

UNIVERZA V LJUBLJANI
EKONOMSKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

STAŠA ŠORLI

UNIVERZA V LJUBLJANI
EKONOMSKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

**PRIMERJALNA ANALIZA SISTEMOV VISOKOŠOLSKEGA
IZOBRAŽEVANJA**

Ljubljana, november 2008

STAŠA ŠORLI

IZJAVA

Študentka **STAŠA ŠORLI** izjavljam, da sem avtorica tega diplomskega dela, ki sem ga napisala pod mentorstvom **doc. dr. SAŠA POLANCA**, in dovolim objavo diplomskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

V Ljubljani, dne 17. 11. 2008

Podpis:

KAZALO VSEBINE

UVOD.....	1
1 TERCARNO IZOBRAŽEVANJE IN INSTITUCIONALNI SISTEMI	2
1.1. DINAMIKA PONUDBE IN POVPRASEVANJA PO TERCARNEM IZOBRAŽEVANJU	2
1.2. INSTITUCIONALNI SISTEMI TERCARNEGA IZOBRAŽEVANJA V ZDA IN EVROPI.....	3
2 POKAZATELJI KAKOVOSTI TERCARNEGA IZOBRAŽEVANJA	14
2.1 PRIMERJAVA TERCARNEGA IZOBRAŽEVANJA PO RAZLIČNIH KAZALNIKIH	15
2.2 OCENJEVANJE USPEŠNOSTI SVETOVNIH UNIVERZ	24
3 RAZPRAVA O RAZLIKAH V TERCARNEM IZOBRAŽEVANJU ZDA IN EVROPE	29
4 MOŽNE REŠITVE ZA IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI TERCARNEGA IZOBRAŽEVANJA V EVROPI	32
4.1 NAPOTKI ZA EVROPO	32
4.2. NAPOTKI ZA SLOVENIJO.....	35
SKLEP.....	37
LITERATURA IN VIRI.....	39

KAZALO TABEL

TABELA 1: PRIMERJAVA INSTITUCIONALNIH SISTEMOV TERCIARNEGA IZOBRAŽEVANJA ZDA IN EVROPE PO KRITERIJIH	4
TABELA 2: PORABA ZA TERCIARNO IZOBRAŽEVANJE KOT DELEŽ BDP V ZDA IN EVROPI, 2004 (V ODSOTOKIH) .	16
TABELA 3: DELEŽ JAVNIH IN ZASEBNIH SREDSTEV NAMENJENIH TERCIARNEMU IZOBRAŽEVANJU V ZDA IN EVROPI, 2004 (V ODSOTOKIH).....	17
TABELA 4: LETNO VLOŽENA SREDSTVA, NAMENJENA VISOKOŠOLSKIM USTANOVAM V ZDA IN EVROPI PRERAČUNANA NA ŠTUDENTA, 2004 V EUR SKM ¹	18
TABELA 5: RAZMERJE MED ŠTEVILOM ŠTUDENTOV IN PEDAGOŠKIM OSEBJEM NA USTANOVAH VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V ZDA IN EVROPI, 2005	19
TABELA 6: DELEŽ POPULACIJE (25 DO 64 LET) V ZDA IN EVROPI S TERCIARNO IZOBRAZBO, 2005 (V ODSOTOKIH)	20
TABELA 7: DELEŽ POPULACIJE V ZDA IN EVROPI, KI JE PRVIČ VPISANA V TERCIARNO IZOBRAŽEVANJE, 2005 (V ODSOTOKIH)	21
TABELA 8: DELEŽ DIPLOMANTOV V TERCIARNEM IZOBRAŽEVANJU ZDA IN EVROPE, 2005 (V ODSOTOKIH)	22
TABELA 9: DELEŽ MEDNARODNIH IN DELEŽ TUJIH ŠTUDENTOV MED LETOMA 2000 IN 2005 V ZDA IN EVROPI (V ODSOTOKIH)	23
TABELA 10: ŠANGHAJSKA LESTVICA NAJBOLJŠIH DESETIH UNIVERZ NA SVETU, 2007 (V ODSOTOKIH)	25
TABELA 11: MINIMUMI, MAKSIMUMI, MEDIANE IN POVPREČJA RANGOV PO IZBRANIH EVROPSKIH DRŽAVAH IN ZDA, 2007	26
TABELA 12: KOEFICIENTI VARIACIJE RANGOV PO IZBRANIH EVROPSKIH DRŽAVAH IN ZDA, 2007.....	27
TABELA 13: TIMESOVA LESTVICA »THES-QS« 10 NAJBOLJŠIH UNIVERZ NA SVETU, 2007 (V ODSOTOKIH)	28

UVOD

Terciarnemu izobraževanju in dejavnikom, ki sodelujejo pri zagotavljanju in povečevanju njegove kakovosti, se danes namenja vse večja pozornost. V zadnjem času je bilo po svetu možno opaziti dvig povpraševanja po terciarnem izobraževanju, zato je poleg povečanja ponudbe na trgu terciarnega izobraževanja postal pomemben predmet izobraževalne politike posamezne države še kakovost te ponudbe.

Kakovost terciarnega izobraževanja je odvisna od več dejavnikov. Eden izmed njih je institucionalni sistem, ki predstavlja okvir pravil, na podlagi katerih se določajo pristojnosti za odločanje o zadevah, ki se navezujejo na terciarno izobraževanje. Odločanje je lahko centralizirano z visoko državno intervencijo ali decentralizirano z nizko državno intervencijo. Decentralizirano odločanje na področju terciarnega izobraževanja pomeni, da je zanj odgovornih več subjektov (na primer država, univerze, neodvisne agencije za zagotavljanje kakovosti). Ta način odločanja omogoča večjo raznolikost, konkurenčnost in posledično tudi višjo kakovost na trgu terciarnega izobraževanja, medtem ko je pri centraliziranem načinu glavni subjekt odločanja običajno država.

Pomemben dejavnik pri zagotavljanju kakovosti terciarnega izobraževanja je tudi financiranje. Vse večje povpraševanje zahteva vedno več sredstev, namenjenih terciarnemu izobraževanju. Viri pridobivanja sredstev so lahko javni ali zasebni. Če je financiranje večinoma javno, to običajno pomeni, da država odloča o razporeditvi teh sredstev med visokošolskimi ustanovami. Večinsko zasebno financiranje pa univerzam omogoča avtonomno upravljanje s finančnimi viri ter konkurenčno obnašanje na trgu terciarnega izobraževanja.

Namen diplomske naloge je analizirati različne dejavnike kakovosti terciarnega izobraževanja izbranih držav, s primerjavo ugotoviti ključne razlike v kakovosti evropskih in ameriških univerz ter predlagati možne rešitve za povečanje kakovosti terciarnega izobraževanja v Evropi.

Diplomsko delo je razdeljeno na pet poglavij. V prvem poglavju je predstavljena dinamika ponudbe in povpraševanja po terciarnem izobraževanju. Sledi ji analiza institucionalnih sistemov ZDA in Evrope, ki med drugim prikazuje razlike v organizaciji, zagotavljanju in financiranju terciarnega izobraževanja. Drugo poglavje je namenjeno primerjavi različnih kazalnikov, ki se navezujejo na financiranje, kakovost in učinkovitost terciarnega izobraževanja med izbranimi državami. Obravnavani sta tudi dve lestvici, ki razvrščata najboljše svetovne univerze na podlagi nabora različnih kazalnikov. Tretje poglavje obsega razpravo o razlikah v terciarnem izobraževanju ZDA in Evrope. V četrtem poglavju so opisane možne rešitve za izboljšanje evropskega ter napotki za povečanje kakovosti slovenskega terciarnega izobraževanja.

1 TERCIARNO IZOBRAŽEVANJE IN INSTITUCIONALNI SISTEMI

1.1. DINAMIKA PONUDBE IN POVPRASEVANJA PO TERCIARNEM IZOBRAŽEVANJU

Številne teoretične in empirične analize so pokazale, da izobraževanje vodi k višji stopnji gospodarske rasti in blaginje. To potrjujejo tudi zadnji empirični podatki Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (Education at a Glance, OECD Indicators, 2007, str. 11), ki povzema, da visoka udeležba v terciarnem izobraževanju ni samo pomembno gonilo gospodarske rasti, ampak je pomemben tudi njegov družbeni prispevek, v katerega sta vključena zdravje in družbena povezanost.

Idejo o človeškem kapitalu kot faktorju produktivnosti je imel že Smith (1979). Povezava med oblikovanjem in akumulacijo človeškega kapitala ter gospodarsko rastjo je bila tema mnogih analiz že desetletja. Becker v svoji knjigi Human Capital (1964) pravi, da investiranje v človeški kapital, na primer z izobraževanjem, povečuje posameznikovo usposobljenost in s tem produktivnost. Pomembnost investicij v človeški kapital za povečevanje gospodarske rasti so izpostavili tudi avtorji Mankiw, Romer in Weil (1992). Kot spremenljivko za merjenje človeškega kapitala so vzeli povprečno število let šolanja delovne sile.

Aghion in Cohen (2004) sta ugotavljala, kako je moderna teorija rasti vključena v politiko izobraževanja, bistvene značilnosti pa sta tudi empirično preverila. Preverjala sta, katera oblika investicij v terciarno izobraževanje bo najverjetneje povečala pričakovano rast različnih tipov gospodarstev. Njuna analiza je pokazala, upoštevajoč določeno raven investicij v terciarno izobraževanje v danem gospodarstvu, da bližje kot je gospodarstvo tehnološki meji, višja je možna gospodarska rast. Ta ugotovitev izhaja iz teoretičnega in empiričnega dela Acemogluja, Aghiona in Zilibottija (2002), ki je pokazala, da različne oblike investicij vodijo do različnih stopenj rasti gospodarstva. Kolikšna je ta rast, je odvisno od razdalje posameznega gospodarstva od tehnološke meje.

Investicije v »inovacijske politike« (na primer v nova znanja in tehnologijo) imajo prednost pred »investicijskimi politikami« (na primer v obstoječa znanja in tehnologijo) le v državah, ki so relativno blizu tehnološki meji. Če se to ne upošteva, lahko pride do primera, kot v latinskoameriških državah, kjer se je pojavil velik razkorak med stopnjami gospodarske rasti teh držav in azijskih držav. Latinskoameriške države so se osredotočile na pospeševanje terciarnega izobraževanja na škodo primarnega in sekundarnega ter tako nazadovale v gospodarski rasti, medtem ko so azijske države ohranile uravnoteženo investiranje v vse ravni izobraževanja in povečale gospodarsko rast (Acemoglu et al., 2002).

Povpraševanje po terciarnem izobraževanju se iz leta v leto povečuje. Pred petdesetimi leti je bilo nadaljevanje izobraževanja po srednji šoli oblika luksuzne dobrine, saj je po njej

povpraševal omejen delež populacije. Za večino držav je veljalo, da je šolanje na univerzi nadaljevalo okoli pet odstotkov populacije, stare osemnajst let. S tehnološkim napredkom je nastala potreba po bolj sposobnih delavcih, saj so ti komplementarni novejšim tehnologijam. Posledično je naraslo povpraševanje s strani delodajalcev in študentov za terciarno izobraževanje (Palacios, 2004, str. xvii).

Povečanemu povpraševanju po terciarnem izobraževanju se je moral prilagoditi tudi institucionalni sistem države. Pritisk na proračun, namenjen izobraževanju, skupaj z novim poudarkom na kakovosti izobraževalnih storitev, sta v mnogih državah vodila do ponovnega pregleda načina financiranja terciarnega izobraževanja ter načina, kako je izobraževanje zagotovljeno. Pridobivanje sredstev, namenjenih terciarnemu izobraževanju, v mnogih državah ostaja enako, in sicer z večinskim financiranjem države. Nekatere države so dale poudarek tudi na zasebne vire financiranja, kot so na primer šolnine, ki jih plačujejo študentje, ali na pridobivanje sredstev s strani zasebnih podjetij, ki lahko nastopajo v vlogi kupca pravic nad intelektualno lastnino visokošolske ustanove. Na strani zagotavljanja terciarnega izobraževanja so nekatere države izvedle reforme za znižanje stroškov in povečanje kakovosti, s tem, da so vzpostavile konkurenco med visokošolskimi ustanovami in dopustile delovanje tržnih mehanizmov.

1.2 INSTITUCIONALNI SISTEMI TERCIARNEGA IZOBRAŽEVANJA V ZDA IN EVROPI

Razlika med ponudbo in povpraševanjem po terciarnem izobraževanju je večja v Evropi kot v ZDA, saj je v Evropi raznolikost študijskih programov še vedno manjša kot v ZDA (Jacobs & van der Ploeg, 2006, str. 556). Institucionalni sistem terciarnega izobraževanja v ZDA se je povečanemu povpraševanju po terciarnem izobraževanju prilagodil tako, da je tržno naravnan, medtem ko je za Evropo še vedno značilna velika intervencija države.

V naslednji tabeli so povzete glavne razlike v institucionalnih sistemih terciarnega izobraževanja ZDA ter Evrope v izbranih kriterijih, ki so v nadaljevanju tega poglavja obširneje opisani.

Tabela 1: Primerjava institucionalnih sistemov terciarnega izobraževanja ZDA in Evrope po kriterijih

KRITERIJ	PRIMERJAVA MED ZDA IN EVROPO
Financiranje	V ZDA je financiranje večinoma zasebno, medtem ko je v Evropi večinoma javno.
Formula financiranja	Glede na vložek (na primer št. vpisanih študentov): Belgija, Francija, ZDA. Glede na rezultat (na primer delež diplomantov): Danska. Slovenija ima poleg fiksnega dela financiranja še variabilni del, ki je odvisen od števila vpisanih študentov in število diplomantov.
Avtonomija	V ZDA univerze uživajo visoko avtonomijo. Univerze so avtonomne na primer pri pridobivanju finančnih sredstev iz različnih virov, pri spreminjanju študijskih programov in pri zaposlitveni politiki. V Evropi imajo univerze omejeno avtonomijo. Univerze so večinoma avtonomne le pri upravljanju finančnih sredstev in najemanju zaposlenih.
Državna intervencija	V ZDA je nizka intervencija. Država na primer določa število vpisnih mest za posamezne študijske smeri. Nasprotno je v Evropi visoka intervencija. Država na primer določa število vpisnih mest za posamezne študijske programe, višino finančnih sredstev, namenjenih za posamezno študijsko smer, ter potrjuje študijske programe.
Zaposlovanje profesorjev	V ZDA obstajajo različne oblike zaposlitve pedagoških delavcev. Najpogostejše so pogodbene oblike zaposlitve in zaposlitve izrednih profesorjev (nižji stroški plač). Rednih zaposlitev je manj, pogoj za pridobitev redne zaposlitve je običajno uspešno opravljena šestletna preizkusna doba. V Evropi so profesorji večinoma zaposleni kot javni uslužbenci (na primer Norveška, Portugalska). Nekaj držav ima poleg zaposlitev v obliki javne službe tudi pogodbene oblike zaposlitve (na primer Belgija, Francija, Italija, Nemčija, Slovenija, Španija).
Pedagoška in raziskovalna dejavnost	V ZDA obstajajo raziskovalne in pedagoške univerze. Delovni čas profesorja na raziskovalni univerzi je na primer razdeljen tako: 43 % za pedagoško, 31 % za raziskovalno in 26 % za ostale dejavnosti. Na večini evropskih univerz pedagoška in raziskovalna dejavnost potekata skupaj. Nekatere države določijo vzorec razporeditve delovnega časa profesorja. Na primer Češka: 50 % za pedagoško, 40 % za raziskovalno in 10 % za ostale dejavnosti.
Selekcija oziroma vstopni kriteriji	V ZDA večina univerz, predvsem zasebnih, izvaja strogo selekcijo. V Evropi imata stroge vstopne kriterije na primer Združeno kraljestvo in Švedska. Nizko selekcijo izvajajo na primer Belgija, Danska, Francija, Nemčija, Nizozemska, Slovenija.

