

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tanja Potočnik Mesarić

**Pomen internacionalizacije za razvoj visokega
šolstva: primer skupnih študijskih programov**

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tanja Potočnik Mesarić

Mentor: izr. prof. dr. Anton Kramberger

**Pomen internacionalizacije za razvoj visokega
šolstva: primer skupnih študijskih programov**

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2016

Nanos gigantum humeris insidentes.

Stati na ramenih velikanov.

John of Salisbury

Moja ramena so navedena v literaturi, vendar so pomembnejša slednja...

... mentorjeva, ker mi je potrpežljivo usmerjal na znanstveni poti,

... staršev, ker so mi bili svetel zgled in trdna opora med študijem,

... sestrina, ker mi ni prizanašala na poti k odličnosti,

... mojih fantov, ker so me podpirali in mi stali ob strani.

Hvala vsem vam in ostalim, ki ste mi pomagali videti dlje!



IZJAVA O AVTORSTVU doktorske disertacije

Podpisani/-a Tanja Potočnik Mesarič, z vpisno številko 21081053, sem avtor/-ica doktorske disertacije z naslovom: Pomen internacionalizacije za razvoj visokega šolstva: primer skupnih študijskih programov.

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 plagiatstvo – 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 plagiatstvo 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 9. 5. 2016

Podpis avtorja/-ice:

Povzetek: POMEN INTERNACIONALIZACIJE ZA RAZVOJ VISOKEGA ŠOLSTVA: PRIMER SKUPNIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

Doktorska disertacija zajema veliko in široko področje – internacionalizacijo visokega šolstva, ki so jo večkrat proučevali različni avtorji na različne načine. V disertaciji smo ubrali pristop, ki ga do sedaj ni še nihče – izhajali smo iz zgodovine. Iz postavljenega statističnega modela za merjenje internacionalizacije visokega šolstva smo ugotavljali, kako socio-zgodovinsko dogajanje vpliva na internacionalizacijo, oziroma bolje rečeno re-internacionalizacijo¹, visokošolskih institucij danes ter zakaj so skupni študijski programi najboljši približek internacionalizaciji srednjeveške univerze.

Univerzo je socio-zgodovinsko dogajanje premetavalo in oklestilo ter preoblikovalo njene izvirne lastnosti, ki jo definirajo – avtonomijo in akademsko svobodo, zelo pomemben element pa je tudi njena internacionalizacija. Ker je internacionalizacija tako pomemben konstitutiven del univerze, je ohranjanje internacionalizacije ali oživljanje v modificirani obliki pomembno za razvoj univerze in ohranjanje njenega srednjeveškega bistva, ki univerzo definira.

Na prvi pogled bi rekli, da bi razsvetljenstvo pozitivno vplivalo na internacionalizacijo univerze, saj se je tedanja družba začela konkretnije osvobajati cerkvene nadoblasti. Kontradiktorna bi se zdela trditev, da je bilo pravzaprav obratno, vendar je razsvetljenstvo spodbudilo raziskovanje lastne identitete, zgodovine naroda in s tem prebujanje nacionalne zavesti, ki je šla z roko v roki s čedalje močnejšimi posvetnimi oblastmi nasproti izgubljanju cerkvene moči in je končno rezultirala v nastanku nacionalne države. Moč je polagoma prešla od cerkve k nacionalni državi (bipolarni model moči se prevesi), ki je za svoje delovanje potrebovala trg. Z ekonomskim liberalizmom je država ustvarila še tretji pol moči – trg, kot ga razumemo v današnjem pomenu besede.

Trg so izdatno okrepile tudi kolonizacija in dobrine, ki so prihajale iz novo odkritega sveta. Kolonialni imperiji so se krepili in bogateli, njihova tedanja kolonizatorska politika (npr. angleški kulturni relativizem nasproti francoskemu univerzalizmu) pa je vplivala na današnje stanje v več pogledih; med drugim tudi na internacionalizacijo visokega šolstva, kar bomo dokazali s statističnim modelom, ki ga bomo preizkusili z linearno regresijo.

Zgodovina univerze je zgodovina njene internacionalizacije; obe je nacionalna država močno omejila. Nacionalistične težnje so dosegle vrh v obeh svetovnih vojnah v 20. stoletju in pustile za seboj opustošenje. Evropa se je v želji, da se podoben scenarij ne ponovi več, začela povezovati – počasi, a vztrajno, od Evropske skupnosti za premog in jeklo (ESPJ) do današnje Evropske unije (EU). ESPJ so ustanovile, zanimivo, večinoma bivše kolonialne sile (Belgija, Francija, Italija, Luksemburg, Nemčija in Nizozemska), Velika Britanija in Danska (skupaj z Irsko) pa sta se pridružili takoj ob prvi širitvi. Gospodarsko povezovanje gospodarskih sil Evrope se je razširilo tudi na politično področje in med drugim rezultiralo v povezovanju visokošolskega prostora (European higher Education Area (EHEA)).

¹ Termin »internationalizacija« je v srednjeveškem kontekstu sporen, saj takrat nacionalnih držav še ni bilo. Termin »internationalizacija« oziroma »re-internationalizacija«, ki se nanaša na sedanjí kontekst, bomo torej v doktorski disertaciji uporabljali zavedno, a z zadržkom.

Po drugi svetovni vojni je začetek osvobodilnih gibanj kolonialnih posesti predstavljal udarec že tako zdesetkanim evropskim gospodarskim silam oziroma kolonialnim imperijem. Osvobodilna gibanja so bila, nasprotno svojim liberalno ekonomskim metropolam, bolj naklonjena komunističnemu režimu. Počasno pobiranje in lizanje povojnih ran je pomenilo vzpon drugih predelov sveta. Oblikovala sta se dva pola – ZDA nasproti Rusiji, katerih križišče ideoloških teženj se je vlekle skoraj do konca 20. stoletja.

Evropa je po drugi svetovni vojni začela ponovno odpirati meje. S tem se je odprla tudi univerza, ki je začela obujati svojo malo pozabljeno internacionalizacijsko prvino. Zaradi akumuliranega socio-zgodovinskega ozadja, predvsem zaprtosti zaradi vpliva nacionalnih politik 19. stoletja, je re-internationalizacijo morala ubrati na drugačen način in veliko napora vložiti v orodja za preseganje nacionalnih meja (npr. bilateralni sporazumi). Kljub temu je ohranila svoje izvirne historične elemente, ki so osnova vsake oblike internacionalizacije danes.

Poplava oblik internacionalizacije visokega šolstva je rezultat želje po preseganju nacionalnih meja in premoči trga. Z drugo svetovno vojno je tripolarni model moči (cerkev – nacionalna država – trg) zarotiral in se prevesil v korist trga, ki trenutno narekuje družbeno dogajanje. Kljub vsemu smo uspešno povezali historični model elementov internacionalizacije s tipologijo oblik J. Knight (2007b) in identificirali skupne študijske programe kot najbolj integrirano obliko internacionalizacije visokega šolstva danes.

Univerzo socio-zgodovinska trenja niso prizadela samo na področju internacionalizacije, spreminjala se je tudi stopnja njene avtonomije in akademske svobode, a tega v disertaciji ne bomo podrobneje obravnavali. Dotaknili se bomo neposredno povezane ločitve disciplin in institucionalne diferenciacije, ki sta (za vedno?) za seboj pustili srednjeveško univerzo. Sočasno se bomo fokusirali na elitnost univerze, značilnost, ki je bledela z množičnostjo visokošolskega izobraževanja in je posredno povezana s tripolarnim modelom moči, ki vpliva na univerzo.

Temeljni zaključek doktorske disertacije je: internacionalizacija visokega šolstva je pomembna za razvoj in ohranjanje univerze kot institucije, saj je internacionalizacija ena izmed temeljnih značilnosti izvirne srednjeveške univerze (poleg avtonomnosti, akademske svobode, kolegialnega vodstva in elitnosti) in trenutno skupni študijski programi pomenijo najbolj srednjeveško akademsko avtentično obliko internacionalizacije, čeprav internacionalizacija ostaja v domeni bolj privilegiranih (držav).

Ključne besede: internacionalizacija visokega šolstva, historičen model elementov, kolonialni imperiji, tripolarni model moči, neoliberalizem.

Summary: MEANING OF INTERNATIONALIZATION FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION: EXAMPLE OF JOINT STUDY PROGRAMMES

This doctoral dissertation focuses on a wide and extensive field: the internationalization of higher education, which has otherwise been researched several times by various authors. Still, we have chosen an approach nobody so far has – we sourced from the history. Based on the set-up statistical model for measuring higher education internationalization we tried to establish how historical events impacted internationalization or more precisely re-internationalization² of today's institutions of higher education and why joint study programmes are the closest modern equivalent of the medieval university internationalization.

Historical events have shaken and stirred up universities, transforming the fundamental properties that define it – i.e. autonomy and academic freedom. An important element is also its internationalization. Since internationalization is such an important constitutional part of a university, its preservation and revitalization in a modified form is important for the development of the university as well as for the preservation of its core medieval features defining a university.

At first sight, we could say that the Renaissance would have a positive impact on a university's internationalization since the society at that time was starting to free itself from the supremacy of the Church to a large extent. However, the statement that it was actually the other way round would seem contradictory at first. The Renaissance still promoted the research of one's own identity, the history of the nations, and thus the national awakening going hand in hand with the secular rule which was gaining strength compared to the diminishing power of the Church, finally resulting in the creation of a national state. So the power was slowly transferred from the Church to the national state (the bipolar power model shifts), which however, needed a market for its operation. With the economic liberalism, the state also created a third branch of power – the market in accordance with today's meaning.

Colonization and the goods being received from the newly discovered world additionally strengthened the market. Colonial empires were gaining strength and wealth, their colonization policy at that time (e.g. English cultural relativism facing the French universalism) impacted today's state from several points of view. Among others, it also had an impact on the internationalization of higher education as we are going to prove with the statistical model and test with linear regression.

The history of the universe is the history of its internationalization; both were severely limited by the national government. Nationalistic aspirations peaked during both world wars in the 20th century, leaving behind mass destruction. In order to prevent similar scenarios in the future, Europe started to unite – slowly, but persistently, all the way from the European Coal and Steel Community (ECSC) to today's European Union (EU). Interestingly, the ECSC was created mostly by former colonial powers (Belgium, France, Italy, Luxembourg, Germany, and the Netherlands), however, Great Britain (with Ireland) and Denmark joined immediately during the first expansion. The economic unification of European economic powers also spread into

² The term "internationalization" is disputable in the medieval context since states based on nationality did not exist in those days. The term "internationalization" or "re-internationalization" as it refers to today's environment will thus be used consciously in this doctoral dissertation, but with reservations.

the political sphere, resulting, among others, in the integration of the European Higher Education Area (EHEA).

An additional blow for the decimated European economic forces or colonial empires after the Second World War was the beginning of the liberalization of colonial lands. Unlike their liberal economic metropolises, they were more in favour of the communist regime. Because they needed time to rise and dust themselves off after the wars, other areas of the world could gain importance. Two poles were formed: USA vs. Russia, whose crossing of ideological aspirations dragged on almost to the end of the 20th century.

After the Second World War, Europe started reopening its borders. This also Povprečjet the opening up of the universities, which started reviving their slightly forgotten fundamental internationalization features. Due to the accumulated historical background, primarily its reservations resulting from the impact of national policies of the 19th century, it had to indulge into re-internationalization in a different way and put a lot of effort into the tools dedicated to surpass national borders (e.g. bilateral agreements). Despite all this, it has preserved its original historical elements that are the foundation of any form of today's internationalization.

The plethora of forms of higher education internationalization is the result of the desire to reach beyond national borders and the predominance of the market. With the Second World War, the tripolar model of power (Church – national state – market) twisted in favour of the market, which currently determines the social developments. Despite it all, we have successfully linked the historical model of internationalization elements with the typology of forms (Knight 2007b) and identified joint study programmes as the most integrated form of internationalization of higher education today.

Historical conflicts did not only hurt the university in the field of internationalization. They also altered the degree of autonomy and academic freedom, however, this field will not be discussed in detail in this dissertation. We are going to briefly discuss the directly linked separation of various fields and the institutional differentiation that have (for good?) left the medieval university behind. At the same time, the focus will also be shifted to the elite character of the university, a feature that has diminished with higher education being progressively available to the masses and that is indirectly linked to the tripolar model of the powers affecting the university.

The key conclusion of this doctoral dissertation is the following: internationalization of higher education is important for the development and preservation of a university as an institution. Internationalization is one of the fundamental characteristics of original medieval university (beside autonomy, academic freedom, collegial leadership and elitism). At the moment, joint study programmes are the most mediievally authentic academic form of internationalization, although internationalization remains in the domain of more privileged (countries).

Keywords: internationalization of higher education, historical model of elements, colonial empires, tripolar model of power, neoliberalism.

KAZALO

1 UVOD: INTERNACIONALIZACIJA UNIVERZE KOT POJAV IN PROBLEM	17
1.1 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE.....	24
1.2 STRUKTURA.....	25
1.3 TEZE	27
2 UNIVERZA, VISOKO ŠOLSTVO IN INTERNACIONALIZACIJA	28
2.1 OPREDELITEV KLJUČNIH POJMOV	28
2.1.1 <i>Kaj je univerza?</i>	28
2.1.1.1 Vloga univerze v družbi	31
2.1.1.2 Vloge univerze danes.....	33
2.2 Globalizacija vs. internacionalizacija visokega šolstva	34
2.2.1 <i>Drugi sorodni izrazi</i>	37
2.2.1.1 Mednarodno sodelovanje	38
2.2.1.2 Transnacionalno izobraževanje	38
2.2.1.3 Čezmejno izobraževanje (ang. cross-border education)	39
2.3 MOTIVI ZA INTERNACIONALIZACIJO VISOKEGA ŠOLSTVA	39
2.4 TRENDI V INTERNACIONALIZACIJI VISOKEGA ŠOLSTVA.....	42
3 SKUPNI ŠTUDIJSKI PROGRAMI (kot del kolaborativnih študijskih programov).....	47
3.1 PREDNOSTI IN TEŽAVE SKUPNIH (KOLABORATIVNIH) ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV	47
3.2 KATEGORIZACIJE SKUPNIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV	50
3.3 ERASMUS MUNDUS.....	53
3.4 STATISTIKA IN TRENDI SKUPNIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV	55
3.5 IZZIVI SKUPNIH (KOLABORATIVNIH) ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV	59
3.5.1 <i>Oblikovanje programov in operativno tehnične težave</i>	60
3.5.2 <i>Zagotavljanje kakovosti in akreditacija</i>	63
3.5.3 <i>Finančni vidik</i>	63
3.5.4 <i>Jezik poučevanja</i>	67
3.5.5 <i>Izdaja listine</i>	68
3.5.6 <i>Drugo</i>	70
3.6 ZAKLJUČKI IN UGOTOVITVE	71
4 ZGODOVINA RAZVOJA UNIVERZE	73
4.1 SREDNJI VEK	73
4.1.1 <i>Nastanek univerze v srednjem veku</i>	73
4.1.2 <i>Dejavniki nastajanja univerz</i>	77
4.1.2.1 Prve univerze	78
4.1.2.2 Dejavniki lokalizacije univerz.....	79
4.1.2.3 Motivi akterjev za podporo univerzam.....	80
4.1.3 <i>Širjenje univerz</i>	81
4.1.4 <i>Renesansa in humanizem</i>	82

4.1.4.1	Zgledovanje po antiki	83
4.1.4.2	Pomen izobraževanja v tujini	83
4.1.4.3	Akadske razprave.....	84
4.1.5	Krepitev samozavedanja in nacionalne zavesti.....	82
4.2	NOVI VEK	85
4.2.1	Reformacija in protireformacija.....	89
4.2.2	Absolutizem in razsvetljenstvo	92
4.2.3	Francoska revolucija in Napoleonovo cesarstvo	94
4.2.4	Nastanek nacionalnih držav	95
4.2.5	Humboldtova raziskovalna univerza.....	98
4.2.6	Prva svetovna vojna	99
4.3	NOVEJŠA ZGODOVINA	99
4.3.1	Druga svetovna vojna.....	99
4.3.2	Univerza po drugi svetovni vojni.....	100
4.4	ZAKLJUČKI IN UGOTOVITVE	105
5	HISTORIČNI MODEL ELEMENTOV INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA	110
5.1	PROCES RAZVOJA INTERNACIONALIZACIJE	110
5.1.1	Srednji vek.....	110
5.1.2	Novi vek.....	112
5.1.3	Novejša zgodovina	117
5.2	TEORIJE ELEMENTOV INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA	122
5.3	EVOLUCIJA ELEMENTOV INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA	127
5.3.1	Mobilnost študentov.....	127
5.3.2	Mobilnost akademskega osebja	131
5.3.3	Uporaba skupnega jezika.....	133
5.3.4	Skupno kurikularno jedro.....	135
5.3.5	Akreditacija	137
5.3.6	Sistem mednarodnega (so)financiranja.....	139
5.3.7	Izvoz visokošolskih sistemov.....	140
5.3.8	Diseminacija raziskav.....	142
5.4	ZAKLJUČKI IN UGOTOVITVE	143
6	SOCIO-ZGODOVINSKA PREHODA KOT DEJAVNIKA VPLIVA NA INTERNACIONALIZACIJO VISOKEGA ŠOLSTVA.....	147
6.1	PRVI RAZSVETLJENSKI PREHOD.....	148
6.1.1	Prehod moči od cerkve k državi	152
6.1.2	Prebujanje nacionalne zavesti.....	153
6.1.3	Razsvetljenstvo – od prijateljstva do moderne znanosti	154
6.1.4	Institucionalna diferenciacija in nastanek novih disciplin	157
6.1.5	Humboldtova raziskovalna univerza.....	160
6.2	DRUGI VOJNI PREHOD	161

6.2.1	<i>Prehod moči od države k trgu</i>	163
6.2.2	<i>Globalizacija</i>	164
6.2.3	<i>Množičnost</i>	167
6.2.4	<i>Dekolonizacija</i>	168
6.3	TRETJI PREHOD?	173
6.4	ZAKLJUČKI IN UGOTOVITVE	173
7	VPLIV DRUŽBENEGA DOGAJANJA NA UNIVERZO DANES	175
7.1	NEOLIBERALIZEM IN PREVLADA TRŽNIH MEHANIZMOV	175
7.2	VLOGA IZOBRAŽEVANJA V NEOLIBERALNI IDEOLOGIJI	176
7.2.1	<i>Manifestacija neoliberalnih silnic na univerzi</i>	179
7.2.2	<i>Vzročnost vpojnosti neoliberalnih politik na univerzi</i>	184
7.3	APLIKACIJA VPLIVA NEOLIBERALNIH POLITIK NA UNIVERZO V SLOVENIJI	185
7.3.1	<i>Vpliv nadsocijalnih institucij</i>	185
7.3.2	<i>Zrcaljenje neoliberalne ideologije v nacionalnih razmerah</i>	191
7.4	INTERNACIONALIZACIJA UNIVERZE V NEOLIBERALNEM KONTEKSTU	196
7.5	REŠITEV(E)?	203
7.6	ZAKLJUČKI IN UGOTOVITVE	210
8	HISTORIČNI ELEMENTI SKUPNIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV	214
9	DEJAVNIKI (NE)USPEŠNE INTERNACIONALIZACIJE UNIVERZ	217
9.1	UVODNI PROBLEM: NEDOREČENI DEJAVNIKI USPEŠNE INTERNACIONALIZACIJE UNIVERZ	217
9.2	INDEKSI INTERNACIONALIZACIJE UNIVERZ	220
9.2.1	<i>INDEKSI INTERNACIONALIZACIJE UNIVERZ: THE, ARWU, WM IN U-MULTIRANK</i>	221
9.2.2	<i>INDEKS INTERNACIONALIZACIJE QS RANKING</i>	223
10	EMPIRIČNI DEL: KONCEPTUALNI MODEL (POJASNJEVANJE INTERNACIONALIZACIJE), BAZA METRIČNIH PODATKOV	225
10.1	NAMEN POGLAVJA	225
10.2	BAZA PODATKOV O EVROPSKIH VISOKOŠOLSKIH USTANOVAH	226
10.2.1	<i>Opisna baza</i>	227
10.2.2	<i>Metrična baza</i>	229
10.3	SPREMENLJIVKE (METRIČNE BAZE)	230
10.3.1	<i>Seznam potencialnih odvisnih (ciljnih) spremenljivk</i>	231
10.3.2	<i>Opisna statistika potencialnih odvisnih spremenljivk</i>	232
10.3.3	<i>Seznam potencialnih neodvisnih (in kontrolnih) spremenljivk</i>	238
10.3.4	<i>Opisna statistika potencialnih neodvisnih (in kontrolnih) spremenljivk</i>	240
10.3.4.1	<i>Spremenljivke za opis (dosežene akademske razvitosti) visokošolske ustanove</i>	240
10.3.4.2	<i>Spremenljivke za opis sedanjega konteksta visokošolske ustanove</i>	244
10.3.4.3	<i>Spremenljivke za opis historičnega konteksta visokošolske ustanove</i>	245
10.4	POMEMBNEJŠE BIVARIATNE POVEZAVE INDEKSA THE_INTRANK_2015	250
11	MULTIVARIATNO MODELIRANJE PROCESA INTERNACIONALIZACIJE	253

11.1 KORAKI ZA IZGRADNJO LINEARNEGA MODELA MULTIPLE REGERESIJE	255
11.1.1 Korak 1 (izhodiščna povezava)	255
11.1.2 Korak 2 (plus historični kontekst)	256
11.1.3 Korak 3 (plus dejavniki kolonialne preteklosti)	258
11.1.4 Korak 4 (izhodišče plus sodobni ekonomski kontekst)	261
11.1.5 Korak 5 (plus velikost ustanove)	265
11.2 SINTEZA LINEARNEGA MODELIRANJA PROCESA INTERNACIONALIZACIJE	267
11.3 DISKUSIJA O VZROČNOSTI IN VELJAVNOSTI MODELA	270
11.4 NOSILKE EVROPSKEGA PROCESA INTERNACIONALIZACIJE (SEZNAM)	276
12 UGOTOVITVE IN SKLEPNE MISLI.....	287
13 LITERATURA.....	301
STVARNO IN IMENSKO KAZALO.....	313

KAZALO TABEL

Tabela 2.1: Evolucija terminologije internacionalnega izobraževanja	34
Tabela 2.2: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva	39
Tabela 2.3: Akterji in njihove vloge v internacionalizaciji visokega šolstva	42
Tabela 2.4: Okvir za čezmejno visoko šolstvo	43
Tabela 3.1: Zaznane priložnosti in težave kolaborativnih študijskih programov	48
Tabela 3.2: Kategorizacija študijskih programov (Steve in Balraj 2003)	50
Tabela 3.3: Kategorizacija kolaborativnih študijskih programov (Knight 2008)	51
Tabela 3.4: Kategorizacija skupnih študijskih programov (Zdebel 2008)	52
Tabela 3.5: Leto nastanka študijskega programa – po državah univerz (v %)	56
Tabela 3.6: Področje študijskega programa (po ERAMUS klasifikaciji; po državah univerz v %)	56
Tabela 3.7: Diploma, podeljena v študijskem programu – po državah univerz (v %)	57
Tabela 3.8: Število držav, ki sodelujejo v študijskem programu – po državah univerz (v %, možnih več odgovorov)	58
Tabela 3.9: Prilagodljivost študentov v svojih odločitvah o izbiri univerze gostiteljice – po državah univerz (v %)	59
Tabela 3.10: Oblikovanje lokalnega kurikulum v primerjavi z učnimi načrti partnerskih univerz – po državah univerz (v %)	61
Tabela 3.11: Vrsta diplome, dodeljena študentom po uspešno zaključenem študijskem programu – po državah univerz (v %)	62
Tabela 3.12: Prejem finančne podpore za razvoj študijskih programov – po državah univerz (v %, možnih več odgovorov)	64
Tabela 3.13: Soočenje z večjimi težavami oziroma s finančnimi sredstvi – po državah univerz (v %)	64
Tabela 3.14: Obveznost študentov za plačilo šolnine/stroškov študijskega programa – po državah univerz (v %)	65
Tabela 3.15: Razpoložljivost posebnih stipendijskih shem za študente študijskih programov – po državah univerz (v %)	66
Tabela 3.16: Odstotek različnih jezikov in izobraževanj v tečajih, ki so na voljo v študijskih programih – po državah univerz (srednja vrednost v %)	68
Tabela 3.17: Razlogi, zaradi katerih se skupna diploma ne podeljuje (v %, možnih več odgovorov) ..	69
Tabela 3.18: Soočenje s pomembnimi težavami, z ozirom na interes in kompetence domačih študentov – po državah univerz (v %)	70
Tabela 5.1: Elementi internacionalizacije (po De Haan 2014)	124
Tabela 5.2: Povzetek organizacijskih elementov internacionalizacije	126
Tabela 5.3: Povzetek akademskih/programskih elementov internacionalizacije	126
Tabela 6.1: Vplivi globalizacije na internacionalizacijo visokega šolstva	164
Tabela 7.1: Povzetek posebnih dogovorov na področju izobraževanja z GATS	187

Tabela 7.2: Transnacionalne oblike izobraževanja v Sloveniji	199
Tabela 7.3: Tipi institucionalnih sprememb (procesi in izidi)	209
Tabela 9.1: Primerjava mednarodnih rangiranj THE, ARWU in WM	221
Tabela 10.1: Spremenljivke za opis internacionalizacije poučevanja in učenja v merski bazi	231
Tabela 10.2: Spremenljivke za opis internacionalizacije poučevanja in učenja v merski bazi	232
Tabela 10.3: Spremenljivka za večrazsežni opis internacionalizacije visokošolske dejavnosti	232
Tabela 10.4: Spremenljivke za opis internacionalizacije poučevanja in učenja v merski bazi	232
Tabela 10.5: Frekvenčna porazdelitev spremenljivke U_MULTIRANK_2015	235
Tabela 10.6: Statistika za spremenljivko JSP (skupni študijski program)	237
Tabela 10.7: Spremenljivke za opis visokošolske ustanove: notranji kontekst danes (2015)	238
Tabela 10.8: Spremenljivke za opis okolja visokošolske ustanove: zunanji kontekst danes	239
Tabela 10.9: Spremenljivke za opis historičnega konteksta visokošolske ustanove	239
Tabela 10.10: Spremenljivke za opis internacionalizacije poučevanja in učenja v merski bazi	240
Tabela 10.11: Statistika za spremenljivko status ustanove (HE_STATUS_NOW)	241
Tabela 10.12: Opisna statistika za spremenljivko tip ustanove (HE_TYPE_NOW)	242
Tabela 10.13: Statistika za spremenljivko fokus ustanove (HE_FOCUS_NOW)	242
Tabela 10.14: Številске neodvisne spremenljivke za opis sedanjega konteksta visokošolske ustanove	244
Tabela 10.15: Historični kontekst (ustanove) glede na obdobje ustanovitve	245
Tabela 10.16: Statistika za spremenljivko METROPOLA	247
Tabela 10.17: Spremenljivka CONTEXT1789	248
Tabela 10.18: Države 1922	248
Tabela 10.19: Države 2015	249
Tabela 10.20: Aritmetična sredina stopenj internacionalizacije, po obdobju ustanovitve univerz	251
Tabela 10.21: Aritmetična sredina stopenj internacionalizacije, glede na kolonialno preteklost	251
Tabela 11.1: Regresijska analiza korak 1: vpliv akademske razvitosti na internacionalizacijo ustanove	256
Tabela 11.2: Regresijska analiza korak 2: vpliv historičnega konteksta na internacionalizacijo	257
Tabela 11.3: Regresijska analiza, korak 3: vpliv kolonializma na internacionalizacijo	259
Tabela 11.4: Regresijska analiza korak 4: vpliv družbeno-ekonomske razvitosti okolja na internacionalizacijo	262
Tabela 11.5: Regresijska analiza korak 5: vpliv velikosti ustanove na internacionalizacijo	265
Tabela 11.6: Sintezni prikaz modeliranja dejavnikov internacionalizacije visokošolskih ustanov (THE_RANK_2015 je odvisna spremenljivka)	267
Tabela 11.7: Jakost učinkov posameznih dejavnikov na internacionalizacijo ustanov	268
Tabela 11.8: Bivariatna korelacija med razmernostnimi spremenljivkami modela	274
Tabela 11.9: Anglija	276
Tabela 11.10: Avstrija	277
Tabela 11.11: Belgija	278
Tabela 11.12: Češka	279
Tabela 11.13: Danska	279
Tabela 11.14: Estonija	280
Tabela 11.15: Finska	280
Tabela 11.16: Francija	280
Tabela 11.17: Grčija	281
Tabela 11.18: Irska	282
Tabela 11.19: Italija	282
Tabela 11.20: Nemčija	283
Tabela 11.21: Nizozemska	284
Tabela 11.22: Norveška	285
Tabela 11.23: Poljska	285
Tabela 11.24: Portugalska	285
Tabela 11.25: Rusija	286

KAZALO GRAFIKONOV

Grafikon 6.1: Število nastalih univerz po obdobjih	148
--	-----

Grafikon 7.1: Rast univerz in samostojnih visokošolskih zavodov v Sloveniji.....	193
Grafikon 10.1: Spremenljivka THE_INTRANK_2015	234
Grafikon 10.2: Spremenljivka U_MULTIRANK_2015.....	234
Grafikon 10.3: Dihotomna spremenljivka skupni študijski programi (JSP).....	236
Grafikon 10.4: Spremenljivka STUDENTS_PER_STAFF	243
Grafikon 10.5: Spremenljivka PERIOD	245
Grafikon 10.6: Spremenljivka Metropol	247

KAZALO SHEM

Shema 1.1: Osnovni konceptualni model teze disertacije.....	18
Shema 5.1: Stopnjevanje internacionaliziranega kurikuluma.....	136
Shema 5.2: Historični elementarni model kot nadgradnja teorije J. Knight (2007b)	145
Shema 6.1: Graf rasti univerz in drugih visokošolskih institucij skozi socio-zgodovinski tok s ključnimi prehodi.....	148
Shema 6.2: Transformacija bipolarnega modela razmerja moči v tripolarni model	150
Shema 6.3: Rotacija tripolarnega modela moči.....	161
Shema 6.4: Akumulirani socio-zgodovinski vplivi, ki so prizadeli izvirno srednjeveško univerzo	172
Shema 8.1: Historični elementi skupnih študijskih programov	211
Shema 10.1: Osnovni konceptualni model disertacijske teze	223
Shema 11.1: Operacionalizacija konceptualnega modela disertacijske teze	251
Shema 11.2: Enostavna in kompleksnejša specifikacija modela internacionalizacije	268
Shema 11.3: Izhodišče mediacijske analize – mediacijski model s tremi spremenljivkami	269

KAZALO SLIK

Slika 4.1: Zemljevid univerz v Evropi, ki so nastale v srednjem veku (do 1517)	74
Slika 4.2: Politični zemljevid Evrope ob koncu srednjega veka (1500)	75
Slika 4.3: Zemljevid univerz v Evropi, ki so nastale do konca novega veka (do 1918), bližnji pogled na Evropo	85
Slika 4.4: Zemljevid univerz v Evropi, ki so nastale do konca novega veka (do 1918), oddaljen pogled na Evropo	86
Slika 4.5: Politični zemljevid Evrope ob koncu novega veka (1900)	87
Slika 4.6: Zemljevid univerz v Evropi, ki so nastale v novejši zgodovini (od 1919 dalje); bližnji pogled na Evropo	100
Slika 4.7: Zemljevid univerz v Evropi, ki so nastale v novejši zgodovini (od 1919 dalje); oddaljen pogled na Evropo	101
Slika 4.8: Politični zemljevid Evrope novejšje zgodovine (l. 2000).....	102
Slika 6.1: Politični zemljevid Evrope ob 1. razsvetljenskem prehodu leta 1789.....	149
Slika 6.2: Politični zemljevid Evrope ob 2. vojnem prehodu leta 1922	160
Slika 6.3: Kolonialni imperiji.....	168

PRILOGA A: Pregled visokošolskih institucij v prostoru in času	313
---	------------

KAZALO TABEL V PRILOGAH

Tabela A.1: Seznam visokošolskih institucij po A History of the University in Europe (I–IV).....	313
--	-----

KAZALO SLIK V PRILOGAH

Slika A.1: Zemljevid univerz, nastalih v 11. stoletju.....	361
Slika A.2: Zemljevid univerz, nastalih v 12. stoletju.....	362
Slika A.3: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 12. stoletja	363
Slika A.4: Zemljevid univerz, nastalih v 13. stoletju.....	364
Slika A.5: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 13. stoletja	365
Slika A.6: Zemljevid univerz, nastalih v 14. stoletju.....	366
Slika A.7: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 14. stoletja	367
Slika A.8: Zemljevid univerz, nastalih v 15. stoletju.....	368
Slika A.9: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 15. stoletja	369
Slika A.10: Zemljevid univerz, nastalih v 16. stoletju	370

Slika A.11: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 16. stoletja	371
Slika A.12: Zemljevid univerz, nastalih v 17. stoletju	372
Slika A.13: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 17. stoletja	373
Slika A.14: Zemljevid univerz, nastalih v 18. stoletju	374
Slika A.15: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 18. stoletja	375
Slika A.16: Zemljevid univerz, nastalih v 19. stoletju	376
Slika A.17: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 19. stoletja	377
Slika A.18: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 20. stoletja	378
Slika A.19: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 20. stoletja	379

SEZNAM KRATIC

ACU – Association of Commonwealth Universities
ARWU – Academic Ranking of World Universities
BC – British Council
BDP – bruto družbeni proizvod
CESAER – Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research
CEENQUA – Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education
CEEPUS – Central European Exchange Program for University Studies
CEPES – European Centre for Higher Education
CHE – Centre for Higher Education
CHEPS – Center for Higher Education Policy Studies
COST – European Cooperation in Science and Technology
CWTS – Centre for Science and Technology Studies
(Fundación) CYD – Fundación Conocimiento y Desarrollo
DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst
EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
ECA – European Consortium for Accreditation
ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System
EFTA – European Free Trade Area
EHEA – European Higher Education Area
EMJMD – Erasmus Mundus Joint Master Degrees
EMUNI – Evro-sredozemska univerza
ENIC – European Network of National Information Centres on Academic Recognition and Mobility
ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education
EQAR – European Quality Assurance Register for Higher Education
EQUIS – European Quality Improvement System
ERA – European Research Area
ERASMUS – European Action Scheme for Mobility of University Students
ESPJ – Evropska skupnost za premog in jeklo
ES – Evropska skupnost
ESU – European Student Union
EU – Evropska unija
GATS – General Agreement on Trade Services
GATT – General Agreement on Tariffs and Trade
GES – Gesellschaft für Empirische Studien
HE – Higher Education
IAU – International Association of Universities
IIE – Institute of International Education
IKT – informacijska in komunikacijska tehnologija
IMF – International Monetary Found

INQAAHE – The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
IRUN – International Research Universities Network
MOOC – Massive Open Online Courses
MVZT – Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo
NAKVIS – Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu
NARIC – National Academic Recognition Information Centres
NPVŠ – Nacionalni program visokega šolstva
OECD – Organization for Economic Co-operation and Development
OST – Observatoire des sciences et des techniques
OZN – Organizacija združenih narodov
PHARE – Poland and Hungary Assistance for the Reconstruction of the Economy
QS (ranking) – Quacquarelli Symonds (ranking)
RISS – Raziskovalna inovacijska strategija Slovenije
R&R – raziskave in razvoj
SVIZ – Sindikat vzgoje in izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije
TČK – teorija človeškega kapitala
THE – Times Higher Education Supplement
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHED – Worldwide Database of Higher Education Institution
WR – Webometrics Ranking
WTO – World Trade Organization
ZDA – Združene države Amerike

1 UVOD: INTERNACIONALIZACIJA UNIVERZE KOT POJAV IN PROBLEM

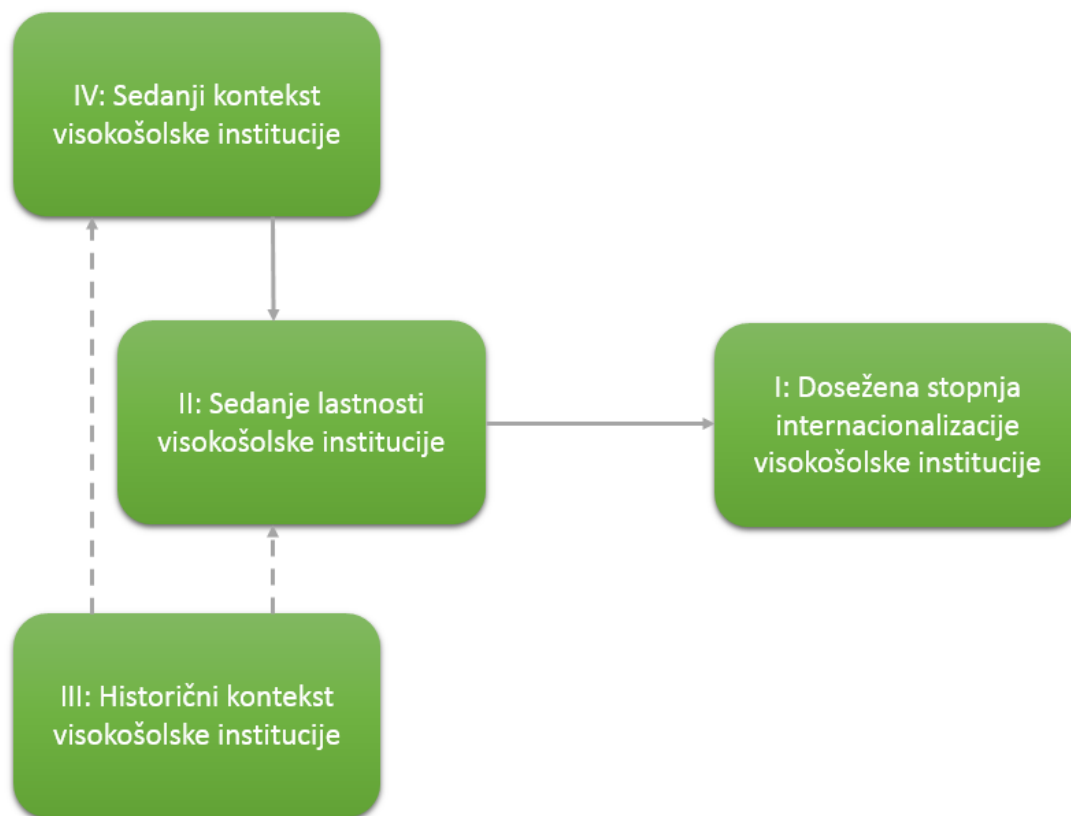
Poglavitni cilj disertacije je boljše razumevanje pojava internacionalizacije univerze danes.

Univerza je približno tisočletje stara institucija, ki se je vzpostavila v zelo posebnih historičnih okoliščinah. Skozi zgodovino je polagoma, ne brez tveganj in nihanj, postajala del širših izobraževalnih sistemov držav, v obsegu in formalnih oblikah, kakršne poznamo danes. Ves čas se je univerza – kot posplošena institucionalna forma za prenos vrhunskega znanja in družbenih vrednot ter kot posebni prostor ustvarjalnega raziskovanja – polagoma širila tudi prostorsko, iz relativno redkih izvornih lokacij v nova okolja, tj. v dokaj različne geopolitične, socialno-ekonomske in kulturne prostore. Ob tem se je spreminjala in prilagajala na nove okoliščine. Spreminjalo se je seveda tudi okolje, v katerem je univerza delovala.

Naša glavna domneva, ki jo nameravamo v nadaljevanju večstransko preveriti, je, da je sodobna internacionalizacija univerze močnejše, kakor se to morda zdi na prvi pogled, pogojena tudi s historičnimi dejavniki, v katerih se je določena visokošolska institucija formirala. Historični dejavniki so še vedno, vsaj do določene mere, vtakani v njen sedanji ustroj, v njena notranja in zunanja razmerja moči ter v pravila njenega delovanja. To velja za posamezne univerze in za univerze nasploh.

Skupaj s sodobnimi (internimi in eksternimi) dejavniki oz. ukrepi v podporo internacionalizacije historično podedovana stanja (dejavniki) ustvarjajo tudi temeljno institucionalno podlago, ki (posredno ali neposredno) močno vpliva na sestavo, naravo in uspešnost današnje internacionalizacije univerz. Ta podlaga je še vedno tudi temelj posebne akademske kulture, ki univerzo že v načelu razločuje od drugih izobraževalnih institucij na primarni in sekundarni ravni. Zagotavlja ji namreč določeno družbeno avtonomijo (od drugih močnih centrov moči), tj. relativno neodvisnost v pripravi lastnih ciljev in programov dela, kar je za primarno in sekundarno stopnjo izobraževanja manj značilno, če sploh. Ponazorimo osnovni konceptualni model teze disertacije s shemo (Shema 1.1).

Shema 1.1: Osnovni konceptualni model teze disertacije



V Evropi in svetu so univerze danes že množični pojav, nastajale pa so v zelo različnih obdobjih in okoljih, zato so sestava, narava oziroma uspešnost njihove današnje internacionalizacije dokaj heterogene. Vsaka posamična univerzitetna ustanova je pogojena z različno historično dediščino dosežene akademskosti in tudi z različnimi internimi in eksternimi dejavniki, ki na kakovost njene internacionalizacije vplivajo danes. Da bi to heterogenost ustrezno razplastili, bomo samo internacionalizacijo in dejavnike, ki vplivajo na njeno naravo, skrbno proučili in konceptualizirali (skozi čas in prostor) ter si jih na ključnih mestih tudi empirično pozorneje ogledali. Pri tem bomo menjaje uporabljali dva bistveno različna pogleda po načelih hermenevtičnega pristopa za poglobitev začetnega razumevanja pojava.

Naslednja izhodiščna misel, ki se tesno veže na predhodno, je v tem, da vse raznovrstne oblike internacionalizacije nimajo enake teže. Menimo, da so historično najpomembnejša in tudi najbolj integrirana oblika internacionalizacije danes »skupni študijski programi« dveh ali več univerz. Da bi se zahtevnejše oblike internacionalizacije lahko uspešno izvajale, pa je potrebna dobra temeljna

institucionalna podlaga. Zgolj dobra organizacijska in menedžerska struktura, ob zagotovljenih materialnih sredstvih, ne zadoščata. Vse univerze takšne dobre podlage, bodisi zaradi historičnih, bodisi zaradi aktualnih dejavnikov nimajo, zato danes težje razvijejo zahtevnejše oblike internacionalizacije.

To dvojno izhodiščno misel disertacije, tako o bistvenem pomenu historičnih dejavnikov kakor tudi o različni, lahko rečemo zahtevnosti, raznih oblik internacionalizacije, je treba vsestransko preveriti (podpreti ali zavrniti) in to z dobrimi, čim bolj verodostojnimi, zanesljivimi in veljavnimi argumenti (koncepti, metodami, podatki).

POJAV: IZVORNO OKOLJE INTERNACIONALNE UNIVERZE, POT SKOZI ČAS

V družbi univerza zavzema posebno mesto. Ne izobražuje samo posameznikov (tj. poučevanje), temveč tudi širi meje znanega (tj. raziskovanje). Akumulirano znanje se v idealu prosto pretaka po celem svetu, kjer znanje prinaša dobrobit celotnemu človeštvu. S pomočjo informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) in internacionalizacije univerze je danes to povsem mogoče, čeprav je v praksi še vedno nedoseženo. Razvitost različnih delov sveta, ki (ne) dostopajo do IKT ali nacionalne zaprte politike, večkrat onemogoča prost pretok akumuliranega akademskega znanja.

Globalizacija je popolnoma spremenila današnje razumevanje sveta. Spremenila je, in še vedno spreminja, način komuniciranja ter sili k povezovanju ljudi, dobrin in znanja na vseh ravneh. Vpliva tudi na področje izobraževanja, na področje visokega šolstva in, konkretnije, tudi na univerzo. Globalizacijski pritiski so univerzo prisilili, da se je začela internacionalizirati. Kot bomo podrobneje pogledali razmerje med termini, bomo videli, da je globalizacija vzrok internacionalizacije univerz. Univerze so za preseganje nacionalnih meja razvile orodja z namenom tekmovanja za najboljše študente, resurse ter posledično prestižnost (npr. šanghajska lestvica), torej univerze v svoje delovanje vnašajo čedalje bolj korporacijsko logiko vodenja.

Tako ali podobno razmišljanje zajema večina del, ki razpravljajo o internacionalizaciji univerze. Menimo, da je predpostavka o unikatnosti sodobne internacionalizacije dvomljiva, zato jo moramo empirično preveriti, zlasti s historično analizo razvoja

univerze in njene internacionalizacije, saj je zgodovina univerze tudi zgodovina njene internacionalizacije. Kot bomo kasneje videli, je univerza že po definiciji internacionalna ustanova, kjer so bili mobilnost študentov, akademskega osebja, skupni učni jezik, kurikulum in akreditacija obvezne sestavine univerze kot institucije. Univerze so celo razvile sistem (so)financiranja, da so privabljale študente iz tujine. Prve univerze, kot jih razumemo danes, so vzniknile v srednjem veku v evropskem prostoru iz želje po znanju samem. Takratni evropski prostor so zasedali imperiji in ne nacionalne države, zato je izraz »internacionalizacija univerz« v srednjem veku ni ustrezen. Kljub navedenemu so prvine oz. elementi, ki jih danes uvajamo kot internacionalizacijo univerze, enaki kot so bili v srednjem veku, zato izraz »internacionalizacija univerze« uporabljamo tudi za to obdobje, vendar z zadržkom zgodovinske pravilnosti terminologije.

GROBA PERIODIZACIJA HISTORIČNEGA (GEO)POLITIČNEGA OKOLJA

Do nastanka nacionalnih držav, ki so terminološko različno, v različnih političnih tvorbah, začele nastajati okoli konca 18. stoletja, se je zaključilo pomembno začetno obdobje v univerzitetni zgodovini. Nastanek univerz v tem obdobju, in tudi njene internacionalizacije, je bil pogojen z akademskimi motivi; študenti so sledili velikim učenjakom po Evropi. Število univerz je rastlo in skoraj ustavilo internacionalizacijo, saj študentom po akademsko znanje ni bilo več treba hoditi (pre)daleč. Z reformacijo in protireformacijo, ki je zlorabila univerze za sredstvo verske propagande, je število univerz še narastlo. Spodbudilo je premike študentov, ki so kot begunci iskali zavetje drugje, kasnejša humanizem in razsvetljenstvo pa sta z zavedanjem samega sebe željo po mobilnosti še podkrepila. Cerkev je z reformacijo in neuspešno protireformacijo začela izgubljati svoj primat nasproti nastajajočim nacionalnim državam. Nova sila, ki je začela usmerjati delovanje univerz, se je prevesila na posvetno stran.

Nastopilo je drugo obdobje internacionalizacije univerze, ki je bila na eni strani mehko zabrisana z nastankom nacionalnih držav, na drugi pa z obema svetovnima vojnama v 20. stoletju, v času, ko je nacionalizem dosegel svoj višek. Število univerz je v tem obdobju narastlo, saj so nacionalne države potrebovale strokovnjake za svoj birokratski aparat, spodbujale so tudi tehnično-naravoslovno izobraževanje, ki se je razvilo v razsvetljenstvu in je pomenilo gonilno silo gospodarstva. Primarni

srednjeveški elementi internacionalizacije univerze so bili močno okrnjeni. Namesto skupnega jezika poučevanja so v ospredje stopili nacionalni jeziki. Skupno kurikularno jedro in akreditacijo so zamenjali nacionalno specifični kurikulumi in nacionalni nadzor nad akreditacijami. Mobilnost študentov in akademskega osebja je bila močno okrnjena, saj so države jemale tuje znanje kot vir potencialnih političnih in verskih kontaminacij. Iz istega razloga tudi potrebe po finančnih spodbudah za najboljše študente niso bilo več potrebne. V tem obdobju srečamo še dva nova elementa internacionalizacije, izvoz študijskih programov in univerz v povezavi s kolonialnim osvajanjem ter diseminacijo raziskav.

S svetovnima vojnima v 20. stoletju se je moč v triangulacijskem modelu trg – država – cerkev prevesila na stran trga. Težke rane, ki sta jih zadali obe vojni, so botrovale političnim odločitvam, ki so zavzemale stališče povezanosti, solidarnosti, dostopnosti in blaginje za vse. Evropa je sklenila, da se tako skrajni nacionalistični scenariji ne smejo nikoli več ponoviti, zato so države izdatno podprle izobraževanje in ustanavljanje univerz, ki bodo dostopne najširši množici, ne samo v želji po vsesplošni blaginji za vse, temveč tudi v želji po potenciranju znanja, ki bi okrepilo gospodarstvo. Tretje obdobje internacionalizacije v historični periodizaciji univerze zaznamuje množičnost univerzitetnega izobraževanja ter podvrženost zahtevam trga, ki mu univerza le stežka sledi. Države so z nasprotnim ravnanjem (internationalizacijo) od prejšnjega (nacionalizma) želele doseči medsebojno razumevanje in pretok znanja v dobrobit posameznikov in gospodarstva nacionalne države.

Današnja pot univerze najodločneje zaznamuje tržno neoliberalna ideologija. V univerzo se vnašajo korporativni načini vodenja, univerze so prisiljene iskati sredstva iz drugih, neproračunskih virov. Univerze se privatizirajo in komercializirajo, trend pa gre v smeri fragmentacije, saj naj bi večje število manjših visokošolskih institucij pomenilo večjo konkurenco, ki jih sili v doseganje vedno boljših rezultatov. Tu leži problem neoliberalne ideologije: boljši rezultati se ne merijo v akademski odličnosti, doseganju novega splošnega znanja, temveč v številu študentov, ki prinašajo največ šolnin. Atraktivnost visokošolskega programa za denar študentov pa je dvolična: vpisujejo se študenti, ki si želijo izobrazbe, ki jim bo omogočala zaposlitev. To je zaradi hitro spreminjajočega se trga danes iluzija, četudi nekateri študenti dejansko

prepoznajo deficitarni poklic. Študenti si želijo hitrih diplom s čim bolj konkretnimi znanji, ki bi jim po teoriji človeškega kapitala prinašala čim višje dobičke v obliki plač. Ekonomski uspeh visokošolske institucije pa ni odvisen samo od povpraševanja študentov, temveč tudi njene sposobnosti marketinga, kar v predznaku pomeni, da so študenti glede kakovosti in pričakovanih rezultatov lahko zavedeni. Pri tem neizogibno trpi kakovost, študenti nimajo prave akademske širine in predvsem, kar je bistveno, refleksije. Univerza kot avtonomna institucija oz. konkretneje njen humanistično in deloma družbosloven temelj ima pomembno nalogo v družbi – nastavlja ogledalo aktualnim družbenim procesom in ga vzdržati, preden se razpihne do svojih sistemskih ovir in počí.

To je teorija. V resnici je vsak sistem do sedaj prešel zenit svoje moči, ker je preprosto preveč zrasel navkljub idealizirani kritiki univerze. Moč cerkve je zašla z reformacijo, moč nacionalne države z nacionalističnima svetovnima vojnoma, zatoorej lahko pričakujemo tudi, da bo kapitalizem slej ko prej trčil ob svoje omejitve – tj. pretiranju individualizacije in tekmovanja, ki tepta kolektivno zavest in družbeno odgovornost za zadovoljitev kapitalističnih apetitov. Pokazali bomo, da bo kljub temu, da aktualni neoliberalni procesi močno ogrožajo tradicionalno univerzo, ta po teoriji institucionalnih sprememb (Streeck in Thelen 2005) preživela – z adaptacijo, kot ničkolikokrat do sedaj, saj svojo cehovsko strukturo premeteno uporablja. Ima kot krošnja upogljivo vodstvo, ki služno sodeluje z vladajočo ideologijo (Breznik in Močnik 2013), ter akademske korenine, ki ohranjajo drevo – univerzo pri življenju. Tenzije torej izhajajo že iz same cehovske stratifikacije univerze, ki kljub temu, da ustvarja napetost v sami instituciji, na dolgi rok za univerzo pomeni preživetje.

V neoliberalnem kontekstu se tako pod vprašaj postavljajo motivi za internacionalizacijo visokega šolstva. Dejstvo je, da je internacionalizacija konstitutivni del srednjeveške univerze in težko gremo mimo dejstva, da so pravzaprav vse oblike internacionalizacije, ki jih uporabljamo danes, da bi internacionalizirali univerze, *deja vu*. Imenujemo jih sicer drugače, služijo pa pravzaprav istemu namenu – preseganju nacionalnih meja, ki jih je zgradila premoč posvetne oblasti napram cerkvi in trgu. Novo je, da tokrat internacionalizacija služi predvsem dvigovanju ugleda univerz ali preprosto zaslužku. Internacionalizacijo univerz podpira tudi politična struja, saj v prostem pretoku znanja in ljudi vidi bonitete

za državo samo (bolonjski proces). Ob tem ne moremo in ne smemo obiti dejstva, da je uspešnost današnje internacionalizacije posledica zgodovinskih komparativnih prednosti, vendar ne zato, ker bi se akumulirale skozi čas, temveč zato, ker so v preteklosti določene države obogatele; to so kolonialne države. Bogate države si lahko privoščijo internacionalizacijo in zato narekujejo pravila igre na visokošolskem prizorišču, imajo pa tudi prednost močnih, nacionalno že utrjenih držav, kjer univerze ne nosijo tolikšnega bremena nacionalne graditeljice (npr. z jezikom), kot je to v mladih, večkrat koloniziranih narodih po svetu. Od oblik internacionalizacije, ki jih poznamo in prakticiramo danes, so resda skupni študijski programi najbolj integrirana in akademsko pogojena oblika internacionalizacije, z največ historičnimi elementi internacionalizacije, vendar ob vseh težavah, ki jih skupni študijski programi imajo (premalo zanimanja, težave s financiranjem, akreditacijo, izdajanjem diplom ...), se je treba vprašati, ali niso le sami sebi namen. Gradijo dejansko akademsko internacionalizacijo in so res popolno orodje za preseganje ovir, ki jih je zgradila nacionalna država, ali gre zgolj za ugled visokošolske institucije, ki v neoliberalnem smislu želi pritegniti najboljše študente kot druge oblike internacionalizacije? Najboljši študenti dobijo štipendije in ostanejo v državi gostiteljici, ki ji, tako kot najboljši učenjaki, na dolgi rok prinašajo ekonomsko korist s svojim delom.

Če povzamemo, historično periodizacijo univerze in njene internacionalizacije lahko razdelimo na tri obdobja. Prvo obdobje vnaša elemente internacionalizacije, kot so mobilnost študentov in akademskega osebja, skupni jezik, kurikulum in akreditacija ter mednarodne finančne spodbude. Drugo obdobje z nacionalnimi državami prejšnje elemente zatire skoraj do ničnosti in uvede svoje elemente – izvoz študijskih programov in diseminacijo raziskav. Tretje obdobje obudi elemente prvega in drugega obdobja internacionalizacije in jih v skladu z aktualnim družbenim dogajanjem in razmerjem moči na strani trga transformira, npr. v franšizne programe.

Današnje stanje univerze je problematično z vidika njene sposobnosti adaptacije na nove okoliščine. Univerza se mora prilagajati družbenemu okolju, a hkrati ohraniti svojo akademsko poslanstvo, ki ga nosi že od srednjega veka. Internacionalizacija univerze se je spremenila iz akademsko avtentičnih motivov, preko političnih, do ekonomskih. Za akademske motive internacionalizacije univerze lahko trdimo, da izvirajo iz akademske želje po znanju zaradi znanja samega, torej od spodaj navzgor

(*bottom up*), medtem ko so tako politični kot ekonomski motivi, ki so značilni za drugo in tretje obdobje, značilni pristop od zgoraj navzdol (*top down*). Vse oblike internacionalizacije in tudi težave, ki danes pestijo internacionalizacijo visokega šolstva, pravzaprav izhajajo iz *top down* pristopa. Kljub vsemu tudi danes poznamo obliko internacionalizacije univerze, ki izhaja iz *bottom up* pristopa, obliko, ki ima najbolj akademsko avtentične motive od vseh današnjih oblik internacionalizacije – to so skupni študijski programi. Postavlja pa se vprašanje, ali res le iz akademskih motivov, ali se za njimi skrivajo tudi ekonomski.

1.1 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE

Elitnost univerze kot institucije ruši množičnost visokega šolstva, tako v smislu številčnosti institucij kot vpisanih študentov, ki se je ne glede na obdobje povečevalo. Vihar družbenih dogajanj postavlja pod vprašaj institucionalno avtonomijo in akademsko svobodo univerze, ki sta dragoceni dediščini srednjeveške univerze. Mednarodni duh je tretja prvina avtentične srednjeveške univerze, zato se lahko danes upravičeno sprašujemo, ali se univerza vrača k internacionalnim koreninam ali zgolj sledi utilitarnim ciljem, trenutnemu razmerju moči v družbi.

Cilj doktorske disertacije je torej raziskati historični razvoj internacionalizacije univerze in ugotoviti, ali danes vračamo primarno obliko internacionalizacije. Raziskovalno vprašanje se glasi: »Kateri zgodovinski dejavniki vplivajo na uspešnost internacionalizacije visokega šolstva?«

Cilj bomo uresničili s pomočjo temeljitega študija tako primarnih kot sekundarnih virov in s historično primerjalno metodo odgovorili na raziskovalno vprašanje. Naredili bomo tudi statistični model, s katerim bomo empirično preverili teoretska dognanja³. Ilustrativno in grafično bomo prikazali časovno in prostorsko dimenzijo širjenja univerz in ga pojasnili v družbeno zgodovinskem kontekstu.

Baza podatkov o univerzah, iz katere bomo črpali zemljevide v časovni perspektivi, temelji na zbirki *A history of the university in Europe* (I.–IV. del), ki jo bomo nadgradili s podatki spletnih strani univerz na točkah, kjer so se pokazale nejasnosti. Podatki iz

³ Metodologija statističnega modela je razložena v desetem poglavju.

zbirke in iz strani univerz so izčrpni, vendar so na več točkah pomanjkljivi, zato rezultati, ki izhajajo iz te baze, niso stoodstotno zanesljivi. Kljub navedenemu smo to bazo izbrali iz več razlogov:

- prikazuje časovno perspektivo nastajanja in obdobja delovanja univerz (World Higher Education Database (WHED) je nima) in je pomembna za razumevanje povezanosti družbenega dogajanja z nastajanjem oz. delovanjem univerz;
- nepopolnost WHED baze s historičnimi podatki in podatki o internacionalizaciji;
- visoki stroški WHED baze.

Manjkajoče podatke bomo zapolnili s pomočjo spletnih virov, bazo pa bomo tudi sami dopolnili z drugimi spremenljivkami, katerih vrednosti so dostopne na spletu.

1.2 STRUKTURA

Za optimalno doseganje zastavljenega cilja in odgovarjanja na zastavljeno raziskovalno vprašanje bomo sledili spodaj opisani strukturi.

V drugem poglavju bomo najprej natančno opredelili terminologijo – univerzo in internacionalizacijo ter pojme, ki jih s slednjim terminom pogosto mešamo ali napačno uporabljamo. Opredelili bomo motive za internacionalizacijo univerze ter raziskali teoretsko ozadje internacionalizacije visokega šolstva.

V tretjem poglavju bomo posebno pozornost namenili ožji naslovni temi – skupnim študijskim programom v sklopu kolaborativnih študijskih programov. Raziskali bomo, kakšne so prednosti in težave tovrstnih programov, kako jih kategoriziramo, financiramo in kaj nam o njih pove statistika. Posebna pozornost je namenjena izzivom, s katerimi se skupni študijski programi danes soočajo.

V četrtem poglavju se bomo poglobili v zgodovinsko dogajanje, ki je oblikovalo univerzo v današnje stanje. Raziskali bomo, kje in zakaj so prve univerze nastale, kdo jih je podpiral in zakaj. Zanimalo nas bo, kako sta družbeno dogajanje in univerza vplivala drug na drugega skozi posamezna zgodovinska obdobja.

Peto poglavje je namenjeno povezovanju zgodovinskega dogajanja s transformacijo univerze in njene internacionalizacije, z drugimi besedami, povezali bomo, kako

povezava zgodovina – univerza iz četrtega poglavja vplivala na internacionalizacijo visokega šolstva nasploh. Iz historično analitične podlage bomo izluščili elemente internacionalizacije ter opazovali, kako so se skozi čas v odvisnosti od družbenega dogajanja spreminjali. Izvirno bomo postavili historični model elementov internacionalizacije visokega šolstva in ga primerjali z drugimi modeli elementov, ki so jih avtorji do sedaj postavili. Oblike internacionalizacije visokega šolstva bomo povezali s historičnim modelom elementov, z manjšim poudarkom na skupnih študijskih programih.

Izhajajoč iz četrtega in petega poglavja bomo v šestem poglavju fokus iz skupnih študijskih programov, ki so bolj značilni za sedanost, razširili na internacionalizacijo samo in še podrobneje raziskali, kaj se je dogajalo v zgodovinskih prehodih, ko smo opazili, da se univerza in internacionalizacija spreminjata oziroma se je prevesilo razmerje moči, ki je odločilno zaznamovalo univerzo in njeno internacionalizacijo ter motive zanjo. Izvirno bomo narisali in se poglobili v zgodovinska prehoda in ju povezali z naraščanjem števila visokošolskih institucij.

Sedmo poglavje je namenjeno kritični analizi aktualnih družbenih okoliščin, ki vplivajo na univerzo in njeno internacionalizacijo z implikacijami nadvladnih institucij in nacionalnih programov, razmišljali pa bomo tudi o možni(h) rešitvi(ah), da univerza ne bi podlegla neoliberalni ideologiji in izgubila svojega bistva.

V osmem poglavju smo strnili dosedanja znanja o skupnih študijskih programih in jih projicirali skozi historične elemente internacionalizacije. Tu tudi utemeljujemo, zakaj so skupni študijski programi najbolj srednjeveško avtentična oblika internacionalizacije.

V devetem poglavju smo razmišljali o izboru indeksa internacionalizacije, ki bi najbolje predstavljal odvisno spremenljivko regresijskega modela, in pokomentirali aktualne rangirne lestvice univerz.

Namen desetega poglavja je povezati odkrite dejavnike z merskimi spremenljivkami ter utemeljiti, zakaj smo posamezne spremenljivke izbrali za analizo v empiričnem delu doktorske disertacije.

Empirični del doktorske disertacije predstavlja enajsto poglavje. Predstavili bomo odvisne in neodvisne spremenljivke ter postavili statistični model za merjenje internacionalizacije, ki ga bomo preizkusili z linearno regresijo. Pred multivariatno analizo se bomo najprej posvetili univariatni in bivariatni ter ju kratko pokomentirali.

Doktorsko disertacijo bomo zaključili s preverjanjem hipotez, odgovorom na zastavljeno raziskovalno vprašanje ter povzetkom novih dognanj, do katerih smo prišli v doktorski disertaciji.

1.3 TEZE

Hipoteza 1: Zgodovina internacionalizacije univerze je tesno povezana z zgodovino univerze.

Hipoteza 2: Uspeh internacionalizacije visokošolske institucije je odvisen od zgodovinskega obdobja nastanka institucije.

Hipoteza 3: Razvoj univerze in njene internacionalizacije pogojujejo motivi razmerja moči na družbenem prizorišču.

Hipoteza 4: Spremembe moči v družbi pogojujejo rast števila univerz in drugih visokošolskih institucij.

Hipoteza 5: Skupni študijski programi so najbolj integrirana oblika internacionalizacije visokega šolstva danes, saj vsebujejo največ historičnih elementov internacionalizacije.

2 UNIVERZA, VISOKO ŠOLSTVO IN INTERNACIONALIZACIJA

Izobraževanje je pomemben socializacijski vidik posameznika, ki (ne)hote oblikuje prepričanja in moralne vrednote (Haralambos in Holborn 2005), zato je ne čudi dejstvo, da so avtoritete vedno posvečale veliko pozornosti izobraževanju, predvsem v želji reprodukcije obstoječega stanja in razmerij oblasti. V doktorski disertaciji se osredotočamo na visoko šolstvo, konkretnije na univerzo, ki ima dolgo zgodovino. Univerza, v pomenu besede kot ga razumemo danes, je nastala v srednjem veku. Poetično rečeno je nastala iz želje po znanju samem, vendar so se hitro vmešale tudi avtoritete, ki so v novi izobraževalni instituciji videle potencial za krepitev svoje oblasti. Mihevc (2008, 19) je lepo povzel misel, ki jo moramo najprej raziskati:

»Visokošolske institucije delujejo v okolju, v prostoru in času. Raziskovalni in študijsko-pedagoški procesi ter upravljanje visokošolskih institucij imajo svoj lokalni (nacionalni, državni) in globalni (mednarodni, svetovni) kontekst ter časovno dimenzijo. Znanstveno-raziskovalno delo, poučevanje, študij, kulturne in druge dejavnosti ter upravljanje institucij potekajo v konkretnih družbenih okoljih, v globalnih povezavah in v času.«

Prav zato moramo termin »univerza« razčistiti, se posvetiti njeni družbeni vlogi in razumeti njeno zgodovino, preden bomo interpretirali poti internacionalizacije univerze danes.

2.1 OPREDELITEV KLJUČNIH POJMOV

Definicija ključnih pojmov je vse prej kot preprosta, uporaba v praksi pa večkrat zmotno zavaja o ustreznem pomenu terminov, zato jih moramo najprej opredeliti in razjasniti.

2.1.1 Kaj je univerza?

Kaj je univerza, kakšna je vloga univerze v družbi, kaj je njeno poslanstvo in kako se je oboje spreminjalo skozi čas? To so neločljivo povezana vprašanja, na katera bomo odgovorili, da bi lahko razumeli proces internacionalizacije danes, ali kot pravi Zgaga v članku Higher Education and Citizenship: »the full range of purposes« (2009, 177): »Zgodovina univerze je prav tako zgodovina razumevanja glede poslanstva univerze, njenih namenov in vlog.« Da bi natančno razumeli vzroke in posledice internacionalizacije visokega šolstva v današnjem času, se moramo najprej poglobiti

v samo zgodovino univerze – vse od njenega nastanka v srednjem veku do množičnosti visokega šolstva, od trenj s cerkvenimioblastmi in trenj z vladnimi avtoritetami, v imenu boja za akademsko svobodo in avtonomijo. Internacionalizacija univerze oz. visokega šolstva ni »izum« modernega časa, temveč obstaja pravzaprav od samih zametkov univerze. Zato je zanimivo, da danes govorimo o internacionalizaciji visokega šolstva, saj je univerza »internacionalna« že po definiciji.

V strokovni in znanstveni literaturi visokega šolstva zasledimo več različnih terminov, ki jih moramo razlikovati med seboj. Povzeli bomo definicijo Mihevca (2008, 19), ki s skupnim terminom »visokošolska institucija« razume »univerzo«, »fakulteto« in »visoko/višjo šolo«. »Z izrazom 'univerza' mislimo tako na univerzo in na njene dele ('članice', fakultete, oddelke, šole). Te 'članice' pa so ponekod bolj, drugod manj samostojne v izvajanju in upravljanju svoje dejavnosti.«

Etimološki slovarji (Klein 2003, Snoj 2003) navajajo, da »univerza« temelji na besedi *universus*, »vesoljen«, »ves«. Izhaja iz srednjeveške latinske besede *universitas* in se nanaša na skupnost, bratovščino oz. prvotno na splošnost, celoto, celotni svet, večje število oseb, povezanih v eno telo. S poimenovanjem visoke šole je mišljena »celota, združenje profesorjev in študentov več znanstvenih panog« oz. »združenje učenjakov« (Kump 1994, 35). Mlinar (2011, 58) dodaja, da se to nanaša »na podeljevanje polnomočij (naslovov) oziroma kvalifikacij (nazivov)«. Mlinar (2001, 59) navaja tudi, da je to značilno za moderne univerze na Zahodu, od koder se je ta tip visokega šolstva razširil po vsem svetu. Sam pojem univerze ne moremo enotno uporabljati skozi celotno zgodovino, saj se na antične ustanove visokega šolstva nanašamo samo v prenesenem pomenu.

»Visoko učenje se je razvilo skoraj tri tisočletja pred ustanovitvijo prvih evropskih univerz« (Kump 1994, 34). Centri znanja so se v antiki običajno organizirali pod okriljem ene vede oziroma vodilne osebnosti. Ta tip »univerze« se po organizacijski in po vodstveni plati razlikuje od univerze v evropski oziroma zahodni zgodovini. Tako je akademijo, ki je bila poimenovana po Akademu, atenskemu heroju, ustanovil Platon leta 387 pr. n. š. (Harris 1981 v Mlinar 2011, 58). Grško organizirano visoko šolstvo je dalo imena vsaj trem modernim izobraževalnim ustanovam: akademiji, liceju in muzeju. Univerzo v Istanbulu, nekdanjemu Konstantinoplu, je leta 425

ustanovil cesar Teodozij II. V mesto je pripeljal veliko učiteljev s področja medicine, filozofije in prava, kasneje pa tudi aritmetike, geometrije, astronomije, glasbe in retorike. To je bila prva »javna« izobraževalna ustanova, katere uslužbenci so prejeli plačo iz državne blagajne. Po palači Magnura, v kateri je imela šola svoje prostore, se je imenovalo Vseučilišče Magura (*Pandidakterion tes Magnauras*). Beseda *magnauras* najverjetneje pomeni »ladja modrijanov«. Nekateri zgodovinarji jo imajo za prvo univerzo modernega tipa, čeprav se v zgodovini ta status visokošolskim ustanovam ni pripisoval še več stoletij. Kasneje je bila med najbolj znanimi visokošolskimi ustanovami »univerza« v Bagdadu, ustanovljena v začetku 9. stoletja pod kalifom Harunom al Rašidom. Imenovala se je »Hiša modrosti«. Šola je bila uničena leta 1258 po vdoru Mongolov. Za prvo pravo evropsko univerzo velja univerza v Bologni, ustanovljena leta 1088, znana po pravu. (Mlinar 2011, 58).

... kljub pomembnosti Akademije v Atenah ali Hiše učenja v Bagdadu to le niso bile prave univerze. Za obstoj pravih univerz (v modernem pomenu besede) je potrebna permanentna institucija učenja, z redno zaposlenim profesorskim kadrom, s specifičnimi disciplinami visokošolskega študija, z administriranjem izpraševanja in s podeljevanjem diplom. Zato je potrebno pritrditi tezi, da so prve univerze kot institucije nastale v zgodnjem srednjem veku, saj so ohranile kontinuiteto (četudi z mnogimi spremembami) vse do današnjih dni; to pa ne velja za prejšnje institucije visokega učenja, ki so propadle hkrati z zatonom posameznih kultur (Kump 1994, 34).

Kar danes razumemo kot institucijo univerze, skozi zgodovino ni imelo skupnega imena. Če se institucija sama okliče za univerzo, to še ni zadosten kriterij, ki bi dejansko definirala univerzo. V zgodnjem novem veku so v mediteranskih državah uporabljali srednjeveški izraz *studium generale* tudi za novoustanovljene institucije, medtem ko so v germanskih in skandinavskih državah univerze nosile naziv »akademija« (*academy*). V Španiji in na Škotskem se je npr. uveljavil izraz »kolidž« (*college* oz. *collegio*) (Frijhoff 1996, 47–48).

Ne glede na uporabljen termin, Rüegg (1992b, 11) razlaga, da so se univerze v srednjem veku pojavile z razlogom. Pojavile so se le v posebnih ekonomskih, političnih in socialnih okoliščinah, ki so veljale v nekaterih mestih Evrope v zgodnjem srednjem veku. Dejstvo, da se univerze ustanavljajo še danes, priča o tem, da model univerze še ni zastaran (Zonta 2006, 27). V nadaljevanju se bomo morali zato

dotakniti razumevanja univerze skozi čas ter ugotoviti, kaj so tiste značilnosti, ki naredijo univerzo, kot jo razumemo v današnjem pomenu besede.

2.1.1.1 Vloga univerze v družbi

Različni avtorji se že dolgo sprašujejo o vlogi izobraževanja in s tem univerze. Rüegg (1992a, xxvi) razmišlja o vlogi univerze podobno, kot smo že uvodoma napisali. Univerza oziroma celotna izobraževalna vertikala prenaša skupek dejanj, ravnanj kot odgovor na družbena pričakovanja, ki usmerjajo družbeno pričakovano vedenje. Pričakovanja temeljijo na vrednotah, ki se pretvorijo v družbene norme, te pa usmerjajo družbeno vedenje.

O namenu izobraževanja se je spraševal že Aristotel pred približno 2000 leti. Ali je to učenje, vzgoja ali (družbena) korist? Tudi v današnjih razpravah, kaj je namen univerze, največkrat zasledimo enaka razmišljanja: razvijanje znanja, priprava na spoštovanje kodeksa družbene, moralne in verske avtoritete ter usposabljanje za visoke funkcije ali poklice. Vloga univerze se je skozi zgodovino spreminjala od kulturne, socialne, do ekonomske, zato je razumevanje vloge, poslanstva univerze tudi razumevanje zgodovine univerze (Frijhoff 1996).

»Nastajanje zgodnjih univerz v 12. stoletju je potekalo spontano« (Kump 1994, 35). Prvih institucij visokega šolstva torej niso ustanovili kralji, papeži ali drugi dobrotniki, nastale so iz potreb nastajajočih mest in tudi profesorjev in študentov, ki so potrebovali organizacijo, da jih bo zaščitila. Prvotni namen univerze je bilo pridobivanje znanje zaradi znanja samega, ne zaradi potreb cerkvenih ali vladnih avtoritet ali, kot opisuje Smith (v Webster 1997, 2): primarni namen univerze kot »iskanje prave sodbe«.

S. Kump (1994, 74) meni, da bi tradicija univerze morala ohranjati in opravičevati njeno posebno mesto v družbi. Ta tradicija vključuje skupno akademsko kulturo, ki pomeni ohranjanje, prenašanje in razvijanje kulture in znanja ter dopuščanje različnih poti iskanja resnice. »Vzdrževanje te skupne kulture ostaja najpomembnejša funkcija univerze,« dodaja S. Kump (1994, 74).

Univerza je skozi zgodovino preživela mnogo viharjev, a je v sebi klub vsemu ohranila srednjeveške vrednote. Danes je pomemben element sodobne družbe, čeprav se sooča s težkimi dilemami usklajevanja univerzitetne funkcije kot ohranjanja in razvijanja znanja ter državnimi intervencijami, kot se ni še nikoli doslej. Večina avtorjev se strinja, da se univerze ne morejo otresti tesnih vezi z »družbo«, kar pomeni, da ne morejo več vztrajati pri tradicionalnem konceptu avtonomije, vendar prav tako ne morejo postati servis za opravljanje kompleksnejših družbenih »storitev«. Tako univerze po eni strani ne morejo zavračati odgovornosti, ki jo imajo do družbe in do velike finančne podpore, ki je seveda povezana s to odgovornostjo, po drugi strani pa se skušajo še vedno oprijemati svoje tradicionalne organizacije v upanju, da se bodo vrednote, ki na univerzi prevladujejo že od srednjega veka, ohranile tudi v prihodnje (Kump 1994, 28 in 72). Kako uravnotežiti zvestobo izročilu in odgovornost, ki ju zahtevajo razmere? Mlinar (2011, 80) meni, da pomena univerze ni mogoče meriti samo z gospodarskimi in političnimi cilji, še več, bolj kot je razločno, da bo treba nekaj storiti za zdravje, kulturo in za zaskrbljenost za celotno okolje, bolj je jasno, da zanemarjanje slednjih škodi tudi gospodarstvu in politiki. S trajnostjo se izpostavlja kompleksen vidik družbene pomembnosti znanj, predvsem v smislu demokratizacije kot posebne naloge univerze. Univerze so postale ustanove demokracije, podobno kot druge, na primer parlament, stranke, svoboden tisk, in imajo vitalen pomen za življenje družbe, zlasti kar zadeva dostopnost, vključenost in samoregulativnost.

Mlinar (2011, 77) nadalje razmišlja, da smisel vitalnih interesov univerze ni v tem, da bi morda univerza postala neodvisna od države ali družbe, pač pa da bi sklepala razmerja odgovornosti. Pri tem gre za temeljno načelo demokratičnosti, ki je kot načelo usmerjeno v družbo prihodnosti. Univerza omogoča izobraževanje in družbeno mobilnost, je središče organiziranega raziskovanja, omogoča vsestransko znanje, je usmerjena v prihodnost (demokratizacija) in je osrednji kulturni dejavnik. Da bi lahko družba nalagala te odgovornosti univerzi, je poleg finančne podpore potreben tudi družbeni dogovor o vitalnih interesih univerze: institucionalni avtonomiji, akademski svobodi in kolegialnem vodstvu. Institucionalna avtonomija in akademska svoboda sta znani že iz davnine oziroma spadata med dragoceno dediščino najstarejših evropskih univerz. Tretji element, ki ga univerza zahteva pri vsaki naslednji nalogi, ki ji jo nalaga družba, je, da univerzo vodijo učitelji, med katerimi

vlada kolegialnost. Danes je ta trojček kriterij za razlikovanje med univerzami in politehnikami. Poleg teh elementov pa sta značilnosti srednjeveških univerz tudi internacionalna usmerjenost in elitnost.

2.1.1.2 Vloge univerze danes

O vlogi in nalogah univerze danes razmišljajo avtorji iz različnih perspektiv. Mihevc (2008, 17) je v svojih razmišljanjih sklenil, da so osnovni procesi visokošolskega sistema, v katerih delujejo akterji, naslednji:

- znanstveno-raziskovalni proces: to je temeljno in aplikativno raziskovanje ter razvojno, »servisno«, svetovalno in tudi umetniško delo na enem ali več strokovnih področjih, disciplinah;
- študijsko-pedagoški proces: to je učenje in poučevanje, ki ima za cilj usposabljanje študentov za zahtevna dela in položaje v družbi;
- socializacijski proces nekateri ločujejo od že omenjenih vlog oz. procesov; Mihevc navaja avtorje (npr. Bourdieu in Passeron (1979), Husen (1991), Močnik (1994) in drugi avtorji), ki to kulturno vlogo visokošolskih institucij poudarjajo in menijo, da je visokošolski sistem tudi pomemben dejavnik pri prenosu vrednot in kulture določene družbe;
- vodenje in upravljanje visokošolskih institucij in sistema v celoti, ki ju lahko izdvojimo v posebno aktivnost; upravlja in visokošolskega sistema poleg vodilnih vključuje tudi množico odgovornih za ta vprašanja v organih institucij (npr. univerz), v parlamentu, vladi, ministrstvih in drugih organih države.

Po drugi strani Mlinar (2011, 73) gleda na vlogo univerze z vidika stopenj študija oz. zagotavljanja dostopnosti. Loči vsestransko in temeljno izobraževanje, raziskovanje, podiplomski (magistrski, doktorski, podoktorski) študij, poklicno (profesionalno) izobraževanje ter dostopnost študija, medtem ko Frijhoff (1996, 67) klasificira univerze po njenih glavnih družbenih vlogah:

- zagotavljanje izobraževanja kot del življenjskega cikla; ta funkcija je pogosto najpomembnejša na univerzah, ki imajo veliko članic povezanih z umetnostjo;
- zagotavljanje splošne izobrazbe;
- usposabljanje kandidatov za poklic ali spodbujanje znanstvenih dognanj (ta vloga je privedla do strokovnih disciplin);

- tvorba elite – funkcija socializacije;
- zaporna funkcija; to je učenje v skupnosti, učenje načina življenja v posamezni disciplini.

2.2 Globalizacija vs. internacionalizacija visokega šolstva

V disertaciji se bomo ukvarjali z internacionalizacijo visokega šolstva, vendar opredelitev tega termina ni enostavna. Tabela 2.1 prikazuje longitudinalni pregled razvoja terminov, povezanih z internacionalizacijo, kar kaže na kompleksnost pojma ter težavno razlikovanje med termini.

Tabela 2.1: Evolucija terminologije internacionalnega izobraževanja

Generični termini			
Zadnjih 10 let	Zadnjih 20 let	Zadnjih 30 let	Zadnjih 50 let
Regionalizacija Planetizacija Glokolizacija Globalno državljanstvo Podjetje znanja Zelena internacionalizacija Globalna rangiranja	Globalizacija Brezmejno izobraževanje Čezmejno izobraževanje Transnacionalno izobraževanje Virtualno izobraževanje Internacionalizacija v tujini Internacionalizacija doma	Internacionalizacija Multikulturno izobraževanje Interkulturno izobraževanje Globalno izobraževanje Izobraževanje na daljavo Offshore izobraževanje	Mednarodno izobraževanje Mednarodno razvojno izobraževanje Primerjalno izobraževanje Korespondenčno izobraževanje (ang. Correspondence education)
Specifični termini			
Zadnjih 10 let	Zadnjih 20 let	Zadnjih 30 let	Zadnjih 50 let
Regionalna izobraževalna središča Mednarodne kompetence Drobljenje diplom (ang. degree mills) Tovarne viz Skupne, dvojne, kombinirane diplome Znamčenje, gradnja blagovne znamke oz. statusa	Ponudniki izobraževanja Korporativne univerze Liberalizacija izobraževalnih storitev Mreže Virtualne univerze Podružnični kampusi (ang. Branch campus) Twinning in franšizni programi	Mednarodni študent Študij v tujini Institucionalni sporazumi Partnerski projekti Področni študiji Bi-nacionalno sodelovanje	Tuji študenti Študentska izmenjava Razvojni projekti Kulturni sporazumi Študij jezika

Vir: Knight (2012, 29).

V praksi prihaja do velike zmede, saj se »internacionalizacija« največkrat meša s sorodnimi pojmi, predvsem globalizacijo. Svetličič (1996, 74) je ugotovil, da so definicije globalizacije običajno zelo ohlapne. Mešajo dejavnike in pojavne oblike globalizacije ali pa so le enodisciplinarne, medtem ko je globalizacija že po definiciji multidisciplinarna.

Globalizacija ima pomembne družbene dimenzije. Sociološko globalizacija pomeni homogenizacijo kulture (enakost svetovnih standardov, homogenizacijo izdelkov od zgoraj), proizvodov, načina življenja, idej in porajanje skupnosti idej (Hveem 1994 v Svetličič 1996, 77), Holm in Sørensen (v Svetličič 2004, 19) pa pravita, da gre pri »globalizaciji za čezmejno intenzifikacijo ekonomskih, političnih, družbenih in kulturnih odnosov«.

Na drugi strani avtorja J. Knight in De Wit (1997 v Knight 2007a, 208) opredeljujeta globalizacijo takole: »Globalizacija je pretok tehnologije, ekonomije, znanja, ljudi, valut, idej, ki povečujejo povezanost in medsebojno odvisnost med narodi. Globalizacija vpliva na vsako državo različno, to pa je odvisno tudi od zgodovine, tradicije, kulture in prioritete neke države.«

Pri globalizaciji gre za nekaj več, meni Svetličič (1996, 72), tako glede na obseg kot tudi glede na vsebino in intenzivnost medsebojnega povezovanja, za kakovostne spremembe, medtem ko gre internacionalizacijo razumeti kot količinsko širjenje mednarodnega sodelovanja.

UNESCO (2004, 6) v zvezi z razmerjem med globalizacijo in internacionalizacijo visokega šolstva podaja naslednjo razlago:

Globalizacija je proces, ki vpliva na spremembe v delovanju posamezne družbe, ekonomije in na trg delovne sile, s tem pa vpliva tudi na spremembe v delovanju visokošolskih institucij. Vplivi globalizacije so ustvarili potrebo, da se univerzitetna središča odzovejo z internacionalizacijo izobraževalnih programov. Za univerze to ne pomeni le spremembe v financiranju in kvaliteti izobraževanj, temveč tudi, da so se univerze zaradi družbenih in ekonomskih sprememb ter sprememb, ki se dogajajo na trgu delovne sile, začele v vse večji meri prizadevati ustvarjati izobraževalne programe, ki bodo prilagojeni mednarodnim študentom ter izobraževalne programe, ki jih bodo izvajale tudi v drugih državah.

Z vidika visokošolskega izobraževanja je internacionalizacija pogosto opredeljena kot koncept in proces integriranja mednarodnih povezav v učenje, raziskovanje in storitvene funkcije institucij. Nekaterim internacionalizacija pomeni mednarodne aktivnosti, kot so: mobilnost študentov in akademskega osebja, mednarodna partnerstva, projekti in skupni študijski programi. Drugim predstavlja prenos izobraževanja (transnacionalno izobraževanje), ki v širšem pomenu obsega: skupne programe izobraževanja dveh ali več institucij v domači ali tuji državi, podružnice institucij (franšize), ki delujejo v drugi državi, institucije, ki nudijo izobraževanje na daljavo (Knight 2005, 2). »Internacionalizacijo visokega šolstva lahko razumemo tudi kot odgovor na globalizacijo« (prav tam, 6).

UNESCO (2004, 6) meni tudi, da je nemogoče govoriti o globalizaciji visokega šolstva, ne bi se izognili internacionalizaciji. Altbach in J. Knight (2007, 290) se strinjata: »Globalizacija in internacionalizacija sta povezani, vendar nimata enakega pomena.« Globalizacija je okvir gospodarskega in akademskega trenda, ki je del realnosti 21. stoletja, internacionalizacija pa vključuje politike in delovanja visokošolskih sistemov in institucij ter celo posameznikov za obvladovanje globalnega akademskega okolja.

Kljub temu, da se koncept internacionalizacije uporablja že vrsto let na različnih področjih, sta Arum in Van de Water šele v devetdesetih letih prejšnjega stoletja prva podala predlog za definicijo pojma internacionalizacija. Predlagala sta, da se internacionalizacija označi kot sklop aktivnosti, programov in storitev, ki posegajo na področje akademskih mednarodnih izmenjav ter mednarodnih študijskih programov (Arum in Van de Water 1992 v Knight 2005, 11).

Med letoma 1994 in 2002 je sledila izmenjava mnenj in kritik ter opredelitve vedno novih definicij pojma. Različni avtorji (Knight, M. Van der Wende, Soderqvist in De Wit) se nikakor niso mogli sporazumeti glede enotne definicije za internacionalizacijo visokega šolstva. Končni predlog opredelitve pojma je namerno nevtrarno leta 2003 podala J. Knight (v Knight 2005, 13): »Internacionalizacija visokega šolstva na nacionalni, sektorski in institucionalni ravni je proces integracije mednarodne, medkulturne in globalne razsežnosti v cilje, delovanje (poučevanje, učenje,

raziskovanje ter storitve) visokošolskih institucij«. J. Knight (2014, 44) je še dodala, da internacionalizacijo visokega šolstva sestavljata dva stebra: internacionalizacija doma oz. v kampusu (torej se dogaja na domačih tleh, kot je npr. prihod tujih študentov) in internacionalizacija zunaj meja (kot so npr. domači študenti, ki so odšli na izmenjavo).

2.2.1 Drugi sorodni izrazi

V praksi se pogosto dogaja, da se ne ločujeta le termina »globalizacija« in »internacionalizacija«, temveč se mešajo in ne razlikujejo tudi drugi termini. Po Teichlerju (2004) so razlogi, zakaj prihaja do zmed pri uporabi terminov globalizacija, internacionalizacija ter evropeizacija, naslednji:

- vsi trije termini trdijo, da so trendi ali politike usmerjeni navzven, stran od bolj ali manj zaprtih nacionalnih sistemov visokega šolstva;
- vsi trije termini se nanašajo bodisi na spremenjene okoliščine, ki predstavljajo izziv za visoko šolstvo, ali na spremembe, ki se pojavljajo znotraj samega visokega šolstva.

Po svojem primarnem pomenu se termini razlikujejo:

- internacionalizacija se nanaša na čezmejne aktivnosti v bolj ali manj zaprtih nacionalnih visokošolskih sistemih;
- globalizacija predpostavlja, da meje in nacionalni sistemi kot taki izginjajo;
- evropeizacija je regionalno opredeljena različica internacionalizacije ali globalizacije, vendar se pogosteje uporablja kot slednja.

Termini pa imajo tudi svoje specifikke:

- internacionalizacija visokega šolstva se nanaša predvsem na fizično mobilnost, akademsko sodelovanje, prenos znanja in mednarodno izobraževanje;
- globalizacija se navezuje na tekmovalnost, konkurenčnost, tržno ekonomijo, transnacionalno izobraževanje in komercializacijo prenosa znanja (El-Khawas 1994; Lenn 1999; Middlehurst 2000; Sadlak 2001 v Teichler 2004);
- termin evropeizacija se nanaša na sodelovanje in mobilnost ter integracijo in konvergenco (npr. »evropska dimenzija«, »evropska kultura«, »evropsko državljanstvo«, »evropski visokošolski prostor«).

Tako je pomembne razlike med termini globalizacija, internacionalizacija in evropeizacija opisal Teichler (2004). Kljub pojasnjenim razlikam med internacionalizacijo, globalizacijo in evropeizacijo pa še zdaleč ni konec težav s sorodnimi pojmi, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju.

2.2.1.1 Mednarodno sodelovanje

J. Knight (2005, 4) ugotavlja, da se vzporedno s pojmom internacionalizacije v sferi visokega šolstva uporablja tudi pojem mednarodno sodelovanje. Interpretacija tega pojma je odvisna od posamezne države ter institucije, ki ta pojem uporablja. Najpogosteje se mednarodno sodelovanje uporablja kot splošen pojem, ki opisuje različne oblike povezovanja med institucijami določenega sektorja in partnerskimi institucijami v drugih državah.

2.2.1.2 Transnacionalno izobraževanje

Visokošolsko transnacionalno izobraževanje so po Zakonu o visokem šolstvu vse oblike in načini visokošolskega izobraževanja, pri katerih se javnoveljavni študijski program v celoti ali njihovi posamezni deli izvajajo v drugi državi, kot je sedež nosilca visokošolskega študijskega programa (ZVis Uradni list RS, št. 86/2009). Transnacionalno izobraževanje je pojem, ki sta ga razvila UNESCO in Svet Evrope (Council of Europe) v t. i. dokumentu *The Code of Practice on Transnational Education*. UNESCO in Svet Evrope (2002) transnacionalno izobraževanje definirata kot vse tipe visokošolskega izobraževanja, kjer so študenti locirani v drugi državi kot institucija, ki dodeljuje naziv. Taki programi so lahko del izobraževalnega sistema države, ki je različen od države, v kateri dejansko deluje, lahko pa deluje tudi neodvisno od kateregakoli nacionalnega sistema.

Po McBurnie in Pollock (1998,13) obstaja več načinov izvajanja transnacionalnega izobraževanja, med drugim tudi: izobraževanje na daljavo (z ali brez lokalne podpore), twinning programi, podružnični kampusi in franšize (kasneje bomo pojasnili vsak termin posebej). Transnacionalno izobraževanje je privlačno za študente, ki želijo pridobiti tujo kvalifikacijo brez selitve iz države svojega stalnega prebivališča. Prav tako je lahko zanimivo za delodajalce in vlade, ki si želijo možnosti za razvoj človeških virov.

2.2.1.3 Čezmejno izobraževanje (ang. cross-border education)

Tudi termin »čezmejno izobraževanje« se pogosto meša s terminom internacionalizacija. Čezmejno izobraževanje se nanaša na »gibanje ljudi, znanja, programov, ponudnikov, politike, idej, učnih načrtov, projektov, raziskav in storitev prek nacionalnih, regionalnih ali pravnih meja« (Knight 2007 v Knight 2014, 44). Pomembno je, da razumemo, da je čezmejno izobraževanje le del kompleksnega procesa internacionalizacije.

2.3 MOTIVI ZA INTERNACIONALIZACIJO VISOKEGA ŠOLSTVA

Jasno opredeljeni motivi so za internacionalizacijo zelo pomembni, saj se brez njih proces internacionalizacije izgubi v številnih mednarodnih priložnostih, ki so na voljo. Motivi so gonilna sila neke države, področja ali institucije, da investira v internacionalizacijo. Odražajo se v politikah in v programih, ki se jih izvaja npr. v neki državi ali instituciji. Po J. Knight (2007a, 216) obstajajo štiri skupine motivov, ki predstavljajo temeljne vzvode internacionalizacije visokega šolstva: socialno-kulturni, politični, ekonomski in akademski. Skupine motivov so prikazane v Tabeli 2.2 in v nadaljevanju na kratko pojasnjene.

Tabela 2.2: Motivi za internacionalizacijo visokega šolstva

Motivi	Obstoječi motivi znotraj skupin	Motivi, ki pridobivajo na pomembnosti (dva nivoja)
Socialno-kulturni	- nacionalna kulturna identiteta - medkulturno razumevanje - razvoj državljanov - razvoj družbe in skupnosti	Nacionalna raven: - razvoj človeških virov - strateška zavezništva - ekonomsko-komercialni razvoj
Politični	- zunanja politika - državna varnost - mir in medsebojno razumevanje - nacionalna in regionalna identiteta	
Ekonomski	- gospodarska rast in konkurenca - trg delovne sile - finančne spodbude	Institucionalna raven: - mednarodna prepoznavnost in povečanje ugleda - izboljšanje kakovosti - mednarodni standardi - dobiček - razvoj študentov in osebja - strateška zavezništva - produkcija znanja
Akademski	- širitev akademskega obzorja - gradnja institucij - izboljšanje kakovosti - mednarodni akademski standardi - mednarodna dimenzija raziskovanja in poučevanja	

Vir: Knight (2007a, 216).

Prvi stolpec v Tabeli 2.2 predstavlja štiri glavne motive, ki ostajajo pomembni, v zadnjem času pa narašča pomen povezanosti med njimi. Obstoječi motivi ne razlikujejo med nacionalno in institucionalno ravno motivov, ta razlika pa postaja čedalje bolj pomembna. V tretjem stolpcu v Tabeli 2.2 so predstavljeni motivi za nacionalno in institucionalno raven visokega šolstva.

Zha Qiang (2003, 252) je interpretiral posamezne motive. Socialno-kulturni motivi se osredotočajo na vlogo in položaj kulture ter jezika določene države in na pomen razumevanja tujih jezikov in kultur. Politični motivi se nanašajo na položaj in vlogo določene države v svetu. Gre na primer za varnost, stabilnost, mir in ideološke vplive. Ekonomski motivi se nanašajo na cilje, ki so povezani z dolgoročno ekonomsko učinkovitostjo. V tem kontekstu internacionalizacijo visokega šolstva razumemo kot prispevek k usposobljenim človeškim virom za mednarodno konkurenčnost posameznega naroda. Pri tem so za dobre tržne odnose med državami ključni tuji diplomanti. Ekonomski motivi danes najbolj pridobivajo na pomenu (Van der Wende 1997, 259), kar je svojevrsten problem, ki ga bomo obravnavali v sedmem poglavju. Akademski motivi vključujejo cilje, ki so povezani z nameni in funkcionalnostmi visokega šolstva. Eden glavnih motivov za internacionalizacijo visokega šolstva je doseganje mednarodnih akademskih standardov za poučevanje in raziskovanje. Motiv temelji na predpostavki, da se z vključitvijo mednarodne dimenzije v poučevanje in raziskovanje doda vrednost visokemu šolstvu. Ta motiv temelji na predpostavki, da internacionalizacija postaja čedalje bolj osrednja naloga institucij in ne le obrobna dejavnost. Internacionalizacija je za povečanje kakovosti izobraževanja tako v glavnem pozitivna sprememba za institucije.

V zadnjem času se vse več piše o spremembah v motivih znotraj štirih skupin in o razmerjih med njimi. Konkurenca na mednarodni ravni raste, zato je potrebno ustvariti novo kategorijo, ki kaže, kako se institucije čedalje bolj posvečajo trženju oziroma čedalje večji mednarodni prepoznavnosti. Na institucionalni ravni je velik poudarek na mednarodni prepoznavnosti, konkurenci ter želji po dobrem imenu v tujini. Institucije so sicer od nekdaj tekmovali za doseg akademskih standardov, vendar ne na tak način. Zdaj tekmujejo v komercialnem sektorju za mednarodne

študente, ki naj bi plačali šolnino. V ta namen si prizadevajo pridobiti nacionalne in mednarodne akreditacije (nekatero od njih so zelo priznane, druge ne). Želja po mednarodnem priznanju za akademske, ekonomske, socialne in politične namene raste. Ta trend lahko vidimo bodisi kot poseben motiv, bodisi kot del obstoječih motivov. Želja po mednarodnem priznanju (ang. *international branding*) tu služi kot sredstvo za doseg cilja in ne kot sam cilj (Knight 2005, 16).

Na drugi strani Aigner in ostali (1992 v Quiang 2003, 251) menijo, da obstajajo trije glavni motivi za internacionalizacijo visokega šolstva, ki se nahajajo na naslednjih treh področjih:

- interes za mednarodno varnost,
- vzdrževanje ekonomske konkurenčnosti,
- vzpodbujanje medkulturnega razumevanja.

Opozarjajo pa, da motivi niso absolutni ali vzajemno izključujoči in se močno razlikujejo glede na intenziteto in posamezne okoliščine. Ta delitev je ustrezna za sodobnost, ne pojasnjuje pa motivov za internacionalizacijo v preteklosti.

Drugačno razlago ponuja Scott (1992 v Quiang 2003, 251), ki zastopa stališče, da za internacionalizacijo visokega šolstva obstaja sedem temeljnih motivov, ki so:

- ekonomska konkurenčnost,
- okoljska soodvisnost,
- porast etične in verske raznolikosti lokalnih skupnosti,
- zaposlovanje v tujih podjetjih,
- vpliv mednarodnega gospodarstva,
- dejstvo, da bo čedalje več nadrejenih izhajalo iz različnih etičnih in verskih skupin,
- nacionalna varnost in ohranjanje miru med narodi.

Tudi ta teorija motivov za internacionalizacijo je preveč osredotočena na sedanost in z njo ne moremo primerljivo analizirati motivov v preteklosti do danes.

Tudi Warner (1992 v Quiang 2003, 251) je predstavil različne motive za internacionalizacijo visokega šolstva, ki se razlikujejo od univerze do univerze. Osnova je tri različne modele, s katerimi pojasnjuje motive za internacionalizacijo visokega šolstva:

- v konkurenčnem modelu se vključevanje mednarodne dimenzije v poučevanje, raziskovanje ter druge elemente izvaja z namenom, da določena institucija ali država (p)ostane konkurenčna v globalni ekonomiji;
- v liberalnem modelu predstavljajo osnovne cilje internacionalizacije razvoj visokošolske institucije, razvoj človeških odnosov in državljanstva;
- socialno transformacijski model pojasnjuje, da najpomembnejši cilj internacionalizacije visokega šolstva predstavlja globlje zavedanje študentov o mednarodnih in medkulturnih odnosih, ki se nanašajo na enakost in pravičnost; hkrati internacionalizacija študente pripravi na aktivno in kritično družbeno delovanje.

Tudi Warnerjeva teorija delitve motivov nam ne bo služila dobro za analizo historičnih motivov za internacionalizacijo, zato bomo uporabili teorijo J. Knight (2007a), s katero bo to mogoče.

2.4 TRENDI V INTERNACIONALIZACIJI VISOKEGA ŠOLSTVA

Kaj se dogaja z internacionalizacijo visokega šolstva danes? Če želimo dobro razumeti ozadje skupnih študijskih programov, je bistvenega pomena, da imamo širšo teoretsko podlago. Pomembno je, da ločimo različne nivoje in tipe deležnikov, ki so vpleteni v promocijo, ponudbo in regulacijo mednarodne dimenzije visokega šolstva iz več razlogov (Knight 2012, 31):

- internacionalizacija danes obsega široko množico iniciativ, ki vnašajo nove akterje;
- te iniciative vplivajo na politike in regulacije na mednarodni, regionalni in domači ravni;
- meje, ki ločijo različne nivoje, se brišejo.

Tabela 2.3: Akterji in njihove vloge v internacionalizaciji visokega šolstva

Raven akterjev	Tip akterjev	Vloge akterjev
Nacionalni	Vladni oddelki ali agencije	Oblikovanje politik
Bilateralni	Nevladne (ali polvladne) organizacije	Regulacija
Subregionalni	Profesionalna združenja ali posebne interesne skupine	Zagovarjanje
Regionalni	Fundacije	Finančno podpiranje
Interregionalni	Javne/zasebne izobraževalne	Programiranje
internacionalni		Mreženje

	ustanove in ponudniki	Raziskovanje Izmenjava informacij
--	-----------------------	--------------------------------------

Vir: Knight (2012, 32).

Tabela 2.3 prikazuje različne akterje, njihove dejavnosti, pri čemer je pomembno, da lahko eno vlogo oz. dejavnost opravlja več akterjev hkrati oz. so lahko v več scenarijih vpletene vse ravni akterjev ali vplivajo na razvoj in implementacijo politik, programov in regulacij internacionalizacije visokega šolstva.

Tabela 2.4: Okvir za čezmejno visoko šolstvo

Kategorija	Oblika in pogoji mobilnosti		
	Razvojno sodelovanje	Izobraževalno povezovanje	Tekmovalna trgovina
Ljudje Študenti Profesorji/učenjaki/ raziskovalci Strokovnjaki/svetovalci	↓	Semester/leto v tujini Celoten študij v tujini Področno/raziskovalno delo Pripravištva Študijski dopusti Konzultacije	
Programi Predmet Pod-diplomski (ang. Sub-degree) Dodiplomski Podiplomski	↓	Twinning Franšize Artikulirani/Validirani Skupni/dvojni programi On-line/na daljavo	
Ponudniki Institucije Konzorciji Podjetja	↓	Podružnični kampusi Virtualna univerza Spojitve/pridobitev Neodvisne institucije	
Projekti Akademski projekti storitve	↓	Raziskave Kurikulum Tehnična podpora Izobraževalne storitve	

Vir: Knight (2007b, 25).

Pomemben trend (po Knight 2007b) v internacionalizaciji visokega šolstva predstavlja prehod od študentske mobilnosti k raznolikosti programov in ponudnikov. Število mobilnih študentov sicer še vedno narašča, poudarek pa se je od individualne mobilnosti premaknil k raznolikosti ponudbe programov ter ponudnikov. Drugi

precejšen premik je v orientaciji od razvojnega sodelovanja prek izobraževalnega povezovanja k tekmovalnosti in vnašanju tržnih načel v internacionalizacijo visokega šolstva. Avtorica torej opaža trend premika k ekonomskim motivom, mi pa bomo razmislili, ali to velja tudi za skupne študijske programe, za katere predpostavljamo, da imajo kljub vsemu prvine avtentičnih akademskih motivov.

Prvo kategorijo v Tabeli 2.4 predstavljajo ljudje študenti, profesorji ali raziskovalci, ki se odločijo oditi v tujino na izmenjavo, opraviti v tujini cel študij ali morda pripravništvo. Profesorji in raziskovalci se lahko odločijo za študijski dopust, raziskovalno delo ali konzultacije. Te oblike internacionalizacije financirajo študenti, profesorji ali raziskovalci sami, lahko pa jim pri tem pomaga institucija oziroma temeljijo na sporazumih in pogodbah o izmenjavah.

Naslednjo kategorijo v internacionalizaciji visokega šolstva predstavljajo študijski programi. Programi se lahko izvajajo na daljavo ali ne, možna je tudi kombinacija. Najbolj pogosti programi so twinning, franšize in nove oblike artikuliranih in validacijskih programov. Ker so razlike med študijski programi za naš fokus zelo pomembne, jih bomo ločeno obravnavali v naslednjem podpoglavju.

V nekaterih primerih tuje institucije ponujajo programe in kvalifikacije, iz lokalne skupnosti pa delno ali polno zaposlujejo profesorje in podporno osebje. V nekaterih drugih primerih ponudnik prevzame celotno odgovornost za izvajanje programa, kar sicer lahko stori tudi s pomočjo investicij lokalnega partnerja.

Kategorija ponudniki vključuje vse tipe visokošolskih institucij, podjetij in mrež, ki so vključene v čezmejno izobraževanje. Bistvena značilnost te kategorije je, da se institucija preseli z namenom, da bi bila fizično ali virtualno prisotna v tuji državi. Preseli se torej institucija, da bi se približala študentu, in ne študent njej. Ponudnik lahko v gostujoči državi ustanovi satelitski kampus ali pa polno institucijo kot v domači državi, lahko pa se združi ali prevzame lokalno institucijo. Ponudniki so lahko tako profitni kot neprofitni, javne ali zasebne institucije, lahko so to izobraževalne institucije, zveze ali podjetja.

Pri podružničnem kampusu ponudnik iz matične države ustanovi satelitski kampus v državi prejemnici z namenom, da bi lahko ponudil predmete in študijske programe predvsem lokalnim študentom, študenti iz matične države pa lahko opravijo del obveznosti tudi tam. Kvalifikacijo podeli ponudnik iz matične države.

Pri neodvisnih institucijah tuji ponudnik v drugi državi ustanovi samostojno visokošolsko institucijo, ki sama ponuja študijske programe in podeljuje kvalifikacije. Pri spojitvi tuji ponudnik v celoti prevzame lokalno visokošolsko institucijo.

Zadnjo kategorijo predstavljajo projekti oz. storitve, ki obsegajo aktivnosti. To so razvoj skupnega kurikuluma, raziskave, znamčenje, tehnična podpora, platforme za e-učenje, profesionalni razvoj in iniciative, predvsem na področju informacijske tehnologije. Tako lahko projekte oz. storitve štejemo kot del razvoja pomožnih projektov, akademskih povezav in komercialnih pogodb.

V skladu s Tabelo 2.4 moramo zavoljo natančnosti umestitve fokusnih skupnih študijskih programov ugotoviti, v čem se razlikujejo od drugih študijskih programov.

Pri franžisnem programu visokošolske avtoritete drugi učni ustanovi dovolijo izvajanje njihovega študijskega programa. Pri tem ne gre za skupen kurikulum, ampak prenos tega. Študentje nimajo obveznih obdobj mobilnosti, saj se študij izvaja na podjemni visokošolski instituciji. Poučevanje, upravljanje, ocenjevanje ipd. mora biti prilagojeno pravilom države gostiteljice.

Twinning programi so študijski programi, kjer ponudnik iz matične države sodeluje s ponudnikom v drugi državi, ki omogočata študentom opravljanje predmetov in pridobivanje točk v obeh državah. Kvalifikacijo podeljuje matična država, zato so študijski programi običajno podvrženi nacionalnim regulacijam matične države.

Artikulirani študijski programi omogočajo pridobivanje točk za predmete oz. programe med ponudniki različnih držav, ki sodelujejo pri programu. Program je podoben twinning programu, vendar gre za veliko ohlapnejše sodelovanje med ponudniki.

Validacijski študijski programi med ponudniki v različnih državah dovoljujejo ponudniku iz države prejemnice, da izda kvalifikacijo ponudnika iz matične države. Možno je tudi, da ponudnik iz matične države sam v svoji državi ne more nuditi predmeta ali kvalifikacije same.

Pri e-izobraževanju ali izobraževanju na daljavo visokošolske institucije nudijo predmete ali program, ki ga ponudniki nudijo študentom v različnih državah na daljavo in on-line, lahko pa študentom nudijo nekaj osebne domače podpore.

Najbolj podobni skupnim študijskim programom so študijski programi, ki se zaključijo z dvojno ali trojno diplomom. Pri teh sodelujejo in skupaj nudijo študijski program ponudniki iz različnih držav, ki so kvalifikacije pridobili v vsaki državi, od vsakega ponudnika posebej. Zaradi pomembnosti skupnih študijskih programov za disertacijo jim bomo namenili posebno točko.

3 SKUPNI ŠTUDIJSKI PROGRAMI (kot del kolaborativnih študijskih programov)

Najbolj podobni skupnim študijskim programom so študijski programi, ki se zaključijo z dvojno ali trojno diplomom⁴. Pri dvojnih ali trojnih diplomah ponudniki iz različnih držav sodelujejo in skupaj nudijo študijski program, pri katerem kvalifikacijo pridobijo v vsaki državi, od vsakega ponudnika posebej. Za nas pomembno se razlikuje od skupnih študijskih programov, kjer ponudniki iz različnih držav izdajo eno skupno kvalifikacijo in zato predstavlja višjo stopnjo sodelovanja. J. Knight in Jack Lee (2012) skupne študijske programe in programe, ki se zaključijo z dvojno (oz. multiplo) diplomom, obravnavata skupaj. Obravnavanemu paru študijskih programov dodajata še zaporedne programe⁵, ki jih J. Knight (2007b, 25) v Tabeli 2.4 ne omenja, skupaj pa jih imenujeta kolaborativni (sodelovalni) študijski programi⁶.

Zaporedni programi se razlikujejo od dvojnih zaradi pridobitve dveh različnih stopenj izobrazbe, pojasnjujeta J. Knight in Lee (2012, 347), npr. pridobitev BSc⁷ in MSc⁸ stopnje ali MSc in doktorata znanosti. Bistvena je povezava med dvema stopnjama oz. natančneje na zagotavljanju, da zaključek ene stopnje ustreza stopnim pogojem naslednje stopnje, iz česar izhajajo potencialne medinstitucionalne in mednacionalne razlike in težave. Študij zaporednega študijskega programa traja dlje kot študij posamezne stopnje, a manj kot bi sicer trajal študij dveh stopenj. Od kolaborativnih programov zaporedni študijski programi predstavljajo najmanj integrirano obliko.

3.1 PREDNOSTI IN TEŽAVE SKUPNIH (KOLABORATIVNIH) ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

Kolaborativni študijski programi so osnovani na poglobljenem akademskem sodelovanju, od katerega imajo koristi pravzaprav vsi – študenti in profesorji, institucije, pa tudi nacionalni in regionalni izobraževalni sistemi.

