

7 Management, tipologije in modeli – definicije

Katarina Košmrlj in Nada Trunk Širca

Management, upravljanje in vodenje

V monografiji pri naslavljanju na pristope obvladovanja visokošolske institucije uporabljamo tri izraze: *menedžment* (v nadaljevanju *management*¹), *upravljanje* in *vodenje*. Gre za izraze, ki se v literaturi uporabljajo na različne načine, njihovi pomeni se večkrat celo prepletajo, kar pogosto privede do nejasnosti tako z vidika njihove definicije, kot tudi razumevanja vsebine, na katero se nanašajo. To ugotavlja tudi Trnavčeviĉeva (2008, 134), ki se posebej ukvarja z razloĉevanjem med managementom in vodenjem na podroĉju managementa v izobraĉevanju, glede prevajanja katerih so bili v slovenskem visokošolskem prostoru »v dilemi, ali je management »vrsta« *leadershipa*, kot je trdil tudi Leithwood (1998), in s tem nekako podrejen pojmu *leadership* ali vodenje,« hkrati pa opozarja, da »na podroĉju »splošnega« managementa teh dilem okrog vodenja in managementa pravzaprav ni.« V teoriji o managementu v izobraĉevanju se poleg omenjenih izrazov v funkciji upravljanja pojavlja tudi *administration* (Gunther, glej Trnavĉeviĉ 2008, 135), vendar avtorica ugotavlja, da imajo vsi trije izrazi na podroĉju izobraĉevanja zelo podobno vsebino. Biloslavo (2006) in Tavĉar (2006) pri povzemanju definicij številnih avtorjev management povezujeta tudi s poslovođenjem organizacije.

V nadaljevanju podajamo nekaj opredelitev teh treh izrazov, na podlagi katerih smo oblikovali definicijo za uporabo v priĉujoĉi monografiji.

Management v ŠI obsega (Tavĉar 2005; Shattock 2006; Aghion et al. 2008) tri osnovne elemente:

1. V slovenskem poslovnem jeziku se je za angleški izraz management sicer uveljavil poslovenjeni menedžment (glej. npr. publikacije UL Ekonomske fakultete, ĉasnike Finance, Delo itd.), vendar na UP Fakulteti za management Koper skladno z nazivom fakultete obstaja dogovor, da uporabljamo angleški zapis. Zaradi jasnega razloĉevanja zato v poroĉilu zgolj na tem mestu uporabljamo slovenjeno razliĉico, v ostalih delih besedila pa zapis *management* (op. a.).

- vire, ki jih sestavljajo prostorsko-materialna sredstva, finančna sredstva in ljudje;
- cilje, ki so opredeljeni na ravni izobraževanja, raziskovanja in strateških organizacijskih ciljev;
- modele, kot način uporabe virov z razpoložljivimi sredstvi, pri čemer je v sodobnem času ključni element organizacijska kultura (Biloslavo 2007) in podpora informacijskih sistemov.

Management visokošolske institucije lahko definiramo kot skupek zakonskih podlag, norm, praks ter struktur, ki konstituirajo institucionalne okvire za koordinirano in usklajeno izvajanje politik in strategij ter doseganje zastavljenih ciljev (Klemenčič in Fried 2007).

Mednarodni slovar managementa (Johansen in Page 1995) definira management v pomenu dejavnosti (torej manageriranje) kot uspešno uporabo in razporejanje različnih virov v obliki kapitala, materialov in delovne sile, za uresničevanje zastavljenih ciljev z največjo učinkovitostjo, v pomenu osebj pa kot ljudi, odgovorne za usmerjanje in delovanje organizacije; drugi viri (Chartered Management Institute 2004; Kotler 1996) k temu dodajajo še specifične kompetence (odvisne od vrste organizacije in področja delovanja), ki jih mora manager obvladati. Blackwellova enciklopedija managementa (Cooper in Argyris 1998) opredeljuje management z vidika formalno podeljene avtoritete, ki je usmerjena v organizacijo, koordinacijo in uvedbo strategij, taktik in politik v organizaciji, managerja, kot osebo, pa definira racionalno in analitično vedenje.

Upravljanje kot governance je pojem, ki ga običajno uporabljamo na dveh ravneh: na prvi ga v politično-sistemskem smislu povezujemo z vlado in vladanjem (*government*), v drugem, organizacijskem smislu pa kot *corporate governance*, kot upravljanje v organizaciji. Lahko ga opredelimo kot kombinacijo procesov in struktur, ki jih uvaja (običajno) upravni odbor za informiranje, vodenje, upravljanje in nadziranje dejavnosti organizacije, opredeljuje pa tudi dinamično porazdelitev moči, znanja in povezav znotraj organizacije.

