

12 Modeli urejenosti univerz

Matjaž Nahtigal in Bojan Tičar

Uvod

Kljub temu, da bolonjski proces reforme visokega šolstva odpira vrsto dilem in vnaša nove nejasnosti, lahko služi kot vzpodbuda za prenovu in razvoj visokega šolstva v Evropi. Pri tem je potrebno upoštevati, da ne obstaja en sam najboljši možni model univerz, h kateremu bi morali stremeti. Uspešno prenovu je možni izvesti le, če obstaja celovita in koherentna strategija družbenega razvoja. Bolj kot formalne spremembe in sledenje birokratskim zahtevam, bo prenova uspešna le, če bo izhajala iz temeljnega poslanstva univerz, to je zavezanost razvoju znanosti, izobraževanju in ustvarjalnosti ter poskušala tradicionalni model nadgraditi tako, da bo ustrezal potrebam in izzivom prihodnosti. V nasprotnem primeru bo postal bolonjski proces, podobno kot lizbonska strategija in tudi Lizbonska pogodba, del problema in ne del rešitve za okrepljen in celovit razvoj EU in širše Evrope.

V visokošolskem in raziskovalnem prostoru v Evropi se je zadnjem desetletju izvaja mnogo reform in sprememb. To kaže na precejšnjo dinamiko in zanika velikokrat slišano kritiko, da je evropski univerzitetni prostor preveč tog in premalo prilagodljiv za spremembe. Kljub temu verjetno ni sporno, da evropski visokošolski prostor, v okviru katerega poteka tudi večina raziskovalnih dejavnosti, ne odgovarja zadostno izzivom prihodnosti. Pri tem ne gre le za gole kvantitativne, temveč tudi za kvalitativne kriterije. Razprava o slednjih je zahtevnejša, saj namesto enostavnih kvantitativnih primerjav, zahteva veliko bolj poglobljeno konceptualno razmišljanje. Pri tem je še zlasti pomembno, da se visokošolske dejavnosti odvijajo v vsakokratnem družbenem kontekstu. Če družba kot celota ne premore razvojne vizije, bo visokošolski prostor, četudi povsem avtonomen, težko deloval uspešno in prispeval h koherentnemu in celovitemu razvoju družbe. Zdi se, da je bilo tovrstno razmišljanje blizu tudi Kantu, ko je v svoji razpravi o fakultetah, v znamenitem eseju *Spor med fakultetami*, razločeval med tistimi, ki so

bliže tekočim družbenim procesom, od tistih, ki so od njih bolj oddaljene.

V evropskem visokošolskem in raziskovalnem prostoru sočasno potekajo mnogoteri procesi, ki gredo v povsem različne smeri. Zato se je mogoče strinjati z oceno nekdanjega evropskega komisarja za visoko šolstvo, Jana Figla, da se evropski visokošolski prostor istočasno sooča s prizadevanji za povečan dostop do visokega šolstva in s povečano izmenjavo študentov ter profesorjev, a tudi s procesi pretiranega fragmentiranja, uniformnosti, prevelikega administriranja ter s finančno podhranjenostjo (Figel 2008a). Slika evropskega visokošolskega in raziskovalnega prostora še zdaleč ni črno bela, v resnici je zelo barvita. V EU delujejo univerze, ki so v svetovnem vrhu, vendar je težava v tem, da takšnih univerz ni dovolj. Ob njih so še mnoge univerze, po celotni Evropski uniji in po drugih državah, ki so se pridružile bolonjskemu procesu, s celo vrsto težav. Te se nanašajo na upravljanje, kvaliteto in prilagodljivost programov v hitro spreminjajočem se svetu. S tovrstnimi težavami se soočajo tako univerze novih držav članic, kot univerze starih držav članic. Kljub deklariranim ciljem lizbonske strategije ter dobrim namenom bolonjskega procesa, ostaja dejstvo, da se večina evropskih univerz s težavo spopada s financiranjem, vsebinsko prenovo programov in s povečano konkurenčnostjo.

Če sta največja dosežka bolonjskega procesa povečana izmenjava študentov in tudi predavateljev, in če je ERASMUS program eden najbolj priljubljenih ter uspešnih evropskih programov, potem so šibke točke bolonjskega procesa prevelika birokratizacija evropskega visokošolskega prostora in usmeritev v pretirano standardizacijo študijskih programov. Takšno okolje pa ni nujno najbolj vzpodbudno za ustvarjalno in dinamično delo, kot ga sicer predpostavlja visokošolski in raziskovalni prostor. Za ilustracijo velja navesti podatek Evropske komisije, po katerem okrog 400.000 Evropejcev z znanstveno in tehnično izobrazbo živi v ZDA, od katerih jih je okrog 120.000 zaposlenih kot raziskovalcev (Lambert in Butler 2006, 30). Ko poskušamo ugotoviti razloge, med njimi še zdaleč ni izključen ekonomski oziroma finančni dejavnik, temu razlogu enakovreden, ali včasih celo prevladujoč, so pogosti in učinkovita organiziranost raziskovalnega dela, ki v ZDA raziskovalcem resnično omogoča osredotočanje na raziskovalno in znanstveno delo, kakor tudi hitro napredovanje po meritokratskih merilih za uspešno raziskovalno in znanstveno delo.

