

(RE)INTERNACIONALIZACIJA SODOBNIH UNIVERZ: KOMPARATIVNA ANALIZA SKUPNIH (STOPENJSKIH) ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV**

Povzetek. Članek se posveča pregledu in evalvaciji skupnih študijskih programov v Evropi (in drugod po svetu). Ti programi predstavljajo tisto obliko sodobne internacionalizacije univerz, ki integrira največ historigričnih prvin tega procesa in vključuje največ raznolikih akademskih partnerstev. Sistematična primerjava programov razkrije njihove podobnosti in razlike, a tudi številne vsebinske in izvedbene ovire, neusklajenosti ter paradokse. To vse so znamenja zapletene igre interesov v sodobnem globalnem procesu komodifikacije znanja in pospešene politične ter komercialne internacionalizacije znanosti na večini sedanjih univerz.

Ključni pojmi: univerza, internacionalizacija, skupni stopenjski študijski programi, kolaborativni študijski programi

Uvod

Mnoge sodobne univerze uvrščajo internacionalizacijo svojih dejavnosti med razvojne prioritete, a hkrati poročajo, da uspeha v tem smislu ni mogoče doseči čez noč in na lahek način. Vlagati je treba inovativne zamisli, znatna sredstva in sprotni napor ljudi, da se čez čas poveča povprečno mednarodno sodelovalno učenje, poučevanje, raziskovanje in publiciranje. Prizadevanja univerzitetnih vodstev, da bi nekoč prevladujoči naključni individualni kozmopolitizem dopolnila še z oblikami skupinskega internacionalnega sodelovanja, torej z bolj predvidljivim transnacionalnim kolektivizmom (Ziman, 1994: 218), so praviloma tudi socialno naporna, celo konfliktna, saj spreminjajo ustaljene vzorce vedenja na univerzah.

Da bi akademske skupnosti internacionalizacijo – kljub pričakovanim oviram – sprejele za enega svojih strateških ciljev, je v prvi vrsti treba aktualni proces internacionaliziranja univerz bolje razumeti. Mnenja glede pravih razlogov in motivov tega procesa pa so med proučevalci dokaj neusklajena.

* Dr. Anton Kramberger, izredni profesor na Fakulteti za družbene vede, Univerza v Ljubljani; dr. Tanja Potočnik Mesarič, karierna svetovalka na Biotehnični fakulteti Univerze v Ljubljani.

** Pregledni znanstveni članek.

Nasploh velja, da je uspeh internacionalizacije odvisen od številnih (historičnih in aktualnih, manifestnih in latentnih) faktorjev. Še najmanj sporno je spoznanje (zgodovinarjev), da gre dandanes, če na proces pogledamo od daleč, dejansko za reinternationalizacijo (Teichler, 2009: 96). Univerza je namreč kot tisočletje stara evropska institucija oziroma korporacija že v prvih stoletjih svojega obstoja delovala izrazito internacionalno. Do odločilnega zasuka v smeri večje univerzitetne podpore nacionalnim ciljem je prišlo na evropskih tleh šele po končanju verskih spopadov in po vzponu nacionalnih držav. Preusmeritev v nacionalne okvire (t.i. »anomalija nacionalnih univerz«, van Ginkel, 2011: 9) je močno zmanjšala prisotnost internacionalnih prvin v delovanju univerz (ostali so le redki žepi mednarodno uveljavljenih univerz, prim. Wildawsky, 2010), novoveški učenjaki »*niso več vandrali, ampak so postali zavedni državljani*« (de Wit, 1998).

Vpreženost univerz pretežno v nacionalne cilje držav je trajala do srede 20. stoletja. Najnovejši zasuk k obuditvi mednarodnih razsežnosti univerz je posledica globalizacije, zapletenega ter socialno konfliktnega (geo)političnega in ekonomskega dogajanja po rušilni drugi svetovni vojni. Začelo se je v ZDA, kot vladna kampanja te države za zmanjšanje nezaupanja med narodi, pa tudi kot sodelovanje med ameriškimi in njim tujimi akademskimi ustanovami. Temu se je kmalu pridružila tudi Evropa, s podpisovanjem raznih konvencij (Teichler, 2009). Kaže, da se je izvorni proces okrepil v poznih 70. letih z izrecno deregulacijo in privatizacijo državnih funkcij v zahodnih državah. Tedaj so se zmanjševanju trgovinskih in drugih ovir med državami, predvsem zaradi prodajnih potreb multinacionalnih korporacij, ki delujejo na globalnih tržiščih in želijo svetovno geopolitiko ter socioekonomsko arhitekturo držav prilagoditi svojim poslovnim ciljem, aktivneje priključile še številne univerze iz drugih (liberalnih) držav.

Po padcu blokavske delitve sveta (po letu 1990) so se internacionalizaciji pričele priključevati tudi »množične« univerze iz drugih, predvsem anglofonskih govornih območij sveta. V (neo)liberalnih razmerah so želele izkoristiti nastajajoče poslovne priložnosti, na primer s »prodajo« svojih atraktivnejših programov, ki se ukvarjajo s kulturnimi, jezikovnimi ali regionalnimi študiji ipd. Vse te dokaj naključne akcije čezmejnega odpiranja omenjenih univerz pa so bile, presenetljivo, najprej zaokrožene v deklaracije o internacionalizaciji univerz na nadnacionalnih ravneh odločanja (NAFSA, EU, OECD, WB, WTO/GATS, prim. Verger, 2010). Šele kasneje je prišlo do sistematičnega uvajanja nacionalnih visokošolskih politik po državah, namenjenih načrtni internacionalizaciji univerz. Ta ovinek daje slutiti, da je sodobna internacionalizacija primarno koordinirani projekt nadnacionalnih teles.

V evolucijskem smislu lahko skiciramo naslednje razvojne etape procesa: daljše obdobje prvotne srednjeveške odprtosti univerz z generično internacionalnostjo; krajše obdobje sunkovitih zasukov v novoveško

nacionalizacijo univerz in zapiranje strategij v državne okvire; geopolitično zastavljena reinternacionalizacija vodilnih univerz v zmagovitih državah po drugi svetovni vojni; po koncu hladne vojne »spontana« sodelovalna transnacionalizacija vodilnih (anglofonskih) in drugih množičnih univerz z liberalno zasnovano; najnovejša, poslovno-tekmovalno usmerjena (anglofonska) globalizacija večine univerz sveta, a z zelo variabilnimi cilji regij in akademskih ustanov (prim. s Chesterman, 2009). Ker je največje število univerz nastalo šele po drugi svetovni vojni, to opravičuje večje število etap v zelo kratkem času.

Najnovejši proces globalne komodifikacije vrhunskega znanja (znanosti), dejansko koordiniran od zgoraj navzdol, zahteva določen nadzor. Tega omogočajo primerjalni kazalci in indeksi globalne kakovosti ter odličnosti univerz, zasilna informacijska infrastruktura porajajočega se globalnega akademskega tržišča. Letne informacije o vrednosti (kakovosti) segmentov globalnega omrežja znanosti in o prometu s poblagovljenimi oblikami znanja v tem omrežju služijo menedžeriranju poslovnih korporativnih ciljev vodilnih univerz sveta (ter drugih visokošolskih ustanov), v obdobju, ko se kooperacija med njimi že preveša v tekmovanje za omejene javne in druge vire (tj. za sredstva, študente, raziskovalce, avtorske pravice, globalno publikacijsko odmevnost, javni ugled ipd.).

Proces komodifikacije znanja ne sproža le napetosti med univerzami, ampak tudi konflikte znotraj njih samih, med korporativnim menedžerizmom, ki vzpodbuja posel v znanosti, in tistimi akademskimi disciplinami, ki po izročilu akademske kulture skušajo služiti čisti znanosti ali skupnostim in ne toliko zasebnim korporacijam. Sporne so zlasti novejše oblike mednarodnih projektov univerz, npr. izvozni kampusi, franšizni programi ipd., ki niso več primarno akademski projekti in služijo predvsem zaslužku in dobičku. In ravno na tej točki, kaj je pravzaprav pristni akademski *ethos* in ali ga s sodobnimi (tržnimi) praksami že kršimo, prihaja do najhujših razhajanj med akterji, partnerji in sopotniki sodobne internacionalizacije (Bartell, 2003). Bo ob upadanju (javnih) proračunskih sredstev za znanost naraščajoča poslovnost (znanost kot blago, korist od menjave/prodaje znanja prvenstveno uživajo lastniki, ne širša skupnost) odpihnila ali zgolj dopolnila klasične akademske motivacije (prosto dostopno znanje, namenjeno prvenstveno skupnosti)?

Danes je na svetu ogromno število univerz in drugih visokošolskih institucij (ocenjuje se, da več kot 25 tisoč), z zelo različnimi izhodiščnimi položaji in idejami, kako se razvijati dalje. Zato je veliko različnih lokalnih oblik internacionalizacije. Številni avtorji zagovarjajo stališče, da kaže govoriti kar o kompleksni internacionalizaciji univerz (CI - *comprehensive internationalization*, Hudzik, 2011). Ta izraz skuša kot »imperativ in ne kot željo« uveljaviti Ameriški svet za izobraževanje (ACE, tj. The American Council on

Education) za več kot 4300 ameriških univerz, med katerimi mnoge še oklevajo, kako se sploh podajati na pot večje odprtosti v svet. Obseg globalnega akademskega trga v več pogledih še narašča. Na primer, v obdobju med letoma 2000 in 2007 je v globalnem merilu število študentov naraslo kar za 53% (Altbach et al., 2009). Predvidevati je, da naj bi njihovo absolutno število okrog leta 2025 že doseglo 250 milijonov, od tega bi naj bilo približno 7%, tj. približno 20 milijonov oseb, tudi mednarodno mobilnih (Ruby, 2010).