⁴ Izraz »diploma« skozi celotno delo uporabljamo na enak način: z izrazom je mišljena zaključna listina, ki jo podeli visokošolska institucija (visokošolske institucije) na vse stopnjah študija.

⁵ ang.consecutive degree

⁶ Kolaborativne programe J. Knight in Lee (2012) označujeta s kratico JDCD ((international) joint, double and consecutive degree (programs)).

⁷ BSc = bachelor of science

⁸ MSc = master of science

Konkretna prednost skupnih študijskih programov je, da sodelujoče institucije skupaj oblikujejo študijski program ter tako omogočajo študentom priložnost, da izkusijo poučevanje, kurikulum in raziskovalno dejavnost sodelujočih institucij v različnih državah. J. Knight in Jack Lee (2012, 348–350) sta razdelala prednosti kolaborativnih študijskih programov glede na nivo udeležencev (Tabela 3.1).

Zaznane priložnosti se večkrat pojavljajo tudi kot potencialne težave, npr. učenje jezika je lahko priložnost, ki jo drugi vidi kot veliko jezikovno bariero; podobno velja za akademsko kulturo. Večkrat gre torej zgolj za osebne preference posameznikov, ko govorimo o individualnem nivoju.

Pomemben vidik kolaborativnih študijskih programov je njihovo financiranje. Obsežno sodelovanje zahteva veliko resursov, ki včasih rezultira v uvajanju (oz. dvigu) šolnin. Kolaborativne študijske programe to predstavlja kot elitistične in uvaja socialne neenakosti v možnosti dostopa do tovrstnih študijskih programov. Ker so za zaposlovanje diplomantov kolaborativnih študijskih programov zainteresirana največja multinacionalna podjetja, ki danes najbolj krojijo usodo družbenega okolja, se lahko upravičeno vprašamo, ali kolaborativni študijski programi pomenijo reprodukcijo obstoječe družbene stratifikacije. Razmišljanje J. Knight in Leeja (2012) je zgolj opisne narave in zaradi pomanjkanja empiričnih dokazov lahko take trditve le hipotetično zastavimo nadaljnjim raziskovalcem.

Na institucionalnem in regionalnem nivoju je moč opaziti bolj utilitaristične cilje, kot so dvigovanje ugleda, boljše uvrščanje na rangirnih lestvicah, dostop do raziskovalnih kapacitet ter privabljanje talentov. S topoglednega stališča kolaborativni študijski programi pravzaprav ustvarjajo polje tekmovalnosti v visokošolskem prostoru.

Tabela 3.1: Zaznane priložnosti in težave kolaborativnih študijskih programov

Nivo	Zaznane priložnosti	Zaznane težave
------	---------------------	----------------

Individualni nivo	Študenti	- percepcija večje zaposljivosti in boljših kariernih poti - percepcija višje kakovosti programov (posebej velja za skupne programe) - percepcija pridobitve »dveh diplom za ceno ene« (v smislu študijskih obveznosti) v primeru dvojnih (multiplih) in zaporednih diplom - razumevanje drugih kultur, interakcija študentov in profesorjev v drugačnem kontekstu - študenti se naučijo/utrdijo drugega ali tretjega jezika (običajno angleščine) - percepcija, da ne bo težav s priznavanjem v tujini pridobljenih kreditov oz. opravljenih predmetov - statusni dejavnik (percepcija elitizma)	- percepcija, da nekateri kolaborativni študijski programi zahtevajo več časa in potegnejo za seboj več stroškov - v povezavi s prejšnjo alinejo velja percepcija, da študenti program zaključijo kasneje kot sicer - percepcija, da bodo jezikovne bariere prevelike, da bodo težave s prilagajanjem na drugo kulturo, vizo in drugimi birokratskimi postopki - nekateri študenti enostavno preferirajo klasične študijske programe z vmesnim obdobjem mobilnosti - negotovost, da kvalifikacija ne bo priznana po zaključku študija
	Profesorji	- raznolikost študentov - možnost uporabe inovativnejših pristopov v poučevanju in učnem procesu - možnost zbiranja podatkov, dostop do specializirane opreme - širitev profesionalne mreže - izkušnje z novo kulturo, novi pristopi k reševanju problemov	- dodatno delo in morebitni problemi - nekateri profesorji ne želijo potovati, se srečujejo z jezikovnimi ovirami in ne želijo biti pod dodatnim »študentskim nadzorom« - percepcija izgube kontrole nad kurikulumom, - etični pomisleki glede akademske integritete - sodelovanje v tovrstnih programih je premalo promovirano in priznano
institucionalni nivo	Visokošolske institucije	- inovativnost in razširitev kurikulumov ter raziskovalnih projektov - izmenjava profesorjev in raziskovalcev - dostop do znanja partnerskih institucij in njihovih raziskovalnih mrež - dvigovanje ugleda in uvrščanje institucije na rangirnih lestvicah - percepcija, da bo sodelovanje z institucijo, ki ima večji ugled, olajšalo nacionalno institucionalno akreditacijo	- kolaborativni študijski programi na začetku zahtevajo dodatna sredstva - v povezavi s prejšnjo alinejo se lahko zgodi, da za izvedbo študijskih programov potrebno uvesti šolnine oz. jih dvigniti, kar program naredi elitističen in postavlja različnih socialnih okolij v neenakopraven položaj - nekaterim institucijam spreminjanje in razvoj novih študijskih programov ni blizu
Nacionalni in regionalni nivo		- ugled - krepitev zmogljivosti (manj razvite regije oz. države) in zainteresiranost nasploh (razvitejše regije oz. države) - multinacionalna podjetja, ki imajo podružnice v sodelujočih državah v študijskem programu, zaposlujejo tovrstne kadre - percepcija, da kolaborativni programi pritegnejo najboljše študente (ki se bodo morda po zaključku tam zaposlili) - skupni in dvojni (multipli) programi so učinkovito orodje za promocijo regionalizacije kot tudi medregionalnega sodelovanja	/

Vir: po Knight in Lee (2012).

3.2 KATEGORIZACIJE SKUPNIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

Tauch in Rauhvargers (2002, 29) sta za delovno definicijo skupnih programov opredelila, kaj skupni programi so oziroma kakšne so njihove karakteristike:

- programi so razviti in/ali odobreni s strani več institucij,
- študentje vsake sodelujoče institucije študirajo del programa na drugi instituciji,
- študentova bivanja na sodelujočih institucijah so primerljive dolžine,
- obdobja študija in izpiti, opravljeni na drugi instituciji, so polno in avtomatično priznani,
- profesorji sodelujočih institucij učijo tudi na drugih institucijah, skupaj oblikujejo kurikulum in skupaj oblikujejo komisije za sprejetje in preglede tem, nalog,
- študent ob zaključku prejme nacionalne diplome vseh sodelujočih institucij ali diplomo, ki so jo izdale skupaj (v bistvu neuraden »certifikat« ali »diploma«).

Tabela 3.2 nakazuje razmišljanje kategorizacije skupnih študijskih programov Stevea in L. Balray (2003, 138). Različno poimenujeta programe glede na število sodelujočih institucij in število programov, ki se izvajajo. Opredelila sta program, ki obstaja znotraj ene institucije in ga imenujeta intrainstitucionalen program. V kolikor je skupni program lociran med dvema ali več institucijami, lahko govorimo o medinstitucionalnem programu. Menita tudi, da lahko skupni študijski program vodi do ene diplome ali pa do dveh ločenih diplom. Če obstaja možnost pridobitve ene same diplome, jo imenujeta intra-programska skupna diploma, če pa diplomant ob zaključku študija pridobi dva certifikata, gre pa za inter-programsko skupno diplomo.

Tabela 3.2: Kategorizacija študijskih programov (Steve in Balraj 2003)

programi	institucije	
	ena	dve ali več
eden	Tradicionalni programi	Skupni programi
dva ali več	Dvojni programi (dual degree programs)	Skupni dvojni programi (joint dual degree programs)

Vir: Steve in Balraj (2003, 139).

J. Knight (2008) je šla korak dlje in primerjala mednarodne kolaborativne študijske programe: skupne študijske programe, študijske programe, ki se zaključijo z dvojno diplomo (oz. multiplo diplomo) ter zaporedne študijske programe (Tabela 3.3).

Tabela 3.3: Kategorizacija kolaborativnih študijskih programov (Knight 2008)

Tip študijskega programa	Diferencialni elementi	Skupni elementi vseh treh tipov
Mednarodni skupni študijski program <i>Skupni študijski program se zaključi z eno samo diplomo, ko študent zaključi vse obveznosti programa, ki so ga ustanovile partnerske institucije.</i>	Kvalifikacija Sodelujoče institucije skupaj izdajo eno listino, kjer so zapisane vse institucije. Če to zakonodaja prepoveduje, študentu izda listino ena institucija (običajno tista, v katero se študent vpiše), druge pa dodajo neuraden certifikat, ki potrjuje, da gre za skupni študijski program. Trajanje Skupni program traja običajno enako kot običajni študijski programi partnerskih institucij.	- Partnerske institucije sklenejo uradni dogovor o vlogah in dolžnostih partnerskih institucij, določijo vsebino in organizacijo študijskega programa, obveznosti in postopke za pridobitev kvalifikacij(e). - Partnerske institucije so iz različnih držav. - Programi izpolnjujejo standarde kakovosti iz držav vseh partnerskih institucij. - Akademске ureditve kolaborativnih študijskih programov so različne od franšiz in twinning programov.
Mednarodna dvojni (multipli) študijski program <i>Dvojni (multipli) program se zaključi z dvema ali več diplomami iste stopnje, ko študent zaključi vse obveznosti programa, ki so ga ustanovile partnerske institucije.</i>	Kvalifikacija Institucije ob zaključku študija izdajo dve ali več diplom. Pogoji za zaključek programa se lahko med institucijami razlikujejo, vendar so jih postavili skupaj. Če se naziv BSc, MSc ali PhD razlikujejo med državami partnericami, se uporabi termin »kvalifikacija enake stopnje«. Trajanje Študij običajno traja dlje kot običajen ali skupni program, saj morajo študenti opraviti več pogojev za pridobitev dveh (ali več) diplom, vendar manj kot če bi vpisali dva ločena študija.	
Mednarodni kombinirani program (zaporedni)⁹ Kombinirani študijski program se zaključi z dvema različnima zaporednima kvalifikacijama, ko študent zaključi vse obveznosti partnerskih institucij.	Kvalifikacija Študent pridobi dve različni kvalifikaciji na zaporednih stopnjah študija (BSc/MSc ali MSc/PhD), ko študent zaključi vse obveznosti sodelujočih institucij. Trajanje Študij običajno traja dlje kot en študijski program, vendar manj kot če bi študent študiral na dveh študijskih programih posebej.	

Vir: Knight (2008).

⁹ J. Knight in Lee (2012) sta v svojem prispevku dejansko izhajala iz članka J. Knight (2008) in sta termin »mednarodni kombinirani program« (international combined degree) preimnovala v »zaporedni program« (consecutive degree).

Zdebel (2008 v Nickel in drugi 2009, 31) ponujajo drugo razvrstitev skupnih študijskih programov. Delijo jih na skupne študijske programe s sistemom sinhronizacije in s sistemom rotacije (Tabela 3.4). Pod sistemom sinhronizacije vse partnerske institucije nudijo polni študijski program s predmetno vsebino, ki je sinhronizirana v posameznih fazah programa. Rezultat so številni programi, ki omogočajo fleksibilno študijsko mobilnost. Študentje se odločajo za študijska obdobja na partnerskih institucijah, vendar jim ni potrebno v času študija študirati na vseh partnerskih institucijah. Program je sinhroniziran, zato študentje lahko prosto prehajajo med partnerskimi institucijami.

Tabela 3.4: Kategorizacija skupnih študijskih programov (Zdebel 2008)

	<i>Sistem sinhronizacije</i>	<i>Sistem rotacije</i>
Organizacija programa	- neodvisen program v vsaki partnerski državi - posamezne komponente študija so sinhronizirane za namene mobilnosti	- partnerske institucije nimajo neodvisnega študijskega programa - individualne komponente, ki jih nudijo partnerske institucije, skupaj tvorijo samostojen študijski program
Mobilnost	- študij v tujini se izbira fleksibilno glede ponudnika strukture - študentje ne tvorijo skupnega študentskega telesa - študentom (posebej v večjih konzorcijih ni potrebno študirati v vseh partnerskih državah	- obdobja študija v tujini so predpisana - študentje v kohorti rotirajo med visokošolskimi institucijami kot skupno študentsko telo vsaj v nekaj fazah programa - študentje preživijo obdobja študija v vseh partnerskih državah

Vir: Zdebel (2008 v Nickel in drugi 2009, 27).

Pod sistemom rotacije na drugi strani vsaka partnerska institucija nudi le del enega koherentnega študijskega programa (Nickel in drugi 2009, 2). Visokošolske institucije se specializirajo za posamezne komponente, ki skupaj tvorijo celoto in jih posredujejo vsem študentom skupnega študijskega programa v kohorti. Študentje rotirajo med vsemi sodelujočimi institucijami (Tabela 3.4).

Glavni izziv je ustvariti koherenten program, ki prinaša dodane vrednosti iz raznolikosti akademskih sistemov in tradicij (EUA 2004, 15). Zaradi razlik med nacionalnimi visokošolskimi sistemi je potrebno najti primerne rešitve, da bi uravnovesili interese partnerskih visokošolskih institucij (Nickel in drugi 2009, 35). Vendar iskanje *ad hoc* rešitev na ravni fakultet in univerz ni dolgoročna rešitev;

skupni programi bodo študijski programi prihodnosti le ob ustrezni politični podpori, prav tako pa bodo skupni študijski programi lahko črpali dodano vrednost iz medsebojne raznolikosti le, če ne bo ovir na ravni države.

3.3 ERASMUS MUNDUS

V evropskem visokošolskem prostoru (EHEA) je sinonim (čeprav to ni edina pot do skupnih študijskih programov) za skupne študijske programe Erasmus Mundus program, program Evropske unije, ki skupne študijske programe podpira na tri načine:

- skupni programi s štipendijami,
- partnerstva s tretjimi državami in štipendije za mobilnost,
- promocija EHEA.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency na svoji spletni strani poudarja, da spodbujajo sodelovanje med visokošolskimi ustanovami ter akademskim osebjem v Evropi in tretjimi državami z namenom ustvarjanja centrov odličnosti in zagotavljanja visoko usposobljenih človeških virov. Skupne programe izjemne akademske kakovosti zasnuje in izvede konzorcij evropskih univerz iz najmanj treh različnih držav (lahko tudi iz drugih delov sveta), zato so tudi štipendije na voljo študentom in akademskemu osebju iz celega sveta. Programi obsegajo obvezna študijska in raziskovalna obdobja na vsaj dveh univerzah.

Od konca osemdesetih let evropske univerze sodelujejo pri razvoju skupnih programov, katerih cilj je pridobitev dvojnih ali skupnih diplom. Z bolonjski procesom, ki se je začel leta 1999 z Bolonjsko deklaracijo, se je povečalo zanimanje za skupne programe med evropskimi in neevropskimi visokošolskimi zavodi in v mnogih primerih so evropske države prilagodile svoje zakonodaje, da so omogočile razvoj skupnih študijskih programov. Prva faza programa Erasmus Mundus, ki se je začel leta 2003 in se je izvajal v letih 2004–2008, je sprožila bistveno spremembo v filozofiji ustvarjanja in uprave skupnih programov. Program Erasmus Mundus se osredotoča predvsem na koncept »konzorcija«, kot tudi »integracije«, ki se uporablja ne samo z vidika študijskega programa, temveč tudi upravljanja in administriranja skupnih študijskih programov.

Program Erasmus Mundus pojasnjuje tudi najpogostejše (napačno) uporabljeno terminologijo, s posebnim poudarkom na zaključni stopnji, kjer se mešajo izrazi »dvojna diploma«, »multipla diploma« in »skupna diploma«. Ne glede na končno obliko diplome filozofija Erasmus Mundusa zahteva, da morajo konzorciji izvajati skupaj načrtovan in razvit študijski program, vključno z močno kurikularno in organizacijsko integracijo.

Program Erasmus Mundus je prisilil evropske univerze, da poiščejo rešitve za težave, povezane z upravljanjem in vodenjem skupnih študijskih programov, ki so nato neposredno ali posredno orale ledino s pobudami za spremembe na institucionalni in nacionalni ravni. Evropske univerze so se soočile z več perečimi vprašanji:

- akreditacija skupnih diplom na nacionalni ravni (za nekatere evropske države se zdi, da zaenkrat še niso prilagodile nacionalnih zakonodaj);
- upravne posledice skupnega izbornega postopka, vpis in administriranje študentov, ki zahtevajo sodelovanje in usklajevanje mnogih podpornih služb v vseh partnerskih univerzah;
- trajnost skupnih študijskih programov, ki zahteva poseben napor, saj bok ob bok postavlja različne sisteme financiranja nacionalnih univerz;
- izzivi socialno kohezivne politike;
- zahteva po enotnih postopkih in uporabi orodij za namene konzorcijskega sodelovanja.

Poleg tega je druga faza programa Erasmus Mundus razširila spekter možnosti sodelovanja, saj omogoča institucijam tretjih držav, da postanejo polnopravne partnerice v okviru Erasmus Mundus magisterija, ter odpiranje podpore tretji stopnji, s čimer so skupni doktorski programi začeli tekmovati za nepovratna sredstva Erasmus Mundus. Ta »uvertura« sicer predstavlja veliko priložnost za visokošolske zavode, hkrati pa predstavlja še en izziv, saj je potrebno natančno opredeliti in se zediniti glede tega, kaj »doktorat« oz. »skupni doktorat« je, poseben izziv pa predstavlja tudi razvoj študijskih programov med institucijami z različnim geografskim, kulturnim in sistemskim okoljem (Barre et al. 2010).

3.4 STATISTIKA IN TRENDI SKUPNIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

Glede na to, da so kolaborativni študijski programi relativno novi, raziskav na tem področju ni veliko. Več raziskovalcev opaža porast JDCD programov (Kuder in Obst 2009; Tauch in Rauchvargers 2002; Crosier, Purser in Smidt 2007; Davies 2009; Gacel-Ávila 2009 v Knight in Lee 2012; Obst, Kuder in Banks 2011) po celem svetu.

Večina skupnih študijskih programov je intra-regionalnih, kot npr. v Evropi, ki ima sicer luknjast, a vseeno dovolj enoten Evropski visokošolski prostor, ki omogoča lažje povezovanje na bazi podobnih visokošolskih sistemov in kreditne strukture, ki podpirajo mobilnost. Na drugi strani so dvojni (oz. multipli) študijski programi bolj pogosti v inter-regionalnem povezovanju (Knight in Lee 2012).

V kontekstu bolonjskega projekta *Joint Degrees - a Hallmark of the European Higher Education Area*, ki ga podpira Evropska unija, je DAAD izvedel raziskavo o implementaciji dvojnih, multiplih in skupnih diplom, tj., kot so imenovali s skupnim izrazom, integriranimi¹⁰ študijskimi programi. Raziskava je pomembna, da razumemo prepletenost in lažje ločimo skupne študijske programe od programov, ki vodijo do dvojne oz. multiple diplome, prav tako pa razkriva pomembna dejstva o študijskih programih, na katere se fokusiramo.

Raziskava je potekala med aprilom in avgustom 2006 v sodelovanju z Zvezo za empirične študije (Association for Empirical Studies (GES), Kassel, Nemčija) na izbranih državah podpisnicah Bolonjske deklaracije (33 od 45, 24 so jih lahko uporabili za nadaljnje raziskave), med katere je bila vključena tudi Slovenija.

Četrtnina študijskih programov je bila ustanovljena pred bolonjskim procesom (Tabela 3.5), tj. pred letom 2000, medtem ko se je večina začela izvajati od leta 2003 dalje. Kljub statistično pomanjkljivi bazi Maiworm (2006) meni, da so razlike med skupinami držav verjetno »posledica daljše tradicije kolaborativnih (integriranih) študijskih programov v Zahodni Evropi«.

¹⁰ Namesto izraza »integrirani« bomo uporabljali termin »kolaborativni« študijski programi po J. Knight in Lee (2012). Dejansko gre za isto skupino študijskih programov – skupni, dvojne oz. multiple diplome, ki sta jim J. Knight in Lee (prav tam) priključila še najnovejše zaporedne študijske programe. Zaradi prepletanja izsledkov in primerjave med njimi smo se odločili za širše pojmovanje.

Tabela 3.5: Leto nastanka študijskega programa – po državah univerz (v %)

	EU-15/EFTA	Nove države članice EU ¹¹	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Do 1999	25	15	22	24
2000–2002	21	9	17	19
2003–2004	26	41	39	29
2005 in kasneje	28	35	22	29
Skupaj (n)	100 (235)	100 (34)	100 (18)	100 (287)

Vir: Maiworm (2006, 4).

Če si poglobljeno pogledamo skupne študijske programe po področjih, ki jih pokrivajo (po ERASMUS klasifikaciji), jih 29 % spada na področje inženirstva in tehnologije, z 28 % sledijo menedžment ter družbene vede z 19 % (Tabela 3.6). Četrtnina programskih vodij študijskih programov je izjavila, da njihov študijski program spada pod več kot eno področje.

Popularnost inženirstva in poslovnih ved je pokazala tudi kasnejša in globalna raziskava *Joint and Double degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey* (Obst, Kuder in Banks 2011), avtorji pa dodajajo, da jima sledijo naslednja strokovna področja: družbene vede, matematika in računalništvo, popularne pa so tudi zdravstvene vede in vede o življenju; torej podobno kot je pokazala Maiwormova raziskava.

Tabela 3.6: Področje študijskega programa (po ERASMUS klasifikaciji; po državah univerz v %)

	EU-15/EFTA	Nove države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Kmetijske vede	4	6	0	4
Arhitektura, urbanistično in regionalno planiranje	3	0	5	3
Umetnost in oblikovanje	1	0	5	1
Menedžment	24	51	26	28

¹¹ V celotni raziskavi so kot članice EU mišljene države pred širitvijo leta 2004 z novimi 10 članicami, med katerimi je bila tudi Slovenija.

Izobraževanje, usposabljanje učiteljev	3	3	11	3
Inženirstvo, tehnologija	31	20	26	29
Geografija, geologija	1	3	5	2
Humanistika	9	3	5	8
Jeziki in filologija	6	3	0	5
Pravo	7	3	0	6
Matematika, informatika	6	17	5	7
Medicina, zdravstvene vede	6	3	5	5
Naravoslovje	12	6	0	11
Družbene vede	16	29	47	19
Komunikacija in informacijske znanosti	6	3	5	5
Druga področja študija	2	3	0	2

Vir: Maiworm (2006, 5).

Večina študijskih programov je zasnovana za študente, ki si želijo pridobiti 2. stopnjo izobrazbe (master oz. magisterij stroke). Dve tretjine jih nudita možnost zaključka zgolj na ravni magisterija, ostalih 10 % pa jih ponuja dve možnosti: zaključek na 1. stopnji (bachelor) ali na 2. stopnji (master). Programi, ki vodijo samo do diplome na 1. stopnji (bachelor), so najpogostejši v ne EU/EFTA državah (32 %) (Tabela 3.7).

Tabela 3.7: Diploma, podeljena v študijskem programu – po državah univerz (v %)

	EU-15/EFTA	Nove države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Bachelor (1. bol. st.)	22	12	33	21
Master (2. bol. st.)	68	68	44	66
Bachelor + Master (1. bol. st. + 2. bol. st.)	9	18	11	10
Samo doktorski študiji	2	3	11	2
Skupaj	100	100	100	100
(n)	(246)	(34)	(18)	(298)

Vir: Maiworm (2006, 7).

Rezultati se ujemajo z ugotovitvijo J. Knight in Leeja (2012) ter Daviesa (2009), da obstaja največ skupnih študijskih programov na 2. stopnji študija (master), narašča pa število skupnih doktorskih programov. Poročata tudi, da študijska področja, ki jih pokrivajo skupni študijski programi, največkrat sodijo na polje poslovanja in

ekonomije ter inženirstva, torej strokovni področji, ki sta vsebinsko enotni v vseh državah, zaradi česar se lažje internacionalizirata.

Enak zaključek so naredili tudi Obst, Kuder in Banks (2011), le da je njihova globalna raziskava pokazala še trende zunaj Evrope: avstralske institucije imajo največ skupnih študijskih programov in dvojnih (oz. multiplih) diplom na doktorskem študiju, medtem kot jih je v ZDA največ na dodiplomski ravni.

V skoraj polovici študijskih programov so partnerske univerze iz samo dveh drugih držav (Tabela 3.8). To lahko tolmačimo s težavnim usklajevanjem visokošolskih sistemov, medtem ko Erasmus Mundus zahteva, da so v konzorcij vključene vsaj tri univerze. Nadaljnjih 40 % študijskih programov sodeluje s tremi do petimi državami, preostala sedmina pa vključuje šest ali več držav. Tabela 3.8 kaže, da so univerze iz bivših EU-15 ali EFTA držav pogostejše specificirale tri ali več držav kot preostali dve skupini držav.

Tabela 3.8: Število držav, ki sodelujejo v študijskem programu – po državah univerz (v %, možnih več odgovorov)

	EU-15/EFTA	Nove države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
2	41	63	58	45
3	19	14	16	18
4–5	23	17	11	22
6 in več	16	6	16	15
Skupaj	100	100	100	100
(n)	(249)	(35)	(19)	(303)

Vir: Maiworm (2006, 7).

Na večini študijskih programov (Tabela 3.9), ki so jih sestavile več kot dve univerzi, študenti lahko izbirajo, kje bodo študirali, med vsemi partnerskimi univerzami (58 %). Visok je tudi delež programov, ki predpisujejo študij na točno določeni partnerski instituciji (42 %). Študijski programi iz članic EU/EFTA bolj pogosto nudijo prvo možnost – prosto izbiro, medtem ko je druga možnost (predpisana mobilnost na točno določenih institucijah) bolj pogosta v nečlanicah EU/EFTA. To se ujema z ugotovitvami J. Knight in Lee (2012), ki navajata, da je največ skupnih študijskih

programov, kjer sodelujeta dve instituciji. Primeri, kjer skupni študijski program izvajajo tri ali več institucij, so zunaj Evrope neobičajni.

Tabela 3.9: Prilagodljivost študentov v svojih odločitvah o izbiri univerze gostiteljice – po državah univerze (v %)

	EU-15/ EFTA	Nove države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Na voljo samo ena partnerska univerza	42	58	33	43
Študenti imajo prosto izbiro med več partnerskimi univerzami	35	26	17	33
Študenti morajo študirati na določeni univerzi	23	16	50	24
Skupaj	100	100	100	100
(n)	(243)	(31)	(18)	(292)

Vir: Maiworm (2006, 14).

Trendi nakazujejo razvoj *on-line*¹² kolaborativnih študijskih programov, razvoj zaporednih programov,¹³ mednarodnih konzorcijev institucij,¹⁴ kot tudi partnerstev institucij, ki skupaj nudijo pridobitev diplome dveh zelo strokovno različnih kvalifikacij¹⁵. *On-line* študijski programi so sicer dobra rešitev za npr. zaposlene študente, a so prikrajšani za bistveno kulturno izkušnjo, ki jo nudijo kolaborativni študijski programi.

3.5 IZZIVI SKUPNIH (KOLABORATIVNIH) ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

Snovalci študijskih programov morajo do končnega rezultata prehoditi dolgo pot. Na poti jih nemalokrat čakajo ovire, kot so: različni študijski koledarji, težave s

¹² Primer: Carnegie Mellon University (Pittsburgh, ZDA) in Tecnológico de Monterrey (Mehika) nudita tovrsten program na področju informacijske tehnologije. Študenti se osebno srečajo na obeh univerzah prvi, orientacijski in zaključni teden (Knight in Lee 2012).

¹³ Tecnológico de Monterrey (Mehika) in Illinois Institute of Technology nudita BSc in MSc kot zaporedni študij trajnostnega okoljskega upravljanja (Knight in Lee 2012).

¹⁴ J. Knight in Lee (2012) navajata primer Univerze v Nici, ki koordinira skupni doktorski študijski program iz astrofizike, v katerem sodeluje 13 institucij (večinoma evropske, vključuje pa tudi raziskovalne inštitute iz Kitajske, Brazilije in Indije).

¹⁵ J. Knight in Lee (2012) navajata primer Nacionalne univerze v Singapurju in Avstralske nacionalne univerze, ki nudita skupni BSc program znanosti (BSc iz kemije, fizike ali matematike) in filozofije. Študenti morajo študirati na obeh univerzah,.

pretvarjanjem in vrednotenjem kreditov, šolnine in štipendijske sheme, razlike v načinu poučevanja in razlike v preizkusih znanja, če omenimo le manjše težave. Prave težave pa predstavljajo zagotavljanje kakovosti študijskih programov, akreditacija, jezik poučevanja in financiranje programa nasploh. V nadaljevanju bomo težave razčlenili in podrobneje pogledali.

3.5.1 Oblikovanje programov in operativno tehnične težave

Težave povzročajo različni študijski koledarji ter različni načini ocenjevanja. Ustrezen zakonodajni okvir oz. vzpostavitev tega je ena največjih težav skupnih študijskih programov. Izdaja skupne diplome oz. kvalifikacije je večkrat onemogočena, saj npr. nacionalni regulacijski ukrepi ne dovolijo podeljevanja kvalifikacij v imenu več (posebej tujih) institucij. Možno je tudi, da se študent ne sme vpisati hkrati na več kot eno visokošolsko institucijo ali je primoran zadnje študijsko leto obiskovati domačo institucijo. J. Knight in Lee (2012, 345) opozarjata, da je tako možno, da listina, na kateri so navedene vse sodelujoče institucije v skupnem študijskem programu, ne bo veljala v kateri od partnerskih držav. To konkretno pomeni, da je študent pravzaprav brez kvalifikacije, čeprav je opravil vse študijske obveznosti, predpisane s programom. Zaradi tega so študijski programi, ki se zaključijo z dvojno (oz. multiplo) diplomom, kjer se študij zaključi z več nacionalnimi diplomami, veliko pogostejši kot skupni študijski programi. (Knight in Lee 2012). Avtorja dodajata, da je daleč najmanj zaporednih študijskih programov.

Težave se pojavljajo tudi v zvezi s pridobitvijo viz ter preobremenjenostjo akademskega osebja. Slednja težava je nasploh pereča v manj razvitih težavah, kjer razmerje števila študentov na profesorja močno zaostaja za razvitejšimi državami (s tem se bomo več ukvarjali v statističnem modelu). Če so torej profesorji preobremenjeni in prihajajo iz visokošolskih institucij, ki so slabo institucionalno razvite, se lahko upravičeno vprašamo, koliko več napora bodo te institucije vložile (če bodo sploh zmogle) v oblikovanje kolaborativnega programa in se tako priključile tekmi velikih – za boljše študente, za več resursov, za večji ugled.

Nacionalne razlike, ki jih je treba premostiti, je nakazala že Maiwormova raziskava (2006). Pokazala je, da so študijske poti študentov in prispevek vsakega

posameznega partnerja organizirani na več načinov. V grobem lahko ločimo tri modele (Tabela 3.10):

- idealna struktura in vsebina celotnega kurikulumu na vsaki sodelujoči univerzi (vzporedno in sočasno ponujajo enaka predavanja in module, ponujajo pa tudi enake metode poučevanja, učenja in preverjanja znanja);
- primerljiva predavanja v študijskem programu, različni partnerji pa ponujajo različne specializacije (bistven del kurikulumu je podoben po strukturi in vsebini, vsaka partnerska univerza pa ponuja unikatno področje specializacije);
- dopolnilna predavanja kot obvezni del študijskega programa, ki jih ponujajo različne partnerske univerze (učne poti študentov oziroma kurikulum se delijo na dva ali več delov, ki jih pokrivajo zgolj posamezne institucije).

Oblika kurikulumu večine študijskih programov ustreza drugemu modelu, jedro učnega programa je podobno, medtem ko različne partnerske institucije ponujajo različne specializacije (59 %). Le desetina je programov, ki imajo enako strukturo in vsebino učnega programa v vseh partnerskih univerzah in nekoliko manj kot tretjina je takih, ki imajo študijski program zgrajen iz dopolnjujočih se sestavnih delov s strani različnih partnerjev. Poseben primer te ureditve so študijski programi med univerzami iz držav zunaj EU/EFTA in ZDA z univerzami v državah EU za vpis omejenega števila študentov v kasnejši fazi njihovega študija, npr. v petem ali šestem letu. Tako postopanje težko tretiramo kot skupne študijske programe v smislu skupnih študijskih ciljev in skupnega kurikulumu, vendar kljub temu vodijo do dvojne diplome, zato jih avtor ni izključil iz študije, kar pojasnjuje visok delež študijskih programov z dopolnjujočo se osnovo iz držav nečlanic EU/EFTA.

Tabela 3.10: Oblikovanje lokalnega kurikulumu v primerjavi z učnimi načrti partnerskih univerz – po državah univerz (v %)

	EU-15/ EFTA	Nove države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Enaka struktura in vsebina	10	16	6	10
Primerljiva predavanja in različna ponudba specializacij	61	52	50	59
Dopolnilna predavanja kot obvezni del študijskega programa	29	32	44	31

Skupaj	100	100	100	100
(n)	(238)	(31)	(18)	(287)

Vir: Maiworm (2006, 9).

Stopnje prepletenosti kurikulumov in izdajaje dvojnih oz. multiplih ali skupnih diplom kažejo na kompleksnost obravnavanega pojma v disertaciji. Težave izhajajo iz možnosti za preseganje nacionalnih okvirjev, pri čemer je možnost izdajanja skupne diplome najvišja stopnja integracije študijskega programa, ki jo lahko nacionalne države omogočijo.

Večina študijskih programov se zaključi z dvojno ali trojno (oz. multiplo) diplomom¹⁶ (71 %; Tabela 3.11). Študenti prejmejo dve ali več nacionalnih diplom, ki se jim včasih pridruži skupna certifikacija vseh partnerskih institucij v konzorciju. Le šestina študijskih programov je takih, ki se zaključijo s skupno diplomom, ki jo izdajo univerze, kjer je študent dejansko študiral (8 %) ali vse univerze partnerice v konzorciju (8 %). Kot je razvidno iz Tabele 3.11, nove države članice EU in države, ki niso članice EU/EFTA, pogosteje izdajajo le nacionalno diplomom v primerjavi z državami članicami EU15. Razlike med skupinami držav, ki izdajajo skupne diplome, so majhne.

Tabela 3.11: Vrsta diplome, dodeljena študentom po uspešno zaključenem študijskem program – po državah univerze (v %)

	EU-15/ EFTA	Nove države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Enotna nacionalna diploma	11	20	35	13
Dvojna/multipla diploma	61	57	35	59
Dvojna/multipla diploma in skupno certificiranje	13	6	12	12
Skupna diploma univerz, kjer so študenti študirali	7	11	12	8
Skupna diploma vseh univerz v konzorciju	9	6	6	8
Skupaj	100	100	100	100
(n)	(246)	(35)	(17)	(298)

Vir: Maiworm (2006, 16).

¹⁶ Z izrazom »diploma« razumemo zaključne listine vseh stopenj študija (1., 2. in 3.).

Rezultati indicirajo, da so bile nacionalne zakonodajne prepreke v času raziskave še vedno velike, zato so se visokošolske institucije do takrat oblikovale manj skupnih študijskih programov. Razlike so bile velike še v letu 2011, ko je izšlo poročilo IIE¹⁷ *Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey*¹⁸ (Obst, Kunder in Banks 2011). Avtorji so sklenili, da je še vedno največ dvojnih diplom tudi v svetovnem merilu, le respondenti iz Francije so poročali, da je na njihovih visokošolskih institucijah več skupnih študijskih programov.

3.5.2 Zagotavljanje kakovosti in akreditacija

Dve zelo pomembni, med seboj povezani področji – zagotavljanje kakovosti in akreditacija – za vse študijske programe nasploh, se lahko ob ustvarjanju kolaborativnega študijskega programa močno zapleteta. Zaupanje, da kakovost izobraževanja ni slabša na partnerski instituciji, je težavno in težko merljivo. J. Knight in Lee (2012, 353) poročata, da danes v najboljšem primeru vsaka institucija zase nacionalno akreditira kolaborativni študijski program, nadnacionalne agencije (kot je EQUIS¹⁹) pa so primernejše za posamezna strokovna področja.

3.5.3 Finančni vidik

Kolaborativni študijski programi pomenijo višje stroške že zaradi mobilnosti študentov, pa tudi profesorjev in administrativnega osebja, ki se morajo večkrat sestati s partnerskimi institucijami. Dodatne stroške povzročajo tudi promocija, rekrutacija študentov, administracija ipd. Rešitvi sta dve: večji vložek institucije same ali (višje) šolnine.

Maiwormovo poročilo (2006) kaže, da sta bili več kot dve tretjini programov iz univerz iz države EU-15/EFTA razviti s pomočjo zunanjih virov (Tabela 3.12). Delež v novih EU članicah (54 %) in ne EU/EFTA državah (37 %) je znatno nižji.

¹⁷ Institute for International Education

¹⁸ Raziskavo sta izvedla IIE in Freie Universität Berlin spomladi 2011 kot nadaljevanje raziskave Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context, projekta, ki ga sta ga financirala tako EU-U.S. Atlantis program of the U.S. Department of Education's Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE)) in Evropska komisija. Analizirali so odgovore 245 visokošolskih institucij iz 28 držav (med njimi ni Slovenije).

¹⁹ European quality improvement system (EQUIS, Evropski sistem za izboljšanje kakovosti)

Tabela 3.12: Prejem finančne podpore za razvoj študijskih programov – po državah univerz (v %, možnih več odgovorov)

	EU-15/ EFTA	Nove države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Brez finančne podpore	33	46	63	36
Nacionalna/regionalna vlada	36	26	11	33
ERASMUS Mundus	16	6	0	14
Druga finančna podpora s strani EU	18	23	21	19
Zasebne organizacije	0	9	5	2
Drugi viri	5	6	11	5
Skupaj (n)	109 (242)	114 (35)	111 (19)	109 (296)

Vir: Maiworm (2006, 4).

Isto poročilo je natančneje razdelalo finančne težave. Skrbniki študijskih programov so (poleg težav z domačimi študenti zaradi pomanjkanja zanimanja) kot težavo največkrat opredelili pomanjkanje finančnih sredstev (Tabela 3.13). Tretjina se jih je pritožila nad pomanjkanjem finančne podpore za mobilnost domačih in tujih študentov, četrtna pa nad pomanjkanjem sredstev za mobilnost osebja in srečanja konzorcijskih partnerjev. Maiworm (2006, 25) je dodal, »da morda ni presenetljivo, da najvišji odstotek predstavnikov študijev, ki imajo finančne težave, prihaja iz novih članic EU in držav nečlanic EU/EFTA«. Finančne težave ostajajo kljub finančni podpori EU z Erasmus Mundusom.

Tabela 3.13: Soočenje z večjimi težavami oziroma s finančnimi sredstvi – po državah univerze (v %)

	EU-15/ EFTA	Nove države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Pomanjkanje finančnih sredstev za podporo mobilnosti prihajajočih (incoming) študentov	31	32	55	33
Pomanjkanje finančnih sredstev za podporo mobilnosti odhajajočih (outgoing) študentov	27	41	75	31
Pomanjkanje finančnih sredstev za mobilnost osebja in srečanja s partnerskimi univerzami	22	43	58	26
(n)	(226)	(32)	(15)	(273)

Vir: Maiworm (2006, 25).

Poročilo *Trends V* (Crosier, Purser in Smidt 2007) se mnenju pridružuje: dodatni stroški ovirajo in lahko omejujejo razvoj tovrstnih študijskih programov, kar lahko vpliva na institucionalne in regionalne cilje internacionalizacije visokega šolstva.

V državah, kjer šolnine niso običajne, kot je Slovenija, zato dodatne stroške krijejo institucije same ali z drugimi zunanjimi viri, kar lahko večkrat postavi pod vprašaj dolgoročno financiranje kolaborativnega študijskega programa ali morda celo samo vzpostavitev. Če so v državi šolnine običajne, se težave lahko pojavijo, ko institucija sodeluje z institucijo v državi, kjer je višina šolnine drugačna.

Maiwormovi empirični podatki (2006) kažejo, da je manj kot polovica študijskih programov (Tabela 3.14) plačljivih. Nekaj večji je odstotek domačih študentov, ki morajo šolnino plačati (38 % v primerjavi s 34 % za tuje študente), sicer pa je plačljivost programa zelo različna med državami, najvišji odstotek je v Belgiji (76 %), Združenem kraljestvu (75 %) in Franciji (71 %), medtem ko je najnižji v Nemčiji (19 %) in na Poljskem (32 %). Povprečen znesek za šolnino znaša za tuje študente 4000 €, kar je dvakrat višje kot za domače študente. Več kot polovica snovalcev programov je opozorilo na razlike v plačilu, medtem ko jih je le petina poročala o večjih težavah, ki so jih zaradi teh razlik imeli.

Tabela 3.14: Obveznost študentov za plačilo šolnine/stroškov študijskega programa – po državah univerze (v %)

	Belgija	Nemčija	Francija	Poljska	Velika Britanija	Druge EU15/FTA	Druge	Skupaj
Brez šolnine	24	81	29	68	25	40	42	56
Samo tuji študenti	0	5	4	0	6	11	12	6
Samo domači študenti	29	3	25	23	6	6	12	10
Oboji, domači in tuji študenti	48	11	42	9	63	42	35	28
Skupaj	100	100	100	100	100	100	100	100
(n)	(21)	(119)	(24)	(22)	(16)	(62)	(26)	(290)

Vir: Maiworm (2006, 21).

Večina univerz nudi posebne štipendijske sheme kot podporo študentom, ki študirajo na kolaborativni obliki študijskega programa (59 %, Tabela 3.15). Razlike med skupinami držav so opazne – 61 % univerz iz EU-15/EFTA ima posebne štipendijske sheme, medtem ko jih ima le 51 % univerz iz novih držav članic EU ter 44 % univerz iz držav, ki niso članice EU/EFTA. Štipendije so v državah EU-15/EFTA in državah nečlanicah EU/EFTA večkrat na voljo za tuje študente kot za domače (43 % vs. 38 %), medtem ko je v novih članicah EU ravno obratno – večkrat štipendijsko podpirajo svoje kot pa tuje študente (40 % vs. 22 %).

Tabela 3.15: Razpoložljivost posebnih štipendijskih shem za študente študijskih programov – po državah univerze (v %)

	EU-15/ EFTA	Nove države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Sploh ne	39	49	56	41
Samo za tuje študente	23	11	17	21
Samo za domače študente	14	29	6	16
Za oboje, tuje in domače študente	23	11	22	22
Skupaj	100	100	100	100
(n)	(234)	(35)	(18)	(296)

Vir: Maiworm (2006, 21).

Poročilo *Trends 2010* (Sursock in Smidt 2010) kaže na čedalje bolj prevladujočo težnjo k razvoju skupnih študijskih programov, in sicer kot odgovor na naraščajoči pomen globalnega trga dela. Maierhofer in Krieburnegg (2009 v Knight in Lee 2012, 353) sta prišla do podobnega zaključka, saj menita, da so strokovni in bolj aplikativno usmerjeni programi v skupnih in dvojnih programih pogostejši zaradi zahtev trga.

Rezultati latinsko-ameriške raziskave *The Observatory on Borderless Higher Education*, ki jih je predstavila J. Gacel-Ávila (2009 v Knight in Lee 2012, 351), so pokazali podobno: zasebne visokošolske ustanove uporabljajo kolaborativne študijske programe iz finančnih razlogov (šolnin), medtem ko javne visokošolske institucije kot glavni motiv navajajo povečanje kapacitet. Zaposljivost diplomantov je v primerjavi z Evropo majhna, zato sta pomembnejša motiva: internacionalizacija kurikuluma in ponudba inovativnih programov. Avtorica označuje Latinsko Ameriko

kot eno najslabših internacionaliziranih regij na svetu, zato na drugi strani vidi v kolaborativnih študijskih programih možnost preseganja regionalnih pomanjkljivosti.

Zanimivi so izsledki raziskave IIE (Obst, Kuder in Banks 2011), ki so jo naredili na to temo. Sodelujočim visokošolskim institucijam so bili najpomembnejši vzgibi za vzpostavljanje kolaborativnih študijskih programov naslednji: širitev ponudbe izobraževalnih programov, krepitev raziskovalnega sodelovanja, izboljšanje internacionalnih aktivnosti in večji prestiž. Le respondenti iz ZDA in Združenega kraljestva so na prvo mesto postavili povečanje prihodkov. Skozi celotno besedilo bomo videli, da je današnja internacionalizacija dejansko ekonomsko utilitaristično pogojena, z njo pa gredo z roko v roki tudi ostali navedeni razlogi. V končni fazi gre torej za finančne koristi, le da so odgovori zastavljeni bolj latentno.

Kaže se torej še druga stran medalje kolaborativnih študijskih programov; študijski programi nastajajo iz ekonomsko utilitarističnih razlogov. JDCD oz. kolaborativni programi visokošolskim institucijam večkrat služijo za namene privabljanja najboljših študentov in za povezovanje z najboljšimi institucijami z boljšo raziskovalno kapaciteto, ki posledično omogoča boljše uvrščanje na rangirnih lestvicah. J. Knight in Lee (2012) pojasnjujeta, da se zato večkrat med seboj s študijskimi programi povezujejo elitne institucije. Če se elitne institucije povezujejo z manj elitnimi, je to zaradi strateškega premika, da bi povezali stroko ali pa zaradi izgradnje kapacitet v manj razvitih državah. Avtorja tega ne omenjata, a to v bistvu pomeni novodobni akademski kolonializem.

3.5.4 Jezik poučevanja

Težave z vzpostavitvijo kolaborativnih študijskih programov se začnejo že s samim sporazumevanjem, saj so večkrat tako študenti kot profesorji tisti, ki nimajo zadostnega znanja tujega jezika, nacionalni študijski programi pa potekajo v nacionalnih jezikih in včasih tudi v angleščini.

J. Knight in Lee (2012, 354) sta na tej točki izpostavila dve težavi:

- prevlada angleščine v partnerstvih institucijah, kjer nobena institucija ni locirana v državi, kjer je angleščina materni jezik (jezikovni imperializem);

- (dovolj visoka) stopnja znanja tujega jezika tako študentov kot profesorjev je vprašljiva za učinkovito poučevanje, raziskovanje in sodelovanje med partnerskimi institucijami.

Večina študijskih programov ne nudi predavanj le v nacionalnem jeziku, temveč tudi v jezikih partnerskih držav ali pa v tretjem jeziku (Tabela 3.16). Izjema je nekaj jezikovnih študijev, kjer je tretji jezik angleščina. Predavanja večinoma potekajo v nacionalnem jeziku (okoli 40 %), približno tretjina jih poteka v jeziku partnerskih univerz, petina pa v tretjih jezikih (torej nenacionalnem jeziku ali jezikih partnerskih univerz). Največji delež poučevanja v nacionalnem jeziku ima pričakovano Združeno kraljestvo (81 %), saj angleščina danes velja za *lingua franco*. To dokazuje tudi, da večina ostalih kot tretji jezik uporablja angleščino za jezik poučevanja.

Tabela 3.16: Odstotek različnih jezikov in izobraževanj v tečajih, ki so na voljo v študijskih programih – po državah univerze (srednja vrednost v %)

	Belgija	Nemčija	Francija	Poljska	Velika Britanija	Druge EU15/ EFTA	Druge	Skupaj
Nacionalni jezik	56,4	47,2	50,0	31,9	80,7	22,7	26,4	41,5
Jezik partnerske univerze	26,2	34,7	36,7	40,1	19,3	38,1	48,5	35,9
Tretji jezik: angleščina	17,4	17,6	12,6	24,4	0,0	36,9	23,0	21,4
Tretji jezik: ostali	0,0	0,6	0,7	3,6	0,0	2,4	2,1	1,3
Skupaj	100	100	100	100	100	100	100	100
(n)	(21)	(118)	(23)	(23)	(15)	(60)	(28)	(288)

Vir: Maiworm (2006, 11).

Jezik je lahko težava, po drugi strani pa so se vsi primorani naučiti oz. izboljšati znanje tujega jezika, kar jim (predvsem študentom) pomaga razvijati komunikacijske spretnosti, zato so bolj zaposljivi in se bolje znajdejo v multikulturnem okolju.

3.5.5 Izdaja listine

Visokošolska institucija mora ob zaključku študijskega programa izdati listino, veljavno kvalifikacijo. Kot smo že nakazali pri akreditaciji, to ni tako enostavna naloga, kot se zdi na prvi pogled. Izdaja skupne diplome ni dovoljena v vseh državah, kar običajno rešujejo tako, da »študent dobi uradno diplomo ene univerze in certifikat

partnerske institucije (partnerskih institucij), ki dokazuje, da je zaključil kolaborativni program« (Schüle 2006 v Knight in Lee 2012, 354). Nekaterih študentov to ne moti, saj so jim pomembnejše mednarodna izkušnja in pridobljene kompetence, na drugi strani pa je to lahko zelo pomemben razlog, ki študente odvrne od vpisa v tovrstni študijski program.

Skupna diploma zahteva največ napora tako s strani partnerjev kot tudi nacionalnih držav, iz katerih partnerji prihajajo, pri ustvarjanju študijskega programa. Zakaj se študijski program ne zaključi večkrat s skupno diplomom, ampak »le« z dvojno oz. multiplo diplomom, prikazuje Tabela 3.17. Razlogi največkrat ležijo v nacionalnih zakonodajah (39 %) domačih oz. partnerskih institucij (21 %), ki ne dovolijo implementacije tovrstne diplome. Pomemben razlog pa leži tudi v študentih samih, saj so dvojne (oz. multiple) diplome privlačnejše, ker nudijo več možnosti za zaposlitev na domačem trgu dela. Poudariti moramo, da je to le percepcija študentov in/ali delodajalcev, saj je skupna diploma enakovredna nacionalnim diplomam.

Tabela 3.17: Razlogi, zaradi katerih se skupna diploma ne podeljuje (v %, možnih več odgovorov)

	EU-15/ EFTA	Nove države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Zakonodaja domače države ne dovoljuje podeljevanja skupne diplome	34	72	33	39
Zakonodaja partnerske države ne dovoljuje podeljevanja skupne diplome	22	17	0	21
Za diplomante je lažje najti zaposlitev z nacionalno akademsko diplomom	41	6	67	38
Dvojno diplomom je lažje organizirati	10	0	0	8
Drugi razlogi	13	22	0	13
Skupaj	120	117	100	119
(n)	(126)	(18)	(6)	(150)

Vir: Maiworm (2006, 17).

Velik delež med ponujenimi razlogi predstavljajo »drugi razlogi«, med katere so respondenti najpogosteje našteali: zapleteni postopki zagotavljanja kakovosti ali organizacijsko breme implementacije skupnih diplom. V drugih primerih so se nacionalni kurikulumi razvili tako vsaksebi, da se je bilo nemogoče zediniti in ustvariti

program, ki bi vodil v skupno diplomu. Iz Tabele 3.17 je tudi razvidno, da nove članice EU pogosteje med razloge kot oviro navajajo nacionalne zakonodaje, medtem ko se države EU12/EFTA večkrat ne poslužujejo skupnih diplom zaradi potencialnih težav z zaposlovanjem na nacionalnem trgu dela ali zapletenega in časovno zamudnega organizacijskega postopka.

3.5.6 Drugo

Percepcija, da so nekateri kolaborativni programi legitimnejši, je, kot ugotavljata J. Knight in Lee (2012), zgolj to – percepcija, ne empirično dejstvo. Težave predvsem povzročajo dvojne (oz. multiple) diplome, kjer se je uveljavilo prepričanje, da »za ceno (študijskega dela) enega študijskega programa dobiš dve oz. več diplom«.

Maiwormovo poročilo (2006) je opredelilo še nekaj izzivov kolaborativnih študijskih programov. Predstavnike programov so prosili, da se opredelijo glede največjih težav, ki so jih razdelili v pet kategorij:

- interes in kompetence domačih študentov (Tabela 3.18),
- interes in kompetence tujih študentov,
- kvaliteta študentov in predavanj, ki jih nudijo partnerske institucije,
- pomanjkanje finančnih sredstev,
- organizacijske težave in težave s percepcijo delodajalcev.

Tabela 3.18: Soočenje s pomembnimi težavami, z ozirom na interes in kompetence domačih študentov – po državah univerze (v %)

	Belgija	Nemčija	Francija	Poljska	Velika Britanija	Druge EU15/EFTA	Druge	Skupaj
Pomanjkanje zanimanja domačih študentov za vpis v študijski program	35	27	32	9	67	41	9	30
Težave najti visoko usposobljene domače študente, ki bi se udeležili študijskega programa	27	23	14	9	60	27	19	24
Nezadostno znanje tujega jezika domačih študentov	13	17	30	13	47	11	9	18
(n)	(18)	(118)	(21)	(23)	(15)	(54)	(24)	(273)

Vir: Maiworm (2006, 22).

Precejšen delež predstavnikov študijskih programov je kot težavo identificiral pomanjkanje interesa za vpis domačih študentov (30 %), predvsem sposobnejših in kvalificiranih (24 %), težave z zadostnim znanjem tujega jezika pa predstavljajo 18 % težav (Tabela 3.18). Največ težav z interesom domačih študentov imajo univerze iz držav EU-15/EFTA, medtem ko takih težav v novih članicah EU in nečlanicah EU/EFTA skorajda ne poznajo. Povezave med pomanjkanjem interesa in predvidenimi težavami s kakovostjo študijskih programov na osnovi baze niso mogli preveriti.

Na drugi strani je manj težav s tujimi študenti, kjer je le petina takih, ki nimajo interesa za študij ali pomanjkljivo znanje tujega jezika. Pomanjkanje interesa za študij s strani tujih študentov so večkrat izpostavili v novih državah članicah EU. Praktično v vseh študijskih programih akademska raven partnerskih institucij ni predstavljala težave (le v slabih 5 %).

Le malo predstavnikov študijskih programov je navedlo organizacijske težave in percepcijo delodajalcev. Večje organizacijske težave z javnimi avtoritetami je imelo le 8 % respondentov, 5 % pa jih je izkusilo težave z zaposljivostjo na nacionalnem trgu dela, kar 19 % respondentov iz nečlanic EU/EFTA pa je kot težavo navedlo tudi pridobitev vize.

3.6 ZAKLJUČKI IN UGOTOVITVE

Skupni študijski programi zahtevajo veliko napora in časa za vzpostavitev, težavno pa je tudi samo izvajanje. Raziskava Maiworma (2006) osvetljuje kompleksnost kolaborativnih programov oz. skupnih študijskih programov, ki jih z razlogom večkrat zamenjujejo s dvojimi oz. multipli študijskimi programi. Različne stopnje integracije kurikuluma in težave z nacionalno zakonodajo večkrat odvrnejo snovalce programa od pridobitve skupne diplome. Razlogi za težave pa niso samo na strani snovalcev, temveč tudi uporabnikov – študentov, ki se za take programe neradi odločajo zaradi pomanjkanja finančnih sredstev in strahu, kako skupno diplomu percipirajo nacionalni delodajalci. Težavo pa predstavlja tudi skupno sporazumevanje, enoten jezik, v katerem bi lahko udeleženci uspešno komunicirali. Skupni študijski programi so torej

močno kolaborativni, a jim na poti do uspeha stoji na poti kup težav. Ali bodo lahko sploh kdaj uspešno konkurirali nacionalnim študijskim programom, bo pokazal čas.

Težave lahko ponazorimo s skupnim študijskim programom Sadjarstvo (*International master of fruit science*), ki ga izvaja Univerza v Ljubljani (Biotehniška fakulteta) skupaj s Free University of Bolzano, Italija (Faculty of Science and Technology) ter Mendel University in Brno, Češka (Faculty of Horticulture). Študijskemu programu se izteče akreditacija s koncem študijskega leta 2016/2017, ki je ne bodo podaljšali. V vzpostavitev študijskega programa je bilo vloženega veliko časa in energije, vendar so italijanski partnerji izstopili iz konzorcija zaradi notranje reorganizacije in pomanjkanja interesa s strani študentov. Problematična je bila tudi institucionalna podpora nasploh, z nastanitvijo in finančno podporo študentov. Primer je v skladu z Maiwormovi (2006) dognanji, čeprav ne indicira nacionalno specifičnih težav, kot so težave z jezikom ali zakonodajo, saj je bil program uspešno akreditiran v vseh treh državah, izdajale pa so tudi skupne diplome.

Vse težave, ki jih prinašajo skupni študijski programi, odpirajo več vprašanj. Kdo ima korist od skupnih študijskih programov, če težko privabljajo študente? Zakaj se sploh truditi z birokratskimi mlini na veter, akreditacijami in izdajanjem diplom? Kako uskladiti ravni jezikov različnih udeležencev, da ne bo trpela kakovost pridobljenega strokovnega znanja? Vprašanja so predmet razprave, vendar verjetno odgovor tiči le v želji po akademskem povezovanju in sodelovanju, hkrati pa tudi skupni študijski programi dvigujejo ugled in prepoznavnost visokošolskih institucij v mednarodnem prostoru.

4 ZGODOVINA RAZVOJA UNIVERZE

Zgodovina je učiteljica življenja (lat. *Historia magistra vitae*), zato je podroben in pozoren pogled v preteklost za razumevanje današnjega stanja internacionalizacije v visokem šolstvu nujno potreben.

4.1 SREDNJI VEK

4.1.1 Nastanek univerze v srednjem veku

Danes nihče ne zanika dejstva, da so univerze, v smislu kot ga razumemo danes, stvaritev srednjega veka, ki se je prvič pojavila med 12. in 13. stoletjem (Makdisi 1981 v Rüegg 1992b; Verger 1992; Zonta 2006; Rüegg 2006). Gre za institucije, ki uživajo posebne privilegije in zaščito na krščanskem zahodu (Makdisi 1981 v Rüegg 1992b, 8), z visoko pravno in upravno avtonomijo, ki sama določa o študijih in podeljevanju akademskih kvalifikacij, priznanih s strani avtoritet (Rüegg 2006, 42). Tudi druge civilizacije, kot so Bizanc, islamske entitete ali Kitajska, so imele podobne oblike visokega šolstva, ki so jih zgodovinarji prikladno poimenovali »univerze« (po Verger 1992, 35). Res je, da se je srednjeveška univerza v več pogledih zgledovala po antiki (Rüegg 2006, 42). Tako je iz učenja rimskega prava nastala Univerza v Bologni leta 1088, psevdo Hipokratovo medicino, Aristotlovo filozofijo in platonizem pa so proučevali že arabski učenjaki, šele nato so jo prevzeli v zahodnem svetu. Kljub naštetemu to niso bile prave univerze, v pomenu, kot jo razumemo danes.

Danes velja, da so prve univerze nastale z zbiranjem skupin študentov in profesorjev. Rudy (1984 v Mihevc 2008, 46) meni, da so zametki prvih evropskih univerz nastali z zbiranjem zainteresiranih študentov okrog izstopajočih in karizmatičnih izvedencev ali skupin strokovnjakov v večjih mestih, predvsem iz potrebe po zaščiti. Zato so ustanavljali bratovščine, podobne obrtniškim in trgovskim cehom, da bi se obvarovali pred izkoriščanjem meščanov, ko so kupovali hrano in pijačo, pri plačevanju najemnin za bivanje in pri plačevanju pristojbin in davkov. Želeli so se tudi obvarovati pred fizičnimi zlorabami. Bratovščine so imele tudi drugo pomembno funkcijo, kot je izpraševanje kandidatov in podeljevanje licenc za učenje, diplom (*licentia docendi*). Končno so se razvile tudi posebne zahteve po predpisanih učnih programih, izpitih in razpravah, ki so morale biti izpolnjene pred podeljeno diplomom. Take združbe so pridobile uradno priznanje mestnih, državnih ali papeških oblasti in postale

visokošolske institucije s posebnimi pravicami, privilegiji in nedotakljivostmi. Marsikatera izmed njih se je ohranila do modernih časov, nato pa so se razvijale, se selile, cepile in zamirale (Mihevc 2008, 46; Kump 1994, 35).

Slika 4.1: Zemljevid univerz v Evropi, ki o nastale v srednjem veku (do 1517)



Vir: Lastna slika, narejena s pomočjo orodja My maps.

Naša prva naloga je poskus opredelitve srednjeveške univerze, vendar je to težka naloga. Približno šestdeset univerz srednjeveškega Zahoda (Slika 4.1) je bilo v resnici zelo različnih, kar zadeva njihove številke, intelektualne usmerjenosti in družbene vloge. Verger (1992, 45) pojasnjuje, da je ta raznolikost proizvod tako zgodovine kot tudi geografije. Na lastnosti posamezne srednjeveške univerze so v

veliki meri vplivali čas ustanovitve, pogoji, pod katerimi je bila posamezna univerza ustanovljena, ter socialni in politični položaj mesta in regije (Slika 4.2), kjer je bila univerza locirana. Pri opredelitvi univerze ne smemo mimo kolidžev, ki izhajajo iz islamskih modelov (Rüegg 1992b, 8).

Slika 4.2: Politični zemljevid Evrope ob koncu srednjega veka (1500)



Vir: Euratlas (2016).

Prvi univerzitetni kolidži so se pojavili v Parizu, nato pa v Angliji ob koncu 12. stoletja. Bili so nič več kot skromne pobožne ustanove, ki so služile kot zavetje za peščico študentov, ki so pripadali posameznim redom (Verger 1992). O pojmovanju univerze in kolidžev je razmišljala tudi S. Kump (1994, 38):

Socialna sestava srednjeveških študentov je bila zelo pestra, ker univerzitetni študij ni bil izključno privilegij izbrancev. Številni študenti so bili revni ali celo brez vseh sredstev, toda šolanje so imeli brezplačno. Da bi jim olajšali življenje, so številni donatorji ustanavljali kolegije (kolidže), v katerih so imeli revni študenti zagotovljeno hrano in stanovanje. Pariz, Bologna,

Oxford, Cambridge ter mnoge druge univerze so kmalu razvile številne kolegije, ki so bili pogosto ustanovljeni zaradi posebnih namenov darovalcev. Kmalu so kolegiji postali več kot le bivalni prostori, saj so v njih potekala predavanja. V Angliji pa je univerza postala dejansko sestavljena iz kolegijev.

Mlinar (2011, 62) razlaga, da so srednjeveške univerze nastale okrog jedra štirih spretnostnih usposabljanj (*facultas*): humanistike, prava, medicine in teologije. Humanistika je veljala kot priprava na vsako od naslednjih treh. V osnovi je imela srednjeveška univerza dvojno poslanstvo: vsestransko izobrazbo (*liberal education*) in pripravo na kasnejši poklic (*professional education*), vendar Mlinar dodaja, da so usposabljele ljudi zaradi znanja samega, posebno v humanistiki. To se je kasneje s profesionalizacijo spremenilo. Mihevc (2008, 53) podrobneje razlaga, da so »interesne preference študentov in možnosti njihove kasnejše zaposlitve vplivale tudi na dokaj utilitarno usmeritev študijske ponudbe univerz«.

Skupne poteze srednjeveških univerz so bile: internacionalizem, socialna odprtost in relativno visoka stopnja avtonomnosti (Kump 1994, 39). Univerze v tem času so bile po številu študentov majhne in so obsegale do 1000 študentov. Gail (1968 v Mihevc 2008, 53) opisuje razliko med takratno in današnjo študentsko populacijo: »Po starosti študenti niso bili homogeni, pač po spolu. Na italijanskih univerzah so bili med študenti od dečkov v zgodnjih najstniških letih do tridesetletnikov«. Študij na univerzah je bil brezplačen in ni bil le domena privilegiranih. Študij revnim študentom so omogočili različni donatorji s svojimi nameni, ki so ustanavljali kolidže oz. kolegije, ki so revnim študentom zagotavljali hrano in streho nad glavo, kmalu pa so znotraj njih začela potekati tudi predavanja.

Srednjeveške univerze niso imele posebnih omejitev pri vpisih, bodisi glede predhodne izobrazbe ali starosti ob začetku študija, niti glede socialnega porekla. Vsak študent je nosil svoj pečat družbene stratifikacije in je študiral z namenom, da izboljša svoj položaj v družbi ali ga vsaj obdrži. Revnejši študenti so raje študirali na manj družbeno uglednih univerzah na periferiji, kjer je bilo življenje cenejše (npr. Dunaj, Leipzig, Köln in Louvain v Svetem rimskem cesarstvu) (Schwinges 1992).

V srednjem veku je bila socialna funkcija univerze usmerjena v širjenje akademskih znanj, ki so bila nujno potrebna za zmanjševanje negotovosti v socialno negotovih razmerah, ki so prevladovale v svetovi politiki, cerkvi, pravu, medicini in izobraževanju med letoma 1200 in 1600. Evropa se je odpirala zunanjemu svetu. Monetarna ekonomija in birokratska administracija sta bili v razvijajočih se mestih podlaga za politične in družbene konflikte. Duhovne in posvetne avtoritete so se razhajale med seboj in ti konflikti so, skupaj z lakotami in kugami, ogrozili fizično varnost posameznikov. Psihično in duhovno varnost so pretresala protislovja med sporočili Cerkve in dejanskimi izkušnjami posameznikov. Univerza je nudila intelektualno varnost s prostorom, kjer so se lahko soočila vsa protislovja in konflikti (Rüegg 2006; Rüegg 2011). Gledano kot celoto lahko zaključimo enako kot Rüegg (1992b, 8), da so bile srednjeveške univerze del in izraz njihovega družbenega okolja.

4.1.2 Dejavniki nastajanja univerz

Kot smo že omenili, je nastajanje zgodnjih univerz v 12. stoletju potekalo spontano. S. Kump piše (1994, 35), da so prve institucije visokega šolstva nastale iz potreb nastajajočih mest in tudi profesorjev in študentov, ki so potrebovali organizacijo, ki bi jih zaščitila, medtem ko Mihevc (2008, 43) podrobneje razlaga, da je bil nastanek univerz pogojen z načinom življenja, proizvodnje in upravljanja v takratnih družbenih institucijah, z vlogo katoliške cerkve, plemstva in monarhov v takratnih državah ter z razvitostjo znanosti. Rudy (1984 v Mihevc 2008, 43) piše, da so se potrebe po visoko izobraženih strokovnjakih (upravnih in verskih delavcih, pravniki, notarjih, zdravnikih) povečale s povečanjem kompleksnosti srednjeveške družbe na začetku drugega tisočletja.

Napredek obrti, trgovine, vojaštva in organov oblasti v manjših in večjih državnih enotah (npr. v mestnih državah v severni Italiji) so zahtevali vedno več specializiranih intelektualnih delavcev. Hkrati pa se je razvijala znanost, množili so se stiki zahodne Evrope z muslimansko in bizantinsko kulturo. To je prispevalo k povečanju števila večjem številu specializiranih visoko usposobljenih delavcev in zadostno število motiviranih in intelektualno dovolj sposobnih interesentov za študij ter »kritična masa« poznavalcev so spodbudile nastanek prvih visokošolskih institucij, to je posebnih institucij za poučevanje in razvijanje znanosti in posvetne kulture (Mihevc 2008, 44).

4.1.2.1 Prve univerze

Točnega datuma, kdaj so prve univerze, kot so Bologna, Pariz, Oxford, nastale, ne moremo določiti, saj zaenkrat ne obstajajo nobeni eksplicitni zgodovinski viri. Zato C. Zonta (2006, 26) meni, da moramo predpostaviti, da sta bila oblikovanje in konsolidacija univerz precej dolgotrajna procesa. Katero univerzo, Bologno ali Pariz, štejemo kot prvo ustanovljeno, je odvisno od teže, ki jo pripisujemo posameznim elementom, ki opredeljujejo univerzo (Rüegg 1992b, 6). Če vzamemo, da je pomembna le skupnost študentov kot organizacijska oblika, ki so jo oblikovali samo študenti prava, potem se Univerza v Bologni iz leta 1088 šteje kot prva in najstarejša univerza na svetu. Če pa menimo, da je odločilno merilo združenje učiteljev in študentov različnih strok v eno organizacijo, potem je najstarejša Univerza v Parizu iz leta 1208.

Med univerzama v Bologni in Parizu so že od nastanka dalje obstajale pomembne razlike. S. Kump (1994, 37) razlaga, da je vsaka zase predstavljala poseben tip, vzorec univerzitetnega življenja. Podrobneje pojasnjuje, da sta se obe univerzi »modro« bojevali za svojo svobodo v političnem prostoru, kjer sta se spopadala papeštvo in kraljevina. Obe univerzi sta izrabili te spopade in si izbojevali privilegije in pravice, s čimer sta si zagotovili določeno avtonomijo, razlikovali pa sta se v socialnopolitičnem smislu. Univerza v Parizu je bila pod vplivom kraljevega dvora, medtem ko je bila Univerza v Bologni pod vplivom bolonjskih meščanov. Mlinar (2011, 62–63) in S. Kump (1994, 37) pojasnjujeta še eno bistveno razliko med univerzama: Univerza v Parizu se je duhovno bolj nagibala k teologiji, »saj ima korenine v cerkvenih šolah« (Verger 1992, 50). Svetovljanska Univerza v Bologni se je bolj nagibala k tradicionalnim pravnim znanostim in pritegovala študente od vsepovsod. Slednja se je zato uveljavila kot zagovornica avtonomije univerze, na čemer sloni priznavanje bolonjske univerze kot »matere univerz« (*Alma mater universitarium*) in je obenem temelj evropskega oziroma zahodnega tipa univerze, ki ni podrejena cerkveni ali civilni oblasti« (Mlinar 2011, 62–63). Obe univerzi pa nista pomembni samo kot najstarejši univerzi z največjim številom pedagoškega osebja, temveč tudi zato, ker sta služili kot modela za večino novo nastalih univerz (Verger 1992, 47–52).

4.1.2.2 Dejavniki lokalizacije univerz

Rüegg (1992b, 13) razlaga, da so v vseh treh mestih (tj. Bologni, Parizu in Oxfordu) kombinacija političnih in gospodarskih prednosti ter spoštovanja in ugleda lokalnih učiteljev in njihovih izobraževalnih ustanov, tisti dejavniki, ki so pritegnili »kvalitetne« učence in učitelje v velikem številu. To je zagotavljalo zaščito njihovih interesov pred lokalnimi oblastmi. V vsakem mestu je bil odločilni dejavnik interes učiteljev in študentov, dogovor glede reševanja sporov z lokalnimi oblastmi glede svoboščin in privilegijev in nazadnje podpora centralnih avtoritet.

Kjer je bila ena lastnost ali druga značilnost odsotna, kot je prisotnost znanih učiteljev ali posvetne oz. cerkvene podpore, so univerze nastale šele pozneje. To se je zgodilo v Pavii in Padovi, ki sta kot gospodarsko pomembni središči šele kasneje dobili uveljavljeno šolo prava. Leta 1346 je bila ustanovljena Univerza v Pragi. Čeprav je bila Praga veliko politično in gospodarsko močno nemško mesto 12. stoletja z dobrimi šolami, je bila brez univerze. Ehlers (1981 v Rüegg 1992b, 13–14) meni, da to lahko pripišemo »nezadostni podpori in nezanimanju vladajočih slojev nemške družbe«. Vladajoči sloji so namreč dajali prednost plemiškim koreninam kot kriteriju za doseganje višjih položajev v cerkvi v primerjavi s Francijo, kjer je družba tudi tujcem in neplemičem z akademskim odlikovanjem omogočila, da so postali škofje.

Nastanek univerze v Oxfordu je bil glede na okoliščine malo nenavaden. Umestitev prve angleške univerze v to majhno trgovsko mesto je nekoliko presenetljiva. Verger (1992, 52) je prepričan, da so drugi pogoji odigrali svojo vlogo pri ustanovitvi Univerze v Oxfordu. Ena izmed hipotez je, da je univerza v Oxfordu nastala, ker je imel Oxford že dolgo več cerkvenih institucij in šol, ki so delovale že sredi 12. stoletja.

Rüegg (1992b, 14) opozarja, da so vse to zgolj predpostavke. Prepričljive razlage, zakaj ni bilo univerze v Londonu in zakaj so bile univerze ustanovljene kasneje v Rimu (1303), Kölnu (1388) in Mainzu (1476), kot v Bologni, Oxfordu, Montpellierju in Salamanci (1218–1219) ni in lahko o vzrokih zgolj ugibamo.

4.1.2.3 Motivi akterjev za podporo univerzam

Tako Cerkev kot kralji in lokalne oblasti so podpirali univerze v njihovem boju za obstoj, vsak seveda s svojimi razlogi. Politične in cerkvene oblasti so upale na podporo njihovega gospostva, razumele pa so tudi, da jim univerze kot korporacije lažje nudijo ideološko podporo in intelektualne okvire kot posamezni akademski intelektualci (Rüegg 1992b, 14; Nardi 1992, 103; Rüegg 2006, 43). Prebivalci univerzitetnih mest so si obetali blaginjo, učitelji in učenci pa seveda znanje in socialne ugodnosti. Vse oblasti pa so računale na podporo učenjakov v njihovem prizadevanju za svoj obstoj.

Univerze so bile ustanovljene iz različnih razlogov: suverene ambicije, iz naraščajoče uporabnosti učenjakov v javnem podjetju, iz želj monarhov za prestiž in celo iz pobožnosti ali za zagotovitev gospodarskih olajšav v krizah, ki so bile v Louvainu, Mainzu in Trierju.

Lokalne oblasti so v univerzah videle koristi za lokalno politiko in gospodarstvo, saj so izobraženci lahko poskrbeli za boljše predpise in njihovo dosledno izvajanje. Od poznega 13. stoletja dalje so se velika trgovska mesta dobro zavedala prednosti univerz, ki so jim priskrbele odvetnike za reševanje pravnih problemov, pa tudi javne uslužbenice. Lokalne oblasti so hitro prepoznale prednosti zanesljivega partnerstva z univerzo, zato so bili v mestnih državah profesorji čedalje večkrat plačani s strani občinske uprave. Tako je univerza prišla pod nadzor lokalnega uradništva (Rüegg 1992b, 19).

Cerkvene oblasti so se zanimale za univerze iz treh razlogov. Želele so si okrepiti svojo doktrino sredi različnih in nasprotujočih si religioznih prepričanj, močno pa so bile zaskrbljene tudi zaradi širjenja herezije. Hotele so okrepiti osrednje pristojnosti papeža nasproti regionalnim fevdalnim interesom, prav tako pa jih je zanimala rekrutacija novega izobraženega osebja. Od 13. stoletja dalje so papeži v večini primerov obiskovali univerzo in se obdajali z izobraženimi kardinali. Tako so papeži gledali na univerze kot institucije, kjer so uspešno izpolnjevali svoje interese (Rüegg 1992b, 15–16). S tem, ko so cerkvene oblasti legitimirale veljavnost zaključnih izpitov, je univerza kot institucija pridobila odgovornost za vodenje študijskih

programov in zaključnih izpitov. To univerze ni naredilo le bolj avtonomne, temveč je imelo tudi velik vpliv na zgodovino učenja in kulturo (Rüegg 1992b; Verger 1992).

Oblasti so torej univerzo podpirale. Ker je med različnimi avtoritetami vladala tekmovalnost za univerzitetno naklonjenost, je univerza uživala precejšnjo svobodo. Kakorkoli že, raziskovalci se strinjajo, da so bile združenju študentov (v Bologni) ali združenju učiteljev in študentov (v Parizu) podeljene posebne svoboščine in privilegiji v 13. stoletju, kar je prva podlaga za visokošolsko izobraževanje, ki je se je v srednjem veku imenovalo *Studium générale*, kasneje univerza. Univerzo kot institucijo so dokončno utrdili statuti univerz (prav tam).

4.1.3 Širjenje univerz

Univerze so bile tako rezultat in gonilna sila v procesu racionalizacije in urbanizacije, ki je šel z roko v roki z odpiranjem družbe. C. Zonta (2006, 29) pojasnjuje, da se je ta proces začel v Evropi v 11. in 12. stoletju in na koncu obsegal ves svet. Tako so univerze do konca 13. stoletja, čeprav še vedno maloštevilne, postale institucije osrednjega pomena v evropskem kulturnem življenju. Bile so prostor, namenjen nastajanju in širjenju idej, kot tudi usposabljanju cerkvenih in civilnih elit. Osemnajst *Studia generalia* se je pojavilo pred letom 1300, Verger (1992, 55) pa je prepričan, da so številne izmed njih privabile več tisoč študentov zelo raznolikega izvora.

Civilne in cerkvene oblasti so prav tako v 13. stoletju na lastno pobudo ustanavljale univerze, večkrat na temeljih starih obstoječih šol (Verger 1992, 54). Mihevc (2008, 47) dodaja, da so nove univerze nastajale tudi s cepitvijo starih institucij in z migracijo profesorjev in študentov ter navaja mnenje Rashdalla (1936 v Mihevc 2008, 47), da je polovica evropskih univerz nastala s tako migracijo. Enakega mnenja je Verger (1992, 53) in navaja primer severne Italije, ki je bila središče univerzitetnih migracij. Vzrok za nastanek univerz z migracijo na severu Italije verjetno leži v dobro razvitih gospodarskih razmerah, delitvi univerz med tekmece – mestne državnice ter univerzitetnem sistemu, primernim za mobilnost.

Najbolj dinamično so se univerze v 14. stoletju ustanavljale v severnem delu kraljevine Francije (Poitiers, Bourges, Caen), v Louvainu, v Krakovu in v Nemčiji. Te univerze so bile velike institucije, pogosto z več sto študenti, ki so bili raznolikega

izvora, njihovo število pa je skozi stoletja ves čas naraščalo. Lokalni ljudje ter lokalne civilne in cerkvene oblasti so univerze lepo sprejemali, zato so večkrat prejemale velikodušne donacije, piše Verger (1992, 58). Nadalje razlaga (1992, 59), da so imele nove univerze v severni polovici Evrope na splošno glavne značilnosti organizacije pariškega modela, zato so imele štiri »klasične« fakultete: filozofsko, teološko, pravno in medicinsko.

Pariz, Oxford in južna Evropa so imeli prednostni teren za nastanek univerze, predvsem zaradi višje stopnje urbanizacije, tradicije zapisanega prava in morda tudi napredka v tamkajšnjih družbah. Do 14. stoletja so bili nastanki univerz vezani na ta področja, vse do prelomne točke z ustanovitvijo Univerze v Pragi leta 1347 (prav tam). Do takrat sta Sveto rimsko cesarstvo²⁰ in srednja Evropa ostala zunaj univerzitetnega gibanja, najverjetneje zaradi premoči plemičev, ki so si lahko privoščili izobraževanje svojih sinov na Univerzi v Parizu ali Bologni in zato niti niso imeli potrebe in želje po lokalni univerzi, ki bi otrokom buržoazije in kmetov nudila enake možnosti za vzpenjanje po družbeni lestvici. Z istim razlogom se je tako krepila tudi politično moč cerkve in mest. Šele gospodarski razvoj in prebujenje nacionalnih čustev v 14. stoletju sta okrepila gibanje za ustanavljanje univerz. Univerza v Pragi je doživela velik uspeh in je privabljala stotine nemških, čeških in poljskih študentov, zato se je razširil val imitacij, katerih začetki so bili bolj težavni (Verger 1992, 57): v Avstriji je bila leta 1365 ustanovljena Univerza na Dunaju, vendar je začela pešati do leta 1383. Na Poljskem je bila leta 1364 ustanovljena Univerza v Krakovu, ki je bila zelo kmalu v težavah in je bila ponovno ustanovljena med leti 1397 in 1400. Na Madžarskem je bila v letu 1367 ustanovljena Univerza v Pécsu, ki pa je delovala samo deset let.

4.1.4 Renesansa in humanizem

Pozni srednji vek so zaznamovale duhovne, družbene, kulturne in gospodarske spremembe, ki so spremenile miselnost ljudi. K temu so znatno prispevali kolonialna osvajanja, iznajdba tiska in s tem širjenje knjig. Svoje je prispeval tudi napredek blagovnega in denarnega gospodarstva. Bogati meščani so se vse bolj opirali na svoj

²⁰ Sveto rimsko cesarstvo se je leta 1512 v Kölnu preimenovalo v Sveto rimsko cesarstvo nemške narodnosti.

razum in sposobnost lastnega mišljenja, cerkvene nazore pa so potisnili v stran. Vse to je povzročilo, da je v ospredje zanimanja namesto boga stopil človek. Novo duhovno gibanje je dobilo ime humanizem. Renesansa in humanizem sta gibanji med 14. in 16. stoletjem, ki nista datumsko omejeni, uvrščamo pa ju med srednji vek in reformacijo. Prvi pojem označuje kulturno in umetniško gibanje, kjer gre bolj za idejno in literarno gibanje. Zaradi sočasnosti in medsebojnega prepletanja ju obravnavamo skupaj.

4.1.4.1 Zgledovanje po antiki

Poseben vpliv na razvoj akademskega dela je imela renesansa (Kump 1994, 39). Italijanske univerze, ki so bile svobodnejše, so se zgledovale po antiki. Poudarek je bil na »*studia humanitatis*«, na študijih, ki »človeka delajo bolj človeškega« (prav tam, 40), za razliko od drugih univerz, npr. v Parizu ali Oxfordu, kjer je sholastika imela drugačno tradicijo. To je bila doba poezije, slikarstva, kiparstva in arhitekture, ko so ponovno odkrili Platonovo filozofijo, astronomijo so izpilili do popolnosti. V Nemčiji so izumili tiskarski stroj (Heuss 1964 v Rüegg 1996, 9), ki je revolucioniral akademsko življenje, dal nov zagon novim nazorom in širjenju vseh vrst učnega materiala (Kump 1994, 40).

Inovacije v intelektualnem življenju so bile: humanizem, ki je vstopil na nove poti, ne le v humanističnih znanostih, ampak tudi na področju naravoslovja; obogatitev filozofske misli ob odkritju izvirnih besedil Platona in tisk knjig, ki je revolucioniral širjenje pisane besede in njen vpliv znotraj in zunaj univerz (Rüegg 1996, 8–9).

4.1.4.2 Pomen izobraževanja v tujini

»Humanizem se je uveljavil na številnih univerzah« (De Ridder-Symoens 1996, 417). Hammerstein (1996, 115) je poudaril, da je v spreminjajočih se okoliščinah humanizem še dodatno podkrepil visoko vrednotenje učenja in univerz kot mest učenja. V tem obdobju so migracije študentov navdihnile nove humanistične ideje v poučevanju. Proti letu 1500 se je število študentov, predvsem tujih, v evropskih univerzah povečalo. Geografska mobilnost študentov in učiteljev je dosegla vrhunec (tako v absolutnem smislu kot tudi sorazmerno) v drugi polovici 16. stoletja in v prvi polovici 17. stoletja. Študij v tujini je bil zelo cenjen. Menili so, da stik z drugimi narodi in ideologijami izostri sodbe, razširi kulturna obzorja in uči mlade tujih jezikov (De

Ridder-Symoens 1996, 416). Renesancijski učitelji so gledali na študij v tujini kot na vrhunec humanističnega izobraževanja mladih članov elite. »Kljub velikemu številu študentov, ki so študirali v tujini, to število ni primerljivo z *Grand Tour* iz 17. stoletja« (prav tam, 417)

4.1.4.3 Akademske razprave

Zgledovanje po antiki se je manifestiralo tudi skozi ciceronsko obliko dialoga, ki jo je Becker (1988 v Rüegg 1996, 24) označil kot »eno izmed najbolj uspešnih kulturnih izvozov na sever Evrope v 16. stoletju«. Soočanje različnih pogledov ali doktrin različnih strani ter pisna komunikacija sta omogočila hitro širjenje novih idej po vsej Evropi (Rüegg 2011, 9).

Akademske raziskave so širile meje univerze bodisi iz lastnih vzgibov, bodisi na pobudo kraljevih oblasti ali društev in posameznikov učenjakov, ki so vodile do napredovanja akademskih odkritij (Rüegg 2011, 10). Univerze so k »znanstveni revoluciji« tako prispevale znaten delež, vendar predvsem v smislu povezovanja intelektualnih elit čez versko in politično razdeljeno Evropo (prav tam, 8). Rüegg (2011, 8) nadalje pojasnjuje, da so bili temelji za te povezovanje *studia humanitatis*, *humaniora*, *humanités*, *humanidades*, *umanità*, tj. humanistično izobraževanje, ki je bilo skupno vsem evropskim državam s skupnim kulturnim ozadjem.

Pod vplivom humanizma se je med 15. in 18. stoletjem spremenila družbena vloga univerz. Začela je obračati hrbet teoriji v prid praksi. Osrednja naloga humanistične univerze je postala uporaba objektivnih rezultatov, ne pa intelektualna in moralna izkušnja (Rüegg 1996, 38; Hammerstein 1996, 115–116). Njena nekdanja sekundarna funkcija profesionalnega usposabljanja se je prerinila v ospredje. Humanistične ideje so pomagale plemstvu, da se sooči z novimi kulturnimi in intelektualnimi zahtevami hitro spreminjajoče se družbe, na katere so se univerze počasi prilagodile. Rüegg (1996, 29–30) je tako pojasnil prilagoditev univerze za profesionalno usposabljanje za potrebe oblasti, za duhovnike, zdravnike, odvetnike, sodnike in javne uslužbence. Označil jo je kot dobrodošel stranski proizvod pri poučevanju in učenju intelektualnih metod v srednjeveški univerzi. H. De Ridder-Symoens (1996, 417) tako sklene, da je univerzitetni študij s tem pridobil dva namena, in sicer usposabljanje na področju humanistike in usposabljanje za poklic.

4.1.5 Krepitev samozavedanja in nacionalne zavesti

Nacionalna kolektivna zavest je postala izrazita med akademiki. Pri ponovni vzpostavitvi antičnih virov so bili učenjaki humanisti med najbolj aktivnimi pri odkrivanju in proučevanju svoje lastne nacionalne književnosti, začeli pa so raziskovati svojo zgodovino. To so bili začetki nacionalne zavesti (po Rüegg 1996, 32).

4.2 NOVI VEK

Novi vek je obdobje, ki ga mejita na eni strani reformacija in na drugi strani prva svetovna vojna. Iz modela Jarauscha (Jarausch 1983 v Frijhoff 1996, 79) je mogoče zgodnji novi vek povzeti v treh ključnih besedah: ekspanzija, diferenciacija (diverzifikacija kot ta proces imenuje Mihevc 2008, 72) in profesionalizacija. Ekspanzija števila univerz (Slika 4.3 in Slika 4.4) je z versko reformo doživela razmah, saj so različne versko obarvane oblasti širile svoja prepričanje preko univerz. Proces bomo podrobneje pogledali v podpoglavju o reformaciji in protireformaciji. Diverzifikacija oz. diferenciacija se kaže z ustanovitvijo mreže institucij nadaljnega izobraževanja različnih vrst, od katerih univerze tvorijo le del. Novi vek je zagotovo postavil temelje profesionalizaciji, ki se je uveljavila v 19. stoletju in je »zagotovo tista sprememba, ki je najbolj močno vplivala na razvoj univerz do današnjih dni« (Frijhoff 1996, 80).

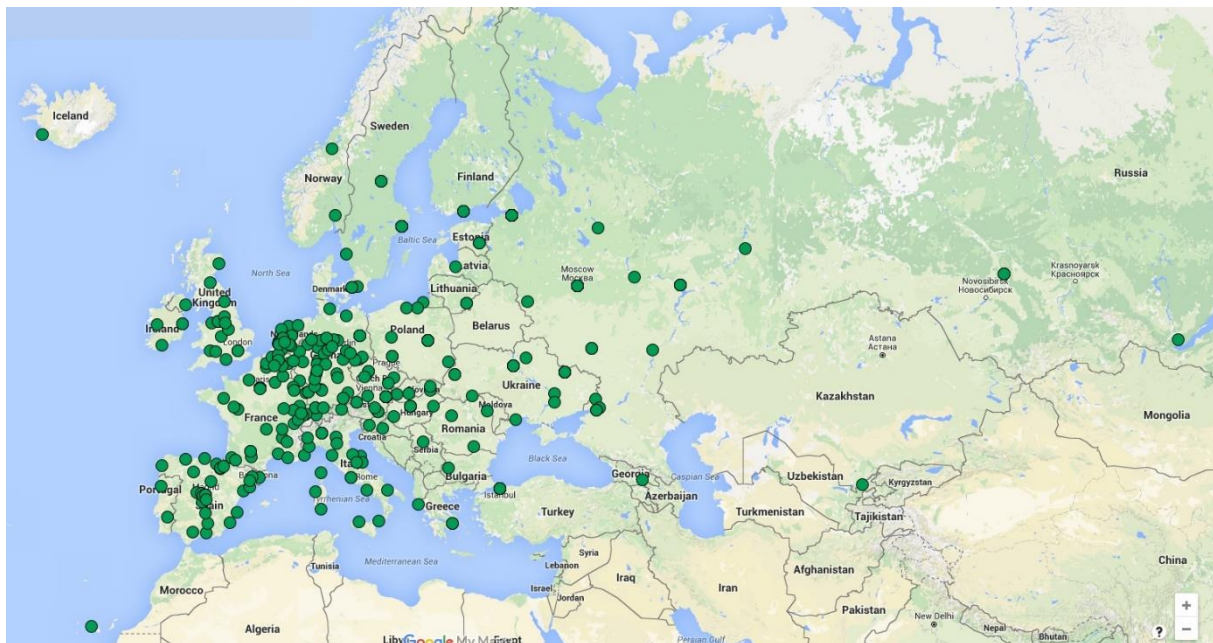
Slika 4.3: Zemljevid univerz v Evropi, ki so nastale do konca novega veka (do 1918), bližnji pogled na Evropo



Vir: Lastna slika, narejena s pomočjo orodja My maps.

Obdobje novega veka sta odločilno zaznamovali reformacija in protireformacija v 16. stoletju. Tedaj je univerza začela izgubljati samostojnost in začela je pešati mednarodna narava univerze. Mihevc (2008, 70) pojasnjuje, da so nastop moderne dobe, industrijska revolucija in razvoj na vseh področjih ter velike družbene spremembe v 18. in 19. stoletju prinesli množico novih (nacionalnih) visokošolskih institucij in veter sprememb v stare univerze z izgubo svoboščin. Mihevc (prav tam) k novem veku dodaja še, da se je z večanjem interesov držav in meščanstva dvignil nivo izobraženosti in znanosti (tako bazične kot aplikativne).

Slika 4.4: Zemljevid univerz v Evropi, ki so nastale do konca novega veka (do 1918), oddaljen pogled na Evropo



Vir: Lastna slika, narejena s pomočjo orodja My maps.

Rotar (1990 v Kump 1994, 39) je izgubo svoboščin univerze pojasnil s krepitvijo oblastniških struktur. »Vedno bolj se je v razvoj visokega šolstva in delovanje posameznih institucij, profesorjev in študentov vmešavala država« (Mihevc 2008, 70), univerza pa je počasi izgubljala privilegije. Vendar Mihevc (prav tam) opozarja, da bi lahko rekli tudi obratno, torej da so se notranji univerzitetni akterji, kot so študenti in profesorji, vedno bolj obračali po pomoč k vladarjem in se poskušali prilagajati interesom nastajajočih nacionalnih držav in družbenih elit.

Poleg pravne podrejenosti so univerze postale tudi gospodarsko odvisne z naraščajočim deležem javnih subvencij. Nadalje Rotar (1990 v Kump 1994, 39) pojasnjuje, da je tudi cerkvena oblast postala »bolj represivna in ideološko ekskluzivna, država in njeni segmenti pa so na univerzah uveljavljali 'nacionalne' ali regionalne kriterije« (prav tam). Tako je tudi začela slabeti mednarodna narava univerze, je ugotovila S. Kump (1994, 39). Nastajale so nove nacionalne univerze (glej politični zemljevid ob koncu novega veka, Slika 4.5), kjer je rekrutiranje profesorjev in študentov potekalo izključno na podlagi nacionalne ali celo regionalne pripadnosti. Prva nacionalna univerza je bila ustanovljena v Pragi leta 1348 in je kot takšna pomenila začetek političnega kalupiranja univerz. S. Kump (1994, 39) je

zaključila, da so univerze poznega srednjega veka in z nastopom novega veka postale politično aktivne v nasprotju z zgodnjimi srednjeveškimi univerzami, ki so bile relativno apolitične.

Slika 4.5: Politični zemljevid Evrope ob koncu novega veka (1900)



Vir: Euratlas (2016).

Študijski proces na novoveških univerzah je sicer še vedno temeljil na predavanjih in izpitih, pomembnejše pa so bile praktične vaje v laboratorijih in raziskovalno delo študentov, vsaj v prvotni zamisli »raziskovalne univerze« Wilhelma von Humboldta (Mihevc 2008, 71). Predmetov je bilo več, v začetku so bili splošnejši, kasneje je bilo tudi precej ožje strokovnih, ki so proti koncu obdobja ponekod skoraj povsem izpodrinili splošne. »Na njihov izbor, plačevanje in nadzor so neredko imeli pomemben vpliv zunanji akterji, zlasti država,« dodaja Mihevc (prav tam).

»V nekako dvestotih letih razvijanja novoveškega modela visokega šolstva je prišlo do razčlenjevanja, diverzifikacije visokošolskih institucij« (prav tam, 72). Pri »binarnem sistemu« visokega šolstva ločujemo med »znanstvenimi« in »strokovnimi«, univerzitetnimi in neuniverzitetnimi programi in institucijami. »Neuniverzitetne« visokošolske institucije naj bi usposabljalje diplomante za poklicno

delo v ožjem strokovnem področju. Mihevc (prav tam 72) nadalje pojasnjuje, da v drugih deželah poznamo tudi zelo elitne, najpogostejše državne institucije za nekatere poklice iz upravnega, vojaškega in tehniškega področja. Take institucije imajo različna imena in so lahko vključene v univerze. Pri nas so to višje šole, visoke strokovne šole in tudi akademije.

Novoveški model univerze je imel še eno značilnost – država (Nemčija, zlasti Prusija) je v prvi polovici 19. stoletja, nato pa pod Bismarckom in do prve svetovne vojne, spodbujala razvoj za industrijo potrebne znanosti v okviru univerz (Mihevc 2008, 80). Tudi na Škotskem in v Združenem kraljestvu nasploh je uveljavljanje novoveškega modela univerze v 18. in 19. stoletju potekalo na pobudo zunanjih akterjev, mestnih oblasti in države, med ostalimi akterji pa le redko zasledimo študente (prav tam, 82).

Če na kratko povzamemo, lahko rečemo, da so novoveško univerzo zaznamovali ekspanzija in izguba pravic, vmešavanje avtoritet, ki so univerze izkoriščale za svoje namene, diferenciacija oz. diverzifikacija in začetek profesionalizma. V nadaljevanju bomo nekoliko podrobneje predstavili in razložili posamezna zgodovinska obdobja v novem veku ter pogledali, kako so vplivala na univerzo in mobilnost v akademskem prostoru.

4.2.1 Reformacija in protireformacija

Reformacija kot strokovni izraz v zgodovinskih vedah pomeni »gibanje, ki ga je začel Luter in ki je pripeljalo do cerkvenega razkola« (Iserloh v Lenzenweger et al 1999, 312). Reformacija je bilo versko, kulturno in politično gibanje v 16. stoletju. Začela se je, ko je Martin Luther leta 1517 na vrata cerkve v nemškem mestu Wittenberg pribil liste s 95 tezami, ki so spodbijale tedanje doktrine katoliške cerkve. Zavrnil je cerkveno tradicijo in zahteval obnovo krščanstva v svoji prvotni čistosti, saj so simonija, nepotizem in predvsem trgovanje z odpustki v cerkvenih krogih postali stalnica. Posvetne oblasti so v reformaciji videle priložnost za utrditev svojega vpliva. Od sredine 16. stoletja do sredine 17. stoletja je rimskokatoliška cerkev sprožila reformna gibanja kot odgovor na reformacijo – protireformacijo, ki ga simbolizira Tridentinski koncil leta 1545. Sklical ga je papež z namenom obnove cerkvenega življenja in je skupno trajal kar 18 let, a ni prinesel želenih rezultatov, obnove in enotne močne cerkve.

V času verskih sporov so imele cerkve pomembno vlogo pri vzpostavljanju visokega šolstva. V 16. stoletju je bilo šolanje orodje za obrambo državne vere, zato je univerze vodila za to postavljena duhovščina. Protestantska reformacija je spodbudila nastanek več nemških univerz (Langer 1987 v Mihevc 2008, 48).

Reformacija je sprva pomenila resno nazadovanje za izobraževanje, saj je Luther univerze obtožil za »kultne centre poganov« (Hammerstein 1996, 116). Politični nemiri, težave pri širjenju novega nauka in predvsem pobuda somišljenika Philipa Melanchthonua so ga kmalu prepričali, da bi lahko šole in univerze služile kot orodje za širjenje nove vere. Tako je ekspanzijo univerz povzročila propaganda oblasti (Hammerstein 1996, 116–117).

Verjetno najbolj negativna posledica reformacije, tako v protestantskih kot tudi v katoliških deželah, je bila v dejstvu, da so univerze pogosto postale orodje sektaštva in verske propagande (Kump 1994, 41). S. Kump (prav tam) nadalje pojasnjuje posledice verskega razkola: »Namesto, da bi negovale skupno intelektualno dediščino zahodnega sveta, so univerze odsevale razkol in sovraštvo, ki sta okužila celotno družbo do srede 17. stoletja.« Protestantske in katoliške univerze so pripravljale svoje diplomante v glavnem za sektaški boj in za nadaljevanje partikularističnih pravovernosti.

Univerze so postale orodje verske propagande v skladu z vero svojega vladarja oz. kot je ponazoril De Ridder-Symoens (1996, 419) z reko: *cuius regio, eius et religio* (Čigar zemlja, tega vera). Vladarji so zakonsko prepovedali študij v tujini, v upanju, da bodo obdržali študente v okviru svojih meja, saj so bile tuje univerze vir verske in politične kontaminacije. Poleg tega je študentsko izseljevanje povzročalo velike gospodarske in finančne izgube za matično univerzitetno mesto. Želja vsakega vladarja je bila, da »nadzoruje« svoje univerze, v katerih bi se lahko njegovi uradniki in duhovniki usposabljali po njegovih določenih verskih in političnih načelih (De Ridder-Symoens 1996, 419–420).

Zato je jasno, da je delitev zahodne in srednje Evrope v tri verske skupine, v katoliško, luteransko in reformirano, popolnoma spremenila vzorec migracije

študentov (prav tam). V skladu z versko naravnanoostjo lahko opredelimo tri vrste univerz (po De Ridder-Symoens 1996, 421):

- protestantske univerze: z namenom spreobračanja in izobraževanja duhovščine (npr. Wittenberg, Heidelberg, Ženevi in Strasbourgu);
- katoliške univerze protireformacije: tudi z namenom spreobračanja in izobraževanja duhovščine, kjer so jezuiti igrali vodilno vlogo,
- Louvain, Ingolstadt, Dunaj, Gradec, Würzburg, Köln, Pont-à-Mousson, Dole in drugi, kot tudi tiste univerze na Iberskem polotoku univerz, sodijo v tretjo skupino: ta obsega več univerz, ki so zavestno sprejele toleranten odnos in niso zavračale študentov zaradi njihove vere; takšne so bile univerze v Padovi in Sieni, Orléansu in Montpellieru.

De Ridder-Symoens (prav tam) dodaja, da obstoj teh treh vrst pojasnjuje vzorec migracije študentov v sodobnih časih.

Svobodnjaških študentov se omejitve sprva niso dotaknile, ker se niso učinkovito uveljavile v praksi. V nemirnih, nestabilnih, skrajno nevarnih časih je bilo namreč birokracije še bolj malo. De Ridder-Symoens (prav tam, 420) nadalje razlaga, da je s prihodom bolj stabilne družbe ob koncu 16. ali v začetku 17. stoletja restriktivna zakonodaja obrodila sadove z daljnosežnimi posledicami za mednarodni značaj univerz.

Verske vojne, vzpon različnih protestantskih cerkva in katoliška ofenziva po Tridentinskem koncilu so povzročili beg množic, ki so migrirale po vsej Evropi v iskanju ljudi njihove lastne vere v državi, ki bi jim nudila varnost in delo. Otroci teh priseljencev so študirali na univerzah v svoji novi domovini (prav tam, 428).

Rüegg (1996, 37) navaja, da so starejši zgodovinarji verske vojne v drugi polovici 16. in prvi polovici 17. stoletja okrivili za zaton univerze. »Toda univerze so se v resnici v tem času razširile in v tem obdobju so dosegli nekaj znanstvenih in strokovnih dosežkov, ki so danes bolj cenjeni, kot so bili v 19. stoletju«, dodaja Rüegg (prav tam). Kljub temu se je težišče znanosti in znanja postopoma premaknilo. Padova in Leiden sta postali bolj pomembni kot Bologna in Pariz. Ostaja pa odprto vprašanje,

ali je možno to pripisati bližini nekdanjih dveh univerz velikih trgovskih središč, Benetk in Amsterdama, ali njuni večji strpnosti (prav tam, 37–38).

4.2.2 Absolutizem in razsvetljenstvo

Ob koncu srednjega veka so v Evropi prevladovali monarhije s povečani dohodki, ki so v poznem 16. stoletju večali moč osrednje oblasti. Tako se je razvila predstava o neomejeni, absolutni oblasti vladarja, to je absolutizem. Na drugi strani razsvetljenstvo označuje kulturno in duhovno gibanje v 18. stoletju v Evropi, ki se je zavzemalo za racionalizem, za osvoboditev od praznoverja in tudi za versko strpnost. Razsvetljensko gibanje je novo metodologijo raziskovanja, ki je temeljila na človekovem razumu, preneslo na proučevanje države, družbe in gospodarstva. Razsvetljenstvo je vplivalo na znanost in umetnost. Vplivalo je tudi na nekatere evropske vladarje, ki so s številnimi reformami kot razsvetljeni absolutisti krepili državo.

Hammerstein (1996, 122) piše, da so potem, ko so se ljudje sprijaznili s cerkveno neenotnostjo oz. nezmožnostjo ponovne vzpostavitve enotne vere, absolutistični vladarji pridobili na moči in ugledu. Razsvetljeni absolutisti so se zavedali svoje odgovornosti za univerze in štipendiranje. Hkrati se je posledično z verskim razkolom omilila polemična teologija na univerzah. Cerkvene in posvetne oblasti so se strinjale o pomenu izobraževanja in štipendiranja, zato ni prihajalo do medsebojnih trenj (prav tam, 121).

Hammerstein (prav tam, 122) nadalje razlaga, da so v Španiji, Toskani, na Nizozemskem, Škotskem, Svetem rimsko nemškem cesarstvu in na Poljskem s širitvijo razsvetljenstva od poznega 17. stoletja dalje menili, da je odgovornost za univerze pripadala posvetnim oblastem, saj so univerze obravnavali kot pomemben agent izobraževanja. S. Kump (1994, 42) se strinja, da so bile univerze 18. stoletja v celoti instrumenti oblasti: odpirale so dostop k višjim položajem v upravi in pravosodju, pri čemer so s pomočjo dodatne selekcije in drugih mehanizmov, predvsem posesti, ohranjale plemstvu in delom bogatega meščanstva monopol oblasti. V ospredju je bil (višji) socialni položaj posameznika, ne intelektualne sposobnosti, ali kot pravi S. Kump (prav tam, 42): »Univerze so bile zavetišča aristokratskih študentov in njihova promocija do diplome je imela bolj malo skupnega

z njihovimi akademskimi talenti.« S. Kump (prav tam, 42) dodaja, da je končno univerza z odpiranjem filozofskih in teoloških fakultet preusmerila želje meščanskih in delno delavskih slojev k položajem, ki so bili za oblast manj relevantni (vzgoja, cerkvena služba). »V oblikovanju elite tistega časa je bila na ta način vloga univerze odločilna. Bolj kot selektivnost je bilo pomembno posredovanje vladajočih norm,« pravi S. Kump (prav tam 42).

V duhu novega veka oz. še posebej v drugi polovici 18. stoletja je bila poudarjena želja po bolj praktičnih temah, ki so bile doslej na univerzah zanemarjene. Univerza je zato veljala za zastarelo in nepotrebno institucijo, želja po tehnično-naravoslovnih znanjih pa je pripeljala do ustanovitve neuniverzitetnih institucij, kot so akademije (Hammerstein 1996, 123). Hammerstein (prav tam) podrobneje pojasni, »da so akademije veljale za izobraževalne institucije uporabnih in nepogrešljivih disciplin«. S. Kump (1994, 42) dodatno dokazuje:

Najbolj jasen dokaz, da univerze v dobi razsvetljenstva niso bile v ospredju intelektualnih aktivnosti, je dejstvo, da je napredek v znanosti, filozofiji in na drugih področjih proučevanja potekal zunaj univerzitetnih institucij. Seveda je bilo nekaj izjem, toda na splošno univerze niso bila središča visoke učenosti. Ideja razsvetljenstva (ideja naravnega prava in družbenega dogovora) kot emancipacija duha iz srednjeveške zaprtosti je povezana z naprednimi krogi učenjakov, ki so delovali v glavnem izven univerz. Tako so številni učenjaki svoje delo opravljali v pomembnih središčih učenosti, ki so se pojavila paralelno in so dopolnjevala delo univerzitetnih institucij. To so predvsem akademije, med katerimi so bile najbolj znamenite npr. Academia Secretorum Naturae, ki je bila kot prva te vrste ustanovljena v Neaplju leta 1560, Accademia nazionale dei Lincei v Rimu (1603), Accademia del Cimento v Firencah (1657), Académie française (Académie des Sciences) v Parizu (1662) in Académie des sciences v Louvru (1699). Te akademije znanosti in humanistične učenosti so imele zelo pomembno vlogo v intelektualnem življenju posameznih narodov in pogosto so zasenčile univerze.

S. Kump (1994, 41–42) zaključí, da »obdobje razsvetljenstva ni ravno velika doba evropskih univerz. Večina napredka v izobraževanju je bila z ukrepi absolutistične države storjenega na področju srednješolskega, predvsem pa osnovnošolskega izobraževanja.«

Na področju mobilnosti študentov je bilo v 18. stoletju zatišje. Hilde De Ridder-Symoens (1996, 436–437) razlaga, da izobraževanje v tujini ni bilo več vrhunec

izobraževanja, temveč turizem in potovanje iz užitka. Študij v tujini so še vedno obravnavali kot koristen in celo priporočljiv, vendar samo v posebnih primerih. Mladi intelektualci so v tujini iskali boljšo izobrazbo in usposabljanje za razvoj svoje kariere v skrbno izbranih institucijah. Primarno so karierne cilje poskusili uresničiti na domačih univerzah, če pa jim tega niso mogle nuditi, so se podali v tujino. »Evropske vojne poznega 17. stoletja so v veliki meri omejile mobilnost študentov« (prav tam, 437).

Če povzamemo, je razsvetljenstvo zagotovo oživelo univerzitetno življenje in spodbujalo mobilnost študentov do neke mere, vendar je bila ta mobilnost predvsem notranja in omejena na nekaj centrov, ki so omogočali moderno izobraževanje za potrebe razsvetljenih držav.

4.2.3 Francoska revolucija in Napoleonovo cesarstvo

S francosko revolucijo leta 1789 simboliziramo vzpon meščanstva nad plemiči. Do francoske revolucije, čeprav deljene v svoji odvisnosti od katoliških in protestantskih vladarjev, so bile univerze organizirane bolj ali manj na isti način, na štiri ali pet klasičnih fakultet. Struktura in vsebina visokega šolstva sta si bili močno podobni (Rüegg 2004, 4).

Revolucija v Franciji je po poročanju Rüegga (2011, 10–11) zaprla vseh dvaindvajset univerz in jih nadomestila v dvanajstih največjih mestih s tehničnimi šolami, *grandes écoles*, in šolami za medicino in pravo v dvanajstih največjih mestih. Univerze so izginile tudi v drugih državah. V celotni Evropi je leta 1815 izginilo približno 60 od 143 univerz, ki so obstajale okoli leta 1789. Politika je sovpadala z miselnostjo razsvetljenstva in njeno željo, da bi usmerjala visokošolsko izobraževanje v smeri prenosa praktičnega znanja, ki bi služil skupnemu dobru in vzpostavljanju strokovnih šol. Tako so voditelji velikih in malih držav, od Španije do Rusije, ustvarili visokošolske institucije za zagotovitev akademskega usposabljanja svojih vojaških in civilnih uradnikov.

Rudy (1984 v Mihevc 2008, 87) poroča, da v Franciji v času od revolucije do Napoleonovega cesarstva (1789–1804) ni mogoče zaslediti posebnih poročil o študentskih aktivnostih, univerze so obsojali zaradi konservativnosti. Dodaja, da je

Napoleon centraliziral univerze in podprl razvoj samostojnih, a državi podrejenih elitnih visokih šol, univerz in poklicnih visokošolskih institucij (politehnik). Centraliziran univerzitetni sistem je »postajal čedalje bolj občutljiva točka nacionalne kohezije in naborni center nacionalnih elit« (T. Kramberger 2009, 30). Zwitter (1969 v Mihevc 2008, 87) piše, da so po Napoleonu »srednje in visoke šole predvsem ustanove za gojitev znanosti. Napoleon je spoštoval naravoslovce in jih pustil delati, na drugi strani pa je sovražil 'ideologe'«, ki so ga spominjali na revolucijo.

