



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

L'EUROPE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Ses enjeux pour les étudiants et les établissements

Lundi 18 décembre 2017

Centre international d'études pédagogiques, Sèvres

Atelier 1

Etre un étudiant européen aujourd'hui et demain

Atelier 1

Etre étudiant européen aujourd'hui et demain

Animateur : **Florian Prussak**,

Conseiller du président en charge des politiques de Sites CNOUS

Proposition de compte rendu : Jean-Yves de Longueau, IGAENR

Enjeux

Enjeu 1 : Quel sens a, ou pourrait avoir, la notion d'identité étudiante européenne ?

Qu'est-ce qui pourrait, qu'est-ce qui devrait la caractériser ? Sur quelles valeurs communes devrait-elle reposer ? Quelles exigences pourrait-elle, devrait-elle recouvrir ? Quels types de droits pourraient et devraient l'accompagner (par ex. : participation des étudiants à la gouvernance des établissements, implication des étudiants dans la démarche qualité...) ?

Enjeu 2 : Comment faire évoluer les formations d'aujourd'hui pour que les étudiants soient demain les citoyens et travailleurs européens à même de relever les défis du XXI^e siècle ?

Quels sont, avec la révolution numérique, les défis nouveaux les plus importants à prendre en compte dans les parcours de formation pour lesquels une approche européenne est souhaitable, nécessaire ? Comment cela peut-il se traduire concrètement ?

Enjeu 3 : Comment développer la conscience européenne de l'étudiant dans la communauté de l'enseignement supérieur y compris au sein de la grande Europe ?

Comment la communauté universitaire se saisit-elle de cette question, y compris par son activité de recherche sur l'ESR européen ? Quels leviers pour le déploiement d'une politique en la matière ? Comment aller vers une généralisation de la dimension européenne que comporte une minorité de parcours de formation, et renforcer l'inclusion dans ces parcours ? Faut-il développer systématiquement des modules interculturels ?

Objectifs des ateliers

Il s'agit d'ouvrir un espace de discussion et de co-construction sur les enjeux du thème de l'atelier, de manière à :

- élargir et approfondir la perception que les uns et les autres peuvent en avoir, en invitant à croiser les approches et les points de vue, et en nourrissant si besoin est la discussion des éléments d'information réunis en amont ;
- identifier les questions sur lesquelles des propositions plus ou moins originales peuvent être faites, et celles sur lesquelles une ou des positions sont susceptibles de réunir l'accord des différents participants, sachant que ces ateliers n'engagent pas les institutions des participants ;

- identifier les questions qui peuvent être les plus intéressantes et stimulantes pour le débat public, notamment dans la perspective des événements que pourraient organiser ou susciter les participants entre janvier et mai.

Le rapporteur en charge de proposer un compte rendu de l'atelier disposera de 10 à 15 minutes en fin d'atelier pour proposer une restitution à chaud des principaux points qu'il propose de retenir. Cela permettra d'éventuels ajustements et facilitera la synthèse des termes du débat.

Documents consultables en ligne

- Sur le site de ESU : « **Bologna with Student Eyes** », Executive Summary, p. 3-9 :
<https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/BWSE-2015-online.pdf>
- **Eurostudent V (2012 – 2015), Social and economic conditions of student life in Europe : synopsis of indicators**, rapport de K. Hauschild, Ch. Gwosc, N. Netz et alii, 260 p.
Cf. p. 45, p. 59 et p. 185 :
http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf
- Sur le site de l'EUA : **Trends 2015, Learning and Teaching in European Universities**, A. Sursock, 127 p. 2015.
Cf. en particulier points 10 à 14 du *Executive Summary*, p. 12-14, et 3.2 *The changing composition of the student body*, p. 60-63.
<http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trends-2015.pdf?sfvrsn=0>

Documents reproduits

- EUA, « **Charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie** », 12 p.
- J. Salmi, **Social dimension with a Quality oriented Higher Education System**, Communication au Colloque de Bucarest (27-29 novembre 2017) consacré à la recherche sur l'espace européen de l'enseignement supérieur, 10 p.

**CHARTRE DES UNIVERSITÉS
EUROPÉENNES
POUR L'APPRENTISSAGE
TOUT AU LONG DE LA VIE**



EUA

European University Association
Association Européenne de l'Université

Copyright © 2008 par l'Association Européenne de l'Université (EUA)

Tous droits réservés. Cette information peut être citée librement et copiée dans un but non commercial, moyennant mention de la source (© Association Européenne de l'Université).