V članku se posvečamo sistematičnemu pregledu ene od zahtevnejših oblik sodobne internacionalizacije univerz – skupnim (stopenjskim) študijskim programom različnih univerz iz več držav¹. Izhajamo iz teze, da historično oblikovane elemente internacionalizacije, nastale že v obdobju od prve univerze v Bologni do začetka uvajanja nacionalnih držav (konec 18. stoletja), brez zadržkov lahko pojmuje tudi kot gradnike sodobne reinacionalizacije (več o tem v Potočnik Mesarić, 2016): mobilnost študentov in akademskega osebja, uporaba skupnega jezika, skupno kurikularno jedro, akreditacija študijskega programa in sistem mednarodnega (so)financiranja. Z razsvetljenstvom se tem elementom pridružita le še dva, diseminacija raziskav in izvoz visokošolskih sistemov (v okviru tedanje kolonialne ekspanzivne politike). Izvoz je bila predvsem politično spodbujana dejavnost in v tradicionalnem pomenu akademske kulture še danes ni neposredno akademsko motivirana.

Vse današnje oblike internacionalizacije univerz torej lahko sestavimo iz (kombiniranja) historičnih elementov; skupni (stopenjski) študijski programi jih vsebujejo največ. Predpostavljamo torej, da ti programi integrirajo največ historično poznanih prvin internacionalizacije in da so tudi plansko in izvedbeno najzahtevnejša oblika sodelovanja. Domnevamo pa, da se zaradi njihove kompleksnosti in zaradi vdora tržne poslovnosti vanje (šolnine idr.) bržkone ravno na njih najbolj razvidno lomi klasična akademska kultura (Kump, 1994). Empirično podlago za preverjanje te domneve nam dajejo izsledki relativno redkih primerjalnih raziskav, ki jih podajamo v nadaljevanju. Najprej skušamo izluščiti smiselno tipologijo teh programov, zatem pa za vsak element internacionalizacije posebej podati dobre ter slabe izkušnje, prednosti in težave, ki so jih med pripravo ali izvajanjem programov imeli njihovi koordinatorji in udeleženci.

¹ Teichler (2004) sicer navaja štiri glavne oblike za internacionalno menjavo oziroma prenos znanja, značilne za (raziskovalne) univerze in druge akademske ustanove: (i) mediji znanja (revije, knjige, filmi, pisma in sporočila, izdelki ipd.); (ii) fizična mobilnost učiteljev in študentov; (iii) transnacionalno izobraževanje; (iv) kolaborativno raziskovanje in skupno poučevanje/učenje.

Fenomenologija pojava: oblike kolaborativnih študijskih programov

Stopenjsko zaokroženi sodelovalni študijski programi na terciarni ravni izobraževanja so relativno nov pojav in sistematičnih raziskav tega pojava še ni prav veliko. Več raziskovalcev opaža porast JDCD programov² po vsem svetu (Kuder in Obst, 2009; Tauch in Rauchvargers, 2002; Crosier, Purser in Smidt, 2007; Davies, 2009; Gacel-Ávila, 2009, v Knight in Lee, 2012; Obst, Kuder in Banks, 2011), kar daje globljim vpogledom v pojav legitimnost.

Naj najprej opišemo *predhodne oblike* novejših celovitih skupnih študijskih programov več univerz, ki pa še niso zajemale celotne stopnje študija. Prve skupne študijske programe (z angl. izrazom JSP - Joint Study Programs) je uvedla Evropska gospodarska skupnost (EEC) že leta 1976. Šlo je za kratkotrajne oblike skupnega poučevanja več univerz oziroma posameznih oddelkov univerz iz več držav. Sodelujoče institucije so razvile skupni predmetnik in posredovale učitelje ter študente na izvedbene lokacije, ki so se lahko menjavale. Koordinacija je bila praviloma v rokah boljših zahodnih univerz. V letu 1987 je ta oblika postala del podporne sheme za akademsko mobilnost Erasmus, leta 1995 pa del sheme Socrates; te oblike začasnega sodelovanja univerz se danes ohranjajo pod imenom intenzivni programi (angl. IP program), v okviru sheme Socrates/Erasmus. Leta 2006 je bila narejena strokovna evalvacija preteklih izkušenj s to obliko sodelovanja. Iz poročila razberemo (Bracht et al., 2006: 144), da je (bila) horizontalna strokovna vrednost te oblike (stiki in komunikacija, učenje in poučevanje v večkulturnem okolju ipd., samostojnost in inovativnost dela) po mnenju udeležencev sicer impresivno velika, medtem ko je (bil) vpliv udeležbe na vertikalno mobilnost in karierno napredovanje udeležencev precej bolj omejen: večji je (bil) za študente, zlasti iz držav centralne in vzhodne Evrope (CEE), dosti manjši pa za učitelje. Učitelji za svoja tovrstna dodatna prizadevanja na svojih matičnih institucijah običajno niso (bili) posebej nagrajani (ugodnejši pogoji dela, manjše obremenitve, napredovanje, nagrajevanje, habilitiranje ipd.).

Precej kompleksnejša, zahtevnejša oblika internacionalizacije so skupni študijski programi, ki zajemajo *celotno stopnjo* študija (angl. *joint degree*). Nekaj besed o opredelitvah in klasifikacijah tega pojava je na mestu. Terminoloških razhajanj in nestrinjanj za opis tega pojava je še vedno precej, kar v primerjavah deluje moteče. Skupne študijske programe, ki se zaključijo s skupno diplomom, tako avtorji v različnih virih največkrat obravnavajo kar skupaj s programi z dvojnimi ali trojnimi (multiplimi) diplomami - npr.

² Kolaborativne programe Knight in Lee (2012) označujeta s kratico JDCD: joint, double and consecutive degree (programs).

kot kolaborativne študijske programe. Seveda je kolaborativnih programov več vrst, pomembno je razločiti glavne tipe. V praksi so znane številne empirične variacije tovrstnega programskega sodelovanja, ki se nanašajo tako na vsebinske, kadrovske in organizacijske lastnosti programov, pa tudi na lastnosti samih ustanov ter njihovih (zakonodajnih) kontekstov. Vsekakor kaže relativno težo in skupne imenovalce variacij pazljivo primerjati in oceniti, v katero razsežnost spadajo. Le tako lahko skupne (stopenjske) študijske programe sploh lahko obravnavamo kot enovit, splošni pojav.

Najbolj podobni skupnim (stopenjskim) študijskim programom s skupno diplomom so študijski programi, ki se zaključijo z dvojno ali trojno diplomom. Pri dvojnih ali trojnih diplomah ponudniki iz različnih držav sodelujejo in skupaj ponudijo študijski program, pri katerem pridobi študent kvalifikacijo (diplomo) od vsakega ponudnika posebej. Za nas je pomembno, da se ta oblika sodelovanja visokošolskih ustanov razlikuje od skupnih študijskih programov, kjer ponudniki iz različnih držav izdajo eno samo skupno kvalifikacijo (diplomo) in zato slednji programi upravičeno predstavljajo višjo, zahtevnejšo stopnjo sodelovanja. Knight in Lee (2012) skupne študijske programe in programe, ki se zaključijo z dvojno (oz. multiplo) diplomom, obravnavata kar skupaj. Obravnavanemu paru študijskih programov pa dodajata še zaporedne programe³, ki jih Knight (2007: 25), vsaj v svojih zgodnejših obravnavah, še ne omenja, skupaj pa jih omenjena soavtorja poimenujeta za *kolaborativne (sodelovalne) študijske programe*.

Uvedimo naslednjo zasilno členitev kolaborativnih študijskih programov v štiri kategorije, urejene od manjše do večje zahtevnosti oziroma integriranosti prvin internacionalizacije:

- skrajšane oblike skupnih študijskih programov (njihov obseg in trajanje sta precej pod zahtevami cele stopnje);
- zaporedni dvostopenjski skupni študijski programi⁴,
- enostopenjski skupni študijski programi z multiplimi (dvojnimi, trojnimi itn.), lokalno veljavnimi zaključnimi diplomami;
- enostopenjski skupni študijski programi z eno skupno diplomom, veljavno na vseh partnerskih institucijah.

Zaporedni skupni študijski programi se razlikujejo od dvojnih zaradi pridobitve dveh različnih stopenj izobrazbe, pojasnjujeta Knight in Lee (2012: 347), npr. pridobitev BSc⁵ in MSc⁶ stopnje ali pa MSc in doktorata znanosti. Bistvena je torej povezava med dvema stopnjema študija oziroma,

³ Ang. *consecutive degree*.

⁴ Kurikuli se pri tej obliki praviloma (še) ne prepletajo, prinaša pa dvojne diplome ali skupno diplomom.

⁵ BSc = *bachelor of science*.

⁶ MSc = *master of science*.

natančneje, formalno zagotovilo, da zaključek ene stopnje ustreza vstopnim pogojem naslednje stopnje na vseh ustanovah, ki sklenejo sodelovalni dogovor; pa čeprav iz teh načelnih zagotovil pogosto izhajajo potencialne medinstitucionalne in mednacionalne razlike in težave. Študij zaporednega študijskega programa traja dlje kot študij posamezne stopnje, a manj, kakor bi sicer trajal študij dveh stopenj ločeno (primer Culver et al., 2011). Tvegajmo domnevo, da od vseh treh kategorij (stopenjskih) kolaborativnih programov ravno zaporedni študijski programi, ki so tudi najnovejšega datuma, v praktičnem smislu za zdaj predstavljajo še najmanj dorečeno obliko sodelovanja.

V nadaljevanju se pretežno ukvarjamo le zadnjima kategorijama, s skupnimi programi, ki podelijo celotno stopnjo izobrazbe. Nobena druga znana oblika internacionalizacije ne povezuje kurikula (vsebin študija) ter akterjev, tj. študentov in profesorjev in lokalnih administracij, intenzivneje kot ravno enostopenjski skupni študijski programi. A kljub številnim historičnim in sodobnim izkušnjam s posameznimi elementi (internationalizacije) skupnih študijskih programov se pri integriranju vsakega od omenjenih elementov pojavljajo številne težave. Nikoli ni namreč enostavno sinhronizirati nacionalnih razlik v visokošolskih regulacijah in utečenih študijskih praksah.