Svetovna banka (1991, 15) opredeljuje *governance* kot »udejanjanje politične avtoritete in uporabo institucionalnih virov za reševanje problemov in drugih zadev,« pri čemer upravljanje neločljivo povezuje z odgovornostjo, in sicer na vseh ravneh uporabe pojma: na ravni političnega sistema, na ravni družbenih skupin in na ravni organizacij.

Korporativno upravljanje, ki je za pričujoče poročilo tudi bolj rele-

vantno, pa je (Smerdon 2004; Gospel in Pendelton 2006; Dow 2003) niz procesov, navad, politik, zakonitosti, ki vplivajo na način vodenja, administracije in nadzora neke organizacije. Pojem upravljanja vključuje tudi odnose med déležniki organizacije in cilji, zaradi katerih organizacija deluje.

O'Donovanova (2003) korporativno upravljanje opisuje kot notranji sistem v organizaciji, ki vključuje politike, procese in ljudi, služi pa zadovoljevanju potreb vseh déležnikov organizacije. S tem se njena opredelitev zelo približa splošnim opredelitvam managementa, vendar upravljanje dopolni še s funkcijo nadzora managerskih dejavnosti v okviru dobrih poslovnih praks, objektivnosti, odgovornosti in integritete, predvsem pa naj bi bilo upravljanje v funkciji oblikovanja in ohranjanja ustrezne organizacijske kulture, usmerjene v uresničevanje strateških ciljev organizacije.

Avtorica razpravlja tudi o tem, da zunanje dojemanje upravljanja organizacije vpliva na vtis o kakovosti organizacije. V primeru visokega šolstva lahko torej povzamemo, da struktura in delovanje upravnega odbora kot *government organa* lahko vplivata na zaznano kakovostvisokošolske institucije. Deloma lahko udejanjanje te teze opazujemo v nekaterih uglednih ameriških univerzah, kjer so člani upravnih odborov (*government board*) ugledni predstavniki znanstvenega, kulturnega, gospodarskega in celo političnega okolja.

Vodenje je v primerjavi z ostalima dvema pojmom veliko bolj povezano s sociološko in psihološko znanostjo; nanaša se namreč na sposobnost in spretnost posameznika, da vpliva na druge ljudi. Cooper in Argyris (1998) navajata tudi številne definicije, ki v koncept vodenja vključujejo vzpostavljanje moči posameznika v odnosu do drugih ljudi in politike vzpostavljanja sinergije in usmerjenosti ljudi k doseganju skupnih ciljev. Pri tem se poudarja pomen skupnih vrednot in zaupanja vodji, saj naj bi se le tako vzpostavil ustrezen družbeni red v organizaciji, ki bi omogočal vodji tudi vpeljevanje sprememb in izvajanje organizacijskih politik in tudi ideologije. Kljub obilici teorije, pa je dejanskih empiričnih dokazov o tem, kako vodje uvajajo in izvajajo politično, ideološko in družbeno moč v organizaciji malo, pa tudi teorija večinoma sloni na zahodnjaških kulturoloških premisah, ki so bolj individualistično kot kolektivistično orientirane in vnaprej predpostavljajo racionalnost in demokratičnost.

Nahavandijeva (2003, 4) ugotavlja, da večina definicij vodenja vključuje tri skupne elemente:

- vodenje kot skupinski fenomen, saj vodje ne morejo obstajati brez ljudi, ki jim sledijo;
- usmerjenost v cilje, kar vodje dosegaajo predvsem z vplivom;
- hierarhija, saj je vodja v skupini na formalen ali neformalen način postavljen nad ostale.

Upoštevaajoč te tri elemente, avtorica označi vodjo kot »vsako osebo, ki vpliva na posameznike in skupine v organizaciji, jim pomaga postavljalati cilje in jih usmerja v uresničevanje teh ciljev ter tako zagotavlja njihovo uspešnost« (Nehavandi 2003, 4).

V teh opredelitvah je zaznati nekaj prepletanja z opredelitvijo managerja in Nahavandijeva (2003, 15–16) tudi priznava, da v številnih preučenihi definicijah ni uspela najti jasne ločnice med obema poimenovanjema. Kljub temu lahko managerja od vodje ločimo po tem, da manager opravlja bolj ali manj določene funkcije v organizaciji ter se ukvarja tudi s strategijo, načrtovanjem in sredstvi organizacije, vodenje pa je v večji meri povezano z ljudmi, odnosi ali, kot pravi Tavčar (2006, 325) gre za »interesni oz. "organski vidik" organizacije. Vodenje je torej bolj povezano z organizacijsko kulturo, predvsem pa z obvladovanjem ljudi v organizaciji.

Zaleznik (glej Cooper in Argyris 1998) zelo jasno loči vodenje od managementa. Prvo je povezano z osebami, ki v organizaciji zaradi svoje specifične moči in načina obnašanja obvladujejo ljudi v smeri sprememb (torej postavljajo ideologije in posredno tudi cilje), managerji pa imajo formalno moč za implementacijo ciljev in strategij.