Kljub tem dejstvom bi bilo napačno širiti pretirano malodušje zno-

traj evropskega visokošolskega prostora, ne videti mnogih prizadevanj in podcenjevati ali spregledati vrste dosežkov v zadnjem obdobju. Temeljna teza tega sestavka je, da za uspešen razvoj evropskih univerz ni potrebno posnemati ameriških, čeprav se poskušajo evropske univerze z njimi, razumljivo, primerjati in tekmovati. Potrebno bo najti evropske odgovore, ki bodo skladni z bogato tradicijo evropskih znanstvenih in raziskovalnih institucij, obenem pa bodo odgovarjali na sodobne družbene izzive. Razlogov za to tezo je kar nekaj:

- ameriške univerze še zdaleč niso enovito oblikovane, kljub enotni federalni ureditvi obstaja precejšnja raznolikost znotraj ameriškega visokošolskega in raziskovalnega prostora;
- tudi če bi resnično želeli prenesti ameriški model univerz nazaj v Evropo (zgodovinsko gledano so se ameriške univerze ob svojih začetih zgledovale po nemških univerzah), to v največji meri zaradi različne pravne tradicije, različne vloge javnega sektorja, različnih davčnih in finančnih ureditev ni mogoče enostavno izvesti;
- tudi zato, ker imajo različne evropske države različne akademske tradicije, ki odsevajo raznolik nacionalni razvoj držav članic;
- končno pa tudi zato, ker vsako posnemanje modelov, vsaka imitacija, pomeni tudi že inovacijo, kot nas uči Piaget.

Zgodovinsko pogojene razlike univerzitetnih modelov

Ameriške univerze so svojo revolucijo doživele ob koncu 19. stoletja. Kljub temu, da so se zgledovale po nemškem modelu univerz, so ga tudi dogradile, tako da so izoblikovale nekatere jasno razlikovalne ameriške značilnosti. Dodale so podiplomske šole in reformirale študijske programe tako, da so vključile moderne predmete. Nadziral jih je predsednik (individualni organ) namesto kolektivnih organov visokošolske institucije in usmerjene so bile v širitev študijskih vpisov ter pridobivanje javne podpore na različne možne načine. To je pomenilo, da so bile bolj dojemljive za nove vsebine kot nemške, saj je zadoščala že odobritev predsednika in ne kolektivnih organov. Kot pravi Randall Collins, je avtokracija predsednika omogočila odmik od avtokracije tradicionalnih profesorjev, ki so varovali nadzor nad svojimi področji pred novimi prišleki. Za razliko od nemških univerz, nenaklonjenih praktičnim predmetom, so bile ameriške univerze zanje veliko bolj dojemljive, saj so jih vodili bolj upravljalški interesi kot pa interesi med seboj razdeljenih in konkurenčnih znanstvenih področij. Prizadevanje, da bi pritegnili čim

več študentov na vse možne načine, je pomenila povečanje prihodkov univerz preko šolnin, donacij alumnijev in podporo oblasti (vseh ravni, od lokalnih naprej), ki so ključne za financiranje ameriških univerz – medtem ko se nemške univerze s temi problemi niso soočale. Ameriške univerze so bile usmerjene v rast, kar je pomenilo, da se je število fakultet stalno povečevalo, za razliko od evropskih, kjer je bilo prevladujoče pravilo en profesor na predmet (Collins 1994, 41).

