Tretjo skupino predstavljajo socialni in kulturni motivi. Slednji so tesno povezani z ustvarjanjem medkulturnega razumevanja in medkulturnih kompetenc študentov, predavateljev in raziskovalcev. Socialni motivi pa poudarjajo pomembnost internacionalizacije za posamezne deležnike v visokem šolstvu, še posebej za študente. Zadnjo kategorijo, akademski motivi, predstavljajo razvijanje mednarodne in medkulturne razsežnosti v raziskavah in poučevanju, razširitev akademskega obzorja, krepitev institucionalne zmogljivosti (*angl. institution building*), profil in status, izboljšanje kakovosti in mednarodnih akademskih standardov (de Wit 2002, 83–99).

Knight (2008, 25) omenjene motive še nadalje kategorizira iz vidika institucionalne in nacionalne ravni (glej Preglednico 3.10). Namreč motivi se lahko razlikujejo glede na prednosti, ki jih želi z internacionalizacijo doseči država kot celota ali posamezna oziroma posamezne visokošolske institucije v njej.

Preglednica 3.10: Motivi za internacionalizacijo na nacionalni in institucionalni ravni

Nacionalna raven	Institucionalna raven
<ul style="list-style-type: none"> Razvoj človeških virov Strateška zaveznitva Ustvarjanje prihodkov/trgovanje Krepitev institucionalne zmogljivosti Socialni/kulturni razvoj in medsebojno razumevanje 	<ul style="list-style-type: none"> Povečanje ugleda in prepoznavnosti Izboljšanje kakovosti/internacionalni standardi Ustvarjanje prihodkov (finančni vidik) Razvoj osebja in študentov Strateška zaveznitva Produkcija znanja

Vir: Knight (2005, 16); Knight (2008, 25).

Bistveno je, da so motivi za internacionalizacijo na nacionalni in institucionalni ravni usklajeni. Kot pravi Knight (2005, 15), se prav v »teh turbulentnih časih nenehnih sprememb

lahko pojavi razhajanje, nepovezanost in napetost v motivih, politikah in pričakovanih rezultatih oziroma dosežki internacionalizacije«. Spodbujanje sinergij med vlado in politiko institucij pomaga institucijam določiti učinkovite motive, cilje in strategijo. Nacionalne politike in specifični državni cilji za internacionalizacijo morajo biti dobro usklajeni znotraj celovitega okvira nacionalne politike (Henard, Diamond in Roseveare 2012, 10–11).

Če se osredotočimo na slednjo kategorizacijo na institucionalni in nacionalni ravni, se pojavi vprašanje, ali so definirani motivi za internacionalizacijo primerni tudi za analizo motivov čezmejnega izobraževanja? Čezmejno izobraževanje predstavlja del internacionalizacije in del, ki ga je včasih oteženo ločiti in obravnavati popolnoma samostojno, kajti njegov razvoj in intenzivnost sta lahko povezana tudi z internacionalizacijo doma. Večinoma je tudi na nacionalni in institucionalni ravni obravnavano kot del strategije za internacionalizacijo in v manjši meri kot samostojna strategija. Če kot del internacionalizacije opredelimo čezmejno izobraževanje, so identificirani motivi prav tako uporabni za analizo čezmejnega izobraževanja (Knight 2008, 107). Je pa potrebno pri analizi motivov čezmejnega izobraževanja upoštevati različne vrste deležnikov v visokem šolstvu. Motivi enega deležnika nujno ne sovpadajo z motivi drugih deležnikov, navadno tudi deležnikov ne vodi zgolj en motiv, temveč kombinacija različnih, ki se skozi čas spreminjajo (de Wit 2002, 99–100). Enote izvajanja čezmejnega izobraževanja so sicer visokošolske institucije, ki pa lahko delujejo: a) zgolj v domačem okolju in niso čezmejno usmerjene, b) tako, da izobraževanje izvažajo oziroma ga zagotavljajo v tujini (samostojno, preko partnerske institucije ali z učenjem na daljavo) in c) v lastni državi in sodelujejo s tujimi institucijami (na primer preko franšize ali drugih programskih sporazumov). Analiza motivov čezmejnega izobraževanja je tako specifično nelinearna, kajti motivi se spreminjajo glede na vpetost v proces čezmejnega izobraževanja. Vanj lahko namreč vstopajo raznoliki deležniki (javne institucije, zasebne institucije, država itd.) in še ti iz vidika uvažanja izobraževanja in ali izvažanja (Knight 2011, 30). V nadaljevanju se osredotočamo na prevladujoče motive za čezmejno izobraževanje na institucionalni in nacionalni ravni: povečanje ugleda, izboljšanje kakovosti, razvoj človeških virov, produkcija znanja, ustvarjanje povezav, razvoj medkulturnega razumevanja in ustvarjanje prihodkov (finančni vidik).

Motiva ugled in kakovost sta za visokošolske institucije pomembna že od nekdaj, vendar pa danes niso le študenti in profesorji tisti, ki so glasniki ugleda in kakovosti, temveč prevladujejo različni načini nujnega dokazovanja in uveljavljanja. Institucije si namreč

prizadevajo doseči močan svetovni ugled in kakovost tudi s strateškim pozicioniranjem na svetovnem trgu visokega šolstva, z rangiranjem na različnih lestvicah in pridobivanjem mednarodnih akreditacij (Knight 2008, 28). Krepitev visokošolskega ugleda in kakovost in s tem privabljanje nadarjenih tujih študentov, znanih uglednih profesorjev in raziskovalcev je pomemben dejavnik tudi za državo kot celoto.

Države, ki težijo k ustvarjanju družbe znanja⁴², krepijo vlogo in pomen znanja v družbi tako na ravni posameznikov, preko organizacij ter celotne družbe (Kanjuo Mrčela in Ignjatović 2006, 462). V središču je mnogovrstno znanje, visokošolske organizacije pa imajo temeljno vlogo pri učenju, raziskovanju in skrbi za družbeni in gospodarski razvoj. Visoko šolstvo je preko svojih osrednjih nalog proizvodnje, uporabe in razširjanja znanja in usposabljanja visoko kvalificirane delovne sile vse bolj pomembno za mednarodni ugled in konkurenčnost držav v globaliziranem svetu. Znanje in intelektualna lastnina sta postala ključna dejavnika gospodarskega razvoja, univerze pa so ključni proizvajalci znanja in dobre delovne sile, ter so usmerjene v doseganje skupnega dobrega (Nokkala 2006, 177). Mednarodno in interdisciplinarno sodelovanje, raziskave in projekti so tako na državni kot na institucionalni ravni postali ključnega pomena za razvoj novega znanja in tudi za reševanje številnih svetovnih problemov, kot so mednarodni kriminal, okoljski in zdravstveni izzivi (Knight 2008, 30).

Globalna konkurenca vpliva na posamezne organizacije kot tudi na države v smeri, da se vse bolj osredotočajo oziroma spodbujajo partnerstva, s čimer lahko gradijo visoko kakovost, trajnostni visokošolski sistem in gospodarstvo (Olcott 2009, 100). Sodelovanje je sestavni del čezmejnega izobraževanja (Chan 2004, 34–36; Knight 2005, 21–22), saj so najpogostejši cilji prav »mobilnost študentov in osebja, akademske izmenjave, razvoj učnega načrta, skupno izvajanje izobraževanja (*angl. joint course delivery*), raziskovalno sodelovanje, skupni raziskovalni projekti in benchmarking« (Chan 2004, 37–38). Na državnem nivoju so zlasti pomembna partnerstva in sporazumi o regulaciji izvoza in uvoza izobraževanja.

Kot pravi Enders (2004, 363), smo »danes priča korenitim spremembam v smeri naraščajoče zavesti o vprašanih čezmejnega sodelovanja in konkurence na globalnem trgu visokošolskega izobraževanja«. Visokošolske organizacije so postale vse bolj selektivne pri izbiri partnerjev (Kehm in Teichler 2007, 266), veliko imajo možnosti strateškega delovanja. Glede na cilje in

⁴² Nikjer še nimamo opravka z družbo znanja v popolni obliki, vendar pa se kažejo močne težnje v tej smeri (Ule 2007, 243).

načine internacionalizacije lahko izbirajo ne samo med partnerji, temveč tudi med načini sodelovanja, glavnimi kurikularnimi cilji itd. (Teichler 1999, 21). Namen razvoja strateških zavezništev je pridobiti si konkurenčno prednost (Knight 2005, 18), saj morajo univerze poiskati način, da izstopijo med množico ponudnikov. Sakamoto in Chapman (2011, 3–4) tako tudi ugotavljata, da je »večina čezmejnih povezovanj gospodarsko motiviranih in v obliki izmenjave študentov in programov fakultet«. S povezovanjem si lahko pridobijo prepoznavnost in tržni delež, kar je še posebej pomembno za novejša univerza, ki še nimajo uveljavljenega ugleda in virov, medtem ko je pri že uveljavljenih univerzah temeljni razlog sodelovanja predvsem povečevanje oziroma ohranitev svojih prednostnih pozicij (Chan 2004, 35–36).

Za uspešno delovanje na svetovnem trgu je pomemben trend razvoj omrežij, ki imajo navadno bolj jasne in strateške cilje, vendar jih je v mnogih primerih veliko težje upravljati kot dvostranske sporazume (Knight 2005, 21–22). »Najbolj uspešne oblike sodelovanja so tako še vedno tiste, ki temeljijo na precej ohlapnih strukturah in bistveno ne vplivajo na organizacijo članic« (Beerens in Derwende 2007, 77). Na sodelovanje seveda vplivajo mnogi dejavniki, kot so »jezik in kultura, zgodovinske vezi in odnosi, akademski pomeni, altruizem, prestiž in gospodarska korist« (Van der Wende in Middlehurst 2004, 114), vendar je zlasti pomembno, da se ustvarijo partnerstva z usmerjenim delovanjem, osredotočenostjo in dobro opredeljenimi časovnimi obdobji in cilji (Olcott 2009, 102–103).

Medkulturno razumevanje je v času globalizacije in internacionalnega delovanja zelo pomembno na nacionalni kot tudi institucionalni ravni. Kot pravi de Wit (2002, 87), je bil ravno ta motiv prevladujoč v mnogih publikacijah kot tudi vladnih dokumentih za internacionalizacijo visokega šolstva. Čezmejno izobraževanje omogoča sodelovanje institucij, raznolika partnerstva, vzajemno spoznavanje in učenje ter predstavlja močno orodje pri odpravljanju predsodkov in pospeševanja medsebojnega razumevanja in dialoga med institucijami in državami. Pospeševanje čezmejnega izobraževanja za krepitev medsebojnega razumevanja je zlasti značilno za vzpostavljanje evropskega visokošolskega prostora. Razvoj medkulturnega razumevanja je zlasti tudi pomemben za visokošolske organizacije, ki želijo delovati oziroma delujejo v internacionalnem okolju, saj jim doprinesejo soočanje z izzivi globalne družbe (Knight 2008, 27).

Motivi, ki so spodbujali internacionalizacijo in bolj specifično čezmejno izobraževanje tako na institucionalni kot na nacionalni ravni, so se v zadnjih desetletjih spremenili. Včasih so bili

večinoma vezani na politične, geostrateške, kulturne in razvojne pomoči (Vincent-Lancrin 2011, 88), danes pa avtorji ugotavljajo, da imajo vse večji vpliv predvsem na gospodarske motive (Jiang 2008; Frølich 2006; Frølich in Veiga 2006; Luijten Lub 2005; Van der Wende, 1997; Huang 2007), ki so v zadnjem desetletju postali vse pomembnejši tudi v Evropi (OECD 2004, 99). Seveda so motivi deležnikov, ki nastopajo v procesu čezmejnega izobraževanja, poleg finančnih mnogi in tudi odvisni od vsakega posameznega deležnika, vendar kot pravi Knight (2003, 10), je kljub raznovrstnim motivom, ki jih imajo države, institucije in tudi drugi deležniki v procesu čezmejnega izobraževanja, zaznati skupni faktor – lastni interes. Le-ta predstavlja najmočnejši motivator za trgovanje s čezmejnimi izobraževanjem, vendar pa je potrebno poudariti, da imajo v tem procesu lahko koristi prav vsi vpleteni. Videti je, da čezmejno izobraževanje vse bolj postaja sredstvo pridobivanja različnih virov (Sakamoto in Chapman 2011, 3–4; Vincent-Lancrin 2004, 220) in tudi orodje za kratkoročne gospodarske interese (Vincent-Lancrin 2011, 88).

3.3.6 Pobude za kakovost čezmejnega izobraževanja

V okviru vse večjega razvoja internacionalizacije na svetovni ravni, še zlasti njenega dela čezmejnega izobraževanja, se je pojavila potreba po mednarodnih pobudah za izboljšanje zagotavljanja kakovosti na tem področju. Tako so se v različnih delih sveta pričeli razvijati različni kodeksi dobrih praks⁴³, ki se sicer razlikujejo po vsebini in perspektivi, vendar jim je skupen namen – zagotavljanje kakovosti na področju čezmejnega izobraževanja. Predstavljajo niz načel za javne in zasebne visokošolske zavode v kontekstu usmerjanja prakse pri izvedbi programov prek meja, za vzpostavitev partnerstva s tujimi ponudniki in novimi ne-tradicionalnimi ponudniki (Knight 2007a, 141).

Iz evropske perspektive je izrednega pomena, da so bila na drugi mednarodni konvenciji Sveta Evrope in Unesca 6. junija 2001 sprejeta⁴⁴ Pravila dobre prakse za obravnavo transnacionalnega izobraževanja (*angl. Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*). Podpisnice Konvencije o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v

⁴³ Primeri tujih kodeksov so: a) Quality Assurance Code of Practice: Collaborative Provisions – UK Quality Assurance, b) Code of Ethical Practice in the Offshore Provision of Education and the Educational Services by Australian Higher Education Institutions – Australian ViceChancellors Committee, c) Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education – UNESCO/CEPES and the European Council in d) Code of Practice for Overseas Education Institutions Operating in Mauritius – Tertiary Education Commission.

⁴⁴ Sprejeto na drugem sestanku odbora Lizbonske konvencije o priznavanju, 6. junij leto 2001.

evropski regiji (imenovana tudi Lizbonska konvencija o priznavanju) se zavedajo hitrega razvoja transnacionalnega izobraževanja in tudi njegovih učinkov na visoko šolstvo v svetu in v evropski regiji. Cilj kodeksa je spodbujanje dobre prakse na področju transnacionalnega izobraževanja s posebnim poudarkom na kakovosti izvajanja študijskih programov in standardov kakovosti. Kodeks vključuje sklop načel, namenjenih institucijam ali organizacijam, ki sodelujejo pri zagotavljanju transnacionalnega izobraževanja. Načela so predstavljena v obliki izjav z normativno vrednostjo. Kodeks se nanaša predvsem na tiste transnacionalne ureditve/oblike, ki vodijo v izvajanje študijskih programov ter izdajo kvalifikacij (Council of Europe 2001). Oblikovan je tako, da predstavi poglede obeh udeležencev, pošiljatelja in prejemnika izobraževanja. Njegovo vsebino pa je treba obravnavati kot dopolnilo k Lizbonski konvenciji o priznavanju kvalifikacij (ESIB 2003). Kodeks definira transnacionalno izobraževanje kot:

vsi tipi visokošolskih študijskih programov ali izobraževalnih storitev (vključno s študijem na daljavo), pri katerih se izobraževanje učencev izvaja v državi, ki je izven države sedeža institucije. Takšni programi lahko sodijo v izobraževalni sistem države, ki se razlikuje od države, v kateri delujejo/se izvajajo, lahko pa delujejo neodvisno od katerega koli nacionalnega izobraževalnega sistema (Council of Europe 2001).

Opazimo, da definicija opredeljuje mobilnost programov in mobilnost institucij ter tudi študij na daljavo, ne zajema pa mobilnosti študentov. Študenti se tako ne selijo v tujino, temveč študirajo v svoji domači državi ali celo doma, pridobljene kvalifikacije pa so podeljene v imenu tuje institucije (Council of Europe 2001). Na podoben način kot predhodno omenjeni kodeksi dobrih praks so se razvile UNESCO-OECD smernice o kakovosti čezmejnega izobraževanja v visokem šolstvu, ki so pomembne za vse deležnike v čezmejnem izobraževanju (Knight 2007a, 141).

Unesco in OECD sta pričela razvijati smernice za kakovost čezmejnega izobraževanja v visokem šolstvu (*angl. Guidelines for Quality Provision in CrossBorder Higher Education*) v letu 2003 v okviru treh srečanj⁴⁵ (UNESCO 2013). Smernice so bile razvite med letoma 2003 in 2005 in so namenjene zagotavljanju kakovosti in okrepitvi razumevanja pomena

⁴⁵ Prvo srečanje je potekalo 5.–6. aprila 2004 na sedežu Unesca v Parizu, drugo srečanje je potekalo 14.–15. oktobra 2004 v Tokiu in tretje 17.–18. januarja 2005 na sedežu OECD-ja v Parizu. K sodelovanju pri oblikovanju smernic so bile povabljene vse države članice UNESCO in OECD ter tudi druge zainteresirane institucije, kot so visokošolski zavodi, študentska združenja, akademska združenja, mednarodne organizacije itd. (UNESCO 2013).

zagotavljanja kakovosti v čezmejnem izobraževanju. Usmerjene so k zaščiti študentov in drugih deležnikov⁴⁶ pred slabo kakovostjo izvajanja čezmejnega izobraževanja kot tudi pred »nepoštenimi ponudniki« storitev. Priporočila so namenjena šestim deležnikom: a) nacionalnim vladam, b) visokošolskim zavodom – izvajalci, vključno z akademskim osebjem, c) študentskim organom d) organom zagotavljanja kakovosti in akreditacijskim organom, e) akademskim organom za priznavanje (*angl. academic recognition bodies*) in f) profesionalnim organom (*angl. professional bodies*) (UNESCO /OECD 2005, 13). Dokument opredli definicijo čezmejnega izobraževanja, in sicer:

čezmejno visokošolsko izobraževanje vključuje visokošolsko izobraževanje, ki poteka v razmerah, ko materiali, učitelj, učenec, program ustanova/izvajalec ali tečaj prečkajo nacionalne meje jurisdikcije. Čezmejno visokošolsko izobraževanje lahko vključuje visokošolsko izobraževanje, ki ga izvajajo javni/zasebni in neprofitni/profitni ponudniki. Obsega širok spekter načinov na kontinuumu od fizičnih oblik (v različnih oblikah, kot so mobilnost študentov v tuja univerzitetna središča) do učenja na daljavo (z uporabo različnih tehnologij, vključno z e-učenjem) (Unesco 2005, 7; OECD 2005, 9).

Cilj je spodbuditi razvoj kakovostnega čezmejnega visokošolskega izobraževanja, ki ustreza človeškim, družbenim, gospodarskim in kulturnim potrebam. Smernice niso pravno zavezujoče, od držav članic pa se pričakuje, da jih implementirajo v skladu s svojim nacionalnim kontekstom (Vincent-Lancrin in Pfothenauer 2012). Smernice tako dopolnjujejo smernice za zagotavljanje kakovosti, ki jih uporabljajo v okviru nacionalnih sistemov zlasti v Evropi, dopolnjujejo pa tudi standarde in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (Bennett in drugi 2010, 7). Vendar, kot poudarjajo avtorji Bennett in drugi (2010, 15), se celotni okvir smernic sicer zavzema za boj proti »dvomljivim« diplomam (*angl. degree mill*) in nepoštenimi ponudniki, vendar je predlagan okvir zagotavljanja kakovosti v celoti združljiv s Splošnim sporazumom o trgovini s storitvami (GATS) in ne pomeni ovire za trgovino izobraževalnih storitev.

⁴⁶ Obstajajo štiri glavni cilji smernic (UNESCO 2013): a) zaščita študentov pred tveganjem, napačnimi informacijami, nizko kakovostjo, kvalifikacijami z omejeno veljavnostjo, b) kvalifikacija mora biti čitljiva in pregledna, da bi povečali svojo mednarodno veljavnost in prenosljivost, c) postopki priznavanja morajo biti pregledni, usklajeni, pošteni in zanesljivi in č) državne agencije za zagotavljanje kakovosti in akreditacijo morajo okrepiti svoje mednarodno sodelovanje, da bi povečale medsebojno razumevanje.

3.3.7 Strategije in regulacija čezmejnega izobraževanja

V okviru čezmejnega izobraževanja vidimo državno raven v smislu njegovega usmerjanja in regulacije, institucionalno raven pa kot enote izvajajo različnih oblik mobilnosti. Države s svojimi politikami odločilno vplivajo na razvoj čezmejnega izobraževanja, ga spodbujajo ali zavirajo (Henard, Diamond in Roseveare 2012, 10). Država mora izbrati ustrezno strategijo in nato določiti regulacijo čezmejnega izobraževanja, ob tem pa upoštevati naslednje dejavnike: a) splošni razvoj in gospodarsko politiko države, b) obstoječe pobude za regionalno povezovanje in trgovinske sporazume, c) lokalno kupno moč, lokalne šolnine in obstoječi sistemi za podporo študentom, č) razvoj lokalnega visokošolskega sistema in d) obseg, v katerem so visokošolski sistemi sposobni zadovoljiti družbene potrebe, tako s količinskega kot tudi kakovostnega vidika (IIEP-UNESCO 2011, 42).

Vincent-Lancrin (2004, 212–231; Vincent-Lancrin 2011, 93–95) opredeli 4 različne strategije čezmejnega izobraževanja⁴⁷ na nacionalni ravni iz vidika uvoza in izvoza. Uvozni strategiji, ki sta usmerjeni v medsebojno/vzajemno razumevanje in krepitev zmogljivosti ter izvozni, ki sta usmerjeni v migracijo kvalificirane delovne sile in ustvarjanje prihodka (glej Preglednico 3.11).

Strategija, usmerjena v medsebojno razumevanje, temelji na zgodovinski podlagi razvoja internacionalne politike visokošolskega izobraževanja, katere temelj je odprtost v svet in krepitev vezi med državami. Namen ni ustvarjanje dobička, temveč doseči širše akademske, politične, kulturne, geostrateške in družbene cilje (Vincent-Lancrin 2004, 221). Politični ukrepi so usmerjeni v spodbujanje mednarodne mobilnosti domačih in tujih študentov, učiteljev, raziskovalcev. Spodbude so lahko različne, na primer preko akademskih programov izmenjav, preko partnerskih visokošolskih institucij, preko donacij itd. Bistvo pristopa je sodelovanje in oblikovanje mednarodnih mrež političnih in gospodarskih elit (Vincent-Lancrin 2011, 93).

Strategija, usmerjena v krepitev zmogljivosti, je podobna strategiji medsebojnega razumevanja, vendar je usmerjena v zadostitev povpraševanja po izobraževanju in v izgradnjo kakovostnega visokega šolstva. Takšen pristop je navadno značilen za države v razvoju. Čezmejno izobraževanje spodbuja izgradnjo zmogljivosti preko štipendijskih programov,

⁴⁷ V delu OECD (2004) so strategije poimenovane kot »strategije čezmejnega izobraževanja«, medtem ko so identične strategije v delu avtorja Vincent-Lancrin (2011) poimenovane kot »strategije za internacionalizacijo«.

partnerskega sodelovanja s tujimi ponudniki in z vzpostavljanjem kampusov tujih institucij v državi. Kratkoročno so lahko posledice pristopa veliko število odhajajočih študentov ter veliko število profitno usmerjenih programov in institucij (Vincent-Lancrin 2004, 231–233).

Strategija, usmerjena v migracijo kvalificirane delovne sile, zajema poleg ciljev medsebojnega razumevanja tudi spodbujanje gospodarske rasti in konkurenčnosti v na znanju temelječem gospodarstvu. Čezmejno izobraževanje je orodje za privabljanje nadarjenih, kvalificiranih študentov, diplomantov, raziskovalcev in doktorantov. Pristop temelji na tekmi za talente in vključuje bolj proaktiven in ciljno usmerjen pristop k zaposlovanju tujih študentov (Vincent-Lancrin 2011, 94). Glavni cilj je zaposliti talente iz tujine in spodbuditi konkurenčnost visokošolskega sistema. Mednarodni študenti so ključnega pomena za gospodarsko rast v na znanju temelječem gospodarstvu, zlasti v starajoči se družbi. Nekateri ukrepi v za doseganje omenjenih ciljev so zlasti različni programi štipendiranja, spodbujanje konkurenčnosti visokošolskega sistema in priseljevanja (Vincent-Lancrin 2004, 223).

Preglednica 3.11: Pristopi čezmejnega izobraževanja na nacionalni ravni

Uvozna strategija	Izvozna strategija
<p>MEDSEBOJNO/VZAJEMO RAZUMEVANJE</p> <p>Motivi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akademski - Kulturni - Geostrateški - Politični - Socialni - Ekonomski (z ustanovitvijo mednarodne elitne mreže in krepitev človeškega kapitala) <p>Glavni policy ukrepi/instrumenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programi študentske mobilnosti - Razvojna pomoč 	<p>MIGRACIJA KVALIFICIRANE DELOVNE SILE</p> <p>Motivi</p> <p>Enaki kot pri pristopu medsebojnega/vzajemnega razumevanja in dodatno še:</p> <ul style="list-style-type: none"> - privabiti visoko izobraženo delovno silo za ustvarjanje ali vzdrževanje na znanju temelječega gospodarstva, - krepitev konkurenčnosti lastnega visokošolskega sektorja. <p>Glavni policy ukrepi/instrumenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trženje domačega visokega šolstva - Posebni programi za mednarodne študente - Olajšanje dela in migracije v državi prejemnici
<p>KREPITEV ZMOGLJIVOSTI</p> <p>Motivi</p> <p>Enako kot pri pristopu medsebojnega/vzajemnega razumevanja in dodatno še:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zadovoljitev povpraševanja v visokem šolstvu, - izboljšanje človeškega kapitala v državi, - izboljšanje in krepitev izobraževalnega sistema s spillovers, ki nastajajo s partnerstvi s tujimi institucijami. <p>Glavni policy ukrepi/instrumenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spodbujanje izobraževalnih institucij in strokovnjakov, da pridejo v državo pod reguliranimi pogoji - Omogočiti študij v tujini za domače študente in njihovo vrnitev 	<p>USTVARJANJE PRIHODKA</p> <p>Motivi</p> <p>Enako kot pri pristopu medsebojnega/vzajemnega razumevanja in dodatno še:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razvoj visokega šolstva kot strokovno industrijo - uporaba čezmejnega izobraževanja za financiranje domačega visokega šolstva in za spremembo upravljanja. <p>Glavni policy ukrepi/instrumenti</p> <p>Enako kot pri pristopu migracija kvalificirane delovne sile in dodatno še:</p> <ul style="list-style-type: none"> - polne šolnine za mednarodne študente, - možnost javnih izobraževalnih institucij, da so lahko v tujini profitno naravnane.

Vir: Povzeto po Vincent-Lancrin (2004, 232); Vincent-Lancrin (2011, 93–95).

Strategija, usmerjena v ustvarjanje prihodka, se poleg na uresničevanje ciljev medsebojnega razumevanja in ciljev migracije kvalificirane delovne sile osredotoča na storitve v visokem izobraževanju. Izobraževanje je obravnavano kot tržna storitev, ki je za študente plačljiva. Za doseganje slednjega se država poslužuje različnih ukrepov, kot so spodbujanje ugleda visokošolskega sektorja v tujini, ustanavljanje in spodbujanje delovanja agencij za pridobivanje mednarodnih študentov, odprava birokratskih ovir za izvajanje čezmejnega izobraževanja in promocija dohodne mobilnosti študentov in izvažanje visokošolskih institucij v tujino. Država si prizadeva za odstranjevanje ovir za nemoteno izvažanje čezmejnega izobraževanja tudi preko pogajanj o izobraževalnih storitvah v okviru GATS ali drugih sporazumov (Vincent-Lancrin 2004, 231–233).

Pri spodbujanju čezmejnega izobraževanja na nacionalni ravni nista pomembna samo pristop in strategija, temveč tudi skladnost regulativnega okvira delovanja. Glede na opredelitev avtorjev Verbik in Jokivirta (2005, 7) lahko izluščimo štiri temeljne modele regulacije čezmejnega izobraževanja, ki se uvažajo v državo. Prvi je model brez regulacije, kjer država nima posebnih predpisov ali nadzora nad uvozom izobraževanja. Tuji ponudniki lahko svobodno delujejo, brez pridobitve posebnih dovoljenj države gostiteljice. Drugi je liberalni model, ki zahteva od tujih ponudnikov izpolnjevanje določenih minimalnih pogojev pred pričetkom delovanja (npr. uradno priznavanje/akreditacija v domači državi).

V tretjem, zmerno liberalnem modelu je država uvoznica z državo gostiteljico izobraževanja aktivno vključena pri izdaji dovoljenj in (v nekaterih primerih) pri akreditaciji ponudnikov. Država gostiteljica za tuje institucije zahteva, da si pridobijo akreditacijo ali drugo uradno dovoljenje od njenih za to pristojnih organov pred začetkom delovanja. Zahteve v tem modelu so lahko zelo raznolike, na splošno pa so preproste in ne obremenjujoče. Zadnji je restriktiven model, kjer vlada ali drugi za to pristojni organi določajo stroge zahteve in pogoje za delovanje tujih ponudnikov. Od slednjih se na primer zahteva: a) da so fizično prisotne v državi gostiteljici (franšizno delovanje ni dovoljeno), b) le institucije in programi, ki so akreditirani s strani države gostiteljice, so tudi javno veljavni in c) tuji ponudniki morajo spremeniti učne načrte v skladu z nacionalnimi pravili države gostiteljice (Verbik in Jokivirta 2005, 7).

Države imajo pomemben vpliv na razvoj in izvajanje čezmejnega izobraževanja, tako skozi njegovo strategijo kot tudi njegovo regulacijo. Pomembna pa je tudi strateška vloga, ki jo ima država na globalni ravni (Knight 2011, 30–32; Knight 2007, 31–32). Kakšno strategijo izbrati

in kako regulirati čezmejno izobraževanje, je zatorej odvisno od značilnosti države, njenega visokošolskega sistema in ciljev, ki jih želi doseči. Za visokošolske institucije je pomembno, da pri uresničevanju svojih motivov čezmejnega izobraževanja razumejo okolje, v katerem delujejo, nato razvijejo strateški pristop, zagotovijo optimizacijo dela ter delovanje tudi spremljajo in vrednotijo (Henard, Diamond in Roseveareb 2012, 40).

4 RAZVOJ ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA V EVROPI

Internacionalizacija v Evropi se je razvijala postopoma preko vrste dokumentov in akcij ter za različne namene. Na pot do visokošolskega »evropskega« sistema in pomena internacionalizacije, kot ga poznamo danes, močno vpliva in zaznamuje zlasti Bolonjska deklaracija, katere temeljni cilj je vzpostaviti skupni evropski visokošolski prostor (Zgaga 2004, 24). Izzivi, ki jih prinaša globalizacija in na znanju temelječe gospodarstvo so bili prepoznani na »evropskih tleh« v širšem političnem kontekstu, s strani držav EU v Lizboni marca 2000, in so preusmerili internacionalizacijo v doseganje strateškega cilja »postati najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu« (COM 2003, 2). Internacionalizacija v Evropi predstavlja proces, ki izrazito poteka »od zgoraj navzdol« in temeljni instrument za vzpostavitev skupnega visokošolskega prostora ter na znanju temelječe konkurenčne Evrope. Ob tem pa je bistveno zavedanje, da internacionalizacija ni izključno povezan le z Evropsko unijo in njenimi strategijami, kajti velik del internacionalizacije poteka tudi »mimo« programov in nacionalnih strategij (Maassen in Uppstrøm 2004, 12-13).

Narava visokošolskega izobraževanja se spreminja (Van der Wende in Middlehurst 2004, 131). Internacionalizacija je postala pomembna tema številnih razprav v Evropskem visokošolskem prostoru (Teichler 2009, 95), še posebej zato, ker se spremenijo motivi internacionalizacije in tudi njene aktivnosti, takšen trend pa se napoveduje tudi v prihodnje (Teichler 2009, 104; Altbach in Teichler 2001, 22; Olcott 2009, 99). Vstopili smo v obdobje čezmejnega izobraževanja, ki je postal ključni vidik internacionalizacije. V nadaljevanju podajamo strnjen pregled postopnega razvoja internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja na evropski ravni, ki je bistveno za razumevanje čezmejnega izobraževanja v Sloveniji.

4.1 PREKO NACIONALIZACIJE K INTERNACIONALIZACIJI

Internacionalizacija visokega šolstva je pojav, ki v zadnjih treh desetletjih močno vpliva na delovanje visokošolskih sistemov in institucij po svetu. Nekatere kategorije, kot je mobilnost, sicer lahko zasledimo že veliko pred tem obdobjem (Enders 2004, 364; Beerkens in Derwende 2007, 61), o internacionalnosti univerz pa lahko razpravljamo ob nastanku forme nacija-država, univerza je namreč morala najprej postati nacionalna, preden je postala internacionalna institucija (Scott 1998, 123). Kot pravi Zgaga (2009, 6), »temeljni pogoj za

internacionalizacijo v izobraževanju je obstoj več nacionalnih držav ter njihovih izobraževalnih sistemov«. Sodobna univerza je rojena iz nacionalne države, ki se v devetnajstem in dvajsetem stoletju poveže z znanostjo in tehnologijo (Enders 2002, 4).

Pred samo nacionalizacijo je morala nastati tudi univerza. V Evropi nas čas vodi v leta 1150–1500, v obdobje srednjega veka, kjer je nastanek nove in edinstvene zahodne institucije skupek kombinacije takratnih družbenih trendov (Scott 2006, 6). Namen razvoja srednjeveških univerz zlasti obeležuje izobraževanje za pravne, medicinske in verske poklice, poleg izobraževalne so imele tudi močno družbeno vlogo. Prvotna vloga univerz je poučevanje univerzalnega znanja in resnic v latinskem jeziku. Takratno znanje se zbira in prenaša ustno, preko zapiskov, knjižnic ter prevajanj znanstvene in druge literature iz arabščine v latinščino. Prav tako se obiski tujih univerz in profesorjev v obliki neorganiziranih mobilnosti predstavljali vir prenosa in ustvarjanja nove učenosti (Altbach 2008, 8). Posamezni akademiki in študenti ter manjše skupine študentov so potovali na tuje univerze z namenom, pridobiti si novo znanje, izkušnje, ideje, knjige, gradiva itd. (Knight in de Wit 2005, 7; Huang 2007, 50). Postali so seznanjeni s prej neznanim; z delovanjem »tujih« univerz, s tujimi kraji, s tamkajšnjimi življenjskimi pogoji in kulturo. Tako pridobljena izobrazba in znanje jim je močno koristila pri nadaljnji profesionalizaciji, kajti veljali so za elito (Ridders-Symoens 1992 v de Wit 2002, 5–6). Prevladovali so motivi zlasti akademske in kulturne narave (Jiang 2008, 351), ki se spremenijo od druge polovice osemnajstega stoletja v času kulturnega in političnega nacionalizma (de Wit 2002, 6–7).

Zgodnja moderna (1500–1800) predstavlja čas vzpona neodvisne nacionalne države, ki predstavlja suvereno državo z opredeljenimi mejami in ljudmi s skupno nacionalno pripadnostjo (Scott 2006, 10). V tem obdobju se univerze širijo po Evropi, v ospredje pa počasi prehaja poslanstvo univerz; služiti profesionalnim potrebam in ideološkim zahtevam nacionalnih držav. Fokus visokošolskega izobraževanja ni več toliko usmerjen v razvoj univerzalnega znanja kot pa v razvoj nacionalne identitete (de Wit 2002, 9–10). Z nastankom nacionalne države so postale univerze nacionalizirane. Za obdobje so zlasti značilni naslednji elementi internacionalizacije (de Wit 2002, 6–10): a) izvoz visokošolskih sistemov, b) vzpon raziskav in publikacij in c) povečana individualna mobilnost. Eden od pomembnejših elementov je izvoz sistemov visokega šolstva iz kolonialnih sil v svoje kolonije in kasneje tudi v nove neodvisne države (Knight in de Wit 2005, 7; Huang 2007, 50).

Akadske skupnosti so predstavljale bistveni del nacionalnega razvoja in podlago nacionalizma v mnogih koloniziranih narodih v 19. in 20. stoletju. Eden takšnih primerov je reforma Univerze Humboldt v Berlinu leta 1810, katere namen je prispevati prav k nemškemu nacionalnemu preporodu (Altbach 2008, 5–6). Wilhelm von Humboldt je z reformo postavil temelje nastanka sodobne raziskovalne univerze, katere poslanstvo je povezovanje raziskav z uporabnimi znanostmi in nacionalnim razvojem. Koncept vključuje neposredno vlogo univerz prispevati k družbi ter ključno funkcijo pri sodelovanju s kmetijstvom in industrijo (Altbach 2008, 8). Proti koncu 19. stoletja se koncept raziskovalnih univerz iz Nemčije in ZDA razširi v svet, k čemur je pripomogla mobilnost tujih študentov, obiskovalcev in profesorjev (Jones 1992 v Scott 2006, 22).

Od začetka 20. stoletja univerze v večini držav sodelujejo pri znanstvenem in intelektualnem razvoju. Temeljni rezultat ponazarjajo razvoj radarja, atomska energija in številni farmacevtiki (Altbach 2008, 8). Po prvi svetovni vojni zaznamo preobrat oziroma usmerjenost k večjemu internacionalnemu sodelovanju in izmenjavi v visokem šolstvu. Po drugi svetovni vojni pa smo priča ekspanziji internacionalizacije izobraževanja, predvsem v ZDA. Evropa ta moment doseže nekoliko kasneje, namreč potrebuje čas za okrevanje po dveh svetovnih vojnah, zato so bili cilji usmerjeni bolj v investicijo obnove kot v internacionalno izobraževanje (de Wit 2002, 10). Kljub nedejavnosti je v prvem desetletju po drugi svetovni vojni moč zaznati nekaj internacionalne razsežnosti, predvsem v kroženju elitnih študentov držav v razvoju v kolonialne in imperialistične sile, s katerimi so bile njihove države povezane: Združeno kraljestvo, Francija, Nemčija in v manjši meri tudi Belgija in Nizozemska (Adams v de Wit 2011, 31). Povojna politika je potekala tudi v smeri obnove Evrope s spodbujanjem znanstvenega sodelovanja med ZDA, kar je privedlo do različnih bilateralnih sporazumov, mobilnosti in sodelovanj (OECD 2004, 90). V obdobju obeh vojn so prevladovali zlasti politično-ideološki motivi za internacionalizacijo, ki se kasneje zaradi procesov globalizacije in regionalnega povezovanja spremenijo (Beerkens in Derwende 2007, 61; Jiang 2008, 351; Huang 2007, 51). Konec hladne vojne, krepitev evropske integracije in globalizacija pa so pričeli proces strateškega razvoja internacionalizacije v visokem šolstvu (de Wit 2002, 15).

4.2 PREDBOLONJSKO OBDOBJE

Prve pobude spodbujanja sodelovanja v visokem šolstvu med »zaprtimi« nacionalnimi sistemi v evropskem prostoru zasledimo že pri državah Evropske gospodarske skupnosti v sredini leta 1970. V tem obdobju pomembnost mobilnosti študentov kot enosmerni individualni in neorganiziran proces zamenja organizirana mobilnost v smislu pošiljanja študentov na tuje visokošolske institucije kot del njihovega domačega študijskega programa. Politična pozornost se usmeri v spodbujanje mobilnosti študentov v okviru programov izmenjav, ki so med glavnimi prednostnimi nalogami v letih 1980 in 1990 (de Wit 2002, 51).

Leta 1976 nastane prva shema za izvajanje skupnih študijskih programov (*angl. Joint Study Programmes Scheme*) za namen spodbuditi skupne programe, sodelovalno raziskovanje med institucijami in spodbuditi akademsko mobilnost znotraj EU (de Wit 2002, 51; Adams in de Wit 2011, 32). Spodbujanje ukrepov za mobilnost na ravni posameznih akademikov in študentov leta 1987 privede do nastanka prvega programa Erasmus⁴⁸ (*angl. European Action Scheme of Mobility of University Students*) (Van der Wende 2009, 319), ki omenjenega leta tudi zamenja shemo skupnih študijskih programov (de Wit 2002, 52). Danes je prepoznan kot najstarejši in najbolj uspešen program spodbujanja mobilnosti ter predstavlja izredno pomemben okvir programa EU za pospeševanje mobilnosti (Pajnič 2008, 3; European Commission 2012). Erasmus pomembno prispeva pri internacionalizaciji evropskega visokošolskega prostora tako iz vidika njegove modernizacije, kakovosti kot tudi utrjevanja poti bolonjskemu procesu (European Commission 2012). Erasmus program se v ključno z nekaterimi drugimi programi leta 1995 inkorporira v program Socrates, ki ga leta 2000 nasledi program Socrates II. V letu 2007 je program Socrates II nadomestil osrednji program Evropske unije na področju izobraževanja in usposabljanja programa vseživljenjskega učenja (*angl. Integrated Lifelong Learning programme*), ustanovljen za obdobje 2007–2013 (European Commission 2012). Ob izteku programa vseživljenjskega učenja in ob zavedanju pomembnosti programov za krepitev in nadaljnji razvoj evropskega visokošolskega sistema je Evropska komisija leta 2011 pričela pripravljati nov program poimenovan »Erasmus za vse«⁴⁹ (COM_788 2011; COM _787 2011). Decembra leta 2013 Evropski parlament in Svet

⁴⁸ Ime dobi po filozofu, teologu in humanistu Erasmusu Rotterdamu (1465–1536). Program je zgrajen na podlagi pilotske študije izmenjave, ki je potekala od 1981–1986 leta, prvo leto delovanja programa 1987/1988 se je izmenjave udeležilo 3244 študentov iz 11 sodelujočih držav (European Commission 2012).

⁴⁹ Program je bil sprva imenovan »Erasmus za vse« (*angl. Erasmus for all*), kasneje preimenovan v »yes europe,« 26. junija 2013 so ga preimenovali v program Erasmus +.

sprejemta uredbo o vzpostavitvi sistema Erasmus +: Program Unije za izobraževanje, usposabljanje, mladino in šport za obdobje 2014–2020 (The European parliament and of the Council 2013).

Istega leta 1988 je sprejeta tudi direktiva sveta o splošnem sistemu priznavanja visokošolskih diplom, pridobljenih s poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem, ki traja najmanj tri leta (89/48/EGS 1988). Direktiva omogoči članicam Evropske skupnosti, ki imajo pridobljeno visokošolsko diplomu, da opravljajo svoj poklic v katerikoli državi članici. V primeru, da so obstajale med državami pomembne razlike v izobraževanju ali v organizaciji poklica, je država gostiteljica lahko zahtevala dokazilo o strokovnih izkušnjah ali pa zahtevala dodatno obdobje usposabljanja ali preizkus usposobljenosti (89/48/EGS 1988).

Pogodba o Evropski uniji, podpisana v Maastrichtu leta 1992, je iz vidika spodbujanja internacionalizacije temeljna. Pogodba postavi temelje državljanstva Evropske unije, ki predstavlja nads nacionalni koncept z glavnim ciljem povečati vključenost državljanov v procesu evropske integracije ter okrepiti in utrditi evropsko identiteto (Santoc in Monica 2011, 23). Identiteta, ki jo je mogoče opisati tudi kot občutek pripadnosti neki skupini, je zelo pomemben dejavnik za krepitev »legitimnosti evropskega integracijskega procesa in njegove demokratičnosti« (Johansson 2007, 6). Prav oblikovanje evropske identitete, evropskega državljanstva in razvoj konkurenčnosti so ključni katalizatorji političnih pobud razvoja na področju izobraževanja (de Wit 2011a, 89). Izobraževanje je poglavitno, saj skozi različne vidike ustvarja evropsko dimenzijo (The Maastricht treaty 1992, čl. 126).

Izobraževanje spodbuja ustvarjanje evropske dimenzije skozi sledeče vidike (The Maastricht treaty 1992, čl. 126): a) spodbujanje učenja tujih jezikov v državah članicah, b) spodbujanje mobilnosti študentov in profesorjev, spodbujanje akademskega priznavanja diplom in študijskih obdobj, c) spodbujanje sodelovanja med izobraževalnimi ustanovami, d) izmenjava informacij in izkušenj o skupnih problemih v okviru izobraževalnih sistemov držav članic, e) spodbujanje programov izmenjav za študente in socialno-pedagoških delavcev in f) spodbujanje razvoja izobraževanja na daljavo. Visoko šolstvo ima v tem procesu še posebno vlogo, saj programe mobilnosti, kot so Erasmus (in kasneje Socrates), vidimo kot prve večje pobude za internacionalizacijo z namenom spodbujanja nastanka evropske identitete in državljanstva med mladimi. Mobilnost študentov je instrument za spodbujanje medsebojnega razumevanja, poznavanja različnih kultur, učenja jezikov in razvijanja občutka pripadnosti Evropi (OECD 2004, 222).

Z vidika ustvarjanja skupnega evropskega visokošolskega prostora in nadaljnega razvoja internacionalizacije je zelo pomembna Konvencija o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji (imenovana tudi Lizbonska konvencija), sprejeta leta 1997 na prvi skupni konvenciji Sveta Evrope in Unesca (Council of Europe 2012). Dokument vzpostavlja temeljne instrumente, ki omogočajo »priznavanje visokošolskih kvalifikacij in tudi zunanje in notranje prepoznavnosti ter mednarodnega približevanja in povezovanja visokošolskih sistemov« (Zgaga 2004, 24). Vsaka pogodbenica mora namreč zagotoviti, da bodo postopki in merila za ocenjevanje in priznavanje kvalifikacij pregledni, koherentni in zanesljivi (MKPVKE 1999, čl. III.2). Tako zagotovimo, da pri ocenjevanju kvalifikacij ne pride do diskriminacije. Države podpisnice se zavežejo k priznavanju visokošolskih kvalifikacij, če med njimi ni bistvenih razlik (MKPVKE 1999, čl. VI.1). Čeprav se Lizbonska konvencija o priznavanju izrecno ne ukvarja z internacionalizacijo in čezmejnimi izobraževanjem, moramo poudariti, da zagotavlja osnovni normativni okvir za ravnanje z večino pomembnih vprašanj, povezanih s priznavanjem čezmejnega izobraževanja. Postopkovni in metodološki okvir, ki ga konvencija določa, se lahko uporablja za priznavanje vseh kvalifikacij visokega šolstva (EISB 2003). Lizbonsko konvencijo je do danes ratificiralo 53 držav (Council of Europe 2012) in predstavlja edini instrument mednarodnega prava oziroma je edini pravno zavezujoč dokument, na katerem temelji bolonjski proces (Benelux Bologna Secretariat 2009, 3).

Naslednji dokument, ki prispeva k oblikovanju evropskega visokošolskega prostora kot glavne poti, ki vodi k uveljavitvi mobilnosti, zaposlovanju državljanov in vse splošnemu razvoju, je Sorbonska deklaracija, podpisana leta 1998. Slednja izraža pomembnost izgradnje Evrope znanja, ki temelji na intelektualni, kulturni, socialni in tehnični razsežnosti (Sorbonne Joint Declaration 1998). Poudarjena je osrednja vloga univerz, izobraževanje in sodelovanje v izobraževanju. Z deklaracijo se manifestira tudi temeljna zavest o novem izobraževalnem sistemu, ki »nastane« z Bolonjsko deklaracijo (Zgaga 2004, 24).

4.3 INTERNACIONALIZACIJA KOT ORODJE USTVARJANJA EVROPSKEGA VISOKOŠOLSKEGA PROSTORA

Bolonjsko deklaracijo leta 1999 podpiše 29 evropskih ministrov za izobraževanje, zbranih v Bologni⁵⁰. Temeljni namen deklaracije je vzpostaviti evropsko visokošolsko izobraževanje in osnovo skupne poti ter vzajemnega sodelovanja za odprt visokošolski prostor do leta 2010 (Zgaga 2004, 24). Podpisnice se zavežejo uresničevanju šestih temeljnih ciljev; a) sprejeti sistem lahko prepoznavnih in primerljivih stopenj, b) sprejeti sistem z dvema glavnima študijskima stopnjama, c) vzpostaviti kreditni sistem, d) pospeševati mobilnost, e) zagotavljati kakovost in f) spodbujati evropsko razsežnost v visokem šolstvu (Bologna Declaration 1999). Deklaracija stremi k poenotenju prostora in posledično k čim večji mobilnosti, ki deluje kot »katalizator za oblikovanje evropske identitete, potrebne za legitimacijo institucij in celotnega projekta evropske integracije« (King 2003 v Brooks in Waters 2011, 73). Z namenom oceniti dosežen napredek ter določiti nadaljnje smernice razvoja bolonjskega procesa in ukrepov se podpisnice zavežejo k sestajanju na konferencah vsaki dve leti.

Na prvi konferenci v Pragi leta 2001 je takratnih 32 podpisnic še povečalo število ciljev in ponovno potrdilo svojo zavezanost k vzpostavitvi skupnega evropskega visokošolskega prostora do leta 2010. Zagotoviti je potrebno tudi njegovo mednarodno privlačnost in konkurenčnost, ki jo vidijo v doseganju kakovostnega visokega šolstva in raziskovalne dejavnosti ter v večjem sodelovanju med evropskimi državami. Članice poudarijo potrebo po odpravljanju ovir za prosto gibanje študentov, učiteljev, raziskovalcev in drugih deležnikov. Ocenijo, da je za spodbujanje evropske razsežnosti in zaposljivosti diplomantov potreben razvoj različnih modulov, tečajev in učnih načrtov z evropskimi vsebinami na vseh ravneh visokošolskega izobraževanja (Praga komunike 2001). Izražena je bistvenost skupnih študijskih programov, kot je zapisano, »to še zlasti velja za module, predmete in študijske programe, ki jih zavodi iz različnih držav izvajajo na partnerski osnovi in vodijo do javno-veljavne skupne diplome« (Praški komunike 2001).

Drugo srečanje podpisnic (33 podpisnic) je potekalo v Berlinu leta 2003, katerega produkt je komunike z naslovom »Uresničevanje evropskega visokošolskega prostora«. Visokošolski študij je opredeljen kot javna dobrina, evropski visokošolski in raziskovalni prostor pa kot

⁵⁰ Bolonjski proces oziroma njeno članstvo ni omejeno na člane Evropske unije (ki zajema danes 28 članic), temveč zajema tako imenovano širšo Evropo, ki do leta 2012 šteje 47 držav podpisnic Bolonjske deklaracije, zadnji se je na Budimpeško-dunajski konferenci 2010 priključil Kazahstan (Budapest-Vienna Declaration 2010). Slovenija je bila med državami podpisnicami 19. junija 1999 (Bologna Declaration 1999).

temeljna stebra na znanju temelječe družbe. Ministri tudi prepoznajo relevantnost bolonjskega procesa pri sodelovanju uresničevanja ciljev Lizbonske strategije⁵¹ (2000) in sklepov Evropskega sveta iz Barcelone (2002)⁵² pri ustvarjanju najbolj konkurenčnega in dinamičnega na znanju temelječega gospodarstva na svetu (Berlinski komuniké 2003, 2). Evropsko mrežo za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu – ENQA (*angl. European Association for Quality Assurance in Higher Education*) in partnerske institucije tudi pozovejo, da oblikujejo standarde, postopke in smernice zagotavljanja kakovosti do naslednjega srečanja v letu 2005 (EQAR 2013). Komuniké izraža bistvenost iz vidika urejanja trislopnega študija. Podpisnice namreč izrazijo, »da je nujno treba preseči dosedanje usmeritev na dva glavna visokošolska cikla ter vključiti doktorsko raven kot tretji cikel v bolonjskem procesu« (Berlinski komuniké 2003, 7). Raziskovanje in raziskovalno usposabljanje sta s tem postala temeljna elementa pri izboljšanju kakovosti in povečanju konkurenčnosti evropskega visokega šolstva (Berlinski komuniké 2003, 7).

Tudi tokrat podpisnice ponovno izpostavijo pomen mobilnosti študentov in zaposlenih ter razvoja skupnih študijskih programov na vseh treh stopnjah v evropskem prostoru, vendar se ob tem izpostavi usmeritev za razvoj programov in štipendijskih shem za študente iz tretjih držav (Berlinski komuniké 2003, 4–6). V komunikéju je prvič izražena skrb za transnacionalno izobraževanje, in sicer je zapisano, da naj bodo »transnacionalne izmenjave v visokem šolstvu vodene na podlagi akademske kakovosti in akademskih vrednot« (Berlinski komuniké 2003, 6). Kot pravijo avtorji Bennett in drugi (2010, 9), strogo gledano to ni izjava o transnacionalnem izobraževanju v smislu, kot ga poznamo in uporabljamo danes, zagotovo pa lahko iz tega zaznamo zaskrbljenost o motivaciji, ki vodi transnacionalno izobraževanje.

Po podpisu Bolonjske deklaracije (1999) se je krepilo vedno večje zanimanje za razvijanje in spodbujanje skupnih študijskih programov, kar je še zlasti razvidno iz Praškega (2001) in Berlinskega komunikéja (2003) (Zgaga 2004a, 1). Iz perspektive vzpostavljanja evropskega visokošolskega prostora in krepitve evropske razsežnosti so postajali vse pomembnejši dejavniki, ki prinašajo koristi tako za posameznike, kot tudi za evropsko družbo kot celoto (Committee of the Convention 2004, 2–3). Leta 2004 je odbor Konvencije o priznavanju

⁵¹ Evropski svet leta 2000 v Lizboni postavi strateški cilj, naj EU postane najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu. V skladu s temeljnim ciljem pozove oziroma povabi Svet za izobraževanje k splošnemu premisleku o konkretnih ciljnih izobraževalnih sistemov za prihodnost (Ur. l. EU 1720/2006/ES).

⁵² V Barceloni 2002 Evropski svet postavi cilj, da izobraževalni sistemi in sistemi usposabljanja Evropske unije do leta 2010 postanejo svetovna referenca za kakovost (Ur. l. EU 1720/2006/ES).

visokošolskih kvalifikacij sprejel priporočilo za priznanje skupnih diplom v visokem šolstvu v evropski regiji. V skladu s tem je potrebno skupno diplomu razumeti kot;

visokošolsko kvalifikacijo podeljeno s strani najmanj dveh ali več visokošolskih institucij ali podeljeno s strani ene ali več visokošolskih institucij in drugih podeljujočih organov, na podlagi skupno razvitega in/ali zagotovljenega/izvajanega študijskega programa s strani visokošolskih institucij, morda tudi v sodelovanju z drugimi institucijami (Committee of the Convention 2004, 4).

Skupno diplomu je mogoče izdati (Committee of the Convention 2004, 4) kot: a) skupno diplomu poleg ene ali več nacionalnih diplom, b) skupno diplomu podeljeno s strani institucij, ki ponujajo študijski program, brez izdanih nacionalnih diplom in c) eno ali več nacionalnih diplom uradno izdanih kot edina potrditev o skupni kvalifikaciji.

Na srečanju podpisnic Bolonjske deklaracije v Bergnu leta 2005, ki je potekalo pod naslovom »Evropski visokošolski prostor – uresničevanje razvojnih ciljev« so bila prejeta Salzburška načela (angl. Salzburg Principles). Doktorski študij predstavlja eno glavnih povezav med evropskim visokošolskim prostorom (*angl. European High Education Area, v nadaljevanju EHEA*) in evropskim raziskovalnim prostorom (*angl. European Research Area, v nadaljevanju ERA*), dveh stebrov na znanju temelječe družbe (EUA 2007). Akceptira se splošno ogrožje kvalifikacij evropskega visokošolskega prostora, ki ga sestavljajo tri študijske stopnje. Za vsako študijsko stopnjo se opredelijo generični deskriptorji ter obseg kreditnih točk na prvi in drugi študijski stopnji (Bergen komunikacije 2005, 2). Ministri sprejmejo tudi standarde in priporočila za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (*angl. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*), ki ji je pripravila ENQA (Bergen komunikacije 2005, 3).

Spodbujanje mobilnosti študentov in osebja ter odstranitev ovir za njeno izvajanje med vsemi sodelujočimi državami ostaja še naprej eden od glavnih ciljev bolonjskega procesa (Bergen komunikacije 2005, 4). Izpostavi pa se spodbujanje privlačnosti evropskega visokošolskega prostora za sodelovanje z državami zunaj Evrope v skladu z razvijajočimi se mednarodnimi smernicami za zagotavljanje kakovosti za čezmejno visokošolsko izobraževanje (*angl. guidelines for quality provision of cross-border higher education*). Evropski visokošolski prostor naj bo odprt in partner visokošolskim sistemom v drugih regijah sveta (Bergen komunikacije 2005, 4–5). V okviru prizadevanja ustvarjanja zunanje evropske dimenzije ministri

zaposijo BFUG (*angl. Bologna Follow-up Group*), da pripravi strategijo o zunanji razsežnosti bolonjskega procesa (Zgaga 2007).

»Evropskemu visokošolskemu prostoru naproti: odzivanje na izzive v globaliziranem svetu« je naslov Londonskega srečanja v letu 2007. Mobilnost je opredeljena kot vseobsegajoči element za ustvarjanje priložnosti za osebno rast, razvoj mednarodnega sodelovanja med posamezniki in institucijami, izboljšanje kakovosti visokošolskega izobraževanja in raziskav in za dvig evropske dimenzije. Poleg pozitivnih učinkov mobilnosti ministri opozorijo tudi na relevantnost »uravnotežene mobilnosti«, prizadevajo si za uravnotežene tokove odhodnih in odhodnih študentov med državami znotraj Evrope (Londonski komunike 2007, 2). V ospredje prihajajo tudi izzivi globalnega okolja, kar se izraža v sprejeti strategiji »Evropski visokošolski prostor v globalnem okolju« (*angl. European Higher Education Area in a Global Setting*) (Londonski komunike 2007, 6). Namenjena je krepitvi tako imenovane zunanje evropske dimenzije in zajema pet ključnih področij; a) izboljšati informacije o evropskem visokošolskem prostoru, b) spodbujati evropsko visokošolsko izobraževanje in okrepiti njegovo privlačnost in konkurenčnost na svetovni ravni, c) krepiti sodelovanje, utemeljeno na partnerstvih, d) spodbujati politični dialog in e) pospeševati priznavanje kvalifikacij (Bologna Process). Ministri tudi sprejmejo prioritete cilje in naloge za naslednje srečanje⁵³ v letu 2009 (Londonski komunike 2007, 6).

Leta 2009 konferenca potekala v Leuvenu z naslovom »Bolonjski proces 2020 – evropski visokošolski prostor v novem desetletju«. Opravi se bilanca dosežkov procesa ter določijo prednostne naloge za naslednje desetletje⁵⁴. Podpisnice mobilnost opredelijo kot zaščitni znak evropskega visokošolskega prostora, predvsem zaradi pozitivnih rezultatov. Podpisnice zatorej določijo cilj, da do leta 2020 vsaj 20 % diplomirancev držav evropskega visokošolskega prostora del študija ali usposabljanja opravi v tujini (Leuven komunike 2009, 4). Poleg mobilnosti se zopet poudari pomembnost mednarodne odprtosti visokošolskih zavodov in sodelovanja, ki temelji na partnerstvu z drugimi regijami po vsem svetu (Leuven komunike 2009, 4). Na konferenci je izražena tudi skrb za kakovost transnacionalnega

⁵³ Prioritetne naloge se nanašajo na: a) aktivnost, promocijo in zbiranje podatkov o mobilnosti, b) nacionalne politike in strategije socialne razsežnosti, c) izboljšanje zaposljivosti diplomantov, d) spremljanje razvoja evropskega prostora v globalnem kontekstu in e) popisovanje doseženega stanja uresničevanje bolonjskega procesa (Londonski komunike 2007, 6–7).

⁵⁴ Naloge za naslednje desetletje se nanašajo na: a) socialno razsežnost: pravičen dostop in dokončanje študija, b) vseživljenjsko učenje, c) zaposljivost, d) na študenta osredotočeno učenje in pedagoško poslanstvo visokega šolstva, e) pospeševanje izobraževanja, raziskovanja in inovativnosti, f) krepitev mednarodne odprtosti, g) zbiranje podatkov, transparentnost orodij in h) iskanje različnih virov in metod financiranja visokošolskih institucij (Leuven komunike 2009).

izobraževanja, ki se mora izvajati v skladu z Evropskimi standardi in tudi s Smernicami za kakovost čezmejnega izobraževanja v visokem šolstvu UNESCO/OECD (*angl. Guidelines for Quality Provision in CrossBorder higher education*). Ministri se nadalje odločijo, da se bo njihova zavezanost na evropski, nacionalni in institucionalni ravni nadaljevala tudi po letu 2010, saj so politike še v teku in niso še uresničeni vsi zadani cilji (Leuven komunikacije 2009).

Leta 2012 je sledila konferenca v Bukarešti (Bukareški komunikacije 2012) pod naslovom »Mobilnosti za boljše učenje – strategija mobilnosti 2020 za evropski visokošolski prostor« (*angl. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area*). Osrednji cilj bolonjskega procesa je spodbujanje mobilnosti študentov, raziskovalcev, učiteljev in drugih zaposlenih v visokem šolstvu. Izhodišče komunikacije je sprejetje ukrepov in pregled stanja za uresničitev v Leuvenu zastavljenega cilja – 20 % mobilnih diplomantov do leta 2020. Za razvoj evropskega visokošolskega prostora je bistveno tudi sodelovanje Evrope z ostalimi regijami v svetu in mednarodna odprtost (Bukareški komunikacije 2012, 4).

V komunikaciji je izraženo prizadevanje za spremljanje stanja o mobilnosti, določeni so ukrepi za njeno pospeševanje in tudi uravnoteženost. Komunikacija apelira na države članice, da razvijejo in izvajajo svojo strategijo za internacionalizacijo in mobilnost in/ali politike s konkretnimi in merljivimi cilji. Visokošolske institucije pa poziva naj: a) sprejmejo in izvajajo strategijo za internacionalizacijo in mobilnost v skladu s svojim profilom in upoštevanjem deležnikov (zlasti študentov, mladih raziskovalcev, učiteljev in drugih zaposlenih v visokem izobraževanju), b) naj bodo pozorne na mobilnost in mednarodno pristojnost zaposlenega osebja, c) razvijejo prijazno strukturo in regulativen okvir za izvajanje in pospeševanje mobilnosti in d) naj razvijejo tudi alternativo fizični mobilnosti, kot je virtualna mobilnost in tako omogočijo nemobilnim študentom mednarodno izkušnjo v domačem okolju. Podpisnice z namenom spremljanja napredka uresničevanja strategije zaprosijo BFUG, da poroča o napredku na naslednji ministrski konferenci leta 2015 (Bukareški komunikacije 2012, 5).

Prvotni namen procesa evropske internacionalizacije, ki se bolj intenzivno prične okoli 1980 leta s programoma Erasmus in Socrates, je spodbujanje evropske integracije in kasneje tudi bolonjskega procesa. Gre za pospeševanje »internationalizacije navznoter oziroma notranje internacionalizacije« najprej med članicami EU, kjer zlasti prevladujejo kulturni motivi – ustvariti medsebojno razumevanje, evropsko identiteto in utrditi evropsko državljanstvo – kasneje pa med podpisnicami bolonjskega procesa, kjer internacionalizacija pridobi vlogo ustvarjanja skupnega evropskega visokošolskega prostora, katere temelj predstavlja mobilnost

študentov in profesorjev ter skupnih študijskih programov. Bolonjski proces vidimo kot enega izmed temeljnih pospeševalcev internacionalizacije, kot pravi Zgaga (2004, 9) »bolonjski proces se je pričel s tem, da je treba velikansko strukturo in kvalifikacijsko pestrost evropskih nacionalnih visokošolskih sistemov »uglasiti« tako, da pestrost ne bo več ovira v medsebojnem komuniciranju, prehajanju in mobilnosti nasploh, sistemi pa naj še naprej zagotavljajo specifične identitete, načine dela itd.«.

4.4 INTERNACIONALIZACIJA KOT ORODJE USTVARJANJA EVROPSKE DRUŽBE ZNANJA

Na evropski visokošolski prostor močno vpliva tudi Lizbonska strategija iz leta 2000, s katero se je Evropska unija usmerila v nov strateški cilj »postati najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo« (COM 2003/58, 2). V zadnjih dvajsetih letih sta področje visokega šolstva v Evropi zaznamovali dve veliki spremembi, in sicer univerze so postale zelo pomembne za družbeni in gospodarski razvoj, na ravni njihovih dejavnosti pa je moč zaznati spremembe, ki jih lahko opredelimo kot internacionalizacijo (Teichler 1999, 5), oboje močno spreminja tradicionalno sfero visokega šolstva. Teorija o post-industrijski družbi, po kateri je znanje postalo glavni vir prihodka razvitih gospodarstev, je spodbudila prepričanje, da lahko države z vlaganjem v visoko šolstvo dosežejo mednarodno konkurenčnost (Scott 1998, 110). Pri teh politikah lahko razlikujemo med usmeritvami za izboljšanje konkurenčnosti nacionalnega visokošolskega sistema ali tistimi, ki obravnavajo univerze kot ključne akterje za uspešno delovanje nacionalnega gospodarstva kot celote (Luijten-Lub 2005, 150).

Evropska komisija preko stekanja lizbonskega procesa z bolonjskim hitro doseže močan vpliv na razvoj in vlogo evropskega visokošolskega sektorja. »Skozi financiranje ministrskih medvladnih zasedanj bolonjskega procesa in s svojo politično podporo nastajajočemu Evropskemu raziskovalnemu svetu, je Evropska komisija postala nepogrešljiv igralec v visokošolskem izobraževanju v Evropi« (Keeling 2006, 209). Razvoj internacionalnih dejavnosti se tako do leta 2005 osredotoča zlasti na notranjo internacionalizacijo, se pa prične vloga internacionalizacije postopoma širiti, ko se z bolonjskim procesom pričnejo uresničevati in dopolnjevati tudi cilji strategije. Od leta 2005 je tako zaznati nekoliko večji poudarek v

smeri zunanjega evropskega pristopa internacionalizacije: »sodelovanje in politični dialog visokošolskih sistemov po vsem svetu« (Crosier in Parveva 2013, 72). Internacionalizacijo lahko v tem kontekstu opredelimo kot sredstvo visokošolskih organizacij za (so)ustvarjanje družbe znanja in na znanju temelječega gospodarstva, saj so le-te »sestavni del stalnega pretoka ljudi, znanja, informacij, tehnologij, proizvodov in finančnega kapitala« (Marginson 2006 v Valimaa in Hoffman 2008, 266). V nadaljevanju predstavimo temeljne komunikacije komisije, ki so posredno ali neposredno vplivale na razvoj internacionalizacije in s tem tudi na čezmejno izobraževanje.

V Lizbonski strategiji je razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) izpostavljen kot eden od temeljev za doseganje osnovnega strateškega cilja Evropske unije. V povezavi z izobraževanjem Komisija leta 2001 izda Akcijski načrt za e-učenje; Načrtovanje jutrišnjega izobraževanja, ki je del celovitega akcijskega načrta e-Evropa⁵⁵ (COM 2001/172). Akcijski načrt zajema obdobje 2001–2004 in pojasnjuje, kako se e-učenje prilega v okviru e-Evrope. Uporaba novih multimedijskih tehnologij in interneta namreč izboljšuje kakovosti učenja z lajšanjem dostopa do virov in storitev, kakor tudi izmenjavo in sodelovanje. E-učenje je opredeljeno kot bistveni predpogoj za vseživljenjsko učenje in s tem tudi kot gonilna sila, na katerem temeljijo kohezivne in vključujoče družbe in konkurenčna gospodarstva (COM 2001, 2). Program e-učenje med drugim spodbuja digitalno pismenost, izboljšanje orodij in metodologij, povezanih z e-učenjem in e-sodelovanjem med organizacijami in strokovnimi delavci v sisteme izobraževanja, usposabljanje pa omogoča krepitev virtualnih modelov delovanja univerz⁵⁶. Virtualni modeli univerz so izpostavljeni kot nove možnosti za evropske univerze. Virtualna mobilnost dopolnjuje in podpira fizično mobilnost, dostop do izobraževalnih virov brez omejitev v smislu časa ali prostora ter virtualna omrežja sodelovanja (COM 2001, 9). Na podlagi tega Evropski parlament in Svet leta 2003 sprejmeta večletni program e-učenje⁵⁷ (2004–2006) za učinkovito vključevanje informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) v sisteme izobraževanja in usposabljanja v Evropi. Akcije, ki zadevajo visokošolsko izobraževanje, se zlasti navezujejo na boljše vključevanje virtualne razsežnosti v visokošolskem izobraževanju s cilji »spodbujati razvoj novih organizacijskih

⁵⁵ Pobudo e-Europa je začela Evropska komisija decembra 1999 s ciljem ustvariti informacijsko Evropo (*angl. Europe on-line*) (COM 2000, 2).

⁵⁶ Raziskovanje in delovanje virtualnih univerz je potekalo že pred tem letom. V obdobju od leta 1996 do 1998 je v okviru programa TEN-ISDN Evropske komisije potekal projekt Virtue (*angl. Virtual University for Europe*), za namen študije izvedljivosti izvajanja omrežne virtualne univerze, v sodelovanju s klasičnimi univerzami, odprtimi univerzami, ponudniki tehnologije in telekomunikacijskimi partnerji (Bacsich in drugi 2010, 10).

⁵⁷ Program e-učenja je nato skupaj s programom Socrates in Leonardo da Vinci vključen v nov program vseživljenjskega učenja 2007–13 (Summaries of EU legislation).

modelov za zagotavljanje visokošolskega izobraževanja v Evropi (virtualni kampusi) in za evropske sheme izmenjave in souporabe (virtualna mobilnost), pri čemer bi se gradilo na obstoječih evropskih okvirih sodelovanja (program Erasmus, bolonjski proces) in zagotovilo njihovim operacijskim orodjem (evropski sistem kreditnih točk, evropski podiplomski študijski programi, zagotavljanje kakovosti, mobilnost) razsežnost e-učenja» (Odločba št. 2318/2003/ES).

Evropska komisija leta 2003 izda poročilo »Vloga univerz v evropski družbi znanja«, s čimer izrazi pobudo, da se univerze reformira z namenom doseganja ciljev Lizbonske strategije (COM 2003). Z dokumentom želi spodbuditi razpravo, kakšna je vloga univerz v novi družbi – družbi znanja, in pod kakšnimi pogoji lahko univerze uspešno uresničujejo to vlogo (COM 2003).

