

8 Visokošolski zavod kot organizacija

Andrej Koren

Šola kot organizacija

Nastanka visokošolskih (univerzitetnih) institucij ni mogoče primerjati z nobenim drugim delom formalnega izobraževanja in še posebej ne z razvojem množičnega in obveznega šolstva. Če je moč trditi, da je bilo uvajanje in razvoj množičnega šolstva neposredno (Ramirez 2009) povezano z nacionalno državo, tega za visoko šolstvo ni mogoče trditi. Zdi se, da se je povezanost teh institucij z nacionalno državo začela vzpostavljati šele kasneje, predvsem pa takrat, ko je znanje postalo pomemben produkcijski dejavnik/kapital in je predstavljalo orožje v boju za konkurenčno prednost na svetovnih trgih. Umeščenost visokega šolstva v razmerju do nacionalne države je pomembno predvsem z vidika razumevanja procesov globalizacije in internacionalizacije visokega šolstva. Na videz je vloga visokega šolstva v navedenih procesih protislovna. Po eni stani je ravno zanj značilna naravnost v širši prostor – razumevanje prostora v smislu odnosov (in ne geografske kategorije kot smo poudarjali ob navedbah rekonceptualizacije prostora), po drugi strani pa je ravno zato bolj podvržen vplivu globalnih procesov. Scott (1998, 12) zato navaja, da je »visoko šolstvo največji zagovornik in hkrati žrtev globalizacije«. Visokošolske institucije v resnici, zaradi svoje narave dela, lahko obstajajo samo znotraj globalnega prostora. Popolna izločenost iz globalnih tokov tako ni več možna izbira. Samo tu lahko primerjajo znanstvene dosežke, oblikujejo relevantno znanstveno skupnost. Hkrati pa se ravno na točki vpliva globalizacije in internacionalizacije vzpostavljajo nove družbene (ne)enakosti.

Šolo se pogosto razume kot ključni dejavnik prenosa znanja in družbenega napredka (Whitty 1995, 268). Chubb in Moe (1990, 4) pa sta prepričana, da gre za idealizirano podobo: »Oblikovalci politike šolanja so bili tisti, ki naj bi s pomočjo šolskega sistema zagotavljali pot iz teme, oblikovali pa so skrajno birokratski sistem, ki zagotavlja, da teče vse po starem in da je šola v rokah nekaj ekspertov, ki jim je poverjen obči

interes.« Vprašanje je, ali to velja tudi zavisokošolske institucije. Zdi se, da je množičen vpis spodbudil razvoj šole kot birokratske organizacije. Bolj ko so se visokošolske institucije povečevale, bolj so ustrezale Webrovemu tipu birokratske organizacije, ki se odraža v centralizaciji, vertikalni in horizontalni razdeljenosti in izolaciji posameznih enotene od druge, spodbujanju nestrpnosti in ne sodelovanja med enotami (oddelki), pretirana konformnost, nejasen sistem odgovornosti in avtoritete.

Goslin (1965, 133) je na osnovi Webrovega opisa birokratske organizacije opredelil naslednje značilnosti šole kot organizacije in zdi se, da velja tudi za visoko šolstvo:

- Delitev dela je izjemno natančna – tako na administrativni kot na ravni poučevanja. Izrazita je skrb za dodeljevanje osebja na posamezne pozicije in formalizacija sprejemanja in napredovanja osebja.
- Razvije se administrativna hierarhija, ki ima razdelano mrežo poveljevanja, oblikovani so kanali (poti) za komunikacijo.
- Postopno se zbirajo posebna pravila, ki se nanašajo tako na svetovanje kot na celoten šolski sistem (npr: načini preverjanja znanja, standardi znanja).
- Poseben poudarek je na racionalnosti totalne organizacije.
- Položaji, ki jih zaseda posameznik, pripadajo organizaciji. Ko torej določen posameznik zapusti šolo – pride drugi, ki zasede njegov položaj.

Na t. i. odmik od humboltovega modela opozarja tudi Musselin (2004). Po njegovem mnenju postajajo v visokem šolstvu vse bolj pomembni modeli za napredovanje, za pisanje poročil, ocenjevanje postaja obvezen del in hkrati vse tesnejša vez z institucijo. Akademska je prepuščena boju na mednarodnem trgu znanja.