Zgodovinsko pogojene razlike, čeprav v shematični obliki, kažejo na pomembne konceptualne razlike v modelih na obeh straneh Atlantika, ki jih ni možno enostavno ali mehanično preseči. Ena od pomembnih razlik med ameriškim in evropskim modelom je, da v Evropi potekajo skoraj vse družboslovne in večina naravoslovnih raziskav znotraj univerz. Iz tega sledi, da ima to, kar se dogaja na evropskih univerzah, še toliko večji pomen za širši razvoj. V tem kontekstu je pomenljiva ugotovitev Evropske komisije, ki ugotavlja, da so v prvi polovici dvajsetega stoletja skoraj tri četrtine Nobelovih nagrad odhajale v države, ki danes sestavljajo EU. Po drugi svetovni vojni, do začetka leta 2000, se je ta delež zmanjšal na dobro tretjino in za obdobje desetih let, med 1995 in 2004, znaša le še slabo petino (Lambert in Butler 2006, 23). Vendar je to le eden od vidikov.¹ Drugi vidik je stagnacija multinacionalk v zadnjih desetletjih. Kljub temu, da je delež evropskih multinacionalk v svetu stabilen, se je le trem evropskim multinacionalkam po letu 1975 uspelo prebiti med petsto vodilnih svetovnih multinacionalk (v istem obdobju je to uspelo devetnajstim ameriškim multinacionalkam), ostale evropske multinacionalke so na lestvici vodilnih svetovnih korporacij starejšega datuma. Razlage za takšno situacijo so različne. Od te, da so evropske multinacionalke bolj stabilne in da potekajo znotraj njih dovolj uspešni procesi prestrukturiranja, do te, da EU in njene članice zaostajajo pri novih tehnologijah in pri razvoju novih znanosti z delno izjemo biotehnologij in telekomunikacij. Še dodatno velja imeti pred očmi pojav, da se vse več evropskih multinacionalk odloča za financiranje svojih raziskav in razvoja v ZDA (Veron 2008).

Tradicija pomanjkljivega sodelovanje med univerzami in industrijo v

1. Nemške univerze so na začetku 20. stoletja veljale za najuspešnejše raziskovalne institucije na svetu, danes se komaj katera od njih prebije med sto vodilnih svetovnih univerz. Vendar velja tudi glede tovrstnih podatkov previdnost, saj pomemben del akademskih znanstvenih raziskav poteka zunaj univerz (inštitut Max Planck), kar delno pojasnjuje slabše rezultate Nemčije; podobno velja tudi za Francijo (laboratoriji CNRS, ki so povezani z več univerzami) (Aghion et al. 2007, 2).

Evropi gre v obe smeri. Izhaja iz premajhnega medsebojnega poznavanja in spremljanja procesov, je deloma zgodovinsko pogojena, deloma pa izhaja tudi iz medsebojnega nezaupanja. Ne smemo niti zanemariti različne narave raziskovalnih procesov na univerzah in v industriji. Čeprav nekateri opazovalci menijo, da je preseženo, je v določenih vidikih razlikovanje med temeljnimi in aplikativnimi raziskavami še naprej pomembno. Richard Nelson je tako izpostavil, da je razlika med obema raziskovalnima sferama predvsem v časovnem horizontu, in v tem, da so temeljne raziskave usmerjene k splošnim ciljem, aplikativne pa h konkretnim rezultatom, razreševanju problemov v proizvodnih procesih in k dobičkonosnosti. Čeprav aplikativne raziskave izhajajo iz spoznanj temeljnih raziskav, je njihova pozornost usmerjena v tehnološko izvedljivost, dobičkonosnost in marketing. Obstajajo pa tudi panoge, kjer po naravi stvari ni razlike med temeljnimi in aplikativnimi raziskavami, kot so na primer raziskave na področju elektronike ali farmaceutike. Nadalje obstajajo univerzitetna raziskovalna področja, kjer so se prvotne raziskave pričele in se kasneje prenesle v industrijske raziskovalne laboratorije, kot so bile raziskave na področju polprevodnikov. Te so se šele s povečanimi sredstvi v R&R prenesle iz akademskega sveta v industrijsko raziskovanje. Končno Richard Nelson opozarja, da je razlog za mehko, včasih komaj vidno razlikovanje med temeljnimi in aplikativnimi raziskovanjem v tem, da mladi znanstveniki in inženirji lahko pridobijo temeljna znanja in raziskovalne metode samo v akademskem procesu (Nelson 1996, 73–76, 186–187). Po drugi strani pa je narava raziskovalnega dela takšna, da nekateri znanstveniki bolj uspešno delujejo v univerzitetnih laboratorijih in raziskavah, drugih pa v industrijskih (str. 187).

Zato je razmerje med temeljnimi raziskavami in aplikativnimi raziskavami po Nelsonovem prepričanju dinamično, se stalno spreminja v odvisnosti od posameznih znanstvenih panog in tudi novih odkritij na določenem znanstvenem področju. Pretok znanj, informacij, izkušenj in prizadevanj za reševanje določenih znanstvenih ali tehnoloških problemov poteka v obe smeri: izobraževalni in raziskovalni procesi v akademskem svetu ustvarjajo znanstvenike in inženirje, akademske raziskovalne institucije izvajajo raznolike raziskave, po drugi strani industrijski znanstveniki sodelujejo in svetujejo pri načrtovanju izobraževanja in usposabljanja na raziskovalnih univerzah, kot je Massachusetts Institute of Technology (MIT). Posledično ne preseneča, da v ZDA tudi znanstveniki in inženirji, ki delajo v laboratorijih IBM, Bell, General

Electric, prejema Nobelove nagrade za svoje znanstvene dosežke (Nelson 1996, 59).