V letu 2005 Komisija izda sporočilo z naslovom »Spodbujanje intelektualnega potenciala Evrope«, s katerim želi omogočiti univerzam, da bodo v najvišji meri prispevale k Lizbonski strategiji (COM 2005). Dokument poudarja ključno vlogo univerz, ki jo imajo pri doseganju ciljev Lizbonske strategije, zato jih je potrebno reformirati zlasti v treh točkah: a) izboljšanje kakovosti univerz in jih narediti bolj privlačne, b) izboljšati upravljanje univerz ter c) povečati diverzifikacijo njihovega financiranja (COM 2005).

S sporočilom »Uresničevanje agende za posodobitev univerz: izobraževanje, raziskave in inovacije« leta 2006 Evropska komisija nadalje predlaga še strožje ukrepe na evropski ravni za posodobitev evropskih univerz (COM 2006). Univerze, ki so ključni akterji za prihodnost Evrope ter za uspešen prehod na znanju temelječe gospodarstvo in družbo, naj bi se reformiralo zlasti na področju priznavanja kvalifikacij, financiranja, mobilnosti, avtonomije, odličnosti na najvišji ravni in sodelovanja s podjetji (COM 2006).

V obdobju 2007 in 2008 je ACA (*angl. Academic Cooperation Association*) kot del Mundus globalnega projekta Evropske komisije za spodbujanje programa Erasmus opravila študijo »Transnacionalno izobraževanje v evropskem kontekstu« (*angl. Transnational education in the European context*). Glavni cilji te študije so bili (ACA 2008, 2): a) analiza obsega in načina transnacionalnega izobraževanja po evropskih ponudnikih, b) opredeliti strateške motive in izvajanja transnacionalnega izobraževanja na institucionalni, nacionalni in evropski ravni, c) opredeliti priložnosti in tveganja, povezana s transnacionalnim izobraževanjem, d)

oceniti trende v razvoju, e) analizirati profil, pričakovanja in želje študentov in f) opredeliti dobre prakse (ACA 2008, 2).

Svet Evropske unije je leta 2010 izdal sklep o internacionalizaciji visokošolskih institucij⁵⁸ (Svet Evropske unije 2010). S sklepom poziva države članice, naj v sodelovanju z visokošolskimi ustanovami ter ob upoštevanju njihove avtonomije ter nacionalnih praks sprejmejo ukrepe za: a) spodbujanje mednarodne kulture v teh ustanovah, b) večjo privlačnost visokošolskih institucij na mednarodni ravni, c) spodbujanje globalne razsežnosti in ozaveščanja glede družbene odgovornosti visokošolskih ustanov (Svet Evropske unije 2010, 7–8). Prav tako pa Svet poziva Evropsko komisijo, da naj: a) pripravi mednarodno strategijo EU za visokošolsko izobraževanje, b) zagotovi, da bosta v to strategijo vključeni učna mobilnost in mobilnost na področju raziskav, ter izmenjave med EU in ostalim svetom, c) še naprej podpira mednarodna partnerstva s tretjimi državami in d) spodbuja izmenjavo izkušenj in dobrih praks (Svet Evropske unije 2010, 9).

Na podlagi delno izpolnjenih ciljev Lizbonske strategije iz 2000 in ekonomske krize je bila s strani Evropske komisije leta 2010 izdana strategija »Evropa 2020: Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast« in potrjena s strani Evropskega sveta. Strategija tako določa pet temeljnih ciljev⁵⁹, ki naj bi bili doseženi do leta 2020. Ključno vlogo pri doseganju teh ciljev imajo učenje, usposabljanje in vseživljenjsko učenje, pri tem pa sta še posebej izpostavljeni dve pobudi pod imenom mladi in mobilnost in program za nova znanja in spretnosti in nova delovna mesta (COM_2020 2010).

Evropska komisija leta 2011 izda sporočilo »Spodbujanje rasti in delovnih mest – program za posodobitev evropskih visokošolskih sistemov« (COM_567 2011). Iz vidika internacionalizacije je sporočilo zlasti pomembno, saj se je Komisija zavezala, da bo proučila možnosti in oblikovala posebno evropsko strategijo za internacionalizacijo visokošolskega izobraževanja (COM_567 2011, 14). Iz vidika ustvarjanja konkurenčnosti evropskega visokošolskega prostora je postal pomemben skupni pristop k internacionalizaciji (COM_567 2011, 14).

⁵⁸ V dokumentu se termin »internationalizacija« nanaša na razvoj mednarodnega sodelovanja med visokošolskimi ustanovami v EU in tretjimi državami.

⁵⁹ Temeljni cilji strategije Evropa 2020 zajemajo (COM_2020 2010, 32): a) povečanje stopnje zaposlenosti prebivalstva med 20. in 64. letom starosti, b) doseganje cilja investiranja 3 % BDP v raziskovanje in razvoje, c) zmanjšanje emisij toplogrednih plinov, d) zmanjšanje stopnje osipa na področju izobraževanja in e) zmanjšanje števila Evropejcev, ki živijo pod nacionalno mejo revščine.

Junija 2013 Evropska komisija izda sporočilo »Evropsko visokošolsko izobraževanje v svetu« (*angl. European Higher Education in the World*), ki opisuje strategijo za internacionalizacijo evropskega visokošolskega izobraževanja. Dokument poudarja, da mora strategija vključevati vse pomembne dejavnosti, povezane z raziskavami, inovacijami in visokošolskim izobraževanjem v globalnem svetu, hkrati pa mora biti v skladu z razvijajočimi se potrebami trga dela in gospodarsko strategijo države in na splošno z njenimi individualnimi značilnostmi (COM 2013, 4). Med ključnimi opredeljenimi prednostnimi nalogami je tako razvoj celovitih strategij internacionalizacije na nacionalni in institucionalni ravni. Celovito strategijo opredeljujejo naslednja tri izhodišča (COM 2013, 4–10): a) spodbujanje mednarodne mobilnosti študentov in zaposlenih (izboljšanje storitev za mobilnost, izboljšanje orodij za priznavanje študija, boljši postopki za pridobitev vizumov za tuje študente, pospeševanje dvosmerne mobilnosti – v in izven Evrope), b) spodbujanje internacionalizacije »doma« in digitalnega učenja (vključno z učenjem jezikov, uporabo IKT za internacionalizacijo učnih načrtov) in c) krepitev strateškega sodelovanja, partnerstev in krepitev zmogljivosti (skupne in dvojne diplome, poslovna partnerstva, partnerstva mednarodnega razvojnega sodelovanja) (COM 2013, 4–10).

V letu 2013 je bila objavljena tudi raziskava Evropske komisije, ki so jo izvajali avtorji Brandenburg in drugi, z naslovom »Uresničevanje izobraževanja preko meja v Evropski uniji« (*angl. Delivering Education across Borders in the European Union*). V študiji je zajeto izvajanje franšiznih pogodb, potrjevanja in podružničnih kampusov v 27 državah članicah EU (Brandenburg in drugi 2013, 7).

Izzivi, ki jih prinaša globalizacija in na znanju temelječe gospodarstvo, so bili prepoznani na »evropskih tleh« tudi v širšem političnem kontekstu, s strani držav EU, ki se z Lizbonsko strategijo leta 2000 usmerijo v nov strateški cilj »postati najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo« (COM 2003, 2). Kot pravi Van der Wende (2009, 320), »kmalu po tem se je izobraževanje opredelilo kot eno od ključnih področij pri doseganju tega cilja« oziroma odprl se je diskurz o družbi znanja (Valimaa in Hoffman 2008, 275) in pri njenem ustvarjanju univerzam podelil pomembno vlogo. Znanje, njegova produkcija in prenos je prepoznano kot gonilo gospodarskega in družbenega napredka, univerze pa kot »ključ« do družbe znanja in na znanju temelječega gospodarstva (COM 2003, 58). »Usmerjene so v doseganje skupnega dobrega: konkurenčnost naroda in

družbe v globalnem svetu« (Nokkala 2006, 177). Nekoč glavne institucije, zadolžene za raziskovanje in izobraževanje, so danes poleg dveh tradicionalnih vlog pridobile še tretjo dimenzijo – spodbujanje družbenega in gospodarskega razvoja (Valimaa in Hoffman 2008, 271).

Opaziti je, da je še vedno trajajoč bolonjski proces vse prej kot enostaven, zaznamujejo ga mnogi dokumenti z različnimi motivi internacionalizacije in dolžnostmi visokošolskih organizacij. Nameni, ki se preusmerijo zlasti iz kulturnih v vedno bolj ekonomske, za visokošolske institucije velikokrat predstavljajo nasprotujoče si zahteve, kot na primer (Charon Wauters 2006): a) bodite bolj lokalni / bolj evropski / bolj globalni, b) povečati mobilnost v Evropi / pritegniti več študentov in profesorjev iz neevropskih držav, c) izboljšati akademsko kakovost / biti bolj odzivni na trgu dela, d) poskrbeti za združljive učne načrte po vsej Evropi / ohraniti kulturne raznolikosti. Omenjeno lahko predstavlja težave ne samo za delovanje visokošolskih institucij, temveč tudi pri usklajevanju internacionalnih strategij z nacionalnimi.

4.5 PRAVNI PREDPISI EU IN ČEZMEJNO IZOBRAŽEVANJE

Ustvariti skupen evropski visokošolski prostor je srž bolonjskega procesa, ki pa temelji zlasti na spodbujanju mobilnosti študentov in zaposlenih ter skupnih programov. Pospešen razvoj ponudbe čezmejnega izobraževanja v evropskem prostoru, v evropski prostor in iz evropskega prostora odpirajo številna vprašanja o regulaciji in kakovosti čezmejnega izobraževanja, ki se zlasti nanašajo na vzpostavljanje franšiz, odpiranje podružničnih kampusov in druge oblike sporazumov (Bischof 2014, 16). Kakšna so pravila enotnega trga v Evropski uniji? V kontekstu regulacije obstajajo nacionalne zakonodaje in predpisi držav članic EU, ki vplivajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja ter nadnacionalne pogodbe in zakonodaje. Pri sledenjem so, kot pravijo Brandenburg in drugi (2013, 17), iz vidika čezmejnega izobraževanja zlasti pomembne tri: a) Pogodba o delovanju Evropske unije (Ur. l. EU 2012/C št. C326/01), b) Direktiva o storitvah na notranjem trgu (Direktiva 2006/123/EC) in pa c) Direktiva o priznavanju poklicnih kvalifikacij (2005/36/ES).

Na ravni EU Pogodba o delovanju Evropske unije zagotavlja dejavnost zasebnega visokega šolstva skozi naslednje člene. Vsem članicam EU v 20. in 21. členu določa, da so vsi državljani držav članic tudi državljani EU, v skladu s tem imajo svobodo gibanja in

prebivanja kjer koli v Evropski uniji. 49. in 54. člen pogodbe omogočata državljanom svobodo ustanavljanja: »družbe ali podjetja, ustanovljene v skladu z zakonodajo posamezne države članice, ki imajo statutarni sedež, glavno upravo ali glavni kraj poslovanja v Uniji, se v tem poglavju obravnavajo enako kakor fizične osebe, ki so državljani držav članic« (Ur. l. EU 2012/C, št. C326/01, čl. 54). Državljanom je tudi omogočeno opravljanje storitev v kateri koli državi članici EU (56. člen in 62. člen). Iz vidika čezmejnega izobraževanja pa je zlasti pomemben 165. člen pogodbe, še posebno v določenih ciljnih dejavnosti Unije: a) spodbujanje mobilnosti študentov in profesorjev, med drugim s spodbujanjem akademskega priznavanja diplom in študijskih obdobj, b) spodbujanje sodelovanja med državami članicami na področju izobraževanja EU ter mobilnosti študentov in učiteljev in c) spodbujanje razvoja izobraževanja na daljavo (Ur. l. EU 2012/C št. C326/01).

Storitve v Evropski uniji morajo biti tudi v skladu z Direktivo o storitvah na notranjem trgu, ki je bila sprejeta s strani Evropskega parlamenta in Sveta 12. decembra 2006 (Direktiva 2006/123/EC). Direktiva vzpostavlja splošen pravni okvir za najrazličnejše storitve in hkrati upošteva posebnosti vsake vrste dejavnosti ali poklica ter njunega sistema ureditve. Cilj direktive je oblikovanje pravnega okvira, s katerim se zagotovi svoboda ustanavljanja in prosti pretok storitev med državami članicami (Direktiva 2006/123/EC). Skladno s 16. členom države članice ne smejo omejiti pravice opravljanja storitev, če ima ponudnik sedež v drugi državi članici⁶⁰. Direktiva o storitvah se nanaša tudi na izobraževalne storitve, če gre za privatno izobraževanje (ni večinsko financirano iz javnih sredstev) (Brandenburg in drugi 2013, 68). Dejavnosti zasebno financiranih visokošolskih institucij so zato zajete v direktivi.

Direktiva o priznavanju poklicnih kvalifikacij⁶¹ (Direktiva 2005/36/EC) je bila sprejeta 7. 9. 2005 in ureja priznavanje poklicnih kvalifikacij v državah članicah, ki so bile pridobljene v drugih državah članicah. Direktiva mogoča, da poklicne kvalifikacije, ki so pridobljene v eni

⁶⁰ Z uveljavljanjem katere koli od naslednjih zahtev (Direktiva 2006/123/EC): a) obveznosti, da mora ponudnik imeti sedež na njihovem ozemlju, b) obveznosti, da ponudnik od njenih pristojnih organov pridobi dovoljenje, vključno z vpisom v register ali registracijo pri poklicnem organu ali združenju na njihovem ozemlju, razen kadar je to predvideno v tej direktivi ali v drugih instrumentih zakonodaje Skupnosti, c) prepovedi, da ponudnik vzpostavi določen tip infrastrukture na njihovem ozemlju, ki vključuje pisarno ali odvetniško pisarno, ki jih ponudnik potrebuje za opravljanje zadevnih storitev, č) uporabe določenih pogodbenih dogovorov med ponudnikom in prejemnikom, ki preprečujejo ali omejujejo opravljanje storitev samozaposlenim osebam, d) obveznosti ponudnika, da poseduje identifikacijski dokument, ki so ga izdali njegovi pristojni organi posebej za opravljanje storitvene dejavnosti, e) zahtev, ki vplivajo na uporabo opreme in materiala, ki sta sestavni del zagotavljanja storitve, razen če so te zahteve potrebne iz razlogov varnosti in zdravja pri delu in f) omejitev svobode opravljanja storitev iz člena 19.

⁶¹Direktivo 89/48 o splošnem sistemu priznavanja visokošolskih diplom, pridobljenih s poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem, ki traja najmanj tri leta, se z 20. oktobrom 2007 razveljavi in nadomesti z Direktivo 2005/36/ES.

državi članici, omogočijo dostop do opravljanja istega poklica v drugi državi članici pod enakimi pravicami, kot jih imajo državljani te države (Direktiva 2005/36/EC). Direktiva določa sistem avtomatičnega priznavanja⁶², ki temelji na minimalni uskladitvi pogojev za poklice: zdravnik, zobozdravnik, medicinska sestra za splošno zdravstveno nego, babica, farmacevt, veterinar in arhitekt. Direktiva določa tudi sistem avtomatičnega priznavanja, ki temelji na poklicnih izkušnjah za številne poklice na področju obrti in trgovine (Brandenburg in drugi 2013, 68). Okvir tako imenovanega splošnega sistema, v katerem so opredeljeni drugi poklici, pa opredeljuje, da naj bi države članice ohranile pravico, da določijo minimalno raven kvalifikacij, potrebno za zagotovitev kakovosti storitev, ki se opravljajo na njihovem ozemlju (Direktiva 2005/36/EC, 2331). V skladu s tem, če država članica gostiteljica ugotovi, da obstajajo bistvene razlike med usposabljanjem, in da te razlike ni mogoče nadomestiti s strokovnimi izkušnjami, lahko naloži imetniku kvalifikacije, bodisi test bodisi obdobja usposabljanja (Brandenburg in drugi 2013, 68).

V kontekstu čezmejnega izobraževanja med članicam EU Direktiva 2005/36/ES ne določa, da je obvezno potrebno opraviti izobraževanje v državi članici, v kateri je bila tudi dodeljena kvalifikacija. Tipičen primer omenjenega so podeljene kvalifikacije s strani franšiz v visokem šolstvu. Znana je sodna praksa iz leta 2008, ko je na Evropsko komisijo 37 grških državljanov vložilo pritožbo, ker Grčija ni hotela priznati diplom, ki so jih študenti pridobili na zasebni instituciji, ki je izvajala franšizni visokošolski program univerze iz druge članice. Evropsko sodišče v primeru Grčije razsodi⁶³, da franšizni ali validacijski študijski programi sodijo v pristojnosti države članice, v kateri ima sedež matična institucija (ki podeljuje diplome), ne glede na to, kje poteka izobraževanje. V zvezi s tem sodišče prve stopnje opozarja, da splošni sistem za priznavanje visokošolskih diplom temelji na medsebojnem zaupanju. Sistem ne vključuje priznanje diplome v kontekstu zagotavljanja/ugotavljanja njihove »resnične vrednosti«, temveč vzpostavlja domnevo, da kvalifikacije osebe, ki ima pravico opravljati reguliran poklic v eni državi članici, zadoščajo za opravljanje tega poklica v drugih državah članicah (Judgment of the Court of Justice in Case 2008, C-274/05). »Država članica gostiteljica ne more presojsati podlage, na kateri so bile podeljene diplome« (Judgment of the Court of Justice in Case 2008, C-274/05).

⁶² Za poklice: zdravnik, zobozdravnik, medicinska sestra za splošno zdravstveno nego, babica, farmacevt, veterinar, in arhitekt.

⁶³ Na podlagi pritožb, ki jih je vložilo 37 posameznikov, je Komisija menila, da grški predpisi v več točkah niso skladni z Direktivo 89/48.

Dokazila o formalnih kvalifikacijah so »diplome, spričevala in druga dokazila o uspešno dokončanem poklicnem usposabljanju, pridobljenem predvsem v Skupnosti, ki jih izda organ v državi članici, imenovan v skladu z zakoni ali drugimi predpisi te države članice« (Direktiva 2005/36/EC, čl. 3c). Sodišče je tako razsodilo, da država članica, ki izda diplomu, ima tudi pravico, da oceni kakovost izobraževanja. Diplome, ki ji izdajo pristojni organi druge države članice, je v okviru direktive potrebno priznati, saj se vrednost diplome presoja v skladu z zakonodajo države članice, ki je diplomu izdala (Judgment of the Court of Justice in Case 2008, C-274/05).

Izobraževanje v franšizni enoti mora biti uradno potrjeno/priznано s strani institucije, ki podeljuje diplomu. Diploma, ki jo podeljuje franšiza, mora biti enaka kot diploma, ki jo podeljuje matična institucija v državi, v kateri se nahaja. Franšizna diploma tudi daje enake pravice dostopa do poklica v državi članici, kjer je franšizna enota, kot diploma, ki se podeli na matični instituciji (COM 2010, 14). Kot pravi Bischof (2014, 17), je zagotavljanje kakovosti teh diplom izključna odgovornost države izvoznice, čeprav mnogim opazovalcem ni jasno, kako in ali sploh je franšiznim ali validacijskim diplomam zagotovljena kakovost s strani njihove matične institucije (Bischof 2014, 17). Isto načelo kot za franšizne diplome velja tudi za kvalifikacije, pridobljene z učenjem na daljavo (COM 2010, 14). Pri tem gre za formalno učenje, kjer sta učenec in učitelj na različnih geografskih lokacijah, izobraževanje poteka preko informacijske tehnologije, po opravljenem programu se podeli kvalifikacija institucije iz države članice, v kateri ima sedež institucija (COM 2010, 8). Kot pravi avtor Brandenburg in drugi (2013, 69–70) na ravni EU ne obstaja skupni pravni okvir za urejanje in zagotavljanje kakovosti visokega šolstva, ki bi predstavljal nacionalne razlike pri ureditvi in regulaciji ter prakse za zagotavljanje/akreditacijo kakovosti.

Zakonodaja o visokem šolstvu je v izključni domeni držav članic EU, zato je tudi zelo raznolika. Države se med seboj razlikujejo tudi po regulaciji čezmejnega izobraževanja. Za namen izvedeti, kako se ti nacionalni predpisi izvajajo in/ali kakšen vpliv imajo, je Evropska komisija izvedla študijo »Uresničevanje izobraževanja prek meja v Evropski uniji⁶⁴« (*angl. Delivering Education across Borders in the European Union*). Študija je pokazala, da članice urejajo čezmejno izobraževanje zelo raznoliko. Približno četrtnina držav članic nima nikakršnih predpisov za regulacijo čezmejnega izobraževanja, tuji ponudniki imajo »popolno«

⁶⁴ Raziskava je bila izvedena v imenu Evropske komisije. V študiji so pod izraz čezmejno izobraževanje zajeli: franšize, potrjevanja in podružnične kampuse v visokošolskem izobraževanju v 27. članicah EU (Brandenburg in drugi 2013, 7).

svobodo delovanja. Petina jih ima zelo stroge predpise (Brandenburg in drugi 2013, 109). V nekaterih primerih države članice z določenimi regulativami in zahtevami tudi kršijo direktivo 2005/36/ES in druge nadnacionalne predpise (Bischof 2014, 17). Ugotovitve tudi kažejo, da države pri regulaciji čezmejnega izobraževanja skorajda ne ločijo med EU-ponudniki in ne-EU-ponudniki. Večina jih ima tako za obe skupni ponudnikov identične predpise (Brandenburg in drugi 2013 76, 83).

5 RAZVOJ ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI

Na razvoj internacionalizacije in specifično čezmejnega izobraževanja v Sloveniji ima vpliv bolonjska deklaracija in ustvarjanje skupnega evropskega visokošolskega prostora. V evropskem kontekstu je internacionalizacija visokega šolstva proces, ki ga označimo kot proces »od zgoraj navzdol«. Potreba po (pospešeni) internacionalizaciji tako ni nastala in ni bila spodbujena na ravni visokošolskih organizacij, kot je to zlasti značilno na primer za Ameriko, temveč na nadnacionalni ravni (Altbach in Knight 2007, 293). Sprva internacionalizacija v evropskem kontekstu ponazarja sredstvo za doseganje ciljev Bolonjske deklaracije pri ustvarjanju skupnega evropskega visokošolskega prostora, kjer je zlasti usmerjena navznoter. Kasneje postane tudi instrument za doseg ciljev Lizbonske strategije pri ustvarjanju konkurenčne družbe znanja, kjer je usmerjena navzven oziroma govorimo o tako imenovani zunanji internacionalizaciji (Zgaga 2004). Kot je opaziti še zlasti od Lizbonske strategije dalje, Evropska komisija nenehno širi svoje področje delovanja na področje visokega šolstva⁶⁵ in je očitno postala močan dejavnik internacionalizacije (Enders 2002, 12–13). Bolonjska deklaracija kot tudi Lizbonska strategija sta dokumenta, ki sta sicer nastala na podlagi uresničevanja različnih ciljev, vendar »se počasi stekata v en poglobitni skupni pristop« (Van der Wende 2009, 320).

Kot pravi Enders (2002, 12) »se mnogo strokovnjakov strinja, da je Evropska unija postala glavna gonilna sila internacionalizacije visokega šolstva« in je izrazito pozitivno razumljena. Predstavlja fenomen z obsežnim naborom dejavnosti in zelo pomembno gospodarsko vlogo (Luijten-Lub 2005, 160–161), saj pospešuje delovanje posameznih visokošolskih organizacij, povečuje družbeno blaginjo nacionalnih držav ter posledično Evropske unije kot celote (Teichler 2009, 95). Izrazito se izpostavljajo nove priložnosti in koristi, ki jih lahko doprinese, ne pa tudi morebitna tveganja, ki so zlasti povezana z razvojem njenih posameznih delov, kot je čezmejno izobraževanje. Čezmejno izobraževanje v bolonjskem procesu sprva ni pridobilo pozornosti, saj se je osredotočal zlasti na reformo nacionalnih visokošolskih sistemov (Bennett in drugi 2010, 9). Skrb za njegovo kakovost je bila prvič izražena v Berlinskem komuniqueju pod terminom transnacionalno izobraževanje (Berlinski komunique 2003, 6), katerega definicijo razvije Svet Evrope in Unesco leta 2001. Termin opredeljuje mobilnost programov in mobilnost institucij ter tudi študij na daljavo, ne zajema pa mobilnosti študentov

⁶⁵ Evropska komisija je tudi uradni predstavnik Evropske unije v pogajanjih o visokem šolstvu (GATS) s Svetovno trgovinsko organizacijo (Enders 2002, 17).

in zaposlenih (Council of Europe 2001), kar predstavlja ključni instrument internacionalizacije Evropske unije (Enders 2002, 12).

Opaziti je, da so v evropskem kontekstu spodbujane (finančno) določene oblike čezmejnega izobraževanja, in sicer razvoj kratkoročne mobilnosti študentov in zaposlenih, skupnih evropskih študijskih programov ter projektov/sodelovanja. Oblike, kot so učenje na daljavo, podružnični kampusi, franšize, validacijske pogodbe s strani EU za razvoj in izvajanje niso pridobile finančne podpore, vendar pa postajajo vse bolj pomembne in razširjene s strani evropskih institucij. V nadaljevanju poglavja podamo pregled razvoja čezmejnega izobraževanja iz vidika zakonodaje in pravni okvir delovanja čezmejnega izobraževanja v Sloveniji. Osredotočimo se zlasti na opis tistih zakonov in sprememb, ki so pomembne za razvoj internacionalizacije in posledično čezmejnega izobraževanja.

Ob tem dodamo, da obdobje zadnjih deset let močno zaznamujeta dva večja »dogodka«, ki vplivata tudi na razvoj internacionalizacije in specifično čezmejnega izobraževanja v Sloveniji. Prvi je vstop Slovenije kot polnopravne članice (1. maja 2004) v EU, s čimer se je namerila, da bo svoje zmogljivosti in vire usmerila k skupnim ciljem Evropske unije (Černoša 2012, 5). Slednje se zlasti zazna v prilagajanju EU politik pri ustvarjanju skupnega evropskega prostora. Drugi je finančna in gospodarska kriza, ki v letu 2009 povzroči padec gospodarske aktivnosti v večini razvitih držav in ima močan vpliv na stanje na trgu dela in blaginjo prebivalstva (Kajzer 2011, 13). Slednje, ki je močno zaznamovalo ves slovenski prostor in tudi izobraževanje, povzroči številne spremembe v socialnih in gospodarskih dejavnikih v družbi (Černoša, 2012, 21). Kot pravita Cepec in Rašković (2012, 179), se je na tej točki visoko šolstvo znašlo na prelomu. Slovenijo je zajela globalna finančna kriza, hkrati pa še vedno poteka »dokončna« uveljavitev prenove študijskih programov na vseh stopnjah študija. Prenovljeni sistem visokošolskega študija potrebuje bistveno več sredstev, zmožnosti države za financiranje sistema pa so zaradi krize bistveno zmanjšane (Cepec in Rašković 2012, 179).

5.1 RAZVOJ ZAKONODAJE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA

Prvi zakon o visokem šolstvu v samostojni Sloveniji, Zakona o visokem šolstvu (ZViS 1993), je sprejet leta 1993 in nadomesti določbe Zakona o usmerjenem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 11/80, 6/83, 25/89 in 35/89). Ureja visoko šolstvo in statusna vprašanja visokošolskih zavodov, pogoje za opravljanje visokošolske dejavnosti, opredeljuje javno službo v visokem šolstvu in ureja financiranje (ZViS 1993, 1. čl.). Z zakonom je postalo omogočeno tudi ustanavljanje samostojnih visokošolskih zavodov. Zakon jih opredeljuje kot tiste, ki niso javni (ZViS 1993, 9. čl. in 11. čl.). Tako se po letu 1994 postopoma okrepi visokošolska dejavnost⁶⁶ v Sloveniji. V kontekstu internacionalizacije je pomembno, da zakon omogoča, sicer pod določenimi pogoji, izvajanje študijskih programov ali njihovih delov v tujem jeziku. To je v primeru, da se študijski programi na visokošolskem zavodu izvajajo tudi v slovenskem jeziku. V tujem jeziku se lahko izvajajo tudi deli študijskih programov, če pri njihovem izvajanju sodelujejo gostujoči visokošolski učitelji iz tujine (ZViS 1993, 8. čl.).

Zakon v 14. členu opredeljuje pogoje za ustanovitev visokošolskih zavodov (ZViS 1993, 14. čl.), ki so: a) opredeljena študijska področja in znanstveno-raziskovalne oziroma umetniške discipline, za katere se visokošolski zavod ustanavlja, b) zagotovljeni ustrezni prostori in oprema za izvedbo programa in c) zagotovljeni visokošolski učitelji, znanstveni delavci in visokošolski sodelavci, potrebni za izvedbo programa. Pred sprejemom akta o ustanovitvi si mora ustanovitelj pridobiti strokovno mnenje Sveta za visoko šolstvo Republike Slovenije o izpolnjevanju pogojev iz prejšnjega odstavka. 16. člen zakona (ZViS 1993) tudi določa, da lahko visokošolski zavod prične opravljati dejavnost, ko se vpiše v evidenco, ki jo vodi ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo in izpolnjuje pogoje glede ustreznih prostorov in opreme ter visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev, potrebne za izvedbo programa, in ima sprejet študijski program (po določilih 32. čl., ZViS 1993). S tem zakonom se ustanovi tudi Svet RS za visoko šolstvo (ZViS 1993, čl. 48), ki prične delovati spomladi 1994.

V letih 1995 in 1996 so na podlagi zakona (ZViS) preoblikovani in ali na novo sprejeti dodiplomski in podiplomski študijski programi⁶⁷. »Nekdanji višješolski programi so bili

⁶⁶ Prvi samostojni visokošolski zavod v Sloveniji je Turistica – Visoka šola za turizem Portorož (takrat poimenovana Visoka šola za hotelirstvo in turizem v Portorožu – VŠHT), ustanovljen leta 1994. Prva generacija rednih študentov je bila vpisana v študijskem letu 1995/1996 (Turistica).

⁶⁷ V (prejšnje) programe višješolskega izobraževanja se je bilo mogoče nazadnje vpisati v študijskem letu 1995/96.

opuščeni, poleg univerzitetnih študijskih programov pa so bili uvedeni še triletni visokošolski strokovni programi« (NPVS 2002).

Leta 1996 nastane tudi Komisija za kvaliteto visokega šolstva⁶⁸ (KKVŠ). Pravna podlaga njenega delovanja izhaja iz 80. člena Zakona o visokem šolstvu (Ur. l. RS 67–1993), ki nalaga, da »kvaliteto in učinkovitost izobraževalnega, znanstveno-raziskovalnega in umetniškega ter strokovnega dela visokošolskih zavodov spremlja in ocenjuje komisija za kvaliteto visokega šolstva, ki jo oblikujejo visokošolski zavodi na območju Republike Slovenije« (ZViS 1993, Ur. l. RS 67/1993).

V letu 1996 se z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI) formira višješolsko strokovno izobraževanje, ki je opredeljeno kot post sekundarno. Zakon namreč deli izobraževanje za pridobitev in izpopolnjevanje javno-veljavne poklicne in strokovne izobrazbe na ravni nižjega, srednjega in višjega izobraževanja (ZPSI 1996). S terminom terciarno izobraževanje tako zajemamo izobraževanje na višjih strokovnih programih, ki jih izvajajo višje strokovne šole, in izobraževanje na visokošolskih dodiplomskih in diplomskih programih, ki jih izvajajo visokošolski zavodi.

Slovenija se leta 1992 vključi v evropski program TEMPUS I, ki je namenjen spodbujanju sodelovanja držav članic z drugimi evropskimi državami (in tudi državami sosednjih regij) na področju visokega šolstva. Leta 1997 je Slovenija gostiteljica zaključne konference TEMPUS (McCabe, Ruffio in Heinämäki 2011, 7–10). Leta 1995 se vključi v regionalni in srednjeevropski program CEEPUS, katerega temeljni cilj je vzpostaviti in spodbujati mobilnosti študentov in profesorjev ter zlasti nastanek skupnih študijskih programov med visokošolskimi zavodi sodelujočih držav⁶⁹ (CMEPIUS). Maja 1999 se Slovenija vključi tudi v evropski visokošolski program Socrates – Erasmus za spodbujane evropskega sodelovanja na področju izobraževanja (NPVŠ 2002, 6–7).

Junija 1999 Slovenija postane ena izmed podpisnic tako imenovane Bolonjske deklaracije, s katero se začrtajo poti in smernice razvoja evropskega visokega šolstva do leta 2010. Kot smo že omenili, gre za doseganje skupnih ciljev, kot so; vzpostavitev primerljivih in preglednih

⁶⁸V komisijo so imenovani tudi predstavniki univerz in po en predstavnik samostojnih visokošolskih zavodov, delovati pa mora v skladu z merili, določenih s strani Sveta Republike Slovenije za visoko šolstvo (SVŠ) v sodelovanju s Svetom za znanost in tehnologijo Republike Slovenije (SZT). Komisija si mora pridobiti tudi mnenje študentov o delu visokošolskih učiteljev ter o svojem delu poročati senatom visokošolskih zavodov, SVŠ in SZT. Poročilo mora biti javno objavljeno (Debevec 2009, 4).

⁶⁹Sodelujoče države: Albanija, Avstrija, Bolgarija, Bosna in Hercegovina, Češka, Črna gora, Hrvaška, Kosovo, Madžarska, Makedonija, Poljska, Romunija, Slovaška, Slovenija in Srbija (CMEPIUS).

visokošolskih struktur in stopenj, vzajemno priznavanje relevantnih in primerljivih visokošolskih kvalifikacij, spodbujanje mobilnosti študentov in visokošolskih učiteljev, razvijanje evropske dimenzije v izobraževanju ter večje konkurenčnosti evropskega visokega šolstva v svetu (MVZT).

11. 6. 1999 je v uradnem listu (Uradnem listu: MP 14/99) objavljen Zakon o ratifikaciji konvencije o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji (MKPVKE), ki je sprejet na podlagi Konvencije o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji, sestavljene v Lizboni 11. aprila 1997 (MKPVKE, Ur. l. MP 14/99). Slednje je zlasti pomembno za vpisovanje tujih študentov v slovenske visokošolske zavode.

Novembra 1999 je Državni zbor Republike Slovenije sprejel Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-A 1999), v katerem uveljavlja spremembe in dopolnitve, ki izhajajo iz ocene doseženih sprememb in potreb visokega šolstva. Temeljne spremembe, ki so posebej bistvene z vidika internacionalizacije, so (ZViS-A):

- Sestavni del diplome je z novelo postala “Priloga k diplomu” (ZViS-A 1999, čl. 12).
- Državljanom članic Evropske unije se omogoči pravica do izobraževanja na visokošolskih zavodih v Republiki Sloveniji pod enakimi pogoji kot državljanom Republike Slovenije (ZViS-A 1999, čl. 2).
- Izpolnjevanje pogojev za opravljanje dejavnosti se preverja najmanj vsakih sedem let (ZViS-A 1999, čl. 5).

Prvi pomembnejši dokument na področju visokega šolstva in zlasti z vidika internacionalizacije je leta 2002 sprejet Nacionalni program RS⁷⁰, katerega temeljni cilj je razvoj visokega šolstva in omogočiti čim večjemu deležu prebivalstva pridobitev kakovostne visokošolske izobrazbe. Poglavitni strateški razvoj in cilji visokega šolstva so: a) povečanje števila vpisnih mest v celotnem terciarnem izobraževanju, b) postopno sofinanciranje izrednega študija in c) izboljšanje uspešnosti in učinkovitosti in kakovost visokošolskih zavodov. Nacionalni program poudarja pomen spodbujanja mednarodnega sodelovanja pri nastajanju evropskega visokošolskega prostora, skladno z Bolonjsko deklaracijo. Eden od strateških ciljev je:

spodbujati mednarodno sodelovanje visokošolskih zavodov, še zlasti v specializiranih projektih Evropske unije (npr. SOCRATES – ERASMUS) in regionalnih programih

⁷⁰ Sprejem nacionalnega programa določa Zakon o visokem šolstvu v VI. poglavju.

(npr. CEEPUS) ter pri nastajanju evropskega visokošolskega prostora, skladno z deklaracijo evropskih ministrov za izobraževanje (Bologna, junij 1999) z naslovom Evropski visokošolski prostor (NPVŠ 2002, 2–3).

Za dosego omenjenega so v nacionalnem programu izražena prizadevanja za uvajanje kreditnega sistema po zgledu ECTS, saj uvedba takšnega sistema olajša povezovanje med fakultetami in univerzami. Visokošolski zavodi naj bi pripravljali bolj primerljive študijske programe, spodbujali mobilnost študentov in profesorjev in izvajali študijske programe ali njihove dele v tujem jeziku (NPVŠ 2002, 6–7). Bistveno je uvajanje priloge k diplomi ter odstranjevanje zakonskih ovir za mobilnost študentov, visokošolskih učiteljev in raziskovalcev. V programu je izpostavljeno, da je potrebno urediti tudi nove zakonodaje s področja priznavanja kvalifikacij ter zaposlovanja tujcev (NPVŠ 2002, 14).

Pri financiranju dodiplomskih študijskih programov nacionalni program določa merila za financiranje programov, eno od navedenih meril⁷¹ je mednarodna uveljavljenost programa oziroma izvajanje programa v povezavi s tujimi univerzami ali visokimi šolami (NPVŠ 2002, 17–18). Ravno tako se pri financiranju podiplomskega študija opredelijo kriteriji, s katerimi se pospešuje internacionalizacija kot celota in tudi čezmejno izobraževanje. Predvsem so pomembna merila (NPVŠ 2002, 18–19): a) visokošolski zavod izvaja veljavne študijske programe, ovrednotene po kreditnem sistemu, zagotavlja interdisciplinarnost in izbirnost ter vpisuje zadostno število podiplomskih študentov, b) izvaja študij in raziskovalno delo v sodelovanju z drugimi visokošolskimi zavodi oziroma raziskovalnimi organizacijami doma ali v tujini, tako da skupno zagotavljajo najbolj uveljavljene profesorje, optimalno uporabo prostorov, laboratorijev in raziskovalne opreme, knjižnic, informacijskega servisa itd., c) dokazuje aktivno mednarodno sodelovanje⁷² (NPVŠ 2002, 18–19). Nacionalni program za specializirana študijska področja z zelo majhnim številom študentov predvidi razpis štipendij za študij v tujini (NPVŠ 2002, 18–19).

⁷¹ Pri financiranju se pri programih, ki se začnejo izvajati na novo in je morebiti med njimi določiti prioritete oziroma če sredstva ne zadoščajo za financiranje vseh, upoštevajo tudi naslednja merila, če je potrebno med programi določiti prioritete oziroma če sredstva ne zadoščajo za financiranje vseh: a) zagotovljena je mednarodna uveljavljenost programa oziroma se program izvaja v povezavi s tujimi univerzami ali visokimi šolami, b) z novim programom se posodablja oziroma nadomešča prejšnji, c) novi program pripomore k bolj uravnovešenemu razvoju posameznih študijskih področij in k večji izbiri, d) izvedba novega programa je zasnovana časovno intenzivno oziroma je oblikovana iz predmetov ali modulov obstoječih programov (kreditni sistem), e) v določenem deležu je izvajanje novega programa sofinancirano iz drugih virov (NPVŠ 2002, 18).

⁷² Ostali kriteriji določajo, da se na podlagi vsakoletnega javnega razpisa za sofinanciranje podiplomski študij financira, če visokošolski zavod (NPVŠ 2002, 17–18); a) programe sestavi tako, da omogočajo individualno raziskovalno delo študentov, b) upošteva pravila za določanje šolnine, c) načrtno spremlja in ocenjuje svoje delo ter izkazuje kakovostno izvajanje študija in raziskovalnega dela (NPVŠ 2002, 17–18).

Decembra leta 2002 Svet za visoko šolstvo RS (Ur. l. RS, 111/02, čl. 5) sprejme nova merila za ocenjevanje visokošolskih zavodov in študijskih programov. Iz vidika pospeševanja bolonjskega procesa in tudi internacionalizacije so bistvena merila določena v 5. členu: merila za ocenjevanje utemeljenosti študijskih programov z vidika njihove mednarodne primerljivosti in trajanja študija⁷³.

Ocena le-teh mora temeljiti na primerjavi študijskega programa s tremi priznanimi tujimi programi iz več različnih držav, ki morajo biti v državi, kjer se izvajajo tudi ustrezno akreditirani oziroma priznani (Svet za visoko šolstvo RS, Ur. l. RS, 111/02, čl. 5).

Na osnovi smernic Bolonjske deklaracije je konec maja leta 2004 sprejeta novela Zakona o visokem šolstvu (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004), s čimer slovensko visoko šolstvo vstopi v proces oblikovanja evropskega visokošolskega prostora. Uvede se nova študijska struktura prva dodiplomska stopnja (visokošolski strokovni študijski programi in univerzitetni študijski programi), druga podiplomska stopnja (magistrski študijski programi in enoviti magistrski programi) in tretja podiplomska stopnja (doktorat znanosti) (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004, čl. 33). Sistem je postavljen tako, da diplome po prvi stopnji omogočajo dostop do programov druge stopnje, diplome po drugi stopnji pa do programov doktorskega študija. Zakon prav tako ovrednoti študijske programe s kreditnimi točkami po ECTS⁷⁴ (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004, čl. 36). Iz vidika dohodne mobilnosti je zlasti pomemben člen 38.a, ki določa pogoje za vpis v magistrski in doktorski študijski program, pri čemer je upoštevana enakovrednost tujega izobraževanja (čl. 38b) in sicer, pogoje za vpis izpolnjujejo tudi tisti, ki so dokončali enakovredno izobraževanje v tujini (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004, čl. 38b).

Iz vidika čezmejnega izobraževanja je bistven tudi 33.b člen, ki omogoča in definira skupne študijske programe in diplome:

⁷³ 5. člen meril in postopkov za ocenjevanje študijskih programov in visokošolskih zavodov Sveta za visoko šolstvo določa, da se pri ocenjevanju utemeljenosti študijskega programa z vidika njegove mednarodne primerljivosti in trajanja študija upoštevajo naslednja merila (RS, Ur. l. RS, 111/02, čl. 5): a) primerljivost koncepta ter formalne in vsebinske strukturiranosti domačega študijskega programa s tujimi, b) primerljivost možnosti dostopa in pogojev za vpis v študijski program, c) primerljivost trajanja študija, zaključka študija in pridobljenih naslovov, č) primerljivost načinov in oblik študija (sistem in organizacija študijskega procesa, kreditni sistem, uporaba sodobnih informacijskih tehnologij, samostojni študij, tutorstvo, organizacija praktičnega usposabljanja ipd.), d) možnosti za vključevanje študijskega programa v mednarodno sodelovanje (mobilnost) oziroma vključevanje v skupni evropski visokošolski prostor, e) utemeljenost razlik med predlaganim in tujimi programi glede na specifične potrebe in pogoje domačega gospodarstva in javnih služb in f) usklajenost s predpisi EU pri reguliranih poklicih.

⁷⁴ Posamezni letnik študijskega programa obsega 60 kreditnih točk (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004, čl. 36).

Skupni študijski programi so študijski programi za pridobitev izobrazbe, ki jih visokošolski zavod sprejme in izvaja skupaj z enim ali več visokošolskimi zavodi iz Republike Slovenije ali tujine (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004, čl. 33b).

Kdor opravi vse obveznosti po skupnem študijskem programu za pridobitev izobrazbe, dobi skupno diplomu, v kateri so navedeni vsi visokošolski zavodi, ki sodelujejo pri izvedbi študijskega programa (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004, čl. 33b).

Za skupne študijske programe visokošolski zavodi, poleg določb tega zakona, upoštevajo tudi merila za oblikovanje in sprejemanje skupnih študijskih programov, ki jih sprejme Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo⁷⁵ (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004, čl. 33b).

Z zakonom se tudi določi, da strokovne naloge Sveta Republike Slovenije za visoko šolstvo⁷⁶ za vodenje akreditacijskih postopkov opravlja javna agencija za visoko šolstvo (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004, čl. 28 in 51a). Visokošolski zavodi v RS lahko začnejo opravljati dejavnost, ko se vpišejo v razvid visokošolskih zavodov, ki vodi ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004, čl. 4a).

Novela Zakona o visokem šolstvu (ZViS-E, Ur. l. RS 94/2006) iz leta 2006 ureja predvsem odnose med starimi in novimi kvalifikacijami, poenostavitve in poenotenja ureditve zagotavljanja kakovosti. Novosti tega zakona so predvsem (MVTZ): a) enoviti magistrski študijski programi obsegajo 300 kreditnih točk in trajajo pet let (ZViS-E 2006, čl. 2), b) svet Republike Slovenije za visoko šolstvo je pri opravljanju svojih nalog in odločanju samostojen. Vse odločitve sprejema odvisno, strokovno in nepristransko in je posvetovalni, akreditacijski, evalvacijski in habilitacijski organ (ZViS-E 2006, čl. 4). c) spremeni se člen o financiranju javnih visokošolskih zavodov: sredstva za študijsko dejavnost se zagotovijo za prvo in drugo stopnjo (ZViS-E 2006, čl. 10), č) končne določbe urejajo primerljivost oziroma

⁷⁵ Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo septembra 2004 objavi merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. Merila v svojem 12. členu opredeljujejo merila za akreditacijo skupnih študijskih programov, poleg smiselne presoje ostale zakonodaje se upoštevajo tudi (Ur. l. RS 101/2004, čl. 12): a) ustreznost tujih visokošolskih zavodov, ki so vključeni v predvideno izvajanje skupnega študijskega programa; v državi, v kateri delujejo, morajo biti ob upoštevanju nacionalne zakonodaje akreditirani oziroma ustrezno priznani, b) ustreznost opredelitev o sodelovanju visokošolskih zavodov pri izvajanju skupnega študijskega programa, še zlasti v zvezi s preverjanjem in zagotavljanjem kakovosti, sprejemom študentov, učnimi jeziki, vsebino in obliko diplome oziroma priloge k diplomu ter načinom podeljevanja itd., c) ustreznost deleža oziroma deležev študijskega programa, ki ga oziroma jih izvaja eden ali več visokošolskih zavodov iz Republike Slovenije, d) upoštevanje priporočil Odbora Lizbonske konvencije za priznavanje visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji, še zlasti priporočil o priznavanju skupnih programov in e) upoštevanje drugih mednarodnih načel in priporočil za oblikovanje teh programov, sprejetih oziroma oblikovanih v telesih Evropske unije, bolonjskega procesa, Sveta Evrope, Unesca, OECD itd.

⁷⁶ Prej poimenovan Svet za visoko šolstvo Republike Slovenije (ZViS-D, Ur. l. RS 63/2004, čl. 22).

enakovrednost ravni izobrazbe, pridobljene po prejšnjih in bolonjskih študijskih programih (ZViS-E 2006, čl. 15) in d) v doktorski študijski program (tretje stopnje) se lahko vpiše, kdor je končal dosedanji študijski program za pridobitev univerzitetne izobrazbe (ZViS-E 2006, čl. 16).

Državni zbor leta 2007 sprejme Resolucijo o nacionalnem programu visokega šolstva za obdobje 2007–2010 (ReNPVS, Ur. l. RS 94/2007). Slovenija se kot podpisnica Bolonjske deklaracije mora odzvati in prilagajati izzivom sodobne družbe, da bodo visokošolske institucije enakovredne partnerice sodelovanja v skupnem evropskem procesu (ReNPVS, 2007–2010). Glavne usmeritve in cilji nacionalnega programa temeljijo na izpolnjevanju bolonjskega procesa in tudi na strateških usmeritvah Lizbonske strategije (ReNPVS, 2007–2010, 11–12). Med njimi je opredeljen tudi namen, *spodbujati internacionalizacijo visokega šolstva* (raziskovalne in študijske dejavnosti) ter tudi nadzor kakovosti javnih in zasebnih visokošolskih zavodov in študijskih programov in izboljšati njihovo uveljavljenost. »Cilj je uveljavljenost vsaj ene od slovenskih univerz med najboljšimi evropskimi univerzami« (ReNPVS, Ur. l. RS 94/2007). Poudarjena je nujnost doslednega uvajanja bolonjskih stopenj, vsaka mora biti celovita ter omogočati nadaljnji študij in hkrati vstop na trg dela (ReNPVS, Ur. l. RS 94/2007). Iz vidika pospeševanja mobilnosti in oblikovanja skupnega evropskega prostora je bistvena tudi priprava nacionalnega ogrodja visokošolskih kvalifikacij, ki je v nacionalnem programu opredeljena kot prednostna naloga (ReNPVS, Ur. l. RS 94/2007).

V letu 2008 sprejete spremembe in dopolnitve Zakona o visokem šolstvu (ZViS-F, Ur. l. RS 64/2008) urejajo področje delovanja in ustanovitev mednarodnih univerz v Sloveniji. Zakon v svojem 1. členu opredeljuje, da:

Mednarodno zvezo univerz s sedežem v Republiki Sloveniji na podlagi pisnega sporazuma ali pogodbe ustanovi vsaj ena univerza, ustanovljena skladno s tem zakonom, ki ima akreditirane študijske programe na vsaj treh področjih po ISCED-klasifikaciji in raziskovalno dejavnost na vsaj treh področjih po FRASCATI-klasifikaciji, in vsaj ena univerza s sedežem zunaj Republike Slovenije, akreditirana v državi, kjer ima sedež. Skupaj s prej opredeljenima univerzama so lahko ustanoviteljice mednarodne zveze univerz tudi druge univerze, druge zveze univerz ali univerzitetne mreže, visokošolske in raziskovalne organizacije s sedežem v Republiki Sloveniji ali zunaj nje. Univerze, ki jih je ustanovila Republika Slovenija, za

ustanovitev mednarodne zveze univerz potrebujejo soglasje Vlade Republike Slovenije (ZViS-F, Ur. l. RS 64/2008, 1. čl.).

Zakon tudi določa, da ima mednarodna zveza univerz status univerze ne glede na izpolnjevanje pogojev za ustanovitev univerze in za vpis v razvid visokošolskih zavodov (ZViS-F, Ur. l. RS 64/2008, 1. čl.).

Na podlagi Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o visokem šolstvu (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009) vlada RS leta 2009 sprejme sklep o ustanovitvi Nacionalne agencije za kakovost v visokem šolstvu (v nadaljevanju NAKVIS). Namen nove agencije je izvajanje neodvisnih zunanjih evalvacij visokošolskih zavodov, izvajanja študijskih programov ter na podlagi letih sprejemati odločitve o akreditacijah ter re-akreditacijah. Njen temeljni cilj je tudi sodelovanje z mednarodnimi institucijami in/ali organi za zagotavljanje kakovosti ter skrb za skladnost delovanja agencije z evropskimi smernicami in mednarodnimi načeli na področju zagotavljanja kakovosti (MVZT).

Novela v svojem 2. členu določa: »pred sprejemom akta o ustanovitvi si mora ustanovitelj pri Nacionalni agenciji Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu pridobiti odločbo o akreditaciji visokošolskega zavoda« (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009, čl. 2). Najmanj vsakih sedem let pa si mora visokošolski zavod pridobiti pri agenciji odločbo o podaljšanju akreditacije (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009, čl. 2). Novela narekuje, da morajo biti programi »priglašeni Nacionalni agenciji Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu in vpisani v razvid visokošolskih zavodov pri ministrstvu, pristojnem za visoko šolstvo« (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009, čl. 4).

Novela je v kontekstu internacionalizacije izredno pomembna, saj dodaja 33.c člen, s katerim se v Sloveniji prvič opredeljuje in zakonsko ureja transnacionalno obliko delovanja visokega šolstva (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009, čl. 8). Omenjeni člen je nastal zlasti zaradi raznolikih poskusov transnacionalnega izobraževanja v Sloveniji⁷⁷ ter za namen »spodbujanja ustvarjanja skupnega visokošolskega prostora, usmerjanja k učinkovitim načinom povezovanja in zaščite udeležencev izobraževanja ter imetnikov diplom, izdanih v okviru tega izobraževanja« (Generalni sekretariat vlade Republike Slovenije 2009, 11). Transnacionalno izobraževanje je opredeljeno:

⁷⁷ Na primer: Zavod Izobraževalno Razvojni Center v Ljubljani (Zavod IRC) je v Sloveniji franšizno izvajal študijski program britanske univerze Nottingham Trent University. Študentje so po končanem programu bili zavrženi pri priznanju javne veljavnosti diplom, saj Zavod IRC ni imel vseh potrebnih dovoljenj za zakonito izvajanje dejavnosti (MVZT 2011).

Visokošolsko transnacionalno izobraževanje po tem zakonu so vse oblike in načini visokošolskega izobraževanja, pri katerem se javnoveljavni študijski program v celoti ali njegovi posamezni deli izvajajo v drugi državi, kot je sedež nosilca visokošolskega študijskega programa (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009, čl. 33c).

Definicija je povzeta v skladu s Pravili dobre prakse za obravnavo transnacionalnega izobraževanja (*angl. Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*) Sveta Evrope in Unesca iz leta 2001 (Council of Europe 2001). Transnacionalno izobraževanje se lahko po zakonu izvaja le preko pogodbe med slovenskim in tujim visokošolskim zavodom. Pogoj je, da je slovenski zavod akreditiran v Republiki Sloveniji, tuj pa mora biti akreditiran v državi, kjer je ustanovljen ter izvajati javno veljavne študijske programe in podeljevati javne listine. Prav tako lahko slovenski zavodi izvajajo transnacionalno izobraževanje v tujini preko pogodbe z ustreznim visokošolskim zavodom in podeljujejo slovensko javno listino. Pred začetkom izvajanja obeh oblik transnacionalnega izobraževanja si je potrebno pridobiti soglasje Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009, čl. 33c). Zakon tudi nalaga NAKVISu, da določi podrobnejše pogoje, načine in oblike transnacionalnega izobraževanja ter obvezne sestavine pogodbe za njegovo izvajanje (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009, čl. 33c).

Državni zbor na seji dne 24. 5. 2011 sprejme Resolucijo o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011). V programu je internacionalizacija opredeljena kot ključen dejavnik njegovega razvoja in kot bistven element zagotavljanja kakovosti. Zlasti je poudarjena pomembnost odprtosti v mednarodni prostor in krepitev privlačnosti slovenskega visokošolskega prostora. Mednarodno povezovanje omogoča sodelovanje s sosednjimi balkanskimi in evro-sredozemskimi regijami kot tudi z najboljšimi institucijami iz vsega sveta (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011). Program tako predlaga vrsto ciljev in tudi nacionalnih in institucionalnih ukrepov za povečanje internacionalizacije (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011). Cilji, ki jih predvideva ReNPVŠ iz vidika internacionalizacije⁷⁸ so (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011):

⁷⁸ V skladu s temi določenimi cilji Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020 določa 5 meril: 1) Leta 2020 bo 20 % slovenskih diplomantov mobilnih (kratkoročna mobilnost). 2) Do leta 2020 bo delež študentov iz tujine za celotno obdobje študija na slovenskih visokošolskih institucijah vsaj 10-odstoten. 3) Do leta 2020 bo najmanj petina doktorskih študentov študirala na programih, ki so skupni programi s tujimi univerzami. 4) Med visokošolskimi učitelji, sodelavci in raziskovalci bo do leta 2020 vsaj 10 % tujih državljanov. 5) Do konca desetletja se bosta povečala obseg projektne dejavnosti v sodelovanju z najboljšimi tujimi institucijami in delež sredstev, pridobljenih v okviru mednarodnih projektov (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011).

- a) *Leta 2020 bo slovensko visoko šolstvo del globalnega visokošolskega prostora, ki bo svojo kakovost nenehno izboljševalo v sodelovanju in tekmovanju z najboljšimi tujimi institucijami:*
- *njegova kakovost bo skladna z evropskimi standardi kakovosti in mednarodno primerljiva, dosežki pa mednarodno konkurenčni;*
 - *v odprtosti do mednarodnega prostora bo del evropskega visokošolskega prostora povezan s sosednjimi regijami in najrazvitejšimi drugimi državami z vsega sveta;*
 - *poučevanje in raziskovanje v visokem šolstvu bo potekalo v sodelovanju s tujimi institucijami, visokošolskimi učitelji in raziskovalci ter ob prisotnosti tujih študentov;*
 - *število skupnih študijskih programov s tujimi visokošolskimi institucijami se bo bistveno povečalo;*
 - *slovenski študenti, visokošolski učitelji in drugo osebje ter raziskovalci se bodo učili, izpopolnjevali, poučevali in raziskovali tudi na tujih institucijah;*
 - *priznavanje v tujini pridobljenega izobraževanja bo fleksibilno in odprto.*
- b) *Slovenija bo privlačna destinacija za visokošolski študij ter za pedagoško, raziskovalno in strokovno delo tujih študentov in strokovnjakov:*
- *do konca desetletja bo vsaka slovenska visokošolska institucija oblikovala nabor študijskih programov, ki jih bo ponujala v tujih jezikih za tuje študente, pri tem se bodo prednostno usmerile v podiplomske študijske programe;*
 - *slovenske univerze bodo izvajale nekatere študijske programe za mednarodno mešane skupine študentov;*
 - *delež tujih državljanov med študenti, visokošolskimi učitelji, sodelavci in raziskovalci se bo do leta 2020 bistveno povečal, tako da bo skupaj z mednarodnimi aktivnostmi zagotavljal mednarodni značaj slovenskih visokošolskih institucij;*
 - *Slovenija bo primer dobre prakse na področju regijske mobilnosti (Zahodni Balkan).*
- c) *Oblikovati poseben 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.*

Med pomembnejšimi ukrepi za spodbujanje internacionalizacije, ki jih predvideva nacionalni program, so (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011): a) omogočanje poučevanja v tujih jezikih, b) fleksibilno in odprto priznavanje v tujini pridobljenega izobraževanja za namene zaposlovanja, c) povečanje obsega raziskovalne dejavnosti, izvedene v transnacionalnih projektih oziroma aktivnostih, d) Republika Slovenija bo podpirala dejavnosti dveh mednarodnih ustanov na področju visokega šolstva, ki lahko pomembno prispevata k večji internacionalizaciji sistema, e) vzpostavitev posebnih ukrepov za pritegnitev tujih strokovnjakov, f) slovenski visokošolski učitelji in sodelavci bodo redno odhajali na izmenjave v tujino za daljše obdobje oziroma se usposabljali v tujini, g) vzpostavitev posebne ciljne podpore za mobilnost, h) odprava administrativnih ovir in koncentracija virov financiranja za mednarodno mobilnost, i) vzpostavitev sodelovanja z regijo Zahodnega Balkana, kot primer dobre prakse na področju regijske mobilnosti do leta 2020.

Program med ostalimi ukrepi za doseg omenjenih ciljev predvideva oblikovanje Nacionalne strategije za internacionalizacijo slovenskega visokega šolstva⁷⁹, katere namen je opredelitev elementov internacionalizacije slovenskega visokega šolstva, prednosti geografske regije in področja sodelovanja z njimi ter osnovnih ukrepov in mehanizmov za doseganje zastavljenih ciljev. Znotraj nacionalne strategije bodo visokošolske institucije poiskale svojo vlogo ter natančneje opredelile svoj načrt na tem področju, »ki bo osnova za sredstva iz novega razvojnega dela financiranja, ki jih bodo visokošolske institucije lahko pridobile za svoj načrt mednarodnih aktivnosti« (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011).

Leta 2011 je sprejeta Uredba o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov (Ur. l. RS 7/2011). Uredba je pomembna za spodbujanje internacionalizacije visokega šolstva, saj se kot kriterij pri izračunu variabilnega dela finančnih sredstev upošteva tudi mednarodno sodelovanje. Letna proračunska sredstva za študijsko dejavnost so namreč sestavljena iz letnih sredstev za temeljni steber financiranja, ki je sestavljen iz fiksnega in variabilnega dela in letnih sredstev za razvojni steber financiranja (Ur. l. RS 7/2011, čl. 5). Pri izračunu variabilnega dela se tako upošteva zmnožek vrednosti fiksnega dela TSF-Z in faktorja, ki se določi kot seštevek funkcij kazalnikov: a) učinkovitosti, b) prehodnosti študentov iz prvega v drugi letnik in c) mednarodnega sodelovanja (Ur. l. RS 7/2011, čl. 8). Slednji kazalnik predstavlja delež študentov rednega študija (prve in druge stopnje brez absolventov), ki

⁷⁹ V programu je zapsiano, da jo bo pripravilo ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo, ob sodelovanju vseh visokošolskih deležnikov ter Sveta RS za visoko šolstvo, sprejela pa jo bo Vlada RS. Strategija naj bi nastala najpozneje do leta 2013 (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011). Strategija do danes še ni sprejeta.

odidejo na študijsko izmenjavo v tujino ter delež tujih študentov, ki pridejo na študijsko izmenjavo v Slovenijo (preteklega študijskega leta v primerjavi s predpreteklim študijskim letom) (Ur. l. RS 7/2011, čl. 11). V okviru razvojnega stebra financiranja⁸⁰ pa se javnim visokošolskim zavodom financirajo tudi naloge oziroma projekti, ki spodbujajo: a) raznovrstnost, b) internacionalizacijo⁸¹, c) kakovost in d) socialno razsežnost visokošolskih zavodov in slovenskega visokošolskega prostora (Ur. l. RS 7/2011, čl. 17).

Z novelo zakona v letu 2009 je Slovenija sicer pravno uredila transnacionalno izobraževanje, definicijo in njegove pojavne oblike, vendar pa je Slovenija v povezavi s to ureditvijo transnacionalnega izobraževanja dne 20. 5. 2011 prejela uradni opomin Evropske komisije zaradi domnevne nezdržljivosti nekaterih določb Zakona o visokem šolstvu svobode ustanavljanja in svobode opravljanja storitev⁸² (MIZS 2014). Slednje se nanaša na neizpolnjevanje obveznosti na podlagi člena 56. in 49. v povezavi s 54. členom Pogodbe delovanja Evropske unije, ter členov 10., 13. in 16. direktive 2006/123/ES (Evropskega parlamenta in Sveta z dne 12. decembra 2006 o storitvah na notranjem trgu)⁸³. Evropska komisija opozarja, da je Sloveniji najverjetneje ovirano izvajanje TNI, saj »obstoječi sistem izvajanja transnacionalnega izobraževanja pomeni omejitve svobode ustanavljanja ter povečuje breme tujega izvajalca visokošolske dejavnosti« (Generalni sekretariat vlade Republike Slovenije 2012, 10). Slednje opozorilo se navezuje tudi na ugotovitve nacionalnega poročila za Slovenijo o izpolnjevanju obveznosti evropske direktive o storitvah (Direktiva 2006/123/ES) iz leta 2011. Ugotovljeno je bilo, da je izvajanje čezmejnih storitev na področju izobraževanja včasih onemogočeno, ker ustanovitev zahteva točno določeno pravno obliko in zaradi narave izobraževalnega procesa in obveznosti, ki jih morajo ponudniki sprejeti za zagotovitev njihove akreditacije (Milieu Ltd 2011, 21).

⁸⁰ »RSF se zagotavljajo skladno s proračunskimi možnostmi vsaj v vrednosti treh odstotkov fiksnega dela TSF« (Ur. l. RS 7/2011, čl. 5).

⁸¹ Pri vrednotenju internacionalizacije se pri uredbi pojmuje spodbujanje dejavnosti, kot so (Ur. l. RS 7/2011, čl. 19): a) skupni študijski programi s tujimi visokošolskimi institucijami, b) priprava in pilotna izvedba študijskih programov oziroma njihovih delov v tujih jezikih, c) usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev za poučevanje v tujih jezikih; dolgoročno sodelovanje tujih gostujočih visokošolskih učiteljev, č) krajše in daljše mednarodne izmenjave visokošolskih učiteljev, raziskovalcev in strokovnjakov pri študijski dejavnosti, d) izpopolnjevanje zaposlenih na visokošolskih zavodih na tujih ustanovah; sobotno leto, e) podporne dejavnosti za povečanje mobilnosti slovenskih in tujih študentov ter f) drugi projekti, ki krepijo internacionalizacijo slovenskega visokošolskega prostora in podobno.

⁸² Za podrobnejšo razlago glej primer iz leta 2008 sodba Evropskega sodišča v primeru Grčije (glej Poglavlje 4.5).

⁸³ Pri tem je pomembno poudariti, da se direktiva navezuje le na ponudnike s sedežem v državi članici EU in ne zajema zunanjih vidikov in pogajanj o trgovini s storitvami v okviru mednarodnih organizacij, kot je na primer Splošni sporazum o trgovini in storitvah (GATS) (Direktiva 2006/123/ES).

Svet Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu je dne 16. 2. 2012 določil Merila za visokošolsko transnacionalno izobraževanje (Ur. l. RS 18/2012). Slednja določajo pogoje, načine in oblike visokošolskega transnacionalnega izobraževanja (v nadaljevanju VTI) ter obvezne sestavine pogodbe za izvajanje VTI za visokošolske zavode, ki želijo pridobiti soglasje k pogodbi. Visokošolsko transnacionalno izobraževanje je definirano po opredelitvi Zakona o visokem šolstvu (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009, čl. 33c), merila NAKVIS-a pa določajo oblike njegovega izvajanja, in sicer (Ur. l. RS 18/2012, čl. 5): a) franšiza in b) druge oblike VTI, ki izpolnjujejo določbe 33.c člena ZViS.

Skladno z Zakonom o visokem šolstvu (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009, čl. 33c) merila NAKVIS-a za transnacionalno izobraževanje (ne glede na obliko) določajo dva temeljna pogoja za tuje izvajalce pri izvajanju transnacionalnega izobraževanja v Sloveniji, in sicer; a) pogodbo z visokošolskim zavodom, ki je akreditiran v Republiki Sloveniji in b) da ima tuj izvajalec javnoveljavne študijske programe in izdaja javne listine v državi, kjer je ustanovljen. Enak, vendar obraten postopek, je predviden za visokošolske zavode, akreditirane v Republiki Sloveniji, ki želijo izvajati visokošolsko transnacionalno izobraževanje v tujini. Pridobiti morajo pogodbo z ustreznim visokošolskim zavodom v tujini in podeljevati slovensko javno listino. Pri obeh pogodbah (za tuje izvajalce v Sloveniji in za slovenske, ki izvajajo študij v tujini) je pred začetkom izvajanja visokošolskega transnacionalnega izobraževanja potrebno pridobiti soglasje Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu.

V pogodbi mora biti določeno sodelovanje med visokošolskimi ustanovami v obliki (Ur. l. RS 18/2012, čl. 5): a) informacije o programih, pridobljenih diplom, sodelujočih institucij in njihove vloge, b) ustrezno usposobljeno osebje in primernih prostorov, c) notranjih mehanizmov zagotavljanja kakovosti, d) ustrezne evidence o sodelovanju in izvajanju ter e) redne zunanje presoje.

Na podlagi opomina Evropske komisije se dne 31. 12. 2012 z Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-I, Ur. l. RS 109/2012) dopolni 33.c člen⁸⁴, ki ureja transnacionalno izobraževanje v Sloveniji, in sicer se dodata dva nova odstavka:

Visokošolsko transnacionalno izobraževanje lahko v Republiki Sloveniji izvaja tudi tuji visokošolski zavod oziroma druga tuja institucija, če pristojni organi države, kjer je

⁸⁴ Člen se dopolni »upoštevajoč opomin Evropske komisije, da obstoječi sistem izvajanja transnacionalnega izobraževanja pomeni omejitev svobode ustanavljanja, se dopolnjuje 33.c člen zakona tako, da omogoča izvajanje transnacionalnega visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, če je le-to ustrezno priznано v matični državi« (Obrazložitev spremembe zakona 2009; Mizks 2012).

sedež nosilca visokošolskega študijskega programa, priznavajo, da za primer transnacionalno izvajane visokošolskega študijskega programa, nosilec tega programa in program sodita v njihov visokošolski sistem (ZViS-I, Ur. l. RS 109/2012, čl. 33c).

Listina o zaključenem visokošolskem transnacionalnem izobraževanju, ki se izvaja v Republiki Sloveniji kot del tujega visokošolskega sistema, se šteje kot tuja listina in je predmet postopka, ki ureja vrednotenje oziroma priznavanje izobraževanja v Republiki Sloveniji (ZViS-I, Ur. l. RS 109/2012).

Ugotavljanje omenjenega stanja oziroma izpolnjevanje pogojev pred začetkom izvajanja transnacionalnega izobraževanja pa je v pristojnosti NAKVIS-a (ZViS-I, Ur. l. RS 109/2012, čl. 33c). Zakon pa tudi odpravi določilo, po katerem agencija daje soglasje k pogodbi za izvajanje tovrstnega izobraževanja.

Na podlagi novega Zakona o visokem šolstvu (ZViS-I, Ur. l. RS 109/2012) Svet NAKVIS-a, dne 10. 4. 2013 sprejme Akt o spremembah in dopolnitvah meril za visokošolsko transnacionalno izobraževanje (Ur. l. RS 38/2013). Bistvene spremembe, ki jih vsebuje akt, se nanašajo na člene, ki omogočajo izvajanje transnacionalnega izobraževanja tudi brez pogodbe. 17. člen meril tako določa:

VTI lahko v Republiki Sloveniji izvaja tudi tuji visokošolski zavod oziroma druga institucija, če pristojni organi države, kjer je sedež nosilca visokošolskega študijskega programa, priznavajo, da za primer transnacionalno izvajane študijskega programa nosilec tega programa in program spadata v njihov visokošolski sistem. Pred začetkom izvajanja VTI po prejšnjem odstavku agencija pri pristojnem organu države, kjer je sedež nosilca študijskega programa, ki želi izvajati VTI v Republiki Sloveniji, preveri, ali nosilec tega programa in program spadata v njihov visokošolski sistem. Tuje visokošolske zavode oziroma druge institucije in študijske programe iz prvega odstavka tega člena agencija uvrsti na seznam in ga javno objavi (Ur. l. RS 38/2013, čl. 17).