Na podobno nevarnost opozarja tudi Roter v predgovoru k Bourdieu (2004), ki poudarja, da je neodvisnost znanstvenih polj danes močno ogrožena in da neoliberalna globalizacija uvaja prek postmodernizmov in relativizmov novo mračno dobo, ki se začneja z s tem, da je mogoče vse oceniti s koeficientom menjave.

Bourdieu (2004) razpravlja o vlogi znanstvene skupnosti in poudarja, da so znanstveni dosežki in možnost znanstvenega dela tesno povezani s pripadnostjo instituciji. Poudarja, da (str. 47) »strukturofunkcionalizem misli na znanstveni svet kot na skupnost, ki se je opremila s pra-

vičnimi in regulacijskimi institucijami, v katerih ni boja«, in verjame v sistem nagrad, ki naj bi usmerjal najbolj produktivne. Ob tem opozarja na začaran krog, v katerem so najbolj priznani raziskovalci najbolj produktivni, kjer so v znanstveno delo najbolj posvečeni tisti, ki so bili posvečeni zgodaj in imajo zaradi svoje šolske posvetitve hiter začetek kariere – to pa dosežejo tako, da se jih tisti, ki imajo to moč, opazijo, in povabijo v znanstveni krog.

Visokošolske institucije so torej posebne vrste organizacij, s posebno organizacijo in načinom vodenja. Shattock (2006) jih med drugim primerja s skupnostmi, ki naj bi bile kljub veliki vrednosti (družbeni in finančni) po delovanju bolj podobne mestom, kot pa podjetjem. Za dobro upravljanje visokošolske institucije, sta po njegovem mnenju ključna sodelovanje in vodstvo, ki zna dobro usklajevati interesne skupine. Podobno ugotavlja tudi Tavčar (2005), namreč da imajo visokošolske institucije, kot nepridobitne organizacije, zahtevo po popolnoma posebni organizaciji in izvedbi vodenja. V nasprotju s Shattockom in Tavčarjem pa meni Zemski (glej Bess in Dee 2008, xxxv), da so teoretični principi vodenja in upravljanja profitnih organizacij primerni tudi za Visokošolske institucije, saj »je resničnost taka, da so menedžerske veščine [potrebne za upravljanje visokošolskih institucij, op. a.] zelo podobne tistim v drugih organizacijah.« Po drugi strani Birnbaum (2001) opozarja, da se v menedžment visokošolskih institucij velikokrat neustrezno vnašajo principi iz drugih sektorjev. Problem nastaja, ker se ti prijemi »uvajajo, ne da bi se celostno upoštevale njihove omejitve« (str. 5). Težava ne nastane zaradi slabe zasnove ali dejanske neuporabnosti vnesenih idej, ampak v pretirano poenostavljeni in neposredni uvedbi v visokošolske institucije.

Kljub temu je treba upoštevati, da so visokošolske institucije posebne vrste organizacij, ki so navadno formalno sicer zelo natančno, v delovanju pa precej ohlapno strukturirane. Visokošolske institucije so »profesionalne organizacije« (Birnbaum v Mintzberg 2001), v katerih imajo menedžerji omejeno avtoriteto in vpliv nad sicer razmeroma samostojnimi in stabilnimi specializiranimi posamezniki ali skupinami. Predvsem za večje je značilno, da spremembe v eni skupini ne vplivajo bistveno na druge skupine.

Visokošolske institucije kot totalne/birokratske organizacije

Mintzberg (2001) pravi, da imajo vse organizacije (ne glede na dejavnost) enako sestavljeno organizacijsko strukturo. Ta se razlikuje le po

obliki: v nekaterih organizacijah je strateški vrh hierarhično visoko nad operativnim jedrom, v drugih je močno razvita srednja linija. Visokošolske institucije so v mnogo čem drugačne kot ostale organizacije – Mintzberg (2001) jih imenuje *profesionalna birokracija*. Pri tem misli birokracijo, ki temelji na profesionalni moči in strokovnosti.