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

KRITERIJ	PRIMERJAVA MED ZDA IN EVROPO
Zagotavljanje kakovosti in akreditacije	V Evropi poteka notranje ocenjevanje kakovosti: na primer z individualnim ocenjevanjem profesorjev, anketnim ocenjevanjem profesorjev s strani študentov. V ZDA je poleg tega v uporabi še kolegialno ocenjevanje. Zunanje ocenjevanje kakovosti večinoma opravljajo neodvisne agencije za zagotavljanje kakovosti terciarnega izobraževanja na nacionalni in mednarodni ravni. Akreditacije na mednarodni ravni večinoma potekajo v okviru posameznega področja (na primer ustanove s poslovnega področja lahko pridobijo akreditacijo EQUIS ⁱ). V ZDA pa deluje več neodvisnih agencij za ocenjevanje kakovosti visokošolskega izobraževanja. Akreditacijske agencije se med seboj razlikujejo na primer v tem, kako so organizirane (na primer po regijah: severno, južno, osrednje združenje visokih šol in univerz), katero področje pokrivajo, po namenu ipd. Dovoljenje za podeljevanje akreditacij jim odobri CHEA ⁱⁱ, ki deluje v okviru ministrstvo za šolstvo ZDA.
Mobilnost študentov	V terciarnem izobraževanju ZDA ni univerzalnih prenosljivih kreditnih točk. Združenja univerz spodbujajo prenosljivost kreditnih točk za povečanje mobilnosti študentov. Ustanove so avtonomne pri določanju standardov prenosa kreditnih točk, medtem ko se v Evropi v okviru Bolonjske deklaracije povečuje mobilnost študentov med državami. Pri tem ima pomembno vlogo vrednotenje študentovega dela s prenosljivimi kreditnimi točkami ECTS ⁱⁱⁱ.
Šolnine	Višino šolnine v ZDA postavijo univerze same. Velja, da prestižnejše univerze zaračunavajo višje šolnine. Univerzam je dovoljeno razlikovati šolnine med študenti. Velja tudi, da so šolnine na državnih univerzah nižje kot na zasebnih univerzah. V Evropi je višina šolnine običajno določena s strani vlade posamezne države. Vlade ne dovoljujejo razlikovanja šolnin med študenti. Države, v katerih študentom ne zaračunavajo šolnin, so na primer Danska, Nemčija, Švedska.

Opombe:

- i. EQUIS je kratica za the European Quality Improvement System.
- ii. CHEA je kratica za Council for Higher Education Accreditation.
- iii. ECTS je kratica za European Credit Transfer and Accumulation System.

Vir: About Undergraduate Education in the U.S., 2008; D. D. Dill, Transparency and Quality in Higher Education Markets, 2001, str. 8; Key Data on Higher Education in Europe, 2008, str. 93, 98; B. Kodrič, N. Trunk Širca & R. Strašek, Funding higher education in Slovenia: the introduction of a lump-sum instrument, 2008, str.49; R. L. Geiger, Market Coordination of Higher Education: The United States, 2005, str. 165; B. Jacobs & F. van der Ploeg, How to reform higher education in Europe, 2006, str. 544-549.

1.2.1 Financiranje, avtonomija in državna intervencija

V teoriji obstajajo trije » modeli« financiranja visokošolskih ustanov. Prvi model vključuje vodilno financiranje s strani države, drugi model vključuje pokrivanje stroškov s strani študenta, tretji model pa obsega več vrst financiranja (Bevc, 2008, str. 7). Terciarno izobraževanje v Evropi se izvaja in financira večinoma iz javnih sredstev. V javne ustanove terciarnega izobraževanja se vpiše več kot 70 odstotkov študentov (Pomembni podatki o višjem in visokošolskem izobraževanju v Evropi, 2008, str. 2). Delujejo tudi zasebne univerze, vendar so te glede financiranja večinoma odvisne od države. Zasebne visokošolske ustanove, ki delujejo neodvisno od države, v Evropi skoraj ne obstajajo, razen na Cipru, Poljskem, Portugalskem in v Romuniji (Pomembni podatki o višjem in visokošolskem izobraževanju v Evropi, 2008, str. 2). Za terciarno izobraževanje ZDA pa velja, da se večji del izobraževanja financira iz zasebnih virov ter se v velikem obsegu izvaja preko zasebnih univerz, ki niso finančno odvisne od države.

Večina evropskih vlad se namenoma izogiba zasebnim virom financiranja terciarnega izobraževanja, da ne bi spodbudile nastanka elitnih univerz, ki bi privabljele samo najboljše profesorje oziroma najpremožnejše študente s trga terciarnega izobraževanja. Zasebne univerze v Evropi skoraj nimajo možnosti za obstoj, saj jih izrinjajo visoko subvencionirane javne univerze. Evropski trg terciarnega izobraževanja je zato manj hierarhičen kot v ZDA, na njem je prisotnih manj tržnih niš. Za najuspešnejše ameriške univerze ter univerze Združenega kraljestva pa je značilno pridobivanje sredstev iz različnih zasebnih virov, kot so na primer sponzorji, šolnine in donacije nekdanjih študentov. To omogoča, da se na trgu terciarnega izobraževanja oblikuje hierarhija med izobraževalnimi ustanovami z velikimi razlikami med postavljeno ceno in dejanskimi stroški študija. Univerze na podlagi teh razlik tekmujejo med seboj za tržne niše v hierarhiji ponudbe terciarnega izobraževanja (Jacobs & van der Ploeg, 2006, str. 552).

Financiranje izobraževalnih ustanov iz javnih virov je lahko neposredno ali posredno. Neposredno financiranje lahko temelji na vložkih v izobraževalni sistem, rezultatih ali obojem (Bevc, 2008, str. 7). Javno financiranje glede na vložek (na primer število vpisanih študentov) uporabljajo na primer Belgija, Francija, Slovenija, ZDA, medtem ko financiranje glede na rezultat (na primer število podeljenih diplom) uporablja na primer Danska (Jacobs & van der Ploeg, 2006, str. 544-545). Primer posrednega financiranja izobraževalnih ustanov iz javnih sredstev so vavčerji. Ti predstavljajo kupone države študentom, ki jih lahko unovčijo za plačevanje šolnine na izobraževalnih ustanovah po lastni izbiri (Bevc, 2008, str. 7). Večina izobraževalnih ustanov v ZDA uporablja vavčerski sistem že kar nekaj časa, medtem ko ta v Evropi še ni tako uveljavljen (uporablja ga na primer Danska), vendar pa se v okviru Bolonjske deklaracije spodbuja njihova uporaba.

Večina evropskih držav si prizadeva k povečanju avtonomije visokošolskih ustanov na področju politike terciarnega izobraževanja, še zlasti glede upravljanja s proračunom.

Nekatere države že imajo tradicionalno visoko stopnjo avtonomije, to so na primer Združeno kraljestvo, Nizozemska (univerze uživajo precejšnjo avtonomijo že preko 20 let) in Islandija (univerze imajo od leta 1997 popolno avtonomijo nad upravljanjem svojih finančnih virov). V drugih evropskih državah so visokošolske ustanove šele pred kratkim začele delovati bolj avtonomno in oblikovati politike za upravljanje njihovih finančnih virov. Večina univerz v Evropi ima tudi avtonomijo pri vlogi dajalca zaposlitve in pogajalca pri zaposlitveni pogodbi (Key Data on Higher Education In Europe, 2008, str. 18).

Univerze v ZDA uživajo višjo stopnjo avtonomije kot evropske. Ustanove terciarnega izobraževanja so med drugim avtonomne pri pridobivanju finančnih sredstev iz različnih virov, pri zaposlovalni politiki, sprejemanju študijskih programov ipd. Za visokošolske ustanove v ZDA je poleg avtonomije značilna še njihova fleksibilnost, ki se lahko odrazi v sposobnosti hitrega prilagajanja trenutnim razmeram na trgu dela (na primer z ukinjanjem starih in uvajanjem novih študijskih programov). Na univerzah v Evropi je proces spreminjanja študijskih programov dolgotrajnejši, predvsem zato, ker potrditev študijskim programom daje pristojno ministrstvo.

Za terciarno izobraževanje ZDA je značilna tržna koordinacija, ki je nasprotje centralni ali državno usmerjeni koordinaciji. Vendar ne nastopa sama, prisotna je tudi državna intervencija. Vlada na primer določa število vpisnih mest na različne programe, pogoje vpisa, višino in razdelitev državne pomoči ipd. V terciarnem izobraževanju ZDA so torej poleg tržne koordinacije pomembna še dejanja vlade, filantropije in prostovoljnih organizacij samih univerz, medtem ko je za evropsko terciarno izobraževanje značilen centralno voden sistem. Na državni ravni se oblikuje izobraževalna politika, ki je del nacionalnega strateškega programa ter razvoja posamezne države. Vlade večine evropskih držav poleg tega, da določajo število vpisnih mest ter vpisne pogoje za študijske smeri, odločajo na primer tudi o višini finančnih sredstev, namenjenih za posamezno visokošolsko ustanovo, dajejo potrditve študijskim programom, akreditacije izobraževalnim ustanovam ipd.

1.2.1.1 Primer sprememb v financiranju terciarnega izobraževanja v ZDA

Premiki v terciarnem izobraževanju ZDA so se začeli s privatizacijo v začetku osemdesetih let. Njene posledice se kažejo v povečanem sodelovanju univerz z zasebnim sektorjem in trgi kapitala. Kapitalizem je bilo tako možno opaziti v terciarnem izobraževanju, ki ga nudijo profitne univerze (univerze, usmerjene v praktična znanja in tehnologijo, ki jih vodijo prihodka željna podjetja, v ozadju pa stojijo investitorji). Privatizacija je pomenila tudi spremembo v načinu financiranja terciarnega izobraževanja (več zasebnih virov: na primer šolnine, donacije, sponzorji) in v povečanju konkurence tako med javnimi kot zasebnimi visokošolskimi ustanovami (Geiger, 2004, str. 177).

Povečanemu zanimanju za terciarno izobraževanje so se ZDA prilagodile s tržno koordiniranim sistemom. Kot pravi Geiger (2004, str. 178), ima trg terciarnega izobraževanja v ZDA obliko nepopolne konkurence, kot jo razume Schumpeter. Takšen trg naj bi se od trga popolne konkurence ločil po tem, da ponuja različne storitve, ki jih nudijo visokošolske ustanove. Univerze diferencirajo svoje storitve v širino (ponujajo različne programe, ki se med seboj razlikujejo po kakovosti), študentje pa upoštevajo svoje preference in se odločajo glede na to širino storitev, upoštevajoč dohodek, cene in preference. Nepopolna konkurenca z diferenciranimi proizvodi pa ustvarja tržno moč. Tržna moč v primeru univerz pomeni njihovo možnost pridobivanja finančnih sredstev različnih vrst.

1.2.1.2 Primer sprememb v financiranju terciarnega izobraževanja Združenega kraljestva

Za institucionalni sistem Združenega kraljestva je značilno, da je bil vedno pod velikim vplivom vlade in trenutne politike. Kljub temu so univerze izpolnjevale kar nekaj pogojev za delovanje trga v terciarnem izobraževanju: bile so avtonomne, same so skrbele za finance, njihovo finančno preživetje ni bilo zagotovljeno od zunaj, same so odločale o najemanju in zaposlovanju pedagoškega osebja ter skrbele za učni načrt in podeljevale diplome. V ekonomskem smislu so bile neodvisne neprofitne organizacije, katerih namen je proizvajati in razširjati znanje (Williams, 2004, str. 241).

V letu 1979 je bila izvoljena konservativna vlada, ki je uvedla zmanjšanje javne porabe, kar se je odrazilo tudi v financiranju terciarnega izobraževanja. Univerze so morale, da ne bi zapadle v dolgove in bankrotirale, zmanjšati lastno porabo. Nekatere so se temu hitro prilagodile, saj so se zavedale, da se je končalo obdobje, ko je bila vlada na področju šolstva radodarna, zato so začele iskati nove vire financiranja. Pri večini univerz so bile strategije pridobivanja sredstev naslednje (Williams, 2004, str. 243):

- povečanje števila tujih študentov, ki plačujejo polno šolnino,
- ustanovitev podjetij na univerzi, ki prodajajo pedagoške storitve in raziskave,
- oblikovanje svetovalne službe, v katero je vključeno pedagoško osebje in za svoje storitve zaračunava polne direktne in indirektne stroške,
- oblikovanje raziskovalnih in poslovnih inkubatorjev,
- dajanje v najem pedagoških prostorov in študentskih sob v času, ko niso bile zasedene za redno delovanje.

Glavne spremembe v terciarnem izobraževanju Združenega kraljestva je torej povzročilo zmanjšanje deleža financiranja univerz direktno s strani vlade. Če je delež prihodka univerze, ki ga je prejela direktno od vlade, malo manj kot trideset let nazaj znašal okoli 75 odstotkov, danes znaša okoli 40 odstotkov. Mnoge univerze so se zato, da so si zagotovile še druge vire

financiranja, iz ustanov, ki ponujajo izobraževanje in ustvarjajo raziskave, začele obnašati kot podjetja, ki prodajajo svoje storitve (Williams, 2004, str. 252).

1.2.2 Zaposlovanje profesorjev

Visokošolske ustanove v Evropi so avtonomne v vlogi dajalca zaposlitve in pogajalca pri zaposlitveni pogodbi. Kot formalni dajalec zaposlitve pedagoškega osebja velja visokošolska ustanova v večini primerov evropskih držav, z izjemo Francije, Grčije in Islandije. Z zmanjšanjem državne intervencije nad zaposlovanjem pedagoškega osebja se povečuje fleksibilnost visokošolskih ustanov na področju pogodbenih dogovorov o zaposlitvi, tako da je vse manj zaposlitev v obliki javne službe. Države, kjer se pogodbe oblikujejo direktno z visokošolsko ustanovo, so Danska, Estonija, Nizozemska, Slovenija, Norveška in druge. Na Češkem in Švedskem na primer se pogodba o delu oblikuje z izobraževalnimi ustanovami in sindikati. V približno polovici evropskih držav je prisotna mešana zaposlitev (zaposleni kot javni uslužbenci in pogodbeno zaposleni). To velja za Belgijo, Nemčijo, Španijo, Francijo, Italijo in Slovenijo. V nekaterih evropskih državah še vedno velja, da je proces najemanja profesorjev in odločanje o njihovih plačah centralno organizirano po delovnih mestih oziroma nazivih in ne dopušča razlik (Key Data on Higher Education In Europe, 2008, str. 93-96).