20. 6. 2013 je Slovenijo Evropska komisija ponovno opozorila z uradnim opominom⁸⁵, ki se nanaša na pravico do ustanavljanja in svobodo opravljanja storitev:

*Evropska komisija je danes pozvala Slovenijo, naj upošteva predpise EU o pravici do ustanavljanja in svobodi opravljanja storitev (člena 49 in 56 Pogodbe o delovanju Evropske unije ter členi⁸⁶ 10, 13 in 16 direktive⁸⁷ o storitvah na področju izobraževanja). Potem ko je Komisija začela postopke za ugotavljanje kršitev, je bila slovenska zakonodaja spremenjena tako, da visokošolskim ustanovam iz drugih držav članic omogoča ponujanje svojih programov v Sloveniji. Vendar je treba po veljavnem zakonu s sekundarno zakonodajo vzpostaviti **poseben upravni postopek**, da bodo lahko ponudniki EU opravljali dejavnost v Sloveniji. Ta sekundarna zakonodaja kljub **zakonski obveznosti ni bila sprejeta**. V praksi to pomeni, da visokošolske ustanove iz drugih držav članic ne morejo uveljavljati svoje pravice do ustanovitve podružnice ali hčerinske družbe in ne morejo ponujati izobraževanja na podlagi potrditvenih ali franšiznih sporazumov, ker upravni postopek, določen z zakonom, še ni bil uveden. Ker Slovenija ni sprejela meril in pogojev za ta upravni postopek, jo Komisija z obrazloženim mnenjem poziva, naj sprejme ukrepe za popolno uskladitev s predpisi EU (Evropska komisija 2013).*

V Predlogu spremembe Zakona v visokem šolstvu iz oktobra 2013 (Predlog Zakona o visokem šolstvu 2013) so bile podane nove dopolnitve urejanja 33.c člena transnacionalnega izobraževanja⁸⁸, v zadnji različici predloga v letu 2014 pa ostaja člen 33.c nespremenjen (Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu 2014).

⁸⁵ Pravica do ustanavljanja in svobode opravljanja storitev: Komisija poziva Slovenijo, naj upošteva predpise EU.

⁸⁶ Člen 49 pravi, da se omejitve glede pravice do ustanavljanja za državljane ene države članice na ozemlju druge države članice prepovejo in tudi, da pravica do ustanavljanja zajema pravico začeti in opravljati dejavnost kot samozaposlena oseba ter pravico do ustanovitve in vodenja podjetij, zlasti družb ali podjetij iz drugega odstavka člena 54 (Ur. l. EU C326/01, čl. 49). 56. člen določa, da »v okviru določb, navedenih v nadaljevanju, se omejitve svobode opravljanja storitev v Uniji prepovejo za državljane držav članic, ki imajo sedež v eni od držav članic, vendar ne v državi osebe, ki so ji storitve namenjene« (Ur. l. EU C326/01, čl. 56).

⁸⁷ Člen 10 se nanaša na pogoje za dodelitev dovoljenj, člen 13 na postopke za izdajo dovoljenj in člen 16 na svobodo opravljanja storitev (Direktiva 2006/123/ES).

⁸⁸ Med pomembnejšimi so predlogi: a) Visokošolski zavodi, akreditirani v Republiki Sloveniji, lahko v skladu s tem zakonom izvajajo visokošolsko transnacionalno izobraževanje v tujini in podeljujejo slovensko javno listino. b) Študijske programe drugih držav potrdi tuj organ, registriran v Evropskem registru za zagotavljanje kakovosti ali je mednarodno priznan in za katerega agencija ugotovi, da deluje v skladu s standardi in smernicami zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu. V takšnih primerih ima posameznik pravico do dostopa, prijave in obravnave v postopkih vpisa pri nadaljevanju izobraževanja na izobraževalni instituciji v Republiki Sloveniji ne glede na določila zakona, ki ureja vrednotenje in priznavanje izobraževanja (Predlog Zakona o visokem šolstvu 2013).

5.2 PRAVNI OKVIR IZVAJANJA ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA

Po Zakonu o visokem šolstvu (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 9) lahko visokošolski zavod oziroma drugi zavod (članica univerze in študentski dom) v Sloveniji ustanovijo domače in tuje fizične in pravne osebe. Javne visokošolske zavode ustanavlja Republika Slovenija (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 9). »Fakultete in umetniške akademije, ki niso javni visokošolski zavodi, in visoke strokovne šole se lahko ustanovijo kot samostojni visokošolski zavodi« (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 11). V Sloveniji glede na ustanovitelja (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 9) in financiranje (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 73a) ločimo javne visokošolske zavode, ki opravljajo javno službo in pa zasebne, ki so lahko: a) samostojno koncesionirani, ki za izvajanje določenih študijskih programov pridobivajo javna finančna sredstva v obliki koncesij za opravljanje javne službe in b) zasebno samostojni, ki nimajo koncesioniranih študijskih programov.

Zakon predpisuje tudi pravno obliko visokošolske institucije, ki je zavod in organizacijo ter organe visokošolskih zavodov (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 20). Visokošolski zavod lahko začne opravljati dejavnost, ko se vpiše v razvid visokošolskih zavodov⁸⁹, ki ga vodi ministrstvo, pristojno za visoko šolstvo (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 17). Če visokošolski zavod ne upošteva teh slednjih pogojev, ne more v pravnem prometu uporabljati imena visokošolski zavod, saj je njegova uporaba z zakonom zaščitena. Ime univerza, fakulteta, umetniška akademija in visoka strokovna šola namreč smejo v pravnem prometu uporabljati le zavodi, ki so ustanovljeni v skladu z zakonom in izpolnjujejo pogoje za opravljanje visokošolske dejavnosti (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 18).

Programi visokošolskih zavodov postanejo javnoveljavni, ko so akreditirani pri NAKVIS-u (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 23), ki je odgovoren za akreditacijo visokošolskih programov v Sloveniji in vodi javno evidenco akreditiranih programov (Ur. l. RS 40/2014, čl. 3). Akreditacija se periodično izvaja na vsakih sedem let. Visokošolski zavod lahko izvaja tudi študijske programe brez javne veljavnosti, vendar lahko prične z delom, ko v skladu s svojim statutom sprejme študijski program in izpolni pogoje glede tehnične opremljenosti,

⁸⁹ Visokošolski zavod se vpiše v razvid, če (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 17): a) je ustanovljen v skladu s tem zakonom in je vpisan v sodni register, b) ima akreditiran študijski program, c) ima zagotovljene visokošolske učitelje, znanstvene delavce in visokošolske sodelavce, potrebne za izvedbo študijskega programa, in č) ima zagotovljene ustrezne prostore in opremo in izpolnjene pogoje glede tehnične opremljenosti, varstva pri delu in druge predpisane pogoje.

varstva pri delu in druge predpisane pogoje iz Zakona o visokem šolstvu (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 17).

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o šolninah in drugih prispevkih v visokem šolstvu (Ur. l. RS 45/98, čl. 2) določa, da državljani RS za redni dodiplomski študij, ki se izvaja kot javna služba, ne plačujejo šolnin. Pod enakimi pogoji se lahko v Sloveniji izobražujejo tudi državljani članic Evropske unije (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 7) v okviru dodiplomskih študijskih programov z javno veljavnostjo, ki se izvajajo kot javna služba (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 77). V Sloveniji je študij plačljiv za javnoveljavne programe na prvi, drugi in tretji stopnji za državljane držav, ki niso članice Evropske unije. Pravilnik o šolninah in bivanju v študentskih domovih za Slovence brez slovenskega državljanstva in tujce v Republiki Sloveniji v svojem 2. členu določa, da se šolnine plačujejo tako na javnih kot zasebnih visokošolskih zavodih (Ur. l. RS 70/08, čl. 2). Presežek prihodkov nad odhodki pa morajo zavodi uporabiti za opravljanje in razvoj dejavnosti (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 78).

V skladu z 8. členom zakona lahko javni visokošolski zavodi⁹⁰ v tujem jeziku izvajajo: a) študijske programe tujih jezikov, b) dele študijskih programov, če pri njihovem izvajanju sodelujejo gostujoči visokošolski učitelji iz tujine ali je vanje vpisano večje število tujih študentov⁹¹ in c) študijske programe, če se slednji na visokošolskem zavodu izvajajo tudi v slovenskem jeziku (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 8). Kot ugotavlja NAKVIS (2013, 12), botrujeta nizki stopnji internacionalizacije na nekaterih visokošolskih zavodih slednje »zakonsko določilo o učnem jeziku in finančne omejitve univerz za vzporedno izvajanje študija v slovenskem in tujem jeziku« (NAKVIS 2013, 12).

V Sloveniji imamo zakonsko posebej urejene skupne študijske programe. Izvajanje slednjih je bilo omogočeno z Zakonom o visokem šolstvu že leta 2004. Kot je razvidno iz njegovega 33.b člena in tudi iz meril za akreditacijo (Ur. l. RS 40/2014, čl. 18), se ne uporablja kot generičen pojem, kot ga definira Lizbonska konvencija o priznavanju kvalifikacij iz leta 2004. Slednja »skupne diplome« opredeljuje kot generični pojem, ki dopušča različne načine sodelovanja in podeljevanja kvalifikacij med visokošolskimi zavodi (Council of Europe 2004).

⁹⁰ Visokošolski zavodi, ki ne izvajajo javne službe, lahko izvajajo študijske programe ali njihove dele tudi v tujem jeziku, pod pogoji, določenimi s statutom (Ur. l. RS 32/2012, čl. 8).

⁹¹ V zakonu ni določeno, kaj pomeni oziroma koliko predstavlja večje število študentov.

Slovenski zakon dvojnih diplom specifično ne opredeljuje. Visokošolski zavodi lahko preko različnih medinstitucionalnih bilateralnih načinov sodelovanja sklenejo sporazum o »podeljevanju dvojne diplome« in vzajemnem priznavanju izobraževanja⁹². Ti medinstitucionalni dogovori so različni in tudi odvisni glede na zakonski okvir držav sodelujočih visokošolskih zavodov. Odvisno od sporazuma so lahko študenti istočasno vpisani v primerljiva študijska programa obeh sodelujočih zavodov ali pa se najprej vpišejo v študijski program institucije A (v državi A) za dogovorjeno obdobje in nato za namen dokončanja študija na institucijo B (iz države B). V obeh primerih študent po končanem študiju pridobi kvalifikacijo obeh visokošolskih zavodov.

Pri tem je zlasti pomemben Zakon o vrednotenju in priznavanju izobraževanja (ZVPI, Ur. l. RS 87/2011), ki opredeljuje dve temeljni točki, in sicer vrednotenje tuje kvalifikacije za namen opravljanja poklica in priznavanje za namen nadaljnjega izobraževanja. V prvem primeru je organ vrednotenja izobraževanja ENIC-NARIC center (Ur. l. RS 87/2011, čl. 4), ki preko postopka izda mnenje o različnih elementih izobraževanja (Ur. l. RS 87/2011, čl. 2). V drugem primeru so organ priznavanja posamezne izobraževalne institucije, ki v postopku priznavanja v skladu z merili odločijo o posameznikovi pravici pri nadaljevanju izobraževanja na svoji instituciji (Ur. l. RS 87/2011, čl. 10 in čl. 11). Pomembna pa so tudi Merila za prehode med študijskimi programi (Ur. l. RS 95/2010, čl. 9), po katerih se lahko študent vpiše v višji letnik drugega študijskega programa, če mu je v skladu z merili v postopku priznavanja »priznanih vsaj toliko in tiste kreditne točke, ki so pogoj za vpis v višji letnik javnoveljavnega študijskega programa« (Merila za prehode med študijskimi programi, Ur. l. RS 95/2010, čl. 9).

V Sloveniji je po zakonu mogoče ustanoviti tudi »mednarodno zvezo univerz«. Ime univerza se lahko uporablja »ne glede na izpolnjevanje pogojev za ustanovitev univerze in za vpis v razvid visokošolskih zavodov« (Ur. l. RS 32/2012, čl. 10a). Ustanovi se na podlagi pisnega sporazuma/pogodbe med vsaj eno univerzo iz RS, ki ima akreditirane študijske programe (na vsaj treh področjih po ISCED klasifikaciji in raziskovalno dejavnost na vsaj treh področjih po Frascati klasifikaciji), in vsaj eno univerzo iz tujine, ki je akreditirana v državi, kjer ima sedež

⁹² Primeri tovrstnih sporazumov dvojnih diplom v Sloveniji so: Univerza v Novi Gorici in Univerza Ca'Foscari iz Benetk sta sklenili sporazum o podeljevanju dvojnih diplom (UNG 2013) in Program za pridobitev dvojne diplome Univerze v Ljubljani in Univerze v Trstu, ki študentom omogoča, da del študija in študijskih obveznosti opravijo na partnerski univerzi ter s tem pridobijo diplomski listini obeh Univerz (Univerza v Ljubljani 2013).

(ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 10a). Prva in tudi edina mednarodna zveza univerz v Sloveniji je Evro-sredozemska univerza (Emuni), ustanovljena leta 2008⁹³.

V Sloveniji je zakonsko posebej opredeljeno transnacionalno izobraževanje (v nadaljevanju VTI), ki opredeljuje po trenutni zakonodaji različne oblike in načine izvajanja visokošolskega izobraževanja, kjer se »javnoveljavni študijski program v celoti ali njegovi posamezni deli izvajajo v drugi državi, kot je sedež nosilca visokošolskega študijskega programa« (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 33c). Definicija tako ne zajema izobraževanja na daljavo in institucij, ki lahko delujejo neodvisno od katerega koli nacionalnega izobraževalnega sistema. Študij na daljavo kot posebna oblika izobraževanja tudi ni posebej zakonsko opredeljena. »Izvedba študija je v pristojnosti visokošolskega zavoda (6. člen ZViS)« (Širok in Debevec 2013, 46). Pri študiju na daljavo ne gre za obliko e-izobraževanja, ki je dopolnilo, oziroma ki se uporablja kot kombinacija h klasičnemu izobraževanju, temveč je »posebna organizirana oblika študija, pri kateri sta nosilec predmeta ali učne enote (učitelj) in študent povezana prek različnih medijev, od tiskanih pa do elektronskih« (Širok in Debevec 2013, 45).

Merila za visokošolsko transnacionalno izobraževanje v 5. členu kot oblike VTI opredelijo specifično le franšize in v tem členu v drugi alineji opredeljujejo, da so druge oblike VTI tudi vse tiste, ki izpolnjujejo določbe 33.c člena ZViS. Franšize so po merilih opredeljene kot (Ur. l. RS 18/2012, čl. 4):

Oblika izvajanja študijskih programov ali njihovih delov, ki temelji na tesnem in stalnem sodelovanju med ponudnikom VTI in izvajalcem VTI. Ponudnik VTI v skladu s sklenjeno pogodbo za izvajanje VTI podeli pravico uporabe in izvedbe študijskega programa ali dela študijskega programa izvajalcu VTI. Izvajalec VTI pa se obveže, da bo opravljal visokošolsko dejavnost ter izpolnjeval vse obveznosti iz pogodbe.

Slovenski visokošolski zavodi lahko izvajajo izobraževanje v tujini in tam podeljujejo slovenske javne listine na podlagi pogodbe z ustreznim visokošolskim zavodom v tujini (ZViS-I, Ur. l. RS 109/2012, čl. 33c). Merila definirajo, da je pogodba za izvajanje VTI »pravno zavezujoč dokument med ponudnikom VTI in izvajalcem VTI, ki vsebuje sestavine, določene s temi merili in ureja odnose, pravice, dolžnosti, pristojnosti in razmerja med sodelujočimi zavodi v VTI« (Ur. l. RS 18/2012, čl. 4).

⁹³ Ustanovitelji visokošolskega zavoda Evro-sredozemska univerza so: Univerza Haifa, Država Izrael; Univerza v Mariboru, Republika Slovenija; Univerza Sousse, Republika Tunizija in Univerza Urbino, Republika Italija.

Tujim visokošolskim zavodom je omogočeno izvajanje izobraževanja v Sloveniji: a) preko pogodbe z akreditirano slovensko institucijo, ki izvaja javnoveljavne programe (Ur. l. RS 38/2013, čl. 5) ali pa b) brez pogodbe, odvisno od tega, ali NAKVIS ugotovi, ali nosilec tega programa in program spadata v visokošolski sistem države, kjer je tudi sedež nosilca programa (Ur. l. RS 38/2013, čl. 17). Slednje omogoča tujim zavodom samostojno izvajanje študijskih programov v Sloveniji. Listina, ki jo študenti pridobijo ob zaključku študija, pa v obeh primerih šteje kot tuja listina in je s tem tudi predmet postopka, ki ureja vrednotenje oziroma priznavanje izobraževanja v Sloveniji (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 33c). Namreč priznavanja tuje visokošolske izobrazbe ne glede nato, ali je kvalifikacija podeljena s strani visokošolskega zavoda države članice EU ali ne, je v pristojnosti vsake od držav članic EU. So se pa z ratifikacijo Konvencije o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji države poleg drugega zavezale k priznavanju visokošolskih kvalifikacij, če med njimi ni bistvenih razlik (MKPVKE 1999, čl. VI.1).

Podružnice oziroma dislokacije v tujini po trenutni zakonodaji niso opredeljene niti v Zakonu o visokem šolstvu (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012) niti v Merilih za visokošolsko transnacionalno izobraževanje kot oblika transnacionalnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 38/2013). Zakon le določa, da NAKVIS »izvaja akreditacije visokošolskih zavodov ter študijskih programov« (ZViS-UPB7, Ur. l. RS 32/2012, čl. 51f). Z Merili za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (Ur. l. RS 40/2014, čl. 30) pa NAKVIS v 30. členu, kjer določa spremembe lokacije v Sloveniji, opredeli kot eno izmed sprememb »uvedbo nove lokacije za izvajanje celotnega študijskega programa zunaj sedeža visokošolskega zavoda (dislocirana enota)« ter v naslednji alineji dodaja, da »visokošolski zavod lahko vloži vlogo za akreditacijo dislocirane enote po prvem podaljšanju akreditacije zavoda« (Ur. l. RS 40/2014, čl. 30). Omenjeno izpostavlja že nekaj časa trajajočo problematiko v Sloveniji, kdo je odgovoren in pristojen za akreditacijo dislociranih enot v tujini. Trenutno lahko slovenski visokošolski zavodi v tujini delujejo le tako, da v tujini izvajajo del študijskega programa.

6 IZVAJANJE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI

V pričujočem poglavju preko analize sekundarnih podatkov podajamo ugotovitve o razvoju in stanju izvajanja čezmejnega izobraževanja (mobilnost študentov in zaposlenih, programov, zavodov in projektov) v slovenskem visokošolskem prostoru. Podatke smo pridobili iz različnih institucij in statističnih baz, in sicer o dolgoročni mobilnosti študentov pridobimo iz baze SURS in Eurostat baze, o kratkoročni mobilnosti zaposlenih in študentov, ki se izvajajo preko evropskega programa mobilnosti Erasmus, pridobimo iz CMEPIUS baze in iz publikacije Evropske komisije o statističnem pregledu izvajanja programa Erasmus (European Commission 2012). Pri tem opozorimo, da se podatki o Erasmus mobilnosti nanašajo na terciarno izobraževanje in ne le na visokošolsko izobraževanje kot ostali podatki. Evropska komisija in prav tako tudi CMEPIUS podatke zbirata na skupni ravni terciarnega izobraževanja.

Podatke o mobilnosti programov in institucij pridobimo s pregledom baze razvida javnih in zasebnih visokošolskih zavodov in s strani Nacionalne agencije za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (NAKVIS). Vpis akreditiranih visokošolskih zavodov in programov vsebuje razvid visokošolskih zavodov (oktober 2013), ki je javna knjiga v elektronski obliki in dostopna preko spletne strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZS 2014). Pravilnik o razvidu visokošolskih zavodov (Ur. l. RS 46/2005) določa, da se visokošolski zavod vpiše v razvid, ko je končan postopek za ustanovitev in ima akreditiran vsaj en študijski program. Pri vpisu v razvid je potrebno predložiti tudi podatek o vseh krajih, v katerih bo visokošolski zavod opravljal svojo dejavnost (Ur. l. RS 46/2005, čl. 4). NAKVIS je odgovoren za akreditacijo visokošolskih programov v RS in vodi javno evidenco o transnacionalnem izobraževanju oziroma natančneje o pogodbah izvajanja transnacionalnega izobraževanja. Za podatke o čezmejnih programih in izvajalcih smo uradno zaprosili NAKVIS⁹⁴ in jih pridobili 21. oktobra 2013.

Mednarodne projekte smo definirali kot projekte, ki se izvajajo v sodelovanju z vsaj eno tujo institucijo za različne namene. Po pregledu letnih poročil visokošolskih zavodov smo ugotovili, da so podatki o mednarodnih projektih podani preveč raznoliko⁹⁵. Zatorej se

⁹⁴ Kontaktna oseba dr. Alenka Braček-Lalič, višja svetovalka področja I.

⁹⁵ Zlasti je problem predstavljalo različno pojmovanje mednarodnih projektov v poročilih, nekateri zavodi namreč mednje pripisujejo projekte, ki so financirani iz tujine (glede na vir financiranja), nekateri zavodi ločujejo med EU in ne EU-projekte, spet druge v poročilih nimajo podanega števila projektov, temveč samo podatek o realizaciji ciljev s tega področja glede na predhodna leta itd.

osredotočimo na podatke o projektih, in sicer EU-raziskovalnih projektih, v katerih sodelujejo visokošolski zavodi v Sloveniji. Slednje podatke pridobimo iz baze CORDIS in SICRIS, ki zajemajo EU-raziskovalne projekte, financirane in izvajane v okviru FP7 – sedmi okvirni program, FP6 – šesti okvirni program, FP5 – peti okvirni program in tudi o predhodnih projektih, ki segajo vse do leta 1990 (CORDIS 2014).

6.1 MOBILNOST ŠTUDENTOV IN ZAPOSLENIH

6.1.1 Dolgoročna in kratkoročna mobilnost študentov

Dolgoročno mobilnost razumemo, da je študent vpisan in opravlja program na instituciji v tuji državi za celotno študijsko obdobje. V Sloveniji dolgoročna mobilnost z leti nekoliko narašča, tako na univerzah kot tudi na samostojnih visokošolskih zavodih (glej Preglednico 6.1). Leta 2007/2008 je v slovenski visokošolski prostor vpisanih 1.576 tujih študentov, v letu 2011/2012 pa število znaša 2.507 študentov. Mobilnost se od prvega opazovanega študijskega leta do zadnjega poveča za 59,07 %. Opazimo, da imajo samostojni visokošolski zavodi veliko manjše število vpisanih tujih študentov kot univerze. Slednje je pričakovano, saj so v večini zlasti manjše in tudi mlajše institucije od javnih.

Največ tujih študentov v preučevanih obdobjih prihaja iz držav Hrvaške, Makedonije, Bosne in Hercegovine, Srbije in tudi Italije. Najmanj pa iz držav Slovaške, Avstrije, Madžarske in Nemčije. Kakšen je odstotek tujih študentov v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami, pa lahko razberemo s spodnje preglednice (glej Preglednico 6.2), ki prikazuje države gostiteljice in odstotek tujih študentov, ki jih gostijo glede na celotno študentsko populacijo v državi. Tuji študenti so opredeljeni kot ne državljanji države, v kateri študirajo, ter so vpisani na prvo in drugo stopnjo terciarnega izobraževanja (raven 5 in 6, ISCED 97).

Preglednica 6.1: Tuji študenti visokošolskega študija v Sloveniji

	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013
Hrvaška	523	572	624	675	727	696	660	759	962
Makedonija	95	145	166	198	248	339	303	453	543
Bosna in Hercegovina	178	189	182	198	208	237	268	272	362
Druge države	63	83	123	145	211	227	295	315	354
Srbija	86	104	116	119	129	137	129	147	292
Italija	78	88	104	99	110	144	158	190	182
Nerazvrščeno	44	-	13	31	57	88	105	156	57
Ruska federacija	19	24	27	31	43	39	41	57	52
Ukrajina	15	23	20	23	21	26	32	45	41
Bolgarija	1	4	3	7	13	22	31	22	35
Kitajska	3	3	3	6	11	18	31	22	24
Nemčija	3	14	9	10	10	17	17	22	20
Madžarska	11	16	13	11	12	13	14	11	15
Avstrija	10	9	8	16	15	26	19	17	12
Slovaška	10	7	8	7	7	7	13	19	11
Univerze	1.091	1.211	1.320	1.467	1.656	1.897	1.967	2.335	2.463
Samostojni	48	71	99	109	166	139	149	172	499
Vsi SKUPAJ	1.139	1.282	1.419	1.576	1.822	2.036	2.116	2.507	2.962

Vir: SURS.

*V kategoriji 'Nerazvrščeno' so zajeti vsi študenti, ki niso navedli države državljanstva in niso navedeni v Centralnem registru prebivalstva.

Podatki kažejo, da imata največji delež tujih študentov državi Lihtenštajn, Luksemburg in Ciper, vendar, ker so odstopanja zelo velika in ker podatkov ni bilo mogoče preveriti, jih pri interpretaciji zanemarimo. Najbolj zanimivi za tuje študente so visokošolski sistemi iz držav Švica, Združeno kraljestvo, Avstrija, Francija, Danska in Belgija, ki imajo v letu 2011 nad 10 % tujih študentov. Slovenija se po odstotku tujih študentov v vseh opazovanih obdobjih uvršča pod povprečje EU. Tuji študenti v Sloveniji v letu 2008 tako predstavljajo 1,45 % študentske populacije, v letu 2012 pa je delež tujih študentov 3,17 %, kar predstavlja povečanje za 1,72 %. Število tujih študentov sicer iz leta v leto narašča, največji preskok je tako zaslediti iz leta 2011 v leto 2012, kje zaznamo porast iz 2,12 % na 3,17 %. Upoštevajoč podatke in merilo iz Nacionalnega programa 2011–2020, da bo do leta 2020 delež študentov iz tujine za celotno obdobje študija na slovenskih visokošolskih institucijah vsaj 10-odstoten (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011), je mogoče sklepati, da slovenski visokošolski prostor za tuje študente (še) ni dovolj privlačen.

Preglednica 6.2: Tuji študenti kot odstotek študentske populacije v državi gostiteljici (%)

	Država/leto	2008	2009	2010	2011	2012
1	LI	87,75	74,4	:	88,41	:
2	LU	:	:	:	52,98	:
3	CY	30,18	34,74	34,55	31,22	26,88
4	CH	20,31	21,16	21,68	22,87	23,81
5	UK	19,86	20,66	21,56	22,47	22,79
6	AT	18,75	19,38	19,59	19,5	20,37
7	IE	7,17	7,08	15,1	11,87	:
8	FR	11,25	11,47	11,58	11,87	11,82
9	DK	8,29	9,62	10,88	11,47	11,74
10	BE	10,58	10,92	11,05	11,15	11,7
11	SE	8,49	9,35	9,86	10,8	:
12	DE	10,94	10,53	10,33	9,87	9,78
13	CZ	7,11	7,35	8	8,53	8,96
14	NL	6,77	7,18	7,55	7,36	7,87
15	NO	7,57	7,98	7	7,24	7,74
16	IS	4,9	5,5	5,98	6,57	:
17	ES	3,65	4,72	5,25	5,51	4,98
18	PT	4,93	4,8	5,01	5,51	7,34
19	FI	3,65	4,25	4,64	5,09	5,71
20	GR	4,1	:	4,18	4,97	:
21	HU	3,74	4,25	4,67	4,94	5,3
22	MT	4,58	4,34	:	4,11	:
23	SK	2,35	2,79	3,6	4,03	4,29
24	JP	3,21	3,4	3,69	3,9	:
25	EE	3,55	3,72	3,71	3,89	:
26	IT	3	3,27	3,53	3,73	:
27	BG	3,53	3,54	3,57	3,68	3,96
28	MK	2,04	2,19	2	2,61	2,17
29	RO	1,31	1,39	1,74	2,23	2,87
30	SI	1,45	1,72	1,9	2,12	3,17
31	LV	:	1,27	1,56	1,91	2,8
32	LT	1,47	1,39	1,54	1,67	1,93
33	PO	0,69	0,79	0,85	1,1	1,29
34	TR	0,8	0,75	0,73	0,82	:
35	HR	0,69	0,75	0,79	0,58	0,66
36	EU (27 držav)	7,61	7,98	8,49	8,83	:

Vir: Eurostat.

- Podatki zajemajo prvo in drugo stopnjo terciarnega izobraževanja (ravni 5 in 6), ISCED 97. Pojavljajo se večja odstopanja pri državah Lihtenštajn, Luksemburg in Ciper, vendar podatkov ni bilo mogoče preveriti. Pri interpretaciji podatkov omenjene države zanemarimo.

: Podatek ni na voljo.

Naslednja preglednica prikazuje podatke o državljanih, ki študirajo v tujini kot odstotek študentske populacije v državi izvora (glej Preglednico 6.3). Največ študirajočih državljanov v tujini imajo države Islandija, Slovaška, Irska, Malta, Bolgarija in Litva. Slovenija je po odstotku državljanov, ki študirajo v tujini, nekoliko pod EU-povprečjem.

Preglednica 6.3: Državljeni, ki študirajo v tujini kot odstotek študentske populacije v državi izvora (%)

	Država/leto	2008	2009	2010	2011	2012
1	LU	:	:	:	139,15	:
2	CY	98,08	83,80	79,76	80,17	80,25
3	LI	25,77	28,40	28,98	23,11	:
4	IS	19,61	21,23	18,47	17,52	:
5	SK	11,73	12,49	13,75	15,28	15,83
6	IE	19,56	15,85	12,71	12,87	:
7	MT	11,69	12,20	:	12,07	:
8	BG	7,79	7,91	8,07	8,54	8,71
9	LT	3,62	4,06	5,11	6,59	8,56
10	HR	6,24	6,79	6,45	6,25	5,59
11	MK	8,44	7,67	7,42	6,07	5,45
12	EE	4,82	5,21	5,63	6,03	:
13	LV	2,88	3,27	4,60	5,96	7,22
14	NO	4,91	5,17	5,41	5,74	:
15	GR	5,07	:	5,25	5,30	:
16	PT	3,88	4,37	4,64	4,83	4,81
17	RO	2,01	2,28	3,00	3,73	4,47
18	AT	3,50	3,64	3,54	3,69	3,85
19	DE	3,12	3,27	3,54	3,55	:
20	CH	3,57	3,62	3,64	3,55	3,21
21	SE	2,54	2,69	2,66	2,79	:
22	CZ	2,41	2,58	2,75	2,73	2,90
23	FI	2,52	2,68	2,71	2,72	2,78
24	BE	2,57	2,41	2,30	2,59	2,54
25	IT	1,81	2,04	2,35	2,52	:
26	HU	1,79	2,04	2,29	2,39	2,46
27	SI	1,99	2,14	2,15	2,36	2,22
28	FR	2,08	2,18	2,26	2,30	2,30
29	NL	2,10	2,34	2,41	2,11	2,31
30	DK	1,87	1,92	1,93	2,03	1,76
31	PO	1,84	1,98	2,05	2,02	2,07
32	TR	1,51	1,50	1,38	1,37	:
33	ES	1,20	1,23	1,26	1,34	1,46
34	UK	0,44	0,47	0,56	0,60	0,66
35	JP	0,27	0,26	0,25	0,24	:
36	EU (27 držav)	2,54	2,58	2,83	2,99	:

Vir: Eurostat.

- Podatki zajemajo prvo in drugo stopnjo terciarnega izobraževanja (ravni 5 in 6), ISCED97.

- Pojavljajo se večja odstopanja pri državah Lihtenštajn, Luksemburg in Ciper, vendar podatkov ni bilo mogoče preveriti. Pri interpretaciji podatkov omenjene države zanemarimo.

: Podatek ni na voljo.

V tujini v letu 2008 študira 1,99 % državljanov glede na celotno študentsko populacijo. V letu 2012 je ta odstotek 2,22 %, kar predstavlja povečanje za 0,23 %. Število študirajočih v tujini od leta 2008 do leta 2010 narašča, od leta 2001 do 2011 pa je zaznati manjši upad iz 2,36 % na 2,22 %. V letu 2012 je tako prvič v opazovanih obdobjih dohodna mobilnost večja kot odhodna. Upoštevajoč odhod slovenskih državljanov na študij v tujino in delež tujih državljanov, študirajočih v Sloveniji, opazimo, da je mobilnost približno uravnotežena. Sicer je od leta 2008 do leta 2011 zaznati nekoliko večji odtok kot dotok študentov, kar pa se v letu 2012 preusmeri. V letu 2012 imamo tako nekoliko večji pritek (3,17 %) tujih študentov kot odtok (2,22 %).

Veliko neravnovesje v mobilnosti je zlasti zaznati pri državah, kot so Združeno kraljestvo, Švica, Avstrija, Nemčija. Slednje prejmejo veliko več tujih državljanov za namen izobraževanja v njihovih izobraževalnih sistemih, hkrati pa le mali delež njihovih državljanov odhaja na študij v druge države. Na drugi strani imamo države, kot so Slovaška, Irska, Malta, Islandija in Hrvaška, kjer močno prevladuje odhod državljanov na študij v tuje izobraževalne sisteme, hkrati pa imajo zelo malo vpisa tujih državljanov v lastne visokošolske organizacije.

Pri kratkoročni mobilnosti gre za izmenjavo, ki preko evropskega programa Erasmus povprečno traja šest mesecev. Po izmenjavi se študent vrne na matično ustanovo in dokonča študijski program. Pri tem opozorimo, da se podatki o Erasmus mobilnosti nanašajo na terciarno izobraževanje. Evropska komisija in prav tako tudi CMEPIUS podatke zbirata na skupni ravni terciarnega izobraževanja. V Sloveniji se odhodna kot dohodna kratkoročna mobilnost v opazovanih obdobjih povečujeta (glej Preglednico 6.4).

V študijskem letu 2007/2008 je bilo na izmenjavi za študij skupno 825 študentov, leta 2011/2012 pa 1.516. Nekoliko več je v začetnem opazovanem letu 2007/2008 zaslediti odhodne mobilnosti, ki znaša 1.018 študentov, v letu 2011/2012 pa je odhodne nekoliko manj kot dohodne in znaša 1.411 študentov. V letu 2011/2012 znaša glede na vse vpisane študente terciarnega izobraževanja odstotek odhodne mobilnosti 1,36. Kljub naraščanju števila odhodne mobilnosti še močno odstopa od merila, zabeleženega v Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, da bo do leta 2020 20 % slovenskih diplomantov kratkoročno mobilnih (ReNPVŠ, Ur. l. RS, št. 41/2011). Glede na število diplomirancev v letu 2011/2012 znaša odstotek dohodne mobilnosti 7,36 % in odhodne mobilnosti 6,85 %.

Preglednica 6.4: Erasmus mobilnosti za študij (SMS) v Sloveniji, za obdobje 2007/2008–2011/2012

			Odhodna in dohodna mobilnost študentov kot odstotek študentske populacije terciarnega izobraževanja v Sloveniji			Odhodna in dohodna mobilnost študentov kot odstotek populacije diplomantov terciarnega izobraževanja v Sloveniji		
	Dohodna mobilnost za študij	Odhodna mobilnost za študij	Študentje terciarnega izobraževanja	% Dohodna mobilnost za študij	% Odhodna mobilnost za študij	Diplomanti terciarnega izobraževanja*	% Dohodna mobilnost za študij	% Odhodna mobilnost za študij
2011/2012	1.516	1.411	104.003	1,46	1,36	20.596	7,36	6,85
2010/2011	1.287	1.199	107.134	1,20	1,12	20.461	6,29	5,86
2009/2010	1.138	1.118	114.873	0,99	0,97	19.694	5,78	5,68
2008/2009	991	1.132	114.391	0,87	0,99	18.103	5,47	6,25
2007/2008	825	1.018	115.445	0,71	0,88	17.221	4,79	5,91
Skupaj	4.766	5.878	555.846	0,86	1,06	96.075	5,99	6,11

Vir: CMEPIUS; SURS.

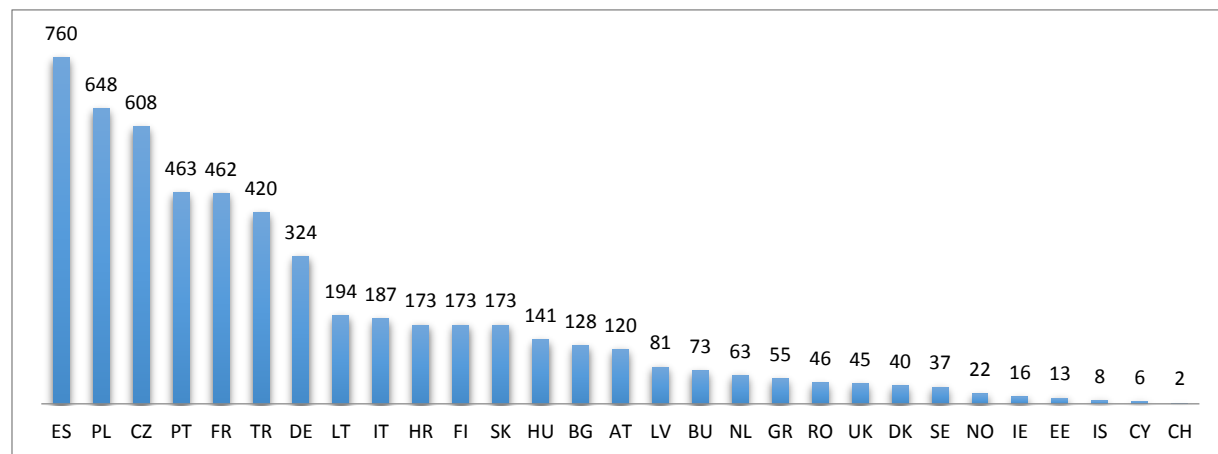
Lasten preračun.

* Odhodna in dohodna mobilnost študentov kot odstotek študentske populacije terciarnega izobraževanja v Sloveniji.

* Podatki se nanašajo na končno leto, npr. 2008/2009 se nanaša na leto 2009.

Iz katerih držav prihajajo v Slovenijo na izmenjavo tuji študenti, kaže Slika 7.1. Največ študentov prihaja iz Španije (760), Poljske (648), Češke (608), Portugalske (463) in Francije (462). Veliko manj zanimiv za izmenjavo pa je visokošolski prostor zlasti za študente iz držav Švice (2), Cipra (6), Estonije (13) in Irske (16).

Slika 6.1: Število v Slovenijo prihajajočih Erasmus študentov po državi izvora, za obdobje 2008/2009–2011/2012

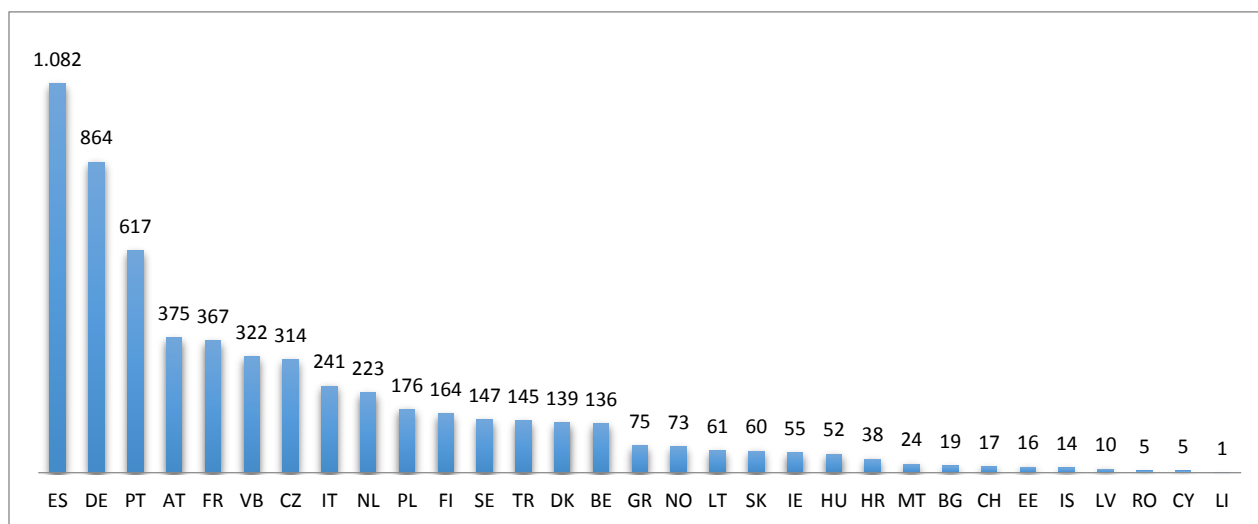


Vir: CMEPIUS.

*Zajete so vse Erasmus mobilnosti in ne zgolj SMS.

Tudi število slovenskih študentov, ki se udeležuje izmenjave preko programa Erasmus, v opazovanem obdobju narašča. Največ jih odhaja v Španijo (1.082), Nemčijo (864), Portugalsko (617), Avstrijo (375) in Francijo (367). Države, ki so večinoma nezanimive za izmenjavo, so Lihtenštajn (1), Ciper (5), Romunija (5), Litva (10) in Islandija (10) (glej Sliko 7.2).

Slika 6.2: Število iz Slovenije odhajajočih Erasmus študentov po državah gostiteljicah, za obdobje 2008/2009–2011/2012



Vir: CMEPIUS.

*Zajete so vse Erasmus mobilnosti in ne zgolj SMS.

Kolikšno je število dohodne izmenjave v Slovenijo v primerjavi z drugimi sodelujočimi državami, lahko razberemo s spodnje preglednice (glej Preglednico 6.5). Slednja prikazuje število prihajajočih Erasmus študentov za namen študija (mobilnost za študij) za obdobje od 2007/2008 do 2011/2012. Pri vseh državah mobilnost iz leta v leto narašča. Največje prejemnice izmenjav študentov v vseh opazovanih obdobjih so Španija, Francija, Nemčija, Združeno kraljestvo in Italija. Najmanj prihajajočih na izmenjave pa je zaznati v državah, kot so Hrvaška, Lihtenštajn, Luksemburg, Ciper in Islandija. Slovenija se po dohodni mobilnosti uvršča po številu izmenjav na dvaindvajseto mesto, v primerjavi s povprečjem letne mobilnosti za posamezna obdobja (Erasmus 33) pa ugotovimo, da je močno pod povprečjem.

Preglednica 6.5: Število dohodne Erasmus mobilnosti za študij (SMS) za obdobje 2007/2008 – 2011/2012

	država	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
1	ES	27.831	28.175	29.328	30.580	31.493
2	FR	20.503	20.955	22.033	23.173	24.269
3	DE	17.801	17.722	17.927	19.119	21.217
4	UK	15.975	16.065	16.832	17.504	18.024
5	IT	14.982	15.530	15.884	16.737	17.461
6	SE	7.751	8.206	8.788	9.194	9.448
7	NL	7.002	6.894	7.239	7.620	8.222
8	PL	4.135	4.039	5.534	6.932	8.178
9	PT	5.267	5.732	6.616	7.582	8.087
10	BE	5.254	5.283	5.535	5.958	6.301
11	FI	6.064	6.115	6.089	6.302	6.300
12	DK	4.966	5.273	5.728	6.175	5.964
13	CZ	3.408	3.764	4.137	4.596	5.043
14	AT	3.983	4.039	4.206	4.472	4.827
15	TR	1.799	2.360	2.899	3.784	4.557
16	IE	3.877	4.061	3.958	4.103	4.275
17	NO	2.648	3.041	3.409	3.777	3.843
18	HU	1.980	2.205	2.474	2.839	3.244
19	CH	0	0	0	10	2.596
20	GR	1.811	1.946	2.059	1.981	1.817
21	LT	989	1.117	1.196	1.328	1.603
22	SI	825	991	1.138	1.287	1.516
23	RO	934	990	1.079	1.245	1.382
24	SK	693	787	904	999	1.103
25	EE	546	591	658	728	930
26	LV	354	401	418	536	727
27	BG	367	393	401	497	552
28	CY	228	234	297	399	463
29	IS	274	353	411	451	456
30	MT	367	355	448	453	428
31	HR	0	0	0	0	289
32	LU	45	53	57	87	86
33	LI	36	34	32	36	43
	Erasmus (33), \bar{x}	4.930	5.082	5.385	5.772	6.204

Vir: European Commission (2014).

Preglednica 6.6 prikazuje odhodno mobilnost med sodelujočimi državami v programu Erasmus. Največ študentov odhaja na izmenjavo iz države Španije, Francije, Nemčije, Italije in Poljske. Najmanjše število odhajajočih študentov na izmenjavo imajo države Malta, Lihtenštajn, Ciper, Islandija in Luksemburg. Slovenija se po odhodni mobilnosti uvršča na šestindvajseto mesto in je prav tako tudi glede na odhodno mobilnost pod Erasmus povprečjem (33).

Preglednica 6.6: Število odhodne Erasmus mobilnosti za študij (SMS) za obdobje 2007/2008–2011/2012

	država	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
1	GR	2.308	2.737	2.790	2.899	29.88
2	ES	23.107	24.399	27.448	31.427	34.103
3	FR	22.556	23.560	24.426	25.789	25.924
4	DE	23.553	23.407	24.029	25.178	25.593
5	IT	17.562	17.754	19.118	19.773	20.404
6	PL	11.879	11.784	11.613	11.572	12.106
7	TR	6.274	6.920	8.016	8.993	10.268
8	UK	7.523	7.429	8.053	8.577	9.094
9	NL	4.699	4.902	5.358	5.946	6.449
10	CZ	5.335	5.440	5.338	5.589	6.059
11	BE	4.781	5.041	5.269	5.653	5.807
12	PT	4.471	4.834	4.677	5.031	5.269
13	AT	4.133	4.053	4.234	4.241	4.549
14	FI	3.265	3.436	3.529	3.927	4.088
15	RO	2.953	3.064	3.129	3.503	3.380
16	SE	2.348	2.413	2.728	2.846	3.204
17	CH	0	0	0	0	2.714
18	LT	2.392	2.425	2.277	2.580	2.637
19	HU	3.292	3.518	3.421	3.347	2.472
20	DK	1.674	1.648	1.794	1.913	2.300
21	SK	1.452	1.703	1.798	2.052	2.169
22	IE	1.524	1.421	1.600	1.858	1.963
23	NO	1.103	1.317	1.262	1.450	1.542
24	BG	1.078	1.283	1.451	1.549	1.533
25	LV	968	1.104	1.269	1.384	1.446
26	SI	1.018	1.132	1.118	1.199	1.411
27	EE	595	551	725	787	770
28	HR	0	0	235	462	682
29	LU	367	426	445	439	447
30	IS	219	186	215	247	232
31	CY	148	144	199	249	214
32	MT	107	142	122	0	94
33	LI	30	20	19	35	33
	Erasmus (33), \bar{x}	4.931	5.097	5.385	5.773	6.029

Vir: European Commission (2014).

Erasmus mobilnost v Sloveniji je uravnovežena, vsako leto prihaja in odhaja na izmenjavo približno enako število študentov. Najbolj neuravnoveženo mobilnost imajo države Velika Britanija, Nemčija, Italija, Turčija itd. Prevladujoče države, kjer prevladuje odhodna mobilnost pred dohodno mobilnostjo študentov, so Nemčija, Litva, Slovaška, Latvija, Turčija, Romunija, Italija. Države, v kateri prevladuje dohodna mobilnost pred odhodno, pa so Velika Britanija, Norveška, Španija, Portugalska, Nizozemska in Irska.

6.1.2 Mobilnost zaposlenih

Izmenjava zaposlenih preko programa Erasmus v povprečju traja šest mesecev in se na evropski ravni izvaja veliko v manjši meri kot mobilnost študentov. Slednje je zaznati tudi v slovenskem prostoru tako pri mobilnosti učnega kot strokovnega osebja (glej Preglednico 6.7), kjer zasledimo le nekaj sto mobilnosti v posameznih proučevanih letih.

Preglednica 6.7: Število učnega in strokovnega osebja, ki prihaja v Slovenijo in, ki odhaja iz Slovenije preko programa Erasmus.

	Učno osebje		Strokovnega osebja		Skupaj zaposleni	
	Dohodna mobilnost	Odhodna mobilnost	Dohodna mobilnost	Odhodna mobilnost	Dohodna mobilnost	Odhodna mobilnost
2011/2012	368	302	156	187	524	489
2010/2011	384	306	131	176	515	482
2009/2010	316	277	92	79	408	356
2008/2009	288	235	83	123	371	358
2007/2008	261	204	33	70	294	274
Skupaj	1.617	1.324	495	635	2.112	1.959

Vir: CMEPIUS.

Opazimo, da mobilnost sicer narašča, vendar še vedno ostaja v majhnem obsegu. V vseh opazovanih obdobjih je skupaj odšlo na izmenjavo 1.324 učnega osebja in 635 strokovnega osebja. Mobilnost, kot vidimo, je tudi tukaj zelo uravnotežena, v Slovenijo na izmenjavo prihaja približno enak obseg zaposlenih, kot iz nje odhaja. Če pregledamo število dohodne in odhodne mobilnosti glede na zaposlene na visokošolskih zavodih in višjih strokovnih šolah (glej Preglednico 6.8), ugotovimo, da v letu 2011/2012 znaša odstotek dohodne 4,86 in odhodne 4,54.

Preglednica 6.8: Odhodna in dohodna mobilnost kot odstotek zaposlenih v terciarnem sektorju v Sloveniji

	Dohodna mobilnost zaposlenih	Odhodna mobilnost zaposlenih	Zaposleni v terciarnem sektorju*	% Dohodna mobilnost zaposlenih	% Odhodna mobilnost zaposlenih
2011/2012	524	489	10.781	4,86	4,54
2010/2011	515	482	10.504	4,90	4,59
2009/2010	408	356	10.309	3,96	3,45
2008/2009	371	358	9.395	3,95	3,81
2007/2008	294	274	9.328	3,15	2,94
Skupaj	2.112	1.959	50.317	4,20	3,89

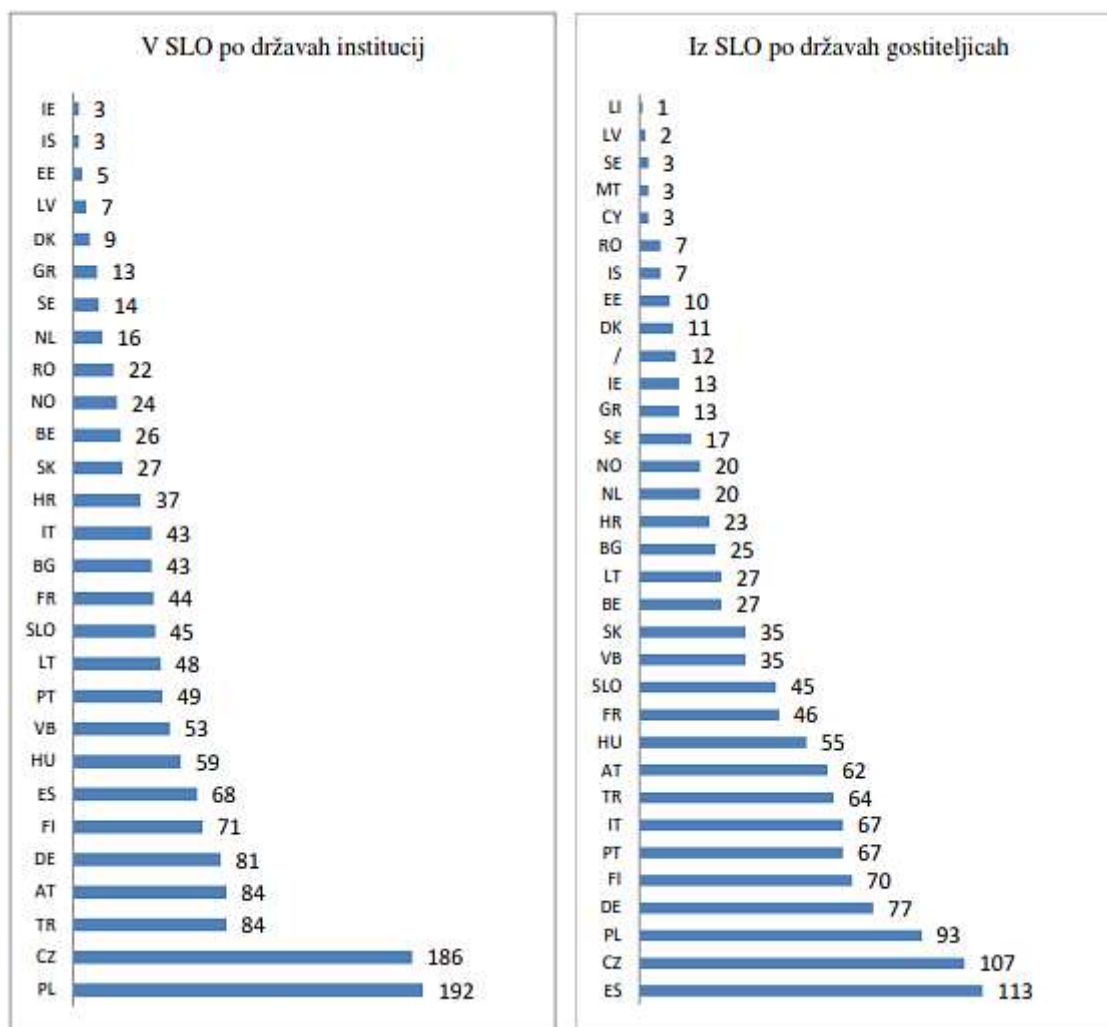
Vir: CMEPIUS; SURS.

Lasten preračun.

*Zaposleni v Sloveniji na visokošolskih zavodih in višjih strokovnih šolah.

Slika 7.3 prikazuje, katere države so najbolj zanimive za slovensko učno osebje. Največ jih odhaja na mobilnost v Španijo, Češko, Poljsko, Nemčijo in Finsko. Najmanj pa odhajajo na izmenjavo v države, kot so Lihtenštajn, Latvija, Švedska, Malta in Ciper. V Slovenijo največ prihaja učno osebje iz Poljske, Češke, Turčije, Avstrije in Nemčije. Najmanj je prisotne izmenjave iz Irske, Islandije, Estonije, Latvije in Danske. Podobni podatki se kažejo tudi pri mobilnosti strokovnega osebja.

Slika 6.3: Število Erasmus mobilnosti učnega osebja, za obdobje 2008/2009–2011/2012



Vir: CMEPIUS.

Kakšna je mobilnost zaposlenega osebja v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami, prikazuje spodnja preglednica 6.9. Slednja prikazuje število dohodne Erasmus mobilnosti za obdobje od 2007/2008 do 2011/2012. Največ dohodne mobilnosti zaposlenih v vseh opazovanih obdobjih imajo države Španija, Nemčija, Italija, Francija in Anglija, najmanj pa Malta, Ciper, Islandija, Luksemburg in Lihtenštajn. Slovenija se po številu dohodne mobilnosti zaposlenih uvršča v zadnjo tretjino med primerjanimi Erasmus državami in je tudi

v vseh opazovanih obdobjih pod povprečjem, ki je izračunan na podlagi 33 sodelujočih držav v Erasmus programu.

Preglednica 6.9: Število dohodne Erasmus mobilnosti zaposlenih po državah za obdobje 2007/2008 do 2011/2012

	Država	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
1	ES	2.990	3.445	3.613	4.304	4.554
2	DE	3.482	3.781	3.775	4.195	4.491
3	IT	2.883	3.223	3.368	3.703	3.876
4	FR	2.824	3.078	3.232	3.496	3.529
5	UK	2.053	2.328	2.359	2.630	2.701
6	PL	1.753	1.904	2.113	2.376	2.606
7	PT	1.371	1.631	1.659	2.050	2.389
8	CZ	1.268	1.526	1.518	1.773	1.962
9	TR	932	1.184	1.321	1.649	1.949
10	FI	1.537	1.721	1.671	1.750	1.816
11	HU	903	957	1.065	1.228	1.500
12	SK	718	1.011	915	1.157	1.295
13	AT	1.017	1.069	1.100	1.212	1.291
14	NL	878	1.142	1.022	1.181	1.238
15	LT	782	859	904	1.067	1.214
16	RO	937	1.060	1.026	1.137	1.209
17	BE	829	832	946	1.035	1.009
18	SE	706	931	858	906	977
19	GR	796	766	815	909	854
20	DK	548	624	659	826	720
21	LV	421	435	483	544	655
22	BG	408	469	514	573	637
23	NO	467	561	670	660	632
24	IE	313	398	399	426	623
25	SI	294	371	408	515	524
26	EE	344	404	473	490	515
27	CH	0	0	0	12	433
28	HR	/	/	/	/	268
29	MT	136	180	221	191	239
30	CY	126	153	158	189	230
31	IS	100	118	268	229	201
32	LU	6	6	17	14	19
33	LI	9	5	7	30	7
	Erasmus (33), \bar{x}	965	1.096	1.138	1.287	1.399

Vir: European Commission (2014).

Največ odhodne mobilnosti zaposlenih je zaslediti (glej Preglednico 6.10) na Poljskem, v Španiji, Nemčiji, Franciji in Turčiji. Države z najmanj odhodne mobilnosti so Islandija, Portugalska, Malta, Lihtenštajn in Luksemburg. Slovenija je prav tako tudi po številu odhodne mobilnosti pod Erasmus povprečjem. Glede na podatke odhodne in dohodne mobilnosti opazimo, da je najbolj neenakomerna na Poljskem, v Romuniji in na Češkem. Te države imajo več odhodne kot dohodne izmenjave. Več dohodne kot odhodne mobilnosti pa imajo Italija, Nemčija in Združeno kraljestvo. Največjo in tudi uravnoteženo mobilnost ima v

opazovanem obdobju Španija. Državi, ki imata poleg Španije tudi uravnoteženo mobilnost, sta še Slovenija in Belgija.

Preglednica 6.10: Število odhodne Erasmus mobilnosti zaposlenih po državah za obdobje 2007/2008 do 2011/2012

	Država	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
1	PL	3.114	4.340	4.443	5.210	6.312
2	ES	3.004	3.695	3.797	4.506	4.654
3	DE	2.986	3.134	3.385	3.674	3.937
4	FR	2.676	2.840	3.011	2.930	2.705
5	TR	1.905	1.595	1.740	2.159	2.639
6	CZ	1.942	2.580	2.213	2.655	2.613
7	UK	1.583	1.772	1.804	2.107	2.231
8	IT	1.588	1.920	2.042	2.076	2.142
9	RO	1.137	1.261	1.643	1.757	1.980
10	FI	1.555	1.718	1.676	1.893	1.875
11	HU	893	1.147	1.168	1.457	1.455
12	LT	988	1.090	1.148	1.271	1.327
13	LV	838	697	778	1.037	1.274
14	AT	872	878	941	1.022	1.177
15	BE	960	1.072	1.049	1.126	1.172
16	BG	601	639	763	921	1.016
17	NL	697	842	823	980	988
18	SK	595	687	787	887	976
19	GR	535	563	566	774	896
20	SE	615	684	671	632	704
21	NO	478	470	559	616	649
22	DK	412	365	380	469	494
23	SI	274	358	356	482	489
24	EE	464	474	453	431	487
25	CH	0	0	0	0	384
26	IE	211	217	227	224	272
27	HR	0	0	50	126	199
28	CY	84	121	102	96	97
29	IS	78	100	94	91	96
30	PT	827	887	927	995	93
31	MT	49	76	67	/	57
32	LI	8	13	9	13	17
33	LU	3	3	2	4	5
	Erasmus (33), \bar{x}	969	1.098	1.142	1.292	1.376

Vir: European Commission (2014).

6.2 MOBILNOST PROGRAMOV IN ZAVODOV

Po podatkih NAKVIS-a (podatki posredovani dne 21. 10. 2013) je v slovenskem visokem šolstvu akreditiranih 45 skupnih študijskih programov. V naši raziskavi definiramo kot skupne le tiste programe, ki se izvajajo v sodelovanju s tujimi institucijami (v nadaljevanju skupni program). Kot je razvidno iz spodnje preglednice 6.11, je skupnih 17 programov.

Univerza na Primorskem izvaja en skupni program, Univerza v Novi Gorici dva in Univerza v Ljubljani 14 skupnih študijskih programov s tujimi institucijami. Samostojni visokošolski zavodi in tudi Univerza v Mariboru nimajo oziroma ne izvajajo skupnih programov. Če pogledamo leto nastanka programov, opazimo, da njihovo število z leti ne narašča, temveč upada. V letu 2007 nastane 5 programov, v letu 2008 dva, v letu 2009 nastane 5 programov, v letu 2010 štirje, v letu 2012 eden in nobeden v letu 2013. Slovenski visokošolski zavodi se za namen skupnih študijskih programov največ povezujejo z institucijami iz držav Italije, Nemčije, Avstrije in Španije.

Preglednica 6.11: Skupni študijski programi (v partnerstvu s tujo institucijo) v Sloveniji, leto 2013

	ZAVOD		Naziv programa	1	2	Opombe
1	UP	FAM NIT		2	2007	V sodelovanju z Univerzo v Trstu (Italija).
2	UL	FDV	Človekove pravice in demokratizacija	2	2009	UL FDV, Ca Foscari University of Venice (Italija), University of Padua (Italija), University of Graz (Avstrija), University of Hamburg (Nemčija), Catholic University of Leuven (Belgija), Maastricht University (Nizozemska), University of Deusto (Španija), Ruhr-University (Nemčija) University of Sevilla (Španija)
3		FDV	Primerjalni lokalni razvoj	2	2010	UL FDV, University of Trento (Italija), University of Regensburg (Nemčija), Corvinus University of Budapest (Madžarska)
4		FU	Management v upravi	2	2007	V sodelovanju z: Fakulteta za organizacijske vede, Beograd (Srbija)
5		FU	Finance in računovodstvo v EU	2	2008	V sodelovanju z: University of Economics of Prague (Češka), Rotterdam University (Nizozemska) in Matej Bel University (Slovaška)
6		FU	Javna uprava in upravljanje sprememb	2	2012	UL FU, Radboud University Nijmegen (Nizozemska), Corvinus University Budapest (Madžarska)
7		FF	Zgodovina jugovzhodne Evrope	2	2007	Program Zgodovina jugovzhodne Evrope se izvaja skupaj z Univerzama v Gradcu (Avstrija) in Cluju (Romunija).
8		FF	Kulturna raznolikost in transnacionalni procesi	2	2008	V sodelovanju z: Universitate Wien (Avstrija), Universitat Avtonoma de Barcelona (Španija), National University of Ireland – Maynooth (Irski), Stockholms Universitet in Universite Lumiere Lyon II (Francija).

- Preglednica se nadaljuje na naslednji strani.

	ZAVOD	Naziv programa	2	2	Opombe	
9		FF	Prevajanje (slovenščina-angleščina-francoščina)*	2	2010	UL FF, L'Institut national des langues et civilisations orientales, Pariz, (Francija); L'Institut superior d'Interpretation et de Traduction, Pariz, (Francija)
10		FF	Prevajanje (slovenščina-angleščina-nemščina)*	2	2010	UL FF, University of Graz, Department of Translation Studies, Gradec, (Avstrija)
11		FF	Tolmačenje*	2	2010	UL FF, University of Graz, Department of Translation Studies, Gradec, (Avstrija)
12		BF	Sadjarstvo	2	2009	UL BF, Free University of Bolzano, Faculty of Science and Technology (Italija); Faculty of Horticulture, Mendel University in Brno (Češka)
13		FSD	Socialno delo	3	2009	UL FSD, Fachhochschule St. Pölten, Gmbh (Avstrija), University of Jyväskylä (Finska), Alice Salomon Fachhochschule für Sozialarbeiten und Sozialpädagogik, Berlin (Nemčija), Anglia Ruskin University, Faculty of Health and Social Care, Cambridge (Velika Britanija), Die Universität Siegen (Nemčija)
14		EF	Turistični management*	2	2007	Skupni program UL EF, Univerza v Gironi: Faculty of Tourism and Communication (Španija) + Univerza na Južnem Danskem: Faculty of Arts (Danska)
15		EF	Javni sektor in ekonomika okolja	2	2009	UF EF in University of Sarajevo (BiH)
16	UN G	FH	Migracije in medkulturni odnosi	2	2007	V sodelovanju z Univerzo iz Oldenburga (Nemčija), Univerzo iz Stavangerja (Norveška) in Univerzo iz Lizbone (Portugalska).
17		FPS	Ekonomika in tehnike konservatorstva arhitekturne in krajinske dediščine	3	2009	V sodelovanju z Univerzo iz Neaplja (Italija), Univerzo iz Benetk (Italija), Univerzo iz Vidma (Italija) in Univerzo iz Hamburga (Nemčija).

Vir: NAKVIS.

1 – Stopnja študijskega programa

2 – Leto dokončnega sklepa_senat

*V razvidu visokošolski zavodov ni razvidno, ali gre pri teh programih za skupne programe ali kakršne koli druge oblike programov, ki bi se izvajali s tujimi institucijami in ali v drugih državah.

Za identifikacijo ostalih oblik mobilnosti programov in zavodov smo analizirali razvid javnih in zasebnih visokošolskih zavodov. Pri vpisu v razvid je kot že omenjeno potrebno predložiti tudi podatek o vseh krajih, v katerih bo visokošolski zavod izvajal programe oziroma kjer bo zavod opravljal svojo dejavnost. Pri analizi smo pregledali kraje izvajanja vseh v razvid vpisanih študijskih programov in tudi morebitne opombe, ki se nanašajo na drugo obliko sodelovanja s tujimi institucijami. Pri tem smo ugotovili, da sta v razvid vpisani dve dislokaciji s sedežem v tujini in štiri tuji kraji, kjer se izvaja sedem študijskih programov (glej Preglednico 6.12). Iz razvida ni razvidno, ali gre za izvajanje celotnih študijskih programov na tujih lokacijah ali le za dele študijskih programov. Bi pa iz zapisa lahko sklepali, da gre pri dveh programih, kjer sta tuja kraja izvajanja zapisana pod rubriko lokacija/sedež, in sicer za izvajanje celih študijskih programov in za obliko dislociranih enot. Pri ostalih programih, kjer

je tuja lokacija vpisana v razvid pod rubriko kraj izvajanja študija, domnevamo, da gre za izvajanje delov študijskega programa. Dve dislocirani enoti ima Univerza v Ljubljani, in sicer eno v Indiji in drugo v Makedoniji.⁹⁶ Univerza v Novi Gorici izvaja programe na dveh različnih lokacijah v Italiji, Fakulteta za komercialne in poslovne študije izvaja program tudi na lokaciji v Avstriji in Doba Fakulteta v Beogradu.

Preglednica 6.12: Študijski programi, ki se izvajajo izven Slovenije, razvid oktober 2013

	ZAVOD		ŠTUDIJSKI PROGRAM	1	2	3	4	Lokacija/ SEDEŽ*	KRAJ IZVAJANJA ŠTUDIJA*
1	UL	EF	Finančni management	mag/21	2	34	2006	Kardeljeva ploščad 17, Ljubljana; Skopje, Makedonija	
2		EF	Poslovanje in organizacija	mag/21	2	34	2006	Kardeljeva ploščad 17, Ljubljana; Hyderabad, Indija	
3	samostojni	FKPV	Komerciala	vs/31	1	34	2007	Lava 7, Celje	Birkenstrasse 2, 5300 Hallwang / Salzburg Avstrija / institut fur Management GmbH
4	UNG	FPS	Molekularna genetika in biotehnologija	dr/31	3	42	2007	Vipavska 13, Nova Gorica	Vipavska 13, Nova Gorica; Padriciano 99, Trst, Italija
3		FZO	Okolje	un/31	1	42	2007	Vipavska 13, Nova Gorica	Via Croce 3, Gorizia, Italija
		FZO	Okolje	mag/21	2	42	2008		
		FZO	Znanosti o okolju	dr/31	3	42	2008		
6	samostojni	DOBA Fakulteta	Menedžment vseživljenjskega izobraževanja	vs/31	1	34	2010	Prešernova 1, Maribor	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd
			Menedžment vseživljenjskega izobraževanja	mag/21	2	34	2010	Prešernova 1, Maribor	

Vir: Razvid (oktober 2013).

1 – vrsta študija

2 – stopnja študija

3 – študijsko področje po ISCED-u

4 – odločba/leto izdaje

*Lokacija in kraj izvajanja sta zapisana na način, kot je zapisano tudi v razvidu visokošolski zavodov.

⁹⁶ V letu 2014 sta omenjeni dislokaciji iz razvida izbrisani.

Iz razvida je razvidno, da se šest študijskih programov izvaja tudi na daljavo (glej Preglednico 6.13). Vse programe izvaja samostojni visokošolski zavod Doba Fakulteta. Štirje programi so namenjeni za pridobitev kvalifikacije na prvi stopnji in dva na drugi. Prvi program nastane leta 2005 in zadnji leta 2009.

Preglednica 6.13: Študij na daljavo v Sloveniji, razvid oktober 2013

		SEDEŽ	ŠTUDIJSKI PROGRAM	1	2	3	4	KRAJ IZVAJANJA ŠTUDIJA*	OPOMBE*
1	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Poslovanje	vs/3l	1	34	2005	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd; Titov trg 2, Velenje	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo. ŠP vpisan kot "Poslovni asistent".
2	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Mednarodno poslovanje	mag/2l	2	34	2008	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo.
3	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Organiziranje in menedžment socialnih dejavnosti	vs/3l	1	34	2009	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo.
4	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Organiziranje in menedžment socialnih dejavnosti	mag/2l	2	34	2009	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo.
5	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Marketing	vs/3l	1	34	2009	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo.
6	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Poslovna administracija	vs/3l	1	34	2009	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo.

Vir: Razvid (oktober 2013).

1 – vrsta študija

2 – stopnja študija

3 – študijsko področje po ISCED-u

4 – odločba/leto izdaje

*Rubriki kraj izvajanja in opombe sta zapisani na način, kot je zapisano tudi v razvidu visokošolski zavodov.

Do konca leta 2013 je NAKVIS obravnaval tri pogodbe za izvajanje transnacionalnega izobraževanja (glej Preglednico 6.14). V prvem primeru se bo VTI izvajala v Sloveniji, gre za sodelovanje s Fakulteto za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani, z Univerzo Sigmunda Freuda na Dunaju (Avstrija), podeljevala se bo avstrijska kvalifikacija. V drugem primeru se bo slovenski študijski program izvajal v BiH, in sicer gre za sodelovanje med Visoko šolo za poslovne vede v sodelovanju z Visoko šolo računarstva in poslovnih komunikacija eMPIRICA (Brčko, Bosna in Hercegovina), VTI se izvaja v BIH, kjer se bo podeljevala slovenska kvalifikacija (NAKVIS 2013). Ob koncu leta 2013 nastane še VTI-pogodba med Evropsko pravno fakulteto v Novi Gorici in European School of Law and Governance Veternik (Priština, Kosovo), v tem primeru se bo slovenski študijski program izvajal na Kosovu, kjer se bo podeljevala slovenska kvalifikacija (NAKVIS 2014).