Zanimivo je opazovati, kako se pri snovanju in zagonu skupnih študijskih programov istočasno pokažejo protislovni motivi: tako motivi, ki težijo k povezovanju in krepitvi internacionalizacije sicer lokalnih akademskih sfer, kakor tudi njim nasprotni motivi, ki težijo k ohranjanju razlik med njimi. Prevelike specifike nekega elementa internacionalizacije partnerje prej ločujejo kot združujejo, saj povzročajo težave, ker skušajo izenačevati različne motive, interese, tradicije. Meja med kooperativnimi in tekmovalnimi procesi pri uvajanju rešitev, ki se nanašajo na kolaborativne skupne študijske programe, je zato tanka in premična, pokaže se šele v praksi, deklaracije je ne omenjajo.

Na (enostopenjske) skupne študijske programe lahko pogledamo tudi širše, kot na začasno spajanje (prevzemanja ali opuščanja) programskih vsebin, kadrov in opreme različnih partnerskih univerz iz več držav, in to zaradi partikularnih ali skupnih interesov. Za korporativni tržni svet so kooperacijsko-tekmovalni procesi, s katerimi (močnejše) organizacije/korporacije pravzaprav najbolj rastejo⁷, že lep čas podrobno proučevani (npr. Penrose, 1959; Kay, 1997; Kay, 1999). Spajanje enot v institucionalnem zaledju države in trga pa je precej slabše raziskan proces. Javne institucije, med njimi tudi univerze, se v primerjavi s podjetji težje in počasneje spreminjajo, najtežje pa ukinjajo (prim. Streeck in Thelen, 2005). Morda se motimo, a zdi se, da

⁷ *Spajanje in prevzemi (angl. merging & acquisition).*

se z reinternacionalizacijo univerz skušajo močnejši segmenti globalne akademske sfere, ki premorejo največ kapacitet in zaledja za produkcijo in transfer temeljnega in uporabnega znanja, prebiti v ožji center globalnega akademskega kvazitržišča, da bi anticipirano komodificirano znanje (znanosti) lažje in bolje tržili oziroma vsaj izraziteje participirali v rentnih premijah na stroškovne cene (akademska produktna in organizacijska renta v menjavah, prim. Kramberger, 1999: 181–184). Šibkejša nacionalna univerze se liberalno zamišljenemu pripajanju in prevzemanju akademske periferije v okrilje močnejših akademskih centrov pač prilagajajo, da ne bi zatonile ali povsem izgubile, z redefiniranjem svoje vloge. Poskušajo ostati vsaj posrednik v globalnem prometu z znanjem, če že ne morejo (p)ostati originalni ponudnik tistih visokošolskih znanstvenih vsebin, ki jih (menda) iščejo družine in ljudje (za izobraževanje), države, mednarodni trgi in nadnacionalna telesa (za zaposlovanje in izboljšanje bilanc o transferih znanja). Poseben problem so seveda specifične vsebine družboslovja in humanistike, ki so kulturno unikatno vezane na manjše regije in njihove (suverene) skupnosti: pri njih je globalna komodifikacija znanja prej politično, ne toliko tržno vprašanje.

Prednosti in težave kolaborativnih študijskih programov od daleč, po nivojih

484

Kolaborativni študijski programi temeljijo na poglobljenem akademskem sodelovanju, od katerih imajo oziroma naj bi imeli koristi pravzaprav vsi udeleženci na različnih izobraževalnih in lokalnih ravneh – študenti in profesorji, njihove institucije (vodstva, stroke, administracija), bližnja okolica (infrastrukturne, prenočitvene in storitvene dejavnosti za akademski svet) ter tudi nacionalni in regionalni izobraževalni sistemi. Poglejmo, kaj o tem pravijo raziskave.

Konkretna prednost skupnih študijskih programov (pred »navadnimi« programi) je predvsem v tem, da sodelujoče institucije skupaj oblikujejo študijski program ter tako omogočajo študentom priložnost, da izkusijo poučevanje, kurikulum in raziskovalno dejavnost vseh sodelujočih institucij in v različnih državah. Knight in Lee (2012: 348–350) sta razdelala prednosti kolaborativnih študijskih programov glede na nivo udeležencev (Tabela 1).

Zaznane priložnosti se večkrat pojavljajo tudi kot potencialne težave. Na primer, učenje jezika je lahko za enega priložnost, za drugega velika jezikovna ovira. Podobno velja za usklajevanje akademskih kultur: če vse partnerske ustanove vodijo stroke (oddelki), je to lažje, če pa imajo glavno besedo administrativna telesa (in ne oddelki), lahko povzroči nasprotja med akademsko kulturo strok in lokalnimi tipi menedžerizma partnerskih ustanov. Zaradi različnih osebnih preferenc in motivacij posameznikov gre večkrat tudi za težavno usklajevanje na individualnem nivoju.

Tabela 1: ZAZNANE PRILOŽNOSTI IN TEŽAVE KOLABORATIVNIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

Nivo	Zaznane priložnosti	Zaznane težave	
Individualni nivo	Študenti	<ul style="list-style-type: none"> - percepcija večje zaposljivosti in boljših kariernih poti; - percepcija višje kakovosti programov (posebej velja za skupne programe); - percepcija pridobitve »dveh diplom za ceno ene« (v smislu študijskih obveznosti) v primeru dvojnih (multiplih) in zaporednih diplom; - razumevanje drugih kultur, interakcija študentov in profesorjev v drugačnem kontekstu - študenti se naučijo/utrdijo drugega ali tretjega jezika (običajno angleščine); - percepcija, da ne bo težav s priznavanjem v tujini pridobljenih kreditov oz. opravljenih predmetov; - statusni dejavnik (percepcija elitizma) 	<ul style="list-style-type: none"> - percepcija, da nekateri kolaborativni študijski programi zahtevajo več časa in potegnejo za seboj več stroškov; - v povezavi s prejšnjo alinejo velja percepcija, da študenti program zaključijo kasneje kot sicer; - percepcija, da bodo jezikovne ovire prevelike, da bodo težave s prilagajanjem na drugo kulturo, vizo in drugimi birokratskimi postopki; - nekateri študenti enostavno preferirajo klasične študijske programe z vmesnim obdobjem mobilnosti; - negotovost, da kvalifikacija ne bo priznana po zaključku študija
	Profesorji	<ul style="list-style-type: none"> - raznolikost študentov; - možnost uporabe inovativnejših pristopov v poučevanju in učnem procesu; - možnost zbiranja podatkov, dostop do specializirane opreme; - širitev profesionalne mreže; - izkušnje z novo kulturo, novi pristopi k reševanju problemov 	<ul style="list-style-type: none"> - dodatno delo in morebitni problemi; - nekateri profesorji ne želijo potovati, se srečujejo z jezikovnimi ovirami in ne želijo biti pod dodatnim »študentskim nadzorom«; - percepcija izgube kontrole nad kurikulumom; - etični pomisleki glede akademske integritete; - sodelovanje v tovrstnih programih je premalo promovirano in priznано

Nadaljevanje tabele na strani 486

Nivo	Zaznane priložnosti	Zaznane težave
Institucionalni nivo Visokošolske institucije	<ul style="list-style-type: none"> - inovativnost in razširitev kurikula ter raziskovalnih projektov; - izmenjava profesorjev in raziskovalcev; - dostop do znanja partnerskih institucij in njihovih raziskovalnih mrež; - dvigovanje ugleda in uvrščanje institucije na rangirnih lestvicah; - percepcija, da bo sodelovanje z institucijo, ki ima večji ugled, olajšalo nacionalno institucionalno akreditacijo 	<ul style="list-style-type: none"> - kolaborativni študijski programi na začetku zahtevajo dodatna sredstva; - v povezavi s prejšnjo alinejo se lahko zgodi, da za izvedbo študijskih programov potrebno uvesti šolnine oz. jih dvigniti, kar program naredi elitističen in postavlja različna socialna okolja v neenakopraven položaj; - nekaterim institucijam spreminjanje in razvoj novih študijskih programov ni blizu
Nacionalni in regionalni nivo	<ul style="list-style-type: none"> - ugled; - krepitev zmogljivosti (manj razvite regije oz. države) in zainteresiranost nasploh (razvitejša regije oz. države); - multinacionalna podjetja, ki imajo podružnice v sodelujočih državah v študijskem programu, zaposlujejo tovrstne kadre; - percepcija, da kolaborativni programi pritegnejo najboljše študente (ki se bodo morda po zaključku tam zaposlili); - skupni in dvojni (multipli) programi so učinkovito orodje za promocijo regionalizacije kot tudi medregionalnega sodelovanja 	/

Vir: po Knight in Lee (2012).

Pomemben vidik kolaborativnih študijskih programov je sistemski in velja zlasti za njihovo financiranje. Obsežno sodelovanje zahteva veliko resursov, kar včasih zahteva uvajanje (oz. dvig) šolnin za njihovo izvedbo. V primerjavi z lokalnimi študijskimi programi, ki so večinoma »brezplačni« (za državljane so plačani iz javnih virov), so kolaborativni študijski programi predstavljeni kot elitistični. S šolninami se uvajajo prvine socialne neenakosti v možnostih dostopa do kolaborativnih študijskih programov. Ker so za zaposlovanje diplomantov kolaborativnih študijskih programov zainteresirana tudi največja multinacionalna podjetja, ki danes najbolj krojijo usodo družbenega okolja, se lahko upravičeno vprašamo, ali kolaborativni študijski programi morda na uvajajo in poglobljajo tržnih silnic družbene stratifikacije. Zgodnja razmišljanja Knight in Lee (2012) v tej smeri so bila še bolj hipotetične narave, v novejšem poročilu pa Knight (2015) že zatrjuje, da sta elitizem in izključevanje večine študentov iz (kratkotrajnih in dolgotrajnih

oblik) čezmejnega študija na podlagi dohodkovne neenakosti empirično dejstvo.

Na institucionalnem in regionalnem nivoju, ki je nekakšna vmesna raven opazovanja, je mogoče opaziti tudi bolj utilitaristične cilje, kot so na primer dvigovanje ugleda ustanov, boljše uvrščanje univerz na mednarodnih ranžirnih lestvicah kakovosti (internacionalizacije) univerz, dostop do novih raziskovalnih kapacitet ter, ne najmanj pomembno, privabljanje talentov. S temi menedžerskimi in političnimi cilji pa *kolaborativni* študijski programi pravzaprav pospešeno ustvarjajo tudi svoje nasprotje, polja *tekmovalnosti* (in ne kooperacije) doma in na tujem.