Leta 1895 so bile obnovljene univerze v Franciji, nove nacionalne države na vzhodu Evrope pa so bile pripravljene na vzpostavitev svojih univerz. Vse druge visokošolske institucije, z izjemo francoskih (zaradi izjemno zahtevnih pogojev selekcije in usposabljanja), so si prizadevale za pridobitev privilegijev, kot so jih imele univerze. Večina teh visokošolskih ustanov je danes med 670 (danes približno 850²¹) članicami Evropskega združenja univerz (EUA, European University Association) (Rüegg 2004, 3–4).

Univerze so v 19. stoletju močno vplivale na družbeno strukturo, predvsem pri oblikovanju novega meščanskega sloja izobražencev, ki je v drugi polovici 19. stoletja postal »sredstvo socialnega vzpona« (Kump 1994, 43).

4.2.4 Nastanek nacionalnih držav

Prelomnica za razvoj modernih držav je bila ustanovitev suverenih držav neodvisno od imperija in cerkve oz. kot pravi C. Zonta (2006, 30): »Prehod iz univerzalne suverenosti k teritorialno omejeni suverenosti je zaznamovala rojstvo moderne države.« Pot konsolidacije moderne države pa je bila še dolga, »celo stoletje novega veka in je trajalo dolgo časa, preden je bila odločilno sklenjena« (Hammerstein 1996, 114–115). Ta nepopoln obseg nadzora in šibko centralizacijo držav so univerze s pridom izkoristile in tako ohranile svojo krhko neodvisnost, ki so jo nacionalne države skorajda zlomile.

Država je sedaj morala prevzeti odgovornost za področja, za katera je bila prej odgovorna cerkev. Za zadovoljitev domačih elit po izobraževanju in da bi jih

²¹ 28. 10. 2015; European University Association (<http://www.eua.be/>)

spodbudili, da ostanejo v domači državi, so ustanavljali druge institucije visokošolskega izobraževanja, ki niso imele akademskih stopenj: *académies* v Franciji, *Ritterakademie* v Nemškem cesarstvu, *collegi dei nobili* v Italij in *gymnasia illustria* v Združenih provincah (teritorialno gledano je to današnja Nizozemska)« (De Ridder-Symoens 1996, 433; Charle 2004, 36). Podobno so se kolidži na Oxfordu in Cambridgu ukvarjali s pripravo družbene elite na prihodnjo vlogo v družbi in jih učili vedenja v družbi, pravi in diplomaciji. Te visokošolske tvorbe so bile nacionalnim elitam bolj pogodu kot mnoge tradicionalne univerze, saj so bile prilagojene njihovim potrebam za pripravo vloge v prihodnosti. Univerza naj bi v skladu z idealistično tradicijo ustvarjala upravljaljske kadre za politični aparat in kulturne potrebe nove elite, višji socialni razred za meščanski sloj, ki bo zagotavljal dobre javne uslužbenke birokratske imperialistične države in izpolnjeval potrebe po novih poklicih ter razredno nevtrarno, univerzalno znanost. Z vzponom nacionalne države se je tako krepil pomen akademske izobrazbe, profesorji pa so se vedno bolj zapirali in branili svoje privilegije in tvorili nov družbeni sloj, enakovreden plemiškemu. Država naj bi imela pomembno, toda razmeroma omejeno in natančno opredeljeno vlogo (Kump 1999, 18; Jelenc Krašovec 2003, 47), rekrutiranje profesorjev in študentov pa je potekalo izključno na podlagi nacionalne ali celo regionalne pripadnosti (Kump 1994, 39). S. Kump (prav tam, 39) nadalje pojasnjuje spremembe univerze: »Z aristokracizacijo univerze se je vidno zmanjšalo število revnih študentov, prevladal je nepotizem, okostenelost in socialna ekskluzivnost.« Z nastankom teritorialnih nacionalnih držav v 17. stoletju so tako prvotno kozmopolitanske univerze nacionalizirali, s čimer je skorajda povsem zatonila svetovljanska narava univerze.

Čeprav so se nekatere države začele sekularizirati v času razsvetljenstva, je večina univerz ostala v svojem bistvu pod cerkvenim okriljem, predvsem v smislu npr. neposrednega nadzora s strani cerkve, sprejema študentov ali ideološke naravnosti akademskih študijev in kariere. V 19. stoletju so se javne univerze povsod preoblikovale v laične institucije pod nadzorom države. Univerza je postala finančno odvisna, ministrska uprava je odločala o vrsti in sestavi celotnega visokega šolstva v državi, najpomembnejša posledica birokratizacije univerze pa je bila profesionalizacija univerzitetne kariere. »Na evropski celini je profesor postal javni uslužbenec laične in birokratske države« (Rüegg 2004, 7). Sočasno s sekularizacijo je torej potekala tudi birokratizacija univerz (prav tam, 6).

Od leta 1800 do 1939 so se univerze morale soočiti s težavami, ki so jih prinesli novi in bolj raznoliki pedagoški in znanstveni cilji, ki so se oblikovali kot posledica razvoja znanosti in tehnologije, vse večjega števila študentov (moških in predvsem žensk), visokošolskih zavodov in univerz. Leta 1789 je bilo v Franciji približno 12.500 vpisanih študentov, dvakrat več kot 400 let prej. Leta 1937 je Univerza v Parizu sama imela 32.144 študentov, Univerza v Rimu pa 14.203, kar je več kot vse italijanske univerze skupaj leta 1800. Naraščanje števila študentov je prineslo materialne in finančne težave. Stara infrastruktura je bila na splošno nezadostna in neustrezna, zato sta za konec 19. stoletja značilni obnova starih in gradnja novih univerzitetnih prostorov po vsej Evropi (Gerbod 2004).

V 19. stoletju se je praksa soočanja različnih mnenj na univerzah razdelila na številne znanstvene discipline. Profesorji so začeli izmenjavati svoje ideje in svoje delo v specializiranih revijah in organizirali družbe v disciplinah, zato ni bila pomembna le individualna uspešnost in slava posameznih profesorjev, temveč tudi pripadnost posamezni disciplini. Z razsvetljenstvom in vzponom eksaktnih znanosti (*scientiae*) so bile humanistične znanosti (*studia*) odrinjene na rob. »Do 19. stoletja je imelo krščanstvo kot prevladujoča religija razmeroma velik vpliv na izobraževanje, teologija pa je poleg filozofije, medicine in prava veljala za *primus inter pares*« (Mlinar 2011, 63). Mlinar podrobneje osvetljuje situacijo (prav tam):

Znanje, organizirano v disciplinah, ni več iskalo resnice, pač pa razvidnost, znanje. Znanju se pripisuje moč. V 19. stoletju je bilo več poskusov, tako s cerkvene kot tudi s strani tradicionalnih univerz, da bi univerze ostale izobraževalne (formativne) ustanove, raziskovanje pa bi se opravljalo v ločenih ustanovah. Zgodilo pa se je, da je nemško–francoski tip univerze prevladal in še pripomogel k nastanku srednjega družbenega sloja.

Mlinar z nemško-francoskim tipom cilja predvsem na praktično usmerjenost nasproti teologiji oz. humanističnim vedam. Bolj podrobno si bomo nemško-francoski model oz. razlikovanje med francoskim in nemškim tipom univerze pogledali v naslednjem podpoglavju.

4.2.5 Humboldtova raziskovalna univerza

Posebno mesto v pregledu zgodovine univerze si zasluži ustanovitev Univerze v Berlinu leta 1810. Na začetku 19. stoletja je univerza kot institucija in kot del nacionalne administracije ubrala dve poti: v Prusiji je Wilhelm von Humboldt sprožil proces ustanovitve nemške univerze na pobudo pruskega kralja, v Franciji pa je Napoleon ustanovil francosko *Université Imperiale* (Majerhold in Pezdir 2003, 15). Danes tudi francoski zgodovinarji univerz »nepričakovan porast univerz« v 19. stoletju povezujejo z modernizacijo univerze, ki jo simbolizira Humboldtova univerza v Berlinu (Rüegg 2011, 11).

Wilhelm von Humboldt je postavil temelje za t. i. raziskovalno univerzo oz. kot se je izrazil Mihevc »v svojem konceptu univerze (je Humboldt) povezal neohumanistično prizadevanje za izobrazbo (*Bildung*) splošno izobraženega meščana z vsestransko razvito individualnostjo in znanstveno raziskovanje s strokovnim usposabljanjem, ki ju je zahteval industrijski razvoj« (Mihevc 2008, 76). Ideja Humboldtove univerze temelji na ideji Schleiermacherja, da »ni funkcija univerze učiti sprejeto znanje, ampak pokazati, kako so znanje odkrili, spodbuditi študente k razmišljanju« (Rüegg 2006, 47). V tem se je Humboldtova univerza razlikovala od francoskega modela, ki je posredoval obstoječe in neposredno uporabno znanje. Funkcija izobraževanja in raziskovanja sta bili neločljivo povezani, v središču njegovih zamisli je bilo raziskovanje študentov skupaj s profesorji, ki so bili bolj v mentorski vlogi. Profesorji in študenti so pomembni za družbo, saj so »odgovorni za služenje resnici in svobodi in za moralno stanje domovine« (Mihevc 2008, 76).

Wilhelm von Humboldt je poleg enotnosti raziskovanja in poučevanja predpostavljala tudi avtonomnost univerze, da bi zagotovil nepristransko raziskovalno dejavnost na univerzi. Predlagal je avtonomijo univerzitetne institucije »z neodvisnimi (davčnimi) dohodki in ustrezno plačanimi profesorji, kar naj bi zagotavljala (pruska) država« (prav tam, 77). Z avtonomnostjo Humboldt ni mislil le na svobodo poučevanja in raziskovanja, temveč tudi na avtonomijo v odnosu do cerkvenih in državnih oblasti, čeprav je bila slednja zaradi financiranja vprašljiva.

4.2.6 Prva svetovna vojna

Konec prve svetovne vojne zaznamuje prehod iz novega v novejši vek oz. moderno zgodovino, ki ga podrobneje obravnavamo v naslednjem poglavju. Svetovna vojna med 1914 in 1918 je dodobra pretresla in razburkala akademski prostor. Zaradi političnih težav je izobraževanje in usposabljanje ostalo v ozadju. Skoraj vsi učenjaki na različnih straneh so se ujeli v mreže nacionalizma. Nekateri izmed njih so se izneverili svojim idealom, zlasti zavezanosti k znanstveni objektivnosti (Hammerstein 2004, 641).

V Evropi so bile univerze še vedno dostopne le majhnemu deležu prebivalstva. Beležile so le minimalno rast, saj se je pojavila bojazen pred zasičenostjo z visokošolskimi ustanovami. Univerzam se je zdelo upravičeno, da se vračajo k svojim koreninam (prav tam, 644).

Svetovna gospodarska kriza v poznih dvajsetih letih 20. stoletja je bila izjemno naporno obdobje tako za univerze in profesorje kot tudi za študente. Razumljivo je, da so se vlade morale osredotočiti na socialne in mednarodne probleme in so posledično zanemarjale univerze in izobraževanje nasploh (Hammerstein 2004, 644–645).

4.3 NOVEJŠA ZGODOVINA

4.3.1 Druga svetovna vojna

Druga svetovna vojna med 1939 in 1945 je opustošila univerzitetni zemljevid Evrope. Izjeme sta bili Španija in Portugalska na Iberskem polotoku ter Švedska in Švica. Najbolj prizadeto območje je bilo na vzhodu Evrope, kjer so univerze sistematično uničevali. Nemška okupacija je močno prizadela tudi univerze v srednji in zahodni Evropi. 50 let kasneje so se univerze več kot vrnile. Iz 201 evropskih univerz leta 1945 se je število univerz povzpelo na 600, kjer je bilo vpisanih petkrat toliko študentov, kot so jih beležili po koncu vojne (Rüegg 2011, 3). Temu bomo več pozornosti posvetili kasneje.

V drugi svetovni vojni ni šlo toliko za teritorialno osvojitve kot za soočenje med ideologijami in politično izraženimi vrednotami. Izobraževalni sistem je glavni

instrument konsolidacije in difuzije vladajoče ideologije in je kot tak služil kot gojišče ideologije (Neave 2011, 31–32).

Po drugi strani pa je vojna izkušnja pozitivno vplivala na izobraževalni sistem. Države so prevzele odgovornost nad raziskavami, saj so bile razumljene kot spodbujanje dostojanstva vsakega človeka (Hammerstein 2004, 669). Vojne grozote so pokazale, da se da preživeti le z zanesljivim načrtovanjem, ki je obstajalo že v okviru naravoslovnih znanosti. Zdelo se je, da je treba načrtovati izobraževanje in raziskave v korist človeštva, dobro načrtovanje pa bi lahko ustvarilo okvir, kjer bi čim več ljudi, kot je mogoče – če ne vsi – razumelo sebe in prednosti sodobne znanosti. Preteklo pa je precej let, preden so ljudje spoznali, da načrtovanje raziskav, ki so bile ključnega pomena med vojno, v času miru preprečujejo razvoj svobodnih idej in lahko zadušijo svobodo in ustvarjalnost (prav tam, 671).

Zavedanje o pomembnosti izobraževanja se kaže s sprejetjem nove zakonodaje v Veliki Britaniji, z organizacijo konferenc na temo izobraževanja v prihodnosti s strani francoske vlade v izgnanstvu v Tuniziji, le nacisti so imeli popolnoma drugačen pogled na izobraževanje: ali bo inteligenca postala del nove Evrope ali pa bodo ukinili visokošolsko izobraževanje lokalnega prebivalstva v srednji in vzhodni Evropi (prav tam, 668–669).

Novi izumi, alternativni materiali, izboljšani transport in potencial za uničenje (vrhunec predstavljata atomska bomba ter potovanja v vesolje) so naučili ljudi, da imajo lahko znanstvene raziskave daljnosežne in trajne učinke na moderno življenje. Verjeli so, da sta »masovna produkcija in planiranje jamstvo za boljši svet« (prav tam 2004, 669).

Drugo svetovno vojno lahko razumemo kot epilog nacionalnih teženj, ki so se začele v 19. stoletju, saj se je z iskanjem novega družbenega reda univerza začela odpirati navzven, z željo po ohranitvi tradicije (prav tam, 638).

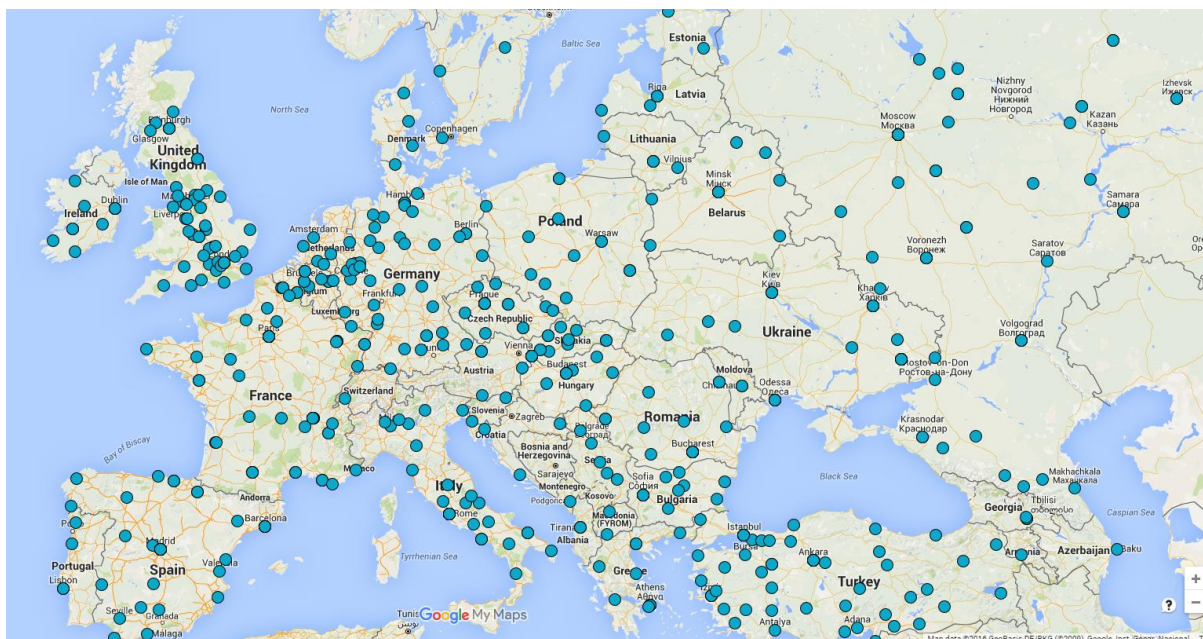
4.3.2 Univerza po drugi svetovni vojni

Kot smo že povedali, je druga svetovna vojna spodbudila države k razmisleku o svoji vlogi v terciarnem izobraževanju in prevzela aktivnejšo vlogo ne samo v visokem

šolstvu, temveč tudi v drugih sferah življenja. Prepričanje, da so univerze zibelke mobiliziranih znanstvenikov v obrambi med drugo svetovno vojno, je vodilo v novo prepričanje; univerze bodo pomagale reševati aktualne probleme, pospeševale tehnološki in ekonomski napredek ter šolanje delovne sile za višji standard, ki naj bi pomagal krepiti konkurenčnost nacionalnih gospodarstev. »Vladne retorike so razglašale, da bodo zmagale tiste države, ki imajo najboljše sisteme izobraževanja,« dodaja S. Kump (1994, 63).

Po vojni so se zvrstile reforme univerze. Najučinkovitejša je bila v Nemčiji, kjer je opustošeno okolje kot *tabula rasa* predstavljalo idealne pogoje za nov začetek univerze in je omogočilo nemški gospodarski čudež. Rüegg (2011, 13) razlaga, da se je »prava reforma univerz začela leta 1955 s snidenjem francoskega premierja, vplivnih poslovnežev, politikov in akademskih veljakov na konferenci v Caenu«. Učinek konference je bil takojšen – razširile so se inženirske šole, reformirali so študij medicine in spodbudili raziskave. Namen reform univerze je bilo okrepiti »konkurenčnost napram ZDA in SZ, kar je privedlo do porasta študentov, akademskega osebja ter povečanja sredstev za akademske raziskave« (prav tam, 14).

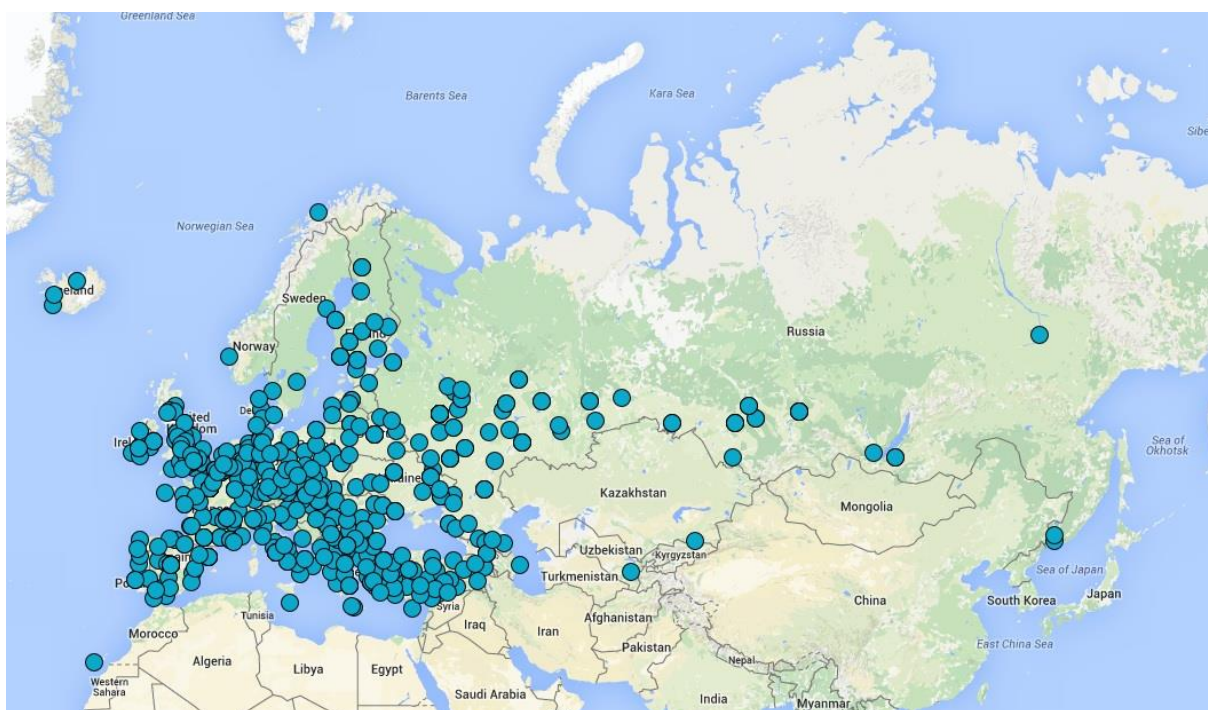
Slika 4.6: Zemljevid univerz v Evropi, ki so nastale v novejši zgodovini (od 1919 dalje); bližnji pogled na Evropo



Vir: Lastna slika narejena s pomočjo orodja My maps.

Univerzo po drugi svetovni vojni so najbolj zaznamovale množičnost (Slika 4.6 in Slika 4.7), institucionalna diferenciacija ter specializacija študijskih programov. Po drugi svetovni vojni se je kljub negativnim prizvokom zaradi znanstvenih dosežkov pod okriljem okupatorja pojavila povečana potreba po novih diplomantih.

Slika 4.7: Zemljevid univerz v Evropi, ki so nastale v novejši zgodovini (od 1919 dalje); oddaljen pogled na Evropo



Vir: Lastna slika narejena s pomočjo orodja My maps.

Rüegg (2011, 19) pojasnjuje, da so v želji po izkoristku večjega bazena talentov, socialni pravičnosti in dostopnosti izobraževanja vsem družbenim razredom ter v duhu gospodarske rasti države izdatno finančno podprle javno in zasebno visokošolsko izobraževanje. Neave (2011, 52) podrobneje razlaga, da je bilo izenačenje geografskega pristopa do univerze močan argument za ustanovitev novih univerz, predvsem na periferiji (glej politični zemljevid ob koncu 20. stoletja, Slika 4.8 v primerjavi s Sliko 4.7), saj so univerze veljale za močan katalizator gospodarstva. Posledično je narastlo število novih univerz ali kot pravi Rüegg (1965 v Rüegg 2011, 19) »razširil se je vhod v slonokoščeni stolp«, okrepil pa se je tudi neuniverzitetni sektor.

Slika 4.8: Politični zemljevid Evrope novejšje zgodovine (l. 2000)



Vir: Euratlas (2016).

Univerze niso zmogle pritiska mase študentov in hkrati »ohranjati akademske standarde« (Smith in Webster 1997, 2). Neave (2011, 41) poroča, da se je leta 1990 v Španiji vpisalo kar petnajstkrat več študentov kot v letu 1960, na Finskem in na Nizozemskem pa več kot desetkrat več študentov kot leta 1950. V Zvezni republiki Nemčiji in Združenem kraljestvu so beležili devetkrat več vpisov, v Franciji osemkrat, v Grčiji, Italij in Avstriji šestkrat, v Belgiji petkrat in v Jugoslaviji štirikrat več vpisanih študentov kot leta 1950. V primerjavi z vzporednimi neuniverzitetnimi institucijami so univerze kljub naravoslovno tehnični usmeritvi oblikovale preveč splošno izobražene kadre za utilitaristične potrebe gospodarstva. Povečan vpis sta spremljala institucionalna diverzifikacija in razvoj neuniverzitetnega sektorja. Ker je bilo univerzitetno izobraževanje tudi dražje, se je razširil z raziskavami neobremenjen neuniverzitetni sektor. Ta je hitreje, z manjšimi stroški in praktičnim znanjem,

neposredno prenosljivim na trg, za državo in gospodarstvo predstavljal idealno rešitev.

Porast neuniverzitetnega sektorja s kratkimi študijskimi programi Neave (2011, 57–58) razdeli na dve fazi. V prvi fazi, v šestdesetih in sedemdesetih letih, je neuniverzitetni sektor veljal kot dopolnilo, do neke mere alternativa univerzi, kjer so proizvajali neposredno uporabno znanje za trg in je odgovarjal na kratkoročne zahteve trgov. Univerza je medtem skrbela za dolgoročno zapolnitev kapacitet trga. Neuniverzitetni sektor ni nudil možnosti raziskovanja in možnosti nadaljevanja študija z nekaj izjemami, kar se je dogajalo tudi pri nas. Druga faza se je pojavila sredi sedemdesetih let, ko je neuniverzitetni sektor začel konkurirati univerzi v boju za študente, vladne ugodnosti ter za delodajalce kot »odjemalce« diplomatov. Država je podpirala neuniverzitetni sektor, saj so diplomanti krajših programov stali manj, bili so bolj odzivni na potrebe trga in manj opredeljeni z disciplinami, ki so se v tem času razbohotile na univerzah.

Država je vedno bolj sprejemala odgovornost za socialo in preskrbo z zdravniki, učitelji, uradniki ter drugimi specialisti, zato je podprla visokošolsko izobraževanje. Splošna gibanja v družbi in gospodarstvu so bila bolj naklonjena Humboldtovemu modelu raziskovalne univerze, služila pa so predvsem zadovoljevanju državnih potreb, za pomoč pri reševanju aktualnih problemov ter za tehnološki in ekonomski razvoj. Univerza se je specializirala, znanje se je drobilo, akademske discipline so se širile in se pogosto hierarhično pozicionirale med seboj. Vladale so naravoslovne in tehnične vede, neuporabne in tržno nezanimive humanistične vede pa so bile odrinjene na rob, skupaj s srednjeveškimi vrednotami univerze.

Vse naštet – pritiski masovnega študija, prevelika specializiranost in fragmentiranost študijev ter institucionalna diferenciacija – je zamajalo temelje resnične srednjeveške univerze. V šestdesetih in sedemdesetih letih so vlade okrepile nadzor nad univerzo in tako še stopnjevale utilitarizacijo kot primarno vlogo univerze. Univerza je postala servis za potrebe države in njenega gospodarstva, manevrskega prostora za ohranjanje svojega bistva, znanja zaradi znanja samega pa ni bilo veliko.

V osemdesetih in devetdesetih letih je univerzo doletelo vladno varčevanje kot posledica ekonomske recesije. Univerze so se bile primorane soočiti z merjenjem učinkovitosti, iskanjem zasebnih virov in se boriti za finančno preživetje.

Funkcija univerze v postindustrijski družbi se je prevesila na stran informatiziranega znanja. Po Lyotardovi teoriji se znanje deli na tri tipe (v Kump 1994, 67):

- »pragmatika narativnega znanja«, ki je značilna za humanistično izobrazbo;
- »pragmatika znanstvenega znanja«, ki prevladuje v šolah moderne dobe;
- »informatizirano znanje«, ki je osredotočeno na ustvarjanje novih idej, sintezo obstoječih znanj.

Univerza danes sicer še vedno služi utilitarnim potrebam države in njenega trga in tako postavlja svojo avtonomijo na stranski tir. Univerza je od države finančno odvisna, hkrati pa država intervenira s politikami, ki narekujejo delo univerze in njenega menedžmenta. Z zanemarjanjem socialne funkcije univerze, se postavlja vprašanje, ali bo država prevzela odgovornost za posledice spoznanj naravoslovja in tehnike. Rešitev bi bila v razvoju reflektivnega mišljenja študentov, kritičnega mišljenja in odpravi prevelike specializiranosti. Tega ni moč preprosto storiti z dopolnitvijo humanističnih predmetov, temveč je potrebno zamenjati celoten stil poučevanja, ki bi študente pripravil h kritični refleksiji.

Zadnji proces, ki zaznamuje univerzo 20. stoletja, je internacionalizacija. Govoriti o internacionalizaciji univerze je nerazumljivo, saj je univerza kot institucija že po definiciji internacionalna. Pomembno je, da se je univerza po zapiranju v kalup nacionalnih držav spet začela odpirati navzven. Več o internacionalizaciji bomo povedali v naslednjem poglavju.

4.4 ZAKLJUČKI IN UGOTOVITVE

Začetki univerze segajo v srednji vek, skozi stoletja pa so jo družbena dogajanja izbrusila v skoraj neprepoznavno obliko, hkrati pa je tudi sama pomembno vplivala na okolje. Univerza je v svojem bistvu elitna internacionalna institucija, ki je nastala okoli jeder štirih spretnostnih usposabljanj, humanistike, prava, teologije in medicine. Prva je bila temelj za ostale tri. Poslanstvo univerze je bilo v splošnem izobraževanju in pripravi na poklic. Splošna, moralna, humanistična izobrazba je skozi leta skorajda

izginila. Na začetku so univerzo podpirale tako cerkvene kot posvetne oblasti, saj so v univerzi videle pomoč pri konsolidaciji svoje oblasti oziroma nauka.

V srednjem veku se je družba odpirala navzven, število univerz pa se je širilo. V času humanizma in renesanse se je družba začela zanašati na svoj razum, sposobnost lastnega mišljenja, ljudje so se oddaljili od vere. Univerza je bila usmerjena v širjenje akademskega znanja, ki je bilo nujno potrebno za preseganje nesoglasij in negotovosti v svetovni politiki in veri, svoje pa so prispevali tudi izbruhi kuge in lakote. Tako je univerza predstavljala prostor za intelektualno varnost v negotovih razmerah.

Kriza cerkve, reformacija in nato protireformacija v novem veku so zamajale moč Cerkev v družbi, saj ta ni zmogla udejanjiti enotne vere. Verske paradigme so se izdatno posluževale univerz kot ideološkega aparata, s katerim so širile svoj vpliv, vendar so z verskim razkolom pridobile na moči posvetne oblasti. S humanizmom je bil v ospredje postavljen človek, v ospredje pa je stopila tudi praksa, stran od humanističnih idealov, baze univerze. S samozavedanjem so raziskovali svoje kulturne korenine, ki so krepile nacionalno zavest, kar je sčasoma vodilo k nastanku prvih nacionalnih držav. »Potem ko je reformaciji uspelo podreti srednjeveški red sveta, so se univerze postopoma 'nacionalizirale' (kajpak v pomenu 'univerzitetnih nacij' in ne v pomenu 'nacije' kot etnične skupnosti, ki jo razvije 19. stoletje)« (T. Kramberger 2009, 30).

Razsvetljenstvo je še poudarilo humanistične težnje po osvoboditvi praznoverja, v ospredju je stal človeški razum. T. Kramberger (prav tam) opisuje, da so v 18. stoletju številne univerze zamrle, druge pa je razsvetljenska »znanstvena revolucija« domala povsem obšla. Verski razkol je okrepil moč absolutistov, ki so s svojimi razsvetljenimi reformami sicer pomembno vplivali na družbeno dogajanje, vendar univerza ni bila v ospredju. Francoska revolucija leta 1789 je pomenila preobrat na hierarhični lestvici med meščanstvom in plemiči. V tem času in v času Napoleona so se razvile strokovne šole v luči miselnosti razsvetljenstva z neposredno uporabnim znanjem.

Z nastankom nacionalnih držav, krepitvijo oblastniških struktur in z oslabljenimi cerkvenimi oblastmi, so bile univerze v službi posvetnih oblasti. Slednje so v duhu razsvetljenstva dajale prednost praksi, izkustvu in tako počasi opuščale svoje

humanistične temelje. Skrajnost v tem pogledu je dosegla Humboldtova raziskovalna univerza s poudarjanjem raziskovanja, izkustva in dokazljivosti. Profesorji so bili v mentorski vlogi in so skupaj s študenti raziskovali, ne pa predajali že obstoječega znanja, kot so to delali v neuniverzitetnem sektorju.

Spremembe v univerzitetnem sistemu v novem veku lahko povzamemo takole: »širitev, diferenciacija in profesionalizacija« (Zonta 2006, 34). Konkretno je širitev pomenila večanje univerzitetne mreže celotni krščanski Evropi. Institucionalna diferenciacija je nastala s pojavom neuniverzitetnega sektorja, ki so ga spodbudile države večinoma z namenom hitrejšega, cenejšega in neposredno na trg prenosljivega znanja. Posledica institucionalne diferenciacije je bila profesionalizacija univerz, ki so se trudile služiti svojemu podporniku z zadovoljevanjem njegovih kadrovskih potreb.

Obe svetovni vojni sta opustošili univerzitetni zemljevid. Mnogi akademski veljaki so bili prisiljeni oditi v izgnanstvo ali pa se pridružiti okupatorju in pokopati svoje akademske vrednote. Predvsem druga svetovna vojna predstavlja epilog nacionalističnih teženj, katerih zametke najdemo v humanizmu, okrepile pa so se v razsvetljenstvu. S počasnim odmikanjem od srednjeveških humanističnih in internacionalnih temeljev je univerza verjetno dosegla skrajno točko, ki je pokazala, kaj se zgodi, če zakladnici človeškega, nenehno razvijajočega se znanja, odstraniš temeljni humanistični kamen, njen moralni kompas. Atomska bomba je bila npr. svojevrsten, a zlorabljen znanstveni dosežek, ki nujno potrebuje moralno presojo pri uporabi.

S koncem druge svetovne vojne je vrednota postalo sleherno človeško bitje. Družba se je spet začela odpirati in povezovati, skrb za blaginjo posameznika pa je bila prioriteta države. Ta je izdatno spodbudila večinoma terciarno izobraževanje, kar je univerzo kot slonokoščeni stolp kmalu preobremenilo (množičnost). Splošne družbene težnje so bile še vedno v naravoslovju in tehniki (specializacija), ki so predstavljale podlago za nov gospodarski vzpon, zato je država podpirala nastanek neuniverzitetnega sektorja, vzporedno z univerzo (institucionalna diferenciacija). Vzpon je sprva razbremenil univerze, kasneje pa je predstavljal konkurenco za študente, vire in tudi za potencialne odjemalce univerz.

Če pogledamo odnos univerze z cerkvenimi in posvetnimi oblastmi, ugotovimo, da so si skozi čas oboji obetali koristi. V času verskega razkola je univerza služila v namen propagande naukov. Ker ni bilo doseženega soglasja o enotni veri, so na moči pridobile posvetne oblasti, ki so v duhu razsvetljenstva kmalu začele zapirati nacionalne meje in hkrati okrnile internacionalno naravo univerze. Univerza je v vihnem času predstavljala intelektualno zatočišče, prostor dialoga in ponudila možnosti soočenja različnih stališč. Z nacionalnimi državami je nastajalo vedno več nacionalnih univerz, mobilnost je bila prepovedana, funkcija univerze pa se je od iskanja resnice zaradi znanja samega pomaknila od verske propagande k oskrbi države z izobraženci za administracijo, zdravniki in drugimi strokovnjaki. Po drugi svetovni vojni so univerze še vedno ostale v službi vladnega aparata, vendar so nove družbene okoliščine omogočale, da so se spet začele odpirati navzven.

Druga težava, ki je univerzo kot institucijo pestila v zgodovini in majala njene temelje, je institucionalna diferenciacija in specializacija ter s tem povezana množičnost. Vzporedni neuniverzitetni sektor je spodbujala država, saj so bili, in so, krajši programi cenejši, diplomanti pa so na trg prinesli neposredno uporabno znanje. Univerza je s krčenjem humanističnega temelja izgubila osnovo za povezovanje različnih disciplin, vendar je kljub temu še vedno izobraževala preveč splošno usmerjene diplomante. Še vedno je delovala kot Humboldtски ideal – raziskovanje je bilo sestavni del študija v nasprotju z neuniverzitetnim sektorjem, ki znanja ni ustvarjal, temveč le podajal.

Zadnji in najbolj pomemben del, ki slabi univerzo, pa je odmikanje od njenih srednjeveških in humanističnih temeljev. Druga svetovna vojna je predstavljala skrajnost odmika od moralnega vrednotenja akademskih dosežkov. Grozote druge svetovne vojne so po njenem koncu človeka kot vrednoto spet postavile kot prioriteto. Od skrajnega nacionalizma in zapiranja se je družba ponovno začela odpirati in povezovati za skupno dobro (npr. zametki Evropske unije).

Družbeni sistemi, v katerih je živel univerza, so se skozi zgodovino spreminjali – od fevdalnega do današnjega kapitalističnega sistema. Kaj bo prinesel naslednji sistem, je težko napovedati. Iz aktualnih dogajanj in splošnega mnenja lahko pričakujemo, da

bo naslednja kriza vrednot. Takrat bo morala univerza odigrati novo vlogo. Zopet bo morala obuditi svoje humanistične temelje in postaviti moralni kompas družbi. Z moralnim kompasom je mišljena odgovornost, razumevanje posledic svojih znanstvenih dognanj, tako ekoloških, psiholoških ... in predvsem družbenih posledic. Znanstvena dognanja se nadgrajujejo v svetovni zakladnici znanja, vendar moramo to znanje uporabiti odgovorno.

Prepletanje zgodovinskih dogodkov, aktivnosti univerze in njihovo medsebojno učinkovanje je zapleteno. Lahko ga razumemo le s podrobnim pregledom in razmišljanjem. Univerza je v preteklosti preživela mnoge viharje, preživela jih bo tudi v prihodnosti, svoje funkcije moralnega kompasa pa najverjetneje ne bo izgubila nikoli.

5 HISTORIČNI MODEL ELEMENTOV INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA

Pri uporabi pojma internacionalizacije univerze moramo biti zelo previdni, saj je termin, zgodovinsko gledano, primeren šele po nastanku nacionalnih držav. Internacionalizacija pomeni medsebojno povezovanje različnih nacij, narodov z elementi državnosti, ki jih pred nastankom moderne države niso poznali in je zato izraz »internationalizacija« za tista obdobja in kontekste neustrezen. Scott (1998, 123) je celo pripomnil, da »(je) morda paradoksalno, da je univerza postala lahko internacionalna institucija šele po tem, ko je najprej postala nacionalna«. Nekateri elementi, ki določajo današnjo internacionalizacijo visokega šolstva, kot je npr. mobilnost študentov, akademskega osebja, skupni kurikulumi ipd., pa so se nedvomno pojavili že v srednjeveški univerzi. Ti elementi so bili sestavni del in bistvo srednjeveške univerze, čeprav tedaj ni šlo za internacionalizacijo v današnjem pomenu, temveč za univerzalizem, delitev skupnih kozmopolitanskih vrednot in temu ustreznih ravnanj. Elementi so torej isti, zgodovinski, družbeni in kulturni okvir pa je drugačen. V tem poglavju se bomo podrobneje seznanili z elementi internacionalizacije visokega šolstva, v pomenu kot jo razumemo danes, kako so se ti elementi pojavljali skozi zgodovino v soodvisnosti z družbenimi dogajanjem in razvojem univerze, ki smo jo obravnavali v prejšnjem poglavju.

5.1 PROCES RAZVOJA INTERNACIONALIZACIJE

5.1.1 Srednji vek

Med letoma 1088 in 1289 oz. v »formativnem obdobju evropskega izobraževanja«, kot ta čas imenuje T. Kramberger (2009, 65), je bilo v Evropi le osem univerz, ki so imele priznan t. i. *studium generale*: univerze v Bologni (ustanovljena leta 1088), Parizu (1150), Oxfordu (1167), Reggio Emilii (1175), Vicenzi (1204), Cambridgu (1209), Palencii (1212) in Montpellieru (1289). Na te redke prvotne univerze so hodili učenjaki od vsepovsod; »srednjeveški študenti so bili po definiciji tujci« (Verger 1992, 41). S tem se je krepila mednarodna narava takratne univerze, krepile so se vezi med omenjenimi univerzami, z njimi pa univerzalnost znanja. T. i. »akademsko romanje« sicer ni izum srednjeveške univerze, saj so učenjaki že »dolgo pred tem v priznanih središčih učenosti prenašali arabsko znanost in znanje v krščanstvo«, kot

so na primer samostanske ali škofovske šole (npr. Chartres, Laon, Reimsu, Pariz, Liège...) (De Ridder-Symoens 1992, 281).

Hilde De Ridder-Symoens (prav tam) meni, da je pomembno, da razlikujemo med notranjimi in zunanjimi migracijami študentov. V 12. in 13. stoletju, ko še ni bilo veliko univerz in niso bile široko porazdeljene po Evropi, so študenti, ki so si želeli visoke izobrazbe, morali zapustiti dom in prepotovati dolge razdalje, da bi študirali po svoji izbiri, ki je bila zelo omejena. Proti letu 1500 so se razmere spremenile, saj je imel že skoraj vsak ozemeljsko oziroma oblastno zaokrožen del Evrope lastno univerzo. Na njih so bile metode poučevanja, učne vsebine in podeljene diplome praktično poenotene. Od tedaj dalje moramo paziti in razlikovati med tem, kar bi danes lahko imenovali zunanje migracije študentov v tujo državo, in notranjimi migracijami, v okviru katerih je študent študiral na več univerzah, a v »svoji državi«. Razumevanje koncepta notranjih in zunanjih migracij samo po sebi ni težavno, če pa ga uvrstimo v srednjeveški geografsko politični kontekst, je zadeva kompleksnejša.

Na primer ozemlja današnje Španije in Francije, kjer je bilo v srednjem veku ustanovljenih veliko univerz, v tem smislu niso problematična. Dotlej sta se utrdili ozemeljsko in politično, tako da izraz »notranja migracija«, nanašajoč se na tedanje razmere, ni napačen. Na drugi strani pa je bilo v Veliki Britaniji veliko razlik med angleškimi, škotskimi, irskimi in valižanskimi študenti, katerih izvirne dežele so imele še lastne kraljevske dvore in pretenzije (Irci in Valižani tudi lasten jezik), zato se zdi, da izraz »notranje migracija« nasploh ni ustrezen. Položaj je še bolj zapleten v Italij in Svetem rimskem cesarstvu, kjer so od 14. stoletja dalje lokalni oblastniki ustanavljali univerze v svojih gospostvih, pretežno za usposabljanje uradnikov za potrebe svoje absolutistično birokracije. Ali so bila torej to potovanja med dvema skoraj neodvisnima državama zunanje ali notranje migracije, je stvar interpretacije. H. De Ridder-Symoens (prav tam) npr. meni, da gre kljub vsemu bolj za notranje migracije.

Motivi, ki so vlekli študente in učenjake na druge univerze, so bili predvsem akademske narave. Oboji so migrirali iz radovednosti, želje po znanju. Lahko predpostavimo, da so bili tovrstni migranti v veliki večini višjega stanu, ki so si lahko privoščili stroške, povezane z gibanjem in bivanjem v tujem okolju. Danes za

migracije prevladujejo predvsem politični in ekonomski vzgibi. O tem bomo podrobneje govorili kasneje.

Za srednji vek je značilna visoka stopnja mobilnosti, tako študentov kot akademskega osebja oziroma učenjakov. Altbach (2004, 4) zato meni, da so univerze pravzaprav od vsega začetka predstavljale globalne institucije – funkcionirale so s skupnim jezikom (latinščino) in služile mednarodni klienteli študentov. Tudi profesorji so bili iz različnih dežel in so širili skupno znanje. T. Kramberger (2009) in H. De Ridder-Symoens (1992) se strinjata in podrobneje naštevata elemente internacionalizacije v srednjem veku, ki si jih bomo podrobneje pogledali v naslednjih podpoglavjih.

5.1.2 Novi vek

Reformacija, protireformacija in posledično verske vojne so resno ovirale mednarodno akademsko mobilnost v Evropi. Narava mobilnosti se je do konca 16. stoletja spremenila tako, da so protestanti obiskovali protestantske univerze in katoličani katoliške. Situacija se je zaostila s sprejetjem načela, naj ljudstvo sprejme vero svojega vladarja (*cuius regio, eius et religio*), kar je v praksi povzročilo, da je veliko vladarjev prepovedalo študentom odhod v tujino zaradi strahu pred politično in versko kontaminacijo (Gürüz 2011).

Gürüz (2011, 157) je podrobneje primerjal katoliške in protestantske univerze. Na splošno so bile katoliške univerze bolj odporne na kurikularne prenovе in mnoge od njih so se spremenile v trdnjave protireformacije. Do konca 17. stoletja so verski konflikti in vojne zdesetkali vpis tujih študentov na francoske univerze. Mobilnost študentov na Iberskem polotoku je bila v glavnem lokalizirana, s Salamanco na čelu kot glavno destinacijo portugalskih študentov. V primerjavi s protestantskimi univerzami je bil vpis tujih študentov na katoliških univerzah bistveno nižji. Tuji študenti so prišli le iz sosednjih regij. Mnogi katoličani, ki so si želeli študirati nove predmete, so začeli iskati znanje na protestantskih univerzah.

Verske vojne, vzpon različnih protestantskih cerkva in katoliška protiofenziva po Tridentinskem koncilu so na drugi strani povzročili beg množic, ki so migrirale po vsej Evropi v iskanju ljudi njihove lastne vere in države, ki bi jim nudila varnost in delo. H. De Ridder-Symoens (1996, 428) poroča, da so otroci teh priseljencev (že) študirali na

univerzah v svoji novi domovini. Verske vojne so ilustrativen primer sovplivanja univerze in njenega družbenega okolja. Migracije študentov so pripomogle k širjenju protestantskih idej, na drugi strani pa so verske vojne ustvarile begunce, ki so študirali v novih državah. To sicer niso bile povsem prostovoljne »akademske« migracije, vendar so migranti kljub temu na univerze v novih domovinah prinesli tudi svoja vedenja, prepričanja in vrednote ter z njimi vplivali na gostujoče univerze.

Po razpadu cerkvene enotnosti je k širjenju idej pripomogel tudi razvoj pismenosti in civilnih poštnih storitev. Široko razvejana mreža pisemskih kontaktov²² je povezovala univerzitetne profesorje ne glede na njihov status v družbi, versko ali politično pripadnost. Od leta 1665 dalje so za širjenje idej vlogo pisem prevzele tiskane revije, vendar je povezovanje preko osebnih pisem kljub temu ostalo najbolj razširjeno sredstvo komuniciranja vse do uporabe telefona. Rüegg (1996, 26) imenuje 18. stoletje »stoletje pisem«. V današnjem času lahko kot glavno komunikacijsko sredstvo označimo svetovni splet in elektronsko pošto, saj se znanje preko njiju širi z neznansko hitrostjo; vsa nova dognanja so le nekaj klikov stran in to vsak trenutek.

Pomemben nov vidik v kontekstu elementov internacionalizacije univerze predstavlja izvoz univerzitetnih sistemov na prehodu v novi vek. S kolonialnim osvajanjem novih ozemljí so se širili tudi različni modeli univerz po svetu. Osvajalci so tudi na ta način vsiljevali svojo kulturo in vrednote, zato tovrstni element internacionalizacije v literaturi večkrat zasledimo s pojmi, kot so »akademski imperializem« ali »akademski kolonializem«.

Študenti so prihajali predvsem iz buržoazije ali nižjega plemstva, pri pretoku študentov pa so, podobno kot danes, pomembno vlogo igrali ekonomski dejavniki. V 16. stoletju na univerzah kljub štipendijam in možnostim prenočišč še ni bilo veliko možnosti za revnejše študente in za njihovo mobilnost. Spodbude so bile namenjene študiju na najbližji univerzi, v glavnem za pripravo na cerkveno kariero. Brezbrižnost za stisko revnih študentov je ovirala večjo akademsko mobilnost. Po podatkih H. de Ridder-Symoens (1992, 286) je bilo v 16. stoletju iz Svetega rimsko nemškega

²² Rüegg (1996, 27) poroča o 10.000 pismih Melanchtona in 12.000 pismih Bullingerja ter njenega kolega iz Züricha, ki so pomagala osvetliti njihov vpliv na reformirano cerkev.

cesarstva 25 % študentov, od katerih je bilo revnejših 9 %, ki so študirali na vsaj dveh univerzah. Možnosti za migracijo revnejših študentov so bile zelo omejene. H. de Ridder-Symoens (1996, 431) opisuje enega od načinov, ki jim je omogočal participirati v *Grand Tour* – revnejši študenti so lahko kot osebno spremstvo sledili plemičem na njihovi študijski poti.

H. De Ridder-Symoens (1992, 280–281) je poiskala oz. identificirala tudi avtentične razloge za »akademsko romanje«: do 17. stoletja je bil enotni jezik poučevanja na univerzah latinščina, poenoteni pa so bili tudi kurikulumi in diplome. Če primerjamo z današnjim časom, opazimo, da ponovno bolj ali manj uspešno težimo k vzpostavitvi teh starodavnih elementov internacionalizacije. Študentje so torej lahko pričeli študij na eni univerzi, nadaljevali pa ga na drugi ali na več univerzah. H. De Ridder-Symoens (1996) je tudi naštel razloge za povečano mobilnosti v humanističnem 16. stoletju. Potovanje v tujino je samo po sebi predstavljalo vrednoto. Močna je bila želja po učenju tujih jezikov – francoščine, španščine, italijanščine in nemščine, predvsem pa grščine in hebrejščine kot dela teološkega študija, rasel pa je tudi interes za naravoslovne znanosti kot del študija medicine in prava.

C. Zonta (2006, 32) opisuje, da so akademske migracije z začetkom 17. stoletja, v obdobju absolutizma in razsvetljenstva, doživele preobrazbo. Spremenili so se cilji študentov, kot tudi narava njihovih potovanj, kar je sprožilo t. i. *Grand Tour*, tradicionalno izobraževalno pot, za katero ni značilen dolgotrajen študij na katerikoli univerzi. Po njenih podatkih je bilo mobilnih okoli 10 % študentov. Vsaj 20.000 Nemcev je med leti 1500 in 1700 študiralo v Italiji. Študenti, ki so se udeležili *Grand Tour*, so obiskali univerze in akademije v Nemčiji, Franciji, Italiji, Španiji, Angliji in na Nizozemskem.

Iz numeričnih podatkov, ki so sicer nepopolni, je vsekakor jasno, da je bila mobilnost študentov v Evropi do približno leta 1700 pomemben in bistven del univerzitetne zgodovine, kljub slabim in nevarnim cestam, preprostem prevozu in veliki razdalji med gostišči oziroma prenočišči. Študenti so se na poti srečevali z neprestanimi vojaškimi intervencijami zaradi neskončnih političnih in verskih sporov. H. De Ridder-Symoens (1992, 1996) opisuje, da je kljub vsemu temu na tisoče in tisoče mladih potovalo po vsej Evropi v iskanju znanja, tujih kultur, dogodivščin, varnosti in ljudi

lastne vere, bodisi zaradi verskih vojn ali želje po višji akademski stopnji, lahko pa tudi zgolj zaradi modne muhe. Prevladovali so osebni motivi – motivi zaradi znanja samega (akademski motivi), želja po novem in želja po varnosti zaradi verskih kontaminacij.

V času francoske revolucije je bila univerza razumljena kot podaljšek cerkve in starega režima, zato je Napoleon vse francoske univerze zaprl, kar je pogubno vplivalo na mobilnost. Gürüz (2011, 160) je primerjal število univerz leta 1789, v času francoske revolucije, z letom 1815 pod Napoleonovo vladavino. Od 143 univerz iz leta 1789 jih je leta 1815 ostalo le še 83, v regijah, ki jih je sam zavzel²³.

Frijhoff (1996, 53) pojasnjuje velik preobrat v univerzitetni zgodovini na prehodu iz 18. v 19. stoletje. Z nastankom nacionalnih struktur (nekateri so trajale tudi dlje časa, npr. v Angliji) so vladarji prepovedali študij v tujini²⁴, saj so želeli preprečiti beg možganov in na svojih univerzah reproducirati ideološko podporo obstoječega sistema. H. de Ridder-Symoens (1996, 419) dodaja, da so »univerze (razumeli tudi) kot vir verskim in političnim kontaminacij«. De Wit in Merckx (2012, 44) proces opisujeta kot »nacionalizacijo in deevropeizacijo univerz«, Hammerstein (1996, 624) pa poleg prepovedi študija v tujini našteva še druge spremembe; menjava latinščine z novo nastajajočimi jeziki ter izginotje *perigrinations academicae*²⁵, ki ga je nadomestil *Grand Tour*, kot smo že omenili, s spremenjenimi cilji potovanja. To je močno zaznamovalo univerzo in njen mednarodni ugled. Univerze 16. stoletja so

²³ Gürüz (2011, 160) našteva natančneje: Napoleon je v Nemčiji zaprel 18 od 34 univerz, v Španiji 15 od 25, na Nizozemskem pa so ostale le univerze v mestih Leiden, Utrecht in Groningen, vendar je bil Leiden le še senca svojega akademskega jaza.

²⁴ Podobno se je zgodilo tudi v ZDA. Čeprav so se v 19. stoletju še vedno mnogi Američani izobraževali v Evropi, so kasneje postali sovražni do študija v tujini. Halpern (1969 v de Wit in Merckx 2012, 46) navaja primer predsednika Harvarda Charlesa W. Eliota iz 1873:

Daljši bivanje v tujini v mladosti, še preden se duh utrdi in um sprejme svojo melodijo, oteži ljubezen do države in škoduje temeljem javnega duha posameznega državljana. Škodljiv vpliv je nedoločljiv, vendar zato nič manj resničen. V močnem narodu je izobraževanje mladih urejeno doma na nacionalni ravni. Ko mora narod uvažati svoje učitelje ali pošiljati v tujino svoje učenjake, je to znak nezrelosti ali šibkosti.

²⁵ V prevodu »romanje učenjakov«, študentov in profesorjev. Za razliko od verskim romarjev so učenjaki »romali« v »univerzitetna mesta, kjer so se nadejali, da bodo našli znanje, prijatelje ter sprostitve« (de Ridder-Symoens 1992, 280).

največkrat kopirale starejše modele, kot so univerze v Parizu, Bologni ali Oxfordu. V času nastanka nacionalnih držav, na prehodu iz 18. v 19. stoletje pa so obstoječe, lokalne univerze same postale model za nadaljnje univerze, vzpostavljene v istem sistemu. Iz zaprtosti univerzitetnih sistemov in nadaljnega samosvojega razvoja visokošolskega izobraževalnega sistema v danem oblastnem okolju pa izvirajo tudi današnje razlike, ki jih skušamo preseči v želji po reinternacionalizaciji univerze.

Humboldtov prispevek k razvoju univerze ni le v enotnosti poučevanja in raziskav (nem. *Einheit von Forschung und Lehre*), temveč je pustil sledi tudi v internacionalizaciji univerze. Leta 1810 je Humboldt uspešno izprosil pri pruskemu kralju, da obnovi možnost študija v tujini. Ta je razveljavil prepoved migracij študentov: »*dass keine Landeskinder mehr gezwungen werden sollen, bloss die Landesuniversitäten zu besuchen*« (nobena država ne more prisiliti nikogar, da bi obiskoval le nacionalne univerze) (von Humboldt 1903 v De Ridder-Symoens 1996, 447).

Čeprav visokošolski zavodi niso bili več mednarodne institucije, kot je bila srednjeveška univerza, se je mednarodna akademska mobilnost nadaljevala do prve svetovne vojne. Altbach in Teichler (2001) pripisujeta ponovno rast internacionalizma v obdobju po nastanku nacionalnih držav vse do prve svetovne vojne nastanku novih znanstvenih disciplin in pojavu nemškega raziskovalnega modela univerze kot zgleda drugim državam. Povečanje izbire kraja študija in povečanje stikov preko konferenc, strokovnih organizacij in publikacij so začele inherentno premagovati restriktivne politike nacionalnih držav v Evropi (Charle 2004). Mobilnost pa je spodbujala tudi nestrpnost do Judov in žensk. Charle (prav tam) v dokaz pripoveduje, da so mnogi ruski Judje in ženske, katerih dostop do visokošolskega izobraževanja je bil omejen v carski Rusiji, odšli na študij v tujino, predvsem v Pariz, Berlin in na švicarske univerze.

Kljub zatonu kozmopolitizma lahko v tem obdobju identificiramo dva nova vidika, ki bi ju v sodobnem času lahko prištevali med elemente internacionalizacije visokega šolstva, to sta izvoz visokošolskih sistemov in diseminacija raziskav.

5.1.3 Novejša zgodovina

V novejši zgodovini, tj. po prvi svetovni vojni, so na pomenu pridobili predvsem gospodarski in politični motivi za internacionalizacijo visokega šolstva, kjer mobilnost študentov in akademskega osebja predstavlja pomemben vzvod ali celo prispevek k rasti, moči nacionalnih in regionalnih gospodarstev, prav tako pa tudi posameznih univerz. Postmoderna družba namreč prepozna univerzo kot institucijo, ki predstavlja pomembno strateško središče ustvarjanja nacionalnega bogastva in konkurenčnosti.

V času med obema vojnama lahko kljub pomanjkljivim podatkom identificiramo premik držav v smeri večjega mednarodnega sodelovanja in izmenjav tudi na področju visokošolskega izobraževanja. De Wit (2002, 10) kot dokaz izpostavlja ustanovitev različnih (nacionalnih ali nadnacionalnih) institucij, ki so osredotočene na mednarodno sodelovanje s področja izobraževanja. Takšne so Institute of International Education (IIE, Inštitut za mednarodno izobraževanje), ustanovljen leta 1919 v Združenih državah Amerike, Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD, Nemška akademska služba za izmenjave), ustanovljen leta 1925, in British Council (BC, Britanski svet), ustanovljen leta 1934. Odpravljanje posledic prve svetovne vojne je vzniknilo iz političnih motivov po miru in medsebojnem razumevanju različnih državnih usmeritev. International Committee on Intellectual Cooperation (Mednarodni odbor za intelektualno sodelovanje, predhodnik UNESCO–a, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo), ki je bil ustanovljen leta 1921 pod okriljem Društva narodov (predhodnik OZN, Organizacija združenih narodov), je manifestacija teh prizadevanj, dodaja de Wit (prav tam).

Po drugi svetovni vojni se je mednarodna izobraževalna izmenjava razširila predvsem v Združenih državah Amerike. Evropa je bila še vedno preveč osredotočena na celjenje ran, ki sta jih pustili obe svetovni vojni, in na rekonstrukcijo, ki bi omogočala vlaganje v mednarodno izobraževalno izmenjavo in sodelovanje. Mnogi evropski učenjaki so postali žrtve vojn ali pa so migrirali v druge dele sveta v begu pred vojnimi grozotami, predvsem v ZDA, Kanado in Avstralijo. Akademijski svet se je z drugo svetovno vojno in povojnim razvojem obrnil na glavo. Iz akademske periferije so v očeh sveta ZDA postale žarišče znanja, kamor so se stekali učenjaki iz

povsod. Cunninghamman (1991 v prav tam, 11) opisuje enak pojav v Kanadi. »Dokler kanadski visokošolski sistem ni bil uveljavljen, so Kanadčani za pridobitev kvalifikacije morali pogosto študirati v ZDA in Evropi. Ko je kanadska infrastruktura dozorela, so študenti iz drugih držav začeli prihajati v Kanado. Toda to se je zgodilo šele nedavno. Tuji študenti so začeli prihajati tja v večjem številu šele po drugi svetovni vojni. Obe velesili sta imeli jasne politične cilje za spodbujanje mednarodne izobraževalne izmenjave in sodelovanja,« da dosežejo boljše razumevanje preostalega sveta in da bi ohranili oz. celo razširili interesne sfere (prav tam, 11).

Mobilnost v Evropi po drugi svetovni vojni oz. med letoma 1945 in 1964, tj. prvi stopnji internacionalizacije visokega šolstva v povojnem obdobju (po Neave 1992 v de Wit 2001), je sicer obstajala, vendar je bila »pretežno prostovoljna, neorganizirana in omejena na posameznike« (prav tam, 12). Na nacionalnem nivoju so državni, za njimi pa univerzitetni organi, sklepali (bilateralne in multilateralne) sporazume, ki so omogočali izmenjave profesorjev in študentov. Razpisovali so nepovratna sredstva za sodelovanje pri raziskavah in omogočali podiplomsko usposabljanje za študente, učitelje, raziskovalce ter visokošolske sodelavce. Začetna povezovanja so bila maloštevilna in vezana predvsem na diplomatske odnose, medtem ko je internacionalizacija na institucionalnem nivoju praktično mirovala. Politika »humanitarnost in internacionalizem« (Chandler 1989 v De Wit in Merckx 2012, 51) je bila v povojnem duhu glavna značilnost procesa internacionalizacije visokega šolstva, sam učinek pa je bil obrobne pomena. Mednarodna dejavnost je potekala predvsem z Združenimi državami Amerike (odhajajoči študenti iz Evrope) in državami tretjega sveta (prihajajoči študenti iz kolonialnih držav).

V šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja je Guy Neave (1992 v de Wit 2002, 12) opredelil novo stopnjo razvoja internacionalizacije visokega šolstva v evropskem prostoru, ki so jo zaznamovali dekolonizacija »sveta v razvoju«, širitev visokega šolstva in spremenjena vloga univerz kot generatorjev človeških virov za potrebe trgov dela (poleg svoje tradicionalne vloge – akademskega izobraževanja). V tem obdobju je mednarodna mobilnost potekala predvsem enosmerno iz juga proti severu, na osi manj razviti k bolj razvitim. Pri internacionalizaciji visokega šolstva v tem obdobju je osrednjo vlogo igrala hladna vojna. De Wit (prav tam, 13) pojasnjuje, da so hladna vojna in z njo povezani povečani vojaški izdatki rezultirali v več

raziskovalnih štipendijah in na novih študijskih področjih. Holzner in Greenwood (1995 v De Wit in Merckx 2012, 51) pravita celo, da »so nekateri razvojni projekti v tretjem svetu postali podobni šahovski igri med velesilami«. Sovjetska zveza je videla dežele v razvoju kot pomembne strateške regije za širitev svoje politične in ekonomske moči, podobno pa so storile tudi ZDA in kmalu nato še zahodna Evropa, Kanada in Avstralija v Aziji, Latinski Ameriki in Afriki. Velesile so pošiljale akademsko osebje na periferijo, da bi poučevali, usposabljali in razvijali kurikulare na univerzah.

Neave (1992 v de Wit 2002, 13) je identificiral še tretjo stopnjo razvoja internacionalizacije visokega šolstva. V osemdesetih letih 20. stoletja se je globalni kontekst spremenil. Krepitev Evropske skupnosti in vzpon Japonske kot gospodarske velesile sta ne le izzvali dotedanjo politično in gospodarsko prevlado ZDA, ampak tudi prevlado ZDA na področju raziskav in izobraževanja. Japonska in Evropska skupnost sta investirali v raziskovalne in razvojne programe (R&R), da bi lahko tekmovali z Združenimi državami Amerike. Evropska skupnost je investirala v R&R programe (*Framework programmes*; okvirni programi in njihovi predhodniki; več o njih kasneje), ki so se odvijali med državami članicami, s posebnim poudarkom na tehnološki tekmi z Japonsko in Združenimi državami Amerike. Po zgledu najuspešnejših lastnih držav, kot sta Nemčija in Švedska, je Evropska komisija odločila, da bo okrepila svojo vlogo za spodbujanje mednarodnega sodelovanja pri razvoju visokošolskih kurikulov, mobilnosti študentov ter mreže med univerzami in industrijo. Zato so lansirali tudi programe za podporo mednarodnega izobraževanja, kot je Socrates in Leonardo (več o njima kasneje), večje premike pa je Evropska skupnost naredila v smeri internacionalizacije visokega šolstva z razvojem transnacionalnega izobraževanja, prisotnost internacionalizacije pa se je polagoma pritihotapila tudi v dokumente politik in strateških načrtov visokošolskih zavodov (de Wit 2002).

Davies (1995 v prav tam, 16) dogajanje z elementi internacionalizacije visokega šolstva do konca druge svetovne vojne opisuje kot »decentralizirano«, torej kot bolj individualno, spontano in brez izrazite nadinstitucionalne usmeritve, kot je kasneje bolonjski proces. Ta dogajanja so postajala bolj centralizirana in strukturirana, predvsem v ZDA, kjer so imeli v Fullbrightu že nacionalni štipendijski

program za študente in akademsko osebje, Evropa pa je še okrevala po obeh svetovnih vojnah.

V devetdesetih letih 20. stoletja se je zaključilo neformalno obdobje izobraževalne politike. Z Maastrichtsko pogodbo²⁶ je izobraževanje postalo pomembna prioriteta v Evropi. Evropska komisija je preko t. i. PHARE programov²⁷ leta 1989 pričela z različnimi sodelovanji na področju R&R in izobraževanja. S pomočjo programa TEMPUS²⁸ so države srednje in vzhodne Evrope hitro prenesle dobre prakse iz zahodne in severne Evrope. Za povezovanje z drugimi državami sveta so ustanovili Erasmus Mundus program, ki spodbuja razvoj skupnih študijskih programov med EU institucijami in institucijami drugod po svetu.

Vsebinsko tvegan, negotov, institucionalno pa zelo odločen korak v smeri hitreje pridobljenega in bolj praktičnega znanja na univerzitetni ravni je evropskem prostoru naredila Bolonjska deklaracija²⁹. Visokošolske institucije »Evropskega visokošolskega prostora« (European Higher Education Area, v nadaljevanju EHEA) so po letu 2000 prenavljale svoje študijske programe v smislu bolonjskega »praktičnega in hitro zaposljivega« duha. Bistveno je hitro in kvalitetno pretočno

²⁶ Maastrichtska pogodba, s katero je uradno nastala Evropska unija (iz Evropske skupnosti) je bila podpisana leta 1992 in ratificirana 1. novembra 1993.

²⁷ PHARE je kratica za Poland and Hungary Assistance for the Reconstruction of the Economy. Program je bil prvotno mišljen kot pomoč pri gospodarskem prestrukturiranju Poljske in Madžarske, a so bile kmalu v program vključene tudi druge države (tudi Slovenija). Program je bil namenjen kot pomoč pri upravljanju s kmetijstvom, z večjim dostopom na zahodna tržišča, pri reformi podjetij, reformi bančnega in finančnega sistema, pri boljši ozaveščenosti o okoljskih problemih, porabi energije ter transportni politiki, humanitarni pomoči ter seveda pri reformi izobraževalnega sistema (v našem kontekstu se tiče univerz) (po Vršaj 2004, 147-148).

²⁸ Tempus je program Evropske unije za podporo modernizacije visokega šolstva v partnerkih državah vzhodne Evrope, osrednje Azije, zahodnega Balkana in Mediteranske regije, večinoma preko univerzitetnih projektov sodelovanja (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency).

²⁹ Bolonjsko deklaracijo so podpisali evropski ministri pristojni za izobraževanje v Bologni 19. junija 1999, ki je oblikovala skupni evropski visokošolski prostor (EHEA; European Higher Education Area). »V Sorbonski deklaraciji, podpisani 25. maja 1998, je poudarjena osrednja vloga univerz pri razvoju evropskih kulturnih razsežnosti. Oblikovanje evropskega visokošolskega prostora je opredeljeno kot glavna pot, ki vodi k uveljavitvi mobilnosti in zaposlovanja državljanov ter k vsesplošnemu razvoju celine« (MVZT; Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, 1999).

znanje, ki naj pospešuje skupno blaginjo, ali kot piše Univerza v Ljubljani: »Namen bolonjskega procesa je z medsebojnim sodelovanjem izgraditi odprt in konkurenčen evropski visokošolski prostor, ki bo evropskim študentom in diplomantom omogočal prosto gibanje in zaposljivost, obenem pa bo privlačen tudi za neevropske študente.« Cilj Lizbonske strategije³⁰ je bil, da do leta 2010 Evropa »postane najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu« (EUR-Lex). Znanje se mora pretakati širom Evrope na čimbolj standardiziran in transparenten način. Bolonjski proces je v prvi vrsti prinesel strukturno reformo visokega šolstva bolonjskih članic. Poenotili so shemo treh stopenj po formuli 3 + 2 ali 4 + 1, glede na nacionalni kontekst. S poenotenimi stopnjami so nastopili ugodnejši pogoji za mobilnost študentov in akademskega osebja. Prav mobilnost je tista stična točka držav, ki širi prej omenjene vrednote. Uspešnost mobilnosti je indikator uspešnosti implementacije celotnega bolonjskega procesa. Praktično vsi preostali elementi ECTS, priloga k diplomi, nacionalni okviri kvalifikacij, ki jih je vpeljal bolonjski proces, so bili namreč vneseni z namenom pospeševanja mobilnosti.

Med sprehodom skozi zgodovino elementov internacionalizacije opazimo podobno kot Kerr, M. Gade in M. Kawaoka (1994), ki je bil zlasti v svojih zgodnejših delih predstavnik paradigme, da nacionalni družbeni sistemi (države) sveta konvergirajo (kasneje je to svoje gledanje omehčal): historično so prvotni elementi internacionalizacije konvergirali do postopnega nastanka nacionalnih držav, ko so ti elementi skoraj popolnoma ugasnili. Univerzitetni duh internacionalizacije pa je pred svetovnim vojnama zopet oživel in nato spet po drugi svetovni vojni (rekonvergenca, kot to imenuje Kerr 1990, 8). Današnje stanje univerz poimenuje kar »kozmopolitanska nacionalna univerza« (Kerr, Gade in Kawaoka 1994, 26). Slednja naj bi bila posledica dejstva, da je bilo na splošno v korist nacionalnih držav, da podprejo širitev visokošolskega izobraževanja in tudi njegove internacionalizacije. Hkrati ta avtor verjame, da gremo po stoletjih preobrazbe iz nacionalnih univerz v smeri bolj univerzalne konvergenca, kjer bodo univerze najboljše služile svojim narodom s služenjem svetu učenja (prav tam).

³⁰ Voditelji vlad držav članic EU so se na vrhu Evropskega sveta v Lizboni marca leta 2000 dogovorili o novem strateškem cilju Evropske unije, in sicer do leta 2010 postati najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu (EUR-Lex).

Kerrovno razmišljanje moramo vzeti z distanco. Svet učenja ima v njegovih očeh dokaj razpoznaven center v najmočnejših državah sveta (ZDA). Res je, da se elementi internacionalizacije ponovno vzpostavljajo, vendar je pri tem, da postajajo splošno sprejeti, na poti še veliko ovir, ki so jih zgradila leta nacionalnega visokošolskega izobraževanja, pa tudi tenzije med državami, ali so predlagane rešitve res po meri znanja ali po meri moči in interesa močnejših držav. Težave s premagovanjem nacionalnih visokošolskih sistemov, ki so ocenjeni kot pretirano zaprti vase, so pravzaprav edini skupni imenovalci današnjega stanja internacionalizacije visokega šolstva, zato je izjava o služenju narodom vsega sveta z internacionalizacijo visokega šolstva nekoliko prenačljjena in preveč idealistična.

Če razmišljamo o prihodnosti razvoja internacionalizacije visokega šolstva, moramo vzeti v zakup tudi tržni diskurz ter na znanju temelječo družbo, ki to poimenovanje utemeljuje na osrednjem pomenu IKT. Morda je preveč idealistično pričakovati, da bodo politični in akademski cilji resnično usklajeni v »kozmpopolitanski nacionalni univerzi«, saj se z upoštevanjem tržnih mehanizmov in uporabo IKT v visokem šolstvu odpira paleta novih, ne samo retoričnih vprašanj o najobetavnejši smeri razvoja internacionalizacije univerze (npr. plačljivost izvoženih študijskih programov, kakovost izobraževanja s pomočjo IKT ipd).

V nadaljevanju se bomo osredotočili na posamezne elemente internacionalizacije visokega šolstva, ki so se pojavili skozi zgodovino. Ugotavljali bomo, kdaj so se pojavili, razmišljali, kako so se spreminjali v odvisnosti od družbenih vplivov ter ugotavljali, kateri elementi internacionalizacije visokega šolstva so sploh novi. Vsi bistveni elementi internacionalizacije, kot jo avtoritete razglašajo danes, so stari, nova so le orodja za preseganje nacionalnih meja (npr. bilateralni/multilateralne sporazumi, dvojne/trojne diplome, skupni študijski programi). Poligon z vsemi vzponi in padci je za ta orodja postavila bolonjska reforma.

5.2 TEORIJE ELEMENTOV INTERNACIONALIZACIJE VISokega ŠOLSTVA

Več avtorjev (predvsem J. Knight) je poskusilo klasificirati in smiselno teoretično urediti raznovrstne oblike internacionalizacije visokega šolstva. Klasifikacije temeljijo na različnih aspektih internacionalizacije, npr.:

- razvrstitev glede na akterje in njihove vloge (Savage et al. 1991; Clarkson 1995; Mitchell 1997; Knight 2012; Castro et al. 2015),
- razvrstitev glede na prostor (internacionalizacija doma/v tujini, Knight 2012),
- glede na politike (nacionalne, sektorske, institucionalne, Knight 2004) ali
- motive za internacionalizacijo visokega šolstva (Aigner et al. 1992; Scott 1992; Warner 1992; Knight 2007a).

Sami se bomo klasifikacije oblik internacionalizacije lotili na drugačen način – črpali bomo iz prvin internacionalizacije, ki jih bomo v nadaljevanju izluščili iz zgodovinskega ozadja. Prvine oz. elementi internacionalizacije visokega šolstva so tisti elementi, ki definirajo aktivnost kot internacionalno v visokem šolstvu in se pojavljajo že od začetka zgodovine univerze. To so:

- mobilnost študentov,
- mobilnost akademskega osebja,
- uporaba skupnega jezika,
- skupno kurikularno jedro,
- akreditacija,
- sistem mednarodnega (so)financiranja,
- izvoz visokošolskih sistemov ter
- diseminacija raziskav.

Zavzeli bomo stališče, da se da vse današnje oblike pojasniti s temi historičnimi elementi oz. orodji (politike/sporazumi ipd.) za doseganje teh elementov. Ideja o iskanju elementov ni nova, saj so jo definirali že drugi avtorji.

H. de Hann (2014) je svoj elementarni model utemeljila na raziskavi 73 ključnih akterjev na področju internacionalizacije na 16 nizozemskih visokošolskih institucijah med leti 2009 in 2011. Intervjuje je analizirala in ugotavljala, kaj si ključni akterji predstavljajo pod internacionalizacijo visokega šolstva ter ugotavljala razlike med raziskovalnimi univerzami (*Research Universities*, RU) in univerzami praktičnih ved (*Universities of Applied Sciences*, UA). Rezultati njene raziskave so prikazani v Tabeli 5.1.

Tabela 5.1: Elementi internacionalizacije (po De Haan 2014)

Element internacionalizacije	Skupaj (%)	UA (%)	RU (%)	Razlika (UA – RU; %)
Rekrutacija študentov	88	82	94	–12
Pridobivanje mednarodnih kompetenc/izkušenj/znanja	74	77	71	6
Internacionalizacija kurikulumov/programov	67	79	53	27
Mednarodni marketing	62	62	62	0
Globalizacija/vladna politika	58	54	62	–8
Širjenje mreže	55	51	59	–8
Izboljšava izobraževanja/kakovosti raziskovanja	52	36	71	–35
Proces spreminjajočih se univerz	49	41	59	–18
Študentska in akademska mobilnost	48	64	29	35
Mednarodno pozicioniranje institucije	44	26	65	–39
Ustvarjanje mednarodnega okolja	36	36	35	1
Integracija (internacionalizacije) v celo institucijo	30	31	29	1
Opredeljujoča značilnost visokega šolstva	27	10	47	–37
Vzpostavljanje miru/reševanje globalnih ali družbenih težav	22	21	24	–3

Vir: De Haan (2014).

Z avtorico se strinjamo na dveh točkah: internacionalizacija kurikulumov in mobilnost študentov ter akademskega osebja. Ta razvrstitev je primerna za aktualno dogajanje s stališča akterjev. Osebna mnenja so subjektivne narave, ki jih je avtorica dobro uravnotežila z večjim številom intervjuvancev. Da je razvrstitev narejena na podlagi sodobnih vhodnih informacij, pričajo elementi, ki odražajo aktualno družbeno dogajanje, npr. rekrutacija študentov (v tem modelu je razumljena v tekmovalnem tržnem smislu in ne kot spodbuda za slabše situirane študente), mednarodni marketing, mednarodno pozicioniranje institucij (vpliv tržnih mehanizmov) ali ustvarjanje mednarodnega okolja in širjenje mreže. Po historičnem elementarnem modelu sta ta dva elementa le orodje za doseganje primarnih elementov, ki opredeljujejo oblike internacionalizacije danes.

Pridobivanje mednarodnih kompetenc, izkušenj oz. znanja je razumljeno tudi iz liberalno ekonomskega stališča boljše zaposljivosti diplomantov, kar je sicer po historičnem modelu le posledica študentske mobilnosti. To je pravzaprav motiv za internacionalizacijo ali posledica internacionalizacije in bi se težko strinjali z avtorico,

da je to element, osnoven gradnik internacionalizacije. Motiv za internacionalizacijo ali njena posledica je tudi kvaliteta študija oz. raziskav ter vzpostavljanje miru in reševanje globalnih ter družbenih problemov.

Podobno je z globalizacijo oz. vladnim okoljem; težko je opredeljivo kot element, saj je to družbeno okolje, ki vpliva na internacionalizacijo visokega šolstva. Po drugi svetovni vojni je okolje spodbudno, za razliko od nacionalnega okolja univerz 19. in v začetku 20. stoletja.

Proces spreminjajočih se univerz je dejansko proces, ne samo element internacionalizacije. Prav tako je potekala integracija internacionalizacije v celotno institucijo, ne samo v mednarodno pisarno. Proces adaptacije na nove okoliščine je odvisen od družbenega okolja. V času nastajanja nacionalnih držav so univerze šle čez proces kalupiranja v nacionalne meje, po drugi svetovni vojni pa je nastopilo novo obdobje, ki je bilo in je še vedno naklonjeno internacionalizaciji.

Zanimiv je še zadnji element, ki ga izpostavlja H. de Haan – internacionalizacija kot značilnost, ki opredeljuje univerzo. Izpostavila je, da so se raziskovalne in aplikativno usmerjene univerze med seboj nerade primerjale, saj s tem pravzaprav opredeljujejo svojo akademsko kulturo. Raziskovalne, lahko bi rekli tudi bazične, univerze so univerze uporabnih znanosti večkrat označevale kot »manj vredne«. Internacionalizacija je nedvomno pomemben del univerzitetne identitete, vendar sama internacionalna akademska kultura še ne pomeni internacionalizacije same, zato tudi ne more biti njen konstitutivni del.

Na drugi strani je Qiang (2003) povzel več avtorjev, ki so iskali elemente internacionalizacije visokega šolstva (Harari 1989, Audas 1991, Aigner et al 1992, Norfleet in Wilcox 1992, Scott 1992, Francis 1993, Knight 1994), kar je prikazano v Tabelah 5.2 in 5.3.

Quiang je že sam opredelil in razvrstil elemente internacionalizacije drugih avtorjev. Če lahko za H. de Haan rečemo, da je opazovala elemente s stališča deležnikov, lahko rečemo, da je Quiang povzete elemente videl s stališča akademske oz. programske internacionalizacije ter iz organizacijskega vidika. Nasproti je naš

historični model elementov, ki izhaja iz zgodovine univerze in njene internacionalizacije, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju.

Tabela 5.2: Povzetek organizacijskih elementov internacionalizacije

Upravljanje	Izraženo strinjanje izkušenih voditeljev
	Aktivno sodelovanje fakultete in osebja
	Jasno opredeljeni motivi in cilji za internacionalizacijo
	Razumevanje internacionalne dimenzije v dokumentih, ki internacionalizacijo opredeljujejo
Delovanje	Integrirano v celotno institucijo in načrtovanje oddelkov, v načrtovanje proračuna in v reviziji sistemov
	Primerne organizacijske strukture
	Komunikacijski sistemi (formalni in neformalni) z namenom povezovanja in koordinacije
	Ravnotežje med centralizirano in decentralizirano promocijo ter upravljanjem internacionalizacije
	Zadostna finančna podpora
Podporne storitve	Podpora s strani širše podporne mreže institucije; npr. študentski domovi, svetovanje ipd.
...	...

Vir: Qiang (2003, 258).

Tabela 5.3: Povzetek akademskih/programskih elementov internacionalizacije

Akademski program	Programi študentske izmenjave
	Študij tujega jezika
	Internationaliziran kurikulum
	Področni ali tematski študiji
	Delo/študij v tujini
	Mednarodni študenti
	Proces poučevanja/učenja
	Skupne in dvojne diplome
	Medkulturno usposabljanje
	Program za mobilnost osebja/fakultete
	Povezava med akademskim programom in raziskavo, usposabljanjem in razvojno asistenco
Raziskave in znanstveno sodelovanje	Področni in tematski centri
	Skupni raziskovalni projekti
	Mednarodne konference in seminarji
	Objavljeni članki in referati
	Raziskovalni mednarodni sporazumi

	Program izmenjave raziskovalcev in diplomantov
	Mednarodni raziskovalni partnerji v akademskem in drugih sektorjih
	Povezava med raziskavami, kurikulumom in poučevanjem
Nekurikularne aktivnosti	Mednarodni in medkulturni dogodki v kampusih
	Zveze na skupnosti temelječih kulturnih skupin
	Vrstniki in programi
	Razvojni program za člane alumni kluba
	Socialni, kulturni in akademski podporni sistem
Zunanji odnosi in storitve (doma in v tujini)	Partnerstvo s skupnostmi in projekti z nevladnimi organizacijami ali zasebnimi podjetji iz sektorja
	Mednarodni razvoj podpornih projektov
	Prilagojeni programi usposabljanja v tujini
	Povezava med razvojnimi projekti in aktivnostmi usposabljanja s poučevanjem in raziskovanjem
	Podpora skupnosti in medkulturno projektno delo
	Poučevanje v tujini in izobraževanje na daljavo
	Sodelovanje v mednarodnih mrežah
	Alumni v tujini

Vir: Qiang (2003, 258–259).

5.3 EVOLUCIJA ELEMENTOV INTERNACIONALIZACIJE VISOKEGA ŠOLSTVA

Iz zgodovine univerze in drugih visokošolskih institucij bomo v nadaljevanju izluščili posamezne elemente internacionalizacije in ugotavljali, kako so se skozi čas elementi spreminjali, kdaj so se pojavili in zakaj.

5.3.1 Mobilnost študentov

Študenti so že v srednjem veku migrirali zaradi akademskih vzgibov. Želeli so se učiti, pridobivati nova znanja, univerze pa so bile relativno redke, zato so kljub slabim potem potovali. Mobilnost se je s širitvijo univerz konec srednjega veka skorajda ustavila, saj so se študenti v večini primerov odločili za enostavnejšo izbiro – najbližjo univerzo, potovali pa so le tisti, ki so želeli študirati določeno disciplino, ki je niso poučevali na bližnji univerzi, oziroma so želeli študirati na specifični ugledni univerzi.

Verska trenja v času reformacije in protireformacije so negativno vplivala na mobilnost študentov, saj so »tuje univerze« predstavniki regionalnih oblasti pogosto razumeli kot vir »sovražnih« političnih in verskih idej. Migranti so bili v tem času pravzaprav begunci (višjih stanov), ki so iskali univerze lastne vere in mirno zatočišče

v njihovem zaledju. Otroci teh »verskih« migrantov so obiskovali univerze v novih domovinah.

V času humanizma, predvsem v začetku 16. stoletja, ko je bil v ospredje postavljen človek (in ne kolektiv), s tem pa tudi zanašanje na lasten um in razmišljanje, se je mobilnost študentov spet povečala. Študenti iz severnih Alp so se zgrinjali v Italijo, področje, ki je takrat imelo najbližje največ univerz. Vpis tujih študentov se je po nekaterih ocenah povečal do 50 % (de Ridder-Symoens 1996). Opozoriti je treba, da so študenti še vedno migrirali iz akademskih vzgibov (torej z namenov učenja), vendar z drugačnimi nameni (ne več zaradi pridobivanja golega znanja, temveč tudi načina obnašanja). Iz akademskega romanja so se migracije prelevile v *Grand Tour*³¹, migrirali so zaradi kulturnega »brušenja«.

V novem veku so bili z nastankom zgodnjih modernih držav (okoli konca 18. in začetka 19. stoletja), ki so zaprle svoje meje za migracije, migracijski tokovi postopoma močno okrnjeni oziroma ponekod popolnoma onemogočeni. Nacionalne države so v želji po lastnem univerzitetno izobraženem kadru, izobraženem za potrebe državne birokracije, migracije celo prepovedale.³² Hkrati so diplomantom drugih univerz omejevale dostop do javnih služb. Na zmanjšanje mobilnosti v 18. stoletju so (po Ridder-Symoens 1996b; Perkin 2006 v Gürüz 2011, 159) vplivale tudi vojne v poznem 17. stoletju in naraščajoča utilitarnost, ki jo je prineslo razsvetljenstvo

³¹ = potovanje mladega človeka elite, pogosto v svojih najstniških letih, kot »krona« njegovega izobraževanja (Cohen 2001, 129). Leibetseder (2010, 424–425) opisuje, da je bil vzpon *Grand Toura* na splošno tesno povezan z nastajajočo birokracijo zgodnjih modernih držav, kot tudi spremembo habitusa elite. Natančneje, šla je z roko v roki s spremembami v kodeksu vedenja dvornih elit, ki so se jih evropski plemiči učili v državah, kjer so koncepti nastali. Leibetseder (2010, 420) je razmišljal tudi o številu potujočih študentov na Grand Touru, vendar je sklenil, da je enostavno na voljo premalo podatkov in lahko o številu sklepamo le na podlagi posameznih opisanih primerov.

³² Zanimiv primer je Luksemburg, ki je leta 1839 postal neodvisen; torej približno sočasno z nastankom drugih nacionalnih držav, ki so prepovedale migracije. A. Rohstock in C. Schreiber (2013, 176) poročata, da je država podpirala študentska društva v tujini, tako da so luksemburški študenti lahko vzpostavili pomembne povezave z družbeno elito v državi gostiteljici in oblikovali globalna omrežja. Ko so se vrnil, so imeli v zameno za podporo nacionalne oblasti tako precej boljši dostop do gospodarsko, politično in družbeno vodstvenih položajih v svoji matični državi. Danes je Luksemburg ena najbogatejših držav v Evropi.

skupaj z nastankom nacionalnih držav, ki so potrebovale kadre za zadovoljitev potreb državnega aparata.

Do konca novega veka, tj. od reformacije oz. začetka 16. stoletja pa vse tja do začetka prve svetovne vojne, je malo informacij o mobilnosti študentov, obe svetovni vojni pa sta mobilnost popolnoma ohromili, saj so nacionalne težnje oblastnih režimov upravljale z akademskim kapitalom in ga skorajda zasužnjile v militantne namene. Po drugi svetovni vojni je Evropa celila vojne rane. Odločila se je preprečiti ponovne tragedije, tudi s čezmejnimi povezovanjem narodov. Počasi in postopoma je mobilnost študentov ponovno oživila.

Deleži mobilnih študentov so se skozi zgodovino spreminjali. V 17. stoletju ocenjujemo stopnjo mobilnosti na okoli 10 %, kar je posledica verskih vojn (begunci), v nasprotju z letom 1985, ko je bilo manj kot 1 % mobilnih študentov, ki so preživeli obdobje v tujini za študijske namene (De Ridder-Symoens 1996, 442). Evropska komisija je zavoljo hotenega povečanja čezmejne mobilnosti začela s programom Erasmus³³ (evropska akcijska shema za mobilnost študentov), v upanju, da bo do leta 1992 omogočila mobilnost 10 % študentov. V realnosti je ta delež danes dosegel šele okoli 3 % (v različnih državah različno), vendar se moramo zavedati, da se je vpis na tuje univerze, v primerjavi s historičnimi univerzami, strahovito povečal. Zahvaljujoč programu Erasmus je med letoma 1987 in 2011 več kot dva milijona študentov del študija opravilo v tujini (de Wit in Merckx 2012, 53), v eni njenih držav članic EU. Gre za delež mobilnosti študentov, ki ga je dosegla že srednjeveška univerza, zato Teichler (2004, 8–9) današnje dogajanje v visokem šolstvu označuje s terminom »re-internacionalizacija«.

Današnje družbene okoliščine so najboljši katalizator za mobilnost študentov. Izboljšale so se mednarodne komunikacije, znižale so se cene letalskega prometa, spekter za študij za tuje študente se je razširil, globalizacija na trgu dela in še mnogo drugih okoliščin je spodbudilo študente k mobilnosti danes (po Throsby 1998).

³³ Program je dobil ime po Erasmusu Rotterdamskem (1466–1536). Nihče bolj ne pooseblja potujočega učenjaka kot on, saj se je izobraževal v Rotterdamu, na Univerzi v Parizu in Univerzi v Torinu, Erasmus pa se je akademsko izpopolnjeval tudi na mnogih drugih univerzah v Franciji, Angliji, Italiji, Nemčiji, Belgiji in Švici (Gürüz 2011, 155).

Najpomembnejša, sicer vsebinsko tvegana in negotova ter institucionalno razdiralna okoliščina, ki prihaja iz političnega vrha, je Bolonjska deklaracija. Utemeljili smo že, da je pogojena z lizbonsko strategijo »na znanju temelječe družbe«, ki odseva neoliberalistično ideologijo družbenih okoliščin..

S tem politično-ekonomsko utilitarnim namenom je Evropska unija obudila oz. spodbudila mobilnost študentov z različnimi programi in shemami mobilnosti. Namen teh orodij je preseganje nacionalnih meja, raznolikosti na zgodovinsko-kulturnem področju, ki so posledica nacionalnega kalupiranja univerz. Najbolj znan med njimi je že omenjen Erasmus program, v Evropi pa poznamo še CEEPUS (Central European Exchange Program for University Studies) in Nordplus (program izmenjave med nordijskimi državami), ki se izvajajo na podlagi bilateralnih sporazumov, orodij oz. pripomočkov za preseganje nacionalnih meja in jih samih ne moremo šteti kot element internacionalizacije. Kljub koristi, ki jih mobilni študenti nedvomno pridobijo, kot je npr. znanje tujega jezika, medkulturno razumevanje in mreženje, je moč opaziti, da se v najbolj osnovni element internacionalizacije visokega šolstva vnašajo tržno motivirane prvine. Vam Damme (1999, 6) je pokritiziral Erasmus program, češ da je mobilnost rezervirana le za študente iz družin, »ki si lahko privoščijo dodatne materialne stroške, ki jih prinaša življenje in učenje v drugi državi. Za bolj premožne študente je mednarodna mobilnost konkurenčna prednost v visokošolskem izobraževalnem sistemu«. Ob vseh katalizatorskih shemah za mobilnost ne smemo pozabiti tudi na prosto mobilnost, ki si jo individualni študenti lahko in želijo privoščiti. Motivi, ki vodijo tovrstno mobilnost, so različni – od razvedrila do akademskega znanja.

Korelacija med mobilnostjo in stroški je neizpodbitna, z njo so se soočali že v srednjem veku. Pomembno je, da je ta element internacionalizacije uravnotežen z drugim elementom – mednarodnim sistemom financiranja.

Če želimo potegniti nauke iz zgodovinskega dogajanja na področju mobilnosti študentov, lahko sklenemo, da izvirni kozmopolitanski duh univerze še vedno spodbuja družbeno kulturno stanje, kot je bilo ob nastanku srednjeveških univerz, v času humanizma ter v drugi polovici 20. stoletja. Zaviralci migracij študentov pa so nasprotno množičnost (širitev univerz v srednjem veku) ter trenja med regionalnimi

oblastmi, ki so bodisi verske (reformacija in protireformacija), bodisi politične narave (npr. zapiranje nacionalnih držav oziroma nastanek nacionalnih univerz). Vojne (verske ali politične v 20. stoletju) so pravzaprav kontradiktorne, če jih gledamo s stališča katalizatorja (pospeševalca) oz. inhibitorja (zaviralca) akademskih migracij. Vse vojne so negativno vplivale na mobilnost, ki bi sama po sebi nastala, če vojn ne bi bilo, zato smo jih tudi primarno razvrstili med zaviralce. Vojne so ustvarile tudi begunce, ki so v želji po zavetju migrirali v sebi ustrežnejša okolja. Na ta način se je ustvarila akademska mobilnost, ki se razlikuje po svojem razcepljenem notranjem vzgibu, v iskanju zavetja na eni strani in v akademski izkušnji v tujini na drugi. Nauk, ki ga lahko izvlečemo, je, da je motiv za akademsko mobilnost prav tako pomemben. V ospredju ni ukaželjnost, zato ne smemo delati prehitrih zaključkov o zgolj akademski privlačnosti določenih univerz le na podlagi števil in deležev mobilnosti skozi zgodovino.

Pomemben zaključek je tudi, da je bila mobilnost med študenti vedno privilegij bogatejših, revnejši so lahko migrirali le s socialnimi korektorji, kot so štipendije ali plačana vloga spremljevalca bogatejših študentov. Danes je globalizacija tista, ki pomembno determinira trenutno družbeno stanje, bržkone spodbuja internacionalizacijo in samo mobilnost študentov, dočim jo množičnost univerz, ki je popolnoma neprimerljiva z maloštevilno širitvijo teh ustanov v srednjem veku, najverjetneje, paradoksalno, zaradi vse večje dostopnosti do teh ustanov v bližnjem okolju in tudi zaradi bolj odprtih sodobnih virov znanja (dobre knjižnice, spletni viri, razumljivi jeziki komuniciranja, tehnologije sporazumevanja ipd.), zavira. Čezmejna mobilnost študentov je na nek način tudi danes, kljub različnim korektorjem v obliki štipendij za slabše situirane študente, večini še vedno nedosegljiva.

5.3.2 Mobilnost akademskega osebja

Srednji vek je za akademsko osebje pomenil možnost poučevanja na različnih univerzah ne glede na geografski in etnični (nacionalni) izvor. Svoje znanje so lahko relativno prosto širili. Profesorji so lahko predavali kjerkoli in gradili svojo akademsko kariero na različnih univerzah po svojih željah oziroma zmožnostih. Pravih potujočih učenjakov pa je bilo malo. Večinoma so to bili le študenti, ki so bili s statusom

vajenca oziroma pomočnika v funkciji akademskega prenosa znanja od mojstra vednosti na učenca. Pravi profesorji so bili maloštevilni.³⁴

Sam izvor poklicne zavezanosti profesorja svoji dejavnosti, ki je bila v bistvu mojstrstvo poučevanja, lahko pojasnimo skozi Huismanovo (2012, 3–5) primerjavo univerze kot zadnjega velikega ceha, tj. skupnost mojstrov, ki so se združevali z namenom, da bi zaščitili svojo pravice ter prenašali tradicijo svoje obrti. Danes se morda zdi ideja o univerzi kot cehu nenavadna, vendar so nekatere od glavnih današnjih univerz nastale iz sholastičnih cehov. Takšne so Paris in Oxford, kot našteva Huisman (2012, 3). Stopnje univerzitetnega izobraževanja močno odražajo te cehovske korenine. V starih cehih bi bili vajenec (ang. *apprentice*), pomočnik (ang. *journeyman*) in mojster (ang. *craftsman*), ki v sodobni univerzi ustrezajo dodiplomskemu, magistrskemu in doktorskemu študentu. Popolnoma kvalificiran znanstvenik ali mojster doktorand postane šele z izdelavo mojstrovine, doktorske disertacije. Univerze danes delujejo kot cehi, so mreže znanja in učenja ter ohranjajo to funkcijo tudi v sodobni informacijski dobi. Magistrski in doktorski študenti, morda

³⁴ Zanimiv je sam izvor mobilnosti učiteljev in širjenja znanja, ki sicer nista nastala s pojavom srednjeveške univerze. Gürüz (2011, 149–152) opisuje antično zgodovino pojava začineši z legendo Pitagore (569-475 pr. n. š.), ki je na Miletu dobil Talesov nasvet in obiskoval predavanja Anaksimandra in je tako verjetno prvi znani primer potujočega učenjaka. Welch (1997 v Gürüz 2011, 149) naprej opisuje sofiste, ki so se pojavili okoli leta 445 pr. n. š. in so bili poklicni potujoči učitelji v grško govorečem svetu za poučevanje otrok premožnejših. Po propadu (zahodnega dela) rimskega imperija so grško-rimsko intelektualno dediščino ohranjali iz generacije v generacijo pogani, Židje, Sirci in drugi, ki so kmalu prišli v stik z muslimani. Stik helenistične intelektualne dediščine in orientalskega, predvsem kitajskega in indijskega, znanja je prevzel muslimansko intelektualno življenje. Dela Platona in Aristotla so prevedli v arabščino in jih nadalje razvijali, Bagdad pa je postal svetovljansko, intelektualno središče podobnega pomena kot Atene in Aleksandrija in je privabljal učenjake od daleč naokoli. Arabski prevodi temeljnih helenističnih (evropskih) intelektualnih del so po stiku zahodne Evrope z arabskim svetom po 10. stoletju obudili zanimanje za antiko, kar je bil med drugim povod za nastanek srednjeveške univerze. Povečana razpoložljivost del Platona, Aristotela in drugih, iz arabščine prevedenih prevedenih besedil, grška filozofija in Averroesova posmehljiva in cerkvi nasprotujoča besedila so začela prežemati novo nastalo srednjeveško univerzo, zato je Tomaž Akvinski začel pisati *Summa Theologico*. Čeprav je delo zapustil nedokončano (zaradi njegove smrti), je Akvinski uskladił Aristotlovo logiko in naravno filozofijo s krščansko avtoriteto. Tako je postavil temelje sholastike kot sistema logike, filozofije in teologije, ki je postal osnova za vse akademske dejavnosti za več stoletij.

bolj kot kdaj koli prej, potujejo po vsem svetu, da bi se izpopolnili pod mentorstvom mojstrov – profesorjev. Njihova »obrt« je poučevanje, prenašanje znanja. Ryder in Leach (1996, 21) v »spretnosti znanstvenika« med drugim vključujeta sposobnost znanstvenika za uporabo teorije, konceptov in metod posameznega področja. Te veščine »vajenci« pridobijo postopoma, v času pripravništva pod vodstvom izkušenih »mojstrov«, ki jim najprej sledijo, včasih pa se tudi osamosvojijo.

Mobilnost akademskega osebja oziroma izobražencev torej tudi ni nastala skupaj s srednjeveško univerzo, je pa, kot že omenjeno, tesno povezana z mobilnostjo študenta. Za časa nastanka nacionalnih držav je bila migracija akademskega osebja zelo omejena, saj so na univerzah lahko poučevali le profesorji z ustreznim nacionalnim poreklom. Sovražnost do drugih nacij oziroma etnij je spodbudila migracije (reformacija) oziroma je iz izobraženih pripadnikov ustvarjala nezaželene ali osovražene skupine beguncev³⁵. Svetovni vojni sta prav tako negativno vplivali na migracije akademskega osebja, njihovo znanje in tudi ugled pa so oblasti pogosto izkoriščale v neakademske namene.

Podobno kot pri mobilnosti študentov so bile tudi pri mobilnosti akademskega osebja pomembne ugodne družbene okoliščine (danes npr. konkretno UL spodbuja oz. zahteva čezmejno mobilnost že s habilitacijskimi merili), velik negativen vpliv na mobilnost pa ima tudi zaprtost družbenih sistemov samih vase. Programa Erasmus in Ceepus poleg mobilnosti študentov spodbujata tudi mobilnost akademskega osebja. Danes je ponovno obujeno tudi vprašanje o sprejetju beguncev – akademskega osebja na univerze. Kako se bodo univerze odzvale na vprašanje integracije begunskih akademikov, je vprašanje, ki se dotika, a presega okvire pričujoče disertacije.

5.3.3 Uporaba skupnega jezika

V srednjem veku je bila latinščina *lingua franca*, skupni jezik, v katerem so se sporazumevali študenti in profesorji. Uporaba enotnega jezika je omogočala, da se je

³⁵ Znan je primer Alberta Einsteina, ki je bil židovskega porekla in je v času nacizma v Nemčiji migriral v ZDA, kjer je nato deloval na Institute for Advanced Study na Princetonu.

znanje neovirano širilo. Znanje veliko lažje prehaja z enotno terminologijo, brez napak in izgub v prevodih.

Skupni jezik kot sredstvo za enostavnejše prenašanje znanja so poznali že stari Grki, tj. grščino, kasneje, ko se je intelektualni center premaknil v Bagdad, pa arabščino (Gürüz 2011, 149–151). V srednjem veku je vladala latinščina, ki sta jo z *Grand Tourom* in »kulturnim brušenjem« zamenjali angleščina in francoščina (de Wit 2002, 6; Cohen 2001, 133).

Z nacionalnimi državami v 19. stoletju so v ospredje stopili nacionalni jeziki, danes pa za *lingua franco* velja angleščina. Glede na dolgo zgodovino skupnega jezika kot elementa internacionalizacije univerze bi bilo smiselno tudi razmisliti, zakaj Univerza v Ljubljani v svojem statutu, v 110. in 111. členu, izrecno zapoveduje slovenščino (namesto proste izbire) kot jezik poučevanja ter pisanja nalog, z natančno opredeljenimi izjemami. M. Kalin Golob (2012, 8) je do nepremišljene uvedbe angleščine kot tujega jezika kritična:

Zahteve po internacionalizaciji, izmenjavi študentov in osebja ter primerljivosti se vedno bolj zlivajo s pojmom »kakovost« visokega šolstva, zato v slovenskem političnem in visokošolskem prostoru prepogosto nastaja občutek in tudi izrecna mnenja, da je treba za prosti pretok »visokošolskega blaga in storitev« odstraniti vse ovire, žal se kot taka ovira razume tudi slovenski jezik.

Po mnenju Jesenška (2014) internacionalizacije visokega šolstva tisti, ki jo povezujejo z uvajanjem angleščine kot učnega jezika, ne razumejo in si jo povsem napačno razlagajo. Po njegovem mnenju izmenjava študentov ne pomeni uvajanja *lingua france* v izobraževanje in znanost, temveč obratno: »gre za idejo, da je jezikovna raznolikost prednost in sestavni del našega sobivanja, tj. temeljni princip Evropske zveze« (Jesenšek 2014, 45).

Mnenje M. Kalin Golob (2012) in Jesenška (2014) in njuno pronacionalno stališče pojasnjuje problematiko s ponovnim uvajanjem drugih elementov internacionalizacije: univerzitetna zgodovina je šla čez različne faze in kljub neznanski želji, ne glede na motiv, ne moremo doseči preteklega srednjeveškega stanja. Dogodki so se akumulirali in praktično vse trenutne težave z internacionalizacijo visokega šolstva

izhajajo iz nacionalnih univerz. Nacionalni jeziki so se tako zasidrali, da praktično ne bo več mogoče doseči srednjeveškega stanja. Operirati je potrebno z akumuliranim bremenom, ki ga univerza nosi s seboj, zato lahko dosežemo le modificirano stanje, npr. konkretno na primeru jezikov: »visoko šolstvo mora izobraževati za večjezičnost, usposabljaati diplomante za delovanje v več jezikih, a upoštevajoč 'evropsko formulo 1 + 2', obvladanje maternega jezika in učenje dveh tujih« (Kalin Golob, 10).

5.3.4 Skupno kurikularno jedro

Skupni kurikulum oz. vsebine v srednjem veku in s tem povezano priznavanje izpitov sta omogočala študentom, da so študirali na več univerzah in brez težav zaključili študij, kjer so želeli. Dodiplomski kurikulum sta sestavljala trivium (slovnica, retorika in logika) in kvadrivium (aritmetika, geometrija, astronomija in glasba) kot bazična filozofska fakulteta, študij pa so študenti nato nadaljevali na pravni, medicinski ali teološki fakulteti (Veger 1992, T. Kramberger 2009).³⁶

Do začetka 19. stoletja, ko so nove vede začele prežemati učne načrte, so nove vrste visokošolskih zavodov zagotavljale usmerjeno tehnično in poklicno izobraževanje ter poučevanje v domačem jeziku (Gürüz 2011, 159). Obstajala so tudi obdobja, ko je bila mednarodna akademska mobilnost močno motena ali je bila celo popolnoma ustavljena. Kljub temu sta še vedno ostala nedotaknjena osnovni mednarodni ali nadnacionalni institucionalni značaj in enotnost strukture in kurikulumov, podedovana iz srednjeveške evropske univerze. Rüegg (2004, 4) opisuje evropsko univerzitetno prizorišče na prelomu 19. stoletja: »Do francoske revolucije so bile evropske univerze, čeprav razdeljene v svoji odvisnosti od katoliških in protestantskih vladarjev, organizirane na enak način, kjer so poučevali bolj ali manj enake veje znanja na štirih ali petih klasičnih fakultetah.«

³⁶ T. Kramberger (2009, 67) je podrobneje raziskala strukturo srednjeveškega univerzitetnega izobraževanja:

Srednjeveško akademsko izobraževanje se je za fanta, starega med 13 in 16 let, začelo s trivijem, katerega študij je trajal med 2 in 6 let in se končal z nazivom oz. z diplomom baccalaureatus ali baccalarius. Bakalavreat je veljal za vmesno stopnjo na poti do magisterija (včasih im. master) ali doktorata. Po bakalavreatu je študent vpisal kvadrivij (...). To je trajalo vsaj tri leta (pogostejše pa štiri do pet let). Končanemu študiju je sledila podelitev stopnje magisterija (naziv: magister artis). Kombinacija trivija in kvadrivija je v srednjeveškem izobraževanju pomenila kurikularni temelj samostanskih šol, ki so se začele pojavljati v 11. stoletju, in je bila tudi v naslednjih stoletjih esenca univerzitetnega izobraževanja.

Ta element internacionalizacije se je torej z zatonom srednjeveške univerze in vzponom nacionalne univerze izgubil. Nacionalne univerze so same snovale kurikulare, posledice (npr. težave s priznavanjem obveznosti, opravljenih v tujini) pa so vidne še danes. Tradicije nacionalnih kurikulumov so se tako utrdile, da je ponovno ustvarjanje skupnega jedra močno oteženo, predvsem ker se je postopek ponovne sinhronizacije začel od zgoraj navzdol, torej iz političnega vrha na univerze, tj. z bolonjskim procesom.

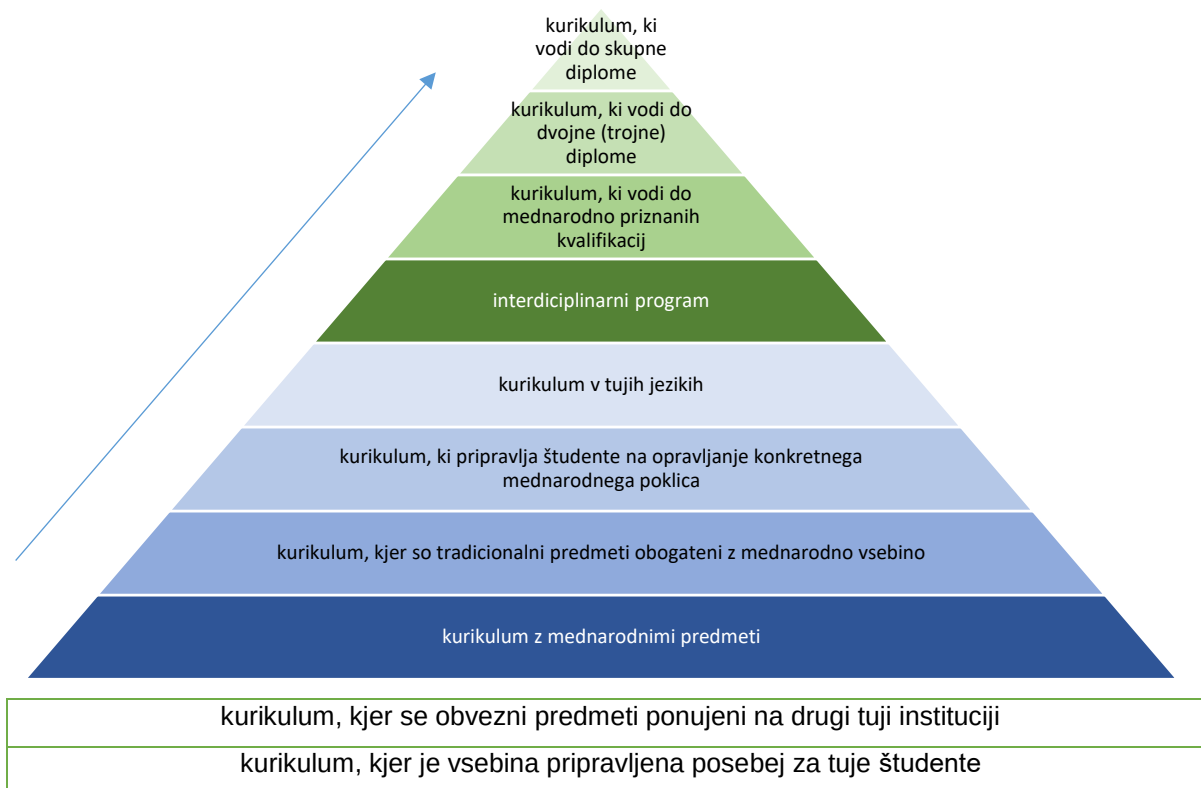
Z današnjo internacionalizacijo kurikulumov lahko kategoriziramo precejšen del današnjih oblik internacionalizacije. OECD (Organization for economic Co-operation and development; Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj) (v Shailer 2006, 3) je razvila tipologijo današnjih oblik internacionaliziranih kurikulumov:

- kurikulum z mednarodnimi predmeti (npr. mednarodni odnosi, evropsko pravo ipd.);
- kurikulum, kjer so tradicionalni predmeti obogateni z mednarodno vsebino (npr. mednarodno primerjalno izobraževanje);
- kurikulum, ki pripravlja študente na opravljanje konkretnega mednarodnega poklica (npr. na področju mednarodne ekonomije, managementa, računovodstva ...);
- kurikulum v tujih jezikih, ki ciljajo eksplicitno na medkulturne komunikacijske veščine in nudijo usposabljanje v interkulturnih spretnostih;
- interdisciplinarni programi (kot so okoljski študiji, ki pokrivajo več kot eno državo);
- kurikulum, ki vodi do mednarodno priznanih kvalifikacij;
- kurikulum, ki vodi do skupne ali dvojne diplome;
- kurikulum, kjer se obvezni predmeti ponujeni na drugi tuji instituciji in jih predavajo tuji predavatelji;
- kurikulum, kjer je vsebina pripravljena posebej za tuje študente.