Višina plačila se v večini evropskih držav oblikuje v skladu z zakonodajo in ostalimi uradnimi dokumenti na centralni ravni. V zadnjem času se je po Evropi razširilo ocenjevanje profesorjev glede na njihove rezultate, ki omogoča nagrajevanje nadpovprečnega pedagoškega ali raziskovalnega dela s posebnimi nagradami ali stimulacijami. V nekaterih evropskih državah je takšen način ocenjevanja rezultatov oziroma dosežkov v uporabi kar nekaj časa. Primer države je Islandija, kjer že precej dolgo ocenjujejo dosežke in vpliv univerzitetnih raziskovalcev na domači in tuji ravni. Uspešni raziskovalci so pri tem deležni različnih nagrad in stimulacij. Na Finskem, ki ima od leta 2006 v praksi oblikovanje plač na podlagi doseženih rezultatov, je takšen kriterij pogojevanja zaslužka pedagoškega osebja deležen obširne razprave. Pojavljajo se vprašanja o razliki med bolj tradicionalnimi pedagoškimi koristmi in bolj podjetniškimi koristmi te oblike določanja plač pedagoškega osebja (Key Data on Higher Education In Europe, 2008, str. 100-101).

Nasprotno kot v Evropi, so univerze v ZDA avtonomne pri zaposlitveni politiki pedagoškega osebja in se poslužujejo različnih oblik zaposlovanja. Najpogostejše so pogodbene oblike zaposlitve in zaposlitve izrednih profesorjev, predvsem zaradi nižjega stroška plač. Rednih zaposlitev je manj, preizkusna doba za njeno pridobitev pa je običajno šest let. Med tem časom mora prihodnji redni profesor izpolniti nekaj zahtevanih pogojev, ki so precej odvisni od tega, koliko je univerza investirala v prihodnjega mladega profesorja. Če je univerza veliko vložila v posameznika, potem od njega pričakuje izpolnitev večjega števila pogojev, preden le-ta postane redni profesor. Velja tudi nasprotno. Manj investicij je bilo vloženih v

posameznika, manj se tudi od njega pričakuje. Takšen proces merjenja uspehov glede na zastavljene zahteve oziroma pogoje se odvija skozi celotno akademsko kariero profesorja (Geiger, 2004, str. 165).

1.2.3 Pedagoška in raziskovalna dejavnost

Za raziskovalno dejavnost visokošolskih ustanov v ZDA je značilen trg, na katerem se srečujejo univerzitetni raziskovalci kot prodajalci raziskav ter kupci, ki raziskave financirajo. Menjalna razmerja oblikujejo agencije, ki podpirajo raziskave, skupaj s sodelovanjem univerze. Trg raziskav v ZDA je nacionalno povezan, kjer vlada oziroma njeni oddelki kupijo kar 60 odstotkov raziskav (Geiger, 2004, str. 179-181).

Vlade v Evropi spodbujajo povezavo med pedagoškim in raziskovalnim delom visokošolskih ustanov z nacionalnim gospodarstvom in družbo. Eden izmed zakonov danske univerze pravi, da mora univerza kot izobraževalno in kulturno telo sodelovati z družbo. Nekatere vlade celo finančno pomagajo pri spodbujanju multilateralnih odnosov med visokošolskimi ustanovami, regijskimi oblastmi in/ali podjetji. V Estoniji, Franciji, Italiji, na Portugalskem, Finskem in Švedskem so vlade priskrbele finančna ter druga sredstva za povečanje regijskega sodelovanja med visokošolskimi ustanovami, podjetji in mestnimi občinami (Key Data on Higher Education In Europe, 2008, str. 20).

Na področju raziskav v Evropi je mogoče opaziti tekmovanje za javna sredstva. Države običajno na podlagi doseženih rezultatov raziskovalnih del določijo višino sredstev, namenjenih raziskavam. Javno financiranje, ki je pogojeno s konkurenčnostjo ponujene raziskave, obstaja skoraj v vseh državah. V Romuniji na primer je to edini način, kako pridobiti javna sredstva za raziskave (Key Data on Higher Education In Europe, 2008, str. 107).

Na večini evropskih univerz pedagoška in raziskovalna dejavnost potekata skupaj. Sicer pa obseg raziskovalnega dela v skupnem delu pedagoškega osebja skoraj v vseh evropskih državah visokošolske ustanove določijo same. V nekaterih državah se držijo določenega vzorca razporeditve delovnega časa pedagoškega delavca. To je na primer Češka, kjer znaša razmerje med raziskovalnimi, pedagoškimi in drugimi aktivnostmi 40 proti 50 proti 10. V Luksemburgu pa znaša raziskovalno delo pedagoškega delavca 50 odstotkov, pedagoško delo 40 odstotkov ter ostale aktivnosti 10 odstotkov (Key Data on Higher Education In Europe, 2008, str. 99).

Na trgu terciarnega izobraževanja v ZDA so tako raziskovalne kot tudi pedagoške univerze. Delovni čas profesorja na raziskovalni univerzi je na primer razdeljen na 31 odstotkov raziskovalnega dela, 43 odstotkov pedagoškega dela ter 26 odstotkov ostalih dejavnosti (Dill, 2001, str. 8).

1.2.4 Vstopni kriteriji oziroma selekcija

V Evropi je prisotna ponudba terciarnega izobraževanja namenjena vsem, ki izpolnjujejo pogoje, bolj kot pa izvajanje selekcije na podlagi nacionalnih preverjanj, intervjujev ali preizkusov, ki jih odredijo posamezne univerze. Takšen način izvajanja selekcije je značilen za ZDA, kjer s testi preverjajo študentove zmožnosti in sposobnosti, ne pa toliko samo znanje, pridobljeno na sekundarni ravni izobraževanja. Selekcija, ki se izvaja med študenti, omogoča učinkovito povezovanje sposobnih študentov s kakovostnimi univerzami (Jacobs & van der Ploeg, 2006, str. 557).

Evropske univerze vstopnih kriterijev kot pogoj za vpis na fakulteto skoraj nimajo, razen na primer za področji, kot sta medicina ali glasba. Če pa že obstajajo, je po navadi vzrok pomanjkanje kapacitet ali pa obstoj pravil, ki ustanovam terciarnega izobraževanja v primeru prevelikega povpraševanja prepovedujejo postavljanje višjih šolnin. To velja za države, kot so Belgija, Danska, Nemčija, Nizozemska in Slovenija. Stroge vstopne kriterije imajo univerze v Združenem kraljestvu, na Švedskem ter v Franciji. Za ZDA pa velja, da se vstopni kriteriji razlikujejo glede na vrsto izobraževalne ustanove (Jacobs & van der Ploeg, 2006, str. 544).

Hoxby (1997) je analizirala, kako širitev trga selektivnih ustanov terciarnega izobraževanja omogoča možnost izbire študentov na podlagi njihovih sposobnosti. Najboljši študentje tako lahko izbirajo med najboljšimi univerzami. Ti študentje prispevajo k povečanju kakovosti univerze. Kakovostne univerze z uspešnimi študenti pa zopet privlačijo sposobne študente. To je tako imenovani vpliv sošolcev. Zasluge za razlago, kako vpliv sošolcev pomembno vpliva pri oblikovanju konkurence na trgu terciarnega izobraževanja, ima Winston (2000). Konkurenca na tem trgu omogoča, da se selektivni del terciarnega izobraževanja loči od neselektivnega.

1.2.5 Zagotavljanje kakovosti terciarnega izobraževanja

Interes univerz je pridobiti sposobne študente, saj se zavedajo, da jim prav ti po končanem študiju povečujejo ugled, v ZDA pa so tudi potencialni donatorji. Na dolgi rok je za univerze najpomembnejši dejavnik kakovost, zato konkurirajo s kakovostjo in ne s ceno. Cenovna konkurenca bi pomenila omejitev na strani vložkov. Kar pomeni, da bi bil omogočen prost vstop manj sposobnim, a premožnim študentom. Posledica pa bi bila zmanjševanje kakovosti univerze, njenih vložkov (nizka kakovost predavanj ipd.) in rezultatov (nizko povprečje ocen po posameznih predmetih, nizko število diplomantov ipd.) (Geiger, 2004, str. 165).

Kakovost terciarnega izobraževanja, ki jo univerze dosežejo s tem, ko pridobijo najboljše študente, ni samo trenutni pojav, temveč se multiplicira in dvigne kakovost ustanov terciarnega izobraževanja še na višjo raven. Winston (1999) pravi, da na ta način pridemo do pojma prestiža, ki odraža več kot samo kakovost. Vpliva tako na ceno, ki jo lahko postavijo visokošolske ustanove za svoje storitve, kot tudi na to, kako so te ustanove predstavljene v medijih. Obstoje različnih svetovnih lestvic nizanja univerz pomeni za najboljše med njimi povečevanje njihovega ugleda na trgu terciarnega izobraževanja.

Kakovost ustanov terciarnega izobraževanja se lahko meri z notranjim in zunanjim ocenjevanjem. Notranje ocenjevanje opravijo ustanove same, na primer z individualnim ocenjevanjem profesorjev. Skoraj v vseh državah se s strani študentov izvaja anketno ocenjevanje profesorjev. V ZDA poleg teh oblik notranjega ocenjevanja obstaja še kolegialno ocenjevanje med profesorji, ki na evropskih univerzah še ni tako uveljavljeno.

Zunanje ocenjevanje kakovosti v Evropi večinoma opravljajo neodvisne agencije za zagotavljanje kakovosti terciarnega izobraževanja na nacionalni in mednarodni ravni. Med izjemami je na primer Slovenija, ki na nacionalni ravni nima neodvisne agencije za zagotavljanje kakovosti. Agencija oziroma Senat za evalvacijo je odvisen od države (Pravila o delu Senata za evalvacijo, 2007).

Izobraževalne ustanove morajo za pridobitev akreditacij s strani agencij za mednarodno ocenjevanje kakovosti izpolnjevati določene pogoje oziroma standarde. Običajno se ocenjujejo kakovost pedagoškega dela ter drugih aktivnosti, mednarodno sodelovanje, mobilnost študentov ipd. Akreditacije na mednarodni ravni v Evropi potekajo v okviru posameznega področja oziroma usmeritve. Tako lahko na primer ustanove s poslovnega področja pridobijo akreditacijo EQUIS.

Akreditacijskim agencijam v ZDA podeljevanje akreditacij odobri CHEA, ki deluje v okviru ministrstva za šolstvo. Nato so agencije od države neodvisne pri svojem delovanju. Med seboj se razlikujejo po tem, kako so organizirane (na primer po regijah: severno, južno, osrednje združenje visokih šol in univerz), katero področje pokrivajo, po namenu ipd. (About Undergraduate Education in the U.S., 2008).

1.2.6 Mobilnost študentov

Mobilnost študentov omogoča, da lahko študentje na trgu terciarnega izobraževanja izbirajo med različnimi visokošolskimi ustanovami. Možnost izbire med različnimi študijskimi programi, ki jih ponujajo različno kakovostne ustanove terciarnega izobraževanja, povečuje konkurenčnost med visokošolskimi ustanovami tako na domači kot mednarodni ravni. Univerze oziroma države na različne načine spodbujajo povečanje mobilnosti študentov med

domačimi ter tujimi univerzami, med drugim tudi z različnimi programi (na primer v Evropi: Erasmus).

Mobilnost študentov se v Evropi spodbuja v okviru Bolonjske deklaracije (sprejete junija 1999). Poleg tega so njeni cilji še povečanje mobilnosti profesorjev, poenotenje sistema terciarnega izobraževanja ter večja izbira študijskih programov in predmetov. Študij je po bolonjski deklaraciji vrednoten s prenosljivimi kreditnimi točkami ECTS. Kreditna točka pomeni mersko enoto za vrednotenje obremenitve študenta. Ena kreditna točka predstavlja 25 do 30 ur študentovega dela. Letna obremenitev študenta je 60 kreditnih točk, kar znaša 1.500 do 1800 ur letno. Študentu se kreditne točke dodelijo, ko izpolni študijske obveznosti (The Bologna process: make higher education system in Europe converge, 2008; ECTS-European Credit Transformation and Accumulation System, 2008).

Sistem terciarnega izobraževanja v ZDA nima univerzalnih prenosljivih kreditnih točk, vendar se v okviru združenj univerz spodbuja njihova prenosljivost za povečanje mobilnosti študentov. Pri določanju standardov prenosljivosti kreditnih točk so visokošolske ustanove samostojne. Običajno se namesto izraza kreditna točka uporabljata izraza pedagoška ura ali semester. Vsak predmet v posameznem semestru obsega tri do štiri ure oziroma kreditne točke. Študentje morajo za dokončanje študija zbrati med 130 in 180 točk (About Undergraduate Education in the U.S., 2008).

1.2.7 Šolnine

Financiranje iz študentskih šolnin na dodiplomski stopnji terciarnega izobraževanja v Evropi obstaja na približno dveh tretjinah visokošolskih ustanov. Estonija, Latvija, Litva, Madžarska in Romunija zaračunavajo šolnino za programe, ki niso subvencionirani s strani države. V Belgiji, Bolgariji, Španiji, Franciji, Avstriji, na Nizozemskem, Slovaškem in Škotskem višino šolnine oblikujejo centralne oblasti. V preostalih državah, kjer veljajo šolnine, lahko visokošolske ustanove same postavijo njihovo višino v mejah, ki je centralno predpisana. V nekaterih evropskih državah (približno desetih) ni možno zaračunavati šolnine ali pa je ta možnost omejena na izredne študente. Brezplačen redni študij imajo na primer Danska, Finska, Švedska, Norveška (javni sektor), Estonija, Irska, Ciper, Grčija in Slovenija (Key Data on Higher Education In Europe, 2008, str. 75).

V državah, kot so na primer Španija, Italija, Portugalska in Turčija, lahko visokošolske ustanove študentom ob nedokončanju njihovih obveznosti v predvidenem roku povišajo šolnine in na ta način poskušajo omejiti čas študija. V nekaterih državah morajo študentje v primeru, da svojih študijskih obveznosti ne opravijo pravočasno, plačati določen prispevek. Te države so na primer Irska, Madžarska, Češka, Romunija in Slovenija (Key Data on Higher Education In Europe, 2008, str. 75).

V ZDA je konkurenca med univerzami za višjo kakovost le-te prisilila, da so povečale potrošnjo, namenjeno terciarnemu izobraževanju s politiko šolnin. Pri določanju višine šolnine univerzam pomaga njihov prestiž. Prestižne univerze lahko za svoje storitve zaračunavajo višje šolnine kot manj prepoznavne univerze. Pri odločitvi nadarjenih študentov o izbiri ustrezne univerze ima pomembno vlogo prav odličnost univerze. Nekateri študentje so zaradi prestiža pripravljeni plačati višjo ceno študija (Geiger, 2004, str. 173).

V ZDA na splošno velja, da državne univerze zaračunavajo nižje šolnine kot zasebne univerze. V okviru posamezne države znotraj ZDA veljajo na državnih univerzah za rezidente nižje šolnine kot za nerezidente in mednarodne študente, medtem ko razlikovanja med rezidenti in nerezidenti na zasebnih univerzah ni (About Undergraduate Education in the U.S., 2008).