Opredelitev visokošolskih institucij kot birokratskih organizacij je posledica relativno rigidne strukture, profesionalne (strokovne) pa so zaradi specifičnih lastnosti zaposlenih – strokovnjakov (Mintzberg 2001). To so organizacije, ki so lahko birokratske, ne da bi bile centralizirane, njihovo delovanje pa se lahko opiše kot standardizirano vedenje. Ker so take organizacije kompleksne, jih mora neposredno nadzorovati njihov ključni del – operativno jedro. Ključni koordinacijski mehanizem v taki organizaciji je standardizacija spretnosti, saj je pri delovanju odvisna od specifičnih spretnosti in znanja, ki proizvajajo standardne (standardizirane) izdelke in storitve (Mintzberg 2001). V primeru visokošolske institucije lahko za operativno jedro označimo strokovno-administrativne službe na čelu z vodstvom, ki je tako akademsko kot administrativno. Izvajalci dejavnosti, sploh v visokošolski instituciji, so navadno visoko specializirani v svojih področjih, zato zahtevajo več avtonomije ter se teže in v manjši meri podrejujejo avtoritetam (Mintzberg 2001).

Obvladovanje visokošolske institucije je zato v nekaterih pogledih bolj zapleteno kot obvladovanje enostavnejših organizacij in zahteva drugačne pristope. Po njegovem mnenju imajo visokošolske institucije značilno ploščato organiziranost.

Središče dogajanja je operativno jedro, v katerem poteka učni proces. V njem učitelji samostojno in standardizirano opravljajo učni in raziskovalni proces. Pooblaščen so, da delo opravljajo po lastni presoji, kar jim daje veliko neodvisnost. Strateški vrh je nizek in nima velikega pomena pri vodenju zaposlenih, prej obratno. Močnejši je vpliv operativnega jedra na strateški vrh. Vodja na vrhu ni profesionalni menedžer, ampak eden izmed izbranih strokovnjakov. Za razliko od drugih organizacij ima vodja (dekan) relativno majhno vlogo pri napredovanju in nagrajevanju zaposlenih. Visokošolski učitelji so bolj kot od institucije v svoji profesionalni karieri odvisni od svojega raziskovalnega dela in objav. Lahko govorimo o obratni odvisnosti. Visokošolske institucije so odvisne od dosežkov učiteljev in raziskovalcev, ki lahko pomembno vplivajo na uvrstitve visokošolske institucije na različnih lestvicah uspešnosti. Ti odnosi pomembno vplivajo na vodenje in sisteme kakovosti visokošolskih organizacij. Srednja linija je neizrazita, med vrhom in jedrom

ni posrednikov. Sem štejemo prodekane, glavnega tajnika, ki pa praviloma ostajajo bolj učitelji, kot vodje s posebnimi pooblastili.

Na ravni univerz Santos (1996) ugotavlja dva tipična modela organizacijske strukture:

- integrirana univerza in
- federativna univerza.

Mintzberg na podlagi Weickove ugotovitve (glej Mintzberg 2001, 174), da visokošolske institucije delujejo po načelu ustvarjanja in ohranjanja kategorij in oblikuje zanimiv koncept strukture visokošolske institucije – *golobnjak*. Na podoben način, kot se ptice glede na funkcije in položaj razporedijo v golobnjaku, naj bi bili razporejeni tudi ljudje v visokošolski instituciji, hkrati pa naj bi aktivnosti potekale po principu razporejanja v celice golobnjaka (izvirno *pigeonholing*). Na ta način se sicer razmeroma rigidna struktura profesionalne birokracije prilagodi specifičnim potrebam visoko specializiranih in relativno avtonomnih posameznikov, ki tvorijo organizacijo visokošolske institucije, kar omogoča tem posameznikom osredotočanje na profesionalni razvoj, namesto da bi se morali ubadati s koordinacijo v organizaciji.