Izzivi skupnih (kolaborativnih) študijskih programov od blizu, po elementih

Večina skupnih študijskih programov je intraregionalnih, kot npr. v Evropi, ki ima sicer luknjast, a kljub temu dovolj enoten Evropski visokošolski prostor (EHEA). Ta omogoča lažje povezovanje visokošolskih ustanov, na podlagi podobnih visokošolskih sistemov in kreditne strukture kurikula, ki podpira mobilnost (študentov). Na drugi strani pa so dvojni (oz. multipli) študijski programi pogostejši v interregionalnem povezovanju (Knight in Lee, 2012).

V kontekstu bolonjskega projekta »Joint Degrees – a Hallmark of the European Higher Education Area«, ki ga podpira tudi Evropska unija, je DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst, tj. Nemška akademska služba za izmenjave – prev. avt.) izvedel raziskavo o implementaciji dvojnih, večkratnih in skupnih diplom, tj. – kot so jih imenovali s skupnim izrazom – pri integriranih⁸ študijskih programih. Raziskava je potekala med aprilom in avgustom 2006 v sodelovanju z Zvezo za empirične študije (Association for Empirical Studies (GES), Kassel, Nemčija), v izbranih državah podpisnicah Bolonjske deklaracije (33 odzivov na 45 poizvedb, 24 so jih lahko uporabili za nadaljnje raziskave), med njimi je bila tudi Slovenija. Ta raziskava je pomembna: ne samo da odkriva zanimiva dejstva in razlike med ustanovami, ampak da sploh bolje razumemo prepletenost problemov in rešitev in da lažje ločimo skupne študijske programe z eno diplomom od programov, ki vodijo do dvojne oz. multiple diplome.

Snovalci skupnih (kolaborativnih) študijskih programov morajo od zamisli do končnega rezultata prehoditi dolgo pot. Na tej poti jih nemalokrat čakajo ovire, kot so: različni študijski koledarji, težave s pretvarjanjem

⁸ Namesto izraza 'integrirani' v članku raje uporabljamo že uvodoma obrazloženi širši termin 'kolaborativni' študijski programi, po Knight in Lee (2012). Dejansko gre za isto skupino študijskih programov – skupni, z dvojnimi oz. multiplimi diplomami, ki pa sta jim Knight in Lee (prav tam) prisključila še najnovejše zaporedne študijske programe.

in vrednotenjem kreditov, različne šolnine in štipendijske sheme, razlike v načinu poučevanja in razlike v preizkusih znanja – če omenimo le manjše težave. Prave težave pa predstavljajo na primer naslednji segmenti: zagotavljanje kakovosti študijskih programov, akreditacija, jezik poučevanja in financiranje programa nasploh. V nadaljevanju izbrane težave teh programov razčlenimo po glavnih elementih internacionalizacije.

Mobilnost študentov in profesorjev

Pri večini študijskih programov, ki so jih sestavile posamezne univerze (več kot dve), študenti lahko sami izbirajo, na kateri izmed vseh partnerskih univerz bodo študirali (58%) (Tabela 2). Visok je tudi delež programov, ki predpisujejo študij na točno določeni partnerski instituciji (42%). Študijski programi članic EU/EFTA pogosteje nudijo prvo možnost – prosto izbiro, medtem ko je druga možnost (predpisana mobilnost na točno določenih institucijah) pogostejša v nečlanicah EU/EFTA. To se je ujema z ugotovitvami Knight in Lee (2012), ki navajata, da je največ takih skupnih študijskih programov, kjer sodelujeta le dve instituciji. Aranžma, da skupni študijski program izvajajo tri ali več institucij, je zunaj Evrope neobičajen.

Tabela 2: MOŽNOST MOBILNOSTI ZA ŠTUDENTE (v %)

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

Vir: Maiworm (2006: 14).

Težave se pojavljajo tudi v zvezi s pridobitvijo viz ter preobremenjenostjo akademskega osebja. Slednja težava je nasploh pereča v manj razvitih državah, kjer razmerje »število študentov/profesorja« močno zaostaja za razvitejšimi državami. Če so torej profesorji preobremenjeni in prihajajo iz visokošolskih institucij, ki so še slabo institucionalno razvite, se lahko upravičeno sprašujemo, koliko več napora te institucije sploh še zmorejo vložiti v oblikovanje kolaborativnega programa in ali so sploh pripravljene priključiti se tekmi velikih – za boljše študente, za več resursov, za višji ugled.

Oblikovanje programov in operativno tehnične težave

Težave povzročajo različni študijski koledarji ter različni načini ocenjevanja. Ustrezen zakonodajni okvir oz. vzpostavitev le-tega je ena največjih težav skupnih študijskih programov. Izdaja skupne diplome oz. kvalifikacije je večkrat onemogočena, saj npr. nacionalni zakonodajni ukrepi ne dovoljujejo podeljevanja kvalifikacij v imenu več (posebej pa ne »tujih«!) institucij. Mogoče je tudi, da se študent ne sme vpisati hkrati na več kot eno visokošolsko institucijo ali pa je primoran zadnje študijsko leto obiskovati domačo institucijo. Knight in Lee (2012: 345) opozarjata na možnost, da enotna listina, na kateri so sicer navedene vse sodelujoče institucije, ne bo veljala v kateri od partnerskih držav. To konkretno pomeni, da je študent pravzaprav brez kvalifikacije, čeprav je opravil vse predpisane študijske obveznosti. Zaradi tega so skupni študijski programi, ki se zaključijo z dvojno (oz. multiplo) diplomom, veliko pogostejši (Knight in Lee, 2012). Avtorja še dodajata, da je izrazito najmanj zaporednih študijskih programov.

Nacionalne razlike, ki jih je treba premostiti, je nakazala tudi Maiwormova raziskava (2006). Pokazala je, da so študijske poti študentov in prispevek vsakega posameznega partnerja organizirani na več načinov. V grobem lahko ločimo tri modele (Tabela 3):

- idealna struktura (skupnega) programa in vsebina celotnega kurikula je prisotna na vsaki od sodelujočih univerz (partnerice torej vzporedno in sočasno ponujajo enaka predavanja in module, ponujajo tudi enake metode poučevanja, učenja in preverjanja znanja);
- primerljiva je le glavnina predavanj v programu, različni partnerji pa ponujajo različne specializacije (bistven del kurikula je torej podoben po strukturi in vsebini, vsaka partnerska univerza pa ponuja še unikatno področje specializacije);
- dopolnilna predavanja, ki jih ponujajo različne partnerske univerze kot obvezni del skupnega študijskega programa (učne poti študentov oziroma kurikul se delijo na dva ali več delov, te dele pa pokrivajo zgolj posamezne institucije).

Oblika kurikula večine kolaborativnih študijskih programov ustreza drugemu modelu, torej je podobno le jedro učnega programa, medtem ko različne partnerske institucije ponujajo različne specializacije (59%). Le desetina je takih programov, ki imajo enako strukturo in vsebino učnega programa v vseh partnerskih univerzah, nekoliko manj kot tretjina pa je takih, ki imajo študijski program zgrajen iz dopolnjujočih se sestavnih delov, ki jih ponujajo različne partnerice. Poseben primer te ureditve so študijski programi, dogovorjeni med univerzami iz držav zunaj EU/EFTA ter tudi iz ZDA na eni strani in univerzami v državah EU na drugi, toda na razpolago

za vpis je omejeno števil mest, in to za kasnejše faze študija, npr. v petem ali šestem letu. Take aranžmaje težko obravnavamo kot kolaborativne študijske programe, tj. v smislu skupnih študijskih ciljev in skupnega kurikula. Vendar ti aranžmaji kljub temu vodijo do dvojne diplome, zato jih omenjeni avtor ni izključil iz študije, kar pojasnjuje visok delež teh programov (z dopolnjujočo se osnovo) iz držav nečlanic EU/EFTA.

Tabela 3: OBLIKOVANJE LOKALNEGA KURIKULA V PRIMERJAVI Z UČNIMI NAČRTI PARTNERSKIH UNIVERZ – PO DRŽAVAH UNIVERZ (v %)

	EU-15/ EFTA	Novе države članice EU	Države, ki niso članice EU/EFTA	Skupaj
Enaka struktura in vsebina	10	16	6	10
Primerljiva predavanja in različna ponudba specializacij	61	52	50	59
Dopolnilna predavanja kot obvezni del študijskega programa	29	32	44	31
Skupaj	100	100	100	100
(n)	(238)	(31)	(18)	(287)

Vir: Maiworm (2006: 9).

Stopnje prepletenosti kurikulov in izdajanje dvojnih oz. multiplih ali skupnih diplom kaže na kompleksnost sodelovanja. Težave izhajajo iz različnih možnosti za preseganje nacionalnih okvirjev, zato je izdajanje skupne diplome dejansko najvišja stopnja mednarodne integracije študijskega programa, ki jo lahko omogočijo nacionalne države.

Večina študijskih programov se zaključijo z dvojno ali trojno (oz. multipljo) diplomom (71 %; Tabela 4). Študenti v tem primeru prejmejo dve ali več nacionalnih diplom, ki se jim včasih pridruži še skupna certifikacija vseh partnerskih institucij. Le šestina programov je takih, ki se zaključijo s skupno diplomom, ki jo ali izdajo univerze, kjer je študent dejansko študiral (8%), ali pa kar vse univerze partnerice v konzorciju (8%). Kot je še razvidno iz Tabele 4, nove države članice EU (priključene v letu 2004 in kasneje) in države, ki niso članice EU/EFTA, v primerjavi z državami članicami EU-15 pogosteje izdajajo le nacionalno diplome. Sicer pa so razlike med skupinami držav, ki izdajajo skupne diplome, majhne.