Preglednica 6.14: Obravnavane VTI-pogodbe do konca leta 2013

Partner v Sloveniji	Partner v tujini	Programi	Vloga vložena na agencijo	Datum sklepa Sveta agencije	Obdobje veljavnosti pogodbe
Visoka šola za poslovne vede	Visoka šola računarstva i poslovnih komunikacija eMPIRICA (Brčko, Bosna in Hercegovina); zastopnik: Muhdin Mujačić	Poslovna informatika (1. st. VS)	22. 5. 2012	25. 9. 2012	za nedoločen čas
Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani	Univerza Sigmunda Freuda na Dunaju (Avstrija); zastopnik: Alfred Pritz	Bakalavreat psihoterapevtske znanosti (triletna 1. st.), magisterij psihoterapevtske znanosti (2. st.) ter del študija: 1. in 2. letnik bakalavreata psihoterapevtske znanosti (1. st.)	24. 6. 2013	17. 10. 2013	za nedoločen čas
Evropska pravna fakulteta v Novi Gorici	European School of Law and Governance Veternik (Priština, Kosovo)	Pravo (1. st. UN), Pravo in management infrastrukture in nepremičnin (1. st. UN)	5. 4. 2013	19. 12. 2013	za nedoločen čas

Vir: NAKVIS (2014).

V slovenskem visokošolskem prostoru je skupaj zaznati 32 čezmejnih aktivnosti (glej Preglednico 6.15), in sicer 6 programov na daljavo in 17 skupnih študijskih programov, tri

dejavnosti VTI. V razvid sta vpisani tudi 2 dislocirani enoti⁹⁷ in 4 tuji kraji za izvajanje študijskih programov.

Preglednica 6.15: Mobilnost programov in visokošolskih zavodov, razvid in NAKVIS podatki skupaj, do konca leta 2013

Visokošolski zavodi	Programi na daljavo	Skupni programi	Transnacionalno izobraževanje -VTI	Kraj izvajanja študija v tujini	Skupaj
UP (FAMIT)	/	1	/	/	1
UL (BF)	/	1	/	/	1
UL (EF)	/	2	/	2	4
UL (FDV)	/	2	/	/	2
UL (FSD)	/	1	/	/	1
UL (FU)	/	3	/	/	3
UL (FF)	/	5	/	/	5
UNG (FH)	/	1	/	/	1
UNG (FZO)	/	/	/	1	1
UNG (FPS)	/	1	/	1	2
FKPV	/	/	/	1	1
DOBA	6	/	/	1	7
**	/	/	3	/	3
Skupaj	6	17	3	6	32

Vir: Razvid; NAKVIS.

Lasten preračun.

**Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani, Visoka šola za poslovne vede in Evropska pravna fakulteta v Novi Gorici.

Upoštevajoč podatke o stopnji študija skupnih študijskih programov na daljavo in programov, ki se izvajajo preko VTI (glej Preglednico 6.16), ugotovimo, da se jih največ (62,10 %) izvaja na drugi stopnji. Na prvi stopnji se izvaja 31,00 % programov in 6,9 % na tretji.

Preglednica 6.16: Mobilnost programov (skupni programi, programi na daljavo, franšizni programi), po stopnji študija

Stopnja študija	Število študijskih programov	% študijskih programov
Prva	9	31,0
Druga	18	62,1
Tretja	2	6,9
Skupaj	29	100

Vir: Razvid; NAKVIS.

Lasten preračun.

⁹⁷ V letu 2014 sta omenjeni dislokaciji iz razvida izbrisani.

V nadaljevanju predstavimo podatke o številu podružničnih kampusov in franšiz, ki se izvajajo v prostoru držav članic EU. V študiji⁹⁸ je zajeto izvajanje franšiznih pogodb/potrjevanja⁹⁹ in podružničnih kampusov znotraj članic UE (27), kjer je bilo zaznanih 253 aktivnosti (Brandenburg in drugi 2013, 8).

Med evropskimi državami so največje prejemnice izobraževanja Grčija, ki uvozi 53 franšiznih programov in 3 kampuse, nato ji sledi Španija s 37 franšizami in 7 kampusi ter Madžarska s 16 franšizami in enim kampusom (glej Preglednico 6.17). Glede na podatke se v Slovenijo ne uvaža noben franšizni program in tudi ne podružnični kampus iz držav EU. Poleg Slovenije se nobena dejavnost ne uvaža še v Portugalsko in Estonijo.

Glede na podatke je (glej Preglednico 6.18) največja izvoznica izobraževanja Velika Britanija, ki skupno izvaža 142 dejavnosti, od tega 133 franšiz in 9 kampusov. Največ izvaža izobraževanja v Grčijo (44), Španijo (26) in Ciper (12). Druga največja izvoznica izobraževanja je Amerika, ki v Evropo izvaža 17 franšiz in 27 podružničnih kampusov. Največ se uvaža v Španijo (9), Veliko Britanijo (5), Francijo (4) in Češko (4). Tretja največja izvoznica je Francija, ki izvaža v Evropi 14 franšiz in 3 kampuse. Največ v Španijo (8), Madžarsko (4) in Grčijo (3). Glede na podatke samo en slovenski visokošolski zavod izvaža program preko franšizne pogodbe v drugo članico EU, in sicer Fakulteta za komercialne in poslovne vede FKPV Celje z avstrijskim Institutom für Management IFM izvaja program komerciala.

Podatki raziskave sicer kažejo, da se v Slovenijo ne uvaža noben franšizni program in tudi ne podružnični kampus ter da samo en slovenski visokošolski zavod izvaža program preko franšizne pogodbe v drugo državo članico EU. Omenjeni podatki se razlikujejo od predhodno podanih podatkov NAKVIS-a, eden od razlogov je verjetno časovni razmik, saj se raziskava Evropske komisije nanaša do obdobja 22. 8. 2012. Je pa zanimivo, da v javni evidenci visokošolskega transnacionalnega izobraževanja, ki je bila posodobljena 25. 9. 2014, FKPV ni navedena kot izvajalka VTI.

⁹⁸ Raziskava Evropske komisije je bila objavljena leta 2013 (*angl. Delivering Education across Borders in the European Union*), podatki pa se nanašajo na obdobje 22. 8. 2012. Avtorji raziskave so: Brandenburg Andrew McCoshan, Lukas Bischof, Anne Kreft, Ulrike Storost, Hannah Leichsenring, Frederic Neuss, Britta Morzick, Sabine Noe.

⁹⁹ Raziskava enači franšizne pogodbe z validacijskimi (Brandenburg in drugi 2013, 19).

Preglednica 6.17: EU Države prejemnice izobraževanja

	Države prejemnice izobraževanja	Število franšiz in kampusov skupaj	Število franšiz	Število kampusov	Države pošiljateljice izobraževanja (franšiz in kampusov)
1	GR	56	53	3	6-USA, 44-UK, 3-FR, RS, DK, CH
2	ES	44	37	7	7-FR, IE, PT, 26-UK, 9-USA
3	HU	17	16	1	5-UK, 4-FR, MY, PL, AT, ES, TH, 2-USA, ZA
4	DE	16	10	6	4-USA, 7-UK, N, FR, AT, PL, JP
5	CY	13	13	/	12-UK, BG
6	AT	13	10	3	2-USA, 4-UK, SR, SI, RS, PL, MX, ES, DE
7	FR	11	5	6	4-USA, 4-UK, RS, PT, AT
8	CZ	11	7	4	4-USA, 4-UK, 2-PL, CH
9	UK	10	1	9	5-USA, RS, 2-PL, MY, IR
10	DK	10	6	4	8-UK, DE, AU
11	IT	9	6	3	5-UK, 2-USA, RO, MT
12	MT	8	6	2	7-UK, FR
13	IE	6	5	1	5-UK, PL
14	BE	5	3	2	4-UK, USA
15	NL	4	1	3	JP, UK, 2-USA
16	RO	3	3	/	2-HU, UK
17	PL	3	1	2	BE, UK, USA
18	BG	3	2	1	2-UK, USA
19	SK	2	1	1	HU, USA
20	SE	2	2	/	FR, UK
21	FI	2	1	1	EE, UK
22	LV	1	/	1	IT
23	LU	1	/	1	DE
24	LT	1	/	1	PL
Skupaj		251*	189	62	

Vir: Brandenburg in drugi (2013, 116–128).

*Podatek se razlikuje (od 253), ker so upoštevane le države prejemnice EU, v podatku tako nista všteti državi MX in VA

Preglednica 6.18: Države izvoznice izobraževanja v EU

	Države pošiljateljice/ izvoznice	Število franšiz in kampusov skupaj	Število franšiz	Število kampusov	Države prejemnice izobraževanja (franšiz in kampusov)
1	UK	142	133	9	4-AT, 4-BE, 2-BG, 12-CY, 4-CZ, 7-DE, 8-DK, 44-GR, 26-ES, FI, 4-FR, 5-HU, 5-IE, 5-IT, 7-MT, NL, PL, RO, SE
2	USA	44	17	27	2-AT, BE, BG, 4-CZ, 4-DE, 6-GR, 9-ES, 4-FR, 2-HU, 2-IT, 2-NL, PL, SK, 5-UK
3	FR	17	14	3	3-GR, 8-ES, 4-HU, MT, DE
4	PL	9	2	7	2-UK, LT, IE, HU, DE, 2-CZ, AT
5	DE	4	3	1	AT, LU, DK, GR
6	RS	4	1	3	AT, GR, FR, UK
7	AT	3	2	1	DE, FR, HU
8	HU	3	3	0	2-RO, SK
9	CH	2	2	0	GR, CZ
10	ES	2	2	0	AT, HU
11	JP	2	2	0	DE, NL
12	MY	2	1	1	UK, AT
13	PT	2	0	2	ES, FR
14	AU	1	1	0	HU
15	BE	1	0	1	PL
16	BG	1	0	1	CY
17	CZ	1	0	1	SK
18	EE	1	0	1	FI
19	IE	1	1	0	ES
20	IR	1	0	1	UK
21	IT	1	0	1	LV
22	LV	1	1	0	VA
23	MX	1	1	0	AT
24	MT	1	0	1	IT
25	N	1	1		DE
26	RO	1	0	1	IT
27	SI	1	1	0	AT
28	SK	1	1	0	AT
29	TH	1	1	0	HU
30	ZA	1	1	0	HU
Skupaj		253	191	62	

Vir: Brandenburg in drugi (2013, 116–128).

6.3 MEDNARODNI PROJEKTI

Preglednica 6.19 prikazuje vse EU-projekte v okvirnem programu, v katerih slovenske institucije sodelujejo kot koordinatorji ali kot partnerji pri projektih. Slovenske institucije so skupaj sodelovale pri 1.827 projektih, pri 156 projektih pa so bile koordinatorji.

Preglednica 6.19: EU-projekti v okviru okvirnega programa

Število vseh evropskih raziskovalnih projektov, kjer je institucija koordinatorica raziskovalnega projekta.					
država	drugi projekti do 1990	EP5 1998–2002	EP6 2002/2006	EP7 2007/2013	Skupaj
SI	30	44	31	51	156
Število projektov, v katerih institucije sodelujejo.					
država	drugi projekti do 1990	EP5 1998-2002	EP6 2002/2006	EP7 2007/2013	Skupaj
SI	281	364	499	683	1.827

Vir: CORDIS.

V nadaljevanju nas zanima, kolikšno število EU-projektov izvajajo visokošolski zavodi oziroma so partnerji pri izvajanju projektov. Za ta namen smo pregledali bazo SICRIS (izpis iz CORDIS baze), ki vsebuje zapis EU-projektov za posamezne visokošolske zavode (glej Preglednico 6.20).

Preglednica 6.20: Raziskovalni projekti EU po visokošolskih zavodih

	do 2008	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Skupaj	EU projekti, ki se ne izvajajo v sodelovanju s tujimi institucijami
UN_LJ	247	32	28	22	20	25	7	381	5
UN_MB	52	9	3	5	1	8	3	81	3
UN_UP	0	1	1	3	1	1	0	7	/
UNG	3	1	1	0	3	1	0	9	2
FIŠ	0	0	0	0	1	0	1	2	2
MPŠ	0	1	0	0	1	0	0	2	/
MFDPŠ	0	0	0	0	0	1	0	1	/
ISH	1	0	0	0	0	0	0	1	/
Skupaj	303	44	33	30	27	36	11	484	12

Vir: SICRIS.

Lasten preračun

*Letnica se nanaša na leto pridobitve projekta.

Slovenski visokošolski zavodi izvajajo oziroma so izvajali skupaj 484 EU-projektov, kar predstavlja približno četrtino vseh EU-projektov, v katerih sodeluje Slovenija. Univerza v Ljubljani ima v proučevanem obdobju največ zaključenih kot tudi tekočih projektov (381), ki

jih je oziroma jih izvaja v sodelovanju s tujimi institucijami. Sledi ji Univerza v Mariboru (81). Med samostojnimi visokošolskimi zavodi so le trije, ki so imeli oziroma še imajo trajajoče evropske projekte. Po podatkih lahko sklepamo, da manjši visokošolski zavodi, ki nimajo še dovolj razvite raziskovalne dejavnosti, veliko težje pridobijo evropske raziskovalne projekte. Opazimo, da število pridobljenih projektov od leta 2008 dalje nekoliko upada do leta 2012. V letu 2013 pa je zaznati upad na skupaj 11 projektov. Razlog slednjega je zmanjšanje razpisov zaradi izteka EP7 in priprava na novo programsko obdobje 2014–2020 pod imenom Horizon okvirni program za raziskave in inovacije (Horizon 2020).

Ker smo mednarodne projekte definirali kot projekte visokošolskih zavodov, ki se izvajajo v sodelovanju z vsaj eno tujo institucijo za različne namene, v zadnjem stolpcu preglednice podajamo tudi število projektov (12), katerih izvajanje je samostojno (visokošolski zavod je kot koordinator edini izvajalec projekta) ali se izvaja s samimi slovenskimi partnerji. Slednji torej niso upoštevani kot projekti, ki se izvajajo v sodelovanju s tujimi institucijami.

6.4 UGOTOVITVE O IZVAJANJU ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI

V skladu z opredelitvijo in konceptualizacijo čezmejnega izobraževanja – mobilnost ljudi, programov, zavodov in projektov – smo pregledali »dostopne« podatke. Najprej podamo ugotovitve kategorije mobilnosti študentov in zaposlenih, nato ugotovitve pregleda in analize podatkov o mobilnosti programov in zavodov in na koncu mobilnosti projektov.

Ugotovitve pregleda dolgoročne mobilnosti študentov kažejo, da se tako odhodna kot tudi dohodna mobilnost v vseh opazovanih obdobjih (od leta 2004/2004 do 2012/2013) nekoliko povečuje. Število tujih študentov v Sloveniji sicer iz leta v leto narašča, vendar je Slovenija po odstotku tujih študentov glede na celotno študentsko populacijo v državi precej nizko med primerjanimi državami (za leto 2012 znaša 3,17 %). Upoštevajoč merilo iz Nacionalnega programa 2011–2020, da bo do leta 2020 delež študentov iz tujine za celotno obdobje študija na slovenskih visokošolskih institucijah vsaj 10-odstoten (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011), je mogoče sklepati, da slovenski visokošolski prostor za tuje študente še ni dovolj privlačen. Menimo, da je potrebno krepiti dotok tujih študentov in s tem posledično okrepiti konkurenčnost in privlačnost visokošolskega prostora. Dolgoročna mobilnost v Sloveniji je uravnotežena, kar je zlasti pomembno iz vidika morebitnega tveganja bega možganov.

Namreč dolgoročna mobilnost poveča možnost, da študentje po končanem študiju ostanejo v državi, kjer so študirali (Dreher in Poutvaara 2011, 1301).

Prav tako iz leta v leto narašča tudi kratkoročna mobilnost študentov. V letu 2011/2012 znaša glede na odstotek populacije diplomantov terciarnega izobraževanja v Sloveniji odhodna mobilnost 6,36 % in dohodna 7,36 %. Kljub letnemu naraščanju kratkoročne mobilnosti je v skladu z dosego določenega merila v Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, da bo do leta 2020 20 % slovenskih diplomantov kratkoročno mobilnih (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011), potrebno še veliko spodbud za njegovo dosego. Slovenija se v primerjavi z državami Erasmus mobilnosti po dohodni in odhodni mobilnosti uvršča po številu v primerjavi s povprečjem letne Erasmus mobilnosti za posamezna obdobja (2007–2012, Erasmus 33) pod povprečje. Kratkoročna mobilnost študentov je ravno tako kot dolgoročna mobilnost uravnotežena. Je pa razliko med dolgoročno in kratkoročno mobilnostjo v Sloveniji zaznati glede na države, od kod v Slovenijo prihajajo študentje. Za namen dolgoročne mobilnosti največ prihajajo študentje iz Hrvaške, Makedonije, Bosne in Hercegovine, Srbije in Italije, medtem ko pri kratkoročni mobilnosti prevladujejo študenti iz države Španije, Poljske, Češke, Portugalske in Francije. Pri tem je najverjetneje pomembna različnost vzvodov in namenov pri dolgoročni in kratkoročni mobilnosti. Medtem ko je vzvod pospeševanja kratkoročne mobilnosti EU v evropski integraciji in medsebojnem razumevanju, pri dolgoročni mobilnosti prevladujejo posameznikovi motivi – zakaj oditi v tujino in zakaj se odloči za točno določeno institucijo, kjer bo pridobil kvalifikacijo.

Dolgoročne mobilnosti zaposlenih v visokem šolstvu, ki jo definiramo kot selitev v tujo državo za namen pridobitve dela, v tem delu nismo obravnavali, in sicer zaradi nedostopnosti podatkov¹⁰⁰. Opravili smo pregled le kratkoročne mobilnosti (na visokošolskih zavodih in višjih strokovnih šolah) preko programa Erasmus. Ugotovitve kažejo, da je slednje veliko manj kot izmenjav študentov. V primerjavi z ostalimi sodelujočimi državami je stanje podobno kot pri kratkoročni mobilnosti študentov, Slovenija se po številu mobilnosti zaposlenih uvršča pod Erasmus povprečje. Pregled dohodne in odhodne mobilnosti kaže, da je v letu 2011/2012 dohodna mobilnost 4,86 % in odhodna 4,54 %. V kontekstu merila Nacionalnega programa visokega šolstva, da bo do leta 2020 med visokošolskimi učitelji, sodelavci in raziskovalci vsaj 10 % tujih državljanov (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011), menimo, da obstaja še mnogo prostora za pospeševanje tako odhodne kot dohodne mobilnosti.

¹⁰⁰ Pri preliminarnem pregledu letnih poročil visokošolskih zavodov ugotovimo, da so podatki o zaposlovanju tujega kadra za posamezne visokošolske zavode podani v različni obliki in ne sistematično.

Menimo, da je iz vidika ustvarjanja konkurenčnega visokošolskega prostora potrebno močnejše »graditi« na dohodni, odhodni, dolgoročni in kratkoročni mobilnosti. Mobilnost študentov kot tudi zaposlenih je pomembna kategorija čezmejnega izobraževanja, ki je tesno povezana s privlačnostjo visokošolskega sistema in visokošolskih zavodov, ustvarja medkulturno okolje in je glavno orodje internacionalizacije (EACEA 2012, 151–152).

Pri mobilnosti programov in zavodov smo opravili pregled baz razvida in NAKVIS-a, za namen identifikacije števila in različnih oblik mobilnosti (podatki se nanašajo na konec leta 2013). Ugotovimo, da je v Sloveniji 17 skupnih študijskih programov (ki se izvajajo s tujimi institucijami), 2 dislocirani enoti¹⁰¹ in 4 tuji kraji za izvajanje študijskih programov (enot v tujini), 6 študijskih programov na daljavo ter tri VTI-pogodbe.

Nastajanje skupnih študijskih programov je odraz spodbud evropskega programa Erasmus Mundus I (2004–2008), Erasmus Mundus II (2009–2013) in Erasmus plus (2014–2020). Cilj skupnih programov temelji na izboljšanju kakovosti visokošolskega izobraževanja in spodbujanju dialoga in razumevanje med ljudmi in kulturami s pomočjo mobilnosti in akademskega sodelovanja (EACEA 2014). Njihovo izvajanje je v Sloveniji omogočeno z Zakonom o visokem šolstvu iz leta 2004 (Ur. l. RS 95/2010, 33.b), najintenzivneje pa so nastajali od leta 2007 do leta 2011, ko nastane 16 programov, v letu 2012 pa nastane eden. Ugotovimo, da skupne programe v večini izvajajo javni visokošolski zavodi, in sicer članice Univerze v Ljubljani, in ena članica Univerze na Primorskem, ki skupno izvajata 15 skupnih programov. Dva skupna programa izvaja tudi Univerza v Novi Gorici. Opaziti je, da od leta 2010 nastajanje skupnih programov upade, kar lahko morda povežemo tudi z ugotovitvami raziskave¹⁰² avtorjev Obst, Kuder in Banks (2011, 39), da je nastajanje skupnih programov povezano z bolj zapletenimi birokratskimi postopki pri akreditaciji. Njihovo nadaljnje izvajanje pa je pogostokrat povezano s težavami, kako zagotoviti dolgoročno financiranje programov. Avtorji zaznajo, da v svetu nastaja več dvojnih programov/diplom kot skupnih, saj tako visokošolski zavodi lahko zaobidejo omenjene težave.

V Sloveniji je v razvid vpisanih 6 tujih krajev za izvajanje študijskih programov (enot v tujini), prva se vpiše leta 2006 in zadnja leta 2010. 4 so enote zasebnih in dve enoti javnih zavodov. Po tem obdobju ni v razvid vpisana nobena enota v tujini. Omenjeno lahko interpretiramo skladno z že omenjeno nedorečenostjo glede zakonske podlage izvajanja

¹⁰¹ Enoti se v letu 2014 izbrišeta iz razvida.

¹⁰² To na primer ugotavlja poročilo o mednarodni raziskavi »Joint and Double Degree Programs in the Global Context« iz let 2011, organizacije Institute of International Education (Obst, Kuder in Banks 2011, 6).

akreditacij dislociranih enot v tujini in izvajanja javno-veljavni kvalifikacij v tujini. V razvidu je vpisanih tudi 6 programov, ki se izvajajo na daljavo. Vseh 6 izvaja zasebni visokošolski zavod Doba, katere prvi program je vpisan z odločbo leta 2005 in zadnji v letu 2009.

V Sloveniji se zakonsko prvič uredi transnacionalno delovanje visokega šolstva z novelo zakona iz leta 2009 v 33.c členu, (ZViS-G Ur. l. RS 86/2009). Do konca leta 2013 NAKVIS obravnava tri VTI-dejavnosti, vse izvajajo zasebni visokošolski zavodi. V kontekstu izvajanja VTI v članicah EU ugotovimo, da sta največji izvoznici izobraževanja v EU Velika Britanija in Amerika. Prva skupno izvaža v 142 dejavnosti (133 franšiz in 9 kampusov) in Amerika 44 dejavnosti (17 franšiz in 27 kampusov). Največji prejemnici izobraževanja pa sta Grčija (53 franšiz in 3 kampusi) in Španija (37 franšiz in 7 kampusov).

Nazadnje podamo pregled podatkov o mobilnosti raziskovalnih projektov EP7, FP6, FP5 in tudi o drugih financiranih raziskovalnih projektih s strani EU. Kot kažejo podatki baze SICRIS, so slovenski visokošolski zavodi izvajali (nekateri še niso zaključeni) skupaj 484 projektov, kar predstavlja približno četrtnino vseh EU projektov, v katerih sodeluje Slovenija. Podatki tudi kažejo, da jih v največji meri izvajajo največje univerze. V slovenskem visokošolskem prostoru namreč deluje 38 samostojnih visokošolskih zavodov, 4 pa so pridobili katerega od EU raziskovalnih projektov. Želeli smo pridobiti tudi podatke o drugih projektih in bilateralnih sporazumi itd., ki jih slovenski visokošolski zavodi izvajajo s tujimi partnerji za različne namene, vendar kot že omenjeno, pregled letnih poročil tega ne omogoča, saj so slednji podatki v njih podani preveč raznoliko in nesistematično.

Ugotovitve kažejo, da so visokošolski zavodi v Sloveniji mnogo bolj dejavni pri izvajanju mobilnosti študentov in zaposlenih ter mobilnosti projektov kot pri mobilnosti programov (skupni programi, franšizni programi in programi na daljavo) in zavodov (dislocirane enote). Slednje je tudi razumljivo, saj so se zakonske podlage za njihovo delovanje razvile mnogo pozneje.

7 SPLETNI VPRAŠALNIK O ČEZMEJNEM IZOBRAŽEVANJU

Druga faza raziskovanja predstavlja pridobivanje podatkov z metodo spletnega vprašalnika in nadaljnjo obdelavo podatkov s statističnimi metodami. Enota raziskovanja v tej fazi so visokošolski zavodi v RS, ki so bili vpisani v razvid visokega šolstva v mesecu oktobru 2013¹⁰³. Vprašalnik je bil zasnovan v elektronski obliki s programom *Ika*. Na zadnji stopnji izdelave vprašalnika smo izvedli tudi pilotiranje, ki je potekalo v času od septembra do oktobra 2013. Vprašalnik smo preliminarno pilotirali na 5-ih osebah (dekan, prodekan, vodja službe za mednarodno sodelovanje in 2 učitelja) za namen preverjanja njihovega razumevanja. Vprašanja smo poenostavljali na skupni imenovalec razumevanja vseh potencialnih anketirancev. Trajanje izpolnjevanja vprašalnika je pri pilotnih testih trajalo od 10 do 13 minut.

Z izvajanjem raziskave smo pričeli v petek, dne 8. 11. 2013. Uvodni nagovor z dostopom do elektronskega vprašalnika smo posredovali na elektronske naslove dekanatov¹⁰⁴ in osebno dekanom¹⁰⁵, ki smo jih skladno z Zakonom o varstvu osebnih podatkov (ZVOP-1, Ur. l. RS 94/2007) pridobili na spletnih straneh posameznih visokošolskih zavodov.

Nagovor naslavlja in poziva k reševanju vprašalnika vse *dekane visokošolskih zavodov*. Slednje izberemo, kajti po Zakonu o visokem šolstvu je dekan organ članice univerze, ki ima pooblastila in odgovornosti v skladu z ustanovitvenim aktom ter je strokovni vodja članice univerze. Dekani imajo v skladu z navodili uvodnega nagovora možnost posredovati vprašalnik v izpolnjevanje drugi osebi na visokošolskem zavodu po lastni presoji. Za omenjeno se odločimo, saj je vprašalnik orientiran specifično na čezmejno izobraževanje, s katerim pa se lahko poglobljeno ukvarjajo določeni oddelki oziroma so zanj zadolžene določene osebe na visokošolskem zavodu kot na primer prodekani, vodje služb mednarodnih pisarn itd. Naša enota proučevanja so posamezni visokošolski zavodi v Sloveniji, zato je iz

¹⁰³ Slovenski visokošolski prostor sestavlja 95 visokošolskih zavodov, vpisanih v razvid visokega šolstva v mesecu oktobru 2013 (MIZS 2013). Razvid razvršča javne in zasebne visokošolske zavode. Med javne sodijo članice Univerze v Ljubljani (26 članic), Univerze v Mariboru (17 članic), Univerze na Primorskem (6 članic) in eden javni samostojni visokošolski zavod – Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu. Med zasebne sodijo Univerza v Novi Gorici (6 članic), mednarodna EMUNI-univerza in 38 samostojnih visokošolskih zavodov. Skupaj v Sloveniji deluje 50 javnih in 45 zasebnih zavodov.

¹⁰⁴ V primeru, da sta bila na spletni strani visokošolskega zavoda dostopna oba naslova, dekana osebno in dekanata, smo posredovali elektronsko pošto na oba naslova. V primeru, da je bil na spletni strani zavoda dostopen le en naslov, smo pošto posredovali le na enega. V primeru, ko ni bil dostopen nobeden od naslovov (dekana in dekanata), smo posredovali elektronsko pošto na spletni naslov tajništva ali referata.

¹⁰⁵ Dva visokošolska zavoda uradno nimata dekanov, temveč le predsednika; Emuni univerza in Alma Mater Europaea – evropski center, Maribor.

vidika tega ni toliko pomembno, kdo izpolni vprašalnik, če je ta oseba zaposlena na zavodu in pozna delovanje čezmejnega izobraževanja na zavodu. Klik na tako imenovani URL-naslov oziroma poimenovano v slovenščini na enolični krajevnik vira med nagovorom in na koncu nagovora sta omogočala dostop do spletnega vprašalnika.

18. 11. 2013 smo posredovali opomnik oziroma ponoven poziv k izpolnjevanju vprašalnika. Do posredovanega opomnika je vprašalnik v celoti rešilo 25 respondentov, do zaključka vprašalnika pa še 16 respondentov¹⁰⁶. Dne 22. 11. 2013 smo zaključili izvajanje spletnega vprašalnika, pridobili smo 41 v celoti izpolnjenih vprašalnikov.

Vprašalnik smo razdelili v 4 sklope, ki skupaj vsebujejo 23 vprašanj. *Prvi sklop (značilnosti visokošolskih zavodov, Q1–Q7)* vsebuje sedem splošnih vprašanj o značilnostih visokošolskih zavodov, nanašajoč se na tip zavoda, starost zavoda, področje študijskih programov (po ISCED), stopnjo študijskih programov ter število zaposlenih in vpisanih študentov. Omenjeni podatki so zlasti pomembni v kontekstu ugotovitev, kako in koliko so omenjene značilnosti zavodov tudi povezane z izvajanjem čezmejnega izobraževanja.

Drugi sklop (spremembe okolja in čezmejno izobraževanje, Q8–Q12) zajema 5 vprašanj. Na prvo respondenti s pomočjo pet-stopenjske Likertove lestvice odgovorijo, kako močno zaznavajo spremembe v visokem šolstvu v zadnjem desetletju (od 1 – ni zaznano do 5 – močno zaznano). Nadalje sledijo 4 vprašanja o izvajanju posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja: mobilnost zaposlenih in študentov, mobilnosti programov, mobilnost zavodov (zavodov) in mobilnost projektov. Respondenti so pri teh vprašanjih izbirali med tremi možnimi podanimi odgovori (1. izvajamo, 2. ne izvajamo, vendar načrtujemo in 3. ne izvajamo in ne načrtujemo), z možnostjo le enega odgovora. Podatki, pridobljeni s tem sklopom vprašanj, so bistveni za ugotavljanje intenzivnosti izvajanja čezmejnega izobraževanja v povezavi z nadaljnjimi trendi in za preverjanje odvisnosti zaznave okolja na izvajanje čezmejnega izobraževanja.

Tretji sklop (pomen in dejavniki čezmejnega izobraževanja, Q13–Q17) vsebuje 5 vprašanj. Respondenti s pomočjo pet-stopenjske Likertove lestvice podajajo stopnjo strinjanja (od 1 – sploh se ne strinjam do 5 – zelo se strinjam) na prvi dve vprašanji. Pri tem prvo vprašanje poizveduje mnenje, koliko razvoj čezmejnega izobraževanja vpliva na obseg in kakovost

¹⁰⁶ Vprašalnik je pričelo izpolnjevati 56 anketirancev, od katerih jih je 15 prekinilo izpolnjevanje. Vse osebe so prekinile izpolnjevanje vprašalnika na njegovi prvi tretjini izpolnjevanja, zato je omenjene vprašalnice izločili iz analize. V analizo so tako vključeni vprašalniki oseb, ki vprašalnika niso prekinili oziroma so ga v celoti izpolnili, kar znaša 41 oseb.

dejavnosti visokošolskih zavodov in drugo, koliko čezmejno izobraževanje lahko služi kot sredstvo za pridobivanje različnih virov, ki jih visokošolski zavodi potrebujejo za uspešno delovanje. Tretje in četrto vprašanje imata podane možne kategorije odgovorov, izmed katerih se respondenti odločijo za enega. Tretje poizveduje o ovirah pri razvoju čezmejnega izobraževanja na posameznih visokošolskih zavodih, četrto pa o tem, ali imajo visokošolski zavodi sprejeto strategijo čezmejnega izobraževanja. Na zadnje vprašanje respondenti s pomočjo pet-stopenjske Likertove lestvice podajajo mnenje o tem (od 1 – sploh niso povezani do 5 – močno so povezani), kako močno so zaposleni na visokošolskih zavodih neformalno vpeti v mednarodno okolje. Podatki tretjega sklopa so poglavitni iz vidika ugotavljanja namenov in dejavnikov, ki lahko vplivajo na intenzivnost izvajanja čezmejnega izobraževanja.

Zadnji je četrti sklop (motivi za čezmejno izobraževanje in usmerjenost nacionalnih politik Q18–Q22) s petimi vprašanji. Prva štiri vprašanja se navezujejo na motive izvajanja posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja; mobilnost zaposlenih in študentov, mobilnosti programov, mobilnost zavodov in mobilnost projektov. Respondenti s pomočjo Likertove lestvice podajajo stopnjo strinjanja (od 1 – sploh se ne strinjam do 5 – zelo se strinjam) na posamezne trditve vsake kategorije mobilnosti. Slednja vprašanja so bila pogojena z odgovori o izvajanju posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja (Q9 mobilnost zaposleni in študentov, Q10 mobilnosti programov, Q11 mobilnost zavodov in Q12 mobilnost projektov). Omenjeno pomeni, če respondent v posamezni kategoriji izvajanja odgovori, da ne izvaja nobene oblike čezmejnega izobraževanja (npr. ne izvaja nobene od oblik mobilnosti zavodov – Q11), v nadaljevanju ne odgovarja na vprašanje o motivih izvajanja te kategorije (npr. motivi za izvajanje oblik mobilnosti zavodov – Q20). Če respondent izvaja vsaj eno obliko v posamezni kategoriji, lahko nadalje odgovarja na vprašanja o motivih za izvajanje¹⁰⁷. Na zadnje vprašanje respondenti z Likertovo lestvico podajajo stopnjo strinjanja (od 1 – sploh se ne strinjam do 5 – zelo se strinjam) na podane usmeritve politik za čezmejno izobraževanje na državni ravni v Sloveniji. Pomembnost podatkov zadnjega sklopa zlasti vidimo v ugotavljanju namenov za izvajanje posameznih oblik čezmejnega izobraževanja v Sloveniji in v identifikaciji usklajenosti usmeritev na institucionalni na nacionalni ravni.

¹⁰⁷ Izvajanje vsaj ene oblike čezmejnega izobraževanja vprašanja Q10 je pogoj za izpolnjevanje vprašanja o motivih Q19, izvajanje vsaj ene oblike čezmejnega izobraževanja vprašanja Q11 je pogoj za izpolnjevanje vprašanja o motivih Q20 in izvajanje vsaj ene oblike čezmejnega izobraževanja vprašanja Q12 je pogoj za izpolnjevanje vprašanja o motivih Q21.

7.1 ZNAČILNOSTI VZORCA VISOKOŠOLSКИH ZAVODOV

V raziskavi je sodelovalo 41 visokošolskih zavodov v Sloveniji, kar znaša 43,16-odstotno odzivnost ob celotni populaciji 95 visokošolskih zavodov. S testom hi-kvadrat χ^2 (angl. *Chi-square Goodness-of-fit Test*) smo izračunali reprezentativnost vzorca v primerjavi s podatki populacije, ki smo jih pridobili iz razvida visokošolskih zavodov (oktober 2013), objavljenega na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport. Test hi-kvadrat χ^2 se uporablja za ugotavljanje ali porazdelitev primerov ene kategorične spremenljivke sledi znani ali hipotezirani distribuciji. Test nam tako omogoča, da preverimo, ali se ugotovljeni deleži za kategorične spremenljivke razlikujejo od predpostavljenih razsežnosti (Field 2009, 308). Rezultat testa hi-kvadrat (χ^2) je za spremenljivko visokošolski zavodi pokazal vrednosti $\chi^2(1) = 1,145$, $p = 0.285$. Tako lahko sprejmemo ničelno hipotezo in zaključimo, da ne obstajajo statistično značilne razlike med distribucijo visokošolskih zavodov v našem vzorcu in na populaciji.

Vprašalnik je izpolnjevalo 43,9 % dekanov, 19,5 % prodekanov, 17,1 % vodij služb za mednarodno sodelovanje in 19,5 % oseb, ki so se razvrstile pod točko drugo. Vzorec zajema 61,0 % javnih visokošolskih zavodov, 22 % samostojnih z vsaj enim koncesioniranim programom in 19,5 % samostojnih visokošolskih zavodov brez koncesioniranih študijskih programov (glej Preglednico 7.1). V nadaljevanju zavode kategoriziramo v dve skupini, kot jih tudi opredeljuje razvid visokošolskih zavodov, in sicer »javni zavodi« (javne članice univerz in javni samostojni zavod) in »zasebni zavodi« (samostojni koncesionirani in nekoncesionirani zavodi), kar predstavlja 61,0 % javnih in 39,0 % zasebnih zavodov.

Preglednica 7.1: Opis vzorca glede na vrsto visokošolskega zavoda

Q2	N	%
Javni visokošolski zavodi	25	61,0
Samostojni visokošolski zavodi – koncesionirani	9	22,0
Samostojni visokošolski zavodi – nekoncesionirani	7	17,0
Skupaj	41	100,0

Glede na ustanovitev zavodov ugotovimo, da jih je 42,5 % nastalo v obdobju do leta oziroma vključno z letom 1993 ter 57,5 % v obdobju od leta 1994 in kasneje (glej Preglednico 7.2). Ugotavljamo, da sta v Sloveniji spremenljivki vrsta zavoda in obdobje ustanovitve statistično značilno močno povezani¹⁰⁸. Omenjeno je tudi pričakovano, saj je Zakon o visokem šolstvu iz leta 1993 tudi uradno omogočil ustanavljanje samostojnih ter zasebnih visokošolskih zavodov. Kot je razvidno iz preglednice 7.2, je večina zasebnih zavodov nastala v obdobju po letu 1994, le na enem zavodu, kjer se opredelijo kot zasebni zavod, tudi odgovorijo, da so nastali leta 1990.

Preglednica 7.2: Kontingenčna preglednica spremenljivk tip zavoda in leto ustanovitve

			Q3a_ustanovitev		Total
			Nastali v obdobju v letu 1994 in dalje	Nastali v obdobju do vključno leta 1993	
Q24_tip zavoda - javni, zasebni	Javni visokošolski zavodi	Count	8	16	24
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	33,3 %	66,7 %	100,0 %
		% within Q3a_ustanovitev	34,8 %	94,1 %	60,0 %
		% of Total	20,0 %	40,0 %	60,0 %
	Zasebni visokošolski zavodi	Count	15	1	16
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	93,8 %	6,2 %	100,0 %
		% within Q3a_ustanovitev	65,2 %	5,9 %	40,0 %
		% of Total	37,5 %	2,5 %	40,0 %
Total		Count	23	17	40
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	57,5 %	42,5 %	100,0 %
		% within Q3a_ustanovitev	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% of Total	57,5 %	42,5 %	100,0 %

Kako so zavodi veliki glede na število zaposlenih, nam prikazuje preglednica 7.3. Število redno zaposlenih za polni ali krajši delovni čas smo kategorizirali v dve skupini, prva predstavlja manjše zavode, ki imajo do 50 zaposlenih, druga pa ima večje zavode, ki imajo več kot 51 zaposlenih. Nekoliko več kot polovica (53,7 %) zavodov v vzorcu ima do 50 redno zaposlenih in manj kot polovica (46,3 %) več kot 51. Ugotovimo, da sta spremenljivki tip

¹⁰⁸ Hi-kvadrat (χ^2) za spremenljivki zavod in obdobje ustanovitve je pri vrednosti 14,339 in $p = 0,000$. Z 0,001-odstotnim tveganjem lahko sprejmemo alternativno hipotezo (H1), da sta spremenljivki na populaciji povezani. Cramer's V = 0,599.

zavoda in število redno zaposlenih na populaciji močno povezani¹⁰⁹. Nobeden od zasebnih zavodov v vzorcu nima več kot 51 redno zaposlenih. Med javnimi zavodi jih ima večina (76,0 %) zavodov več kot 51 zaposlenih. Rezultati so nekoliko pričakovani, saj so samostojni zavodi pričeli intenzivneje nastajati po letu 2004, za slednje lahko predvidevamo, da so mlajše in tudi manjše organizacije od javnih zavodov, ki so v večini nastali že pred letom 1994.

Preglednica 7.3: Kontingenčna preglednica spremenljivk tip zavoda in število redno zaposlenih

Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas) * Q24 tip zavoda – javni, zasebni Crosstabulation						
			Q24_tip zavoda – javni, zasebni		Total	
			Javni visokošolski zavodi	Zasebni visokošolski zavodi		
Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas)	Do 50 redno zaposlenih	Count	6	16	22	
		% within Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas)	27,3 %	72,7 %	100,0 %	
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	24,0 %	100,0 %	53,7 %	
		% of Total	14,6 %	39,0 %	53,7 %	
	51 in več redno zaposlenih	Count	19	0	19	
		% within Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas)	100,0 %	0,0 %	100,0 %	
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	76,0 %	0,0 %	46,3 %	
		% of Total	46,3 %	0,0 %	46,3 %	
	Total		Count	25	16	41
			% within Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas)	61,0 %	39,0 %	100,0 %
% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni			100,0 %	100,0 %	100,0 %	
% of Total			61,0 %	39,0 %	100,0 %	

Kako so zavodi v vzorcu veliki glede na število vpisanih študentov, nam prikazuje preglednica 7.4. Na vprašanje o številu vpisanih študentov je odgovorilo 40 respondentov. Število vpisani študentov smo kategorizirali v dve skupini, prva predstavlja manjše zavode, ki imajo vpisanih do 1000 študentov in druga večje zavode, ki imajo vpisanih več kot 1001 študenta. Približno dve tretjini zavodov (65,0 %) ima vpisanih do 1000 študentov in tretjina (35,0 %) več kot 1001. Povprečje predstavlja 1089,39 študentov na zavod. Ugotovimo, da sta

¹⁰⁹ Hi-kvadrat (χ^2) za spremenljivki zavod in število redno zaposlenih 22,662 in $p = 0,000$. Z 0,001-odstotnim tveganjem lahko sprejmemo alternativno hipotezo (H1), da sta spremenljivki na populaciji povezani. Cramer's V = 0,526.

spremenljivki tip zavoda in število študentov v Sloveniji statistično značilno povezani¹¹⁰. Rezultati kažejo, da ima večina javnih zavodov (85,7 %) vpisanih več kot 1001 študenta in le sedmina (14,3 %) zasebnih. Tudi slednje rezultate lahko interpretiramo kot posledico predhodnih ugotovitev, da so zasebni visokošolski zavodi mlajše in tudi manjše organizacije, kar se odraža tudi glede na število vpisanih študentov.

Preglednica 7.4: Kontingenčna preglednica spremenljivk tip zavoda in število študentov

Q7a število vpisanih študentov, dve skupini * Q24 tip zavoda - javni, zasebni Crosstabulation					
			Q24_tip zavoda – javni, zasebni		Total
			Javni visokošolski zavodi	Zasebni visokošolski zavodi	
Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	Vpisanih do 1000 študentov	Count	12	14	26
		% within Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	46,2 %	53,8 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	50,0 %	87,5 %	65,0 %
		% of Total	30,0 %	35,0 %	65,0 %
	Vpisanih več kot 1001 študentov	Count	12	2	14
		% within Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	85,7 %	14,3 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	50,0 %	12,5 %	35,0 %
		% of Total	30,0 %	5,0 %	35,0 %
Total	Count	24	16	40	
	% within Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	60,0 %	40,0 %	100,0 %	
	% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
	% of Total	60,0 %	40,0 %	100,0 %	

Največ zavodov (34,1 %) v vzorcu pretežno izvaja študijske programe, ki sodijo po sistemu Klasius v področje družbenih, poslovnih, upravnih in pravnih ved (glej Preglednico 7.5). Drugo večjo skupino (22,0 %) predstavljajo zavodi, ki pretežno izvajajo študijske programe tehnike, proizvodne tehnologije in gradbeništva. V tretjo skupino (12,2 %) sodijo zavodi, ki pretežno izvajajo študijske programe s področja umetnosti in humanistike. Najmanj zastopani sta skupini zavodov, ki pretežno izvajata programe s področja kmetijstva, gozdarstva, ribištva, veterinarstva (2,4 %) in storitev (4,9 %).

¹¹⁰ Hi-kvadrat (χ^2) za spremenljivki zavod in število študentov je 5,934 in $p = 0,015$. Z 1,5-odstotnim tveganjem lahko sprejmemo alternativno hipotezo (H1), da sta spremenljivki na populaciji povezani. Cramer's V = 0,385.

Preglednica 7.5: Opis vzorca glede na študijsko področje (sistem KLASIUS)

	Javni visokošolski zavodi		Zasebni visokošolski zavodi		Skupaj	
	N	%	N	%	N	%
Izobraževalne vede in izobraževanje učiteljev (14)	4	16,0	0	0	4	9,8
Umetnost in humanistika (21, 22)	3	12,0	2	12,5	5	12,2
Družbene, poslovne, upravne in pravne vede (31, 32, 34, 38)	6	24,0	8	50,0	14	34,1
Naravoslovje, matematika in računalništvo (40, 42, 44, 46, 48)	3	12,0	0	0	3	7,3
Tehnika, proizvodne tehnologije in gradbeništvo (52, 54, 58)	6	24,0	3	18,8	9	22,0
Kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo, veterinarstvo (62, 64)	1	4,0	0	0	1	2,4
Zdravstvo in sociala (72, 76)	1	4,0	2	12,5	3	7,3
Storitve (81, 84, 85, 86)	1	4,0	1	6,3	2	4,9
Skupaj	25	100,0	16	100,0	41	100,0

Na katerih stopnjah izvajajo zavodi študijske programe, prikazuje preglednica 7.6. Več kot polovica (58,5 %) jih izvaja študijske programe na vseh treh bolonjskih stopnjah (1., 2. in 3.). Približno petina (19,5 %) jih izvaja programe le na prvi in drugi stopnji in ne izvajajo programov tretje stopnje, nekoliko manj zavodov (17,1 %) pa izvaja le programe 1. stopnje. En zavod v vzorcu izvaja študij le na 3. stopnji in en zavod le na 2. in 3. stopnji.

Preglednica 7.6: Opis vzorca glede na izvajanje študijskih programov po bolonjskih stopnjah

	Javni visokošolski zavodi		Zasebni visokošolski zavodi		Skupaj	
	N	%	N	%	N	%
Izvaja vse tri stopnje.	20	80,0	4	25,0	24	58,5
Izvaja 1. in 2. stopnjo.	2	8,0	6	37,5	8	19,5
Izvaja 2. in 3. stopnjo.	1	4,0	0	0	1	2,4
Izvaja 1. stopnjo.	1	4,0	6	37,5	7	17,1
Izvaja 3. stopnjo.	1	4,0	0	0	1	2,4
Skupaj	25	100,0	16	100,0	41	100,0

Analiza spremenljivk tip zavoda in izvajanje doktorskih študijskih programov kaže, da sta statistično značilno močno povezani¹¹¹ (glej Preglednico 7.7). Ugotovimo, da približno slabi dve tretjini zavodov v vzorcu (63,4 %) izvaja doktorske študijske programe, dobra tretjina zavodov (36,6 %) jih doktorskih programov ne izvaja. V večji meri pa doktorske študijske programe izvajajo javni zavodi kot pa zasebni. Med javnimi zavodi jih namreč večina (87,5 %) izvaja programe tretje stopnje, medtem ko je med zasebnimi teh le slaba tretjina (29,4 %). Omenjen rezultat je tudi pričakovan zaradi velikega števila visokih šol med zasebnimi zavodi, ki po zakonu ne morejo izvajati programov 3. bolonjske stopnje.

Preglednica 7.7: Kontingenčna tabela spremenljivk tip zavoda in izvajanje študijskih programov 3. bolonjske stopnje

Crosstab					
		Q24_tip zavoda – javni, zasebni		Total	
		javni visokošolski zavodi	zasebni visokošolski zavodi		
Q6c_3. bolonjska stopnja	Ne izvaja.	Count	3	12	15
		% within Q6c_3. bolonjska stopnja	20,0 %	80,0 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	12,0 %	75,0 %	36,6 %
		% of Total	7,3 %	29,3 %	36,6 %
	Izvaja.	Count	22	4	26
		% within Q6c_3. bolonjska stopnja	84,6 %	15,4 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	88,0 %	25,0 %	63,4 %
		% of Total	53,7 %	9,8 %	63,4 %
Total		Count	25	16	41
		% within Q6c_3. bolonjska stopnja	61,0 %	39,0 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% of Total	61,0 %	39,0 %	100,0 %

¹¹¹ Hi-kvadrat (χ^2) za spremenljivki zavod in izvajanje doktorskih študijskih programov je 16,690 in $p = 0,000$. Z 0,001-odstotnim tveganjem lahko sprejmemo alternativno hipotezo (H1), da sta spremenljivki na populaciji povezani. Cramer's V = 0,638.

7.2 IZVAJANJE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN MOTIVI

V pričujočem poglavju podajamo ugotovitve o izvajanju, načrtovanju izvajanja v prihodnosti in motivih za izvajanje čezmejnega izobraževanja po posameznih kategorijah: mobilnost zaposlenih in študentov (Q9), mobilnost programov (Q10), mobilnost zavodov (Q11) in mobilnost projektov (Q12).

7.2.1 Mobilnost študentov in zaposlenih

Preglednica 7.9 prikazuje vseh 9 oblik mobilnosti v kategoriji mobilnost zaposlenih in študentov (Q9), pri čemer se 3 oblike nanašajo na mobilnost študentov, 3 na mobilnost visokošolskih učiteljev in 3 na mobilnost strokovnih sodelavcev. Pri pregledu mobilnosti študentov (Q9a, Q9b in Q9c) opazimo veliko dejavnost pri izvajanju kratkoročne mobilnosti med visokošolskimi zavodi. 80,5 % zavodov ima vpisane študente, ki odhajajo na izmenjavo v tujino in 75,6 % zavodov ima tuje študente na izmenjavi. Manj jih ima vpisane študente iz tujine (dolgoročna mobilnost), in sicer slabi dve tretjini (58,5 %). Vse mobilnosti študentov izraziteje izvajajo javni kot zasebni zavodi, vendar smo statistično značilno razliko zaznali le pri izvajanju dolgoročne mobilnosti¹¹².

Ugotovili smo, da je spremenljivka povezana s tipom zavoda, med zavodi, ki izvajajo dolgoročno mobilnost, je 75 % javnih in 25 % zasebnih. Vendar pa opazimo, da je kratkoročna kot tudi dolgoročna mobilnost študentov pomemben dejavnik zasebnih zavodov, saj jih večina, ki omenjenih mobilnosti še ne izvaja, to načrtuje razviti v prihodnosti. Pri mobilnosti učiteljev (Q9d, Q9e in Q9f) prav tako zaznamo, da se močneje izvaja kratkoročna mobilnost kot dolgoročna. Dohodno izvaja 78,0 % in odhodno 87,8 % zavodov, medtem ko jih ima zaposlene učitelji iz tujine približno četrtina (24,4 %). Se pa slednja oblika kaže kot pomembna, saj jo v prihodnosti načrtuje izvajati 56,1 % zavodov. Medtem ko so oblike mobilnosti študentov in učiteljev pospešujejo že mnogo let, je izmenjava strokovnega osebja v EU bolj izrazita šele v zadnjih nekaj letih. Tudi tukaj opazimo (Q9g, Q9h in Q9i), da se bolj izvaja kratkoročna mobilnost. Približno dve tretjini zavodov (65,8 %) tako svoje strokovne sodelavce pošilja na izmenjavo v tujino, okoli tretjina manj (34,1 %) pa ima strokovne sodelavce iz tujine na izmenjavi. Le nekaj (12,2 %) zavodov, izmed teh so vsi javni, ima tudi

¹¹² Hi-kvadrat (χ^2) za spremenljivki tip zavoda in vpis tujih študentov je 4,784 in $p = 0,029$. Z 2,9-odstotnim tveganjem lahko sprejmemo alternativno hipotezo (H1), da sta spremenljivki na populaciji povezani. Cramers's $V = 0,342$.

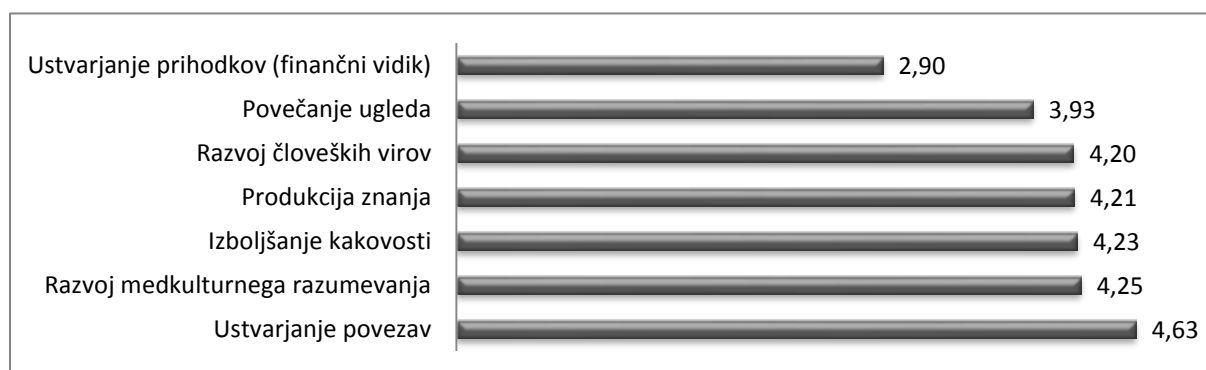
zaposleno strokovno osebje iz tujine, skoraj polovica zavodov (46,3 %) pa jih tudi ne načrtuje zaposlovati v prihodnosti. V nadaljevanju pregledamo (glej Preglednico 7.8) frekvenco izvajanja oblik mobilnosti študentov in zaposlenih. Vidimo, da en zavod ne izvaja nobene oblike mobilnosti in tudi nihče ne izvaja vseh 9 oblik. Največ zavodov (31,7 %) izvaja po 6 oblik, povprečje izvajanja pa je 5,7 različnih oblik mobilnosti na zavod.

Preglednica 7.8: Frekvenca izvajanja kategorij mobilnosti zaposlenih in študentov

Število oblik mobilnosti	N	%
0	1	2,4
1	3	7,3
2	2	4,9
3	2	4,9
4	3	7,3
5	7	17,1
6	13	31,7
7	6	14,6
8	4	9,8
9	0	0,0
Skupaj	41	100,0

Na vprašanje o motivih za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih je odgovarjalo 40 respondentov (glej Sliko 7.1). Respondenti, ki ne izvajajo nobene oblike mobilnosti v omenjeni kategoriji, na vprašanja o motivih tudi niso odgovarjali. Ob pregledu motivov ugotovimo, da je prevladujoč motiv za izvajanje kategorije mobilnosti študentov in zaposlenih *ustvarjanje povezav* s povprečjem odgovorov 4,63. Nadalje sledi motiv razvoj medkulturnega razumevanja (4,25), motiv izboljšanje kakovosti (4,23) in produkcija znanja (4,21). Na zadnjem mestu je motiv ustvarjanje prihodkov (2,90).

Slika 7.1: Motivi za izvajanje mobilnosti zaposlenih in študentov



*N = 40

Preglednica 7.9: Mobilnosti zaposlenih in študentov

Kategorija mobilnost zaposleni in študentov		Skupaj				Javni zavodi				Zasebni zavodi			
Q9	Oblika mobilnosti	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N
Q9a	Imamo vpisane študente iz tujine (dolgoročna mobilnost)*.	24 (58,5 %)	13 (31,7 %)	4 (9,8 %)	41 (100,0 %)	18 (72,0 %)	6 (24, %)	1 (4,2 %)	25 (100 %)	6 (37,5 %)	7 (43,8 %)	3 (18,8 %)	16 (100,0 %)
Q9b	Imamo tuje študente na izmenjavi (kratkoročna mobilnost).	31 (75,6 %)	9 (22,0 %)	1 (2,4 %)	41 (100,0 %)	23 (92,0 %)	2 (8,0 %)	0 (0,0 %)	25 (100 %)	8 (50,0 %)	7 (43,8 %)	1 (6,3 %)	16 (100,0 %)
Q9c	Naši študenti odhajajo na izmenjavo v tujino (kratkoročna mobilnost).	33 (80,5 %)	8 (19,5 %)	0 (0,0 %)	41 (100,0 %)	23 (95,8 %)	2 (8,0 %)	0 (0,0 %)	25 (100 %)	10 (62,5 %)	6 (37,5 %)	0 (0,0 %)	16 (100,0 %)
Q9d	Imamo zaposlene visokošolske učitelje iz tujine (dolgoročna mobilnost).	10 (24,4 %)	23 (56,1 %)	8 (19,5 %)	41 (100,0 %)	8 (32,0 %)	13 (52,0 %)	4 (16,0 %)	25 (100 %)	2 (12,5 %)	10 (62,5 %)	4 (25,0 %)	16 (100,0 %)
Q9e	Imamo visokošolske učitelje iz tujine na izmenjavi (kratkoročna mobilnost).	32 (78,0 %)	8 (19,5 %)	1 (2,4 %)	41 (100,0 %)	22 (88,0 %)	2 (8,0 %)	1 (4,0 %)	25 (100 %)	10 (62,5 %)	6 (37,5 %)	0 (0,0 %)	16 (100,0 %)
Q9f	Naši visokošolski učitelji odhajajo na izmenjavo v tujino (kratkoročna mobilnost).	36 (87,8 %)	4 (9,8 %)	0 (0,0 %)	40 (100,0 %)	23 (92,0 %)	2 (8,0 %)	0 (0,0 %)	25 (100 %)	13 (86,7 %)	2 (13,3 %)	0 (0,0 %)	15 (100,0 %)
Q9g	Imamo zaposlene strokovne sodelavce iz tujine (dolgoročna mobilnost).	5 (12,2 %)	17 (41,5 %)	19 (46,3 %)	41 (100,0 %)	5 (20,0 %)	9 (36,0 %)	11 (44,0 %)	25 (100 %)	0 (0,0 %)	8 (50,0 %)	8 (50,0 %)	16 (100,0 %)
Q9h	Imamo strokovne sodelavce iz tujine na izmenjavi (kratkoročna mobilnost).	14 (34,1 %)	19 (46,3 %)	8 (19,5 %)	41 (100,0 %)	11 (44,0 %)	9 (36,0 %)	5 (20,0 %)	25 (100 %)	3 (18,8 %)	10 (62,5 %)	3 (18,8 %)	16 (100,0 %)
Q9i	Naši strokovni sodelavci odhajajo na izmenjavo v tujino (kratkoročna mobilnost).	27 (65,8 %)	9 (22,0 %)	5 (12,2 %)	41 (100,0 %)	17 (68,0 %)	5 (20,0 %)	3 (12,0 %)	25 (100 %)	10 (62,5 %)	4 (25,0 %)	2 (12,5 %)	16 (100,0 %)

*statistično značiln

7.2.2 Mobilnost programov

Analiza mobilnosti programov prikaže (glej Preglednico 7.10), da le malo zavodov iz vzorca izvaja različne oblike mobilnosti programov. Le 12,2 % zavodov izvaja programe preko franšiz, integrirane programe ji izvaja 7,3 %, skupne programe izvaja 17,1 % zavodov, dvojne programe/diplome 12,2 % in izobraževanje na daljavo 22,0 % zavodov. Rezultati, da le malo zavodov v Sloveniji izvaja različne mobilnosti programov, niso toliko presenetljivi, saj smo omenjeno lahko predvideli na podlagi rezultatov predhodne faze raziskovanja¹¹³ (glej Poglavlje 6), je pa presenetljiva izražena namera o razvoju omenjenih oblik v prihodnosti. Namreč za vse oblike mobilnosti obstaja velik delež zavodov, ki jih ne izvaja in jih tudi ne namerava izvajati v prihodnosti. Za izvajanje franšiznih oblik je slednjih 65,9 % zavodov, za izvajanje integriranih programov 58,5 %, za izvajanje dvojnih diplom 51,2 %, za izvajanje skupnih diplom 46,3 % in za izvajanje programov na daljavo 43,9 % zavodov.

Glede na izvajanje mobilnosti programov ni statistično značilnih razlik med javnimi in zasebnimi zavodi, opazimo lahko le nekoliko večji odstotek javnih zavodov, ki ne nameravajo v prihodnosti izvajati franšiz in franšiznih pogodb, ter nekoliko večji odstotek zasebnih zavodov, ki ne načrtujejo izvajanj skupnih diplom in integriranih programov (*angl. twinning programs*). Pregled intenzivnosti izvajanja kategorije mobilnosti programov kaže (glej Preglednico 7.11), da več kot polovica (51,2 %) zavodov ne izvaja nobene od oblik. Vsaj eno mobilnost izvaja 36,6 % zavodov in največ štiri oblike mobilnosti izvaja en zavod, nihče pa ne izvaja vseh 5 oblik mobilnosti v podani kategoriji.

Preglednica 7.10: Frekvenca izvajanja kategorij mobilnosti programov

Število kategorij	N	%
0	21	51,2
1	15	36,6
2	2	4,9
3	2	4,9
4	1	2,4
5	0	0,0
Skupaj	41	100,0

¹¹³ Kot je opaziti, se podatki o mobilnosti programov, ki smo jih pridobili in analizirali v poglavju 6, nekoliko razlikujejo od podatkov iz preglednice 7.30, vendar ne izrazito. Omenjeno lahko pripišemo nerazumevanju vprašanj respondentov spletnega vprašalnika ali pa nepopolnosti baz podatkov Razvida visokošolskih zavodov in/ali NAKVIS-a.

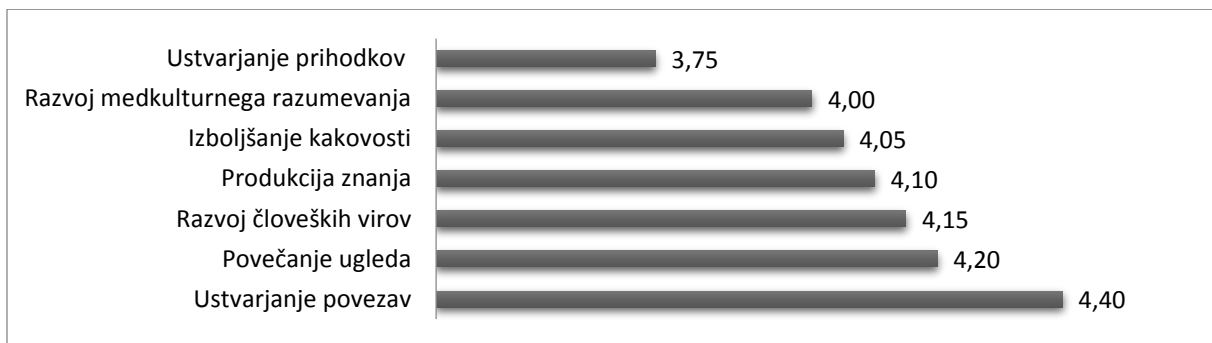
Preglednica 7.11: Mobilnost programov in tip zavoda

Kategorija mobilnost programov		Skupaj				Javni zavodi				Zasebni zavodi			
Q10	Oblike mobilnosti	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N	Izvajamo	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N
Q10a	Imamo FRANŠIZE v tujini in/ali izvajamo programe preko franšizne pogodbe.	5 (12,2 %)	9 (22,0 %)	27 (65,9 %)	41 (100 %)	2 (8,0 %)	4 (16,0 %)	19 (76,0 %)	25 (100,0 %)	3 (18,8 %)	5 (31,3 %)	8 (50,0 %)	16 (100,0 %)
Q10b	Izvajamo TWINNING programe oziroma imamo twinning ¹¹⁴ sporazume s tujimi visokošolskimi zavodi.	3 (7,3 %)	14 (34,1 %)	24 (58,5 %)	41 (100 %)	3 (12,0 %)	9 (36,0 %)	13 (52,0 %)	25 (100,0 %)	0 (0,0 %)	5 (31,3 %)	11 (68,8 %)	16 (100,0 %)
Q10c	S tujimi visokošolskimi zavodi izvajamo programe, ki vodijo v podelitev SKUPNE DIPLOME.	7 (17,1 %)	15 (36,6 %)	19 (46,3 %)	41 (100 %)	6 (24,0 %)	9 (36,0 %)	10 (40,0 %)	25 (100,0 %)	1 (6,3 %)	6 (37,5 %)	9 (56,3 %)	16 (100,0 %)
Q10d	S tujimi visokošolskimi zavodi izvajamo programe, ki vodijo v podelitev DVOJNE DIPLOME.	5 (12,2 %)	15 (36,6 %)	21 (51,2 %)	41 (100 %)	4 (16,0 %)	9 (36,0 %)	12 (48,0 %)	25 (100,0 %)	1 (6,3 %)	6 (37,5 %)	9 (56,3 %)	16 (100,0 %)
Q10e	Izvajamo vsaj en študijski program za IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO.	9 (22,0 %)	14 (34,1 %)	18 (43,9 %)	41 (100 %)	6 (24,0 %)	8 (32,0 %)	11 (44,0 %)	25 (100,0 %)	3 (18,8 %)	6 (37,5 %)	7 (43,8 %)	16 (100,0 %)

¹¹⁴ Zaradi splošnega prepoznavanja imena twinning programi smo pri anketiranju uporabili besedo v angleškem izvirniku.

Pregledamo tudi, kateri motivi vodijo zavode pri izvajanju mobilnosti programov (glej Sliko 7.2). Na vprašanje je odgovarjalo 20 zavodov, ki izvajajo vsaj eno od oblik mobilnosti. Rezultati kažejo, da tudi pri tej kategoriji prevladuje motiv ustvarjanje povezav (4,40). Na drugem mestu je motiv povečanje ugleda (4,20) in na tretjem razvoj človeških virov (4,15). Motiva z najmanjšim povprečjem odgovorov sta razvoj medkulturnega razumevanja (4,00) in ustvarjanje prihodkov (3,75).

Slika 7.2: Motivi za izvajanje mobilnosti programov



*N = 20

7.2.3 Mobilnost zavodov

Na podlagi analize podatkov ugotavljamo (glej Preglednico 7.13), da slovenski zavodi niso mobilni. Od skupno 41 zavodov so le trije odgovorili, da izvajajo katero od oblik mobilnosti zavodov. Podatki glede namere razvoja v prihodnosti pa kažejo, da jih velika večina tega ne načrtuje. Razvoja dislokacij v tujini ne načrtuje 75,6 % zavodov, razvoja virtualnih enot 82,9 % in solastništva tujih zavodov ne načrtuje 90,2 % zavodov. Prav tako nismo zaznali statistično značilnih razlik med javnimi in zasebnimi zavodi glede na podane odgovore, opazimo lahko le nekoliko večji odstotek javnih zavodov, ki ne nameravajo v prihodnosti izvajati solastništev s tujimi zavodi in nekoliko večji odstotek zasebnih zavodov, ki ne načrtujejo izvajanja zgolj virtualnih dejavnosti.

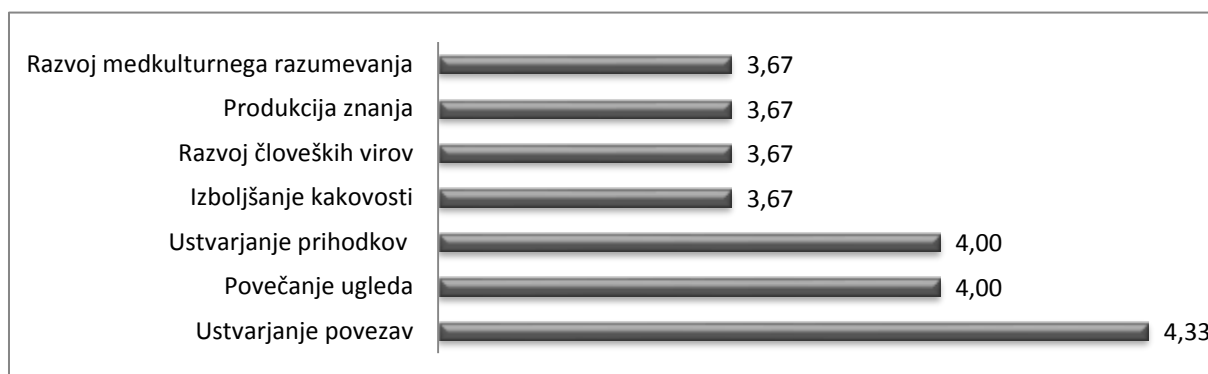
Preglednico 7.12 prikazuje intenzivnost izvajanja kategorije mobilnosti zavodov. Ugotovimo, da večina zavodov (92,7 %) ne izvaja nobene od oblik mobilnosti, en javni zavod je odgovoril, da izvaja vse tri oblike in dva zasebna sta odgovorila, da sta solastnika visokošolskega zavoda v tujini.

Preglednica 7.12: Frekvenca izvajanja kategorij mobilnosti zavodov

Število oblik mobilnosti	N	%
0	38	92,7
1	2	4,9
2	0	0,0
3	1	2,4
Skupaj	41	100,0

Na vprašanje, kateri motivi vodijo izvajanje mobilnosti programov (glej Sliko 7.3), so odgovarjali trije respondenti. Kot prevladujoč motiv so opredelili ustvarjanje povezav (4,33), povečanje ugleda (4,00) in ustvarjanje prihodkov (4,00).

Slika 7.3: Motivi za izvajanje mobilnosti zavoda



N = 3

Preglednica 7.13: Mobilnost visokošolskih zavodov

Kategorije mobilnost zavodov		Skupaj				Javni zavodi				Zasebni zavodi			
Q11	Oblike mobilnosti	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo	Ne izvajamo in ne načrtujemo	N	Izvajamo	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N
Q11a	Imamo podružnične kampuse – dislokacije v tujini.	1 (2,4 %)	9 (22,0 %)	31 (75,6 %)	41 (100,0 %)	1 (4,0 %)	5 (20,0 %)	19 (76,0 %)	25 (100,0 %)	0 (0,0 %)	4 (25,0 %)	12 (75,0 %)	16 (100,0 %)
Q11b	Izvajamo vse dejavnosti zgolj virtualno – virtualni visokošolski zavod.	1 (2,4 %)	6 (14,6 %)	34 (82,9 %)	41 (100,0 %)	1 (4,0 %)	5 (20,0 %)	19 (76,0 %)	25 (100,0 %)	0 (0,0 %)	1 (6,3 %)	15 (93,8 %)	16 (100,0 %)
Q11c	Smo solastniki visokošolskega zavoda v tujini.	3 (7,3 %)	1 (2,4 %)	37 (90,2 %)	41 (100,0 %)	1 (4,0 %)	0 (0,0 %)	24 (96,0%)	25 (100,0 %)	2 (12,5 %)	1 (6,3 %)	13 (81,3 %)	16 (100,0 %)

7.2.4 Mobilnost projektov

Veliko bolj so zavodi aktivni pri razvijanju sodelovanja s tujimi institucijami preko projektov (glej Preglednico 7.14). Okoli dve tretjini zavodov (65,9 %) izvaja raziskovalne projekte s tujimi visokoškolskimi zavodi in tudi sodeluje v projektih s tujimi visokoškolskimi zavodi za namen krepitev zmogljivosti človeških virov in institucije. Prav tako jih več kot polovica sodeluje v projektih s tujimi visokoškolskimi zavodi za razvoj študijskih programov (56,1 %) in pa za namen razvoja drugih izobraževalnih storitev (56,1 %). Da je razvoj projektov pomemben element, kažejo podatki, da jih približno tretjina zavodov, ki omenjenih oblik mobilnosti projektov ne izvaja, načrtuje razviti v prihodnosti. Ugotovimo, da javni zavodi statistično značilno v večji meri izvajajo raziskovalne projekte s tujimi visokoškolskimi zavodi¹¹⁵ (Q12a) in tudi statistično značilno v večji meri sodelujejo s tujimi visokoškolskimi zavodi v projektih za razvoj študijskih programov¹¹⁶ (Q12b) kot zasebni zavodi.