2 POKAZATELJI KAKOVOSTI TERCIARNEGA IZOBRAŽEVANJA

Na kakovost terciarnega izobraževanja vpliva veliko dejavnikov, predvsem financiranje in institucionalni sistem. V zadnjem času je povezava med financiranjem, učinkovitostjo ter tudi pravičnostjo deležna velike pozornosti s strani oblikovalcev izobraževalne politike, v Evropi predvsem v zvezi z uresničevanjem ciljev Lizbonske strategije (Bevc, 2008, str. 6).

V naslednjih podpoglavjih je obravnavanih nekaj kazalnikov, ki bodo pokazali, kakšno in kako organizirano je financiranje terciarnega izobraževanja po Evropi in v ZDA. Poleg kazalnikov, ki se navezujejo na financiranje, so obravnavani tudi takšni, ki se navezujejo na institucionalni sistem. Na primer kazalnik, ki pojasnjuje učinkovitost terciarnega izobraževanja v posamezni obravnavani državi.

Učinkovitost je opredeljena kot razmerje med vložki in rezultati. Ločimo notranjo in zunanjo učinkovitost. Zunanja učinkovitost je opredeljena kot uresničitev različnih ciljev družbe zunaj izobraževalnega sektorja, to sta na primer gospodarska rast in povečanje zaposlenosti. Notranja učinkovitost, ki jo upoštevamo pri naši analizi kazalnikov, je opredeljena kot razmerje med izobraževalnimi vložki (na primer študentje, vpisani v terciarno izobraževanje) in rezultati (na primer delež diplomantov) (Bevc, 2008, str. 9).

Cilj vsake države je zagotoviti čim večjemu deležu populacije možnost pridobiti kakovostno visokošolsko izobrazbo. To prikazuje kazalnik delež populacije v starosti od 25 do 64 let, ki ima dokončano eno izmed oblik terciarnega izobraževanja in lahko služi kot merilo za obseg človeškega kapitala. Višji obseg človeškega kapitala lahko za posamezno državo pomeni doseganje višje stopnje gospodarske rasti.

Pokazatelj kakovosti terciarnega izobraževanja je lahko tudi mednarodna odprtost terciarnega izobraževanja posamezne države. Študentje se odločijo za študij v tujini na podlagi različnih dejavnikov. Na primer na podlagi kakovosti študijskega programa, prepoznavnosti univerze, elitnih profesorjev, dostopnosti študija ipd.

Na koncu obravnavamo še dve svetovni lestvici, ki na podlagi seštevka ocen različnih pokazateljev kakovosti razvrščata univerze posamezne države.

2.1 PRIMERJAVA TERCIARNEGA IZOBRAŽEVANJA PO RAZLIČNIH KAZALNIKIH

V primerjavo terciarnega izobraževanja po različnih kazalnikih vključimo dvanajst evropskih držav: Avstrijo, Belgijo, Dansko, Finsko, Francijo, Italijo, Nemčijo, Nizozemsko, Norveško, Slovenijo, Švedsko, Združeno kraljestvo in ZDA ter povprečje EU 19¹. Kazalniki, ki jih uporabimo pri primerjavi, so:

- poraba, namenjena terciarnemu izobraževanju kot delež bruto domačega proizvoda (BDP),
- delež javnega in zasebnega financiranja,
- izdatki na študenta,
- delež človeškega kapitala,
- delež populacije, ki je prvič vpisana v terciarno izobraževanje,
- razmerje med številom študentov in pedagoškim osebjem,
- delež diplomantov,
- delež mednarodnih in delež tujih študentov.

Primerjava po različnih kazalnikih držav bo pokazala določene razlike med obravnavanimi državami, iz katerih se lahko nadalje naredijo določeni povzetki o kakovosti terciarnega izobraževanja in predvidijo možne rešitve za njegovo izboljšanje.

2.1.1 Delež bruto domačega proizvoda (BDP) v ZDA in Evropi namenjen terciarnemu izobraževanju

»Poraba, namenjena izobraževanju, je investicija, ki pomaga pospeševati gospodarsko rast, povečevati produktivnost, prispevati k osebnemu in družbenemu razvoju, in zmanjšuje družbeno neenakost« (Education at a Glance, OECD Indicators, 2006, str. 196).

¹ V povprečje EU 19 so vključene države OECD, ki so članice EU. To so Avstrija, Belgija, Češka, Danska, Finska, Nemčija, Grčija, Madžarska, Italija, Luksemburg, Nizozemska, Poljska, Portugalska, Slovaška, Španija, Švedska in Združeno kraljestvo.

Vsaka država se sama odloča, kolikšen delež bruto domačega proizvoda bo namenila terciarnemu izobraževanju. Običajno država pri odločanju o višini tega deleža upošteva več dejavnikov. Ti dejavniki se nanašajo tako na ponudbo kot na povpraševanje, in sicer so to na primer delež populacije, ki je vključena v terciarno izobraževanje, demografska struktura prebivalstva, dohodek na prebivalca, višina plač pedagoških delavcev ipd. (Education at a Glance, OECD Indicators, 2006, str. 196).

V obravnavani kazalnik so vključeni izdatki za terciarno izobraževanje v okviru izobraževalnih ustanov, vključno z izdatki za raziskave in razvoj. Izdatki zunaj izobraževalnih institucij, kot so na primer stroški plačevanja študentske sobe, niso zajeti v tem indikatorju (Education at a Glance, OECD Indicators, 2006, str. 194-206).

Tabela 2: Izdatki za terciarno izobraževanje kot delež BDP v ZDA in Evropi, 2004 (v odstotkih)

DRŽAVA	IZDATKI ZA TERCIARNO IZOBRAŽEVANJE KOT DELEŽ BDP
Avstrija	1,2
Belgija	1,2
Danska	1,8
Finska	1,8
Francija	1,3
Italija	0,9
Nemčija	1,1
Nizozemska	1,3
Norveška	1,4
Slovenija	1,4
Švedska	1,8
Združeno kraljestvo	1,1
ZDA	2,9
EU 19 povprečje	1,3

Vir: Education at a Glance, OECD Indicators, 2007, str. 206.

Največji delež BDP za terciarno izobraževanje namenjajo ZDA, in sicer je ta delež leta 2004 znašal 2,9 odstotka BDP. Evropske države so terciarnemu izobraževanju namenile delež BDP pod dvema odstotkoma. Danska, Finska in Švedska so imele 1,8-odstotni delež, ki je bil najvišji med obravnavanimi evropskimi državami. Najnižji delež BDP, namenjenega za terciarno izobraževanje med obravnavanimi evropskimi državami, je namenila Italija, in sicer le 0,9 odstotka. Podatek za Slovenijo je znašal 1,4 odstotka BDP. Takšen delež BDP je terciarnemu izobraževanju namenila tudi Norveška. Enak delež, kot znaša povprečje EU 19, sta imeli Francija in Nizozemska, to je 1,3 odstotka. Ostale obravnavane evropske države so imele delež BDP, namenjenega terciarnemu izobraževanju, okoli 1 odstotek.

2.1.2 Zasebno in javno financiranje terciarnega izobraževanja v ZDA in Evropi

Kazalnik prikazuje, kolikšen je delež javnega in kolikšen delež zasebnega financiranja, namenjenega terciarnemu izobraževanju. Na strani celotnih javnih izdatkov zajema vse direktne javne nakupe sredstev za izobraževanje in plačila izobraževalnim ustanovam. Na strani celotnih zasebnih izdatkov pa vsebuje šolnine ter ostala zasebna plačila izobraževalnim ustanovam. Izdatki, ki niso zajeti v okvir izobraževalnih ustanov (na primer stroški življenjskih dobrin študenta v času študija), v tem kazalniku niso vključeni (Education at a Glance, OECD Indicators, 2006, str. 212).

Tabela 3: Delež javnih in zasebnih sredstev namenjenih terciarnemu izobraževanju v ZDA in Evropi, 2004 (v odstotkih)

DRŽAVA	JAVNI VIRI	ZASEBNI VIRI
Avstrija	93,7	6,3
Belgija	90,4	9,6
Danska	96,7	3,3
Finska	96,3	3,7
Francija	83,9	16,1
Italija	69,4	30,6
Nemčija	86,4	13,6
Nizozemska	77,6	22,4
Norveška ¹	96,7	3,3
Slovenija	75,7	24,3
Švedska	88,4	11,6
Združeno kraljestvo	69,6	30,4
ZDA	35,4	64,6
EU 19 povprečje	84	16

Opombe:

1. Podatki za Norveško veljajo za leto 2003.

Vir: Education at a Glance, OECD Indicators, 2006 str. 220; Education at a Glance, OECD Indicators, 2007, str. 221.

V ZDA je zasebno financiranje višje kot javno financiranje. Leta 2004 je delež iz zasebnih virov znašal 64,6 odstotkov, delež iz javnih virov pa 35,4 odstotkov vsega financiranja v terciarno izobraževanje. V evropskih državah je bil delež financiranja v terciarno izobraževanje iz javnih virov višji kot delež financiranja iz zasebnih virov. Povprečje EU 19 je imelo leta 2004 84-odstotni delež financiranja iz javnih virov in 16-odstotni delež iz zasebnih virov. Združeno kraljestvo in Italija sta bili izjemi med obravnavanimi evropskimi državami, z deležem financiranja iz zasebnih virov nad 30 odstotkov. Italija je imela 30,6-odstotni delež iz zasebnih virov in 69,4-odstotni delež iz javnih virov financiranja. Združeno kraljestvo pa je imelo 30,4-odstotni delež zasebnih virov in 69,6-odstotni delež javnih virov financiranja. Delež nad 20 odstotkov iz zasebnih virov financiranja sta imeli Slovenija in Nizozemska. Slovenija je imela 24,3-odstotni delež iz zasebnih virov in 75,7-odstotni delež

iz javnih virov financiranja. Nizozemska pa je imela 22,4-odstotni delež iz zasebnih in 77,6-odstotni delež iz javnih virov financiranja. Ostale obravnavane evropske države so imele delež zasebnih virov financiranja terciarnega izobraževanja pod 20 odstotkov. Najnižje deleže iz zasebnih virov financiranja so imele Danska in Norveška s 3,3-odstotnim deležem in Finska s 3,6-odstotnim deležem.

2.1.3 Izdatki na študenta v ZDA in Evropi

Kazalnik prikazuje letno vložena sredstva, namenjena vsem ustanovam terciarnega izobraževanja, preračunana na študenta (vključujejo tudi sredstva, namenjena za dejavnosti raziskav in razvoja).

Tabela 4: Letno vložena sredstva, namenjena visokošolskim ustanovam v ZDA in Evropi preračunana na študenta, 2004 v EUR SKM¹

DRŽAVA	IZDATKI NA ŠTUDENTA
Avstrija	12.089
Belgija	10.255
Danska	13.185
Finska	10.829
Francija	9.238
Italija ²	6.688
Nemčija	10.613
Nizozemska	11.991
Norveška	12.987
Slovenija ²	6.937
Švedska	14.045
Združeno kraljestvo	9.945
ZDA	19.464

Opombe:

1. SKM je kratica za standard kupne moči.
2. Pri Italiji in Sloveniji so upoštevane samo javne ustanove.

Vir: Education at a Glance, OECD Indicators, 2007, str. 434.

Najvišje izdatke na študenta so leta 2004 imele ZDA, in sicer 19.464 EUR SKM. Med obravnavanimi evropskimi državami je imela najvišje izdatke na študenta Švedska s 14.045 EUR SKM. Visoke izdatke na študenta so imele še Danska (13.185 EUR SKM), Norveška (12.987 EUR SKM), Avstrija (12.089 EUR SKM) in Nizozemska (11.991 EUR SKM). Najnižje izdatke na študenta sta imeli Italija s 6.688 EUR SKM in Slovenija z 6.937 EUR SKM. Ostale obravnavane evropske države so imele porabo na študenta okoli 10.000 EUR SKM.

2.1.4 Razmerje med številom študentov in pedagoškim osebjem v ZDA in Evropi

Kazalnik razmerja med številom študentov in pedagoškim osebjem je preračunan v ekvivalent polnega delovnega časa pedagoškega osebja in v ekvivalent rednega študenta pri študentih ter velja za celotno terciarno izobraževanje (dodiplomsko in podiplomsko).

Iz tabele 5 lahko razberemo, da je za povprečje EU 19 to razmerje leta 2005 znašalo 16,4, kar pomeni, da je bilo v tem letu 16,4 študentov na enega profesorja. Najvišje razmerje med številom študentov in pedagoškim osebjem med izbranimi evropskimi državami je imela Slovenija s 23 študenti na profesorja, sledila je Italija z 21,4 študenti na profesorja. Najnižje razmerje med številom študentov in pedagoškim osebjem je imela Švedska z 8,9 študenti na profesorja. Ostale obravnavane evropske države so imele razmerje med številom študentov in pedagoškim osebjem med 10 in 20 študentov na profesorja. V ZDA pa je bilo to razmerje 15,7 študentov na profesorja.

Tabela 5: Razmerje med številom študentov in pedagoškim osebjem na ustanovah visokošolskega izobraževanja v ZDA in Evropi, 2005

DRŽAVA	RAZMERJE MED ŠT. ŠTUDENTOV IN PROFESORJEV
Avstrija	15,3
Belgija	19,6
Danska	NP ¹
Finska	12,5
Francija	17,3
Italija	21,4
Nemčija	12,2
Nizozemska ²	13,6
Norveška ^{2, 3}	12
Slovenija	23
Švedska	8,9
Združeno kraljestvo ³	18,2
ZDA	15,7
EU 19 povprečje	16,4

Opombe:

1. NP - ni podatka.
2. Za Nizozemsko in Norveško je podatek za leto 2000.
3. Pri Norveški in Združenem kraljestvu so vključene samo javne ustanove.

Vir: Education at a Glance, OECD Indicators, 2006 str. 371; Education at a Glance, OECD Indicators, 2007 str. 382.

2.1.5 Človeški kapital v ZDA in Evropi

Obseg človeškega kapitala posamezne države lahko prikazuje populacija v starosti od 25 do 64 let z dokončano eno izmed oblik terciarnega izobraževanja. Iz table 6 lahko razberemo, da je v ZDA leta 2005 znašal obseg človeškega kapitala 39 odstotkov. Povprečje EU 19 pa je bilo precej manjše, in sicer 24 odstotkov. Izbrane evropske države, ki so bile blizu obsega človeškega kapitala ZDA, so Finska s 35, Danska s 34, Norveška s 33 in Belgija z 31 odstotki ter Nizozemska, Švedska in Združeno kraljestvo s 30 odstotki. Država z najnižjim obsegom človeškega kapitala je bila Italija z 12 odstotki. Ostale države, med njimi tudi Slovenija, pa so imele obseg človeškega kapitala okrog 20 odstotkov.