Rezultati kažejo, da so bile nacionalne zakonodajne prepreke v času te raziskave še vedno velike, zato so visokošolske institucije do takrat oblikovale malo skupnih študijskih programov. Tudi poročilo IIE⁹ *Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International*

⁹ *Institute for International Education.*

*Survey*¹⁰ (Obst et al., 2011) navaja, da je v svetovnem merilu še vedno največ kolaborativnih programov z dvojnimi diplomami (z izjemo Francije, kjer je po mnenju poročevalcev več tovrstnih programov s skupno diplomom).

Tabela 4: VRSTA DIPLOME, DODELJENA ŠTUDENTOM PO USPEŠNO ZAKLJUČENEM ŠTUDIJSKEM PROGRAM – PO DRŽAVAH UNIVERZE (v %)

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

Vir: Maiworm (2006: 16).

Visokošolska institucija mora ob zaključku kolaborativnega študijskega programa študentu izdati listino, uradno veljavno kvalifikacijo. To ni enostavna naloga (podobne težave se pojavljajo tudi pri akreditaciji). Izdaja skupne diplome ni dovoljena v vseh državah, zaplet običajno rešujejo tako, da »študent dobi uradno diplomu ene univerze ter še certifikat partnerske institucije (partnerskih institucij), ki dokazuje, da je zaključil kolaborativni program« (Schüle, 2006 v Knight in Lee, 2012: 354). Nekatere študente to ne moti, saj jim je pomembnejša mednarodna izkušnja in pridobljene kompetence. Na drugi strani pa je tak zaplet pomemben razlog, ki študente odvrča od vpisa.

Pri ustvarjanju skupnega študijskega programa zahteva skupna diploma največ napora tako partnerjev kot tudi nacionalnih držav udeleženk. Zakaj se študijski program večkrat ne zaključi s skupno diplomom, ampak »le« z dvojno oz. multiplo diplomom, prikazuje Tabela 5. Razlogi izvirajo iz nacionalnih zakonodaj (39%) domačih oz. partnerskih institucij (21%), ki ne dovoljujejo implementacije tovrstne diplome. Pomemben razlog je povezan tudi s študenti samimi, saj so dvojne (oz. multiple) diplome zanje privlačnejše:

¹⁰ Raziskavo sta izvedla IIE in Freie Universität Berlin spomladi 2011 kot nadaljevanje raziskave *Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context*, projekta, ki sta ga financirala tako EU-U.S. Atlantis program of the U.S.: Department of Education's Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE) in Evropska komisija. Analizirali so odgovore 245 visokošolskih institucij iz 28 držav (med njimi ni Slovenije).

dozdeva se jim (percepcija), da jim te nudijo več možnosti za zaposlitev na domačem trgu dela, čeprav je skupna diploma formalno enakovredna nacionalnim diplomam.

Tabela 5: RAZLOGI, ZARADI KATERIH SE SKUPNA DIPLOMA NE PODELJUJE (v %, MOŽNIH VEČ ODGOVOROV)

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

Vir: Maiworm (2006: 17).

Velik delež predstavlja kategorija »drugi razlogi«: zapleteni postopki zagotavljanja kakovosti ali organizacijsko breme implementacije skupnih diplom. V nekaterih primerih so se nacionalni kurikuli udeleženk razvijali tako vsaksebi, da se je bilo nemogoče zediniti in ustvariti program, ki bi vodil v skupno diplomom. Iz Tabele 5 je razvidno, da nove članice EU kot oviro pogosteje navajajo nacionalne zakonodaje, medtem ko se države EU12/EFTA skupnih diplom ogibajo ali zaradi potencialnih težav z zaposlovanjem na nacionalnem trgu dela ali pa enostavno zaradi zapletenega, zamudnega organizacijskega usklajevanja.

Zagotavljanje kakovosti in akreditacija

Dve pomembni in povezani področji, zagotavljanje kakovosti in akreditacija, sta že tako vsaka zase zapleteni, ob ustvarjanju kolaborativnega študijskega programa pa se še posebej močno zapleteta. Zaupanje, da kakovost izobraževanja na partnerski instituciji ni slabša, je namreč težko doseči in je tudi težko merljivo. Knight in Lee (2012: 353) poročata, da v najboljšem primeru vsaka institucija zase nacionalno akreditira kolaborativni študijski

program, nadnacionalne agencije (kot je npr. EQUIS¹¹) so primernejše le za izbrana strokovna področja.

Finančni vidiki

Kolaborativni študijski programi pomenijo višje stroške že zaradi mobilnosti študentov, pa tudi profesorjev in administrativnega osebja, zaradi usklajevanja se morajo koordinatorji večkrat sestajati s partnericami. Dodatne stroške povzročajo še promocija, rekrutacija študentov in administriranje. Rešitvi sta dve: večji vložek institucije same ali (višje) šolnine. Maiwormovo poročilo (2006) pokaže, da je bilo več kot dve tretjini programov iz univerz iz držav EU-15/EFTA razvitih s pomočjo zunanjih virov (Tabela 6). Delež teh virov je v novih članicah EU (54%) in v državah nečlanicah EU/EFTA (37%) znatno nižji.

Tabela 6: PREJEM FINANČNE PODPORE ZA RAZVOJ ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV – PO DRŽAVAH UNIVERZ (v %, MOŽNIH VEČ ODGOVOROV)

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

Vir: Maiworm (2006: 4).

Poročilo natančneje razdeli finančne težave. Skrbniki skupnih študijskih programov so (poleg težav z novačenjem domačih študentov zaradi njihovega nezanimanja) kot težavo največkrat navedli pomanjkanje sredstev (Tabela 7). Tretjina se jih je pritožila nad pomanjkanjem finančne podpore za mobilnost domačih in tujih študentov, četrtnina pa nad pomanjkanjem sredstev za mobilnost osebja in za srečanja konzorcijskih partnerjev. Maiworm (2006: 25) je pristavil, da »morda ni presenetljivo, da najvišji odstotek predstavnikov študijev, ki imajo finančne težave, prihaja iz novih članic EU in držav nečlanic EU/EFTA«. Finančne težave torej ostajajo velika tema, kljub izrecni finančni podpori EU (npr. s shemo Erasmus Mundus).

¹¹ *European quality improvement system (EQUIS, Evropski sistem za izboljšanje kakovosti).*

Tabela 7: SOOČENJE Z VEČJIMI TEŽAVAMI GLEDE NA FINANČNA SREDSTVA – PO DRŽAVAH UNIVERZE (v %)

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

Vir: Maiworm (2006: 25).

Tudi poročilo *Trends V* (Crosier et al., 2007) se pridružuje gornjim dognanjem: dodatni stroški, ob šibkih zunanjih virih, ovirajo in omejujejo razvoj tovrstnih programov, kar lahko vpliva tudi na institucionalne in regionalne cilje internacionalizacije visokega šolstva.

V državah, kjer šolnine niso običajne (na primer v Sloveniji), dodatne stroške krijejo institucije same ali pa si pomagajo z zunanjimi viri. Nesistemske rešitve pa postavljajo pod vprašaj dolgoročnost financiranja kolaborativnih študijskih programov ali celo njihovo vzpostavitev. Če so v partnerskih državah šolnine že običajne, pa se težave lahko pojavijo tudi zaradi različne višine šolnin. Maiwormovi empirični podatki (2006) kažejo, da je manj kot polovica kolaborativnih študijskih programov (Tabela 8) plačljivih. Nekaj večji je odstotek domačih študentov, ki morajo šolnino plačati (38% – v primerjavi s 34% za tuje študente), sicer pa je plačljivost tovrstnih programov po državah zelo različna: najvišji odstotek je v Belgiji (76%), Združenem kraljestvu (75%) in Franciji (71%), najnižji v Nemčiji (19%) in na Poljskem (32%). Povprečen znesek za (letno) šolnino znaša za tuje študente 4000€, kar je dvakrat višje kot za domače študente. Več kot polovica snovalcev programov je opozorilo na razlike v plačilu, medtem ko jih je le petina poročala o večjih težavah, ki so jih zaradi teh razlik morda imeli.

Večina univerz nudi posebne štipendijske sheme za študij v kolaborativni obliki študijskega programa (59%, Tabela 9). Med skupinami držav so opazne razlike: 61% univerz iz EU-15/EFTA ima posebne štipendijske sheme, medtem ko ima takšne sheme le 51% univerz iz novih držav članic EU ter 44% univerz iz tistih držav, ki niso članice EU/EFTA. Štipendije so večkrat na voljo za tuje študente kot za domače (43% v primerjavi z 38%) v

državah EU-15/EFTA, podobno je v državah nečlanicah EU/EFTA, medtem ko je v novih članicah EU ravno obratno, tam študentsko bolj podpirajo svoje študente kakor pa tuje (40% v primerjavi z 22%).

Tabela 8: OBVEZNOST ŠTUDENTOV ZA PLAČILO ŠOLNINE/STROŠKOV ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA – PO DRŽAVAH UNIVERZE (v %)

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

Vir: Maiworm (2006: 21).

Tabela 9: RAZPOLOŽLJIVOST POSEBNIH ŠTIPENDIJSKIH SHEM ZA ŠTUDENTE ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV – PO DRŽAVAH UNIVERZE (v %)

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

Vir: Maiworm (2006: 21).

Poročilo *Trends 2010* (Sursock in Smidt, 2010) kaže na čedalje bolj prevladujočo težnjo k razvoju skupnih študijskih programov kot odgovoru na naraščajoči pomen globalnega trga dela. Tudi Maierhofer in Kriebnernegg (2009, v Knight in Lee, 2012: 353) domnevata podobno: da so strokovni in bolj aplikativno usmerjeni programi v skupnih programih pogostejši zaradi zahtev sodobnega trga (dela). A zaposlitveni vidik kolaborativnih programov dejansko še ni dobro raziskan, področje raziskovanja se šele konstituira (prim. Flander, 2011; Pavlin, 2014).

Rezultate latinskoameriške raziskave *The Observatory on Borderless Higher Education* je podala Gacil-Ávila (2009 v Knight in Lee, 2012: 351): zasebne visokošolske ustanove uporabljajo kolaborativne študijske programe iz finančnih razlogov (šolnine), medtem ko javne visokošolske institucije kot glavni motiv navajajo nekaj drugega – povečanje lastnih kapacitet. Zaposljivost diplomantov teh programov je v Latinski Ameriki v primerjavi z Evropo nasploh nizka, zato sta (za organizatorje in študente) pomembnejša naslednja motiva: internacionalizacija kurikula ter ponudba inovativnih programov. Ker pa avtorica uvršča Latinsko Ameriko med najslabše internacionalizirane regije na svetu, vidi v kolaborativnih študijskih programih tudi možnost za preseganje te pomanjkljivosti.