Kategorija mobilnost projektov zajema 4 različne oblike mobilnosti. Preglednica 7.15 prikazuje frekvenco izvajanja posameznih oblik. Ugotovimo, da slaba polovica zavodov (43,9 %) izvaja vse štiri oblike mobilnosti projektov, nobene od oblik pa ne izvaja 17,1 % zavodov.

Preglednica 7.14: Frekvenca izvajanja mobilnosti projektov

Število oblik mobilnosti	N	%
0	7	17,1
1	8	19,5
2	4	9,8
3	4	9,8
4	18	43,9
Skupaj	41	100,0

¹¹⁵ Hi-kvadrat (χ^2) za spremenljivki tip zavoda in izvajanje raziskovalnih projektov s tujimi zavodi je 5,701 in $p = 0,017$. Z 1,7-odstotnim tveganjem lahko sprejmemo alternativno hipotezo (H1), da sta spremenljivki na populaciji povezani. Cramers's V = 0,373.

¹¹⁶ Hi-kvadrat (χ^2) za spremenljivki tip zavoda in izvajanje raziskovalnih projektov s tujimi zavodi za razvoj študijskih programov 6,578 in $p = 0,010$. Z 1,0-odstotnim tveganjem lahko sprejmemo alternativno hipotezo (H1), da sta spremenljivki na populaciji povezani. Cramer's V = 0,401.

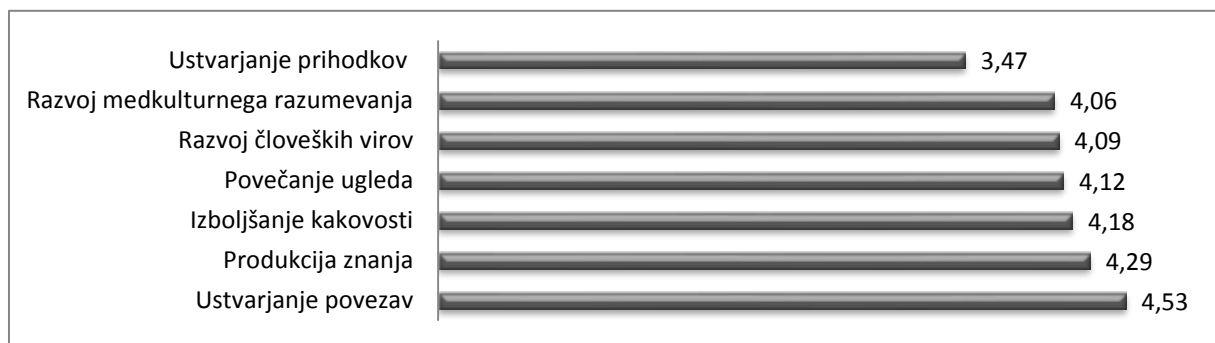
Preglednica 7.15: Visokošolski zavodi in mobilnost projektov

Kategorija mobilnost projektov		Skupaj				Javni zavodi				Zasebni zavodi			
Q12	Oblike mobilnosti	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.	N
Q12a	Izvajamo raziskovalne projekte s tujimi visokoškolskimi zavodi*.	27 (65,9 %)	12 (29,3 %)	2 (4,9 %)	41 (100,0 %)	20 (80,0 %)	5 (20,0 %)	0 (0,0 %)	25 (100,0 %)	7 (43,8 %)	7 (43,8 %)	2 (12,5 %)	16 (100,0 %)
Q12b	Sodelujemo v projektih s tujimi visokoškolskimi zavodi za razvoj študijskih programov*.	23 (56,1 %)	14 (34,1 %)	4 (9,8 %)	41 (100,0 %)	18 (72,0 %)	5 (20,0 %)	2 (8,0 %)	25 (100,0 %)	5 (31,3 %)	9 (56,3 %)	2 (12,5 %)	16 (100,0 %)
Q12c	Sodelujemo v projektih s tujimi visokoškolskimi zavodi za namen krepitev zmogljivosti človeških virov in institucije.	27 (65,9 %)	12 (29,3 %)	2 (4,9 %)	41 (100,0 %)	18 (72,0 %)	6 (24,0 %)	1 (4,20 %)	25 (100,0 %)	9 (56,3 %)	6 (37,5 %)	1 (6,3 %)	16 (100,0 %)
Q12d	Sodelujemo v projektih s tujimi visokoškolskimi zavodi za namen razvoja drugih izobraževalnih storitev.	23 (56,1 %)	12 (29,3 %)	6 (14,6 %)	41 (100,0 %)	15 (60,0 %)	6 (24,0 %)	4 (16,0 %)	25 (100,0 %)	8 (50,0 %)	6 (37,5 %)	2 (12,5 %)	16 (100,0 %)

*statistično značilno hi kvadrat

Na vprašanje o motivih za izvajanje posameznih oblik mobilnosti projektov je odgovarjalo 34 zavodov, ki izvajajo vsaj eno od oblik mobilnosti projektov (glej Sliko 7.4). Opazimo, da tudi pri tej mobilnosti kot pri vseh ostalih mobilnostih v povprečju prevladuje motiv ustvarjanje povezav (4,53). Med pomembnejšimi motivi sta tudi motiv produkcija znanja (4,29) in izboljšanje kakovosti (4,18). Motiv ustvarjanja prihodkov je med opredeljenimi motivi glede na povprečje na zadnjem mestu (3,47).

Slika 7.4: Motivi za izvajanje mobilnosti projektov



N = 34

7.3 POMEN ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA IN ZAZNAVA OKOLJA

Preglednica 7.16 prikazuje mejenje o vplivu čezmejnega izobraževanja na obseg in kakovost razvojno-raziskovalne dejavnosti, izobraževalne dejavnosti in na povezovanje z okoljem visokošolskih zavodov. Zavodi se v povprečju najbolj strinjajo (4,17), da čezmejno izobraževanje vpliva na izboljšanje kakovosti razvojno-raziskovalne dejavnosti in na izboljšanje kakovosti izobraževalne dejavnosti (4,12). Nekoliko manj se strinjajo, da vpliva na povečan obseg izobraževalne dejavnosti (3,88), na povečan obseg povezovanja z okoljem (3,83) in na izboljšanje kakovosti povezovanja z okoljem (3,83). Razlike v povprečju strinjanja med javnimi in zasebnimi zavodi so večinoma zelo majhne in tudi statistično niso značilne.

Preglednica 7.16: Pomen čezmejnega izobraževanja ter obseg in kakovost dejavnosti visokošolskih zavodov.

Q13	Javni zavodi		Zasebni zavodi		Skupaj	
	N	Mean	N	Mean	N	Mean
Q13a_Vpliva na POVEČAN OBSEG razvojno-raziskovalne dejavnosti.	25	4,16	16	3,94	41	4,07
Q13b_Vpliva na IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI razvojno-raziskovalne dejavnosti.	25	4,16	16	4,19	41	4,17
Q13c_Vpliva na POVEČAN OBSEG izobraževalne dejavnosti.	25	4,08	16	3,56	41	3,88
Q13d_Vpliva na IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI izobraževalne dejavnosti.	25	4,08	16	4,19	41	4,12
Q13e_Vpliva na POVEČAN OBSEG povezovanja z okoljem.	25	3,72	16	4,00	41	3,83
Q13f_Vpliva na IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI povezovanja z okoljem.	25	3,76	16	3,94	41	3,83

Z naslednjim vprašanjem ugotavljamo, v kolikšni meri čezmejno izobraževanje zavodom predstavlja sredstvo za pridobivanje virov in katerih (glej Preglednico 7.17). Zavodi se najbolj strinjajo, da je čezmejno izobraževanje sredstvo za pridobivanje novega znanja (4,51) in človeških virov (4,05). Nekoliko manj se strinjajo, da je sredstvo za pridobivanje študentov (3,59) in za pridobivanje finančnih virov (3,41). S slednjim se nekoliko bolj strinjajo javni zavodi, vendar razlike niso statistično značilne.

Preglednica 7.17: Čezmejno izobraževanje kot sredstvo za pridobivanje različnih virov

Q14	Javni zavodi		Zasebni zavodi		Skupaj	
	N	Mean	N	Mean	N	Mean
Q14a_Je sredstvo za pridobivanje ŠTUDENTOV (strank).	25	3,76	16	3,31	41	3,59
Q14b_Je sredstvo za pridobivanje FINANČNIH VIROV.	25	3,64	16	3,06	41	3,41
Q14c_Je sredstvo za pridobivanje ČLOVEŠKIH VIROV.	25	4,16	16	3,88	41	4,05
Q14d_Je sredstvo za pridobivanje NOVEGA ZNANJA.	25	4,56	16	4,44	41	4,51

V nadaljevanju podamo ugotovitve, kaj so največje ovire pri razvoju čezmejnega izobraževanja (glej Preglednico 7.18). Več kot dve tretjini zavodov (70,00 %) navaja, da največjo oviro pri razvoju čezmejnega izobraževanja predstavlja rigorozna zakonodaja v domači državi, približno tretjina pa meni (30,00 %), da je to šibko poznavanje tujih trgov visokošolskega izobraževanja. Nihče od respondentov kot ovire ne opredeli rigorozne zakonodaje v tujini.

Preglednica 7.18: Ovire pri razvoju čezmejnega izobraževanja

Q15	Javni zavodi		Zasebni zavodi		Skupaj	
	N	%	N	%	N	%
Rigorozna zakonodaja doma	18	72,0	10	66,7	28	70,0
Rigorozna zakonodaja v tujini	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Šibko poznavanje tujih trgov visokošolskega izobraževanja	7	28,0	5	33,3	12	30,0
Skupaj	25	100,0	15	100,0	40	100,0

Nadalje predstavimo, koliko zavodov ima sprejeto strategijo čezmejnega izobraževanja (glej Preglednico 7.19). Več kot dve tretjini zavodov (70,70 %), zajetih v vzorec, ima strategijo kot del strategije za internacionalizacijo, kot samostojno strategijo pa jo ima le en zasebni zavod. Približno šestina (17,10 %) zavodov strategije nima v nobeni obliki, vendar jo načrtuje v prihodnje, nekaj pa jih (9,80 %) strategije nima in je tudi ne načrtuje pripraviti v prihodnosti.

Preglednica 7.19: Strategije čezmejnega izobraževanja

Q16	Javni zavodi		Zasebni zavodi		Skupaj	
	N	%	N	%	N	%
Da, kot samostojno strategijo.	0	0,0	1	6,3	1	2,4
Da, kot del strategije za internacionalizacijo.	18	72,0	11	68,8	29	70,7
Ne, vendar načrtujemo pripravo strategije.	5	20,0	2	12,5	7	17,1
Ne.	2	8,0	2	12,5	4	9,8
Skupaj	25	100,0	16	100,0	41	100,0

V nadaljevanju predstavimo neformalno vpetost zaposlenih v mednarodno okolje. Iz preglednice 7.20 je razvidno, da so zaposleni nekoliko bolj neformalno povezani v mednarodno okolje na raziskovalnem področju (3,93) kot pa na pedagoškem področju (3,59).

V povezavi z neformalno povezanostjo smo s t-testom (*angl. Independent T-test*) ugotovili statistično značilne razlike med javnimi in zasebnimi zavodi. Ugotovili smo, da so zaposleni na javnih zavodih v povprečju bolj močno neformalno povezani v mednarodno okolje na raziskovalnem področju kot pa zasebni zavodi ($t = 2,437$, $df = 39$, $p = 0,24$).

Preglednica 7.20: Neformalna povezanost zaposlenih v mednarodno okolje na raziskovalnem in pedagoškem področju

Q17	Javni zavod		Zasebni zavod		Skupaj	
	N	Mean	N	Mean	N	Mean
Q17a_Neformalna povezanost na RAZISKOVALNEM področju*	25	4,24	16	3,44	41	3,93
Q17b_Neformalna povezanost na PEDAGOŠKEM področju	25	3,84	16	3,19	41	3,59

*statistično značilno, t-test

Visokošolske zavode smo povprašali, kaj menijo, kako bi morale biti usmerjene politike za čezmejno izobraževanje na nacionalni ravni. Podatki kažejo (glej Preglednico 7.21), da se večina zavodov zelo strinja, da bi morale biti nacionalne politike usmerjene v izboljšanje kakovosti (4,68) in v razvoj znanja (4,63).

Preglednica 7.21: Usmerjenost politik za čezmejno izobraževanje na nacionalni ravni

Q22	Javni zavodi		Zasebni zavodi		Skupaj	
	N	Mean	N	Mean	N	Mean
Q22a_Usmerjene v RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV	25	4,36	16	4,38	41	4,37
Q22b_Usmerjene v pospeševanje STRATEŠKIH ZAVEZNIŠTEV in sodelovanja med državami*	25	3,84	16	4,31	41	4,02
Q22c_Usmerjene v USTVARJANJE PRIHODKOV	25	3,84	16	3,69	41	3,78
Q22d_Usmerjene v RAZVOJ ZNANJA	25	4,60	16	4,69	41	4,63
Q22e_Usmerjene v IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI in ugleda visokega šolstva	25	4,60	16	4,81	41	4,68
Q22f_Usmerjene v pospeševanje KULTURNEGA IN MEDSEBOJNEGA RAZUMEVANJA	25	4,20	16	4,25	41	4,22

*statistično značilno, t-test

S t-testom smo preverili, ali obstajajo statistično značilne razlike med zavodi v usmerjenosti nacionalnih politik, statistično razliko smo zaznali pri spremenljivki Q22b ($t = -2,126$ (df 39), $p = 0,40$), kjer ugotovimo, da so zasebni zavodi v povprečju bolj naklonjeni usmeritvam politik v strateška zaveznitva in sodelovanja med državami kot javni.

Nadalje predstavimo, kako visokošolski zavodi v Sloveniji zaznavajo spremembe v visokem šolstvu v zadnjih desetih letih (glej Preglednico 7.22). Respondenti so imeli podanih 12 sprememb, njihovo zaznavo pa so izražali na Likertovi lestvici od 1 (ni zaznano) do 5 (močno zaznano). Ugotavljamo, da sta najmočnejše zaznani dve spremembi, in sicer zmanjšanje javnih finančnih sredstev (4,29) in povečano tekmovanje za finance, študente in sodelovanje (4,10). Zavodi v veliki meri tudi zaznavajo veliko število novo nastalih zavodov (3,95) in razvoj informacijske in komunikacijske tehnologije (3,80).

Glede na razlike v povprečjih med javnimi in zasebnimi zavodi po danih spremenljivkah ugotovimo, da večjih razlik ni. Statistično značilno razliko med skupinama smo s t-testom zaznali le pri spremenljivki razvoj informacijske in komunikacijske tehnologije, kjer zasebni zavodi v večji meri zaznavajo omenjeno spremembo kot javni zavodi ($t = -2,165$, df 39, $p = 0,037$).

Preglednica 7.22: Zaznane spremembe v visokem šolstvu v zadnjem desetletju

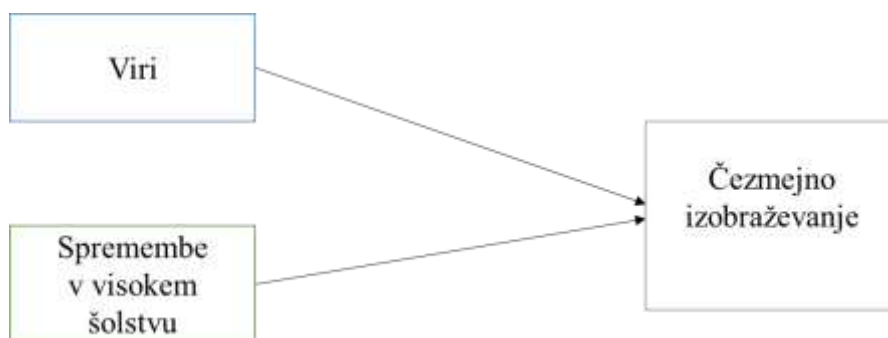
	Javni zavodi		Zasebni zavodi		Skupaj	
	N	Mean	N	Mean	N	Mean
Q8a_ Zmanjšanje javnih finančnih sredstev	25	4,44	16	4,06	41	4,29
Q8b_ Povečano tekmovanje za finance, študente in sodelovanje	25	4,08	16	4,13	41	4,10
Q8c_ Sprememba demografije študentov	25	3,56	16	3,44	41	3,51
Q8d_ Razvoj informacijske in komunikacijske tehnologije*	25	3,52	16	4,25	41	3,80
Q8e_ Veliko novo nastalih visokošolskih zavodov	25	3,76	16	4,25	41	3,95
Q8f_ Komercializacija visokega šolstva	25	3,96	16	3,56	41	3,80
Q8g_ Privatizacija visokega šolstva	25	3,84	16	3,31	41	3,63
Q8h_ Masifikacija dostopa do visokega šolstva	25	3,44	16	3,56	41	3,49
Q8i_ Povečana internacionalizacija visokošolskih zavodov	25	3,48	16	3,00	41	3,29
Q8j_ Večje povezovanje visokošolskih zavodov z gospodarstvom	25	3,00	16	3,06	41	3,02
Q8k_ Povečani ukrepi za izboljšanje kakovosti	25	3,32	16	3,38	41	3,34
Q8l_ Povečano sodelovanje med visokoškolskimi zavodi	25	3,20	16	2,63	41	2,98

*statistično značilno, t-test

7.4 VPLIV SPREMEMB IN VIROV NA IZVAJANJE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA

Na tej stopnji raziskovanja s pomočjo statističnih analiz preverjamo hipotezo (H1): *Izvajanje čezmejnega izobraževanja je odvisno od zaznanih sprememb v okolju visokega šolstva in od virov, ki jih želijo visokošolski zavodi pridobiti.* Neodvisni spremenljivki predstavljata spremembe v visokem šolstvu in viri, za katere predpostavljamo, da vplivajo na vedenje visokošolskih zavodov – izvajanje čezmejnega izobraževanja. Za namen verifikacije hipotez v nadaljevanju najprej predstavimo operacionalizacijo spremenljivk. Nato s pomočjo korelacijske analize preučimo smer in jakost zveze med njimi ter z multiplo regresijsko analizo preverimo sočasni vpliv neodvisnih spremenljivk na odvisno.

Slika 7.5: Vzročni model (H1)



Odvisno spremenljivko v raziskovalnem modelu predstavlja čezmejno izobraževanje (glej Sliko 7.5). Respondenti so lahko izbirali med štirimi različnimi kategorijami čezmejnega izobraževanja, kar skupaj predstavlja 21 različnih oblik mobilnosti in maksimum indeksa čezmejno izobraževanje, ki ga je lahko dosegel posamezni respondent (glej Preglednico 7.23). Spremenljivka čezmejno izobraževanje (Q9_12) je generirana in izračunana iz povprečja posameznih vrednosti zavodov (N = 41) o izvajanju posameznih oblik čezmejnega izobraževanja (izračunano kot povprečje seštevka vprašanj od Q9a do Q12d). Povprečna vrednost izvajanja nam pove, več oblik visokošolski zavod izvaja, bolj se povprečna vrednost približuje 1. V primeru, da zavod izvaja vse oblike, doseže vrednost 1, v kolikor nobene, doseže vrednost 0. V preglednici 7.23 so podane tudi posamezne povprečne vrednosti posameznih oblik čezmejnega izobraževanja.

Preglednica 7.23: Odvisna spremenljivka čezmejno izobraževanje

		N	Mini	Maksi	\bar{x}
Q9_12 Čezmejno izobraževanje		41	,05	,67	,40
<i>Q9 Mobilnost zaposlenih in študentov</i>					
Q9a	Imamo vpisane študente iz tujine (dolgoročna mobilnost).	41	0	1	,59
Q9b	Imamo tuje študente na izmenjavi (kratkoročna mobilnost).	41	0	1	,76
Q9c	Naši študenti odhajajo na izmenjavo v tujino (kratkoročna mobilnost).	41	0	1	,80
Q9d	Imamo zaposlene visokošolske učitelje iz tujine.	41	0	1	,24
Q9e	Imamo visokošolske učitelje iz tujine na izmenjavi (kratkoročna mobilnost).	41	0	1	,78
Q9f	Naši visokošolski učitelji odhajajo na izmenjavo v tujino (kratkoročna mobilnost).	40	0	1	,90
Q9g	Imamo zaposlene strokovne sodelavce iz tujine.	41	0	1	,12
Q9h	Imamo strokovne sodelavce iz tujine na izmenjavi (kratkoročna mobilnost).	41	0	1	,34
Q9i	Naši strokovni sodelavci odhajajo na izmenjavo v tujino (kratkoročna mobilnost).	41	0	1	,66
<i>Q10 Mobilnost programov</i>					
Q10a	Imamo franšize v tujini in ali izvajamo programe preko franšizne pogodbe.	41	0	1	,12
Q10b	Izvajamo integrirane programe s tujimi visokošolskimi zavodi (angl. twinning programs).	41	0	1	,07
Q10c	S tujimi visokošolskimi zavodi izvajamo programe, ki vodijo v podelitev skupne diplome.	41	0	1	,17
Q10d	S tujimi visokošolskimi zavodi izvajamo programe, ki vodijo v podelitev dvojne diplome.	41	0	1	,12
Q10e	Izvajamo vsaj en študijski program za izobraževanje na daljavo.	41	0	1	,22
<i>Q11 Mobilnost zavodov</i>					
Q11a	Imamo podružnične kampuse – dislokacije v tujini.	41	0	1	,02
Q11b	Izvajamo vse dejavnosti zgolj virtualno – virtualni visokošolski zavod.	41	0	1	,02
Q11c	Smo solastniki visokošolskega zavoda v tujini.	41	0	1	,07
<i>Q12 Mobilnost projektov</i>					
Q12a	Izvajamo raziskovalne projekte s tujimi visokošolskimi zavodi.	41	0	1	,66
Q12b	Sodelujemo v projektih s tujimi visokošolskimi zavodi za razvoj študijskih programov.	41	0	1	,56
Q12c	Sodelujemo v projektih s tujimi visokošolskimi zavodi za namen krepitve zmogljivosti človeških virov in institucije.	41	0	1	,66
Q12d	Sodelujemo v projektih s tujimi visokošolskimi zavodi za namen razvoja drugih izobraževalnih storitev.	41	0	1	,56

Neodvisni spremenljivki v modelu predstavljata zaznane spremembe v visokem šolstvu in viri, ki jih visokošolski zavodi potrebujejo za uspešno delovanje. Spremenljivki konstruiramo na podlagi eksplorativne faktorске analize. Pri tem upoštevamo KMO-mero primernosti (*angl. Kaiser Meyer Olkin*), ki predstavlja razmerje med kvadrirano korelacijo spremenljivk in kvadrirano parcialno korelacijo spremenljivk. Statistika zavzema vrednost na intervalu od 0 do 1, pri čemer se smatra, da je mera večja od 0,5 komaj spremenljiva in vrednost nad 0,9 odlična (Field 2009, 647). Nadalje preverjamo tudi KMO za posamezne spremenljivke v analizi (*angl. anti-image correlation matrix*), če slednja znaša manj kot 0,5, je potreben razmislek o izločitvi spremenljivke. Prav tako preverimo, ali spremenljivke korelirajo med seboj, velja namreč, da če spremenljivke merijo isto opazovano dimenzijo, med seboj tudi korelirajo. Tako smo ob ugotovitvi, da spremenljivka statistično značilno ne korelira z nobeno od ostalih spremenljivk ali pa je njena korelacija zelo šibka, se pravi manjša od 0,3, razmislili o tem, da spremenljivko izločimo (Field 2009, 648). S pomočjo eksploratorne faktorске analize ter nadalje z uporabo metode glavnih komponent, kjer so faktorji določeni kot linearna kombinacija prvotnih spremenljivk, pri čemer uporabimo varimax metodo rotacije, ki zagotavlja medsebojno neodvisnost rotiranih faktorjev (Field 2009, 664–665), generiramo neodvisne spremenljivke.

Zaznane spremembe v okolju visokega šolstva v zadnjih desetih letih smo merili preko podanih 12 sprememb z Likertovo lestvico od 1 (ni zaznano) do 5 (močno zaznano). Po pregledu korelacije ugotovimo, da se spremenljivka razvoj informacijske in komunikacijske tehnologije (Q8d) statistično značilno ne povezuje z nobeno od spremenljivk, zato je iz analize izločimo. Po izločitvi je rezultat faktorске analize ekstrakcija treh komponent, ki nam predstavljajo tri generirane spremenljivke (glej Preglednico 7.24): spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva (Q8a), spremembe »bolonjskega« konteksta (Q8b) in spremembe usmerjenosti na trg (Q8c).

Preglednica 7.24: Neodvisne spremenljivke sprememb v visokem šolstvu

Generirane spremenljivke	Spremenljivke	Component		
		1	2	3
(Q8a) Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	Q8g_Privatizacija visokega šolstva	,896		
	Q8f_Komercializacija visokega šolstva	,886		
	Q8e_Veliko novo nastalih visokošolskih zavodov	,771		
	Q8h_Masifikacija dostopa do visokega šolstva	,715		
(Q8b) Spremembe »bolonjskega« konteksta	Q8k_Povečani ukrepi za izboljšanje kakovosti		,860	
	Q8l_Povečano sodelovanje med visokošolskimi zavodi		,786	
	Q8j_Večje povezovanje visokošolskih zavodov z gospodarstvom		,764	
	Q8i_Povečana internacionalizacija visokošolskih zavodov		,672	
(Q8c) Spremembe usmerjenosti na trg	Q8a_Zmanjšanje javnih finančnih sredstev			,890
	Q8b_Povečano tekmovanje za finance, študente in sodelovanje			,890
	Q8c_Sprememba demografije študentov (število, starost, socioekonomske značilnosti itd.)			,603

Katere vire visokošolski zavodi potrebujejo za uspešno delovanje, smo merili preko podanih 4 spremenljivk na Likertovi lestvici od 1 (ni zaznano) do 5 (močno zaznano). Z eksploratorno faktorsko analizo ugotovimo, da je korelacija in KMO vrednost spremenljivk v območju zelenega, rezultat ekstrakcija pa je ena komponenta, ki jo poimenujemo viri (Q14) (glej Preglednico 7.25).

Preglednica 7.25: Neodvisna spremenljivka viri

Generirana spremenljivka	Spremenljivke	Component
		1
Viri (Q14)	Q14a_Sredstvo za pridobivanje ŠTUDENTOV (strank)	,870
	Q14c_Sredstvo za pridobivanje ČLOVEŠKIH VIROV	,858
	Q14b_Sredstvo za pridobivanje FINANČNIH VIROV	,793
	Q14d_sredstvo za pridobivanje NOVEGA ZNANJA	,739
	Extraction Method: Principal Component Analysis.	
a. 1 components extracted.		

V tem delu preverjamo, ali je izvajanje čezmejnega izobraževanja odvisno od zaznanih sprememb v okolju. S korelacijsko analizo najprej preverimo smer in jakost zveze med generirano odvisno spremenljivko čezmejno izobraževanje (Q9-12) in posameznimi generiranimi neodvisnimi spremenljivkami zaznanih sprememb v visokem šolstvu (Q8a, Q8b

in Q8c). Ugotovimo, da nobena od generiranih spremenljivk zaznanih sprememb statistično značilno ne vpliva na izvajanje čezmejnega izobraževanja (glej Preglednico 7.26). Najmočnejši pozitiven srednje močen vpliv je zaslediti pri spremembi »bolonjskega« konteksta, ki le malo odstopa od statistične značilnosti ($p = 0,052$). S t-testom preverimo, ali morda obstajajo statistično značilne razlike med skupinami zaznanih sprememb med javnimi in zasebnimi zavodi, vendar razlik nismo ugotovili.

Preglednica 7.26: Odvisnost spremenljivke čezmejno izobraževanje z zaznanimi spremembami v visokem šolstvu (generirane)

		Q9_12 Čezmejno izobraževanje
Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	Pearson Correlation	,000
	Sig. (2-tailed)	,998
	N	41
Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	Pearson Correlation	,306
	Sig. (2-tailed)	,052
	N	41
Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	Pearson Correlation	,073
	Sig. (2-tailed)	,649
	N	41

S korelacijsko analizo nadalje preverimo, ali mogoče obstajajo statistično značilne povezave med generirano spremenljivko čezmejno izobraževanje (Q9_12) in posameznimi spremenljivkami zaznanih sprememb v visokem šolstvu (glej Preglednico 7.27). Ugotovimo, da izvajanje čezmejnega izobraževanja statistično značilno ne korelira z nobeno od podanih zaznanih sprememb. Zaključimo lahko, da ne glede na spremembe, ki jih zavodi zaznavajo v okolju, ne spreminjajo svojega delovanja v kontekstu čezmejnega izobraževanja.

Preglednica 7.27: Odvisnost spremenljivke čezmejno izobraževanje z zaznanimi spremembami v visokem šolstvu

		Q9_12 Čezmejno izobraževanje
Zmanjšanje javnih finančnih sredstev	Pearson Correlation	,087
	Sig. (2-tailed)	,588
	N	41
Povečano tekmovanje za finance, študente in sodelovanje	Pearson Correlation	-,018
	Sig. (2-tailed)	,913
	N	41
Sprememba demografije študentov (število, starost, socioekonomske značilnosti itd.)	Pearson Correlation	,268
	Sig. (2-tailed)	,090
	N	41
Razvoj informacijske in komunikacijske tehnologije	Pearson Correlation	-,270
	Sig. (2-tailed)	,088
	N	41
Veliko novo nastalih visokošolskih zavodov	Pearson Correlation	-,101
	Sig. (2-tailed)	,530
	N	41
Komerencializacija visokega šolstva	Pearson Correlation	-,038
	Sig. (2-tailed)	,812
	N	41
Privatizacija visokega šolstva	Pearson Correlation	,121
	Sig. (2-tailed)	,449
	N	41
Masifikacija dostopa do visokega šolstva	Pearson Correlation	-,042
	Sig. (2-tailed)	,793
	N	41
Povečana internacionalizacija visokošolskih zavodov	Pearson Correlation	,262
	Sig. (2-tailed)	,098
	N	41
Večje povezovanje visokošolskih zavodov z gospodarstvom	Pearson Correlation	,143
	Sig. (2-tailed)	,371
	N	41
Povečani ukrepi za izboljšanje kakovosti	Pearson Correlation	,275
	Sig. (2-tailed)	,081
	N	41
Povečano sodelovanje med visokošolskimi zavodi	Pearson Correlation	,268
	Sig. (2-tailed)	,090
	N	41

*Korelacija je značilna pri stopnji 0,05 (2-tailed).

**Korelacija je značilna pri stopnji 0.01 (2-tailed).

V tem delu analiziramo, kako sta povezani spremenljivki izvajanje čezmejnega izobraževanja (Q9_12) in generirana spremenljivka viri (Q14). Kot prikazujejo rezultati korelacijske analize (glej Preglednico 7.28) sta spremenljivki statistično značilno srednje močno pozitivno povezani. Slednje pomeni, da na izvajanje čezmejnih oblik vplivajo viri, ki jih želijo zavodi

pridobiti. Več kot potrebujejo virov, bolj bodo dejavni v čezmejnem izobraževanju. S t-testom preverimo, ali obstajajo statistično značilne razlike pri spremenljivki viri in med javnimi in zasebnimi zavodi, vendar razlik nismo ugotovili.

Preglednica 7.28: Odvisnost spremenljivke čezmejno izobraževanje z viri (generirane)

		Q9_12 Čezmejno izobraževanje
Q14_viri	Pearson Correlation	,388*
	Sig. (2-tailed)	,012
	N	41

*Korelacija je značilna pri stopnji 0,05 (2-tailed).

**Korelacija je značilna pri stopnji 0.01 (2-tailed).

Nadalje nas zanima, kateri viri (študenti, finančni viri, človeški viri in novega znanja) najmočneje vplivajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja (glej Preglednico 7.29).

Preglednica 7.29: Odvisnost spremenljivk čezmejno izobraževanje z viri

		Q9_12 Čezmejno izobraževanje
Pearson Correlation		
Q14a_ Je sredstvo za pridobivanje ŠTUDENTOV (strank).	Pearson Correlation	,410**
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	41
Q14b_ Je sredstvo za pridobivanje FINANČNIH VIROV.	Pearson Correlation	,327*
	Sig. (2-tailed)	,037
	N	41
Spearman's rho		
Q14c_ Je sredstvo za pridobivanje ČLOVEŠKIH VIROV.	Correlation Coefficient	,178
	Sig. (2-tailed)	,264
	N	41
Q14d_ Je sredstvo za pridobivanje NOVEGA ZNANJA.	Correlation Coefficient	,084
	Sig. (2-tailed)	,600
	N	41

*Korelacija je značilna pri stopnji 0,05 (2-tailed).

**Korelacija je značilna pri stopnji 0.01 (2-tailed).

Spremenljivki Q14c in Q14d se ne porazdelujeta normalno, zato pri korelacijskem testu uporabimo neparametrično statistiko Spearmanov koeficient korelacije (*angl. Spearman's Rho*), ki se navadno uporablja v primeru ordinalnih spremenljivk ali kadar spremenljivke ne ustrezajo normalni porazdelitvi. Gre za korelacijo rangov, koeficient korelacije pa je enako kot pri Pearsonovem koeficientu definiran na intervalu od 1 do -1 (Field 2009, 179). Ugotovimo, da na izvajanje čezmejnega izobraževanja statistično značilno pozitivno vplivata

spremenljivki viri študenti in finančni viri. Bolj, kot visokošolski zavodi potrebujejo študente in finančne vire, več izvajajo čezmejno izobraževanje.

Za namen testiranja hipoteze »izvajanje čezmejnega izobraževanja je odvisno od zaznanih sprememb v okolju visokega šolstva in od virov, ki jih želijo visokošolski zavodi pridobiti (H1)« najprej z multiplo regresijskim modelom (metoda Enter) ugotovljamo, kolikšen del odvisne spremenljivke čezmejno izobraževanje lahko pojasnimo z generiranimi neodvisnimi spremenljivkami zaznane spremembe (Q8a, Q8b, Q8c) in viri (Q14).

Preglednica 7.30: Hkratni vpliv spremenljivk zaznane spremembe in viri na izvajanje čezmejnega izobraževanja

Neodvisne spremenljivke	Model_1	Model_2	Model_3	Model_4
Q14_viri	,318 (0,058)	,391 (0,013)*	,319 (0,049)*	,384 (0,014)*
Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	,030 (0,843)	,037 (0,807)		
Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	,192 (0,242)		,191 (0,231)	
Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	,052 (0,732)			,048 (0,752)
R ²	0,186	0,152	0,182	0,153
F	2,054	3,396	4,234	3,420
ANOVA sig.	0,107	0,044	0,022	0,043

Odvisna spremenljivka; Q9_12 čezmejno izobraževanje

Prvo število v preglednici predstavlja Standardized Coefficients Beta in drugo v oklepaju Sig., *značilno pri stopnji 0,05.

*metoda Enter

Multivariatna linearna regresija pokaže (Model_1), da vse neodvisne spremenljivke skupaj pojasnijo 18,6 % variance odvisne spremenljivke čezmejno izobraževanje ($R^2 = 0,186$), vendar pa regresijski model ni statistično značilen ($p = 0,107$) (glej Preglednico 7.30). Najvišjo β vrednost, ki nam pove smer in moč povezanosti posamezne spremenljivke ter standardni odklon, za katerega se bo spremenil izid kot rezultat oziroma kot posledica spremembe enega standardnega odklona odvisne spremenljivke (Koprivnik in drugi 2006, 83; Field 2009, 239), imata v modelu spremenljivki viri in spremembe »bolonjskega« konteksta (Q8b).

Nadalje z multipli regresijskimi modeli 2, 3 in 4 preverjamo, kolikšen vpliv na pojasnjevanje odvisne spremenljivke imajo viri v kombinaciji s posameznimi spremembami. Vsi trije

modeli so statistično značilni in v vseh imajo viri statistično značilen najmočnejši vpliv na pojasnjevanje izvajanja čezmejnega izobraževanja. Opazimo, da največji delež variance odvisne spremenljivke (18,2 %) pojasnimo s parom spremenljivk (model_3) viri in spremembe »bolonjskega« konteksta (Q8b). Ugotovimo, da med vsemi generiranimi spremenljivkami ni zaznanih sprememb, najmočnejše na izvajanje čezmejnega izobraževanja vplivajo prav spremembe »bolonjskega« konteksta.

V nadaljevanju nas zanima, kakšno moč pojasnjevanja imajo generirane spremenljivke zaznanih sprememb (Q8a, Q8b in Q8c) in viri (Q14) v kombinaciji z ostalimi spremenljivkami, ki vplivajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja. Predstavimo nove modele (glej Preglednico 7.31) multiple linearne regresije z različnimi kombinacijami združevanja ključnih neodvisnih spremenljivk. Model_0 nam služi kot osnova in vanj vključimo spremenljivke, za katere je na podlagi teoretskih predpostavk razvidna pomembnost za izvajanje čezmejnega izobraževanja (v nadaljevanju kontrolne spremenljivke). Izvajanje druge bolonjske stopnje je v kontekstu čezmejnega izobraževanja pomembno tako v evropskem prostoru kot tudi v svetu, in sicer zlasti iz vidika izvajanja skupnih študijskih programov in/ali dvojnih programov in s tem tudi mobilnosti (Obst, Kuder in Banks 2011; Tauch in Rauhvargers 2002). Vključimo tudi spremenljivki tip zavoda in število vpisanih študentov, saj čezmejno izobraževanje veliko lažje izvajajo zavodi z močno tradicijo, velikim ugledom ter velikim številom študentov, saj navadno tudi prevladujejo pri produkciji in distribuciji znanja, vključno z raziskavami, poučevanjem, razširjanjem znanja itd. (Altbach, 2002; Altbach, 2005; Marginson 2004). Kot zadnjo vključimo spremenljivko neformalna povezanost zaposlenih v mednarodno okolje, ki predpostavlja močen dejavnik za vzpostavljanja dogovorov, povezovanj, omrežij itd. (Chan 2004, 34–36; Knight 2005, 21–22; Olcott 2009, 100). Model_0 pojasni 57,9 % variance izvajanja čezmejnega izobraževanja. Najmočnejši in statistično značilen pozitiven vpliv pa imata spremenljivka neformalna povezanost zaposlenih v mednarodno okolje ($\beta = 0,450$, $p = 0,001$) in izvajanje druge bolonjske stopnje ($\beta = 0,256$, $p = 0,046$).

V nadaljevanju (model_1) poleg kontrolnih spremenljivk vključimo še generirano neodvisno spremenljivko viri (Q14). Z modelom pojasnimo 62,8 % variance čezmejnega izobraževanja. Statistično značilen pozitiven vpliv pa imajo spremenljivke izvajanje druge bolonjske stopnje, neformalna povezanost in viri. V model_2 poleg kontrolnih spremenljivk dodamo tudi generirane spremenljivke zaznanih sprememb (Q8a, Q8b in Q8c). Opazimo, da se

pojasnjevalna moč variance odvisne spremenljivke od predhodnega modela poveča le za 0,2 %. Statistično značilen pozitiven vpliv v modelu imata spremenljivki izvajanje druge bolonjske stopnje in neformalna povezanost.

Preglednica 7.31: Vpliv spremenljivk na izvajanje čezmejnega izobraževanja

Neodvisne spremenljivke	Model_0	Model_1	Model_2	Model_3	Model_4	Model_5	Model_6
Q6c_2. bolonjska stopnja	,256 (0,046)*	,268 (0,030)*	,343 (0,012)*	,341 (0,011)*	,285 (0,027)*	,300 (0,019)*	,320 (0,018)*
Q24_tip zavoda – javni, zasebni	,247 (0,059)	,187 (0,139)	,214 (0,094)	,175 (0,170)	,197 (0,134)	,185 (0,151)	,191 (0,142)
Q7a_število vpisanih študentov	,048 (0,688)	,127 (,288)	,005 (0,969)	,076 (0,564)	,110 (0,405)	,101 (0,414)	,134 (0,275)
Q17_neformalna povezanost	,450 (0,001)*	,385 (0,003)*	,416 (0,002)*	,375 (0,006)*	,342 (0,019)*	,343 (0,015)*	,326 (0,021)*
Q14_viri		,246 (0,038)*		,186 (0,141)	,259 (0,041)*	,178 (0,174)	,268 (0,034)*
Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva			,070 (0,554)	,058 (0,616)	,055 (0,638)		
Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta			,221 (0,052)	,160 (0,172)		,147 (0,232)	
Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg			-,101 (0,373)	-,109 (,329)			-,104 (0,359)
R ²	0,579	0,628	0,630	0,659	0,631	0,645	0,638
F	12,369	11,825	8,198	7,737	9,408	9,971	9,695
ANOVA sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Odvisna spremenljivka: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Prvo število v preglednici predstavlja Standardized Coefficients Beta in drugo v oklepaju Sig., *značilno pri stopnji 0,05.

*metoda Enter

Z zadnjim modelom (model_3) pojasnjujemo izvajanje čezmejnega izobraževanja s kontrolnimi spremenljivkami in dodanimi neodvisnimi spremenljivkami zaznanih sprememb (Q8a, Q8b in Q8c) in viri (Q14). Nobena od slednjih v tem modelu nima statistično značilnega vpliva na izvajanje čezmejnega izobraževanja. Statistično značilno pozitivno vplivata spremenljivki izvajanje druge bolonjske stopnje in neformalna povezanost v mednarodno okolje. Opazimo, da se z dodanimi spremenljivkami vrednost pojasnjevanja modela spremeni le za 0,1 %. V modele 4, 5 in 6 še vključimo posamezne pare odvisnih

spremenljivk s kontrolnimi. Na osnovi prikazanih modelov je mogoče sklepati, da imajo spremenljivke izvajanje druge bolonjske stopnje, neformalno povezovanje zaposlenih v mednarodno okolje in viri najpomembnejšo vlogo pri izvajanju čezmejnega izobraževanja.

V tem delu raziskave z multiplo regresijsko analizo preverimo sočasni vpliv neodvisnih spremenljivk na odvisno. Ugotovimo, da zaznane spremembe v okolju visokega šolstva v zadnjem desetletju – spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva (Q8a), spremembe »bolonjskega« konteksta (Q8b) in spremembe usmerjenosti na trg (Q8c) – statistično značilno ne vplivajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja visokošolskih zavodov. Imajo pa na izvajanje čezmejnega izobraževanja statistično značilen pozitiven vpliv viri, ki jih visokošolski zavodi potrebujejo za uspešno delovanje. Na podlagi analiz in ugotovitev glavno hipotezo (H1): *»Izvajanje čezmejnega izobraževanja je odvisno od zaznanih sprememb v okolju visokega šolstva in od virov, ki jih želijo visokošolski zavodi pridobiti (H1)«* deloma potrdimo.

7.5 VPLIV SPREMEMB IN VIROV NA MOTIVE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA

V raziskavi smo proučevali sedem različnih motivov (ugled, kakovost, človeški viri, ustvarjanje povezav, produkcija znanja, medkulturno razumevanje in finančni viri), ki nam povedo, kakšne prednosti oziroma koristi želimo doseči z izvajanjem čezmejnega izobraževanja. Respondenti so o posameznih motivih odgovarjali v sklopu štirih kategorij mobilnosti (mobilnost študentov in zaposlenih, programov, zavodov in projektov). V tem delu raziskovanja nas tako zanima, kako viri in zaznane spremembe vplivajo na motive za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja visokošolskih zavodov in preverjamo glavno hipotezo (H2), ki se glasi: *»Na motive za izvajanje čezmejnega izobraževanja vplivajo viri in zaznane spremembe visokošolskih zavodov«*. V nadaljevanju najprej predstavimo operacionalizacijo odvisnih spremenljivk, korelacije ter statistične analize, s katerimi verificiramo hipoteze.

Operacionalizacija odvisnih spremenljivk zajema motive za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja; mobilnost študentov in zaposlenih, mobilnost programov in projektov. Spremenljivke konstruiramo na podlagi eksplorativne faktorske analize, pri čemer izločimo enote, ki imajo manjkajočo vrednost (*angl. Exclude cases pairwise*), saj so

respondenti smeli odgovarjati o motivih le za tiste dejavnosti, ki jih tudi dejansko izvajajo. Po eksploratorni analizi izvedemo metodo glavnih komponent (varimax metodo rotacije) in generiramo neodvisne spremenljivke. Motive za kategorijo mobilnost zavodov pri operacionalizaciji izpustimo, zaradi premajhnega števila respondentov. Na vprašanje so odgovarjali le trije kandidati, ki tudi izvajajo vsaj eno od oblik čezmejnega izobraževanja, faktorске analize ni bilo mogoče izvesti.

Pri analizi spremenljivk motivi za mobilnost študentov in zaposlenih ugotovimo, da spremenljivka motiv ustvarjanja prihodkov (Q18g) dosega premajhne KMO-vrednosti (anti image correlation – pod 0,5), zatorej jo izločimo. Zadržane spremenljivke in nov konstrukt – motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih – prikazuje preglednica 7.32.

Preglednica 7.32: Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih

Generirana spremenljivka	Spremenljivke	Component
		1
Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih	Q18c_Razvoj človeških virov	,866
	Q18b_Izboljšanje kakovosti	,813
	Q18a_Povečanje ugleda	,741
	Q18e_Produkcija znanja	,699
	Q18d_Ustvarjanje povezav	,648
	Q18f_Razvoj medkulturnega razumevanja	,365

Pri analizi spremenljivk motivi za mobilnost programov ugotovimo, da spremenljivka motiv ustvarjanja prihodkov (Q19g) prav tako dosega premajhne KMO-vrednosti (anti image correlation – pod 0,5), zato jo izločimo. Zadržane spremenljivke in nov konstrukt – motivi za izvajanje mobilnosti programov – prikazuje preglednica 7.33.

Preglednica 7.33: Motivi za izvajanje mobilnosti programov

Generirana spremenljivka	Spremenljivke	Component
		1
Motivi za izvajanje mobilnosti programov	Q19b_ Izboljšanje kakovosti	,917
	Q19e_ Produkcija znanja	,896
	Q19d_ Ustvarjanje povezav	,880
	Q19c_ Razvoj človeških virov	,870
	Q19f_ Razvoj medkulturnega razumevanja	,795
	Q19a_ Povečanje ugleda	,775

Pri analizi spremenljivk motivi za mobilnost projektov ugotovimo, da spremenljivke ustrezno ne korelirajo, zato je iz analize izključimo spremenljivko Q21a. Ob izvedeni faktorjski analizi dobimo eno komponento, ki predstavlja novo generirano spremenljivko motivi za izvajanje mobilnosti projektov (glej Preglednico 7.34).

Preglednica 7.34: Motivi za izvajanje mobilnosti projektov in motiv ugled za izvajanje mobilnosti projektov

Generirane spremenljivke	Spremenljivke	Component
		1
Motivi za izvajanje mobilnosti projektov	Q21e_ Produkcija znanja	,911
	Q21b_ Izboljšanje kakovosti	,889
	Q21c_ Razvoj človeških virov	,737
	Q21f_ Razvoj medkulturnega razumevanja	,676
	Q21d_ Ustvarjanje povezav	,711
	Q21g_ Ustvarjanje prihodkov (finančni vidik)	,449

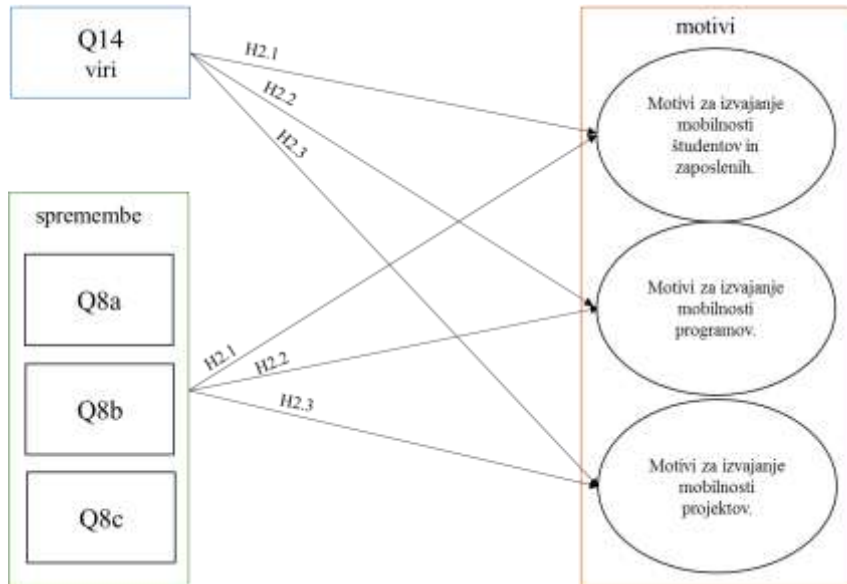
Na podlagi operacionalizacije odvisnih spremenljivk predstavimo vzročni model (glej Sliko 7.6) in na podlagi glavne hipoteze (H2): »Na motive za izvajanje čezmejnega izobraževanja vplivajo viri in zaznane spremembe visokošolskih zavodov«, izvedemo tri delovne hipoteze:

H2.1: Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih so odvisni od zaznanih sprememb v okolju visokega šolstva in od virov, ki jih želijo visokošolski zavodi pridobiti.

H2.2: Motivi za izvajanje mobilnosti programov so odvisni od zaznanih sprememb v okolju visokega šolstva in od virov, ki jih želijo visokošolski zavodi pridobiti.

H2.3: Motivi za izvajanje mobilnosti projektov so odvisni od zaznanih sprememb v okolju visokega šolstva in od virov, ki jih želijo visokošolski zavodi pridobiti.

Slika 7.6: Vzročni model (H2)



Najprej preverimo, kako z motivi korelirajo neodvisne spremenljivke zaznanih sprememb v visokem šolstvu (glej Preglednico 7.35). Ugotovimo, da z motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih, za izvajanje mobilnosti programov in za izvajanje mobilnosti projektov ne korelira nobena od generiranih spremenljivk zaznanih sprememb.

Preglednica 7.35: Odvisnost zaznanih sprememb (generirane spremenljivke) in motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja

		Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih	Motivi za izvajanje mobilnosti programov	Motivi za izvajanje mobilnosti projektov
Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	Pearson Correlation	-,094	-,155	-,209
	Sig. (2-tailed)	,568	,515	,235
	N	39	20	34
Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	Pearson Correlation	,240	,211	,197
	Sig. (2-tailed)	,141	,371	,265
	N	39	20	34
Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	Pearson Correlation	-,312	,320	-,145
	Sig. (2-tailed)	,053	,169	,413
	N	39	20	34

*Korelacija je značilna pri stopnji 0,05 (2-tailed).

**Korelacija je značilna pri stopnji 0.01 (2-tailed).

V nadaljevanju pogledamo, kako na motive za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja vplivajo posamezne zaznane spremembe v visokem šolstvu (glej Preglednico 7.36). Ugotovimo, da zaznana sprememba povečani ukrepi za izboljšanje kakovosti (Q8k) statistično značilno srednje močno vpliva na motive za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih. Zaznano povečano tekmovanje za finance, študente in sodelovanje (Q8b) pozitivno močno vplivajo na motive za izvajanje mobilnosti programov. Razvoj informacijske in komunikacijske tehnologije (Q8d) in masifikacija dostopa do visokega šolstva (Q8h) pa statistično značilno negativno vplivata na motive za izvajanje mobilnosti projektov.

Preglednica 7.36: Odvisnost zaznanih sprememb in motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja

		Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih	Motivi za izvajanje mobilnosti programov	Motivi za izvajanje mobilnosti projektov
Q8a_ Zmanjšanje javnih finančnih sredstev	Pearson Correlation	-,223	,283	-,203
	Sig. (2-tailed)	,172	,226	,251
	N	39	20	34
Q8b_ Povečano tekmovanje za finance, študente in sodelovanje	Pearson Correlation	-,239	,522*	-,052
	Sig. (2-tailed)	,142	,018	,769
	N	39	20	34
Q8c_ Sprememba demografije študentov	Pearson Correlation	-,152	-,170	-,048
	Sig. (2-tailed)	,357	,474	,786
	N	39	20	34
Q8d_ Razvoj informacijske in komunikacijske tehnologije	Pearson Correlation	-,109	-,235	-,348*
	Sig. (2-tailed)	,507	,318	,043
	N	39	20	34
Q8e_ Veliko novo nastalih visokošolskih zavodov	Pearson Correlation	-,150	-,064	-,206
	Sig. (2-tailed)	,362	,789	,243
	N	39	20	34
Q8f_ Komercializacija visokega šolstva	Pearson Correlation	-,026	-,091	-,023
	Sig. (2-tailed)	,874	,704	,898
	N	39	20	34
Q8g_ Privatizacija visokega šolstva	Pearson Correlation	-,013	-,101	-,074
	Sig. (2-tailed)	,939	,672	,676
	N	39	20	34
Q8h_ Masifikacija dostopa do visokega šolstva	Pearson Correlation	-,131	-,133	-,402*
	Sig. (2-tailed)	,428	,578	,018
	N	39	20	34
Q8i_ Povečana internacionalizacija visokošolskih zavodov	Pearson Correlation	-,067	,357	,129
	Sig. (2-tailed)	,684	,122	,468
	N	39	20	34
Q8j_ Večje povezovanje visokošolskih zavodov z gospodarstvom	Pearson Correlation	,079	,187	,086
	Sig. (2-tailed)	,631	,431	,628
	N	39	20	34
Q8k_ Povečani ukrepi za izboljšanje kakovosti	Pearson Correlation	,358*	,421	,252
	Sig. (2-tailed)	,025	,065	,150
	N	39	20	34
Q8l_ Povečano sodelovanje med visokošolskimi zavodi	Pearson Correlation	,193	,054	,078
	Sig. (2-tailed)	,239	,821	,663
	N	39	20	34

*Korelacija je značilna pri stopnji 0,05 (2-tailed).

**Korelacija je značilna pri stopnji 0.01 (2-tailed).

V nadaljevanju preverimo, kako se povezujeta generirana spremenljivka viri (Q14) in motivi (glej Preglednico 7.37). Ugotovimo, da se spremenljivka viri pozitivno močno povezuje z vsemi motivi. Slednje pomeni, da potreba po virih vpliva na motive za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih, programov in projektov.

Preglednica 7.37: Odvisnost virov (generirana spremenljivka) in motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja

		Q14_Viri
Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih	Pearson Correlation	,675**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	39
Motivi za izvajanje mobilnosti programov	Pearson Correlation	,626**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	20
Motivi za izvajanje mobilnosti projektov	Pearson Correlation	,760**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	34

*Korelacija je značilna pri stopnji 0,05 (2-tailed).

**Korelacija je značilna pri stopnji 0.01 (2-tailed).

Preglednica 7.38 prikazuje, kako se posamezne spremenljivke viri (Q14a, Q14b, Q14c in Q14d) povezujejo z motivi za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja. Ugotovimo, da se vsi viri statistično značilno povezujejo z motivi, razen motiva finance, ki statistično značilno ne vpliva na motive za izvajanje mobilnosti programov.

Preglednica 7.38: Odvisnost virov in motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja

		Q14a_sredstvo za pridobivanje ŠTUDENTOV (strank)	Q14b_sredstvo za pridobivanje FINANČNIH VIROV	Q14c_sredstvo za pridobivanje ČLOVEŠKH VIROV	Q14d_sredstvo za pridobivanje NOVEGA ZNANJA
		Pearson Correlation		Spearman's rho	
Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih	Correlation Coefficient	,420**	,433**	,540**	,496**
	Sig. (2-tailed)	,008	,006	,000	,001
	N	39	39	39	39
Motivi za izvajanje mobilnosti programov	Correlation Coefficient	,555*	,385	,678**	,479*
	Sig. (2-tailed)	,011	,094	,001	,033
	N	20	20	20	20
Motivi za izvajanje mobilnosti projektov	Correlation Coefficient	,618**	,707**	,648**	,393*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,021
	N	34	34	34	34

*Korelacija je značilna pri stopnji 0,05 (2-tailed).

**Korelacija je značilna pri stopnji 0.01 (2-tailed).

Za namen testiranja delovnih hipotez preverimo sočasni vpliv drugih dejavnikov na motive za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja (glej Preglednico 7.39). V prvem modelu multivariatne linearne regresije preverjamo, koliko variance odvisne spremenljivke motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih lahko pojasnimo z neodvisnimi generiranimi spremenljivkami viri in zaznane spremembe. S prvim modelom pojasnimo 58,6 % odvisne spremenljivke. Statistično značilen vpliv v modelu imata spremenljivki viri in spremembe usmerjenosti na trg. Nadalje ugotovimo, da lahko z neodvisnimi spremenljivkami pojasnimo 48,0 % spremenljivke motivi za izvajanje mobilnosti programov. Statistično značilno na pojasnjevanje vplivajo le viri. S tretjim modelom ugotovimo, da lahko z neodvisnimi spremenljivkami pojasnimo kar 64,5 % odvisne spremenljivke motivi za izvajanje mobilnosti projektov. Tudi v tem modelu statistično značilno na pojasnjevanje vplivajo le viri.

Preglednica 7.39: Vpliv spremenljivk zaznane spremembe in viri na motive za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja

Odvisne spremenljivke/ Neodvisne spremenljivke	Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih	Motivi za izvajanje mobilnosti programov	Motivi za izvajanje mobilnosti projektov
Q14_viri	,700 (0,000)*	,599 (0,009)*	,793 (0,000)*
Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	-,037 (0,741)	-,106 (0,581)	-,144 (0,204)
Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	-,011 (0,927)	-004 (0,986)	-0,88 (0,456)
Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	-,360 (0,003)*	,279 (0,156)	-,199 (0,083)
R ²	0,586	0,480	0,645
F	12,009	3,462	13,162
ANOVA sig.	0,000	0,034	0,000

Odvisna spremenljivka; motivi za izvajanje čezmejnega izobraževanja

Prvo število v preglednici predstavlja Standardized Coefficients Beta in drugo v oklepaju Sig., *značilno pri stopnji 0,05.

*metoda Enter

S testiranjem sočasnega vpliva več dejavnikov, virov in zaznanih sprememb na motive za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja ugotovimo, da pojasnijo relativno visok delež variance odvisne spremenljivke. Ugotovimo, da lahko vse tri delovne hipoteze deloma potrdimo, saj ima na motive statistično značilen pozitiven vpliv le generirana spremenljivka viri (Q14) in ne tudi zaznane spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva (Q8a), spremembe »bolonjskega« konteksta (Q8b) in spremembe usmerjenosti na trg

(Q8c). Na tej podlagi pa lahko delno potrdimo tudi glavno hipotezo (H2): »Na motive za izvajanje čezmejnega izobraževanja vplivajo viri in zaznane spremembe visokošolskih zavodov«.

7.6 MOTIVI IN NACIONALNA POLITIKA ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA

V tem delu analiziramo podatke, s katerimi odgovorimo na drugo raziskovalno vprašanje (RV_2): »Kako so motivi za čezmejno izobraževanje visokošolskih zavodov usklajeni z usmerjenostjo nacionalne politike za čezmejno izobraževanje?«. V nadaljevanju najprej podamo operacionalizacijo odvisne spremenljivke (nacionalne politike) in nato korelacijske analize. Pri tem nas specifično zanima, kako so motivi za izvajanje čezmejnega izobraževanja povezani z zeleno usmeritvijo nacionalne politike za čezmejno izobraževanje.

Odvisni spremenljivki predstavljata uvozno in izvozno usmerjen pristop čezmejnega izobraževanja, ki ju konstruiramo na podlagi eksplorativne faktorске analize. V analizo smo vključili spremenljivke, preko katerih smo merili mnenje visokošolskih zavodov o tem, kako bi morale biti usmerjene politike za čezmejno izobraževanje na nacionalni ravni (Q22–Q22f). Strinjanje so respondenti izražali na Likertovi lestvici od 1 do 5 (1 sploh se ne strinjam, 5 zelo se strinjam). Po pregledu ustreznosti vključitve vseh spremenljivk v analizo smo s programom SPSS izvedli metodo glavnih komponent in pridobili dve generirani spremenljivki (glej Preglednico 7.40).

Preglednica 7.40: Generirani spremenljivki uvozno in izvozno usmerjen pristop

	Component	
	Uvozno usmerjen pristop	Izvozno usmerjen pristop
Q22e_Usmerjene v izboljšanje kakovosti in ugleda visokega šolstva	,917	
Q22d_Usmerjene v razvoj znanja	,899	
Q22f_Usmerjene v pospeševanje kulturnega in medsebojnega razumevanja	,754	
Q22c_Usmerjene v ustvarjanje prihodkov		,923
Q22b_Usmerjene v pospeševanje strateških zavezništov in sodelovanja med državami		,764
Q22a_Usmerjene v razvoj človeških virov		,542

*Spremenljivka uvozno usmerjen pristop se ne porazdeljuje normalno.

Rezultati korelacijske analize kažejo, da se z uvozno usmerjenim pristopom pozitivno srednje močno povezujejo motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih ter motivi za izvajanje mobilnosti projektov (glej Preglednico 7.41). Zavodi, ki jih vodijo slednji motivi, si na nacionalni ravni žele politike, ki omogoča uvozni pristop. Nobeden od motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja pa se ne povezuje z izvoznim pristopom.

Preglednica 7.41: Odvisnost uvozno in izvozno usmerjenega pristopa in motivov za izvajanje posameznih kategorij čezmejnega izobraževanja

		Uvozno usmerjen pristop	Izvozno usmerjen pristop
		Spearman's rho	Pearson Correlation
Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih	Correlation Coefficient	,333*	,149
	Sig. (2-tailed)	,038	,364
	N	39	39
Motivi za izvajanje mobilnosti programov	Correlation Coefficient	,442	,420
	Sig. (2-tailed)	,051	,065
	N	20	20
Motivi za izvajanje mobilnosti projektov	Correlation Coefficient	,374*	,327
	Sig. (2-tailed)	,029	,059
	N	34	34

*Korelacija je značilna pri stopnji 0,05 (2-tailed).

**Korelacija je značilna pri stopnji 0.01 (2-tailed).

V nadaljevanju preverimo, kako se s pristopoma povezujejo posamezni proučevani motivi za izvajanje čezmejnega izobraževanja; ugled, kakovost, človeški viri, ustvarjanje povezav, produkcija znanja, medkulturno razumevanje in finančni viri (glej Preglednico 7.42). Respondenti so o posameznih sedmih motivih odgovarjali v sklopu štirih kategorij mobilnosti (mobilnost študentov in zaposlenih, programov, zavodov in projektov). Respondenti so podajali mnenje o motivih le za tiste kategorije mobilnosti, ki jih tudi dejansko izvajajo. Tisti, ki niso izvajali nobene od oblik mobilnosti v določeni kategoriji, tudi niso mogli podati motiva za njegovo izvajanje. Povprečje odgovorov posameznega zavoda na vprašanje o posameznem motivu tako predstavlja povprečno vrednost odgovorov o posameznem motivu pri vsaki od kategorij¹¹⁷.

¹¹⁷ Grand mean je za posamezni motiv izračunan na podlagi povprečja odgovorov posameznih zavodov na vprašanje o motivu v posameznih kategorijah. Na primer pri izračunu spremenljivke motiv ugled_Q23 so bile upoštevane spremenljivke Q18a, Q19a, Q20a, Q21a. Pri tem smo pri izračunu upoštevali Nvalid vrednosti, pri čemer preskok if ni upoštevan kot manjkajoča vrednost. V kolikor je respondent odgovoril od 4 možnih vprašanj o motivih le na x vprašanj, se zaradi if preskoka izračuna povprečna vrednost deljeno z x.

Preverimo tudi, ali obstajajo statistične razlike podanih spremenljivk med javnimi in zasebni zavodi. Pri tem uporabimo neparametrično statistiko Mann-Whitney U-test, ki ga lahko uporabljamo kot alternativo t-testu za neodvisne vzorce pri intervalnih spremenljivkah, ki niso normalno porazdeljene (Field 2009, 540). Statistično značilno razliko med skupinama zaznamo pri motivu produkcija znanja in ugotovimo, da javne zavode v večji meri vodi motiv produkcija znanja kot zasebne zavode ($U = 116,50$, $p = 0,022$).

Preglednica 7.42: Spremenljivke motivi za izvajanje čezmejnega izobraževanja

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Std. odklon
Q23_Motiv ugled	41	1	5	4,00	,820
Q24_Motiv kakovost	41	2	5	4,14	,767
Q25_Motiv človeški viri	41	2	5	4,13	,757
Q26_Motiv ustvarjanje povezav	41	2	5	4,53	,615
Q27_Motiv produkcija znanja	41	3	5	4,20	,729
Q28_Motiv medkulturno razumevanje	41	3	5	4,15	,713
Q29_Motiv finančni viri	41	1	5	3,25	,999

*Spremenljivke ne ustrezajo normalni porazdelitvi, razen spremenljivke Q29.

Korelacijska analiza kaže (glej Preglednico 7.43), da se uvozno usmerjen pristop statistično značilno povezuje z motivom človeški viri, z motivom povezave in z motivom medkulturno razumevanje. Izvozno usmerjen pristop pa se statistično značilno pozitivno povezuje le z motivom finance. Zavodi, ki jih vodi motiv finance, si na nacionalni ravni žele pristopa, ki bo omogočal izvoz čezmejnega izobraževanja. Motivi produkcija znanja, ugled in kakovost se statistično značilno ne povezujejo z nobenim od pristopov.

Preglednica 7.43: Odvisnost uvozno in izvozno usmerjenega pristopa in motivov za izvajanje čezmejnega izobraževanja

Spearman's rho		Uvozno usmerjen pristop	Izvozno usmerjen pristop
Q23_Motiv ugled	Correlation Coefficient	,166	,187
	Sig. (2-tailed)	,299	,241
	N	41	41
Q24_Motiv kakovost	Correlation Coefficient	,275	,176
	Sig. (2-tailed)	,082	,272
	N	41	41
Q25_Motiv človeški viri	Correlation Coefficient	,310*	,214
	Sig. (2-tailed)	,049	,179
	N	41	41
Q26_Motiv ustvarjanje povezav	Correlation Coefficient	,374*	,113
	Sig. (2-tailed)	,016	,482
	N	41	41
Q27_Motiv produkcija znanja	Correlation Coefficient	,303	,186
	Sig. (2-tailed)	,054	,244
	N	41	41
Q28_Motiv medkulturno razumevanje	Correlation Coefficient	,609**	,223
	Sig. (2-tailed)	,000	,161
	N	41	41
Q29_Motiv finančni viri	Correlation Coefficient	-,039	,381*
	Sig. (2-tailed)	,807	,014
	N	41	41

*Korelacija je značilna pri stopnji 0,05 (2-tailed).

**Korelacija je značilna pri stopnji 0.01 (2-tailed).

7.7 SPREMENLJIVKE, KI VPLIVAJO NA IZVAJANJE ČEZMEJNEGA IZOBRAŽEVANJA

V pričujočem poglavju predstavimo, katere preučevane spremenljivke, ki smo jih zajeli z vprašalnikom, vplivajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja (Q9_12). Rezultati korelacijske analize kažejo (glej Preglednico 7.44), da na njegovo izvajanje v Sloveniji statistično značilno pozitivno vpliva izvajanje podiplomskih programov (2. in 3. stopnje), tip zavoda, ustanovitev zavoda in število redno zaposlenih (polni ali krajši delovni čas). Pri izvajanju čezmejnega izobraževanja so tako bolj dejavni zlasti javni zavodi, zavodi, ki izvajajo podiplomske študijske programe, zavodi, ki so starejši in nastali pred letom 1993 in zavodi, ki imajo 51 ali več redno zaposlenih za polni ali krajši delovni čas.

Kot je opaziti, ima najmočnejši pozitiven statistično značilen vpliv na izvajanje čezmejnega izobraževanja spremenljivka neformalna vpetost zaposlenih v mednarodno okolje. Bolj, kot

so zaposleni na visokošolskem zavodu neformalno vpeti v mednarodno okolje na nepedagoškem in raziskovalnem področju, bolj je zavod dejaven pri izvajanju čezmejnega izobraževanja. Naslednja spremenljivka, ki tudi statistično značilno vpliva, je povečan obseg izobraževalne dejavnosti. Zavodi, ki so mnenja, da čezmejno izobraževanje vpliva na povečan obseg izobraževalne dejavnosti, so tudi bolj dejavni pri izvajanju čezmejnega izobraževanja.

Nadalje preverimo, ali obstajajo statistično značilne razlike med javnimi in zasebnimi zavodi pri izvajanju čezmejnega izobraževanja. S t-testom ugotovimo, da obstajajo statistično značilne razlike pri izvajanju čezmejnega izobraževanja, in sicer javni zavodi v povprečju statistično značilno več izvajajo čezmejno izobraževanje od zasebnih ($t = -3,852$, $df = 39$, $p = 0,000$). Drugo statistično razliko zaznamo pri spremenljivki neformalna povezanost zaposlenih v mednarodno okolje, kjer prav tako ugotovimo, da so zaposleni na javnih zavodih v povprečju bolj neformalno povezani v mednarodno okolje na pedagoškem in raziskovalnem področju kot zaposleni na zasebnih zavodih ($t = -2,493$, $df = 39$, $p = 0,017$).