Tudi v Evropi obstajajo dobri primeri uspešnega sodelovanja med akademskim raziskovalnim delom in industrijo. Primeri, kot sta univerza v Aachenu, ki je ustvarila vrsto povezav z gospodarstvom v svoji regiji na področjih materialov, mobilnosti in transporta ter okoljskih znanosti, ali pa finska univerza v Oulu, svetovna znana po sodelovanju z gospodarstvom na področju informacijskih tehnologij. V Nemčiji se je univerza v Karlsruheju povezala z Raziskovalnim centrom Karlsruhe z namenom povezovanja in izboljšav v poučevanju in raziskavah. Univerza Goethe pa poskuša tudi s pomočjo novega vladnega programa »inicijative odločnosti« uvesti vrsto novosti in sprememb, ki bi naj v prihodnje bolje služile potrebam študentov. Kljub omenjenim primerom in seveda še vrsti drugih pa strokovnjaki opozarjajo, da je v velikem delu Evrope ostajajo povezave med akademskim raziskovalnim delom in industrijo v institucionalnem smislu šibke (Lambert in Butler 2006, 26).

Akademski procesi, univerzitetno raziskovalno delo, razvoj gospodarstva in industrijskih raziskav ter razvoj celotne družbe so procesi, ki so nedvomno medsebojno povezani in vplivajo drug na drugega. Med njimi zaradi kompleksnosti ni mogoče vzpostaviti enostavne linearne vzročne povezave. Nacionalni sistem inovacij in izboljšav, znanstvenih in tehnoloških, organizacijskih in družbenih, ne zagotavlja in omogoča le vložek v raziskave in razvoj (v nadaljevanju: R&R). Celovita razvojna strategija družbe, njenih izobraževalnih, znanstvenih in drugih javnih institucij, gospodarstva, finančnih institucij in civilne družbe, celotna ideja na znanju temelječe družbe šele lahko zagotovi uspešnejšo vsebinsko prenovo izobraževalnega, visokošolskega in raziskovalnega prostora. Procesi globalizacije in evropeizacije, čezmejna povezovanja in sodelovanje v raziskovalnih projektih, izmenjava profesorjev in študentov, ne zmanjšujejo pomena in vloge nacionalnih univerzitetnih, raziskovalnih, inovacijskih sistemov, nacionalnih institucij in politik. Nacionalni raziskovalni in znanstveni potencial, ustvarjalni in proizvodni potencial v državah, predstavljajo podlago in izhodišče za uspešno vključitev in delovanje v zgoraj opisanih regionalnih in globalnih procesih (prim. Nelson in Nathan 1993, 13).

Zaradi kompleksnosti zgoraj naštetega velja, da v Evropi ni čarobne paličice, kako enostavno in hitro izboljšati kvaliteto visokošolskega prostora. Države članice in EU bodo morale poiskati svoje priložnosti, če želijo bolje mobilizirati svoj raziskovalni, ustvarjalni in intelektualni po-

tencial. Tudi če ne bi bilo skupnega bolonjskega procesa, bi morale države članice iskati poti, kako izboljšati izvajanje svojih reform v smeri izboljšav na področju visokega šolstva in raziskovanja.

Vpliv lizbonskega in bolonjskega procesa na univerzitetni prostor

Preden si oglehamo nekatere pomembnejše značilnosti bolonjskega procesa, se velja v kontekstu razprave o prihodnosti evropskih univerz ozreti na lizbonsko strategijo. Pri tem ne gre toliko za dejstvo, da EU ciljev lizbonske strategije kot celota ni dosegla, temveč za nekatera druga vprašanja, povezana z razglašenim ciljem »na znanju temelječe« družbe v EU. Študija Daniela Grosa, direktorja bruseljskega CEPS, je namreč poleg razkoraka v financiranju raziskovanja v ZDA in v EU, pokazala še na druge pomanjkljivosti raziskovalnega prostora EU. Zaradi velike pozornost in poudarjanja kvantitativnih meril, se v okviru lizbonske strategije pogosto in preveč zanemarjajo drugi, kvalitativni faktorji. Prav to vprašanje si je zastavila omenjena študija in poskušala ugotovljati oz. primerjati uspešnost ter kvaliteto evropskih raziskav v mednarodnih primerjavah. Namesto zgolj stalnega poudarjanja razkoraka v financiranju in nedoseganju razglašenih ciljev je tovrstna primerjava, merjena enostavno po številu vloženih patentov na raziskovalca. Primerjava je pokazala, da so ameriški raziskovalci skoraj dvakrat tako uspešni in produktivni kot njihovi kolegi, ki raziskujejo v Evropi. Razloge za tovrstni kvalitativni razkorak v uspešnosti raziskav Grosi vidi v veliki razdrobljenosti evropskega raziskovalnega prostora, v prepletanju konkurenčnih raziskovalnih programov in tako v nezadostnem izkoriščanju obstoječega potenciala. Že samo izboljšave glede izvajanja raziskovalnih projektov v organizacijskem smislu bi tako lahko povečala uspešnost v evropskem raziskovalnem prostoru. Odprta konkurenčnost namesto financiranja R&D majhnim dobro povezanim raziskovalnim skupinam insiderjev, kot se dogaja v mnogih državah EU, bi po Grosovi študiji lahko povečala uspešnost raziskav za več kot EU trenutno financira področja R&D (Gros 2007).