Za jasno, nedvoumno in enoznačno razumevanje uporabljenih izrazov v nadaljevanju za vsakega podajamo jasno opredelitev. Ne glede na obilje opredelitev, ki se v literaturi pojavljajo za izbrane pojme, se pri uporabi v pričujočem poročilu vedno razumevajo v okviru spodaj navedenihi definicij. Oblikovali smo jih tako, da smo iz različnihi opredelitev izločili tiste elemente, ki omogočajo kar največje razlikovanje posameznih terminov. Za še lažje razumevanje, vsakega od izrazov povežemo z njegovo angleško različico, in dobimo naslednje definicije:

- *management*: obvladovanje procesov, ki se nanašajo na razporejanje sredstev – materialnih, finančnih in človeških, za namen doseganja ciljev;
- *upravljanje* (*ang. governance*): postavljanje ciljev, nadzorovanje, obravnava in doseganje ciljev;

- *vodenje (ang. leadership)*: se nanaša predvsem na področje ravnanja z ljudmi in organizacijsko kulturo.

Če na zgornje opredelitve pogledamo še v slovenski praksi, ne le visokošolski, opazimo predvsem stalno prepletanje managementa in upravljanja. Upravljanje, ki je pravzaprav domena upravnih odborov, naj bi bilo ločeno od managementa, vendar navadno prihaja do mešanja in vplivov ene na drugo funkcijo. Sestava upravnih odborov je namreč velikokrat politično motivirana, zaradi česar npr. v visokem šolstvu rektor ali dekan skušata tudi v upravnem odboru prevzeti vodilno vlogo, ki sicer »pripada« predsedniku upravnega odbora.

Modeli in tipologije

Modeli in tipologije so pogosto uporabljani pristopi² k pojasnjevanju realnosti. Sklepanje preko shematskih prikazov neke realnosti tvorijo temelje tako družboslovne kot naravoslovne znanosti. Predstavljajo sintetizirano in poenostavljeno ponazoritev obravnavanih pojavov in so neposredna posledica deduktivnega mišljenja.

Pri modelih in tipologijah gre torej, če uporabimo Barthesovo (1977; 1990) terminologijo, za ubesedenje in formaliziranje družbenih mitov, s čimer omogočimo dojetje sicer nepredstavljljive ali težko predstavljljive realnosti.

Bistvena prvina modelov je torej ustvarjanje realnosti drugega reda, ki jo posledično deduciramo iz realnega poteka dogodkov. Lahko bi rekli, da se gibamo po statistično značilnih karakteristikah fenomenov, ki nam pripomorejo k različnim prvinam uporabe znanstvenega aparata. Modeli, prav tako kot teorije, nudijo pojasnjevalni in terminološko specifični kod izrekanja, ki je poznan posamičnim disciplinam in paradigmam. Modeli so uporabni, saj nam omogočajo abstrahiranje realnosti, simulacijo gibanja spremenljivk, ter zlasti zmožnost sklepanja, kar je nujna prvina dobre raziskave.

Pri obravnavi tega filozofskega in metodološkega pristopa je po-

2. Pravzaprav so svoje ugotovitve v obliki tipologij predstavljali že antični filozofi, Hipokrat, denimo, je oblikoval tipologijo osebnosti glede na nekatere telesne značilnosti. Eden utemeljiteljev sociologije, Max Weber, se je prav tako posluževal tipologij za obravnavo družbenih fenomenov, pri čemer je, predvsem v tipologijah organizacij in religij, oblikoval t. i. *idealne tipe* ali modele, ki pomenijo neko normativno, formalno manifestacijo obravnavanega pojava, ki pa se ne udejanja natančno tako, kot je v teoriji opisano. Znana je tudi Maslowova tipologija potreb, izražena s hierarhičnim modelom potreb.

trebno dosledno upoštevati abstrakcijo in odmik modela od ontološkega stanja fenomena. Cilj modelov torej ni enoznačno sklepanje, saj opišejo ključne prvine, ki v realnosti odstopajo. »Osnovna funkcija ›čistih« modelov je predstavljati analitično izhodišče za nadaljnje teoretične analize« (Leslie in Johnson 1974, 8). Vsekakor se družbena realnost preko struktur in procesov, ki so del človeškega in spremenljivega, ne ravna po vnaprej določenih vzorcih, pač pa preko modelov in tipologij nakazuje možne smeri delovanja, ki so za raziskovalca neprecenljive vrednosti. Pri uvedbi in uporabi tipologij in modelov je zato potrebno upoštevati možna razhajanja in odstopanja (realnost drugega reda).

V sodobni znanosti se vsekakor tipologije in modeli oblikujejo veliko bolj fleksibilno in ohlapno, kot so se v začetkih formalizacije znanosti. Tako se tipologije pogosto uporabljajo kot pristop tudi za pojasnjevanje realnosti na področju visokega šolstva. Tako npr. Birnbaum (1988) in Shattock (2006) delita visokošolske institucije glede na izbrane značilnosti organiziranost, de Boer in File (2009) pa razvrščata visokošolske sisteme glede na odnose moči in avtoritete.