Preglednica 7.44: Spremenljivke, ki vplivajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja

		Q9_12 čezmejno izobraževanje
Q6a_1. bolonjska stopnja	Pearson Correlation	,031
	Sig. (2-tailed)	,845
	N	41
Q6b_2. bolonjska stopnja	Pearson Correlation	,546**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	41
Q6c_3. bolonjska stopnja	Pearson Correlation	,530**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	41
Q24_tip zavoda – javni, zasebni	Pearson Correlation	,525**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	41
Q3a_ustanovitev	Pearson Correlation	,323*
	Sig. (2-tailed)	,042
	N	40
Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas)	Pearson Correlation	,554**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	41
Q7a število vpisanih študentov	Pearson Correlation	,283
	Sig. (2-tailed)	,076
	N	40
Q16_strategija da_ne	Pearson Correlation	,255
	Sig. (2-tailed)	,107
	N	41
Q15_ovire	Pearson Correlation	-,089
	Sig. (2-tailed)	,585
	N	40
Q17_neformalna povezanost	Pearson Correlation	,658**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	41
Q13a_POVEČAN OBSEG razvojno-raziskovalne dejavnosti	Pearson Correlation	,263
	Sig. (2-tailed)	,097
	N	41
Q13b_IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI razvojno-raziskovalne dejavnosti	Pearson Correlation	,260
	Sig. (2-tailed)	,101
	N	41
Q13c_POVEČAN OBSEG izobraževalne dejavnosti	Pearson Correlation	,365*
	Sig. (2-tailed)	,019
	N	41
Q13d_IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI izobraževalne dejavnosti	Pearson Correlation	,210
	Sig. (2-tailed)	,188
	N	41
Q13e_POVEČAN OBSEG povezovanja z okoljem	Pearson Correlation	,022
	Sig. (2-tailed)	,891
	N	41
Q13f_IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI povezovanja z okoljem	Pearson Correlation	,075
	Sig. (2-tailed)	,640
	N	41

*Korelacija je značilna pri stopnji 0,05 (2-tailed).

**Korelacija je značilna pri stopnji 0,01 (2-tailed).

***dummy coding (Q6a_1, Q6b_2, Q6c_3, Q24, Q3a, Q4a, Q7a, Q16, Q15).

7.8 POVZETEK TEMELJNIH UGOTOVITEV

Vzorec predstavlja 41 visokošolskih zavodov v Sloveniji, od tega 61,0 % javnih in 39,0 % zasebnih zavodov. Analiza značilnosti kaže, da je večina zasebnih zavodov statistično značilno mlajših glede na ustanovitev kot javnih, saj nastanejo po letu 1994. Javne zavode opredelimo kot večinoma starejše in večje organizacije, ki imajo statistično značilno več zaposlenih za krajši ali polni delovni čas, statistično značilno več vpisanih študentov ter tudi statistično značilno več izvajajo programe tretje bolonjske stopnje. Ugotovimo pa tudi, da so zaposleni na javnih zavodih statistično značilno bolj neformalno vpeti v mednarodno okolje na pedagoškem in raziskovalnem področju, ter da v povprečju statistično značilno več izvajajo čezmejno izobraževanje od zasebnih.

Večina zavodov v vzorcu ima na institucionalni ravni strategijo čezmejnega izobraževanja opredeljeno kot del strategije za internacionalizacijo. Največji vpliv čezmejnega izobraževanja vidijo na izboljšanje kakovosti razvojno-raziskovalne dejavnosti in na izboljšanje kakovosti izobraževalne dejavnosti. Čezmejno izobraževanje jim najmočneje predstavlja sredstvo za pridobivanje novega znanja in nato človeških virov, nekoliko manj pa sredstvo za pridobivanje študentov in finančnih virov. Največ zavodov kot ovire pri razvoju čezmejnega izobraževanja navaja rigorozno zakonodajo v domači državi ter navajajo, da bi morale biti politike za čezmejno izobraževanje na nacionalni ravni usmerjene v izboljšanje kakovosti in ugleda visokega šolstva in v razvoj znanja.

Katere oblike čezmejnega izobraževanja se največ izvajajo v Sloveniji in kakšna je namera za prihodnost? Rezultati analize podatkov o mobilnosti zaposlenih (visokošolski učitelji in strokovni sodelavci) in študentov, kjer analiziramo dolgoročno in kratkoročno mobilnost, kažejo, da so zavodi veliko bolj dejavni pri izvajanju kratkoročne mobilnosti zaposlenih in študentov kot pa pri izvajanju dolgoročne mobilnosti. Je pa razvoj dolgoročne mobilnosti zlasti študentov in visokošolskih učiteljev za zavode pomemben, saj jih večina, ki mobilnosti še ne izvaja, to načrtuje razviti in izvajati v prihodnosti. Vse oblike mobilnosti v večji meri izvajajo javni zavodi, statistično značilno razliko pa smo zaznali le pri izvajanju dolgoročne mobilnosti, kjer ugotovimo, da javni zavodi statistično značilno več izvajajo dolgoročno mobilnost študentov kot zasebni¹¹⁸. Analiza motivov za izvajanje mobilnosti študentov in

¹¹⁸ Hi-kvadrat (χ^2) za spremenljivki tip zavoda in vpis tujih študentov je 4,784 in $p = 0,029$. Z 2,9-odstotnim tveganjem lahko sprejmemo alternativno hipotezo (H1), da sta spremenljivki na populaciji povezani. Cramers's $V = 0,342$.

zaposlenih kaže, da zavodi večinoma skušajo ustvarjati nove povezave in krepiti medkulturno razumevaje.

Glede mobilnosti programov v slovenskem visokošolskem prostoru ugotavljamo, da zavodi sicer izvajajo različne oblike mobilnosti (franšize, integrirani programi, skupne diplome, dvojne diplome in izobraževanje na daljavo), vendar v zelo majhnem obsegu. Najbolj so zanimivi podatki o nameri razvoja mobilnosti programov v prihodnosti, kjer ugotovimo, da skoraj dve tretjini zavodov, ki posameznih oblik ne izvajajo, le-teh tudi ne nameravajo razvijati in izvajati v prihodnosti. Prevladujoča motiva za izvajanje mobilnosti programov sta ustvarjanje povezav in povečevanje ugleda. Se pa v slovenskem prostoru skoraj ne izvaja nobena od oblik mobilnosti zavodov (podružnični kampusi, virtualni zavodi in solastništva). Podatki o nameri razvoja slednjih v prihodnosti kažejo, da jih večina tudi ne namerava razvijati in izvajati. Trije, ki so opredelili, da katero od omenjenih oblik izvajajo, pravijo, da je prevladujoči motiv za izvajanje prav tako ustvarjanje povezav in povečanje ugleda.

Slabi dve tretjini zavodov v Sloveniji izvaja različne oblike mobilnosti projektov. Razvoj projektov zavodi pojmujejo kot pomemben element, saj jih približno tretjina, ki projektov še ne izvaja, načrtuje razviti in izvajati v prihodnosti. Ugotovimo pa tudi, da javni zavodi statistično značilno v večji meri izvajajo raziskovalne projekte s tujimi visokoškolskimi zavodi in tudi statistično značilno v večji meri sodelujejo s tujimi visokoškolskimi zavodi v projektih za razvoj študijskih programov kot zasebni zavodi. Prevladujoča motiva pri mobilnosti projektov pa sta ustvarjanje povezav in produkcija znanja.

Med zavodi za izvajanje vseh kategorij mobilnosti (zaposleni in študenti, mobilnost programov, zavodov in projektov) prevladuje motiv ustvarjanje povezav. Motiv ustvarjanja prihodkov pa je med opredeljenimi motivi glede na povprečje večinoma na zadnjem mestu.

Preglednica 7.45: Izvajanje čezmejnega izobraževanja v Sloveniji

	ČEZMEJNO IZOBRAŽEVANJE			
	A Mobilnost zaposlenih in študentov (kratkoročna in dolgoročna mobilnost študentov, visokošolskih učiteljev in strokovnih delavcev)	B Mobilnost študijskih programov (franšize, integrirani programi, skupne diplome, dvojne diplome in izobraževanje na daljavo)	C Mobilnost zavodov (podružnični kampusi, virtualni zavodi in solastništva)	D Mobilnost projektov
(1) Stanje dejavnost	<ul style="list-style-type: none"> - Večina zavodov izvaja (97,6 %) vsaj eno od devetih oblik mobilnosti v tej kategoriji. - Zavodi so veliko bolj dejavni pri izvajanju kratkoročne mobilnosti zaposlenih in študentov kot pa pri izvajanju dolgoročne mobilnosti. 	<ul style="list-style-type: none"> - Skoraj polovica zavodov izvaja (48,8 %) vsaj eno od oblik mobilnosti v tej kategoriji. - Najbolj izvajani obliki sta izobraževanje na daljavo (22,0 %) in skupne diplome (17,1 %). 	<ul style="list-style-type: none"> - Velika večina zavodov (92,7 %) ne izvaja nobene od oblik mobilnosti. 	<ul style="list-style-type: none"> - Večina zavodov (82,9 %) izvaja vsaj eno od oblik mobilnosti projektov.
(2) Namera razvoja	<ul style="list-style-type: none"> - Razvoj dolgoročne mobilnosti zlasti študentov in visokošolskih učiteljev je za zavode pomemben. Večina, ki mobilnosti še ne izvaja, to načrtuje razviti in izvajati v prihodnosti. 	<ul style="list-style-type: none"> - Med zavodi, ki posameznih oblik ne izvajajo, jih skoraj dve tretjini niti ne namerava razvijati in izvajati v prihodnosti. 	<ul style="list-style-type: none"> - Med zavodi, ki posameznih oblik ne izvajajo, jih približno večina tudi ne namerava razvijati in izvajati v prihodnosti. - Med vsemi oblikami največ zavodov (22 %) v prihodnosti namerava razviti podružnične kampuse v tujini. 	<ul style="list-style-type: none"> - Med zavodi, ki posameznih oblik ne izvajajo, jih približno večina načrtuje razviti in izvajati v prihodnosti.
(3) Motivi	<ul style="list-style-type: none"> - Z izvajanjem mobilnosti študentov in zaposlenih zavodi večinoma skušajo ustvarjati nove povezave in krepiti medkulturno razumevanje. - Finančni motiv je na zadnjem mestu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Z izvajanjem mobilnosti programov si zavodi večinoma skušajo ustvarjati povezave in povečati ugled. - Finančni motiv je na zadnjem mestu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prevladujoča motiva za izvajanje mobilnosti zavodov sta ustvarjanje povezav in povečanje ugleda. - Na zadnjem mestu je opredeljen motiv razvoj medkulturnega razumevanja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prevladujoča motiva za mobilnost projektov sta ustvarjanje povezav in produkcija znanja. - Finančni motiv je na zadnjem mestu.
(4) Druge ugotovitve	<ul style="list-style-type: none"> - Vse oblike mobilnosti v večji meri izvajajo javni zavodi, statistično značilno razliko pa smo zaznali le pri izvajanju dolgoročne mobilnosti, kjer ugotovimo, da javni zavodi v večji meri izvajajo dolgoročno mobilnost študentov kot zasebni. 			<ul style="list-style-type: none"> - Javni zavodi statistično značilno v večji meri izvajajo raziskovalne projekte s tujimi visokošolskimi zavodi kot zasebni. - Javni zavodi statistično značilno v večji meri sodelujejo s tujimi visokošolskimi zavodi v projektih za razvoj študijskih programov kot zasebni zavodi.

Visokošolski zavodi v vzorcu okolja v zadnjem desetletju zaznavajo bolj v smeri kompetitivnosti in boja za finance kot pa sodelovanja z visokošolskimi zavodi in gospodarstvom, v smeri povečanja internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu. Namreč od vseh dvanajstih podanih sprememb zavodi v najmanjši meri zaznavajo prav slednje, kar tudi močno promovira EU. Povečano sodelovanje med visokošolskimi zavodi, večje povezovanje visokošolskih zavodov z gospodarstvom, povečana internacionalizacija in povečani ukrepi za kakovost so namreč temeljni gradniki oblikovanja skupnega evropskega visokošolskega prostora in na znanju temelječe Evrope (COM 2003; COM 2006; COM 2013).

Vendar pa zaznane spremembe statistično značilno ne vplivajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja. Ne glede na spremembe, ki jih zavodi zaznavajo, v skladu s tem izvajanja čezmejnega izobraževanja ne prilagajajo. Imajo pa statistično značilen pozitiven vpliv na njegovo izvajanje le viri (človeški viri, študenti, novo znanje in finančni viri), ki jih potrebujejo za uspešno delovanje. Če želi zavod pridobiti več virov, bo bolj izvajal čezmejno izobraževanje. Ugotovimo pa tudi, da ima pozitiven statistično značilen vpliv na izvajanje čezmejnega izobraževanja neformalna vpetost zaposlenih v mednarodno okolje in pa mnenje, da čezmejno izobraževanje pripomore k povečanemu obsegu izobraževalne dejavnosti.

Pri preučevanju vpliva virov in sprememb na motive za izvajanje čezmejnega izobraževanja ravno tako ugotovimo, da na motive za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih, na motive za izvajanje mobilnosti programov in mobilnosti projektov imajo tako statistično značilen vpliv le viri. Zaznane spremembe statistično značilno nanje ne vplivajo. Motivi nam povedo, kakšne koristi želimo doseči s čezmejnim izobraževanjem, zato nas je zanimalo, ali zaznane spremembe spodbujajo oziroma vplivajo na spremembo motivov.

Nadalje ugotovimo, da si zavodi, ki jih vodijo motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih ter motivi za izvajanje mobilnosti projektov, statistično značilno na nacionalni ravni žele politike, ki omogoča uvozni pristop čezmejnega izobraževanja. Na uvozni pristop nacionalne politike čezmejnega izobraževanja tako vplivajo motivi pridobivanja človeških virov, ustvarjanja povezav in medkulturnega razumevanja, medtem ko na izvozni pristop statistično značilno vpliva le motiv finančni viri.

8 ANALIZA POLSTRUKTURIRANIH INTERVJUJEV

Namen priprave in izvedbe polstrukturiranih intervjujev je pridobiti povratne informacije o glavnih ugotovitvah raziskave. Kvantitativno raziskavo nadaljujemo s kvalitativno analizo pol-strukturiranih intervjujev, s čimer omogočimo, da so »rezultati bolje interpretirani in vodijo k pojasnjevanju ugotovljenih vzročnih povezav« (Mažgon 2006, 103). Kvalitativni podatki, pridobljeni na podlagi pol-strukturiranih intervjujev, nam tako služijo za eksplanatorno analizo, kjer določene kvantitativne izsledke dodatno pojasnimo s kvalitativnimi podatki (Hlebec in Mrzel 2012, 246–247). Intervjuje smo izvajali na podlagi vnaprej pripravljenega pol-strukturiranega vprašalnika s petimi temeljnimi odprtimi vprašanji, nanašajočimi se na predhodne ugotovitve raziskave (glej Preglednico 8.1). Omenjena vprašanja so nam služila kot osnova in smo jih postavili vsakemu intervjuvancu, »preostala vprašanja pa se oblikujejo sproti med potekom intervjuja« (Vogrinc 2008, 109).

Vabilo za intervju smo posredovali petim izbranim visokošolskim zavodom oziroma dekanom¹¹⁹, pri tem nismo uporabili nobenih metod vzorčenja. Kot pravita Hlebec in Mrzel (2012, 253), »če v kvantitativnih podatkih uporabimo lastne anketne podatke, najpogosteje v kvalitativni fazi sodelujejo isti udeleženci, redkeje pa osebe, povezane s sodelujočimi v anketi, ali povsem drugi ljudje. V teh primerih, ko imamo primarne kvantitativne podatke, ni potrebe za vzorčenje skupin udeležencev«.

Na vabilo so se odzvali trije intervjuvanci, in sicer dekan in prodekanka iz javnega visokošolskega zavoda in prodekan zasebnega visokošolskega zavoda. Intervjuji so v povprečju trajali 60 minut in smo jih izvajali v obdobju od 24. 7. do 30. 7. 2014. Vsi intervjuvanci so privolili v intervju, in da se ta tudi posname, vendar pod pogojem, da se jim zagotovi popolna anonimnost.

Za namen nadaljnje analize intervjujev smo opravili transkript zvočnega zapisa. V nadaljevanju je analiza besedila potekala tako, da smo kot temeljne kategorije opredelili pet temeljnih vprašanj, znotraj katerih smo nato iz pridobljenih zapisov identificirali kode (pojme). »Enota kodiranja je lahko fraza, stavek, odstavek, poglavje, dogodek, zaključena anekdota, misel itd.« (Mesec 2009, 76). V našem primeru smo za enoto kodiranja opredelili povedi, ki smo jim podali pojmovne oznake oziroma besedne zveze. Slednje so razvidne iz

¹¹⁹ Dekane smo prosili, da, v kolikor se na njihovi instituciji s čezmejnimi izobraževanjem poglobljeno ukvarjajo določeni oddelki oziroma so zanj zadolžene določene osebe na visokošolskem zavodu, kot na primer prodekani, naj jim vabilo posredujejo.

preglednice 8.1, ob njih pa so tudi podane frekvence odgovorov. Analizo intervjujev zaključimo z interpretacijo vsakega od temeljnih vprašanj.

Preglednica 8.1: Prikaz analize intervjujev

<p>1. V raziskavi smo zaznali, da javni zavodi statistično značilno v povprečju več izvajajo čezmejno izobraževanje od zasebnih. Kakšen je vaš komentar? Kaj menite, zakaj je tako?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Javni zavodi imajo prednost. (3 x) - Javni zavodi so starejši. (3 x) - Javni zavodi imajo razvite človeške vire. (3 x) - Javni zavodi imajo več neformalnih povezav. (3 x) - »Mladi« zavodi so še nerazviti. (3 x)
<p>2. V raziskavi smo zaznali, da so visokošolski zavodi v Sloveniji veliko bolj dejavni pri mobilnosti zaposlenih in študentov ter mobilnosti projektov kot pa pri mobilnosti programov in zavodov. Kakšen je vaš komentar? Kaj menite, zakaj je tako?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - V tujini je velika konkurenca. (3 x) - Slovenija je majhen, neprepoznan in nezanimiv trg. (3 x) - Preveč je birokratskih ovir. (3 x) - Prisotna sta negotovost in tveganje. (3 x) - Ni velike koristi. (3 x) - Za razvoj potrebuješ vire. (3 x) - Ni potrebne po razvoju. (2 x)
<p>3. Ugotovili smo, da pri vseh kategorijah mobilnosti prevladuje med vsemi motivi (ugled, kakovost, človeški viri, ustvarjanje povezav, produkcija znanja, medkulturno razumevanje, finančni viri) prav motiv ustvarjanje povezav? Kakšen je vaš komentar? Kaj menite, zakaj je tako?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Povezovanje je primarni motiv. (3 x) - Drugačni primarni motivi svetovno uveljavljenih zavodov. (1 x) - Vpliv evropskega visokošolskega prostora. (1 x)
<p>4. V raziskavi smo ugotovili, da zaznane spremembe v okolju statistično značilno ne vplivajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja visokošolskih zavodov niti na motive. Imajo pa na izobraževanja statistično značilen pozitiven vpliv viri. Kakšen je vaš komentar? Kaj menite, zakaj je tako?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ni potrebne, da bi se odzivali na spremembe. (3 x) - Dovolj virov za delovanje. (3 x) - Internacionalizacija za zadostitev formalnim pogojem. (2 x)
<p>5. Uvozno ali izvozno usmerjen pristop čezmejnega izobraževanja na nacionalni ravni v Sloveniji? Kakšen je vaš komentar?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Najprej krepi uvoz. (3 x) - Kasneje graditev na izvozu. (3 x) - Nimamo česa izvažati. (3 x) - Država mora določiti strategijo. (2 x) - Odstranitev birokratskih ovir. (1 x) - Uvozna strategija bi prinesla nelagodje med zavodi. (1 x)

Ugotovitev analize odgovorov prvega vprašanja o ugotovitvah raziskave – »javni zavodi statistično značilno v povprečju več izvajajo čezmejno izobraževanje od zasebnih« – kaže, da vsi intervjuvanci najprej izpostavijo prednost javnih in starejših visokošolskih institucij na področju čezmejnega izobraževanja pred zasebnimi. Pri tem želimo poudariti, da je za

slovenski visokošolski prostor značilno, da so zasebni zavodi večinoma mlajši od javnih, saj so se z zakonom lahko pričeli ustanavljati od leta 1994 dalje. Starejša, kot je institucija, bolj je lahko uveljavljena v domačem kot tudi tujem visokošolskem prostoru in širšo mrežo poznanstev imajo njeni zaposleni. Pri tem so pomemben del ravno stalno zaposleni na instituciji, ki so jih institucije tudi »vzgojile«, namreč izvajanje čezmejnega izobraževanja temelji na neformalnih povezavah zaposlenih. Mlajše institucije in še zlasti tiste, ki imajo veliko število zaposlenih po avtorskih pogodbah, veliko težje ustvarjajo sodelovanje na neformalni povezavah kot starejše, ki imajo več zaposlenega osebja (za polni ali krajši delovni čas), ki je dolgoročno tudi predano instituciji. Znotraj avtorskih pogodb namreč ni mehanizmov, ki bi gradili na pripadnosti instituciji oziroma ki bi spodbujali opraviti še kaj več kot tisto, za kar je pogodbenik plačan. Slednje lahko opredelimo kot enega izmed temeljnih dejavnikov razlik med javnimi in zasebnimi zavodi.

Drugo vprašanje se nanaša na mnenje, *zakaj so visokošolski zavodi v Sloveniji veliko bolj dejavni pri mobilnosti zaposlenih in študentov ter mobilnosti projektov kot pri mobilnosti programov in zavodov (dislokacij)*. Vsi intervjuvanci izpostavijo, da je slednje mobilnosti veliko težje vzpostaviti in jih izvajati kot pa mobilnost ljudi in projektov, in sicer tako iz vidika velike konkurence na področju čezmejnega izobraževana v tujini kot z vidika s tem povezanimi birokratskimi ovirami. Pri vstopu na trg, kjer že delujejo drugi domači in tuji ponudniki, da si zagotoviš vpis študentov, moraš ponuditi nekaj res novega in kakovostnega. Kot je dejal intervjuvanec_2: *»Zunaj je zelo velika konkurenca. Doma si lahko dober in dober za Slovenijo, ko pa odideš v tujino, moraš biti konkurenčen«* (Intervju 2 2014). Pri tem je drugače, ali na ta trg vstopa svetovno prepoznan visokošolski zavod iz držav močnih visokošolskih sistemov, kot sta Amerika in Britanija, ali manjši zavod iz svetovno neprepoznane države. To, da je Slovenija majhna, neprepoznana in za tuje zavode nezanimiva država, deluje kot dodatna ovira pri vstopu na tuje trge. Slednje ni le pomembno iz vidika ustanavljanja dislokacij v tujini, temveč tudi pri iskanju partnerstev za programsko sodelovanje.

Nejasna zakonodaja, zapletena birokracija v lastni državi in nepoznavanje tuje zakonodaje mnogokrat zavode odvrta od delovanja na tujih visokošolskih trgih. Vstop na tuje trge spremljata tudi negotovost in tveganje, ki mnogokrat ne odmerita koristi oziroma dobička. Intervjuvanca tako zasebnega kot javnega zavoda izpostavita, da slovenski trg še vedno omogoča dobro delovanje visokošolskim zavodom. Za delovanje je mogoče pridobiti dovolj

študentov in finančnih virov. Slednje se nanaša zlasti na tiste zavode, ki so javno financirani za izvajanje visokošolskih študijskih programov. Kot je dejal intervjuvanec_1: *»Po drugi strani pa nam slovenski trg še vedno omogoča preživetje, brez nekih velikih naporov. Počasi se te razmere slabšajo v Sloveniji, zlasti družboslovje je v nemilosti, zato vedno bolj razmišljamo o tujem trgu. Vendar le razmišljamo, tega še nujno ne potrebujemo«* (Intervju 1 2014). Omenjeno pa je morda tudi razlog, zakaj ni toliko prepoznane potrebe po razvoju mobilnosti programov in institucij in s tem širjenja na tuje trge. Zasebni visokošolski zavodi, ki niso javno financirani, si najverjetneje prizadevajo za razvoj mobilnosti programov in delovanje na tujem trgu, vendar pa za razvoj slednjih nimajo dovolj kapacitet. Zanje je vstop na tuji trg še toliko težji, saj je zlasti za dislokacije in tudi franšize potrebno kar nekaj finančnih sredstev, človeških virov in znanja za zagon delovanja. Ob tem pa je potrebno prebiti mnoge birokratske ovire, zagotoviti dolgoročnost delovanja, ter sprejeti morebitno tveganje pri vstopu na tuje visokošolske trge.

Analiza odgovorov tretjega vprašanja o pomembnosti motiva ustvarjanje povezav kaže, da je slednji prevladujoč med vsemi ostalimi motivi (ugled, kakovost, človeški viri, produkcija znanja, medkulturno razumevanje, finančni viri) in je predstavljen kot primarni motiv, na katerem temelji razvoj čezmejnega izobraževanja. Intervjuvanci izpostavljajo, da je najprej potrebno pridobiti partnerje in nato vzpostaviti sodelovanje in dolgoročno delovanje. Povezave se izpostavljajo kot temeljni gradnik čezmejnega izobraževanja tako za javne kot tudi za zasebne zavode. Kot je dejal intervjuvanec_1: *»... hočeš narediti dislokacijo Prideš v novo državo, ne poznaš trga, zakonodaje, študentov ... to moraš delati s pomočjo nekoga drugega, ki je že doma na tem področju. Lažje je prodirati s programi, kjer smo spet pri partnerstvih«* (Intervju 1 2014).

Preko ustvarjenih povezav pa se nadalje krepijo drugi motivi, kot so prepoznavnost in finance. Drugače je le pri velikih in svetovno uglednih visokošolskih zavodih, ki že imajo izoblikovano globalno mrežo povezav. Pri teh motiv ustvarjanje povezav morda ni več na prvem mestu, temveč je v ospredju motiv finance in/ali ostali. Gre za zelo različne prioritete motivov med velikimi in prepoznanimi in malimi neprepoznanimi visokošolskimi zavodi. V veliki meri pa na motive povezovanja vpliva tudi Evropska unija skozi vzpostavljanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, kjer je povezovanje eden od temeljnih gradnikov. Še zlasti je sodelovanje spodbujeno preko financiranja različnih programov, kot so Erasmus in Erasmus Mundus.

Ob analizi odgovorov na vprašanje: *»Zakaj zaznane spremembe v okolju statistično značilno ne vplivajo niti na izvajanje čezmejnega izobraževanja visokošolskih zavodov niti na motive za izvajanje, imajo pa na oboje statistično značilen pozitiven vpliv viri?«* ugotovimo, da vsi intervjuvanci najprej izpostavijo ne potrebo po odzivati se na spremembe visokošolskih zavodov, dokler imajo vire (zlasti finančne), ki jih nujno potrebujejo za preživetje. Kot pojasni intervjuvanec_1: *»Ključni razlog, zakaj se ne lotevamo tujine, je, da še vedno dobro živimo doma na slovenskem trgu. Če ne bi bilo javnega financiranja, mislim, da bi v nekaj letih dobili nekaj top visokošolskih zavodov. To je podobno kot posamezniki in neformalno povezovanje. Imamo super profesorje, ki so vpeti v svoje razvejane mreže in izjemo dobro živijo v Sloveniji in ne razmišljajo, da bi šli v tujino, ker jim ni potrebe. Ko ni sredstev, se pokaže tujina kot perspektiva«* (Intervju 1 2014). Visokošolski zavodi v Sloveniji so sicer čezmejno dejavni, vendar večina le toliko, da zadostijo formalnim pogojem (nacionalnim, nadnacionalnim) za njihovo delovanje. Kot izpostavi intervjuvanec_3: *»Tu se pokaže, da se zavodi večinoma internacionalizirajo toliko, kolikor se zakonsko morajo, se pravi, kolikor jim določa NAKVIS in ostalo, na primer evropske iniciative Erasmus, ker jim omogoča akreditacijo in s tem normalno delovanje na slovenskem trgu«* (Intervju 3 2014).

Zasebni visokošolski zavodi, ki niso javno financirani, si prizadevajo za razvoj čezmejnega izobraževanja, vendar jih večina za razvoj slednjega ni dovolj zmogljivih. Kako je to pomembno za razvoj čezmejnega izobraževanja, lahko ponazorimo na primeru dolgoročne mobilnosti tujih študentov in pri pridobivanju raziskovalnih projektov. Majhni novonastali zavodi veliko težje privabijo tuje študente in kandidirajo za raziskovalne projekte, saj niso prepoznani in nimajo dovolj razvite raziskovalne dejavnosti. Za uspešno čezmejno izobraževanje visokošolskih zavodov niso dovolj le zaznane spremembe v okolju visokega šolstva in motiv za čezmejno delovanje, temveč je pomembna tudi stopnja razvoja zavoda oziroma viri, ki jih ima na razpolago. Je pa lahko čezmejno izobraževanje pospešeno ali oteženo tudi glede na prepoznavnost celotnega visokošolskega prostora v svetu in njegove regulacije v lastni in v tujih državah. Na svetovnem trgu visokega šolstva so tako na področju mobilnosti programov in institucij najbolj dejavni ravno visokošolski zavodi iz čezmejno naravnanih držav, kot so Anglija, Kanada in Amerika.

Analiza zadnjega petega vprašanja: *»ali uvozno ali izvozno usmerjen pristop čezmejnega izobraževanja na nacionalni ravni v Sloveniji«* kaže, da so vsi intervjuvanci izpostavili potrebo po krepitevi uvoza čezmejnega izobraževanja. Pristopa v kontekstu uvozno in izvozno

nista izključujoča, vendar pa je v Sloveniji potrebno najprej okrepiti uvoz za krepitev kakovosti in konkurenčnosti visokošolskega prostora. Najprej je potrebno ustvariti pogoje za postopen uvoz čezmejnega izobraževanja in kasneje nato graditi na izvoznem pristopu. Pri slednjem namreč ne gre za vprašanje, ali bi izvažali izobraževanje, temveč kaj imamo za izvoziti in ali sploh lahko izvozimo in kam. Kot ponazori intervjuvanec 1: *»Težko je izvažati, če mislijo, da smo nerazviti, če sploh ne vedo, kje smo. Že težko je izvoziti naše študente, ker jih nočejo, na primer v München itd. Nočejo sporazumov, ker smo v Sloveniji in ker smo majhna institucija, ampak več opazk je zato, ker smo Slovenija«* (Intervju 1 2014).

Verjetno bi uvozna strategija v visoko šolstvo doprinesla tudi nelagodje med zavodi, zaradi občutka ogroženosti in nove konkurence na slovenskem trgu. Vendar je potrebno visoko šolstvo najprej narediti kakovostno in privlačno, da lahko kasneje izvažamo izobraževanje. Kot pravi intervjuvanec 2: *»Najprej uvoz za krepitev visokošolskega sistema v Sloveniji in kasneje graditev na izvozu. Izvoz je v bistvu preverjanje, ali si dober ali nisi, in ne za slovenski trg, temveč za evropski, svetovni«* (Intervju 2 2014). Globalizacija in padanje meja kažeta na nujnost čezmejnega izobraževanja za prihodnost, zato mora država določiti strategijo oziroma generalne smernice za čezmejno izobraževanje in v skladu s tem tudi odpraviti birokratske ovire za njegov zagon in nadaljnjo nemoteno izvajanje.

Med izvajanjem polstrukturiranih intervjujev je bilo zaznati pozitiven odnos tako do pojma čezmejno izobraževanje, kot do posameznih kategorij mobilnosti. Analiza prikaže, da dekan in prodekana močno zaznavajo spremembe v okolju, ter so seznanjeni s trendi na področju čezmejnega izobraževanja. Zavedajo se pomembnosti prilagajanja nanje z uvajanjem raznolikih oblik mobilnosti. Izraženih je tudi mnogo dejavnikov, ki *»otežujejo«* njihovo izvajanje in s tem prilagajanje. Zlasti je poudarjeno, da je treba slovenski visokošolski prostor narediti odprt in bolj privlačen za uvoz čezmejnega izobraževanja ter *»prebuditi«* zavode naj ne počivajo na lovorikah.

9 ZAKLJUČEK

Internacionalizacija visokega šolstva vstopa v novo fazo oziroma, kot ponazorita Maassen in Uppström (2004, 12-13), za razliko od »tradicionalne« internacionalizacije, ki je temeljila na sodelovanju in zlasti na samostojni in neorganizirani mobilnosti študentov in akademskega osebja, postajajo vse pomembnejše nove oblike. Od leta 1980 dalje je zaznati spremembe internacionalizacije v treh vidikih. Prvič, internacionalizacijo prično še posebno v določenih državah, kot so Avstralija, Velika Britanija in ZDA, usmerjati tržni mehanizmi in motivi, drugič, razvijati se prično različni strateški pristopi za njen načrtni razvoj in tretjič, bolj intenzivno se prično razvijati čezmejne dejavnosti izobraževanja (de Wit 2002, 16–17). Ne glede na razpravo o tem, ali čezmejne dejavnosti izobraževanja vidimo bolj kot neposredni proizvod internacionalizacije visokega šolstva ali kot bistveno bolj povezane s konceptom globalizacije, je dejstvo, da se v določenem delu povezujejo s tekmovanjem in trgovanjem v visokem šolstvu. Slednje sproža diskusije o definiranju čezmejnih dejavnosti izobraževanja (čezmejno izobraževanje, brezmejno izobraževanje, transnacionalno itd.), o njihovi opredelitvi v kontekstu internacionalizacije, o pojmovanju internacionalizacije ter tudi o pomenu in vlogi visokega šolstva v družbi. Nadalje pozornost zbujejo tudi: nejasnosti o dejanskem obsegu izvajanja na svetovni ravni, različni vidiki in načini regulacije na nacionalnih ravneh, mednarodni sporazumi (npr. GATS) ter tudi negotovost o morebitnih posledicah pospešenega razvoja na kakovost dejavnosti visokega šolstva itd. Namreč (kot je razvidno iz literature) predpostavlja se, da so zaradi vpliva vse večjih sprememb v visokem šolstvu, ki potekajo v smeri tekmovanja tako na nacionalni kot svetovni ravni, čezmejne dejavnosti zlasti ekonomsko motivirane.

V doktorski disertaciji raziskujemo internacionalizacijo visokega šolstva, konkretnije čezmejno izobraževanje v visokošolskih organizacijah v Sloveniji. V disertaciji je čezmejno izobraževanje obravnavano kot podmnožica internacionalizacije in glede na konceptualni okvir proučevano iz vidika štirih temeljnih kategorij: mobilnost ljudi (zaposlenih in študentov), mobilnost programov, mobilnost izvajalcev in mobilnost projektov. Osrednjo tematiko obravnavamo v kontekstu evropskih politik, kjer pa čezmejno izobraževanje sprva ni vzbudilo veliko pozornosti, saj se politike zlasti osredotočajo na reformo nacionalnih visokošolskih sistemov (Bennett in drugi 2010, 9). Vendar pa postaja vse pomembnejša tematika, ki se ji v zadnjem desetletju postopoma začinja namenjati več raziskovalne pozornosti. V skladu s temeljnimi cilji doktorske disertacije v nadaljevanju preko zastavljenih

raziskovalnih vprašanj in hipotez podamo zaključke o a) razvoju in stanju čezmejnega izobraževanja, kaj vpliva na njegovo izvajanje in razvoj ter vpogled v morebitne trende, b) vplivu sprememb v visokem šolstvu ter virov, ki jih visokošolske organizacije potrebujejo za delovanje, na izvajanje čezmejnega izobraževanja in c) motivih izvajanja čezmejnega izobraževanja ter njihovi usklajenosti na institucionalni in nacionalni ravni.

Kakšen je razvoj čezmejnega izobraževanja in kako se spreminja čezmejno izobraževanje v slovenskem visokem šolstvu (RV_1). V Sloveniji je v Razvidu visokega šolstva (oktober 2013) vpisanih 95 visokošolskih zavodov, od tega 50 javnih in 45 zasebnih. Ugotovimo, da čezmejno izobraževanje intenzivneje izvajajo tisti zavodi v vzorcu, ki a) so javni, b) izvajajo podiplomske študijske programe, c) so starejši in nastali pred letom 1993, č) imajo 51 ali več redno zaposlenih za polni ali krajši delovni čas, d) menijo, da čezmejno izobraževanje vpliva na povečan obseg izobraževalne dejavnosti in e) imajo več zaposlenih neformalno vpetih v mednarodno okolje. Zavodi, ki intenzivneje izvajajo čezmejno izobraževanje, so večinoma javni in starejši, zasebne pa lahko opredelimo kot mlajše zavode, saj prično nastajati po letu 1994, ob nastanku zakonskih podlag.

Kolikšen je obseg izvajanja štirih kategorij mobilnosti čezmejnega izobraževanja (mobilnost študentov in zaposlenih, programov, zavodov in projektov) v Sloveniji? Najintenzivneje se izvajata mobilnost študentov in zaposlenih ter projektov. Ti kategoriji sta »najstarejši« in se postopoma razvijata že vrsto let. Slednje ne pomeni, da sta ti dve kategoriji mobilnosti na želeni ravni v kontekstu ciljev nacionalnega programa (ReNPVŠ, Ur. l. RS 41/2011). Doseganje ciljev je vezano na leto 2020, vendar glede na analizo podatkov menimo, da bo za uresničitev potrebno še nekaj napora¹²⁰. Pri omenjenih mobilnostih je zaznati še mnogo prostora za izboljšave, zlasti s strani zasebnih zavodov, ki so večinoma manjši in mlajši ter so v doseganju slednjih ciljev (zlasti dolgoročne mobilnosti in raziskovalnih projektov) slabši od javnih.

Manj intenzivno se izvaja mobilnost programov (franšizni programi, skupni in dvojni programi, integrirani programi ter izobraževanje na daljavo), saj tudi zakonske podlage nastanejo pozneje. V Sloveniji imamo skupaj 26 uradno zabeleženih dejavnosti mobilnosti programov (podatki razvida in NAKVIS-a se nanašajo na konec leta 2013), in sicer 17

¹²⁰ Da bo: a) 20 % slovenskih diplomantov mobilnih (kratkoročna mobilnost), b) delež študentov iz tujine za celotno obdobje študija na slovenskih visokošolskih institucijah vsaj 10 %, 3) med visokošolskimi učitelji, sodelavci in raziskovalci bo vsaj 10 % tujih državljanov in 4) se bosta povečala obseg projektne dejavnosti v sodelovanju z najboljšimi tujimi institucijami in delež sredstev, pridobljenih v okviru mednarodnih projektov.

skupnih študijskih programov s tujimi institucijami, 6 študijskih programov na daljavo, ter tri VTI-pogodbe. Ugotavljamo, da izvajanje omenjenih oblik mobilnosti ni v porastu. Skupni študijski programi so se najintenzivneje razvijali od leta 2007 do 2010, po tem obdobju razvoj zelo upade. Prav tako ne nastajajo novi študijski programi na daljavo, vseh šest je namreč nastalo v obdobju 2005–2009. V obdobju 2012–2013 nastanejo tri VTI-pogodbe, zakonske podlage zanje nastanejo najpozneje (Ur. l. RS 18/2012).

Analiza podatkov mobilnosti izvajalcev (podružnični kampusi/dislocirane enote, virtualne univerze, solastništvo visokošolskih institucij v tujini) kaže, da virtualnih univerz v Sloveniji ni, prav tako tudi niso razvidna solastništva. V razvid visokega šolstva sta bili vpisani 2 dislocirani enoti v tujini (izbris iz razvida letu 2014) in 4 tuji kraji za izvajanje študijskih programov. Analiza pravnih virov o dislociranih enotah kaže, da zakonsko niso opredeljene, trenutna zakonodaja pa tudi ne omogoča njihovih akreditacij in izvajanja javno veljavnih slovenskih listin v tujini. Trenutno lahko slovenski visokošolski zavodi v tujini delujejo le tako, da v tujini izvajajo del študijskega programa. Z zadnjimi zakonskimi spremembami iz leta 2012 (ZViS-I) je omogočeno samostojno izvajanje VTI tujim visokošolskim zavodom, vendar se omenjene dejavnosti še ne izvajajo. Kategorijo mobilnosti izvajalcev lahko opredelimo kot najmanj razvito kategorijo mobilnosti.

Ob tem ne smemo prezreti, da ima vsesplošna (v Sloveniji in Evropi) finančna in gospodarska kriza (posreden in neposreden) vpliv tudi na obseg izvajanja čezmejnih dejavnosti visokošolskih zavodov – ki lahko sega vse od posameznikove odločitve za mobilnost, posameznikove odločitve za študij oziroma nadaljnji študij, do institucionalnih strategij in možnosti nemotenega izvajanja, do spremenjenih načinov financiranja visokega šolstva na nacionalni kot tudi nadsionalni ravni.

Z analizo vsebine primarnih in sekundarnih virov ugotovimo, da ima na razvoj čezmejnega izobraževanja vpliv tako evropska kot nacionalna raven. Vpliv EU na razvoj čezmejnega izobraževanja je precejšen, tako z vidika zakonodajne ureditve kot spodbujanja izvajanja skozi finančne spodbude. Skozi slednje se najbolj spodbuja izvajanje kratkoročne mobilnosti študentov in zaposlenih, skupnih študijskih programov ter EU projektov. Omenjen vpliv EU je tako zlasti razviden v ugotovitvah, da sta v Sloveniji od štirih preučevanih kategorij mobilnosti (mobilnost študentov in zaposlenih, programov, zavodov in projektov), »najstarejši« kategoriji, ki se postopoma razvijata že vrsto let, mobilnost študentov in zaposlenih ter mobilnost projektov. Večine mobilnosti (izjema so skupni študijski programi),

opredeljenih kot mobilnost programov in izvajalcev, EU ne spodbuja s finančnimi instrumenti, je pa zaznati vpliv na zakonodajno raven v kontekstu njihove regulacije. Slednje je razvidno pri ureditvi transnacionalnega izobraževanja v Sloveniji, ki se prvič zakonsko uredi leta 2009 (ZViS-G, Ur. l. RS 86/2009, čl. 8), zlasti zaradi spodbujanja ustvarjanja skupnega visokošolskega prostora in tudi »samostojnih« poskusov visokošolskih institucij delovanja v smeri transnacionalnega izobraževanja (Generalni sekretariat vlade Republike Slovenije 2009, 11). V povezavi s to ureditvijo Slovenija (leta 2011) prejme uradni opomin Evropske komisije, nanašajoč se na domnevno nezdržljivost nekaterih določb Zakona o visokem šolstvu s svobodo ustanavljanja in svobodo opravljanja storitev (člena 49 in 56 Pogodbe o delovanju Evropske unije ter členi 10, 13 in 16 direktive o storitvah na področju izobraževanja) v EU. Kljub spremembi zakonodaje (leta 2012) in meril za transnacionalno izobraževanje (leta 2013), po kateri so lahko tuje institucije samostojni nosilci in izvajalci študijskih programov, Evropska komisija leta 2013 Slovenijo ponovno opozori z uradnim opominom (nanašajočim se na enake predpostavke kot prvi).

Ob prikazanem stanju čezmejnega izobraževanja nas nadalje zanima namera razvoja slednjega v prihodnje. Ob pregledu stanja izvajanja čezmejnega izobraževanja in zakonskih podlag, ob zavedanju velikega števila visokošolskih zavodov v Sloveniji ter mnogih sprememb v visokem šolstvu v zadnjem desetletju, ki zadevajo vse večjo konkurenco pri pridobivanju virov (študenti, človeški viri, finančni viri in znanje) med visokošolskimi zavodi tako na nacionalni kot mednarodni ravni, smo pričakovali veliko namero razvoja kategorij mobilnosti programov in izvajalcev (ob predpostavki, da se uredi tudi zakonska podlaga), še zlasti s strani zasebnih visokošolskih zavodov.

Analiza vzorca spletnega vprašalnika o nameri je nedvoumno pokazala, da je za visokošolske zavode v prihodnosti pomemben razvoj dolgoročne in kratkoročne mobilnosti zlasti študentov in tudi visokošolskih učiteljev ter mobilnosti projektov, saj jih veliko, ki mobilnosti še ne izvajajo, to načrtuje razviti in izvajati. Veliko manjša pa je namera razvoja mobilnosti programov in zavodov. Ugotovimo, da večina zavodov v vzorcu ne izvaja posameznih oblik mobilnosti programov (franšize, integrirani programi, skupne diplome, dvojne diplome in izobraževanje na daljavo) in skoraj dve tretjini jih niti ne namerava razvijati in izvajati v prihodnosti. Namera o razvoju mobilnosti zavodov je še manjša, saj velika večina zavodov ne izvaja nobene od oblik (podružnični kampusi, virtualni zavodi in solastništva), niti jih večina ne namerava razvijati v prihodnosti. Na podlagi podanih ugotovitev lahko sklepamo, da se ti

dve kategoriji mobilnosti med visokošolskimi zavodi v vzorcu v prihodnosti najverjetneje ne bosta pospešeno razvijali. Torej pospešenega razvoja oblik mobilnosti programov in izvajalcev v prihodnosti ne napovedujemo.

Kako torej spreminjajoče okolje visokega šolstva vpliva na obseg dejavnosti in motive čezmejnega izobraževanja kot posledica (uravnavanja) odvisnosti od (redkih) virov visokošolskih organizacij (RV_2)? Z verifikacijo hipoteze (H1) »izvajanje čezmejnega izobraževanja je odvisno od zaznanih sprememb v okolju visokega šolstva in od virov, ki jih želijo visokošolski zavodi pridobiti« ugotovimo, da imajo na izvajanje čezmejnega izobraževanja statistično značilen pozitiven vpliv le viri, ki jih visokošolski zavodi v vzorcu potrebujejo za uspešno delovanje in ne tudi zaznane spremembe v okolju visokega šolstva v zadnjem desetletju. Ne glede na zaznane spremembe v okolju zavodi prilagajajo izvajanje čezmejnega izobraževanja le v skladu z viri, ki jih potrebujejo. Viri tako delujejo kot spodbujevalec, saj, ko jih primanjkuje, jih zavodi skušajo pridobivati tudi z izvajanjem različnih oblik mobilnosti. Viri, ki jih visokošolski zavodi zlasti pridobivajo s čezmejnimi izobraževanjem, so študenti (,410**) in finančni viri (,327*).

Še najmočnejši pozitivni vpliv (ni statistično značilno) na izvajanje čezmejnega izobraževanja je zaznati pri spremembah »bolonjskega« konteksta. Slednje je presenetljivo, saj smo zlasti zaradi vpliva politik EU pričakovali, da bodo omenjene zaznane spremembe, kot so povečano sodelovanje med visokošolskimi zavodi, večje povezovanje visokošolskih zavodov z gospodarstvom, povečana internacionalizacija in povečani ukrepi za kakovost – tudi najmočnejše vplivale na izvajanje čezmejnega izobraževanja visokošolskih zavodov.

Preverimo, ali zaznane spremembe in viri vplivajo na motive čezmejnega izobraževanja. Glede na teoretske predpostavke smo sklepali, da potreba po virih in zaznanih spremembah vpliva tudi na motive, zlasti v smislu večje orientacije k določenim oblikam mobilnosti. Z verifikacijo druge hipoteze (H2) »na motive za izvajanje čezmejnega izobraževanja vplivajo viri in zaznane spremembe visokošolskih zavodov« ugotovimo, da imajo statistično značilen vpliv na motive prav tako le viri, ki jih zavodi potrebujejo za svoje delovanje in ne tudi zaznane spremembe v okolju visokega šolstva.

Vprašanje, ki se pri tem zastavi, je, zakaj zavodi prilagajajo izvajanje čezmejnega izobraževanja in motive le v skladu z viri, ki jih potrebujejo in ne tudi v skladu z zaznanimi spremembami? Izsledki namreč kažejo, da zavodi v vzorcu močno zaznavajo spremembe še

zlasti v smeri zmanjšanja javnih finančnih sredstev ter povečanega tekmovanja za finance, študente in sodelovanje. Menimo, da slednje nakazuje prilagajanje zavodov v skladu z institucionaliziranimi pričakovanji ter tudi odsotnosti strateškega pristopa k čezmejnemu izobraževanju tako na institucionalni kot nacionalni ravni (kot bomo ponazorili v nadaljevanju). Opaziti je, da so nadnacionalne finančne spodbude in nacionalne regulative močan dejavnik spodbujanja in ali zaviranja čezmejnega izobraževanja. Kot pravita Gornitzka in Maassen (2000, 84) je pri obravnavi organizacijskih sprememb pomembno zavedanje, da je eden večjih okoljskih akterjev prav država, ki ima dominantno vlogo pri financiranju in regulaciji visokega šolstva. V Sloveniji je visoko šolstvo del javnega sektorja in kot tako neposredno spada pod nadzor države, ki je tudi večinski vir njegovega financiranja in vzpostavljanja pravil. Seveda pa takšno okolje močno vpliva na razvoj visokošolskih zavodov v smeri čezmejnega izobraževanja. Visokošolski zavodi prilagajajo svoje delovanje čezmejnega izobraževanja znotraj regulativnega okvira pravil, prilagoditi pa se morajo tudi izpolnjevanju ostalih zahtev, ki so vezana na njihovo uspešno delovanje, (kot na primer financiranje¹²¹, akreditacija¹²² itd.). Zavodi tako prilagodijo svoje delovanje v skladu z institucionaliziranimi pričakovanji, Bess in Dee (2008, 141–142) pojasnjujeta, da ravno ti procesi navadno vodijo v homogenizacijo, saj organizacije bolj ali manj podobno reagirajo na enotne okoljske razmere.

Predpostavljamo, da velik del izvajanja dejavnosti čezmejnega izobraževanja v Sloveniji pojasnjuje vidik vpliva (finančne in regulativne) nadnacionalne in nacionalne ravni, ne pa popolnoma v celoti. Kot je bilo že omenjeno, je znotraj regulativnega okvira za izvajanje čezmejnega izobraževanja še mnogo priložnosti za izboljšave, še zlasti pri dolgoročni mobilnosti, skupnih študijskih programih, projektih s tujimi institucijami itd. Podobno je zaznal tudi NAKVIS (2013, 12–33), ki ugotavlja nizko stopnjo internacionalizacije na

¹²¹ Leta 2011 je sprejeta Uredba o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov (Ur. l. RS 7/2011). Uredba je pomembna za spodbujanje internacionalizacije visokega šolstva, saj se kot kriterij pri izračunu variabilnega dela finančnih sredstev upošteva tudi mednarodno sodelovanje. Letna proračunska sredstva za študijsko dejavnost so namreč sestavljena iz letnih sredstev za temeljni steber financiranja, ki je sestavljen iz fiksnega in variabilnega dela in letnih sredstev za razvojni steber financiranja (Ur. l. RS 7/2011, čl. 5).

¹²² Točka 21. obrazca »Predlog za akreditacijo« zahteva podatke o tem ali ima zavod vzpostavljene razmere za mednarodno sodelovanje v naslednjih izpostavljenih točkah (NAKVIS 2014b): a) raziskovalnih projektih EU, b) drugih mednarodnih raziskovalnih programih, c) bilateralnih programih, č) multilateralnih programih, d) meduniverzitetnih sporazumih, e) tematskih omrežjih, f) intenzivnih programih, g) mobilnosti visokošolskih učiteljev, h) mobilnosti študentov, i) drugo.

nekaterih visokošolskih zavodih in splošno odsotnost strateškega usmerjanja zavodov k večji internacionalizaciji študijskih programov.

Kaj predstavlja visokošolskim zavodom v vzorcu ovire za izvajanje čezmejnega izobraževanja? Več kot dve tretjini jih kot oviro navaja rigorozno zakonodajo doma in okoli tretjina šibko poznavanje tujih trgov visokošolskega izobraževanja. Analiza intervjujev kaže, da so dejavniki, ki še dodatno zavirajo razvoj čezmejnega izobraževanja, tudi neprepoznavanje Slovenije v svetu, vse večja konkurenca na področju čezmejnega izobraževanja na svetovnem trgu in pomanjkanje finančnih sredstev za zagon določenih oblik mobilnosti. S samim vzpostavljanjem različnih oblik mobilnosti je namreč povezanih mnogo težav in negotovosti, ki so prisotne vse od začetka vzpostavljanja do dejanske izvedbe ter tudi nadalje pri zagotavljanju dolgoročnosti delovanja.

Ob tem bi izpostavili zaznan vpliv virov na izvajanje čezmejnega izobraževanja zavodov v naslednjih dveh vidikih. Prvič, čezmejno izobraževanje visokošolskim zavodom v vzorcu predstavlja sredstvo za pridobivanje virov, ki jih potrebujejo za delovanje (študentov, finančnih virov, človeških virov in novega znanja). Viri imajo statistično značilen vpliv tako na izvajanje kot tudi na motive čezmejnega izobraževanja. Drugič, viri niso le končni izid oziroma rezultat, temveč so tudi pomemben dejavnik samega vzpostavljanja čezmejnega izobraževanja. Analiza polstrukturiranih intervjujev nakazuje, da zavodi, ki nimajo dovolj virov, niti ne morejo razvijati (oziroma je zanje veliko težje) določenih oblik mobilnosti neodvisno od tega, kaj želijo pridobiti in kako intenzivno zaznavajo spremembe v okolju visokega šolstva. Slednje je zlasti odločilno pri vzpostavljanju oblik, kot so dolgoročna mobilnost, raziskovalni projekti in franšize (in tudi dislokacije, če bi bile pravno mogoče). Kot ugotavljamo, pri izvajanju čezmejnega izobraževanja javni in starejši zavodi z več redno zaposlenimi niso le bolj dejavni, temveč imajo pri nadaljnjem razvoju tudi veliko večjo prednost od manjših in mlajših zavodov. Torej predpostavljamo, da imajo viri velik vpliv na to, v kolikšni meri, kot pravi Enders (2004, 365), pospešena internacionalizacija vpliva na visokošolske institucije in v kolikšni meri visokošolske institucije vplivajo nanjo. Ob tej izpostavljeni dihotomiji v kontekstu – determinizem/vpliv – lahko zaključimo, da imajo manjše in mlajše institucije, na področju čezmejnega izobraževanja veliko manjše možnosti se intenzivno čezmejno udelejevati in tudi vplivati na nadaljnji razvoj internacionalizacije oziroma specifično čezmejnega izobraževanja. Omenjeno nakazujejo tudi svetovni tendi, kjer je opaziti, da so čezmejno najbolj dejavni ravno najbolj prepoznani in močni visokošolski

sistemi ter institucije. Menimo, da bi bilo vpliv (posameznih) virov na razvoj internacionalizacije in tudi čezmejnega izobraževanja koristno nadalje empirično raziskati.

Kako so motivi čezmejnega izobraževanja visokošolskih zavodov usklajeni z nacionalno politiko čezmejnega izobraževanja (RV_3)? Visokošolski zavodi znotraj regulativnega okvira čezmejnega izobraževanja lahko delujejo avtonomno na več načinov, zgolj v domačem okolju in niso čezmejno usmerjene, izobraževanje lahko izvažajo oziroma ga zagotavljajo v tujini (samostojno, preko partnerske institucije ali z učenjem na daljavo) in ali pa delujejo v lastni državi in sodelujejo s tujimi institucijami (na primer preko franšize ali drugih programskih sporazumov) (Knight 2011, 30). Vendar pa je nacionalna raven močan dejavnik usmerjanja delovanja visokošolskega sistema. Pristojna in odgovorna je za usmerjanje, spodbujanje, reguliranje in odstranjevanje ovir za izvajanje čezmejnega delovanja. Regulativni predpisi nekaterih državah kot so na primer Nemčija, Francija in Velika Britanija, spodbujajo izvoz izobraževanja še zlasti franšiz in kampusov, spet v drugih pa uvoz čezmejnega izobraževanja (na primer Grčija).

Na podlagi teoretičnega dela in analize virov ugotovimo, da Slovenija nima sprejete strategije za internacionalizacijo in ali čezmejno izobraževanje na nacionalni ravni. Najrazličnejši cilji in motivi zanjo pa so določeni preko različnih pravnih dokumentov, kot je Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020, ukrepov (npr. uredba o financiranju visokošolskih zavodov) in posvetov. Da so strategije pomemben dejavnik, kaže tudi raziskava EUA¹²³ (2013, 7), kjer ugotavljajo, da evropske visokošolske institucije menijo, da je za povečanje prispevka k nacionalni ravni za internacionalizacijo ob dejavnikih, kot sta povečanje financiranja in sprostitev rigoroznih birokratskih predpisov, pomemben tudi razvoj nacionalne strategije za internacionalizacijo.

Visokošolske zavode smo povprašali, kaj menijo, kako bi morale biti usmerjene politike za čezmejno izobraževanje na nacionalni ravni. Večina zavodov se v povprečju najbolj strinja, da bi morale biti nacionalne politike usmerjene v izboljšanje kakovosti (4,68), v razvoj znanja (4,63) in razvoj človeških virov (4,37). Kakšen pristop, uvozni ali izvozni, pa si želijo zavodi v vzorcu? Ugotovimo, da zavodi v vzorcu, ki jih vodijo motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih in mobilnosti projektov, na nacionalni ravni pričakujejo politike, ki omogočajo uvozni pristop čezmejnega izobraževanja. Uvozni pristop na nacionalni ravni

¹²³ EUA je v obdobju januarja–februar 2013 izvedla »online membership survey« o internacionalizaciji v evropskem visokošolskem prostoru (EUA 2013).

lahko opredelimo kot pristop, ki je zlasti usmerjen v razvoj znanja v državi za ustvarjanje in vzdrževanje na znanju temelječega gospodarstva in krepitev konkurenčnosti lastnega visokošolskega sektorja in posledično tudi njegovega ugleda v svetu ter krepitvi medkulturnega razumevanja. Usmerjen je v medsebojno razumevanje, temelji na zgodovinski podlagi razvoja internacionalne politike visokošolskega izobraževanja, katere temelj je odprtost v svet in krepitev vezi med državami. Namen ni ustvarjanje dobička, temveč doseči širše akademske, politične, kulturne, geostrateške in družbene cilje (Vincent-Lancrin 2004, 221). Gre za usmerjenost karakteristik v razvoj tistih elementov v državi in visokoškolskem sistemu, ki delujejo privlačno za tuje znanstvenike, učenjake, talentirane študente, inštitute, visokošolske zavode itd.

Na uvozni pristop vplivajo zlasti motivi pridobivanja človeški virov, ustvarjanja povezav in medkulturnega razumevanja, medtem ko na izvozni pristop statistično značilno vpliva le motiv finančnih virov. Slednje se sklada s teoretskimi pričakovanji, tisti, ki si želijo finančne vire, vidijo priložnosti v izvozu izobraževanja. Izvozno usmerjen pristop namreč opredelimo kot pristop, usmerjen v razvoj človeških virov, v pospeševanje ustvarjanja sodelovanja in strateških zavezništev s tujimi državami in institucijami ter v ustvarjanje prihodka. Slednje je usmerjeno v razvoj visokega šolstva kot strokovno profesijo, ki je namenjena širjenju izobraževanja preko nacionalnih meja in kjer je uporaba čezmejnega izobraževanja namenjena zlasti financiranju domačega visokega šolstva. Pristopa v kontekstu uvoza in izvoza nista izključujoča, vendar pa analiza intervjujev izkazuje potrebo po krepitvi pristopa uvoza, s čimer bi okrepili kakovost in konkurenčnost visokošolskega prostora.

10 SKLEP

Stanje na področju čezmejnega izobraževanja je sledeče: najstarejši, najrazvitejši in tudi najpomembnejši z vidika razvoja v prihodnosti sta kategoriji mobilnost ljudi (študentov in zaposlenih) in projektov. Kljub temu trenutni podatki kažejo, da izvajanje slednjih ni na zadovoljivi ravni v kontekstu ciljev, določenih v nacionalni strategiji. Manj razvita kategorija je mobilnost programov in »nerazvita« mobilnost izvajalcev. Ugotavljamo, da izvajanje omenjenih oblik mobilnosti ni v porastu. Izkaže se majhna namera razvoja oblik mobilnosti programov in izvajalcev – v prihodnosti tako ne napovedujemo pospešenega razvoja. Ali je stanje razvoja čezmejnega izobraževanja v Sloveniji dobro? Na slednje vprašanje težko podamo »pravi« odgovor brez podanih zelenih rezultatov oziroma ciljev. Kot ponazori znani rek, »če ne veš kam greš, je vsaka pot prava«.

Vemo pa, kot kažejo podatki, da v svetu iz leta v leto narašča število tujih terciarnih študentov (OECD 2013, 306). V letu 2014 naj bi skoraj pet milijonov študentov študiralo v tujini. Mobilnost študentov je tako postala eno večjih množičnih gibanj človeštva (Maslen 2014). Študije kažejo tudi trend v smeri naraščanja dvojnih in skupnih programov, zlasti na drugi bolonjski stopnji (Obst, Kuder in Banks 2011). Pomembna oblika mobilnosti in tudi strategij internacionalizacije so poleg franšiz postali podružnični kampusi v tujini v različnih delih sveta (Kinser in Lane 2012). V letu 2012 je bilo na svetu že več kot 200 podružničnih kampusov, največje izvoznice kampusov pa so Združene države Amerike, Avstralija in Velika Britanija (Wilkins in Stephens Balakrishnan 2013). Priljubljenost uporabe se napoveduje tudi raznovrstnim e-oblikam izobraževanja, ki omogočajo množičnost in hitro širitev, kot na primer prosto dostopna spletna predavanja za široke množice, tako imenovani MOOCs (angl. Massive open online courses) (Baggaley 2013, 368).

Menimo, da bi bilo za nadaljnji razvoj slovenskega visokega šolstva koristno določiti in sprejeti strategijo oziroma generalne smernice za internacionalizacijo kot celoto in (s tem) tudi za čezmejno izobraževanje. Visokošolski zavodi lahko sicer delujejo samostojno tudi brez nacionalne strategije, saj velik del internacionalizacije poteka prav »mimo« programov in nacionalnih strategij (Maassen in Uppstrøm 2004, 12–13), vendar pa strategije poleg določanja ciljev in okvirov njihovega uresničevanja pripomorejo k »enotnemu« pojmovanju internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja. Na nastanek čezmejnih oblik izobraževanja vplivajo širši globalni trendi, kar vpliva tudi na njihovo raznoliko razumevanje.

Na nacionalni ravni kot na institucionalni ravni lahko identificiramo bolj sodelovalno usmerjenost internacionalizacije (akademsko in kulturno usmerjena) ali bolj tekmovalno (gospodarsko in tržno usmerjena), ki se v praksi mnogokrat prepletata (Luijten-Lub, Huisman in Van der Wende 2005, 238). V skladu s tem je tudi koncept čezmejnega izobraževanja mogoče razumeti kot množico izobraževalnih dejavnosti, ki potujejo preko nacionalnih meja, kot sodelovanje za namen izboljšanja dostopa do izobraževanja, izboljšanja kakovosti, spodbujanju medkulturnega sodelovanja itd. ali pa kot sklop tržno oziroma profitno naravnanih dejavnosti, kot so izobraževalne storitve v okviru sporazuma GATS. V obdobju nastajanja doktorske disertacije zaznamo, da ima termin internacionalizacija visokega šolstva pozitivno konotacijo in se povezuje, če ne kar enači z mobilnostjo v okviru programa Erasmus in skupnimi študijskimi programi. Pojmuje se kot potrebna za uspešen razvoj visokega šolstva in povezuje s tistimi oblikami mobilnosti, ki jih zlasti finančno spodbuja EU. Nasprotno pa se ostale oblike, ki so nastale »od spodaj navzgor«, večinoma pojmujejo bolj negativno in v povezavi s komercializacijo. Opazimo, da ima večinoma negativno konotacijo tudi izraz transnacionalno izobraževanje, medtem ko je čezmejno izobraževanje večinoma nepoznan pojem.

Opredelevanje internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja je pomembno tudi na nadnacionalni ravni oziroma na ravni skupnega evropskega visokošolskega prostora, kjer se pomeni internacionalizacije mešajo. Sodelovanje in tekmovalnost v kontekstu internacionalizacije sta prvič močno razvidna iz bolonjske deklaracije in lizbonske strategije. Na eni strani oba procesa poudarjata, da moramo razviti več sodelovanja za razvoj skupnega visokošolskega in raziskovalnega prostora, na drugi strani je velik poudarek na sodelovanju za konkurenčnost skupnega visokošolskega prostora (De Wit 2011b, 244). Dodatno »zmedo« med državami članicami EU, kot pravi Van der Wende (2009, 334-335), pa vnaša tudi Direktiva o storitvah na notranjem trgu (Direktiva 2006/123/EC), ki obravnava zasebne izobraževalne storitve (kar ni večinsko financirano iz javnih sredstev). Ugotovimo, da se izpostavljata dve zahtevi, in sicer po razlikovanju in regulaciji javnega in zasebnega visokega šolstva in po razlikovanju in regulaciji izvajalcev iz EU in tistih, ki niso iz EU. Izsledki raziskave Brandenburg in drugi (2013, 76, 83) kažejo, da ima večina članic EU identične predpise tako za EU kot ne-EU ponudnike. Pojavita se dilemi, s katerima se srečujejo države članice, a) kako striktno začrtati mejo med javnim in zasebnim visokim šolstvom in b) kdo vse so EU-izvajalci. Prva se navezuje na diskurz, kaj je javno in zasebno visoko šolstvo, ter nedorečenost ločnice – večinsko javno financiranje. Države članice EU omenjeno

opredeljujejo zelo raznoliko (Lutran 2007). Druga izpostavlja naslednje: direktiva o storitvah se sicer nanaša izključno na članstvo EU, vendar so v kontekstu internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja pomembne raznolike dimenzije »Evrope« – Evropska unija, Bolonjska Evropa ali Erasmus Evropa – preko katerih ustvarjamo skupen evropski visokošolski prostor in družbo znanja. Ob tem je treba tudi preseči različno ureditev transnacionalnega izobraževanja v drugih državah članicah in sisteme njegovega zagotavljanja kakovosti. Van der Wende (2009, 334–335) pravi, da lahko vključevanje izobraževanja kot storitev v okviru direktive (2006/123/EC) obravnavamo kot vmešavanje Evropske komisije v nacionalne zakonodaje visokega šolstva ter opredeljevanje izobraževanja kot storitev po modelu GATS (Van der Wende 2009, 334–335).

Menimo, da med zavodi v vzorcu prevladuje miselnost opredeljevanja in razumevanja čezmejnega izobraževanja v kontekstu sodelovanja (in kot trgovanja z izobraževanjem). Sodelovanje in povezave so namreč med visokošolskimi zavodi v vzorcu prepoznane kot najpomembnejši oziroma primarni motiv čezmejnega izobraževanja. Pri izvajanju vseh kategorij mobilnosti (zaposleni in študenti, mobilnost programov, zavodov in projektov) prevladuje motiv ustvarjanja povezav. Motiv ustvarjanja prihodkov pa je med opredeljenimi motivi glede na povprečje večinoma na zadnjem mestu. Slednje se odmika od naših teoretičnih pričakovanj, kjer smo domnevali nekoliko več usmeritve v finančne motive in ugleda še zlasti pri kategorijah mobilnosti programov in zavodov. Analiza intervjujev kaže, da je motiv ustvarjanja povezav primarni motiv, na katerem temelji razvoj čezmejnega izobraževanja. Preko povezav zavodi najprej pridobijo partnerje, kasneje se vzpostavita sodelovanje in dolgoročno delovanje za izvajanje različnih oblik mobilnosti. Nadalje se formirajo tudi drugi motivi, kot so prepoznavnost in finance. Ustvarjanje povezav je motiv, ki je izpostavljen kot temeljni gradnik čezmejnega izobraževanja, tako za javne kot tudi za zasebne zavode.

V zadnjem desetletju se povezovanje in sodelovanje med univerzami zelo poveča, a je o proučevanju tega fenomena opravljenih malo empiričnih raziskav (Luijten-Lub 2007, 38; Knight 2008; Knight 2011), zlasti na področju mreženja oziroma povezovanja visokošolskih institucij v mednarodne konzorcije in ali omrežja (Valimaa in Hoffman 2008, 281; Luijten-Lub 2007, 38; Knight 2008; Knight 2011). Zatorej menimo, da bi bilo v prihodnje dobro posvetiti temu delu več raziskovalne pozornosti. Globalizacija nakazuje nujnost povezovanja in tesnega sodelovanja za prihodnost visokošolskih sistemov kot za posamezne visokošolske

organizacije. Napoveduje se, da bo sektor čezmejnega izobraževanja še naprej rasel in se razvijal, postajal bo še bolj konkurenčen. Uspešne bodo visokošolske organizacije, ki bodo gradile sodelovanje z več partnerji, ki bodo poslovale globalno in izobraževale na specifičnih področjih. Nadvse bo odločilna izgradnja dolgoročnih finančnih temeljev, ki bodo omogočali uspešno delovanje tudi v času velikih sprememb (Olcott 2009, 102–103). Slednje napovedi nam služijo kot priporočilo za visokošolske zavode, kjer bi izpostavili potrebo po spremljanju omenjenih dejavnikov v okolju visokega šolstva ter usmeritev v strateško delovanje.

Temelj vzpostavljanja sodelovanja in čezmejnega izobraževanja pa je neformalna vpetost zaposlenih v mednarodno okolje. Med vsemi preučevanimi spremenljivkam ima najmočnejši pozitiven statistično značilen vpliv na njegovo izvajanje. Bolj ko so zaposleni na visokoškolskem zavodu neformalno vpeti v mednarodno okolje na pedagoškem in raziskovalnem področju, bolj je zavod dejaven pri izvajanju čezmejnega izobraževanja. Slednje se sklada z ugotovitvami raziskave avtorjev Zgaga in drugi (2013, 63), kjer avtorji med drugim ugotavljajo, da najpomembnejši dejavniki mednarodnega sodelovanja v regiji ostajajo posamezni akademiki. Skozi te pobude akademikov, ki so spodbujene »od spodaj navzgor«, se razvijajo kratkoročne mobilnosti, sodelovanje na področju raziskav, razvoja skupnih študijskih programov in druge dejavnosti.

Ugotovimo tudi, da so zaposleni na javnih zavodih v povprečju bolj neformalno povezani v mednarodno okolje na pedagoškem in raziskovalnem področju kot zaposleni na zasebnih zavodih. Kot ponazori intervjuvanec: *»Problem pri zasebnih zavodih je to, da je ogromno število zaposlenih po avtorskih pogodbah. Pridejo in odpredavajo in ti praviloma ne gradijo na neformalnih zvezah Ljudje, ki so zaposleni in se dolgoročno vidijo, ti lahko izkoristijo in tkejo dolgoročno povezovanje, ki tudi koristi fakulteti. Pogodbениki, ki so zaposleni za nekaj mesecev, njih ne zanima, kaj in kako bo s fakulteto in zanjo tudi ne porabijo in uporabijo neformalne veze«* (Intervju_3 2014). In kot ponazori tudi naslednji intervjuvanec, ko govori o tem, kaj vpliva na akademikove povezave in posledično na povečan obseg internacionalizacije: *»... pri premikih v smeri povečane internacionalizacije moraš biti prepoznan kot verodostojni partner, kot oseba najprej, da si zaupanja vreden kot strokovnjak, raziskovalec in pedagog«* (Intervju_2 2014). Predpostavimo, da slednja dognanja nakazujejo potrebo po empiričnem raziskovanju vpliva zaupanja med akademiki na uspešnost visokošolskih zavodov z vidika internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja. Znano je namreč, da »medosebno zaupanje vpliva na uspešnost prek mehanizma

kooperacije/sodelovanja. Zaupanja nasploh ni mogoče enačiti s sodelovanjem. Zaradi strogih pogojev, ki jih zahteva vzpostavitev sodelovanja, je le-to mogoče zgolj v kontekstu medosebnega zaupanja« (Rus 2008, 83).