Razprava o lizbonski strategiji, zlasti pa o tem, kaj storiti po letu 2010, se nadaljuje. Nekatero državo EU, zlasti skandinavske, so ključne cilje lizbonske strategije dosegle in celo presegle, mnoge druge države EU pa za njimi močno zaostajajo. Prav velika raznolikost in velike razlike v EU so eden največjih izzivov EU, ki jih zaenkrat institucije in politike EU nezadostno in premalo naslavljajo. To v okviru razprav o lizbon-

skem in bolonjskem procesu sicer ne pomeni, da bi morala prav vsaka članica EU dobiti svojo Silicijevo dolino ali Route 128, saj celo ZDA kot velika federalna država premore sorazmerno malo ključnih raziskovalnih centrov in znanstvenih institucij, ki so nosilci razvoja. Vendar to v kontekstu razširjene EU pomeni, da je potrebno izven nekaterih pomembnih raziskovalnih in univerzitetnih centrov, kot so Oxford, Cambridge, München, Grenoble, Leuven ali Stockholm, znati mobilizirati znanstveni in raziskovalni potencial tudi širše.

Za uspeh tako lizbonske strategije, kot bolonjskega procesa (uspeh pa bi predstavljal pomemben dosežek evropskega projekta) bi v prihodnje kazalo več pozornost kot v kvantitativne in formalne kriterije nameniti kvaliteti teh procesov, pobudam in idejam, ki nastajajo »od spodaj«, namesto pretiranemu tehnokratskemu izvajanju omenjenih strategij. Oba procesa velikokrat delujeta kot šibko nadomestilo za bolj celovite razvojne politike, ki so se jim države članice v preteklosti večinoma odrekale, EU na nadsacionalni ravni pa jih ni uspela oblikovati bistveno dlje od pravil za zagotavljanje enotnega trga in temeljnih svoboščin. Centralizirana, od »zgoraj navzdol« vodena politika enega modela za vse države članice, jemlje članicam potreben avtonomen prostor, prostor za pobude in ustvarjalnost ter nove rešitve, ki bi morda bolje odgovarjala na izzive, s katerimi se posamezne članice soočajo. Prav zato bo v prihodnje v kontekstu lizbonske strategije bolj pomembno posvečati se kvaliteti teh procesov kot pa pretirano mehničnim kvantitativnim kriterijem.

Seveda tudi na drugi strani Atlantika raziskovalni in visokošolski prostor ni brez težav, kar se v EU ob trenutnih težavah pozablja. Ravno v zadnjih mesecih v ZDA poteka živahna razprava o tem, da je akademski prostor v ZDA postal preveč konformističen; prostor, v katerem so ne le posamezne discipline, temveč tudi posamezne veje znotraj teh disciplin postale tako zelo ozko specializirane, da otežujejo ali celo onemogočajo bolj kritično strokovno in znanstveno razpravo o vrsti pomembnih vprašanj, kjer se področja medsebojno prepletajo. Nekateri strokovnjaki celo opozarjajo, da univerze vedno bolj postajajo izobraževalni izraz množične fordistične proizvodnje, množične potrošnje, množičnega trženja, pri čemer univerzitetni programi postajajo vse bolj podobni težavam, s katerim se sooča avtomobilska industrija Detroita. Ne le, da univerzitetni programi ustvarjajo znanja, po katerih je vse manjše povpraševanje in diplome, za katere ne trga ni, predavatelji podiplomskih programov vse preveč poskušajo zgolj reproducirati obstoječa znanja in

jih prenesti na svoje študente, premalo je prostora za interaktivnost. Da so ameriške univerze podlegle neoliberalizmu, ocenjuje Stanly Fish in to ponazarja z naslednjimi ugotovitvami:

- dvigovanje šolnin pomeni prenos bremena izobraževanja še bolj na študente;
- obsežno povezovanje z industrijo predstavlja nevarnost, da zasledovanje dobičkov prevlada nad zasledovanjem znanstvenih dosegov;
- vedno bolj pogosto zaposlovanje predavateljev za krajši čas ali le kot delno zaposlene, ustvarja prehodno in lahko razrešljivo delovno silo, ki se ne more polno vključiti v ustvarjalni akademski diskurz.