Pour toute information concernant les publications de l'EUA, contactez-nous à publications@eua.be ou écrivez à :

Association Européenne de l'Université asbl

Rue d'Egmont 13

1000 Bruxelles

Belgique

Tél.: +32 - 2 230 55 44

Fax: +32 - 2 230 57 51

Cette publication est également disponible gratuitement sur www.eua.be

ISBN : 9789078997078

PRÉAMBULE

La présente Charte a été préparée par l'Association Européenne de l'Université (EUA) suite au séminaire sur l'apprentissage tout au long de la vie organisé à la Sorbonne en décembre 2007. C'est dans ce contexte, et à la demande de Monsieur le Premier ministre François Fillon, que l'EUA a conçu une Charte portant sur cet enjeu majeur pour l'avenir de nos universités et de notre société.

La Charte a été élaborée sur base d'une large consultation des universités et conférences de recteurs membres de l'EUA, ainsi que d'un grand nombre d'organisations impliquées dans l'enseignement supérieur européen.¹

Les universités européennes, depuis leur fondation voici près de 800 ans, ont été à la pointe de la recherche, ont favorisé le développement d'une société fondée sur la culture et la tolérance, et ont préparé les jeunes générations à leur rôle social et économique. Elles se sont également affirmées comme des institutions solides et capables de s'adapter qui, en développant leur rôle de façon constante, ont accompagné l'évolution des sociétés.

Au XXI^e siècle, alors que les avancées socio-économiques sont centrées sur le concept d'Europe de la connaissance, les universités d'Europe font face à de plus grandes attentes et de nouvelles demandes. Les citoyens européens ont besoin d'universités fortes, autonomes, réactives et inclusives, capables de proposer un enseignement et un apprentissage basés sur la recherche, de façon à répondre aux nombreux défis à venir. Ces défis sociaux et économiques sont générés en particulier par :

- La vitesse croissante de la mondialisation ;
- Le vieillissement démographique en Europe ;
- Le rythme rapide des changements technologiques.

Partout, ces développements ont un impact sur la société et les marchés du travail, et requièrent que l'on s'y adapte. Les universités représentent des acteurs clés dans ce processus d'adaptation.

Les réformes engagées durant cette dernière décennie ont préparé le terrain pour l'intégration de l'apprentissage tout au long de la vie. Ces réformes ont eu pour objet de créer un espace européen pour l'enseignement supérieur et la recherche, et doivent à présent être consolidées et développées, afin de relever les défis de l'apprentissage tout au long de la vie. Malgré les bonnes pratiques existantes au sein des universités européennes pour faire face à des besoins d'apprentissage diversifiés, la terminologie en matière d'apprentissage tout au long de la vie couvre actuellement de nombreux concepts – comprenant à la fois l'éducation initiale pour groupes défavorisés, l'éducation continue et la formation pour diplômés qualifiés, et les possibilités d'enrichissement culturel après la retraite. Cette terminologie est largement sujette à interprétation, au niveau local, régional et national.

¹ La liste de ces organisations se trouve en annexe.

Il est important, pour que ces développements locaux et régionaux soient encadrés par un dialogue européen efficace, de mieux définir les concepts directeurs et les pratiques. De même, il importe de préciser et de clarifier de quelle manière la création d'une culture d'inclusion et de réactivité des universités européennes peut contribuer de façon spécifique aux objectifs de l'apprentissage tout au long de la vie.

Les universités font partie des institutions qui doivent répondre à cette question. Elles ont la capacité de proposer un enseignement supérieur basé sur la recherche aux étudiants concernés par l'apprentissage tout au long de la vie.

Actuellement, les sociétés européennes sont en passe d'ignorer un énorme vivier de potentiel humain. La comparaison des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur en Europe avec ceux d'autres parties du monde interpelle et pousse à l'action. En élargissant l'accès à l'enseignement supérieur, il ne s'agit pas d'y admettre des étudiants moins qualifiés, mais plutôt de fournir à toutes les personnes en phase d'apprentissage la possibilité de tirer avantage de leur passage dans l'enseignement supérieur – et d'en faire bénéficier la société. Ceci signifie atteindre un plus large nombre d'apprenants, qui ont des motivations et des intérêts différents. Il faudrait dès lors non seulement offrir des programmes de développement professionnel adaptés à un marché du travail en pleine évolution, mais aussi répondre à la demande grandissante de possibilités de développement personnel, à travers l'enrichissement culturel que les universités offrent. De même, il est urgent de lancer un débat afin de préciser comment financer au mieux, et de la façon la plus équitable, un apprentissage tout au long de la vie qui sera profitable aux individus, aux employeurs et à la société en général.