Tabela 6: Delež populacije (25 do 64 let) v ZDA in Evropi s terciarno izobrazbo, 2005 (v odstotkih)

DRŽAVA	DELEŽ POPULACIJE (25 DO 64 LET) S TERCIARNO IZOBRAZBO
Avstrija	18
Belgija	31
Danska	34
Finska	35
Francija	25
Italija	12
Nemčija	25
Nizozemska	30
Norveška	33
Slovenija	20
Švedska	30
Združeno kraljestvo	30
ZDA	39
EU 19 povprečje	24

Vir: *Education at a Glance, OECD Indicators, 2007, str. 38.*

2.1.6 Delež populacije, ki je prvič vpisana v terciarno izobraževanje v ZDA in Evropi

Tabela prikazuje delež populacije, ki je bila leta 2005 prvič vpisana na dodiplomsko stopnjo terciarnega izobraževanja. Vključuje neto delež vpisa populacije, ki je izračunan za vsako posamezno starost, in sicer kot razmerje med deležem prvič vpisanih v terciarno izobraževanje ter vso populacijo določene starosti. Skupni delež vpisa predstavlja vsoto deležev vpisa posameznih starosti. Neto delež vpisa ima to prednost, da izloči razliko v letih, ko naj bi študentje v posameznih državah začeli s študijem.

Tabela 7: Delež populacije v ZDA in Evropi, ki je prvič vpisana v terciarno izobraževanje, 2005 (v odstotkih)

DRŽAVA	DELEŽ POPULACIJE, KI JE PRVIČ VPISANA V TERCIARNO IZOBRAŽEVANJE
Avstrija	37
Belgija	33
Danska	57
Finska	73
Francija	NP ¹
Italija	56
Nemčija	36
Nizozemska	59
Norveška	76
Slovenija	40
Švedska	76
Združeno kraljestvo	51
ZDA	64
EU 19 povprečje	53

Opombe:

1. NP - ni podatka.

Vir: *Education at a Glance, OECD Indicators, 2007, str. 294.*

Iz tabele 7 lahko razberemo, da sta najvišji delež populacije, ki je bila leta 2005 prvič vpisana v terciarno izobraževanje, imeli Norveška in Švedska, in sicer 76 odstotkov. Med obravnavanimi evropskimi državami je imela v letu 2005 visok delež vpisa v terciarno izobraževanje še Finska s 73 odstotki. Tudi ZDA so imele visok delež prvega vpisa; ta je znašal 64 odstotkov. Povprečje EU 19 je znašalo 53 odstotkov. Med obravnavanimi državami je imela najnižjo stopnjo prvega vpisa v terciarno izobraževanje Belgija. Slovenija pa je bila v letu 2005 s 40-odstotno stopnjo prvega vpisa v terciarno izobraževanje pod povprečjem EU 19. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije za leto 2008 (Vpis študentov v terciarno izobraževanje v študijskem letu 2007/2008, 2008), ki obravnava kohorto v starosti med 19 do 23 let, je znašal delež populacije, vpisane v terciarno izobraževanje v šolskem letu 2007/2008, 49 odstotkov.

2.1.7 Delež diplomantov v ZDA in Evropi

Ta kazalnik prikazuje delež populacije določene starostne kohorte, ki je bila udeležena v terciarnem izobraževanju in ga tudi uspešno zaključila z diplomiranjem na dodiplomski stopnji terciarnega izobraževanja.

Tabela 8: Delež diplomantov v terciarnem izobraževanju ZDA in Evrope, 2005 (v odstotkih)

DRŽAVA	DELEŽ DIPLOMANTOV
Avstrija	20,4
Belgija ¹	NP ¹
Danska	45,5
Finska	47,3
Francija ¹	NP ¹
Italija	41
Nemčija	19,9
Nizozemska	42,1
Norveška	40,7
Slovenija	17,8
Švedska	37,7
Združeno kraljestvo	39,4
ZDA	34,2
EU 19 povprečje	34,9

Opombe:

1. NP - ni podatka.

Vir: *Education at a Glance, OECD Indicators, 2007 str. 67.*

Za povprečje EU 19 je v letu 2005 veljalo, da je pri pričakovanih letih diplomiralo 34,9 odstotkov obravnavane populacije. Delež diplomantov v EU 19 je bil nekoliko višji od deleža diplomantov v ZDA, kjer je znašal 34,2 odstotka. Najnižji delež diplomantov so med obravnavanimi državami imele Slovenija, Nemčija in Avstrija. Za Slovenijo je veljalo, da je 17,8 odstotkov obravnavane populacije diplomiralo ob pričakovani starosti, za Nemčijo 19,9 in Avstrijo 20,4 odstotka. Najvišji delež diplomantov so med obravnavanimi državami imele Finska, Danska in Nizozemska. Za Finsko je veljalo, da je 47,3 odstotka obravnavane populacije diplomiralo ob pričakovani starosti, za Dansko 45,5 in Nizozemsko 42,1 odstotka. Ostale obravnavane evropske države so imele deleže obravnavane populacije, ki je diplomirala ob pričakovani starosti, okoli 40 odstotkov.

2.1.8 Delež mednarodnih in delež tujih študentov v ZDA in Evropi

Obravnavani kazalnik pokaže, kako je posamezna obravnavana država odprta za internacionalizacijo terciarnega izobraževanja. Treba je razlikovati med terminoma »mednarodni študent« in »tuji študent«. Termin »mednarodni študent« se nanaša na študenta, ki je odšel v drugo državo z namenom, da bo tam študiral. Uporablja se ga za prikaz mobilnosti študentov. Termin »tuji študent« pa se nanaša na vse nerezidente, ki so vključeni v terciarno izobraževanje v določeni državi (*Education at a Glance, OECD Indicators 2007, 2007 str. 301*).

Tabela 9: Delež mednarodnih in delež tujih študentov med letoma 2000 in 2005 v ZDA in Evropi (v odstotkih)

DRŽAVA	DELEŽ MEDNARODNIH ŠTUDENTOV	DELEŽ TUJIH ŠTUDENTOV
Avstrija	11	14,1
Belgija	6,5	11,7
Danska	4,4	7,5
Finska	3,6	2,8
Francija	10,8	NP ¹
Italija	NP ¹	2,2
Nemčija	NP ¹	11,5
Nizozemska	4,7	5,6
Norveška	1,9	4,8
Slovenija	1	1,1
Švedska	4,4	9,2
Združeno kraljestvo	13,9	17,3
ZDA	3,4	NP ¹
EU 19 povprečje	5,5	6,3

Opombe:

1. NP -ni podatka.

Vir: *Education at a Glance, OECD Indicators, 2007, str. 317.*

Najvišji delež mednarodnih študentov ima Združeno kraljestvo, in sicer 13,9 odstotkov. To pomeni, da je bilo 13,9 odstotkov vseh študentov, ki so bili vključeni v terciarno izobraževanje v Združenem kraljestvu, mednarodnih študentov. Sledita Avstrija z 11 odstotki in Francija z 10,8 odstotkov mednarodnih študentov. Med obravnavanimi državami imata najnižje deleže mednarodnih študentov Slovenija z enim odstotkom in Norveška z 1,9 odstotka. Povprečje EU 19 znaša 5,5 odstotka mednarodnih študentov. Ta delež je višji kot delež za ZDA, ki znaša 3,4 odstotka mednarodnih študentov.

Najvišji delež tujih študentov je prav tako imelo Združeno kraljestvo, in sicer 17,3 odstotka. Kar pomeni, da je bilo 17,3 odstotka vseh študentov terciarnega izobraževanja v Združenem kraljestvu njenih nerezidentov. Sledijo Avstrija s 14,1, Belgija z 11,7, Nemčija z 11,5, Švedska z 9,2 in Danska s 7,5 odstotki tujih študentov. Povprečje EU 19 je imelo 6,3 odstotka tujih študentov. Najnižje deleže tujih študentov med obravnavanimi državami so imele Slovenija, Italija in Finska. 1,1 odstotek vseh študentov v terciarnem izobraževanju Slovenije je bilo njenih nerezidentov. Za Italijo je ta delež znašal 2,2 odstotka, za Finsko pa 2,8 odstotka.

2.2 OCENJEVANJE USPEŠNOSTI SVETOVNIH UNIVERZ

2.2.1 Šanghajska lestvica

Šanghajska lestvica se je prvič pojavila leta 2003, in sicer z namenom ugotoviti ključne razlike med kitajskimi in najboljšimi svetovnimi univerzami, predvsem na področju raziskav. Vse od tedaj jo vsako leto ureja Inštitut za visoko šolstvo Univerze Jiao Tong v Šanghaju ter v svoji analizi obravnava univerze osemindesetih držav.

Lestvico sestavlja seštevke več kazalnikov, ki so vključeni v ocenjevanje. Prvi (1) izmed njih je kakovost izobraževanja, ki jo merijo kot število nekdanjih študentov univerze, ki so prejeli Nobelovo nagrado ali priznanje za svoje delo. Drugi (2) kazalnik je kakovost univerze, ki je merjena kot število pedagogov, ki so prejeli Nobelovo nagrado ali priznanje za svoje delo. Tretji (3) je število najbolj citiranih raziskovalcev v enaindvajsetih razširjenih predmetnih kategorijah. Četrty (4) kazalnik so raziskovalna dela, in sicer članki, ki so bili objavljeni v znanstvenih revijah. Peti (5) kazalnik so objave v revijah, ki jih indeksirajo Science Citation Index (SCI), Social Science Citation Index (SSCI) in priročnik Arts & Humanities Citation Index (A&HCI). Zadnji kazalnik (6) meri uspešnost univerze, upoštevajoč njeno velikost (Shanghai Academic Ranking of World Universities 2007, 2008).

Vsak od teh kazalnikov ima svojo utež. Prvi in zadnji kazalnik zajemata 10 odstotkov končne ocene, preostali pa vsak po 20 odstotkov končne ocene ter skupaj znašajo 100 odstotkov. Najvišja ocena posameznega kazalnika je vredna 100 točk, ostale ocene se oblikujejo kot odstotek najvišje ocene. Seštevke ocen vseh kazalnikov z njihovim ustreznim ponderiranjem da celotno oceno, ki pripada posamezni univerzi (Shanghai Academic Ranking of World Universities 2007, 2008).

2.2.1.1 10 najboljših univerz na svetu s Šanghajske lestvice

Šanghajska lestvica 10 najboljših univerz na svetu pokaže, da na vodilnih mestih prevladujejo ameriške univerze, z izjemo univerze Združenega kraljestva (Cambridge na četrtem mestu), ki zastopa Evropo. Globalno gledano so med najboljšimi desetimi univerze iz angleško govorečih držav.

Šanghajska lestvica najboljših desetih univerz na svetu za leto 2007 je naslednja.

Tabela 10: Šanghajska lestvica najboljših desetih univerz na svetu, 2007 (v odstotkih)

	NAZIV USTANOVE	DRŽAVA	KAKOVOST ŠTUDIJA	KAKOVOST UNIVERZE	ŠTEVILO CITIRANJ	ŠTEVILO ČLANKOV	ŠTEVILO OBJAV	USPEŠNOST UNIVERZE	TOČKE SKUPAJ
1	Harvard	ZDA	100	100	100	100	100	73	100
2	Stanford	ZDA	42	78,7	86,1	69,6	70,3	65,7	73,7
3	California - Berkeley	ZDA	72,5	77,1	67,9	72,9	69,2	52,6	71,9
4	Cambridge	Združeno kraljestvo	93,6	91,5	54	58,2	65,4	65,1	71,6
5	MIT	ZDA	74,6	80,6	65,9	68,4	61,7	53,4	70
6	CalTech	ZDA	55,5	69,1	58,4	67,6	50,3	100	66,4
7	Columbia	ZDA	76	65,7	56,5	54,3	69,6	46,4	63,2
8	Princeton	ZDA	62,3	80,4	59,3	42,9	46,5	58,9	59,5
9	Chicago	ZDA	70,8	80,2	50,8	42,8	54,1	41,3	58,4
10	Oxford	Združeno kraljestvo	60,3	57,9	46,3	52,3	65,4	44,7	56,4

Vir: Shanghai Academic Ranking of World Universities 2007, 2008.

Lestvica najboljših univerz na svetu je bila najprej narejena zgolj iz zanimanja univerze Jiao Tong v Šanghaju, kakšno je stanje v terciarnem izobraževanju. Danes pa je velikokrat citirana s strani medijev in univerz, predvsem tistih, ki na njej dosegajo visoka mesta. Deležna je tudi nekaj kritik, ki se navezujejo na metodologijo in indikatorje.

Metodologija rangiranja univerz naj bi bila bolj nagnjena k znanstvenim in tehničnim smerem, manj pa k umetniškim, humanističnim ter drugim družbenim smerem. Mnogi menijo, da vključeni kazalniki niso nujno najboljši pokazatelji kakovosti, ter da bi drugačen izbor prikazal drugačne rezultate. Kritika se nanaša tudi na preprosto metodo ponderiranja in dodajanja posameznih ocen (Shanghai Jiao Tong World University Rankings, 2008).

2.2.1.2 Analiza rangov Šanghajske lestvice po državah

V analizi uporabimo lestvico 510 najboljših univerz, ki jo pripravlja Inštitut za visoko šolstvo Univerze Jiao Tong v Šanghaju. Izračunamo minimume, maksimume, mediane in povprečja rangov izbranih držav Avstrije, Belgije, Danske, Finske, Francije, Italije, Nemčije, Nizozemske, Norveške, Slovenije, Švedske, Združenega kraljestva in ZDA ter zatem še koeficient variacije za posamezno obravnavano državo.

Z analizo želimo ugotoviti, katera izmed obravnavanih držav je absolutno najboljša oziroma najslabša na tej lestvici ter katera je povprečno najboljša oziroma najslabša na tej lestvici. S koeficientom variacije pa želimo preveriti, kakšne so razlike med rangi oziroma kakovostjo univerz v posamezni obravnavani državi. Omejitev pri analizi je, da v Šanghajski lestvici niso vključene vse univerze vsake izmed obravnavanih držav, temveč samo najboljše iz

posamezne države, zato ta analiza ne pokaže točnih rezultatov. Glede na to, da je namen analize prikazati razliko med ZDA in Evropo, ta omejitev ni tako pomembna.

Tabela 11: Minimumi, maksimumi, mediane in povprečja rangov po izbranih evropskih državah in ZDA, 2007

DRŽAVA	ŠTEVILO UNIVERZ NA LESTVICI	MINIMUM RANGA DRŽAVE		MAKSIMUM RANGA DRŽAVE		MEDIANA RANGA DRŽAVE		POVPREČJE RANGA DRŽAVE	
		RANG 510	RANG 13	RANG 510	RANG 13	RANG 510	RANG 13	RANG 510	RANG 13
Avstrija	7	198	12	507	12	369	10	354	11
Belgija	7	124	10	400	3	134	1	205	4
Danska	4	46	5	289	1	134	1	151	1
Finska	5	73	9	473	5	394	11	355	12
Francija	23	39	3	489	7	292	8	283	8
Italija	20	137	11	495	9	372	11	328	10
Nemčija	41	53	6	492	8	270	7	273	7
Nizozemska	12	42	4	395	2	155	3	191	2
Norveška	4	69	8	500	10	292	8	288	9
Slovenija	1	478	13	478	6	478	13	478	13
Švedska	11	53	6	428	4	215	6	200	3
Združeno kraljestvo	42	4	2	501	11	187	4	210	6
ZDA	166	1	1	508	13	191	5	209	5

Vir: Shanghai Academic Ranking of World Universities 2007, 2008; Lastni izračuni.