Če zgornjo tipologijo premislimo v našem raziskovalnem kontekstu, je moč opaziti, da se oblike internacionaliziranega kurikulumov stopnjujejo (glej puščico). Zadnji dve kategoriji v stopnjevanje nismo vključili, ker se nanašata na nacionalne kurikulare. Tuje institucije ponujajo le obvezne predmete, vse obveznosti iz ostalih predmetov pa

morajo študenti opraviti na domači visokošolski instituciji. Kurikulum, kjer je vsebina pripravljena za tuje študente, pomeni, da je vsebina za domače učence nacionalizirana in pripravljena drugače kot za tujce. V našem primeru bi kurikulum s skupnimi in dvojnimi diplomami, predstavljali vrh stopnjevanja internacionalnega kurikulumu. Za skupni študijski program je namreč pomembno, da sodelujoče visokošolske institucije izdajo skupaj le eno kvalifikacijo, ki velja v vseh državah, iz katerih partnerske visokošolske institucije izhajajo (po Aerden in Reczulski 2012, 17). Če ilustrativno ponazorimo našo lestvico, izgleda takole (glej Shema 5.1):

Shema 5.1: Stopnjevanje internacionaliziranega kurikulumu



5.3.5 Akreditacija

Akreditacija je bila v srednjem veku podlaga za enotni kurikulum in je študentom omogočala pridobitev diplome na praktično katerikoli univerzi, priznana pa je bila povsod. T. Kramberger piše (2009, 66):

Glede akreditacije (pa) je podeljevanje in priznavanje diplom in nazivov zagotavljala ustrezna registracija univerze kot institucije mednarodne odličnosti, za kar je zadostovala bodisi papeška bula bodisi cesarsko priznanje (Svetega rimsko nemškega cesarstva). Ti dve instanci³⁷ sta s

³⁷ Skupaj z enotnim kurikulumnim jedrom (op. p.).

podelitvijo te omenjene licence (*ius ubique docendi*) univerzam zagotovili privilegij za nadaljnje podeljevanje licenc za poučevanje na vseh evropskih univerzah brez dodatnega izpraševanja. Tako je diploma z ene priznane evropske univerze veljala na vseh drugih univerzah v krščanskem svetu.

Za vmesni čas do današnjih agencij, ki akreditirajo izobraževalne ustanove in programe, lahko sklepamo, da se je tradicija priznavanja s strani avtoritet ohranila. Univerze so potrebovale zavetnika oz. odobritev veljavnosti njihovih diplom s strani avtoritet. Avtoritete so potrebovale izobražence, zato so podprle univerze. Sklepamo lahko, da je z nastankom nacionalnih držav odobritev kurikuluma postajala vedno bolj zaprta, kurikulum pa je poudarjal teme, ki so bile pomembne za državo (jezik, zgodovino), v času razsvetljenstva, v drugi polovici 18. stoletja, pa tudi naravoslovno tehnične znanosti. Zaradi različnih poti, ki so jih ubrali kurikulumi, se danes pojavljajo težave s priznavanjem obveznosti v bolonjskem procesu. Do neke mere so se študijski programi lahko spet poenotili, vendar ne vsi (študij jezika).

Priznavanje univerz oziroma študijskih programov s strani državnih avtoritet poznamo tudi danes. V Sloveniji akreditacije podeljuje Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS), ki je članica European quality assurance register for higher education (EQAR, Evropsko združenje agencij za kakovost v visokem šolstvu), European consortium for accreditation (ECA, Evropski konzorcij za akreditacijo), Central and eastern European network of quality assurance agencies in higher education (CEENQUA, Srednje- in vzhodnoevropskega združenje agencij za kakovost v visokem šolstvu), The international network for quality assurance agencies in Higher Education (INQAAHE, Mednarodnega združenja agencij za zagotavljanje kakovosti) ter European association for quality assurance in higher education (ENQA, Evropsko združenje agencij za kakovost v visokem šolstvu) (Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu). Visokošolske institucije se borijo za mednarodno primerljivost na nadnacionalni ravni posameznega področja. Primer: European quality improvement system (EQUIS, Evropski sistem za izboljšanje kakovosti) je namenjen akreditaciji poslovnih šol.

5.3.6 Sistem mednarodnega (so)financiranja

V literaturi se redkeje omenja tudi sistem mednarodnega (so)financiranja v srednjem veku. Učitelji so spodbujali najbolj perspektivne učence, da so se vpisali na najboljše univerze in jim tudi pomagali do finančnih sredstev. Tako se je sistem mednarodnega so(financiranja) razvil z migracijami profesorjev in študentov v tuje dežele (T. Kramberger 2009).

Sistem mednarodnega sofinanciranja se je skupaj z mobilnostjo do današnjega časa močno omejil predvsem z nastankom nacionalnih držav, kar lahko sklepamo iz zgodovinskih dejstev. Države so svoje kadre izobraževale na svojih univerzah, tujce in druge univerze pa so doživljale kot vir nasprotujočih idej njihovi ideologiji. Vojne vihre so državne interese fokusirale stran od izobraževanja. V času po drugi svetovni vojni, ko so bile okoliščine zopet bolj naklonjene reinternacionalizaciji, so oživel tudi sistemi sofinanciranja (Erasmus).

Kombinacija vseh elementov je študentom in akademskemu osebju omogočala, da so prosto prehajali med univerzami in prosto prenašali znanje po celotni krščanski Evropi, ne da bi se srečevali s težavami, ki so jih imeli z nastankom nacionalnih držav. Profesorje je največkrat oviralo njihovo poreklo oziroma etnični izvor, študenti pa imajo danes probleme s priznavanjem opravljenih obveznosti.

Študenti so poleg akademskega znanja s seboj domov prinesli tudi celo vrsto novih izkušenj, idej, mnenj in političnih načel ter pogledov, prinesli pa so tudi rokopise in kasneje tiskane knjige. H. De Ridder-Symoens (1992, 302–303) meni, da so bile »posledice akademskega romanja seveda v popolnem nesorazmerju s številčno nepomembnim številom študentov migrantov«. C. Zonta (2006, 33) npr. meni, da je »mobilnost študentov bila dejavnik na evropski ravni pri ustanovitvi in širjenju univerz in pojavu akademske kulture.« Vpliv migracij študentov se je čutil tudi v drugih smereh; H. De Ridder-Symoens (1996, 446) poudarja pomen mobilnosti študentov pri širjenju reformacije v Evropi, T. Kramberger (2009, 65) pa dodaja, da »internacionalizacija univerz in iz nje izhajajoča mednarodna diseminacija novih spoznanj (pa) ni bila pomembna le v ožjem akademskem smislu, marveč je bila pomemben dejavnik širšega urbanističnega razvoja srednjeveških in zgodnjerenesansnih mest.«

Pri izbiranju univerze so študenti na prvo mesto postavljali discipline, ki so jih želeli proučevati in ugled univerze, sledila je geografska dostopnost in drugi razlogi, kot so možnosti štipendij, prometnih povezav. Z ustanovitvami dodatnih univerz v 14. in 15. stoletju se je mobilnost skorajda ustavila, saj so praktično vsi pomembni centri tedanje Evrope že imeli univerze. Do konca srednjega veka so se tri četrtine vseh študentov vpisale na univerzo v svoji regiji, mobilni so bili le tisti, ki so se izrecno želeli vpisati na posamezno ugledno univerzo ali discipline na njim najbližji univerzi niso poučevali (de Ridder-Symoens 1992, 287). Gürüz (2011, 155) dodaja, da so univerze postale bolj aristokratske ustanove in da je študij v tujini postal privilegij le za sinove aristokratov in sinove nastajajočega razreda urbanih intelektualcev, bogatih trgovcev ter veleposestnikov. Revnejši študenti so v veliki meri morali obiskovati cenejše domače ali regionalne univerze. Prehod od internacionalizma k regionalizmu je najočitnejši ob koncu 14. in predvsem v 15. stoletju, ko je vsaka cerkvena ali politična entiteta skušala zadržati študente na »svoji« univerzi, zavojo ohranitve intelektualnega in ideološkega usposabljanja za svoje potrebe, želeli pa so tudi preprečiti beg možganov (de Ridder-Symoens 1992).

Šele pod vplivom humanizma, predvsem v prvih desetletjih 16. stoletja (do reformacije), so študentske migracije ponovno oživele; H. de Ridder-Symoens (1996, 418) jih imenuje »zlata leta potujočih učenjakov«.

5.3.7 Izvoz visokošolskih sistemov

Na podlagi evropskega kolonialnega osvajanja, kar de Wit (2002) imenuje »akademski kolonializem« in »akademski imperializem«, so se prenašali univerzitetni modeli in tudi vsiljevali način organizacije univerze in poučevanja. Scott (1998, 124) o izvozi visokošolskih sistemov kot o obliki internacionalizacije razmišlja podobno. Ker bi tak način težko razumeli kot integracijo mednarodne in interkulture dimenzije, ga označuje z enakim terminom kot de Wit, »akademski kolonializem« oz. »akademski imperializem«, oz. podobno kot Gilbert (v Altbach 2007, 28), »tradicija hlapčevstva v akademskem poklicu držav v razvoju«.

Kot opisujejo Roberts, Rodrigues Cruz in Herbst (1996 v de Wit 2002, 7), lahko do konca 18. stoletja najdemo izvožene modele univerz in drugih visokošolskih zavodov

v Severni, Srednji in Južni Ameriki. Altbach in Selvaratnam (prav tam, 7) opisujeta ta pojav za Azijo. Visokošolsko izobraževanje v Latinski Ameriki je bilo in je še vedno v veliki meri narejeno po vzoru visokega šolstva na Iberskem polotoku. Visokošolsko izobraževanje v Indiji in drugih azijskih, afriških, karibskih in severnoameriških državah, ki so pripadale britanskemu imperiju, je bilo osnovano po vzoru britanskega visokega šolstva. Na enak način so bile azijske, afriške, karibske in severnoameriške univerze v nekdanjih francoskih kolonijah zgrajene v skladu s strukturo francoskega visokega šolstva.

Altbach (2004, 64) je izvoz visokošolskih sistemov povzel takole:

Vse univerze na svetu (razen Al-Azhar v Kairu) so izšle iz istega srednjeveškega modela univerze. S kolonizacijo se je širil tudi model srednjeveške univerze. Tudi dežele, ki niso bile kolonizirane (Japonsko, Tajsko, Etiopija in nekatere redke druge) so prevzele zahodno evropski model univerze. Celo Kitajska, ki je imela svojo avtohtono obliko univerze.

Altbach in Selvaratnam (1989 v de Wit 2002, 7) sta prevzem evropskega modela univerze pojasnila kot pomemben del modernizacije, ki je v 19. stoletju potekala pod pritiskom zahodne ekonomske, politične in vojaške moči.

Evropa je bila, kot izvor anglosaškega univerzitetnega modela, do 20. stoletja, v ostrem nasprotju s sedanjim stanjem, večinoma gostiteljica mobilnih študentov iz Združenih držav. De Wit (prav tam, 9) meni, da je za mnoge Američane študij v Evropi pomenil končno točko v njihovi kulturni integraciji v ameriški družbi. Enako bi lahko rekli za kanadsko in avstralsko visoko šolstvo.

Nacionalne države so še bolj poudarile razvoj svojih nacionalnih sistemov univerzitetnega izobraževanja, kar v sedanosti rezultira v težavah z izvozom univerz oz. študijskih programov. Država, kamor naj bi izvozili študijski program oziroma univerzo, mora to sprejeti, akreditirati, sistem pa ni nujno enak kot v državi izvoznici. Danes je z izvozom študijskih programov povezanih tudi kup drugih težav, ki niso načelne (akademski kolonializem oz. imperializem) ali sistemske (pravna podlaga) narave. Primer izvoza iz današnje prakse so podružnične univerze oz. kampusi v tujini in franšize. Vse bolj konkurenčno okolje na področju visokega šolstva sili

visokošolske institucije v spoprijemanje s tržnimi mehanizmi, zato se institucije s programi širijo na tuje trge in vzpostavljajo podružnične univerze, ki so pod vodstvom matične institucije.

Ena izmed nečistih današnjih oblik, ki jih lahko prištejemo med izvoz visokošolskih institucij, je virtualna univerza. Pri virtualni univerzi gre dejansko za ponujanje študijskega programa (doma in) v tujini tako kot pri podružničnih kampusih in franšizah, vendar je študijski program na voljo le virtualno in ne fizično. Cilj virtualnih univerz je omogočiti dostop do izobraževanja tistim, ki bi jim študij sicer bil nedosegljiv zaradi geografskih, socialnih, osebnih ali drugih razlogov. Morda kontradiktorno, ampak virtualne univerze, ki preko meja ponujajo svoje študijske programe, bi lahko zavirale internacionalizacijo. Pomislek, ki se tu pojavlja, temelji na lahki dostopnosti univerz v srednjem veku. Ker so vsa večja središča že imela univerze, je mobilnost zamirala in so jo šele družbene okoliščine (reformacija) spet obudile. Če bi se torej študenti čedalje bolj posluževali virtualnih univerz v že tako veliki gneči na polju visokošolskih institucij, ali bi bila mobilnost sploh potrebna, še posebej, ko se bodo družbene okoliščine spremenile?

Dvome zbuja kriteriji o kakovosti izvoženih programov. Ali bo izvoznica izvozila samo program in zaposlila profesorje v državi uvoznici? Ali bo izvozila tudi svoje profesorje? Kako je z dostopnostjo virov in kako z jezikom poučevanja, ki je v uvoznici često drugačen kot v izvoznici?

5.3.8 Diseminacija raziskav

Od zaključka renesanse v 16. stoletju do začetka 20. stoletja je značilna širitev sodelovanja in izmenjav na področju akademskega raziskovanja in publikacij. V tem času je bila »oblikovana nova oblika internacionalizma, ki je temeljila na znanosti, ki je bila v veliki meri (na nezdrav način) odvisna od ideološke in tehnološke dinamike rivalov velikih moči« (Scott 2000, 3). Čeprav je bila večina raziskav v tem obdobju nacionalno osredotočena, je mednarodna izmenjava idej in informacij prek seminarjev, konferenc in publikacij ostala konstanten dejavnik mednarodnega znanstvenega stika. »Mednarodno znanstveno sodelovanje in izmenjava se nista pojavljali v intenzivni obliki, vendar sta za veliko univerz še

danesh praktično edina referenca na vprašanje o internacionalizaciji visokega šolstva» (de Wit 2002, 8).

T. Kramberger (2009, 66) sicer omenja zametke diseminacije raziskovanja že kot del srednjeveške univerze. Raziskovalno delo se je vključevalo v mednarodno omrežje, saj so učenjaki vodili diskusije na mednarodni ravni, si med seboj dopisovali, se obiskovali, gostovali drug pri drugem in obiskovali tuje arhive. De Wit (2002, 9) meni, da lahko ta element označimo kot »primitivno obliko internacionalizacije«, saj je bilo bolj naključno (npr. v obliki razprav v literarnih salonih) kot strukturirano in jo sam bolj uvršča v sodobnost. Mi jo bomo uvrstili v element internacionalizacije novega veka, saj se trudimo raziskati primarni izvor elementov internacionalizacije, ki so se v takšni ali drugačni obliki ohranili do današnjih dni.

V današnjem času je politika raziskavam posvetila precej pozornosti, čeprav je bila ta pozornost morda finančno podhranjena. Z namenom uresničitve Lizbonske strategije, da Evropa do konca leta 2010 postane najbolj konkurenčno, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, je politični vrh lansiral skupno evropsko raziskovalno politiko, ki tvori evropski raziskovalni prostor (ERA, European Research Area). Primeri iz današnje prakse so okvirni programi ter COST (European cooperation in Science and Technology).

5.4 ZAKLJUČKI IN UGOTOVITVE

Zgodovina univerze je zgodovina njene internacionalizacije. V tem poglavju smo videli, kako se je internacionalizacija univerze spreminjala skupaj z univerzo v odvisnosti od družbenega dogajanja. Iz historičnega ozadja smo izluščili elemente internacionalizacije. Teorije o elementih internacionalizacije sicer niso nove, saj so že mnogi avtorji poskušali najti osnovne gradnike (Harari 1989; Audas 1991; Aigner et al 1992; Norfleet in Wilcox 1992; Scott 1992; Francis 1993; Knight 1994; de Haan 2013), vendar so se jih lotevali vsak iz svojega aspekta, nikoli pa iz zgodovinskega.

Današnje obujanje historičnih elementov, ki se zrcalijo v vseh mogočih oblikah, je predstavljeno v historičnem modelu elementov v Shemi 5.2. Predstavlja nadgradnjo

okvirja čezmejnega šolstva J. Knight³⁸ (2007b), ki sistematično prikazuje oblike internacionalizacije visokega šolstva. Oblike so sistematično sestavljene iz historičnih elementov, kot prikazuje Shema 5.2.

Internacionalizacija, ki vključuje ljudi, torej študente, akademsko osebje, raziskovalce ter druge, vsebujejo historične elemente študentske in akademske mobilnosti ter uporabo skupnega jezika, običajno angleščine, današnje *lingua franca*. Različne narodnosti uporabljajo isti jezik za sporazumevanje, kot so včasih uporabljali latinščino, ter študirajo/raziskujejo na drugih univerzah. Pri tem jim pomaga še en historični element, tj. sistem mednarodnega (so)financiranja. Najbolj znan praktični primer je Erasmus+.

Na področju študijskih programov, ki vključujejo internacionalizacijo, najdemo twinning programe, franšize, artikulirane/validirane, skupne in dvojne študijske programe ter on-line programe oz. študijske programe na daljavo. Skupina študijskih programov vsebuje elemente študentske mobilnosti, uporabo skupnega jezika, skupno kurikularno jedro in akreditacijo ter sistem mednarodnega (so)financiranja. Franšizni programi vsebuje že izvozni element. Pri tem se spomnimo predstavitev študijskih programov v drugem poglavju: skupni študijski programi zajemajo največ srednjeveških elementov internacionalizacije (mobilnost študentov, skupni jezik, skupno kurikularno jedro ter akreditacijo), vsebujejo pa tudi elemente sistema mednarodnega (so)financiranja in posredno vključujejo tudi mobilnost akademskega osebja in diseminacijo raziskav (glej poglavje 8). Z razliko od dvojnih skupnih študijskih programov podeljujejo samo eno skupno diplomo namesto dveh nacionalnih.

Skupina ponudnikov zajema institucije, konzorcije in podjetja, ki se v internacionalizaciji visokega šolstva izražajo v obliki podružničnih kampusov, virtualnih univerz, ustanovitve neodvisnih institucij oz. spojitve ali prevzema visokošolskih institucij. Vsi naštetimi imajo izrazit element izvoza študijskih programov, najsi bo fizično ali virtualno. V tem primeru splet predstavlja le orodje za doseg istega cilja. Akreditacija novih študijskih programov je v državi gostiteljici obvezna, jezik pa je običajno prilagojen nacionalnemu jeziku države uvoznice.

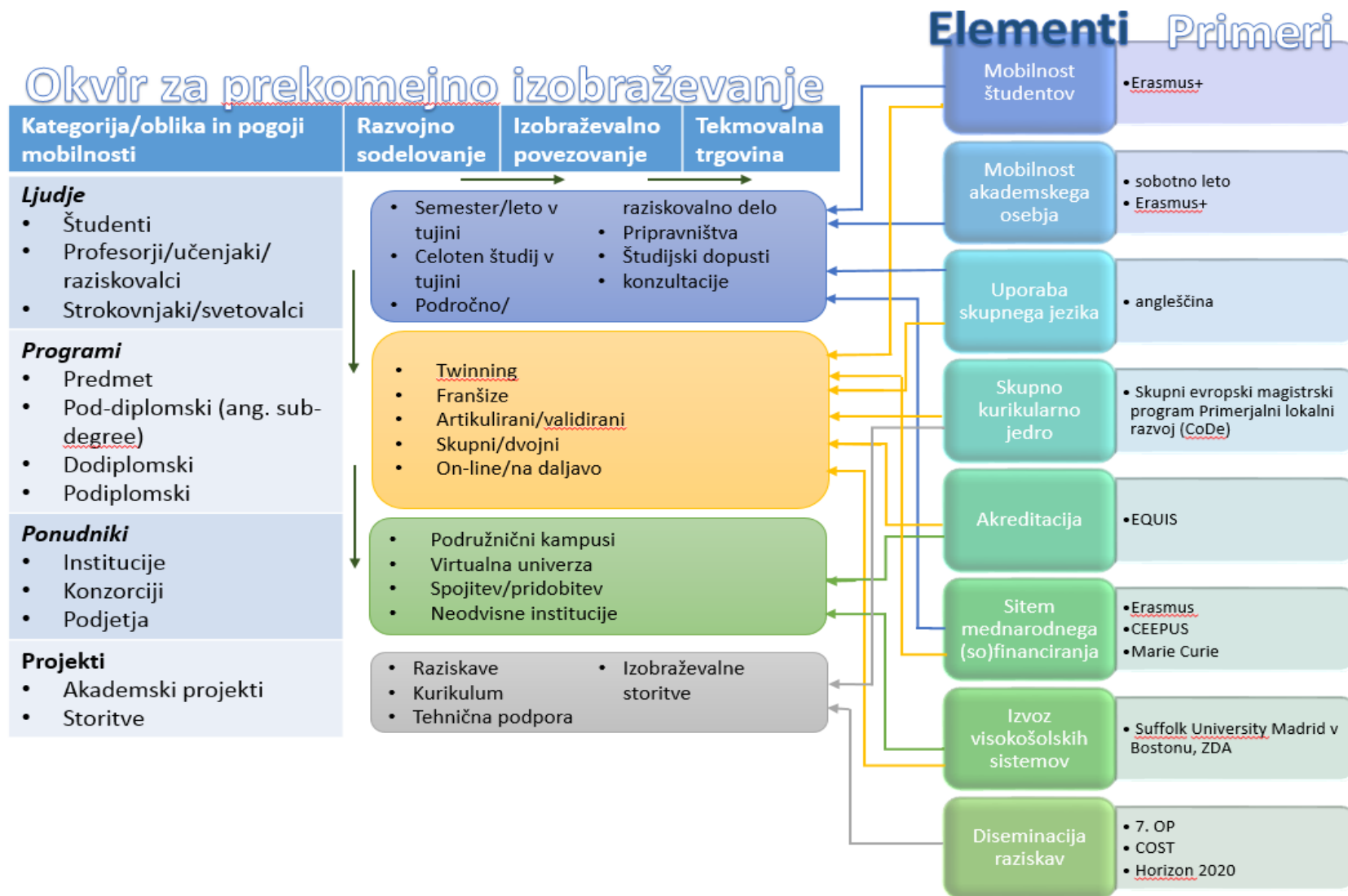
³⁸ Okvir čezmejnega izobraževanja je predstavljen v drugem poglavju (Tabela 2.4).

V zadnjo kategorijo sodijo projekti oz. skupna prizadevanja za vzpostavitev podpornega okolja za internacionalizacijo visokega šolstva ali programi za raziskovalno dejavnost, denimo 7. okvirni program.

Občasno historičnih elementov ni enostavno doseči, saj je zgodovinski tok zgradil zid nacionalnosti in zato univerze večkrat posežejo po orodjih, da lahko izvajajo različne oblike internacionalizacije v visokem šolstvu. Taki primeri orodij so npr. bilateralni sporazumi ali splet (on-line nudenje programov).

V tem poglavju smo v pojmovanje internacionalizacije visokega šolstva vpeljali historični model elementov internacionalizacije visokega šolstva in z njim pojasnili oblike internacionalizacije (po Knight 2007b). Če seštejemo znana dejstva o skupnih študijskih programih in njihovo pojasnilo s historičnim modelom, so skupni študijski programi najbolj akademsko avtentični srednjeveškemu študiju na univerzah.

Shema 5.2: Historični elementarni model kot nadgradnja teorije J. Knight (2007b)



6 SOCIO-ZGODOVINSKA PREHODA KOT DEJAVNIKA VPLIVA NA INTERNACIONALIZACIJO VISOKEGA ŠOLSTVA

Elementi internacionalizacije visokega šolstva, ki smo jih izluščili iz zgodovinskega ozadja v prejšnjem podpoglavju, nakazujejo na dva prehoda v socio-zgodovini univerze, ki sta odločilno vplivala na transformacijo elementov internacionalizacije. Ti elementi so osnovne sestavine internacionalizacije tudi danes, a vendar se tega premalo zavedajo marsikateri univerze, ki se želijo internacionalizirati (npr. jezik poučevanja na Univerzi v Ljubljani).

Pokazali smo, da so elementi internacionalizacije v univerzitetnem okolju prisotni že od srednjega veka oz. samega nastanka univerze, v novem veku pa sta se pridružila le še izvoz visokošolskih sistemov kot posledica kolonizacije in diseminacija raziskav, ki ju je dodatno razpihnilo razsvetljensko svetovljansko razmišljanje. V Shemi 6.1 lahko sledimo socio-zgodovinskemu toku, ki je premetaval univerzo iz ene skrajnosti v drugo, hkrati pa nam pušča odprta vrata o razmišljanju o prihodnosti.

Značilnosti posameznih prehodov so:

Prvi razsvetljenski prehod:

- razsvetljenstvo in nastanek nacionalnih držav,
- ločitev družboslovja od naravoslovja,
- nastanek novih disciplin,
- moč se prevesi od cerkve k nacionalni državi; konec (obrtiških) cehov in prehod k ekonomskemu liberalizmu (nastanek tretje komponente, tj. trga).

Drugi vojni prehod:

- re-internacionalizacija (kozmpopolitanska nacionalna univerza),
- množičnost visokega šolstva, vpliv IKT,
- dekolonizacija,
- moč se prevesi od nacionalne države k trgu.

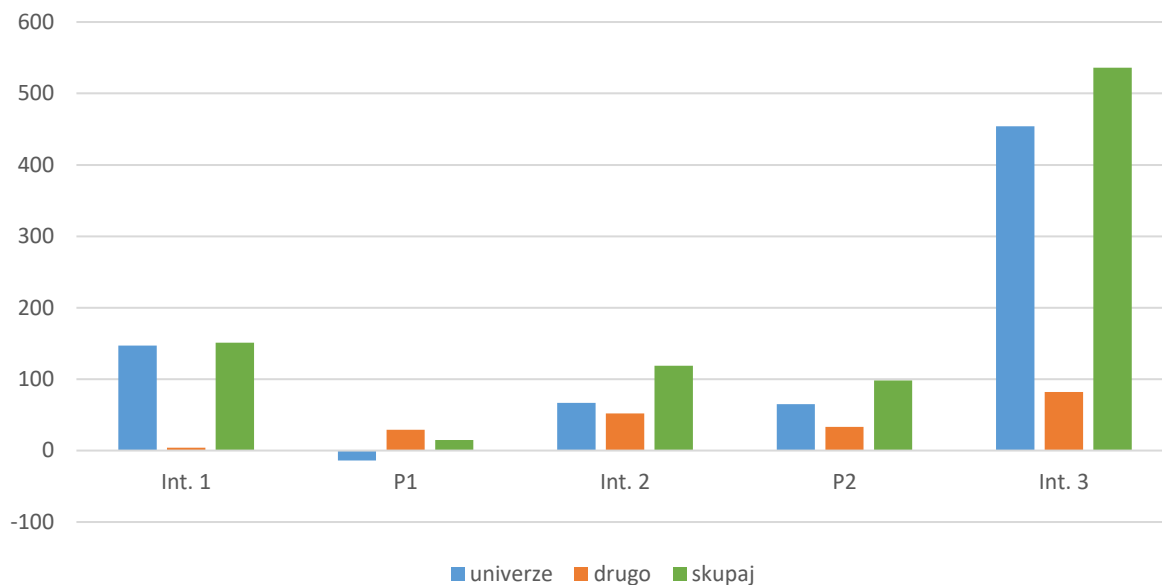
Tretji prehod:

- v katero smer se bo prevesila tehnika, ali se bo pojavil nov dejavnik vpliva?

V nadaljevanju si bomo podrobneje pogledali oba prehoda in ugotavljali, zakaj sta se zgodila točno takrat in kaj se je dejansko takrat zgodilo ter kako je to povezano z

naraščanjem števila univerz in drugih visokošolskih institucij (Shema 6.1 in Grafikon 6.1)

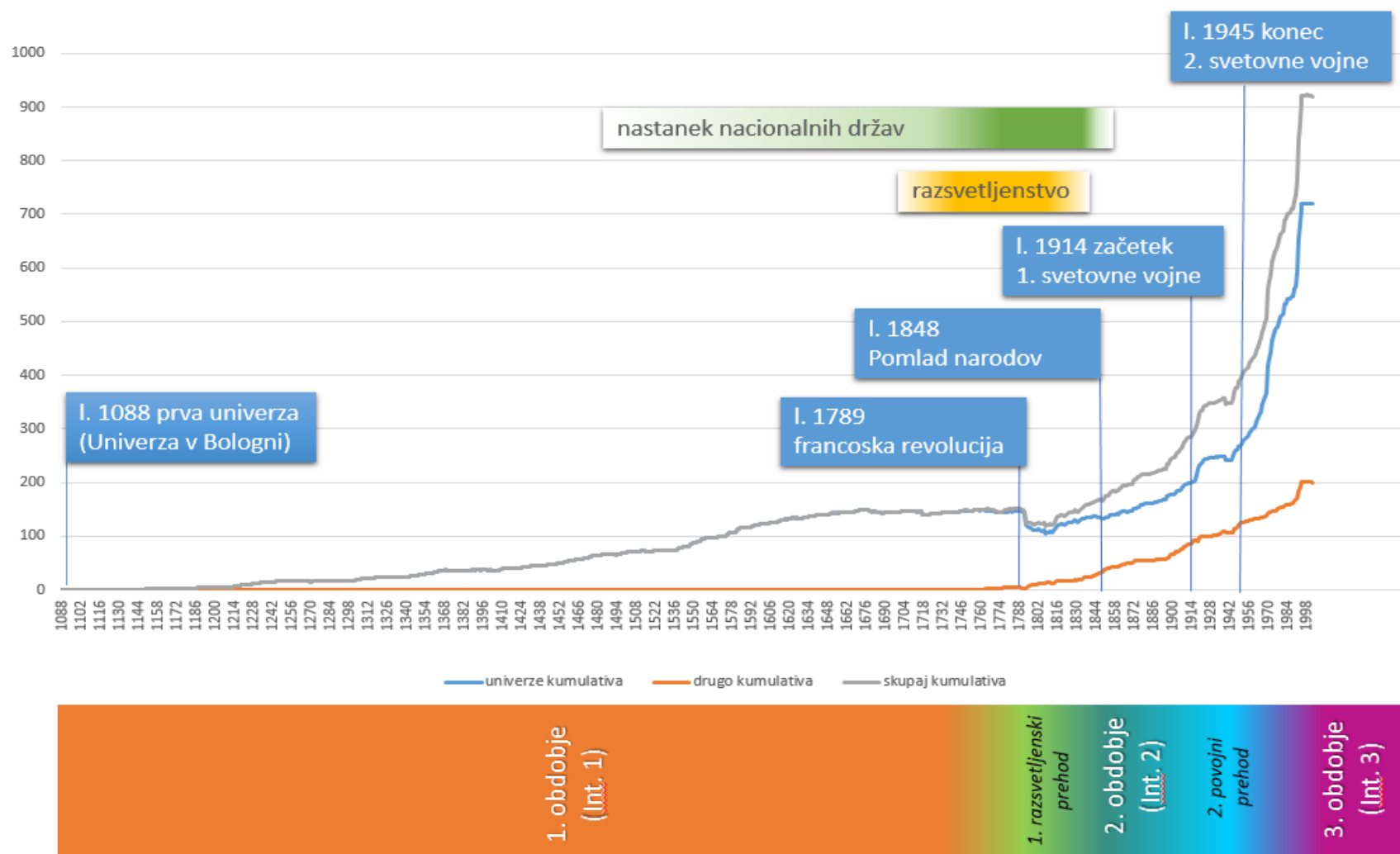
Grafikon 6.1: Število nastalih univerz po obdobjih



6.1 PRVI RAZSVETLJENSKI PREHOD

Na Shemi 6.2, kjer prva slika ponazarja razmerje moči nad srednjeveško univerzo, vidimo, da je najmočnejše na univerzo vplivala cerkev. Posvetna oblast je bila preveč razdrobljena, pravega trga srednjeveški svet (Slika 6.1) še ni poznal.

Shema 6.1: Graf rasti univerz in drugih visokošolskih institucij skozi socio-zgodovinski tok s ključnimi prehodi



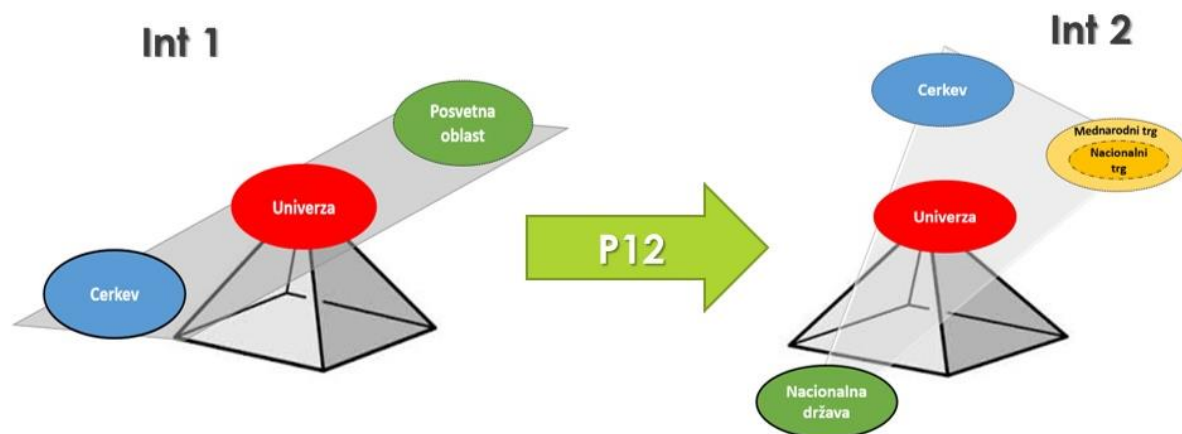
Slika 6.1: Politični zemljevid Evrope ob 1. razsvetljenskem prehodu leta 1789



Vir: Oldmapsonline (2016).

Vpeljali bomo nov model – model razmerja moči, tj. silnic, ki delujejo na univerzo. Model razdelitve moči morda spominja na trojno vijačnico države – univerze – trga, vendar se pomembno razlikujeta v samem namenu. Trojna vijačnica prikazuje sovplivanje navedenih akterjev, medtem ko model razdelitve moči prikazuje silnice, ki vplivajo na univerzo (to so cerkev, posvetna oblast oz. kasneje nacionalna država ter trg). V prvem obdobju internacionalizacije, ki traja od nastanka prve univerze do, formalno, leta 1789, do francoske revolucije (v resnici pa se prehod in zametki nacionalne države začnejo že prej, kot prikazuje Shema 6.1), gre za bipolarni model moči, saj je trg v ekonomskem liberalnem smislu produkt nacionalne države, ki se hrani z davki. V prvem razsvetljenskem prehodu ne gre samo za to, da se tehcnica razmerja moči prevesi od cerkve k nastajajoči nacionalni državi, temveč se pojavi tudi nov akter – trg; bipolarni model moči postane tripolarni.

Shema 6.2: Transformacija bipolarnega modela razmerja moči v tripolarni model



Prelomni trenutki so se za univerzo začeli z reformacijo, s prehodom razmerja moči od cerkve k posvetni oblasti. Čas pred prehodom je bil za univerze zelo turbulenten. Praktično čez noč so se morale prilagoditi novo nastalim razmeram. Nastale so tako katoliške kot protestantske univerze, ki so služile verski propagandi. Takrat je število univerz zlagoma začelo naraščati, a pravi prelom z naraščanjem števila univerz (Grafikon 6.1) se je začel z nastankom nacionalnih univerz. Z nastankom nacionalnih držav se je začelo obdobje nacionalnega kalupiranja univerz, saj so države potrebovale upravljalne kadre za potrebe državnega aparata. Naravoslovne in tehnične vede so spodbudile raziskave na teh področjih, z njimi pa so se razvile nove discipline in državi najpomembnejše, razvoj in napredek. Klun v svojem predgovoru v knjigi »O religiji; govori izobraženim med njenimi zaničevalci« (v Schleiermacher 2005, 7) razmišlja o razmerju med cerkvijo in znanostjo v tistem času: »Nesposobno držati korak z znanostmi in reducirano na moralo postane krščanstvo kot prevladujoča religija evropskega sveta nepotrebno razsvetljenemu umu tedanjih izobražencev.« Tako je razsvetljenstvo skupaj z rojstvom moderne znanosti in z nacionalnimi državami izpodrinilo cerkev iz njenega prestola moči. Ravnoesje moči, ki je vplivalo na univerzo, se je prevesilo iz cerkve na stran države. Novo nastali situaciji se je univerza prilagodila – kurikulumi so se nacionalizirali in služili interesom državnega aparata. V kurikulume so se vrinile nove vede, bolj aplikativne, močnejši poudarek je bil na naravoslovju in tehniki.

6.1.1 Prehod moči od cerkve k državi

S protestantizmom so se zamajali sami temelji cerkve, ki jih je skušala obnoviti s Tridentinskim koncilom (protireformacijo), vendar brez uspeha. Verski razkol so izkoristili posvetni vladarji, ko so po spopadih za prestole³⁹ in številnih vojnah nekateri končno prevzeli oblast. Vsak je hotel svoj delež pogače, zato so se spopadi in boji vrstili še naprej. Rossi (2004, 9–10) pravi, da »skoraj nikoli ne pomislimo na dobesedni pomen izraza tridesetletna vojna«, dodatne težave pa so povzročali še aktivni kmečki upori, v mestih, kot so Milano, Sevilla, Neapelj in London, pa je pustošila tudi kuga. Johan Huizinga piše (v Schulze 2003, 37–38):

Ljudstvo svoje lastne usode in dogodkov tistega časa ni moglo videti drugače kakor v nenehnem zaporedju gospodarskih katastrof in izkoriščanja, vojn in ropanja, podražitev, stisk in kužnih bolezni. Kronične oblike nenehnih vojn, trajni nemiri, ki jih je najrazličnejša sodrga povzročala tako v mestih kakor na podeželju, večne grožnje brezdušne in nezanesljive sodne oblasti, poleg tega pa še pritisk strahov pred peklom, hudičem in čarovnicami so zbujali trajni občutek vsesplošne negotovosti ...

Posvetnih ambicij za prevzem oblasti pa niso onemogočali samo boji s tekmeci in kuga, temveč tudi težave s centralizacijo vodenja države. Proti nastanku držav s centralizirano oblastjo v Evropi so bile številne okoliščine. Schulze (prav tam, 43–44) meni, da so največjo težavo predstavljale prepočasne transportne zveze, zaradi česar so informacije potovale prepočasi⁴⁰. Kolikor večja je bila država, toliko težavnejši je bil pretok informacij med vladarjem in upravami provinc, zaradi česar so bile odločitve, in njihovo uresničevanje, počasnejše. Povezovanje sta oteževala tudi

³⁹ Schulze (2003) je podrobneje opisoval trenja med plemstvom v boju za oblast. Angleški kralj Rihard II., ki ga je premagal in zajel bratranec Lancaster, se je moral odpovedati kroni, v istem času pa so se v Mainzu zbrali volilni knezi, da bi odstavili kralja Vaclava. Kralj tretje velike države Karel VI. Francoski je zblaznel; kmalu zatem pa je njegovo deželo začelo pretresati rivalstvo med rodbinama Orleanskih in Burgundskih in tako je bilo vsepovsod še nekaj časa: posvetni red je začel razpadati, cerkvenemu pa ni šlo dosti bolje.

⁴⁰ Schulze (2003, 43–44) opisuje, da je pismo iz Benetk potrebovalo dvanajst dni, da je prispelo do Pariza, dvajset dni do Nürnberga, sedemindvajset dni do Londona. Vozovi so – po približnih ocenah – lahko prevozili do trideset kilometrov na dan, popotniki na konjih štirideset, hitri sli pa sto kilometrov na dan. Prečkanje gora je potovanje dodatno močno upočasnilo, roparski napadi so bili konstanta vseh potovanj, zaradi vojn in epidemij pa je bilo treba delati velikanske ovinke. V deževnih in mrzlih letnih časih je bilo potovanje skoraj nemogoče.

raznolikost jezikov in dialektov, pa tudi različne navade in izročila. Poleg tega so uveljavljanje knežje oblasti ovirale še številne vmesne oblasti: cerkev je skušala ohraniti neodvisnost od državnih oblasti, njeni služabniki so bili razpeti med lojalnostjo papežu ali knezu.

Vse našteto je oviralo posvetno oblast, da bi prej zbrala moči za centralizacijo oblasti. Državljske in verske vojne 16. in 17. stoletja so pomenile boj za oblast v državi, dokler nista država in vladar (vsaj po ideji) postala eno, vladarji pa absolutni vladarji. Z absolutnimi vladarji so prišle tudi prve nacionalne države, ki so bile bolj etnično in jezikovno homogene kot prejšnji imperiji.

6.1.2 Prebujanje nacionalne zavesti⁴¹

Nacionalizem kot politično silo lahko opredelimo šele po francoski revoluciji leta 1789, konkretnije pa o njem govorimo v začetku 19. stoletja, čeprav zametke nacionalne zavesti najdemo že prej. Ljudje so imeli občutek pripadnosti nekemu teritoriju pod enotno oblastjo in vero. »'Ljudstvo' Švedske bi denimo lahko definirali s kraljem in z luteranstvom, Portugalske s kraljem in katolicizmom, Rusije s carjem in pravoslavljem itn.« (Im Hof 2005, 278). Im Hof (prav tam, 277) je opisal začetke občutkov nacionalne zavesti:

Človek 18. stoletja je živel na svoji vasi, svojem gradu, svojem mestu ali rezidenci. Njegovo bivališče je bilo v določeni državi, določeni deželi, in s tem je pripadal določenemu ljudstvu. Ni bil samo podložnik svojemu kralju, ampak je bil tudi pripadnik – vsekakor bolj imaginarne kot realne – narodne skupnosti. Posameznik je bil od rojstva umeščen v večjo celoto, ki je lahko tudi prebila državne meje. V Evropi so bila razna ljudstva in ne samo razne države. Koncept ljudstva je bil nejasen in je nagovarjal bolj politični razum kakor pa čustva; a vendar so imeli ljudje občutek, da so umeščeni v nekaj starodavnega in prvobitnega.

Vase zaprt nacionalizem se zdi nasproten kozmopolitanskemu duhu razsvetljenstva, ki je potekalo skoraj sočasno. Kljub navedenemu so bili prav razsvetljenci tisti, ki so z zanašanjem na svoj um, raziskovanjem lastne identitete in zgodovine krepili nacionalno zavest. »Kmalu je imel vsak narod svojo specifično zgodovinsko podobo, ki je bila utemeljena tudi z zgodovinskimi dejstvi in junaškim, dobrem in mogočnem

⁴¹ V slovenski zgodovini v vlogi narodnega buditelja nastopa pesnik Valentin Vodnik. Znana je njegova pesem »Dramilo« iz *Pesmi za pokušino*.

ljudstvu, ki je vedno zmagovalo nad svojimi manjvrednimi sovražniki« (prav tam, 281). Narod s skupno mentaliteto je bilo lažje centralizirati in voditi pod eno oblastjo.

Skupaj z nacionalno državo pa se je pojavil tudi trg – moderni ekonomski liberalizem, ki je služil finančnemu vzdrževanju države preko davkov, mitnin in podobnega, monopol cehov pa je približno sočasno prekinila deželna oblast. Dajala je zaščitna obrtna in rokodelska dovoljenja ljudem izven cehov in tako spodbudila moderno trgovino. A. Kramberger (1999, 62–63) poroča, da je cehovska organizacija nasprotovala sprostitev industrijskih sil, vendar so lokalni meščanski privilegiji in nazor postali zaostali:

- mestno gospodarstvo se ne spreminja, zato ga zamenjuje širše, državno gospodarstvo;
- zaostali lokalni meščanski nazor o pravicah in predpravicah, o kakovosti;
- merkantilistična državna načela;
- previsoke monopolne cene izdelkov in storitev (fiksirana ponudba), stalne mezde.

Prevelika samovoljnost cehov, naraščajoča moč posvetne oblasti in potreba po finančni podpori države so vodile k razpadu cehovskih struktur in uvedbi ekonomskega liberalizma.

6.1.3 Razsvetljenstvo – od prijateljevanja do moderne znanosti

Obdobje razsvetljenstva je kot »prehod od teorije k praksi, od kritike k izboljševalnemu in reformističnemu delovanju,« meni Im Hof (prav tam, 15–16). Na površje so ponovno prišli podtalni, a še živi tokovi humanizma, kakršnega je zaznamoval Erazem, odkrito govorjenje in pisanje ter kritika, ki se je zgledovala po antičnem vzoru. Pogled je bil usmerjen v prihodnost in ne v preteklost. Če so se vračali nazaj, so povzdigovali zgledno in prelomno obdobje renesanse in na novo odkrito antično Grčijo.

Širjenje razsvetljenske misli se je začelo neformalno. Prijateljstvo je bilo namreč za razsvetljence izredno pomembno. Ko se je združila »družba prijateljev«, je šlo za to, da iz kroga prijateljev naredijo družbo, ki bi lahko spodbudila reforme na kulturnem, družbenem ali ekonomskem področju. Za uresničitev velike utopije razsvetljenstva so se morali lotiti reform na področjih razvijajočih se znanosti, kulture in izobrazbe ter

nezadostnega socialnega skrbstva. Večkrat se je pokazala potreba po učinkovitejši organizaciji. Združevali so se člani, ki so že prej pokazali pripravljenost glede financiranja in sodelovanja za uresničitev jasno začrtanega cilja. Društva so pogosto izdajala glasila, časopise ali zbirke razprav in v njih objavljala poročila, namenjena širšemu občinstvu (prav tam).

V združevalnem navalu so se že zgodaj razvile različne oblike združenj. Najstarejše so bile znanstvene družbe oziroma akademije⁴². Akademije so imele znanstvene cilje predvsem na področju naravoslovnih znanosti, kot suplement univerz; česar univerze ne utegnejo narediti, bodo opravile akademije. Značilno za pozno razsvetljenstvo je bilo, da je bila znanost v službi razvoja gospodarstva (prav tam, 107–112).

Im Hof (prav tam 113–115) poleg akademij opisuje še obstoj t. i. salonov – skupina neformalno pomenkujočih se ljudi – brez vsakršne organizacije – ki je bila znana že v antiki, toda 18. stoletje je bilo zlata doba za svobodnejšo obliko privzdignjenih in lahkotnejših pogovorov. Že na koncu 17. stoletja so ženske v Franciji iz plemiških ali velikomeščanskih krogov začele pri sebi – v svojih salonih – prirejati zasebne sprejeme za prijatelje in znance z namenom kramljanja in pogovora. Vendar to ni bil vsakdanji klepet, temveč izmenjava mnenj o določenih zadevah. Tako so ustvarili malo neformalno akademijo, ki se naprej še ni organizirala, a je izredno veliko prispevala k splošni omiki in prijateljevanju med izobraženci. Postopoma so saloni postali tako močni, da so vplivali na javnost, bodisi na glasovanja v Akademiji, bodisi na politiko v začetnem času revolucije.

Poleg akademij in salonov so obstajala tudi bralna društva, ki so se razvila iz izobraževalnih društev, ki so skrbela za nego jezika in ustrezno literaturo. Z njimi se je širil knjižni jezik ter posledično nacionalna zavest. Omeniti pa moramo tudi prostozidarje, ki so imeli med nosilci razsvetljenja vodilni položaj in so imeli veliko zanimanje za znanosti. »Tako kot številna druga združenja so gojili mednarodne povezave« (prav tam, 143). Za čim širši učinek širjenja razsvetljenske misli so društva morala izdajati časopis.

⁴² Zgled zanje je bila Platonova akademija v Atenah, ki jo je prevzela že italijanska renesansa, v raznih oblikah pa se je ohranila vse do 18. stoletja (Im Hof 2005, 107).

Razsvetljenstvo se je torej začelo postopoma in počasi z združenji, prijateljevanjem enako mislečih. Rossi (2004, 9) opisuje, da je v tedanjem svetu bilo malo učenjakov, ki so se brezskrbno posvečali raziskovanju. Evropa tistih desetletij je doživljala procese proti čarovnicam in inkvizicijska sodišča. Z razpadom verske enotnosti je na plan privabila učenjake, ki jih je cerkev preganjala. Učenjaki so ponujali alternativno razlago sveta nasproti cerkvi, zato so v očeh cerkve predstavljali grožnjo njihovi oblasti, ki je temeljila na verskih dogmah. Kljub temu so svoje znanje in razmišljanje učenjaki hitro širili preko knjig in revij.⁴³ S. Kump (1994, 40) meni, da je »izum tiska, ki je revolucioniral akademsko življenje, dal nov zagon novim nazorom in širjenju vseh vrst učenega materiala.« Zato se je med ljudmi pojavila zavest, da se lahko zanesejo na svoj um in lastno razmišljanje; pojavilo se je razsvetljenstvo. Razsvetljenstvo je v ospredje postavila človeka in njegov um, s tem pa, kot smo že povedali, tudi zanimanje za lasten izvor. Z raziskovanjem preteklosti in lastnih korenin se je širilo narodno zavedanje, zato sočasnost razsvetljenstva in nastanka nacionalnih držav ni naključna.

Cerkev je leta 1517 z Luthrovimi tezami začela izgubljati svojo moč, razsvetljenstvo pa se je, kot smo opisali, počasi prebujalo. Weber (v Mali 2002, 33) razlaga, da je »protestantska vera v predestinaciji spodbujala pri vernikih potrebo, da se dokažejo že na tem svetu«, kar je ne samo nasprotovalo doktrinom rimokatoliške cerkve, temveč je tudi spodbudilo nastanek razsvetljenstva in moderne znanosti. Vendar je šele »znanstvena revolucija prinesla prave alternative univerzitetni kulturi in ustvarila »drugačne prostore« za ustvarjanje in prenašanje znanja« (Rossi 2004, 300), saj so bile leta 1600 na univerzah skupine zelo izobraženih intelektualcev, ki jih ni gnalo prizadevanje, da bi naklonjeno pozdravili prihod moderne znanosti, marveč misel, da to ogroža tako pravo filozofijo kot navdihnjeno vero.

⁴³ Rossi (2004, 313) poroča o Henryu Oldenburgu, ki je leta 1665 ustanovil prvo evropsko strogo znanstveno revijo *Philosophical Transactions*. Istega leta je v Parizu izšel *Journal des Savants*; v njem so poleg matematike in naravne filozofije obravnavali še zgodovino, teologijo in literaturo. Nazadnje so leta 1684 v Leipzigu začeli izdajati *Acta eruditorum* z recenzijami knjig iz vsakovrstnih znanstvenih disciplin: poročila, objavljena v latinščini, so lahko prebrali vsi evropski učenjaki in znanstveniki.

Znanost se je torej večinoma razvijala zunaj univerzitetnih prostorov, v akademijah⁴⁴, saj njihov namen ni bilo širjenje, temveč ustvarjanje novega znanja, ki je temeljilo predvsem na praktičnih preizkusih. Zgodovinski razvoj znanosti in tehnologije je zahteval nove, bolj kompleksne oblike organiziranosti znanosti. Čeprav akademije niso bile raziskovalni inštituti, kot jih razumemo danes, predstavljajo »prvo institucionalizirano obliko znanosti« (Mali 2002, 52–53). Znanstveniki so bili v akademijah, za razliko od univerz, prosti pedagoškega dela in osvobojeni ortodoksnosti, zato so akademije nudile bolj stimulatивно in varno okolje za znanstveno raziskovanje. Kasneje je Berlin posvojil ideale znanstvenega raziskovanja (*Lehr- und Lernfreiheit*), zato je težko predpostavljati, »kako bi lahko znanost v družbi vzpostavila svoj položaj v družbi brez osnovnega treninga in zaščite univerz« (Porter 1996, 549).

6.1.4 Institucionalna diferenciacija in nastanek novih disciplin

Razsvetljenstvo je razblinilo vse utopične zamisli tistega časa, tako idejo božjega kraljestva na zemlji kot tudi idejo monarhije, ki bi temeljila na državljanskih pravicah. Im Hof (2005, 193) pojasnjuje, da sta bila naravoslovje in tehnika manj utopična. Raziskave in odkritja so bili realni in oprijemljivi. Zanašanje na lasten razum je rezultiralo v razmahu naravoslovnih in tehničnih disciplin in končno v delitvi družboslovja in naravoslovja. Oživeli so duh humanizma in grške učenjake, ki so že tlakovali pot naravoslovnim znanostim (npr. Arhimed).

Če se je univerza hotela ohraniti, se je morala prilagoditi razsvetlenskemu času in spremljati znanstvena dogajanja zunaj univerze. Poleg starih disciplin matematike in fizike se je pojavil prirodopis, kot opazovanje živali, človeka ali rastlin, pa tudi mrtvih kamnin kot geologija. Zemljepis se je širil, saj so se kolonialna odkritja kar vrstila. Zgodovina je dopolnila svojo zakladnico znanja. Antiki se je pridružila nova zgodovina in zgodovina domovine. »Na pravnih fakultetah si je utiralo pot naravno pravo in začelo nadomeščati aristotelsko etiko« (prav tam, 203). Razvila se je biologija, kemija, gradbeništvo kot disciplina in še bi lahko naštevali.

⁴⁴ Mali (2002, 49–50) poroča, da je do nastanka prve akademije znanosti prišlo v Italiji. Accademia dei Lincei je bilo prvo združenje, ki ga je leta 1603 ustanovil komaj osemnajstletni Duke Federigo Cesi skupaj s še tremi prijatelji.

Razvoj modernih empiričnih in eksperimentalnih znanosti je v univerzitetnem idealu enotnosti znanja zelo zgodaj ustvaril napetost med modernimi naravoslovnimi znanostmi ter prvotnimi humanističnimi znanostmi. Freitag 2010 (27–28) pojasnjuje, da se »je ta razvoj modernega poklicnega izobraževanja tehnične in instrumentalne narave zunaj univerzitetnih zidov nadaljeval z ustanavljanjem vsakovrstnih drugih specializiranih šol, na primer trgovskih«. Izobrazba trgovcev je postala pomembna z razvojem trgovine (ta se je razvila s kolonizacijo), država pa je potrebovala tudi inženirje. Tako so se pojavile druge institucije visokega šolstva, ki simbolizirajo novo dihotomijo med teoretskim spoznanjem ter uporabnim, v osnovi praktičnim, in instrumentalnim spoznanjem. Ta dihotomija je bila nato v Evropi podlaga za ločitev izobraževalnih institucij, ki je univerzi omogočila, da je obdržala svojo tradicionalno funkcijo (in svoj »slonokoščeni stolp«) v družbi. Kljub vsemu moramo biti pri delitvi ved previdni. Becher in Huber (1990 v Kump 1994, 77) menita, da so »posledice zaprtih disciplinarnih specializacij kažejo v razdrobljenosti in problematičnem oženju ter končno v izgubi kolektivne akademske vizije in koherence« (prav tam, 76–77).

Zaradi potreb ekspanzije ekonomskih idej in razumevanj napredka in razvijajočega se gospodarstva so države izdatno subvencionirale tiste univerze, od katerih so v zameno pričakovale visoko specializirane in zaposljive kadre. Podobno se je zgodilo tudi po drugem prehodu, s prihodom kapitalizma, v Sloveniji šele z osamosvojitvijo. Skupni humanistični in družboslovni predmeti na vseh študijskih programih so obstajali v socializmu, v režimu, ki je vladal v Sloveniji od druge svetovne vojne do leta 1990, s prihodom kapitalizma pa so se ukinili.

Z razsvetljenstvom so se ločili družboslovje in humanistika na eni strani in naravoslovje na drugi strani. Razlike med njimi so v več pogledih velike, poudariti pa moramo za nas najbolj bistveno – internacionalizacijo. Na prvi pogled se morda zdi kontradiktorno zaradi srednjeveških humanističnih korenin, a je prav humanistika tista, ki utrjuje nacionalno terminologijo. A. Kramberger in Mali pojasnjujeta (2010, 209):

Humanistične vede (upravičeno) so privilegirane v nacionalnem kontekstu z utemeljeno obrazložitvijo, da ne le ohranjajo naravno in kulturno dediščino, ampak tudi producirajo vso

potrebno strokovno terminologijo in vsa druga kompleksna jezikovna ter komunikacijska orodja za dolgoročno preživetje države.

Humanistične vede so torej tiste, ki podpirajo nacionalno državo (jezik, zgodovina) in se težje internacionalizirajo kot naravoslovne vede, ki imajo skupen imaginaren jezik (npr. $1 + 1 = 2$ je pravilo v vseh nacionalnih jezikih). Nacionalno specifične študijske programe (tudi npr. socialno varstvo, nacionalno pravo, zgodovino) je na drugi strani težje internacionalizirati, saj ima npr. zgodovina srednjeevropskega prostora vsaj toliko (nacionalnih) različic, kolikor je držav na tem področju in je predmet neskončne debate, zato je vzpostavitev skupnega študijskega programa skorajda nemogoča.

Razlike v internacionalizaciji družboslovja in humanistike ter naravoslovja in tehnike je na področju raziskovanja izpostavil tudi Kwiek (2015). S kvantitativno študijo je na mikro ravni (17 211 predstavnikov akademskega osebja) primerjal 11 evropskih držav in njihovo publiciranje v mednarodnem okolju. Dokazal je, da akademsko osebje, ki sodeluje v internacionalnih raziskavah, večkrat tudi objavlja v mednarodnih (in odmevnejših) revijah, medtem ko so nacionalno osredotočene raziskave objavljene redkeje. Izpostavil je, za nas tem mestu pomembne, razlike med družboslovjem in naravoslovjem. Razlike med akademskim osebjem, ki ne sodeluje v mednarodnih raziskavah in tistim, ki sodeluje, so večje v uspešnosti mednarodnega publiciranja v naravoslovju kot v družboslovju. To indicira težjo internacionalizacijo družboslovnih ved tudi s strani raziskavanja in se pridružuje trditvam A. Krambergerja in Malijs (2010).

Če pogledamo primer Slovenije, današnji trg zahteva ozko specializirane tehnične in naravoslovne strokovnjake, ki z raziskavami poganjajo podjetja v tekmi za čim večjimi dobički. Družboslovje in humanistika svoje metode ponaravoslavljata in skušata slediti naravoslovno-tehničnim vedam v borbi za študente (od števila katerih je danes odvisno financiranje članic), medtem ko so naravoslovne in tehnične vede iz svojih kurikulumov z novo nastalo državo izbrisale vse, kar je bilo humanističnega in družboslovnega. Ponekod je ostala (ali se vkomponiralo z bolonjsko reformo) le – v skladu s tržnim diskurzom – ekonomija. Pri tem smo pozabili na vse posledice delitve ter prednosti, ki jih raznoliko temeljno izobraževanje prinaša.

V povezavi z delitvijo družboslovja in humanistike ter naravoslovja in tehnike se moramo ustaviti in razmisliti, ali je pod krinko napredka in pospeševanja družbene blaginje smiselno žrtvovati razgledane strokovnjake, ki se zavedajo družbenih posledic svojega dela za ceno denarja. Ali hočemo, da discipline med seboj nenehno tekmujejo? Je naš interes, da se humanistika in družboslovje »ponaravoslovita« s tem, da prevzemata naravoslovne metode in tako skušata dokazati svojo vrednost in veljavo in nenazadnje, ali zares želimo, da univerza izgubi svoj smisel?

6.1.5 Humboldtova raziskovalna univerza

Institucionalna diferenciacija visokega šolstva in razvoj naravoslovnih in tehničnih znanosti kažeta, da so rezultirali v dveh modelih visokega šolstva: Humboldtovi raziskovalni univerzi in Napoleonovemu modelu.

Wilhelm von Humboldt je postavil temelje za t. i. raziskovalno univerzo, ki še danes predstavlja evropski ideal, po katerem se zgledujejo druge univerze po svetu. Univerza naj bi producirala upravljalvske kadre za potrebe državnega aparata in univerzalno znanost. »Temeljna načela Humboldtove univerze so poudarjala institucionalno avtonomijo, akademsko svobodo in enotnost poučevanja in raziskovanja« (Kump 1999, 10).

Država naj bi univerzi omogočala uresničevanje teh načel, vendar se ta ideal v realnosti ni nikoli zares uresničil. Država je nadzirala profesorje, jim določala plače ter jih tako podjarmila kot državne uslužbenke, poleg tega pa je bila finančna podpora države znatno nižja kot bi morala biti. Kljub razhajanju med teorijo in prakso Humboldtovega modela se je ideja o avtonomni univerzi z enotnostjo raziskovanja in poučevanja uspešno implementirala v visoko šolstvo ter še vedno predstavlja klasični model univerze, po katerem se zgledujejo praktično po celem svetu.

Humboldtov model je v nasprotju z Napoleonovim modelom kolidžev. Ti so bili strogo organizirani in nadzorovani s strani države. Modela sta se kljub močnemu poudarku na naravoslovju in tehniki razlikovala tudi vsebinsko. Francoski kolidži so predajali znanje, ki je bilo neposredno uporabno takoj po zaključku študija, medtem ko je Humboldtova univerza želela spodbuditi študente k razmišljanju, kako je do tega znanja prišlo.

Največji uspeh Humboldtove univerze je bila zavrnitev francoskega modela in modernizacija srednjeveške univerzitetne strukture, kar je dolgoročno pomenilo odstranitev državnih ovir do akademske svobode. Primer anglo-ameriških univerz dokazuje, kako bistvenega pomena je akademska svoboda in avtonomija, saj so te univerze uspešno obranile svoje pravice in danes najbolj uspešno kotirajo v svetovnem merilu (Rüegg 2004).

6.2 DRUGI VOJNI PREHOD

Nov prehod v univerzitetni socio-zgodovini in zato tudi v internacionalizaciji visokega šolstva predstavljajo višek nacionalističnih teženj z obema svetovnima vojnoma v 20. stoletju. Že po prvi svetovni vojni so se začeli vzpostavljati procesi, ki so nakazovali željo po ponovnem povezovanju izven nacionalnih okvirov (kot smo že omenjali, ustanovitve različnih institucij za internacionalizacijo visokega šolstva), vendar je še tleči nacionalizem z vso silo še enkrat ponovno izbruhnil v drugi svetovni vojni.

Slika 6.2: Politični zemljevid Evrope ob 2. vojnem prehodu leta 1922⁴⁵

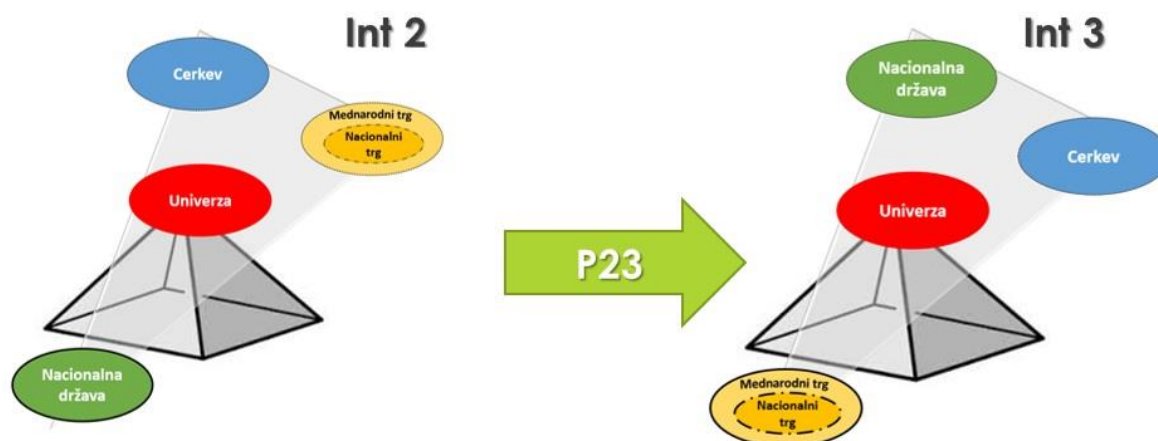


Vir: Diercke (2016).

Moč nacionalne države z vrhuncem v obeh svetovnih vojnah je bila razdiralna, uničujoča, zato so se po koncu vojne pojavile težnje po povezovanju, razumevanju ter predvsem obljuba, da se tako vojno stanje ne ponovi več. Države (Slika 6.2) so začele stremeti k splošni blaginji, kar se je manifestiralo tudi v večji dostopnosti visokega šolstva in ustanavljanju novih visokošolskih institucij, ki bodo ljudem prinesle znanje, znanje bo prineslo napredek, napredek pa blagostanje za vse. Države so začele vlagati v izobraževanje, kar je rezultiralo v skokovitem porastu visokošolskih institucij (Shema 6.1 in Grafikon 6.1). Več znanja, njegov prehod na trg in ustrezne družbene okoliščine (globalizacija) so pomenili skokovit vzpon tržnih mehanizmov. Model razmerja moči je zarotiral – moč se je iz strani države prevesila k trgu (Shema 6.2 in Shema 6.3).

⁴⁵ Zemljevid ni iz začetka prehodnega obdobja (leta 1914), izbrali smo raje tega iz leta 1922, kjer je narisana ustrezna politična ureditev ob uradnem nastanku Univerze v Ljubljani (Kraljevina Srbov, Hrvatov in Slovencev).

Shema 6.3: Rotacija tripolarnega modela moči



Vojni prehod vsekakor zaznamuje globalizacija, ne moremo pa izpustiti razumevanja procesa dekolonizacije, ki je v posameznih državah odločilno determiniral internacionalizacijo visokega šolstva. Pomembna sprememba v dogajanju v visokošolskem segmentu je tudi množičnost, ki je resno načela srednjeveško elitnost univerze.

V nadaljevanju bomo pobliže pogledali procese, ki so se odvijali po drugi svetovni vojni in razčlenili, kako so vplivali na internacionalizacijo visokega šolstva.

6.2.1 Prehod moči od države k trgu

Vzpon kapitalizma po drugi svetovni vojni je občutila tudi univerza in internacionalizacija visokega šolstva nasploh. Univerza, kot jo poznamo danes, je odgovor na globoke spremembe v družbi, »je odgovor na vedno večji pomen organiziranega raziskovanja v gospodarstvu in družbi, povečani profesionalizaciji, na razširjen domet vladnih vplivov in demokratizacije družbe« (Mlinar 2011, 73).

Nacionalne države je po drugi svetovni vojni vodilo prepričanje, da se bo mogoče prihodnji vojni izogniti z ekonomijo, utemeljeno na znanju. Znanje je treba kar se da dobro izkoristiti, zato so vlade izdatno podprle visokošolsko izobraževanje. »Univerza je že prej postala pomemben gospodarski dejavnik, izobraževanje pa je postalo industrija (M'Gonigle in Starke 2006, 35 v prav tam, 69). Vsaka denarna enota, investirana v izobraževanje, se je povrnila štirikratno. To pove, kaj pomeni družba znanja: gospodarstvo znanja je vir vseh industrij.« (prav tam, 69).

Posledice široko dostopnega študija so bile najprej vzpodbudne, hiter razvoj znanosti in inovacij je prinesel tako zaželeno blaginjo. Množičnost visokega šolstva je na drugi strani pomenila udarec elitni univerzi (več o tem v podpoglavju o množičnosti).

Vpliv trga na razvoj univerze ni enosmerni tok, univerza ni samo v vlogi katalizatorja znanja in družbenega napredka, temveč se tudi sama sooča z novim tržnim mehanizmom. Tako kot je univerza v svojo strukturo vtkala raziskovanje, ki ga je prinesel razsvetljenski prehod, tako danes vnaša tržne prvine po povojnem prehodu. Vodstvo univerz povzema menedžerske metode pri upravljanju univerz ter išče dodatne vire finančnih sredstev, med drugim tudi z internacionalizacijo (npr. izvoz študijskih programov). Pomislek, ki se postavlja na tem mestu, je vprašanje zagotavljanja kakovosti. Lahko univerza zagotovi enako raven znanja tako na matični instituciji kot v franšizi? Ali plačljive dejavnosti univerze sledijo akademskim namenom ali željam »porabnikov«?

6.2.2 Globalizacija

Najbolj izpostavljen in polemiziran proces v 20. stoletju je zagotovo globalizacija. Koncept globalizacije in njene povezave z visokim šolstvom smo razdelali že na začetku, tu pa se bomo osredotočili na njen vpliv ter povezavo z internacionalizacijo in utilitarističnimi motivi (Tabela 6.1).

Visoko šolstvo so močno zaznamovali povojno solidarnostno povezovanje in tržni mehanizmi. Univerze so vse bolj prisiljene slediti potrebam trga. Ti zahtevajo masovno produkcijo kadrov, ki jih zaradi hitrega razvoja in napredka ni mogoče tako hitro ustvariti, v samo upravljanje univerz pa se vnašajo tudi tržni koncepti.

Tabela 6.1: Vplivi globalizacije na internacionalizacijo visokega šolstva

<i>Elementi globalizacije</i>	<i>Vpliv na visoko šolstvo</i>	<i>Vpliv na internacionalizacijo visokega šolstva</i>
<i>Na znanju temelječa družba</i> Povečana pomembnost, ki se nanaša na produkcijo znanja	- poudarek na vseživljenjskem učenju in nenehnem strokovnem usposabljanju - zahteva po razvoju novih veščin in spretnosti, ki se izkazuje v novih	- novi javni in zasebni ponudniki izobraževalnih storitev - transnacionalno izobraževanje - izobraževalni programi se odzivajo na potrebe trga

	izobraževalnih programih in kvalifikacijah - delovanje univerz, ki je doslej temeljilo na raziskovanju in znanju, se spreminja v komercializacijo	delovne sile - povečana stopnja mobilnosti študentov, akademskega osebja, programov, ki vodijo do dvojne/skupne diplome
<i>Informacijska in komunikacijska tehnologija (IKT)</i>	Povečane možnosti posredovanja izobraževalnih storitev (on-line, s pomočjo satelitov ...)	Bolj inovativni načini posredovanja izobraževalnih storitev (e-učenje, podružnice, kampusi ...)
Tržno gospodarstvo Vpliv tržnega gospodarstva	Visoko šolstvo in izobraževalni programi usposabljanja v vse večji meri prevzemajo komercialno naravo	Preoblikovanje kurikula in študijskih materialov
<i>Liberalizacija trgovine</i>	Povečalo se je transnacionalno izobraževanje	Večji poudarek je namenjen transnacionalnemu izobraževanju
<i>Nacionalni organi</i> Ustanavljanje novih nacionalnih organov, struktur, sistemov, namenjenih za mednarodno sodelovanje.	Vloga nacionalnih organov ter agencij, pristojnih za visoko šolstvo, se spreminja	V ospredje prihajajo nove aktivnosti: zagotavljanje kakovosti, akreditacija, prenos ECTS ⁴⁶ , priznavanje kvalifikacij in mobilnost študentov

Vir: Knight (2004 v Knight 2007a, 210).

V Tabeli 6.1 je prikazanih pet elementov globalizacije, najočitnejšega in vse prevladujočega procesa 20. stoletja, ki vpliva tudi na delovanje in na povečano mednarodno dimenzijo visokega šolstva. J. Knight (2004) je razdelala vplive elementov globalizacije: na znanju temelječe družbe, informacijske in komunikacijske tehnologijo, tržno gospodarstvo, liberalizacijo trgovine ter ustanavljanje novih nacionalnih organov in služb, namenjenih mednarodnemu sodelovanju na visoko šolstvo. Vsi ti vplivi čedalje bolj odpirajo tudi nacionalno usmerjeno visokošolsko izobraževanje navzven in ga povezujejo z drugimi nacionalnimi visokošolskimi sistemi.

Ideja, da bo le znanje prineslo napredek, je rodila koncept vseživljenjskega učenja. Znanje se danes tako hitro producira in kopiči, razvoj pa je tako hiter, da je vseživljenjsko učenje postalo nuja sodobnega individuuma. Posamezniki se morajo nenehno izpolnjevati in osvajati nove veščine in znanja, zato se je ponudba

⁴⁶ ECTS ali European Credit Transfer and Accumulation System oziroma Evropski sistem za prenos in nabiranje kreditnih točk.

visokošolskih programov razrastla. Naraščajoče potrebe po znanju so v utilitarističnih motivih prinesle nove ponudnike, ki s komercialnimi ponudbami visokošolskega izobraževanja konkurirajo univerzi.

Javni in zasebni univerzitetni programi se trudijo, da nudijo kar se da sveže in aktualno znanje, zato se povezujejo z drugimi visokošolskimi institucijami in internacionalizirajo kurikulum (dvojne/trojne diplome, skupni programi). Tudi posamezniki se vedno bolj zavedajo, da lokalno znanje za učinkovito konkuriranje na evropskem ali celo svetovnem trgu delovne sile ne zadošča. Okoliščine, družbena percepcija so naklonjene internacionalizaciji, tudi (re)internationalizaciji visokega šolstva. Kaže, da smo danes najbližje srednjeveškemu internacionalizaciji univerze naklonjenemu duhu, vendar ne moremo mimo dolge zgodovine, ki jo je univerza vmes prehodila. Dogajanja, ki so pretresala univerzo, so se akumulirala in jih ne moremo izbrisati. Najmočnejše sta na univerzo vplivala nacionalizacija in množičnost. Z zgodovino in posledično z njenimi elementi obremenjeno univerzo je potrebno prilagajati naprej družbenim razmeram, če hoče preživeti kot institucija.

Informacijsko komunikacijske tehnologije predstavljajo visokemu šolstvu orodje za posredovanje novega znanja. Internet je ne samo prinesel množice informacij, ki so v vsakem trenutku na doseg roke, temveč je postal tudi učinkovito orodje za posredovanje znanja kot je on-line učenje.

Z namenom preseganj nacionalnih meja so se pojavile institucije, ki nudijo pomoč in orodja za povezovanje, od že omenjenih Institute of International Education, International Committee on Intellectual Cooperation, DAAD, British Council preko akreditacij (npr. že prej omenjena ENQA) do priznavanj izobraževanja (ENIC/NARIC centri⁴⁷) in zvez univerz (npr. IAU⁴⁸).

⁴⁷ Na pobudo Sveta Evrope in UNESCO/CEPES so se že v petdesetih letih 20. stoletja v nekaterih državah oblikovali prvi nacionalni informacijski centri za priznavanje visokošolskih diplom in spričeval. Njihova najpomembnejša naloga je bila reševanje problemov v zvezi z medsebojnim priznavanjem in vrednotenjem diplom in spričeval. Leta 1993 so se nacionalni informacijski centri povezali v mrežo ENIC (*European Network of National Information Centres on academic recognition and mobility*), v katero je danes vključenih že 55 držav. Od leta 1984 pa deluje tudi mreža NARIC (*National Academic*

Globalizacija in hiter razvoj IKT v povezavi s tržnimi mehanizmi rezultirajo v masovni ponudbi visokošolskih programov, ki so do kraja zapolnili visokošolski prostor. Še vedno rastoč pojav nastajanja visokošolskih institucij imenujemo masifikacija oz. množičnost visokošolskih institucij.

6.2.3 Množičnost

Država je spodbudila študij širših množic z namenom dviga družbene blaginje, najprej pred drugo svetovno vojno v ZDA, ko je bila mednarodna razsežnost močnejša, po drugi svetovni vojni pa še v Evropi in drugod po svetu. V tem obdobju so začeli poudarjati funkcionalistični vidik. Vloga univerze je videna v »njenem pospeševanju tehnološkega in ekonomskega razvoja ter šolanju delovne sile za naraščajočo produktivnost in višji življenjski standard« (Kump 1999, 21). Univerze so na začetku 20. stoletja zaradi pospešenega razvoja industrije in kapitalističnih odnosov vse bolj pod pritiskom zahtev po specializiranem poklicnem izobraževanju (Kump 1994). Takrat je nastalo veliko število novih univerz in drugih visokošolskih institucij, obstoječe pa so se zelo povečale. Nekatere so postale konglomerati univerz, inštitutov in višjih šol, ki jih literatura imenuje multiverze ali raziskovalne univerze (Fallis 2004, 14 v Mlinar 2011, 73).

Mlinar (2011, 68) označuje prehod iz elitne v masovno univerzo z vpisom odstotka generacije v posrednješolsko izobraževanje. Univerza je bila elitna, dokler je na njej študiralo do 10 % generacije, kar se je v sedemdesetih letih 20. stoletja prevesilo proti 15 %. Neave (2011, 41) navaja kasnejše natančnejše informacije o vpisu: leta 1990 se je v Španiji vpisalo petnajstkrat več študentov kot v letu 1960; na Finskem in na Nizozemskem je bilo vpisanih več kot desetkrat več študentov kot leta 1950. V Zvezni republiki Nemčiji in Združenem kraljestvu se je delež študentskih vpisov povečal za devetkrat, v Franciji osemkrat, v Grčiji, Italiji in Avstriji šestkrat, v Belgiji petkrat in v Jugoslaviji štirikrat. Ob koncu 20. stoletja je na univerzi študiralo že 50 %

Recognition Information Centres), ki je nastala na pobudo Evropske komisije (Arhivsko mesto Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo).

⁴⁸ IAU – International Association of Universities (Mednarodna zveza univerz) – je bila ustanovljena leta 1950 pod okriljem UNESCO in združuje člane iz 120 držav.

mladih (Mlinar 2011, 68). Van Damme (2001) celo meni, da je transformacija univerz naproti množičnim sistemom visokega šolstva največji družbeni izziv, s katerim so se morale spoprijeti univerze v 20. stoletju povsod po svetu.

Začetek masovnega študija je bil udarec tradicionalni univerzi, ki ni več zmogla producirati kakovostno visoko izobraženih kadrov. Odnosi med profesorji in študenti so se ohladili, kar se je odrazilo v velikih študentskih demonstracijah v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. S. Kump pojasnjuje (1994, 24), »da se je poglobitni vzrok tedanje univerzitetne krize skrival v pravem izbruhu množičnega študija in v temeljito spremenjeni vlogi univerze v družbi. Univerze so se namreč iz elitnih ustanov 19. stoletja, ki so gojile najvišje kulture znanja, vse bolj spreminjale v množične ustanove za učinkovito produciranje kadrov«. Kriza univerze se je nadaljevala, saj poleg mase visoko izobraženih kadrov ni zmogla praktično usposobiti študentov tudi za vse bolj odprt trg dela. Številčnost študentov in diplomantov je za vse bolj spreminjajoč se trg dela pomenila veliko verjetnost, da ne bodo mogli opravljati poklica, za katerega so se izobraževali.

Od vseh sprememb v drugem povojnem prehodu je na univerzo in njeno internacionalizacijo najbolj vplivala množičnost visokega šolstva. Za razliko od srednjega veka, ko se je s porastom univerz mobilnost skorajda ustavila (preden se je število ponovno začelo dvigovati s protireformacijo, kjer je univerza služila kot orodje verske propagande), se je danes, nasprotno, mobilnost povečala. To lahko pripišemo družbenim okoliščinam, ki so naklonjene internacionalizaciji visokega šolstva, kjer nacionalne in nadnacionalne institucije spodbujajo mobilnost kljub težavam, ki jih je prinesel prvi prehod z vzpostavitvijo nacionalnih univerz. Te so se v izolaciji tako spremenile vsaksebi in prilagodile nacionalnim okoljem, da je rušenje nacionalnih meja in povezovanje med njimi močno otežkočeno. Pomembno je, da se je univerza prilagodila okoliščinam, kot se mora, čeprav vsiljenim od zunaj. Okoliščinam pa se mora prilagoditi tudi danes.

6.2.4 Dekolonizacija

Čas po drugi svetovni vojni zaznamuje ne samo želja po miru in blagostanju, temveč tudi blokovska delitev sveta. Morda najpomembnejša drugačnost časa po drugi svetovni vojni v primerjavi s časom pred njo je dejstvo, da je Evropa prešla zenit

svoje pomembnosti (Nećak in Repe 2003, 180). Z razpadom kolonialnih imperijev (Slika 6.3) po drugi svetovni vojni so se velesile začele potegovati za politično, gospodarsko in vojaško prevlado v novo nastalih državah (neokolonializem). To je povzročalo nove napetosti v odnosih med velesilami, saj sta si obe strani želeli pridobiti kar največ vpliva.

Obe evropski velesili, ki sta v času pred drugo svetovno vojno krojili usodo sveta, Francija in Velika Britanija, sta postali manj pomembni predvsem zaradi izgube kolonialnih imperijev. Izjemno pa sta se okrepili Sovjetska zveza, ki ji je uspelo razbiti prejšnjo politično osamljenost, in Združene države Amerike, ki so prevladale s svojo gospodarsko močjo. Obe sta bili prepričani, da sta edino njuna državna sistema in njuni ideologiji prava pot k napredku. Na križišču teh interesov so nastajali spori in konflikti »klasične« hladne vojne (prav tam, 187).

Proces dekolonizacije in antikolonializma je bil po definiciji naravnan zoper zahodne demokratične države, kolonialne metropole. Narodnoosvobodilna gibanja v kolonijah, predvsem v Afriki in tudi v Aziji, so bila po pravilu socialistično usmerjena, zato so metropole komunizem tretirale kot nevarnost tudi drugod po svetu. Posledično so kolonialne metropole branile svoje gospodarske, politične in ideološke interese v kolonijah. Postopki dekolonizacije so se razlikovali paralelno, skupaj s predhodnimi procesi kolonizacije. Pomembno je razumevanje tega procesa, saj iz tega izhajajo razlike v uspešnosti univerz.

Slika 6.3: Kolonialni imperiji



Vir: Med demokracijo in totalitarizmom (2016).

Najprej so vse metropole silovito branile svojo posest in zatirale osvobodilna gibanja (npr. Velika Britanija v Indiji). »Vendar procesa osvobajanja zaradi vse bolj prodirajoče svobodoljubne miselnosti ni bilo mogoče zaustaviti« (prav tam, 228). Anglija je zato ubrala miroljubnejšo pot in postopoma osvobajala kolonije: najprej jim je podelila avtonomijo, ki je nato vodila k popolni osamosvojitvi, in jih nato povezala v Britansko skupnost narodov (Commonwealth of Nations), »ki še danes tvori svojevrstno gospodarsko, politično in jezikovno skupnost nekdanjega britanskega kolonialnega imperija« (prav tam, 228).

V Nelsonovi zbirki esejev Pietschevo (2014, 8–9) pisanje ilustrira podoben prehod tudi pri univerzah. Poudaril je, da univerze v britanskih kolonijah niso mogle prezreti kritik, da so le kulturni inkubatorji ozke elite, zato so rekonstruirali odnose z lokalnimi skupnostmi (razširili kurikulum in dostop za ženske in srednji razred) ter utrdili univerze kot res »univerzalne« (izboljšali so dostop do intelektualnih resursov, uvedli štipendijske sheme za spodbujanje mobilnosti študentov in akademskega osebja ter rekrutirali akademsko osebje iz metropole). Internacionalizacija je dejansko v

kolonialnih univerzah zaživel, vendar je mobilnost potekala predvsem enosmerno proti metropoli, kar je tudi današnji trend.

Tudi Jones (prav tam, 10) je v taisti zbirki esejev izpostavil povezanost britanskih kolonij z metropolo: vsakih pet let se univerze bivšega imperija redno srečujejo in skupaj tvorijo Association of Commonwealth Universities (ACU). Začetki združenja in srečanj segajo v začetek 20. stoletja in jih avtor smatra za pomemben korak k internacionalizaciji kolonialnih univerz, saj med seboj pred tem praktično niso imele stikov. Kljub skupnemu zgodovinsko političnemu ozadju so srečanja ostala apolitične narave. V isti sapi avtor dodaja, da je izgradnja mednarodne skupnosti univerz pravzaprav pomenila strategijo konkuriranja v akademskem prostoru zaradi naraščajočega mednarodnega vpliva raziskovalnih univerz ZDA in Nemčije.

Dobro je opisal razlike v izobraževanju v kolonijah različnih metropol sub-saharske Afrike White (1996). Povzel je Mumfordovo (1936) opazko v osnovni orientaciji kolonialne politike. Britanci so kolonizacijo v Afriki pričeli z namenom, da bi tekmovali s Portugalski. Takšna merkantilistična politika je imela dolgoročne učinke na britansko kolonialno držo. Francozi so nasprotno vnašali svojo na novo revolucionarno pridobljeno doktrino *liberté, égalité, fraternité* (svoboda, enakost, bratstvo) in širili francosko civilizacijo. Opazka je pomembna, saj kaže, kako je notranje politično dogajanje metropole vplivalo na kolonialno politiko: britanski kulturni relativizem, ki je sodeloval z lokalnim okoljem nasproti vsiljenemu francoskemu univerzalizmu oz. kot ga je poimenoval Mumford (1936 v prav tam, 21): britanski »centrifugalni« sistem nasproti francoskemu »centripetalnemu«. White pojasnjuje, da je ravno ta decentraliziran britanski pristop odločilno prispeval k izgubi ameriških kolonij.

Britanska osvajalna naravnost je torej botrovala složnejšemu sodelovanju z lokalno skupnostjo, saj so vključili običaje in lokalne jezike in tako pravzaprav sklenili neke vrste kompromis glede uvajanja metropolitanskega šolstva. Zaradi revolucionarnih trenj v Franciji in želje po centraliziranosti sta bili tako kolonizacija kot dekolonizacija francoske periferije veliko trši. V francoskih kolonijah so nastajala močna osvobodilna odporiška gibanja, zato se je Francija morala z vojaško silo bojevati proti njim.

Med francoskim in britanskim kolonialnim režimom v Afriki je še ena dihotomija. V britanskih kolonijah so vsi, ki so plačali šolnino, lahko uživali v izobraževanju, medtem ko so Francozi hoteli visoko kvalificirane študente, ne le tiste, ki so finančno bolje situirani. Prednost so dajali kvaliteti pred kvantiteto, ki so jo preferirali bolj tržno usmerjeni Britanci. Francosko šolstvo je bilo sicer visoko selektivno, a brezplačno za vse. To je pravzaprav drug pogled na celotno situacijo – revolucionarna logika ni prinesla samo nacionalne države metropoli ter centraliziran nadzor kolonij, pomenila je tudi enakost za vse, ki so stopili v izobraževanje.

Najbolj krvav dekolonizacijski proces pa je potekal v kolonijah manjših kolonialnih sil, zlasti Portugalske in Belgije, pa tudi Španije (Nečak in Repe 2003, 228). Španski imperij so zgradili posamezniki s formalno podporo države z izhodiščem, da vzpostavi nadzor in poveča svoj imperij. V angleških kolonijah je opazna odsotnost formalne kontrole s strani metropole in včasih tudi odsotnost želja, da bi formalni nadzor dosegla, saj so bili kolonialisti »na začetku povečini verski odpadniki angleške matične domovine« (Freitag 2010, 28–29). Formalno podporo za univerze v angleški severni Ameriki so iskali pri lokalnih oblasteh, ne pri papežu, ne pri angleški kroni (Roberts, Rodríguez Cruz in Herbst 1996, 261). Ta razlika med angleškimi in španskimi kolonijami je ključna. Kljub temu, da so bile univerze v angleških kolonijah vezane na evropsko tradicijo, jim je odsotnost formalne kontrole omogočala prilagoditev univerz lokalnemu okolju, medtem ko so španske univerze svoj model enostavno »presadile« in iskale odobritev metropole na evropski celini ter v celoti prezrle možnost lokalne odobritve.

Španci so v dveh tretjinah prenesli decentraliziran model Univerze v Salamanci, ki je formalno dovolila študentom participirati v upravljanju univerze, v eni tretjini pa centraliziran model Univerze v Alcali z malo možnostmi za študentsko soupravljanje. Francozi v severni Ameriki so težili k posnemanju vzorcev jezuitskih kolidžev in teoloških semenišč. Anglosaška severna Amerika je prilagajala in združevala kup različnih modelov: od Oxfordskih in Cambridge kolidžev so nekatere kolonije prevzele konglomerat izobraževanja in bivanja, od škotskih univerz pa so prevzele vzorec diverzificiranih področij študija. Rüegg (2004, 11) pojasnjuje, da so si prilagoditve angleški kolonialisti lahko privoščili, zato so univerze britanskih kolonij uživale bistveno večjo svobodo kot na celini. Obdržale so strukturo avtonomne korporacije

srednjeveških univerz. Dobra prilagojenost lokalnemu okolju je pomenila uspeh univerze, ki se je po drugi svetovni vojni iz kulturne kolonije spremenila v metropolo.

Roberts, Rodríguez Cruz in Herbst (1996, 281) so izpostavili razliko o uspehu med angleškimi in španskimi univerzami v Ameriki. Španske univerze so bile ortodokstne institucije, katerih glavni namen je bil služiti namenom cerkve in potrebam državnega aparata oligarhije. Intelektualno ustvarjalnost so žrtvovali za ideološko trdnost. Razlike o uspešnosti univerz špansko in angleško koloniziranih območij so še danes očitne, čeprav so se vsi modeli v Ameriki spremenili zaradi oddaljenosti in počasne kontrole na daljavo.

6.3 TRETJI PREHOD?

Če povzamemo, je periodizacija univerzitetne socio-zgodovine povezana z menjavo razmerja (in nastajanja) moči: cerkve, posvetne oblasti in trga, ki se v akademsko prizorišče vključi po prvem prehodu moči. Poudariti je potrebno, da je prehod moči postopen in različen glede na čas in prostor. Tukaj zastavljena stališča zajemajo le generalno dogajanje. Za delovanje univerze kot tudi njene internacionalizacije se je izkazalo ključno razmerje moči, zato se lahko upravičeno vprašamo, ali nas kaj podobnega čaka tudi v prihodnosti.

V grobem je slabitev posameznega pola moči povzročila njena skrajnost: pri cerkvi njeno bogastvo, ki se mu je po robu postavila reformacija, pri premoči nacionalnih držav pa višek skrajnih nacionalističnih teženj z obema svetovnima vojnoma. Kakšen vrhunec in v kakšno skrajnost pa nas bosta povedla trg in neoliberalistična drža? Morda se obeta kriza vrednot, ki jo bo izkoristila druga sila – cerkev, ki bo verjetno znala najbolje nuditi zavetje in vodstvo po kalopsu neoliberalistične skrajnosti. Morda bo na prizorišče stopila druga sila. S cerkvijo na tem mestu nimamo v mislih katoliške cerkve kot vse poprej, ampak religijo nasploh, kar lahko tudi delno pojasni nedavno teroristično dogajanje in dogodke v Parizu, Bruslju in drugod.

6.4 ZAKLJUČKI IN UGOTOVITVE

Neizpodbitno dejstvo je, da je socio-zgodovina na univerzo akumulirala veliko bremena (Shema 6.4), ki ga ne moremo izbrisati, čeprav je v nasprotje z izvirno idejo univerze o akademski svobodi in neodvisnosti. Univerza se je prilagajala na vse

spremembe in se tako borila za preživetje, čeprav so jo okoliščine potiskale v skrajnosti. Ker se ne more vrniti na prejšnje stanje, je vprašanje, kako bo ohranila svoje izvorno poslanstvo, povsem upravičeno. Skupni študijski programi so le modificiran, a pomemben delček, ki izvirni akademski duh ohranja.

Shema 6.4: Akumulirani socio-zgodovinski vplivi, ki so prizadeli izvirno srednjeveško univerzo



Akumulirane izbrjane borbe za avtonomijo so konstitutivni del akademske kulture posamezne univerze. Predvidevamo, da družbeno okolje, v katerem je posamezna univerza nastala, vpliva na uspešnost internacionalizacije posamezne univerze. Z drugimi besedami, predvidevamo, da se danes lažje internacionalizirajo univerze, ki so nastale v družbenih okoliščinah, ki so bile internacionalizaciji naklonjene, tj. obdobje Int. 1 in Int. 3 (glede na Shemo 6.1).

Vprašanje, ki se poraja, je tudi, zakaj je tako malo skupnih študijskih programov in zakaj je nasploh toliko težav z internacionalizacijo oz. zakaj so nekatere univerze in države pri internacionalizaciji visokega šolstva uspešnejše od drugih. Kaj je tisto, kar vpliva na uspešnost internacionalizacije, bomo skušali ugotoviti v nadaljevanju.

7 VPLIV DRUŽBENEGA DOGAJANJA NA UNIVERZO DANES

V prejšnjih historično analitičnih poglavjih smo ugotovili, da današnje družbene razmere narekuje predvsem (mednarodni) trg. Današnje ravnanje državnih politik in posledično tudi univerz oz. visokošolskega prostora nasploh narekujejo deregulacija, liberalizacija in privatizacija. V nadaljevanju si bomo podrobneje pogledali, kako neoliberalne ideje vplivajo na univerzo⁴⁹, zakaj prihaja do podrejanja tem politikam in kako je to vidno v praksi na slovenskih tleh. Neoliberalna drža ne vpliva zgolj na univerzo samo, ampak tudi na njeno internacionalizacijo, zato smo temu namenili posebno podtočko. Za zaključek bomo poskusili odgrniti skrivnostno tančico prihodnosti in razmislili, kam bo družbo in univerzo v prihodnosti vodila pot.

7.1 NEOLIBERALIZEM IN PREVLADA TRŽNIH MEHANIZMOV

»Danes je esencialno izhodišče neoliberalizma, enega najbolj razširjenih konceptov ekonomske politike države, nekakšna implicitna vera v trg, ki da je sam v sebi zmožen najbolj pravično in učinkovito urejati ekonomska in družbena razmerja med ljudmi« (Vezjak 2014, 7). Trg naj bi imel odlično sposobnost – samoregulativnost, ki ji je državna intervencija v napoto. Zaradi tekmovalnosti naj bi sam najbolje poskrbel zase, razvijal naj bi vedno boljše produkte/storitve ter izločal najslabše – predstavljal naj bi samo gonilo razvoja.

Ekonomska logika je danes močnejša, kot je bila kdaj koli. Ni več samostojna družbena domena, »temveč da ekonomska načela in interesi postanejo načela in interesi vodenja države in organizacije družbe v celoti (gre, seveda, za posebna, kapitalistična ekonomska načela in interese)« (Krašovec in Žnidaršič Žagar 2011, 239–240). To se odraža v popolnoma novem načinu funkcioniranja družbe, novem načinu vladanja in novi *governmentality*, tj. miselnosti vladanja nasploh. Ker to velja tudi za vsa socialna polja, ki jih tradicionalno pokriva država (izobraževanje, zdravstvo, sociala), državna intervencija ustvarja nelojalno konkurenco, ki onemogoča prosto pot samoregulativnosti trga, ki izloča najslabše.

⁴⁹ Čeprav se neoliberalni diskurz zrcali tudi v drugih visokošolskih institucijah oz. te predstavljajo manifestacijo neoliberalne države, se bomo v tem poglavju osredotočili na univerzo, saj je njen odnos do vladajoče paradigme kompleksnejši in ji predstavlja potencialno grožnjo.

Zgoraj navedeno je iluzija zagovornih neoliberalističnih zagovornikov, saj so npr. skandinavske države ta »model ekonomske in socialne urejenosti postavile na glavo« (Vezjak 2014, 7). V skandinavskih deželah je država sposobna uspešno in učinkovito nadomeščati tržne silnice, podobno pa Vezjak navaja tudi za Nemčijo (prav tam). Nemško gospodarstvo je zelo uspešno in učinkovito kljub soupravljanju države v podjetjih, kljub dobro organiziranim sindikatom in močni državi nasploh. Zato lahko upravičeno podvomimo o absolutnosti neoliberalne drže; kaže, da je trg najučinkovitejši tam, kjer ga močna država učinkovito vodi. To ne pomeni, da sta trg in država vkopana na različnih bregovih, ampak to lahko razumemo, kot da sta obe entiteti sposobni najti ravnovesje.

7.2 VLOGA IZOBRAŽEVANJA V NEOLIBERALNI IDEOLOGIJI

Izobraževanje, predvsem visokošolsko, ima v neoliberalni ideologiji pomembno vlogo, ki so jo avtorji (npr. Haydek, Drucker, Machlup) pojasnjevali na podoben način, s teorijo človeškega kapitala (TČK). Vsaka denarna enota, investirana v izobraževanje, se povrne štirikratno. Vsa sredstva, ki jih posameznik naloži v svojo izobrazbo (v svoj človeški kapital), se mu povrnejo v obliki plače štirikratno. Akumulacija znanja v človeški kapital se ne konča z zaključkom formalnega izobraževanja, ampak se v skladu z EU parolami o vseživljenjskem učenju in družbo znanja nadaljuje preko dela in drugih izkušenj, ki se lahko v prihodnosti obrestujejo (npr. zaslužek s hobijem).

V skladu z idejo trojne vijačnice (Etzkowitz) je univerza že dolgo znana kot pomemben gospodarski dejavnik, vir inovacij, ki spodbuja rast in razvoj trga. Na drugi strani je tudi samo »izobraževanje postalo industrija« (M'Gonigle in Starke 2006, 35 v Mlinar 2011, 69), a o tem malo kasneje. Ker ima posameznik sam koristi od naložbe v človeški kapital, neoliberalni argumenti zagovarjajo šolnine, ki v TČK pravzaprav predstavljajo investicijo, ki se posamezniku v prihodnosti dobro obrestuje.

Drucker (1996 v Krašovec 2013) utemeljuje uvedbo šolnin z dejstvom, da je izobrazba nekoč bila privilegij elit, ki se je večinoma financirala iz javnih sredstev, tj. sredstev, ki jih je posvetna oblast (v katerikoli obliki) pobirala delavcem in kmetom in »financirala intelektualne užitke peščice« (Krašovec 2013, 73). Izobrazba se torej ni vračala v okolje, v gospodarski razvoj vse do nastanka nacionalnih držav. V prejšnjih

poglavjih smo videli, da je nacionalna država sprostila liberalne silnice in spodbudila tržne mehanizme, ki so za svojo rast potrebovali nove razvojne dosežke v skladu s teorijo trojne vijačnice. Današnja situacija je nasprotna, saj z dostopnostjo (visokega) izobraževanja za vse, izobrazba predstavlja naložbo v lasten človeški kapital. Zatorej bi se moral spremeniti tudi način financiranja, saj javne finance ne vzdržijo stroška izobraževanja množic (šolnine, vlagatelji, sponzorji).

Drucker (prav tam, 74) je svojo trditev o spremenjenem načinu financiranja še dodatno podkrepil: »... visoko šolstvo je postalo osrednja kapitalska naložba družbe znanja, zato ga ne moremo več razumeti in financirati kot luksuza, socialne storitve ali kot kulturnega ornamenta« (prav tam), ker država ni sposobna učinkovito voditi posameznih investicij v človeški kapital. Njegov predlog alternative zavzema široko mrežo zasebno financiranih, a ne nujno profitnih nevladnih organizacij, ki ponujajo izobraževalne storitve in učijo ljudi učiti se ter jih podpirajo pri vseživljenjskem učenju (prav tam), ter individualne pogodbe o donosih na človeški kapital, neke vrste kadrovskih štipendij.

Drucker je tako ob strani pustil kakovost izobraževalnih vsebin, ki kljub prostemu trgu morda ne bodo ponudile tistega, kar družba potrebuje.⁵⁰ Popolnoma odvzame možnost kolektivne emancipacije in solidarnosti med ljudmi, Krašovec pa dodaja (prav tam, 75), da so tako posamezniki sicer »splošno razgledani, a so obenem politično konformistični in prilagodljivi prihodnji 'déležniki', ki življenje vidijo kot poslovni izziv«.

Če torej odvezemo državno financiranje visokega šolstva, bo trg sam poiskal pravo cenovno ravnotežje izobraževanja. O nevdržnosti javnih financ je podobno razmišljal tudi Hayek, ki je tako kritiko centralnega planiranja gospodarstva postavil za podlago TČK. Machlup (1984 v prav tam, 75) se z njim strinja in kljub temu, da priznava argumente proti strogo ekonomski usmeritvi izobraževalnih politik, te zavrne z argumentom:

⁵⁰ Slovenski izobraževalni trg je npr. ponudil še več družboslovnega kadra, kljub temu, da, vsaj teoretično, potrebujemo več naravoslovno-tehniškega.

Državno odločitev, da financira in spodbuja visoko izobraževanje kot tako, ne glede na specifične predmete in raziskovalne teme, lahko zagovarjamo na ravni kulture; kot podporo družbi blaginje, ki ceni višje kulturne vrednote; a če hočemo odločati o razvoju produktivnih zmogljivosti in o gospodarski rasti, moramo upoštevati informacije o produktivnem prispevku raznih poklicev (Machlup 1984 v prav tam 78).

Od problema financiranja visokošolskega izobraževanja tako preidemo na polje produktivnosti posameznih poklicev oz. morda lahko rečemo disciplin. Ločevanje disciplin se je začelo z razsvetljenstvom in nastankom nacionalnih držav, kjer humanistika podpira nacionalno državo (npr. jezik, zgodovina), medtem ko naravoslovje in tehnika spodbujata razvoj, napredek in tržne dejavnosti, kar je Machlup pravzaprav želel povedati v zgornjem citatu. To nasprotje med nacionalno državo – humanistiko (in družboslovjem) ter med trgov – naravoslovnimi in tehničnimi vedami je pravzaprav srž dihotomije in središče krhkega ravnovesja, ki se danes priklanja v prid slednjega. Z izrivanjem humanistike in družboslovja krčimo tudi obseg ljudi, ki podpirajo in razumejo nacionalno državo v prid nasprotju. Tako se producira množica politično nepismenih in kritike nesposobnih posameznikov, katerih moralna odgovornost in nacionalna zavest sta odvisni zgolj od primarne socializacije. V disertaciji smo se že vprašali in vprašajmo se ponovno: želimo imeti kup nekritično razmišljajoče pohabljenih posameznikov, sicer strokovnjakov, ki razvijajo atomske bombe in obvladajo genski inženiring.

Postavlja se nam temeljno vprašanje. Kaj je naloga (visokega) izobraževanja nasploh? Orr (2004 v Mlinar 2011, 50) razmišlja o tem takole:

Izobraževanje se na splošno ne obravnava kot problem. Splošno prepričanje je, da je nekaj dobrega in da več kot ga je, tem bolje. S trajnostnega vidika je slika nekoliko drugačna. Dejstvo je, da izobraževanje, kot ga poznamo, brez pomembne opreznosti opremi ljudi z razmišljanjem in orodji, ki ga naredijo le še bolj učinkovitega vandala na zemlji. Če skrbno poslušamo novice, se z vsakim novim nosilcem akademskega naziva, ki je ekološko nepismen, v ekosfero izstreli nova nevarnost za življenje. Prav poglavitni inhibitorji *trajnosti* na univerzah kažejo, da je treba namesto problemov v izobraževanju govoriti o problemu izobraževanja.

V povezavi s produktivnostjo Maschlupovih poklicev bomo nakazali drug problem: pritisk na znanost, ki *mora* vedno hitreje producirati izume zaradi naraščajoče kompleksnosti kapitalizma samega in čedalje bolj povezane mednarodne trgovine, ki

potencira konkurenco do skrajnih meja. Krašovec (2014, 79) zato meni, da bo »v nekem trenutku tudi tehnološko apliciranje rezultatov temeljnih znanstvenih raziskav postalo prezahtevno in predrago, še posebej v tehnološko najbolj naprednih in intenzivnih panogah (kot so biotehnologija ali razvoj telekomunikacij in računalniške tehnologije)«. Kaj se bo zgodilo potem, ko trg ne bo imel več stalnega priliva inovacij? To vprašanje bomo pustili odprto drugim raziskovalcem.

Na drugi strani vedno višja izobraženost prebivalstva niža vrednost izobrazbe. Investicije v človeški kapital so drage, dolgotrajne in zahtevne, a s tem, ko se nova odkritja in izumi razširijo in nasploh uveljavijo v svetu, postanejo tudi del (visoko)šolskega kurikuluma (prav tam). Prenos znanja skozi kurikule na nove generacije je enostaven, relativno poceni in množičen, kar posledično pomeni, da razvoj kot tak z močnim izobraževalnim sistemom sicer dviga stopnjo kvalificiranosti, a hkrati niža vrednost delovne sile. Zato so se posamezniki primorani učiti celo življenje, da so po darvinistično boljši od drugih. Krašovec (2014, 34) celo ironično označi vseživljenjsko učenje kot »pedagoški prevod ekonomskega pridobivanja in razvoja človeškega kapitala«.

Kritično ovrednotimo TČK še iz drugega vidika. Krašovec in Žnidaršič Žagar (2011) sta konceptu družbe znanja v kontekstu TČK očitala, da »podpira« brezposelnost. Z akumulacijo znanja v človeški kapital se povečuje njegova konkurenčna prednost na trgu dela, iz česar sledi, da je zaposlenost (morda bolje rečeno zaposljivost) odvisna od izobrazbe in drugih znanj. Socialna država, ki omogoča polno zaposlenost, je v neoliberalni družbi znanja nesmiselna, saj konkurence na trgu dela ni, posamezniki pa nimajo motivacije vlagati v svoj človeški kapital. Tako socialna država onemogoča razvoj, saj – vsaj teoretično – ne spodbuja izobraževanja in s tem inovacij, ki bi se prebile na trg.

7.2.1 Manifestacija neoliberalnih silnic na univerzi

Doslej smo dognali, da se neoliberalne sile zajedajo v (visokošolsko) izobraževanje in da skupaj s TČK utemeljujejo privatizacijo javno podprtih visokošolskih institucij. Postavimo se na stran (javne) univerze in pogledjmo, kaj takšen proces v družbenem okolju pomeni zanj ter kako o tem razmišljajo različni avtorji.

Krašovec in Žnidaršič Žagar (2011) sta izpostavila dva paradoksa v zvezi z opevano družbo znanja. Ta naj bi z izobraževalno⁵¹ reformo omogočala plemenitenje človeškega kapitala, ki bi posameznikom nudil prednost na trgu dela.

1. Prvi paradoks je valjenje krivde za katastrofalno situacijo na trgu dela na univerzo. Po mnenju zagovornikov bolonjske reforme je za težave na trgu dela kriva domnevno zastarela in rigidna univerza, ki ni sposobna slediti družbenemu ekonomskemu toku in kot takšna ne ponuja pravih znanj in kompetenc. Težava je v premajhnem človeškem kapitalu, ki posameznike dela nekonkurenčne na trgu dela. Seveda je tu izvzet kapitalistični pogled, saj kapitalisti odpuščajo s plačo nezadovoljne delavce in jih nadomeščajo s tistimi, ki so pripravljeni delati za manj – z enako (javno pridobljeno) izobrazbo. Avtorja dodatno poudarjata (prav tam, 247), da »(sta) v času reguliranega trga delovne sile bili stopnja zaposlenosti in višina plač visoki kljub temu, da so delavci svojo izobrazbo pridobivali na klasični javni in avtonomni univerzi«. Za nesprejemljivo stanje na trgu dela je tako popolnoma nesmiselno kriviti univerzo.
2. Drugi paradoks družbe znanja avtorja vidita v družbi znanja, ki naj bi omogočala splošno blagostanje. V resnici družba znanja ustvarja neenakosti in večja prepada v socialni stratifikaciji, saj družbo znanja gradijo posamezniki, ki vlagajo v svoj človeški kapital, tj. njihovo konkurenčno prednost. Posameznik je lahko konkurenčen na račun drugih, nujen pa je predpogoj konkurence, to je (socialna) neenakost. Splošno blagostanje in polna zaposlenost v družbi znanja sta zato zgolj utopija, ki se le reproducira: najboljšo izobrazbo oz. človeški kapital bo imel tisti, ki si bo to lahko privoščil. Privoščil pa si bo lahko le tisti, ki bo imel največ človeškega kapitala. Družba znanja zatorej ne samo, da ne odpravlja, ampak (so)ustvarja neegalitarno, družbeno stratificirano družbo. »Z drugimi besedami: družba znanja ne bo rešila problemov povečevanja družbene neenakosti ter padanja življenjskega standarda in ukinjanja socialnih pravic, bo pa uničila univerzo« (Krašovec in Žnidaršič Žagar 2011, 248).