K njegovim ugotovitvam lahko dodam še pojav, da neoliberalizem zapira priložnost za razpravo o alternativnih institucionalnih (tržnih, socialnih, pravnih) ureditvah, kar še dodatno siromaši sodoben akademski diskurz, saj zagovarja tezo o enem, najbolj učinkovitem institucionalnem nizu v družbi in gospodarstvu, tako v nacionalnem kot v mednarodnem okviru.

Nič manjše niso dileme angleškega univerzitetnega prostora v času velike finančne in gospodarske vlade. Angleška vlada poskuša del socialnih stisk blažiti s povečevanjem vpisov na univerze. Toda kljub dobrim namenom izobraževati kar največ ljudi, to ne more enostavno voditi do socialne preobrazbe v družbi. Univerze na takšno povečanje niso pripravljene, da bi se lahko nanjo prilagodile. Univerze v takšnih okoliščinah ne morejo biti enostaven in avtomatičen instrument povečane družbene mobilnosti, saj tvegajo, da izgubijo svoje osnovno poslanstvo, to je izobraževanje.

Morda navedena opažanja o odprtih dilemah, novih izzivih in iskanju rešitev za prihodnost v anglosaškem zvenijo kot samoumevna in jasna, vendar jih je dobro ohraniti pred očmi tudi v razpravi o bolonjskem procesu prenove visokega šolstva v Evropi. Seveda pa severnotlantski svet še zdaleč ni edini prostor, kjer potekajo razprave in kjer se iščejo odgovori na nove izzive v visokošolskem in raziskovalnem prostoru. Ne velja spregledati velikih prizadevanj mnogih drugih držav in regij po svetu za izboljšavo svojega izobraževalnega in raziskovalnega prostora, od držav Latinske Amerike do Kitajske. Shanghajska lestvica najboljših univerz, denimo, je namenjena načrtom kitajske vlade, kako pripeljati vodilne kitajske univerze med najboljše na svetu. Študentje, profesorji in razi-

skovalci v hitro razvijajočih se državah, se kljub skromnejšim pogojem intenzivno izobražujejo in krepijo svojo znanstveni in raziskovalni potencial z željo ujeti in tekmovati z najbolj razvitimi državami in regijami sveta.

Izkušnje z uvajanjem bolonjskih reform so po Evropi pomembno različne. Zdi se, da v državah, ki imajo najbolj razvit izobraževalni in raziskovalni sistem, prenovu izvajajo z manj težavami in bolj uspešno kot v drugih državah. V skandinavskih državah je odnos do bolonjskega procesa najbolj pozitiven. Te države prenovu izvajajo tako, da namesto površne spremembe kurikulumov v skladu z novim dvostopenjskim sistemom študija, izvajajo prenovu v okviru svojih nacionalnih programov institucionalne prenove, kar jim omogoča izvesti smiselno vsebinsko prenovu programov. Na Norveškem poteka bolonjska reforma sočasno z nacionalnim programom prenove univerz, zato je vključena v nacionalni Projekt kvalitetne prenove. Skandinavske države so doslej tudi edine, ki so za uvedbo dvostopenjskih programov predvidela dodatna sredstva (Lambert in Butler 2006, 36–40).

Nekatere druge države, ki niso predvidele dodatnih sredstev, poskušajo vsebino petletnih programov namesto prečiščenja programov, spraviti v triletni dodiplomski okvir. Prenova tako poteka zgolj površno in pomaga ustvarjati nove probleme ter dileme. Takšna prenova tudi ne more doseči drugih zastavljenih ciljev, kot so zmanjšati osip in hkrati skrajšati nadpovprečno dolgo dobo študija v nekaterih državah, izboljšati razmerje med predavatelji in študenti v predavalnicah, izboljšati kvaliteto predavanj, z izmenjavo študentov in predavateljev povečati pretok informacij, znanj in izkušenj ter seveda povečati konkurenco.

Med državami, ki so do bolonjske reforme najbolj zadržane, sodi Anglija, čeprav ji v osnovi dvostopenjski program najbolj ustreza. Po drugi strani so postali predmet razprav njihovi enoletni magistrski študiji, ki niso poznani na Kontinentu. Ker pa Anglija želi ohraniti pomembno vlogo kot ena najbolj pomembnih držav za tuje študente, je pristopila tudi k bolonjski reformi, saj želi ohraniti evropski univerzitetni standard. Kljub že nekaterim opisanim težavam univerzitetni prostor v Angliji, v primerjavi z drugimi evropskimi državami, odlikuje sposobnost pritegniti najbolj talentirane študente na svoje vodilne univerze. Enako velja tudi za koncentracijo sredstev za univerzitetne raziskave v okviru vodilnih 15 univerz. Očitno mora vsaka država znati najti primerno ravnatežje množičnostjo in kvaliteto, med prizadevanji za vire financiranja in avtonomijo.