Minimum ranga držav poda najboljšo uvrstitev univerze na lestvici 510 najboljših univerz na ravni posamezne države. Med obravnavanimi trinajstimi državami pokaže, da je absolutno najboljša ameriška univerza. Sledita ji univerzi iz Združenega kraljestva in Francije. Absolutno najslabša od trinajstih obravnavanih držav pa je slovenska univerza.

Maksimum ranga prikazuje najslabšo uvrstitev univerze na lestvici 510 najboljših univerz na ravni posamezne države. Glede na ta kazalnik je med obravnavanimi trinajstimi državami absolutno najboljša danska univerza, sledita ji nizozemska in belgijska univerza. Na absolutno zadnjem mestu pa je ameriška univerza.

Mediana ranga posamezne države prikazuje srednjo vrednost uvrstitve univerz vsake izmed trinajstih obravnavanih držav na lestvici 510 najboljših univerz. Pokazala je, da sta povprečno najboljši med obravnavanimi trinajstimi državami univerzi iz Belgije in Danske. Sledi jima nizozemska univerza, ZDA pa so šele na petem mestu. Povprečno najslabše mesto med obravnavanimi trinajstimi državami pa je zasedla slovenska univerza.

Podobno kot mediana, je tudi povprečje oziroma aritmetična sredina mera srednje vrednosti. Razlika med njima je v tem, da pri povprečju osamelci (podatki, ki ekstremno odstopajo od ostalih podatkov) bolj vplivajo na njeno vrednost (to je slaba stran računanja s povprečjem). Povprečje ranga je seštevek vseh rangov univerz posamezne države na lestvici 510 najboljših univerz, razdeljen glede na število univerz, ki so zastopane s strani izbrane države. Ta kazalnik pokaže, da je med trinajstimi obravnavanimi državami povprečno najboljša danska

univerza. Sledita ji nizozemska in švedska univerza. ZDA so zopet na petem mestu. Povprečno najslabša med obravnavanimi trinajstimi državami pa je slovenska univerza.

Izračunamo tudi koeficiente variacije za range obravnavanih držav. Koeficient variacije nam pove, koliko odstotkov ocenjenega povprečnega ranga obravnavane države predstavlja standardni odklon oziroma, kakšna je razlika med rangi univerz posamezne obravnavane države.

Tabela 12: Koeficienti variacije rangov po izbranih evropskih državah in ZDA, 2007

DRŽAVA	KOEFICIENT VARIACIJE
Avstrija	0,32
Belgija	0,51
Danska	0,69
Finska	0,46
Francija	0,49
Italija	0,38
Nemčija	0,48
Nizozemska	0,59
Norveška	0,64
Slovenija ¹	/
Švedska	0,59
Združeno kraljestvo	0,65
ZDA	0,73

Opombe:

1. Za Slovenijo koeficienta variacije ni možno izračunati, ker državo na lestvici zastopa rang ene univerze.

Vir: Shanghai Academic Ranking of World Universities 2007, 2008; Lastni izračuni.

Med obravnavanimi državami so imele največjo razliko med rangi univerze v ZDA, kjer je znašal koeficient variacije 0,73. To pomeni, da je na trgu terciarnega izobraževanja v ZDA visok razpon med visokošolskimi ustanovami, od tistih, ki ponujajo visokokakovostne študijske programe, do tistih, ki ponujajo manj kakovostne študijske programe. Sledili so Danska z 0,69, Združeno kraljestvo z 0,65 in Norveška z 0,64 visokim koeficientom variacije. Ostale obravnavane države so imele koeficient variacije pod 0,60. Najnižji koeficient variacije sta imeli Avstrija, in sicer 0,32, Italija pa 0,38 visok koeficient variacije, kar pomeni, da imata ti dve državi med vsemi obravnavanimi najnižji razpon v ponudbi različno kakovostnih visokošolskih ustanov terciarnega izobraževanja.

2.2.2 Timesova lestvica »THES-QS«

Ena tistih, ki so bile kritične do metodologije lestvice šanghajske univerze, je Timesova lestvica »THES-QS« iz Londona. Ponudili so alternativo v metodologiji prej omenjeni lestvici. Timesova lestvica »THES-QS« je komercialna publikacija in njeno ustvarjanje vodi

komercialni motiv. Prvič je bila oblikovana leta 2004 in od takrat letno ureja razvrstitev 200 najboljših univerz iz osemindvajsetih držav.

Bistvo »THES-QS« analize je kolegialno ocenjevanje. Za leto 2007 so jo pridobili s pisnim povzetkom mnenj 5.101-ega pedagoškega delavca (leta 2004 je bilo vključenih 1.300 akademikov), ki so udeleženi pri raziskavi. Mnenja, kakor tudi ostale podatke, zbirajo v bazi podatkov z elektronskimi naslovi aktivnih pedagoških delavcev po svetu. Podatki, pridobljeni s kolegialno oceno (1), znašajo 40 odstotkov ocene. 10 odstotkov znaša ocena delodajalcev (2) (v letu 2007 je bilo v raziskavo vključenih 1.471 delodajalcev). Preostala dva stolpca v tabeli znašata vsak po 20 odstotkov končne ocene za vsako posamezno univerzo s seznama. Eden predstavlja razmerje med pedagoškim delavcem in študenti (3), drugi pa število citiranj v strokovnih člankih, ki ga doprinese vsak pedagoški delavec na posamezni univerzi (4). Zadnja dva stolpca podatkov poskušata ovrednotiti mednarodno sodelovanje univerze. Vsak od njiju je ovrednoten s petimi odstotki. Prvi predstavlja odstotek tujih pedagoških delavcev (5), drugi pa odstotek mednarodnih študentov (6) (The Times Higher-QS World University Rankings 2007, 2008).

Ocena posameznega kazalnika za izbrano državo se oblikuje na osnovi najvišje ocene tega kazalnika. Ob upoštevanju uteži posameznega kazalnika znaša najvišja možna ocena univerze 100 točk.

Tabela 13: Timesova lestvica »THES-QS« 10 najboljših univerz na svetu, 2007 (v odstotkih)

	NAZIV USTANOVE	DRŽAVA	KOLEGIALNA OCENA	OCENA DELO- DAJALCEV	ŠT. ŠTUD. NA PEDAGOGA	ŠT. CITIRANJ	TUJI PEDAGOGI	TUJI ŠTUDENTJE	TOČKE SKUPAJ
1	Harvard	ZDA	100	100	100	96	93	91	100
2	Cambridge	Združeno kraljestvo	100	100	99	83	98	91	97,6
2	Oxford	Združeno kraljestvo	100	100	100	82	97	96	97,6
2	Yale	ZDA	100	98	100	91	84	75	97,6
5	Imperial College London	Združeno kraljestvo	99	99	100	81	98	100	97,5
6	Princeton	ZDA	100	94	95	97	83	75	97,2
7	CalTech	ZDA	100	55	100	100	100	91	96,5
7	Chicago	ZDA	100	97	100	86	71	90	96,5
9	University College London	Združeno kraljestvo	96	97	100	82	91	98	95,3
10	MIT	ZDA	100	99	85	98	34	94	94,6

Vir: The Times Higher-QS World University Rankings 2007, 2008.

Lestvica »THES-QS« prikazuje precej podobno sliko kot Šanghajska lestvica. Iz tabele 13 je razvidno, da so bile med najboljšimi univerzami v letu 2007 zopet univerze iz angleško govorečih držav. Razlika med Šanghajsko in Timesovo lestvico »THES-QS« je ta, da so na slednji štiri univerze iz Združenega kraljestva. So tudi edine predstavnice Evrope, preostalih šest univerz pa je ameriških. Pogled na prva tri vodilna mesta kaže drugačno sliko kot pri Šanghajski lestvici, saj drugo in tretje mesto pri Timesovi »THES-QS« lestvici zasedata univerzi iz Združenega kraljestva (Cambridge in Oxford).

Prav tako kot Šanghajsko lestvico, tudi to lestvico radi navajajo tako mediji kot tudi uspešne univerze z njene lestvice. Lestvica je enako kot prej omenjena deležna podobnih kritik. Kritike se razlikujejo le v prvi točki, in sicer naj bi bila lestvica THES subjektivna, ker profesorji sami ocenjujejo kakovost drugih univerz (THES-QS World University Rankings, 2008).

3 RAZPRAVA O RAZLIKAH V TERCIARNEM IZOBRAŽEVANJU ZDA IN EVROPE

Primerjava ameriškega in evropskega, vključno s slovenskim terciarnim izobraževanjem, je pokazala, da je v ZDA večji obseg financiranja namenjen terciarnemu izobraževanju. To je pokazal kazalnik porabe, ki je namenjena terciarnemu izobraževanju kot delež BDP. Kazalnik za ZDA je bil od povprečja EU 19 celo več kot enkrat višji. Slovenija je bila v tem pogledu leta 2004 med obravnavanimi državami blizu Norveški, Nizozemski in Franciji, ki so imele ta kazalnik blizu povprečja EU 19.

Ključna razlika med zasebnim in javnim financiranjem terciarnega izobraževanja med ZDA in Evropo je v tem, da se v Evropi večji del financiranja zagotavlja iz javnih virov, medtem ko se v ZDA iz zasebnih virov (skoraj dve tretjini). Večina sredstev iz zasebnih virov financiranja terciarnega izobraževanja ZDA ne prihaja iz naslova šolnin, ampak iz različnih fundacij, podjetij, donacij nekdanjih študentov ter drugih virov (Jacobs & van der Ploeg, 2006, str. 585). Za povprečje EU 19 je leta 2004 veljalo, da so znašali javni viri financiranja približno štiri petine vsega financiranja. Slovenija je imela ta delež nekoliko nižji, vendar predvsem zaradi šolnin, ki jih plačujejo izredni študentje. Glede na ta kazalnik je bila blizu Nizozemski.

Naslednji kazalnik, ki je pokazal razliko v višini financiranja terciarnega izobraževanja, so bili izdatki na študenta. ZDA namenjajo od dva- do trikrat več izdatkov na študenta kot ostale obravnavane evropske države. Slovenija je imela leta 2004 izredno nizke izdatke na študenta, in sicer trikrat nižje kot ZDA. Tudi v primerjavi z ostalimi obravnavanimi evropskimi državami so bili njeni izdatki na študenta izredno nizki. Med obravnavanimi državami se je uvrstila na predzadnje mesto, blizu Italiji, ki pa je bila na zadnjem mestu.

V splošnem velja, da so izdatki na študenta močno povezani z razmerjem med številom študentov in profesorjev. Nizki izdatki na študenta imajo za posledico slabše razmerje med številom študentov in profesorjev. Korelacijski koeficient te povezave znaša za obravnavane države (brez Danske, ker zanjo ni razpoložljivih podatkov) $-0,58^2$ (statistično značilno pri $\alpha = 0,0005$), kar pomeni, da je povezanost med izdatki na študenta in razmerjem med številom študentov na profesorja linearna, negativna in srednje močna. Univerze z višjimi izdatki na študenta imajo torej nižje razmerje med številom študentov na profesorja, velja pa tudi nasprotno. Slovenija, na primer, je imela leta 2004 izredno nizke izdatke na študenta, leta 2005 pa zelo visoko razmerje študentov na profesorja (zopet blizu Italiji). Švedska, ki je imela med obravnavanimi evropskimi državami najvišje izdatke na študenta, je v letu 2005 med obravnavanimi evropskimi državami imela tudi najboljše razmerje med številom študentov in profesorjev. Sam kazalnik razmerja med številom študentov in profesorjev na splošno ni pokazal bistvenih razlik med ZDA in Evropo, saj so ZDA imele podobno razmerje kot povprečje EU 19.

Višji izdatki na študenta se po navadi izkazujejo v manjših razredih, bolj stimuliranih profesorjih in visokokakovostnih raziskavah. Glede na to trditev lahko velja, da profesorji v Evropi niso stimulirani (slabi delovni pogoji, premajhna plačila ipd.) in jo zaradi tega razloga zapuščajo. Po oceni Evropske komisije v ZDA deluje okoli 400.000 evropskih znanstvenih raziskovalcev in okoli 70 odstotkov svetovnih Nobelovih nagrajencev. Za evropske države pa velja, da razpolagajo z nizkim deležem tujih profesorjev. Samo 2 odstotka francoskih profesorjev prihaja iz tujih držav. Za Švico, ki velja za državo z uspešnejšimi univerzami, je ta podatek 25 odstotkov. Pri zaposlovanju mladih profesorjev je v Evropi običaj, da so le-ti bivši študentje univerze, na kateri se pozneje zaposlijo. V Franciji, na primer, je takšnih profesorjev 50 odstotkov, v Španiji pa kar 95 odstotkov. Za večino ameriških univerz velja nasprotna slika, in sicer je bilo samo 7 odstotkov novozaposlenih profesorjev nekdanjih študentov univerze, na kateri poučujejo (The best is yet to come, 2005; Head in the clouds, 2005).

Kot že na začetku omenjeno, je človeški kapital, ki se ga plemeniti z izobraževanjem, pomemben pri dvigovanju gospodarske rasti. Pri spodbujanju populacije in ustvarjanju okolja za uspešno pridobivanje terciarne izobrazbe igra pomembno vlogo tudi država (s financiranjem, strateškimi cilji, zakoni). Koliko posamezna država spodbuja terciarno izobraženost, lahko pokaže delež populacije v starosti od 25 do 64 let, ki ima dokončano eno izmed oblik terciarnega izobraževanja. Predstavlja tudi merilo za človeški kapital posamezne države. Po pričakovanjih so v letu 2005 imele najvišji obseg človeškega kapitala ZDA, saj so vodilna visoko industrializirana država. Od obravnavanih evropskih držav so bile blizu temu obsegu nordijske države. Povprečje EU 19 pa je imelo to leto za skoraj tretjino nižji obseg človeškega kapitala kot ZDA. Slovenija je imela ta kazalnik nekoliko nižji, kot je znašalo povprečje EU 19, in je bila blizu državam, kot so Nemčija, Francija ter Avstrija.

² Vir: *Shanghai Academic Ranking of World Universities 2007, 2008; Lastni izračuni.*

V vseh državah je opazen trend zviševanja stopnje vpisa v terciarno izobraževanje. Delež vpisanih študentov v terciarno izobraževanje lahko prikaže dostopnost študija v posamezni državi. Med obravnavanimi državami je bil delež populacije, vpisane v terciarno izobraževanje, najvišji na Norveškem, Švedskem in Finskem. Blizu tem državam so bile tudi ZDA. Povprečje EU 19 je bilo nekoliko nižje.

Učinkovitost izobraževanja je tudi eden izmed pogojev za zagotavljanje kakovosti terciarnega izobraževanja. Ta se lahko meri s kazalnikom, ki je obravnaval delež diplomantov določene starostne kohorte. V letu 2005 obravnavani kazalnik ni pokazal večjih razlik med povprečjem EU 19 in ZDA. Slovenija je imela med obravnavanimi državami najnižji delež diplomantov (okoli 18 odstotkov). Nekaj odstotkov te razlike gre pripisati osipu študentov, preostalo pa temu, da se nekateri študentje vpišejo na fakultete zgolj zaradi koriščenja ugodnosti, ki jih status študenta nudi. Pri tem ni pravil, ki bi to preprečevala.