Krašovec in Žnidaršič Žagar (2011) torej kritizirata vnos liberalne paradigme na univerzo pod parolami o družbi znanja, pridružuje pa se jima tudi Močnik (2012), ki je

⁵¹ Avtorja govorita o bolonjski reformi.

najprej razčistil, v kakšnem pomenu sploh lahko govorimo o trgu v povezavi z univerzo in izpostavil še druge paradokse:

1. Prevladujoče mišljenje, da mora univerza producirati delovno silo za potrebe trga dela, je zgrešeno. Tržni mehanizmi namreč ne morejo neposredno prisiliti univerze, kakšne profile naj producira, saj univerza ni tista, ki potrebuje konkurenčno prednost na trgu delovne sile. Potrebujejo jo diplomanti in diplomantke, ki samovoljno izbirajo študij glede na več dejavnikov. Število razpisanih mest je le eden izmed dejavnikov, pa še ta je na trg vezan posredno preko države.
2. Drugi trg je trg univerzitetne ponudbe študijskih programov. Trg dela bi bil posredno vezan na ponudbo študijskih programov, torej bi bilo večje povpraševanje po študijskih programih, za katere je največje povpraševanje na trgu dela. Močnik meni, da je to iluzija vsaj iz treh razlogov:
 - a. Zbirokratiziranost univerzo upočasnjuje in tako ne more dovolj hitro prilagoditi ponudbe študijskih programov na povpraševanje na trgu dela (nišo mora pravočasno opaziti vodstvo in upati, da bo zdržala vsaj dokler ne ponudijo študijskega programa);
 - b. Trg dela je muhast in hitro spremenljiv, zato študij navadno traja predolgo, da bi lahko še ujel konjunkturo na trgu⁵² (potrebo na trgu morajo pravočasno opaziti tudi bodoči študenti in upati, da bo vzdržala do konca njihovega študija);
 - c. V kolikor tržno potrebo opazi tako univerzitetno vodstvo in ponudi ustrezen program *ter* študenti, ki bodo povpraševali po teh programih, obstaja velika verjetnost, da se bo to zgodilo tudi drugim univerzam. Preostaneta le predvidevanje in preračunljivost, katere študijske programe naj univerza ponudi, vendar je ta opcija v Sloveniji zatrta že v kali.⁵³

⁵² Izvrsten primer je gradbeništvo v Sloveniji. (Univerzitetni) diplomirani inženirji gradbeništva so sodili med bolj zaposljive profile, ko je klonil celoten gradbeni sektor in pustil za seboj študente in diplomante gradbeništva, celo kadrovske štipendiste, ki so po končanem študiju težko iskali (oz. še iščejo) perspektivo v svoji stroki v Sloveniji.

⁵³ Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov Nacionalne agencije za kakovost v visokem šolstvu v 14. členu zahtevajo, da mora biti vsak študijski »program /.../ mednarodno primerljiv; primerjava je narejena z najmanj tremi sorodnimi tujimi programi iz različnih držav, od tega vsaj iz dveh držav članic Evropske unije«. Močnik (2012) tako zaključuje, da ta predpis onemogoča, da bi tukajšnje univerze uspešno konkurirale na trgu univerzitetne ponudbe, hkrati pa v predispoziciji zavira inovativnost.

3. Nazadnje bi univerze lahko na trgu ponujale svoje izume. Močnik (2012, 4) je kritičen tudi do tovrstnega trga, saj meni, da je celotna norija v povezavi s prenosom znanja v industrijo urejena tako, služi le za »pretok javnih sredstev (in rezultatov javnega dela) v zasebne žepe«.

Vpeljava tržnih mehanizmov je zatorej bržkone neutemeljena, če ne že popolnoma nesmiselna, a vendar vpliv neoliberalne ideologije na univerzi srečujemo na vsakem koraku. Krašovec (2013, 96) razlaga, da ne gre samo za sproščanje liberalnih sil na trgu izobraževanja, tj. privatizacije:

temveč na način transfuzije podjetniškega duha v visokošolske in raziskovalne institucije, kljub temu da imajo te institucije drugo duhovno skupino. Univerza in raziskovalni inštituti ostajajo javni, a le po svojem pravno-formalnem statusu in načinu financiranja, ki se, kljub hkratnim varčevalnim ukrepom v preostalem delu javnega sektorja, mestoma in včasih celo povečuje.

A povečanje financiranja poteka v zasebno smer, kot je razmišljal že Močnik (2012) v tretji točki: »povečano javno financiranje torej pomeni neposredno državno subvencioniranje raziskovalnih dejavnosti zasebne industrije oziroma socializacijo stroškov« (Krašovec 2013, 97). To je torej le začasna pot, kako se javni denar steka v zasebne roke gospodarstva. V pogojih čistega trga *laizzes-faire* države pa težav sploh ne bo – iz zasebnih univerz se bodo izumi neposredno pretakali v gospodarstvo.

S. Kump (2015, 5) opaza še druge učinke neoliberalne ideologije na univerzi, poleg privatiziranja univerz in vnašanja korporativne logike vodenja. Deregulacija, komercializacija in privatizacija visokošolske dejavnosti spreminjajo pogoje in naravo samega akademskega dela. Vse večji pritisk po storilnosti je viden v obsežnosti akademskega dela in hkratnemu krčenju časa za kakovostno pedagoško in raziskovalno delo. Zlasti med mlajšimi je vedno več prekarnih oblik zaposlitve. Sočasno s profesionalnim vodenjem univerze vse to vodi v nova razmerja moči pedagoškim osebjem. S. Kump nadalje našteva, da naraščajo oblike zunanjega in notranjega nadzora, ocenjevanja dela, katerih pomemben kriterij uspešnost je pridobivanje sredstev iz drugih virov. Prihaja tudi do ločevanja temeljnih dejavnosti univerze – poučevanja in raziskovanja (trend je razvrščanje akademskega osebja

izključno samo na eno od teh dveh področij) ob povečevanju birokratizacije obeh dejavnosti.

Vse naštetu kaže na nesmotrnost uvajanja neoliberalnih politik na univerzo kot tudi na pogubne posledice, ki jih spremenjeni pogoji predstavljajo zanjo. Če sklenemo, neoliberalne težnje ubijajo klasične temelje univerze: izpodrivajo humanistiko in družboslovje ter idejo, da se izobražuje zaradi znanja samega in ne zaradi potreb trga. Korporativno vodenje in vnašanje razlik med akademsko osebje s tekmovanjem za svoj delo in plačilo (pogojeno z obremenitvijo in številom študentom/diplomantov) vnaša razdor v akademsko skupnost.

Če pogledamo v zgodovino, vidimo, da se je razkroj enotne univerze začel v prvem razsvetljenskem prelomu z nastankom novih disciplin, specializacij in s pojavom modernega liberalnega trga, ki je v povojnem prelomu prerasel svojo »mamo« – nacionalno državo, ki je liberalne sile sprostila z namenom, da bo lahko živela (od davkov). S. Kump (2015, 4) je opazila, da »raziskovalci sodobne univerze naštevajo vrsto dokazov, da se univerze, ki se soočajo s krčenjem državnih sredstev ter naraščajočo komercializacijo in privatizacijo svoje dejavnosti, ne ukvarjajo s svojim izvirnim poslanstvom«. Univerza čedalje bolj zanemarja svojo kritično družbeno refleksivno vlogo in se čedalje manj odziva na civilizacijske probleme. Univerza že dolgo lovi krhko ravnotežje:

Nenehne dileme univerze, ki zadevajo njen odnos do družbe in lastnega delovanja, so nihale med alternativama: če univerza zavrne utilitarne zahteve družbe, ne bo preživela; če opusti omiko nepraktičnih vrednot, si ne bo več zaslužila naziva univerza. Ohranjanje teh alternativ v ravnotežju je pomenilo nenehen izziv in edino možnost preživetja univerze, kajti sicer je na milost in nemilost prepuščena zunanjim silam in njihovem nadzorstvu (prav tam).

Lyotard je že leta 1979 menil, da smo verjetno priče koncu univerze kot avtonomne institucije, kot »skupnosti učenjakov«, S. Kump (2015) pa mu pritruje. Univerza je izgubila svoj ugled in družbeni položaj v družbi, kar je problematično s stališča družbe, saj ta tako nima več nepristranskega ogledala družbenega dogajanja.

7.2.2 Vzročnost vpojnosti neoliberalnih politik na univerzi

Univerza, ali vsaj nekateri njeni akademski člani, se zaveda, da neoliberalistične silnice na univerzi ne bodo obrodile nič dobrega. Kljub temu do tega prihaja, zato bomo poskusili razumeti, zakaj je temu tako.

O tem vprašanju sta temeljito razmišljala že M. Breznik in Močnik (2013), ki menita, da je vzrok stanovska ideologija univerze, torej da so cehovske korenine tiste, ki omogočajo, da se univerza identificira z vsako vladajočo ideologijo. Značilnost cehovskih struktur je namreč, da ne pripadajo istemu razredu (mojster – pomočnik – vajenec), kar v današnjih pogojih pomeni, da se razlika med akademskim osebjem stopnjuje. Na prvi in morda tudi na drugi pogled sta neoliberalizem in univerza vkopana na nasprotnih bregovih, a vendar v tem primeru dajeta iste rezultate – stratifikacijo med akademskim osebjem, ki danes presega vse meje⁵⁴.

Izkoriščanje na univerzah temelji na statusni stratifikaciji cehovske strukture, ki v vseh družbenih okoliščinah potrebuje legitimacijo iz svojega okolja. Danes je to vladajoča neoliberalistična ideologija. Zgodovina nas uči, da je tako ali drugače nekdo na oblasti, ima družbeno moč, s katero podreja druge. Enako je v cehovski strukturi, tudi na univerzi. »Mojstri«, to so npr. redni profesorji, imajo moč in onemogočajo mlajšim kolegom, da bi jih izrinili, čeprav so morda nekateri že prerastli svoje učitelje. M. Breznik in Močnik (2013, 241–242) utemeljujeta povezavo med cehovsko organiziranostjo univerze in vladajočo ideologijo takole:

Stanovsko rivalstvo se zdaj v skladu z vladajočo ideologijo prikazuje kot »konkurenca«, selekcija in razvrščanje delavk in delavcev pa kot »tržni mehanizem«. Glede na dejanski proces odbiranja in razmeščanja sta fikciji o »trgu« in »konkurenci« absurdni: morebitne kandidatke in kandidati, ki bi (s kakovostjo ali s teoretsko prakso) lahko ogrozili vladavino akademskih rentnikov, izločijo že vnaprej, tako da navadno ne morejo niti kandidirati. Tu ni ne »trga« ne »konkurence« – do izločanja pride še pred uradnim postopkom. Postopek sam je arbitraren in bi ga lahko legitimirala

⁵⁴ V slovenskem visokem šolstvu je bilo leta 1988 za polni delovni čas zaposlenih 83,9 % visokošolskih učiteljev in sodelavcev, leta 1998 se je njihov delež znižal na 57,9 % in leta 2008 je padel že na 48,1 %. Pri tem so velike razlike med visokošolskimi ustanovami (Podatki Sonje Kump na elektronski poštni listi Odbora za obrambo visokošolskega in znanstvenega dela, 19. 10. 2010 v Breznik in Močnik 2013, 239).

katera koli ideologija. A biti mora vsakokratna vladajoča ideologija – ki visokošolski aparat integrira v siceršnjo ideološko in politično konstrukcijo.

Po zgoraj zapisanem težko oporekamo, da neoliberalizem duši univerzo, saj sodeč po organizacijski strukturi zelo složno sodeluje z vladajočo ideologijo. Lahko pa obrnemo medaljo in interpretiramo, da se morda ravno zaradi svoje strukture univerza tako učinkovito prilagaja okoliščinam – ker se »mojstri« identifikirajo z vladajočo ideologijo in z njo složno sodelujejo. Če izhajamo iz tega, bi z gotovostjo lahko zatrдили, da bo univerza prebrodila tudi kapitalistični vihar, ne smemo pa pozabiti na »pomembno malenkost« – odprto ostaja vprašanje, koliko takih viharjev bo univerza še zmogla, da ne bo kljub svoji identifikaciji z vsemi vladajočimi ideologijami sčasoma pozabila svojih korenin in poslanstva. Pokazali smo namreč, da so zgodovinski viharji univerzo že močno obremenili in vprašanje je, koliko bremena je sposobna še naložiti na svoja pleča.

7.3 APLIKACIJA VPLIVA NEOLIBERALNIH POLITIK NA UNIVERZO V SLOVENIJI

Privatizacija, deregulacija in korporativizem so nasprotni procesi univerzi v sami osnovi, čeprav ne na vseh točkah (organizacijski identifikaciji, kot smo pokazali v prejšnji podtočki). Univerze v Sloveniji se opisanim trendom v visokem šolstvu niso izognile.

7.3.1 Vpliv nadnacionalnih institucij

Vpliv neoliberalne ideologije na (visoko) izobraževanje je viden na vsakem koraku. Krašovec in Žnidaršič Žagar (2011, 244–245) sta identificirala tri problematične vplive na izobraževanje oz. konkretne vplive aktualnih reform univerze:

- univerza se decentralizira in atomizira, napotki EU in nacionalni programi gredo v smeri fragmentacije velikih univerz in ustanavljanja manjših lokalnih univerz ter parauniverzitetnih institucij (»centrov znanja«, »podjetniških inkubatorjev«, »odličnostnih inštitutov«), saj naj bi bila celostna univerza s celotnim naborom znanj zabloda tako kot centralizirana državna administracija, fragmentacija pa naj bi spodbujala konkurenco med manjšimi izobraževalnimi enotami;

- univerza in neformalne izobraževalne institucije se komercializirajo oz. v neoliberalni retoriki rečeno se »odpirajo gospodarstvu«, iščejo »alternativne« vire financiranja v skladu s prvo alinejo – izobraževalne enote si morajo postati konkurenčne;
- kurikulumi in organizacija samega izobraževalnega procesa se iz klasične humanistike in pozitivne naravoslovne znanosti vse bolj transformirajo v produkcijo in diseminacijo »uporabnih in aplikativnih« znanj v skladu s sebičnim investitorjem v svoj človeški kapital, ki kalkulira, kako bo prišel do najvišjih donosov v prihodnosti.

Avtorja sta do vseh učinkov, ki jih vnašajo nadnacionalne in nacionalne institucije, kritična in menita, da »konkurenčna družba znanja ne bo vzniknila sama od sebe, če bomo le pustili ekonomske akterje naj svobodno sledijo svojim naravnim impulzom, potrebno jo je aktivno vzpostaviti in organizirati, tudi (in predvsem) z aktivno državno politiko (katere racionalnost vladanja je v neoliberalni zgodovinski situaciji ekonomska racionalnost)«. Predlagata torej, da se država z močno roko postavi po robu neoliberalnim politikam oz. jih v njenih skrajnostih zavrne.

Poglejmo si konkretne primere. Dokumenti uradno predstavljajo odzive na diagnoze svetovnega gospodarstva in strategije za reševanje iz krize, a s tem v bistvu le sprejemajo neoliberalno diktaturo in jo širijo naprej. OECD (The Knowledge-Based Economy 1996, Innovation in the Knowledge Economy 2004, The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow 2010) in Svetovna banka⁵⁵ (Peters 2010, Vezjak 2014) sta izpostavili, v skladu s TČK, pomen izobraževanja in usposabljanja za razvoj človeških virov; šola naj bi mladim ponudila predvsem »paket temeljnih kompetenc«. Tudi EU pripisuje odgovornost in dolžnost univerzi in znanosti (Europe 2020: Europe's Growth Strategy) kot rešilni bilki za izhod iz gospodarske krize in nadaljnji razvoj.

Na nadnacionalni ravni je pomemben akter Svetovna trgovinska organizacija (World Trade Organisation – WTO,) ki s svojim Sporazumom o trženju storitev (General

⁵⁵ Na spletni strani Svetovne banke je na voljo zelo obsežen seznam publikacij po različnih področjih, samo iz področja »Izobraževanje – Izobraževanje za družbo znanja« korpus publikacij obsega 1263 enot.

Agreement on Trade Services – GATS⁵⁶) predstavlja diametralno nasprotje državnemu pokroviteljstvu visokega šolstva⁵⁷ (in drugih področij). V Uradnem listu Republike Slovenije je bila 29. junija 1999 objavljena ratifikacija petega protokola splošnega sporazuma o trženju storitev znotraj slovenskega programa specifičnih obveznosti in spiska oprostitev⁵⁸. Cottier, Breining-Kaufmann in Kennett (2003 v Kump 2005, 16) so identificirali stopnje dostopnosti glede na GATS na področju (visokega) izobraževanja. Od 144 članic WTO jih je le 44 podpisalo in se strinjalo, da se pravila GATS razširijo na izobraževanja in 35 od teh jih je vključevalo (tudi) visoko šolstvo⁵⁹. O razlogih, zakaj so se posamezne države priključile sporazumu GATS v najširšem obsegu, je razmišljala OECD (2002 v Robertson, Bonal in Dale 2002, 486). Meni, da države z nizkimi prihodki, kot so Lesoto, Moldavija, Kirgizistan in Sierra Leone, skušajo na ta način privabiti na področje izobraževanja tuj kapital.

Tabela 7.1: Povzetek posebnih dogovorov na področju izobraževanja z GATS

Država	Primarno	Sekundarno	Visoko	Za odrasle	Drugi
Albanija	X	X	X	X	
Avstralija		X	X		X
Avstrija	X	X		X	
Bolgarija	X	X		X	
Češka	X	X	X	X	X
Evropska skupnost	X	X	X	X	

⁵⁶ GATS je prva multilateralna pogodba, ki obsega trgovanje s storitvami. OECD in države v razvoju so 1994 zavrnile vključitev storitev v GATT (General Agreement on Tariffs and Trade, Splošen sporazum o tarifah in trgovini). Vlogo GATT-a je leta 1995 nadomestila WTO (Robertson, Bonal in Dale 2002, 480), osnovali pa so nov sporazum GATS, kjer so bile v nasprotju s sporazumom GATT prvič vključene tudi storitve. Vključitvi storitev v trgovanje je bila naklonjena Evropska skupnost, Japonska in druge države v razvoju. Kot del političnega sporazuma so ZDA zagotovile podporo državam v razvoju pri liberalizaciji trgovine s tropskimi produkti, ZDA pa so se tudi strinjale, da GATS ostane zunaj okvirov GATT, vključile pa so klavzulo, s katero so podjarmile namene trgovinske liberalizacije razvojnim namenom (Mundy in Iga (2003, 285).

⁵⁷ Mundy in Iga (2003) sta dokazala statistično značilno obratno povezavo med prosto trgovino v izobraževanju in javnim financiranjem izobraževanja ob 3-odstotnem tveganju.

⁵⁸ Navedba visokega šolstva se nahaja na strani 662.

⁵⁹ Avstralija, Kongo, Kostarika, države EU15, Madžarska, Jamajka, Japonska, Lesoto, Liechtenstein, Mehika, Nova Zelandija, Norveška, Panama, Sierra Leone, Švica, Trinidad in Tobago, Turčija ter v letu 2003 še kandidatke za članice EU: Češka, Poljska, Slovaška in Slovenija.

Gambija	X			X	X
Gana		X			X
Gruzija	X	X	X	X	
Haiti				X	
Hrvaška		X	X	X	X
Jamajka	X	X	X		
Japonska	X	X	X	X	
Jordanija	X	X	X	X	X
Kirgizistan	X	X	X	X	
Kitajska	X	X	X	X	X
Kitajski Taipei		X	X	X	X
Kongo			X		
Kostarika	X	X	X		
Latvija	X	X	X	X	
Lesoto	X	X	X	X	X
Lihenchenstein	X	X	X	X	
Litva	X	X	X	X	
Madžarska	X	X	X	X	
Mali				X	
Mehika	X	X	X		X
Moldavija	X	X	X	X	X
Norveška	X	X	X	X	X
Nova Zelandija	X	X	X		
Oman	X	X	X	X	
Panama	X	X	X		
Poljska	X	X	X	X	
Ruanda				X	
Sierra Leone	X	X	X	X	X
Slovaška	X	X	X	X	X
Slovenija		X	X	X	
Švica	X	X	X	X	
Tajska	X	X		X	
Trinidad in Tobago			X		X
Turčija	X	X	X		X
ZDA				X	X

Vir: Sekretariat WTO (2002 v Mundy in Iga 2003).

Kot je razvidno iz Tabele 7.1, tujci v Sloveniji spadajo v slednjo kategorijo in lahko v Sloveniji prosto ustanovijo institucijo, ki ponuja visokošolske storitve na vse spodaj naštetе načine, ki so zakonsko zaščiteni znotraj GATS-a (Griffin Cohen, 2000, 6):

1. Ponudba zunaj meja (*cross-border supply*) vključuje vse oblike programov, ki jih posredujemo na daljavo ali prek spleta (medmrežja), kot tudi študijska gradiva, ki jih pošiljamo preko nacionalnih meja.
2. Delovanje v tujini (*consumption abroad*) pomeni vključevanje v glavnem tujih študentov in je najpogostejša oblika trženja izobraževalnih storitev.
3. Komerzialna prisotnost (*commercial presence*) pomeni dejansko prisotnost tujih vlagateljev v gostujoči deželi. To vključuje tuje univerze, ki pripravijo programe ali v celoti ustanovijo institucijo v drugi deželi⁶⁰.
4. Prisotnost fizičnih oseb pomeni, da se lahko ponudniki izobraževalnih storitev prosto gibljejo do države do države.

Težava je, da so pravila WTO – GATS zakonsko zavezujoča in uvajajo komercializacijo na področje visokega šolstva, ki tako »močno ogrožajo javno naravo in tradicionalne socialne namene visokega šolstva« (Kump 2005, 14). Odprlo se bo tržišče visokošolskih storitev in njihovih ponudnikov, ki naj bi v skladu s TČK in liberalizacijo trga ponujali študijske programe za deficitarne poklice. Trg dela in ponudbe študijskih programov naj bi se uravnal sam. V Sloveniji je v praksi zraslo kup ponudnikov, ki ponujajo pridobitev suficitarnih (čeprav aplikativno usmerjenih) profilov na trgu dela. To lahko razumemo le kot nesposobnost razumevanja posameznikov, kakšne so potrebe trga dela, zaradi česar se povpraševanje po izobraževanju za deficitarne profile ni ustvarilo ali pa kot marketinško spretnost zasebnih visokošolskih institucij, ki izobražujejo za tovrstne profile. Trg študijskih programov sam v Sloveniji torej (še) ni ustvaril tako zelenega stanja. Če vzamemo pod drobnogled (ne)racionalne posameznike, je zaskrbljujoče, kakšen signal bodo trgu visokošolskih storitev poslali glede kakovosti. Ker humanistična in neaplikativna družboslovna znanja na trgu dela niso iskana, jih bodo študijski programi v svojih kurikulumih spregledali.

⁶⁰ Le šest držav podpisnic se je odločilo za prve tri načine trženja izobraževalnih storitev: Avstralija, Kongo, Lesoto, Nova Zelandija, Slovenija in Švica (Kump 2005).

To je problematično zlasti iz stališča univerz, ki so zaenkrat še javno financirane. GATS zahteva, da država s svojimi intervencijami (subvencijami (Griffin Cohen 2000)) ne ustvarja nelojalne konkurence na trgu. To bi pomenilo, da se financiranje iz javnega proračuna za univerze ustavi, univerze pa v boju za preživetje skrčijo na minimum ali popolnoma izbrišejo svoje humanistične temelje. Visokošolske institucije bi bile na trgu enakopravne in bi enakopravno kandidirale za javna sredstva (Robertson, Bonal in Dale 2002). Univerza kot institucija je tako na zelo majavih tleh in ji grozi, da bo popolnoma izginila, poleg tega pa grozi, da bo spodjedeno javno visoko šolstvo pomenilo tudi konec možnosti za družbeno mobilnost in meritokracijo (prav tam, 489). Tudi Altbach je že leta 2001 opozoril, da so posledice za visoko šolstvo ogromne, ne le zaradi vrste novih mednarodnih pravil, temveč tudi zato, ker so univerze opredeljene na popolnoma nov način.

M. Griffin Cohen (2000) opozarja, da bo zasebni sektor pridobil veliko moč za izpodbijanje vladnih monopolov⁶¹, če bodo v novem krogu pogajanj odstranjene ovire svobodnega trženja, ki jih določa WTO, S. Robertson, Bonal in Dale (2002) pa poudarjajo, da pravila GATS-a ogrožajo tako ekonomske in strateške kot tudi socialne funkcije, ki jih ima izobraževanje v državnih sistemih. »Napad na državno suverenost se posledično kaže kot omejevanje sposobnosti države, da bi strateško investirala v izobraževanje« (Kump 2005, 17), možni pa so tudi kulturni vplivi (npr. amerikanizacija). Opozorila pred novim pogajanjem letijo iz vseh strani, zato bi bilo smotno, da se v diskusijo dejavno vključijo vsaj akademsko osebje in študenti javnih univerz, še bolje pa celotna strokovna ali celo laična javnost.

Če se premaknemo bolj na evropska tla, takoj opazimo, kako lizbonska strategija (2000) in bolonjski proces (1999) zrcalita neoliberalno politiko. Prva se posveča cilju, da »do leta 2010 postane najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu«. Posveča se torej konkurenčnosti in učinkovitosti evropskega gospodarstva, katerega pogoj naj bi bil fleksibilen trg delovne sile. Druga z visokošolsko reformo podpira prvega, hkrati pa tudi teži k večji konkurenčnosti in

⁶¹ Druge ovire za prosti trg visokošolskih storitev na splošno so poleg vladnih monopolov (oz. subvencije javnih visokošolskim institucijam) še: priznavanje diplom, omejitve pri rekrutiranju profesorjev iz tujine (Griffin Cohen 2000, 17).

privlačnosti evropskih univerz in visokih šol v svetu in tako želi tekmovati na trgu visokošolskih institucij.

S. Kump (2005) je opazila zanimivo nasprotje v tem postopku evropeizacije – hoče liberalen, a javen visokošolski prostor. To stališče EU je ali nepremišljeno, saj javni visokošolski prostor nasprotuje določilom GATS, ki so ga članice EU podpisale, ali služi kot krinka za uvajanje neoliberalnih politik, socialna dimenzija pa se bo sčasoma izgubila na papirju ali pa bo zgolj borba z mlini na veter. M. Van der Wende (2001) se nagiba k slednji možnosti: »Evropa išče lastno pot med Scilo akademskega kapitalizma in Karibdo zaščitništva«. O čistosti namenov bolonjske reforme tu ne bomo podrobneje razpravljali, čeprav S. Kump (2005, 12) opozarja, da »se moramo zavedati, da Bolonjska deklaracija ni univerzitetni izum – njeni pobudniki so bili politiki. Kat kaže, bo bolonjski proces namesto kooperativne internacionalizacije bolj pospešil kompetitivno internacionalizacijo in posledično komercializacijo visokega šolstva, to pa pomeni, da bo ogrožena ideja evropske tradicionalne univerze in bo Evropa s tem izgubila eno svojih prednosti«.

Aktualni procesi evropeizacije in nacionalnih politik krepijo administrativno⁶² centralizacijo na zavodih in pospešujejo fragmentacijo učnih procesov. Na eni strani se institucije fragmentirajo na manjše, med seboj tekmujoče enote, na drugi pa krepijo birokratsko centralizacijo, ki »na članicah javnih univerz uničuje akademske procese, drugod pa onemogoča, da bo do njih sploh prišlo« (Breznik in Močnik 2013, 233–234).

7.3.2 Zrcaljenje neoliberalne ideologije v nacionalnih razmerah

Na slovenske razmere v visokem šolstvu pa ne vplivajo samo nadnacionalne institucije, ampak so konkretni neoliberalni premiki vidni tudi na nacionalni ravni.

Za primer vzemimo zgoraj omenjeno težnjo po fragmentaciji visokega šolstva. Nepredstavljivo rast visokošolskih institucij v Evropi smo pokazali že v prejšnjem

⁶² Država in EU neposredno spodbujata krepitev administracije tudi z razpisi za raziskovalne projekte. Ti razpisi so tako zahtevni, da jih zmorejo le velike administracije velikih zavodov. Pogoji za pridobitev projektov so zato vse bolj administrativne sposobnosti zavodov (Breznik in Močnik 2013, 233–234).

poglavju, pri čemer Slovenija ni nikakršna izjema (Grafikon 7.1⁶³). M. Breznik in Močnik (2013, 227) opisujeta, da sta bili v študijskem letu 1993/1994 v Sloveniji ljubljanska in mariborska univerza, leta 2009/2010 pa so bile že štiri. Prvima dvema sta se pridružili še Univerza na Primorskem in zasebna Univerza v Novi Gorici. V študijskem letu 2013/2014 se jim je pridružila še mednarodna mreža univerz Evro-sredozemska univerza (EMUNI)⁶⁴. Tudi zgodba pri visokošolskih zavodih je podobna: v študijskem letu 2002/2003 je v Sloveniji delovalo 12 samostojnih visokošolskih zavodov, v letu 2009/2010 26, v letu 2013/2014 pa že 46⁶⁵. K naštetemu moramo prišteti še 50 višjih strokovnih šol⁶⁶, javno veljavnost ima 861 študijskih programov⁶⁷. »V zadnjem desetletju so se torej hitro namnožili samostojni visokošolski zavodi, univerze pa so se le počasi institucionalno širile« (Breznik in Močnik 2013, 227).

⁶³ Grafikon je narejen po podatkih M. Breznik in Močnika 2013.

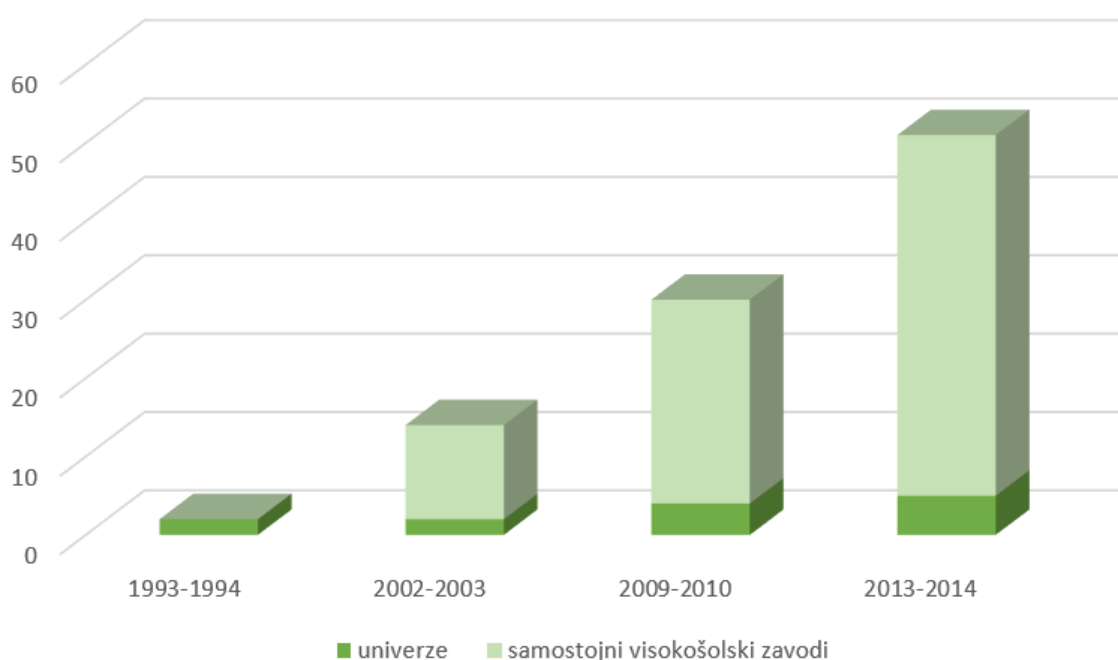
⁶⁴ Podatki M. Breznik in Močnika (2013) niso popolnoma zanesljivi, saj na spletni strani EMUNI piše, da *pričakujejo* začetek predavanj v študijskem letu 2014/2015. Glede na to, da zaključujemo študijsko leto 2015/2016, se predavanja verjetno še niso začela, spletne strani pa ni nihče posodobil.

⁶⁵ Po podatkih MIZŠ (v Breznik in Močnik 2013, 227).

⁶⁶ Podatki na spletni strani NAKVIS-a so malo drugačni oz. novejši: v Sloveniji je pet univerz, 49 samostojnih visokošolskih zavodov in 65 višjih šol, na dan 12. julij 2016.

⁶⁷ V EU je v povprečju približno 200 študijskih programov na milijon prebivalcev, v Sloveniji pa jih imamo več kot 400 na milijon prebivalcev (Breznik in Močnik 2013, 227).

Grafikon 7.1: Rast univerz in samostojnih visokošolskih zavodov v Sloveniji



Vir: po Breznik in Močnik (2013)

Rast števila visokošolskih institucij ni edini trend, ki je posrkal vase tudi Slovenijo. Neoliberalni trend močno odražata tudi bolj konkreten Nacionalni program visokega šolstva (NPVŠ) in Raziskovalno inovacijska strategija Slovenije (RISS), ki ju je maja 2011 sprejel slovenski parlament. Dokumenta, »v katerih je zarisana strategija poti Slovenije v družbo znanja (Držna Slovenija)« (Krašovec 2013, 80), sama sicer nimata zakonske moči, vendar predstavljata izhodišče za razvoj visokošolskih institucij in javnega raziskovalnega sektorja ter zakonodajnih sprememb na tem področju.

Kot smo že povedali, je sam koncept družbe znanja v NPVŠ delikaten, ker vnaša tekmovalnost med posameznike. Krašovec (2013, 80) meni, da je nasploh »pomemben zgled, kako se je na začetku 21. stoletja splošna neoliberalna doktrina ideološko prilagodila specifičnim evropskim razmeram«. Čeprav NPVŠ sicer izpostavlja, da je znanje javno dobro in visoko šolstvo javna odgovornost, skorajda v isti sapi naprej uvaja neoliberalno logiko že v predgovoru in razlaga, da 100 % javno podprtega visokega šolstva ne bo več: »Privlačnost visokega šolstva se razume kot cilj in sredstvo za višjo kakovost ter nenazadnje v veliko državah tudi kot način preživetja univerz. Neodzivnost, zaprtost univerz in odvisnost od povečanih javnih

sredstev – tega danes skorajda ni več in v prihodnosti ne bo več mogoče.« Če se osredotočimo zgolj na univerzo – svojo tradicionalno vlogo bo morala podrediti svoji privlačnosti oz. prilagoditi povpraševanju (neracionalnih) študentov, da bo sploh lahko preživela.

Univerze bodo tudi plačane stimulatивно (točka 2.3 NPVŠ):

Struktura financiranja bo zasnovana na dveh stebrih:

- Temeljni steber bo visokošolskim institucijam omogočal stabilno financiranje na daljše obdobje (2–5 let), kar bo zagotavljalo gotovost financiranja. Variabilnost temeljnega financiranja bo omejena ($\pm 3\%$) in bo odvisna od določljivih meril uspešnosti, kot so npr. učinkovitost, znanstvena odličnost in mednarodno sodelovanje.
- Razvojni steber bo visokošolskim institucijam omogočal dodatna sredstva za razvoj in konkurenčnost na področjih diverzifikacije, internacionalizacije, kakovosti in socialne razsežnosti glede na določljive cilje in kriterije.

Oblikovan bo tudi »okvir za lažjo diverzifikacijo virov financiranja visokega šolstva. Vzpostavljeni bodo pogoji za razvoj donatorstva kot vse pomembnejšega zasebnega vira financiranja visokega šolstva«.

Dihotomijo opazimo v RISS-u. Na eni strani trdijo, da »Slovenija podpira celovitost in nedeljivost znanosti ter krepitev avtonomije znanosti in njenih institucij ob hkratni podpori usklajeni soodvisnosti znanosti, razvoja in inovacij, kar edino zagotavlja splošni družbeni napredek in blaginjo«, kar pomeni, da bi Slovenija morala negovati vsa znanstvena področja, vključno s temeljno humanistiko. Hkrati pa pravijo:

Brez odlične znanosti ni možnosti za uspešno aplikativno delo in prenos v gospodarstvo, obenem pa ni dovolj le produkcija samo akademskega znanja – brez možne in dejanske uvedbe v gospodarstvo. Pri tem se tradicionalna meja med temeljnimi in aplikativnimi raziskavami vse bolj briše. Temeljne raziskave, ki ne bodo omejene s prioritetskimi področji, se bodo izvajale komplementarno s projekti in rednim delom na univerzah, s čimer bo zagotovljen prenos odličnega znanja na prihodnje generacije.

Aplikativno neprenosljiva znanja (če preberemo med vrsticami, humanistika, določeni segmenti družboslovja) so v gospodarstvu obsojena na krvav boj za projektni denar in birokratsko vojno s papirji ter z dodatno obremenitvijo akademskega osebja. Vsi, ki

bodo želeli raziskovati neaplikativno, se bodo morali ali povezati z bolj aplikativno naravnanimi raziskovalci in se boriti za enakovreden položaj v ekipi, ali pa bodo postali administrativni delavci, namesto akademski – vsaj dokler ne bodo do konca obupali.

RISS tudi spodbuja projekte v sodelovanju z inovativnim gospodarstvom: »Ob višanju vlaganja javnih sredstev za raziskave in razvoj bomo namenili dodatna sredstva spodbudam za projekte v sodelovanju z inovativnim gospodarstvom, s končnim ciljem doseči razmerje 60 : 40 v prid slednjim«, kar postavlja pod vprašaj neodvisnost interesov v tovrstnem sodelovanju z gospodarstvom. Bodo univerze in druge javne raziskovalne institucije tako podredile lastne akademske interese v prid gospodarstva zaradi finančne podpore? Dodatno RISS kot finančno diverzifikacijo uvaja tudi donatorstvo (oz. ustvarjanje ugodnega okolja za ta čedalje pomembnejši zasebni vir financiranja), ki tudi vzpostavlja potencialen konflikt interesov (med raziskovalci in donatorji). Neodvisno in nepristransko raziskovanje je namreč možno le, če ga v celoti financira država.

V povezavi z RISS-om oz. raziskovalno dejavnostjo omenimo (so)financiranje doktorskega študija v Sloveniji. Star sistem je mladim bodočim magistrim in doktorjem znanosti omogočal študij skorajda brez finančnih pritiskov vsem, ki so se odločili za podiplomski študij (zadnja dva letnika celo v 80 %). Leta 2010 je ministrstvo uvedlo iz Evropskega socialnega sklada sofinancirano Inovativno shemo za spodbujanje sodelovanja z gospodarstvom in reševanja aktualnih družbenih izzivov, ki študentom dodeluje sredstva na podlagi raziskovalne teme, ki je ali povezana z gospodarstvom, ali se ukvarja s področji, določenimi kot »prednostnimi«⁶⁸. Vsi tisti, ki niso raziskovali v sodelovanju z gospodarstvom ali na področju s prednostne liste Inovativne sheme, so v najboljšem primeru postali (redki na področju humanistike) mladi raziskovalci, velika večina pa je bila obsojena na samoplačniški študij. Njegovi stroški so z bolonjskim doktorskim študijem poleteli v višave. Nestabilno financiranje iz evropskih sredstev in njegovo črpanje pomeni, da je

⁶⁸ Ta področja so: boj proti revščini in socialni izključenosti, zagotavljanje enakih možnosti v družbi, staranje prebivalstva in demografija širše, kakovost izobraževanja, trajnost znanja, zdravje, prehrana in živilstvo, okolje, ekologija, zelena tehnologija, biotehnologija, materiali, obnovljivi viri energije, nanotehnologije, informacijske in komunikacijske tehnologije in kulturna dediščina (Ur. l. RS 12/2013).

bil zadnji razpis za Inovativno shemo za generacijo, vpisano leta 2012 in tako naslednje generacije prikrajšal za (so)financiranje in preložil finančno breme znanstvenega raziskovanja (tako temeljnega kot aplikativnega) na breme doktorskih študentov.

Novela Zakona o visokem šolstvu se sklicuje na NPVŠ in Strategijo 2020 in skuša uzakoniti kup zgoraj navedenih pomislekov. Sindikat vzgoje in izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (SVIZ) noveli (Kump 2015, 5) očita:

- da predlog tega zakona ogroža avtonomijo univerze, uvaja korporativno upravljanje,
- krči pravice zaposlenih in študentov do soodločanja,
- odpravlja demokratično odločanje,
- omejuje vpis na brezplačen študij in
- uvaja deregulacijo delovnih obveznosti.

Vse naštetu vzbuja skrb, ker ne le uvaja neoliberalno korporativno logiko menedžmenta, ampak tudi univerzi oz. akademskemu osebju in študentom jemlje možnost soodločanja. Iz pripomb SVIZ-a na novelo je razvidno, da jim očitajo neenakomerno sestavo sveta v NAKVIS-u, ki je sestavljen pretežno iz delodajalcev. Logika uvajanja nadzora in akreditacije visokošolskih institucij z večinske strani delodajalcev je nesprejemljiva.

Implikacij neoliberalnih politik tako tudi v nacionalnem kontekstu ne manjka in kaže, da se jim ne moremo nikakor izogniti. Dolgoročno navedene tendence spodkopavajo temelje univerze, univerzo spreminjajo v korporacijo tako po financiranju kot po vodenju. V nadaljevanju bomo razmišljali bolj osredotočeno na vpliv neoliberalnih politik, na glavno temo disertacije, na internacionalizacijo.

7.4 INTERNACIONALIZACIJA UNIVERZE V NEOLIBERALNEM KONTEKSTU

V prejšnjih poglavjih in podpoglavjih smo ugotavljali, da družbeni kontekst odločno zaznamuje univerzo in njene procese, tudi internacionalizacijo. Zatorej je razumljivo, da je kljub temu, da je internacionalizacija pomemben konstitutivni element tradicionalne univerze, podvržena drugim zunanjim motivom – tokrat neoliberalnemu kontekstu. Gre torej najbolj za ekonomske in delno politične motive po J. Knight

(2007a, 216), motive, ki so vsiljeni od zunaj oz. zgoraj navzdol. Univerza bi morala za obujanje svojih korenin internacionalizacije bolj izhajati iz akademskih motivov, tako kot je včasih, torej od spodaj navzgor (pobude akademskega osebja za povezovanje zunaj nacionalnih meja, ki jih država podpre). To morda niti ne bi bilo tako problematično, če bi akademsko osebje imelo dobro razvito podporno okolje, ki bi jim omogočalo spontan razvoj internacionalizacije, ne pa ukalupljen model v bolonjsko reformo, ki so si ga zamislile politične elite za zadovoljitev tržnih apetitov. Če bi imeli na voljo zadostno finančno podporo, bi spodbudili tudi akademsko internacionalizacijo, a kot smo ugotovili poprej – država bo denar namenjala striktno svojim interesom in če se bodo akademski prikrivali z njenimi, bodo akademiki prisiljeni svoj čas namenjati drugim aktivnostim – zgolj iz preživetja.

Aktualni proces evropeizacije visokega šolstva zato predstavlja vsiljen proces od zgoraj, saj so jo »v veliki meri narekovali ekonomski imperativi v kontekstu globalizacije« (Kump 2005, 11). Z bolonjsko reformo so se ministri, pristojni za visoko šolstvo, zavezali, da bodo spodbudili mobilnost študentov, diplomantov in visokošolskega osebja, raziskovalcev in nastanek skupnih študijskih programov. Vse z namenom povezovanja v čim bolj trdno koherentno evropsko celoto, ki bo globalno v neoliberalnem stilu konkurirala oz. vodila področje visokošolskega izobraževanja ter z namenom, da se bo človeški kapital akumuliral, nalagal tam, kjer je najbolj potreben za čim večjo ekonomsko učinkovitost.

V skladu z WTO – GATS sporazumom današnje oblike internacionalizacije vse večkrat predstavljajo transnacionalne oblike visokošolskega izobraževanja: npr. podružnični kampusi, franšize, on-line študijski programi⁶⁹. Tudi Altbach (2000) meni, da gibanje za transnacionalnost visokega šolstva ne prispeva veliko k internacionalizaciji visokošolskega študija širom po svetu, saj se »produkti znanja prodajajo preko meja, vendar pa je le malo medsebojne izmenjave idej in še manj dolgoročnega znanstvenega sodelovanja, izmenjave študentov ali fakultet in podobno«. Cilji internacionalizacije bi morali biti osredotočeni na izmenjavo akademskega znanja ter razumevanje globalnih pojavov skozi promocijo

⁶⁹ Noble (1998) razlaga, da tovrstni študijski programi obremenjujejo profesorje s podaljšanjem delovnega časa, ko so na voljo v klepetalnicah, na virtualnih govorilnih urah, prek e-pošte.

medkulturnega razumevanja in trajnostnega človeškega razvoja, meni J. Gacel-Ávila (2005, 123), kar bi pripomoglo k ustvarjanju »globalnega državljanstva«. Osnovni motiv za vzpostavitev transnacionalnih visokošolskih iniciativ pa je bodisi »ustvarjanje dobička, bodisi povečanje njihovega mednarodnega ugleda«, ki je tudi posredno povezano s finančnimi prilivi visokošolski instituciji (Altbach 2002). Transnacionalno izobraževanje je torej pogojeno z ekonomskimi motivi, bolonjski proces s politično-ekonomskimi, akademsko motivirane oblike internacionalizacije pa so v ozadju. Kot smo že dognali, so skupni študijski programi najbolj avtentična oblika akademske srednjeveške internacionalizacije, vendar moramo zaradi neoliberalnega konteksta in cehovske stratifikacije akademskega osebja vzeti v zakup, da morda vse pobude za skupne študijske programe niso (zgolj) akademsko naravnane.

Vprašljivost transnacionalnega izobraževanja je izpostavilo več avtorjev. Težave obstajajo tudi znotraj zasebnih ponudnikov visokošolskega izobraževanja. Če se bo trend privatizacije (univerz) in komercializacije (ustanavljanje zasebnih ponudnikov konkretno na področju on-line programov) nadaljeval, Noble (1998) meni, da bi visoko šolstvo lahko tako preplavile digitalne diplome, da bi bilo kvalitetno visokošolsko izobraževanje le še ekskluziva za privilegirane, dosegljivo otrokom bogatih in vplivnih. Študij bi bil tako plačljiv za vse, kvalitetna izobrazba pa dosegljiva le najbogatejšim. R. Reichman (2000) navaja izraelski primer, kjer komaj 56 % študentov obiskuje sedem državnih univerz, čeprav nekateri podružnični kampusi tujih akademskih institucij, ki ponujajo »hitre diplome«, nimajo osnovnih kapacitet, kot so knjižnice in računalniki, nekateri profesorji pa imajo včasih tudi zelo vprašljive kvalifikacije.

O nevarnosti podpisa GATS sporazuma za Slovenijo smo že razpravljali⁷⁰. S. Kump (2005, 17–18) meni, da »ni jasnega odgovora, zakaj se je slovenski vladi tako mudilo, da je zapečatila zavezanost GATS-u. Pomanjkanje ustreznih ponudnikov ni

⁷⁰ Zanimivo primerjavo na primeru Čila in Romunije so naredili Mark Ginsburg, Oscar Espinoza, Simona Popa in Mayumi Terano (2003). Ugotovili so, da kljub temu, da sta državi zelo različni in sicer težko primerljivi, je proces privatizacije, domače marketizacije in mednarodne komercializacije v obeh državah potekal praktično enako. Na ta proces so vplivali tako notranji dejavniki kot tudi zunanji – predvsem WTO-GATS, ki ju obravnavamo tukaj, dodajajo pa še Svetovno banko (World Bank) in Mednarodni denarni sklad (International Monetary Fund – IMF) kot sestrski instituciji WTO.

modra razlaga, kajti Slovenija je v zadnjih letih razvila številne visokošolske programe in ustanovila nove institucije. Kakorkoli že, ponudba visokošolskega izobraževanja v Sloveniji z zavezo GATS-u ni več popolnoma v rokah države«. Trenutno število transnacionalnih oblik visokošolskega izobraževanja (na dan 13. julij 2016) je razvidno iz evidence NAKVIS-a na njihovi spletni strani (Tabele 7.2).

Od šestih transnacionalnih sodelovanj sta v Sloveniji dve uvozni (oboje Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani), ostale oblike predstavljajo izvoz. Če se osredotočimo le na uvoz transnacionalnih programov – dva se na prvi pogled ne zdita veliko in tudi »številni predstavniki akademskega sveta menijo, da je Slovenija premajhna, da bi kaj prida zanimala tuje investitorje s področja visokega šolstva« (Kump 2005, 18). Slovenija je morda res majhno tržišče, ampak ob vsemu zasičenju visokošolskih institucij je le vprašanje časa, kdaj bo postala tržna niša, ki jo je potrebno čim prej zapolniti z visokošolsko ponudbo.

Tabela 7.2: Transnacionalne oblike izobraževanja v Sloveniji

Partner v Sloveniji	Partner v tujini	Programi	Vloga vložena na agencijo	Datum sklepa Sveta agencije	Obdobje veljavnosti pogodbe
Visoka šola za poslovne vede	Visoka škola 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
Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani	Univerza Sigmunda Freuda na Dunaju (Avstrija); zastopnik: Alfred Pritz	Psihoterapija otrok in mladostnikov (2. st.)	11. 4. 2014	18. 9. 2014	za nedoločen čas
Fakulteta za management, Univerza na Primorskem	European School of Law and Governance Veternik (Priština, Kosovo)	Management (2. st.)	28. 4. 2015	18. 6. 2015	za nedoločen čas
Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije	South East European University (SEEU) (Tetovo, Makedonija)	Vodenje in kakovost v izobraževanju (2. st.)	27. 2. 2015	15. 10. 2015	za nedoločen čas

Vir: NAKVIS (2016).

Iz Tabele 7.2 se nakazuje, čeprav za celovito sklepanje še nepomemben, slovenski trend, ki je opazen tudi v svetovnem merilu – izvažanje transnacionalnih oblik v grobem iz severa proti jugu (Altbach 2000, 4), zahoda proti vzhodu, iz metropol proti periferiji, kar nas spominja na že obravnavano kolonialno preteklost in proces dekolonizacije in z njo povezano internacionalizacijo. Nekdanje kolonialne metropole privabljajo študente iz držav nekdanjih kolonij (internacionalizacija doma). Privabljajo najboljše študente, ki želijo investirati v svoj človeški kapital in kot bogate kolonialne dežele v skladu z neoliberalno politiko izvažajo (internacionalizacija v tujini) visokošolske produkte. Altbach (2001, 2) opozarja, da današnji trendi, ki jih s seboj prinašata internet in globalizacija znanja, s seboj prinašajo tudi potencialne težave za manjše visokošolske sisteme in posamezne visokošolske institucije, ki jih bodo veliki akademski imperiji enostavno izpodrinili.

Po mnenju Hobsona (1902 v Steinmetz 2014, 62) je neoliberalna politika oz. konkretneje kapitalizem tesno povezan z imperializmom. Meni, da imperializem poganja prevelika akumulacija kapitala, premajhna potrošnja in raziskovanje novih trgov za investicije. Idealne razmere za to vzpostavlja GATS, vendar Hobson (prav tam) naprej razmišlja, da imperializem pomeni zavračanje proste trgovine, ker gre za

bolj enosmeren proces, torej prenašanje kapitala, večanje dobička na račun druge države. Če impliciramo visokošolsko polje kot kapital, vidimo, da gre po Hobsonovi logiki pravzaprav za akademski imperializem, saj se internacionalizacija bogatejših obrača navzven – se seli v države (internationalizacija v tujini), kjer tega kapitala oz. visokošolske ponudbe nimajo in na ta način bogati. Hobson je ponudil tudi rešitev: »imperializem bi bilo mogoče odpraviti s prerazporejanjem bogastva doma in z dvigom ravni porabe«, torej z zavestnim izborom za nacionalne visokošolske institucije.

Glede na trenutno stanje transnacionalnega izobraževanja v Sloveniji zaenkrat spadamo bolj k izvoznim oblikam, vendar so vse osredotočene na Zahodni Balkan. Tako bo najverjetneje ostalo tudi v prihodnosti, ker so teoretične ideje, da bi naš visokošolski sistem izvozili na Zahod, praktično utopija. Podobno razmišlja tudi S. Kump (2005, 19): »Težko je odgovoriti na vprašanje, ali lahko slovensko visoko šolstvo uspešno konkurira na mednarodni sceni. Gotovo pa je, da v globaliziranem izobraževalnem svetu majhen slovenski visokošolski sistem ne more imeti veliko avtonomije ali konkurenčnega potenciala.« Altbach (2003, 7) jo dopolnjuje, da naj »ostale države, ne pričakujejo, da jim bo uzakonjenje prostega trga v izobraževanju s pomočjo GATS-a odprlo vrata na ameriško tržišče«, saj je ameriški visokošolski sistem »velik, raznolik in učinkovit« (Altbach 2002, 6) in bi sprostitev liberalnih sil le utrdila že tako agresivne ameriške ponudbe visokošolskega izobraževanja.

Akademski imperializem pa ni problematičen zgolj zaradi tržnih utilitarističnih teženj. Altbach (2014) na primeru on-line študijskih programov⁷¹ opozarja, da vsebina tovrstnih študijskih programov temelji na akademskem znanju in pedagoških pristopih izvajalca – v tem primeru ZDA, ali širše gledano na Zahodu. Nacionalne specifičnosti se zrcalijo zlasti na področju humanistike in družboslovja (npr. Alatas 2013), a tudi druge vede niso popolnoma nevtralne. Študijski programi potekajo v angleščini. Študenti iz celega sveta tako nekritično sprejemajo zahodno kulturo in jezik ter sprejemajo zahodnjaški vpliv (Andrews in Okpanachi 2002; Robertson, Bonal in Dale 2002). Študijski programi pravzaprav predstavljajo Althusserjev (2000) ideološki aparat internacionalno. Gre za podoben proces, kot je šlo pri ozemeljskem kolonialnem

⁷¹ MOOCs – Massive Open Online Courses

osvajanju, današnji imperializem se je le preselil na polje ideologije in jo danes prefinjeno prenaša po svetu; tako širi svoj vpliv in na ta račun zasluži. Na tem mestu se pridružujemo Altbachovemu (2014, 7) mnenju, da ne kritiziramo vsebine študijskih programov in verjamemo, da so snovalci po najboljših močeh ustvarili kurikulum, opozarjamo le, da »zaradi dominantne akademske kulture (in neoliberalne politike) morda ne slišimo drugih alternativnih glasov«, saj so »diskusije o internacionalizaciji predvsem zahodne« (Altbach 2002, 7).

Vendar poglavitno dejstvo ostaja: tradicionalna akademska središča postajajo vse močnejša in vse dominantnejša, kar posebej velja za angleško govoreče dežele, zato se tako nacionalni visokošolski sistemi kot njihove posamezne univerze vse težje neodvisno razvijajo na vedno bolj kompetitivno naravnem in hitro premikajočem se globalnem visokošolskem prizorišču (Altbach 2001). To velja tudi za Slovenijo. Ker nismo akademska metropola z močnim finančnim zaledjem, lahko le bolj ali manj uspešno tekamo za trendi, ki jih na igrišču internacionalizacije visokega šolstva postavljajo bogati in poskušamo izvajati podobno politiko na še počasnejših. Vprašanje v stilu neoliberalne politike je, ali bomo ob tem spregledali svojo moralno odgovornost kot to počnejo močnejši in tako (finančno) preživeli, če bo financiranje iz proračunskih sredstev omejeno.

Trenutno obstaja v Sloveniji kot transnacionalna oblika izobraževanja le Fakulteta za psihoterapevtsko znanost Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani, vendar moramo vseeno kritično premisliti, kaj prilaganja visokošolskim sistemom zahodnih držav pomenijo za naš nacionalni sistem. S. Kump (Kump 2005, 18) meni: »Če torej sploh želimo zaščititi naše javno visoko šolstvo, bi morala naša akademska skupnost zahtevati zelo jasen odgovor vlade na vprašanje o tem, na kakšni točki so naša pogajanja z GATS-om v zvezi z visokim šolstvom, kakšen je položaj vlade znotraj teh pogajanj in ali so bile opravljene kakršnekoli analize o posledicah GATS-a na naše javno visoko šolstvo«. Meni tudi, da moramo najti ustrezno ravnovesje med lokalnimi, internacionalnimi in globalnimi imperativi – ob vključevanju v globalne trende moramo upoštevati tudi nacionalne interese in kulturno tradicijo, pri tem aktivirati akademike kot katalizator iniciativ civilne družbe, univerze pa morajo hkrati delovati »v duhu odprtosti in širine, povezovanja, resnice in objektivnosti ..., ki promovirajo

nepristranski študij in raziskovanje vprašanj modernega časa, kot so zaščita okolja, promocija človekovih pravic in pravic ljudstev, da živijo v miru« (prav tam 2005, 19).

Pomembno je torej, da spremljamo in kritično vrednotimo aktualno dogajanje in ob polemičnih odločitvah jasno izrazimo nestrinjanje in pomisleke. Hkrati ne smemo pozabiti tudi na države, kamor je Slovenija že izvozila svoj visokošolski sistem, saj smo morda preslišali tamkajšnjo akademsko skupnost.

Za slovenski prostor sta na področju internacionalizacije visokega šolstva trenutno pomembna Strategija in Akcijski načrt internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020, katerega predstavitev je potekala 23. 6. 2016 na Ministrstvu RS za izobraževanje, znanost in šport, ki sloni na NPVŠ in je trenutno v medresorskem usklajevanju. Oba dokumenta poudarjata sodelovanje z družbenim okoljem, pri čemer ne skrivajo, da imajo s tem v mislih predvsem gospodarstvo. Zanimivo dejstvo je, da so pri analizi stanja spregledali ali namenoma izpustili zelo pomembnega avtorja Altbacha, ki kritizira neoliberalno pot internacionalizacije, niso pa spregledali J. Knight, de Wita, Teichlerja, Lee-ja in drugih.

Sredstva za izvajanje bodo v veliki meri črpali v evropskih skladov, vendar so iz neznanih razlogov vsi razpisi prišli ven tik pred zdajci oz. še niso. V primeru, da ne bodo pravočasno začeli črpati sredstev, jih bodo morali vrniti v Bruselj. Pod vprašanje se torej postavlja, ali lahko v tako kratkem času na ministrstvu izvedejo toliko razpisov evropskih projektov, ne da bi pri tem trpela kakovost razpisa ali kakovost prijav. Vprašanje je tudi, kaj to potegne za seboj za samo Strategijo in Akcijski načrt – če se jim ponesreči samo eden od razpisov.

Iz obiska predstavitve je jasno le, da bo slovenska strategija internacionalizacije visokega šolstva slonela na neoliberalnih temeljih in kljub nekaterim pohvalim poudarkom (npr. vzpostavljanje pogojev za vračanje najboljših študentov nazaj v domovino) zaenkrat na nestabilnih tleh zaradi stiske s časom oz. morda z denarjem.

7.5 REŠITEV(E)?

Tradicionalno univerzo ogrožajo neoliberalna politika, komercializacija, privatizacija, vnašanje korporativnih metod vodenja ipd. Kaj lahko storimo, da ohranimo

tradicionalno univerzo? »Neoliberalnemu pritisku na univerze se upira (le) manjšina profesorjev in študentov, opaziti je namreč apatičnost, konformnost, če ne že servilnost v večjem delu akademske skupnosti,« izraža skrb S. Kump (2015, 6). Marija Javornik Krečič in Marko Marinčič, predstavnika Visokošolskega sindikata Slovenije (prav tam), zato pozivata k prepoznanju skupnega interesa akademskega osebja in študentov ter predlagata zoperstavljanje preobrazbi obstoječih klientelnih struktur in menedžerske hierarhije ter da v okviru univerze začenjajo uveljavljati tisti vplivi, ki ga v sedanji ureditvi (še) imajo«.

Rešitev v skupnem uporu vidijo tudi profesorji in študenti drugih univerz po svetu. S. Kump (prav tam, 6–7) izpostavlja Henryja A. Girouxa, ki je prepričan, »da lahko pogum za skupni boj vznikne le, če bodo ljudje na univerzah verjeli v možnost boljše prihodnosti, ki bo temeljila na alternativnih vrednotah, v nasprotju z nihilističnimi neoliberalnimi vrednotami, ki spodbujajo sebičnost, pretiran individualizem, dobičkarstvo, grabežljivo pohlepnost in neusmiljeno tekmovalnost«. Po njegovem mnenju se je potrebno upreti tudi akademskemu osebju, ki sledi neoliberalni ideologiji na univerzi, s čimer pravzaprav kliče na odgovornost vodilne na univerzi, ki so – kot smo omenili – še iz srednjega veka zasidrana cehovska elita, ki sodeluje z vselej vladajočo ideologijo. Z odstranitvijo neoliberalnih privržencev na univerzi bi se morda res prekinilo konformno sodelovanje z vladajočimi politikami, verjetno pa bi se hkrati tudi zamajala tradicionalna cehovska struktura univerze. Spomnimo se misli, da je morda prav konformno vodstvo tisto, ki je univerzo vodilo skozi zgodovino kot kraljico Roga⁷², če si sposodimo slavno prispodobo iz narave.

Podobno rešitev obstoječega stanja vidita tudi Krašovec in Žnidaršič Žagar (2011, 248–249), ki predlagata redefinicijo avtonomije univerze. Menita, da bi se morala univerza odpovedati klasičnemu konceptu avtonomije, konceptu, ki jo opredeljuje kot prostor proizvodnje neodvisne znanosti in jo je potrebno obraniti pred agresivnimi neoliberalnimi vplivi, hkrati pa se aktivira na področju anti-neoliberalnih in anti-

⁷² Kraljica Roga je jelka, katere starost je ocenjena na 500 let in z 51,5 m in skoraj 5 m obsega velja za največji jelko v Sloveniji. Sicer je res pol mlajša kot univerza, a s svojimi močnimi in globokimi koreninami in ubogljivo krošnjo lepo simbolizira univerzo – z močnimi koreninami in ideološko »upogljivim« vodstvom deluje z vladajočo ideologijo (jelka z naravnimi razmerami), a trmasto stoji na vkopih svojih korenin.

kapitalističnih teorij. Univerza se tako odpove čisti in objektivni teoriji v zameno za kritično in angažirano teorijo, ki lahko služi kot temelj za politične manifestacije. Avtorja tega ne izpostavljata, vendar sta verjetno imela v mislih, da se v tem smislu angažira predvsem humanistika.

Mlinar (2011, 36) razmišlja malo širše. Ne razmišlja samo o tem, kako bi ohranil univerzo, ampak situacijo obrne in razmišlja, kaj bo v prihodnosti družba potrebovala in kakšno vlogo bi morala univerza odigrati:

Zahteva po drugačni integraciji *trajnosti* v današnjem svetu ne le na gospodarskem, okoljskem in družbenem področju, pač pa tudi na kulturnem in verskem, izhaja iz spoznanja, da je bilo nekaj narobe z razvojem in napredkom in da potrebuje razvoj – v kontekstu *trajnosti* – več podatkov, bolj premišljeno rabo znanosti, več nadzora nad tehnologijo, bolj načrtovanje institucij in večji poudarek na vrednotah.

Trem ponujenim rešitvam, ki jih ponujajo S. Kump, Krašovec in Žnidaršič Žagar ter Mlinar, je skupno to, da se ohrani humanistika kot temelj kritične presoje družbenih dogajanj, ki bi sicer na dolgi rok vodila v moralni propad.

Današnje tekmovalno okolje duši srednjeveške temelje univerze. Oddaljujemo se od Humboldtovega ideala neodvisne institucije, ki jo financira država. Kljub zastavljenim idealom, so to le ideali, za katere smo ugotovili, da se v praksi niso nikoli zares uresničili. Upoštevati moramo enostavno in neizpodbitno dejstvo: akumulirane zgodovine se ne da izbrisati ali spremeniti, v prihodnosti je potrebno najti pot, ki bo upoštevala vse zgodovinske vplive, se prilagodila okolju in hkrati globoko v sebi ohranila bistvo – akademskost in avtonomijo. Internacionalizacija, ki jo čislamo, izhaja iz svobodne želje po povezovanju, izmenjavi mnenj in širjenju svetovne zakladnice znanja. Srednjeveške univerze ne moremo obuditi, izgubili smo jo že z razsvetljenstvom in nastankom nacionalnih držav, zato nepriznavanje in neupoštevanje celotnih zgodovinskih okoliščin, ki so oblikovale današnjo univerzo (na trenutke), pomeni pristransko vrednotenje današnjega neoliberalnega konteksta.

Liberalni trg, kot ga poznamo danes, je otrok nacionalne države, torej države, ki je *hkrati* spodbujala humanistiko kot nosilko nacionalne zavednosti in razvoja znanosti,

ki je s prenosom v gospodarstvo spodbujala trg in (tudi) napaja državno blagajno. Iz državne blagajne se financirajo univerze in s tem je krogotok sklenjen. Če pogledamo razmerja moči v naših obdobjih internacionalizacije, vidimo, da so spremembe nastale, ko je vladajoča sila dosegla svojo skrajnost – prebogata cerkev s protireformacijo, nacionalna država z obema svetovnima vojnoma, zato lahko podobno pričakujemo s kapitalizmom.

O prihodnosti kapitalizma je razmišljalo tudi več avtorjev. Wallerstein (2013) meni, da bodo v naslednjih treh ali štirih desetletjih kapitalisti zasitili globalne trge in bodo zaradi družbenih in ekoloških pritiskov prisiljeni v drugačne naložbene odločitve. Wallerstein meni, da bo tudi to zgodovinsko stanje nenazadnje zadelo ob svoje systemske omejitve, kot so vsi zgodovinski sistemi do sedaj. Calhoun (prav tam) na drugi strani meni, da je možno kapitalizem reformirati, saj je razvil misel, o kateri se strinjajo vsi avtorji: kapitalizem ni samo tržna, ampak tudi politična ekonomija: ali se bo kritičen del »prosvetljenih kapitalistov« spoprijel s svojimi sistemskimi stroški in družbeno odgovornostjo ali pa se bo še naprej vedel kot »nepremišljen zastojkar«. Calhoun meni, da je ena izmed opcij v centralizirani socialistični ekonomiji ali državni kapitalizem po vzoru Kitajske. Mann (prav tam) na tretji socialdemokratski strani meni, da prihodnosti kapitalizma ni mogoče napovedati, ker obstajajo globlji problemi zaradi multiplik virov moči (poleg kapitalizma še politika, vojaška geopolitika, ideologija in mnoštvo svetovnih regij), prepričan pa je, da je zanesljivo možno predvideti ekološko krizo, ki jo ustvarja neobzdrani kapitalizem. To utegne preiti v boj za hrano in vodo, povzroči lahko množične migracije, s katerimi se bo večala možnost totalitarnih sistemov ali celo jedrskih vonj.

Borba za ohranitev bistva univerze je vprašanje prihodnosti družbenega okolja kot celote, katerega del predstavljajo tudi univerze. Prihodnost kapitalizma vsaj v sedanji obliki ni možna in čeprav obstoječe družbene okoliščine nedvomno spodkopavajo univerzo, moramo razmisliti o vlogi univerze v prihodnosti. Vprašanje je le, kaj bo popustilo prej – neoliberalna ideologija, ki bo dosegla svojo skrajnost in bo rezultirala v novem, alternativnem družbenem sistemu, ali se bodo izruvale še zadnje koreninice akademskih temeljev.

Zamislimo si, da bi kritiki neoliberalnega sistema dosegli, da jim država prisluhne, da ima država sredstva in enakomerno financira vse oblike znanosti, morda celo uvedemo srednjeveški humanistični temelj za vse študije, ki bi posameznike opolnomočili za kritično presojo svojega kasneje pridobljenega strokovnega znanja. Kaj bi se zgodilo v tem skrajnem primeru? Ob vsej množičnosti, ki je ne moremo enostavno zreducirati na elitni minimum, bi to verjetno pomenilo veliko število mislečih posameznikov, ki bi aktivno (so)upravljali družbeni prostor. Doseči nek splošen konsenz bi bilo zelo težko, premiki bi bili počasnejši.

Ta skrajnost verjetno tudi ne bi dala spodbudnih rezultatov v historičnem smislu. Če ne bi prišlo do protireformacije, ki je pomenila začetek konca vladavine Cerkve in začetek organiziranja posvetne oblasti, bi imeli še vedno srednjeveško univerzo? Bi sploh prišlo do razsvetljenstva, raziskovanja in takšnega tehnološkega napredka ali bi učenjaki vztrajali ob svečah z gosjim peresom v rokah? Res je, da so aplikativne vede zasenčile humanistične oziroma bazične, vendar moramo priznati, da je verjetno rešitev v ravnovesju obeh, ne v prevladi enih ali drugih.

Razprava, kaj bi se zgodilo, če bi vstavili ali odstranili določen dejavnik, ni namen te disertacije, želeli smo le pokazati, da ekstremi v eno ali drugo skrajnost niso smiselni. Potrebno je stremeti k trajnosti, povezovanju in družbeni odgovornosti ob upoštevanju vseh razlik in zgodovinskih danosti ter medsebojnem spoštovanju. Neoliberalna konkurenca v ekstremu spominja že na socialni darvinizem⁷³, vendar je tudi Darwin pokazal, da so najmočnejše združbe z največ mladiči tiste živali, ki delujejo kolektivno. Posameznike, ki uveljavljajo individualno voljo in si npr. samovoljno prisvajajo hrano, družba izloči, zato bo prihodnost morda v povezovanju, v komunitarizmu⁷⁴ nasproti individualizmu.

⁷³ Socialni darvinizem je zelo polemičen koncept, ki se ga praktično ne uporablja več, saj so ga npr. zlorabljali nacisti v opravičevanju svojih dejanj kot »boljše rase«. Na tem mestu ga uporabljamo zgolj kot prispodobo tekmujočih posameznikov, kjer najmočnejši preživi in prenaša svoje gene naprej v skladu z neoliberalno konkurenčno logiko – najmočnejši oz. tisti z največ človeškega kapitala preživi.

⁷⁴ Pojem »skupnost« v politični misli ni nov, saj ga najdemo že v grški filozofiji (Aristotel) – rimske skupnosti (Cicero), utemeljene na zakonu in skupnih interesih, najdemo pa ga tudi v idejah Tomaža Akvinskega o skupnosti kot političnemu telesu, v pojmovanju Edmunda Burkea o skupnosti kot

Avineri in de-Shalit (2004, 2–3) ločita uveljavljanje komunitarizma na dveh področjih: metodološko in normativno. V prvem primeru komunitarizem zavrača ideje o racionalnem posamezniku, ki svobodno izbira in kot alternativo ponuja razlago posameznikovega vedenja v njihovem socialnem, kulturnem in zgodovinskem kontekstu. Če želimo razumeti posameznika, je najprej treba proučiti skupnosti posameznikov in odnose v njih.⁷⁵ Drugo, nam pomembnejše področje komunitarizma je normativno. Komunitarizem meni, da predpostavke individualizma sprožajo moralno nesprejemljive posledice: nezmožnost ustvarjanja pristne skupnosti, zanemarjanje nekaterih idej dobrega življenja, ki bi jih morala ohranяти država (oz. drugih, ki bi jih morala opustiti), ter kot trdijo nekateri komunitaristi – nepravilna porazdelitev dobrin. Postavljamo torej opcijo komunitarizma kot nasprotje neoliberalnemu in tekmujočemu individualizmu.

Poglejmo na situacijo še z druge, teoretične strani. Streeck in K. Thelen (2005, 9) sta na podlagi razmišljanj različnih avtorjev (npr. Beissinger 2002, Pierson 2004) oblikovala tabelo (Tabela 7.3), ki prikazuje možne izide za institucije na splošno, ki se znajdejo v vrtincu sprememb. Spremembe v okolju so lahko nenadne (npr. vojne, revolucije) ali postopne, kamor uvrščamo tudi aktualno neoliberalistično dogajanje. Na drugi strani imamo možne rezultate sprememb. Institucija se ohrani oz. nadaljuje s svojim delom ali se prekine. Rezultat oz. pot, ki jo institucija izbere kot odziv na spremembo, je odvisna od institucije same.

Razvrstitev v tipologijo institucionalnih sprememb ni enostavna. Odziv na spremembe je lahko kontinuiteta, ne glede na množico zgodovinskih prelomnih točk. Lahko je tudi dramatična sprememba institucije kljub navidezni stabilnosti ali prilagojeni samoreprodukciji kot posledica dlje časa trajajočih postopnih sprememb.

partnerstvu »ne le med živimi, ampak med živimi, mrtvimi in tistimi, ki se bodo šele rodili,« ter v Rousseaujevih delih v Franciji in Heglovih v Nemčiji (Avineri in de-Shalit 2004).

⁷⁵ Na tem mestu se s komunitaristi ne strinjamo; psihološko gledano človeka determinirajo biološke danosti, okolje (kot trdijo komunitaristi) in svobodna volja (individualizem).

Tabela 7.3: Tipi institucionalnih sprememb (procesi in izidi)

Proces spremembe	Izid spremembe	
	Nadaljevanje (kontinuiteta)	Prekinitev (diskontinuiteta)
Postopno	Reprodukcija s prilagoditvijo	Postopno preoblikovanje
Nenadno	Preživetje in vrnitev	Zaton in zamenjava

Vir: Streeck in Thelen (2005, 9).

Univerza kot institucija kljub vsemu spada v zgornjo levo celico, torej med institucije, ki se na neoliberalne reforme odzivajo kontinuirano. Dramatične spremembe, kot sta bili svetovni vojni, je univerza preživela in se vrnila na družbeno prizorišče, izbira univerze, da bi se zavestno odločila za diskontinuiteto svojega funkcioniranja, pa v bistvu sploh ni mogoča. Univerza kljub uklonljivemu vodstvu ne more izbrati postopnega preoblikovanja že zaradi močne, čeprav majhne, akademske skupnosti znotraj univerze, ki jo opozarja, kam neoliberalna pot pelje. Tega univerza ne more storiti, ker poseduje kapacitete, kot so laboratoriji in knjižnice, zato ker ima množico vpisanih študentov, ki ne bodo pristali na to, da univerza preneha s svojim delovanjem, že zaradi svoje na pol dokončane študijske poti. Vrh vsega je univerza ideološki aparat države. Država si ne more privoščiti, da izgubi nadzor nad tako pomembno institucijo, ker to zanjo pomeni neizogiben konec. Univerza se bo na spremembe morala odzvati postopoma, z zavestjo, da bo ohranila svoje bistvo.

Narahlo smo se dotaknili prihodnosti in različnih političnih misli ter dopolnili razmišljanje o tretjem prelomu z namenom, da lahko sklenemo naslednje: prihodnost družbe in z njo tudi univerze ni v skrajnostih. Zgodovina nas uči, da egalitarizem zaradi razlik med bolj in manj ambicioznimi posamezniki ni možen. Uči nas tudi, da vsiljena hierarhija in prevelike razlike v stratifikacijskem sistemu vodijo k uporabi najnižjih slojev. Danes smo priča čedalje bolj skrajnemu individualizmu, ki bo verjetno kmalu vodil v krizo temeljnih človeških vrednot in rezultiral v komunitarizmu, v sodelovanju – vsaj manjših – družbenih skupin, ki bodo postale protiutež neoliberalni individualni sebičnosti.

Komunitarizem je ideal, ki ga ne bomo nikoli dosegli in se diametralno razlikuje od Mannove (v Wallerstein et al 2013) črne napovedi prihodnje realnosti. Vloga univerze

bi morala biti tu vmes – v težnji k skupnostnim idealom, da se izognemo ekološki in humanitarni katastrofi. Če pogledamo pobliže in vzamemo primer prednostnih področij tem Inovativne sheme so(financiranja) doktorskega študija – država priznava neoliberalno ideologijo in spodbuja sodelovanje z gospodarstvom, na drugi strani pa univerzo kliče na njeno družbeno dolžnost za prihodnost (ekologija, kakovost izobraževanja (za prihodnost), živilstvo itd.). To ne pomeni samo vzgoje v kritično razmišljajoče posameznike, ampak tudi razvoj rešitev za boljšo prihodnost. Čeprav se v razvoju skrivajo predvsem neoliberalni nameni, bodo tudi kapitalisti zaradi veliko bolj družbeno odgovornih posameznikov, ki jih bo z ustreznimi znanji opremila univerza, prisiljeni v delovanje za boljšo skupnost. Ponekod že vidimo zametke, kot je npr. trajnostna raba oblačil pri H&M-u, donatorstva podjetij, npr. porodnišnicam, nevladnim organizacijam ipd.

Torej je potrebno ob razmisleku, česa ne bi (korporativne, komercialne in privatne univerze), tudi dodati, kaj bi (družbeno odgovorno univerzo, ki ohranja svojo avtonomnost in akademskost) in kako to doseči. Razlike med cehovskimi kolegi je kljub vsemu bolj smiselno ohraniti; to univerzi omogoča vladajoči ideologiji prilagodljivo krošnjo na eni strani in trdne srednjeveške korenine na drugi. Statusne razlike bi se morale reševati in vsaj deloma ublažiti na področju financiranja univerz, kar je (trenutno) malo mogoče. Lahko bi uvedli obvezni pedagoško-andragoški izpit, ki bi zajemal temeljit študij zgodovine univerze in njenega delovanja v družbenem okolju. V idealnih razmerah bi na skupni specifično humanistični bazi osnovali temelje, ki bi pedagoškim delavcem na univerzi omogočali bolj naklonjeno sodelovanje s kolegi različnih disciplin ali vsaj medsebojno spoštovanje. Hkrati bi pridobili širše obzorje o svojih odgovornostih pri pedagoškem in tudi raziskovalnem delu. Nenazadnje bi tako okrepili peščico, ki se bori proti neoliberalnemu injiciranju in na ta način tvorili (močnejšo) skupnost, ki bo zložno sodelovala in jo bodo slišali tako politika kot civilna družba in navsezadnje tudi trg.

7.6 ZAKLJUČKI IN UGOTOVITVE

Univerza oz. šola nasploh je dobila novo družbeno vlogo – proizvaja človeški kapital oziroma kompetentno, fleksibilno delovno silo; šolsko področje se spreminja v šolski trg (Vezjak 2014). Več avtorjev (Kump, Krašovec, Žnidaršič Žagar, Močnik itd.) zaskrbljeno opazuje, kako se neoliberalni imperativi zajedajo v same korenine tudi v

slovenske univerze. Opozarjajo, da to lahko pomeni konec tradicionalne univerze in njenih vrednot: avtonomnosti, akademske svobode, pa tudi sposobnosti kritične refleksije družbe. Čedalje bolj le sledijo zunanjim vplivom in se komercializirajo, privatizirajo, vnašajo korporacijski način vodenja in opuščajo svojo vlogo socialnih institucij. Vrednote neoliberalnega diskurza so diametralno nasprotno vrednotam univerze, zato je skrb avtorjev razumljiva in opravičena.

Avtorji predlagajo svoje različne, v nekaterih točkah skupne, rešitve. S. Kump (2005) meni, da bi se morale povezati akademske skupnosti po svetu in skupaj obraniti svoje srednjeveško bistvo, namen in ugled univerze. Hkrati ugotavlja, da »je v akademskem svetu še vedno veliko sodelovanja, ki se usmerja predvsem v pospeševanje mednarodnega raziskovanja, poučevanja in izboljšave akademskih programov. Aktivna intervencija pri zaščiti tradicionalnih vrednot naj bi zato postala stalna akademska dejavnost, ki bi presegala nacionalne meje« (Kump 2005, 20). Upanje, da se bo ohranila univerza, ki ji takšen naziv pritiče obstaja, ob predpogoju, da profesorji širom sveta pričnejo še bolj intenzivno sodelovati. Krašovec in Žnidaršič Žagar (2011) na drugi strani predlagata, da univerza preoblikuje svojo čisto in objektivno teorijo v korist kritične in angažirane teorije, predlagata torej redefinicijo avtonomije univerze, Mlinar (2011) pa dodaja še svoj bolj oddaljen pogled. Meni, da je potrebno gledati na družbo in na to, kaj potrebuje (in s tem vlogo univerze) z vidika trajnosti. Ugotavlja namreč, da je očitno šlo nekaj narobe pri prehitrem vzponu znanosti.

Če združimo vsa mnenja, ugotovimo, da je potrebno ob skupnem sodelovanju združiti akademsko osebje širom sveta, ki se bo zavedalo odgovornosti svojega poklica. Ta med drugim prinaša tudi vzgojo za kritično razmišljanje in nastavljanje ogledala družbenim procesom. Univerza oz. njeni člani se morajo zavedati in razmišljati bolj dolgoročno in pravočasno povzdigniti glas, da samovolja centrov moči ne uniči človečnosti ali ljudi samih.

Očitno je, da neobzdrani neoliberalizem vnaša pogubne posledice za ljudi in da potrebuje močno državno roko, ki ga usmerja, kar je lepo zaokrožila Lebowitzeva misel (2004 v Krašovec 2014, 30):

V nasprotju z obljubami teorij človeškega kapitala o zložni splošni rasti družbene blaginje, ki naj bi bila pozitivno povezana z večanjem vsebnosti znanja v gospodarstvu ter količine človeškega kapitala posameznih delavcev in delavk, realnost *kapitalistične* družbe znanja pomeni devalvacijo večine kvalificirane delovne sile. Razvoj intelektualnih zmožnosti človeštva bo neposredno povezan z univerzalno blaginjo le v družbi, v kateri družbena produkcija ne bo namenjena maksimizaciji zasebnih profitov, temveč neposrednemu zadovoljevanju dejanskih družbenih in individualnih potreb.

Družba sama oz. vladajoči poli moči so že večkrat dokazali, da se počasi napihujejo, dokler ne trčijo ob svoje systemske omejitve. Slep sledenje družbenim okoliščinam je zato za univerzo nesmiselno, posebej ker je njena vloga opozarjati sistem, da gre v napačno smer. Četudi sistem ni pripravljen prisluhniti opozorilom, mora univerza obraniti svojo vlogo kritika za prihodnji družbeni sistem in sistemu ne dovoliti, da ji to vlogo vzame.

Univerza *mora* ohraniti svoje korenine, hkrati pa mora njen menedžment vsaj deloma sodelovati z vladajočo ideologijo. Utemeljili smo, da je cehovska struktura hierarhična in da je vodstvo univerze vedno delovalo v skladu z vladajočo ideologijo. To je potrebno, ker ne glede na to, kako obračamo, država financira univerzo. Ta si ne more privoščiti, da ji država žuga s prstom kot neposlušnemu otroku, ki bi hotel več denarja, kot mu ga lahko mama – država – da in da bi delal, kar si želi. Podobno meni (Fallis 2004 v Mlinar 2011, 69): »če bi se hotele univerze upreti in ne dajati prednosti raziskovanju, ki pospešuje gospodarsko rast, in komercializaciji raziskovanja, bi se morale upreti dvema botroma, vladi in industriji«, kar je za univerzo finančno nevzdržno.

Proces liberalizacije se je že začel in ga ne moremo preprosto ustaviti. M. Van der Wende (2001) to zanimivo utemeljuje: »Kjer se nacionalni visokošolski sistemi ne bodo odzivali na čedalje večje in čedalje bolj raznoliko povpraševanje v visokem šolstvu, bo obstajal trg za tuje ponudnike.« Univerze bi morale torej odgovarjati na družbene probleme, probleme posameznika, ki se obnaša kot (ne)racionalen potrošnik. Spoznanje, da bi morali privabiti študente, ki bi že pred vstopom v visokošolsko izobraževanje vedeli, kaj želijo in kaj pričakujejo, je grenko. Tovrstnih bodočih študentov ni veliko, zato je zaviranje procesa liberalizacije dodatno nesmiselno in ga moramo predvsem dobro (so)usmerjati.

Univerza je navsezadnje le ideološki aparat države, orodje v rokah finančnega botra. Trenutno trg posredno vpliva nanjo le preko države. Akademsko skupnost mora konstruktivno sodelovati z vlado, s poudarkom na sodelovati – kooperativnosti, ki nas bo nekam pripeljala, ne na posameznikih, ki delujejo zgolj v svojo korist. Univerza bi morala skupaj z vlado obrzdati trg, izobraziti potrošnike, ki bodo podjetja prisilili v bolj družbeno odgovorno ravnanje ter zakonsko omejiti izkoriščanje delovne sile. Spirala inovativnosti bi se nadaljevala in prav je, da se družba razvija, a razvijala bi se malo bolj počasi in predvsem bolj premišljeno in zavedajoč grožnje, da bo kapitalizem kot vsak sistem trčil ob svoje omejitve. Univerza se bo morala zediniti in ostati močna, da bo lahko tudi v naslednjem sistemu nastavljala ogledalo.

8 HISTORIČNI ELEMENTI SKUPNIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

Izhajajoč iz Sheme 8.1 se bomo osredotočili na opazovan pojav internacionalizacije visokega šolstva, na skupne študijske programe. Po teoriji J. Knight 2007b se največ historičnih elementov veže na različne študijske programe, pod drobnogled pa bomo vzeli skupne, saj vsi študijski programi ne vsebujejo vseh historičnih elementov.

Shema 8.1: Historični elementi skupnih študijskih programov



Teoretičen pogled od blizu nam razkrije, da bistvo najbolj integrirane oblike internacionalizacije predstavlja skupno kurikularno jedro, ki po definiciji izključuje izvoz študijskih programov. Skupni kurikulum je plod skupnega dela sodelujočih partnerjev, ne enostranska presaditev kurikulumu izvoza. Skupni kurikulum je tista osnova, ki sploh osmišlja mobilnost. Če se kurikulum razlikuje med univerzami, ne bo nobena finančna spodbuda, ne znanje jezika, niti akreditacija programa, pripravila študentov k mobilnosti, če bodo na drugi univerzi poslušali enaka predavanja kot doma ali pa jih doma ne bi priznali.

Mobilnost študentov je pomemben konstitutivni historični element skupnih študijskih programov. Študenti rotirajo med sodelujočimi institucijami, pri tem pa izkusijo različne pedagoške pristope in imajo možnost uporabe kapacitet drugih institucij (knjižnic, laboratorijev, terena ...). Sama izkušnja mobilnosti študentom odpira obzorja in, četudi bi na nacionalni ravni zasnovali identičen kurikulum (vsaj teoretično), je prva možnost izkušnjsko neprimerno boljša izbira.

Skupni kurikulum je osnoven, a ne zadostni element, da skupni študijski program sploh postoji. Za medsebojno sporazumevanje je nujno znanje skupnega jezika.

Zgodovinska zapuščina nacionalnih držav v tem elementu povzroča največ težav. Problematične so različne ravni znanja skupnega jezika (največkrat je to angleščina) tako akademskega osebja, ki snuje skupni študijski program, študentov, ki vpišejo tovrstni študijski program, kot tudi administracije institucij, ki morajo sodelovati med seboj. *Lingua franca* je problematična tudi s stališča negovanja nacionalnega jezika kot dela nacionalne identitete in kot tako predstavlja nasprotje internacionalizaciji. Institucije morajo tako najti način, kako hkrati razvijati in negovati nacionalni strokovni jezik in se internacionalizirati. Podobna diskusija teče na to temo tudi v Sloveniji, vendar je izid dokaj predvidljiv. Prav je, da negujemo svoj jezik, vendar si zaradi svoje majhnosti ne moremo privoščiti (jezikovne) izoliranosti.

Slovenska zakonodaja zaenkrat še ne omogoča (postopki so v teku) akreditacije študijskega programa s strani drugih agencij. Vse slovenske študijske programe trenutno akreditira le NAKVIS, kar v praksi za skupne študijske programe pomeni, da mora biti program akreditiran v Sloveniji, četudi je pridobil akreditacijo nadnacionalne agencije (npr. EQUIS). V prihodnosti bo akreditacija poenostavljena, saj bo lahko ena nadnacionalna agencija odobrila skupni študijski program in bodo nacionalne agencije razrešene birokratskega dela, ki se je množilo z vsako partnersko državo bolj, ki je zahtevala nacionalno akreditacijo. Z vidika hitrosti akreditacije skupnih študijskih programov je to dobrodošla novost, problematičen vidik predstavlja le zanesljivost potrditve kakovosti študijskih programov. Kriteriji kakovosti med agencijami so različni in lahko se zgodi, da bodo snovalci iskali najlažje poti do akreditacije ali težje pridobljivo akreditacijo uporabljali kot etiketo prestiža in tako privabljali najboljše študente.

S (so)financiranjem kot historičnim elementom so mišljene predvsem štipendije za študente, v Evropi pa Erasmus Mundus podpira tudi mobilnost akademskega osebja, povezovanje s tretjimi državami in promocijo. Finančna spodbuda je, tako kot pri vseh oblikah internacionalizacije, dobrodošel katalizator.

Skupni študijski programi združujejo še druga historična elementa internacionalizacije, a ne neposredno. Mobilnost akademskega osebja običajno ni neposredno del skupnega študijskega programa, a profesorji morajo vsaj v začetni fazi vzpostavitve fizično sodelovati pri oblikovanju kurikuluma. Sodelujejo v komisijah

in zagovorih skupnih študijskih programov ter se občasno srečajo, da ohranjajo pristne akademske stike. Diseminacija raziskav je na drugi strani lahko stranski učinek skupnih študijskih programov, ker povezovanje študentov, kot tudi različnih institucij, rodi mnogovrstne skupne raziskovalne dejavnosti (npr. raziskava, ki jo študent naredi v okviru svojega magisterija, pri tem pa ima mentorja in somentorja iz različnih držav).

Skupni študijski programi združujejo največ historičnih elementov internacionalizacije in predstavljajo tudi najbolj akademsko avtentično obliko internacionalizacije v srednjem veku. Pazljivi moramo biti pri zaključku, da so tovrstni programi zgolj akademsko motivirani. Resda nastajajo z *bottom-up* pristopom, vendar vemo, da se tudi univerza sama stratificira po načelu cehovske strukture in pri tem njen vrh sodeluje z vladajočo ideologijo, trenutno neoliberalno. Skupni študijski programi prinašajo ugled in umeščajo institucijo v mednarodni zemljevid visokega šolstva, kar posredno vpliva na atraktivnost in privablja najboljše talente sveta.

9 DEJAVNIKI (NE)USPEŠNE INTERNACIONALIZACIJE UNIVERZ

Uspešnost internacionalizacije je odvisna od marsičesa, zato bomo v tem poglavju raziskovali, kaj vse vpliva na uspeh internacionalizacije in spoznanja empirično preverili.

9.1 UVODNI PROBLEM: NEDOREČENI DEJAVNIKI USPEŠNE INTERNACIONALIZACIJE UNIVERZ

Avtorji, ki spremljajo proces internacionalizacije univerz, ugotavljajo, da v teoretskih in praktičnih prispevkih ni enotnega pogleda, kateri so dejavniki variabilne uspešnosti internacionalizacije univerz. Poleg tega ugotavljajo, da obstajajo številne prezrte in manjkajoče razsežnosti, ki so morda še odločilnejše za uspeh kompleksnega procesa internacionalizacije univerz danes kot tiste razsežnosti, ki so običajno izpostavljene. Predvsem kontekstualni in historični dejavniki najbolj poglobljajo institucionalno pripravljenost univerz za njihovo kakovostno vključitev v sodobne procese internacionalizacije, ustrežnejše kakor npr. zgolj začasna sodobna politična kampanja v prid internacionalizacije današnjih univerz.

Ločimo lahko nekaj različnih pristopov oziroma modelov za proučevanje procesa internacionalizacije. Na primer W. Chan in Dimmock (2008) uvedeta tri takšne modele: internacionalist, translokalist in globalist. Modeli zajemajo različne realnosti, ki odsevajo pomen mednarodnega, nacionalnega in institucionalnega konteksta, pa tudi dosegljive možnosti in parametre izbire pri odločanju za internacionalizacijo.

Model sta utemeljila na dveh študijah primerov – univerze v Združenem kraljestvu in univerze v Hong Kongu, ki sta razkrili bistvene razlike med obema univerzama v nacionalnem in institucionalnem kontekstu, pa tudi v trenutno dosegljivih možnostih za internacionalizacijo univerz. Razlike so delno neposredno posledica nacionalnega in kulturnega ter delno notranje institucionalnega konteksta.

Model internacionalista predstavlja primer britanske univerze z naslednjimi značilnostmi:

- najverjetneje bodo ta model uporabljale države z visoko razvitimi gospodarstvi in države z multikulturnim prebivalstvom (predvsem angleško

govoreče države, ki uživajo monopolni položaj pri uporabi angleškega jezika in obstoj na globalnem visokošolskem trgu);

- dobro organizirane, raziskovalno intenzivne in celovite (nasprotno od fokusiranih) visokošolske institucije, ki imajo pomembno število internacionalnih fakultet, študentov, raziskav in mednarodno držo nasploh;
- težnja po mednarodnem pozicioniranju, raziskave na mednarodnem nivoju, akademska odličnost in status najboljših univerz;
- strategije internacionalizacije so fokusirane na internacionalizacijo zunaj, tj. globalno ponudbo predavanj.

Model translokalista je primer univerze v Hong Kongu, ki ima naslednje značilnosti:

- bolj verjetno ga bomo našli v manj razvitih državah oz. ekonomijah s kulturno homogeno populacijo, kjer je poudarek na utrjevanju naroda kot takega, npr. v kolonialnih družbah;
- v ospredju je dodiplomsko izobraževanje z nekaj raziskovanjem z majhnim številom mednarodnih študentov in študentov – raziskovalcev, ki služijo predvsem lokalni skupnosti;
- težja translokalista je, da je dobra nacionalna univerza s kakovostnim izobraževanjem, ki goji nacionalno in globalno perspektivo med študenti v kontekstu utrjevanja naroda ter študentske zaposljivosti na globalnem tekmovalnem trgu;
- internacionalizacija se osredotoča na internacionalizacijo doma, kot je internacionalizacija kurikulumu in vnašanje mednarodne dimenzije v kampuse (v neangleško govorečih deželah je to vzpostavitev angleško govorečega okolja) z nekaj poskusi za internacionalizacijo v tujini.

Avtorja sta po pregledu literature predstavila še tretji hipotetični model: globalista, ki predstavlja presajen nacionalni izobraževalni sistem (oz. izvoz). Njegove značilnosti so:

- najverjetneje bomo model našli v razvijajočih se gospodarstvih z veliko tujega kapitala in/ali naraščajočo lokalno elito;
- model utemeljujejo globalne izobraževalne ustanove (mednarodne šole in univerze, ki so vpete v transnacionalno izobraževanje, vključno z izobraževanjem na daljavo), ki skrbijo za mednarodno priznane kvalifikacije;

- težnja po enostranskih nacionalnih ali institucionalnih koristih;
- osredotočenost na globalno ponudbo nacionalnih ali mednarodnih programov, pozablja pa na medkulturno razumevanje, odprtost, izboljšanje znanja tujih jezikov ali vzajemnih internacionalnih in interinstitucionalnih koristi.

Če povzamemo, internacionalistični model predstavlja celosten pogled na internacionalizacijo, zajema »staro internacionalizacijo« ali »arhaični univerzalizem« najzgodnejših univerz (Scott 1998 v prav tam, 202). Na drugi strani translokalist predstavlja nacionalistični pogled na internacionalizacijo. Zaveda se pomena internacionalizacije, a v domovini predstavlja glavno ali eno glavnih institucij in ga bolj verjetno najdemo v družbah, ki še gradijo nacionalno identiteto. Model globalista temelji na enostranskih koristih izvoza nacionalnega izobraževalnega sistema in pri tem zanemarja pozitivne vidike, ki jih internacionalizacija prinaša (npr. medkulturno razumevanje). Poudariti je potrebno, da čistih modelov praktično ni. Večina institucij lahko uporablja več modelov ter prehaja iz enega v drugega zaradi nenehno spreminjajočega se okolja.

Univerza je institucija, institucionalna gradnja pa je počasna (v primerjavi z dolžino človeškega življenja), dobre in slabe lastnosti določenih univerz se akumulirajo skozi dolga obdobja po ustanovitvi. Z drugimi besedami, poleg sodobnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost internacionalizacije univerz, so na delu še številni dejavniki, ki so nastali v samih univerzah in okoli nje, v toku njenega historičnega razvoja. Kot rezultat delovanja teh latentnih historičnih in kontekstualnih dejavnikov, ki lahko delujejo kot ovira ali kot podporna struktura uspešne internacionalizacije univerze danes, se pojavi tudi različna uspešnost pri uvajanju sodobne internacionalizacije univerz. Verjamemo, da je to domnevo možno tudi empirične preveriti.

Takšen pristop seveda ni zelo običajen in pričakovan, saj precej odstopa od dosti enostavnejšega pogleda na proces, ki nas zanima: za internacionalizacijo univerz dandanes zadošča le primerna menedžerska volja vodstev univerz in nekaj osnovnih ukrepov, v katere dodatno vlagamo, npr. več tujih študentov na izmenjavi in več tujih profesorjev pri pouku. Aktualni napor nikakor ne zadoščajo za uspeh univerze kot celote, kar Hazelkorn (2011, 23) zapiše takole: »Ker rangiranja uporabljajo za osnovo

kvantiteto, ki določa kvaliteto in učinke, privilegirajo starejše, bolje situirane univerze, ki strogo selekcionirajo svoje študente in katerih primerjalne prednosti so se akumulirale tekom časa«.

Z drugimi besedami, mednarodne lestvice, ki rangirajo uspešnost univerz, tako vse pogostejše vsebujejo tudi internacionalno razsežnost obravnavanih univerz, latentno pa delujejo predvsem v prid tistih univerzitetnih praks, ki svoje komparativne prednosti, na primer glede selektivnosti pri izbiranju študentov in učiteljskega kadra, akumulirajo skozi daljša obdobja. Razvijajoče se države svetovne periferije in polperiferije, kjer so univerze nastajale kasneje, šele z vzponom nacionalnih gibanj ali preko postkolonialnih vzpostavljanj lastnih institucij, zato le stežka resno tekmujejo z univerzami iz nekdanjih imperialnih metropol z dolgim stažem. To je močno spoznanje in navajajo ga tudi L. Rumbley, Altbach in L. Reisberg (2012, 14): »Marsikatero državo v razvoju, ki se bori, da bi lahko enakopravno nudile možnost univerzitetnega izobraževanja vsem študentom v populaciji, ne morejo enakovredno tekmovali.«

V nadaljevanju bomo preverili domnevo, ali komparativne prednosti univerz, ki so nastajale skozi daljše obdobje, vplivajo na to, da se takšne univerze v mednarodnem rangiranju univerz dejansko nahajajo višje na lestvicah.

9.2 INDEKSI INTERNACIONALIZACIJE UNIVERZ

Razumevanje procesa internacionalizacije v okviru univerz oz. na terciarni ravni izobraževanja (angl. HE – Higher Education) še ni področje zelo stabilnih znanstvenih ugotovitev. V literaturi so podani različni modeli internacionalizacije univerz, z različnimi nabori dejavnikov, ki vplivajo nanjo. Prav tako se razvijajo različni indeksi internacionalizacije, ki skušajo zajeti vsaj nekatere izmed številnih dejavnikov, pomembnih za ta proces. Včasih indikatorji internacionalizacije predstavljajo le eno od razsežnosti uspešnosti univerz. Tako vsebina kakor tudi relativna teža indikatorjev internacionalizacije je, v primerjavi z drugimi indikatorji uspešnosti univerz, še vedno stvar odprte strokovne diskusije. Omeniti velja tudi, da je eden bolj trivialnih razlogov, ki botruje prisotnosti/odsotnosti določenih indikatorjev, lahko tudi preprost – (ne)razpoložljivost oziroma (ne)dostopnost ustreznih podatkov.

Izbrane, a ne izčrpne, vidike in ugotovitve iz različnih prispevkov k tej aktualni diskusiji podajamo v nadaljevanju.

9.2.1 INDEKSI INTERNACIONALIZACIJE UNIVERZ: THE, ARWU, WM IN U-MULTIRANK

B. L. Delgado-Márquez et al. (2011) so pozorneje proučevali ter primerjali tri najbolj znane svetovno uveljavljene lestvice za institucionalno razvrščanje univerz: Times Higher Education Supplement (THES and THE), Academic Ranking of World Universities (ARWU) in Webometrics Ranking (WR)⁷⁶ (Tabela 9.1). Vse, vsaj do neke mere, v izgradnji svojih sinteznih indeksov upoštevajo tudi proces internacionalizacije. Skupni indeks pri vseh treh lestvicah namreč vsebuje tudi posebni podindeks internacionalizacije (v akademski uspešnosti oz. številu mednarodnega osebja in mednarodnih študentov). Avtorji ugotavljajo, da podindeksi v vseh omenjenih lestvicah zelo malo prispevajo h končni, skupni uvrstitvi neke univerze, saj je njihova utež majhna, zajamejo pa tudi le najvidnejše, manifestne lastnosti univerzitetne internacionalizacije, npr. tipično le dve lastnosti: delež internacionalnih profesorjev v akademskem zboru (v %) in delež internacionalnih (mobilnih) študentov od vseh študentov (v %). Manjkajo številne druge, tudi zelo pomembne, razsežnosti internacionalizacije, razni latentni dejavniki in dejavniki, ki jih kot pomembne navajajo tehtni avtorji v svojih teoretskih premislekih o internacionalizaciji.

Tabela 9.1: Primerjava mednarodnih rangiranj THE, ARWU in WM

Indikatorji	THE	ARWU	WM
Alumni z Nobelovimi nagradami/področnimi medaljami		+	
Osebe z Nobelovimi nagradami/področnimi medaljami ⁷⁷		+	
Raziskovalni output (publiciranje)/Rich Files in Google učenjak		+	+
Citiranost/vidnost	+	+	+
Akadska uspešnost glede na institucionalno velikost/velikost: število spletnih strani, ki se nanašajo na instituciji	+	+	+
Objave v recenziranih revijah	+		

⁷⁶ Lestvice so podrobneje predstavljene v prilogah.

⁷⁷ Fields medals, ki se jih podeljuje matematikom, mlajšim od 40 let, na mednarodnem kongresu Mednarodne matematične zveze (International Mathematical Union; IMU) in predstavlja najvišjo nagrado, ki jo lahko matematik prejme.

Mnenje delodajalca	+		
Odstotki osebja/študentov	+		
Delež mednarodnega osebja	+		
Delež mednarodnih študentov	+		

Vir: Delgado-Márquez et al. (2011, 275).

Ob tem kritično analizirajo tudi cilje obsežnega projekta U-Multirank, ki ga izvaja neodvisni konzorcij⁷⁸, ki ga vodijo Center za visoko šolstvo (Centre for Higher Education, CHE) v Nemčiji, Center za študij visokošolskih politik University of Twente (Center for Higher Education Policy Studies, CHEPS) iz Nizozemske in Center za študije znanosti in tehnologije Univerze v Leidnu (Centre for Science and Technology Studies, CWTS) iz Nizozemske ter ga podpira tudi Evropska unija. Ta projekt primerja univerze po petih ključnih razsežnostih, z namenom, da bi razgrnil institucionalno in programsko raznovrstnost (najprej evropskih, kasneje tudi svetovnih) univerz. Ocenjujejo jih po:

- poučevanju in učenju (*teaching and learning*),
- raziskovanju (*research*),
- prenosu znanja (*knowledge transfer*),
- mednarodni usmerjenosti (*international orientation*) in
- regionalnem delovanju (*regional engagement*).

Pri svojem zavzemanju za institucionalno odličnost (univerz) pa U-Multirank pristransko favorizira predvsem odličnost univerze v raziskovanju, ugotavljajo L. Rumbley et al. (2012). To pomeni, da največjo utež pri tvorjenju večrazsežnostnega skupnega indeksa daje raziskovalni produktivnosti, tj. pomembnim raziskovalnim odkritjem, aplikacijam odkritij, publiciranju in odmevnosti publiciranja (citiranju). Načelno s tem ni nič narobe, razen da je pristranski. Tak pristop namreč izpostavlja predvsem ekonomske cilje univerz (na globalnem akademskem trgu), kar ima za posledico, da iz univerz izdvaja njihove najproduktivnejše raziskovalne inštitute

⁷⁸ Konzorcij poleg vodilnih partnerjev sestavljajo tudi drugi partnerji: Bertelsmann Stiftung, Folge 3, in Push ter pridruženi partnerji: Observatoire des sciences et des techniques (OST), Fundación Conocimiento y Desarrollo (Fundación CYD), Perspektywy Education Foundation, Business Europe, Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research (CESAER), European Student Union (ESU), International Research Universities Network (IRUN), Universities of Applied Sciences Network.

oziroma izpostavlja le univerze z (globalno) odličnimi inštituti, ob tem pa pozablja na ravno tako pomembne druge naloge univerz: poučevanje, prenos znanja ipd.:

Nihče ne oporeka velikemu pomenu raziskav in njenih povezav z inovacijami, ki lahko močno vplivajo na gospodarsko uspešnost. Kar je zaskrbljujoče je, da poudarek na raziskavah zasenči pomen poučevanja in druge funkcije visokega šolstva, kar povzročajo nacionalne vlade z usmerjanjem omejenih sredstev nasproti okrepljeni raziskovalni zmogljivosti majhnega števila institucij. Bolj široko zasnovan pojem odličnosti, ki upošteva dejavnosti izven raziskav bi lahko prinesla bolj pomembne dolgoročne rezultate za več institucij, kot tudi krepitev sistema visokošolskega izobraževanja kot celote. Dejanska prizadevanja za razvoj sistema svetovnega razreda, ne le za peščico izbranih vrhunskih institucij (Altbach, 2010 v Rumbley et al 2012, 14), je strateški cilj, ki si zasluži več pozornosti v politiki (Rumbley et al. 2012: 14).

9.2.2 INDEKS INTERNACIONALIZACIJE QS RANKING

V bazo smo vzeli podatke iz QS rankinga, ki je nudil največ informacij – velikost, status institucije (javna/zasebna), fokus (celostna/specializirana), število študentov in profesorjev (in število mednarodnih študentov in profesorjev) z namenom, da bomo imeli čim več med seboj primerljivih podatkov. V bazi je zajetih 181 najboljših evropskih univerz, ki so se uvrstile med 400 najboljših univerz po QS rankingu, med katerimi utež internacionalizacije predstavlja le 5 % teže končne razvrstitve na svetovni rangirni lestvici (QS ranking).

Univerze se rangirajo na QS ranking lestvici na svojo željo; ne rangirajo se tiste, ki se s tem ne strinjajo. Za našo bazo to pomeni, da je morda izpadla katera od univerz, ki je sicer zelo uspešna v internacionalizaciji, vendar je primerjava s THE in U-Multirank pokazala, da so univerze, ki kotirajo najvišje na vseh lestvicah, praktično povsod iste.

Globalizacija odločilno oblikuje visokošolski prostor, zato je QS ranking pri računanju indeksa internacionalizacije upošteval tri indikatorje:

- mednarodni indeks fakultete, ki je izračunan kot odstotek mednarodnega fakultetnega osebja glede na domače osebje (največ jih je v Hong Kongu, Švici in Združenih arabskih emiratih);
- mednarodni indeks študentov, ki je izračunan kot odstotek mednarodnih študentov glede na domače študente (podatki niso kvalitetni, saj predstavljajo

le število, zanemarjajo pa npr. državo izvora (npr. povezave Združenega kraljestva s Commonwealthom));

- prihajajoči/odhajajoči študenti.

Za vzorčenje smo torej uporabili QS ranking bazo, ker zajema največje število dostopnih podatkov, ki bi utegnili vplivati na uspeh internacionalizacije visokega šolstva. Za mero internacionalizacije smo v končni metrični bazi izbrali kompozitni THE indeks, ki sicer ni številčno razdelan, a vsebuje, poleg mednarodnega akademskega osebja in študentov, še mednarodne objave. Od vseh indeksov internacionalizacije je THE indeks vsebinsko najbogatejši, čeprav je še vedno pristranski, saj ne meri drugih mednarodnih aktivnosti (npr. skupnih študijskih programov, mednarodnih raziskovalnih projektov ipd.). Z uporabo dveh različnih rangirnih lestvic smo dosegli tudi objektivnejšo podatkovno bazo.