Visokošolske institucije torej od klasične profesionalne birokracije razlikuje večja decentraliziranost in samostojnost posameznih enot. Po Mintzbergu (2001) je vloga vodstva koordinacija in razporejanje posameznikov in enot v golobnjaku, postavljanje prioritet in usmerjanje del. Ker ima v visokošolski instituciji vodstvo, v primerjavi z vodstvom drugih tipov organizacij, precej manj dejanske moči in vpliva, je ključni pristop k obvladovanju organizacije pogajanje, menedžment pa se vzpostavlja skozi interakcijo in diskurz. Spremembe v okolju v zadnjem desetletju pa postavljajo vedno bolj v ospredje tudi pomen profesionalnega in močnega vodenja visokošolske institucije.

Izobraževalne mreže

Za organiziranost visokega šolstva je pomembno razumevanje mrež. Te so spodbujene s projekti, raziskavami, ki povezujejo strokovnjake različnih organizacij. Jackson (glej Hargreaves in Fink 2006, 181) pravi, da mreže omogočajo in spodbujajo prenos in izmenjavo obstoječega znanja in pri strokovnjakih spodbujajo motivacijo, ki izvira iz učenja in sodelovanja s kolegi.

Mrežne rešitve so lahko uspešne, če (Hargreaves in Fink 2006, 184–185):

- imajo jasen moralni namen, na osnovi katerega se udeleženci povežejo in ki se osredotoča na učenje in uspeh učencev,

- imajo jasni žarišče in področje,
- imajo jasna merila, kaj je treba narediti in zakaj,
- imajo ustrezne podatke, so pozorne na informacije, raziskave in preverjeno znanje,
- so v danem času obvladljive in podprte s tehnologijo, ki omogoča takojšen dostop do dosežkov, podatkov in strokovnih nasvetov,
- niso nadzirane.

Mreže so pomembne, zato mora biti vložek v družbeni kapital usmerjen v učilnice in raziskave. Mreže učiteljev, raziskovalcev za izboljšanje skupne prakse, timi uradnikov, ki poskušajo rešiti systemske težave v zvezi z izboljšavami – vse te družbene mreže so zgled, kakšno obliko naj bi imel v sistemu odgovornosti, posvečenem izboljšavam, družbeni kapital. Večino sredstev bi bilo treba vložiti v strokovne mreže in ne v formalne institucije.

Mreže so torej obetavna alternativa monokulturam in standardizaciji v učenju in poučevanju (Hargreaves in Fink 2006, 182), niso pa rešitev za vse. Fullan (2005) opozarja, da mreže morda ne delujejo dobro na področjih kompleksnega učenja, ki zahteva več strokovnega vlaganja – pripeljejo bolj do izmenjave prepričanij in mnenj kot do zanesljivega znanja, izgubijo lahko ciljno usmerjenost in postanejo samozadostne ter morda ne zadoščajo za zagotavljanje odgovornosti. Razen tega mreže težko delujejo brez zunanje spodbude in izgubijo zagon, če so prepuščene same sebi.

Svetovna uporaba tehnologije mrež – interneta – je zelo vpliven dejavnik vodenja pri učenju. S splošno dostopnostjo znanja se ruši piramida oziroma hierarhija znanja, ki jo poznamo z univerz in iz knjig: nekdo ve več kot nekdo drug, je na višjem formalnem položaju in ima zato avtoriteto znanja. Pri svetovni tehnološki mreži ni več avtoritete vodenja in znanja. Sicer obstaja, vendar nekje drugje. Ne vemo točno, kje, težko jo prepoznamo, nastaja sama po sebi in vsi lahko vanjo prispevajo.

Teoretiki (Cornu 2004) napovedujejo, da človeštvo morda lahko doseže skupno inteligenco – vendar ne bo zavestna in vezana ozko na posameznika. Nad nami bo; ne kot nad-možgani ali seštevek posameznikov, ampak kot kolektivna zmožnost. V njej ne bo nihče vodja učenja, vsi bomo enakopravno sodelovali v skupnem učenju in ustvarjali novo skupno znanje, ki bo onkraj našega zavedanja. To bi v celoti spremenilo sedanje razumevanje vodenja pri učenju in pomena šol sploh.