Zanimivi so izsledki že omenjene mednarodne raziskave IIE (Obst et al., 2011) glede financ. Sodelujočim visokošolskim institucijam so bili v povprečju najpomembnejši vzgibi za vzpostavljanje kolaborativnih študijskih programov naslednji: širitev ponudbe izobraževalnih programov, krepitev raziskovalnega sodelovanja, izboljšanje internacionalnih aktivnosti in večji prestiž. Le respondenti iz ZDA in Združenega kraljestva so drugače motivirani: na prvo mesto postavljajo povečanje lastnih prihodkov. Današnja »angleška« internacionalizacija je torej za jedro matičnih anglofonskih držav ekonomsko pogojen akademski mega projekt, pa čeprav so v zaledju tega cilja lahko tudi ostali, že navedeni razlogi. V končni fazi gre za finančne koristi anglofonskih visokošolskih ustanov in bližnje okolice¹².

Kaže se torej še prikrita stran kolaborativnih študijskih programov: študijski programi te vrste nastajajo, zlasti v najrazvitejših regijah anglofonskega sveta, iz utilitarnih razlogov. JDCD oz. kolaborativni programi visokošolskim institucijam večkrat služijo za privabljanje najboljših študentov (talentov) kot tudi za povezovanje z najboljšimi akademskimi institucijami, z boljšo raziskovalno kapaciteto, kar omogoča udeleženkam tudi boljše uvrščanje na ranžirnih lestvicah univerz. Knight in Lee (2012) menita, da se s skupnimi študijskimi programi povezujejo (nacionalne) elitne institucije med seboj. Če pa se elitne institucije že povezujejo z manj elitnimi, je to zaradi strateškega (prihodnjega) premika, denimo, da bi čezmejno povezali stroke, ali pa zaradi izgradnje kapacitet v manj razvitih državah, kar je pogosto ravno tam, kjer so nekoč te zainteresirane države ali univerze že bile (kot kolonizator) ali želijo biti v prihodnje. V bistvu gre za novodobni akademski (neo)kolonializem (Steinmetz, 2014).

¹² V Avstraliji je visokošolsko izobraževanje, ki med vsemi vpisanimi študenti vsako leto vpiše tudi za dobro četrtno tujih študentov (predvsem iz Kitajske in Hong Konga), občasno celo druga največja "izvozna industrija", še pred turizmom. Združeno Kraljestvo (UK), ki tudi na veliko izvažata svoje visokošolske izobraževalne storitve in je drugo na tej izvozni lestvici, vpiše tujih študentov le za polovico avstralskega deleža (Marginson, 2015).

Jezik poučevanja

Težave z vzpostavitvijo kolaborativnih študijskih programov se začnejo že s samim sporazumevanjem, saj so večkrat tako študenti kot profesorji tisti, ki nimajo zadostnega znanja tujega jezika. Nacionalni študijski programi praviloma potekajo v nacionalnih jezikih in le včasih tudi v angleščini. Knight in Lee (2012: 354) na tej točki izpostavljata dve težavi:

- prevlada angleščine tudi v partnerstvih, kjer nobena institucija ni locirana v državi, kjer je angleščina materni ali uradni jezik (jezikovni imperializem);
- (dovolj visoka) stopnja znanja tujega jezika tako študentov kot profesorjev je pogosto vprašljiva, čeprav je ravno ustrezna raven jezikovne komunikacije pogoj za učinkovito poučevanje, raziskovanje in sodelovanje partneric.

Večina kolaborativnih študijskih programov ne nudi predavanj le v nacionalnem jeziku, temveč tudi v jezikih partnerskih držav ali pa v tretjem jeziku (Tabela 10). Izjema je nekaj jezikovnih študijev, kjer je tretji jezik angleščina. Sicer predavanja večinoma potekajo v nacionalnem jeziku (okoli 40%), približno tretjina jih poteka v jeziku partnerskih univerz, petina pa v tretjih jezikih (torej v nenacionalnem jeziku ali v jezikih partnerskih univerz). Največji delež poučevanju v nacionalnem jeziku ima pričakovano Združeno kraljestvo (81%), ki ima to srečo, da je angleščina danes *lingua franca*; da večina ostalih partnerskih institucij kot tretji jezik uporablja angleščino, to prakso dodatno potrjuje.

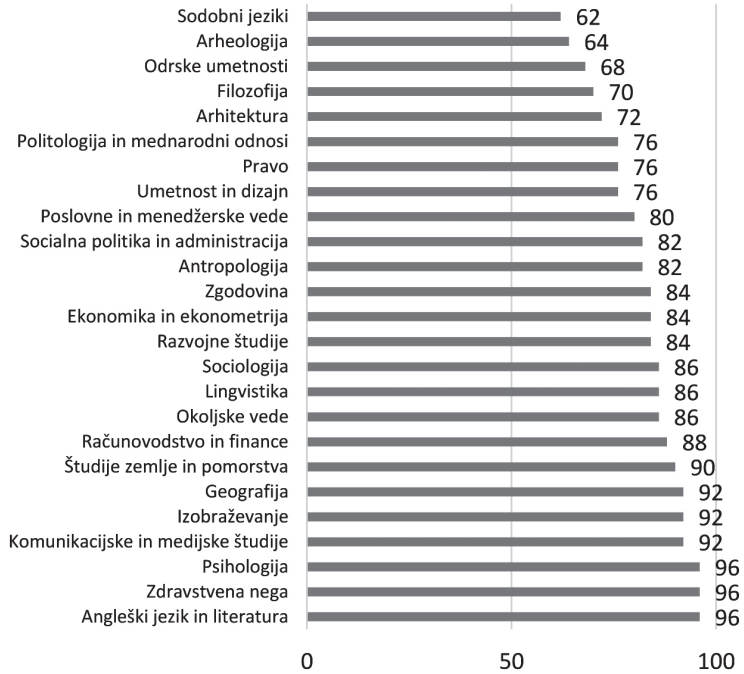
Tabela 10: ODSOTITEK RAZLIČNIH JEZIKOV IN IZOBRAŽEVANJ V TEČAJIH, KI SO NA VOLJO V ŠTUDIJSKIH PROGRAMIH – PO DRŽAVAH UNIVERZE (SREDNJA VREDNOST v%)

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

Vir: Maiworm (2006: 11).

Grafikon 1: DELEŽ ANGLOFONSKIH MED 50 NAJBOLJŠIMI UNIVERZAMI SVETA, PO VEDAH (v %)

Idiografske, neeksperimentalne vede:
družboslovje in humanistika (povprečje = 82 %)



Nomotetske, eksperimentalne vede:
naravoslovje in tehnika (povprečje je 72 %)



Jezik je lahko težava, po drugi strani pa so se vsi primorani naučiti oz. izboljšati znanje tujega jezika, kar udeležencem (predvsem študentom) pomaga razvijati komunikacijske spretnosti, da se bolje znajdejo v multikulturnem okolju, in so menda tudi bolj zaposljivi. Prihaja pa v tem okviru do neprepričljivih poenostavitev: na primer, pravi skupni jezik moderne znanosti je v bistvu matematika s statistiko (v vseh jezikih imajo simboli tega metajezika isti pomen) in ne angleščina. Naravni jezik sporazumevanja o znanstvenih izsledkih pa je lahko kateri koli jezik, ki znanstvene izsledke uspešno prevaja v lokalno uporabniško okolje. Če je ta hip splošni jezik sporazumevanja angleščina, to dejstvo nima toliko opraviti z znotrajakademskim fenomenom *lingua franca*, ampak prej z zunanjimi okoliščinami, neoimperialnimi težnjami anglofonskih držav, da bi svoj naravni jezik sporazumevanja uveljavile tudi kot univerzalni jezik vsakdanjega sporazumevanja za gospodarski, kulturni in akademski svet (znanosti).

Za družbene in humanistične vede, kjer nikoli ne gre samo za tehnične opise in rešitve univerzalnih družbenih pojavov/problemov, ampak tudi za kritično soočanje kultur in njihovih vrednot (zato spoznanja družbenih ved le težko globalno konvergirajo), je to »dejstvo« o navidezni nevtralnosti angleščine kot *lingue franca* v znanosti še toliko spornejše kakor v naravoslovju ali tehniki (prim. Kramberger in Mali, 2010). Tu ni prostora, da bi podrobneje obravnavali širše razloge za (ne)rabo angleščine v neanglofonskih državah, zato bomo globalni anglofonski lingvistični pritiski na neanglofonske univerze ponazorili s podatki: kar štiri petine »najboljših« petdeset univerz sveta je anglofonskih, po indeksu *THE Ranking* za leto 2016 (gl. Priloga 1). A do neke mere je presenetljivo to, da je lingvistični pritisk k uporabi angleščine močnejši v neeksperimentalnih, idiografskih družbenih vedah (v povprečju je tu kar 82 % najboljših univerz anglofonskih) kakor v eksperimentalnih, nomotetičnih naravoslovno-tehničnih vedah (v povprečju je tu 72 % najboljših univerz anglofonskih), po indeksu *QS Ranking* za leto 2016 (Grafikon 1).

Nad tem se velja zamisliti. Pitagorov izrek ima isti pomen v vseh jezikih. Ni pa mogoče doseči osebne, meddržavnega, kulturnega ali strokovnega akademskega soglasja na primer o tem, kdo ima »naravno« pravico do nekega ozemlja, katera trasa avtoceste je optimalna, zakaj pride do demografskega zatona, kdo je kriv za podnebne spremembe, ali človeka vodi egoizem, altruizem ali vest itn. Sodbe te vrste so namreč preveč odvisne od geopolitike, kulture in posebnosti lokalnih interesov. Skratka, pri idiografskih vedah je interpretacijski del argumenta dosti manj enoličen in dosti bolj odprt za vdore vrednot kakor pri nomotetičnih vedah. Zato zelo močna prevlada anglofonskih univerz med »najboljšimi« z angleščino ostalemu svetu servira tudi njihovo vrednostno podstat (anglofonske nazore, kulturo in politiko). In ni načina, da bi se neanglofonske države ali narodi ubranili

vtisa, da je lingvistični pritisk anglofonskega akademskega sveta na preostali akademski svet politično načrtovan, spodbujan in instrumentaliziran, torej hegemonski, ne pa le priročen, kar se sicer rado navaja v opravičilo.