Poleg dviga kvalitete in prenove programov, sta stalnici razprav o visokem šolstvu financiranje in avtonomija. Najprej glede financiranja: povsem jasno je, da ni veliko držav v Evropi, ki bi lahko v univerze usmerjali tako velika finančna sredstva kot v ZDA. Kljub temu je razkorak med financiranjem velik in verjetno tudi presenetljiv, zlasti če sledimo retoriki zaporednih vlad po Evropi in seveda tudi retoriki predstavnikov Evropske komisije. Čeprav ZDA investirajo veliko več v visokošolsko izobraževanje kot v Evropi (npr. razlika v sredstvih na študenta je EUR 8,700 proti EUR 36,500 v korist ZDA (Aghion et al. 2007, 2). v veliki meri po zaslugi zasebnega financiranja, je pomenljiv podatek, da je tudi javno investiranje v ZDA relativno višje kot v EU. Bila pa bi iluzija, če bi v Evropi menili, da bi enostavno veliko povečanje finančnih sredstev ustvarilo evropsko Ivy League. Za ustvarjanje prvovrstnih svetovnih univerz, je potrebno še bistveno več od finančnih sredstev, ki so nuje a nezadosten pogoj. Ugotovitev raziskovalcev Breugela je, da so nadaljnje pomanjkljivosti vrste evropskih univerz slabo upravljanje, premajhna avtonomija in pogosto napačne vzpodbude oziroma stimulacije.

Ni nujno, da bi bile univerze privatne, da bi se dvignila njihova kvaliteta. To po eni strani dokazuje vrsta javnih evropskih univerz (na primer skandinavskih), po drugi strani najdemo med vodilnimi ameriškimi univerzami poleg zasebnih, tudi državne univerze. Ena takšnih je Berkeley, ki dokazuje, da je možno imeti tudi uspešne javne univerze. Kljub velikim finančnim pritiskom, iskanju ustreznega ravnotežja med množičnostjo in odličnostjo, hitrim spremembam in seveda konkurenci zasebnih univerz dokazuje, da je možno izvesti uspešno in kvalitetno prenovo akademskih programov, univerzitetnega raziskovanja ter ohranjati ali celo krepiti osnovno poslanstvo univerz. Univerze kot so Berkeley in druge javne univerze (Michigan, Wisconsin, itd.) v okviru razgibanega in razvejanega ameriškega visokošolskega in raziskovalnega prostora kažejo na to, da je možno ob ustrezni viziji in pripravljenosti na spremembe in novosti, tudi v evropskem kontekstu uspešno izvesti visokošolske in raziskovalne reforme. Verjetno so izkušnje in modeli ameriških javnih univerz bližje evropski tradiciji, čeprav ne gre izključiti tudi pomena in koristnosti zasebnih univerz v Evropi, ki lahko v kontekstu splošne družbene razvojne strategije doprinesejo svoj delež k razvoju in dvigovanju kakovosti v visokošolskem in raziskovalnem prostoru.

Strokovnjaki evropskega inštituta Breugel, ki močno podpirajo ob-

sežno prenovu evropskega visokošolskega in raziskovalnega prostora, izhajajo iz prepričanja, da bi morale evropske države povečati investicije za en odstotek družbenega produkta, če bi želeli prevzeti vodilno vlogo na izobraževalnem in raziskovalnem področju. Pri tem ni toliko pomemben model univerze, saj so očitno lahko uspešni različni modeli univerze, če so dobro zasnovani in vodeni, pomembna pa je povečana avtonomija univerz v smislu financiranja, zaposlovanja in nagrajevanja. Z njihovimi predlogi se je možno v celoti strinjati. Vprašanje pa je, če tako velik dvig financiranja za države, ki se soočajo z gospodarsko krizo, obenem pa vzdržujejo obsežne zdravstvene, pokojninske in socialne sisteme, v resnici izvedljiv. Če to realno v tem trenutku ni možno, ostane tukaj še možnost evropskega financiranja prenove in izboljšav. Dokler pa struktura evropskega proračuna ne bo omogočala bistvenjših sprememb in ostaja praktično nereformirana od ustanovitve EU naprej, bo tudi to možnost težko pripeljati v prakso. Tako ostane še tretja možnost, to je uvajanje reform na kar najbolj racionalen, in ustrezno premišljen, z iskanjem možnosti po optimalnem izkoriščanju sredstev ter virov, ki so na razpolago.