Poslanstvo, vizija in cilji visokošolske institucije

Visokošolska institucija je kot organizacija skupnost ljudi in s tem skupnost interesov, uspešnost organizacije pa je »sorazmerna meri zadovoljevanja interesov pomembnih udeležencev organizacije« (March in Simon v Tavčar 2006, 113). Pri viziji organizacije gre, po Biloslavu (2005), za strateško prilagajanje prihodnosti, zato vizijo v strateškem menedžmentu avtor tudi razumeva kot projekcijo organizacije v prihodnost, »ki smiselno povezuje in izraža pomembne in dolgoročne interese pomembnih udeležencev organizacije« (str. 104). Vizija je torej zapis tistega, kar želi organizacija doseči v prihodnosti, pri tem pa je pomembno, da je tisto, kar je zapisano v viziji, dosegljivo in uresničljivo. Collins in Parsons (Collins in Porras 1999, 229) kot enega najpomembnejših učinkov poslanstva in vizije poudarjata vzbujane navdiha v ljudeh znotraj organizacije. Predvsem zaposleni se morajo poistovetiti z vrednotami in namenom organizacije, saj ravno to zagotavlja njen uspeh.

Poslanstvo je v primerjavi z vizijo nekoliko širše in se nanaša na drugo raven delovanja organizacije; Biloslavo (2006, 115) pravi, da »opredeljuje okvir programov organizacije.« Poslanstvo opredeljuje temeljne smotre organizacije; gre za najpomembnejše cilje, ki se jih sicer ne da ne časovno, ne količinsko izmeriti. Tudi Woolf (1999, 23) razlaga poslanstvo kot zapis aktivnosti, ki naj jih organizacija uspešno opravlja. Poslanstvo mora vsebovati specifične usmeritve o poteh, ki jim mora organizacija slediti glede na njene programe, storitve in aktivnosti. Poslanstvo se lahko delno spreminja ali dopolnjuje skozi čas in novosti.

Rowley, Lujan in Dolence (1997, 11) priporočajo, da se visokošolska institucija pri oblikovanju vizije in poslanstva osredotoči na nekatera strateška vprašanja, ki odražajo tudi odnos v ŠI z ožjim in širšim okoljem:

- kdo so in bodo študenti visokošolske institucije,
- kaj in kako v visokošolska institucija ponuja na področju poučevanja,
- kako se bodo študenti učili (na kakšen način bodo osvojili znanje) in kakšna je vloga učenja,
- kaj so družbene potrebe in kako družba pričakuje, da bo visokošolska institucija te potrebe zadovoljila,
- kako bo visokošolska institucija krila stroške svojih dejavnosti.

Vizija in poslanstvo, opozarjajo Rowly, Lujan in Dolence (1997, 128), se morajo vzpostaviti konsenzualno, predvsem pa ju morajo jasno in enoznačno razumeti vsi zaposleni, pa tudi drugi déležniki visokošolske institucije, medtem ko lahko cilje, ki so konkretnejši, samostojno določi tudi menedžment/vodstvo, vendar tako, da jasno odražajo obče sprejeta vizijo in poslanstvo. Tavčar (2006) k temu dodaja še, da se skozi ustrezno oblikovane poslanstvo, vizijo in cilje, odražajo vrednote organizacije, ki morajo biti skupne vsem njenim članom.

Tudi Collins in Porras (1999, 221) ugotavljata, da so poslanstvo, vrednote in vizija medsebojno povezani. Uspešna organizacija po njunem mnenju potrebuje vizijo, ki je sestavljena iz dveh delov: iz temeljne ideologije organizacije ter iz želene prihodnosti. Učinkovita vizija torej temelji na povezavi in vzajemnosti med ideologijo in videnjem prihodnosti. Vizija ponazarja, za kaj se organizacija zavzema (vrednote), zakaj obstaja (ideologija organizacije) in kaj si organizacija želi postati, doseči in ustvariti (cilji).