Ob vseh spremembah, ki zadevajo »tradicionalno« internacionalizacijo, se danes daje velik poudarek ravno vse večjemu trendu v smeri izvajanja čezmejnega izobraževanja. Lahko bi dejali trendu, ki spreminja pomen internacionalizacije, naravo delovanja visokošolskih institucij in diskurz o vlogi visokega šolstva v družbi. Zaznamuje ga raznovrstnost razumevanja v kontekstu definiranja, motivov, učinkov, regulacije, vpliva in izidov. Na trenutke se zdi, da raziskovanje čezmejnega izobraževanja odpira več dilem kot podaja odgovorov in zaključkov. Zatorej upamo, da bodo izsledki pričujoče doktorske disertacije tako strokovni kot tudi znanstveni javnosti nudili pomoč pri nadaljnjem raziskovanju in delovanju na področju internacionalizacije in čezmejnega izobraževanja.

11 LITERATURA IN VIRI

- Academic Cooperation Association (ACA). 2008. *Transnational Education in the European Context - Provision, Approaches and Policies: A Study Produced by the Academic Cooperation Association on Behalf of the European Commission*. Dostopno prek: http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/documents/reports/TNE_in_the_European_context_-_Geographical_Annex.pdf (25. junij 2012).
- Adam, Stephen. 2001. *Transnational Education Project: Report and Recommendations*. Confederation of European Union Rectors' Conferences. Dostopno prek: <http://portal.unesco.org> (23. maj 2013).
- Adams, Tony in Hans de Wit. 2011. A Comparative Study of Policies, Rationales and Practices in Australia and Europe. V de Wit ur. 2011. *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*, 29–39. Amsterdam: centre for applied research on economics & management.
- *Akt o spremembah in dopolnitvah meril za visokošolsko transnacionalno izobraževanje*. Ur. l. RS. 38/2013. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=113105> (21. avgust 2013).
- Al-Rodan, Nayef. 2006. *Definitions of Globalization: A Comprehensive Overview and a Proposed Definition*. Geneva Centre for Security Policy. Dostopno prek: <http://www.sustainablehistory.com/articles/definitions-of-globalization.pdf> (14. marec 2013).
- Altbach, Philip G. 2001. *Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok*. Dostopno prek: <http://www.universite-toplum.org/summary.php3?id=19> (14. marec 2013).
- Altbach, Philip G. 2002. Knowledge and Education as international commodities. *International higher education* 28 (2): 2–5.
- Altbach, Philip G. 2004. *Higher Education Crosses Borders*. Dostopno prek: <http://connectedconference.org/pdf/research/Higher%20Education%20Crosses%20Borders-%20Change.pdf> (10. januar 2012).
- Altbach 2004b. *Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world*. Dostopno prek: <http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=81806115511719769121142> (16. marec. 2013).
- Altbach, Philip G. 2005. Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. V *The NEA 2005 almanac of higher education*, ur. Harold S. Wechsler, 63–74. Washington, DC: National Education Association.
- Altbach, Philip G. 2008. The complex roles of universities in the period of globalization. V *Higher education in the world 3: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, ur. Global University Network for Innovation (GUNI), 5–14. London: Palgrave Macmillan.
- Altbach, Philip G. 2010. Why Branch Campuses May Be Unsustainable? *International higher education the boston college center for international higher education* 58 (10): 1–28.
- Altbach, Philip G. 2011. Corruption: A Key Challenge to internationalization. *International higher education* 69 (12): 2–4.
- Altbach, Philip G. 2012. Franchising The McDonaldization of Higher Education. *International higher education* 66 (12): 7–8.
- Altbach, Philip. G. 2013. *The International Imperative in Higher Education*. Boston: Sense Publishers.

- Altbach, Philip G. in Jane Knight. 2007. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education* 11 (7): 290–305.
- Altbach, Philip G., Liz Reisberg in Laura E. Rumbley. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.
- Altbach, Philip G. in Ulrich Teichler. 2001. Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education* 5 (1): 5–25.
- Arum, Stephen in Jack Van de Water. 1992. The Need for a Definition of International Education in US Universities, V *Bridges to the Future: strategies for internationalizing higher education*, ur. Charles Klasek, 191–203. Carbondale: Association of International Education Administrators.
- Baggaley, Jon. 2013. MOOC rampant. *Distance Education* 34 (3): 368–378.
- Bashir, Sajitha. 2007. *Trends in International Trade in Higher Education: Implications and Options for Developing Countries*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Bacsich, Paul, Theo Bastiaens, Sara Frank Bristow, Ilse Op de Beeck, Sally Reynolds in Bieke Schreurs. 2010. *Reviewing the virtual campus phenomenon the rise of large-scale e-learning initiatives worldwide*. Belgium: EuroPACE ivzw.
- Bastedo, N. Michael. 2012. *The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Becker, Rosa. 2010. International Branch Campuses: New Trends and Directions. *International Higher Education (IHE)* 58 (10): 1–28.
- Beerkens, Eric. 2003. Globalisation and Higher Education Research. *Journal of Studies in International Education* 2003 (7): 128–148.
- Beerkens, Eric in Marijk Derwende. 2007. The paradox in international cooperation: Institutionally embedded universities in a global environment. *Higher Education* 53 (7): 61–79.
- Benelux Bologna Secretariat. 2009. *Bologna beyond 2010: Report on the development of the European Higher Education Area*. Dostopno prek: <http://www.ehea.info/Uploads/Irina/Bologna%20beyond%202010.pdf> (25. junij 2012).
- Bennell, Paul in Terry Pearce. 2003. The internationalisation of higher education: exporting education to developing and transitional economies. *International Journal of Educational Development* 23 (3): 215–232.
- Bennett, Paul, Sjur Bergan, Daniela Cassar, Marlene Hamilton, Michele Soinila, Andrée Surssock, Stamenka Uvalic-Trumbic in Peter Williams. 2010. *Workshop report 11: Quality Assurance in Transnational Higher Education*. Helsinki: ENQA.
- Bergen Communiqué. 2005. *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Dostopno prek: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf (25. junij 2012).
- Berlin Communiqué. 2003. *Realising the European Higher Education Area*. Dostopno prek: http://www.ehea.info/Uploads/about/Berlin_Communique1.pdf (21. april 2013).
- Bess, L. James in Jay R. Dee. 2008. *Understanding college and university organization: theories for effective policy and practice. Volume I-the state of the system*. Virginia: Sterling.

- Bischof, Lukas. 2014. Franchising, Validation, and Branch Campuses in the European Union. *International higher education* 74 (14): 16–17.
- Bologna Declaration. 1999. *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Dostopno prek: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (25. junij 2012).
- *Bologna Process (BP) – The official Bologna Process website 2007–2010*. Dostopno prek: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (17. marec 2013).
- Bračček, Alenka. 2007. Internacionalizacija visokega šolstva. *Uprava* 5 (4): 49–71.
- Bračček Laić, Alenka. 2011. *Vpliv internacionalizacije in upravljanja človeških virov in kakovost v visokem šolstvu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Brandenburg, Uwe in Andrew McCoshan, Lukas Bischof, Anne Kreft, Ulrike Storost, Hannah Leichsenring, Frederic Neuss, Britta Morzick in Sabine Noe. 2013. *Delivering Education across Borders in the European Union*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/studies/borders_en.pdf (21. december 2013).
- Brandenburg, Uwe in Hans de Wit. 2011. The End of Internationalization. *International higher education* 62 (11): 15–17.
- Brennan, John, Jurgen Enders, Valimaa Jussi, Christine Musselin in Ulrich Teichler. 2008. *Higher Education Looking Forward: an agenda for future research*. Strasbourg: European Science Foundation.
- Brennan, John in Ulrich Teichler. 2008. The future of higher education and of higher education research. Higher education looking forward: an introduction. *High Education* 56 (8): 259–264.
- Brithis Council. 2013. *The shape of things to come The evolution of transnational education: data, definitions, opportunities and impacts analysis*. Dostopno prek: http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/the_shape_of_things_to_come_2.pdf (23. maj 2014).
- Brooks, Rachel in Johanna Waters. 2011. *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Bucharest Communiqué. 2012. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Dostopno prek: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf> (25. junij 2012).
- *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. 2010. Dostopno prek: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/index.htm (13. marec 2012).
- Burnett, SallyAnn. 2008. The Impact of Globalisation on Higher Education Institutions in Ontario. *A thesis submitted for the degree of Doctor of Business Administration (Higher Education Management)*. University of Bath. Dostopno prek: http://opus.bath.ac.uk/12867/1/Burnett_DBA.pdf (15. september 2013).
- Cantwell, Brendan in Alma Maldonado-Maldonado. 2009. Four stories: confronting contemporary ideas about globalisation and internationalisation in higher education. *Globalisation, Societies and Education* 7 (3): 289–306.

- Carnoy, Martin, Brenda Jarillo Rabling, Jonatan Castano-Munoz, Josep Maria Duart Montoliu in Teresa Sancho-Vinuesa. 2012. Who attends and completes virtual universities: the case of the open University of Catalonia (UOC). *Higher Educatio* 63 (12): 53–82.
- Castells, Manuel. 2001. Information Technology and Global Capitalism. V *On the Edge: Living with Global Capitalism*, ur. Will Hutton in Anthony Giddens, 52–74. London: Vintage.
- Cepec, Jaka in Matevž Rašković. 2012. Zadostnost, učinkovitost in pravičnost financiranja visokega šolstva. *LeXonomica - Revija za pravo in ekonomijo* 4(2): 177 – 200.
- Chan, Wendy W. Y. 2004. International Cooperation in Higher Education: Theory and Practice. *Journal of Studies in International Education* 8 (32): 32–55.
- Chapman, David. D. in Robin Sakamoto. 2011. The future of cross-border partnerships in higher education. V *Cross-border partnership in higher education. Strategies and issues*, ur. Sakamoto, Robin in David. D. Chapman, 265–271. London: Routledge.
- Charon Wauters, Antoinette. 2006. *Internationalization Processes in European Higher Education*. Switzerland: European association for international education.
- Center for International Economic (CIE). 2008. *APEC and international education: Prepared for Department of Education, Employment and Workplace Relations*. Dostopno prek: https://aei.gov.au/Research/Publications/Documents/APEC_and_International_Education.pdf (14. marec 2013).
- *Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS)*. Dostopno prek: <http://www2.cmepius.si/cmepius.aspx> (13. maj 2013).
- Clark, R. Burton. 2000. Collegial entrepreneurialism in proactive universities. Lessons from Europe. *Change* 32 (1): 10–19.
- Cormier, Dave. 2008. *The CCK08 MOOC – Connectivism course, 1/4 way*. Dostopno prek: <http://davecormier.com/edblog/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivism-course-14-way/ko> (14. marec 2013).
- Committee of Vice Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom (CVCP). 2000. *The Business of Borderless Education: UK perspectives*. Dostopno prek: <http://dera.ioe.ac.uk/15163/1/The%20business%20of%20borderless%20education%20-%20summary.pdf> (21. april 2013).
- Communication from the Commission (COM). 2000. *eEurope 2002 - An Information Society For All*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0330:FIN:EN:PDF> (18. avgust 2013).
- Communication from the Commission (COM). 2001. *The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education*. Dostopno prek: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/e-learn_ACPL.pdf (15. oktober 2012).
- Communication from the Commission (COM). 2003. *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52003DC0058> (25. avgust 2012).

- Communication from the Commission (COM). 2005. *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their contribution to the Lisbon Strategy*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52005DC0152> (15. oktober 2012).
- Communication from the Commission (COM). 2006. *Delivering on the modernization agenda for universities: education, research and innovation*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/COM%282006%29_208.pdf (15. oktober 2012).
- Communication from the Commission (COM_477). 2010. *Youth on the Move An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0477:FIN:EN:PDF> (15. marec 2013).
- Communication from the Commission (COM_2020). 2010. *EUROPE 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (15. marec 2013).
- Communication from the Commission (COM_567). 2011. *Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=EN> (15. marec 2013).
- Communication from the Commission (COM_787). 2011. *The EU Programme for Education, Training, Youth and Sport*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/doc/com_en.pdf (15. marec 2013).
- Communication from the Commission (COM_788). 2011. *Proposal for a regulation of the european parliament and of the council establishing "Erasmus for all"*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0788:FIN:EN:PDF> (15. marec 2013).
- Communication from the Commission (COM). 2012. *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Dostopno prek: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf (15. marec 2013).
- Communication from the Commission (COM). 2013. *European higher education in the world*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com499_en.pdf (16. januar 2014).
- *Community Research and Development Information Service (CORDIS)*. Dostopno prek: http://cordis.europa.eu/home_en.html (12. september 2013).
- *Council of Europe*. Dostopno prek: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/stakeholderscepes_EN.asp (15. oktober 2012).
- Council of Europe. 2004. *Recommendation on the recognition of joint degrees*. Dostopno prek: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=320284&SecMode=1&DocId=822138&Usage=2> (25. avgust 2012).
- Council of Europe. 2004. *The committee of the convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the european region*. Dostopno prek: http://www.aic.lv/bologna/Recognition/leg_aca/RecJDand_ExpM.pdf (25. avgust 2012).
- Cradden, Conor. 2007. *Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility*. Dostopno prek: http://www.ehea.info/Uploads/EI_study_mobility.pdf (28. marec 2013).

- Crosier, David in Teodora Parveva. 2013. *The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and beyond*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- *Cross-Border Education Research Team (C-BERT)*. Dostopno prek: <http://www.globalhighered.org/index.php> (28. junij 2014).
- Csizmadia, Tibor Gabor. 2006. *Quality management in hungarian higher education*. Organisational responses to governmental policy. Phd thesis. Dutch: University of Twente.
- Čelebič, Tanja. 2008. *Mednarodna mobilnost študentov in pedagoškega osebja v terciarnem izobraževanju*. Ljubljana: UMAR.
- Černoša, Slavica. 2012. *Razvoj sistema izobraževanja v Sloveniji v luči uresničevanja skupnih evropskih ciljev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Davis, F. Gerald in Adam J. Cobb. 2009. Resource dependence theory: past and future. *Research in the sociology of organization* 28 (9): 21–42.
- Debevec, Tatjana. 2009. *Spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v slovenskem visokošolskem prostoru v letu 2009*. Dostopno prek: test.NAKVIS.si/sl-SI/Content/GetFile/106 (21. december 2013).
- De Wit, Hans. 2002. *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. London: Greenwood Press.
- De Wit, Hans. 2010. *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Netherlands: NVAO.
- De Wit, Hans. 2011. *Europe: Misconceptions about internationalisation*. *University World News*. Dostopno prek: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20110408181353543> (18. september 2013).
- De Wit, Hans. 2011a. *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics & Management.
- De Wit, Hans. 2011b. Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8 (2): 241–248.
- Delgado-Márquez, Blanca L. Nuria, Esther Hurtado-Torres in Yaroslava Bondar. 2011. Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8(2): 265-284.
- Didelon, Clarisse in Yann Richard. 2012. The European Union in the flows of international students: attractiveness and inconsistency. *International Review of Sociology* 22 (2): 229–244.
- DiMaggio, Paul J. in Walter W. Powell. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48 (2): 147–160.
- Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council (2005/36/EC). Dostopno prek: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:en:PDF> (15. marec 2013).
- *Direktiva 2006/123/ES Evropskega parlamenta in Sveta z dne 12. decembra 2006 o storitvah na notranjem trgu (2006/123/ES)*. 2006. Dostopno prek: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006L0123:SL:HTML> (15. oktober 2012).

- *Direktiva Sveta z dne 21. decembra 1988 o splošnem sistemu priznavanja visokošolskih diplom, pridobljenih s poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem, ki traja najmanj tri leta.* Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=DD:05:01:31989L0048:SL:PDF> (21. december 2013).
- Dobovšek, Bojan. 2009. *Preprečevanje sodobnih korupcijskih pojavov v Sloveniji in izobraževanje.* 20. Slovenski politološki dnevi (28. do 30. maja 2009). Portorož.
- Dobovšek, Bojan in Matija Mastnak. 2012. *Prevzem države – state capture.* V Bojan Dobovšek ur. 2012. *Korupcija v tranziciji. Študijsko gradivo*, 300-496. Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede.
- Dobovšek, Bojan in Kaja Miklavčič. 2011. *Korupcija v politiki: razvojni pristop k preventivi.* Dostopno prek: http://www.fvv.unimb.si/DV2010/zbornik/preprecevanje_korupcije/Miklavcic_Dobovsek.pdf (13. julij 2012).
- Drees M., Johannes in Pursey Heugens. 2013. *Synthesizing and Extending Resource Dependence Theory: A Meta-Analysis.* *Journal of Management* 39 (6): 1666–1698.
- Dreher, Axel in Panu Poutvaara. 2011. *Foreign Students and Migration to the United States.* *World Development* 39 (8): 1294–1307.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). 2012. *Higher Education Area In 2012: Bologna Process Implementation Report.* Dostopno prek: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/EC-30-12-534/EN/EC-30-12-534-EN.PDF (23. november 2013).
- EHEA Ministerial Conference. 2012. *Mobility for Better Learning: Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA).* Dostopno prek: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/2012%20EHEA%20Mobility%20Strategy.pdf> (20. avgust 2013).
- National Unions of Students in Europe (ESIB). 2003. *European Student Handbook on Transnational Education.* Dostopno prek: <http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/ESIB/TNEhandbook.pdf> (15. avgust 2013).
- Enders, Jürgen. 2002. *Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State.* *German Policy Studies* 2 (3): 1–33.
- Enders, Jürgen. 2004. *Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory.* *Higher Education* 47 (4): 361–382.
- *Establishing 'Erasmus+': the Union programme for education, training, youth and sport.* 2013. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:EN:PDF> (13. junij 2014).
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). 2009. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.* Helsinki: ENQA. Dostopno prek: http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf (13. avgust 2012).
- *European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).* 2013. Dostopno prek: <http://www.eqar.eu/application/requirements/european-standards-and-guidelines.html> (15. januar 2014).
- European Commission. 2012. *The development of European identity/identities: unfinished business. A policy review.* Dostopno prek: http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/development-of-european-identity-identities_en.pdf (15. maj 2013).

- European Commission. 2014. *Erasmus statistic 2000–2012*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.htm (13. junij 2014).
- *European Cultural Convention*. Dostopno preko: <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?CL=ENG&NT=018> (16. januar 2015).
- European University Association (EUA). 2007. *Doctoral Programmes in Europe's universities: achievements and challenges*. Belgium: European University Association.
- European University Association (EUA). 2013. *Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support*. Brussels: European University Association.
- Eurostat. Dostopno prek: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/> (15. oktober 2013).
- Evropska komisija. 2013. *Junjski paket kršitev: glavni sklepi z dne 20. 6. 2013; Pravica do ustanavljanja in svoboda opravljanja storitev: Komisija poziva SLOVENIJO, naj upošteva predpise EU*. Dostopno prek: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-583_sl.htm (14. maj 2014).
- *Evroterm - večjezična terminološka zbirka*. Dostopno prek: <http://www.evroterm.gov.si/> (25. februar 2014).
- Fägerlind, Ingemar in Görel Strömqvist. 2004. Higher education reform in the global context – what ever happened to the nordic model? *V Reforming higher education in the Nordic countries – studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*, ur. Ingemar Fägerlind, Görel Strömqvist, 17-53. Paris: UNESCO.
- Farrugia, Christine A. in Jason E. Lane. 2012. Legitimacy in Cross-Border Higher Education: Identifying Stakeholders of International Branch Campuses. *Journal of Studies in International Education* 17 (4): 414–432.
- Field, Andy. 2009. *Discovering Statistics Using SPSS. Third Edition*. London: SAGE.
- Frølich, Nicoline in Amélia Veiga. 2005. *Competition, cooperation, consequences and choices Internationalisation in higher education*. Dostopno prek: <http://www.cgci.udg.mx/boletines/biblioVirtual/pdf/Veiga.pdf> (12. avgust 2012).
- Frølich, Nicoline. 2006. Still academic and national – Internationalisation in Norwegian research and higher education. *Higher Education* 6 (52): 405–420.
- *General agreement on trade in services (GATS)*. 1994. Dostopno prek: http://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats.pdf (12. avgust 2012).
- Generalni sekretariat Vlade Republike Slovenije. 2009. *Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu*. Dostopno prek: <http://vrs-3.vlada.si/MANDAT08/VLADNAGRADIVA.NSF/18a6b9887c33a0bdc12570e50034eb54/7DD386D9785B5A8EC12575C1004ED59E?OpenDocument> (25. avgust 2012).
- Generalni sekretariat Vlade Republike Slovenije. 2012. *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu – predlog za obravnavo*. Dostopno prek: <http://vrs-3.vlada.si/MANDAT12/VLADNAGRADIVA.NSF/18a6b9887c33a0bdc12570e50034eb54/F5AF1FC985868920C1257A75004BC8CF?OpenDocument> (25. avgust 2012).
- *German University in Cairo (GUC)*. Dostopno prek: http://www.guc.edu.eg/en/about_guc/ (13. avgust 2014).

- Gornitzka, Ase, Magnus Gulbrandsen in Jarle Trondal. 2003. *Internationalisation of research and higher education emerging patterns of transformation*. Oslo: Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education.
- Gornitzka, Ase in Peter Maassen. 2000. Analyzing organizational change in higher education. *Comparative Social Research* 19 (0): 83–99.
- Grossman, Robert J. 2013. Are Massive open online Courses in your future? *HR Magazine* 58 (8): 30–36.
- Gumpert, J. Patricia in Barbara Sporn. 1999. *Institutional Adaptation: Demands for Management Reform and University Administration*. Stanford: National Center for Postsecondary Improvement.
- Gumpert, J. Patricia in Chun Marc. 1999. *Technology and Higher Education: Opportunities and Challenges for the New Era*. Stanford: National Center for Postsecondary Improvement.
- Gumpert J. Patricia. 2000. Academic restructuring: Organizational change and institutional Imperatives. *Higher Education* 39 (00): 67–91.
- Guri-Rosenblit, Sarah. 2005. Distance education and e-learning: Not the same thing. *Higher Education* 49 (5): 467–493.
- Gül, Hüseyin, Songül Sallan Gül, Eylem Kaya in Ayse Alican. 2010. Main trends in the world of higher education, internationalization and institutional autonomy. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9 (10): 1878–1884.
- Henard, Fabrice, Leslie Diamond in Deborah Roseveare. 2012. *Approaches to internationalization and their implications for strategic management and institutional practice*. Paris: OECD.
- Hillman, Amy J., Michael C. Withers in Brian J. Collins. 2009. Resource Dependence Theory: A Review. *Journal of management* 35 (6): 1404–1426.
- *Horizon 2020*. Dostopno preko: <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/> (23. april 2014).
- Huang, Futao. 2007. Internationalization of higher education in the era of globalisation: What have been its implications in China and Japan? *Higher education management policy* 19 (1): 47–61.
- International Institute for Educational Planning in United Nations Organization for Education, Science and Culture (IIEP-UNESCO). 2011. *External quality assurance: options for higher education managers*. Paris: IIEP-UNESCO.
- International Association of Universities (IAU). 2012. *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education*. Dostopno preko: http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Affirming_Academic_Values_in_Internationalization_of_Higher_Education.pdf (23. april 2014).
- *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Dostopno preko: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/doc/isced_1997.htm (19. maj 2013).
- Intervju_1. 2014. Intervju, opravljen s prodekanom javnega visokošolskega zavoda, dne 30. 7. 2014.
- Intervju_2. 2014. Intervju, opravljen z dekanom javnega visokošolskega zavoda, dne 28. 7. 2014.
- Intervju_3. 2014. Intervju, opravljen s prodekanom zasebnega visokošolskega zavoda, dne 24. 7. 2014.
- Jiang, Xiaoping. 2008. Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective. *Journal of Further and Higher Education* 32 (4): 347–358.

- Johansson, Jonna. 2007. *Learning To Be (come) A Good European: A Critical Analysis of the Official European Union Discourse on European Identity and Higher Education*. Linköping: Linköping University.
- Jo Hatch, Mary. 1997. *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- *Judgment of the Court of Justice in Case C-274/05. PRESS RELEASE No 78/08. 23 October 2008. The court holds that the Greek rules on recognition of diplomas are contrary to community legislation.* Dostopno prek: <http://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2009-03/cp080078en.pdf> (17. junij 2013).
- Kanjuo Mrčela, Aleksandra in Miroljub Ignjatović. 2006. Družbena umeščenost in izzivi družbe znanja v EU. *Teorija in praksa* 43 (3–4): 459–477.
- Keeling, Ruth. 2006. The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education* 41 (2): 203–223.
- Kehm, M. Barbara. 2003. Internationalisation in higher education: from regional to global. V *The dialogue between higher education research and practice*, ur. Roddy Begg, 109–119. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Kehm, M. Barbara in Ulrich Teichler. 2007. Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education* 11 (7): 260–273.
- Kajzer, Alenka. 2011. Vpliv gospodarske krize na trg dela v Sloveniji in izzivi za politiko trga dela. *IB Revija* 4 (11): 13-21.
- Kelleher, Ann. in Laura Klein. 1999. *Global perspectives: a handbook for understanding global issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- King, Roger. 2010. Policy internationalization, national variety and governance: global models and network power in higher education states. *Higher Education* 60 (10): 583–594.
- Kinser, Kevin, Daniel C. Levy, Juan Carlos Silas, Andres Bernasconi, Snejana Slantcheva-Durst, Wycliffe Otieno, Lane, Prachayani Praphamontriping, William Zumeta in Robin LaSota. 2010. *The Global Growth of Private Higher Education*. ASHE Higher Education Report Series. San Francisco: Wiley.
- Kinser, Kevin in Jason E. Lane. 2012. Seeing the forest beyond the branch (campus). *University World News*. Dostopno prek: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120622085255832> (9. junij 2013).
- Klemenčič, Manja in Alenka Flander. 2013. *Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Koprivnik, Samo, Tina Kogovšek in Meta Gnidovec. 2006. *Analize podatkov s SPSS-OM 12.0*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Knight, Jane. 2002. *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*. London: The Observatory of borderless higher education.
- Knight, Jane. 2003. *GATS, Trade and Higher Education Perspective 2003 – Where are we?* Dostopno prek: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20060214115610.pdf (4. maj 2013).

- Knight, Jane. 2004. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education* 8 (4): 5–31.
- Knight, Jane. 2004b. Cross-Border Education as Trade: Issues for Consultation, Policy Review and Research. *JHEA/RESA* 2 (3): 5–81.
- Knight, Jane. 2005. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. V *Higher education in latin america: the international dimension*, ur. Hans De Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-ávila in Jane Knight, 1–37. Washington, DC: The World bank.
- Knight, Jane. 2006. *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education*. France: UNESCO.
- Knight, Jane. 2007. Cross-border tertiary education: an introduction. V *Cross-border tertiary education. A way towards to capacity development*, ur. Secretary-General of the OECD, 21–44. Paris: OECD in The World Bank.
- Knight, Jane. 2007a. Cross-Border Higher Education: Issues and Implications for Quality Assurance and Accreditation. V *Higher education in the world – Accreditation For Quality Assurance: What Is At Stake?* ur. Sanyal, Bikas C. in Michaela Martin, 134–146. London: Palgrave Macmillan.
- Knight, Jane. 2008. *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Canada: Sense publishers.
- Knight, Jane. 2011. Higher education crossing borders: a framework and overview of new developments and issues. V *Cross-border partnership in higher education. Strategies and issues*, ur. Sakamoto, Robin in David W. Chapman, 16–41. London: Routledge.
- Knight, Jane. 2011a. Education Hubs: A Fad, a Brand, an Innovation? *Journal of Studies in International Education* 15 (3): 221–240.
- Knight, Jane. 2011b. Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8 (2): 297–312.
- Knight, Jane. 2012. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education* 69 (12): 1–31.
- Knight, Jane. 2012b. *Internationalization: Three Generations of Crossborder Higher Education*. New Delhi: India International Centre.
- Lane, E. Jason in Kevin Kinser. 2011. The cross-border education policy context: Educational hubs, trade liberalization, and national sovereignty. V *New Directions for Higher Education*, ur. Jason E. Lane in Kevin Kinser, 79–85. New York: Wiley Periodicals.
- Lane, E. Jason in Kevin Kinser. 2013. Five Models of International Branch Campus Ownership. *International higher education* 70 (13): 9–11.
- Lang, W. Daniel. 2003. The Future of Merger What Do We Want Mergers To Do: Efficiency or Diversity? *The Canadian Journal of Higher Education* 33 (3): 19–70.
- Larsen, Kurt in Stephan Vincent-Lancrin. 2002. *International Trade in Educational Services: Good or Bad?* *Higher Education Management and Policy* 14 (3): 9–45.
- Lenz, J. Thomas in Jack L. Engledow. 1986. Environmental Analysis: The Applicability of Current Theory. *Strategic Management Journal* 7 (4): 329–346.

- Leuven komunike. 2009. *Komunike konference evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo v Leuven in Louvain-la-Neuve*. Dostopno prek: http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/Leuven-komunike_SI.pdf (21. maj 2013).
- Londonski komunike. 2007. *Evropskemu visokošolskemu prostoru naproti: odzivanje na izzive v globaliziranem svetu*. Dostopno prek: http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/London_komunike_slo.pdf (21. maj 2013).
- Luijten-Lub, Anneke, Marijk Van der Wende in Jeroen Huisman. 2005. On Cooperation and Competition: A Comparative Analysis of National Policies for Internationalisation of Higher Education in Seven Western European Countries. *Journal of Studies in International Education* 9 (5): 147–163.
- Luijten-Lub, Anneke. 2007. *Choices in internationalisation: how higher education institutions respond to internationalisation, europeanisation, and globalisation*. Phd thesis. Dutch: University of Twente.
- Lutran, Julie. 2007. *Private Higher Education in Western Europe*. Athens: Hellenic Colleges Association.
- *Magna Charta Universitatum*. Dostopno prek: http://www.teof.unilj.si/uploads/File/BolonjskiProgram/MAGNA_CHARTA_UNIVERSITATUM_1988.pdf (23. september 2012).
- Marginson, Simon. 2004. Competition and Markets in Higher Education: a 'glocal' analysis. *Policy Futures in Education* 2 (2): 175–244.
- Marginson, Simon in Erlenawati Sawir. 2006. University leaders strategies in the global environment: A comparative study of Universitas Indonesia and the Australian National University. *Higher Education* 52 (6): 343–373.
- Marginson, Simon in Marijk Van der Wende. 2007. *Globalisation and higher education*. Paris: OECD/CERI.
- Marginson, Simon in Marijk Van der Wende. 2009. The New Global Landscape of Nations and Institutions. V *Higher Education to 2030* Volume 2: Globalisation, 17–57. Paris: OECD.
- Maassen, Peter in Therese Marie Uppström. 2004. *Internationalization of higher education institutions in Northern Europe in the light of Bologna – Rethinking Nordic cooperation in higher education*. Oslo: NIFU STEP.
- Maslen, Geoff. 2014. Mass movement of the world's students. *Univerity world news*. Dostopno prek: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140129200018337> (21. januar 2013).
- Mavsar, Sonja. 2011. *Erasmus Mundus skupni magistrski program – kako?* Ljubljana: CMEPIUS.
- McAuley, Alexander, Bonnie Stewart, George Siemens in Dave Cormier. 2010. *The MOOC model for digital practice*. Dostopno prek: https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOC_Final_0.pdf (15. september 2012).
- McCabe, Róisín, Philippe Ruffio in Piia Heinämäki. 2011. *Tempus @ 20 - a retrospective of the tempus programme over the past twenty years, 1990–2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- *Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov*. Ur. l. RS. 40/2014 (3. junij 2014).
- *Merila za visokošolsko transnacionalno izobraževanje*. Ur. l. RS. 18/2012 (9. marec 2012).
- Mesec, Blaž. 2009. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Dostopno prek: <https://sites.google.com/site/kvalitativnametodologija/kvalitativna-metodologija/uvod-v-kvalitativno-raziskovanje-v-socialnem-delu-knjiga-> (21. januar 2013).
- Meyer, W. John, Francisco O. Ramirez, David John Frank in Evan Schofer. 2007. Higher Education as an Institution. V *Sociology of higher education: Contributions and their contexts*, ur. Patricia J. Gumpert, 187–221. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Milieu Ltd. 2011. *Services Directive: Assessment of Implementation Measures in Member States. National Report for Slovenia; National Report Part Two Analysis of national requirements in specific service sectors*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/internal_market/services/docs/services-dir/mileu-study/sl-national-report-part_II_en.pdf (23. september 2013).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport (MIZKS). 2012. *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu – predlog za obravnavo po nujnem postopku*. Dostopno prek: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:96kbLTcQWY0J:euprava.gov.si/euprava/pridobiDatoteko.euprava%3Fdatoteka_id%3D100545+&cd=2&hl=sl&ct=clnk&gl=si&lr=lang_en|lang_sl&client=firefox-a (20. februar 2014).
- *Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (MVZT)*. Dostopno prek: http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/bolonjski_proces/vsebina/#c488 (21. junij 2013).
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (MVZT). 2010. *Držna Slovenija: na poti v družbo znanja. Pregled prispevkov ekspertov »Razmislek o razvoju slovenskega visokošolskega prostora«*. Delovno gradivo za pripravo Nacionalnega programa visokega šolstva 2011–2020 ter ostalih zakonodajnih dokumentov. Dostopno prek: http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/visoko_solstvo/PREGLED_PRISPEVKOV_EKSPERTOV.pdf (10. januar 2011).
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (MVZT). 2010. *Transnacionalno izobraževanje urejeno v Zakonu o visokem šolstvu*. Dostopno prek: http://www.arhiv.mvzt.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article/101/6572/ (11. julij 2013).
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (MVZT). 2011. *Transnacionalno izobraževanje - Sodba Upravnega sodišča RS*. Dostopno prek: http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/enic_naric_center_slovenija/ (21. april 2014).
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (MVZT). 2011. *Držna Slovenija: Predloga Nacionalnega programa visokega šolstva 2011–2020 in raziskovalne in inovacijske strategije Slovenije 2011–2012*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.
- Mitchell, E. Douglas in Selin Yildiz Nielsen. 2012. Internationalization and Globalization in Higher Education. V *Globalization – Education and Management Agendas*, ur. Hector Cuadra-Montiel, 3–22. London: InTech.

- Mugimu, Christopher. 2010. Brain Drain to Brain Gain: What are the Implications for Higher Education in Africa? *Comparative & International Higher Education* 2 (10): 37- 42.
- Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). 2010. *Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov*. Dostopno prek: <http://test.NAKVIS.si/> (24. september 2013).
- Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). 2011. *Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov*. Dostopno prek: <http://test.NAKVIS.si/> (17. junij 2013).
- Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). 2012. *Kratko poročilo o dosedanjem delu NAKVIS za obdobje 1. 3. 2011–31. 1. 2012*. Dostopno prek: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yc5WpHAM7YEJ:test.NAKVIS.si/slSI/Content/GetFile/20+&cd=1&hl=sl&ct=clnk&gl=si&lr=lang_en|lang_sl&client=firefox-a (17. junij 2013).
- Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). 2013. *Kakovost v slovenskem visokošolskem in višješolskem prostoru v letih od 2010 do 2013*. Dostopno prek: <http://test.NAKVIS.si/sl-SI/News/Details/178> (23. maj 2014).
- Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). 2014. *Javna evidenca visokošolskega transnacionalnega izobraževanja* (posodobljeno 25. 9. 2014). Dostopno prek: <http://test.NAKVIS.si/sl-SI/Content/Details/46> (20. oktober 2014).
- Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). 2014b. *Obrazec Predlog za akreditacijo, veljaven od 6. 6. 2014*. Dostopno preko: <http://test.nakvis.si/sl-SI/Content/Details/2> (15. januar 2015).
- *Nacionalni program visokega šolstva Republike Slovenije (NPVS)*. Ur. l. RS, št. 20/2002 (8. marec 2002).
- Nicoline Frølich in Amélia Veiga. 2005. *Competition, cooperation, consequences and choices Internationalisation in higher education*. Dostopno prek: <http://www.cgci.udg.mx/boletines/biblioVirtual/pdf/Veiga.pdf> (15. januar 2015).
- Nkrumah, Kwame. 1965. *Neo-Colonialism, the Last Stage of imperialism*. Dostopno prek: <http://politicalanthro.files.wordpress.com/2010/08/nkrumah.pdf> (20. junij 2012).
- Nokkala, Terhi. 2006. Knowledge society discourse in internationalisation of higher education. Case study in governmentality. *Revista Española de Educación Comparada* 6 (12): 171–201.
- *NORDPLUS*. Dostopno prek: <http://www.nordplusonline.org/> (15. januar 2015).
- *Observatory Magna Charta Universitatum*. Pridobljeno prek: http://www.magna-charta.org/signatory-universities/signatory-universities_ (15. januar 2015).
- Obst, Daniel, Matthias Kuder in Clare Banks. 2011. *Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey*. Dostopno prek: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/Joint-Degree-Survey-Report-2011> (20. junij 2013).
- Obst, Daniel in Matthias Kuder. 2012. International Joint-and Double-Degree Programs. *International higher education* 66 (12): 5–7.
- *Odločba št. 2318/2003/ES Evropskega parlamenta in sveta z dne 5. decembra 2003 o sprejetju večletnega programa (2004 do 2006) za učinkovito vključevanje informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) v sisteme izobraževanja in usposabljanja v Evropi (program e-učenja)*. Dostopno prek:

- http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qa98MNnFkFUJ:ec.europa.eu/enlargement/ccvista/si/32003d2318si.doc+&cd=2&hl=sl&ct=clnk&gl=si&lr=lang_en|lang_sl&client=firefox-a (15. junij 2103).
- Olcott, Don. 2009. Back to the UK future Trends in internationalism and cross-border higher education. *Perspectives* 13 (4): 98–103.
 - *Open University*. Dostopno prek: <http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou> (15. junij 2014).
 - Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2004. *Internationalisation and Trade in Higher Education: opportunities and challenges*. Paris: OECD.
 - Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2005. *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. Paris: OECD.
 - Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2013. *Education at a glance. 2013. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
 - Pajnič, Neža. 2008. *Erasmus vodnik*. Dostopno prek: http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/erasmus/mobilnost/62_124_How_to_do_Erasmus_2008.pdf (17. junij 2013).
 - *Pogodba o delovanju Evropske unije*, Ur. l. EU št. C 83/49. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0047:0200:sl:PDF> (21. september 2013).
 - Peterson, Marvin W. 2007. The Study of Colleges and Universities as Organizations. V *Sociology of higher education: Contributions and their contexts* ur. Patricia J. Gumpert, 147–187. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
 - Pfeffer, Jeffrey. 1977. *New directions for organization theory: Problems and prospects*. New York: Oxford University Press.
 - Pfeffer, Jeffrey. 1982. *Organizations and organization theory*. Marshfield, Massachusetts: Pitman Publishing Inc.
 - Pfeffer, Jeffrey in Gerald R. Salanick. 2003. *The external control of organizations. A resource dependence perspective*. Stanford, California: Stanford University Press.
 - Pillay, Pundy. 2003. *GATS: Implications and possible ways forward for the SADC*. V *General agreement on trade in services and higher education in the southern african development community*, ur. Pillay, Pundy in Maassen Peter in Cloete Nico, 11–22. Rondebosch: Centre for Higher Education Transformation (CHET).
 - Powell, W. Walter in Poul J. DiMaggio. 1991. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
 - Praški komunike. 2001. *Evropskemu visokošolskemu prostoru naproti: Komunike s srečanja evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo*. Dostopno prek: http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/praski_komunike_slo.pdf (23. september 2013).
 - *Pravilnik o razvidu visokošolskih zavodov*. Ur. l. RS 46/2005 (9. maj 2005).
 - *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o šolninah in drugih prispevkih v visokem šolstvu*. Ur. l. RS 45/98 (8. junij 2014).

- *Pravilnik o šolninah in bivanju v študentskih domovih za Slovence brez slovenskega državljanstva in tujce v Republiki Sloveniji*. Ur. l. RS 70/08 (11. julij 2008).
- *Prečiščeni različici Pogodbe o Evropski uniji in Pogodbe o delovanju Evropske unije*. Ur. l. EU 2012/C št. C326/01. Dostopno prek: https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/c_32620121026sl.pdf (21. avgust 2013).
- *Predlog Zakona o visokem šolstvu – 30. 10. 2013*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/zakonodaja/predlogi/Izobrazevanje/ZVIS_30_10_13.pdf (8. junij 2014).
- *Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu – 24. 10. 2014*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/predlogi_predpisov/ (3. november 2014).
- Qiang, Zha. 2003. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education* 1 (2): 248-270.
- Racké, Cornelia. 2013. *Staff Mobility in Higher Education National Policies and Programmes*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- *Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20)*. Ur. l. RS 41/2011 (30. maj 2011).
- *Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2007–2010 (ReNPVŠ 2007)*. Ur. L. RS 94/07 (16. oktober 2007).
- Rivza, Baiba in Ulrich Teichler. 2007. *The Changing Role of Student Mobility*. Dostopno prek: http://portal.unesco.org/education/es/files/55030/11974530175ENA_PUB_MARCH_2007_ENG.pdf/ENA_PUB_MARCH_2007_ENG.pdf (27. junij 2013).
- Roger, Y. Chao. 2014. Idealism and Utilitarianism in Internationalization of Higher Education. *International Higher Education* 78 (14): 3-4.
- Rus, Andrej. 2008. Zaupanje in ekonomska uspešnost. *Teorija in praksa* 45 (1–2): 72–92.
- Sakamoto, Robin in David. D. Chapman. 2011. *Cross-border partnership in higher education. Strategies and issues*. London: Routledge.
- Sanderson, Gavin. 2008. A Foundation for the Internationalization of the Academic Self. *Journal of Studies in International Education* 12 (3): 276-307.
- Scott, C. John. 2006. The Mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The journal of higher education* 77 (1): 1–39.
- Scott, Peter. 1998. *The Globalization of Higher Education*. Philadelphia: Open University Press.
- Scott, Peter. 2000. Globalisation and Higher Education: Challenges for the 21st Century. *Journal of Studies in International Education* 4 (3): 5–10.
- Scott, W. Richard. 2003. *Organizations: Rational, natural, and open system*. Fifth edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Scott, W. Richard. 2008. *Institutions and organizations: ideas and interests*. Third edition. London: Sage Publications.
- Scott, W. Richard. 2013. *Organization Theory and Higher Education*. Dostopno prek: <http://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Org%20Theory%20and%20Higher%20Ed%2013%20.pdf> (5. februar 2014).

- Schumann, W. David, John Peters, Taimi Olsen. 2013. Cocreating Value in Teaching and Learning Centers. *New Directions for Teaching and Learning* 133 (13): 21–32.
- *Slovenian Current Research Information System (SICRIS)*. Dostopno prek: http://sicris.izum.si/search/rsr_search1.aspx?lang=slv (20. avgust 2013).
- *Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Dostopno prek: http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_poces/SORBONNE_DECLARATION.PDF (8. april 2013).
- *Statistični urad Republike Slovenije (SURS)*. Dostopno prek: <http://www.stat.si/> (28. september 2012).
- Stella, Antony in David Woodhouse. 2011. Evolving Dimensions of Transnational Education. V *Quality Assurance of Transnational Higher Education; The Experiences of Australia and India*, ur. Antony Stella in Sudhanshu Bhushan, 3–19. Melbourne: Australian Universities Quality Agency and the National University of Educational Planning and Administration.
- *Summaries of EU legislation*. Dostopno prek: http://europa.eu/legislation_summaries/index_en.htm (14. 3. 2014).
- Svet Evropske unije. 2010. *Sklepi Sveta o internacionalizaciji visokošolskih ustanov (8799/10)*. Dostopno prek: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=SL&t=PDF&gc=true&sc=false&f=ST%208799%202010%20NIT> (8. junij 2013).
- Svet za visoko šolstvo Republike Slovenije. 2002. *Merila in postopki za ocenjevanje študijskih programov in visokošolskih zavodov*. Ur. l. RS, 111/02 (19. december 2002).
- Širok, Jernej in Tatjana Debevec (2013). *Priročnik za strokovnjake Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu*. Ljubljana: NAKVIS.
- Štrbac, Jelena. 2011. Internacionalizacija – dvig kakovosti ali vdor tržni mehanizmov v visokošolski prostor. V *Poti internacionalizacije. Politike, trendi in strategije v Evropi in Sloveniji*, ur. Klemen Miklavič, 28–49. Ljubljana: CMEPIUS.
- Tauch, Christian in Andrejs Rauhvargers. 2002. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Dostopno prek: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/survey_master_joint_degrees_en.1068806054837.pdf (18. junij 2013).
- The voice of UK universities (CVPC). 2000. *The Business of Borderless Education: UK perspectives*. Dostopno prek: <http://dera.ioe.ac.uk/15163/1/The%20business%20of%20borderless%20education%20-%20summary.pdf> (18. september 2013).
- Teichler, Ulrich. 2002. Higher education research and its institutional basis. V *The institutional basis of higher education research. Experiences and perspectives*, ur. Stefanie Schwarz in Ulrich Teichler, 13–24. Boston: Kluwer.
- Teichler, Ulrich. 2003. The future of higher education and the future of higher education research. *Tertiary Education and Management* 9 (3): 171–185.
- Teichler, Ulrich. 2004. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education* 48 (4): 5–26.

- Teichler, Ulrich. 2009. Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review* 10 (9): 93–106.
- *TEMPUS statistic*. Dostopno prek: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/results_compendia/statistics_en.php (18. junij 2013).
- Texas A&M University. 2012–2013. *Reciprocal Exchange Fact Sheet 2012–2013*. Academic Year. Dostopno prek: http://www.uab.es/mobilitat_intercanvi/Documents/USACOLLEGE01_2012-2013_Fact_Sheet.pdf (18. junij 2013).
- *The Maastricht Treaty – The Treaty establishing the European Community*. 1992. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:11992E/TXT> (21. junij 2012).
- Tilak, B. G. Jandhyala. 2011. *Trade in higher education: The role of the General Agreement on Trade in Services (GATS)*. Paris: UNESCO.
- *Turistica – Visoka šola za turizem Portorož*. Dostopno prek: http://www.turistica.si/indexSI.php?l1=1&l2=3&vsb=V_RAZVOJ_TURISTICE (18. april 2013).
- Turpin, Tim, Robyn Iredale in Paola Crinnion. 2002. The internationalization of higher education: implications for australia and its education clients. *Minerva* 40 (2): 327–340.
- *Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-D)*. Ur. l. RS 63/2004 (10. junij 2004).
- *Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-E)*. Ur. l. RS 94/2006 (8. september 2006).
- *Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-F)*. Ur. l. RS 64/2008 (27. junij 2008).
- *Ukaz o razglasitvi Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-G)*. Ur. l. RS 86/2009 (30. oktober 2009).
- Ule, Andrej. 2007. Racionalnost v družbi znanja. *Anthropos* 7 (1–2): 241–252.
- *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*. Dostopno prek: <http://en.unesco.org/> (21.6. 2013).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2005. *Guidelines for quality provision of cross-border higher education*. France: Unesco.
- University of York. 2013. *Handbook of validation procedures*. Dostopno prek: <https://www.york.ac.uk/media/staffhome/learningandteaching/documents/programmedevelopment/Validation%20Handbook%202013%20Final.pdf> (18. april 2013).
- Univerza v Ljubljani (UL). 2013. *Razpis za izbiro kandidatov za vpis na program za pridobitev dvojne diplome diplomirani matematik (un) / laureato in matematica v študijskem letu 2013/14*. Dostopno prek: <http://www.fmf.uni-lj.si/storage/25868/Razpis%20programa%20dvojne%20diplome%20Ljubljana-Trst%202013.pdf?access=b2eba8bf20bd124f5f5f5c135cafda57> (18. april 2013).
- Univerza v Novi Gorici (UNG). 2013. *Dvojna diploma na študijskem programu 2. stopnje Okolje*. Dostopno prek: http://www.ung.si/media/storage/cms/attachments/2013/11/08/15/04/11/UNG_okolje_dvojna_diploma.pdf (18. april 2013).

- *Sklep o uvedbi akcijskega programa na področju vseživljenjskega učenja*. Ur. l. EU 1720/2006/ES (15. november 2006).
- *Uredba o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov*. Ur. l. RS 7/2011 (4. februar 2011).
- Valimaa, Jussi in David Hoffman. 2008. Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education* 56 (8): 265–285.
- Van Damme, Dirk. 2001. Quality issues in the internationalization of higher education. *Higher Education* 41 (1): 415–441.
- Van der Wende, Marijk. 1997. The relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General. V *National Policies for the internationalisation of higher education in Europe*, ur. Torsten Kalvemark in Marijk van der Wende, 10–41. Hauge: National Agency for Higher Education.
- Van der Wende, Marijk. 2003. Globalisation and Access to Higher Education. *Journal for Studies in International Education* 7(2): 193-206.
- Van der Wende, Marijk. 2009. European Responses to Global Competitiveness in Higher Education. V *Globalization's Muse: Universities and Higher Education Systems in a Changing World*, ur. John Aubrey Douglass, C. Judson King, Irwin Feller, 317–341. California: Berkeley Public Policy Press.
- Van der Wende, Marijk in Robin Middlehurst. 2004. Cross-border post-secondary education in Europe. V *Internationalisation and trade in higher education: opportunities and challenges*, ur. Delphine Grandrieux in Doranne Lecercle, 87–135. England: OECD Publications.
- Verbik, Line in Lisa Jokivirta. 2005. National Regulatory Approaches to Transnational Higher Education. *International higher education* 41 (5): 6–8.
- Vincent-Lancrin, Stéphan. 2004. *Internationalisation and Trade in Higher Education: opportunities and challenges*. Paris: OECD.
- Vincent-Lancrin, Stéphan. 2011. Cross-border higher education: trends and prospects. *Revista Innovación Educativa* 11 (56): 86–100.
- Vincent-Lancrin, Stéphan, Sebastian Pfothenauer. 2012. *Guidelines for quality provision in cross-border higher education: where do we stand?* Paris: OECD.
- *Virtual University for Europe (Virtue)*. 2014. Dostopno prek: <http://www.virtualcampuses.eu/index.php/VirtUE> (23. januar 2013).
- Vlada Republike Slovenije. 2004. *Predloga zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu*. 2004. Ljubljana, 25. marec 2004. Dostopno prek: http://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/deloDZ/zakonodaja/izbranZakonAkt?uid=C12565D400354E68C1256E66003C4C29&db=kon_zak&mandat=III&tip=doc (13. junij 2013).
- Yengina, Iker, Dilek Karahocab, Adem Karahocab in Husey Uzunboyluc. 2010. Re-thinking virtual universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (10): 5769–5774.
- Wächter, Bernd. 2008. *Internationalisation and the European Higher Education Area*. Dostopno prek: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Ghent/Ghent_May08_Bernd_Waechter.pdf (13. junij 2013).

- Wehrich, Heinz in Harold Koontz. 1993. *Management: A Global Perspective. Tenth Edition*. San Francisco: McGraw-Hill, Inc.
- Wilkins, Stephen in Jeroen Huisman. 2012. The international branch campus as transnational strategy in higher education. *Higher Education* 64 (5): 627–645.
- Wilkins, Stephen in Melodena Stephens Balakrishnan. 2013. Students rate the branch campus experience. *University World News*. Dostopno prek: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130130143702597> (25. avgust 2013).
- Wilson, A. Lesley in Lazar Vlasceanu. 2000. Transnational education and recognition of qualifications. V *Internationalization of higher education: an institutional perspective*, ur. Leland C. Barrows, 75-91. Buscarest: UNESCO CEPS.
- Zaharia, E. Sorin in Ernest Gibert. 2005. The Entrepreneurial University in the Knowledge Society. *Higher Education in Europe* 30 (1): 31–40.
- *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI)*. Ur. l. RS 12/1996. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=568> (13. avgust 2013).
- *Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja*. 2011. Ur. l. RS 87/2011 (2. november 2011).
- *Zakon o ratifikaciji konvencije o priznavanju visokošolskih kvalifikacij v evropski regiji (MKPVKE)*. Ur. l. RS MP 14/99 (11. junij 1999).
- *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-A)*. Ur. l. RS 99/99 (9. december 1999).
- *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-I)*. Ur. l. RS 109/12 (31. december 2012).
- *Zakon o visokem šolstvu (ZviS)*. Ur. l. RS 67/93 (17. december 1993).
- *Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB2)* (uradno prečiščeno besedilo). Ur. l. RS 100/2004 (13. september 2004).
- *Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB3)* (uradno prečiščeno besedilo). Ur. l. RS 119/2006 (20. november 2006).
- *Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB7)* (uradno prečiščeno besedilo). Ur. l. RS 32/2012 (4. maj 2012).
- Zgaga, Pavel. 1998. *Development of higher education in Slovenia*. Ljubljana: Ministry of education and sport, Republic of Slovenia.
- Zgaga, Pavel. 1998. *Harmonizacija arhitekture evropskega visokošolskega sistema*. Dostopno prek: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration-Slovenian.pdf (19. januar 2013).
- Zgaga, Pavel. 2003. The External Dimension of the Bologna Process: Higher Education in South East Europe and the European Higher Education Area in a Global World. Reforming the Universities of South East Europe in View of the Bologna Process. *Higher Education in Europe* 18 (3): 251- 258.
- Zgaga, Pavel. 2004. *Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.

- Zgaga, Pavel. 2004a. *Joint Degrees – Problems and Developments*. A presentation at the ERASMUS-EUDORA meeting Linz, January 15–18, 2004. Dostopno prek: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/joint-degrees-problems-and-develop-oth-enl-t02.pdf (19. januar 2013).
- Zgaga, Pavel. 2005. *Current trends in higher education in Europe. Prispevek na konferenci*. Dostopno prek: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/TrendsDEF.pdf#search=%27Pavel%20Zgaga%27> (19. januar 2013).
- Zgaga, Pavel. 2007. *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting On the “External Dimension” of the Bologna Process. Working group report*. Dostopno prek: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Bologna_Process_in_global_setting_finalreport.pdf (19. januar 2013).
- Zgaga, Pavel. 2007b. University mission between searching for truth and commercialization. *Der Öffentliche Sektor. Forschungsmemoranden* 33(3): 25-32.
- Zgaga, Pavel. 2009. *Edukacija za boljši svet: od kozmopolitizma preko internacionalizma do globalizma*. Dostopno prek: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-J4EEJZP1> (10. januar 2012).
- Zgaga, Pavel, Manja Klemenčič, Janja Komljenovič, Klemen Miklavič, Repac Igor in Verdan Jakačič. 2013. *Visoko šolstvo na Zahodnem Balkanu: Reforme, razvoj, trendi*. Ljubljana: Center za edukacijske politike, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Zgaga, Pavel, Ulrich Teichler in John Brennan. 2013. *The Globalization Challenge for European Higher Education*. Berlin: Higher Education Research and Policy (HERP).

12 STVARNO IN IMENSKO KAZALO

A

Altbach.. 17, 37, 39, 41, 42, 47, 58, 67, 72, 80, 81, 82, 99,
100, 104, 105, 106, 124, 258, 259, 275

B

brezmejno izobraževanje..... 31, 42, 43

Č

čezmejno izobraževanje 4, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 24,
26, 31, 41, 44, 55, 58, 61, 89, 92, 94, 95, 98, 99, 101,
102, 116, 120, 123, 131, 151, 152, 189, 190, 191, 211,
212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 222, 223, 225, 226,
227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 242,
244, 245, 246, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 308,
331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 348, 349, 350, 351

D

de Wit.... 16, 18, 20, 21, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 55, 56, 87,
89, 101, 105, 106, 107, 253, 258, 261, 273, 275, 283
dislokacije . 27, 64, 94, 148, 149, 156, 187, 207, 223, 312,
315
dvojne diplome.. 16, 27, 64, 71, 73, 74, 94, 145, 149, 155,
216, 223, 236, 285

E

Erasmus11, 14, 23, 73, 107, 108, 109, 115, 117, 118, 125,
126, 130, 157, 158, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169,
183, 184, 185, 186, 187, 219, 268, 272, 277, 279, 283
evropeizacija 40
Evropska komisija55, 59, 83, 108, 116, 124, 149, 157,
253

F

franšize7, 66, 123, 139, 149, 178, 292

G

GATS..... 11, 17, 41, 59, 60, 61, 62, 86, 97, 99, 102, 124,
140, 151, 270, 272, 273, 279, 280, 281, 284
globalizacija 18, 19, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 54, 104,
107, 119, 254, 255

I

institucionalna teorija.....7, 45, 48, 55, 253, 254
internacionalizacija doma..... 41
internacionalizacija ... 7, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 43, 46, 47, 55, 56, 58, 69, 82, 84, 87, 88, 91, 102,
104, 106, 108, 109, 115, 116, 119, 124, 125, 128, 130,
132, 136, 137, 138, 139, 151, 152, 186, 205, 234, 237,
242, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 261, 284

K

kampus.. 7, 27, 41, 64, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 94, 99, 102,
117, 126, 148, 149, 156, 178, 186, 187, 216, 236, 251,
293
kategorije čezmejnega izobraževanja ...42, 59, 63, 65, 249
Knight ... 15, 16, 17, 18, 21, 24, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 34,
39, 41, 42, 43, 58, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72,
74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 94, 95, 99, 105, 106, 124, 156, 235, 248,
249, 259, 272, 273, 274, 293

komunike 110, 111, 112, 113, 114, 115, 125, 275, 280

L

legislativa 8, 120

M

mobilnost zavodov62, 63, 78, 249
mobilnost ljudi42, 64, 89, 136, 185, 235, 249
mobilnost študentov 7, 8, 62, 65, 67, 68, 69, 109, 157,
158, 186, 199
mobilnost zaposlenih.....7, 8, 69, 167, 223
mobilnosti programov 70

motivi 8, 10, 13, 15, 17, 24, 26, 27, 87, 88, 89, 90, 93,
102, 104, 105, 106, 115, 124, 152, 185, 191, 199, 202,
205, 208, 210, 216, 217, 237, 238, 239, 240, 241, 242,
248, 250, 251, 326, 338, 343

N

NAKVIS.....23, 136, 143, 144, 151, 158, 278, 296, 302

P

post-industrijska družba 59
pristopi čezmejenga izobraževanja..... 93

S

skupna diploma 145
skupni programi27, 64, 71, 94, 149, 155
spremembe v visokem šolstvu..... 46

T

Teichler . 15, 17, 19, 21, 22, 33, 34, 37, 40, 42, 58, 67, 68,
69, 91, 99, 104, 115, 125, 126, 259, 261, 272, 281,
284, 288
teorija odvisnosti od virov 7, 54, 255
teorija organizacij..... 45
transnacionalno izobraževanje...43, 62, 85, 111, 118, 125,
136, 139, 140, 141, 142, 148, 151, 220, 236, 253
integrirani programi (angl. twinning programs) . 7, 27, 67,
71, 94, 149, 155

V

Van der Wende..16, 17, 18, 19, 21, 31, 32, 39, 58, 91, 93,
104, 107, 119, 124, 248, 275, 285, 286
Visokošolske organizacije 20, 40, 48, 91

W

WTO16, 17, 59, 60, 61, 62, 258, 281

Z

Zgaga..... 19, 20, 22, 23, 46, 104, 105, 109, 110, 112, 113,
115, 124, 287, 288

PRILOGE

Priloga A: Razvid visokošolskih zavodov – čezmejni programi

Razvid javnih visokošolskih zavodov											
	UNI	FAKULTETA	KRATICA	ŠTUDIJSKI PROGRAM	1	2	3	4	LOKACIJA	5	OPOMBE
1	UL	BIOTEHNIŠKA FAKULTETA	BF	SADJARSTVO	MAG/2L	DRUGA	62	60392-190/2009/5 z dne 11. 3. 2010	Jamnikarjeva ul. 101, Ljubljana		skupni študijski program; sodelujoči partnerski instituciji: Free University of Bolzano in Mendel University of Agriculture and Forestry Brno
2	UL	EKONOMSKA FAKULTETA	EF	FINANČNI MANAGEMENT	MAG/2L	DRUGA	34	6039-3/2006/1 z dne 29. 6. 2006	Kardeljeva ploščad 17, Ljubljana; Skopje, Makedonija		
3	UL	EKONOMSKA FAKULTETA	EF	POSLOVODENJE IN ORGANIZACIJA	MAG/2L	DRUGA	34	6039-3/2006/1 z dne 29. 6. 2006	Kardeljeva ploščad 17, Ljubljana; Hyderabad, Indija		
4	UL	EKONOMSKA FAKULTETA	EF	TURISTIČNI MANAGEMENT	MAG/2L	DRUGA	34	60392-19/2007/1 z dne 11. 6. 2007	Kardeljeva ploščad 17, Ljubljana		
5	UL	EKONOMSKA FAKULTETA	EF	JAVNI SEKTOR in EKONOMIKA OKOLJA	MAG/2L	DRUGA	31	60392-178/2009/5 z dne 21. 5. 2009	Kardeljeva ploščad 17, Ljubljana		program se izvaja tudi na EF Univerze v Sarajevu
6	UL	FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE	FDV	ČLOVEKOVE PRAVICE IN DEMOKRATIZACIJA	MAG/1L	DRUGA	31	60392-28/2010/4 z dne 20. 4. 2010	Kardeljeva ploščad 5, Ljubljana		Izvajal se bo tudi: Univerza Ca Foscari v Benetkah
7	UL	FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE	FDV	PRIMERJALNI LOKALNI RAZVOJ	MAG/2L	DRUGA	31	60392-59/2010/4 z dne 21. 4. 2010	Kardeljeva ploščad 5, Ljubljana		
8	UL	FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO	FSD	SOCIALNO DELO	DR/3L	TRETJA - skupni	76	60392-104/2009/4 z dne 21. 5. 2009	Topniška ul. 31, Ljubljana + partnerske enote		program se izvaja v sodelovanju s partnerskimi šolami iz Avstrije, Finske, Nemčije in Velike Britanije
9	UL	FAKULTETA ZA UPRAVO	FU	FINANCE IN RAČUNOVODSTVO V EU	MAG/2L	DRUGA	34	60392-11/2008/9 z dne 13. 5. 2008	Gosarjeva ul. 5, Ljubljana		program se izvaja še na Slovaškem, Češkem in Nizozemskem

10	UL	FAKULTETA ZA UPRAVO + FAKULTETA ZA ORGANIZACIJSKE VEDE Univerze v Beogradu	FU + FOV UB	MANAGEMENT V UPRAVI	MAG/2L	DRUGA	34	60392-19/2007/1 z dne 11. 6. 2007	Kardeljeva ploščad 17, Ljubljana; Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Beogradu		
11	UL	FAKULTETA ZA UPRAVO, RADBOD UNIVERSITY NIJMEGEN, NIJMEGEN SCHOOL OF MANAGEMENT, NIZOZEMSKA IN CORVINUS UNIVERSITY, BUDIMPEŠTA, MADŽARSKA	FU + Radboud University Nijmegen, School of Management + Corvinius University	JAVNA UPRAVA IN UPRAVLJANJE SPREMEMB (IMPACT)	MAG/2L	DRUGA	34	6037-41/2012/5 z dne 26. 4. 2013	Gosarjeva ul. 5, Ljubljana, Thomas van Aquinostraat 5, PO Box 9108, 6500 HC Nijmegen, Nizozemska in Fővám tér 8, H-1093, Budapest, Madžarska		
12	UL	FILOZOFSKA FAKULTETA	FF	KULTURNA RAZNOLIKOST IN TRANSNACIONALNI PROCESI	MAG/2L	DRUGA	31	60392-11/2008/9 z dne 13. 5. 2008	Aškerčeva 2, Ljubljana		program se izvaja še na Dunaju, Stockholmu, Lyonu, Barceloni in Maynothu
13	UL	FILOZOFSKA FAKULTETA	FF	TOLMAČENJE	MAG/2L	DRUGA	32	6039-3/2006/6 z dne 13. 12. 2006	Aškerčeva 2, Ljubljana		
14	UL	FILOZOFSKA FAKULTETA	FF	ZGODOVINA JUGOVZHODNE EVROPE	MAG/2L	DRUGA	22	60392-19/2007/1 z dne 11. 6. 2007	Aškerčeva 2, Ljubljana		program se izvaja še v Cluju in Gradcu
15	UL	FILOZOFSKA FAKULTETA	FF	PREVAJANJE (SLO-ANG-NEM)	MAG/2L	DRUGA	22	60392-97/2010/4 z dne 4. 5. 2010	Aškerčeva 2, Ljubljana		
16	UL	FILOZOFSKA FAKULTETA	FF	PREVAJANJE (SLO-ANG-FRA)	MAG/2L	DRUGA	22	60392-98/2010/4 z dne 4. 5. 2010	Aškerčeva 2, Ljubljana		

Vir razvid: 8. 10. 2013

- 1 – VRSTA ŠTUDIJA
- 2 – STOPNJA ŠTUDIJA
- 3 – ŠTUDIJSKO PODROČJE PO ISCED-u
- 4 – ODLOČBA
- 5 – PODATKI O AKREDITACIJ

<i>Razvid zasebnih visokošolskih zavodov</i>										
	<i>VISOKOŠOLSKI ZAVOD</i>	<i>OKRAJŠAVA</i>	<i>ZAPOREDNA ŠTEVILKA V RAZVIDU</i>	<i>SEDEŽ</i>	<i>ŠTUDIJSKI PROGRAM</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>KRAJ IZVAJANJA ŠTUDIJA</i>
1	UNG – FAKULTETA ZA ZNANOSTI O OKOLJU	FZO	4	Vipavska 13, Nova Gorica	Okolje	un/3l	prva	42	6039-7/2007/9 z dne 10. 12. 2007	Via Croce 3, Gorizia, Italija
2	UNG – FAKULTETA ZA HUMANISTIKO	FH	4	Vipavska 13, Nova Gorica	Migracije in medkulturni odnosi	mag/2l	druga	22	60392-2/2008/11 z dne 17. 3. 2008	Kostanjeviška 16, Nova Gorica; Kostanjeviška 16 in Vipavska 1, Nova Gorica; Carl von Ossietzky Universitat Oldenburg; Nemčija; University of Stavanger, Norveška; Universidade Alberta, Portugalska
3	UNG – FAKULTETA ZA ZNANOSTI O OKOLJU	FZO	4	Vipavska 13, Nova Gorica	Okolje	mag/2l	druga	42	60392-14/2008/9 z dne 25. 7. 2008	Via Croce 3, Gorizia, Italija
4	UNG – FAKULTETA ZA ZNANOSTI O OKOLJU	FZO	4	Vipavska 13, Nova Gorica	Znanosti o okolju	dr/3l	tretja	42	60392-14/2008/6 z dne 30. 5. 2008	Via Croce 3, Gorizia, Italija
5	UNG – FAKULTETA ZA PODIPLOMSKI ŠTUDIJ	FPŠ	4	Vipavska 13, Nova Gorica	Molekularna genetika in biotehnologija	dr/3l	tretja	42	60392-3/2006/5 z dne 2. 3. 2007	Vipavska 13, Nova Gorica; Padriciano 99, Trst, Italija
6	UNG – FAKULTETA ZA PODIPLOMSKI ŠTUDIJ	FPŠ	4	Vipavska 13, Nova Gorica	Ekonomika in tehnike konservatorstva arhitekturne in krajinske dediščine	dr/3l	tretja	58	60392-185/2009/8 z dne 23. 10. 2009	Vipavska c. 13, Nova Gorica; Ex Convento dei Servi di Maria, Capo della Chiesa 3, Sant'Elena, Benetke, Italija

Vir razvid: 8. 10. 2013, 1 – VRSTA IN TRAJANJE ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA, 2 – STOPNJA ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA, 3 – ŠTUDIJSKO PODROČJE PO ISCED-u, 4 – ODLOČBA MVZT VPISA V RAZVID

Razvid zasebnih samostojnih visokošolskih zavodov											
		SEDEŽ	ŠTUDIJSKI PROGRAM	1	2	3	4	KRAJ IZVAJANJA ŠTUDIJA	SPLETNA STRAN	5	OPOMBE
1	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Marketing	vs/31	prva	34	60392-77/2008/4 z dne 12. 3. 2009	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	www.vpsm.si	-	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo.
2	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Poslovna administracija	vs/31	prva	34	60392-45/2009/5 z dne 16. 4. 2009	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	www.vpsm.si	-	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo.
3	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Poslovanje	vs/31	prva	34	608-01-3/2005/5 z dne 28. 1. 2005	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd; Titov trg 2, Velenje	www.vpsm.si	Podaljšana akreditacija študijskega programa do 30. 9. 2019 (odločba NAKVIS št. 6033-64/2011/15 z dne 16. 2. 2012, odločba o vpisu v razvid št. 60392-21/2012-MVZT/3 z dne 12. 9. 2012)	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo. ŠP vpisan kot "Poslovni asistent."
4	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Mednarodno poslovanje	mag/2l	druga	34	60392-20/2008/6 z dne 16. 7. 2008	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	www.vpsm.si	-	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo.
5	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Organiziranje in menedžment socialnih dejavnosti	vs/31	prva	34	60392-242/2009/12 z dne 11. 11. 2009	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	www.vpsm.si	-	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo.
6	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Organiziranje in menedžment socialnih dejavnosti	mag/2l	druga	34	60392-242/2009/12 z dne 11. 11. 2009	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	www.vpsm.si	-	DE v Beogradu je namenjena študiju na daljavo.
7	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Menedžment vseživljenjskega izobraževanja	vs/31	prva	34	60392-56/2010/5 z dne 21. 4. 2010	Prešernova 1, Maribor; Litostrojska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	www.vpsm.si	-	

8	DOBA Fakulteta	Prešernova 1, Maribor	Menedžment vseživljenjskega izobraževanja	mag/2l	druga	34	60392-56/2010/5 z dne 21. 4. 2010	Prešernova 1, Maribor; Litostrajska c. 40, Ljubljana; Sava Center, Milentija Popovića 9, Beograd	www.vpsm.si	-	
9	FKPV	Lava 7, Celje	Komerciala	vs/3l	prva	34	60392-7/2007/7 z dne 16. 5. 2007	Lava 7, Celje; Koroška ul. 11, Slovenj Gradec; Mencingerjeva 7, Stegne 21c in Ptujška 19, Ljubljana; Glavni trg 17b, Maribor; Ul. Tolminskih puntarjev 4, Nova Gorica; Birkenstrasse 2, 5300 Hallwang / Salzburg Avstrija / institut fur Management GmbH; Cesta Staneta Žagarja 27a, Kranj; Noriška ulica 13, Murska Sobota; Kidričeva 28, Rogaška Slatina	www.fkpv.si	-	

Vir razvid: 8. 10. 2013, 1 – VRSTA IN TRAJANJE ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA, 2 – STOPNJA ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA, 3 – ŠTUDIJSKO PODROČJE PO ISCED-u, 4 – ODLOČBA MVZT VPISA V RAZVID, 5 – PODATKI O AKREDITACIJI

Priloga B: Evidenca NAKVIS – skupni programi, mednarodni in medfakultetni

Stolpec1	Vrsta zavoda	TK_ID_Zavod	Naziv_programa	Stopnja	Datum_dokončnega_sklepa_senat	Opombe
1	Univerza na Primorskem		Dediščinski turizem	2	25. 2. 2010	UP FHŠ in UP Fakulteta za turistične študije - Turistica + v sodelovanju z ZRS Koper.
2	Univerza na Primorskem	Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije		2	2. 3. 2007	V sodelovanju z Univerzo v Trstu.
3	Univerza na Primorskem		Upravljanje trajnostnega razvoja	2	18. 12. 2009	FHŠ, FM in VŠZ (vse UP) + v sodelovanju z ZRS Koper.
4	Univerza v Ljubljani		Biomedicina	3	2. 3. 2007	FFA, FKKT, VF, BF, MF (vse UL) + v sodelovanju z raziskovalnimi inštituti: Nacionalni inštitut za biologijo, Inštitut Jožef Stefan in Kemijski inštitut Ljubljana.
5	Univerza v Ljubljani		Bioznanosti	3	22. 4. 2009	BF, FE, FRI in FS (vse UL).
6	Univerza v Ljubljani	Fakulteta za družbene vede	Človekove pravice in demokratizacija	2	18. 12. 2009	UL FDV, Ca Foscari University of Venice (Italija), University of Padua (Italija), University of Graz (Avstrija), University of Hamburg (Nemčija), Catholic University of Leuven (Belgija), Maastricht University (Nizozemska), University of Deusto (Španija), Ruhr-University (Nemčija) University of Sevilla (Španija).
7	Univerza v Ljubljani		Dizajn inženiring	1	24. 4. 2012	UL ALUO in UL FS.
8	Univerza v Ljubljani	Fakulteta za upravo	Finance in računovodstvo v EU	2	5. 5. 2008	V sodelovanju z: University of Economics of Prague (Češka), Rotterdam University (Nizozemska) in Matej Bel University (Slovaška).
9	Univerza v Ljubljani		Geofizika	2	17. 3. 2011	FGG, FMF in NTF (vse UL).
10	Univerza v Ljubljani		Gospodarsko geoinženirstvo	1	25. 11. 2008	UL NTF in UL EF.
11	Univerza v Ljubljani		Grajeno okolje	3	12. 3. 2009	UL FGG in UL NTF.