Danes je vse bolj pomembna mednarodna konkurenca na trgu terciarnega izobraževanja. Na eni strani so univerze, ki tekmujejo med seboj za najboljše profesorje in študente, na drugi strani pa so študentje in profesorji, ki lahko izbirajo med različno ponudbo visokošolskih ustanov v skladu s svojimi željami.

Kazalnik deleža mednarodnih in tujih študentov pokaže, kako je terciarno izobraževanje posamezne obravnavane države odprto za internacionalizacijo. Upoštevajoč razlago termina »mednarodni študent«, je bila med ZDA in EU 19 v obdobju od 2000 do 2005 majhna razlika, in sicer v prid EU 19. Med obravnavanimi državami sta bili najbolj odprti za internacionalizacijo terciarnega izobraževanja Francija (zaradi dostopnosti študija) in Združeno kraljestvo (kakovostne univerze), najmanj pa Slovenija in Norveška.

ZDA so bile zadnjih 50 let vodilna država po številu mednarodnih študentov. Leta 1997 pa so začele izgubljati tržni delež na tem trgu. Največji razlog za to je bila večja mednarodna konkurenca. V Združenem kraljestvu se je delež mednarodnih študentov v obdobju od leta 2002 do 2004 povečal za 21 odstotkov, v Nemčiji za 23 odstotkov in v Franciji za 28 odstotkov. Takšno povečanje deleža mednarodnih študentov v Franciji in Nemčiji ima vzrok v tem, da sta ti dve državi začeli tujim študentom ponujati študijske programe v angleškem jeziku. Prednost Nemčije in Francije je tudi ta, da za študij tujcem ni treba plačati šolnine (Wandering scholars, 2005).

Če povzamemo glavne razlike med ZDA in Evropo, lahko rečemo, da prednost ameriškega terciarnega izobraževanja ni le v višjih razpoložljivih sredstvih, temveč tudi v institucionalnem sistemu terciarnega izobraževanja. Prisotno je manj državne intervencije in zanašanja na javne vire financiranja. Sredstva za delovanje pridobivajo iz različnih virov, na primer šolnin, filantropije, podjetnikov, donatorjev. Na trgu terciarnega izobraževanja so prisotne različno kakovostne univerze različnih velikosti in prepoznavnosti. Takšno okolje

ponuja visokošolskim ustanovam večjo možnost pridobiti elitne profesorje in raziskovalce na svoje univerze, izvajanje strožje selekcije med študenti ter zaračunavanje različno visokih šolnin, glede na kakovost univerze. Slednje predstavlja tudi slabost terciarnega izobraževanja v ZDA, saj je vstop sposobnih študentov iz manj privilegiranih družin na najboljše ameriške univerze skoraj nemogoč.

To pa ni slabost evropskih univerz, kjer terciarno izobraževanje skoraj v vseh državah še vedno velja za obliko javno zagotovljene dobrine, ki naj bi bila dostopna vsem, ki izpolnjujejo pogoje. Gledano povprečno, ne glede na to, da je evropski sistem terciarnega izobraževanja manj fleksibilen in so njegove ustanove manj svobodne pri odločanju, se kakovost evropskih ustanov terciarnega izobraževanja pojmuje za boljšo od kakovosti ameriških, saj je izobraževanje dostopno tudi otrokom iz manj premožnih družin (Jacobs & van der Ploeg, 2006, str. 538).

Kot je povzel že Heller (1997), je stopnja vpisanosti študentov na fakultete zelo občutljiva na spremembe v stopnjah postavljenih šolnin. Pri tem pa seveda velja, da so študentje iz revnejših družin najbolj prizadeti. Lahko se zgodi, da starši otrok iz revnejših družin ne investirajo v izobraževanje že v zgodnejših letih. Manj izobraženih ljudi pa vpliva na to, da se velikost človeškega kapitala države zmanjša in posledično celotna produktivnost države.

4 MOŽNE REŠITVE ZA IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI TERCIARNEGA IZOBRAŽEVANJA V EVROPI

4.1 NAPOTKI ZA EVROPO

Jacobs in van der Ploeg v svojem članku »Kako reformirati visokošolsko izobraževanje v Evropi« (2006, str. 583-585) navajata sedem nalog za reformiranje terciarnega izobraževanja.

1. Prva naloga je razširjanje zasebnega financiranja, in sicer s povečanjem šolnin in študentskih posojil. Po mnenju avtorjev trenutno javno financiranje ni tako prepričljivo, da bi težili k njegovemu povečanju. Zato bi vlada morala spodbujati zasebno financiranje, ne pa ga zavirati. Dovoliti bi morala mladim, da si denar za študij izposodijo in ga pozneje vračajo, odvisno od njihovega prihodnjega dohodka. Takšen način financiranja visokošolskega izobraževanja bi lahko povečal ponudbo izobraževanja glede na njegovo povpraševanje, brez potrebe po obremenjevanju javnih financ. Naloga vlade bi bila preprečitev moralnega tveganja in napačne izbire, s tem, da bi omogočila selekcijo in sledila ter preverjala trud in napredek študentov. Financirala bi tudi stroške tveganja napak, ki bi se pojavljale pri študentskih posojilih, in sicer s splošnim obdavčljivim dohodkom, ter na takšen način preprečevala napačno izbiro.

2. Druga naloga je ločevanje visokošolskih programov, ki so javno zagotovljena dobrina, od tistih, ki so zasebno zagotovljena dobrina. Subvencioniranje vseh visokošolskih programov se za vlado ne izplača, zato bi morala subvencionirati le tiste programe, katerih družbena donosnost presega zasebno oziroma individualno donosnost. Takšni programi so običajno tisti, ki zajemajo znanstvene vede, umetnostno zgodovino in arheologijo. Programi, ki izkazujejo negativno družbeno stopnjo donosa, ne bi smeli biti deležni vladnih subvencij, saj se za družbo ne izplačajo. Prav tako ni dobro, da so šolnine in prispevki vlade za vse programe enaki. Zgodi se lahko, da se bo preveč študentov vključilo v programe, katerih družbena donosnost ne presega zasebne donosnosti. Velja tudi nasprotno, da se bo vse manj študentov vključilo v programe, katerih družbena donosnost presega zasebno donosnost. Vlada bi tako morala vnaprej določiti jasn cilj, kateri študijski programi bi bili deležni javne podpore, ta cilj zasledovati ter nameniti omejen vladni proračun samo izbranim študijskim programom.

3. Tretja naloga je razlikovanje šolnin ter ponujanje več različnih programov v visokošolskem izobraževanju. Razlog za diferenciranje šolnin je, da imajo različni študijski programi različne stroške (na primer visokokakovostno in intenzivno predavanje je dražje).

Na trgu imamo različno sposobne študente. Univerze bi morale biti pripravljene zelo sposobnim študentom ponuditi znižanje osnovne šolnine, saj ti študentje univerzi dvigujejo raven kakovosti in tudi ugled. Po mnenju avtorjev z ekonomskega stališča ni racionalno zaračunavati enotnih šolnin ali celo ne zaračunavati šolnin, kajti prav razlikovanje šolnin omogoča trgu za visokošolsko izobraževanje prilagajanje spremenljivim razmeram na tem trgu, na primer preferencam študentov, pogojem na trgu dela ipd. Enotne šolnine trgu visokošolskega izobraževanja ne dajejo signala o redkosti te dobrine ter s tem znižujejo raznolikost visokošolskih programov. Kot rezultat pa se pojavljajo visokošolski programi, ki imajo skoraj vsi po vrsti nizko povprečno kakovost.

4. Četrta naloga je izvajanje selekcije študentov. Potrebno je slediti napredku študentov ter sproti preverjati, ali izpolnjujejo zahtevane obveznosti. Z javnimi viri je potrebno razpolagati racionalno, zato dobra javna politika zahteva natančno shemo za denarne pomoči in hkrati onemogoča nepotrebno potrošnjo javnih virov. Pri tem ima pomembno vlogo selekcija, saj omogoča izbiro študentov na podlagi preverjanja njihovih sposobnosti in s tem zmanjšuje število študentov, ki ne izpolnjujejo zahtevanih pogojev. Selekcija zmanjšuje tudi stopnjo osipa študentov.

Pravica do denarne pomoči študentov bi morala biti pogojena z uspešnostjo. Študentje, ki svojih obveznosti ne opravljajo uspešno, bi morali izgubiti pravico do javnih denarnih pomoči (subvencije, nižje šolnine). Imeli bi pravico nadaljevati

študij, vendar bi zanj plačevali polne stroške. Večji trud študentov in manj tveganja za osip, to sta razloga za povečanje sredstev, ki jih vlada lahko nameni sposobnim študentom.

S tem, ko je visokošolskim ustanovam dovoljeno izbirati, motivirati in obdržati sposobne študente, se jim odpira možnost, da na trgu tekmujejo za najboljše profesorje, ki jih lahko privabijo z dobrim plačilom. Zato obstaja potreba visokošolskih ustanov po zasebnem financiranju v obliki šolnin. Poleg dobrega plačila so motivacija za profesorje tudi sposobni in nadarjeni študentje. Če je vse naštetu izpolnjeno, se lahko na ta način poveča kakovost visokošolskih ustanov.

5. Peta naloga je omogočiti večjo konkurenčnost. Potrebno je obrniti financiranje direktno k študentom in omejiti državno intervencijo. Pogosti so primeri, ko vlade, verjetno nenamerno, spodbudijo nastanek velikih javnih monopolov in kartelov v visokošolskem izobraževanju. Monopoli in karteli v visokošolskem izobraževanju pa pomenijo znižanje kakovosti (inflacija ocen) in količine ter neupoštevanje povpraševanja študentov in delodajalcev. Povzročijo tudi povečanje splošnih stroškov in dajejo spodbudo univerzitetnim birokratom, da porabljajo omejena javna sredstva za prestižne projekte.

Za visokošolsko izobraževanje v Evropi je pomembno, da se oblikuje okolje, kjer se bodo igralci (subjekti, ki sodelujejo v visokošolskem izobraževanju) držali pravil. Znotraj posamezne države bi moralo veljati, da obe vrsti visokošolskih ustanov, zasebne in javne, tekmujejo na trgu terciarnega izobraževanja pod enakimi pogoji. Poleg tega pa je pomembna tudi internacionalizacija. Vzpostaviti bi bilo potrebno konkurenco z uspešnimi tujimi visokošolskimi ustanovami za sposobne študente in profesorje.

Vladne denarne pomoči bi se morale dajati direktno študentom, preko vavčerjev, subvencij ali štipendij. Študentje pa bi lahko te denarne pomoči porabili za katero koli institucijo v okviru njihovih preferenc. Za študentska posojila, ki so pogojena z višino dohodka, bi moralo veljati, da jih študentje lahko uporabijo tudi na tujih univerzah. S tem bi pospešili reformo domačih univerz.

Trg terciarnega izobraževanja bi moral imeti manjše vstopne ovire. To bi se doseglo z zmanjšanjem financiranja univerz po načinu iz preteklosti in z zmanjšanjem navzkrižnega subvencioniranja, kar tudi onemogoča pravično konkurenco. Urad za konkurenco bi moral preprečevati nastajanje kartelov in tudi izdajati kazni zaradi izrabljanja tržne moči.

6. Šesta naloga je, da je potrebno zadeve, ki se navezujejo na premoženje, umakniti iz terciarnega izobraževanja. Denarne pomoči, namenjene terciarnemu

izobraževanju, so regresivne. Vlada bi morala, če bi želela uresničiti cilj prerazdelitve dohodka, to narediti preko davčnega sistema ali preko osnovnega izobraževanja, saj se odločitve o terciarnem izobraževanju izrazijo že prej, ko so mladi vključeni v primarno ali sekundarno izobraževanje, manj pa takrat, ko že zaključujejo sekundarno izobraževanje in so tik pred odločitvijo o nadaljnjem izobraževanju. Politike, ki se navezujejo na terciarno izobraževanje, bi zato morale biti ločene od premoženjskih zadev in zasledovati le ekonomsko učinkovitost v širšem smislu, ki vključuje nematerialne nagrade izobraževanja.

7. Sedma naloga je povečanje informiranosti o visokošolskem izobraževanju in njegove raznolikosti. Univerze bi morale v poročilih letno objavljati podatke o njihovi uspešnosti. V takšnih poročilih bi na primer bile prikazane informacije o osipu študentov, povprečnem številu let šolanja, povprečnih izpitnih ocenah, ocenjevanju s strani študentov, znanstvenih publikacijah, ocenah gostujočih znanstvenih odborov itd. Vlada bi morala oblikovati enotno preverjanje sposobnosti in nadarjenosti za vse študente, saj bi le tako omogočila pravično selekcijo. Pri tem pa bi se morala izogniti pretiranemu rešetanju in selekciji visokošolskih ustanov. Financiranje visokošolskih ustanov bi moralo biti čim bolj preprosto in raznoliko.

Ključna elementa predlagane politike sta, da naj države povečajo zasebno financiranje z namenom povečati kakovost terciarnega izobraževanja in dopustijo njegovo raznolikost. Predlagane politike se morajo obravnavati skupaj kot celota in ne kot možna izbira posamezne izmed sedmih ponujenih, saj v tem primeru lahko pride do neželenih posledic.

Evropa bi morala po mnenju avtorjev posnemati anglosaški sistem z večjo izbiro, raznolikostjo in konkurenčnostjo, vendar ne bi smela zavreči svojih prednosti. Dopustiti mora možnost vstopa v terciarno izobraževanje sposobnim študentom iz manj privilegiranih družin ter premožnim manj sposobnim študentom zaračunavati višjo šolnino. Potrebno je investirati ne samo v najboljše univerze, temveč tudi vzdrževati povprečno kakovost ostalih visokošolskih ustanov v Evropi.

4.2. NAPOTKI ZA SLOVENIJO

Glavna področja, ki jih je med drugim potrebno v slovenskem terciarnem izobraževanju izboljšati, so:

- povečati je potrebno zasebne vire financiranja (na primer šolnine),
- povečati je potrebno izdatke na študenta za tista študijska področja, ki izkazujejo pozitivne družbene stopnje donosa (Ahčan, Polanec & Kozamernik, 2008),
- zmanjšati je potrebno razmerje med številom študentov in pedagoškim osebjem na tistih študijskih smereh, kjer individualna stopnja donosa presega oportunitetne stroške

financiranja izobraževanja, to je predvsem na področju družbenih in poslovnih ved, prava, zdravja in zdravstva (Ahčan, Polanec & Kozamernik, 2008),

- spodbujati je potrebno vpis v terciarno izobraževanje za povečanje človeškega kapitala,
- povečati je potrebno delež diplomantov,
- povečati je potrebno nacionalno in mednarodno konkurenčnost univerz, da bodo lahko na mednarodnem trgu konkurirale za kakovostne študente in profesorje.

Približno ena tretjina študentov (to je izrednih študentov) slovenskega terciarnega izobraževanja plačuje šolnino (Kodrič, Trunk Širca & Strašek, 2008). Sistem šolnin v Sloveniji bi moral upoštevati individualne in družbene stopnje donosnosti. Na tistih študijskih področjih, kjer individualna donosnost presega družbeno donosnost, je smiselno uvesti šolnine. Dodaten vir financiranja s strani študentov predstavlja tudi zaračunavanje šolnin tistim študentom, ki svojih obveznosti ne opravijo pravočasno. Za vsako dodatno leto študija bi ti študentje plačevali šolnino, kot jo plačujejo izredni študentje. Dejstvo je, da se v Sloveniji vsako leto na univerze vpiše veliko študentov, diplomira pa jih malo. Z uvedbo takšnih šolnin bi univerze lahko povečale učinkovitost študija, hkrati pa ne bi preprečile vstopa na željeno fakulteto sposobnim študentom iz manj privilegiranih družin.