Osnovni cilj vsake organizacije je uresničevanje ciljev in uspešno vodenje je tisto, ki uspe organizacijo pripeljati do zastavljenih ciljev z najbolj racionalno porabovirov. Visokošolske institucije so s tega vidika specifične organizacije, saj so tako njihovi cilji kot njihovo vodenje dihotomni. Cilji se na eni strani nanašajo na uresničevanje nekega širšega družbenega interesa, ki je povečanje kapitala znanja družbe, na drugi strani pa na posamične cilje visokošolske institucije, da kot organizacija posluje uspešno. Tudi vodenje visokošolske institucije je razdeljeno na »strokovno« vodenje, ki ga predstavlja izbran akademski organ, v slovenskem okolju rektor in senat, ki primarno skrbi za uresničevanje raziskovalnih in izobraževalnih ciljev visokošolske institucije, ter »upravljaljski« organ (rektor), ki skrbi za uspešno poslovanje in uresničevanje splošnih organizacijskih ciljev visokošolske institucije.

Uspešno delovanje visokošolske institucije je, kot smo že povedali, eno ključnih gonil gospodarskega razvoja. Številne raziskave (Aghion et al. 2007; OECD 2009) so pokazale, da je število inovacij in patentov neposredno povezano z vlaganjem v izobraževanje, predvsem v visoko šolstvo in podiplomsko izobraževanje, kjer se odvija največ raziskovanja. Države Evropske unije so v primerjavi z Združenimi državami Amerike v letu 2005 v visoko šolstvo vložile pol manjši delež BDP (1,4 % proti 3 % ZDA), kar se je izkazalo v manjši vključenosti prebivalstva v terciarno izobraževanje in v manjšemu deležu inovacij in patentov. Prav tako je med prvimi 50. univerzami na Šanghajski lestvici neprimerno več ameriških

kot evropskih univerz (Aghion et al. 2007). Večje uspešnosti ameriških univerz pa avtorji ne pripisujejo le večjemu vlaganju, ampak tudi drugačni organizaciji in vodenju, kot ga imajo evropske. Pri tem je najbolj pomembna avtonomija univerz oz. visokošolskih institucij pri pridobivanju in razpolaganju s sredstvi ter pri sestavi organov vodenja visokošolskih institucij (glede deleža notranjih in zunanjih déležnikov).

Za uresničevanje cilja povečanja avtonomije visokošolske institucije to pomeni, da morajo visokošolske institucije in njihovi déležniki uskladiti odnose in cilje na treh ravneh:

1. v odnosu med državo in visokošolsko institucijo s ciljem zagotavljanja legitimnosti;
2. v odnosu upravljaljskega organa z akademskim vodstvom s ciljem zagotavljanja učinkovitosti; in
3. v odnosu visokošolske institucije do civilne družbe s ciljem izkazovanja relevantnosti in zadovoljevanja potreb.

Upravljanje z navedenimi odnosi in cilji je tudi eden tvornih elementov *petih* priznanih modelov koordinacije oziroma kolektivnega nadzora v visokošolskem sektorju (Neave in Van Vught 1991; Schimank idr. 1999; Enders 2002):

- tekmovanje,
- državna regulativa,
- déležniško usmerjanje (stakeholder guidance),
- vodstvena (ali upravljaljska) samo-regulativa in
- akademska samo-regulativa.

Ti modeli seveda ne obstajajo v realnosti kot čisti primeri menedžmenta, ampak so analitične kategorije, ki nam za potrebe nadaljnjih raziskav pomagajo identificirati različne dimenzije menedžmenta v visokem šolstvu, kot so se oblikovale v specifičnem zgodovinskem in kulturnem kontekstu. Tovrstna preglednost je še posebno pomembna, ker menedžment zaradi nenehnih družbenih sprememb ter z njimi povezane kompleksnosti in negotovosti zunanjega okolja predstavlja dinamični element avtonomije visokega šolstva, ki se razvija kot posledica interakcij med različnimi akterji in deležniki v visokošolskem okolju ter njihovih skupnih odločitev o strateških ciljih in načinih za najboljše doseganje teh ciljev.