V monografiji pogosto govorimo o *modelu* in *tipologiji*; oba pojma razumemo v skladu z naslednjima definicijama:

- *model*: pomeni poenostavljen prikaz bodisi strukture bodisi preseka delovanja ali procesa; praviloma se model lahko prikaže s shematično sliko.
- *tipologija*: je razvrstitev po izbranem vidiku proučevanja zaokroženih tipov/modelov in omogoča neposredno povezavo med posameznimi tipi/modeli.

Različni koncepti modelov

Avtorji praviloma obravnavajo visokošolske modele z enega ali več vidikov; vsak avtor si zastavi svoj koncept/model in ga »poimenuje« glede na to, čemur daje prednost ali večji pomen. Znotraj tako poimenovanega modela, pa nato načelno govori o finančnih, pravnih vidikih, o urejenosti delovanja in podobno. Težko je opraviti tudi kakršnokoli komparativno analizo, saj se modeli, čeprav izhajajo iz izkušnje posameznih nacionalnih sistemov, ne nanašajo na neke nacionalne sheme, ampak so, bolj »načelno konceptualizirani«.

Večina modelov je tako poimenovana po načinu organiziranosti (npr. tehnološki, poslovni, pedagoški) ali financiranja sistema (npr. model dosežkov, marketinški model). Kljub temu je v literaturi zaslediti tudi

geografsko in nacionalno poimenovane modele (npr. ameriški, evropski kontinentalni, skandinavski), ki se nanašajo predvsem na zgodovinske vidike in tradicijo odnosov med državo in sistemom visokega šolstva. Nekatero take predstavljamo v tem poglavju, drugi pa so obravnavani v naslednjih poglavjih, ki se bolj podrobno ukvarjajo s posameznimi za management visokega šolstva in sistema pomembnimi vidiki.

Modeli osnovani na financiranju visokošolskih zavodov

Med modeli, ki so oblikovani na osnovi financiranja v visokem šolstvu, izpostavljamo dva najvidnejša: model uspešnosti in tržni model.

Model uspešnosti (ang. performance model)

Model povezuje mehanizme spremljanja kakovosti z mehanizmi financiranja v visokem šolstvu, pojavil pa se je kot posledica uvedbe novega javnega upravljanja (*new public management*), evalvativne države in povečanega prikazovanja odgovornosti v visokem šolstvu (Neave 1998). Gre za spremembe oz. oblikovanje financiranja na podlagi dosežkov visokošolske institucije. Model se je razvil v ZDA, od koder se je razširil še v druge države sveta. Temelji na različnih pristopih spremljanja dosežkov in kakovosti visokošolske institucije, od učnih izidov do samoevalvacije in razvrščanja, rezultati katerih vplivajo bodisi na obseg osnovnega državnega/javnega financiranja, bodisi na dodatno financiranje ali na finančno nagrajevanje (Atkinson-Grosjean in Grosjean 2000).

Učinki modela dosežkov na organizacijo in management VŠI naj bi bili (Atkinson-Grosjean in Grosjean 2000, 25):

- povečanje učinkovitosti managementa;
- osredotočanje na poslanstvo, prioritete in identifikacijo prednosti visokošolske institucije, posledično pa tudi boljše razumevanje poslanstva visokošolske institucije in bolj dinamičen pristop k managementu;
- centralizirano, korporativno odločanje, osnovano na finančnih kazalnikih in dosežkih;
- večja moč administrativnega vodstva in podpore z večjim vplivom na odločanje o akademskih zadevah.

Na podlagi teh sprememb naj bi bile visokošolske institucije bolj odzivne na potrebe javnosti in drugih deležnikov ter na spremembe politik. Vendar je bil v večini držav rezultat, predvsem zaradi bolj omejenih finančnih prilivov, ravno nasproten.

Čeprav lahko naštejemo nekaj skupnih značilnosti, pa je model v vsaki državi zaživel nekoliko drugače; glede na zgodovinske, politične in gospodarske okoliščine. Tako so v ZDA model osnovali na učnih izidih in številu diplomantov, česar posledica je bilo skrajšanje dodiplomskih programov na tri leta in uvedba 12-mesečnega akademskega leta. V Avstraliji so na državni ravni razvili številne kazalnike kakovosti in vpeljali razvrščanje visokošolskih institucij, kar pa je povzročilo številne polemike, saj je bila uvrstitev na lestvici povezana z dodatnim financiranjem. Podobno je uvedba modela v Novi Zelandiji povzročila velike proteste študentov, saj naj bi novo uvedeni sistem financiranja na podlagi kazalnikov visokošolske institucije usmeril v cilj doseganja dobička, ne pa znanja. V Angliji se je model osredotočil na poučevanje in delo učiteljev, saj je bil predhodno sistem financiranja bolj povezan z raziskovalnimi dosežki, značilno pa je bilo tudi decentralizirano financiranje. Na Švedskem in Nizozemskem se je kot podlaga za spremembe v financiranju uveljavila evalvacija; na Nizozemskem temelječa na kolegialnem pregledu (peer review) in z osnovnim ciljem spremembe managementa v visokem šolstvu v smeri približevanja poslovnim organizacijam (Atkinson-Grosjean in Grosjean 2000). Kot ugotavljata avtorja, je bil edino nizozemski pristop kolikor toliko uspešen, v drugih državah/visokošolskih sistemih pa so model prej ali slej bodisi zelo spremenili ali pa opustili, saj je povzročil več negativnih, kot pozitivnih posledic.