Čeprav je delež BDP-ja, namenjenega terciarnemu izobraževanju, v Sloveniji primerljiv z evropskim povprečjem, so izdatki na študenta med najnižjimi med obravnavanimi evropskimi državami. Na naših univerzah je prisotno masovno poučevanje študentov, zato je razmerje med številom študentov in pedagoškim osebjem izredno visoko, predvsem na družboslovnih smereh (Ahčan, Polanec & Kozamernik, 2008). Izdatki na študenta in število študentov na pedagoško osebje sta povezana dejavnika, zato bi izboljšanje prvega imelo za verjetno posledico tudi izboljšanje drugega.

V primerjavah kazalnikov je bilo možno opaziti, da je vpis v terciarno izobraževanje populacije v Sloveniji nižji kot znaša povprečje EU 19. Tudi delež diplomantov je izredno nizek. Torej je sistem terciarnega izobraževanja v Sloveniji relativno neučinkovit. Če ta kazalnik povežemo še z obsegom človeškega kapitala, ki je tudi pod povprečjem EU 19, lahko rečemo, da mehanizmi, ki spodbujajo in zagotavljajo kakovostno okolje za terciarno izobraževanje, ne delujejo dobro. Tudi zadnji dejavnik, ki ga je v Sloveniji potrebno izboljšati, to je mednarodna konkurenčnost, je povezan s prejšnjimi.

V Sloveniji bi bilo potrebno spodbuditi vzpostavitev konkurenčnega okolja v terciarnem izobraževanju, na primer z dopustitvijo nastanka konkurenčnega trga pedagoškega osebja, študentov ter nastankom novih, manjših državnih in od države finančno neodvisnih zasebnih univerz. Povečati bi bilo potrebno tudi avtonomijo univerz, na primer s tem, da bi lahko same izvajale tržno selekcijo študentov in profesorjev, same pridobivale finančna sredstva ter imele na voljo bolj fleksibilen način sprejemanja novih in opuščanja starih programov.

Poleg avtonomije univerz je ključna tudi vloga vlade, ki bi s svojimi aktivnostmi spodbujala konkurenčnost med visokošolskimi ustanovami (na primer s podeljevanjem finančnih nagrad za izredne pedagoške in raziskovalne dosežke), namenjala deleže financiranja univerzam glede na družbeno donosnost študijskih programov, uravnavala nepravilnosti na trgu terciarnega izobraževanja ipd. Glede zagotavljanja kakovosti visokošolskih ustanov oziroma terciarnega izobraževanja nasploh bi vlada morala dopustiti, da organi v državi, kot je na primer Senat za evalvacijo, delujejo samostojno in neodvisno od države ter tako objektivno ocenjujejo in spodbujajo kakovost visokošolskih ustanov v Sloveniji.

SKLEP

Na kakovost terciarnega izobraževanja vplivajo različni dejavniki, predvsem institucionalni sistem in financiranje. Institucionalni sistem države je podlaga za oblikovanje pravil, ki veljajo znotraj izobraževalnega sistema. Glavna razlika med institucionalnim sistemom ZDA in Evrope je v tem, da imajo evropske države še vedno v večini centralno voden sistem terciarnega izobraževanja, medtem ko za ZDA velja, da je sistem terciarnega izobraževanja bolj tržno naravnan. Na trgu terciarnega izobraževanja v ZDA tako nastopajo različno sposobni študentje in profesorji ter različno kakovostne univerze. Vzpostavljena je konkurenca, ki omogoča selekcijo ter povezavo sposobnih, nadarjenih študentov ter profesorjev z visokokakovostnimi univerzami in nasprotno. Konkurenca na trgu terciarnega izobraževanja omogoča, da se selektivni del loči od neselektivnega dela terciarnega izobraževanja.

Ponudba različnih vrst programov različne kakovosti v terciarnem izobraževanju ZDA omogoča zaračunavanje različno visokih šolnin, kar v Evropi še ni uveljavljeno, predvsem zaradi mnenja volivcev, da mora država zagotoviti terciarno izobraževanje vsem, ki izpolnjujejo pogoje. V Evropi je zato možno opaziti nižjo selekcijo med študenti kot v ZDA, kjer univerze na podlagi intervjujev in testov preverjajo študentove sposobnosti ter izvajajo različno strogo selekcijo.

Zaračunavanje visokih šolnin za visokokakovostne študijske programe hkrati predstavlja tudi slabost terciarnega izobraževanja ZDA, saj onemogoča sposobnim, vendar manj premožnim študentom vstop na takšne programe. S tega vidika velja evropski sistem terciarnega izobraževanja za boljšega, saj imajo talentirani študentje iz manj privilegiranih družin možnost vstopa na univerzo, ki je se sklada z njihovimi preferencami.

Vendar povečanje povpraševanja po terciarnem izobraževanju zahteva pridobivanje finančnih sredstev tudi iz drugih virov, ne samo državnih. Za ZDA je značilno, da zasebni viri financiranja predstavljajo večji del sredstev, namenjenih terciarnemu izobraževanju, kot javni viri. Med zasebnimi viri šolnine ne predstavljajo največjega deleža, temveč različne donacije, fundacije ipd. V Evropi je slika prav nasprotna, saj se večji del sredstev zagotavlja

iz javnih virov. Pridobivanje sredstev iz različnih virov in avtonomija univerz na področju upravljanja s finančnimi viri omogočata ameriškim univerzam nagrajevanje profesorjev za njihove pedagoške in raziskovalne dosežke. To pa ne predstavlja stimulacije le za domače, temveč tudi za tuje profesorje.

Analiza različnih kazalnikov terciarnega izobraževanja je pokazala, da se Evropa in ZDA med obravnavanimi kazalniki najbolj razlikujeta v zgoraj omenjenem kazalniku, deležu zasebnih in javnih virov financiranja terciarnega izobraževanja, v obsegu financiranja terciarnega izobraževanja kot deležu BDP, izdatkih na študenta ter obsegu človeškega kapitala. Iz tega lahko povzamemo, da je za povečanje kakovosti terciarnega izobraževanja v Evropi potrebno v njegovo obravnavo vključiti več dejavnikov, tako tiste, ki se navezujejo na institucionalni sistem, kot tudi tiste, ki se navezujejo na financiranje. Z učinkovitim financiranjem bi evropske države stimulirale domače profesorje k bolj kakovostnim predavanjem ter mednarodno konkurirale tujim univerzam za tuje profesorje. Uspešni domači in tuji profesorji povečujejo kakovost posamezne univerze. Kakovostne univerze lahko med študenti izvajajo strožjo selekcijo ter tako privabijo sposobne študente, ki prav tako prispevajo k povečevanju kakovosti univerze.

Na strani institucionalnega sistema si morajo evropske države prizadevati k povečanju avtonomije univerz pri pridobivanju in upravljanju s finančnimi sredstvi, pri zaposlitveni politiki, fleksibilnosti univerz pri sprejemanju in opuščanju visokošolskih programov ipd. V slovenskem terciarnem izobraževanju pa je predvsem potrebno povečati izdatke na študenta, saj bi to posledično zmanjšalo razmerje med številom študentov in profesorjev, ki je pri nas izredno visoko v primerjavi z ostalimi obravnavanimi državami ter predstavlja pomemben dejavnik pri povečevanju kakovosti terciarnega izobraževanja v Sloveniji.

LITERATURA IN VIRI

1. *About Undergraduate Education in the U.S. [Education in USA]*. Najdeno 14. junija 2008 na spletnem naslovu <http://www.educationusa.state.gov/undergrad/about.htm>.
2. Acemoglu, D., Aghion, P. & Zilibotti, F. (2002). *Distance to frontier, selection and economic growth*. National Bureau of Economic Research. Cambridge: NBER Working Paper No. 9066. Najdeno 21. maja na spletnem naslovu <http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/9066.html>.
3. Aghion, P. & Cohen, E. (2004). *Éducation et croissance, Rapport du Conseil d'Analyse économique, La Documentation Française*. Paris. Najdeno 22. maja na spletnem naslovu <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000017/0000.pdf>.
4. Ahčan, A., Polanec, S. & Kozamernik, M. (2008). *CRP projekt 1000-06-280224*. Donosnost terciarnega izobraževanja v Sloveniji v obdobju 1994-2004.
5. Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with special Reference to Education*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
6. Bevc, M. (2008). Financiranje, učinkovitost in pravičnost visokega izobraževanja-povezanost med temi pojavi in mednarodna konferenca o njih. *IB Revija*. XLII (1), 5-18.
7. Chevaillier, T. (2004). Higher Education and Markets in France. *Markets in higher Education: Rethoric or Reality?* (str. 311-326). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
8. Dill, D. D. & Soo, M. (2004). Transparency and Quality in Higher Education Markets. *Markets in higher Education: Rethoric or Reality?* (str. 61-85). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
9. *ECTS - European Credit Transformation and Accumulation System [Europa]*. Najdeno 25. 5. 2008 na spletnem naslovu http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html.
10. *Education at a Glance, OECD Indicators 2006*. (2006). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
11. *Education at a Glance, OECD Indicators 2007*. (2007). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

12. Geiger, R. L. (2004). Market Coordination of Higher Education: The United States. *Markets in higher Education: Rethoric or Reality?* (str. 161-184). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
13. Head in the clouds (2005, 8. september). *The Economist*. Najdeno 27. septembra 2007 na spletnem naslovu http://www.economist.com/displaystory.cfm?story_id=4340031.
14. *Higher Education Governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff*. (2008). Brussels: Eurydice.
15. Hoxby, C. M. (1997). *How the Changing Market Structure of US Higher Education Explains College Tuition*. National Bureau of Economic Research. Cambridge: NBER Working Paper No. 6323. Najdeno 21. maja na spletnem naslovu <http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/6323.html>.
16. Jacobs, B. & van der Ploeg, F. (2006). How to reform higher education in Europe. *Economic Policy*, (July), 536-592.
17. Jongbloed, B. (2004). Regulation and Competition in Higher Education. *Markets in higher Education: Rethoric or Reality?* (str. 87-111). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
18. *Key Data on Higher Education in Europe, 2007* (2008). Brussels: Eurydice, Office for Official Publications of the European Communities.
19. Kodrič, B., Trunk Širca, N. & Strašek, R. (2008). Funding higher education in Slovenia: the introduction of a lump-sum instrument. *IB Revija*. XLII (1), 46-56.
20. Lucas, R. Jr. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 22 (1), 3-42.
21. Mankiw, G. N., Romer, D. & Weil, D. N. (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *The Quarterly journal of Economics*, 107 (2), 407-437.
22. Martin, R. E. (2005). *Cost Control, College Access, and Competition in Higher Education*. Cheltenham: Economics of Education Review 25 (3), 345-346. Najdeno 21. maja na spletnem naslovu <http://ideas.repec.org/a/eee/eoedu/v25y2006i3p345-346.html>.
23. Mazzarotto, N. (2007, 23. september). *Competition and market incentives in higher education*. Najdeno 15. maja 2008 na spletnem naslovu http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1059881.

24. Otero, S. M. & McCoshan, A. (2005). *Study on Access to Education and Training*. Najdeno 22. maja 2008 na spletnem naslovu http://ec.europa.eu/education/pdf/doc270_en.pdf.
25. Palacios, M. (2004). *Investing in Human Capital*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. *Pomembni podatki o višjem in visokošolskem izobraževanju v Evropi, 2007*. Eurydice Slovenia v Uradu za razvoj šolstva v Ministrstvu za šolstvo in šport. Najdeno 16. aprila 2008 na spletnem naslovu http://www.mszs.si/eurydice/pub/Eurydice/Key_Data_Higher_Education_in_Europe_2007_SL.pdf.
27. *Poročilo o razvoju 2006*. (2006). Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.
28. *Poročilo o razvoju 2007*. (2007). Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.
29. *Pravila o delu Senata za evalvacijo [2007, 18. september]*. Urad RS za visoko šolstvo. Najdeno 23. junija 2008 na spletnem naslovu http://www.uzvs.gov.si/fileadmin/uzvs.gov.si/pageuploads/Senat_za_evalvacijo/Pravila_o_delu_senata_za_evalvacijo.pdf.
30. Richardson, R. C. Jr. & Kent, R. (2002). *Policy Research in the U.S. and Mexico*. New York: Alliance for international higher education policy studies.
31. Secret of success (2005, 8. september). *The Economist*. Najdeno 27. septembra 2007 na spletnem naslovu http://www.economist.com/displayStory.cfm?story_id=4339944.
32. *Shanghai Jiao Tong World University Rankings [Universitymetrics]*. Najdeno 1. maja 2008 na spletnem naslovu <http://www.universitymetrics.com>.
33. *Shanghai Academic Ranking of World Universities 2007*. Shanghai Jiao Tong University, Institute of Higher Education. Najdeno 1. maja 2008 na spletnem naslovu <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>.
34. Smith, A. (1979). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations, Vol. 1*. Oxford: Clarendon Press.
35. The best is yet to come (2005, 8. september). *The Economist*. Najdeno 27. septembra 2007 na spletnem naslovu http://www.economist.com/PrinterFriendly.cfm?Story_ID=4340083.

36. *The Bologna process: make higher education system in Europe converge [Europa]*. Najdeno 30. aprila 2008 na spletnem naslovu <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11088.htm>.
37. The brains business (2005, 8. september). *The Economist*. Najdeno 27. septembra 2007 na spletnem naslovu http://www.economist.com/displaystory.cfm?story_id=4339960.
38. *THES-QS World University Rankings [Universitymetrics]*. Najdeno 1. maja 2008 na spletnem naslovu <http://www.universitymetrics.com>.
39. *The Times Higher-QS World University Rankings 2007*. Times Higher Education. Najdeno 1. maja 2008 na spletnem naslovu <http://www.timeshighereducation.co.uk/Magazines/THES/graphics/WorldRankings2007.pdf>.
40. *Vpis študentov v terciarno izobraževanje v študijskem letu 2007/2008*. Statistični urad RS. Najdeno 17. junija 2008 na spletnem naslovu http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1568.
41. Wandering scholars (2005, 8. september). *The Economist*. Najdeno 27. septembra 2007 na spletnem naslovu http://www.economist.com/displaystory.cfm?story_id=4340017.
42. Williams, G. (2004). The Higher Education Market in United Kingdom. *Markets in higher Education: Rethoric or Reality?* (str. 241-268). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
43. Winston, G. C. (1999). Subsidies, Hierarchies, and Peers: The Awkward Economies of Higher Education. *Journal of Economic Perspectives*, 13 (1), 13-36.
44. Winston, G. C. (2000). *Economic Stratification and Hierarchy Among US Colleges and Universities*. Najdeno 22. maja 2008 na spletnem naslovu <http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-58.pdf>.
45. Zemsky, R., Shaman, S. & Ianozzi, M. (1997). In Search of Strategic Perspective: A Tool for Mapping the Market in Postsecondary Education. *Change*, 29 (6), 23-38.