Preverili smo, koliko slovenskih visokošolskih zavodov (v nadaljevanju v ŠZ) ima javno dostopne zapise o svojem poslanstvu, viziji in strate-

PREGLEDNICA 8.1 Pregled javne dostopnosti poslanstva, vizije in ciljev slovenskih visokošolskih zavodov

UL	A	3	2	1	2
	F	23	15	11	5
	Skupaj	26	17	12	7
	Delež (%)	100	65,4	46,2	26,9
UM	F	16	14	14	1
	Skupaj	16	14	14	1
	Delež (%)	100	87,5	87,5	6,3
UP	F	5	5	4	3
	VS	1	1	1	1
	Skupaj	6	6	5	4
	Delež (%)	100	100	83,3	66,7
UNG	F	5	0	3	0
	VS	2	0	0	0
	Skupaj	7	0	3	0
	Delež (%)	100	0	42,9	0
S	F	11	6	5	3
	VS	17	12	10	1
	Skupaj	28	18	15	4
	Delež (%)	100	64,3	53,6	14,3
Skupaj visoko šolstvo		84	55	49	16
Delež visoko šolstvo (%)		100	65,5	58,3	19,1

VŠZ – visokošolski zavod: UL – Univerza v Ljubljani, UM – Univerza v Mariboru, UP – Univerza na Primorskem, UNG – Univerza v Novi Gorici, S – samostojni VŠZ, F – fakulteta, VS – visoka strokovna šola, A – akademija; Delež – (število objav dokumenta/število vseh zavodov v skupini) × 100. Vir: <http://www.mvzt.gov.si>.

ških ciljih. Za dostopne zapise smo šteli tiste, ki so objavljeni na spletnih straneh posameznega VŠI, bodisi neposredno na spletni strani, bodisi v poslovnih poročilih objavljenih na spletni strani.

Preglednica 8.1 kaže, da imata na svojih spletnih straneh skoraj dve tretjini VŠZ v RS objavljeno poslanstvo, blizu 60 % jih ima objavljeno vizijo, slaba petina pa strateške cilje. V največjem številu imajo te dokumente objavljene članice Univerze na Primorskem, v najmanjšem pa članice Univerze v Novi Gorici (morda tudi zato, ker je organizirana kot »integralna univerza«). Seveda po teh podatkih ne moremo sklepati, ali VŠZ dokumentov dejansko nimajo, gre zgolj za podatek, ali so dostopni javnosti.

Literatura

- Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell in A. Sapir. 2007. Why reform European universities? *Bruegel Policy Brief*, september.
- Bess, J. L., in J. R. Dee. 2008. *Understanding collage and university organization: theories rot effective policy and practice*. Sterling, VA: Stylus.
- Biloslavo, R. 2006. *Strateški management in management spreminjanja*. Koper: Fakulteta za management.
- Birnbaum, R. 2001. *Management fads in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bourdieu, P. 2004. *Znanost o znanosti in refleksivnost*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Chubb, J. E., in T. M. Moe. 1990. *Politics, markets and America's schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Collins, J. C., in J. I. Porras. 1999. *Built to last: successful habits of visionary companies*. London: Random House.
- Cornu, B. 2004. Digital technology, communities and education. V *World yearbook of education*, ur. A. Brown in N. Davis. London: Routledge Falmer.
- Enders, J. 2002. Higher education, internationalisation, and the nation-state: recent developments and challenges to governance theory. [Http://www.iff.ac.at/hof/CHER_2002/pdf/chozende.pdf](http://www.iff.ac.at/hof/CHER_2002/pdf/chozende.pdf).
- Goslin, D. A. 1965. *The school in contemporary society*. Chicago: Foresman.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin; Toronto: Ontario Principals' Council.
- Hargreaves, A., in D. Fink. 2006. *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. 1993. *Structure in fives: designing effective organizations*. New York: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. 2001. The professional bureaucracy. V *Management and decision-making in higher education institutions*, ur. I. Jenniskens, 171–194. Enschede: CHEPS.
- Musselin, C. 2004. *The long march of French universities*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Neave, G., in F. A. Van Vught, ur. 1991. *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Europe*. Oxford: Pergamon.
- OECD. 2009. *Higher education to 2030*. 2. zvezek, *Globalisation*. Pariz: OECD.
- Ramirez, F. 2009. World society and the socially embedded university. Vabljeno predavanje na Yonsei University, Seul.