Absolutna lingvistična premoč tam, kjer to v resnici ni nujno zaradi vsebine, ampak bolj zaradi prestiža, na primer v družboslovju in humanistiki, je občutljiva stvar, zadeva politična razmerja velesil do vseh drugih držav. Nedavne zapleti to krhkost in začasnost nenujne premoči angleščine dobro ponazarjajo: izstop Velike Britanije iz EU (Brexit) in pa nakup ameriško zasnovane citatne baze *Web of Science* (nekoč last ameriške MNC Thomson Reuters) s strani kitajskega sklada¹³. Ruska akademska sfera, ki po mnenju (anglofonskih) kreatorjev globalnih indeksov »prispeva« k najboljšim univerzam sveta le prgišče svojih univerz (za štiri vede – matematiko in fiziko z astronomijo, rudarsko inženirstvo, lingvistiko, umetnosti), enostransko anglofonsko internacionalizacijo univerz v glavnem ignorira. Res pa je tudi, da se šibkejša razvojna (pol)periferija sveta obnaša drugače, ustrežljivo: pospešeno se vdaja anglofonskemu homogenizacijskemu pritisku, z bolj ali manj uslužnim prilagajanjem ter, kar ni slučajno, z notranjimi prepiri glede dovolj ustrezne stopnje jezikovnega prilagajanja.

Drugo

Percepcija, da so nekateri kolaborativni programi legitimnejši od drugih, je zgolj to, kot ugotavljata Knight in Lee (2012) – percepcija. Težave predvsem povzročajo dvojne (oz. multiple) diplome, uveljavilo se je prepričanje, da »za ceno enega študijskega programa dobiš dve (oz. več) diplom«¹⁴. Maiwormovo poročilo (2006) opredeljuje še nekaj drugih izzivov oziroma težav kolaborativnih študijskih programov; lahko jih razdelimo v pet kategorij:

- interes in kompetence domačih študentov (Tabela 11),
- interes in kompetence tujih študentov,
- kvaliteta študentov in predavanj, ki jih nudijo partnerske institucije,
- pomanjkanje finančnih sredstev,
- organizacijske težave in težave s percepcijo delodajalcev.

¹³ Slovenska akademska sfera je v zadnjem desetletju že pristala na to, da je ta ameriška citatna baza *Web of Science*, pojmovana tudi kot univerzalna mera kakovosti (odmevnosti, odličnosti) za vse slovenske znanosti. Če bi se zdaj, po prodaji te baze, težišče prominentnih RR objav zasukalo iz anglofonske v sinoško smer, kar ni povsem nemogoče, bi v Sloveniji vzniknil značilni vazalski problem – *Jož, kaj pa zdaj?*

¹⁴ To mnenje s pridom izkoriščajo poslovno najbolj naviti (zasebni) ponudniki postsekundarnih študijskih programov in z dvojnimi diplomami privabljajo nove študente. Na primer, zasebno slovensko izobraževalno podjetje *Academia* ponuja na razpisu za vpis 2016/2017 svojim višješolskim diplomantom poleg domače diplome še istočasno izdajo britanske diplome (*HND – Higher National Diploma*), seveda z doplačilom.

Tabela 11: SOOČENJE S POMEMBNI MI TEŽAVAMI Z OZIROM NA INTERES IN KOMPETENCE DOMAČIH ŠTUDENTOV – PO DRŽAVAH UNIVERZE (v%)

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

Vir: Maiworm (2006: 22).

Precejšen delež predstavnikov študijskih programov je identificiralo kot težavo pomanjkanje interesa za vpis domačih študentov (30%), predvsem sposobnejših in kvalificiranih (24%), težave z zadostnim znanjem tujega jezika predstavlja 18% težav (Tabela 11). Največ težav z interesom domačih študentov imajo univerze iz država EU-15/EFTA, medtem ko takih težav v novih članicah EU in nečlanicah EU/EFTA skorajda ne poznajo. Povezave med pomanjkanjem interesa in predvidenimi težavami s kakovostjo študijskih programov pa na podlagi teh podatkov niso mogli preveriti.

Na drugi strani je manj težav s tujimi študenti, med njimi je le petina takih, ki nimajo interesa za študij ali pomanjkljivo znanje tujega jezika. Pomanjkanje interesa za študij pri tujih študentih so večkrat izpostavili v novih državah članicah EU. Skoraj v vseh skupnih študijskih programih akademska raven partnerskih institucij ni bila težava (le v slabih 5%). Le malo predstavnikov kolaborativnih študijskih programov je navedlo organizacijske težave in percepcijo delodajalcev. Večje organizacijske težave z javnimi avtoritetami je imelo le 8% respondentov, 5% pa jih je izkusilo težave z zaposljivostjo na nacionalnem trgu dela, 19% respondentov iz nečlanic EU/EFTA pa je navedlo kot težavo tudi pridobitev vize.

Sklep

Pokazali smo, da novejši kolaborativni (skupni) študijski programi predstavljajo zahtevno obliko internacionalizacije univerz. Od vseh možnih

oblik ti programi aktivirajo in integrirajo največ prvin mednarodnega sodelovanja: mobilnost študentov, profesorjev ter administracije, razvoj skupnega kurikula (in ne zgolj presaditev kot pri izvoznih oblikah), postopke akreditacije (trend gre v smer akreditacije pri eni sami nadnacionalni agenciji), uporabo skupnega jezika (angleščina kot *lingua franca*) ter mednarodno (so)financiranje. Povezovalne težnje teh programov kot celote pa se pogosto lomijo ob inherentnih omejitvah, ki jih v sebi nosijo že posamezne prvine same, kar nam razkrivajo odmevnejše raziskave teh procesov.

Opozorili smo na strukturne težave in neravnotežja sodobnega sveta, ki sevajo skozi sam proces internacionalizacije univerz in zlasti skozi že ureničene kolaborativne študijske programe. Promotorji internacionalizacije pogosto obljublajo nekaj, kar zlasti šibkejše univerze nikakor ne morejo doseči, vsaj ne zlahka, ker je to ali pretežko ali predrago zanje. Prehitre obljube visokošolskega menedžmenta in politikov v bistvu podajajo javnosti delne, varljive slike tega sicer nadvse kompleksnega procesa. V imenu boljšega razumevanja pojava kaže motivacijo, potrebnost in kakovost teh programov stalno preverjati pri vseh udeležencih (prim. Dewey in Duff, 2009). Ni več skrivnost, da se skušajo (pol)periferne univerze z internacionalizacijskimi kampanjami zgolj pasivno integrirati v že obstoječi mednarodni družbeni red in globalno strukturo (kapitalske) moči, namesto da bi aktivno spodbujale predvsem odpiranje lastnih univerz navzven, v šele nastajajoče globalno omrežje znanja in učenja (Hawawini, 2011).

Odpira se še vprašanje systemske cene podrejanja šibkejših držav in njihovih univerz tem trendom (tudi v Sloveniji). Če se storitve izobraževanja študentov (in učiteljev) opravljajo zunaj držav, od koder študenti (in učitelji) prihajajo, je za njihove izvirne države to vse bolj razumljeno kot uvoz (tujega) znanja. Uvoz pa je treba na ta ali oni način (enkrat) plačati. In plačevanje bo dejansko potrebno, če se znanje znanosti privatizira. A kako naj v takem okolju država (univerza) iz uvoznika postane izvoznik znanja (Nyborg, 2011), še posebej, če je njena jezikovna skupnost relativno majhna? Šibkejšim univerzam se torej odpirajo zagonetna vprašanja. Kako se izogniti »tržni usodi«, da močnejši prevzemajo šibkejše, in ne postati le podružnica tuje, močnejše univerze¹⁵? Pomenljivo je tudi opažanje o vpetosti internacionalizacije univerz v globalno naraščanje socialnih neenakosti: večina globalno uspešnih univerz pri uvajanju skupnih študijskih programov na prvo mesto postavlja poslovne motive in zaslužke, ne pa meril akademske odličnosti; v porastu so tudi evidence o negativnih, nenačrtovanih socialnih

¹⁵ Rektor raziskovalno sicer zelo uspešne zasebne univerze v Novi Gorici je odkrito nakazal možnost, da se prodajo za podružnico tuje univerze, ker edino tako lahko zagotovijo tej inštituciji (izostreni raziskovalni) razvoj namesto trenutne (vpisne, študijske) stagnacije, ki se že dogaja zaradi krčenja javnih sredstev, periferne geografske lege in relativno neatraktivnega urbanega zaledja ustanove (Mladina 38, 23. 9. 2016).

posledicah (komercialne) internacionalizacije znanosti (Knight, 2015): zlorabe indeksov internacionalizacije, naraščajoča neenakost dostopa do kolaborativnih oblik študija, vse manj nežni poskusi homogenizacije kulturnih različnosti sveta s pomočjo anglofonskih interpretacij.

Iluzija, da gre pri novejši internacionalizaciji univerz zgolj za neizbežno akademsko benevolentnost, se hitro razblinja. Gre tudi, če ne celo predvsem, za geopolitiko in interesne koalicije močnih (držav in univerz), ki vabijo in vežejo šibkejšo akademsko skupnost v svoje strateške vprege. Če po branju raziskav razmislimo malo globlje, spoznamo, da ta kompleksna igra poteka v vse bolj tekmovalnem globalnem prostoru držav in multinacionalnih korporacij. Ne gre samo za sodelovanje, gre za mnogo več od tega. Deklaracije, da je v tej igri primarno sodelovanje, so začasna, varljiva dekoracija, ki pa zahteva izjemno veliko ideološkega prepričevanja in kvazitržne scenografije, da je »globalni akademski trg« komercializiranega znanja sploh videti kot, paradoksalno, »kooperativni trg«. A prav vsakemu trgu – akademski tu niso izjema – dajejo odločilni ton implicitna prisotnost hierarhij (državne, strokovne ali tržne) moči in njihov boj za rente, ne pa prijazne mikromenjave, kjer je vse videti še zgledno enakovredno. Skratka, tudi kvazitržna pravila, po katerih nastajajo in delujejo kolaborativni tržni programi univerz, zahtevajo, podobno kakor navadni trgi, le da na višji ravni in na daljši rok, da je na koncu koncev tistih, ki dejansko plačujejo (materialno, denarno, simbolno; neposredno in posredno), mnogo, mnogo več od onih, ki služijo.