Tržni/poslovni model (ang. market/business model)

Tudi tržni model visokošolske institucije se je začel vpeljevati zaradi iskanja novih, učinkovitejših načinov financiranja, pri čemer so želeli oblikovalci politik prenesti uspešne oblike organizacije in delovanja iz poslovnega, v sistem visokega šolstva (Leslie in Johnson 1974). Model temelji na predpostavki trga popolne konkurence, ki se ravna po načelih popolne svobode in enakega vpliva vseh akterjev; na sistemski ravni vpeljuje npr. financiranje študentov (namenski denar za študij, posojila, vavčerji), na ravni visokošolske institucije pa vpeljuje poslovno organiziranost s povečanjem moči administrativnega vodstva (Birnbbaum 2001).

Prav tako je vpeljava tega modela povzročila uvajanje profitnih dejavnosti v sicer neprofitno naravnane visokošolske institucije, med temi npr. izobraževanja za posebne skupine, raziskovalne projekte za gospodarstvo in drugo (Bleak 2005). Čeprav je na ravni financiranja sistema

neposredno po začetkih uvajanja modela (predvsem v ZDA) ta deloval učinkovito, pa so uvedene spremembe povzročile spremembe v vrednotah, kulturi in tudi poslanstvu visokošolskih institucij, saj se je težišče od poučevanja in raziskovanja premaknilo k (pozitivnemu, dobičkono- snemu) poslovanju.

Kot opozarja Westerheijden (2008) so standardni poslovni modeli oblikovani za organizacije, ki s standardnimi procesi proizvajajo stan- dardne produkte, visokošolske institucije pa so kompleksne organiza- cije s številnimi in raznolikimi produkti. Zaradi usmerjanja k ekonomiji obsega (Armstrong 2010) se je izgubilo osnovno poslanstvo visokega šolstva, zaznati pa je tudi padec v kakovosti, saj se visokošolske institu- cije vse bolj osredotočajo na učne izide, namesto na proces ustvarjanja in prenosa znanja. Dolgoročno pa se pravzaprav tudi prihodki niso po- večali, saj so se zaradi povečevanja stroškov povišale tudi dajatve štu- dentov, kar je mnoge usmerilo v cenejše (povsem javne) visokošolske institucije (Armstrong 2010; Bleak 2005).

Modeli visokošolskih institucij z vidika organiziranosti in odločanja

Mintzberg (2001) opisuje management, odločanje v visokošolski insti- tuciji kot interakcijo in diskurz. Odločanje in vodenje sta povezana z vzpostavitvijo avtoritete. Ta je lahko podeljena posamezniku, ko govo- rimo o organizacijah (visokošolske institucije), pa se avtoriteto lahko pojmuje tudi kot kompetenco oz. pristojnost odločanja.

Clark (glej File 2002) ugotavlja različne načine porazdelitve avtoritete v vŠI, File (2002) pa povzema tudi različne teorije organizacij v identifi- kaciji modelov odločanja v visokem šolstvu, ki se osredotoča predvsem na dva dejavnika: jasnost in transparentnost tehnologij in procesov ter jasnost ciljev in prioritete.

1. *Birokratski ali racionalni model* organizacije ima jasno postavljene cilje, za odločanje pa je značilna velika mera preračunljivosti, a tudi konsenza. Organizacija ima veliko ustreznega znanja, pa tudi teh- nologijo, kar ji omogoča bolj ali manj neovirano doseganje zasta- vljenih ciljev. Takšne visokošolske institucije redko kažejo značil- nosti birokratskih organizacij.
2. *Kolegialni ali družbeni model* je opredeljen z neformalno organiza- cijo in številnimi vnaprej nenačrtovanimi lastnostmi in načini od- zivov na notranje in zunanje potrebe. Integracija različnih delov

organizacije poteka preko skupne kulture; v takih visokošolskih institucijah gre za oblikovanje akademske skupnosti.