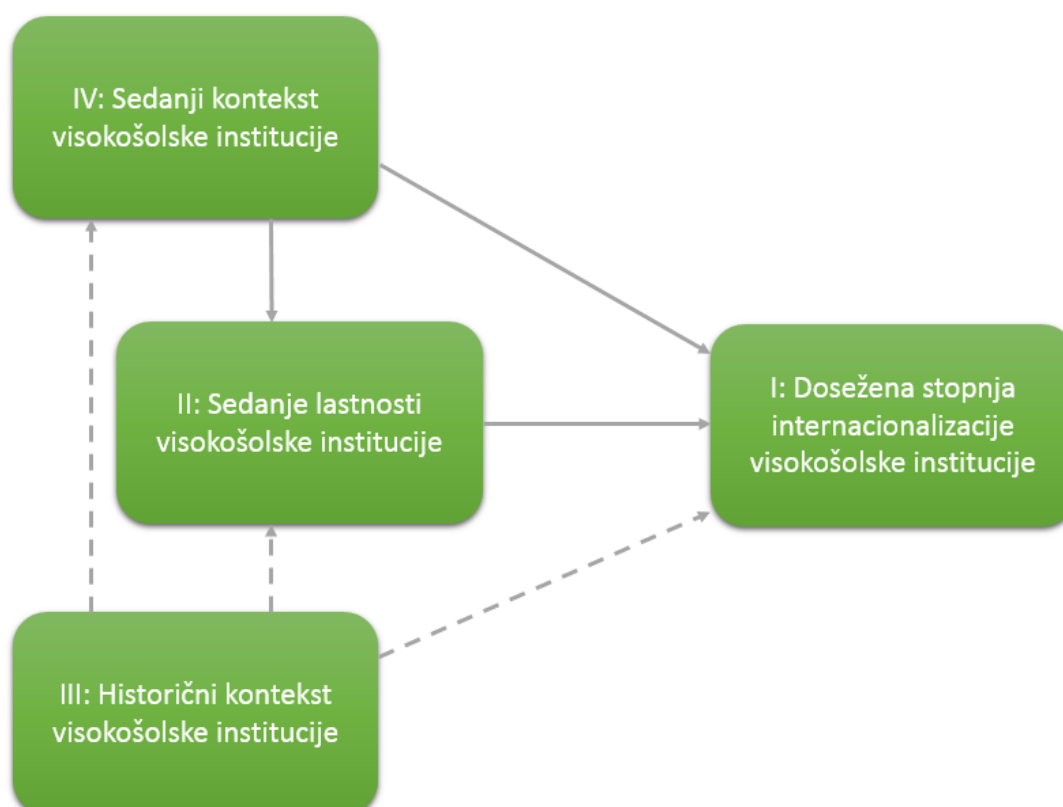
10 EMPIRIČNI DEL: KONCEPTUALNI MODEL (POJASNJEVANJA INTERNACIONALIZACIJE), BAZA METRIČNIH PODATKOV

10.1 NAMEN POGLAVJA

V predhodnih poglavjih smo uporabljali v glavnem opisno in primerjalno metodo, pri čemer smo se opirali na različne teoretske in sekundarne podatkovne vire. Da bi bolje razumeli pojav internacionalizacije visokošolskih ustanov danes, ki je bil, kakor smo že ugotovili, skozi čas in prostor precej variabilen, smo mestoma uvedli oziroma opredelili tudi določene izvirnejše pojme (koncepte), s katerimi smo pojasnjevali bodisi posamezne vidike internacionalizacije, bodisi dejavnike, ki nanjo vplivajo. Tipični primer takšnega izumljenega koncepta je naša relativno izvirna periodizacija dolgotrajnega historičnega časa v pet širših obdobjih (INT-1, P12, INT-2, P23, INT-3), od katerih ima vsako svojo značilno historično kontekstualnost, pomembno za proces internacionalizacije. Obdobje INT-1 ji daje ton (religioznega) univerzalizma, prehodno obdobje P12 vnaša (ne povsod uspešno) razsvetljensko sekularnost, obdobje INT-2 jo pravzaprav namensko oži z močnimi prvinami nacionalizma (pomlad narodov), prehodno obdobje P23 vnaša vanjo vse močnejše elemente tržnosti in tudi kolonializma (ekspanzivna imperialna nacionalnost), INT-3 pa uvaja sodobno re-internationalizacijo, a v neenakih pogojih dekolonizacije, množičnosti terciarnega študija in globalizacije (tj. ob nastajanju številnih regionalnih, ekonomsko-interesnih državnih integracij).

Ta povprečna evropska historična kontekstualnost, ki narekuje bolj univerzalno ali bolj nacionalno izhodiščno usmerjenost visokošolskih ustanov, ustanovljenih v enem od gornjih obdobjih, se v geografskem prostoru nadalje cepi v številne situacijske značilnosti in posebnosti (ovire in prednosti z vidika potreb in možnosti za internacionalizacijo visokošolskih ustanov), ki smo jih deloma že ilustrativno nakazali, podrobneje opisali in utemeljevali. Čas je, da na celotni (historični in sodobni) proces internacionalizacije pogledamo še od daleč, a celoviteje.

Shema 10.1: Osnovni konceptualni model disertacijske teze



V tem in naslednjih poglavjih bomo poskusili že opravljeno, pretežno narativno, deloma pa tudi konceptualno, deskripcijo strukturne dinamike nekdanje in današnje internacionalizacije visokošolskih ustanov sintetično nadgraditi. Izrazili jo bomo še bolj strnjeno, na merski oziroma kvantitativni način. S tem bomo lahko svoje glavne domneve, razvidne iz osnovnega konceptualnega modela disertacijske teze (glej Shema 10.1), preverjali tudi analitsko induktivno-deduktivno, s pomočjo merskih spremenljivk in ustreznih analitskih metod – tj. (multivariatnih) statističnih analiz. V ta namen smo najprej sestavili namensko, in do določene mere izvirno kodirano, bazo podatkov o evropskih visokošolskih ustanovah.

10.2 BAZA PODATKOV O EVROPSKIH VISOKOŠOLSKIH USTANOVAH

Baza, iz katere črpamo ilustrativne situacijske podatke o evropskih visokošolskih ustanovah in ki jo bomo uporabili tudi kot izhodišče za prirejanje merskih lastnosti visokošolskim ustanovam, ima dve različni upodobitvi: opisno (narativno) in mersko (metrično).

10.2.1 Opisna baza

Opisna baza predstavlja popis visokošolskih ustanov za prikaze rasti in širjenja pojava, N = 999. Baza podatkov o visokošolskih ustanovah (univerzah in drugih visokošolskih ustanovah) je sestavljena iz seznama ustanov iz sekundarnih virov podatkov, tj. iz zbirke knjig *A History of the University in Europe* (1.–4. del)⁷⁹. Za seznam visokošolskih institucij iz te zbirke smo se odločili, ker zbirka razkriva tudi preteklo dogajanje s posamezno institucijo. Druga baza te vrste je WHED (Worldwide Database of Higher Education Institution), sicer verjetno najbolj popolna, a ima nekaj ovir za naš namen: (i) podatke o zgodovinskem ozadju posamezne institucije pokriva le deloma⁸⁰; (ii) nima pa zabeleženih visokošolskih institucij, ki so nekoč obstajale in jih danes ni več; (iii) poleg tega pa je izvoz podatkov iz WHED baze plačljiv.

Knjige iz zbirke, ki smo jo izbrali za izhodišče lastne baze, so časovno in tematsko razporejene na štiri obdobja: univerze v srednjem veku, univerze od leta 1500 do 1800, vzpon modernih univerz do druge svetovne vojne in univerze v povojnem času, od leta 1945 naprej. V vseh knjigah te zbirke so sezname nastalih visokošolskih institucij z nekaj specifikami, ki se tičejo kakovosti informacij (podatkov):

- v prvi knjigi (prvotne univerze srednjega veka, do približno leta 1500) so našteje le univerze, nastale v srednjem veku;
- v drugi knjigi (univerze od leta 1500 do 1800) so našteje univerze, ki so v obravnavanem času že obstajale: načeloma so to vse srednjeveške univerze in univerze, nastale do leta 1800. Če je katera od slednjih v tem času tudi izginila, je to v zbirki izrecno zapisano, če pa v tem času srednjeveške univerze ni bilo več, to ni izrecno navedeno;
- v tretji knjigi (moderne univerze od leta 1800 do druge svetovne vojne) so našteje univerze, ki so v obravnavanem času obstajale že od prej (torej načeloma vse, ki so zajete v prvih dveh knjigah). Če je katera v tem času izginila, je to zapisano, če pa v tem času katere od srednjeveških univerz ni bilo več, to znova ni izrecno navedeno. Ta knjiga je najpodrobnejša od vseh

⁷⁹ Knjige je izdal Cambridge University Press pod uredništvom Hilde de Ridder-Symoens in Walterja Rüegga. Zbirka je bila večkrat ponatisnjena, v celoti pa je tudi prevedena v nemški ter delno v španski in portugalski jezik, v pripravi pa sta tudi ruski ter kitajski prevod.

⁸⁰ Za bazo skrbi IUA, informacije pa zbirajo od institucij samih, zato so (pogosto) subjektivne, medtem ko so podatkovno kakovost baze v omenjeni knjižni zbirki preverjali avtorji sami.

v zbirki in opisuje vse ukinitve/zaprtja univerz, ki so v tem času obstajale (tudi s podatki, kdaj so se odpirale posamezne fakultete), in poroča o tem, če so bile katere od njih zatrte, kam in kdaj so se selile ipd.;

- v četrti knjigi (univerze v povojnem času, po letu 1945) so našteje univerze (in nekatere druge visokošolske institucije), ki so nastale po letu 1945, s skupnim opisom predhodnih institucij, iz katerih so (morebiti) nastale;
- v tretji knjigi je poleg seznama univerz podan tudi seznam drugih visokošolskih institucij, *a le pomembnejših*, iz česar izhajajo tudi omejitve naše baze (torej niso zajete vse enote izmed drugih visokošolskih institucij, ki so nastale od leta 1800 dalje), saj tovrstne vrzeli pomembno vplivajo na vsebinsko ter upravljavsko diferenciacijo množičnega pojava visokošolskih ustanov oziroma, v ožjem smislu, na rezultat, razviden iz grafikona o časovni rasti in porajanju množičnosti ciljnega pojava (gl. Shema 6.1);
- upoštevati je potrebno, da seznam posameznih delov zbirke, ki so izhajali od leta 1992 do leta 2011, niso bili dopolnjeni do današnjih dni in so morebiti pomanjkljivi.

Enote (visokošolske institucije) smo zavrlo izboljšanja kakovosti lastne baze ročno pregledali, jih popravili in dopolnili v naslednjem:

- podatke o (istih) univerzah iz vseh štirih knjig zbirke smo primerjali in mestoma dopolnili (na primer leto nastanka o isti instituciji ni bilo vedno enako v vseh štirih knjigah);
- popravili smo napake v imenih univerzitetnih mest;
- s pomočjo spletnih poizvedb smo povezali novo nastale visokošolske institucije (po drugi svetovni vojni) s predhodnicami. Veliko univerz se je namreč le reorganiziralo, zabeležene pa so kot nove institucije, kar bi pomembno vplivalo na empirični izid⁸¹;
- s pomočjo spleta smo tudi dopolnili manjkajoče podatke o tem, kdaj so bile posamezne visokošolske institucije zaprte oz. ukinjene ter ponovno ustanovljene (večkrat so letnice za odprtje in/ali zaprtje manjkale)⁸².

⁸¹ Npr. v Franciji so leta 1970 reorganizirali visoko šolstvo in so obstoječe univerze razpadle na več manjših. Srednjeveška Univerza v Parizu se je razdelila na 13 delov, ki so posamično navedeni v četrti knjigi, vendar to v resnici pomeni le 12 novih institucij in ne 13.

⁸² Baza podatkov visokošolskih institucij po stoletjih in zgodovinskih obdobjih se nahaja v Prilogi A.

Baza podatkov torej izhaja iz najkakovostnejšega sekundarnega vira, ki je bil na razpolago in ki smo ga po najboljših močeh sami najprej selektivno prepisali in nato opise posameznih enot dopolnili še s podatki iz drugih (kakovostnih) podatkovnih virov. Baza nam je v prvem koraku služila za pravilno štetje visokošolskih ustanov skozi čas in za oblikovanje čim bolj verodostojnega grafikona rasti teh ustanov skozi čas (gl. Shema 6.1), pri čemer naj bi naraščanje števila visokošolskih institucij maksimalno upoštevalo vse bistvene oblične transformacije teh ustanov kot pravnih oseb (ustanovitve/odprtja in ukinitve/zaprtja ter spajanja/združevanja in razpadanja/razdruževanja).

10.2.2 Metrična baza

Metrična baza predstavlja indikativni vzorec za statistične analize ($n = 181$). Besedilne vsebine baze zanj niso najbolj primerne, čeprav sledijo standardiziranemu načinu opisovanja enote. Zato smo iskali način, da besedila, s katerimi so opisane visokošolske ustanove, pretvorimo v metrične spremenljivke, celotni bazi pa dodamo še metrično opisan vzorec procesa internacionalizacije teh ustanov.

V drugem koraku smo zato del enot iz zgoraj opisane baze najprej združili v (neslučajni) vzorec in pretvorili izbrane (besedilne) informacije o teh enotah iz pretežno opisne (narativne) v metrično obliko z namenom, da bi lahko izvedli tudi statistično modeliranje pojava sodobne internacionalizacije in vsaj indikativno testirali veljavnost določenega (ključnega) dela naših tez oziroma domnev.

Postopek izbora enot je bil naslednji: iz celotne baze, ki sicer šteje okrog 1000 enot (natančneje, 999 enot), smo najprej izluščili 181 evropskih enot, ki se pojavijo tudi med 400 najboljšimi univerzami sveta po QS rangiranju⁸³. Dovolili smo si eno izjemo – med enote v naši metrični bazi smo uvrstili tudi Univerzo v Ljubljani, ki se sicer ne uvršča med 400 najboljših univerz po QS rankingu, naš poseg pa omogoča

⁸³ Iz vsega števila visokošolskih ustanov v Evropi ($n = 999$) so izbrane le tiste enote, ki se nahajajo v znani QS bazi 400 najboljših visokošolskih institucij na svetu in se nahajajo v Evropi (z Rusijo in Turčijo vred).

orientacijsko primerjavo, kje se naša univerza nahaja, glede na najboljše evropske visokošolske institucije (in v globalnih primerjavah).

Enota v metrični bazi je torej ena univerza oziroma visokošolska ustanova, ki je opisana z več kot 40 spremenljivkami. V kolikor določene spremenljivke niso bile razpoložljive iz lastne opisne baze, smo jih prečrpali iz javno dostopne QS ranking baze (za leto 2015), ker je ta najbolj popolna in zajema metrične vrednosti za največ spremenljivk, ki nas zanimajo. Vrednosti nekaj spremenljivk smo pridobili tudi od drugod (npr. historičen pravno-formalni kontekst, podatki o BDP-ju, U-Multirank, THE indeks, prisotnost skupnih študijskih programov). Nekaterе enote smo morali iz posameznih statističnih modelov izločiti zaradi manjkajočih vrednosti. Do pomanjkanja podatkov je prišlo v glavnem pri spremenljivkah, ki smo jih dodajali kasneje, iz tretjih virov.

Metrična baza, s katero bomo v nadaljevanju izvajali statistične analize, je torej neslučajni vzorec in ni reprezentativna za celotno populacijo visokošolskih ustanov v Evropi, zajema le njen »globalno uspešnejši« segment, opredeljen preko reputacijskega indeksa QS. Na ta način smo »izgubili« del variabilnosti, ki bi jo heterogenemu pojavu sodobne internacionalizacije dodajale »slabše uvrščene« ustanove (glede na vrednost indeksa QS), če bi razpolagali s »slučajnim vzorcem« celotne populacije. Osredotočili smo se na najboljše univerze z namenom, da poiščemo tiste lastnosti, ki pri t. i. »najboljših« univerzah vplivajo na uspešnost internacionalizacije. Pridobljena baza z metričnim opisom (kakovosti) visokošolskih ustanov je vseeno dovolj obsežna, da vsebuje vzorce osnovnega dogajanja v populaciji, saj so enote v njej sistematično, vsestransko in istovrstno (metrično) opisane, tako da imajo pridobljeni statistični vpogledi raziskovalno vrednost za preverjanje naših domnev.

10.3 SPREMENLJIVKE (METRIČNE BAZE)

Za operacionalizacijo konceptualnega modela smo morali iz celotnega nabora vseh razpoložljivih metričnih spremenljivk izbrati: prvič, primerno (odvisno) ciljno spremenljivko, ki dovolj celovito povzema kompleksni proces internacionalizacije, in drugič, tiste indikatorje, ki dovolj dobro opišejo glavne dejavnike internacionalizacije,

ki smo jih nakazali v konceptualnem modelu in lahko do določene mere pojasnijo variabilnost ciljne spremenljivke (tj. stopnjo internacionalizacije).

10.3.1 Seznam potencialnih odvisnih (ciljnih) spremenljivk

V metrični bazi imamo na razpolago več možnih ciljnih odvisnih spremenljivk, katerih variabilnost bi lahko pojasnjevali (natančneje sedem). Vse predstavljajo mersko podani opis ene ali več razsežnosti sodobne internacionaliziranosti visokošolske ustanove, izražene so na različnih merskih ravneh (gl. opis spremenljivk, od Tabela 10.1 do Tabela 10.3):

- število mednarodnih profesorjev (STAFF_INT),
- stopnja mednarodnega poučevanja, v % (STAFF_INT_ODSTOTEK),
- število mednarodnih študentov (STUDENTS_INT),
- stopnja mednarodnega učenja, v % (STUDENTS_INT_ODSTOTEK),
- stopnja mednarodnega raziskovanja in publiciranja (U_MULTIRANK_2015),
- sintetični indikator internacionalizacije (THE_INTRANK_2015) in
- binarni indikator za prisotnost skupnih študijskih programov (JSP).

Tabela 10.1: Spremenljivke za opis internacionalizacije poučevanja in učenja v merski bazi

Akronim	Opis	Razsežnost	Merska raven [min..max]
STUDENTS_INT ⁸⁴	Število mednarodnih študentov na visokošolski ustanovi	Mednarodno učenje (mobilni štud.)	Razmernostna [240 ... 13.467]
STAFF_INT	Število mednarodnega akademskega osebja na visokošolski ustanovi	Poučevanje (mobilni učitelji)	Razmernostna [3 ... 2703]
STUDENTS_INT_ODSTOTEK	Delež mednarodnih študentov od vseh študentov (v %), 2015	Mednarodno učenje (% mobilni štud.)	Razmernostna [3.1 ... 70.0]
STAFF_INT_ODSTOTEK	Delež mednarodnega akademskega osebja od vsega akademskega osebja (v %), 2015	Mednarodno poučevanje (% mobilni učitelji)	Razmernostna [0.4 ... 76.2]
JSP	Prisotnost skupnih štud. programov (joint degree)	Mednarodno mobilno učenje in	Nominalna, dihotomka,

⁸⁴ Podatke za spremenljivki STUDENTS_INT in STAFF_INT smo črpali iz baze QS rankinga; iz njih smo sami izračunali vrednosti za STAFF_INT_PERCENT in STUDENTS_INT_PERCENT. Podatki za spremenljivko JSP so narejeni s pomočjo informacij iz Masterportala.eu, EMJDM kataloga Erasmus Mundus skupnih študijskih programov ter spleta samega.

	na visok. ustanovi danes, 2015	poučevanje	[Yes; No]
--	-----------------------------------	------------	-----------

Tabela 10.2: Spremenljivke za opis internacionalizacije poučevanja in učenja v merski bazi

Akronim	Opis	Razsežnost	Merska raven
U_MULTIRANK_2015 ⁸⁵	Uglednost/odmevnost objav o rezultatih RR z mednarodnim soavtorstvom	Mednarodno raziskovanje (učiteljev)	Nominalna/ordinalna, dihotomka, [Top; Middle]

Tabela 10.3: Spremenljivka za večrazsežni opis internacionalizacije visokošolske dejavnosti

Akronim	Opis	Razsežnost	Merska raven
THE_INTRANK_2015	Rang visokošolske ustanove glede na mednarodno mobilnost učiteljev in študentov ter medn. publiciranje (uteži – po 1/3 vsaka razsežnost)	Mednarodno poučevanje, učenje, raziskovanje	Razmernostna [15.6 ... 98.6]

10.3.2 Opisna statistika potencialnih odvisnih spremenljivk

Tabela 10.4: Spremenljivke za opis internacionalizacije poučevanja in učenja v merski bazi⁸⁶

	Aritm. sr.	SD	Asimetr.	Splošč.	Min.	Max.	Mediana	n
STUDENTS_INT	3962	2545	1047	1.677	240	13.467	3566	181
STAFF_INT	483	473	2262	6.120	3	2703	368	181
STUDENTS_INT_ODSTOTEK	20.4	12.4	.983	.764	3.1	70.0	16.3	181
STAFF_INT_ODSTOTEK	23.8	15.4	.690	.406	.4	76.2	21.8	181
THE_INTRANK_2015	69.0	18.3	–.266	–.791	15.6	98.6	69.3	170

Visokošolske ustanove, ki se nahajajo v metrični bazi, se že zaradi različne velikosti precej razlikujejo tudi po številu mednarodno mobilnih študentov (STUDENTS_INT), ki (lahko) gostujejo pri njih (min = 240, max = 13467) (Tabela 10.4). Frekvenčna porazdelitev te spremenljivke je rahlo asimetrična v desno (KA = 1.0), kar pomeni, da je v opazovani populaciji ustanov nekaj več ustanov z manjšim številom tujih študentov. Mediana je 3566 takih študentov.

Visokošolske ustanove se zaradi različne velikosti in številnih drugih posebnih, lokalno-specifičnih razlogov, precej razlikujejo tudi po številu mednarodnega (mobilnega) akademskega osebja (min = 3, max = 2703). Frekvenčna porazdelitev te

⁸⁵ Podatki za spremenljivko U_MULTIRANK_2015 in THE_INTRANK_2015 so vzeti iz spletnega vira (U-multirank; Times Higher Education world university rankings).

⁸⁶ Odebeljeno je označena odvisna spremenljivka, izbrana za nadaljnje analize.

spremenljivke ni normalna, ampak je precej asimetrična v desno ($KA = 2.2$) in hkrati bolj koničasta (od normalne), kar pomeni, da je v opazovani populaciji visokošolskih ustanov največ ustanov z manjšim številom tega osebja iz tujine. Visokošolskih institucij z velikim številom mednarodnega akademskega osebja v akademskem zboru je relativno malo. Mediana je 368 tovrstnih tujih učiteljev.

Odstotni deleži ljudi s posebnimi lastnostmi povedo primerjalno-vsebinsko nekaj več, ker so indikatorji normirani s številom vsega osebja na opazovani instituciji. Variacijski razmik deleža tujih študentov na obravnavanih visokošolskih ustanovah je precejšen, skoraj 67 % (min = 3 %, max = 70 %), srednje vrednosti so vse med 16 % in 20 %, torej je enot z visokim deležem malo. Vrednost prvega kvartila je komaj 11,4 %, mediane le 16,3 %, tretjega kvartila pa 28 %.

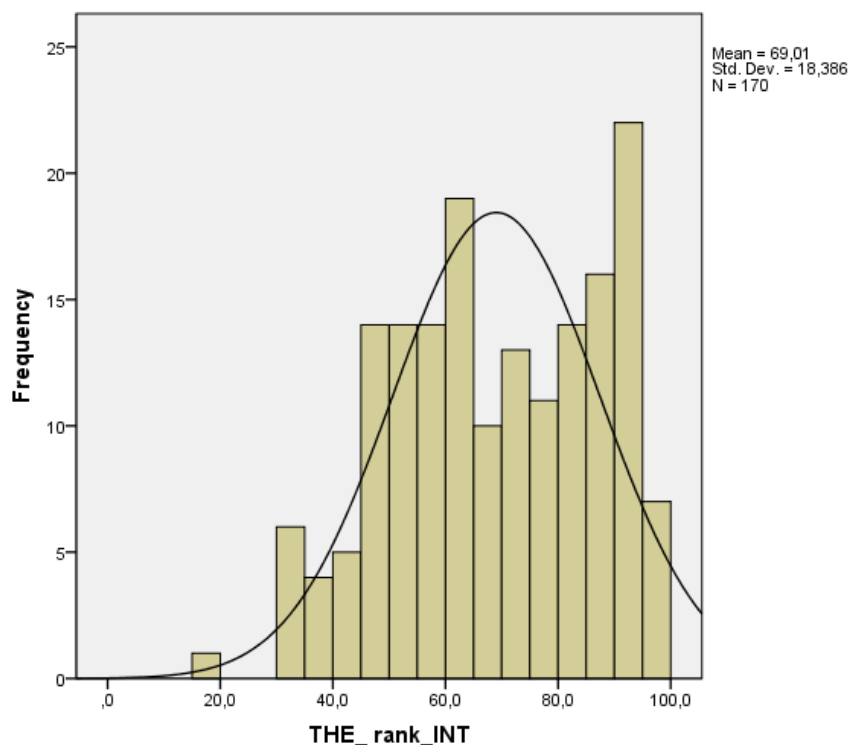
V povprečju so opisne statistike deleža tujih študentov na nekoliko nižji ravni kot opisne statistike deleža tujih učiteljev. Razlika med obema histogramoma kaže na različne dejavnike v njunem ozadju. Nekoliko poenostavljena ocena je, da je visokošolski ustanovi lažje pridobivati tuje profesorje kakor tuje študente.

Variacijski razmik deleža tujih učiteljev na obravnavanih visokošolskih ustanovah je zelo velik, skoraj 76 % (min = .4 %, max = 76,2 %), povprečje pa je nizko, okoli 22–23 %. Odstopa nekaj ustanov z zelo visokim deležem tega indikatorja. Vrednost prvega kvartila je zato komaj 11,8 %, mediane 21,8 %, vrednost tretjega kvartila pa je še vedno zelo nizkih 34 %.

Nobena od teh treh do zdaj obravnavanih potencialnih odvisnih spremenljivk ni najbolj primerna za odvisno spremenljivko multivariatnega modela, ker zajema premalo razsežnosti pojava internacionalizacije.

Tudi primernost obeh dostopnih indeksov internacionalizacije za naše nameravane multivariatne analize je različna. Spremenljivka THE_INTRANK_2015 (v nadaljevanju THE indeks) je kompozitni indeks in vsebuje tri razsežnosti procesa internacionalizacije (glej Grafikon 10.1): delež mednarodnega (učnega) osebja, delež mednarodnih študentov, odmevnost mednarodnega raziskovanja in objavljania raziskovalnih rezultatov (vsaka od teh razsežnosti ima utež eno tretjino).

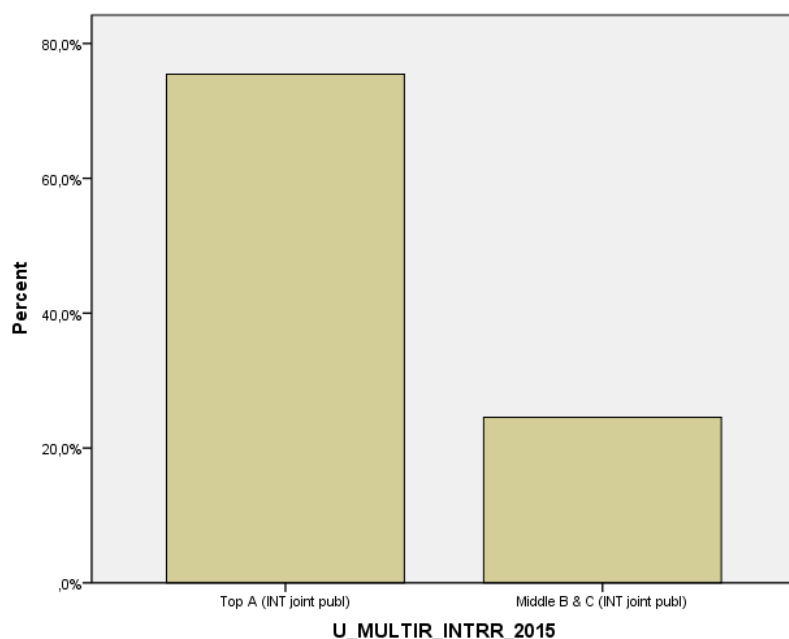
Grafikon 10.1: Spremenljivka THE_INTRANK_2015



Visokošolske ustanove se znatno razlikujejo po mednarodni uspešnosti, merjeni z THE indeksom. Frekvenčna porazdelitev te številske (razmernostne) spremenljivke je od spodnje meje, dane z vrednostjo prvega kvartila (od Q1 = 54 točk dalje), »dokaj normalna« (sploščena bimodalnost), tam je le nekoliko bolj razpršena (ima v povprečju zoženo variabilnost na gornji del celotnega intervala od 0 do 100, tj. nad 30), povprečje je 69 točk, min = 15,6, max = 98,6. Za 11 enot podatka ni razpoložljivega podatka, kar pomeni, da bomo imeli za multivariatno analizo na razpolago le maksimalno 170 enot. Merska narava te odvisne spremenljivke (razmernostna raven) pa nam omogoča, da multivariatno analizo zastavimo kot regresijski model.

Na kratko se dotaknimo še statističnih lastnosti preostalih dveh potencialnih odvisnih spremenljivk, podanih na nižjih merskih ravneh. Internacionalizacijo opisujeta zgolj v posamični razsežnosti, zato ju v multivariatni analizi ne bomo uporabili.

Grafikon 10.2: Spremenljivka U_MULTIRANK_2015



Spremenljivka U_MULTIRANK_2015 opisuje mednarodno odmevene raziskovalne dosežke visokošolske ustanove (glej Grafikon 10.2 in Tabela 10.5). Izvorni podatek je ordinalen in opisuje le eno od dimenzij mednarodne raziskovalne uspešnosti ustanove: skupno mednarodno soavtorsko publiciranje domačih in tujih raziskovalcev. Iz njega smo zaradi številčno šibkih kategorij, ki vsebujejo mednarodno publiciranje v srednjih in slabših publikacijah (B in C kategoriji publiciranja tvorita skupaj komajda 26 % skupnega števila enot), in zaradi ohranjanja statistične moči v morebitnih multivariatnih analizah lahko pridelali le dihotomno kategorialno spremenljivko.

Tabela 10.5: Frekvenčna porazdelitev spremenljivke U_MULTIRANK_2015

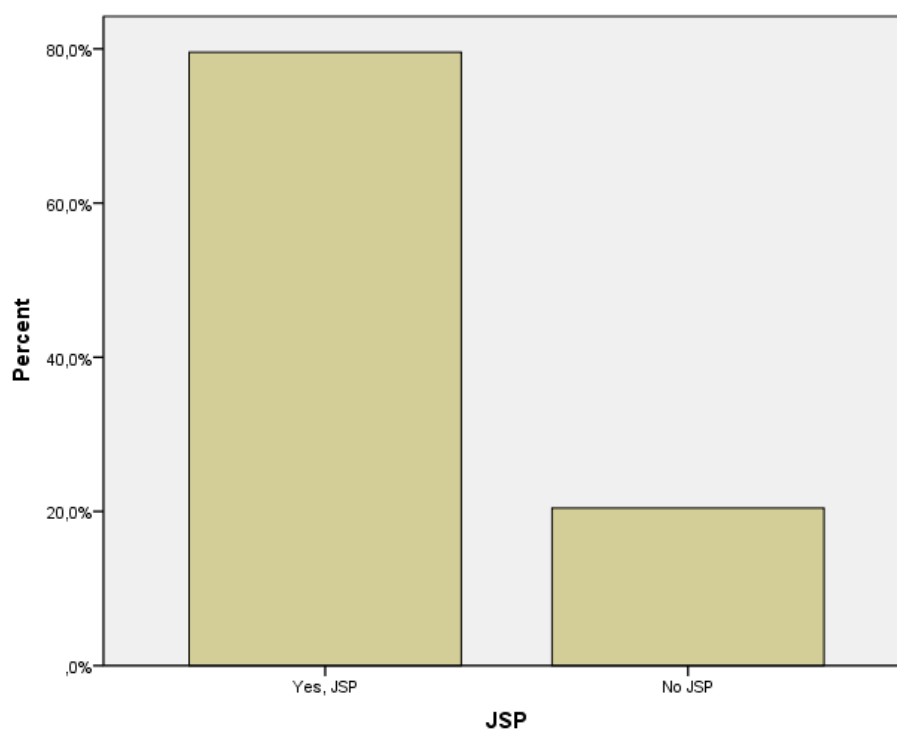
		Frekvenca	Odstotek	Veljaven %
Veljaven	1 Top A (INT joint publ)	126	69,6	75,4
	2 Middle B in C (INT joint publ)	41	22,7	24,6
	Skupaj	167	92,3	100,0
Manjkajoči		14	7,7	
Skupaj		181	100,0	

Od vseh obravnavanih visokošolskih ustanov (manjkajo podatki za 14 ustanov, veljavni n = 167) jih tri četrtine (75,4 %) spada med tiste, ki prispevke z mednarodnim soavtorstvom objavljajo v najboljših (top) revijah, preostale ustanove pa pretežno v

naslednji najboljši skupini revij. Razlog, da objavljajo le v prvi in drugi kategoriji revij, ne pa slabših, bi lahko iskali v vzroku, ker so v metrični bazi le tiste (evropske) visokošolske ustanove, ki spadajo (po QS indeksu) med 400 globalno najboljših.

Čeprav so skupni študijski programi pomemben koncept za razumevanje procesa internacionalizacije (nekoč in danes), saj smo jih opredelili kot najkompleksnejšo in najzahtevnejšo obliko ciljnega pojava, je na razpolago zelo malo urejenih in strnjenih primerjalnih podatkov o tem pojavu, še manj je tovrstnih primerjalnih študij. Uspeli smo nabrati le najosnovnejše informacije o njihovem obstoju na posameznih visokošolskih ustanovah, ki pripadajo naši metrični bazi; vsekakor pa ostaja za v prihodnje naloga ta vidik obdelati tudi kvantitativno na bolj sistematični način.

Grafikon 10.3: Dihotomna spremenljivka skupni študijski programi (JSP)



Pri tem indikatorju internacionalizacije (JSP) imamo trenutno razpoložljivo le osnovno, binarno informacijo: ali neka visokošolska ustanova ima ali pa nima skupnih študijskih programov (glej Grafikon 10.3 in Tabela 10.6). Ta grobi indikator smo s težavo pridobili s sistematičnim pregledovanjem literature (klasične, spletne) o vseh enotah naše metrične baze podatkov. Pojav, kakršen je zabeležen v našem vzorcu, očitno ni zelo uravnotežen. Od vseh obravnavanih visokošolskih ustanov jih ima skoraj 80 % skupne študijske programe, le okrog 20 % pa ne. Ob tem moramo

upoštevati, da smo v obravnavo zajeli le visokošolske ustanove, ki so kotirale med 400 najboljših po QS rankingu, kar pomeni, da bi s širjenjem vzorca ta odstotek najverjetneje padal, kajti slabše uvrščene univerze (in druge ustanove) imajo manj kapacitet in možnosti za vpeljavo skupnih študijskih programov.

Tabela 10.6: Statistika za spremenljivko JSP (skupni študijski program)

		Frekvenca	Odstotek
Veljaven	1 Yes, JSP	144	79,6
	2 No JSP	37	20,4
	Skupaj	181	100,0

Merska narava obeh potencialnih odvisnih spremenljivk, ki sta izraženi kategorialno oziroma dihotomno, tj. U_MULTIRANK_2015 in JSP, bi terjala, da za morebitno pojasnjevanje variabilnosti vsake od njiju uporabimo model logistične regresije. Obe spremenljivki sta vsebinsko relativno ozki (v vsebinskem smislu), medtem ko zaradi svoje konceptualne zastavitve modela potrebujemo vsebinsko čim širši indikator, pa tudi porazdelitev enot po kategorijah pri obeh spremenljivkah je precej neuravnotežena, zato smo se odločili, da ju v nadaljevanju ne bomo uporabili kot odvisni spremenljivki za statistični opis procesa internacionalizacije.

Naj povzamemo. Pozorna proučitev vsebine vsakega od posameznih potencialnih indikatorjev internacionalizacije je zoževala našo izbiro ustrezne odvisne spremenljivke za statistično modeliranje. Glede na to, da smo v teoretskem delu zagovarjali tezo, da je sodobna internacionalizacija akumulirani plod sodobnega *in* historičnega dogajanja v akademskem prostoru in okrog njega (tj. sodobnega in historičnega konteksta univerz), kot najverjetnejši kandidat za ciljno spremenljivko statističnega modeliranja lahko nastopa le tisti indikator, ki vsebuje kar največ razsežnosti internacionaliziranosti visokošolske ustanove. Izbira je po opravljenih preliminarnih analizah pravzaprav ena sama: na razpolago imamo le en tak sintetični (razmernostni) indikator internacionalizacije, ki zajema več razsežnosti hkrati (mednarodno učenje, poučevanje, raziskovanje in publiciranje): THE_INTRANK_2015.

10.3.3 Seznam potencialnih neodvisnih (in kontrolnih) spremenljivk

Ti indikatorji, podani na merski način in z različnimi lestvicami, opisujejo troje sklopov variabilnih lastnosti visokošolskih ustanov in njihovega vplivnega okolja:

- osnovne lastnosti sedanjega stanja visokošolskih ustanov (dosežena akademska razvitost enote);
- izbrane danosti zunanjega okolja visokošolskih ustanov (sedanji kontekst);
- indikatorje za historično dediščino teh ustanov (historični kontekst).

Podajamo osnovne opise le tistih neodvisnih spremenljivk iz metrične baze, ki smo jih uporabili v preliminarnih analizah (glej Tabela od 10.7 do Tabela 10.9).

Tabela 10.7: Spremenljivke za opis visokošolske ustanove: notranji kontekst danes (2015)

Akronim	Opis	Razsežnost	Merska raven
ESTABLISHED ⁸⁷	Leto ustanovitve visokošolske ustanove	Izvor ustanove (vir I–IV in TP)	Intervalna [1988 ... 2003]
HE_AGE_NOW	Starost visokošolske ustanove danes (2015), glede na leto prve ustanovitve	Starost ustanove	Razmernostna [13 .. 928]
STUDENTS	Velikost visokošolske ustanove, glede na število študentov	Velikost ustanove 1	Razmernostna [1801 ... 115.304]
HE_SIZE_NOW	Velikost visokošolske ustanove danes, glede na število študentov	Velikost ustanove	Ordinalna, 3 kat. [Small – Medium, Large, Very large]
STAFF	Velikost visokošolske ustanove danes, glede na št. akad. osebja	Velikost ustanove 2	Razmernostna [239 ... 7214]
STUDENTS_PER_STAFF	Število vpisanih študentov na eno osebo akad. osebja	Institucionalna razvitost (teorija TP)	Razmernostna [3.1 ... 45.0]
HE_STATUS_NOW	Kdo je ustanovitelj visokošolske ustanove danes (državni ali privatni sektor)?	Ustanovitelj ustanove	Nominalna, dihotomka, [State, Private]
HE_TYPE_NOW	Ali je visokošolska ustanova univerza ali kaj drugega: šola, fakulteta, kolidž, inštitut ipd.?	Tip ustanove	Nominalna, dihotomka [University, Other]
HE_FOCUS_NOW	Ali je visokošolska ustanova programsko široka oz. celovita ali tematsko usmerjena?	Programska razvejanost ustanove	Nominalna, dihotomka, [Comprehensive,

⁸⁷ Podatki za spremenljivko so vzeti iz zbirke knjig A History of the University in Europe, podatki za spremenljivki STUDENTS in STAFF pa iz spletne QS ranking baze.

			Focused]
--	--	--	----------

Tabela 10.8: Spremenljivke za opis okolja visokošolske ustanove: zunanji kontekst danes

Akronim	Opis	Razsežnost	Merska raven
GDPCAP_1991 ⁸⁸	Ekonomska razvitost države (ustanove), GDP/capita okrog leta 1991, vir: A. Maddison (splet)	Ekonomska moč države, T1 (v \$)	Intervalna [4738 ... 21.040]
GDPCAP_2010	Ekonomska razvitost države (ustanove), GDP/capita okrog leta 2010, vir: A. Maddison (splet)	Ekonomska moč države, T2 (v \$)	Intervalna [8660 ... 27.987]
GDPCAP_SHIFT91_10	Premik v ekonomski razvitosti države v času INT(P3): GDP/cap (2010) – GDP/cap (1991)	Pomik ekon. moči T2–T1, v času INT(P3) (v\$)	Intervalna [1286 ... 10.044]
GDPCAP_SHIFT91_10Z	Premik v ekon. blagostanju v času INT(P3): standardizirana vrednost	Pomik v ekon. blag. v času INT(P3) (v\$) (TP)	Intervalna [–2 ... +2]

Tabela 10.9: Spremenljivke za opis historigenega konteksta visokošolske ustanove

Akronim	Opis	Razsežnost	Merska raven
PERIOD	Historično obdobje (z družbeno-političnimi značilnostmi), v katerem je bila visokošolska ustanova ustanovljena	Periodizacija razvoja univerz (teorija TP)	Ordinalna, 5 kat. [INT1, P1, INT2, P2, INT3]
CONTEXT1789	Imperialni (kraljevina, cesarstvo ipd.) oblastni okvir okrog 1789, ime politične tvorbe	Hist. politični kontekst (1. prehod, teorija TP)	Nominalna, 15 kat.
CONTEXT1922	Državni oblastni okvir okrog 1922, ime politične tvorbe	Hist. politični kontekst (2. prehod, teorija TP)	Nominalna, 25 kat.
STATE_NOW	Državni oblastni okvir okrog 2015, ime države	Sedanji pol. kontekst (3.obdobje, teorija TP)	Nominalna, 24 kat.
CITY	Mesto, v katerem domuje visokošolska ustanova (nekoč in danes), ime mesta	Lokalni urbani kontekst (vir I–IV)	Nominalna, 136 kat.
METROPOLA	Ali je bilo mesto, v katerem se nahaja visokoš. ustanova, del kolonizatorske politične tvorbe?	Kolonialni kontekst ? (teorija TP)	Nominalna, 4 kat. [MC, CC, MS, CS]

⁸⁸ Podatki iz (odprtega) spletnega vira: A. Maddison – Historical GDP Data, World Economics.

10.3.4 Opisna statistika potencialnih neodvisnih (in kontrolnih) spremenljivk

V nadaljevanju si bomo ogledali opisne statistike potencialnih opisnih in kontrolnih spremenljivk, ki nam bodo v naprej služile kot indikator dosežene akademske razvitosti (sedanje lastnosti univerze) ter spremenljivk, ki nam bodo služile kot indikator za opis sedanjega in historičnega konteksta.

10.3.4.1 Spremenljivke za opis (dosežene akademske razvitosti) visokošolske ustanove

Tabela 10.10: Spremenljivke za opis internacionalizacije poučevanja in učenja v merski bazi⁸⁹

	Aritm. sr.	SD	Asimetr.	Splošč.	Min.	Max.	Mediana	n
HE_AGE_NOW	213	212	1515	1406	13	928	139	181
HE_STAFF	2169	1364	1158	1349	239	7214	802	181
HE_STUDENTS	22.548	15.369	2262	8748	1801	115.304	19.743	181
LOG_STUDENTS (prir.)								181
STUDENTS_PER_STAFF	11,7	6,6	2.192	6.247	3,1	45,0	10,3	181

Med neodvisnimi (kontrolnimi) spremenljivkami sta na prvem mestu starost in velikost ustanov, saj večina literature, ki proučuje dejavnike organizacijskega vedenja (npr. Mesner-Andolšek 1995), ti dve (demografski) spremenljivki prepozna kot osnovna dejavnika variabilnosti organizacijskega vedenja.

Starost visokošolske ustanove (HE_AGE_NOW) je zgolj zrcalna slika leta (njihove) ustanovitve, izračunana po formuli: starost = 2015 – leto ustanovitve. Povprečje zaradi asimetrične oblike frekvenčne porazdelitve (ki je posledica številčne množitve univerz ipd. ustanov v novejšem obdobju) ni najbolj ustrezna informacija. Polovica vseh enot je stara do 138 let, nad 250 let je starih 25 % enot (Tabela 10.10). Starost visokošolske ustanove smo sklenili zabeležiti na drug način, posredno, tako da smo enoto »uvrstili v eno od petih historično-kontekstualnih obdobj« (glede na leto ustanovitve), zato te podrobne časovne spremenljivke samostojno ne bo več potrebno uporabiti v multivariatni analizi.

⁸⁹ Odebeljeno je označena ključna neodvisna številska spremenljivka, izbrana za nadaljnje analize.

Velikost univerze, merjena glede na število študentov (STUDENTS), se prav tako močno razlikuje od institucije do institucije: od 1801 (minimum) do 115.304 (maksimum), povprečje pa je 22.547 študentov. Zelo velike visokošolske ustanove so redke, zato je desna asimetričnost frekvenčne porazdelitve (histograma) razumljiva. Da bi zgladili to veliko različnost ustanov in obliko porazdelitve približali normalni in s tem naredili rezultate statističnih analiz robustnejše (manj dovzetne za ekstremne vrednosti), je v ekonometričnih pristopih običajno, da v nadaljnje analize vzamemo logaritemsko vrednost te spremenljivke; izbrali smo naravni logaritem (LOG_STUDENTS).

Podobno je s številom akademskega osebja (HE_STAFF_NOW), ki je prav tako posebna mera velikosti ustanove, kjer pa so razlike med visokošolskimi ustanovami manjše kot pri številu študentov. Porazdelitvena krivulja je rahlo asimetrična v desno, kar pomeni, da je v več enotah, kakor bi bilo to pri normalni porazdelitvi, manjše število akademskega osebja (od povprečja). Institucija z največjim številom akademskega osebja je imela največ 7.214 članov (maksimum) in najmanj 239 (minimum). Posredno je ta spremenljivka vsebovana v razmerju spremenljivke STUDENTS_PER_STAFF, zato je v multivariatnem modeliranju ne bomo uporabili samostojno.

Druge neodvisne spremenljivke, ki so podane na nižji merski ravni, imajo značaj kontrolnih spremenljivk za opis dodatnih konstitutivnih lastnosti visokošolske ustanove.

Tabela 10.11: Statistika za spremenljivko status ustanove (HE_STATUS_NOW)

		Frekvenca	Odstotek
Veljaven	0 Država ustanovitelj	175	96,7
	1 Privatni ustanovitelj	6	3,3
	Skupaj	181	100,0

Večina proučevanih enot je bila javno ustanovljenih (s pomočjo države ali druge oblastne skupnosti), zasebno ustanovljenih je le prgišče (3,3 %) (Tabela 10.11). Razlog leži v bazi, ki v skladu z viri informacij večinoma pokriva univerze in le deloma druge visokošolske institucije.

Tabela 10.12: Opisna statistika za spremenljivko tip ustanove (HE_TYPE_NOW)

		Frekvenca	Odstotek
Veljaven	0 Univerza	146	80,7
	1 Drugi tip visokošolske ustanove	35	19,3
	Skupaj	181	100,0

Večina proučevanih enot je univerz (80,7 %) (Tabela 10.12). Tudi tu razlog leži v bazi, ki v skladu z viri, iz katerih smo pridobivali informacije za metrično bazo, večinoma pokriva univerze in le deloma druge visokošolske institucije (inštitute, fakultete, akademije idr.).

Tabela 10.13: Statistika za spremenljivko fokus ustanove (HE_FOCUS_NOW)

		Frekvenca	Odstotek
Veljaven	0 Celovita visokošolska ustanova	151	83,4
	1 Fokusirana (specializirana) ustanova	30	16,6
	Skupaj	181	100,0

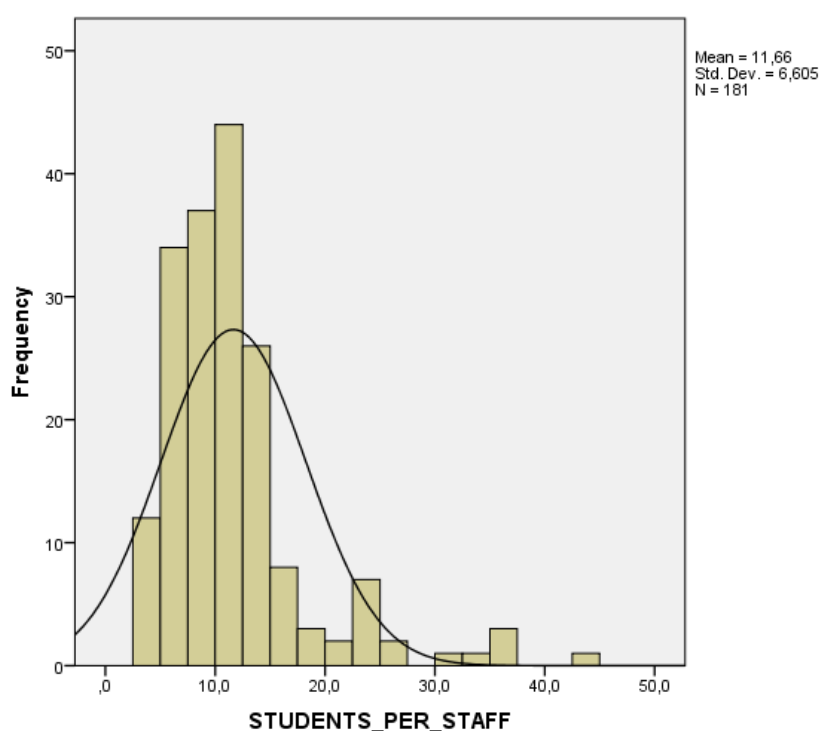
Večina najboljših evropskih univerz po QS rankingu celovito pokriva študijska področja (vede, discipline, oddelke ipd.), zato ni čudno, da so v naši metrični bazi večinoma ostale takšne celovite ustanove (83,4 %), ozko tematsko usmerjenih je le 16,6 % (Tabela 10.13).

Vse tri zadnje lastnosti (ustanoviteljstvo, tip, fokus) so z atipičnimi kategorijami v našem vzorcu slabše zastopane, zato težko pričakujemo, da bi lahko odigrale vlogo pomembnega, statistično značilnega dejavnika dosežene stopnje internacionalizacije.

Po pozorni proučitvi vsebinske pojasnjevalne moči razpoložljivih neodvisnih spremenljivk smo se odločili, da nam bo ključno pojasnjevalno spremenljivko multivariatnega modela predstavljalo razmerje med številom študentov in številom akademskega osebja (STUDENTS_PER_STAFF). To je kompleksen in hkrati pomemben indikator dosežene institucionalne razvitosti vsake akademske ustanove. Nižje razmerje pomeni bolj kakovostno delo, individualnejši odnos med profesorjem in študenti, zato je prenos znanja lahko intenzivnejši, samostojno delo in sodelovanje

z mentorsko strukturo pa bolj kakovostno. Višje razmerje tako pomeni večjo množičnost študija, kar onemogoča individualni odnos med profesorjem in študentom, kakovost prenosa znanja je nižja (Houston, Meyer in Peana 2006). Dejstvo, da na neki univerzi študira na tisoče študentov, samo po sebi ni nič tragičnega. Idila angleških univerzitetnih kampusov dokazuje, da učitelji z majhnim številom študentov lahko tvorijo intimno duhovno skupnost. Tudi na velikih univerzah je mogoče zagotoviti dobro stanje glede študentskih potreb – ob pogoju, da je dovolj profesorjev.

Grafikon 10.4: Spremenljivka STUDENTS_PER_STAFF



Razlike v tem smislu so med obravnavami visokošolskimi ustanovami izjemno velike (gl. Grafikon 10.4). Pri posamezni ustanovi se to razmerje v času spreminja le polagoma, ker vsaka nižja vrednost terja številne spremembe, veliko vloženih sredstev, drugačne akademske pristope in politike. Najboljše razmerje je imela visokošolska ustanova s 3,1 študentom na enega profesorja, najslabše pa visokošolska ustanova s kar 45 študenti na profesorja (kar je mnogo slabše, kakor je na primer formalno normirano razmerje na predšolski, osnovnošolski in srednješolski ravni izobraževanja v večini držav sveta).

10.3.4.2 Spremenljivke za opis sedanjega konteksta visokošolske ustanove

Sedanji zunanji kontekst visokošolske ustanove opisujeta le dve sintetični številski spremenljivki, družbeni bruto proizvod/prebivalca leta 2010 (GDPCAP_2010) in premik tega kazalca v zadnjih dveh desetletjih (po letu 1991) (Martinson in Razdeš 2002), torej v času, ko se je najbolj povečala intenzivnost novodobne politično-ekonomske kampanje za pospešeno internacionalizacijo visokošolskega prostora v Evropi.

Tabela 10.14: Številске neodvisne spremenljivke za opis sedanjega konteksta visokošolske ustanove

	Aritm. sr.	SD	Asimetr.	Splošč.	Min.	Max.	Mediana	n
GDPCAP_1991	16.102	2685	–1730	3990	4738	21.040	16.650	181
GDPCAP_2010	21.871	3530	–1897	4346	8660	27.987	23.513	181
GDPCAP_SHIFT9110Z	0	1	–.164	–.971	–2	+2	,16	181

Opomba: Odebeljeno sta označeni neodvisni številski spremenljivki, izbrani za nadaljnje analize

Spremenljivka GDP/capita (v USA \$) za leto 1991 je pričakovano asimetrična v levo, ker v bazi prevladujejo razvitejše države (lahko bi celo rekli, da je porazdelitev bi modalna) (Tabela 10.14). Za ilustracijo: slovenska vrednost te spremenljivke za leto 1991 (10.322 \$) je bila še precej pod povprečjem (16.102 \$). Spremenljivka GDP/capita (v USA \$) za leto 2010 je podobno kot leta 1991 asimetrična v levo, ker v bazi, kakor že rečeno, prevladujejo razvitejše države. Slovenska vrednost za leto 2010 (17.529 \$) je po dveh desetletjih že nekoliko bližje povprečju (21.870 \$) kot leta 1991. To pomeni, da je bilo zunanje okolje v zadnjih dveh desetletjih prebivalcem naklonjeno, osebni standard se je izboljšal.

To je razvidno tudi iz vrednosti standardizirane spremenljivke, ki ta premik meri izrecno (GDPCAP_SHIFT9110Z): vrednost za Slovenijo je tu 1 (nad povprečjem, ki je enako 0).

Ni nujno, da bo enaka ugotovitev veljala tudi za akademski prostor, natančneje, da bo pozitivni premik v družbenoekonomskem položaju prebivalstva v zadnjem obdobju pospeševal tudi internacionalizacijo tega prostora. To bi se zgodilo le v primeru, če bi se akumulacija iz obdobja pozitivnega premika (1991–2010) usmerila tudi v izboljšanje terciarne ravni izobraževanja.

10.3.4.3 Spremenljivke za opis historičnega konteksta visokošolske ustanove

Vpliv historičnega konteksta na sodobni proces internacionalizacije visokošolskih ustanov (v Evropi) bomo proučevali s pomočjo dveh spremenljivk nižje merske ravni:

- prva (PERIOD) označuje specifično družbeno-politično okolje v času ustanovitve visokošolske ustanove, zlasti prehod iz imperialnih v nacionalne državne tvorbe (teorija TP);
- druga (METROPOL) označuje kolonialno dediščino urbanega okolja visokošolske ustanove (Steimentz 2014).

Grafikon 10.5: Spremenljivka PERIOD

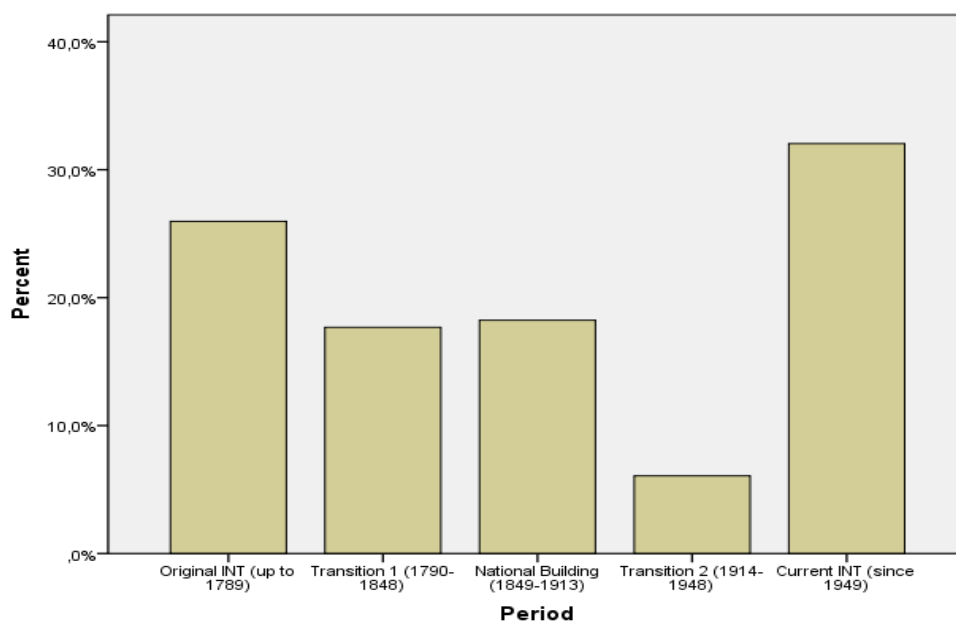


Tabela 10.15: Historični kontekst (ustanove) glede na obdobje ustanovitve

Obdobje			
		Frekvenca	Odstotek
Veljaven	Period_1 Original INT (up to 1789)	47	26,0
	Period_12 Transition 1 (1790–1848)	32	17,7
	Period_2 National Building (1849–1913)	33	18,2
	Period_23 Transition 2 (1914–1948)	11	6,1
	Period_3 Current INT (since 1949)	58	32,0
	Skupaj	181	100,0

Spremenljivka PERIOD je bila uvedena po obsežnem teoretskem študiju in opredeljuje širše časovno-lokacijsko omejena obdobja, v katerih so obstajali bistveno spremenjeni pogoji za ustanavljanje oziroma razvoj univerz in predvsem za naravo njihove internacionalizacije.

Iz prvega, v glavnem imperialnega ter kolonialnega obdobja, dolgega dobrih šest stoletij (Original INT), je dobra četrtina visokošolskih ustanov (26 %), iz drugega obdobja je 18,2 % ustanov. V tem obdobju se v Evropi postavljajo nacionalne države (National Building) in zajema okrog 60–70 let (po pomladi narodov, do začetka prve svetovne vojne) (Grafikon 10.5 in Tabela 10.15).

Iz najnovejšega obdobja (Current INT), po letu 1948, je tretjina ustanov (32 %). Iz dveh vmesnih prehodnih obdobj, ko so se bistveno spreminjala poslanstva univerz in pravila (organiziranosti) akademskega dela, je zadnja četrtina ustanov (iz prvega prehoda med leti 1790 in 1848 jih je 17,7 %, iz zadnjega prehoda v času med obema svetovnima vojnama v 20. stoletju pa jih je 6,1 %).

Frekvenca ustanov po obdobjih je relativno dobra in omogoča indikativno preverjanje veljavnosti te periodizacije za opazovan pojav – doseženo raven internacionalizacije (danes).

Naslednja spremenljivka historičnega konteksta je METROPOL, povzema pa zgodovinsko in sociološko dejstvo, da lahko mehka dekolonizacija ohranja komparativne prednosti visokošolskih ustanov nekdanjih imperialnih/kolonialnih sil tudi v procesu sodobne internacionalizacije. Številni avtorji komparativne sociologije, npr. Steinmetz (2014), opozarjajo, da to (historično) dejstvo velikokrat pozabljamo, ali ga enostavno zamolčimo, pa čeprav se izkaže, da ima močan, pogosto tudi latentni, učinek na današnje družbeno dogajanje.

Grafikon 10.6: Spremenljivka Metropola

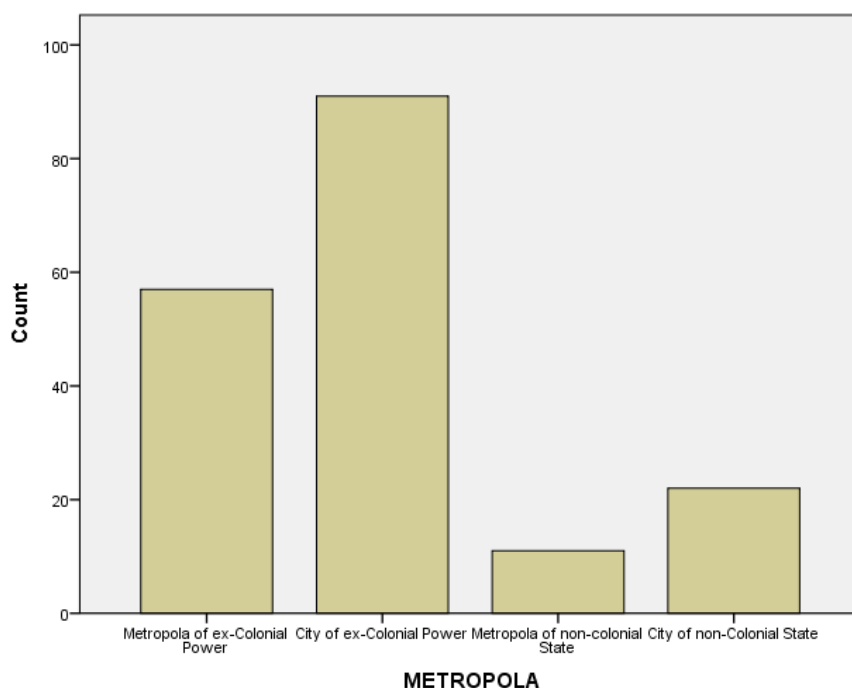


Tabela 10.16: Statistika za spremenljivko METROPOLA

		Frekvenca	Odstotek
Veljaven	1 Metropola of ex-Colonial Poher	57	31,5
	2 City of ex-Colonial Poher	91	50,3
	3 Metropola of non-colonial State	11	6,1
	4 City of non-colonial State	22	12,2
	Skupaj	181	100,0

Iz strukture razberemo, da je med (boljšimi) visokošolskimi ustanovami (iz naše metrične baze), ki jih obravnavamo, kar dobre štiri petine takšnih, ki se nahajajo v nekdanjih imperijih oziroma kolonialnih silah (Veliki Britaniji idr.) (Grafikon 10.6 in Tabela 10.16). Pri njih je internacionalizacija visokega šolstva del procesov sodobne globalizacije, hkrati pa je lahko zgolj nadaljevanje že nekoč spletenih kolonialnih povezav.

Ostale zanimivejše kontrolne spremenljivke (historičnega) konteksta omogočajo oziroma pojasnjujejo politično razmejevanje regulacijskih prostorov univerz oziroma visokošolskih ustanov skozi čas.

Tabela 10.17: Spremenljivka CONTEXT1789

POLITIČNA TVORBA 1789	Frekvenca	Odstotek
Kraljevina Velike Britanije	47	26,0
Sveto rimsko nemško cesarstvo	42	23,2
Kraljevina Francija	19	10,5
Kraljevina Švedska	16	8,8
Kraljevina Nizozemska	11	6,1
Kraljevina Španija	8	4,4
Kraljevina Danska	7	3,9
Politične tvorbe območja (današnje) Italije	7	3,9
Kraljevina Irska	6	3,3
Ruski imperij	6	3,3
Stara švicarska konfederacija	6	3,3
Kraljevina Portugalska	3	1,7
Osmansko cesarstvo	1	0,6
Politične tvorbe območja (današnje) Švice	1	0,6
Republika obeh narodov (Kraljevina Polonia)	1	0,6
Skupaj	181	100,0

Iz Tabele 10.17 je razvidno, da največ proučevanih enot prihaja (gledano v času francoske revolucije oz. prvem prehodu) iz področja Velike Britanije (več kot četrtina), tesno sledijo enote iz Sveto rimsko nemškega cesarstva.

Tabela 10.18: Države 1922

DRŽAVE 1922	Frekvenca	Odstotek
Kraljevina Velike Britanije	36	19,9
Weimerska republika	28	15,5
Francoska tretja republika	19	10,5
Kraljevina Nizozemska	13	7,2
Kraljevina Španija	8	4,4
Kraljevina Švedska	8	4,4
Škotska (Kraljevina VB)	8	4,4
Kraljevina Belgija	7	3,9
Republika Finska	7	3,9
Republika Italija	7	3,9
Švicarska konfederacija	7	3,9
Kraljevina Danska	5	2,8
Republika Irska	5	2,8
ZSSR	5	2,8

Kraljevina Norveška	3	1,7
Prva portugalska republika	3	1,7
Republika Avstrija	3	1,7
Wales (Kraljevina VB)	2	1,1
Anglija (Kraljevina VB)	1	0,6
Češkoslovaška	1	0,6
Kraljevina Grčija	1	0,6
Kraljevina Srbov, Hrvatov in Slovencev	1	0,6
Republika Estonija	1	0,6
Republika Poljska	1	0,6
Severna Irska	1	0,6
Skupaj	181	100,0

V historičnem kontekstu je leta 1922 opazen premik k drobljenju političnih tvorb, največ v osrednjem delu Evrope, ostale pokrivajo več ali manj podoben obseg ozemlja kot leta 1789, zato seznam spominja na seznam iz leta 1789 (Tabela 10.18).

Tabela 10.19: Države 2015

DRŽAVE 2015	Frekvenca	Odstotek
Anglija (ZK)	37	20,4
Nemčija	28	15,5
Francija	19	10,5
Nizozemska	13	7,2
Škotska (ZK)	8	4,4
Španija	8	4,4
Švedska	8	4,4
Belgija	7	3,9
Finska	7	3,9
Italija	7	3,9
Švica	7	3,9
Danska	5	2,8
Irska	5	2,8
Rusija	5	2,8
Avstrija	3	1,7
Norveška	3	1,7
Portugalska	3	1,7
Wales (ZK)	2	1,1
Češka	1	0,6
Estonija	1	0,6

Grčija	1	0,6
Poljska	1	0,6
Severna Irska	1	0,6
Slovenija	1	0,6
Skupaj	181	100,0

Današnji kontekst odraža stanje med enotami in je zelo podoben prejšnjima dvema: na vrhu je Anglija kot del Združenega kraljestva, sledita Nemčija in Francija ter nato Nizozemska, močno so prisotne nordijske države (Švedska, Norveška, Danska in Finska) (Tabela 10.19).

10.4 POMEMBNEJŠE BIVARIATNE POVEZAVE INDEKSA THE_INTRANK_2015

Dejali smo že, da smo kot najprimernejšo mero za multivariatni opis internacionalizacije izbrali indeks THE_INTRANK_2015, ker zajema največ razsežnosti (dejavnikov) ciljnega procesa, hkrati pa je bil za nas to edini (brezplačno) dostopni indeks. Vendar to ni edino pojasnilo. V preliminarne bivariatnih analizah (»Two-sample t-test«, »One-way ANOVA« idr.) se je namreč pokazalo, da je faktorsko ozadje treh razmernostno podanih odvisnih spremenljivk, s katerimi razpolagamo, THE_INTRANK_2015, STUDENT_INT in STAFF_INT, vsebinsko različno. Natančneje, ocenjene centralne vrednosti teh primerjanih (neodvisnih) spremenljivk so se (statistično značilno) vsakič različno razporejale v kategorijah/skupinah odvisnih (kontrolnih) spremenljivk. Zato je začetna, sicer izsiljena odločitev, da je mera THE_INTRANK_2015 edina ustrezna mera za preverjanje disertacijske teze, še dodatno utemeljena. Za najsplošnejši proces internacionalizacije, kar je tema disertacije, je ta indeks ustrezen. V kolikor bi želeli pojasniti variabilnost indeksov, ki merijo posamezne razsežnosti, bi morali razviti tudi bolj specifične teoretske razlage (o specifičnih dejavnikih posameznih razsežnosti internacionalizacije) in modele.

Naj na tem mestu opozorimo, da bi bilo v bodočnosti pametno in koristno robustnost in veljavnost tu pridobljenih analitskih rezultatov preveriti še drugače, s pomočjo katerega od drugih obstoječih, tudi kompleksnejših indeksov internacionalizacije, ki jih doslej, zaradi različnih razlogov (dostopnost, pomanjkanje materialnih sredstev, časa ipd.), nismo uspeli ali mogli pridobiti.

Tabela 10.20: Aritmetična sredina stopenj internacionalizacije, po obdobju ustanovitve univerz

Obdobje ustanovitve visok. ustanove?	N	Povprečje	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
P1: Prehod 1789–1849	30	72,2	22,0	15,6	94,4
INT2: Obdobje 1849–1913	31	71,8	17,5	31,3	98,5
P2: Obdobje 1914–1948	10	71,7	11,3	53,1	92,5
INT3: Obdobje od 1949 do danes	56	69,4	16,7	32,4	98,6
INT1: Obdobje do 1789	43	63,6	19,3	31,1	95,7
Skupaj	170	69,0	18,4	15,6	98,6

Visokošolske ustanove, vzpostavljene v različnih obdobjih, imajo danes različno vrednost dosežene internacionalizacije (Tabela 10.20). Najvišjo imajo ustanove iz časov izgradnje nacionalnih držav (P1, INT2 in P2). Statistično značilna razlika (One-way ANOVA, LSD test, statistična značilnost na ravni ,05) je le med nizko povprečno vrednostjo te spremenljivke pri ustanovah iz začetnega obdobja izgradnje univerz (INT = 63,6) na eni in znatno višjimi vrednostmi za ustanove, vzpostavljene v obdobju izgrajevanja nacionalne države, z INT (P1) = 72,2 in INT(INT2) = 71,8, na drugi strani.

K nekdanjim kolonialnim velesilam uvrščamo naslednje današnje države: Združeno kraljestvo, Francijo, Španijo, Portugalsko, Nemčijo, Italijo, Dansko, Belgijo, Rusijo in Nizozemsko. Med nekdanje nekolonialne politične tvorbe pa štejemo naslednje današnje države: Švico, Finsko, Norveško, Švedsko, Poljsko, Grčijo, Slovenijo, Irsko, Avstrijo, Češko in Estonijo.

Tabela 10.21: Aritmetična sredina stopenj internacionalizacije, glede na kolonialno preteklost

Imperialno–kolonialna dediščina?	N	Povprečje	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
DA: Neglavna mesta nekdanjih kolonialnih držav (sil)	86	72,1	16,0	32,4	95,7
NE: Neglavna mesta (nekdaj) nekolonialnih držav	22	71,4	17,8	46,1	98,6
NE: Prestolnice (nekdaj) nekolonialnih držav	11	65,6	21,2	31,3	90,5
DA: Prestolnice (nekdaj) kolonialnih držav	51	63,5	20,8	15,6	96,0
Skupaj	170	69,0	18,4	15,6	98,6

Med urbanimi konteksti, v katerih se nahajajo opazovane ustanove, vidimo znatne razlike v povprečnih stopnjah internacionalizacije (Tabela 10.21). Najvišjo povprečno stopnjo internacionalizacije dosegajo v tistih visokošolskih (akademskih) ustanovah, ki so nastale v neglavnih mestih nekdanjih kolonialnih velesil (AS = 72,1) in v neglavnih mestih držav, ki niso naslednice kolonialnih velesil (AS = 71,4). Temu sledijo ustanove v prestolnicah držav, ki niso naslednice nekdanjih kolonialnih sil (AS = 65,6). Na zadnjem mestu presenetljivo najdemo visokošolske ustanove iz metropol nekdanjih kolonialnih sil (AS = 63,5).

Pozornejša analiza teh razlik med lokacijskimi dejavniki ustanov (One-way ANOVA, LSD test) pokaže, da je razlika povprečij v stopnji internacionalizacije statistično značilna (na ravni ,01) le med skrajnima skupinama, tj. med ustanovami v metropolah (AS = 63,4) in izven (AS = 72,1) nekdanjih kolonialnih sil; druge možne razlike (med vsemi pari dveh primerjanih okolij) niso statistično značilne. Spoznanje, da so strategije internacionalizacije v nekdanjih kolonialnih silah v bistvu bipolarne, jasno izdvaža glavne akterje procesa internacionalizacije. To so visokošolske ustanove, ki se nahajajo v nekdanjih kolonialnih velesilah (npr. Velika Britanija, Nizozemska), a izven prestolnic(e). Vodstva teh ustanov so dejansko najbolj motivirana in tudi najbolj angažirana v aktualni kampanji za sodobno internacionalizacijo evropskih univerz. Zanje je očitno proces internacionalizacije univerz nadpovprečno pomemben, čeprav predstavlja zgolj eno od prvin kakovosti sodobnih visokošolskih ustanov.

INTERNACIONALIZACIJE

Za empirično multivariatno preverjanje glavnih domnev (teze) disertacije bomo glede na mersko raven ključnih odvisnih in neodvisnih oziroma kontrolnih spremenljivk ter glede na predhodne vsebinske in analitske premisleke uporabili metodo linearne multiple regresije. Ta metoda poskuša modelirati povezavo med vsaj dvema (ali več) pojasnjevalnima spremenljivkama (angl. *explanatory variables*) in odvisno spremenljivko (angl. *response variable*), na način, da ocenjuje, kako se opazovani podatki (spremenljivke) prilegajo vnaprej opredeljeni linearni enačbi. Metoda omogoča ocenjevanje glavne in diferencialne (ter neposredne in posredne) učinke izmerjenih pojasnjevalnih (neodvisnih oziroma kontrolnih) spremenljivk, ki so lahko podane na različnih merskih ravneh, na opazovane vrednosti pojasnjevane (odvisne) spremenljivke, izražene na razmernostni ravni. Postopek preverja ničelno domnevo, ki (običajno) trdi, da so koeficienti dejavnikov enaki nič. Domneva je zavrnjena, če je ocenjeni koeficient statistično značilno različen od nič, ob majhnem tveganju (navadno do 5 %, včasih tudi do 10 %, če vsebinsko to lahko upravičujemo).

V splošnem ima model linearne multiple regresije (brez interakcij) naslednjo obliko:

$$y(i) = \text{const.} + \alpha_j * x_j(i) + \sum \beta_r * z_r(i) + \varepsilon(i)$$

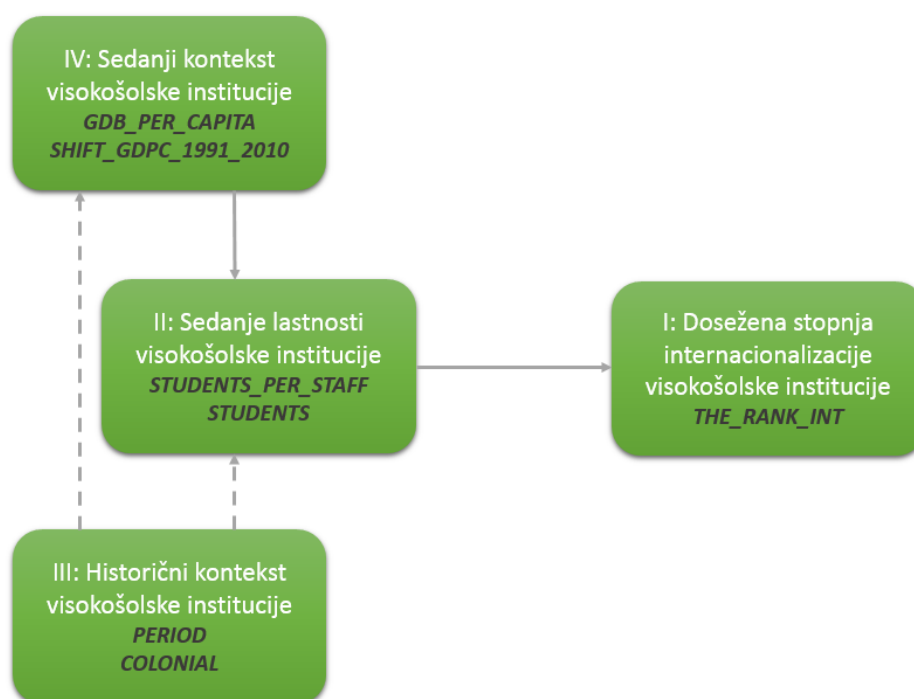
$y(i)$, $x_j(i)$ in $z_r(i)$ so izmerjene vrednosti spremenljivk, »const.« je oznaka za konstantno vrednost modela, α_j so ocenjeni glavni koeficienti, ki podajajo učinek glavnih neodvisnih (razmernostnih) spremenljivk X_j na odvisno spremenljivko Y (za koliko se poveča vrednost Y , če se vrednost spremenljivke X_j poveča za 1, vrednosti vseh drugih neodvisnih spremenljivk v modelu pa so konstantne), β_r so ocenjeni koeficienti za podajanje diferencialnega učinka r kontrolnih spremenljivk (največkrat podanih na kategorialni merski ravni), $\varepsilon(i)$ označuje slučajno napako modela (za katero običajno predpostavimo, da je enaka nič; lahko pa to posebej preverjamo). Vrednost i -ja je 1, 2, 3 ..., n , pri čemer n predstavlja število enot v vzorcu.

V našem primeru je osnovna povezava, katere značilnost in stabilnost z modelom preverjamo, med odvisno spremenljivko (tj. spremenljivka Y) stopnja

internacionalizacije (THE_INTRANK_2015), podano na razmernostni merski ravni, in glavno neodvisno spremenljivko (tj. spremenljivka X), ki podaja razmerje število študentov na profesorja (STUDENT_PER_STAFF), prav tako podano na razmernostni merski ravni. Njuna pričakovana povezava je negativna, kajti bolj množične visokošolske ustanove imajo slabše možnosti za internacionalizacijo kot manj množične. V delnih modelih s pomočjo katerih bomo postopoma izgrajevali končni model, in sicer z namenom razkritja prisotnosti implicitnih socialnih mehanizmov, ki delujejo na uspešnost internacionalizacije. To osnovno povezavo bomo nadzirali vsaj s tremi kontrolnimi spremenljivkami, ki – glede na našo dosedanje konceptualizacijo – opisujejo bistvene dejavnike internacionalizacije: velikost ustanove (merjeno z razmernostno spremenljivko LOG_STUDENTS, njen sedanji (socioekonomski) državni kontekst (merjen z razmernostnima spremenljivkama GDP_PER_CAPITA in SHIFT_GDPCAP_1991_2010)) in njen konstitutivni historični (geopolitični) kontekst (merjen s kategorialnima spremenljivkama PERIOD in COLONIAL).

Konceptualni model disertacije je v tem poglavju operacionaliziran z naslednjimi spremenljivkami (Shema 11.1):

Shema 11.1: Operacionalizacija konceptualnega modela disertacijske teze



Poglavje smo razdelili v štiri točke. Prva točka (11.1) opisuje zaporedne korake v gradnji modela linearne multiple regresije. Pri tem navajamo tudi poskuse uvedbe še kakšnih drugih pojasnjevalnih spremenljivk, ki so nam na razpolago v metrični bazi, in razloge, zakaj smo jih opustili. Druga točka (11.2) povzema modeliranje iz prve točke, a na način, da se jasneje razkriva sočasno delovanje dveh različnih, implicitnih socialnih mehanizmov: prvič, socialnega mehanizma o vplivu historičnega konteksta na proces današnje internacionalizacije, ki deluje z nižjo jakostjo; drugič, socialnega mehanizma o vplivu sodobnega konteksta na proces današnje internacionalizacije, ki deluje z veliko jakostjo. Tretja točka (11.3) je validacijska. Razpravlja o možnostih nekoliko drugačne, natančnejše specifikacije regresijskega modela (več enačb, uvažanje interakcij), da bi morebiti jasneje ločili neposredne in posredne učinke dejavnikov na sodobno internacionalizacijo, tj. vplive historičnega konteksta od vplivov aktualnega konteksta. V zadnji točki (11.4) podajamo seznam univerz oziroma visokošolskih ustanov, ki so najuspešnejši akterji sodobnega procesa internacionalizacije v Evropi.

11.1 KORAKI ZA IZGRADNJO LINEARNEGA MODELA MULTIPLE REGERESIJE

11.1.1 Korak 1 (izhodiščna povezava)

Izhodiščni model regresije je zelo enostaven. Odvisna spremenljivka je stopnja internacionalizacije (THE_TRANK_INT) za leto 2015. Kot glavno neodvisno spremenljivko uporabimo (razmernostno) mero »število študentov na profesorja« (STUDENTS_PER_STAFF), ki nam sintetično nakazuje doseženo raven akademske razvitosti sicer kompleksne institucionalizacije visokošolske ustanove. Višja, kot je vrednost tega indikatorja, manj razvita je visokošolska ustanova v akademskem smislu. Na primer, za Univerzo v Ljubljani je s 43.325 študenti ta indikator 11,9, za Ecole Polytechnique iz Pariza z 2897 študenti je 4,7, za Leibniz Universität Hannover z 22.941 študenti pa je kar 45,0. Vse te univerze so celovite, angleško *comprehensive*, in ustanovljene kot javne/državne ustanove. Pričakovano je, da je ocenjeni koeficient te spremenljivke negativen in statistično značilen, kar pomeni, da večje, kot je število študentov na enega profesorja, manjša je raven dosežene internacionalizacije. Namreč, tuji študenti gredo neradi študirat v okolja, kjer imajo seveda stroške, zaradi (pre)velikega števila študentov v učnih razredih pa so največkrat tudi obravnavani neosebno.

Tabela 11.1: Regresijska analiza korak 1: vpliv akademske razvitosti na internacionalizacijo ustanove

Koeficienti						
Model		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	Sig.
		B	Std. napaka	Beta		
1	(Konstanta)	76,980	2,801		27,487	,000
	STUDENTS_PER_STAFF	-,676	,207	-,244	-3,265	,001
a. Odvisna spremenljivka: THE_rank_INT						
ANOVA ^a						
Model		Vsota kvadratov	Df	Srednji kvadrat	F	Sig.
1	Regresija	3409,659	1	3409,659	10,663	,001 ^b
	Rezidual	53.718,364	168	319,752		
	Skupaj	57.128,023	169			
a. Odvisna spremenljivka: THE_rank_INT						
Povzetek modela						
Model	R	R ²	Prilagojen R ²	Std. odklon ocene		
1	,244 ^a	,060	,054	17,8816		

Povezava med tema dvema spremenljivkama, ki je pričakovano negativna (ocenjeni metrični koeficient je $-,676$) in statistično značilna ($t = -3.265$, tveganje $p = .001$ pomeni 1 %), se dogaja v okviru veljavnega, statistično značilnega modela ($F = 10.663$, $df = 1$, $sign. = .001$), pojasni pa za enkrat zgolj relativno majhen delež variabilnosti ciljne spremenljivke THE_RANK_INT, dobrih 5 % ($Adj. R^2 = .054$) (Tabela 11.1).

11.1.2 Korak 2 (plus historični kontekst)

V naslednjem koraku uvedemo k prejšnji neodvisni spremenljivki še spremenljivko historičnega konteksta (PERIOD). V teoretskih delih smo razvili izčrpno argumentacijo, da historični konstitutivni čas ustanove oziroma historična obdobja, v katere smo razdelili historični čas (od ustanovitve prve univerze do danes), še vedno vpliva na naravo današnje internacionalizacije. Seveda je ta vpliv latenten, prikrit, deluje kot akumulirana, sicer razredčena, a še vedno tudi delujoča podedovana

izkušnja, razvidna v institucionaliziranih regulacijah in drugih akademskih pravilih igre vsake visokošolske institucije. V tem modelu si želimo pogledati, ali informacije iz naše baze, ki označujejo teoretsko zamišljena obdobja, dejansko prestanejo numerično preverjanje naše domneve, da je historični kontekst vzpostavitve univerze v resnici pomemben dejavnik za današnjo internacionalizacijo.

Preliminarne analize so tudi pokazale, da je najenostavnejša mera, starost ustanove (HE_AGE_NOW), še pregroba informacija, da bi se lahko pokazal statistično značilni učinek starosti ustanove na današnjo stopnjo internacionalizacije (izražene s pomočjo indeksa THE_RANK_INT). Namesto nje uporabimo svoj konceptualni nadomestek, periodizacijo historičnega časa v pet zaokroženih obdobjih, od katerih ima vsako svoj poseben odnos do internacionalizacije. Vpeljimo torej štiri slamnate spremenljivke, ki izenačujejo posamezna obdobja (od petih): spremenljivke so binarne, imajo vrednost 1, če posamezna ustanova (z letom ustanovitve) pripada določenemu obdobju, drugače pa ima vrednost 0. Da bi se izognili kolinearnosti, prvo obdobje Int-1 (do 1789) razglasimo za referenčno obdobje (spremenljivka PERIOD ima vrednost 0 za vse ustanove, ustanovljene v tem času).

Tabela 11.2: Regresijska analiza korak 2: vpliv historičnega konteksta na internacionalizacijo

Koeficienti ^a						
Model		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	Sig.
		B	Std. napaka	Beta		
1	(Konstanta)	71,804	3,631		19,773	,000
	STUDENTS_PER_STAFF	–,700	,206	–,253	–3,391	,001
	PERIOD_P12	9,245	4,224	,192	2,189	,030
	PERIOD_Int2	8,581	4,181	,181	2,052	,042
	PERIOD_P23	8,549	6,229	,110	1,372	,172
	PERIOD_Int3	5,328	3,600	,137	1,480	,141
a. Odvisna spremenljivka: THE_rank_INT						
ANOVA ^a						
Model		Vsota kvadratov	Df	Srednji kvadrat	F	Sig.
1	Regresija	5515,559	5	1103,112	3,505	,005 ^b
	Rezidual	51.612,464	164	314,710		
	Total	57.128,023	169			
Povzetek modela						

Model	R	R ²	Prilagojen R ²	Std. odklon ocene
1	,311 ^a	,097	,069	17,7401

Ugotovimo lahko, da je tudi ta model veljaven in statistično značilen ($F = 3.605$, $df = 5$, $sign. = .005$), kar pomeni, da se podatki statistično značilno prilegajo modelu. V primerjavi z modelom M1 ta model nekoliko dviguje stopnjo pojasnjene variabilnosti ciljne spremenljivke, na okoli 7 % ($Adj. R^2 = .069$) (Tabela 11.2). Opazimo lahko tudi, da le dve historični obdobji (od štirih opredeljenih), obdobje P12 in obdobje Int-2, kažeta pozitivni, statistično značilni in približno enako veliko ocenjeni učinek na internacionalizacijo danes, in sicer v primerjavi z najzgodnejšim obdobjem Int-1. Prvo od teh obdobji, obdobje P12, smo imenovali prehod iz starejše imperialne dobe v čas pomladi evropskih narodov, po francoski revoluciji l. 1789 ($Beta = .192$, $sign. = .030$), drugo obdobje Int-2 pa čas izgradnje evropskih nacionalnih držav ($Beta = .181$, $sign. = .042$). Zapisano še drugače: v primerjavi z visokošolskimi ustanovami, ki so bile ustanovljene že prej, v najzgodnejšem obdobju Int-1, dosegajo ustanove iz omenjenih dveh obdobji, tj. iz obdobji P12 in Int-2, danes višjo stopnjo internacionalizacije. Za ustanove, ki so nastale kasneje, v obdobjih P23 in Int-3, tega ne moremo trditi. Glede dosežene ravni internacionalizacije danes se ne razlikujejo od ustanov, ki so nastale v najzgodnejšem obdobju vzpostavljanja univerz idr. ustanov, tj. v obdobju Int-1.

Ali lahko na osnovi tega modela že zatrdimo, da so tiste visokošolske ustanove, ki so bile ustanovljene v času krepitve nacionalne identitete narodov, glavni akterji, ki si danes prizadevajo za doseganje čim višje stopnje internacionalizacije? Takšna trditev bi bila za enkrat prezgodnja. Odločneje jo bomo lahko podali šele, ko bomo preverili tudi učinke drugih spremenljivk (iz baze).

11.1.3 Korak 3 (plus dejavniki kolonialne preteklosti)

V naslednjem koraku bomo preverili vpliv historičnega dejavnika kolonizacijske zgodovine držav (političnih tvorb) na današnja prizadevanja visokošolskih ustanov za čim višjo internacionalizacijo svoje (razvejane) dejavnosti. Podobno kakor v prejšnjem koraku vpeljimo tudi zdaj tri slamnate spremenljivke. Te imajo vrednost 1, kadar posamezna visokošolska ustanova deluje: v nemetropolskem mestu države s kolonialno preteklostjo ($COLONIAL_YES_City = 1$), v glavnem mestu države brez

lastne kolonizacijske preteklosti (COLONIAL_NO_Metropol = 1) ali v neglavnem mestu slednjih držav (COLONIAL_NO_City = 1), drugače imajo vrednost 0. Kakor poprej se tudi tokrat izognemo kolinearnosti tako, da za referenčno kategorijo razglasimo metropole nekdanjih kolonizatorskih držav (COLONIAL_YES_Metropol = 0).

Tabela 11.3: Regresijska analiza, korak 3: vpliv kolonializma na internacionalizacijo

Koeficienti ^a						
Model		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	Sig.
		B	Std. napaka	Beta		
1	(Konstanta)	65,392	4,303		15,196	,000
	STUDENTS_PER_STAFF	-,657	,205	-,238	-3,207	,002
	PERIOD_P12	12,529	4,278	,261	2,928	,004
	PERIOD_Int2	8,434	4,170	,178	2,023	,045
	PERIOD_P23	7,549	6,142	,097	1,229	,221
	PERIOD_Int3	4,895	3,551	,126	1,379	,170
	COLONIAL_YES_City	9,455	3,228	,258	2,929	,004
	COLONIAL_NO_Metropol	-,132	5,877	-,002	-,022	,982
	COLONIAL_NO_City	6,083	4,641	,111	1,311	,192
a. Odvisna spremenljivka: THE_rank_INT						
ANOVA ^a						
Model		Vsota kvadratov	Df	Srednji kvadrat	F	Sig.
1	Regresija	8414,648	8	1051,831	3,476	,001 ^b
	Rezidual	48713,375	161	302,568		
	Total	57128,023	169			
Povzetek modela						
Model	R	R ²	Prilagojen R ²	Std. odklon ocene		
1	,384 ^a	,147	,105	17,3945		

Ugotovimo lahko, da tudi uvedba slamnatih spremenljivk v naš regresijski model uvaja (dodatne) informacije o historičnem (ne)kolonizacijskem kontekstu visokošolskih institucij. Te ne rušijo dosedanje logike pojasnjevanja internacionalizacije, ampak jo krepijo, model je še vedno veljaven in statistično značilen ($F = 3.476$, $df = 8$, $sign. = .001$), delež pojasnjene variabilnosti ciljne spremenljivke se znatno dvigne, na slabih 11 % (Adj. $R^2 = .105$) (Tabela 11.3). Konstanta modela, ki je bila doslej vselej statistično značilna in je takšna tudi sedaj, je nekoliko padla, kar pomeni, da se z uvedenimi (dodatnimi) informacijami o

(ne)kolonialni zgodovini akademskega prostora zmanjša učinek splošnih (neobravnavnih) dejavnikov internacionalizacije.

Zanimivo je opažanje, da smo znova našli nov, relativno močan in statistično značilen pozitiven učinek doslej prikritega kontekstualnega dejavnika na doseženo raven internacionalizacije. Učinek kolonializma je prisoten pri tistih visokošolskih institucijah, ki so v neglavnih mestih nekdanjih kolonizatorskih držav ($\text{Beta} = .258$, $\text{sign.} = .004$). To spoznanje je pomembno, ker pokaže, da so med glavnimi akterji sodobne internacionalizacije visokega šolstva tiste visokošolske ustanove, ki izvirajo iz nekdanjih kolonizatorskih držav in niso v metropolah (glavnih mestih). Pri tem niso enakomerno zastopane vse države nekdanjih kolonialnih sil, ampak silno prednjačita Anglija in Nizozemska (za podrobnosti gl. seznam v točki 11.4). Sem komajda še lahko prištevamo Dansko, Belgijo, Francijo in Avstrijo, vsaka od njih premore komajda po eno ustanovo, ki je nadpovprečno internacionalizirana, in sicer v smislu, da ima THE indeks večji od povprečja ($\text{AS} = 72.1$).

Mar lahko iz tega že zaključimo, da sodobna internacionalizacija visokega šolstva v Evropi ni samo splošni izkazani trend na visokošolskih ustanovah po evropskih državah, ampak gre prej za implantirani trend? Tega evropskemu in celotnemu globalnemu akademskemu trgu vsiljuje ožji segment ustanov, ki so pretežno iz nekdanjih kolonialnih sil Anglije in Nizozemske, dveh najbolj liberalnih evropskih držav. Vse institucije v tem procesu najverjetneje vidijo ne samo objektivni napredek globalne znanosti, ampak tudi poslovno priložnost na angleško govorečem svetovnem trgu, ki se ukvarja s prenosom, ustvarjanjem in izmenjavo akademskega znanja (akademiških poučevalnih in raziskovalnih storitev). Ta ožji segment visokošolskih ustanov ima pred tekmeči iz drugih držav nekaj pomembnih komparativnih prednosti: nativno angleško govoreče akademsko osebje (Anglija, Nizozemska v tem smislu zaostaja le malo), raziskovalno in predvsem mogočno, mednarodno usmerjeno publicistično akademsko industrijo ter upravičene ambicije menedžerskih vodstev teh ustanov, ki so pretežno v neglavnih mestih dveh nekdanjih kolonialnih sil (Anglije in Nizozemske) ter si v tem začasem času globalne konjunktura angleškega jezika kot jezika globalne komunikacije, tj. sodobne *lingue france* znanosti želijo odrezati čim večji kos pogače, ki je še do sedemdesetih let 20. stoletja pripadal visokošolskim institucijam v metropolah. Podobno smo razmišljali že

pri vplivu neoliberalne ideologije. Pri tem lahko te države računajo, da bo znaten del klientov po njihovo znanje »po naravni poti« prihajal iz nekdanjih kolonij, pridružili pa se jim bodo tudi vsi tisti, ki vidijo in iščejo zaposlitveno kariero v angleškem ali angleško govorečem akademskem oz. globalno zaposlitvenem prostoru.

Seveda pa historični vpliv obdobja nacionalnega romanticizma in kolonialne preteklosti držav na uspešnost sodobne internacionalizacije ni celotna zgodba o internacionalizaciji, je le njen pomemben dejavnik. Predpostavljamo, da je za uspešnost sodobne internacionalizacije še pomembnejši sodobni kontekst.

11.1.4 Korak 4 (izhodišče plus sodobni ekonomski kontekst)

Kaj se zgodi z našim dosedanjim modelom, če aktualni zunanji kontekst univerze povzamemo kar z ekonomsko razvitostjo države? V naslednjem koraku multivariatne analize bomo pokazali, da uvedba splošnih spremenljivk za opis današnjega konteksta (tj. ekonomske razvitosti držav) znatno prikrije pomen historičnega socialnega mehanizma, ki smo ga obravnavali doslej in je razkril statistično značilni vpliv historičnega konteksta na današnje procese internacionalizacije univerz. Poudariti je treba, da ga prikrije, vendar ga ne odpravi.

Takšna kompleksna mera današnjega relevantnega konteksta je na primer GDP/capita. To je zelo sintetičen kazalec, ki se uporablja za primerjavo ekonomske razvitosti in moči držav, hkrati pa izraža tudi doseženi povprečni standard in nasploh kupno moč ter blaginjo prebivalstva. Višja, kot je vrednost tega indikatorja, večjo institucionalno globino, kapaciteto in splošno urejenost socialno-kulturnega življenja, poleg višje ekonomske učinkovitosti poslovnih subjektov, lahko pričakujemo v opazovani državi. Z drugimi besedami, v tem sintetičnem kazalniku so do neke mere in na zelo kompleksen način že akumulirani tudi dosežki daljšega političnega, ekonomskega, kulturnega in socialnega razvoja neke države.

K prejšnjim indikatorjem historičnega konteksta bomo postopoma dodali dve takšni meri aktualnega konteksta. Najprej bomo dodali GDP per capita leta 2010 (GDPCAP_2010), ki meri absolutno raven standarda približno v času, na katerega se nanaša THE indeks internacionalizacije. V naslednjem koraku dodamo še standardizirano vrednost premika GDP per capita med letom 1991 in 2010. Slednja

spremenljivka, če je podana standardizirano (za vso populacijo držav, v katerih so visokošolske ustanove v naši metrični bazi), nam namreč lahko da pomembno dodatno informacijo z odgovorom na vprašanje: ali je bilo družbeno blagostanje v opazovani državi v zadnjih dveh desetletjih, torej v obdobju, ko je v Evropi najbolj naraščala zahteva po (ponovni) internacionalizaciji univerz (nekje od osemdesetih let 20. stoletja dalje), izboljševano nadpovprečno, povprečno ali podpovprečno.

Tabela 11.4: Regresijska analiza korak 4: vpliv družbeno-ekonomske razvitosti okolja na internacionalizacijo

Koeficienti ^a						
Model		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	Sig.
		B	Std. napaka	Beta		
1	(Konstanta)	−3,506	7,037		−,498	,619
	STUDENTS_PER_STAFF	−,608	,155	−,220	−3,924	,000
	PERIOD_P12	5,998	3,287	,125	1,825	,070
	PERIOD_Int2	4,518	3,171	,095	1,425	,156
	PERIOD_P23	1,171	4,677	,015	,250	,803
	PERIOD_Int3	1,797	2,698	,046	,666	,506
	COLONIAL_YES_City	,069	2,583	,002	,027	,979
	COLONIAL_NO_Metropol	−8,915	4,512	−,120	−1,976	,050
	COLONIAL_NO_City	−10,047	3,799	−,184	−2,645	,009
	GDPCAP_2010	,004	,000	,682	11,041	,000
a. Odvisna spremenljivka: THE_rank_INT						
ANOVA ^a						
Model		Vsota kvadratov	Df	Srednji kvadrat	F	Sig.
1	Regresija	29.479,032	9	3275,448	18,954	,000 ^b
	Rezidual	27.648,991	160	172,806		
	Total	57.128,023	169			
Povzetek modela						
Model	R	R ²	Prilagojen R ²	Std. odklon ocene		
1	,718 ^a	,516	,489	13,1456		

Rezultat uvedbe prve spremenljivke, GDP per capita leta 2010, dramatično poveča pojasnljivost prejšnjega modela. Doseže visokih 49 % (Adj. R² = .489), ob dejstvu, da je celotni model še vedno statistično značilen (F = 18.954, df = 9, sign. = .000) (Tabela 11.4). Zgodba je še vedno enaka kakor prej, toda v ospredje se prerinejo dominantne ekonomske razlage, ki bolj kakor vodilne akterje internacionalizacije,

navedene v predhodnem koraku, poudarjajo tiste akademske ustanove in njihova okolja, ki v sodobni igri internacionalizacije globoko in značilno zaostajajo. Ta zrcalna zgodba, glede na prej, pripoveduje, da je internacionalizacija univerz (in visokošolskih ustanov nasploh) igra bogatih držav. Če se je bodo udeleževali tudi igralci iz perifernih (nekolonialnih) držav, ki so nanjo sistemsko, historično in predvsem jezikovno slabše pripravljeni ali celo nepripravljeni, lahko pričakujejo od nje več stroškov kakor koristi.

Glede na prejšnje interpretacije poglejmo na to še bolj tehnično. Konstanta modela je ob uvedbi indikatorja GDP per capita (2010) izginila, ker ni več statistično značilno različna od nič (njena značilnost = .619). Vrednost prejšnjih spremenljivk, katerih vlogo smo že interpretirali, se ni bistveno spremenila. Ocenjeni učinek institucionalne kapacitete visokošolskih ustanov, merjene preko indikatorja »število študentov na profesorja«, ostaja približno enak kakor prej, tj. negativen in statistično značilen (Beta = $-.220$, sign. = 000). Podobno kot prej je znova izdvojen pomen tistih visokošolskih ustanov (za internacionalizacijo), ki so nastale v prehodu P12, tj. v času pomladi narodov (Beta = $.125$, sign. = $.070$). Nekoliko pa se je zmanjšal pomen visokošolskih ustanov (za internacionalizacijo) iz naslednjega obdobja in postal mejno statistično neznačilen (Beta = $.095$, sign. = $.156$).

Tisto, kar se je drastično spremenilo z uvedbo indikatorja splošne ekonomske razvitosti držav, je dominantnost pozitivnega učinka višje splošne ekonomske razvitosti države na višjo raven internacionalizacije visokošolskih ustanov. Standardizirani učinek tega kontekstualnega dejavnika je izjemno močan (Beta = $.682$, sign. = $.000$). Hkrati je prisoten zasuk pozornosti od ustanov nekdanjih kolonialnih sil k ustanovam iz držav, ki niso bile kolonialne sile. Model z ocenjenimi koeficienti trdi, da že samo dejstvo, da se visokošolska ustanova nahaja bodisi v metropoli ali izven metropole s kolonializmom neobremenjenih držav, statistično značilno negativno učinkuje na možnosti za uspešno internacionalizacijo (Beta = $-.120$ za tovrstne ustanove v glavnih mestih, ob sign. = $.009$, in Beta = $-.184$ za ustanove izven glavnega mesta, ob sign. = $.000$).

Zgolj kot zanimivost dodajmo, da so se v dodatnih analizah učinki treh aktualnih kontekstualnih spremenljivk, statusa visokošolske ustanove (HE_STATUS_NOW:

državna, zasebna), tipa visokošolske ustanove (HE_TYPE_NOW: univerza, drugo) in vsebinske usmerjenosti visokošolske ustanove (HE_FOCUS_NOW: celovita, specializirana), ki smo jih uvedli kot kategorialne spremenljivke, izkazali za proces internacionalizacije kot nepomembni (statistično niso značilno različni od nič).

Za koristno ponazoritev, ali ta model (M4) lahko uporabimo tudi kot zasilno prognoistično orodje za oceno, kakšna naj bi bila stopnja internacionalizacije Univerze v Ljubljani, če bi naša univerza že spadala med 180 najboljših evropskih univerz, izračunajmo to stopnjo z uporabo naslednje formule, ki za izračun uporablja nestandardizirane koeficiente zadnjega regresijskega modela⁹⁰:

$$\begin{aligned}
 \text{THE_indeks* (Univ. Ljubljana)} &= 0 & -0.608 * \text{STUDENTS_PER_STAFF} & (= 11.9) \\
 & & + 5.998 * \text{PERIOD_T12} & (= 0) \\
 & & - 8.915 * \text{METROP_NCOL} & (= 1) \\
 & & - 10.047 * \text{CITY_NCOL} & (= 0) \\
 & & + 0.004 * \text{GDPCAP_2010} & (= 17529 \$) \\
 &= & -7.235 - 8.915 + 70.116 & \\
 &= & 53.97 \sim \mathbf{54.0} &
 \end{aligned}$$

Dejanska vrednost THE indeksa internacionalizacije Univerze v Ljubljani je 34.5 in je torej znatno nižja od prognozirane, ki je 54.0. To pomeni, da regresijski model, ki uporablja podatke najuspešnejših evropskih univerz, predpostavlja, na osnovi relativno visokega GDP/capita v Sloveniji (2010), da bi lahko na ljubljanski univerzi pričakovali višjo vrednost indeksa THE, če bi ta univerza sledila povprečnim evropskim trendom najuspešnejših ustanov na tem področju in bi izpolnjevala druge systemske pogoje, ki procese internacionalizacije podpirajo. Razni lokalni razlogi, ki jih naš model izrecno ne zajema (pozna ustanovitev po prvi svetovni vojni, tj. v obdobju prehodu P23, periferna lega glede na tedanje imperialne sile in še npr. jezikovne ovire, neprioritetna znanstvena politika, ki hitro uvaja upad sredstev za

⁹⁰ Standardizirani beta regresijski koeficienti se uporabljajo zaradi možnosti neposredne primerjave jakosti (učinkov) različnih dejavnikov na ciljno spremenljivko, saj so dejavniki običajno podani z dokaj različnimi številijskimi domenami. Če želimo izračunati vrednost regresijske enačbe (za posamezne enote), moramo uporabiti vrednosti ocenjenih koeficientov v izvorni metriki.

visoko šolstvo in znanost ipd., da ohranja ali krepi nižje ravni izobraževanja), najverjetneje botrujejo temu podpovprečnemu izidu, saj je sistemskih ovir več kakor spodbud in prevladujoče ovire prej znižujejo kakor zvišujejo raven dosežene internacionalizacije znanosti v Sloveniji.

11.1.5 Korak 5 (plus velikost ustanove)

V zadnjem koraku postopnega modeliranja procesa internacionalizacije univerz bomo prejšnjemu modelu dodali še dva dejavnika. Prvi je velikost visokošolske ustanove,⁹¹ merjena s številom študentov (STUDENTS), drugi pa zelo grobo (dihotomno) opisuje prisotnost skupnih študijskih programov (JSP) na posamezni visokošolski ustanovi. Za slednjo spremenljivko (JSP), podobno kot prej, uvedemo slamnato karakterizacijo. Institucijam, ki nimajo teh programov, pripišemo vrednost 1, drugim, ki jih imajo, pa vrednost 0, zato so slednje ustanove tudi referenčna kategorija v modelu.

Tabela 11.5: Regresijska analiza korak 5: vpliv velikosti ustanove na internacionalizacijo

Koeficienti ^a						
Model		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	Sig.
		B	Std. napaka	Beta		
1	(Konstanta)	19,206	8,807		2,181	,031
	STUDENTS_PER_STAFF	–,259	,164	–,094	–1,582	,116
	PERIOD_P12	1,048	3,262	,022	,321	,748
	PERIOD_Int2	,437	3,091	,009	,142	,888
	PERIOD_P23	–3,380	4,499	–,043	–,751	,454
	PERIOD_Int3	–4,673	2,864	–,120	–1,632	,105
	COLONIAL_YES_City	–2,705	2,490	–,074	–1,086	,279
	COLONIAL_NO_Metropol	–14,426	4,501	–,194	–3,205	,002
	COLONIAL_NO_City	–13,123	3,674	–,240	–3,571	,000
	GDPCAP_2010	,003	,000	,571	7,827	,000
	GDPCAP_SHIFT91_10Z	2,376	1,429	,128	1,662	,098
	STUDENTS	,000	,000	–,294	–4,360	,000
	JSP	,840	2,486	,019	,338	,736
a. Odvisna spremenljivka: THE_rank_INT						

⁹¹ Na razpolago smo imeli razmernostno spremenljivko STUDENTS, ki navaja absolutno število študentov, ali pa iz nje izvedeno ordinalno spremenljivko s tremi kategorijami HE_SIZE; zaradi boljše merske ravni izberemo prvo.

ANOVA ^a						
Model		Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	Sig.
1	Regresija	33214,986	12	2767,916	18,173	,000 ^b
	Rezidual	23913,037	157	152,312		
	Total	57128,023	169			

Povzetek modela				
Model	R	R ²	Prilagojen R ²	Std. odklon ocene
1	,763 ^a	,581	,549	12,3415

Posledica uvedbe obeh dodanih kontrolnih spremenljivk STUDENTS in JSP še nekoliko dvigne pojasnljivost prejšnjega modela (Model 4), da ta doseže že raven 55 % (Adj. R² = .549), celotni model pa je še vedno statistično značilen (F = 18.173, df = 12, sign. = .000) (Tabela 11.5). Zgodba je vsebinsko še vedno enaka kakor prej, le interpretativni poudarki se nekoliko premestijo in dopolnijo.

Konstanta modela je znova postala statistično značilno različna od nič, enaka je 19.206 (sign. = .031). Spremenljivka, ki označuje institucionalno poglobljenost visokošolske ustanove (STUDENT_PER_STAFF) in je bila v vseh prejšnjih modelih pričakovano negativna in vselej čvrsto statistično značilna, postane v tem modelu mejno statistično značilna. Na neki način je v interakciji z na novo uvedeno spremenljivko za velikost ustanove (STUDENTS), ta pa je zaradi svoje večje pojasnjevalne moči očitno povlekla nase tudi variabilnost v internacionalizaciji, zato to spremembo lahko razumemo.⁹²

Opazimo lahko še, da sama prisotnost skupnih študijskih programov (JSP) na visokošolskih ustanovah ne vpliva statistično značilno na velikost indeksa internacionalizacije. Čeprav tega nismo pričakovali, pa moramo sklepati, da bi za verodostojnejši merski opis doseženega procesa uvajanja skupnih študijskih programov morali razviti bolj specifični, izniansirani konceptualni model (in argumentacijo). Pri uvajanju skupnih študijskih programov so namreč prisotni (še) drugi dejavniki, ki jih do sedaj nismo dovolj dobro opredelili. Če pa smo jih, zanje

⁹² V nadaljevanju smo zaradi boljših merskih lastnosti (porazdelitve) vzeli log vrednost spremenljivke STUDENT.

nismo našli ustreznih podatkov (merskih indikatorjev), da bi lahko svoje modele z njimi smiselno obogatili.

11.2 SINTEZA LINEARNEGA MODELIRANJA PROCESA INTERNACIONALIZACIJE

Indikativno zaznane socialne mehanizme, ki vplivajo na doseženo raven internacionalizacije visokošolskih ustanov v Evropi, opisane z indeksom THE_RANK_INT, lahko opišemo bolj strnjeno in vsebinsko povedno še na naslednji način (Tabela 11.6):

Tabela 11.6: Sintezi prikaz modeliranja dejavnikov internacionalizacije visokošolskih ustanov (THE_RANK_2015 je odvisna spremenljivka)⁹³⁹⁴

Dejavniki internacionalizacije	Modeli s historičnimi dejavniki (obdobje ustanovitve univerze, kolonializem)			Modeli s sodobnimi dejavniki (velikost ustanove, ekonomska razvitost, novejši gosp. trend)			Skupaj vsi dejavniki
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
(Konstanta)	77.0*** (27.5)	71.8*** (19.8)	65.4*** (15.2)	173.7 (8.3)	1.103 (0.2)	68.7*** (3.6)	92.990*** (4.4)
STUDENTS_PER_STAFF (množičnost akad. študija)	-.676** (-3.3)	-.700** (-3.4)	-.657** (-3.2)	-.366* (-1.8)	-.527** (-3.4)	-.285* (-1.7)	-.280* (-1.7)
HIST. KONTEKST-1: <i>polit. obdobja (Int-1 je ref.)</i>							
Prehod P12 (1789–1848)		9245* (2.2)	12.529** (2.9)				.834 (0.3)
Obdobje Int-2 (1849–1913)		8581* (2.1)	8434* (2.0)				1.421 (0.5)
Prehod P23 (1914–1948)		8549 (1.4)	7549 (1.2)				-3397 (-0.8)
Obdobje Int-3 (1949–2015)		5328 (1.5)	4895 (1.4)				-4525* (-1.5)
HIST. KONTEKST-2: <i>kolonializem (kolon. metr. je ref.)</i>							
Mesto (kolon. država)			9455** (2.9)				-2.288 (-0.9)
Prestolnica (nekolonialna država)			-.132 (-0.0)				-14.371*** (-3.2)
Mesto (nekolonialna država)			6083				-13.506***

⁹³ Metrični regresijski koeficienti, metoda ENTER, t-statistike so v oklepajih pod ocenjenimi koeficienti.

⁹⁴ Sivo označena polja kažejo na dejavnike, ki statistično značilno vplivajo na višjo raven internacionalizacije.