LITERATURA

- Altbach, Phillip G., Liz Reisberg, and Laura Rumbley (2009): Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Pariz: UNESCO.
- Bartell, Marvin (2003): Internationalization of Universities: A university Culture-based Framework. Higher Education 45: 43–70.
- Bracht, Oliver in Constanze Engel, Kerstin Janson, Albert Over, Harald Schomburg and Ulrich Teichler (2006): The Professional Value of ERASMUS Mobility (VALERA – Final report). International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).
- Chesterman, Simon (2009): The Evolution of Legal Education: Internationalization, Transnationalization, Globalization. Comparative Reserach in Law & Political Economy, Research Paper No. 33/2009. Osgood Digital Commons.
- Crosier, David, Lewis Purser in Hanne Smidt (2007): Trends. V: Universities Shaping the European Higher Education Area. Bruselj: EUA. Dostopno preko http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua_trends_v_for_web1b9364_ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0 (21. junij 2016).
- Culver, Steven M., Ishwar K. Puri, Giancarlo Spinelli, Karen P. K DePauw, John E. Dooley (2011): Collaborative Dual-Degree Programs and Value Added for Students: Lessons, Learned through Evaluate-E Project. Journal of Studies in International Education, Vol XX(X):1–22.

- Davies, Howard (2009): Survey of Master Degrees in Europe. Bruselj: EUA. Dostopno preko http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Survey_Of_Master_Degrees_In_Europe_FINAL_www.pdf?sfvrsn=2 (20. junij 2016).
- Dewey, Patricia in Stephen Duff (2009): Reason Before Passion: Faculty Views on Internationalization in Higher Education. *Higher Education*, Vol. 58(4): 491–504.
- De Wit, Hans (1998): *Internationalisation of Higher Education in the United States and Europe: a historical, comparative and Conceptual Analysis*. Westport, London: Greenwood Press.
- Flander, Alenka (2011): Je mobilni študent tudi bolj zaposljiv? Raziskava o pogledu delodajalcev na študijsko mobilnost. V: Klemen Miklavčič (ur.): *Poti internacionalizacije. Politike, trendi in strategije v visokem šolstvu v Evropi in Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS, str. 84–118.
- Ginkel, Hans van (2011): Več kot tradicija in ambicija: internacionalizacija v visokem šolstvu. V: Klemen Miklavčič (ur.): *Poti internacionalizacije. Politike, trendi in strategije v visokem šolstvu v Evropi in Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS, str. 8–26.
- Hawawini, Gabriel (2011): *The Internationalization of Higher Education Institutions: A Critical Review and a Radical Proposal*. INSEAD: Faculty & Research Working Papers, 2011/112/FIN.
- Hudzik, John K. (2011): *Comprehensive Internationalisation: from Concept to Action*. Washington D.C., Association of International Educators.
- Kay, Neil M. (1999): *The boundaries of the firm: critiques, strategies and policies*. Basingstoke, New York: Macmillan, St. Martin's Press.
- Kay, Neil M. (1997): *Pattern in corporate evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Knight, Jane (2007): Cross-border tertiary education: an introduction. V OECD (ur.), *Cross-border tertiary education: a way towards capacity development*, str. 21–46. Paris: OECD, World bank in NUFFIC.
- Knight, Jane in Jack Lee (2012): International Joint, Double, and Consecutive Degrees: New Developments, Issues, and Challenges. V Darla K. Deardorff (ur.), *The SAGE handbook of international higher education*, 343–358. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Knight, Jane (2015): *Internationalization: Unintended Consequences? International Higher Education*, str. 8–10.
- Kramberger, Anton (1999): *Poklici, trg dela in politika*. Ljubljana: Založba FDV.
- Kramberger, Anton in Franc Mali (2010): An evaluation system of the science and international orientation of social scientists: the case of Slovenia. V: Pálné Kovács, Ilona (ur.). *Internationalisation of social sciences in Central and Eastern Europe: the 'catching up' – a myth or a strategy?*, (Routledge/European Sociological Association studies in European society, 13). London; New York: Routledge, str. 192–214.
- Kuder, Mathias in Daniel Obst (2009): *Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context: A Survey Report*. New York, Berlin: Institute of International Education in Freie Universität Berlin. Dostopno preko <http://www.iiie>.

- org/en/research-and-publications/publications-and-reports/iie-bookstore/joint-degree-survey-report-2009#.V44FKvmLSuk (30. junij 2016).
- Kump, Sonja (1994): *Akademsko kultura*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Maiworm, Friedhelm (2006): *Results of the Survey on Study Programmes Awarding Double, Multiple or Joint Degrees*; Study Commissioned by the German Academic Exchange Service (DAAD) and the German Rectors' Conference (HRK). Dostopno preko http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/Berlin_results_survey.pdf (1. maj 2016).
- Marginson, Simon (2015): *Is Australia Overdependent on International Students? International Higher Education*, str. 10-12.
- Nyborg, Per (2011): *Internacionalizacija in globalizacija v visokem šolstvu: nor-dijska izkušnja*. V: Klemen Miklavčič (ur.): *Poti internacionalizacije. Politike, trendi in strategije v visokem šolstvu v Evropi in Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS, str. 67-83.
- Obst, Daniel, Matthias Kuder in Clare Banks (2011): *Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey*. New York: Institute of International Education. Dostopno preko <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/Joint-Degree-Survey-Report-2011#.V44E8vmLSuk> (30. junij 2016).
- Pavlin, Samo (2014): *The role of higher education in supporting graduate' early market careers*. *International Journal of Manpower*, Vol. 35, Issue 4: 576-590.
- Potočnik Mesarič, Tanja (2016): *Pomen internacionalizacije za razvoj visokega šolstva: primer skupnih študijskih programov: doktorska disertacija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Penrose, Edith T. (1959): *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford: Blackwell.
- Ruby, Alan (2010): *The Uncertain Future for International Higher Education in the Asia-Pacific Region*. Washington, D. C.: Association of International Educators.
- Streeck, Wolfgang in Kathlenn Thelen (2005): *Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies*. V: Wolfgang Streeck in Kathlenn Thelen (ur.), *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*, str. 1-39. New York: Oxford University Press.
- Sursock, Andrée in Hanne Smidt (2010): *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Bruselj: EUA. Dostopno preko <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Trends2010> (20. junij 2016).
- Steinmetz, George (2014): *Empires, Empirical States, and Colonial Societies*. *Concise Encyclopedia of Comparative Sociology* (ur.) J. Masaki, J. Goldstone, E. Zimmermann, S. K. Sanderson): 58-74.
- Tauch, Christian in Andrejs Rauchvargers (2002): *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Dostopno preko http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf (20. junij 2010).
- Teichler, Ulrich (2004): *The changing debate on internationalisation of higher education*. *Higher Education*, 48: 5-26.
- Teichler, Ulrich (2009): *Internationalization of Higher Education: European Experiences*. *Asia Pacific Education Review*, vol. 10(1): 93-106.

Verger, Antoni (2010): WTO/GATS and the global politics of higher education. London: Routledge.

Wildavsky, Ben (2010): The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.

Ziman, John (1994): Prometheus Bound. Science in a dynamic steady state. Cambridge: Cambridge University Press.

VIRI

The Rankings 2016–2017 (2016). Dostopno preko <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/by-subject> (19. 11. 2016).

QS World University Rankings (2016). Dostopno preko <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016> (19. 11. 2016).

Priloga 1: NAJBOLJŠIH 50 UNIVERZ NA SVETU (2016)

Univerza	Država, kjer se nahaja univerza
University of Oxford	Združeno kraljestvo
California Institute of Technology	ZDA
Stanford University	ZDA
University of Cambridge	Združeno kraljestvo
Massachusetts Institute of Technology	ZDA
Harvard University	ZDA
Princeton University	ZDA
Imperial College London	Združeno kraljestvo
ETH Zurich - Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Švica
University of California, Berkeley	ZDA
University of Chicago	ZDA
Yale University	ZDA
University of Pennsylvania	ZDA
University of California, Los Angeles	ZDA
University College London	Združeno kraljestvo
Columbia University	ZDA
Johns Hopkins University	ZDA
Duke University	ZDA
Cornell University	ZDA
Northwestern University	ZDA
University of Michigan	ZDA
University of Toronto	Kanada
Carnegie Mellon University	ZDA
National University of Singapore	Singapur
London School of Economics and Political Science	Združeno kraljestvo
University of Washington	ZDA

Univerza	Država, kjer se nahaja univerza
University of Edinburgh	Združeno kraljestvo
Karolinska Institute	Švedska
Peking University	Kitajska
École Polytechnique Fédérale de Lausanne	Švica
LMU Munich	Nemčija
New York University	ZDA
Georgia Institute of Technology	ZDA
University of Melbourne	Avstralija
Tsinghua University	Kitajska
University of British Columbia	Kanada
University of Illinois at Urbana-Champaign	ZDA
King's College London	Združeno kraljestvo
University of Tokyo	Japonska
KU Leuven	Belgija
University of California, San Diego	ZDA
McGill University	Kanada
Heidelberg University	Nemčija
University of Hong Kong	Hong Kong
University of Wisconsin-Madison	ZDA
Technical University of Munich	Nemčija
Australian National University	Avstralija
University of California, Santa Barbara	ZDA
Hong Kong University of Science and Technology	Hong Kong
University of Texas at Austin	ZDA

Vir: THE ranking 2016-2017.