3. *Politični model* zaznavamo v organizacijah, v katerih imajo različne skupine različno moč, vpliv in dostop do resursov, interesi pa so razmeroma razpršeni. Odločanje poteka preko pogajanj in sklepanja kompromisov. Taka ureditev je značilna za večje visokošolske institucije, denimo univerze s številnimi in/ali raznolikimi člani.
4. *Model urejene anarhije* prepoznamo po nedefiniranih ciljih, nejasni tehnologiji in procesih ter nestalni vključenosti. Lahko bi rekli, da ljudje in drugi viri v organizacijo prihajajo in odhajajo glede na trenutno prioritete probleme, ki jih je sicer veliko. Odločanje poteka situacijsko, priložnostno. Tak način odločanja je opaziti v visokošolskih institucijah z zelo specializiranimi in ozko profiliranimi posamezniki, ki pa se združujejo v različnem projektnem delu.

Čeprav glede na prisotnost ali odsotnost izpostavljenih dejavnikov lahko identificiramo zgoraj predstavljene štiri tipične modele in se lahko marsikatera visokošolska institucija v posameznem modelu tudi prepozna, pa v praksi redko zaznamo »čist« primer modela. Bolj običajno je, da se glede na stopnjo jasnosti ciljev in stopnjo transparentnosti procesov visokošolska institucija uvrsti nekam vmes, med dva ali celo med tri modele. Glede na svoje vire delovanja in okolje ter želene usmeritve, pa lahko na podlagi predpostavk modela prilagodi organizacijsko strukturo in delovanje tako, da se v večji meri približa enemu od modelov.

Podobno lahko v praksi opazimo *različne strukture odločanja v visokem šolstvu*, vendar avtorji (glej npr. File 2002; Bess in Dee 2008; Koren 2007) opažajo nekatere skupne značilnosti. Tako lahko v visokošolskih institucijah identificiramo:

1. *Izvršno vodstvo – običajno gre za individualni organ*, ki ima formalno in birokratsko avtoriteto odločanja, pogosto pa tudi neformalno avtoriteto; gre za funkcijo predsednika, dekana, rektorja, kanclerja. Običajno ima izvršno vodstvo še podporno ekipo, v zadnjih dvajsetih letih pa je opaziti krepitev moči tega organa v primerjavi z drugimi.
2. *Nadzorni organ, ki je kolektivni* in ga najpogosteje sestavljajo tako zunanji kot notranji deležniki visokošolske institucije. Izvršno vodstvo je običajno odgovorno nadzornemu organu, vendar ne

v posamičnih zadevah odločanja, ampak v splošnejši usmeritvi delovanja in postavljanju strategije. Primeri nadzornih organov so upravni odbori, univerzitetni sveti.

3. *Organ odločanja o akademskih zadevah je prav tako kolektivne narave*, običajno gre za senat, akademski zbor, kolegij in podobno, ki ga sestavljajo najbolj izkušeni ali zaslužni akademiki visokošolske institucije. Ta organ se ukvarja predvsem z načrtovanjem dejavnosti izobraževanja in raziskovanja, nad njima pa lahko opravlja tudi nadzor. S pojavom novega managerializma in zmanjševanjem vloge države/oblasti se vloga akademskega kolektivnega organa v visokošolske institucije vse bolj krepi.
4. *Osnovne akademske enote, navadno katedre*, inštituti ali oddelki so manjše skupine, navadno homogene glede na znanstveno ali strokovno področje in so osnovni izvrševalci izobraževanja in raziskovanja na način, da izvajajo politiko akademskega kolektivnega organa. Po svetu je praksa, da se v teh celicah navadno dodeljujejo in razdeljujejo sredstva z vse večjo avtonomijo.
5. *Administrativni vodstveni organi* so prisotni v vseh sistemskih in institucionalnih oblikah visokega šolstva, vendar sta njihova moč in vpliv zelo različna, predstavlja ga direktor, glavni tajnik, izvršni manager. Predvsem v ZDA, v zadnjem času pa tudi v Združenem kraljestvu je ta organ razmeroma močan in predstavlja samostojno področje dela in položaj, v kontinentalni Evropi pa se še uveljavlja.

Posamezni vidiki in primeri delovanja in odnosov med zgoraj navedenimi skupinami so obravnavani z različnih vidikov v poglavjih 5. Dejavnosti visokošolskih zavodov in 6. Pravna urejenost visokošolskih zavodov, delni prikaz stanja slovenskih visokošolskih zavodov, pa je predstavljen v poglavju 12. Rezultati.

Modeli, ki temeljijo na odnosih med državo in visokošolskimi zavodi

Clark (glej File 2002) identificira tri različne modele glede na razporeditev avtoritete – vpliva in moči med visokošolskimi institucijami in državo, oz. politično oblastjo. Modeli so pogojeni z geografsko-zgodovinskim ozadjem, zato so tudi ustrezno poimenovani po *izvornih* geografskih področjih.