			(1.3)				(-3.7)
SEDANJI KONTEKST: ekon. razvitost							
GDPCAP_2010					.003*** (11.3)	.003*** (7.4)	.003*** (7.8)
SHIFT_GDPCAP_1991_2010Z						1864 (1.3)	3014** (2.1)
log_STUDENTS (velikost)				-10.191 (-4.7)		-13.640*** (-3.4)	-19.023*** (-4.4)
Pojasnjena variabilnost (Adj. R ² , v %)	5,4 %	6,9 %	10,5 %	15,9 %	46,0 %	49,7 %	55,2 %

Proces internacionalizacije visokošolskih institucij v Evropi je že splošno razširjen, čeprav (za enkrat) zajema le manjši del celotne kakovosti akademskega delovanja. Pri pojasnjevanju dosežene stopnje internacionalizacije visokošolskih institucij smo opredelili tri sklope dejavnikov (konceptualni model disertacije):

- lastnosti same ustanove danes;
- lastnosti današnjega konteksta ustanove;
- lastnosti historičnega konteksta ustanove.

Da bi preverili veljavnost te konceptualne zasnove, smo jo operacionalizirali tako, da smo uvedli indikatorje za opis odvisne spremenljivke in za opis posameznih sklopov dejavnikov (razsežnosti neodvisnih spremenljivk). Empirična preverjanja domnev smo opravili s pomočjo multiple linearne regresije. Analiza pokaže, da so vsi sklopi dejavnikov statistično značilni (ne pa vse posamezne spremenljivke znotraj njih), a delujejo z različno jakostjo. Da bi dejavnike primerjali med seboj po jakosti, poleg metričnih regresijskih koeficientov podajamo še standardizirane beta koeficiente (Tabela 11.7):

Tabela 11.7: Jakost učinkov posameznih dejavnikov na internacionalizacijo ustanov

(Konstanta)	Metrični koeficient	Standardizirani Beta koeficienti (za primerjavo jakosti st. znač. učinkov)
(Konstanta)	92.990***	
STUDENTS_PER_STAFF (množičnost akad. študija)	-.280* (-1.7)	-.101 * (-1.7)
HIST. KONTEKST-1: polit. obdobja (INT-1 ref.)		
Prehod P12 (1789–1848)	.834	

	(0.3)	
Obdobje Int-2 (1849–1913)	1.421 (0.5)	
Prehod P23 (1914–1948)	–3.397 (–0.8)	
Obdobje Int-3 (1949–2015)	–4.525* (–1.5)	–.116 * (–1.5)
HIST. KONTEKST-2: kolonializem (kol. metr. ref.)		
Mesto (kolonialna država)	–2.288 (–0.9)	
Prestolnica (nekolonialna država)	–14.371*** (–3.2)	–.193*** (–3.2)
Mesto (nekolonialna država)	–13.506*** (–3.7)	–.247*** (–3.7)
SEDANJI KONTEKST: ekon. razvitost		
GDPCAP_2010	.003*** (7.8)	.567*** (7.8)
GDPCAP_SHIFT91_10Z	3014** (2.1)	.163 ** (2.1)
log_STUDENTS (velikost)	–19.023*** (–4.4)	–.283*** (–4.4)
Pojasnjena variabilnost (Adj. R², v %)	55,2 %	

Po jakosti je najmočnejši pozitivni dejavnik internacionalizacije sklop dejavnikov družbeno-ekonomske razvitosti države (GDPCAP_2015 = .567). Višja, kot je, višja je tudi pričakovana stopnja internacionalizacije ustanove. K temu pripomore tudi pozitivni premik tega indikatorja v zadnjih dveh desetletjih (SHIFT_GDPCAP_1991_2010Z = .163).

Vsi drugi statistično značilni dejavniki sodobnega konteksta so sistemske ovire uspešni internacionalizaciji. Pri velikih (in zelo velikih) visokošolskih ustanovah množičnosti študija deluje kot huda ovira izboljšani internacionalizaciji (Log_STUDENTS = –.283). Ustanove z doseženo slabšo akademsko kapaciteto, merjeno s številom študentov na profesorja, ta proces preprečujejo (STUDENTS_PER_STAFF = –. 101).

Tudi historični dejavniki delujejo statistično značilno, a delujejo latentno in posredno. Če je bila visokošolska ustanova ustanovljena v zadnjem historičnem obdobju (Int-3), ko so nastajale predvsem množične univerze, to znatno zmanjšuje možnosti za njeno internacionalizacijo (učinek obdobja INT-3 = –.116). Velja seveda tudi obratno: če je

bila ustanovljena prej (zlasti v obdobjih P12 in Int-2), je možnost za njeno internacionalizacijo večja, a le, če je v nekdanjih kolonijah.

Tu preidemo na naslednji socialni mehanizem, ki je izjemno pomemben za sodobno internacionalizacijo, na kolonialno zgodovino države. Če je visokošolska ustanova v prestolnicah ali mestih nekolonizatorskih držav, je možnost za njeno internacionalizacijo znatno in statistično značilno manjša. Učinek prestolnice nekolonizatorske države = -0.193 je negativen (pri nas Ljubljana), učinek mesta (izven prestolnice) nekolonizatorske države pa je še močnejše negativen = -0.247 (pri nas Maribor, Koper). Velja tudi obratno: možnosti za višje stopnje internacionalizacije imajo visokošolske ustanove iz nekdanjih kolonizatorskih velesil, zlasti ustanove v mestih izven metropol.

Z drugimi besedami: proces aktualne internacionalizacije visokošolskih ustanov v Evropi je torej *in vivo* ter *in situ* pravzaprav projekt tistih univerz nekdanjih kolonizatorskih držav (Velike Britanije, Nizozemske), ki so bile, vsaj pretežno, ustanovljene v času izgradnje nacionalnih držav (obdobje P12 in obdobje INT-2) in so (nadpovprečno) v mestih izven kolonialnih metropol. Druge ustanove se, zaradi morebitne zunanje moralne ali materialne podpore temu procesu, sicer lahko pridružijo, a težko, počasi in s precejšnjimi naporji ter stroški bodo zmogle odpraviti številne sistemske ovire, ki so se jim nakopičile skozi zgodovino in ki jim (še danes) stojijo na poti do tovrstnega uspeha.

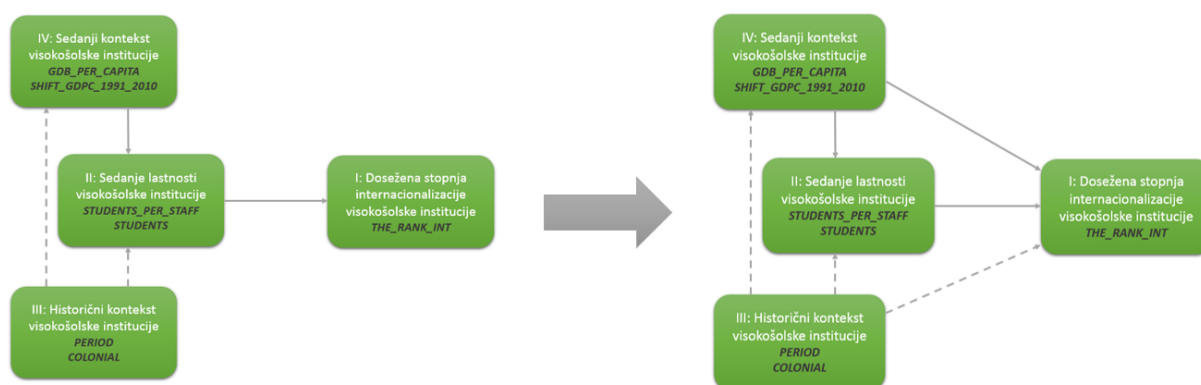
11.3 DISKUSIJA O VZROČNOSTI IN VELJAVNOSTI MODELA

Pri modeliranju procesa sodobne internacionalizacije visokošolskih ustanov s pomočjo linearne multiple regresije v prejšnjih dveh točkah se nam je večkrat zastavilo vprašanje, ali bi bilo možno izboljšati ocene učinkov posameznih dejavnikov. Vsebinski razmislek nam neprestano intuitivno sugerira, da nekateri dejavniki na internacionalizacijo delujejo bolj neposredno, nekateri pa bolj posredno. Tipični primer so naše spremenljivke, kot so stopnja akademske razvitosti ustanove (tj. spremenljivka STUDENTS_PER_STAFF), ki predvidoma deluje bolj neposredno na stopnjo njene internacionalizacije (spremenljivka THE_RANK_INT) kakor pa spremenljivka PERIOD (kategorialna slamnata spremenljivka), ki označuje neko drugo, latentno lastnost ustanove, tj. obdobje njene vzpostavitve in s tem določene

podedovane programske zastavitve, ki (lahko) izhajajo iz začetnega obdobja. Za slednjo spremenljivko pričakujemo, da deluje na ciljno spremenljivko bolj posredno.

Če torej uvedba kontrolne spremenljivke spreminja vrednost ocenjenega učinka glavne neodvisne spremenljivke na ciljno spremenljivko, to pomeni, da so spremenljivke v nekakšni »vzročni« interakciji. Je ta interakcija dejanska ali navidezna, vsebinska ali statistična? Da bi lahko zadovoljivo odgovorili na takšna vprašanja, se je treba posvetiti tudi metodološkim vidikom, na primer, kako naše predpostavke o procesu/pojavu narekujejo izbor metode. Poglejmo si konceptualizacijo procesa internacionalizacije, ki je vplival na izbrano specifikacijo statističnega modela. Lahko jo skiciramo še nekoliko drugače (Shema 11.2):

Shema 11.2: Enostavna in kompleksnejša specifikacija modela internacionalizacije



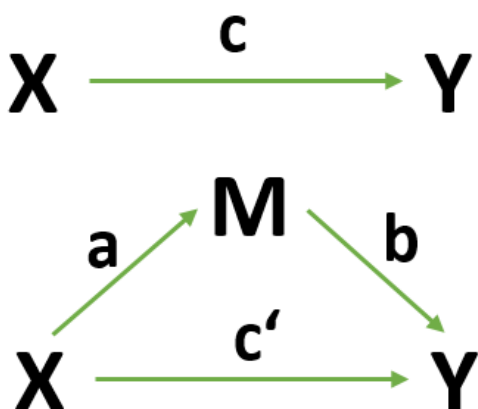
Na levi strani imamo zarisano dosedanjo (enostavnejšo) konceptualizacijo našega pojava (gl. tudi Shema 11.1), na desni strani pa njegovo alternativno (kompleksnejšo) konceptualizacijo, pri kateri smo zarisali dodatne povezave s puščicama od (historičnih in sodobnih) kontekstualnih spremenljivk do indeksa internacionalizacije. Zanimata nas čim bolj korektno ocenjevanje in interpretiranje neposrednih (glavnih) in posrednih učinkov, saj smo v dograjevanju modela opazili, da se z uvajanjem novih (kontekstualnih) spremenljivk vrednost glavnih učinkov spreminja. S skrbno izgradnjo multivariatnega regresijskega modela smo nekaj tovrstnih zadev omenjali sproti. A sam problem je splošnejši.

Problem razmejevanja glavnih in posredujočih učinkov je v splošnem znan že zelo dolgo (Wright 1934, Brewer et al. 1970, Baron in Kenny 1986, Hayes in Sharkow

2013), a pod različnimi imeni, danes najbolj preko izraza *mediation statistics*, *moderation statistics* (npr. Jose 2013, VanderWeele 2015) ipd. Ukvarja se z vprašanjem, kako korektno zasnovati preverjanja in interpretirati rezultate proučevanja vzročnih povezav pri razlaganju različnih kompleksnejših procesov oziroma pojavov, kjer je veliko posredniških spremenljivk. V nadaljevanju povzemamo nekatera osnovna spoznanja, kako problem metodološko opredeliti v izhodišču na splošno, ga analitsko obravnavati in morebiti tudi reševati (po Kenny 2016).

Izhodišče za razumevanje predstavljata spremenljivki **X** (vzročna spremenljivka) in **Y** (izid). Regresijska povezava med njima oceni totalni (vzročni) učinek **c**. Ta učinek je lahko tudi posredovan s procesom, ki ga povzema tretja spremenljivka **M**, imenovana tudi intervenirajoči proces ali spremenljivka (gl. Shema 11.3).

Shema 11.3: Izhodišče mediacijske analize – mediacijski model s tremi spremenljivkami



Kakor hitro v analizo povezanosti dveh spremenljivk vključimo tretjo spremenljivko, se na diagramu pot **c** spremeni v neposredni učinek **c'**, novi poti **a** in **b** pa predstavljata osnovo za izračun posrednega učinka. Kompletna mediacija je primer, da zaradi vključitve spremenljivke **M** spremenljivka **X** ne vpliva več na spremenljivko **Y**, učinek torej izgine. Parcialna mediacija pa je primer, da se ta učinek zmanjša.

Če je mediacijski model dobro oziroma pravilno opredeljen (specificiran – v smislu vzroka in posledice), kar je seveda vsebinska in ne statistična naloga, lahko

izračunamo smiselne vrednosti učinkov **a**, **b**, **c** in **c'**. Za to potrebujemo štiri korake (Baron in Kenny 1986):⁹⁵

Korak 1: Pokaži, da je vzročna spremenljivka **X** značilni prediktor izida, spremenljivka **Y**. (oceni c):

$$Y = \beta_{10} + \beta_{11} * X + \epsilon_1;$$

c = β_{11} je statistično značilen. (β_{11} totalni učinek)

Korak 2: Pokaži, da je vzročna spremenljivka **X** značilni prediktor spremenljivke **M** (oceni a):

$$M = \beta_{20} + \beta_{21} * X + \epsilon_2;$$

a = β_{21} je statistično značilen.

Korak 3: Pokaži, da je mediatorska spremenljivka **M** povezana s spremenljivko **Y**. (oceni b)

$$Y = \beta_{30} + \beta_{31} * X + \beta_{32} * M + \epsilon_3; \quad (\beta_{31} \text{ neposredni, direktni učinek})$$

b = β_{32} je statistično značilen.

ab = $\beta_{21} * \beta_{32}$ je statistično značilen. ($\beta_{21} * \beta_{32}$ posredni, indirektni učinek)

c' = c – ab = β_{31} je manjši od **c** in statistično značilen.

Ocenjeni neposredni (direktni) učinek **c** meri obseg spremembe v ciljni spremenljivki **Y**, če se neodvisna spremenljivka **X** spremeni za eno enoto, pri čemer se vrednost mediatorske spremenljivke **M** ohranja nespremenjena. V nasprotju s tem predstavlja ocenjeni posredni (indirektni) učinek **ab** obseg spremembe ciljne spremenljivke **Y**, če se vrednost neodvisne spremenljivke **X** zadrži na fiksni vrednosti, medtem ko se vrednost mediatorske spremenljivke **M** spremeni za toliko, za kolikor bi se spremenila, če bi se neodvisna spremenljivka **X** povečala za eno enoto (Pearl 2001). Kot posredni učinek se torej v našem primeru (linearna multipla regresija) pojavi produkt **ab** (**c' = c – ab**); a je za izračun količine posrednega učinka še veliko drugih možnosti, odvisno od tega, kako je model specificiran (nelinearno, dihotomno itn.). Na razpolago je tudi veliko testov, ki preverjajo, ali je zaradi prisotnosti mediatorskega dejavnika redukcija neposrednega učinka, odvisno od ciljne spremenljivke, dovolj velika, da potrjuje veljavno prisotnost posrednega učinka.

⁹⁵ Navodila za posamezni korak in za njihove povezave so lahko še podrobnejša, odvisno od tega, koliko mediatorskih spremenljivk je vpeljanih v model, kakšne so njihove merske lastnosti idr.

Zgolj za ilustracijo dodajmo, da so naše ključne in razmernostne kontrolne spremenljivke, s katerimi deloma pojasnujemo proces internacionalizacije, dejansko v medsebojni interakciji, zato imamo v našem modelu opravlja vsaj s parcialnimi, če ne tudi s popolnimi mediacijskimi povezavami med spremenljivkami (Tabela 11.8).

Tabela 11.8: Bivariatna korelacija med razmernostnimi spremenljivkami modela

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. STUDENT_PER_STAFF	1.00	.377**	.341**	-.244**	-.059	-.268**
2. STUDENTS		1.00	.866**	-.445	-.261**	-.352**
3. Log_STUDENTS			1.00	-.391**	-.173*	-.200**
4. THE_RANK_INT				1.00	.656**	.563**
5. GDP_CAP_2010					1.00	.651**
6. SHIFT_GDP_CAP_Z						1.00

Bivariatno korelacijski koeficienti med razmernostnimi spremenljivkami so relativno nizki, a statistično značilni. Edina izjema je neobstoječa korelacija med akademsko razvitostjo visokošolske ustanove (STUDENTS_PER_STAFF) in ekonomsko razvitostjo države (GDP_PER_CAP) kot primarnega akademskega okolja. Razlaga bi bila naslednja: tako revne kakor bogate države premorejo oboje, akademsko zelo razvite (elitistične) in akademsko relativno nerazvite (množične) visokošolske ustanove. A bogatejša, kot je država, večja je verjetnost vsake akademske institucije v njej, da v njej poteka tudi učinkovita internacionalizacija in se indeks internacionalizacije (THE_RANK_INT) takih ustanov zvišuje.

PRIMER MEDIACIJSKE ANALIZE: Izračunajmo po pravilih mediacijske analize posredni učinek velikosti visokošolskih ustanov ($M = \log_STUDENTS$) na vzročno zvezo med akademsko razvitostjo ustanov ($X = STUDENTS_PER_STAFF$) in stopnjo njihove internacionalizacije ($Y = THE_RANK_INT$):

Korak 1: Pokaži, da je vzročna sprem. X značilni prediktor izida, spremenljivka Y . (oceni c):

$$Y = \beta_{10} + \beta_{11} * X + \varepsilon_1 = 77.0 - .676 * X; \quad (\text{totalni učinek})$$

$c = \beta_{11}$ je statistično značilen!

Korak 2: Pokaži, da je vzročna spremenljivka **X** značilni prediktor spremenljivke **M** (oceni a):

$$\mathbf{M} = \beta_{20} + \beta_{21} * \mathbf{X} + \varepsilon_2 = 4.0 + .016 * \mathbf{X};$$

a = β_{21} je statistično značilen.

Korak 3: Pokaži, da je mediatorska spremenljivka **M** povezana s sprem. **Y**. (oceni b)

$$\mathbf{Y} = \beta_{30} + \beta_{31} * \mathbf{X} + \beta_{32} * \mathbf{M} + \varepsilon_3 = 173.0 - .366 * \mathbf{X} - 23.465 * \mathbf{M};$$

c' = β_{31} je statistično značilen. (direktni učinek)

b = β_{32} je statistično značilen.

ab = $\beta_{21} * \beta_{32}$ je statistično značilen = $.016 * (-.366) = -.375$ (indirektni učinek)

c' = c - ab = $\beta_{31} = -.676 - (-.375) = -.301$ je manjši od **c** in je statistično značilen

Zaradi velikih sprememb v ocenjenih koeficientih ne moremo trditi, da je pridobljena ocena neposrednega in posrednega učinka akademske razvitosti na internacionalizacijo (upoštevaje mediatorski učinek spremenljivke velikosti institucije, tj. log_STUDENTS) stabilna vrednost.

Naj povzamemo. Pri pregledu tovrstne literature smo zaznali, da je dejansko resnično veliko različnih možnosti, kako se korektno izračuna/oceni posredni učinek intervenirajočih dejavnikov, saj je postopek odvisen od merske narave spremenljivk, zanesljivosti njihovega merjenja, morebitne odsotnosti pomembnih tretjih spremenljivk itn. Vsak vsebinsko opredeljeni model je treba zato obravnavati posebej. Ta raznolikost možnosti, kaj vse lahko »ruši« računanje in interpretacijo mediacijskih povezav in učinkov, pa je na drugi strani tudi pripomogla, da so se pojavile strokovne kritike na račun preveč statistične, pogojno-korelacijske, računske mediacijske analize. Kar je morda še najbolj pomembno, je, da področje spremljajo tudi kritike. To je opozorilo oziroma nauk tega področja proučevanja, potreba po večji zadržanosti pri interpretiranju vzročnosti procesov, še zlasti, kadar pojasnjujemo vzročno dogajanje z multivariatnimi modeli.

Na osnovi tega osnovnega vpogleda v zahtevno metodološko ozadje, s katerim razkrivamo empirično preverljivo vzročno delovanje socialnih mehanizmov, moramo poudariti, da so rezultati naše linearne regresijske analize kljub skrbni pripravi podatkov in izbiri ustreznih metod zgolj indikativni. Brez dvoma se ne motimo veliko,

ko na osnovi opravljenih uvodnih analiz že trdimo, da na sodobne procese internacionalizacije univerz (in drugih visokošolskih ustanov), poleg globalizacije, vplivajo tudi doseženi socioekonomski standard države, historične zastavitve univerz (čas ustanovitve univerze, ki narekuje del poslanstva in akumuliranje izkušenj) in ne/kolonialna preteklost države, a za določnejše pojasnjevanje medsebojnega delovanje teh (in morebitnih drugih važnih) dejavnikov bi bilo treba opraviti še obsežna dodatna proučevanja in empirična modeliranja, ki bi zaznane (neposredne in posredne) učinke delovanja raznih dejavnikov na internacionalizacijo dovolj stabilizirala, da bi glavna zgodba, kaj vse vpliva na internacionalizacijo univerz, kaj so glavni, vidni in kaj latentni dejavniki tega procesa, postala še prepričljivejša.

11.4 NOSILKE EVROPSKEGA PROCESA INTERNACIONALIZACIJE (SEZNAM)

Za ponazoritev tistih evropskih visokošolskih ustanov (iz naše metrične baze, $n = 181$), ki ta hip prednjačijo pri propagiranju in tudi pri doseganju nadpovprečne internacionalizacije svojih akademskih dejavnosti, podajamo njihov seznam (gl. Tabela 11.9 – Tabela 11.25). Zanimivo je, da je na Nizozemskem in v Franciji dosežena internacionalizacija večja na univerzah izven (nekdanje) metropole.

Tabela 11.9: Anglija

ANGLIJA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	37	36	37
Minimum		68,9	3,2
Maksimum		96	17,1
Povprečje		87,194	10,147
Standardni odklon		6,0676	3,463
Izven prestolnice	University of Oxford	94,4	3,2
	University of Essex	93,7	14,1
	Aston University	92,5	15,5
	Brunel University London	91,8	14,4
	University of Cambridge	91,5	3,7
	University of Surrey	90,4	10,9
	The University of Warwick	90,3	8,9
	University of Southampton	88,4	7,7
	University of Sussex	88,3	14,8
	The University of Exeter	87,3	11,4
	University of Kent	87,2	12,0

	Lancaster University	87,0	10,8
	The University of Manchester	87,0	7,5
	University of Leicester	86,6	8,9
	Durham University	86,4	10,7
	University of Liverpool	85,4	8,7
	University of Reading	85,1	10,4
	University of Bath	84,8	8,2
	Newcastle University	84,3	9,2
	University of East Anglia (UEA)	83,5	13,7
	University of York	83,5	10,4
	University of Bristol	82,4	7,4
	University of Birmingham	82,0	9,3
	The University of Sheffield	81,9	8,7
	The University of Nottingham	80,6	9,2
	University of Leeds	77,4	9,6
	Loughborough University	72,9	12,5
	Oxford Brookes University	68,9	17,1
N	28	28	28
Minimum		68,9	3,2
Maksimum		94,4	17,1
Povprečje		85,5	10,3
Standardni odklon		5,8	3,2
V prestolnici	SOAS, University of London	.	10,3
	Imperial College London	96,0	4,1
	UCL (University College London)	94,4	5,0
	King's College London	93,8	6,4
	London School of Economics and Political Science (LSE)	93,6	8,8
	Queen Mary University of London	93,5	8,1
	Royal Holloway University of London	92,7	12,6
	Birkbeck, University of London	89,9	16,3
	City University London	89,6	15
N	9	8	9
Minimum		89,6	4,1
Maksimum		96,0	16,3
Povprečje		92,9	9,6
Standardni odklon		2,1	4,3

Tabela 11.10: Avstrija

AVSTRIJA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
----------	------------	--------------	------------

N	3	3	3
Minimum		77,3	11,8
Maksimum		95,7	25,4
Povprečje		88,5	16,5
Standardni odklon		9,8	7,6
Izven prestolnice	Universität Innsbruck	95,7	11,8
N	1	1	1
Minimum		95,7	11,8
Maksimum		95,7	11,8
Povprečje		95,7	11,8
Standardni odklon			
V prestolnici	University of Vienna	92,6	12,6
	Vienna University of Technology	77,3	25,4
N	2	2	2
Minimum		77,3	12,6
Maksimum		92,6	25,4
Povprečje		84,9	18,9
Standardni odklon		10,8	9,0

Tabela 11.11: Belgija

BELGIJA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	7	7	7
Minimum		54,2	5,7
Maksimum		84,5	22,6
		68,6	12,1
Standardni odklon		9,3	7,4
Izven prestolnice	Université Catholique de Louvain (UCL)	74,2	9,8
	KU Leuven	68,6	22
	University of Antwerp	64,8	5,7
	Ghent University	54,2	6,4
N	4	4	4
Minimum		54,2	5,7
Maksimum		74,2	22
Povprečje		65,4	10,9
Standardni odklon		8,4	7,5
V prestolnici	Universite libre de Bruxelles	84,5	12,7
	Université de Liège	69,7	22,6
	Vrije Universiteit Brussel (VUB)	64,5	5,7

N	3	3	3
Minimum		64,5	5,7
Maksimum		84,5	22,6
Povprečje		72,9	13,6
Standardni odklon		10,3	8,4

Tabela 11.12: Češka

ČEŠKA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	1	1	1
Minimum			
Maksimum			
Povprečje		52,8	10,7
Standardni odklon			
V prestolnici	Charles University in Prague	52,8	10,7

Tabela 11.13: Danska

DANSKA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	5	5	5
Minimum		71	4,1
Maksimum		85,1	14,2
Povprečje		77,6	9,303
Standardni odklon		6,4	4,2
Izven prestolnice	Aarhus University	76,8	11,5
	University of Southern Denmark	71,8	11
	Aalborg University	71,0	14,2
N	3	3	3
Minimum		71,0	11
Maksimum		76,8	14,2
Povprečje		73,2	12,2
Standardni odklon		3,1	1,7
V prestolnici	Technical University of Denmark	85,1	5,7
	University of Copenhagen	83,3	4,1
N	2	2	2
Minimum		83,3	4,1
Maksimum		85,1	5,7
Povprečje		84,2	4,9
Standardni odklon		1,2	1,0

Tabela 11.14: Estonija

ESTONIJA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	1	1	1
Minimum			
Maksimum			
Povprečje		46,1	7,1
Standardni odklon			
Izven prestolnice	University of Tartu	46,1	7,1

Tabela 11.15: Finska

FINSKA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	7	7	7
Minimum		46,1	5,8
Maksimum		66,2	9,4
Povprečje		55,3	7,1
Standardni odklon		8,0	1,4
Izven prestolnice	University of Turku	66,2	6,1
	Aalto University	65,4	8,9
	University of Oulu	56,9	9,4
	Tampere University of Technology	54,0	5,8
	University of Jyväskylä	47,1	6,5
	University of Eastern Finland	46,1	7,6
N	6	6	6
Minimum		46,1	5,8
Maksimum		66,2	9,4
Povprečje		55,6	7,4
Standardni odklon		8,0	1,4
V prestolnici	University of Helsinki	51,8	5,8

Tabela 11.16: Francija

FRANCIJA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	19	14	19
Minimum		44,2	3,1
Maksimum		92,8	36,6
Povprečje		65,8	12,0
Standardni odklon		14,4	7,9
Izven prestolnice	Ecole Normale Supérieure de Cachan	.	5
	Université Paul Sabatier Toulouse III	.	9,2

	Université de Strasbourg	71,6	16,8
	École Normale Supérieure de Lyon	65,6	3,1
	Institut National des Sciences Appliquées de Lyon (INSA)	63,6	7,5
	Aix-Marseille University	63,0	15,5
	Université Joseph Fourier – Grenoble	58,6	12,2
N	7	5	7
Minimum		58,6	3,1
Maksimum		71,6	16,8
Povprečje		64,4	9,8
Standardni odklon		4,7	5,1
V prestolnici	CentraleSupélec	.	5,5
	École des Ponts ParisTech	.	7,9
	Sciences Po	.	6,1
	Ecole normale supérieure	92,8	8,7
	Ecole Polytechnique	92,8	4,7
	Université Pierre et Marie Curie (UPMC)	74,1	13,5
	Université Paris Dauphine	69,3	12,2
	Université Paris Diderot	64,9	18,9
	Université Paris-Sud	64,2	8,9
	Université Paris Descartes	49,1	13,7
	Université Panthéon-Sorbonne	47,6	36,6
	Université Paris-Sorbonne	44,2	23,6
N	12	9	12
Minimum		44,2	4,7
Maksimum		92,8	36,6
Povprečje		66,5	13,3
Standardni odklon		18,0	9,2

Tabela 11.17: Grčija

GRČIJA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	1	1	1
Minimum			
Maksimum			
Povprečje		31,3	10,8
Standardni odklon			
V prestolnici	National Technical University of Athens	31,3	10,8

Tabela 11.18: Irska

IRSKA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	5	5	5
Minimum		75,5	7,1
Maksimum		90,5	13,3
Povprečje		81,1	10,4
Standardni odklon		6,8	2,3
Izven prestolnice	Trinity College Dublin, The University of Dublin	90,5	9,3
	University College Dublin	86,3	13,3
	Dublin City University	76,7	10,8
N	3	3	3
Minimum		76,7	9,3
Maksimum		90,5	13,3
Povprečje		84,5	11,1
Standardni odklon		6,8	2,3
V prestolnici	National University of Ireland, Galway	76,5	7,1
	University College Cork	75,5	11,5
N	5	2	2
Minimum		75,5	7,1
Maksimum		76,5	11,5
Povprečje		76	9,3
Standardni odklon		6,8	2,3

Tabela 11.19: Italija

ITALIJA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	7	7	7
Minimum		31,1	14,2
Maksimum		50,6	37,1
Povprečje		39,9	23,8
Standardni odklon		7,1	8,1
Izven prestolnice	Politecnico di Torino	50,6	37,1
	Università di Padova	37,5	14,2
N	2	2	2
Minimum		37,5	14,2
Maksimum		50,6	37,1
Povprečje		44,0	25,6
Standardni odklon		9,2	16,2
V prestolnici	Politecnico di Milano	48,8	22

	Alma Mater Studiorum – University of Bologna	39,3	19,4
	University of Milan	37,7	18,9
	Sapienza University of Rome	34,7	32,6
	University of Pisa	31,1	22,8
N	5	5	5
Minimum		31,1	18,9
Maksimum		48,8	32,6
Povprečje		38,3	23,1
Standardni odklon		6,6	5,5

Tabela 11.20: Nemčija

NEMČIJA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	28	24	28
Minimum		43,2	6,3
Maksimum		69,2	45
Povprečje		56,6	14,6
Standardni odklon		6,6	9,2
Izven prestolnice	Universität Hamburg	.	11,9
	Universität Jena	.	6,3
	Universität Leipzig	.	25,3
	Universität Mannheim	64,6	14,6
	Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universitt Bonn	63,6	9,3
	Ruprecht-Karls-Universitaet Heidelberg	62,8	7,9
	Albert-Ludwigs-Universitaet Freiburg	60,3	11,7
	Universität Frankfurt am Main	60,2	13,3
	Universität Konstanz	58,3	11,2
	Eberhard Karls Universität Tübingen	58,2	7,5
	KIT, Karlsruhe Institute of Technology	56,7	11
	University Ulm	58,2	7,4
	Georg-August-University Goettingen	56,4	7,9
	Technische Universität Darmstadt	54,4	24,7
	RWTH Aachen University	54,1	13,9
	Universität Stuttgart	52,7	8,9
	Universität Bremen	50,0	10,1
	Technische Universität Dresden	47,7	24,6
	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	47,0	35,8
	Westfälische Wilhelms-Universität Münster	46,3	10
	Leibniz Universität Hannover	43,2	45
N	21	17	20

Minimum		43,2	6,3
Maksimum		64,6	45
Povprečje		55,0	15,5
Standardni odklon		6,4	10,3
V prestolnici	Technische Universität Berlin	.	12,1
	Freie Universitaet Berlin	69,2	24,2
	Technische Universität München	63,8	6,3
	Ludwig-Maximilians-Universität München	62,8	10,6
	Humboldt-Universität zu Berlin	62,6	16
	Johannes Gutenberg Universität Mainz	53,3	10,6
	University of Cologne	53,1	11,8
N	7	6	7
Minimum		53,1	6,3
Maksimum		69,2	24,2
Povprečje		60,8	13,0
Standardni odklon		6,3	5,6

Tabela 11.21: Nizozemska

NIZOZEMSKA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	13	13	13
Minimum		54,9	4,3
Maksimum		95,5	13,7
Povprečje		70,4	9,5
Standardni odklon		11,4	2,8
Izven prestolnice	Maastricht University	95,5	8,2
	Delft University of Technology	84,0	13,7
	University of Twente	80,1	11,2
	Erasmus University Rotterdam	76,1	8,8
	Tilburg University	71,6	12,2
	Eindhoven University of Technology	71,3	4,6
	Wageningen University	70,3	4,3
	Leiden University	64,3	11,5
	University of Groningen	63,9	6,9
	Radboud University	60,9	9,4
N	10	10	10
Minimum		60,9	4,3
Maksimum		95,5	13,7
Povprečje		73,8	9,0
Standardni odklon		10,5	3,1

V prestolnici	University of Amsterdam	66,5	10
	Utrecht University	55,8	10,9
	Vrije Universiteit Amsterdam	54,9	12,1
N	3	3	3
Minimum		54,9	10
Maksimum		66,5	12,1
Povprečje		59,0	11,0
Standardni odklon		6,4	1,0

Tabela 11.22: Norveška

NORVEŠKA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	3	3	3
Minimum		59,9	6,8
Maksimum		70	13,4
Povprečje		66,0	10,3
Standardni odklon		5,3	3,3
Izven prestolnice	University of Bergen	70	6,8
	Norwegian University of Science And Technology	59,9	13,4
N	2	2	2
Minimum		59,9	6,8
Maksimum		70	13,4
Povprečje		65	10,1
Standardni odklon		5,3	3,3
V prestolnici	University of Oslo	68,2	10,9

Tabela 11.23: Poljska

POLJSKA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	1	1	1
Minimum			
Maksimum			
Povprečje		41,6	11,9
Standardni odklon			
V prestolnici	University of Warsaw	41,6	11,9

Tabela 11.24: Portugalska

PORTUGALSKA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	3	3	3

Minimum		44,5	10,8
Maksimum		46,2	16,9
Povprečje		45,3	14,0
Standardni odklon		0,8	3,0
Izven prestolnice	University of Coimbra	46,2	14,5
	University of Porto	45,4	16,9
N	2	2	2
Minimum		45,4	14,5
Maksimum		46,2	16,9
Povprečje		45,8	15,6
Standardni odklon		0,5	1,6
V prestolnici	Universidade Nova de Lisboa	44,5	10,8

Tabela 11.25: Rusija

RUSIJA	University	THE_RANK_INT	STUD/STAFF
N	5	4	5
Minimum		15,6	4,2
Maksimum		57,8	5,4
Povprečje		34,4	5,2
Standardni odklon		21,2	0,5
Izven prestolnice	Novosibirsk State University	32,4	6,5
V prestolnici	Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)	.	5,2
	Lomonosov Moscow State University	57,8	4,5
	Saint-Petersburg State University	33,0	5,4
	Bauman Moscow State Technical University	15,6	4,2
N	4	3	4
Minimum		15,6	4,2
Maksimum		57,8	5,4
Povprečje		35,4	4,8
Standardni odklon		21,2	0,5

12 UGOTOVITVE IN SKLEPNE MISLI

Doktorsko disertacijo lahko na kratko povzamemo z latinskim rekom: *Historia magistra vitae* (Zgodovina je učiteljica življenja.). Na zgodovino smo se obrnili z namenom, da poiščemo vzroke (ne)uspeha internacionalizacije visokega šolstva v današnjem času in ugotovimo, kaj internacionalizacija pomeni za univerzo (in druge visokošolske institucije) in njen razvoj. Nanjo smo se obrnili po odgovore, da bi bolje razsvetlili pogled na internacionalizacijo. Izven historičnega konteksta smo se kot protiutež podrobno posvetili tudi sedanjosti, tj. neoliberalni ideologiji, ki univerzo sili, da se odpove svojim srednjeveškim koreninam. Ugotavljali smo, kako tako historičen kot sedanji kontekst zaznamujeta univerzo in njeno internacionalizacijo. Uvodoma izpostavimo, da govorimo o univerzah v Evropi in ne na drugih koncih sveta in kjer ni drugače navedeno, govorimo o univerzah in ne drugih visokošolskih institucijah (npr. višjih šolah).

Govoriti o internacionalizaciji univerze je pravzaprav nesmisel, saj je univerza internacionalna že po definiciji. Bistvo srednjeveške univerze odseva akademsko svobodo, avtonomijo, elitnost in internacionalizacijo. Termin internacionalizacija je za časa srednjega veka sporna, saj so se nacionalne države povečini oblikovale šele v 19. stoletju, a vendar smo zaradi lažjega razumevanja izraz uporabljali skozi celotno disertacijo. V srednjem veku so univerze nastale iz želje po znanju samem, ki so jih podprle odvisno od prostora tako cerkev kot posvetna oblast, ki so videle v univerzi možnost za utrjevanje svoje oblasti. Ker so bile univerze redke, so od začetka morali ukaželjni študenti potovati, da so sploh prišli do univerze same, sledili pa so tudi uglednim učenjakom po Evropi, zato je bila internacionalizacija samoumevna.

Z množenjem univerz, ko je vsako pomembnejše središče v Evropi imelo svojo univerzo, je internacionalizacija skorajda zamrla. Posebej so bili deprivilegirani študenti, ki si niso mogli privoščiti potovanj. Z reformacijo je univerza postala sredstvo manipulacije oblasti. Z verskim razkolom sta tako katoliška kot luteranska cerkev skušali širiti svojo vero, zato se je počasi začelo dvigati število univerz kot sredstvo za širjenje ideologije. Internacionalizacijo tistega časa so s postopnim majanjem cerkvene oblasti predstavljali begunci, ki so bežali pred verskimi spopadi.

Cerkvena oblast se ni bila sposobna več organizirati v prejšnje stanje, kar je v svojo korist izkoristila posvetna oblast. S slabenjem cerkve so na dan prihajali tudi intelektualci, ki jih je cerkev preganjala, ker so ponujali drugačno razlago sveta kot cerkev. Tako se je rodilo razsvetljenstvo, ki je pomenilo dokazovanje človeka v tostranstvu, iskanje lastnih korenin in odkrivanje zgodovinske identitete. Skupaj z naraščajočo močjo posvetnih vladarjev so bile družbene okoliščine zrele za nastanek nacionalne države. Kot njen začetek štejemo formalno leto 1789, ko se je začela francoska revolucija, čeprav so se zametki nacionalne zavesti pojavili že veliko prej.

Moč v bipolarnem modelu se je od cerkve prevesila v korist posvetne oblasti oziroma nacionalne države. Sočasno je zlagoma začel nastajati tudi trg v današnjem pomenu besede (liberalizacija trga). Država je za svoje funkcioniranje potrebovala denar, ki ga je lahko dobila le z davki, mitninami in drugimi dajatvami, ki si jih je omislila. Napoto so ji delali cehi, ki so branili svoje pravice, zato jih je država z ekonomskim liberalizmom praktično odpravila. S tem je vpeljala novega akterja na univerzitetno prizorišče – trg. Bipolarni model je postal tripolarni, žogica je bila na strani države. Nacionalna država je gradila na svoji identiteti in ustanavljala univerze za potrebe državnega aparata, ob tem pa oklestila tudi možnosti za internacionalizacijo, saj so druge države predstavljale potencialni vir kontaminacij. Število univerz je začelo strmo naraščati, pojavile pa so se še druge oblike visokega šolstva, ki so hitreje in bolj praktično zadovoljevale apetite trga, ki se je pod razsvetljskim botrstvom razbohotil z inovacijami, novimi disciplinami in napredkom nasploh. Trg so dodatno spodbudile kolonialne posesti, od koder so na staro celino prišle dobrine, ki jih tamkajšnje prebivalstvo ni poznalo. Kolonialni imperiji so rasli in bogateli.

Pot od zaprtosti k ponovni odprtosti univerze je bila trnova. Nacionalizem je dosegel svoj vrh v prvi in drugi svetovni vojni, ki sta pustili opustošenje v vseh sferah družbenega življenja, v katerem visoko šolstvo ni bilo izjema. Marsikatero univerzo so zaprli, nekatere so migrirale, druge so bile v službi okupatorjev. Evropa je bila močno prizadeta po vojnih vihrah, središče moči se je iz Evrope premaknilo na druge dele sveta, v Rusijo in predvsem v ZDA. Evropske kolonialne imperije so hkrati zadela še osvobodilna gibanja na kolonialnih posestih, ki so se nagibala h komunistični nasproti liberalni ideologiji svojih kolonizatorjev.

Evropa se je po drugi svetovni vojni začela počasi povezovati z namenom preprečiti vojne grozote, ki rušijo moč evropskih držav. Odločili so se zgraditi močno gospodarstvo s pomočjo znanja univerz, ki bi države popeljalo v blaginjo. Izdatno so podprli visokošolsko izobraževanje, kar je rezultiralo v neslutnem razmahu in skoraj navpično naraščajoči krivulji števila univerz ter drugih visokošolskih institucij. Univerza je z množičnostjo izgubljala svojo elitnost in se borila oziroma to počne še danes, da bi zadovoljila potrebe trga. Po vrhuncu nacionalizma se je namreč tripolarni model zasukal in se prevesil s strani nacionalne države k trgu, ki trenutno narekuje družbeno dogajanje. Internacionalizacija je zaradi ugodnih družbenih razmer (globalizacija, neoliberalna ideologija) ponovno oživela v modificirani obliki.

Aktualno obdobje internacionalizacije sicer obuja historične elemente internacionalizacije, torej elemente, ki se jim ne moremo izogniti, če želimo tvoriti kakršno koli obliko internacionalizacije, vendar jih moramo pogledati skozi prizmo neoliberalne ideologije. Videli smo, da družbeno okolje odločno zaznamuje tako univerzo kot njeno internacionalizacijo, zato ne moremo preprosto zaključiti, da danes ponovno obujamo že pozabljene elemente internacionalizacije, čeprav smo vse v različnih oblikah in kombinacijah že videli. Bistvena razlika se skriva v motivih, razlogih za internacionalizacijo. Srednjeveška akademsko (klasifikacija motivov po J. Knight 2007b) pogojena internacionalizacija, tj. internacionalizacija, ki prihaja s strani študentov in profesorjev (*bottom-up*) iz univerze same, se pomembno razlikuje od današnje ekonomsko pogojene internacionalizacije, za katero pobuda prihaja od zunaj (*upside – down*).

Konkretizirajmo: WTO oz. GATS uvajata prosti trg na področju storitev, vključno z visokim šolstvom. Države so podpisale sporazum z različnimi ravni vključitve svojih storitev. Ni jih veliko, a Slovenija je med državami, ki so se strinjale, da se visoko šolstvo poponoma podvrže tržnim mehanizmom. To v praksi pomeni, da lahko kdor koli v Sloveniji odpre visokošolsko institucijo kot transnacionalno obliko visokega šolstva. Mundy in Iga (2003) sta na podlagi seznama GATS oz. držav podpisnic dokazala statistično značilno obratno povezavo med prosto trgovino v izobraževanju in javnim financiranjem izobraževanja ob 3-odstotnem tveganju. To je logična povezava, saj bodo države, ki nimajo dovolj sredstev, da bi v celoti financirale visoko šolstvo, dovolile, da se izobraževalne institucije na trgu znajdejo čedalje bolj same.

Na drugi strani so tu tudi države, kot je npr. Norveška, ki so verjetno o kompetentnosti svojih izobraževalnih ustanov dovolj samozavestne in vedo, da jih tujci ne bodo ogrožali. Slovenija je sicer majhen trg, vendar je ob taki zasičenosti visokega šolstva le vprašanje časa, kdaj bodo tuji ponudniki odkrili »tržno nišo«, ki je sicer že sama svoj trg zasičila z nepregledno množico visokošolskih institucij in študijskih programov. Do te točke bi načeloma lahko bilo vse sprejemljivo, če ne bi GATS zahteval tudi odstranitev vseh ovir, ki ovirajo prosto trgovino s storitvami, med drugim tudi monopol države oz. konkretno v našem primeru (so)financiranje visokega šolstva. Država s finančno podporo univerzi in drugim visokošolskim institucijam postavlja zasebne subjekte v podrejen položaj in ustvarja nelojalno konkurenco, ki jo je treba za svobodni trg odpraviti.

Javne slovenske univerze in druge univerze v drugih državah z zavezanostjo GATS-u tako postajajo čedalje bolj odvisne od drugih (zasebnih) virov financiranja in so s tem (vsaj posredno) podvržene interesom svojih dobrotnikov. Univerze na ta način izgubljajo svojo avtonomijo ter vlogo nepristranskega družbenega opazovalca in kritika. Študenti – potrošniki se bodo želeli izobraževati za poklice, ki bodo po teoriji človeškega kapitala prinašali najvišje dobičke. To so poklici, ki jih bo trg dela takoj absorbiral, trg pa potrebuje le praktična in neposredno uporabna naravoslovna, tehnična in nekaj malega družboslovnega znanja. Univerze bodo tako prisiljene krčiti humanistiko kot tržno neuporabno disciplino, s tem pa bodo izgubljale svoje tisočletje staro bistvo. Ali si bodo univerze z izgubo bistva – humanističnih temeljev, z izgubo kritike družbenih dogajanj sploh še zaslužile naziv univerza (Kump 1994)?

WTO-GATS pa ni edini dokument, ki vpeljuje neoliberalno politiko. Implikacije najdemo tudi v dokumentih Svetovne banke, OECD The Knowledge-Based Economy 1996, Innovation in the Knowledge Economy 2004, The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow 2010) in EU (Europe 2020: Europe's Growth Strategy). EU je z bolonjskim procesom sprožila tudi proces evropeizacije visokega šolstva, saj so politične elite dognale, da so univerze pripravno orodje za dvig znanja, ki nas bo popeljal v gospodarsko rast. Prisilna politična volja je na področju visokega šolstva uvedla EHEA s tridelno strukturo (ki je v Sloveniji nismo znali prevesti v ustrezne stopnje izobrazbe in je izobrazbo v resnici podaljšala in ne skrajšala, kot je bilo zaželeno), uvedbo ECTS (ki usmerja študente v nabiranje točk in ne znanja) in

priloge k diplomam (za katere delodajalci ne vedo (Nenad in Zupan 2008)). Bolonjski proces je sicer resda povečal mobilnost, vendar so za ta proces univerze plačale tudi visoko ceno. Nacionalni študijski programi so bili že močno zasidrani in utrjeni, zato je bila nenadna sprememba velik šok in pritisk na administracijo, akademsko osebje, ki je hitelo s preimenovanji predmetov, in študente, ki niso razumeli, zakaj morajo za isto stopnjo izobrazbe študirati pet, namesto prejšnjih štirih let.

Na nacionalni ravni sta idealen prikaz neoliberalnih silnic NPVŠ in RISS, ki skupaj tvorita strateški dokument Drzna Slovenija, lep primer pa je tudi novela Zakona o visokem šolstvu. Ta pomeni konkretizacijo Drzne Slovenije, saj uvaja variabilno financiranje na podlagi uspešnosti in ustvarja pogoje za donatorstvo visokošolskim institucijam.

Navedeni procesi so skrb vzbujajoči, saj implicitno odsevajo družbeno dogajanje, ki ogroža javno in avtonomno univerzo. Krivde za navedeno pa ne moremo iskati le v zunanjih vplivih. Podrobnejši pogled razkrije, da cehovska struktura univerze ustvarja tenzije že znotraj institucije. Akademsko vodstvo univerze je skozi celotno zgodovino složno sodelovalo s trenutno vladajočo ideologijo (Breznik in Močnik 2013), kar ji je omogočalo, da je preživela. Če uporabimo prispodobo – vodstvo univerze je kot upogljiva krošnja, ki se ravna po vetru in drugih vremenskih pogojih, medtem ko se ohranjajo globoke akademske korenine, ki ostajajo trdno zasidrane v zemlji.

Vprašanje, ki se nam postavlja, je, ali bodo korenine zdržale vse akumulirano breme, ki jim ga je naložila zgodovina: nastanek novih disciplin, institucionalno diferenciacijo, nacionalizem, tržne mehanizme in množičnost. Po teoriji tipov institucionalnih sprememb (Streeck in Thelen 2009) se bo univerza kot institucija na aktualne spremembe reproducirala in prilagodila. To je storila že ničkolikokrat poprej, poleg tega pa tudi ni pričakovati, da bo kapitalizem trajal v nedogled. Vladajoči poli moči so vsakokrat pokopali sami sebe, ko so se pretirano razbohotili in tudi kapitalizem s poudarjenim individualizmom in tekmovalnostjo ne bo (vsaj v taki obliki) trajal večno. O možnih alternativah je razmišljalo več avtorjev (Wallenstein, Carltonu, Mann), skupno pa jim je to, da se zavedajo, da tovrstna oblika kapitalizma ne bo vzdržala. Kapitalizem nas vodi v ekološko katastrofo, če ne bomo začeli složneje sodelovati (komunitarizem kot nasprotje individualizmu – Veneri in de-Shulit 2004) in začeli

delovati bolj družbeno odgovorno. Univerza se bo na spremembe morala odzvati postopoma z zavestjo, da bo ohranila svoje bistvo za svojo nadaljnjo družbeno refleksivno vlogo v prihodnjih družbenih sistemih.

Tako lahko na kratko povzamemo socio-zgodovino in sedanost univerze ter njene internacionalizacije, da bomo lažje preverili hipoteze in odgovorili na raziskovalno vprašanje.

Hipoteza 1: Zgodovina internacionalizacije univerze je tesno povezana z zgodovino univerze.

Hipoteza je potrjena. Vzponi in padci internacionalizacije so praktično linearno povezani z zgodovino univerze, kar smo dokazovali v tretjem in četrtem poglavju. Internacionalizacija je pomemben sestavni del izvirne srednjeveške univerze, h kateri univerza teži in jo uresničuje, kolikor ji dopuščajo družbene okoliščine. Znanje se mora po definiciji pretakati in skupaj akumulirati v svetovno zakladnico znanja.

Ko je univerza postala nacionalna in se je začela razvijati znotraj nacionalnih okvirov za potrebe državnega aparata, je bila tudi njena internacionalizacija močno zamejena. *Lingua franca*, dotedanja latinščina je bila izpodrinjena, saj so se uveljavili nacionalni jeziki, skupno kurikularno jedro so zamenjali nacionalno specifični kurikulumi, finančnih spodbud za mobilnost praktično ni bilo več.

Naslednji močni udarec so univerze doživele z vojnami v 20. stoletju. Številne so bile zaprte in so popolnoma ustavile učne procese, vzročno posledično pa je zamrla tudi internacionalizacija. Le delček akademikov je prebегnilo pred vojno, kot se je to zgodilo že z verskimi vojnami. Vplivi na univerzo so tudi vplivi na njeno internacionalizacijo, oboje pa močno determinira družbeno okolje. Najbolj ju je zaznamovala menjava družbenih silnic, ki narekujejo pravila posameznega časa. Temu je sledil poskok števila univerz in drugih visokošolskih institucij. Množičnost zatira elitnost univerze pri samih koreninah, zato je pomembno, da univerza ščiti svoje druge konstitutivne elemente (med drugim internacionalizacijo) in hkrati še naprej odgovorno prevzema naloge, ki ji jih nalaga družba.

Hipoteza 2: Uspeh internacionalizacije visokošolske institucije je odvisen od zgodovinskega obdobja nastanka institucije.

Hipoteza je delno potrjena. Dejansko se univerze, ki so nastale v času prehoda v nacionalne države, in tiste, ki so bile ustanovljene v obdobju Int. 2 (tj. čas nacionalnih držav), bolje internacionalizirajo kot druge. Razmisliti moramo, zakaj je tako, saj bi pričakovali, da so srednjeveške in najmodernejše univerze, ki so bile ustanovljene po drugi svetovni vojni, akumulirale v svojo dediščino internacionalni duh, ki so ga znale ohranjati živega oziroma ga uspešno negovati v sedanosti. Razlog, kot je pokazal empirični del, leži drugje. Komparativne prednosti univerz, ki so nastajale daljše obdobje, dejansko vplivajo, da so te univerze na mednarodnih rangirnih lestvicah, ki merijo tudi internacionalizacijo, dejansko nadpovprečno nahajajo višje. Največji del pojasnjene variance je model internacionalizacije pokazal na BDP, nakazal je torej, da bogatejše države imajo univerze, ki se lažje internacionalizirajo, če sodimo po rangirnih lestvicah. Pomembnejša je torej ekonomska situacija v posameznih državah, ki niso naključno bogatele v preteklosti predvsem na račun kolonialnih posesti. Še več, zgodovinsko-teoretični del nas je podučil, da je uspešna kolonialna politika bila liberalne narave. Uporabljali so jo Britanci, ki so s pristopom kulturnega relativizma svoje kolonialistične težnje prilagodili, v nasprotju s Francozi, Španci in Portugalci, ki so želeli svoj visokošolski sistem (in tudi vse druge) enostavno presaditi na druge konce sveta brez upoštevanja kulturno-zgodovinskega konteksta lokalnega okolja.

Nekdanji britanski imperij je še vedno močno povezan v Commonwealth in uspešno sodeluje tudi v internacionalizaciji visokega šolstva, čeprav je moč opaziti znatno težnjo po izobraževanju v metropoli, toka pa v obratno smer praktično ni. Superiornost britanskega imperija je potrdil tudi model internacionalizacije, saj iz tam izhajajo univerze z najboljšim indeksom internacionalizacije, sledi pa ji Nizozemska, ki je bila tudi kolonialna sila. Nizozemska je za Britance predstavljala stik s Svetim rimsko-nemškim cesarstvom, ki je bilo za Britance zanimiva žitnica. Nizozemska je torej na stičišču trgovine med Britanci in Nemci postala podaljšek britanskega imperija.

Hipoteza 3: Razvoj univerze in njene internacionalizacije pogojujejo motivi razmerja moči na družbenem prizorišču.

Hipoteza je potrjena. Univerza je orodje v rokah oblasti kljub njeni avtonomiji. Finančna odvisnost bolj ali manj pogojuje njeno delovanje, zato je prisiljena slediti razmerju moči na oblasti. Motivi cerkve, države in končno trga (so) diktirali/diktirajo razvoj univerze in njeno internacionalizacijo. Prve univerze in njihovo internacionalizacijo so pogojevali akademski motivi, znanje zaradi znanja samega, dokler niso postale politično motivirane s cerkveno reformo in predvsem z nacionalno državo. Rotacija na tripolarnem modelu moči pomeni, da današnji internacionalizaciji dirigirajo tržni mehanizmi. Univerze, ki prihajajo iz gospodarsko močnejših držav, držav z multikulturnim prebivalstvom, dajejo poudarek na internacionalizaciji zunaj, predvsem internacionalizaciji v obliki izvoza študijskih programov v takšni ali drugačni obliki. Na drugi strani so univerze iz gospodarsko šibkejših držav, ki šele gradijo nacionalno identiteto, katere pomemben del je tudi univerza. Te univerze so zato v nenehnem konfliktu, komu služiti, nacionalnim ali tržnim interesom, a tudi akademskim zahtevam po internacionalizaciji. Te se osredotočajo na internacionalizacijo doma in le stežka sledijo pravilom igre, ki jih narekujejo bogatejši akterji v visokošolskem polju.

Hipoteza 4: Spremembe moči v družbi pogojujejo rast števila univerz in drugih visokošolskih institucij.

Hipoteza je potrjena. Bipolarni, tripolarni in rotirani tripolarni model, ki označujejo različna obdobja internacionalizacije z dvema vmesnima prehodoma, ter Graf 5.1 dokazujejo, da je število univerz in drugih visokošolskih ustanov z vsako menjavo oblasti začelo bolj strmo naraščati. Graf je polagoma začel naraščati že z reformacijo, ko sta v cerkvenem razkolu tako katoliška kot protestantska cerkev univerzo izkoriščali v korist svoje verske propagande. Spremembo na visokošolskem prizorišču je pomenil nastanek moderne nacionalne države, saj je število univerz takrat začelo strmo naraščati, pojavile pa so se tudi druge visokošolske institucije. Nacionalne države so ustanovljale univerze z namenom preskrbe državnega aparata in jih nacionalno zapirale navzven ter tako močno omejile internacionalizacijo. Po drugem povojnem prehodu pa je sledila prava eksplozija v nastajanju univerz in

drugih visokošolskih institucij. Krivulja rasti Sheme 6.1 je blizu vertikale, ob tem pa moramo poudariti, da sploh ne zajema vseh visokošolskih institucij. Baza, ki temelji na zbirki knjig *A History of the University in Europe* (I–IV), zajema npr. samo pomembnejše druge visokošolske institucije. Zajema npr. samo dve slovenski univerzi, Ljubljano in Maribor, čeprav po podatkih NAKVIS-a v Sloveniji obstaja kar pet univerz, 49 samostojnih visokošolskih zavodov in 65 višjih strokovnih šol. Shema je tako zgolj indikativna, vendar zelo zgovorna in dovolj natančna, da poveže spremembe v razmerju moči z naraščanjem števila visokošolskih institucij.

Hipoteza 5: Skupni študijski programi so najbolj integrirana oblika internacionalizacije visokega šolstva danes, saj vsebujejo največ historičnih elementov internacionalizacije.

Hipoteza je delno potrjena. Podroben pogled v socio-zgodovino nam ni razkril samo tesne povezanosti univerze in njene internacionalizacije, temveč tudi, da so oblike internacionalizacije visokega šolstva, ki jih poznamo danes, v svojem bistvu sestavljene iz elementov, osnovnih gradnikov, ki so le zgodovinska dediščina: mobilnost študentov, mobilnost akademskega osebja, uporaba skupnega jezika, skupno kurikularno jedro, akreditacija, sistem mednarodnega (so)financiranja, izvoz visokošolskih sistemov in diseminacija raziskav.

Kot smo ugotovili, je internacionalizacija danes razumljena v tržnem kontekstu. Od vseh oblik internacionalizacije, ki jih poznamo danes, so skupni študijski programi tisti, ki vsebujejo največ historičnih elementov internacionalizacije in, kar je najpomembnejše, so akademsko motivirani, kot je značilno za primarno internacionalizacijo univerze. Skupni študijski programi namreč zahtevajo veliko napora posameznih profesorjev več držav, da ustvarijo skupno kurikularno jedro. Programi so akreditirani v vseh sodelujočih državah, študentska mobilnost je del kurikulumu, izvajajo se v skupnem jeziku. Statistično pomembne značilnosti, ki bo povezovala skupne študijske programe z drugimi dejavniki, ni. Vzrok je morda v preskopih podatkih (skupni študijski programi so bili le dihotomna spremenljivka) ali bi morda morali vpeljati še druge spremenljivke. Naj ta točka služi kot izhodišče prihodnjim raziskovalcem.

Pomembna razlika med skupnimi študijskimi programi in dvojnimi oz. trojnimi je, da izdajo sodelujoče institucije le eno skupno diplomo, ki velja v vseh državah, od koder so sodelujoče institucije. Raziskava Maiworma (2006) raziskuje oboje in poudarja, da kljub teoretičnim hvalnicam skupnim študijskim programom, snovalcem pot do njih ni tlakovana z rožicami. Skupni študijski programi resda vsebujejo največ historičnih elementov internacionalizacije visokega šolstva, a se zato soočajo tudi z največ težavami, ki jih je nanese zgodovina. Srž problemov, s katerimi se skupni študijski programi spopadajo, leži v nacionalni državi. Še vedno obstajajo države, ki z nacionalno zakonodajo ne omogočajo izdajanja skupne diplome. Nacionalni jeziki so izpodrinili srednjeveško *lingua franca*, ki jo danes bolj ali manj uspešno nadomešča angleščina. Spodobnost uspešnega komuniciranja v angleškem jeziku je relativna in zato predstavlja težavo v samem sporazumevanju, če vsebino kurikulumu pustimo na strani. Nekatere države so preprosto nacionalne kurikulume razvile tako enostransko za zadovoljevanje svojih potreb, da skupnega študijskega programa enostavno ne morejo razviti. Nacionalna zaprtost se kaže tudi v neinteresu študentov za tovrstne študijske programe, saj jih je strah potencialne neprepoznavnosti vrednosti skupne diplome v primerjavi z nacionalnimi diplomami na trgu dela. Krona vsega je finančne narave: pomanjkanje sredstev za mobilnost in tudi plačljivost programov, ki jih zmorejo le redki, kljub Erasmus Mundusu. Vse naštetu so težave, ki se jih da z nekaj politične volje in finančno podpore – kar ni zanemarljivo – rešiti. Williams in Lee (2015) izpostavljata nov koncept, ki smo ga le nalahko oplazili – globalno državljanstvo. Ob vseh sistemskih pogojih za vzpostavitev internacionalizacije je treba za učinkovito internacionalizacijo uvesti ustrezne pedagoške pristope, ki presegajo meje normativnega znanja in omogočajo študentom resnični razvoj kompetenc, kot sta medkulturno razumevanje in strpnost.

Razmislimo o odgovoru na raziskovalno vprašanje: Kateri zgodovinski dejavniki vplivajo na uspešnost internacionalizacije visokega šolstva?

Na kratko: gospodarsko stanje države, iz katere prihaja posamezna univerza, kar je posledica kolonialnega bogatenja. Uspešnejše so univerze, ki niso metropole nekdanjih kolonialnih imperijev. Če povzamemo na malo daljši način glavne ugotovitve statističnega modeliranja, kaže, da so tudi v primeru internacionalizacije visokošolskih ustanov (univerz ipd.) historični in aktualni učinki različnih dejavnikov,

zlasti nakopičenih imperialnih in kolonizacijskih izkušenj sedaj razvitejših evropskih držav, ustvarili ugodno sistemsko podlago za neenake, dualne izide tega zanimivega, protislovnega procesa. Naše empirično preverjanje, ki se ga da seveda še izboljševati, je pokazalo (z visokim odstotkom pojasnjene variabilnosti, 49 %), da imajo v tem procesu izrazito prednost akademski akterji nekdanjega angleškega imperija, priključi pa se jim lahko le nekaj njihovih najtesnejših, podobno usmerjenih in bližnjih sopotnikov, predvsem iz Nizozemske, Belgije in Danske. Skupaj aktivno ustvarjajo nov akademski prostor in pravila igre za lastno prosperiteto na nastajajočem globalnem, angleško govorečem akademskem trgu. Na tem trgu se prodajata poučevanje in učenje, ustvarjanje in diseminacija raziskovalnih rezultatov. Komparativna prednost najdenih akterjev, poleg latentno delujočih, a pomembnih imperialnih in kolonizacijskih izkušenj iz preteklosti, je zlasti v tem, da se jim na internacionalizacijo v bistvu ni treba pripravljati, saj se ta proces izvaja tako, da se ves svet prilagaja njihovim »vsakdanjim«, že utečenim akademskim praksam. Poglavitno vlogo, pobudo, tudi interes imajo pri tem visokošolske ustanove iz neglavnih mest.

To spoznanje je precej v skladu z ugotovitvami Steinmetza (2014, 70), ki je zapisal, da »novejša sociološka proučevanja imperijev, podobno kakor je to dognal že Weber v zgodnejših analizah, zavračajo predstavo o transhistoričnih splošnih zakonitostih in namesto tega dajejo prednost takšnim historicističnim proučevanjem, ki zmorejo razbrati kontekstualne vzorce in dopolnjuječe se povezave mehanizmov, plodnih virov imperialnih strategij in oblik«.

Internationalizacija je v povprečju in primarno projekt visokošolskih ustanov, vzpostavljenih v prejšnjih obdobjih (zlasti ustanov iz obdobja P12 in Int-2). Najmočnejši učinek predstavlja splošna ekonomska raven razvitosti držav, v katerih so ustanove ($GDP_{cap_2010} = .571$, $sign. = .000$), pozitiven pospešek pa je dala procesu tudi novejša gospodarska dinamika v obdobju 1991–2010 ($GDP_{cap_SHIFT91_10Z} = .128$, $sign. = .098$). Možnosti za njeno dejansko izboljšanje pa močno zmanjšujeta dva dejavnika: velikost ustanove ($STUDENTS =$) in lokacija ustanov v nekolonialnih državah ($CITY_NCOL = -.240$, $sign. = .000$ in $METROP_NCOL = -.194$, $sign. = .000$). Lociranost v neokolonialnih državah je najverjetneje vezana na ekonomsko situiranost države, saj so nekdanje kolonialne

sile načeloma bogatejše, velikost ustanove pa je verjetno povezana z rigidnostjo in težje dosegljivim konsenzom na ravni institucije.

Z drugimi besedami: proces aktualne internacionalizacije visokošolskih ustanov je torej *in vivo* ter *in situ* pravzaprav projekt tistih univerz nekdanjih kolonizatorskih držav (Velike Britanije, Nizozemske), ki so bile, vsaj pretežno, ustanovljene v času izgradnje nacionalnih držav (obdobje T12 in obdobje P2) in so (nadpovprečno) v mestih izven kolonialnih metropol. S štipendijami ustvarjajo mednarodni trg študentov. Gledano iz širše ekonomske perspektive: čedalje večja potreba po visoko izobraženi delovni sili v družbi znanja s štipendijami privablja najboljše talente, ki ostanejo v državi gostiteljici (v bistvu gre za beg možganov oz. beg talentov) in ji s svojim znanjem izumljajo in napajajo trg z novimi proizvodi. M. Van der Wende (2001) poroča, da je kar 75 % doktorandov s področja znanosti in inženirstva tujih študentov.

Druge ustanove se zaradi moralne in materialne podpore temu procesu sicer lahko pridružijo, a težko, le počasi in s precejšnjimi naporji bodo zmogle odpraviti številne sistemske ovire, ki so se jim nabrale skozi zgodovino in ki jim (še danes) stojijo na poti do uspeha. V tem kontekstu je problematično, da slabše internacionalizirane univerze le stežka dohajajo trende, ki jih postavljajo bogatejši, trendi pa gredo z roko v roki z ekonomsko liberalizacijo. Današnje oblike internacionalizacije, ki jih narekujejo bogatejše države, so transnacionalne oblike, ki služijo predvsem zaslužku in v povezavi s tem dvigovanju ugleda. Nekdanje kolonizatorske države na ta način uvajajo akademski imperializem. Tudi transnacionalne oblike visokega šolstva so ideološki aparat (Althusser 2000), preko katerega se prenašajo vrednote, ideje, pedagoški pristopi države ponudnice. Prenašanje moči, ideologije danes poteka na intelektualni in ne več na teritorialni ravni, gostitelji pa večkrat sprejemajo ideološko zaznamovano znanje nekritično.

Internationalizacija v visokem šolstvu torej pomeni vračanje k univerzitetnim koreninam, pod pogojem, da so akademsko motivirani. Skupni študijski programi so zato ključni za ohranjanje univerzitetnega bistva, ki se danes izgublja v tržnem diskurzu, ki ga diktirajo nekdanje kolonialne države. Kljub vsemu ne moremo zanesljivo trditi, da so skupni študijski programi vsi in zgolj akademsko pogojeni. Ti

programi prinašajo ugled in prepoznavnost v mednarodnem prostoru, kar je tudi posredno povezano s prihodki.

Naj na kratko dognanja projiciramo tudi na Univerzo v Ljubljani. Slovensko ozemlje nosi v sebi dolgo in bogato zgodovino, a spada v osrednji del Evrope, kjer so se konstanto menjavale politične oblasti. Pripadalo je imperiju Svetega rimsko-nemškega cesarstva, ki se je v tekmo za kolonijami pognalo med zadnjimi, danes pa Slovenija ni neposredno politično povezana z Nemčijo (kot je bilo teritorialno enotno Združeno kraljestvo), od katere bi imela neposredne ekonomske koristi. Slovenci smo svoj narod. Začeli smo ga utrjevati zelo pozno v primerjavi z drugimi nacionalnimi državami, zato ima Univerza v Ljubljani težko nalogo: negovati mora nacionalno dediščino z jezikom na čelu, hkrati pa se mora opotekati za neprimerno močnejšimi tekmeci na globalnem visokošolskem trgu brez pravega zaledja sredstev. Geografska lega Slovenije na prepihu številnih tržnih povezav ter prava politična in menedžerska volja bosta zagotovo pripomogli k boljši pozicioniranosti na svetovnih lestvicah, a to je že nova tema za raziskovanje.

Doktorska disertacija ima nekaj omejitev, ki jih moramo vzeti v zakup pri interpretaciji rezultatov. Baza podatkov je bila narejena skorajda v celoti samostojno in ne pokriva vseh visokošolskih institucij v evropskem prostoru. Dosegljivost informacij za posamezne spremenljivke je omejena. Takšen je npr. podatek o skupnih študijskih programih, saj se informacije nikjer sistematično ne vodijo v bazi, ki bi bila na voljo. Prav tako so indeksi internacionalizacije močno pristranski, saj merijo le posamezne vidike internacionalizacije, kot so število mobilnih študentov, število mobilnega akademskega osebja in število objavljenih člankov s tujim soavtorstvom. Kljub temu menimo, da je doktorska disertacija poglobila znanje o internacionalizaciji visokega šolstva in ga razsvetlila iz pomembnega socio-zgodovinskega ozadja. Uspeh internacionalizacije smo pojasnili skoraj v polovici variabilnosti in hkrati dali izhodišče za postavljanje boljšega modela za nadaljnje raziskovanje.

Izvirni prispevek doktorske disertacije je historičen model elementov, ki se zrcalijo v današnjih oblikah internacionalizacije visokega šolstva in s katerim smo utemeljili skupne študijske programe kot najbolj akademsko avtentične. Nadalje je pomemben bipolarni model moči, ki vpliva na univerzo in se je skozi socio-zgodovinski tok

transformiral v tripolarnega (in po drugi svetovni vojni zarotiral). In nazadnje: izvirno je pojasnilo o uspešnosti internacionalizacije, na katero vpliva ekonomska situiranost države, iz katere prihajajo posamezne univerze, večinoma kot posledica bogate kolonialne preteklosti.

Nezanemarljivo izvirno vlogo ima graf rasti univerz in drugih visokošolskih institucij. Pokazali smo, da univerza sčasoma izgublja svojo elitnost, saj so se univerze in druge visokošolske institucije začele množiti ob ključnem menjavanju moči v družbenem dogajanju. Ker je elitnost pomembna značilnost univerze in ker jo ta neizogibno izgublja, je toliko pomembnejše, da univerza ohranja svoje druge značilnosti – avtonomijo in akademsko svobodo, ki ju tu nismo obravnavali – ter internacionalizacijo. Trenutno družbeno okolje je naklonjeno internacionalizaciji, čeprav se kažejo velike težave, ki izvirajo iz zgodovine: preseganje meja, ki jih je zgradila nacionalna država. Potovanje, nastanitev, hrana stanejo, zato je internacionalizacija bila vedno rezervirana za premožnejše študente, revnejši pa so bili odvisni od finančne podpore gostujočih univerz, včasih pa so se kot spremstvo lahko priključili bogatejšim. Danes taiste razlike prav tako opažamo, moč pa je opaziti tudi razlike med bogatejšimi zahodnimi in revnejšimi vzhodnimi državami v Evropi. Nekdanje kolonialne sile so koncentrirane na zahodu celine, ki so bogatele s kolonialnimi imperiji. Njihova tedanja vodilna vloga v Evropi in bogastvo sta se ohranila do današnjih dni, kar je pokazal tudi statistični model. Pogoj za internacionalizacijo je ugodno finančno zaledje, ki si ga lahko privoščijo bogatejši, ne samo študenti, ampak države nasploh. Zato je razmislek, kam univerza pluje in kako bo ohranjala svojo srednjeveško izvirnost ter se borila proti njej protislovnim procesom (tržni diskurz), na mestu in morda predmet razprave drugih del, katerim lahko pričujoča doktorska disertacija služi v oporo.

13 LITERATURA

Aerden, Axel in Hanna Reczulska. 2012. *Guidelines for Good Practice for Awarding Joint Degrees*. Dostopno prek: http://nvao.com/page/downloads/Guidelines_for_Good_Practice_for_Awarding_Joint_Degrees.pdf (17. april 2016).

Alatas, Syed Farid. 2003. Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences. *Current Sociology* 51(6): 599–613. Dostopno prek: <http://csi.sagepub.com/content/51/6/599.abstract> (18. junij 2016).

Altbach, Philip G. 2000. The Crisis in Multinational Higher Education. *International Higher Education* 21(jesen 2000): 3–5. Dostopno prek: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/6899/6116> (19. junij 2016).

- - - 2001. Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok. *International Higher Education* 23(pomlad 2001): 2–4. Dostopno prek: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/6593/5814> (19. junij 2016).

- - - 2002. Perspectives in Internationalizing Higher Education. *International Higher Education* 27(pomlad 2002): 6–8. Dostopno prek: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/6975> (19. junij 2016).

- - - 2003. Why the United States Will Not Be a Market for Foreign Higher Education Products: A Case Against GATS. *International Higher Education* 31(pomlad 2003): 5–7. Dostopno prek: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7367/6564> (19. junij 2016).

- - - 2004. Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management* 10 (1): 3–25. Dostopno prek: http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_05_06.pdf (12. december 2015).

- - - 2014. MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge?. *International Higher Education* 75(pomlad 2014): 5–7. Dostopno prek: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/5426> (19. junij 2016).

- - - in Jane Knight. 2007. The Internationalization of Higher Education; Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education* 11 (3/4): 290–305. Dostopno prek: <http://jsi.sagepub.com/content/11/3-4/290.full.pdf+html> (16. junij 2010).

- - - in Ulrich Teichler. 2001. Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education* 5 (1): 5–25. Dostopno prek: https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Teichler/publication/240056351_Internationalization_and_Exchanges_in_a_Globalized_University/links/542e9fff0cf29bbc126f385a.pdf (1. februar 2016).

Althusser, Louis. 2000. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba *cf.

Andrews, Nathan in Eyene Okpanachi. 2012. Trends of Epistemic Oppression and Academic Dependency in Africa's Development: The Need for a New Intellectual Path. *The Journal of Pan African Studies* 5(8): 85–103. Dostopno prek: <http://www.jpanafrican.org/docs/vol5no8/5.8Trends.pdf> (20. junij 2016).

Avineri, Shlomo in Avner De-Shalit. 2004. Uvod. V *Komunitarizem in individualizem*, ur. Shlomo Avineri in Avner De-Shalit, 1–10. Ljubljana: Sophia.

Baron, Reuben M. in David A. Kenny. 1986. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology* 51(6): 1173–1182. Dostopno prek: <http://www.sesp.org/files/The%20Moderator-Baron.pdf> (17. julij 2016).

Barre, Adeline, Violaine Boye, Béatrice Delpouve, Boas Erez, Francesco Girotti, Tabea Mager, Svend Poller, Nicolas Pottiez in Anne Vorpapel. 2010. *How to manage joint study programmes? Guidelines and Good Practices from the JOIMAN Network*. Dostopno prek: https://www.joiman.eu/projectresults/publicdeliverables/how%20to%20manage%20joint%20study%20programmes%20-%20final%20publication%20of%20the%20project/how%20to%20manage%20joint%20study%20programmes__joiman%20network.pdf (10. april 2016).

Brewer, Marilynn, Donald T Campbell in William D. Crano. 1970. Testing a single-factor model as an alternative to the misuse of partial correlations in hypothesis-testing. *Sociometry*, 33(1): 1–11. Dostopno prek: http://www.jstor.org/stable/2786268?seq=1#page_scan_tab_contents (17. julij 2016).

Breznik, Maja in Rastko Močnik. 2013. Univerza in znanost v sodobnem kapitalizmu. *Kaj po univerzi?*, 103–165.

Charle, Christophe. 2004. Patterns V *A history of the university in Europe; Volume III Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)*, ur. Walter Rüegg, 33–82. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

Chan, Wendy W.Y. in Clive Dimmock. 2008. The internationalization of universities Globalist, internationalist and translocalist models. *Journal of Research in International Education* august 2008 (7), 184–204. Dostopno prek: https://www.researchgate.net/profile/Wendy_Chan11/publication/249630511_The_Internationalization_of_Universities_Globalist_Internationalist_and_Translocalist_Models/links/56bb44ee08ae67e0cf482f0c.pdf/download?version=va (4. maj 2016).

Cohen, Michèle. 2001. The Grand Tour. Language, National Identity and Masculinity. *Changing English* 8 (2): 129–141. Dostopno prek: <http://eds.a.ebscohost.com/nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&insid=762389eb-a369-4982-b6d7-1ca2ccdc9ca8%40sessionmgr4005&hid=4205> (20. januar 2016).

Crosier, David, Lewis Purser in Hanne Smidt. 2007. *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Bruselj: EUA. Dostopno prek: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua_trends_v_for_web1b9364ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0 (21. junij 2016).

Davies, Howard. 2009. *Survey of Master Degrees in Europe*. Bruselj: EUA. Dostopno prek: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Survey_Of_Master_Degrees_In_Europe_FINAL_www.pdf?sfvrsn=2 (20. junij 2016).

De Haan, Haijing (Helen). 2014. Internationalization: Interpretations among Dutch Practitioners. *Journal of Studies in International Education* 18 (3): 241–260. Dostopno prek: <http://jsi.sagepub.com/content/early/2013/09/09/1028315313496571.full.pdf+html> (6. februar 2016).

De Ridder-Symoens, Hilde. 1992. Mobility V *A history of the university in Europe; Volume I Universities in the Middle Ages*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 280–306. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

– – –. 1996. Mobility V *A history of the university in Europe; Volume II Universities in the early modern Europe (1500–1800)*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 416–451. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

De Wit, Hans. 2002. *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, London: Greenwood Press.

- - - in Gilbert Merks. 2012. The history of internationalization of higher education. V *The SAGE handbook of international higher education*, ur. Darla K. Deardorff, 43–60. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

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. V *Globalisation and Internationalisation of Higher Education [online*

monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) 8 (2): 265–284. UOC. Dostopno prek: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-Delgado-Márquez-hurtado-bondar/v8n2-Delgado-Márquezhurtado-bondar-eng> (19. april 2016).

Evro-sredosemska univerza. Dostopno prek: <http://www.emuni.si/sl> (22. junij 2016).

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Dostopno prek: http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php (21. februar 2016).

EUA. 2004. *Joint Degree-courses: Institutional strategies and useful tools*. Dostopno prek: <http://www.eaie.org/pdf/torino/workshopXXIII.pdf> (15. junij 2010).

Euratlas. Dostopno prek: <http://www.euratlas.net/history/europe/> (29. november 2015).

EUR-Lex. 2000. *Lizbonska strategija*. Dostopno prek: http://eur-lex.europa.eu/sl/dossier/dossier_13.htm (15. januar 2011).

Evropska komisija. *Bolonjski proces in evropski visokošolski prostor*. 1999. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_sl.htm (20. junij 2016).

Evropska komisija. 2016. *Europe 2020: Europe's Growth Strategy*. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/slovenija/country-specific-recommendations/index_en.htm (20. junij 2016).

Evropska komisija. *EMJMD Catalogue*. Dostopno prek: https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/library/emjmd-catalogue_en (4. april 2016).

Freitag, Michel. 2010. *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Ljubljana: Sophia.

Frijhoff, Willem. 1996. Patterns V *A history of the university in Europe; Volume II Universities in early modern Europe (1500–1800)*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 43–113. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

Gacel-Ávila, Jocelyne. 2005. The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry. *Journal of Studies in International Education* 9(2): 121–136. Dostopno prek: <http://jsi.sagepub.com/content/9/2/121> (20. junij 2016).

Gerbod, Paul. 2004. Resources and management. V *A history of the university in Europe; Volume III Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)*, ur. Walter Rüegg, 101–122. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

Ginsburg, Mark, Oscar Espinoza, Simona Popa in Mayumi Terano. 2003. Privatisation, Domestic Marketisation and International Commercialisation of Higher Education: vulnerabilities and opportunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS. *Globalisation, Societies and Education* 1(3): 413–445. Dostopno prek: https://www.researchgate.net/publication/233630298_Privatisation_Domestic_Marketisation_and_International_Commercialisation_of_Higher_Education_vulnerabilities_and_opportunities_for_Chile_and_Romania_within_the_framework_of_WTOGATS1 (20. junij 2016).

Griffin Cohen, Marjorie. 2000. The World Trade Organisation and Post-secondary Education: Implications for the Public System in Australia. *Working Paper Series no. 1*. Adelaide: the Hawke Institute at the University of South Australia.

Gürüz, Kemal. 2011. *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. Albany: State University of New York.

Hammerstein, Notker. 1996. Relations with authority V *A history of the university in Europe; Volume II Universities in the early modern Europe (1500–1800)*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 114–154. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

- - - 2004. Epilogue: universities and war in the twentieth century V *A history of the university in Europe; Volume III Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)*, ur. Walter Rüegg, 637–672. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

Haralambos, Michael in Martin Holborn. 2005. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.

Hayes, Andrew F. in Michael Scharkow. 2013. The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis: Does method really matter? *Psychological Science*, 24: 1918–1927. Dostopno prek: <http://pss.sagepub.com/content/early/2013/08/16/0956797613480187.abstract> (16. julij 2016).

Hazelkorn, Ellen. 2011. *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. London: Palgrave MacMillan.

Houston, Don, Luanna H. Meyer in Shelly Paewai. 2006. Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(1): 17–30. Dostopno prek: https://www.researchgate.net/profile/Luanna_Meyer/publication/249002858_Academic_Staff_Workloads_and_Job_Satisfaction_Expectations_and_values_in_academe/links/54ee8b870cf2e28308650929.pdf (3. julij 2016).

Huisman, Tonnie. 2012. Universities: Challenges to the last guild in a new information age. *NJAS – Wageningen Journal of Life Sciences* 59 (2012): 3–5. Dostopno prek: http://ac.els-cdn.com/S1573521412000061/1-s2.0-S1573521412000061-main.pdf?_tid=e38d3a76-c487-11e5-8e9b-00000aabb0f02inacdnat=1453852542_dece9e16fec571955160d84856b033bf (27. januar 2016).

Im Hof, Ulrich. 2005. *Evropa v času razsvetljenstva*. Ljubljana: *cf.

International Association of Universities. Dostopno prek: <http://www.iau-aiu.net/> (26. marec 2016).

Javni razpis »Inovativna shema za sofinanciranje doktorskega študija za spodbujanje sodelovanja z gospodarstvom in reševanja aktualnih družbenih izzivov – generacija 2012 Univerza na Primorskem« v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 1. razvojne prioritete: Spodbujanje podjetništva in prilagodljivosti; prednostne usmeritve 1.3 Štipendijske sheme (Ob-1398/13). Ur. l. RS 12/ 2013. Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/_pdf/2013/Ra/r2013012.pdf#/r2013012-pdf (30. junij 2016).

Jelenc Krašovec, Sabina. 2003. *Univerza za učečo se družbo: kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja*. Ljubljana: Sophia.

Jesenšek, Marko. 2014. Slovenščina kot učni jezik na slovenskih univerzah. V *Prihodnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj*, 42–49. Dostopno prek: http://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/marko_jesensek.pdf (16. julij 2016).

Jose, Paul E. 2013. *Doing statistical mediation and moderation*. New York: Guilford Press.

Kalin-Golob, Monika. 2012. Jezik slovenskega visokega šolstva: med zakonodajo, strategijo in vizijo. V *Slovanski jeziki: iz preteklosti v prihodnost*, ur. V. Gorjanc, 95–109. Ljubljana: Znanstvena založba FF UL.

Kerr, Clark. 1990. The internationalisation of learning and the nationalisation of the purposes of higher education: Two 'laws of motion' in conflict? *European Journal of Education* 25(1): 5–22. Dostopno prek: http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/09_kerr90.pdf (1. februar 2016).

– – –, Marian L Gade in Maureen Kawaoka. 1994. *Higher education cannot escape history: Issues for the twenty-first century*. SUNY Press. Dostopno prek: https://books.google.si/books?hl=slinlr=inid=3TGAWMTrNbQCinoi=fndinpg=PR13indq=kerr+1994+higher+educationinots=e4VnC16C30insig=_TtxtuUFm8ycKky5Ayi2xTosHZ5sinredir_esc=y#v=onepagein q=kerr%201994%20higher%20educationinf=false (1. februar 2016).

Klein, Ernest. 2003. *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language: Dealing with the Origin of Words and Their Sense Development Thus Illustrating the History of Civilization and Culture*. Amsterdam: Elsevier, Boulder. Dostopno prek: NetLibrary (22. september 2014).

Knight, Jane. 2005. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges V *Higher Education in Latin America*, ur. Hans De Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila in Jane Knight, 1–38. Dostopno prek: http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEDUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf (20. julij 2011).

- - - 2007a. Internationalization: concepts, complexities and challenges. *Springer International Handbooks of Education* 18 (I): 207–227. Dostopno prek: www.springerlink.com/index/k50353365125258m.pdf (1. avgust 2011).

- - - 2007b. Crosss–border tertiary education: an introduction. V *Cross–border tertiary education: a way towards capacity development*, ur. OECD, 21–46. Paris: OECD, World bank in NUFFIC. Dostopno prek: <https://books.google.si/books?id=c9fVAgAAQBAJinpg=PA15indq=9789264038493inhl=slinsa=Xinved=0ahUKEwjLt–jurYfLAhVsAZoKHbP1AQYQ6AEIGzAA#v=onepageinq=9789264038493inf=false> (20. februar 2016)

- - - 2008. *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. London: The Observators on bordless higher education. Dostopno prek: http://ecahe.eu/w/images/c/cc/Joint_and_double_degree_programmes_–_vexing_questions_and_issues_–_september_2008.pdf (22. junij 2016).

- - - 2012. Concepts, rationales, and interpretive frameworks. V *The SAGE handbook of international higher education*, ur. Darla K. Deardorff, 27–42. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

- - - 2014. Three generations of crossborder higher education: new developments, issues and chalenges. V *Internationalisation of higher education and global mobility*, ur. Bernhard Thomas Streitwieser, 43–58. Oxford: Symposium Boooks.

Knight, Jane in Jack Lee. 2012. International Joint, Double, and Consecutive Degrees: New Developments, Issues, and Challenges. V *The SAGE handbook of international higher education*, ur. Darla K. Deardorff, 343–358. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

Kramberger, Anton. 1999. *Poklici, trg dela in politika; poklicni problem socialne države, empirični problemi iz Slovenije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kramberger, Anton in Franc Mali. 2010. An evaluation system of the Science and international orientation of Social Scientists: the case of Slovenia. V *Internationalisation of Social Sciences in Central and Eastern Europe : the 'catching up' – a myth or a strategy?* ur. Ilona Palne Kovacs, 192–228. London; New York: Routledge. Dostopno prek: https://works.bepress.com/anton_kramberger/8/ (6. maj 2016).

Kramberger, Taja. 2009. *Zgodovinskoantropološki oris oblikovanja univerzitetnih habitusov; končno raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/26_09_zgodovinsko_antropoloski_oris_oblikovanja_univerzitetnih_habitusov.pdf (26. november 2015).

Krašovec, Primož in Igor Žnidaršič Žagar. 2011. *Evropa med socializmom in neoliberalizmom: Evropa v slovenskih medijih*. Dostopno prek: <http://www.pei.si/Sifranti/EditStaticPage.aspx?id=98> (21. junij 2016).

- - - 2013. Neoliberalizem in družba znanja. V *Kaj po univerzi?* 59–102.

- - - 2014. Človeški kapital in nečloveški kapital in šola. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo* 42(256): 65–83. Dostopno prek: https://www.academia.edu/5520814/%C4%8Cloveski_in_ne%C4%8Dloveski_kapital_in_%C5%A1ola (20. junij 2016).

Kuder, Mathias in Daniel Obst. 2009. *Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context: A Survey Report*. New York, Berlin: Institute of International Education in Freie Universität Berlin. Dostopno prek: <http://www.iie.org/en/research-and-publications/publications-and-reports/iie-bookstore/joint-degree-survey-report-2009#.V44FKvmLSUk> (30. junij 2016).

Kump, Sonja. 1994. *Akadska kultura*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- - - 1999. Spreminjanje odnosov med univerzo in državo. *Raziskovalec* 29(1): 10–17.

- - - 2005. Mednarodne aktivnosti univerz v pogojih naraščajoče tekmovalnosti; regulative svobodnega trženja WTO–GATS. *Andragoška spoznanja* 11(3): 8–21. Dostopno prek: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-LLFZB51L/?query=%27keywords%3DGlobalizacija%27inpageSize=25inrelation=AS.+Andrago%C5%A1ka+spoznanja> (20. junij 2016).

- - - 2015. Univerza v primežu neoliberalne politike. *Andragoška spoznanja* 21(1): 3–7. Dostopno prek: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:COL-G9M0SB59> (20. junij 2016).

Kwiek, Marek. 2015. The Internationalization of Research in Europe: A Quantitative Study of 11 National Systems From a Micro–Level Perspective. *Journal of International Education* 25 (2015), 1–19. Dostopno prek: <http://jsi.sagepub.com/content/early/2015/02/25/1028315315572898.abstract> (24. april 2016).

Leibetseder, Mathis. 2010. Across Europe: Educational Travelling of German Noblemen in a Comparative Perspective. *Journal of Early Modern History* 14 (2010). Dostopno prek: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=762389eb-a369-4982-b6d7-1ca2ccdc9ca8%40sessionmgr4005invid=14inid=4205> (20. januar 2016).

Lenzenweger, Josef, Marko Urbanija, Jože Lebar, Metod Benedik in Ivan Štuhec. 1999. *Zgodovina katoliške cerkve*. Celje: Mohorjeva družba.

Lizbonska strategija. 2000. Dostopno prek: <http://www.arhiv.evropa.ukom.gov.si/si/strategija-evropa-2020/lizbonska-strategija/> (20. junij 2016).

Lyotard, Jean–François. 2002. *Postmoderno stanje: poročilo o vednosti*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Maddison Historical GDP Data, World Economics. Dostopno prek: <http://www.worldeconomics.com/Data/MadisonHistoricalGDP/Madison%20Historical%20GDP%20Data.efp> (1. maj 2016).

Maiworm, Friedhelm. 2006. *Results of the Survey on Study Programmes Awarding Double, Multiple or Joint Degrees; Study Commissioned by the German Academic Exchange Service (DAAD) and the German Rectors' Conference (HRK)*. Dostopno prek: http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/Berlin_results_survey.pdf (1. maj 2016).

Majerhold, Katarina in Rado Pezdir. 2003. *Ali univerza potrebuje socialno okolje?*. Ljubljana: Študentska organizacija Ljubljane.

Mali, Franc. 2002. *Razvoj moderne znanosti; socialni mehanizmi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Dostopno prek: <http://knjigarna.fdv.si/s/u/pdf/83.pdf> (27. februar 2016).

Marginson, Simon in Gary Rhoades. 2002. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education* 43(2002): 281–309. Dostopno prek: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32329385/HE_2002_glonacal.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469181011&Signature=7TBB4ejxatwY0quQ984hB8aKTSk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBeyond_national_states_markets_and_syste.pdf (4. julij 2016).

Mastersportal. Dostopno prek: <http://www.mastersportal.eu/> (4. april 2016).

McBurnie, Grant in Anthony Pollock. 1998. Transnational Education: An Australian Example. *International Higher Education* 10 (winter 1998), 12–14. Dostopno prek: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/6414/5641> (25. april 2016).
Med demokracijo in totalitarizmom. 2016. Dostopno prek: <http://vedez.dzs.si/datoteke/zgo4-sklop1.pdf> (5. maj 2016).

Mesner Andolšek, Dana. 1995. *Vpliv kulture na organizacijsko kulturo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Mihevc, Bogomir. 2008. *Ključ je v naših rokah!: Študentska gibanja za univerzo in boljši študij*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2016. *Novela Zakona o visokem šolstvu*, 25. maj. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_visoko_solstvo/sektor_za_visoko_solstvo/novela_zakona_o_visokem_solstvu/ (4. julij 2016).

Ministrstvo za visoko šolstvo znanost in tehnologijo. 1999. *Bolonjska deklaracija*. Dostopno prek: http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/Bolonjska_deklaracija_slo.pdf (15. januar 2011).

- - - 2011. *Nacionalni program visokega šolstva 2011 – 2020 ter Raziskovalna in inovacijska strategija Slovenije 2011–2020*. Dostopno prek: <http://www.drznaslovenija.mvzt.gov.si/> (23. junij 2016).

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. 2015. Dostopno prek: <http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/> (26. marec 2015).

Mlinar, Anton. 2011. *Trajnost in univerza: možnosti, retorika, resničnost*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Močnik, Rastko. 2012. Konec univerze, zmaga visokega šolstva: Bo teorija ostala brez institucionalne podpore? V *Pre(drzna) Slovenija*, ur. Igor Ž. Žagar in Anej Korsika, 43–71. Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_4_ISBN978-961-270-109-3-SWF/ISBN978-961-270-109-3.html (20. junij 2016).

Mundy, Karen in Mika Iga. 2003. Hegemonic Exceptionalism and Legitimizing Bet-Hedging: paradoxes and lessons from the US and Japanese approaches to education services under the GATS. *Globalisation, Societies and Education* 1(3): 281–319. Dostopno prek: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1476772032000141780?journalCode=cgse20> (20. junij 2016).

Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu. Dostopno prek: <http://test.nakvis.si/> (27. januar 2016).

Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu. 2014. *Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov*. 2014. Dostopno prek: <http://www.nakvis.si/sl-SI/Content/Details/4> (20. junij 2016).

Nardi, Paoli. 1992. Relations with authority. V *A history of the university in Europe; Volume I Universities in the Middle Ages*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 31–72. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

Nečak, Dušan in Božo Repe. 2003. *Oris sodobne obče in slovenske zgodovina; učbenik za študente 4. letnika*. Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete.

Neave, Guy. 2011. Patterns. V *A history of the university in Europe; Volume IV Universities since 1945*, ur. Walter Rüegg. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

Nelson, Adam. 2014. *Universities 2030: Learning from the Past to Anticipate the Future*. Dostopno prek: <https://globalhighered.wordpress.com/2014/04/> (18. april 2016).

Nendl, Matija in Primož Zupan. 2008. *Delodajalci v bolonjskem procesu: diplomsko delo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Nickel, Sigrun Thorsten Zdebel in Don F. Westerheijden. 2009. *Joint Degrees in European Higher Education*. Dostopno prek: http://www.jointdegree.eu/uploads/media/Che_Joint_Degrees_in_European_Higher_Education.pdf (16. junij 2010).

Noble, David F. 1998. Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education. *First Monday* 3(1). Dostopno prek: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/569/490> (20. junij 2016).

Obst, Daniel, Matthias Kuder in Clare Banks. 2011. *Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey*. New York: Institute of International Education. Dostopno prek: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/Joint-Degree-Survey-Report-2011#.V44E8vmLSUk> (30. junij 2016).

OECD. 1996. *The Knowledge Based Economy*. Dostopno prek: <https://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf> (20. junij 2016).

- - - 2004. *Innovation in the Knowledge Economy: Implication for Education and Learning*. Dostopno prek: <http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week11/oecd2.pdf> (20. junij 2016).

- - - 2010. *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Dostopno prek: <http://www.oecd.org/sti/inno/theoecdinnovationstrategygettingaheadstartontomorrow.htm> (20. junij 2016).

Oldmapsonline. Dostopno prek: <http://www.oldmapsonline.org/> (1. maj 2016).

Pearl, Judea. 2001. "Direct and indirect effects". *Proceedings of the Seventeenth Conference on Uncertainty in Artificial Intelligence, Morgan Kaufmann*, 411–420. Dostopno prek: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2074073> (16. julij 2016).

- - - 2011. The causal mediation formula - A guide to the assessment of pathways and mechanisms. *Prevention Science* 13: 426–436. Dostopno prek: http://ftp.cs.ucla.edu/pub/stat_ser/r379.pdf (16. julij 2016).

Peters, Michael A. 2010. Three Forms of the Knowledge Economy: Learning, Creativity and Openness. *British Journal of Educational Studies* 58(1): 67–88. Dostopno prek: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071000903516452> (20. junij 2016).

Porter, Roy. 1996. The Scientific Revolution and universities. V *A history of the university in Europe; Volume II Universities in the early modern Europe (1500–1800)*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 531–564. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

QS top universities. Dostopno prek: <http://www.topuniversities.com/university-rankings> (7. maj 2016).

Qiang, Zha. 2003. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education* 1(2): 248–270. Dostopno prek: http://www.worlds.co.uk/pdf/Veljavenate.asp?j=pfieinvol=1inissue=2inyear=2003inarticle=5_Zha_PFIE_1_2_web (12. julij 2011).

Reichman, Roxana G. 2000. The Foreign Invasion of Israeli Higher Education. *International Higher Education* 21(jesen 2000): 16–17. Dostopno prek: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/6892> (20. junij 2016).

Roberts, John, Águeda M. Rodríguez Cruz in Jurgen Hersbt. 1996. Exporting models. V *A history of the university in Europe; Volume II Universities in the early modern Europe (1500–1800)*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 256–284. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

Robertson, Susan L., Xavier Bonal in Roger Dale. 2002. GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. *Comparative Education Review* 46(4): 472–496. Dostopno prek: https://www.researchgate.net/publication/249104814_GATS_and_the_Education_Service_Industry_The_Politics_of_Scale_and_Global_Reterritorialization?enrichId=rgreq-cf850fdd47b00cbc1c31449357d11287-XXXinenrichSource=Y292ZXJQYWdlOzl0OTEwNDgxNDtBUzoxMTI3OTExMjE4Mjk4ODIAMTQwMzkwMjkwNzgwMA%3D%3Dinid=1_x_2 (21. junij 2016).

Rohstock, Anne in Catherina Schreiber. 2013. The Grand Duchy on the Grand Tour: a historical study of student migration in Luxembourg. *Paedagogica Historica* 49 (2): 174–193. Dostopno prek: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=16insid=762389eb-a369-4982-b6d7-1ca2ccdc9ca8%40sessionmgr4005inid=4205> (20. januar 2016).

Rossi, Paolo. 2004. *Rojstvo moderne znanosti v Evropi*. Ljubljana: *cf.

Rüegg, Walter. 1992a. Foreword. V *A history of the university in Europe; Volume I Universities in the Middle Ages*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, xix–xxvii. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

- - - 1992b. Themes. V *A history of the university in Europe; Volume I Universities in the Middle Ages*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 3–34. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

- - - 1996. Themes. V *A history of the university in Europe; Volume II Universities in the early modern Europe (1500–1800)*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 3–42. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

- - - 2004. Themes. V *A history of the university in Europe; Volume III Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)*, ur. Walter Rüegg, 3–32. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

- - - 2006. The Europe of universities: their tradition, function of bridging across Europe, liberal modernisation V *The heritage of European universities*, ur. Nuria Sanz in Sjur Bergan, 39–48. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- - - 2011. Themes V *A history of the university in Europe; Volume IV Universities since 1945*, ur. Walter Rüegg, 3–30. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

Rumbly, Laura E., Philip G. Altbach in Liz Reisberg. 2012. Internationalization Within the Higher Education Context. V *The SAGE handbook of international higher education*, ur. Darla K. Deardorff, 3–26. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

Ryder, Jim in John Leach. 1996. Learning what it means to be a biochemist: case study of a tutorial on glycolysis. *Biochemical education* 24 (1): 21–25. Dostopno prek: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1016/0307-4412\(95\)00146-8/epdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1016/0307-4412(95)00146-8/epdf) (27. januar 2016).

Schleiermacher, Friedrich. 2005. *O religiji; govori izobraženim med njenimi zaničevalci*. Ljubljana: KUD Logos.

Schulze, Hagen. 2003. *Država in nacija v evropski zgodovini*. Ljubljana: *cf.

Schwinges, Rainer Christoph. 1992. Student education, student life. V *A history of the university in Europe; Volume II Universities in the Middle Ages*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 195–243. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

Scott, Peter. 1998. *The Globalization of Higher Education*. Ballmoor; Philadelphia: The Society for reserach into higher education: Open University.

- - - 2000. Globalization and higher education: Challenges for 21st Century. *Journal of studies in international education* 4 (1): 3–10. Dostopno prek: <http://jsi.sagepub.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/content/4/1/3.full.pdf+html> (20. januar 2016).

Shailer, Kathryn. 2006. *Internationalizing the Curriculum: An Inventory of Key Issues, Model Programs, and Resources*. Dostopno prek: <http://cou.on.ca/wp-content/uploads/2015/07/Academic-Colleagues-Internationalizing-the-Curriculum.pdf> (17. april 2016).

Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije. 2016. *Stališča SVIZ do novele Zakona o visokem šolstvu*, 18. marec.

Smith, Anthony in Frank Webster. 1997. Changing Ideas of the Universities. V *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, ur. Anthony Smith in Frank Webster, 1–14. Buckingham, Bristol: SRHE.

Snoj, Marko. 2003. *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana: Modrijan.

Steinmetz, George. 2014. Empires, Empirical States, and Colonial Societies. V *Concise Encyclopedia of Comparative Sociology*, ur. M. Masaki, J. Goldstone, E. Zimmermann, S. K. Sanderson: 58–74. Dostopno prek: file:///C:/Users/igorp/Downloads/Steinmetz_2014_Empires_imperial_states_and_colonies.pdf (14. april 2016).

Steve, O. Michael in Leela Balray. 2003. Higher Education Institutional Collaborations: an analysis of models of joint degree programs. *Journal of Higher Education Policy and Management* 25(2): 131–145. Dostopno prek: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all-content=a715702522> (15. junij 2010).

Streeck, Wolfgang in Kathlenn Thelen. 2005. Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. V *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*, ur. Wolfgang Streeck in Kathlenn Thelen, 1–39. New York: Oxford University Press.

Sursock, Andrée in Hanne Smidt. 2010. *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Bruselj: EUA. Dostopno prek: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Trends2010> (20. junij 2016).

Svetličič, Marjan. 1996. *Svetovno podjetje; izzivi mednarodne proizvodnje*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- - - 2004. *Globalizacija in neenakomeren razvoj po svetu*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Tauch, Christian in Andrejs Rauchvargers. 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 (20. junij 2010).

Teichler, Ulrich. 2004. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher education* 48 (1): 5–26 Dostopno prek: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&insid=2d4ae0a4-1612-43f6-b1f3-b090bd7897cc%40sessionmgr4001&hid=4205> (26. januar 2016).

Times Higher Education world university rankings. Dostopno prek: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings> (30. april 2016).

Throsby, David. 1998. *Financing and effects of internationalization in higher education: The economic costs and benefits of international student flows*. Paris: OECD-CERI. Dostopno prek: <https://www.oecd.org/sti/inno/2093396.pdf> (17. april 2016).

U-multirank. Dostopno prek: www.umultirang.org (19. april 2016).

UNESCO. 2004. *Higher Education in a Globalized Society*. Dostopno prek: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf> (14. julij 2011).

UNESCO in Svet Evrope. 2002. *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*. Dostopno prek: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/Code%20of%20good%20practice_EN.asp (15. april 2016).

Univerza v Ljubljani. 2016. *Statut Univerze v Ljubljani*. Dostopno prek: https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija__pravilniki_in_porocila/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/2013070915432663/ (27. januar 2016).

Univerza v Ljubljani. Dostopno prek: www.uni-lj.si (16. januar 2011).

Van Damme, Dirk. 1999. *Internationalisation and quality assurance – towards worldwide accreditation*. Dostopno prek: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.5877inrep=rep1intype=pdf> (17. april 2016).

- - - 2001. Quality issues in the internationalization of higher education. *Higher Education* (41): 415–441. Dostopno prek: http://eprints.cscsarchive.org:8080/jspui/bitstream/2015/18686/2/88CC067114F65D6465257DF9001C4D15_01.pdf (26. marec 2016).

Van der Wende, Marijk C. 2001. Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy* 14(2001): 249–259. Dostopno prek: https://www.researchgate.net/publication/233688697_Internationalization_Policies_About_New_Trends_and_Contrasting_Paradigms (21. junij 2016).

VanderWeele, Tyler J. 2015. *Explanation in causal inference: Methods for mediation and interaction*. New York: Oxford University Press.

Verger, Jacques. 1992. Patterns. V *A history of the university in Europe; Volume I Universities in the Middle Ages*, ur. Hilde De Ridder-Symoens, 35–76. Cambridge, New York, Port Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.

Vezjak, Boris. 2014. Neoliberalizem v šolstvu. *Časopis za kritiko, domišljijo in novo antropologijo* 42(256): 7–12. Dostopno prek: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:COL-OXV75V5C/?query=%27keywords%3DVisoko+%C5%A1olstvo%27inpageSize=25inlanguage=slv> (30. junij 2016).

Vršaj, Egidij. 2004. *Slovenija in evroregije*. Trst: Krožek za družbena vprašanja.

Wallerstein, Imanuel Maurice, Randall Collins, Michael Mann, Georgi M. Derlugian in Craig J. Calhoun. 2013. *Ali ima kapitalizem prihodnost?*. Ljubljana: Založba /cf.

White, Bob W. 1996. Talk about School: Education and the Colonial Project in French and British Africa (1860–1960). *Comparative education* 32 (1. marec 1996): 9–25. Dostopno prek: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/29930899/TalkAboutSchool.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEAinExpires=1460970100inSignature=qlYcJ95iFFaK1DDLjuL57PI8Cfo%3Dinresponse-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTalk_about_School_education_and_the_colo.pdf (18. april 2016).

World Health Organization. Dostopno prek: <http://www.who.int> (17. junij 2006).

Wright, Sewall. 1934. The method of path Koeficienti. *Annals of Mathematical Statistics* 5(3): 161–215. Dostopno prek: http://www.ssc.wisc.edu/soc/class/soc952/Wright/Wright_The%20Method%20of%20Path%20Koeficienti.pdf (16. julij 2016).

Zakon o ratifikaciji petega protokola k splošnemu sporazumu o trgovini s storitvami, s priloženo slovensko listo specifičnih obvez in slovensko listo izjem k II. členu sporazuma (M5PSTS). Ur. l. RS 51/1999. Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/_pdf/1999/Mp/m1999051.pdf#/m1999051-pdf (30. junij 2016).

Zakon o visokem šolstvu (ZVis). Ur. l. RS 86/2009. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200986insevilka=3806> (7. julij 2011).

Zgaga, Pavel. 2009. Higher Education and Citizenship: 'the full range of purposes'. *European Educational Research Journal* 8 (2): 175–188. Dostopno prek: http://www.worlds.co.uk/pdf/Veljavenate.asp?j=eerjinvol=8inissue=2inyear=2009inarticle=4_Zgaga_EERJ_8_2_web (22. september 2014).