Končno je še poudarjeno vprašanje avtonomije univerz. Avtonomija v smislu kar najbolj samostojnega upravljanja s proračunom (zasebne univerze so po prepričanju študije iz Breugela po definiciji bolj avtonomne kot javne), z zaposlovanjem kadrov in z nagrajevanjem. Iz omenjene študije izhaja tudi, da je najpomembnejša proračunska avtonomija in da je avtonomija pomembna za uspešno raziskovalno delo. V vrsti pomembnih in zanimivih ugotovitev omenjena študija izpostavlja, da obstaja tudi pozitivna korelacija med avtonomijo pri zaposlovanju in pri določanju prejemkov s strani univerze ter negativna korelacija pri stopnji endogamije fakultetnega zaposlovanja ter kvaliteto raziskovalnega dela (Aghion et al. 2007, 5–6). Ob tem ne gre pozabiti na evropskega komisarja za področje visokega šolstva, Jana Figla, ki poudarja, da gresta avtonomija in odgovornost univerz z roko v roki, če želimo preseči dve ključni pomanjkljivosti evropskega visokošolskega prostora (Figel 2008b).

Zaključek

Seveda je tudi Slovenija del bolonjskih prizadevanj, za katere smo videli, kako so raznoliki in zapleteni. Prav tako se sooča z zahtevnimi procesi globalizacije in evropeizacije in z vrsto podobnih težav kot druge države pri reformiranju svojega visokošolskega ter raziskovalnega prostora. Iz-

kušnje in prizadevanje drugih, nam primerljivih držav, so lahko pri teh prizadevanjih zelo koristne. Na koncu pa bomo morali sami ustvariti takšen visokošolski prostor in raziskovalni prostor, ki bo uspel polno mobilizirati slovenski intelektualni in raziskovalni potencial.

Močne univerze predstavljajo del celovitega družbenega razvoja. Bolje kot so organizirane, bolj ko ostajajo zveste svojemu temeljnemu poslanstvu, to je zavezanosti razvoju znanosti, izobraževanja in ustvarjalnosti, lažje bodo dale svoje prispevek k družbenemu razvoju. Bolonjski proces je lahko pri tem vzpodbuda, čeprav bo treba vrsto odprtih vprašanj bolje domisliti. Ugotovljene slabosti, kot jih razkriva Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2007–2010, predstavljajo dobro podlago za postopne izboljšave in njihovo odpravo.

Enako velja za vrsto ugotovitev in predlogov, ki jih podajajo slovenski akademiki. V tem kontekstu so lahko zasebne visokošolske pobude koristna dopolnitev javnim, nekatere novosti lahko hitreje in lažje izvajajo kot etabrirane javne univerze. Pomembno je, da je visokošolski in raziskovalni prostor v celoti zavezan stalnim izboljšavam in dvigovanju kvalitete izobraževalnih in raziskovalnih procesov. Ker bo kratkoročno očitno težko bistveno povečati sredstva za financiranje, kljub najboljšim namenom vseh udeležencev bolonjskega procesa, bo potrebna posebna skrb optimalnemu izkoriščanju vseh sredstev in virov, ki so na razpolago. Partnerski odnos države in avtonomnega visokega šolstva, lahko ob primerni podpori in spoštovanju avtonomije pomembno pripomore k uspešni prenovi.

V nasprotnem primeru se utegne slovenski visokošolski in raziskovalni prostor znajti v obdobju stagnacije ali celo nazadovanja, saj poleg države EU in ZDA vse več držav premišljeno in načrtno dolgoročno oblikuje svoj visokošolski prostor v smeri kvalitete, stalnih inovacij in soočanja z novimi družbenimi izzivi.

Literatura

- Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell in A. Sapir. 2007. Why reform European universities? *Bruegel Policy Brief*, september.
- Collins, R. 1994. *Four sociological traditions*. Oxford: Oxford University Press.
- Figel, J. 2008a. Fragmentation is our weakness. *Science Guide*, 2. julij.
- Figel, J. 2008b. The modernisation of universities in Europe. Govor na Tehnični univerzi v Muenchnu, 4. december.

- Gros, D. 2007. How to make European research more competitive? CEPS Commentary, 2. februar.
- Lambert, R., in N. Butler. 2006. *The future of European universities: renaissance or decay?* London: Center for European Reform.
- Nelson, R. 1996. *The sources of economic growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, R., in N. R. Nelson. 1993. *National innovation systems: a comparative analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2007–2010. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 94/2007.
- Ross, E. W. 2009. The effort to improve German universities still has a long way to go. *The Economist*, 27. junij.
- Veron N. 2008. Where will tomorrow's champions come from? *La Tribune*, 17. marec.