Modeli delitve avtoritete

1. *kontinentalni (evropski)*, v katerem je avtoriteta razdeljena med akademike – fakultete in državno birokracijo, institucionalna – univerzitetna avtoriteta pa je razmeroma nizka; tak način razporejanja avtoritete je značilen tudi za slovensko visoko šolstvo (File 2002, 27);
2. *britanski*, v katerem se avtoriteta deli med akademike in institucionalno vodstvo, v katero so navadno vključeni tudi organi z zunanjimi, ne-univerzitetnimi člani, šibka pa je avtoriteta državne oblasti;
3. *ameriški*, v katerem ima državna oblast prav tako šibko avtoriteto kot v britanskem modelu, vendar je zelo močna institucionalna birokracija z avtoriteto v funkciji predsednika, medtem ko je vpliv akademikov šibek.

Skandinavski ali nordijski model

Splošno znan, pa v praksi slabo poznani je tudi t. i. *skandinavski* ali *nordijski* model visokega šolstva. Model temelji na specifičnih vrednotah in kulturi nordijskih držav, na specifičnih okoliščinah politično-zgodovinskega razvoja in na nekaterih mednarodnih vplivih. Ključne determinante modela so: demokratičnost, enakost, progresivnost in pragmatizem (Antikainen 2006), osnova delovanju sistema pa je t. i. *država blaginje*, ki je bila posledica velike uspešnosti in rasti nordijskih gospodarstev v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja, na podlagi katere se je oblikovala posebna vrsta socialne demokracije (De Vlieghere, Vreymans in De Wit 2005). V istem obdobju se je v nordijskih državah povečalo število visokošolskih institucij, ki so bile tudi geografsko bolj razpršene, posledično pa se je v visokošolsko izobraževanje vključilo tudi več študentov.

Dahllöf (glej Antikainen 2006, 9) in Kalpazidou Schmidt (2007) ugotavljata skupne značilnosti skandinavskega visokega šolstva, ki opredeljujejo t. i. skandinavski model, ki pa je, tako Antikainen (2006, 240), sicer »identificiran idealen tip, vendar se v posameznih nordijskih državah kaže na zelo različne načine«. Skupne značilnosti so:

- geografska razpršenost – univerze in druge visokošolske institucije so razpršene v (vseh) večjih in srednjih mestih (po lokalnih merilih);
- pretežno javno visoko šolstvo – število zasebnih visokošolskih institucij je majhno, izobraževanje pa je brezplačno tudi na diplomski ravni;

- stabilno financiranje – visokega šolstva niso prizadela morebitna zmanjšanja državnega proračuna;
- regulirano raziskovanje – raziskovanje se dojema kot javno dobro velikega gospodarskega in kulturnega pomena in je skoncentrirano v omejenem številu visokošolskih institucij z dobrimi mednarodnimi povezavami, »univerze in politehnike [pa so] dejansko del sistema inovacij na svojem področju« (prav tam);
- vseživljenjski pristop k izobraževanju – spodbuja se uvajanje vseživljenjskega učenja v visoko šolstvo, podobno pa tudi uvajanje sodobnih tehnologij (npr. študij na daljavo).

Učinkovitost sistema se je pokazala predvsem v veliki vključenosti v visoko šolstvo ter velikemu deležu doktorandov in raziskovalcev glede na število prebivalcev v primerjavi z drugimi evropskimi, pa tudi drugimi državami sveta (OECD 2003). Kalpazidou Schmidt (2007, 520) pa ugotavlja, da se sicer tradicionalna velika vpletenost oblasti v visoko šolstvo, v zadnjem obdobju umika vse večji decentralizaciji in povečani avtonomiji visokošolskih institucij. V vodstvene, predvsem upravne organe visokošolskih institucij se vključujejo zunanji člani, visokošolske institucije pa so poleg odgovornosti izobraževanja in raziskovanja dobile novo odgovornost aktivnega prispevanja regionalnemu in občemu socialno-ekonomskemu razvoju. Večja avtonomija je v visokem šolstvu pomenila z leti tudi manjši finančni prispevek države in posledično masifikacijo visokega šolstva, zaradi česar so se nordijski visokošolski sistemi znašli pred podobnimi izzivi kot drugi evropski in svetovni sistemi. Kot opozarjajo De Vlieghere, Vreymans in De Wit (2005), je zato pri posnemanju skandinavskih/nordijskih modelov, ne le na področju visokega šolstva, pač pa tudi fiskalne in delovno-socialne politike, potrebna posebna previdnost. Uspešnost teh modelov je bila velika predvsem na podlagi že omenjene velike gospodarske rasti v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja, ki ni bila značilna za nobeno drugo državo, v zadnjih desetletjih pa se je ta rast ustavila in tudi skandinavske države le s težavo podpirajo svoje finančno zahtevne ureditve.

Literatura

- Aghion, P., M. Dewatripont, C. M. Hoxby, A. Mas-Colell in A. Sapir. 2008. The governance and performance of research universities: evidence from Europe and the US. NBER Working Paper 14851.
- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (39): 229–243.