Zonta, Claudia A.. 2006. The history of European universities: overview and background. V *The heritage of European universities*, ur. Nuria Sanz in Sjur Bergan, 27–38. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

STVARNO IN IMENSKO

KAZALO

akreditacija, 21, 22, 24, 25, 43, 52, 58, 63, 67, 72, 76, 130, 145, 146, 152, 153, 174, 175, 191, 206, 224, 225, 308
Altbach, 38, 118, 123, 148, 149, 199, 207, 210, 211, 212, 213, 230, 233
Anglija, 271, 281, 287
ARWU, 231
Avstrija, 288
Belgija, 69, 72, 74, 109, 136, 176, 180, 259, 260, 262, 271, 289, 310
bipolarni model, 158, 159, 300, 307, 312
bipolarni model:, 300
Breznik, 23, 193, 194, 201, 202, 303
Calhoun, 216
cerkev, 22, 23, 24, 31, 33, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 94, 97, 100, 101, 102, 104, 111, 112, 119, 120, 121, 139, 148, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 181, 182, 216, 217, 299, 300, 306, 307
Chan, 227
Charle, 101, 123
Cohen, 135, 141
Danska, 258, 259, 260, 262, 290, 310
De Haan, 131, 132, 134, 151
De Ridder-Symoens, 88, 89, 95, 96, 98, 101, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 135, 136, 147, 148, 237
De Wit, 37, 39, 122, 124, 125, 126, 137, 141, 148, 149, 151, 213
dekolonizacija, 125, 155, 171, 177, 178, 180, 210, 235, 257
Delgado-Márquez, 231, 232
diseminacija raziskav, 22, 25, 123, 130, 147, 150, 151, 155, 226, 308
ekonomski liberalizem, 155, 162, 300, 311
Francija, 67, 69, 72, 74, 83, 86, 99, 100, 101, 102, 103, 109, 117, 121, 136, 163, 176, 177, 180, 218, 239, 258, 260, 262, 271, 287, 291
francoska revolucija, 99, 100, 112, 121, 143, 158, 161, 163, 180, 259, 300
Freitag, 166, 181
Frijhoff, 32, 33, 36, 89, 90, 122
Gacel-Ávila, 58, 207
GATS, 196, 197, 198, 199, 200, 207, 208, 210, 211, 212, 302, 303
globalizacija, 20, 36, 37, 38, 39, 40, 131, 132, 138, 171, 172, 173, 175, 207, 210, 234, 235, 258, 301

Grand Tour, 88, 120, 121, 122, 135, 141
Griffin Cohen, 198, 199, 200
Gürüz, 118, 121, 136, 139, 141, 143, 148
Hammerstein, 88, 89, 94, 97, 98, 100, 104, 105, 122
Hazelkorn, 230
historični model elementov, 27, 116, 134
humanizem, 21, 87, 88, 89, 111, 113, 135, 138, 148, 162, 166
Humboldt, 93, 103, 104, 109, 114, 122, 123, 168, 169, 215
indeks internacionalizacije, 231, 233
institucionalna diferenciacija, 106, 110, 112, 113, 114, 165, 168, 183, 304
internationalizacija univerze, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 111, 116, 119, 122, 129, 141, 151, 174, 206, 229, 273, 299, 304, 308
Italija, 76, 81, 86, 101, 109, 117, 121, 135, 136, 165, 176, 258, 259, 260, 262, 293
Jelenc Krašovec, 101
Kerr, 128, 129
Knight, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 73, 74, 130, 132, 151, 152, 153, 154, 173, 174, 206, 213, 301
kolonialni imperiji, 177, 178, 300, 301, 309, 313
kolonizacija, 24, 149, 155, 166, 178, 179, 180, 269, 309, 310
Kramberger A., 162, 167, 168
Kramberger T., 100, 112, 116, 118, 143, 145, 146, 147, 151
Krašovec, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 195, 203, 214, 215, 221, 222
Kump, 31, 32, 33, 34, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 91, 92, 95, 97, 98, 100, 101, 106, 110, 164, 166, 169, 176, 192, 193, 196, 198, 199, 200, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 221, 303
liberalizacija, 36, 173, 174, 184, 196, 199, 222, 223, 300
lingua franca, 141, 152, 225, 271, 305
Maddison, 249
Maiworm, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74
Mali, 164, 165, 167, 197
Mann, 216, 304
mednarodno (so)financiranje, 130, 146, 152, 308
Merkx, 122, 125, 137
metropola, 178, 179, 180, 181, 210, 212, 270, 274, 287, 306, 309

Mihevc, 30, 31, 35, 77, 78, 80, 81, 82, 85, 89, 91, 93, 94, 99, 100, 103
 Mlinar, 31, 34, 35, 80, 82, 102, 103, 172, 176, 185, 187, 215, 221, 222
 množičnost, 25, 138, 139, 155, 171, 175, 177, 183, 217, 235, 238, 253, 301, 304, 305
 mobilnost akademskega osebja, 130, 139, 140, 141, 225, 226, 308
 mobilnost študentov, 21, 25, 38, 67, 88, 98, 99, 116, 118, 121, 123, 126, 128, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 147, 152, 173, 174, 179, 207, 224, 308
 Močnik, 23, 35, 190, 191, 193, 194, 201, 202, 221
 motivi, 21, 24, 25, 29, 41, 42, 43, 44, 84, 118, 121, 123, 133, 138, 172, 174, 207, 301, 306
 nacionalna država, 21, 22, 23, 24, 66, 100, 101, 135, 149, 155, 158, 161, 162, 167, 170, 172, 180, 186, 187, 192, 216, 256, 262, 299, 300, 301, 305, 306, 307, 309, 313
 Nacionalni program visokega šolstva, 202, 203, 205, 213, 303
 Napoleon, 99, 100, 103, 112, 121, 168, 169
 Neave, 105, 108, 109, 125, 126, 176
 Nemčija, 59, 69, 72, 74, 86, 87, 93, 106, 109, 121, 126, 136, 141, 176, 179, 185, 218, 232, 260, 262, 294, 312
 neoliberalizem, 184, 193, 194, 222
 Nizozemska, 97, 101, 109, 121, 176, 232, 258, 259, 260, 262, 263, 271, 281, 287, 295, 306, 310, 311
 novejša zgodovina, 104, 107, 108, 123
 novi vek, 32, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 100, 111, 112, 118, 119, 135, 136, 151, 155
 Portugalska, 104, 161, 180, 258, 260, 262, 297
 protireformacija, 21, 90, 91, 94, 95, 111, 118, 135, 138, 160, 177, 216, 217
 Qiang, 42, 132, 133, 134
 QS ranking, 233, 234, 240, 241, 246, 247, 249, 253
 Raziskovalna inovacijska strategija, 202, 204, 205, 303
 razsvetljenstvo, 21, 22, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 112, 113, 120, 136, 146, 155, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 187, 215, 217, 300
 reformacija, 21, 23, 87, 89, 90, 91, 94, 95, 111, 112, 135, 136, 138, 147, 148, 150, 159, 182, 299, 307
 renesansa, 87, 111, 150, 162, 163
 Rüegg, 33, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 96, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 108, 119, 143, 169, 181, 237
 Scott, 44, 116, 130, 132, 148, 150, 151, 229
 skupni jezik, 22, 25, 118, 130, 141, 152, 225, 308
 skupni študijski programi, 24, 25, 27, 28, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 70, 75, 76, 127, 129, 144, 152, 153, 183, 207, 224, 225, 226, 234, 241, 242, 246, 247, 308, 309, 311, 312
 srednji vek, 21, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 77, 78, 79, 81, 85, 87, 92, 96, 111, 117, 118, 134, 138, 139, 141, 142, 145, 146, 148, 150, 155, 177, 214, 226, 237, 299
 Steinmetz, 210, 257
 Streeck, 23, 218, 219
 Sveto rimsko nemško cesarstvo, 86, 117, 120, 145, 259, 306, 312
 svetovna vojna, 89, 93, 104, 105, 106, 113, 114, 123, 124, 125, 126, 128, 132, 136, 147, 169, 170, 171, 172, 177, 181, 219, 237, 238, 256, 301, 305, 313
 Teichler, 39, 40, 123, 137, 213
 teorija človeškega kapitala, 17, 23, 185, 187, 188, 189, 196, 199, 302
 THE indeks, 234, 240, 244, 271, 272, 275
 Thelen, 23, 218, 219, 304
 tripolarni model, 159, 171, 301, 306, 307
 tržni mehanizmi, 129, 131, 150, 171, 172, 173, 175, 186, 191, 302, 304, 307
 univerza, 18, 21, 22, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 46, 63, 65, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 91, 92, 97, 103, 106, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 121, 123, 128, 137, 142, 149, 150, 155, 159, 166, 168, 169, 171, 172, 174, 176, 177, 182, 183, 185, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 201, 214, 215, 219, 220, 221, 222, 226, 228, 229, 240, 249, 299, 303, 304, 305, 307, 309, 313, 317
 Van der Wende, 39, 43, 200, 222, 311
 Verger, 77, 79, 82, 83, 85, 86, 116
 Vezjak, 184, 185, 196, 221
 Wallerstein, 216, 220
 WTO, 196, 198, 199, 200, 207, 208, 302, 303
 Združeno kraljestvo, Anglija, 69, 71, 72, 79, 80, 93, 109, 121, 122, 136, 176, 179, 227, 234, 259, 260, 262, 312
 zgodovinska prehoda, 27, 28

znanost, 50, 60, 63, 81, 82, 87, 91, 93, 96,
98, 100, 101, 102, 105, 116, 120, 124,
127, 132, 142, 150, 159, 162, 163, 164,
165, 166, 168, 172, 175, 188, 195, 196,
204, 205, 209, 212, 213, 214, 215, 216,
217, 221, 232, 311, 318
Zonta, 33, 77, 82, 85, 100, 112, 120, 147
Žnidaršič Žagar, 184, 188, 189, 190, 195,
214, 215, 221

PRILOGA A: Pregled visokošolskih institucij v prostoru in času

Tabela A.1: Seznam visokošolskih institucij po A History of the University in Europe (I–IV)

Univerzitetno mesto	Država	Obdobje nastanka	Leto ustanovitve (1)	Leto izginitev (1)	Leto ustanovitve (2)	Leto izginitev (2)	Leto ustanovitve (3)	Leto izginitev (3)	Leto ustanovitve (4)	Leto izginitev (4)	Leto ustanovitve (5)	Leto izginitev (5)	Leto ustanovitve (6)	Status
Bologna	Italija	Int. 1	1088	1831	1832									univerza
Pariz	Francija	Int. 1	1150	1793	1814	1896	1896	1896	1970					univerza
Oxford	Anglija	Int. 1	1167											univerza
Reggio	Italija	Int. 1	1188	1338	1682	1772	1814							univerza
Vicenza	Italija	Int. 1	1204	1209										univerza
Palencia	Španija	Int. 1	1208	1264										univerza
Cambridge	Anglija	Int. 1	1209											univerza
Arezzo	Italija	Int. 1	1215	1260	1355	1373								univerza
Salamanca	Španija	Int. 1	1218											univerza
Montpellier	Francija	Int. 1	1220	1793	1896	1970	1970							univerza
Padova	Italija	Int. 1	1222											univerza
Neapelj	Italija	Int. 1	1224	1229	1234	1252	1258	1458	1806					univerza
Vercelli	Italija	Int. 1	1228	14. stoletje (1372)										univerza
Toulouse	Francija	Int. 1	1229	1793	1896	1970	1970							univerza
Salerno	Italija	Int. 1	1231	1811	1817	1865	1865							univerza

Valladolid	Španija	Int. 1	1241											univerza
Studium of Roman Curia	Italija	Int. 1	1245	1303										univerza
Siena	Italija	Int. 1	1246	1252	1357	1808	1814	1859						univerza
Piacenza	Italija	Int. 1	1248	1412										univerza
Seville	Španija	Int. 1	1254	1270										univerza
Murcia	Španija	Int. 1	1272	1563	1783	1804	1915							univerza
Lizbona	Portugalska	Int. 1	1290	1537	1911									univerza
Lérida (Lleida)	Španija	Int. 1	1300	1717	1991									univerza
Avignon	Francija	Int. 1	1303	1793	1984									univerza
Rim	Italija	Int. 1	1303	konec 14. stoletja	1431	1799	1801							univerza
Orléans	Francija	Int. 1	1306	1793	1962	1970	1970							univerza
Coimbra	Portugalska	Int. 1	1308											univerza
Perugia	Italija	Int. 1	1308											univerza
Treviso	Italija	Int. 1	1318	14. stoletje oz. leta 1407										univerza
Cahors	Francija	Int. 1	1332	1751										univerza
Grenoble	Francija	Int. 1	1339	1367	1793	1793	1896	1970	1970					univerza
Verona	Italija	Int. 1	1339	15. stoletje	1982									univerza
Pisa	Italija	Int. 1	1343	1403	1473	1494	1543	1810	1810	1851	1851	1859	1859	univerza
Praga	Češka	Int. 1	1348	1939	1945									univerza
Firence	Italija	Int. 1	1349	1472	1497	1515	1860							univerza

Perpignan	Francija	Int. 1	1350	1793	1978									univerza
Huesca	Španija	Int. 1	1354	v prvi polovici 15. stoletja	1464	med 1808 in 1814, sigurno 1845								univerza
Pavia	Italija	Int. 1	1361	1398	1412	1791	1802	1848	1851					univerza
Angers	Francija	Int. 1	1364	1793	1972									univerza
Krakov	Poljska	Int. 1	1364	1370	1397	1795	1802/1809	1939	1945					univerza
Dunaj	Avstrija	Int. 1	1365											univerza
Orange	Francija	Int. 1	1365	1562	1583	1793								univerza
Pécs	Madžarska	Int. 1	1367	1400	1785	1802	1833	1912	1912	1919	1921			univerza
Lucca	Italija	Int. 1	1369	1802	1802	1805	1819	1867	2004					univerza
Erfurt	Nemčija	Int. 1	1379	1804/1816										univerza
Heidelberg	Nemčija	Int. 1	1385	1618	1652	1688	1703							univerza
Köln	Nemčija	Int. 1	1388	1798	1919									univerza
Ferrara	Italija	Int. 1	1391	1394	1430	1794	1824	1848	1850					univerza
Buda (Budimpešta)	Madžarska	Int. 1	1395	1403	1410									univerza
Würzburg	Nemčija	Int. 1	1402	po letu 1413	1582									univerza
Turin	Italija	Int. 1	1404	1558	1566	1792	1800	1821	1823	1830	1848			univerza
Aix-en-Provence	Francija	Int. 1	1409	1793	1970	2012	2012							univerza
Leipzig	Nemčija	Int. 1	1409	1933	1945	1968	1968							univerza
Saint Andrews	Škotska	Int. 1	1411											univerza

Parma	Italija	Int. 1	1412	1420	1512	1831	1860							univerza
Rostock	Nemčija	Int. 1	1419											univerza
Dole	Francija	Int. 1	1422	1691										univerza
Leuven (Louvain)	Belgija	Int. 1	1425	1797	1816	1835	1854							univerza
Poitiers	Francija	Int. 1	1431	1793	1854	1970	1970							univerza
Caen	Francija	Int. 1	1432	1793	1896	1944	1970							univerza
Bordeaux	Francija	Int. 1	1441	1793	1896	1970								univerza
Catania	Italija	Int. 1	1444											univerza
Girona	Španija	Int. 1	1446	1587	1587	1717								univerza
Barcelona	Španija	Int. 1	1450	1714	1835									univerza
Glasgow	Škotska	Int. 1	1451											univerza
Valence	Francija	Int. 1	1452	1793										univerza
Trier	Nemčija	Int. 1	1454	1798	1970									univerza
Greifswald	Nemčija	Int. 1	1456	1527	1539									univerza
Freiburg im Breisgau	Nemčija	Int. 1	1457	1686	1698	1713	1715							univerza
Basel	Švica	Int. 1	1459											univerza
Ingolstadt	Nemčija	Int. 1	1459	1800										univerza
Nantes	Francija	Int. 1	1460	1793	1962	1970	1970							univerza
Bourges	Francija	Int. 1	1464	1793										univerza
Bratislava (Pozsony, Pressburg)	Slovaška	Int. 1	1465	1492	1919									univerza
Benetke	Italija	Int. 1	1470	1602										univerza

Genova	Italija	Int. 1	1471	1783	1812	1821	1823	1830	1835					univerza
Zaragoza	Španija	Int. 1	1474	1542	1583									univerza
Copenhagen	Danska	Int. 1	1475	1531	1537									univerza
Mainz	Nemčija	Int. 1	1476	1792	1946									univerza
Tübingen	Nemčija	Int. 1	1476											univerza
Uppsala	Švedska	Int. 1	1477	1515	1595									univerza
Palma de Mallorca	Španija	Int. 1	1483	1718	1978									univerza
Sigüenza	Španija	Int. 1	1489	1807										univerza
Aberdeen	Škotska	Int. 1	1495											univerza
Frankfurt–on–Oder	Nemčija	Int. 1	1498	1811	1991									univerza
Alcalá De Henares	Španija	Int. 1	1499	1836	1977									univerza
Valencia	Španija	Int. 1	1500											univerza
Wittenberg	Nemčija	Int. 1	1502											univerza
Seville	Španija	Int. 1	1505											univerza
Seville, Santo Tomas	Španija	Int. 1	1516	1662										univerza
Toledo	Španija	Int. 1	1521	1807										univerza
Santiago de Compostela	Španija	Int. 1	1526											univerza
Marburg	Nemčija	Int. 1	1527											univerza
Granada	Španija	Int. 1	1531											univerza
Sahagun	Španija	Int. 1	1534	1550										univerza
Nimes	Francija	Int. 1	1539	1795										univerza

Macerata	Italija	Int. 1	1540											univerza
Oñate	Španija	Int. 1	1540											univerza
Baeza	Španija	Int. 1	1542	1807										univerza
Königsberg	Rusija	Int. 1	1544											univerza
Gandia	Španija	Int. 1	1547	1807										univerza
Messina	Italija	Int. 1	1548	1679	1838									univerza
Osuna	Španija	Int. 1	1548											univerza
Reims	Francija	Int. 1	1548	1793	1967	1970	1970							univerza
Tournon	Francija	Int. 1	1548	1626										univerza
Almagro	Španija	Int. 1	1550	1807										univerza
Irache	Španija	Int. 1	1550	1807										univerza
Tortosa	Španija	Int. 1	1551	1717										univerza
Orihuela	Španija	Int. 1	1552											univerza
Dillingen	Nemčija	Int. 1	1553		1923									univerza – drugo
Burgo de Osma	Španija	Int. 1	1555											univerza
Milano	Italija	Int. 1	1556											univerza
Praga	Češka	Int. 1	1556	1654										univerza
Rim	Italija	Int. 1	1556	1773	1824									univerza
Jena	Nemčija	Int. 1	1558											univerza
Douai	Francija	Int. 1	1559	1793	1808	1815	1854	1887	1991					univerza
Evora	Portugalska	Int. 1	1559	1759	1979									univerza

Nica (Nice)	Francija	Int. 1	1559	1793										univerza
Mondovi	Italija	Int. 1	1560	1719										univerza
Ancona	Italija	Int. 1	1562	1739	1746	1797	1971							univerza
Estella, Navarre	Španija	Int. 1	1565	1565										univerza
Braunsberg (Braniewo)	Poljska	Int. 1	1568	1642										univerza
Olomouc	Češka	Int. 1	1570											univerza
Pont-a-Mousson	Francija	Int. 1	1572	1768										univerza
Oviedo	Španija	Int. 1	1574											univerza
Tarragona	Španija	Int. 1	1574	1717	1991									univerza
Leiden	Nizozemska	Int. 1	1575											univerza
Ávila	Španija	Int. 1	1576	1807										univerza
Helmstedt	Nemčija	Int. 1	1576	1810										univerza
Palermo	Italija	Int. 1	1578	1767	1779									univerza
Vilna	Litva	Int. 1	1578	1832	1919	1943	1944							univerza
Edinburgh	Škotska	Int. 1	1582											univerza
Orthez	Francija	Int. 1	1583	1591	1609	1620								univerza
Fermo	Italija	Int. 1	1585	1826										univerza
Franecker	Nizozemska	Int. 1	1585											univerza
Graz	Avstrija	Int. 1	1585											univerza
Escorial (El)	Španija	Int. 1	1587											univerza
Dublin	Irska	Int. 1	1592											univerza
Aberdeen (New-)	Škotska	Int. 1	1593											univerza

Zamošč (Zamosc)	Poljska	Int. 1	1594	1784										univerza
Saumur	Francija	Int. 1	1596	1685										univerza
Montauban	Francija	Int. 1	1598	1685										univerza
Vich	Španija	Int. 1	1599	1717										univerza
Sedan	Francija	Int. 1	1599	1681										univerza
Die	Francija	Int. 1	1601	1684										univerza
Aix-en-Provence	Francija	Int. 1	1603	1763										univerza
Cagliari	Italija	Int. 1	1606	1679	1755									univerza
Giessen	Nemčija	Int. 1	1607	1624	1650									univerza
Groningen	Nizozemska	Int. 1	1612											univerza
Paderborn	Nemčija	Int. 1	1614	1818	1972									univerza
Solsona	Španija	Int. 1	1614	1717										univerza
Molsheim	Francija	Int. 1	1617	1701										univerza
Sassari	Italija	Int. 1	1617											univerza
Pamplona	Španija	Int. 1	1619	1771										univerza
Rinteln	Nemčija	Int. 1	1620	1809										univerza
Strasbourg	Francija	Int. 1	1621	1793	1872	1939	1945	1970	1970					univerza
Altdorf	Švica	Int. 1	1622	1809										univerza
Salzburg	Avstrija	Int. 1	1622	1810	1962									univerza
Mantua	Italija	Int. 1	1625	1771/73										univerza
Münster	Nemčija	Int. 1	1629	1629	1771	1827	1827							univerza
Osnabrück	Nemčija	Int. 1	1631	1633										univerza

Dorpat (Tartu)	Estonija	Int. 1	1632	1656	1690	1710								univerza
Kassel	Nemčija	Int. 1	1633	1653	1971									univerza
Trnava (Nagyszombat, Tyrnae)	Slovaška	Int. 1	1635	1777	1992									univerza
Utrecht	Nizozemska	Int. 1	1636	1806	1815									univerza
Åbo (Torku)	Švedska	Int. 1	1640											univerza
Helsingfors/Helsinki	Finska	Int. 1	1640											univerza
Harderwijk	Nizozemska	Int. 1	1647	1811										univerza
Bamberg	Nemčija	Int. 1	1648	1803	1923	1972								univerza
Kiel	Nemčija	Int. 1	1652											univerza
Duisburg	Nemčija	Int. 1	1654	1804	1972–1975	2003	2003							univerza
Nijmegen	Nizozemska	Int. 1	1655	1679	1923	2004	2004							univerza
Kassa (Košice)	Slovaška	Int. 1	1657	1777	1777	1921	1959							univerza – drugo – univerza
LembergLwów	Ukrajina	Int. 1	1661	1773	1784	1803	1817	1848	1851	1941	1944			univerza
Eperjes (Prešov)	Slovaška	Int. 1	1665	1777	1777	1921	1997							univerza – drugo – univerza
Innsbruck	Avstrija	Int. 1	1668											univerza
Lund	Švedska	Int. 1	1668											univerza
Montbeliard	Francija	Int. 1	1671	1677										univerza
Urbino	Italija	Int. 1	1671											univerza
Linz	Avstrija	Int. 1	1674	1783	1793	1988								univerza

Strasbourg	Francija	Int. 1	1685	1765										univerza
Besançon	Francija	Int. 1	1691	1793	1806									univerza
Halle	Nemčija	Int. 1	1693	1817										univerza
Laguna (La)	Španija	Int. 1	1701	1747	1817	1845	1927							univerza
Breslau (Wroclaw)	Poljska	Int. 1	1702											univerza
Cervera	Španija	Int. 1	1714	1835										univerza
Dijon	Francija	Int. 1	1722	1792	1806		1970							univerza
Pau	Francija	Int. 1	1722	1793	1809	1848	1970							univerza
Sankt Petersburg	Rusija	Int. 1	1724	1861	1862	1944	1944							univerza
Camerino	Italija	Int. 1	1727											univerza
Fulda	Nemčija	Int. 1	1732	1803										univerza
Rennes	Francija	Int. 1	1735	1793	1896	1970	1970							univerza
Göttingen	Nemčija	Int. 1	1737											univerza
Erlangen	Nemčija	Int. 1	1743											univerza
Braunschweig	Nemčija	Int. 1	1745	1968	1968									drugo – univerza
Pariz	Francija	Int. 1	1747											drugo
Altamura	Italija	Int. 1	1748	1799										univerza
Moskva	Rusija	Int. 1	1755											univerza
Bützow	Nemčija	Int. 1	1760	1789										univerza
Schemniz (Šelmecbánya Banská Štiavnica)	Slovaška	Int. 1	1763	1919										drugo
Corte	Francija	Int. 1	1765	1768	1975									Univerz a

Freiberg	Nemčija	Int. 1	1765	1905	1905									drugo – univerza
Nancy	Francija	Int. 1	1768	1793	1864		1970							univerza
Modena	Italija	Int. 1	1772											univerza
Sankt Petersburg	Rusija	Int. 1	1773	1991	1991									drugo
Bonn	Nemčija	Int. 1	1777	1798	1818									univerza
Copenhagen	Danska	Int. 1	1777											drugo
Dunaj	Avstrija	Int. 1	1777											drugo
Hannover	Nemčija	Int. 1	1778	1887	1887									drugo – univerza
Stuttgart	Nemčija	Int. 1	1781	1794	1829	1967	1967							univerza – drugo – univerza
Budimpešta	Madžarska	Int. 1	1784											univerza
Pariz	Francija	P1	1794											drugo
Pariz	Francija	P1	1794											drugo
Pariz	Francija	P1	1795											drugo
Pariz	Francija	P1	1795											drugo
Sankt Peterburg	Rusija	P1	1797											drugo
Kazan	Rusija	P1	1798											drugo
Moskva	Rusija	P1	1798	1812	1989									drugo
Berlin	Nemčija	P1	1799	1946	1946									drugo – univerza
Landshut	Nemčija	P1	1800	1826										univerza
Kalinkin	Rusija	P1	1802											drugo

Sankt Peterburg	Rusija	P1	1803											drugo
Charcow	Ukrajina	P1	1804											univerza
Kazan	Rusija	P1	1804											univerza
Clermont-Ferrand	Francija	P1	1805	1970	1970									univerza
Lyon	Francija	P1	1808	1896	1973									univerza
Rouen	Francija	P1	1808											univerza
Sankt Peterburg	Rusija	P1	1808											drugo
Sankt Peterburg	Rusija	P1	1809											drugo
Berlin	Nemčija	P1	1810											univerza
Ljubljana	Slovenija	P1	1810	1813	1919									univerza
Moskva	Rusija	P1	1810											drugo
Piza	Italija	P1	1810	1813	1846									drugo
Christiana/Oslo	Norveška	P1	1811											univerza
Graz	Avstrija	P1	1811	1856	1856									drugo – univerza
Moskva	Rusija	P1	1814											drugo
Dunaj	Avstrija	P1	1815	1872	1872									drugo – univerza
Lille	Francija	P1	1815	1970	1970									univerza
Moskva	Rusija	P1	1815											drugo
Praga	Češka	P1	1815											drugo
Liège	Belgija	P1	1816											univerza
Pariz	Francija	P1	1816	1790	1794									drugo

Stockholm	Švedska	P1	1816											drugo
Varšava	Poljska	P1	1816	1831	1862	1905	1908							univerza
Varšava	Poljska	P1	1816											drugo – univerza
Gent	Belgija	P1	1816	1914	1919									univerza
Hohenheim	Nemčija	P1	1818	1945	1946									drugo – univerza
Kijev	Ukrajina	P1	1819	1918	1992									drugo
Corfu	Grčija	P1	1823											univerza
Karlsruhe	Nemčija	P1	1825	1865	1865									drugo – univerza
Breda	Nizozemska	P1	1826	1830	1836									drugo
München	Nemčija	P1	1826											univerza
Stockholm	Švedska	P1	1827	1876	1876									drugo – univerza
Dresden	Nemčija	P1	1828	1961	1961									drugo – univerza
Copenhagen	Danska	P1	1829	1994	1994									drugo – univerza
Den Helder	Nizozemska	P1	1829											drugo
Göteborg	Švedska	P1	1829											univerza
Hannover	Nemčija	P1	1831	1921	1921									drugo – univerza
Namur	Belgija	P1	1831											drugo
Durham	Anglija	P1	1832											univerza
Moskva	Rusija	P1	1832											drugo – univerza
Zürich	Švica	P1	1833											univerza

Bern	Švica	P1	1834											univerza
Bruselj	Belgija	P1	1834	1969										univerza
Kijev	Ukrajina	P1	1834	1839	1840									univerza
Madrid	Španija	P1	1835											drugo
Madrid	Španija	P1	1835											drugo
Chemnitz	Nemčija	P1	1836	1955	1986									drugo
London	Anglija	P1	1836											univerza
London	Anglija	P1	1836											univerza
London	Anglija	P1	1836											univerza
London	Anglija	P1	1836											univerza
London	Anglija	P1	1836											univerza
London	Anglija	P1	1836											univerza
London	Anglija	P1	1836											univerza
Madrid	Španija	P1	1836											univerza
Atene	Grčija	P1	1837											univerza
Leoben	Avstrija	P1	1840											drugo
Varšava	Poljska	P1	1840											drugo
Delft	Nizozemska	P1	1842	1986	1986									drugo – univerza
Sankt Peterburg	Rusija	P1	1842											drugo
Sankt Peterburg	Rusija	P1	1842											drugo
LembergLwów	Ukrajina	P1	1844	1914	1915									drugo

Madrid	Španija	P1	1844											drugo
Belfast	Severna Irska	P1	1845											univerza
Moskva	Rusija	P1	1845											drugo
Villaviciosa de Odón	Španija	P1	1846											drugo
Dorpat (Tartu)	Estonija	P1	1848											drugo
Brno	Češka	Int. 2	1849	1939	1945									drugo
Charkow	Ukrajina	Int. 2	1850											drugo
Dunaj	Avstrija	Int. 2	1850											drugo
Madrid	Španija	Int. 2	1850											drugo
Salzburg	Avstrija	Int. 2	1850	1939	1945	tehnika								drugo
Budimpešta	Madžarska	Int. 2	1851	1934	1949	2000								drugo
Manchester	Anglija	Int. 2	1851											univerza
Antwerp	Belgija	Int. 2	1852	2003										drugo
Dublin	Irska	Int. 2	1854											univerza
Kampen	Nizozemska	Int. 2	1854											drugo
Aranjuez	Španija	Int. 2	1855											drugo
Zürich	Švica	Int. 2	1855											drugo
Budimpešta	Madžarska	Int. 2	1856											drugo
Iasi	Romunija	Int. 2	1860											univerza
Milano	Italija	Int. 2	1862	1924	1924									drugo – univerza
Riga	Latvija	Int. 2	1862	1919										drugo

Sankt Peterburg	Rusija	Int. 2	1862											drugo
Bukarešta	Romunija	Int. 2	1864											univerza
Clausthal	Nemčija	Int. 2	1864											drugo
Odessa	Ukrajina	Int. 2	1864											univerza
Sankt Peterburg	Rusija	Int. 2	1864											drugo
Sankt Peterburg	Rusija	Int. 2	1867											drugo
München	Nemčija	Int. 2	1868	1973	1973									drugo – univerza
Pariz	Francija	Int. 2	1868	filozofija										drugo
Zagreb	Hrvaška	Int. 2	1869											univerza
Aachen	Nemčija	Int. 2	1870	1948	1948									drugo – univerza
Cluj (Kolosvar)	Romunija	Int. 2	1872	1921										univerza
Dunaj	Avstrija	Int. 2	1872											drugo
Geneva	Švica	Int. 2	1872											univerza
Pariz	Francija	Int. 2	1872											drugo
Pariz	Francija	Int. 2	1872											drugo
Dunaj	Avstrija	Int. 2	1873											drugo
Kazan	Rusija	Int. 2	1873											drugo
Angers	Francija	Int. 2	1875											univerza
Czernowitz	Ukrajina	Int. 2	1875	1918	1919									univerza
Nizhyn	Ukrajina	Int. 2	1875											drugo
Pariz	Francija	Int. 2	1875											univerza

Amsterdam	Nizozemska	Int. 2	1877											univerza
Darmstadt	Nemčija	Int. 2	1877	1895	1895									drugo – univerza
Stockholm	Švedska	Int. 2	1877	1960	1960									univerza
Toulouse	Francija	Int. 2	1877											univerza
Wageningen	Nizozemska	Int. 2	1877	1918	1918									drugo – univerza
Tomsk	Rusija	Int. 2	1878											univerza
Amsterdam	Nizozemska	Int. 2	1880											univerza
Liverpool	Anglija	Int. 2	1881											univerza
Charkow	Ukrajina	Int. 2	1885											drugo
Atene	Grčija	Int. 2	1887	1929	1929									drugo – univerza
Neapelj	Italija	Int. 2	1888											drugo
Fribourg	Švica	Int. 2	1889											univerza
Lausanne	Švica	Int. 2	1890											univerza
Sankt Peterburg	Rusija	Int. 2	1891	1992	1992									drugo – univerza
Cardiff	Wales	Int. 2	1893											univerza
London	Anglija	Int. 2	1893	1992	1992									drugo – univerza
Pribram	Češka	Int. 2	1894	1939	1945									drugo
Moskva	Rusija	Int. 2	1896	1993	1993									drugo – univerza
Salford	Anglija	Int. 2	1896	1967	1967									drugo – univerza
St. Gallen	Švica	Int. 2	1896											drugo – univerza

Tomsk	Rusija	Int. 2	1896											drugo
Sankt Peterburg	Rusija	Int. 2	1897	1887	1887									drugo
Bruselj	Belgija	Int. 2	1898	1969	1969	2007	2007							drugo
Dunaj	Avstrija	Int. 2	1898	1877	1898									drugo
Dunaj	Avstrija	Int. 2	1898											drugo
Kijev	Ukrajina	Int. 2	1898	1941	1943	1995	1995							drugo – univerza
Leipzig	Nemčija	Int. 2	1898											drugo
Varšava	Poljska	Int. 2	1898	1939	1941/42	1944/45								drugo
JakaterinoslawSwerdlow sk	Rusija	Int. 2	1899											drugo
Mons	Belgija	Int. 2	1899											drugo
Birmingham	Anglija	Int. 2	1900											univerza
Istanbul	Turčija	Int. 2	1900											univerza
Manchester	Anglija	Int. 2	1902											drugo
Milano	Italija	Int. 2	1902											drugo
Sankt Peterburg	Rusija	Int. 2	1902											drugo
Southampton	Anglija	Int. 2	1902											univerza
Nottingham	Anglija	Int. 2	1903	1948	1948									univerza
Poznan	Poljska	Int. 2	1903											drugo
Danzig (Gdansk)	Poljska	Int. 2	1904	1944/19 45										drugo
Leeds	Anglija	Int. 2	1904											univerza
Santander	Španija	Int. 2	1904											univerza

Sofija	Bolgarija	Int. 2	1904											univerza
Beograd	Srbija	Int. 2	1905											univerza
Sheffield	Anglija	Int. 2	1905											univerza
Berlin	Nemčija	Int. 2	1906											drugo
Moskva	Rusija	Int. 2	1906											drugo
Torino	Italija	Int. 2	1906											drugo – univerza
Mannheim	Nemčija	Int. 2	1907											univerza
Montauban	Francija	Int. 2	1907											drugo
Nowotcherkasak	Rusija	Int. 2	1907											drugo
Cork	Irska	Int. 2	1908											univerza
Galway	Irska	Int. 2	1908											univerza
Helsinki	Finska	Int. 2	1908	2010	2010									drugo – univerza
Rim	Italija	Int. 2	1908											univerza
Bristol	Anglija	Int. 2	1909											univerza
Charcow	Ukrajina	Int. 2	1909											drugo
Istanbul	Turčija	Int. 2	1909											drugo
Moskva	Rusija	Int. 2	1909											drugo
Neuchâtel	Švica	Int. 2	1909											univerza
Saratov	Rusija	Int. 2	1909											univerza
Stockholm	Švedska	Int. 2	1909											drugo
Breslau	Poljska	Int. 2	1910											drugo

Trondheim	Norveška	Int. 2	1910	1968	1968									drugo – univerza
Helsinki	Finska	Int. 2	1911	2010										drugo
Porto	Portugalska	Int. 2	1911											univerza
Reykjavik	Islandija	Int. 2	1911											univerza
Wologda	Rusija	Int. 2	1911											drugo
Cachan	Francija	Int. 2	1912											drugo
Debreczen	Madžarska	Int. 2	1912											univerza
Istanbul	Turčija	Int. 2	1912											drugo
Keszthely	Madžarska	Int. 2	1912	1945	1970									drugo – univerza
Rotterdam	Nizozemska	Int. 2	1913	1973	1973									drugo – univerza
Frankfur am Main	Nemčija	P2	1914											univerza
Woronesh (Voronezh)	Rusija	P2	1914											drugo
Istanbul	Turčija	P2	1915											drugo
Rostov on the Don	Rusija	P2	1915											univerza
Sankt Peterburg	Rusija	P2	1915											drugo
Charcow	Ukrajina	P2	1916											drugo
Jakaterinoslaw/ Dnjepropetrowsk	Ukrajina	P2	1916											drugo
Kijev	Ukrajina	P2	1916											drugo
Moskva	Rusija	P2	1916											drugo
Rostow on the Don	Rusija	P2	1916											drugo
Åbo (Torku)	Švedska	P2	1917											univerza

Perm	Rusija	P2	1917											univerza
Utrecht	Nizozemska	P2	1917											univerza
Irkutsk	Rusija	P2	1918											univerza
Jekaterinoslaw/ Dnjepropetrowsk	Ukrajina	P2	1918	1941	1944									univerza
Moskva	Rusija	P2	1918	1930	1930									univerza – drugo
Nisnij-Nowgorod (Gorkij)	Rusija	P2	1918											univerza
Sankt Peterburg	Rusija	P2	1918											univerza
Smolensk	Rusija	P2	1918											univerza
Taškent	Uzbekistan	P2	1918											univerza
Tiflis (Tbilisi)	Gruzija	P2	1918											univerza
Woronesh (Voronezh)	Rusija	P2	1918											univerza
Baku	Azerbajdžan	P2	1919											univerza
Brno	Češka	P2	1919	1939	1945									univerza
Hamburg	Nemčija	P2	1919											univerza
Moskva	Rusija	P2	1919											univerza
Poznan	Poljska	P2	1919											univerza
Praga	Češka	P2	1919	1939	1945									drugo
Riga	Latvija	P2	1919	1939	1944									univerza
Varšava	Poljska	P2	1919											univerza
Atene	Grčija	P2	1920											drugo
Bukarešta	Romunija	P2	1920											drugo

Cardiff	Wales	P2	1920											univerza
Erewan	Armenija	P2	1920											univerza
Jaroslavl	Rusija	P2	1920											drugo
JekaterinoslawSwerdlow sk	Rusija	P2	1920											univerza
Köln	Nemčija	P2	1920	1934	1970									drugo – univerza
Lublin	Poljska	P2	1920	1939	1944									univerza
Milano	Italija	P2	1920	svobodn a										univerza
Mons	Belgija	P2	1920	1965	1965									drugo
Neapelj	Italija	P2	1920											drugo
Samara (Kujbyshev)	Rusija	P2	1920	1930	1993									univerza
Sofija	Bolgarija	P2	1920											drugo
Turku	Finska	P2	1920											univerza
Antwerp	Belgija	P2	1921	2003										drugo
Bukarešta	Romunija	P2	1921											drugo
Minsk	Belorusija	P2	1921											univerza
Moskva	Rusija	P2	1921											univerza
Moskva	Rusija	P2	1921											univerza
Szeged	Madžarska	P2	1921											univerza
Valleta	Malta	P2	1921											univerza
Kaunas (Kowno)	Litva	P2	1922	1939	1940									univerza
Bari	Italija	P2	1923											univerza

Düsseldorf	Nemčija	P2	1923											drugo – univerza
Kijev	Ukrajina	P2	1923	1994	1994									drugo – univerza
Vladivostok	Rusija	P2	1923	1939										univerza
Eichstätt	Nemčija	P2	1924											drugo
Trst	Italija	P2	1924											univerza
Thessaloniki	Grčija	P2	1925											univerza
Perugia	Italija	P2	1926											drugo
Reading	Anglija	P2	1926											univerza
Birmingham	Anglija	P2	1927											drugo – univerza
Lizbona	Portugalska	P2	1930											drugo
Rim	Italija	P2	1931											drugo
Samarkand	Uzbekistan	P2	1933											univerza
Varšava	Poljska	P2	1933											univerza
Aarhus	Danska	P2	1934											univerza
Alma-Ata	Kazahstan	P2	1934											univerza
Bratislava	Slovaška	P2	1934											drugo
Maastricht	Nizozemska	P2	1934											drugo
Nijmegen	Nizozemska	P2	1934											drugo
Atene	Grčija	P2	1936											drugo
Svistov	Bolgarija	P2	1936											drugo
Trnava	Slovaška	P2	1936	1940										drugo

Iasi	Romunija	P2	1937											drugo
Bratislava	Slovaška	P2	1939											drugo
Fulda	Nemčija	P2	1939											drugo
Tilburg	Nizozemska	P2	1939											univerza
Rim	Italija	P2	1940											drugo
Salamanca	Španija	P2	1940											univerza
Lublin	Poljska	P2	1944											univerza
Pariz	Francija	P2	1944	administ racija										drugo
Wroclow (Wroclaw)	Poljska	P2	1944											univerza
Praga	Češka	P2	1945											drugo
Brest	Belorusija	P2	1945											univerza
El Escorial	Španija	P2	1945											drugo
Gdańsk	Poljska	P2	1945											univerza
Kaunas	Litva	P2	1945											drugo
Łódź	Poljska	P2	1945											univerza
Ankara	Turčija	P2	1946											univerza
Bergen	Norveška	P2	1946											univerza
Berlin	Nemčija	P2	1946											univerza
Praga	Češka	P2	1946											drugo
Torun	Poljska	P2	1946											univerza
Brno	Češka	P2	1947											drugo

Speyer	Nemčija	P2	1947											univerza
Berlin	Nemčija	P2	1948											univerza
Hamburg	Nemčija	P2	1948											drugo
Ilmenau	Nemčija	P2	1948											drugo
Saarbrücken	Nemčija	P2	1948											univerza
Timișoara	Romunija	P2	1948											univerza
Bratislava	Slovaška	Int. 3	1949											drugo
Bratislava	Slovaška	Int. 3	1949											drugo
Košice	Slovaška	Int. 3	1949											univerza
Miskolc	Madžarska	Int. 3	1949											univerza
Skopje	Makedonija	Int. 3	1949											univerza
Kaunas	Litva	Int. 3	1950											drugo
Pardubice	Češka	Int. 3	1950											drugo
Turku	Finska	Int. 3	1950											drugo
Budimpešta	Madžarska	Int. 3	1951											univerza
Moskva	Rusija	Int. 3	1951											drugo
Tartu	Estonija	Int. 3	1951											univerza
Veszprém	Madžarska	Int. 3	1951											univerza
Gödöllő	Madžarska	Int. 3	1952											univerza
Haag	Nizozemska	Int. 3	1952											drugo
Košice	Slovaška	Int. 3	1952											univerza

Nitra	Slovaška	Int. 3	1952											univerza
Praga	Češka	Int. 3	1952	1994	1994									drugo – univerza
Praga	Češka	Int. 3	1952											drugo
Trnava	Slovaška	Int. 3	1952											univerza
Zvolen	Slovaška	Int. 3	1952											univerza
Budimpešta	Madžarska	Int. 3	1953	2003										univerza
Praga	Češka	Int. 3	1953											univerza
Žilina	Slovaška	Int. 3	1953											univerza
Göteborg	Švedska	Int. 3	1954											univerza
Kharkov	Ukrajina	Int. 3	1954											drugo
Lilija	Latvija	Int. 3	1954											drugo
Eskişehir	Turčija	Int. 3	1955											univerza
Istanbul	Turčija	Int. 3	1955											univerza
Izmir	Turčija	Int. 3	1955											univerza
Trabzon	Turčija	Int. 3	1955											univerza
Eindhoven	Nizozemska	Int. 3	1956	1986	1986									drugo – univerza
Jakutsk	Rusija	Int. 3	1956											univerza
Bashkir	Rusija	Int. 3	1957											univerza
Dublin	Irska	Int. 3	1957											drugo
Erzurum	Turčija	Int. 3	1957											univerza
Leicester	Anglija	Int. 3	1957											univerza

Lyon	Francija	Int. 3	1957											drugo
Mahachkala	Rusija	Int. 3	1957											univerza
Nalčik	Rusija	Int. 3	1957											univerza
Saransk	Rusija	Int. 3	1957											univerza
Tirana	Albanija	Int. 3	1957											univerza
Oulu	Finska	Int. 3	1958											univerza
Vladimir	Rusija	Int. 3	1958											univerza
Ankara	Turčija	Int. 3	1959											univerza
Briansk	Rusija	Int. 3	1959											drugo
Moskva	Rusija	Int. 3	1959											univerza
Novosibirsk	Rusija	Int. 3	1959											univerza
Madrid	Španija	Int. 3	1960											univerza
Novi Sad	Srbija	Int. 3	1960											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1960											drugo
Brighton	Anglija	Int. 3	1961											univerza
Colchester	Anglija	Int. 3	1961											univerza
Enschede	Nizozemska	Int. 3	1961	1986	1986									drugo – univerza
Gomel	Belorusija	Int. 3	1961											univerza
Dortmund	Nemčija	Int. 3	1962											univerza
Linz	Avstrija	Int. 3	1962											drugo
Bochum	Nemčija	Int. 3	1962											univerza

Keele	Anglija	Int. 3	1962											univerza
Pamplona	Španija	Int. 3	1962											univerza
Regensburg	Nemčija	Int. 3	1962											univerza
Sopron	Madžarska	Int. 3	1962											univerza
Timișoara	Romunija	Int. 3	1962											univerza
Hannover	Nemčija	Int. 3	1963											univerza
Bilbao	Španija	Int. 3	1963											univerza
Newcastle-upon-Tyne	Anglija	Int. 3	1963											univerza
York	Anglija	Int. 3	1963											univerza
Canterbury	Anglija	Int. 3	1964											univerza
Conventry	Anglija	Int. 3	1964											univerza
Exeter	Anglija	Int. 3	1964											univerza
Hull	Anglija	Int. 3	1964											univerza
Lancaster	Anglija	Int. 3	1964											univerza
Norwich	Anglija	Int. 3	1964											univerza
Patras	Grčija	Int. 3	1964											univerza
Villeurbanne	Francija	Int. 3	1964											drugo
Bukarešta	Romunija	Int. 3	1965											univerza
Donetsk	Ukrajina	Int. 3	1965											univerza
Mons	Belgija	Int. 3	1965											drugo
Mons	Belgija	Int. 3	1965											univerza
Niš	Srbija	Int. 3	1965											univerza

Pariz	Francija	Int. 3	1965											drugo
Umeå	Švedska	Int. 3	1965											univerza
Lappeenranta	Finska	Int. 3	1966											univerza
Bath	Anglija	Int. 3	1966											univerza
Bradford	Anglija	Int. 3	1966											univerza
Craiova	Romunija	Int. 3	1966											univerza
Edinburgh	Škotska	Int. 3	1966											univerza
Guildford	Anglija	Int. 3	1966											univerza
Jyväskylä	Finska	Int. 3	1966											univerza
Konstanz	Nemčija	Int. 3	1966											univerza
Loughborough	Anglija	Int. 3	1966											univerza
Odense	Danska	Int. 3	1966											univerza
Tampere	Finska	Int. 3	1966											univerza
Ulm	Nemčija	Int. 3	1966											univerza
Uxbridge	Anglija	Int. 3	1966											univerza
Amsterdam	Nizozemska	Int. 3	1967											univerza
Ankara	Turčija	Int. 3	1967											univerza
Cheboksary	Rusija	Int. 3	1967											univerza
Dundee	Škotska	Int. 3	1967											univerza
Lecce	Italija	Int. 3	1967											univerza
Mannheim	Nemčija	Int. 3	1967											univerza
Stirling	Škotska	Int. 3	1967											univerza

Tromsø	Norveška	Int. 3	1968											univerza
Arcavacata di Rende (Cosenza)	Italija	Int. 3	1968											univerza
Badajoz	Španija	Int. 3	1968											univerza
Barcelona	Španija	Int. 3	1968											univerza
Bilbao	Španija	Int. 3	1968											univerza
Dublin	Irska	Int. 3	1968											drugo
Katowice	Poljska	Int. 3	1968											univerza
Lille	Francija	Int. 3	1968											drugo
Louvain-la-Neuve	Belgija	Int. 3	1968											univerza
Madrid	Španija	Int. 3	1968											univerza
Bielefeld	Nemčija	Int. 3	1969											univerza
Bruselj	Belgija	Int. 3	1969											univerza
Bruselj	Belgija	Int. 3	1969											univerza
Krasnojarsk	Rusija	Int. 3	1969											univerza
Lausanne	Švica	Int. 3	1969											univerza
Milton Keynes	Anglija	Int. 3	1969											univerza
Vladikavkaz	Rusija	Int. 3	1969											univerza
Amiens	Francija	Int. 3	1970											univerza
Athlone	Irska	Int. 3	1970											drugo
Augsburg	Nemčija	Int. 3	1970											univerza
Belgorod	Rusija	Int. 3	1970											drugo

Brest	Francija	Int. 3	1970											univerza
Carlow	Irska	Int. 3	1970											drugo
Celovec	Avstrija	Int. 3	1970											drugo
Clermont-Ferrand	Francija	Int. 3	1970											univerza
Debrecen	Madžarska	Int. 3	1970											univerza
Gdańsk	Poljska	Int. 3	1970											univerza
Grenoble	Francija	Int. 3	1970											univerza
Grenoble	Francija	Int. 3	1970											univerza
Ioannina	Grčija	Int. 3	1970											univerza
Krasnodar	Rusija	Int. 3	1970											univerza
Kruševac	Srbija	Int. 3	1970											univerza
Limoges	Francija	Int. 3	1970											univerza
Montpellier	Francija	Int. 3	1970											univerza
Montpellier	Francija	Int. 3	1970											univerza
Mont-Saint Aignan	Francija	Int. 3	1970											univerza
Nancy	Francija	Int. 3	1970											univerza
Nancy	Francija	Int. 3	1970											drugo
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza

Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pariz	Francija	Int. 3	1970											univerza
Pessac	Francija	Int. 3	1970											univerza
Rennes	Francija	Int. 3	1970											univerza
Saint-Étienne	Francija	Int. 3	1970											univerza
Strasbourg	Francija	Int. 3	1970											univerza
Strasbourg	Francija	Int. 3	1970											univerza
Talence	Francija	Int. 3	1970											univerza
Toulouse	Francija	Int. 3	1970											univerza
Toulouse	Francija	Int. 3	1970											univerza
Tours	Francija	Int. 3	1970											univerza
Trier-Kaiserslautern	Nemčija	Int. 3	1970											univerza
Villeneuve d'Ascq	Francija	Int. 3	1970											univerza
Villeneuve d'Ascq	Francija	Int. 3	1970											univerza
Villeurbanne	Francija	Int. 3	1970											univerza

Braşov	Romunija	Int. 3	1971											univerza
Bremen	Nemčija	Int. 3	1971											univerza
Budimpešta	Madžarska	Int. 3	1971											univerza
Córdoba	Španija	Int. 3	1971											univerza
Madrid	Španija	Int. 3	1971											univerza
Madrid	Španija	Int. 3	1971											univerza
Malaga	Španija	Int. 3	1971											univerza
Nice	Francija	Int. 3	1971											univerza
Podgorica	Črna gora	Int. 3	1971											univerza
Reykjavik	Islandija	Int. 3	1971											univerza
Santander	Španija	Int. 3	1971											univerza
Sligo	Irska	Int. 3	1971											drugo
Valencia	Španija	Int. 3	1971											univerza
Veliko Turnovo	Bolgarija	Int. 3	1971											univerza
Bayreuth	Nemčija	Int. 3	1972											univerza
Essen	Nemčija	Int. 3	1972	2003										univerza
Hamburg	Nemčija	Int. 3	1972											univerza
Siegen	Nemčija	Int. 3	1972											univerza
Wuppertal	Nemčija	Int. 3	1972											univerza
Compiègne	Francija	Int. 3	1972											univerza
Joškar-Ola	Rusija	Int. 3	1972											univerza
Kemerovo	Rusija	Int. 3	1972											drugo

Plovdiv	Bolgarija	Int. 3	1972											univerza
Roskilde	Danska	Int. 3	1972											univerza
Tampere	Finska	Int. 3	1972											univerza
Passau	Nemčija	Int. 3	1973											univerza
Vechta	Nemčija	Int. 3	1973											univerza
Adana	Turčija	Int. 3	1973											univerza
Altaiskij kraj	Rusija	Int. 3	1973											univerza
Aveiro	Portugalska	Int. 3	1973											univerza
Barcelona	Španija	Int. 3	1973											univerza
Beograd	Srbija	Int. 3	1973											univerza
Braga	Portugalska	Int. 3	1973											univerza
Diyarbakir	Turčija	Int. 3	1973											univerza
Komotini	Grčija	Int. 3	1973											univerza
Krasnodar	Rusija	Int. 3	1973											univerza
Linköping	Švedska	Int. 3	1973											univerza
Linz	Avstrija	Int. 3	1973											drugo
Liptovský Mikuláš	Slovaška	Int. 3	1973											drugo
Lizbona	Portugalska	Int. 3	1973											univerza
Lyon	Francija	Int. 3	1973											univerza
Marseille	Francija	Int. 3	1973	2012										univerza
Marseille	Francija	Int. 3	1973	2012										univerza
Oldenburg	Nemčija	Int. 3	1973											univerza

Rethymno	Grčija	Int. 3	1973											univerza
Rijeka	Hrvaška	Int. 3	1973											univerza
Tjumen	Rusija	Int. 3	1973											univerza
Aalborg	Danska	Int. 3	1974											univerza
Galați	Romunija	Int. 3	1974											univerza
Hagen	Nemčija	Int. 3	1974											univerza
Ivanovo	Rusija	Int. 3	1974											univerza
Iževsk	Rusija	Int. 3	1974											univerza
Kemerovo	Rusija	Int. 3	1974											univerza
Omsk	Rusija	Int. 3	1974											univerza
Osnabrück	Nemčija	Int. 3	1974											univerza
Sivas	Turčija	Int. 3	1974											univerza
Split	Hrvaška	Int. 3	1974											univerza
Bursa	Turčija	Int. 3	1975											univerza
Elazig	Turčija	Int. 3	1975											univerza
Konya	Turčija	Int. 3	1975											univerza
Maastricht	Nizozemska	Int. 3	1975											univerza
Malatya	Turčija	Int. 3	1975											univerza
Maribor	Slovenija	Int. 3	1975											univerza
Mulhouse	Francija	Int. 3	1975											univerza
Osijek	Hrvaška	Int. 3	1975											univerza

Samsun	Turčija	Int. 3	1975											univerza
Čeljabinsk	Rusija	Int. 3	1976											univerza
Nantes	Francija	Int. 3	1976											univerza
Valenciennes	Francija	Int. 3	1976											univerza
Vandœuvre-lès-Nancy	Francija	Int. 3	1976											drugo
Chaniá	Grčija	Int. 3	1977											univerza
Kragujevac	Srbija	Int. 3	1977											univerza
Rim	Italija	Int. 3	1977											univerza
Tralee	Irska	Int. 3	1977											drugo
Turku	Finska	Int. 3	1977											drugo
Vaasa	Finska	Int. 3	1977											drugo
Alicante	Španija	Int. 3	1978											univerza
Cork	Irska	Int. 3	1978											drugo
Grodno	Belorusija	Int. 3	1978											univerza
Hamburg-Harburg	Nemčija	Int. 3	1978											univerza
Hildesheim	Nemčija	Int. 3	1978											univerza
Kayseri	Turčija	Int. 3	1978											univerza
Landshut	Nemčija	Int. 3	1978											univerza
Le Mans	Francija	Int. 3	1978											univerza
Udine	Italija	Int. 3	1978											univerza
Bitola	Makedonija	Int. 3	1979											univerza

Cádiz	Španija	Int. 3	1979											univerza
Cassino	Italija	Int. 3	1979											univerza
Chambéry	Francija	Int. 3	1979											univerza
Las Palmas	Španija	Int. 3	1979											drugo
León	Španija	Int. 3	1979											univerza
Rovaniemi	Finska	Int. 3	1979											drugo
Toulon	Francija	Int. 3	1979											univerza
Viterbo	Italija	Int. 3	1979											univerza
Eichstätt	Nemčija	Int. 3	1980											univerza
Vaasa	Finska	Int. 3	1980											univerza
Volgograd	Rusija	Int. 3	1980											univerza
Novosibirsk	Rusija	Int. 3	1981											univerza
Potenza	Italija	Int. 3	1981											univerza
Heerlen	Nizozemska	Int. 3	1982											univerza
Ankara	Turčija	Int. 3	1982											univerza
Antalya	Turčija	Int. 3	1982											univerza
Bolton	Anglija	Int. 3	1982											drugo
Brescia	Italija	Int. 3	1982											univerza
Campobasso	Italija	Int. 3	1982											univerza
Chieti	Italija	Int. 3	1982											univerza
Ciudad Real	Španija	Int. 3	1982											univerza
Edirne	Turčija	Int. 3	1982											univerza

Helsinki	Finska	Int. 3	1982											drugo
Istanbul	Turčija	Int. 3	1982											univerza
Istanbul	Turčija	Int. 3	1982											univerza
Istanbul	Turčija	Int. 3	1982											univerza
Izmir	Turčija	Int. 3	1982											univerza
Krasnojarsk	Rusija	Int. 3	1982											drugo
L'Aquila	Italija	Int. 3	1982											univerza
Reggio	Italija	Int. 3	1982											univerza
Rim	Italija	Int. 3	1982											univerza
Trento	Italija	Int. 3	1982											univerza
Van	Turčija	Int. 3	1982											univerza
Buckingham	Anglija	Int. 3	1983											univerza
Helsinki	Finska	Int. 3	1983	2010										univerza
Southampton	Anglija	Int. 3	1983											drugo
Szczecin	Poljska	Int. 3	1984											univerza
Ankara	Turčija	Int. 3	1984											univerza
Joensuu	Finska	Int. 3	1984	2010										univerza
Kuopio	Finska	Int. 3	1984	2010	2010									univerza
Mytilene	Grčija	Int. 3	1984											univerza
Rjazan	Rusija	Int. 3	1984											univerza
Toulouse	Francija	Int. 3	1984											drugo
Volos	Grčija	Int. 3	1984											univerza

Lübeck	Nemčija	Int. 3	1985											univerza
Akureyri	Islandija	Int. 3	1987											univerza
Gaziantep	Turčija	Int. 3	1987											univerza
Helsinki	Finska	Int. 3	1987											drugo
Lyon	Francija	Int. 3	1987											drugo
Pamplona	Španija	Int. 3	1987											univerza
Piza	Italija	Int. 3	1987											univerza
Rovaniemi	Finska	Int. 3	1987											univerza
Moskva	Rusija	Int. 3	1988											univerza
Atene	Grčija	Int. 3	1989											univerza
Bifrost	Islandija	Int. 3	1989											drugo
Bukarešta	Romunija	Int. 3	1989											univerza
Dublin	Irska	Int. 3	1989											univerza
Kijev	Ukrajina	Int. 3	1989											drugo
La Coruña	Španija	Int. 3	1989											univerza
Limerick	Irska	Int. 3	1989											univerza
Lüneburg	Nemčija	Int. 3	1989											univerza
Madrid	Španija	Int. 3	1989											univerza
Moskva	Rusija	Int. 3	1989											univerza
Nikozija	Ciper	Int. 3	1989											univerza
Piraeus	Grčija	Int. 3	1989											univerza

Samara	Rusija	Int. 3	1989											univerza
Thessaloniki	Grčija	Int. 3	1989											univerza
Vigo	Španija	Int. 3	1989											univerza
Barcelona	Španija	Int. 3	1990											univerza
Bari	Italija	Int. 3	1990											drugo
Bergamo	Italija	Int. 3	1990											univerza
Budimpešta	Madžarska	Int. 3	1990											univerza
Edinburgh	Škotska	Int. 3	1990											drugo
Koblentz–Landau	Nemčija	Int. 3	1990											univerza
Krasnojarsk	Rusija	Int. 3	1990											univerza
Riga	Latvija	Int. 3	1990											drugo
Tbilisi	Gruzija	Int. 3	1990											univerza
Trenčín	Slovaška	Int. 3	1990											drugo
Barcelona	Španija	Int. 3	1991											univerza
Castellanza (Varese)	Italija	Int. 3	1991											univerza
Castelló de la Plana	Španija	Int. 3	1991											univerza
Ceské Budejovice	Češka	Int. 3	1991											univerza
Cottbus	Nemčija	Int. 3	1991											univerza
Hasselt	Belgija	Int. 3	1991											univerza
Jelgava	Latvija	Int. 3	1991											univerza
Klapeda	Litva	Int. 3	1991											univerza

Nantes	Francija	Int. 3	1991											drugo
Neapelj	Italija	Int. 3	1991											univerza
Opava	Češka	Int. 3	1991											univerza
Ostrava	Češka	Int. 3	1991											univerza
Petroșani	Romunija	Int. 3	1991											univerza
Pilsen	Češka	Int. 3	1991											univerza
Potsdam	Nemčija	Int. 3	1991											univerza
Rim	Italija	Int. 3	1991											univerza
Sankt Peterburg	Rusija	Int. 3	1991											univerza
Tallin	Estonija	Int. 3	1991											univerza
Tbilisi	Gruzija	Int. 3	1991											univerza
Tirana	Albanija	Int. 3	1991											univerza
Tomsk	Rusija	Int. 3	1991											univerza
Ústí nad Labem	Češka	Int. 3	1991											univerza
Afyon	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Aieti	Gruzija	Int. 3	1992											drugo
Aydin	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Balikesir	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Banská Bystrica	Slovaška	Int. 3	1992											univerza
Birmingham	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Bolu	Turčija	Int. 3	1992											univerza

Bratislava	Slovaška	Int. 3	1992											drugo
Bukarešta	Romunija	Int. 3	1992											drugo
Çanakkale	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Chelmsford	Anglija	Int. 3	1992											drugo
Chişinău	Moldavija	Int. 3	1992											univerza
Cluj–Napoca	Romunija	Int. 3	1992											univerza
Coventry	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Denizli	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Donetsk	Ukrajina	Int. 3	1992											drugo
Dublin	Irska	Int. 3	1992											drugo
Edinburgh	Škotska	Int. 3	1992											univerza
Ekaterinburg	Rusija	Int. 3	1992											drugo
Eskişehir	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Gebze	Turčija	Int. 3	1992											drugo
Gorki	Belorusija	Int. 3	1992											drugo
Hatay	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Huddersfield	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Iaşi Grigore	Romunija	Int. 3	1992											univerza
Isparta	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Istanbul	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Ivanovo	Rusija	Int. 3	1992											univerza

Izevsk	Rusija	Int. 3	1992											univerza
Izmir	Turčija	Int. 3	1992											drugo
Kahraman Maraş	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Kars	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Kingston-upon-Thames	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Kirikkale	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Kocaeli	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Kursk	Rusija	Int. 3	1992											univerza
Kutahya	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Leeds	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Limerick	Irska	Int. 3	1992											drugo
Liverpool	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Lleida	Španija	Int. 3	1992											univerza
London	Anglija	Int. 3	1992											univerza
London	Anglija	Int. 3	1992											univerza
London	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Manchester	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Manisa	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Maykop	Rusija	Int. 3	1992											drugo
Mersin	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Minsk	Belorusija	Int. 3	1992											drugo

Moskva	Rusija	Int. 3	1992											drugo
Moskva	Rusija	Int. 3	1992											univerza
Moskva	Rusija	Int. 3	1992											univerza
Moskva	Rusija	Int. 3	1992											univerza
Moskva	Rusija	Int. 3	1992											drugo
Muğla	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Newcastle-upon-Tyne	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Niğde	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Novosibirsk	Rusija	Int. 3	1992											univerza
Oxford	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Poole	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Preston	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Rim	Italija	Int. 3	1992											univerza
Sakarya	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Samara	Rusija	Int. 3	1992											univerza
Şanlıurfa	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Saratov	Rusija	Int. 3	1992											univerza
Sheffield	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Stoke-on-Trent	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Tokat	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Tomsk	Rusija	Int. 3	1992											univerza

Trenčín	Slovaška	Int. 3	1992											univerza
Tula	Rusija	Int. 3	1992											univerza
Volgograd	Rusija	Int. 3	1992											univerza
Wolverhampton	Anglija	Int. 3	1992											univerza
Zonguldak	Turčija	Int. 3	1992											univerza
Ankara	Turčija	Int. 3	1993											univerza
Chişinău	Moldavija	Int. 3	1993											univerza
Cranfield	Anglija	Int. 3	1993											univerza
Dnipropetrovsk	Ukrajina	Int. 3	1993											univerza
Donetsk	Ukrajina	Int. 3	1993											univerza
Glasgow	Škotska	Int. 3	1993											univerza
Helsinki	Finska	Int. 3	1993											drugo
Irkutsk	Rusija	Int. 3	1993											univerza
Istanbul	Turčija	Int. 3	1993											univerza
Ivano-Frankivsk	Ukrajina	Int. 3	1993											univerza
Jaén	Španija	Int. 3	1993											univerza
Kharkov	Ukrajina	Int. 3	1993											univerza
Madrid	Španija	Int. 3	1993											univerza
Magdeburg	Nemčija	Int. 3	1993											univerza
Minsk	Belorusija	Int. 3	1993											univerza
Moskva	Rusija	Int. 3	1993											univerza

Moskva	Rusija	Int. 3	1993											drugo
Moskva	Rusija	Int. 3	1993											univerza
Moskva	Rusija	Int. 3	1993											univerza
Moskva	Rusija	Int. 3	1993											univerza
Novopolotsk	Belorusija	Int. 3	1993											univerza
Odessa	Ukrajina	Int. 3	1993											univerza
Omsk	Rusija	Int. 3	1993											univerza
Rjazan	Rusija	Int. 3	1993											drugo
Rostov on the Don	Rusija	Int. 3	1993											univerza
Tambov	Rusija	Int. 3	1993											univerza
Teramo	Italija	Int. 3	1993											univerza
Volgograd	Rusija	Int. 3	1993											univerza
Bukarešta	Romunija	Int. 3	1994											univerza
Ekaterinburg	Rusija	Int. 3	1994											drugo
Flensburg	Nemčija	Int. 3	1994											univerza
Kharkov	Ukrajina	Int. 3	1994											univerza
Kharkov	Ukrajina	Int. 3	1994											univerza
Khmelnitsky	Ukrajina	Int. 3	1994											univerza
Kijev	Ukrajina	Int. 3	1994											univerza
Kirov	Rusija	Int. 3	1994											univerza
Kramatorsk	Ukrajina	Int. 3	1994											drugo

Krasnojarsk	Rusija	Int. 3	1994											drugo
Liberec	Češka	Int. 3	1994											univerza
Minsk	Belorusija	Int. 3	1994											univerza
Odessa	Ukrajina	Int. 3	1994											univerza
Odessa	Ukrajina	Int. 3	1994											univerza
Opolski	Poljska	Int. 3	1994											univerza
Pardubice	Češka	Int. 3	1994											univerza
Rybinsk	Rusija	Int. 3	1994											drugo
Sankt Peterburg	Rusija	Int. 3	1994											drugo
Seville	Španija	Int. 3	1994											univerza
Stavropol	Rusija	Int. 3	1994											drugo
Tambov	Rusija	Int. 3	1994											univerza
Ufa	Rusija	Int. 3	1994											univerza
Uljanovsk	Rusija	Int. 3	1994											univerza
Vilna	Litva	Int. 3	1994											univerza
Vinniytsya	Ukrajina	Int. 3	1994											univerza
Vitebsk (Viciebsk)	Belorusija	Int. 3	1994											drugo
Voronež (Voronezh)	Rusija	Int. 3	1994											drugo
Voronež (Voronezh)	Rusija	Int. 3	1994											drugo
Voronež (Voronezh)	Rusija	Int. 3	1994											drugo
Bourgas	Bolgarija	Int. 3	1995											univerza

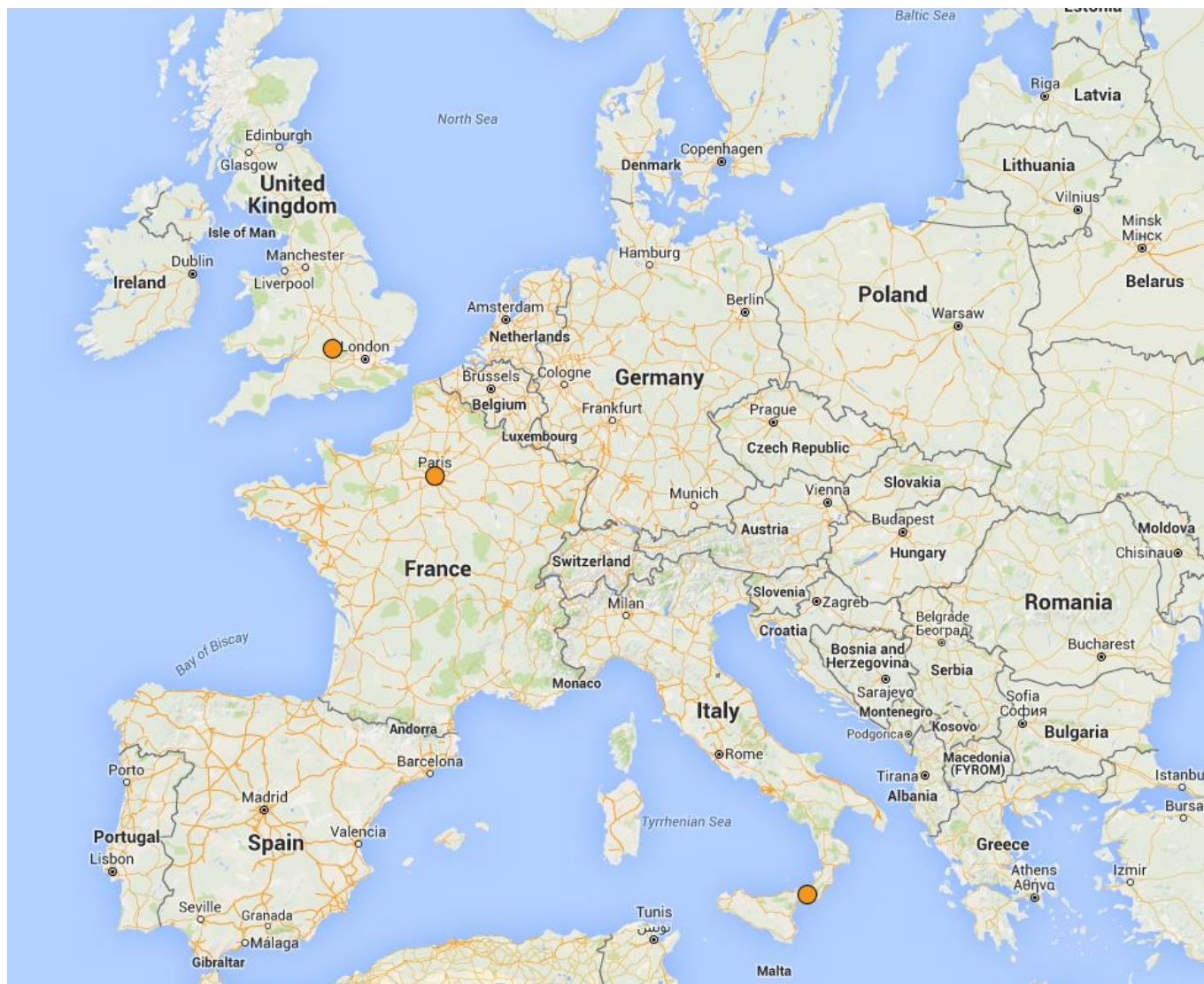
Gabrovo	Bolgarija	Int. 3	1995											univerza
Grozni	Rusija	Int. 3	1995											univerza
Joškar-Ola	Rusija	Int. 3	1995											univerza
Kirovy	Rusija	Int. 3	1995											univerza
Kostroms	Rusija	Int. 3	1995											univerza
Madrid	Španija	Int. 3	1995											univerza
Madrid	Španija	Int. 3	1995											univerza
Pleven	Bolgarija	Int. 3	1995											univerza
Sofija	Bolgarija	Int. 3	1995											univerza
Sofija	Bolgarija	Int. 3	1995											univerza
Sofija	Bolgarija	Int. 3	1995											univerza
Ulan-Ude	Rusija	Int. 3	1995											drugo
Ulan-Ude	Rusija	Int. 3	1995											univerza
Ussurijsk Primorskij Kraj	Rusija	Int. 3	1995											drugo
Varna	Bolgarija	Int. 3	1995											univerza
Moskva	Rusija	Int. 3	1999											drugo
Antwerp	Belgija	Int. 3	2003											univerza
London	Anglija	Int. 3	2015											univerza

Slika A.1: Zemljevid univerz, nastalih v 11. stoletju



Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.2: Zemljevid univerz, nastalih v 12. stoletju



Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.3: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 12. stoletja



Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.4: Zemljevid univerz, nastalih v 13. stoletju



Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.5: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 13. stoletja

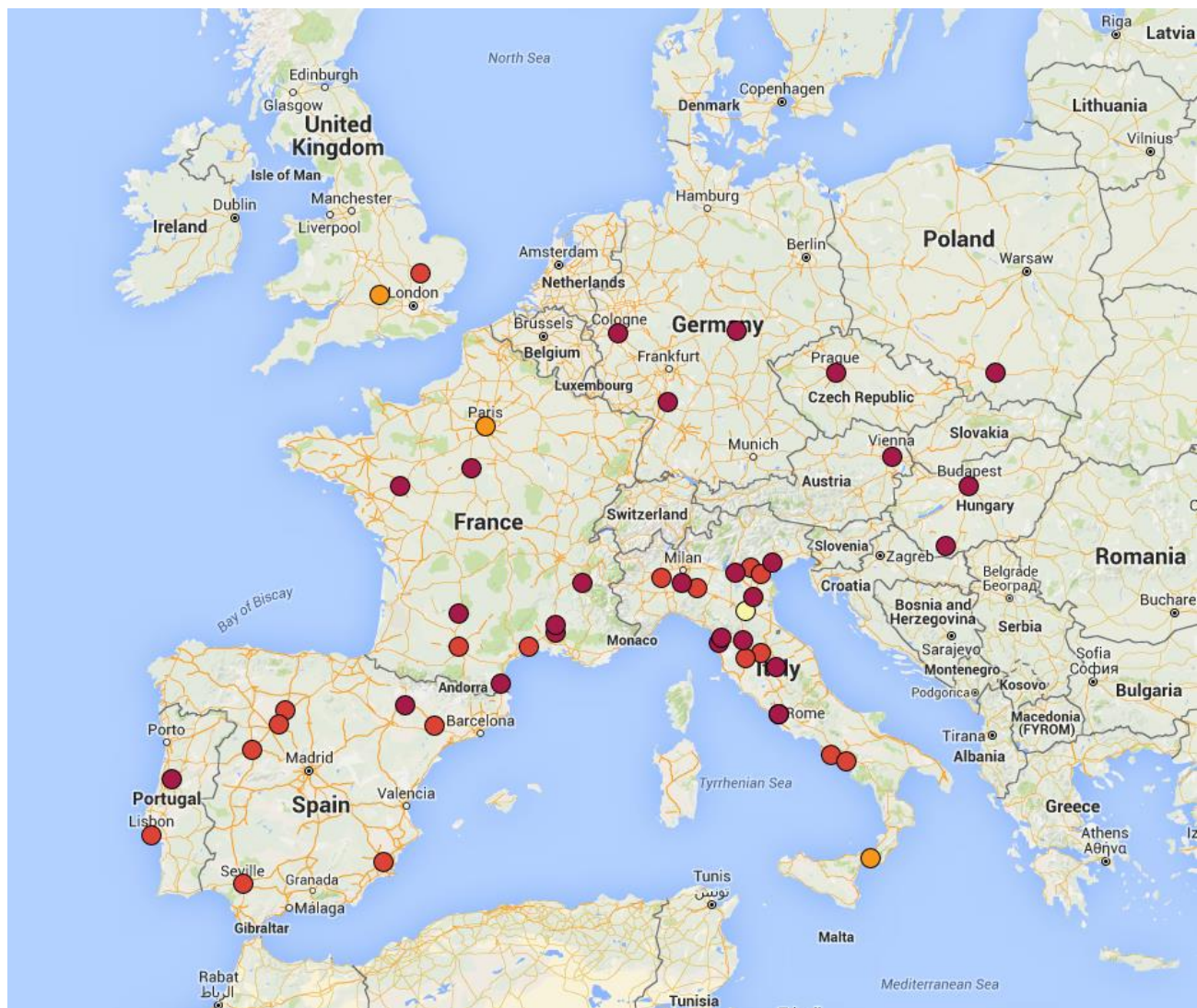


Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

A map of Europe with 15 red dots indicating specific locations. The dots are located in the following countries: United Kingdom (London), France (Paris), Germany (Berlin), Poland (Warsaw), Czech Republic (Prague), Austria (Vienna), Slovakia (Bratislava), Hungary (Budapest), Romania (Bucharest), Bulgaria (Sofia), Greece (Athens), Italy (Rome), Spain (Barcelona), Portugal (Lisbon), and Andorra (Andorra la Vella). The map also shows major cities, borders, and bodies of water.

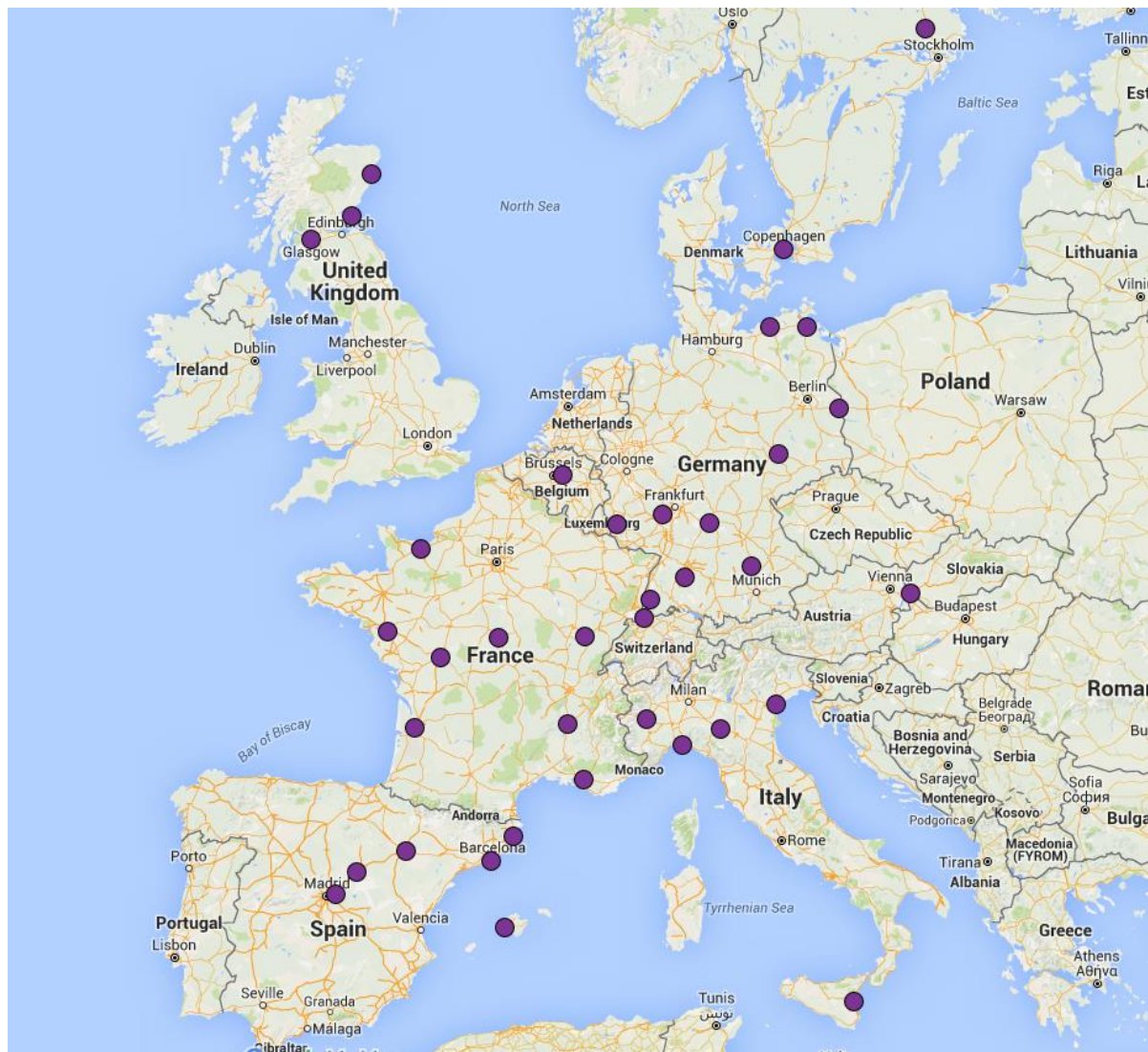
Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.7: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 14. stoletja



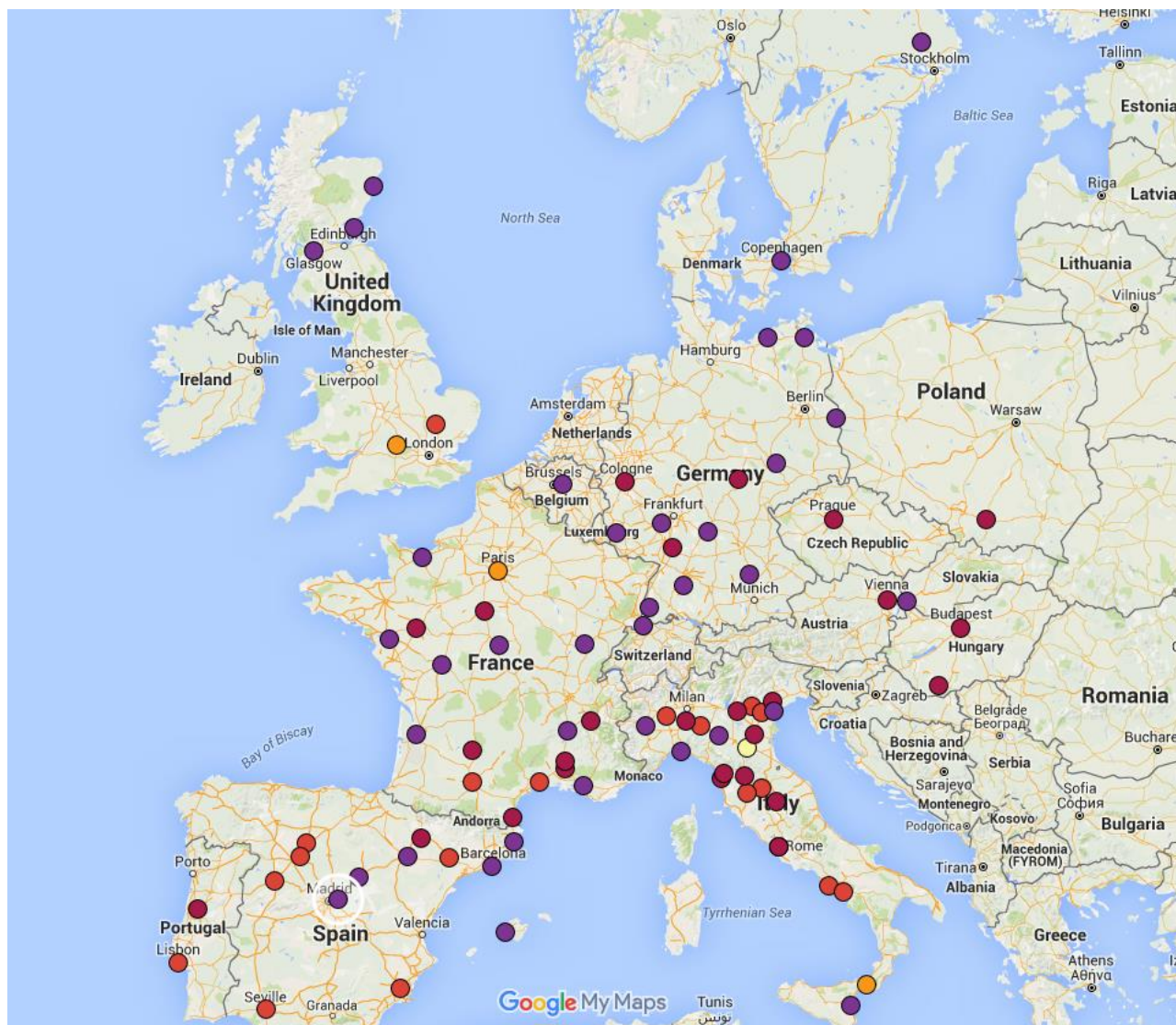
Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.8: Zemljevid univerz, nastalih v 15. stoletju



Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.9: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 15. stoletja



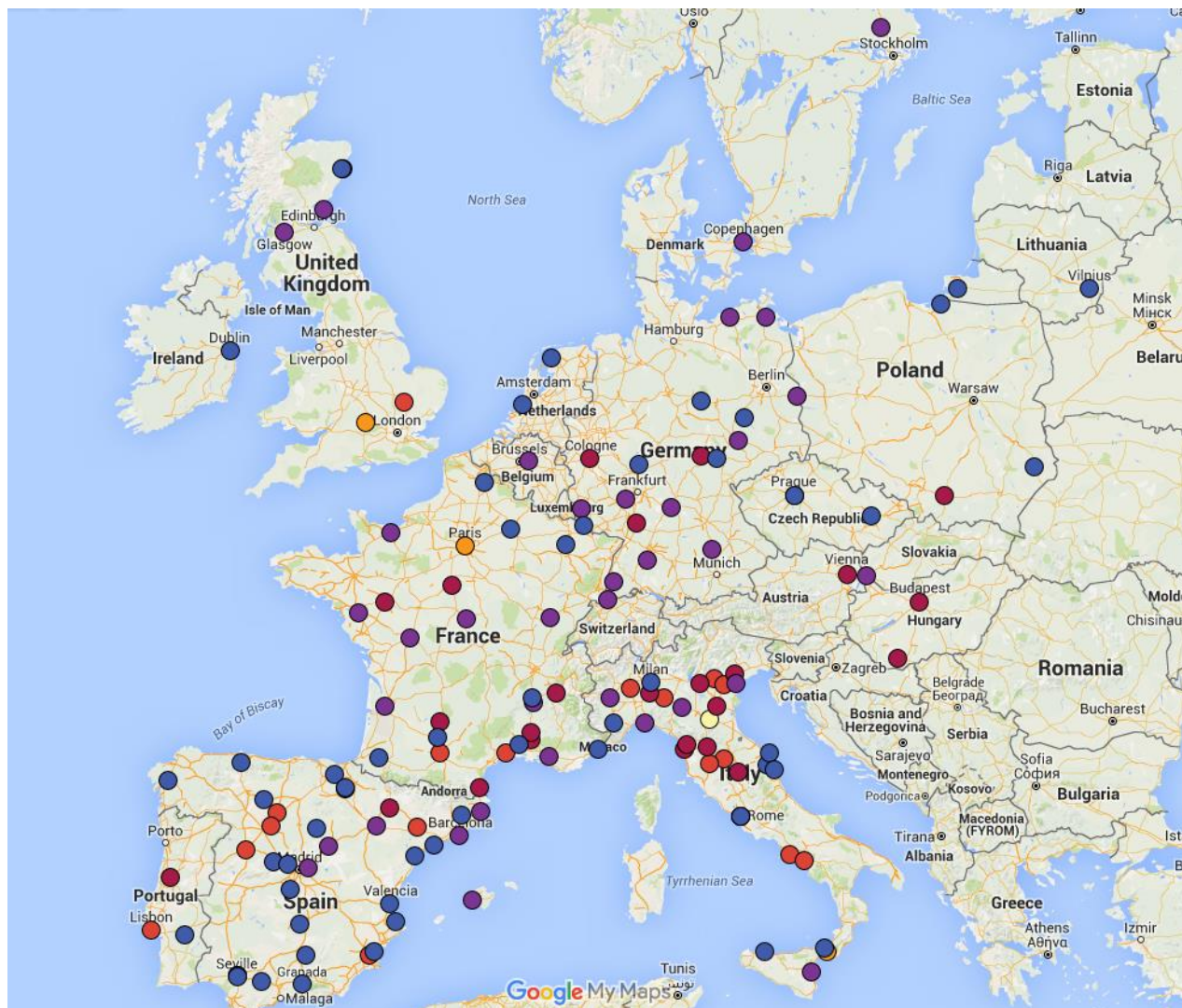
Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.10: Zemljevid univerz, nastalih v 16. stoletju



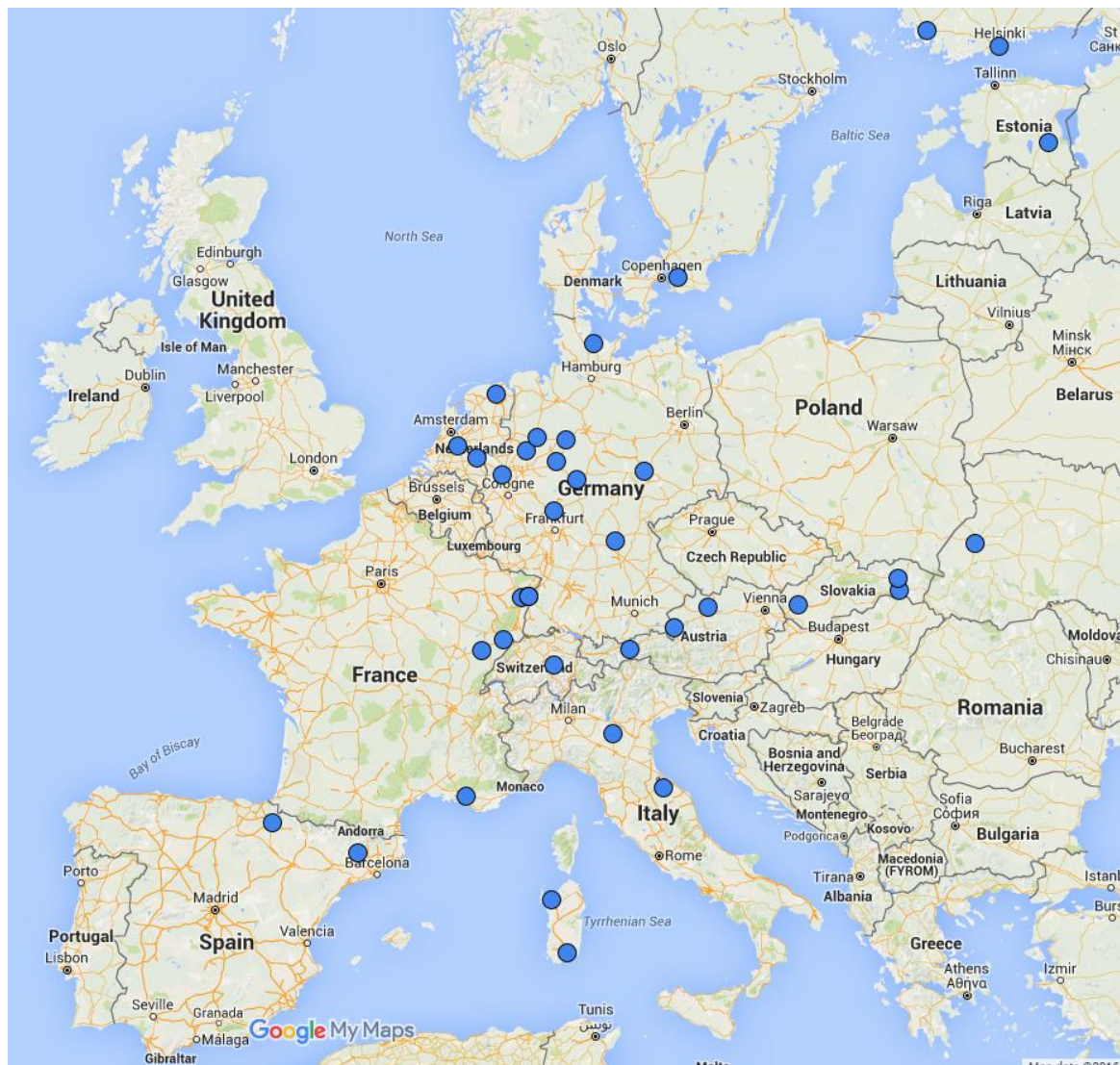
Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.11: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 16. stoletja



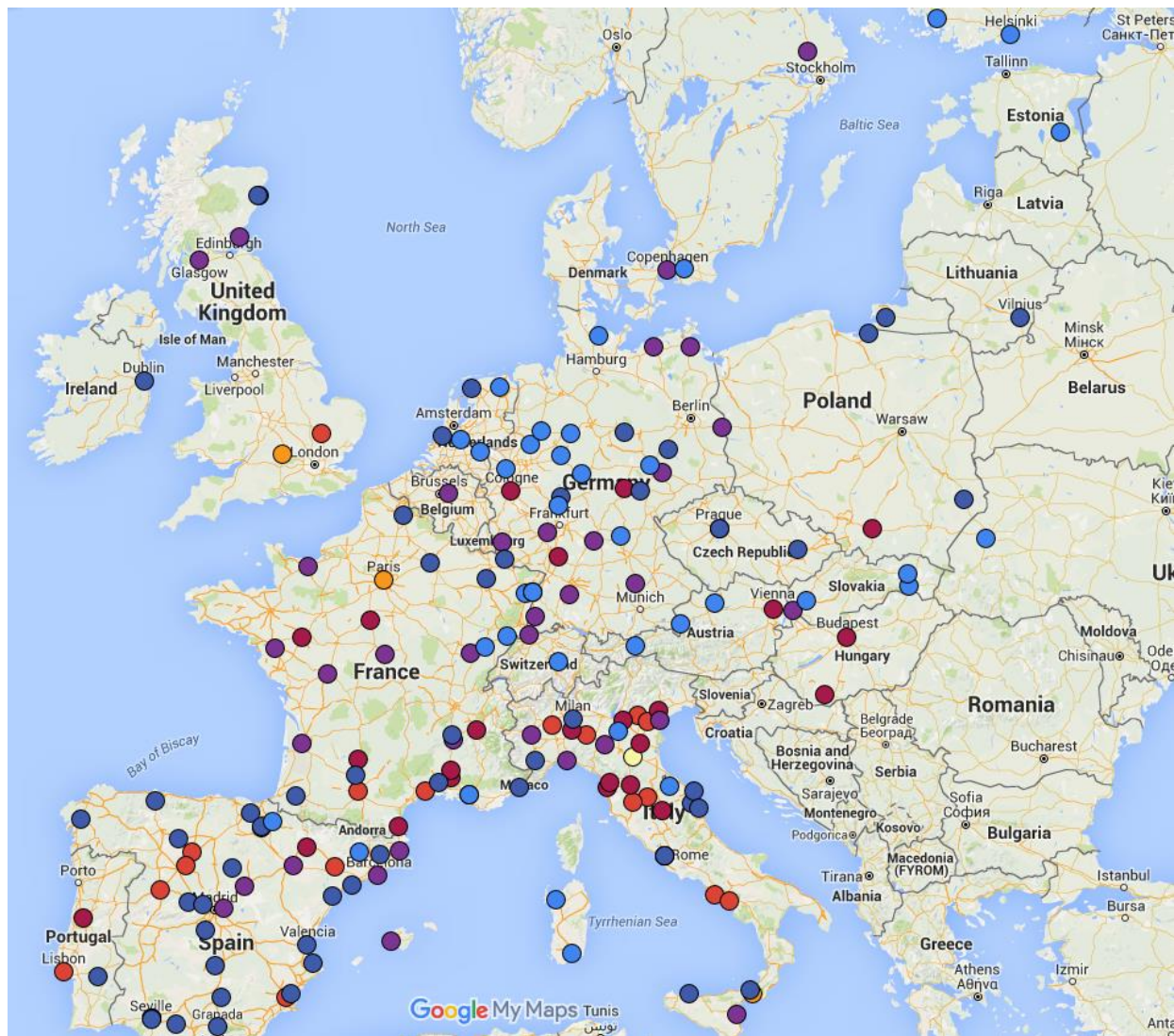
Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.12: Zemljevid univerz, nastalih v 17. stoletju



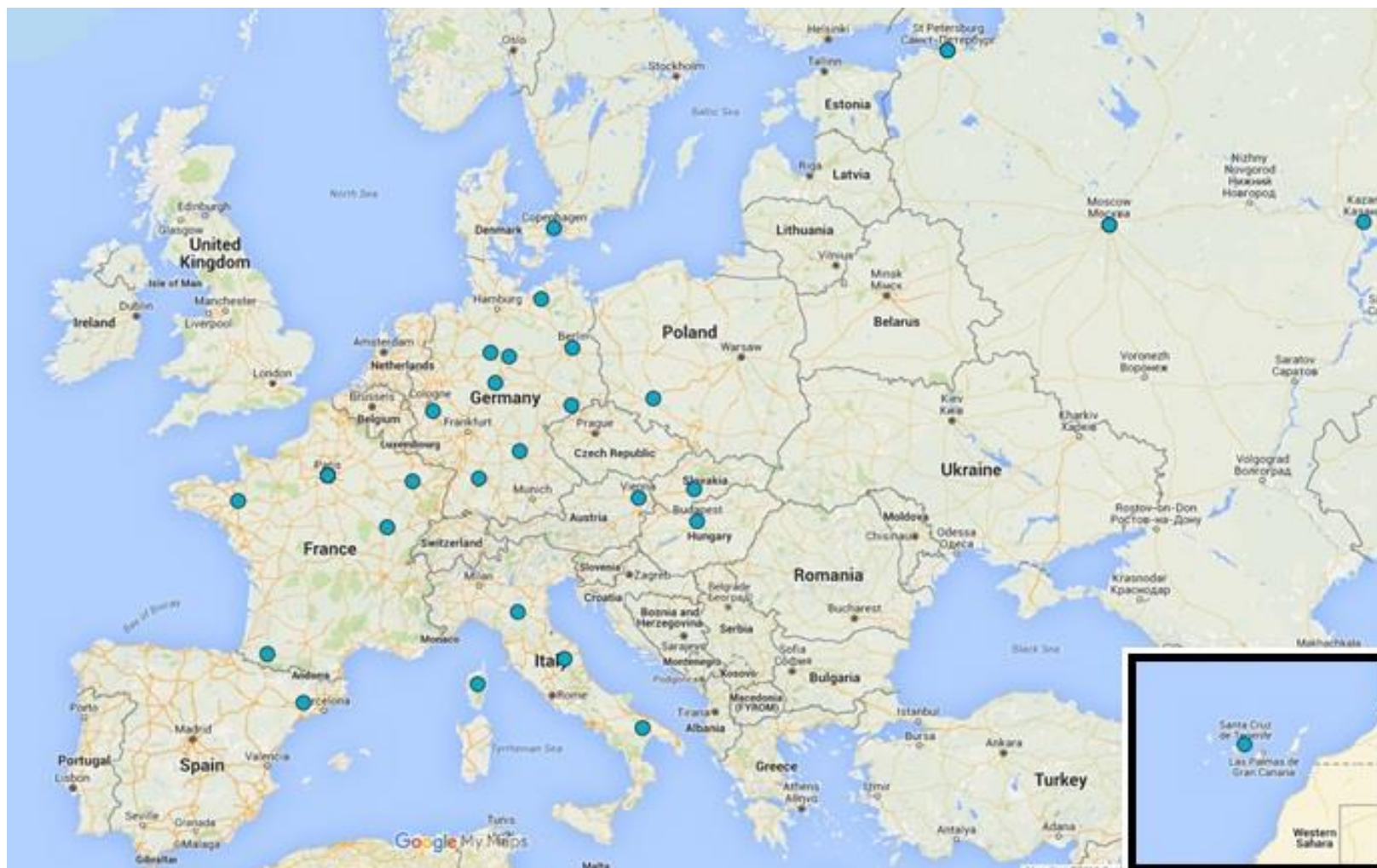
Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.13: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 17. stoletja



Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.14: Zemljevid univerz, nastalih v 18. stoletju



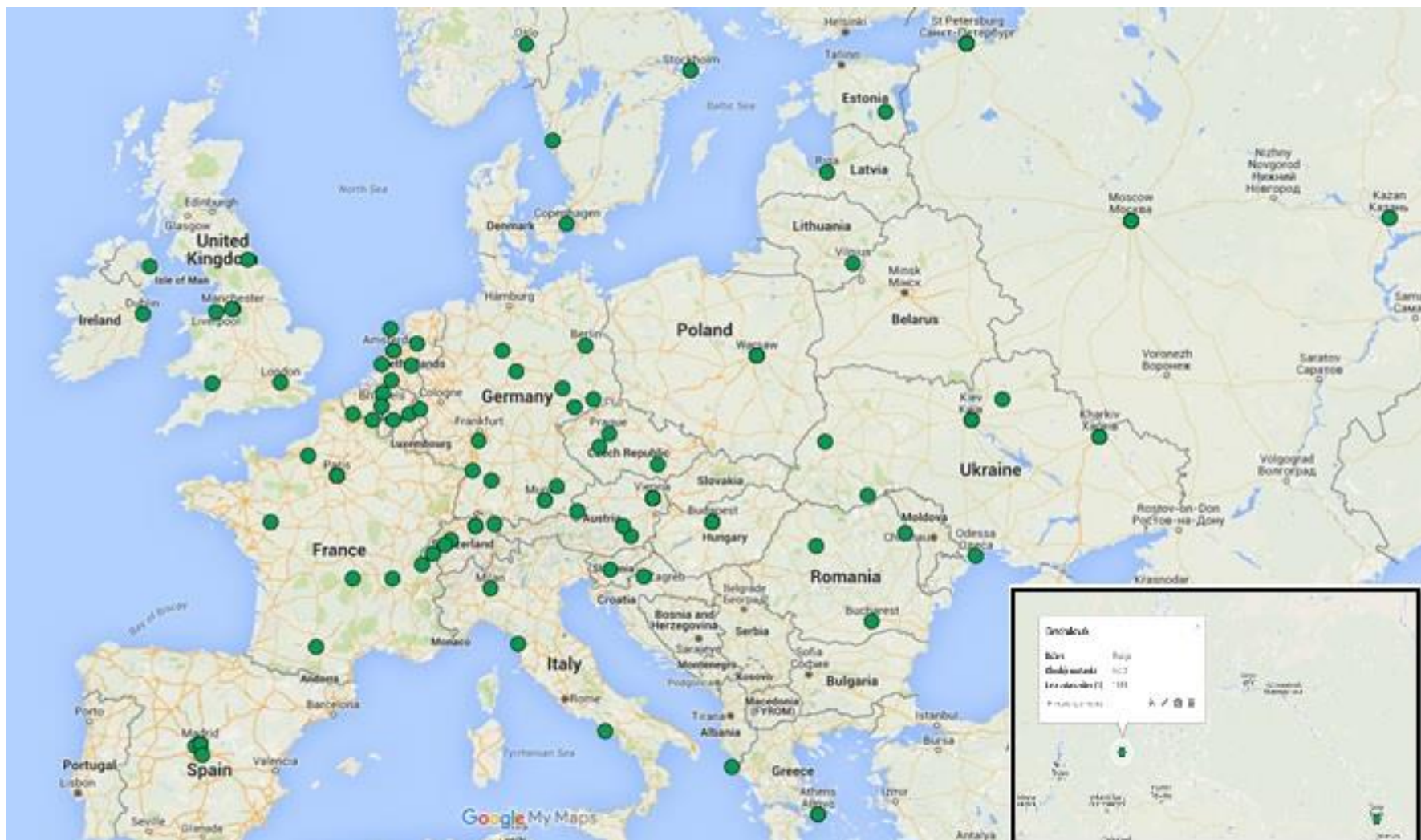
Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.15: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 18. stoletja



Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.16: Zemljevid univerz, nastalih v 19. stoletju



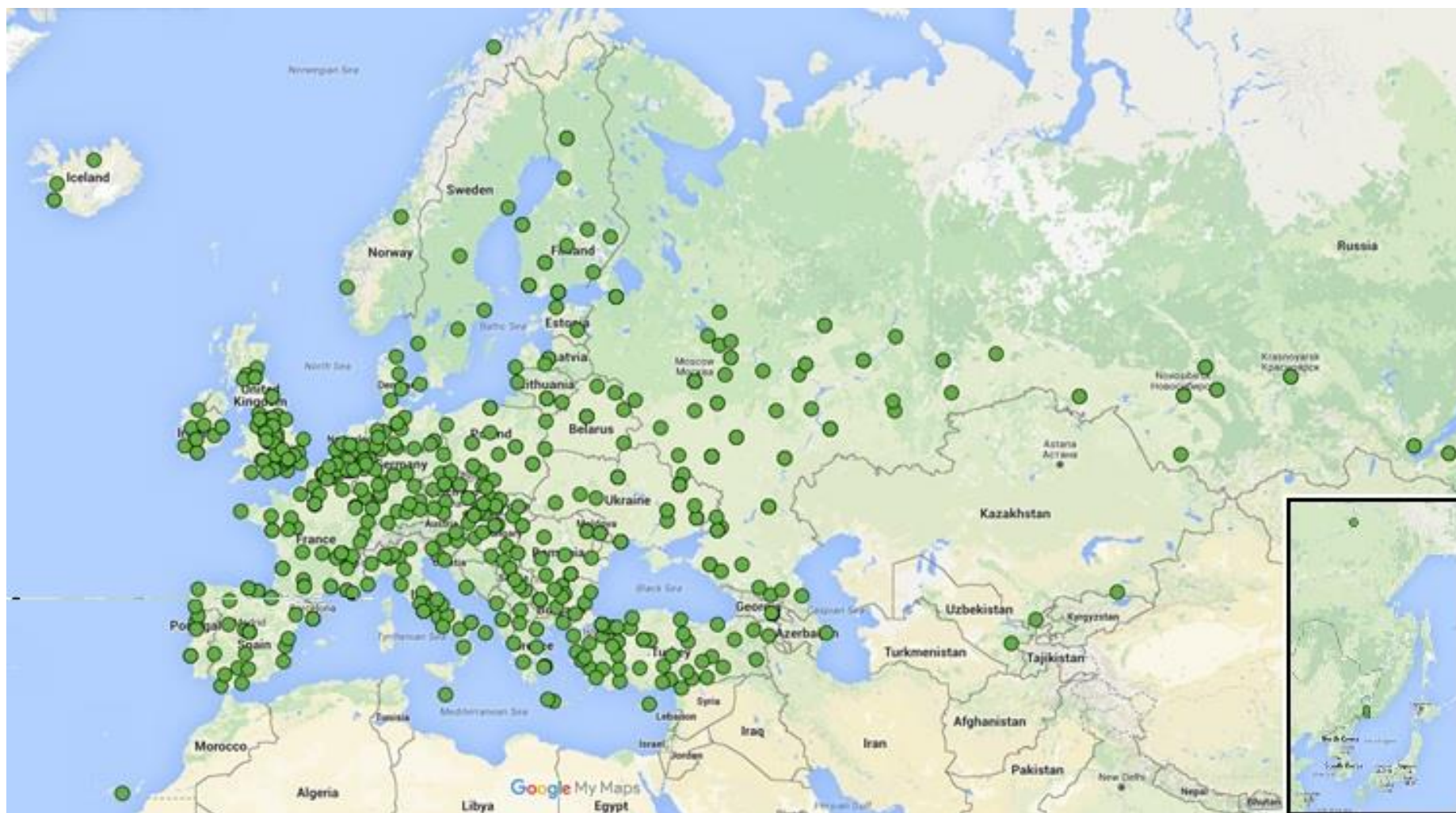
Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.17: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 19. stoletja



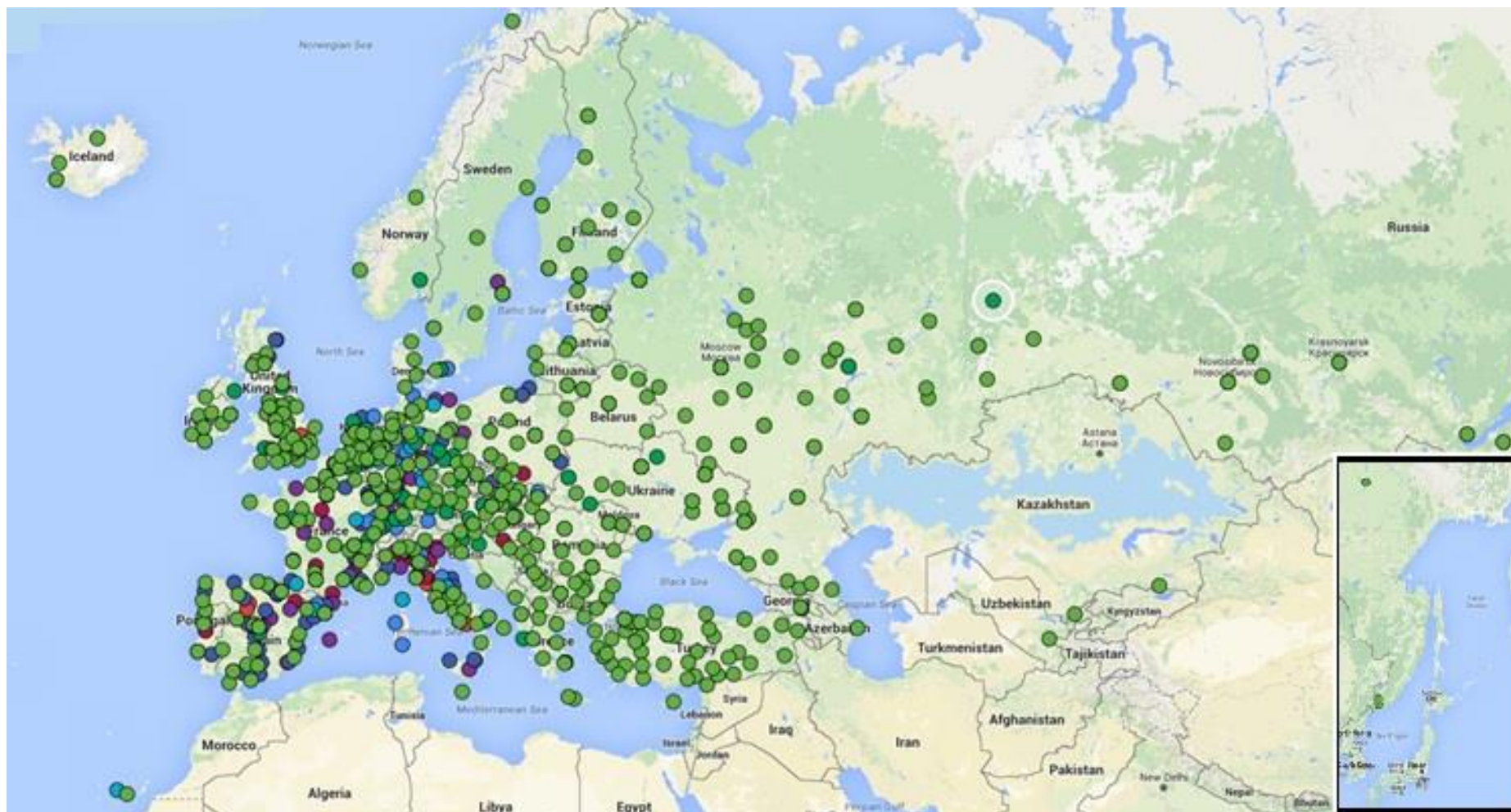
Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.18: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 20. stoletja



Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.

Slika A.19: Zemljevid vseh univerz skupaj, ki so nastale do vključno 20. stoletja



Vir: Lasten zemljevid, narejen s pomočjo orodja My maps.