12	Univerza v Ljubljani		Humanistika in družboslovje	3	22. 4. 2009	UL FF in UL FDV + v sodelovanju z AG, FMF, FRI in TF (vse UL).
13	Univerza v Ljubljani	Fakulteta za upravo	Javna uprava in upravljanje sprememb	2	17. 5. 2012	UL FU, Radboud University Nijmegen (Nizozemska), Corvinus University Budapest (Madžarska).
14	Univerza v Ljubljani	Ekonomska fakulteta	Javni sektor in ekonomika okolja	2	22. 4. 2009	UF EF + University of Sarajevo (BiH).
15	Univerza v Ljubljani		Kognitivna znanost	2	12. 6. 2009	Program je interdisciplinarni. Izvaja se v sodelovanju: FF, FRI, MF in PeF (vse UL).
16	Univerza v Ljubljani	Filozofska fakulteta	Kulturna raznolikost in transnacionalni procesi	2	5. 5. 2008	V sodelovanju z: Universitate Wien, Universitat Avtonoma de Barcelona, National University of Ireland - Maynooth, Stockholms Universitet in Universite Lumiere Lyon II.
17	Univerza v Ljubljani		Management v športu	2	2. 3. 2007	UL EF in UL FŠ.
18	Univerza v Ljubljani	Fakulteta za upravo	Management v upravi	2	11. 5. 2007	V sodelovanju z: Fakulteta za organizacijske vede, Beograd.
19	Univerza v Ljubljani		Multimedija	1	17. 5. 2012	UL FE in UL FRI.
20	Univerza v Ljubljani	Filozofska fakulteta	Prevajanje (slovenščina-angleščina-francoščina)	2	25. 2. 2010	UL FF, L'Institut national des langues et civilisations orientales, Pariz, Francija; L'Institut superior d'Interpretation et de Traduction, Pariz, Francija.
21	Univerza v Ljubljani	Filozofska fakulteta	Prevajanje (slovenščina-angleščina-nemščina)	2	25. 2. 2010	UL FF, University of Graz, Department of Translation Studies, Gradec, Avstrija.
22	Univerza v Ljubljani	Fakulteta za družbene vede	Primerjalni lokalni razvoj	2	25. 2. 2010	UL FDV, University of Trento (Italija), University of Regensburg (Nemčija), Corvinus University of Budapest (Madžarska).
23	Univerza v Ljubljani		Računalništvo in matematika	2	24. 4. 2012	UL FMF in UL FRI.
24	Univerza v Ljubljani		Računalništvo in matematika	1	25. 11. 2008	UL FMF in UL FRI.
25	Univerza v Ljubljani	Biotehniška fakulteta	Sadjarstvo	2	18. 12. 2009	UL BF, Free University of Bolzano, Faculty of Science and Technology (Italija); Faculty of Horticulture, Mendel University in Brno (Česka).

26	Univerza v Ljubljani	Fakulteta za socialno delo	Socialno delo	3	22. 4. 2009	UL FSD, Fachhochschule St. Pölten, Gmbh (Avstrija), University of Jyväskylä (Finska), Alice Salomon Fachhochschule für Sozialarbeiten und Sozialpädagogik, Berlin (Nemčija), Anglia Ruskin University, Faculty of Health and Social Care, Cambridge (Velika Britanija), Die Universität Siegen (Nemčija).
27	Univerza v Ljubljani		Statistika	3	12. 3. 2009	BF, EF, FDV, FE, FMF, FF in MF (vsu UL).
28	Univerza v Ljubljani	Teološka fakulteta	Teološke študije	1	15. 12. 2008	Program se izvaja skupaj z UM FF in UL TF.
29	Univerza v Ljubljani	Filozofska fakulteta	Tolmačenje	2	25. 2. 2010	UL FF, University of Graz, Department of Translation Studies, Gradec, Avstrija.
30	Univerza v Ljubljani	Ekonomska fakulteta	Turistični management	2	2. 3. 2007	Skupni program UL EF, Univerza v Gironi: Faculty of Tourism and Communication (Španija) + Univerza na Južnem Danskem: Faculty of Arts (Danska).
31	Univerza v Ljubljani		Uporabna statistika	2	15. 3. 2012	FE, EF, BF, MF in FDV (vse UL).
32	Univerza v Ljubljani		Upravna informatika	1	25. 11. 2008	UL FU in UL FRI.
33	Univerza v Ljubljani		Varstvo okolja	3	22. 4. 2009	BF, EF, FDV, FGG, FKK, FMF, FPP, FS, FF, MF, NTF, PF in VF (vse UL).
34	Univerza v Ljubljani	Filozofska fakulteta	Zgodovina jugovzhodne Evrope	2	11. 5. 2007	Program Zgodovina jugovzhodne Evrope se izvaja skupaj z Univerzama v Gradcu in Cluju.
35	Univerza v Ljubljani		Znanost in inženirstvo materialov	3	19. 5. 2011	FMF, FKKT in NTF (vse UL).
36	Univerza v Mariboru		Bioinformatika	2	27. 10. 2006	FZV, FERI in PEF (vse UM).
37	Univerza v Mariboru		Gospodarsko inženirstvo	2	25. 2. 2010	FG, FS, FERI in EPF (vse UM).
38	Univerza v Mariboru		Gospodarsko inženirstvo	1	8. 12. 2006	FERI, FG, FS in EPF (vse UM).
39	Univerza v Mariboru		Management v zdravstvu in socialnem varstvu	2	22. 4. 2009	UM FOV in UM FZV.
40	Univerza v Mariboru		Mehatronika	1	25. 2. 2010	UM FERI in UM FS. Visokošolski program.
41	Univerza v Mariboru		Mehatronika	2	25. 2. 2010	UM FS in UM FERI.

42	Univerza v Mariboru		Mehatronika	1	8. 12. 2006	UM FERI in UM FS. Univerzitetni program.
43	Univerza v Mariboru		Varnost hrane v prehrabeni verigi	2	14. 12. 2007	UM FKBV in UM MF.
44	Univerza v Novi Gorici	Fakulteta za podiplomski študij	Ekonomika in tehnike konservatorstva arhitekturne in krajinske dediščine	3	12. 3. 2009	V sodelovanju z Univerzo iz Neaplja, Univerzo iz Benetk, Univerzo iz Vidma in Univerzo iz Hamburga.
45	Univerza v Novi Gorici	Fakulteta za humanistiko	Migracije in medkulturni odnosi	2	11. 5. 2007	V sodelovanju z Univerzo iz Oldenburga (Nemčija), Univerzo iz Stavangerja (Norveška) in Univerzo iz Lizbone (Portugalska).

Vir: NAKVIS, posredovano 21. 10. 2013

Priloga C: Spletni vprašalnik

RAZISKAVA O INTERNACIONALIZACIJI VISOKEGA ŠOLSTVA

Spoštovana dekanica, spoštovani dekan!

Sem Valentina Jošt Lešer, mlada raziskovalka in doktorska kandidatka programa Upravljanje in razvoj organizacij na Fakulteti za družbene vede, Univerze v Ljubljani. Na Vas se obračam s prošnjo, da izpolnite *vprašalnik o čezmejnem izobraževanju (mobilnost zaposlenih in študentov, programov, visokošolskih zavodov in projektov)*, ki je del raziskave »Internacionalizacija visokega šolstva: čezmejno izobraževanje v visokošolskih organizacijah v Sloveniji,« ki jo opravljam pod mentorstvom izr. prof. dr. Andreja Rusa.

Vprašalnik naslavlja vodstvo zavoda, zato Vas *prosim, da vprašalnik rešite sami ali ga posredujete drugi po Vaši oceni primerni osebi*. Vprašalnik je posredovan vsem visokošolskim zavodom v Sloveniji, je popolnoma anonimen (brez možnosti IP-sledenja), njegovo izpolnjevanje *traja približno 13 minut*. Prosim, če vprašalnik izpolnite najkasneje do 22. 11. 2013, do katerega dostopate preko spletnega naslova: ...

Vnaprej se Vam zahvaljujem za Vaše sodelovanje, za *Vaš doprinos k analizi stanja ter identifikacijo trendov in predlogov izboljšav* na področju čezmejnega izobraževanja v Sloveniji.

V primeru, da imate kakšno vprašanje, sem Vam na voljo:

tel. št ...

e-mail: ...

S spoštovanjem,

Valentina Jošt Lešer

IZV_Čezmejno izobraževanje v Sloveniji

Kratko ime ankete: IZV_Čezmejno
izobraževanje v Sloveniji

Dolgo ime ankete: Čezmejno izobraževanje v
visokošolskih zavodih v Sloveniji

Število vprašanj: 23

Anketa je zaključena.

Aktivna od: 8. 11. 2013

Avtor: valentinajost

Aktivna do: 22. 11. 2013

Spreminjal: valentinajost

Q1 – Označite Vaše delovno mesto.

- Dekan
- Prodekan
- Vodja službe za mednarodno sodelovanje
- Drugo:

Q2 – Označite vrsto Vašega zavoda.

- Javni visokošolski zavod – članica univerze
- Javni visokošolski zavod – samostojni
- Samostojni visokošolski zavod – vsaj en koncesioniran študijski program
- Samostojni visokošolski zavod – brez koncesije

Q3 – Zapišite leto ustanovitve Vašega zavoda.

Q4 – Označite, koliko je redno zaposlenih (za polni ali krajši delovni čas) na Vašem zavodu.

- Več kot 151 redno zaposlenih
- Od 101 do 150 redno zaposlenih
- Od 51 do 100 redno zaposlenih
- Od 21 do 50 redno zaposlenih
- Do 20 redno zaposlenih

Q5 – Označite, v katero področje PRETEŽNO sodijo študijski programi, ki jih izvajate na Vašem zavodu, opredeljeno po sistemu KLASIUS.

- Izobraževalne vede in izobraževanje učiteljev (14)
- Umetnost in humanistika (21, 22)
- Družbene, poslovne, upravne in pravne vede (31, 32, 34, 38)
- Naravoslovje, matematika in računalništvo (40, 42, 44, 46, 48)
- Tehnika, proizvodne tehnologije in gradbeništvo (52, 54, 58)
- Kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo, veterinarstvo (62, 64)
- Zdravstvo in sociala (72, 76)
- Storitve (81, 84, 85, 86)

Q6 – Označite, na katerih stopnjah izvajate študijske programe na Vašem zavodu.

Možnih je več odgovorov.

- 1. bolonjska stopnja
- 2. bolonjska stopnja
- 3. bolonjska stopnja

Q7 – Zapišite število vseh vpisanih študentov na Vašem zavodu.

Q8 – Kako močno zaznavate spremembe v visokem šolstvu v zadnjem desetletju? Na lestvici od 1 do 5 označite, KAKO MOČNE SO SPREMEMBE.

	1 – ni zaznano	2	3	4	5 – močno zaznano
Zmanjšanje javnih finančnih sredstev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Povečano tekmovanje za finance, študente in sodelovanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprememba demografije študentov (število, starost, socioekonomske značilnosti itd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razvoj informacijske in komunikacijske tehnologije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veliko novo nastalih visokošolskih zavodov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komercializacija visokega šolstva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Privatizacija visokega šolstva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Masifikacija dostopa do visokega šolstva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Povečana internacionalizacija visokošolskih zavodov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Večje povezovanje visokošolskih zavodov z gospodarstvom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Povečani ukrepi za izboljšanje kakovosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Povečano sodelovanje med visokošolskimi zavodi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q9 – Označite, katere oblike MOBILNOSTI ZAPOSLENIH IN ŠTUDENTOV izvajate na Vašem zavodu oziroma jih načrtujete v prihodnosti.

	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.
Imamo vpisane študente iz tujine (dolgoročna mobilnost).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imamo tuje študente na izmenjavi (kratkoročna mobilnost).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naši študenti odhajajo na izmenjavo v tujino (kratkoročna mobilnost).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imamo zaposlene visokošolske učitelje iz tujine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imamo visokošolske učitelje iz tujine na izmenjavi (kratkoročna mobilnost).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naši visokošolski učitelji odhajajo na izmenjavo v tujino (kratkoročna mobilnost).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imamo zaposlene strokovne sodelavce iz tujine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imamo strokovne sodelavce iz tujine na izmenjavi (kratkoročna mobilnost).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naši strokovni sodelavci odhajajo na izmenjavo v tujino (kratkoročna mobilnost).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q10 – Označite, katere oblike MOBILNOSTI PROGRAMOV izvajate na Vašem zavodu oziroma jih načrtujete v prihodnosti.

	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.
Imamo FRANŠIZE v tujini in ali izvajamo programe preko franšizne pogodbe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izvajamo TWINNING programe oziroma imamo twinning sporazume s tujimi visokoškolskimi zavodi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S tujimi visokoškolskimi zavodi izvajamo programe, ki vodijo v podelitev SKUPNE DIPLOME.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S tujimi visokoškolskimi zavodi izvajamo programe, ki vodijo v podelitev DVOJNE DIPLOME.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izvajamo vsaj en študijski program za IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q11 – Označite, katere oblike MOBILNOSTI ZAVODA izvajate na Vašem zavodu oziroma jih načrtujete v prihodnosti.

	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.
Imamo podružnične kampuse – dislokacije v tujini.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izvajamo vse dejavnosti zgolj virtualno – virtualni visokoškolski zavod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smo solastniki visokošolskega zavoda v tujini.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q12 – Označite, katere oblike MOBILNOSTI PROJEKTOV izvajate na Vašem zavodu oziroma jih načrtujete v prihodnosti.

	Izvajamo.	Ne izvajamo, vendar načrtujemo.	Ne izvajamo in ne načrtujemo.
Izvajamo raziskovalne projekte s tujimi visokoškolskimi zavodi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sodelujemo v projektih s tujimi visokoškolskimi zavodi za razvoj študijskih programov.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sodelujemo v projektih s tujimi visokoškolskimi zavodi za namen krepitev zmogljivosti človeških virov in institucije.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sodelujemo v projektih s tujimi visokoškolskimi zavodi za namen razvoja drugih izobraževalnih storitev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q13 – Pospešen razvoj čezmejnega izobraževanja (mobilnost zaposlenih in študentov, programov, visokošolskega zavoda in projektov) vpliva na obseg in kakovost dejavnosti visokošolskih zavodov. Označite stopnjo strinjanja na lestvici od 1 do 5 na primeru Vašega zavoda.

	1 – sploh se ne strinjam	2	3	4	5 – zelo se strinjam
Vpliva na POVEČAN OBSEG razvojno raziskovalne dejavnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vpliva na IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI razvojno-raziskovalne dejavnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vpliva na POVEČAN OBSEG izobraževalne dejavnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vpliva na IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI izobraževalne dejavnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vpliva na POVEČAN OBSEG povezovanja z okoljem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vpliva na IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI povezovanja z okoljem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q14 – Čezmejno izobraževanje (mobilnost zaposlenih in študentov, programov, visokošolskega zavoda in projektov) lahko služi kot SREDSTVO ZA PRIDOBIVANJE RAZLIČNIH VIROV, ki jih visokošolski zavod potrebuje za uspešno delovanje. Označite stopnjo strinjanja na lestvici od 1 do 5 na primeru Vašega zavoda.

	1 – sploh se ne strinjam	2	3	4	5 – zelo se strinjam
Je sredstvo za pridobivanje ŠTUDENTOV (strank).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sredstvo za pridobivanje FINANČNIH VIROV.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sredstvo za pridobivanje ČLOVEŠKIH VIROV (profesorji, raziskovalci itd.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sredstvo za pridobivanje NOVEGA ZNANJA (za razvoj kurikulov, novih načinov poučevanja in prenosa znanja, novih načinov trženja storitev itd.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q15 – Kaj zaznavate kot oviro pri razvoju čezmejnega izobraževanja (mobilnost zaposlenih in študentov, programov, visokošolskega zavoda in projektov) na Vašem zavodu?

- Rigorozna zakonodaja doma
- Rigorozna zakonodaja v tujini
- Šibko poznavanje tujih trgov visokošolskega izobraževanja
- Drugo:

Q16 – Imate na Vašem zavodu sprejeto strategijo čezmejnega izobraževanja (mobilnost zaposlenih in študentov, programov, visokošolskega zavoda in projektov)?

- Da, kot samostojno strategijo.
- Da, kot del strategije za internacionalizacijo.
- Ne, vendar načrtujemo pripravo strategije.
- Ne.
- Drugo:

Q17 – Koliko so ZAPOSLENI na Vašem zavodu NEFORMALNO POVEZANI V MEDNARODNO OKOLJE na raziskovalnem in pedagoškem področju? Ocenite stopnjo povezanosti na lestvici od 1 do 5.

	1 – sploh niso povezani	2	3	4	5 – močno so povezani
Neformalna povezanost na RAZISKOVALNEM področju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neformalna povezanost na PEDAGOŠKEM področju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IF (5) Q9a = [1] or Q9b = [1] or Q9c = [1] or Q9d = [1] or Q9e = [1] or Q9f = [1] or Q9g = [1] or Q9h = [1] or Q9i = [1] (vsaj eno mobil_zap_št)

Q18 – Opredelite MOTIVE za izvajanje posameznih oblik MOBILNOSTI ZAPOSLENIH IN ŠTUDENTOV na Vašem zavodu. Označite stopnjo strinjanja na lestvici od 1 do 5.

	1 – sploh se ne strinjam	2	3	4	5 – zelo se strinjam
Povečanje ugleda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izboljšanje kakovosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razvoj človeških virov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ustvarjanje povezav	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produkcija znanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razvoj medkulturnega razumevanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ustvarjanje prihodkov (finančni vidik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IF (6) Q10a = [1] or Q10b = [1] or Q10c = [1] or Q10d = [1] or Q10e = [1] (vsaj en_mob_program)

Q19 – Opredelite MOTIVE za izvajanje posameznih oblik MOBILNOSTI PROGRAMOV (franšize, twinning, skupni programi/diplome, dvojni programi/diplome, učenje na daljavo) na Vašem zavodu. Označite stopnjo strinjanja na lestvici od 1 do 5.

	1 – sploh se ne strinjam	2	3	4	5 – zelo se strinjam
Povečanje ugleda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izboljšanje kakovosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razvoj človeških virov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ustvarjanje povezav	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produkcija znanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razvoj medkulturnega razumevanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ustvarjanje prihodkov (finančni vidik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IF (7) Q11a = [1] or Q11b = [1] or Q11c = [1] (vsaj en_mob_zavoda)

Q20 – Opredelite MOTIVE za izvajanje posameznih oblik MOBILNOSTI ZAVODA (dislokacije v tujini, virtualni zavod, solastništva tujih institucij) na Vašem zavodu. Označite stopnjo strinjanja na lestvici od 1 do 5. Označite stopnjo strinjanja na lestvici od 1 do 5.

	1 – sploh se ne strinjam	2	3	4	5 – zelo se strinjam
Povečanje ugleda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izboljšanje kakovosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razvoj človeških virov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ustvarjanje povezav	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produkcija znanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razvoj medkulturnega razumevanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ustvarjanje prihodkov (finančni vidik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IF (8) Q12a = [1] or Q12b = [1] or Q12c = [1] or Q12d = [1] (vas en_mob_projekt)

Q21 – Opredelite MOTIVE za izvajanje posameznih oblik MOBILNOSTI PROJEKTOV na Vašem zavodu. Označite stopnjo strinjanja na lestvici od 1 do 5.

	1 – sploh se ne strinjam	2	3	4	5 – zelo se strinjam
Povečanje ugleda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izboljšanje kakovosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razvoj človeških virov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ustvarjanje povezav	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produkcija znanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razvoj medkulturnega razumevanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ustvarjanje prihodkov (finančni vidik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q22 – Kako bi morale biti usmerjene POLITIKE ZA ČEZMEJNO IZOBRAŽEVANJE (mobilnost zaposlenih in študentov, programov, visokošolskega zavoda in projektov) na državni ravni v Sloveniji? Prosimo, označite stopnjo strinjanja na lestvici od 1 do 5.

	1 – sploh se ne strinjam	2	3	4	5 – zelo se strinjam
Usmerjene v RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usmerjene v pospeševanje STRATEŠKIH ZAVEZNIŠTEV in sodelovanja med državami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usmerjene v USTVARJANJE PRIHODKOV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usmerjene v RAZVOJ ZNANJA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usmerjene v IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI in ugleda visokega šolstva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usmerjene v pospeševanje KULTURNEGA IN MEDSEBOJNEGA RAZUMEVANJA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Priloga Č: SPSS-analize

Kolmogorov-Smirnov test

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Q14_Viri	,121	41	,140
Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	,074	41	,200*
Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	,096	41	,200*
Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg**	,142	41	,036
Q9_12 čezmejno izobraževanje	,122	41	,129
*. This is a lower bound of the true significance.			
a. Lilliefors Significance Correction			

** koeficienta asimetrije in sploščenosti za omenjeno spremenljivko sta sledeči Skewness (-980), Kurtosis (613). Ker njuna vrednost nahaja na intervalu od 1 do -1, spremenljivko obravnavamo kot normalno porazdeljeno.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih	,137	39	,062
Motivi za izvajanje mobilnosti programov	,168	20	,140
Motivi za izvajanje mobilnosti projektov	,085	34	,200*
*. This is a lower bound of the true significance.			
a. Lilliefors Significance Correction			

Tests of Normality			
	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Uvozno usmerjen pristop	,233	41	,000
Izvozno usmerjen pristop	,112	41	,200*
*. This is a lower bound of the true significance.			
a. Lilliefors Significance Correction			

Tests of Normality			
	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Q23_Motiv ugled*	,135	41	,057
Q24_Motiv kakovost	,206	41	,000
Q25_Motiv človeški viri	,189	41	,001
Q26_Motiv ustvarjanje povezav	,225	41	,000
Q27_Motiv produkcija znanja	,180	41	,002
Q28_Motiv medkulturno razumevanje	,201	41	,000
Q29_Motiv finančni viri	,133	41	,066
a. Lilliefors Significance Correction			

* koficienta anisimetrije in sploščenosti za omenjeno spremenljivko sta sledeča Skewness (-1,107), Kurtosis (2,916), zato je spremenljivko obravnavamo kot nenormalno porazdeljeno.

Chi-Square Testi

Crosstabulation: Tip zavoda in leto ustanovitve

Q24_tip zavoda – javni, zasebni * Q3a_ustanovitev Crosstabulation					
			Q3a_ustanovitev		Total
			nastali v obdobju v letu 1994 in dalje	nastali v obdobju do vključno 1993. leta	
Q24_tip zavoda - javni, zasebni	javni visokošolski zavodi	Count	8	16	24
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	33,3 %	66,7 %	100,0 %
		% within Q3a_ustanovitev	34,8 %	94,1 %	60,0 %
		% of Total	20,0 %	40,0 %	60,0 %
	zasebni visokošolski zavodi	Count	15	1	16
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	93,8 %	6,2 %	100,0 %
		% within Q3a_ustanovitev	65,2 %	5,9 %	40,0 %
		% of Total	37,5 %	2,5 %	40,0 %
Total		Count	23	17	40
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	57,5 %	42,5 %	100,0 %
		% within Q3a_ustanovitev	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% of Total	57,5 %	42,5 %	100,0 %

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	14,339 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	11,974	1	,001		
Likelihood Ratio	16,514	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	13,981	1	,000		
N of Valid Cases	40				
a. 0 cells (0,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,80.					
b. Computed only for a 2x2 table					

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,599	,000
	Cramer's V	,599	,000
	Contingency Coefficient	,514	,000
N of Valid Cases		40	
a. Not assuming the null hypothesis.			
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.			

Crosstabulation: redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas) in tip zavoda

Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas) * Q24_tip zavoda – javni, zasebni Crosstabulation					
			Q24_tip zavoda - javni, zasebni		Total
			javni visokošolski zavodi	zasebni visokošolski zavodi	
Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas)	do 50 redno zaposlenih	Count	6	16	22
		% within Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas)	27,3 %	72,7 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	24,0 %	100,0 %	53,7 %
		% of Total	14,6 %	39,0 %	53,7 %
	51 in več redno zaposlenih	Count	19	0	19
		% within Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas)	100,0 %	0,0 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	76,0 %	0,0 %	46,3 %
		% of Total	46,3 %	0,0 %	46,3 %
Total	Count	25	16	41	
	% within Q4a_redno zaposleni (polni ali krajši delovni čas)	61,0 %	39,0 %	100,0 %	
	% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
	% of Total	61,0 %	39,0 %	100,0 %	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	22,662 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	19,709	1	,000		
Likelihood Ratio	29,064	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	22,109	1	,000		
N of Valid Cases	41				
a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,41.					
b. Computed only for a 2x2 table					

Symmetric Measures					
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,526			,002
	Cramer's V	,526			,002
	Contingency Coefficient	,466			,002
Interval by Interval	Pearson's R	,526	,127	3,499	,001 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,526	,127	3,499	,001 ^c
N of Valid Cases		34			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

Crosstabulation: tip zavoda in izvajanje 3. bolonjske stopnje

Crosstab					
			Q24_tip zavoda – javni, zasebni		Total
			javni visokošolski zavodi	zasebni visokošolski zavodi	
Q6c_3. bolonjska stopnja	ni izbran	Count	3	12	15
		% within Q6c_3. bolonjska stopnja	20,0 %	80,0 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	12,0 %	75,0 %	36,6 %
		% of Total	7,3 %	29,3 %	36,6 %
	izbran	Count	22	4	26
		% within Q6c_3. bolonjska stopnja	84,6 %	15,4 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	88,0 %	25,0 %	63,4 %
		% of Total	53,7 %	9,8 %	63,4 %
Total		Count	25	16	41
		% within Q6c_3. bolonjska stopnja	61,0 %	39,0 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% of Total	61,0 %	39,0 %	100,0 %

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	16,690 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	14,085	1	,000		
Likelihood Ratio	17,509	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	16,283	1	,000		
N of Valid Cases	41				
a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,85.					
b. Computed only for a 2x2 table					

Symmetric Measures					
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,638			,000
	Cramer's V	,638			,000
	Contingency Coefficient	,538			,000
Interval by Interval	Pearson's R	-,638	,124	-5,175	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,638	,124	-5,175	,000 ^c
N of Valid Cases		41			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

Crosstabulation: tip zavoda in izvajanje dolgoročne mobilnosti študentov (Q9a)

Crosstab					
			Q24_tip zavoda – javni, zasebni		Total
			javni visokošolski zavodi	zasebni visokošolski zavodi	
Q9a_izvajamo da_ne	Izvajamo	Count	18	6	24
		% within Q9a_izvajamo da_ne	75,0 %	25,0 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	72,0 %	37,5 %	58,5 %
		% of Total	43,9 %	14,6 %	58,5 %
	Ne izvajamo	Count	7	10	17
		% within Q9a_izvajamo da_ne	41,2 %	58,8 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	28,0 %	62,5 %	41,5 %
		% of Total	17,1 %	24,4 %	41,5 %
Total	Count	25	16	41	
	% within Q9a_izvajamo da_ne	61,0 %	39,0 %	100,0 %	
	% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
	% of Total	61,0%	39,0 %	100,0 %	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,784 ^a	1	,029		
Continuity Correction ^b	3,468	1	,063		
Likelihood Ratio	4,819	1	,028		
Fisher's Exact Test				,050	,031
Linear-by-Linear Association	4,668	1	,031		
N of Valid Cases	41				
a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,63.					
b. Computed only for a 2x2 table					

Symmetric Measures					
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,342			,029
	Cramer's V	,342			,029
Interval by Interval	Pearson's R	,342	,149	2,270	,029 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,342	,149	2,270	,029 ^c
N of Valid Cases		41			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

Crosstabulation: tip zavoda in izvajanje raziskovalnih projektov (Q12a)

Crosstab					
			Q24_tip zavoda – javni, zasebni		Total
			javni visokošolski zavodi	zasebni visokošolski zavodi	
Q12a izvajamo da_ne	Ne izvajamo	Count	5	9	14
		% within Q12a izvajamo da_ne	35,7 %	64,3 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	20,0 %	56,2 %	34,1 %
		% of Total	12,2 %	22,0 %	34,1 %
	Izvajamo	Count	20	7	27
		% within Q12a izvajamo da_ne	74,1 %	25,9 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	80,0 %	43,8 %	65,9 %
		% of Total	48,8 %	17,1 %	65,9 %
Total		Count	25	16	41
		% within Q12a izvajamo da_ne	61,0 %	39,0 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% of Total	61,0 %	39,0 %	100,0 %

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,701 ^a	1	,017		
Continuity Correction ^b	4,203	1	,040		
Likelihood Ratio	5,694	1	,017		
Fisher's Exact Test				,023	,020
Linear-by-Linear Association	5,562	1	,018		
N of Valid Cases	41				
a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,46.					
b. Computed only for a 2x2 table					

Symmetric Measures					
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,373			,017
	Cramer's V	,373			,017
Interval by Interval	Pearson's R	-,373	,149	-2,510	,016 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,373	,149	-2,510	,016 ^c
N of Valid Cases		41			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

Crosstabulation: tip zavoda in izvajanje projektov za razvoj študijskih programov (Q12b)

Crosstab					
			Q24_tip zavoda – javni, zasebni		Total
			javni visokošolski zavodi	zasebni visokošolski zavodi	
Q12b izvajamo da_ne	Ne izvajamo.	Count	7	11	18
		% within Q12b izvajamo da_ne	38,9 %	61,1 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	28,0 %	68,8 %	43,9 %
		% of Total	17,1 %	26,8 %	43,9 %
	Izvajamo.	Count	18	5	23
		% within Q12b izvajamo da_ne	78,3 %	21,7 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	72,0 %	31,2 %	56,1 %
		% of Total	43,9 %	12,2 %	56,1 %
Total		Count	25	16	41
		% within Q12b izvajamo da_ne	61,0 %	39,0 %	100,0 %
		% within Q24_tip zavoda - javni, zasebni	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% of Total	61,0 %	39,0 %	100,0 %

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,578 ^a	1	,010		
Continuity Correction ^b	5,028	1	,025		
Likelihood Ratio	6,704	1	,010		
Fisher's Exact Test				,022	,012
Linear-by-Linear Association	6,418	1	,011		
N of Valid Cases	41				
a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,02.					
b. Computed only for a 2x2 table					

Symmetric Measures					
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	-,401			,010
	Cramer's V	,401			,010
Interval by Interval	Pearson's R	-,401	,144	-2,730	,009 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,401	,144	-2,730	,009 ^c
N of Valid Cases		41			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

T-testi

T-test: tip zavoda in neformalna povezanost v mednarodno okolje Q17

Group Statistics					
	Q24_tip zavoda - javni, zasebni	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Q17a_Neformalna povezanost na RAZISKOVALNEM področju	javni visokošolski zavodi	25	4,24	,879	,176
	zasebni visokošolski zavodi	16	3,44	1,315	,329
Q17b_Neformalna povezanost na PEDAGOŠKEM področju	javni visokošolski zavodi	25	3,84	1,028	,206
	zasebni visokošolski zavodi	16	3,19	,981	,245

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Q17a_Neformalna povezanost na RAZISKOVALNEM področju	Equal variances assumed	3,867	,056	2,347	39	,024	,803	,342	,111	1,494
	Equal variances not assumed			2,152	23,607	,042	,803	,373	,032	1,573
Q17b_Neformalna povezanost na PEDAGOŠKEM področju	Equal variances assumed	,044	,834	2,018	39	,051	,653	,323	-,002	1,307
	Equal variances not assumed			2,039	33,230	,049	,653	,320	,002	1,303

T-test: tip zavoda in čezmejno izobraževanje (Q9_12)

Group Statistics					
	Q24_tip zavoda - javni, zasebni	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Q9_12 čezmejno izobraževanje	zasebni visokošolski zavodi	16	,30	,157	,039
	javni visokošolski zavodi	25	,47	,117	,023

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Q9_12 čezmejno izobraževanje	Equal variances assumed	2,573	,117	-3,852	39	,000	-,165	,043	-,252	-,078
	Equal variances not assumed			-3,616	25,676	,001	-,165	,046	-,259	-,071

T-test: tip zavoda in neformalna povezanost (Q17)

Group Statistics					
	Q24_tip zavoda - javni, zasebni	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Q17_neformalna povezanost	zasebni visokošolski zavodi	16	3,3125	1,06262	,26566
	javni visokošolski zavodi	25	4,0400	,80260	,16052

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. 2-tailed	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Q17_neformalna povezanost	Equal variances assumed	1,684	,202	-2,493	39	,017	-,72750	,29180	-1,31772	-,13728
	Equal variances not assumed			-2,344	25,803	,027	-,72750	,31039	-1,36575	-,08925

Mann-Whitney Test

Ranks				
	Q24_tip zavoda - javni, zasebni	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q23_Motiv ugled	zasebni visokošolski zavodi	16	19,59	313,50
	javni visokošolski zavodi	25	21,90	547,50
	Total	41		
Q24_Motiv kakovost	zasebni visokošolski zavodi	16	17,06	273,00
	javni visokošolski zavodi	25	23,52	588,00
	Total	41		
Q25_Motiv človeški viri	zasebni visokošolski zavodi	16	18,53	296,50
	javni visokošolski zavodi	25	22,58	564,50
	Total	41		
Q26_Motiv ustvarjanje povezav	zasebni visokošolski zavodi	16	18,91	302,50
	javni visokošolski zavodi	25	22,34	558,50
	Total	41		
Q27_Motiv produkcija znanja	zasebni visokošolski zavodi	16	15,78	252,50
	javni visokošolski zavodi	25	24,34	608,50
	Total	41		
Q28_Motiv medkulturno razumevanje	zasebni visokošolski zavodi	16	18,53	296,50
	javni visokošolski zavodi	25	22,58	564,50
	Total	41		
Q29_Motiv finančni viri	zasebni visokošolski zavodi	16	19,28	308,50
	javni visokošolski zavodi	25	22,10	552,50
	Total	41		

Test Statistics ^a							
	Q23_Motiv ugled	Q24_Motiv kakovost	Q25_Motiv človeški viri	Q26_Motiv istvarjanje povezav	Q27_Motiv produkcija znanja	Q28_Motiv medkulturno razumevanje	Q29_Motiv finančni viri
Mann-Whitney U	177,500	137,000	160,500	166,500	116,500	160,500	172,500
Wilcoxon W	313,500	273,000	296,500	302,500	252,500	296,500	308,500
Z	-,611	-1,757	-1,089	-,941	-2,286	-1,093	-,743
Asymp. Sig. (2-tailed)	,541	,079	,276	,347	,022	,274	,458
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,552 ^b	,095 ^b	,295 ^b	,375 ^b	,024 ^b	,295 ^b	,467 ^b
a. Grouping Variable: Q24_tip zavoda - javni, zasebni							
b. Not corrected for ties.							

Faktorska analiza – metoda glavnih komponent

Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih

Descriptive Statistics				
	Mean	Std. Deviation	Analysis N	Missing N
Q18a_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Povečanje ugleda	3,93	,917	40	0
Q18b_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Izboljšanje kakovosti	4,23	,800	40	0
Q18c_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj človeških virov	4,20	,883	40	0
Q18d_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Ustvarjanje povezav	4,63	,667	40	0
Q18e_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Produkcija znanja	4,21	,767	39	1
Q18f_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj medkulturnega razumevanja	4,25	,776	40	0

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,791
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	66,068
	df	15
	Sig.	,000

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,001	50,023	50,023	3,001	50,023	50,023
2	,988	16,470	66,493			
3	,668	11,128	77,621			
4	,636	10,596	88,217			
5	,414	6,892	95,109			
6	,293	4,891	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix ^a	
	Component
	1
Q18c_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj človeških virov	,866
Q18b_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Izboljšanje kakovosti	,813
Q18a_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Povečanje ugleda	,741
Q18e_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Produkcija znanja	,699
Q18d_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Ustvarjanje povezav	,648
Q18f_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj medkulturnega razumevanja	,365

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Motivi za izvajanje mobilnosti programov

Descriptive Statistics				
	Mean	Std. Deviation	Analysis N	Missing N
Q19a_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Povečanje ugleda	4,20	,894	20	0
Q19b_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Izboljšanje kakovosti	4,05	,759	20	0
Q19c_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj človeških virov	4,15	,813	20	0
Q19d_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Ustvarjanje povezav	4,40	,821	20	0
Q19e_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Produkcija znanja	4,10	,912	20	0
Q19f_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj medkulturnega razumevanja	4,00	,973	20	0

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,712
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	97,660
	df	15
	Sig.	,000

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,408	73,464	73,464	4,408	73,464	73,464
2	,656	10,935	84,399			
3	,438	7,304	91,703			
4	,345	5,750	97,453			
5	,096	1,605	99,058			
6	,057	,942	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix ^a	
	Component
	1
Q19b_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Izboljšanje kakovosti	,917
Q19e_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Produkcija znanja	,896
Q19d_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Ustvarjanje povezav	,880
Q19c_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj človeških virov	,870
Q19f_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj medkulturnega razumevanja	,795
Q19a_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Povečanje ugleda	,775

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 1 components extracted.

Motivi za izvajanje mobilnosti projektov in motivi ugled za izvajanje mobilnosti projektov

Descriptive Statistics				
	Mean	Std. Deviation	Analysis N	Missing N
Q21b_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Izboljšanje kakovosti	4,18	,797	34	0
Q21c_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj človeških virov	4,09	,712	34	0
Q21d_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Ustvarjanje povezav	4,53	,563	34	0
Q21e_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Produkcija znanja	4,29	,760	34	0
Q21f_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj medkulturnega razumevanja	4,06	,694	34	0
Q21g_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Ustvarjanje prihodkov (finančni vidik)	3,47	1,051	34	0

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,804
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	82,068
	df	15
	Sig.	,000

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,328	55,465	55,465	3,328	55,465	55,465
2	,913	15,216	70,681			
3	,663	11,052	81,733			
4	,622	10,359	92,091			
5	,298	4,970	97,061			
6	,176	2,939	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix ^a	
	Component
	1
Q21e_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Produkcija znanja	,911
Q21b_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Izboljšanje kakovosti	,889
Q21c_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj človeških virov	,737
Q21d_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Ustvarjanje povezav	,711
Q21f_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Razvoj medkulturnega razumevanja	,676
Q21g_Opredelite MOTIVE za izvajanje: Ustvarjanje prihodkov (finančni vidik)	,449

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Uvozno in izvozno usmerjen pristop

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Q22a_Usmerjene v RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV	4,37	,662	41
Q22b_Usmerjene v pospeševanje STRATEŠKIH ZAVEZNIŠTEV in sodelovanja med državami	4,02	,724	41
Q22c_Usmerjene v USTVARJANJE PRIHODKOV	3,78	,962	41
Q22d_Usmerjene v RAZVOJ ZNANJA	4,63	,623	41
Q22e_Usmerjene v IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI in ugleda visokega šolstva	4,68	,610	41
Q22f_Usmerjene v pospeševanje KULTURNEGA IN MEDSEBOJNEGA RAZUMEVANJA	4,22	,852	41

Correlation Matrix ^a							
		Q22a_Usmerjene v RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV	Q22b_Usmerjene v pospeševanje STRATEŠKIH ZAVEZNIŠTEV in sodelovanja med državami	Q22c_Usmerjene v USTVARJANJE PRIHODKOV	Q22d_Usmerjene v RAZVOJ ZNANJA	Q22e_Usmerjene v IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI in ugleda visokega šolstva	Q22f_Usmerjene v pospeševanje KULTURNEGA IN MEDSEBOJNEGA RAZUMEVANJA
Correlation	Q22a_Usmerjene v RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV	1,000	,450	,404	,515	,419	,475
	Q22b_Usmerjene v pospeševanje STRATEŠKIH ZAVEZNIŠTEV in sodelovanja med državami	,450	1,000	,582	,408	,471	,477
	Q22c_Usmerjene v USTVARJANJE PRIHODKOV	,404	,582	1,000	,238	,134	,304
	Q22d_Usmerjene v RAZVOJ ZNANJA	,515	,408	,238	1,000	,806	,626
	Q22e_Usmerjene v IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI in ugleda visokega šolstva	,419	,471	,134	,806	1,000	,619
	Q22f_Usmerjene v pospeševanje KULTURNEGA IN MEDSEBOJNEGA RAZUMEVANJA	,475	,477	,304	,626	,619	1,000
Sig. (1-tailed)	Q22a_Usmerjene v RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV		,002	,004	,000	,003	,001
	Q22b_Usmerjene v pospeševanje STRATEŠKIH ZAVEZNIŠTEV in sodelovanja med državami	,002		,000	,004	,001	,001

	Q22c_Usmerjene v USTVARJANJE PRIHODKOV	,004	,000		,067	,202	,027
	Q22d_Usmerjene v RAZVOJ ZNANJA	,000	,004	,067		,000	,000
	Q22e_Usmerjene v IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI in ugleda visokega šolstva	,003	,001	,202	,000		,000
	Q22f_Usmerjene v pospeševanje KULTURNEGA IN MEDSEBOJNEGA RAZUMEVANJA	,001	,001	,027	,000	,000	

a. Determinant = ,053

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,743
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	108,957
	df	15
	Sig.	,000

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,349	55,821	55,821	3,349	55,821	55,821	2,605	43,413	43,413
2	1,128	18,803	74,625	1,128	18,803	74,625	1,873	31,212	74,625
3	,574	9,564	84,189						
4	,419	6,984	91,173						
5	,372	6,198	97,370						
6	,158	2,630	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix ^a		
	Component	
	1	2
Q22e_Usmerjene v IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI in ugleda visokega šolstva	,917	
Q22d_Usmerjene v RAZVOJ ZNANJA	,899	
Q22f_Usmerjene v pospeševanje KULTURNEGA IN MEDSEBOJNEGA RAZUMEVANJA	,754	
Q22c_Usmerjene v USTVARJANJE PRIHODKOV		,923
Q22b_Usmerjene v pospeševanje STRATEŠKIH ZAVEZNIŠTEV in sodelovanja med državami		,764
Q22a_Usmerjene v RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV		,542

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Score Coefficient Matrix		
	Component	
	1	2
Q22a_Usmerjene v RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV	,098	,235
Q22b_Usmerjene v pospeševanje STRATEŠKIH ZAVEZNIŠTEV in sodelovanja med državami	-,030	,424
Q22c_Usmerjene v USTVARJANJE PRIHODKOV	-,252	,634
Q22d_Usmerjene v RAZVOJ ZNANJA	,398	-,131
Q22e_Usmerjene v IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI in ugleda visokega šolstva	,427	-,187
Q22f_Usmerjene v pospeševanje KULTURNEGA IN MEDSEBOJNEGA RAZUMEVANJA	,284	,013
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Component Scores.		

Multipla regresija

Vpliv virov (Q14) in zaznanih sprememb (Q8a, Q8b in Q8c) na čezmejno izobraževanje (Q9_12)

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_viri ^b	.	Enter
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje			
b. All requested variables entered.			

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,431 ^a	,186	,095	,14767	,186	2,054	4	36	,107	1,641
a. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_viri										
b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,179	4	,045	2,054	,107 ^b
	Residual	,785	36	,022		
	Total	,964	40			
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje						
b. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_viri						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	,179	,116		1,540	,132	-,057	,415					
	Q14_viri	,057	,029	,318	1,960	,058	-,002	,117	,388	,311	,295	,858	1,165
	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	,005	,023	,030	,199	,843	-,043	,052	,000	,033	,030	,990	1,010
	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	,030	,025	,192	1,189	,242	-,021	,081	,306	,194	,179	,869	1,150
	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	,008	,023	,052	,345	,732	-,039	,056	,073	,057	,052	,995	1,005

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Collinearity Diagnostics ^a									
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions					
				(Constant)	Q14_viri	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	
1	1	1,980	1,000	,01	,01	,00	,00	,00	,00
	2	1,000	1,407	,00	,00	,08	,79	,00	,00
	3	1,000	1,407	,00	,00	,00	,00	,99	,00
	4	1,000	1,407	,00	,00	,91	,07	,00	,00
	5	,020	10,014	,99	,99	,01	,13	,01	,01

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Vpliv virov (Q14) in zaznanih sprememb (Q8a) na čezmejno izobraževanje (Q9_12)

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_viri ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje
b. All requested variables entered.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,389 ^a	,152	,107	,14672	,152	3,396	2	38	,044	1,631

a. Predictors: (Constant), Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_viri
b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,146	2	,073	3,396	,044 ^b
	Residual	,818	38	,022		
	Total	,964	40			

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje
b. Predictors: (Constant), Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_viri

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error				Beta	Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance
1	(Constant)	,128	,108		1,186	,243	-,090	,346					
	Q14_viri	,071	,027	,391	2,606	,013	,016	,125	,388	,389	,389	,991	1,009
	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	,006	,023	,037	,246	,807	-,041	,053	,000	,040	,037	,991	1,009

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Collinearity Diagnostics ^a						
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	Q14_viri	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva
1	1	1,977	1,000	,01	,01	,00
	2	1,000	1,406	,00	,00	,99
	3	,023	9,302	,99	,99	,01

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Vpliv virov (Q14) in zaznanih sprememb (Q8b) na čezmejno izobraževanje (Q9_12)

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q14_viri ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

b. All requested variables entered.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,427 ^a	,182	,139	,14405	,182	4,234	2	38	,022	1,637

a. Predictors: (Constant), Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q14_viri

b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,176	2	,088	4,234	,022 ^b
	Residual	,789	38	,021		
	Total	,964	40			

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

b. Predictors: (Constant), Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q14_viri

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	,178	,113		1,585	,121	-,049	,406					
	Q14_viri	,058	,028	,319	2,029	,049	,000	,115	,388	,313	,298	,871	1,148
	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	,030	,024	,191	1,218	,231	-,020	,079	,306	,194	,179	,871	1,148

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Collinearity Diagnostics ^a							
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	Q14_viri	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	
1	1	1,980	1,000	,01	,01	,00	
	2	1,000	1,407	,00	,00	,87	
	3	,020	9,936	,99	,99	,13	

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Vpliv virov (Q14) in zaznanih sprememb (Q8c) na čezmejno izobraževanje (Q9_12)

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q14_viri ^b	.	Enter
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje			
b. All requested variables entered.			

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,391 ^a	,153	,108	,14664	,153	3,420	2	38	,043	1,613
a. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q14_viri										
b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,147	2	,074	3,420	,043 ^b
	Residual	,817	38	,022		
	Total	,964	40			
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje						
b. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q14_viri						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	,132	,107		1,232	,226	-,085	,350					
	Q14_viri	,069	,027	,384	2,569	,014	,015	,124	,388	,385	,384	,996	1,004
	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	,007	,023	,048	,318	,752	-,040	,054	,073	,052	,048	,996	1,004

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Collinearity Diagnostics ^a							
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	Q14_viri	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	
1	1	1,977	1,000	,01	,01	,00	
	2	1,000	1,406	,00	,00	1,00	
	3	,023	9,281	,99	,99	,00	

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Model_0

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q17_neformalna povezanost, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q24_tip zavoda – javni, zasebni ^b	.	Enter
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje			
b. All requested variables entered.			

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,761 ^a	,579	,532	,10621	,579	12,369	4	36	,000	2,249
a. Predictors: (Constant), Q17_neformalna povezanost, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q24_tip zavoda – javni, zasebni										
b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,558	4	,140	12,369	,000 ^b
	Residual	,406	36	,011		
	Total	,964	40			
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje						
b. Predictors: (Constant), Q17_neformalna povezanost, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q24_tip zavoda – javni, zasebni						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	-,001	,068		-,014	,989	-,138	,136					
	Q6b_2. bolonjska stopnja	,099	,048	,256	2,068	,046	,002	,196	,546	,326	,224	,765	1,308
	Q24_tip zavoda – javni, zasebni	,078	,040	,247	1,950	,059	-,003	,158	,525	,309	,211	,729	1,371
	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	,016	,038	,048	,405	,688	-,062	,093	,283	,067	,044	,843	1,186
	Q17_neformalna povezanost	,072	,020	,450	3,645	,001	,032	,112	,658	,519	,394	,768	1,302

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Collinearity Diagnostics ^a									
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions					
				(Constant)	Q6b_2. bolonjska stopnja	Q24_tip zavoda – javni, zasebni	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	Q17_neformalna povezanost	
1	1	4,091	1,000	,00	,01	,01	,02	,00	,00
	2	,526	2,788	,01	,01	,00	,81	,01	
	3	,241	4,118	,02	,01	,93	,17	,01	
	4	,113	6,007	,10	,94	,02	,00	,04	
	5	,029	11,964	,86	,03	,04	,00	,95	

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Casewise Diagnostics ^{a,b}				
Case Number	Std. Residual	Q9_12 čezmejno izobraževanje	Predicted Value	Residual
35	-2,511	,048	,3143	-,26667

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

b. When values are missing, the substituted mean has been used in the statistical computation.

Model_1

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q14_Viri , Q6b_2. bolonjska stopnja, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q17_neformalna povezanost, Q24_tip zavoda – javni, zasebni ^b	.	Enter
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje			
b. All requested variables entered.			

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,793 ^a	,628	,575	,10121	,628	11,825	5	35	,000	1,884
a. Predictors: (Constant), Q14_Viri , Q6b_2. bolonjska stopnja, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q17_neformalna povezanost, Q24_tip zavoda – javni, zasebni										
b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,606	5	,121	11,825	,000 ^b
	Residual	,359	35	,010		
	Total	,964	40			
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje						
b. Predictors: (Constant), Q14_Viri , Q6b_2. bolonjska stopnja, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q17_neformalna povezanost, Q24_tip zavoda – javni, zasebni						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	,037	,067		,552	,584	-,099	,173					
	Q6b_2. bolonjska stopnja	,104	,046	,268	2,268	,030	,011	,196	,546	,358	,234	,763	1,311
	Q24_tip zavoda - javni, zasebni	,059	,039	,187	1,513	,139	-,020	,138	,525	,248	,156	,693	1,443
	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	,041	,038	,127	1,079	,288	-,037	,120	,283	,179	,111	,761	1,315
	Q17_neformalna povezanost	,062	,019	,385	3,168	,003	,022	,101	,658	,472	,327	,720	1,388
	Q14_Viri	,038	,018	,246	2,155	,038	,002	,074	,385	,342	,222	,818	1,223

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Collinearity Diagnostics ^a										
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions						
				(Constant)	Q6b_2. bolonjska stopnja	Q24_tip zavoda - javni, zasebni	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	Q17_neformalna povezanost	Q14_Viri	
1	1	4,091	1,000	,00	,01	,01	,02	,00	,00	
	2	1,067	1,958	,00	,00	,00	,04	,00	,69	
	3	,486	2,902	,01	,02	,02	,66	,01	,11	
	4	,216	4,357	,01	,01	,93	,27	,01	,13	
	5	,113	6,008	,10	,94	,02	,00	,03	,00	
	6	,027	12,415	,87	,03	,01	,01	,95	,07	

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Model_2

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q17_neformalna povezanost, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q6b_2. bolonjska stopnja ^b	.	Enter
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje			
b. All requested variables entered.			

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,797 ^a	,635	,557	,10328	,635	8,198	7	33	,000	2,133
a. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q17_neformalna povezanost, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q6b_2. bolonjska stopnja										
b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,612	7	,087	8,198	,000 ^b
	Residual	,352	33	,011		
	Total	,964	40			
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje						
b. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q17_neformalna povezanost, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q6b_2. bolonjska stopnja						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	,004	,069		,052	,959	-,136	,143					
	Q6b_2. bolonjska stopnja	,133	,050	,343	2,648	,012	,031	,235	,546	,419	,278	,658	1,519
	Q24_tip zavoda - javni, zasebni	,067	,039	,214	1,726	,094	-,012	,147	,525	,288	,182	,719	1,391
	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	,002	,040	,005	,040	,969	-,080	,083	,283	,007	,004	,725	1,378
	Q17_neformalna povezanost	,067	,020	,416	3,299	,002	,026	,108	,658	,498	,347	,697	1,435
	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	,011	,018	,070	,598	,554	-,026	,048	,000	,103	,063	,810	1,235
	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	,034	,017	,221	2,015	,052	,000	,069	,306	,331	,212	,921	1,085
	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	-,016	,017	-,101	-,903	,373	-,051	,020	,073	-,155	-,095	,883	1,132

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Collinearity Diagnostics ^a												
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions								
				(Constant)	Q6b_2. bolonjska stopnja	Q24_tip zavoda – javni, zasebni	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	Q17_neformalna povezanost	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	
1	1	4,100	1,000	,00	,01	,01	,02	,00	,00	,00	,00	,00
	2	1,128	1,906	,00	,00	,00	,05	,00	,55	,04	,00	,00
	3	1,015	2,010	,00	,00	,00	,00	,00	,03	,33	,50	,00
	4	1,001	2,024	,00	,00	,00	,00	,00	,02	,52	,35	,00
	5	,396	3,218	,01	,01	,00	,77	,01	,34	,03	,00	,00
	6	,237	4,156	,02	,01	,92	,15	,01	,00	,02	,00	,00
	7	,097	6,514	,10	,95	,03	,01	,03	,00	,03	,14	,00
	8	,026	12,549	,86	,03	,03	,00	,95	,05	,04	,00	,00

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Model_3

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q14_viri, Q17_neformalna povezanost, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini ^b	.	Enter
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje			
b. All requested variables entered.			

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,812 ^a	,659	,574	,10134	,659	7,737	8	32	,000	1,877
a. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q14_viri, Q17_neformalna povezanost, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini										
b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,636	8	,079	7,737	,000 ^b
	Residual	,329	32	,010		
	Total	,964	40			
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje						
b. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q14_viri, Q17_neformalna povezanost, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error				Beta	Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance
1	(Constant)	-,102	,097		-1,052	,301	-,300	,096					
	Q6b_2. bolonjska stopnja	,132	,049	,341	2,683	,011	,032	,232	,546	,429	,277	,658	1,519
	Q24_tip zavoda – javni, zasebni	,055	,039	,175	1,405	,170	-,025	,135	,525	,241	,145	,688	1,454
	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	,025	,042	,076	,583	,564	-,061	,111	,283	,102	,060	,631	1,585
	Q17_neformalna povezanost	,060	,020	,375	2,959	,006	,019	,101	,658	,463	,305	,664	1,505
	Q14_viri	,034	,022	,186	1,510	,141	-,012	,079	,388	,258	,156	,701	1,426
	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	,009	,018	,058	,506	,616	-,027	,045	,000	,089	,052	,806	1,241
	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	,025	,018	,160	1,396	,172	-,011	,061	,306	,240	,144	,809	1,236
	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	-,017	,017	-,109	-,992	,329	-,052	,018	,073	-,173	-,102	,881	1,135

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Collinearity Diagnostics ^a												
Model	Dimenzion	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions								
				(Constant)	Q6b_2. bolonjska stopnja	Q24_tip zavoda - javni, zasebni	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	Q17_neformalna povezanost	Q14_viri	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg
1	1	4,990	1,000	,00	,00	,01	,01	,00	,00	,00	,00	,00
	2	1,144	2,089	,00	,00	,00	,06	,00	,00	,54	,02	,00
	3	1,020	2,212	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,01	,28	,53
	4	1,001	2,233	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,02	,48	,33
	5	,444	3,351	,00	,00	,02	,54	,00	,01	,34	,01	,00
	6	,243	4,530	,01	,00	,86	,21	,00	,00	,01	,01	,00
	7	,109	6,766	,02	,91	,04	,04	,00	,03	,02	,05	,13
	8	,031	12,588	,03	,08	,00	,06	,93	,21	,06	,00	,00
	9	,016	17,439	,94	,00	,06	,09	,06	,75	,00	,15	,01

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Model_4

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q14_viri, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q17_neformalna povezanost ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

b. All requested variables entered.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,794 ^a	,631	,564	,10356	,631	9,408	6	33	,000	1,971
a. Predictors: (Constant), Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q14_viri, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q17_neformalna povezanost										
b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,605	6	,101	9,408	,000 ^b
	Residual	,354	33	,011		
	Total	,959	39			
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje						
b. Predictors: (Constant), Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q14_viri, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q17_neformalna povezanost						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	-,135	,092		-1,464	,153	-,322	,053					
	Q6b_2. bolonjska stopnja	,110	,048	,285	2,310	,027	,013	,208	,555	,373	,244	,733	1,364
	Q24_tip zavoda – javni, zasebni	,062	,040	,197	1,538	,134	-,020	,144	,540	,259	,163	,684	1,462
	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	,036	,043	,110	,843	,405	-,051	,122	,283	,145	,089	,651	1,537
	Q17_neformalna povezanost	,057	,023	,342	2,471	,019	,010	,104	,667	,395	,261	,585	1,709
	Q14_viri	,048	,022	,259	2,129	,041	,002	,093	,412	,347	,225	,754	1,326
	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	,009	,018	,055	,474	,638	-,028	,046	,010	,082	,050	,819	1,221
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje													

Collinearity Diagnostics ^a										
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions						
				(Constant)	Q6b_2. bolonjska stopnja	Q24_tip zavoda – javni, zasebni	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	Q17_neformalna povezanost	Q14_viri	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva
1	1	4,974	1,000	,00	,01	,01	,01	,00	,00	,00
	2	1,147	2,082	,00	,00	,00	,06	,00	,00	,57
	3	,453	3,314	,00	,00	,04	,52	,00	,01	,36
	4	,248	4,476	,01	,00	,84	,26	,00	,00	,02
	5	,134	6,101	,01	,87	,03	,04	,00	,03	,02
	6	,025	14,124	,11	,11	,03	,03	,99	,19	,04
	7	,020	15,839	,86	,02	,06	,08	,00	,77	,00

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Model_5

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q17_neformalna povezanost, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q14_viri ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje
b. All requested variables entered.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,803 ^a	,645	,580	,10166	,645	9,971	6	33	,000	2,007

a. Predictors: (Constant), Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q17_neformalna povezanost, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q14_viri					
b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje					
ANOVA ^a					
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	Sig.
1	Regression	,618	6	,103	9,971
	Residual	,341	33	,010	
	Total	,959	39		
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje					
b. Predictors: (Constant), Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q17_neformalna povezanost, Q24_tip zavoda – javni, zasebni, Q14_viri					

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	-,087	,097		-,894	,378	-,284	,111					
	Q6b_2. bolonjska stopnja	,116	,047	,300	2,458	,019	,020	,212	,555	,393	,255	,725	1,379
	Q24_tip zavoda - javni, zasebni	,059	,040	,185	1,470	,151	-,022	,139	,540	,248	,153	,679	1,472
	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	,033	,040	,101	,828	,414	-,048	,114	,283	,143	,086	,718	1,393
	Q17_neformalna povezanost	,057	,022	,343	2,569	,015	,012	,103	,667	,408	,267	,604	1,656
	Q14_viri	,034	,025	,187	1,388	,174	-,016	,085	,412	,235	,144	,596	1,678
	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	,024	,019	,147	1,217	,232	-,016	,063	,299	,207	,126	,743	1,346
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje													

Collinearity Diagnostics ^a										
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions						
				(Constant)	Q6b_2. bolonjska stopnja	Q24_tip zavoda – javni, zasebni	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	Q17_neformalna povezanost	Q14_viri	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta
1	1	4,984	1,000	,00	,01	,01	,01	,00	,00	,00
	2	1,011	2,221	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,71
	3	,587	2,915	,00	,00	,01	,61	,00	,00	,02
	4	,248	4,483	,01	,00	,85	,20	,00	,00	,01
	5	,129	6,218	,02	,88	,06	,02	,00	,02	,04
	6	,026	13,918	,16	,10	,05	,01	,98	,09	,00
	7	,016	17,770	,81	,01	,02	,15	,01	,89	,21

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Model_6

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q14_viri, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q24_tip zavoda - javni, zasebni, Q17_neformalna povezanost ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

b. All requested variables entered.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,799 ^a	,638	,572	,10258	,638	9,695	6	33	,000	2,026

a. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q14_viri, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q24_tip zavoda - javni, zasebni, Q17_neformalna povezanost

b. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,612	6	,102	9,695	,000 ^b
	Residual	,347	33	,011		
	Total	,959	39			
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje						
b. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q7a število vpisanih študentov, dve skupini, Q14_viri, Q6b_2. bolonjska stopnja, Q24_tip zavoda - javni, zasebni, Q17_neformalna povezanost						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	-,143	,092		-1,561	,128	-,330	,044					
	Q6b_2. bolonjska stopnja	,124	,050	,320	2,486	,018	,023	,225	,555	,397	,260	,663	1,509
	Q24_tip zavoda - javni, zasebni	,060	,040	,191	1,506	,142	-,021	,142	,540	,254	,158	,682	1,466
	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	,043	,039	,134	1,109	,275	-,036	,123	,283	,190	,116	,752	1,329
	Q17_neformalna povezanost	,054	,022	,326	2,425	,021	,009	,100	,667	,389	,254	,608	1,644
	Q14_viri	,049	,022	,268	2,217	,034	,004	,094	,412	,360	,232	,753	1,327
	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	-,016	,017	-,104	-,930	,359	-,051	,019	,078	-,160	-,097	,885	1,130
a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje													

Collinearity Diagnostics ^a										
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions						
				(Constant)	Q6b_2. bolonjska stopnja	Q24_tip zavoda – javni, zasebni	Q7a število vpisanih študentov, dve skupini	Q17_neformaln a povezanost	Q14_viri	Q8c_Sprememb e usmerjenosti na trg
1	1	4,975	1,000	,00	,00	,01	,01	,00	,00	,00
	2	1,015	2,214	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,85
	3	,593	2,897	,00	,00	,02	,64	,00	,01	,00
	4	,252	4,444	,01	,00	,85	,22	,00	,00	,00
	5	,120	6,439	,02	,85	,03	,02	,00	,04	,13
	6	,026	13,866	,12	,11	,03	,01	,99	,16	,00
	7	,020	15,948	,85	,03	,06	,10	,00	,79	,02

a. Dependent Variable: Q9_12 čezmejno izobraževanje

Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih
b. All requested variables entered.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,765 ^a	,586	,537	,67694482	,586	12,009	4	34	,000	2,275

a. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri
b. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	22,013	4	5,503	12,009	,000 ^b
	Residual	15,581	34	,458		
	Total	37,593	38			
a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih						
b. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	,026	,108		,243	,809	-,194	,247					
	Q14_Viri	,696	,118	,700	5,880	,000	,456	,937	,675	,710	,649	,860	1,163
	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	-,037	,110	-,037	-,333	,741	-,261	,187	-,094	-,057	-,037	,992	1,008
	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	-,011	,118	-,011	-,092	,927	-,250	,228	,240	-,016	-,010	,870	1,150
	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	-,358	,110	-,360	-3,250	,003	-,582	-,134	-,312	-,487	-,359	,995	1,005
a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih													

Collinearity Diagnostics ^a								
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions				
				(Constant)	Q14_Viri	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg
1	1	1,374	1,000	,00	,31	,02	,29	,01
	2	1,000	1,172	,06	,00	,88	,04	,00
	3	1,000	1,172	,03	,00	,01	,02	,93
	4	1,000	1,172	,91	,00	,05	,01	,03
	5	,626	1,482	,00	,69	,04	,64	,03

a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti študentov in zaposlenih

Motivi za izvajanje mobilnosti programov

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti programov
b. All requested variables entered.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,693 ^a	,480	,341	,81161791	,480	3,461	4	15	,034	2,419

a. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri
b. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti programov

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	9,119	4	2,280	3,461	,034 ^b
	Residual	9,881	15	,659		
	Total	19,000	19			
a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti programov						
b. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	-1,080E-016	,181		,000	1,000	-,387	,387					
	Q14_Viri	,599	,201	,599	2,986	,009	,172	1,027	,626	,611	,556	,860	1,163
	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	-,106	,187	-,106	-,565	,581	-,504	,293	-,155	-,144	-,105	,992	1,008
	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	-,004	,200	-,004	-,018	,986	-,429	,422	,211	-,005	-,003	,870	1,150
	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	,279	,187	,279	1,494	,156	-,119	,677	,320	,360	,278	,995	1,005
a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti programov													

Collinearity Diagnostics ^a								
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions				
				(Constant)	Q14_Viri	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg
1	1	1,374	1,000	,00	,31	,02	,29	,01
	2	1,000	1,172	,94	,00	,03	,00	,03
	3	1,000	1,172	,03	,00	,00	,02	,93
	4	1,000	1,172	,03	,00	,91	,04	,00
	5	,626	1,482	,00	,69	,04	,64	,03

a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti programov

Motivi za izvajanje mobilnosti projektov

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti projektov

b. All requested variables entered.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,803 ^a	,645	,596	,63574860	,645	13,162	4	29	,000	1,861

a. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri

b. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti projektov

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	21,279	4	5,320	13,162	,000 ^b
	Residual	11,721	29	,404		
	Total	33,000	33			
a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti projektov						
b. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	-9,168E-017	,109		,000	1,000	-,223	,223					
	Q14_Viri	,793	,119	,793	6,648	,000	,549	1,037	,760	,777	,736	,860	1,163
	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	-,144	,111	-,144	-1,299	,204	-,372	,083	-,209	-,234	-,144	,992	1,008
	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	-,088	,119	-,088	-,741	,465	-,331	,155	,197	-,136	-,082	,870	1,150
	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	-,199	,111	-,199	-1,793	,083	-,426	,028	-,145	-,316	-,198	,995	1,005
a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti projektov													

Collinearity Diagnostics ^a										
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions						
				(Constant)	Q14_Viri	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg		
1	1	1,374	1,000	,00	,31	,02	,29	,01		
	2	1,000	1,172	,07	,00	,88	,04	,00		
	3	1,000	1,172	,03	,00	,01	,02	,93		
	4	1,000	1,172	,90	,00	,06	,01	,03		
	5	,626	1,482	,00	,69	,04	,64	,03		
a. Dependent Variable: Motivi za izvajanje mobilnosti projektov										

Motivi ugled za izvajanje mobilnosti projektov

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri ^b	.	Enter
a. Dependent Variable: Motivi ugled za izvajanje mobilnosti projektov			
b. All requested variables entered.			

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,514 ^a	,264	,163	,91513947	,264	2,601	4	29	,057	1,980
a. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri										
b. Dependent Variable: Motivi ugled za izvajanje mobilnosti projektov										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8,713	4	2,178	2,601	,057 ^b
	Residual	24,287	29	,837		
	Total	33,000	33			
a. Dependent Variable: Motivi ugled za izvajanje mobilnosti projektov						
b. Predictors: (Constant), Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg, Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta, Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva, Q14_Viri						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	3,251E-016	,157		,000	1,000	-,321	,321					
	Q14_Viri	,385	,172	,385	2,240	,033	,033	,736	,194	,384	,357	,860	1,163
	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	,066	,160	,066	,410	,685	-,261	,393	,034	,076	,065	,992	1,008
	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	-,498	,171	-,498	-2,917	,007	-,848	-,149	-,360	-,476	-,465	,870	1,150
	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	-,102	,160	-,102	-,639	,528	-,429	,225	-,076	-,118	-,102	,995	1,005

a. Dependent Variable: Motivi ugled za izvajanje mobilnosti projektov

Collinearity Diagnostics ^a									
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions					
				(Constant)	Q14_Viri	Q8a_Spremembe pozicioniranja na trgu visokega šolstva	Q8b_Spremembe »bolonjskega« konteksta	Q8c_Spremembe usmerjenosti na trg	
1	1	1,374	1,000	,00	,31	,02	,29	,01	
	2	1,000	1,172	,07	,00	,88	,04	,00	
	3	1,000	1,172	,03	,00	,01	,02	,93	
	4	1,000	1,172	,90	,00	,06	,01	,03	
	5	,626	1,482	,00	,69	,04	,64	,03	

a. Dependent Variable: Motivi ugled za izvajanje mobilnosti projektov