- Armstrong, L. 2010. The business model for higher education: What doesn't work? [Http://www.changinghighereducation.com/2010/02/the-business-model-for-higher-education-i-what-doesnt-work.html](http://www.changinghighereducation.com/2010/02/the-business-model-for-higher-education-i-what-doesnt-work.html).
- Atkinson-Grosjean, J., in G. Grosjean. 2000. The use of performance models in higher education: a comparative international review. *Education Policy Analysis Archives* 30 (8): 1–35.
- Barthes, R. 1977. *Image, music, text*. London: Fontana Press.
- Barthes, R. 1990. *S/Z*. Oxford: Blackwell.
- Bess, J. L., in J. R. Dee. 2008. *Understanding college and university organization: theories rot effective policy and practice*. Sterling, VA: Stylus.
- Birnbaum, R. 1988. *How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Birnbaum, R. 2001. *Management fads in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bleak, J. L. 2005. *When for-profit meets nonprofit*. New York: Routledge.
- Biloslavo, R. 2006. *Strateški management in management spreminjanja*. Koper: Fakulteta za management.
- Biloslavo, R. 2007. Kultura organizacije. V *Ko država šepeta*, ur. A. Trnavčević, 29–56. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnateljce.
- Chartered Management Institute. 2004. *The Chartered Management Institute dictionary of business and management*. London: Bloomsbury.
- Cooper, C. L., in C. Argyris, ur. 1998. *The concise Blackwell encyclopedia of management*. Oxford: Blackwell.
- De Boer, H., in J. File. 2009. *Higher education governance reforms across Europe*. Enschede: CHEPS.
- De Vlieghe, M., P. Vreyman, in W. De Wit. 2005. The myth of the Scandinavian model. *The Brussels Journal*, 25. november. [Http://www.brusselsjournal.com/node/510](http://www.brusselsjournal.com/node/510).
- Dow, G. K. 2003. *Governing the firm: workers' control in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gospel, H. F. in A. Pendleton, ur. 2006. *Corporate governance and labour management: an international comparison*. Oxford in New York: Oxford University Press.
- File, J. 2002. Institutional management in higher education. V *Management, kakovost, razvoj: zbornik 2. strokovnega posveta Visoke šole za management v Kopru z mednarodno udeležbo*, Bernardin, 16.-17. november 2001, 23–32. Koper: Visoka šola za management.
- Johansen, H., in G. T. Page. 1995. *International dictionary of management*. 5. izd. London: Kogan Page.

- Kalpazidou Schmidt, E. 2007. Higher education in Scandinavia. V *International handbook of higher education*, ur. J. J. F. Forest in P. G. Altbach, 517–537. Dordrecht: Springer.
- Klemenčič, M., in J. Fried. 2007. Demographic challenges and the future of the higher education. V *International Higher Education*, št. 47: 12–14.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljjevanje: Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management.
- Kotler, P. 1996. *Marketing management – tržensko upravljanje: analiza, načrtovanje, izvajanje in nadzor*. Ljubljana: Slovenska knjiga.
- Leithwood, K., ur. 1998. *Organizational learning in schools*. Lisse: Sweets and Zeitlinger.
- Leslie, L. L., in G. P. Johnson. 1974. The market model and higher education. *The Journal of Higher Education* 45 (1): 1–20.
- Mintzberg, H. 2001. The professional bureaucracy. V *Management and decision-making in higher education institutions*, ur. Ineke Jenniskens, 171–194. Enschede: CHEPS.
- Nahavandi, A. 2003. *The art and science of leadership*. 3. izd. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- O'Donovan, G. 2003. A board culture of corporate governance. *Corporate Governance International Journal* 6 (3): 22–30.
- OECD. 2003. *OECD in figures 2003: statistics on the member countries*. Paris: OECD.
- Shattock, M. 2003. *Managing successful universities*. Ballmoor: Open University Press.
- Shattock, M. 2006. *Managing good governance in higher education*. Ballmoor: Open University Press.
- Smerdon, R. 2004. *A practical guide to corporate governance*. 2. izd. London: Sweet and Maxwell.
- Tavčar, M. I. 2005. *Strateški management nepridobitnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management.
- Tavčar, M. I. 2006. *Management in organizacija: sinteza konceptov organizacije kot instrumenta in kot skupnosti interesov*. Koper: Fakulteta za management.
- Trnavčević, A. 2008. Stare dileme v novi preobleki: management v izobraževanju. V *Management v 21. stoletju*, ur. R. Biloslavo, 133–146. Koper: Fakulteta za management.
- Westerheijden, D. F. 2008. Excellence in European higher education: Bologna, and beyond? V *Journal of Higher Education* 3 (1): 1–33.
- World Bank. 1991. *Managing development: the governance dimension*. Washington: The World Bank.