Cette impulsion en faveur du développement d'universités plus inclusives et plus réactives ne constitue pas un appel à la révolution, mais plutôt un appel en faveur d'une évolution. Il est souvent présumé que les prestations en matière d'apprentissage tout au long de la vie sont, par nature, différentes des prestations offertes aux étudiants au sens classique du terme. En réalité, le défi clé réside dans la mise en place de moyens pour offrir un large éventail de services éducatifs aux étudiants abordant l'université pour la première fois, ainsi qu'à un public qui retourne à l'université. De même, il s'agit d'assurer la continuité des possibilités d'apprentissage pour ces publics, tout au long de leur vie. Dans ce contexte, élargir le public d'apprenants devient la question stratégique principale, et les activités clés à développer consistent dès lors à établir des systèmes d'évaluation et de validation clairs pour toutes les formes d'acquis de l'expérience, ainsi qu'à proposer des programmes d'enseignement pertinents, créatifs et innovateurs.

Les universités, enfin, sont conscientes de la nécessité d'engager et de renforcer un dialogue avec la société en général – avec les organisations représentant les employeurs et les salariés, aussi bien qu'avec les parents et les étudiants. Consolider les partenariats à différents niveaux, avec une attention particulière portée au niveau local où les besoins sont plus vivement perçus et exprimés, semble être la meilleure façon de réaliser cet objectif.

La présente Charte a été rédigée sous forme d'engagements pris par les universités, lesquelles tiendront compte du développement et de l'intégration des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie. Ceux-ci se doublent d'engagements correspondants, auxquels souscriront les gouvernements et les partenaires régionaux. L'objet de cette Charte consiste à soutenir les universités d'Europe dans le développement de leur rôle spécifique en tant qu'institutions d'apprentissage tout au long de la vie – ce qui constitue un pilier central pour l'Europe de la connaissance.

LES UNIVERSITÉS S'ENGAGENT À :

1. Intégrer les concepts d'accès élargi et d'apprentissage tout au long de la vie dans leurs stratégies institutionnelles.

Les universités prendront en compte l'apprentissage tout au long de la vie en tant qu'élément central de leur mission et de leur stratégie institutionnelle, et en tant que partie intégrante d'une définition élargie de l'excellence. La complexité des concepts de l'apprentissage tout au long de la vie doit être reconnue et explorée en tant qu'aspect clé du développement de la contribution des universités à une culture de l'apprentissage tout au long de la vie.

2. Proposer un enseignement et un apprentissage à une population étudiante diversifiée.

Les universités européennes répondront positivement à une demande diversifiée d'enseignement supérieur de haute qualité et tout au long de la vie. Cette demande provient d'un large public étudiant – comptant des étudiants diplômés de l'enseignement secondaire, des adultes en cours d'apprentissage, des professionnels cherchant à accroître leur potentiel professionnel, et des retraités voulant profiter de leur temps libre croissant pour se consacrer à leurs intérêts culturels ou autres.

Les universités européennes reconnaissent l'importante contribution qu'un corps étudiant au profil varié peut offrir au développement d'une culture du succès et de l'innovation au sein d'une institution, et plus largement au sein de la société. Les universités reconnaissent le besoin de réfléchir à la portée des interactions entre différentes catégories d'apprenants, et ce dans un environnement d'apprentissage fait de soutien et de réciprocité.

3. Adapter les programmes d'étude de façon à s'assurer qu'ils sont conçus pour augmenter la participation et attirer les adultes souhaitant retourner à l'université.

Des voies flexibles et transparentes d'apprentissage devront être mises en place pour toutes les personnes en phase d'apprentissage, de façon à ce qu'elles aient accès à l'enseignement supérieur sous ses différentes formes, et puissent y réussir. S'assurer que cette offre d'enseignement soit toujours de haute qualité relève d'une responsabilité essentielle des universités.

Les universités européennes reconnaissent la diversité des besoins de chaque personne en phase d'apprentissage, et conviennent de leur responsabilité d'adapter leurs programmes et de s'assurer que les résultats pertinents de l'apprentissage soient développés dans une perspective centrée sur l'apprenant. Les universités s'engagent également à jouer leur rôle dans la promotion d'une participation élargie et d'un enseignement continu.

4. Fournir des services d'orientation et de conseil appropriés.

Des services d'orientation et de conseil, qu'ils soient de type académique, professionnel ou psychologique, devront être mis à disposition de tous les étudiants qualifiés, actuels et à venir, lorsque le besoin s'en fait sentir. Cette aide devra être pertinente pour les apprenants de tout âge, et de tout horizon social et culturel.

5. Reconnaître les acquis de l'expérience.

Il est essentiel que les universités développent des systèmes qui permettent d'évaluer et de reconnaître les acquis de l'expérience sous toutes leurs formes, afin de permettre à tous ceux qui en possèdent le potentiel de suivre un cursus d'enseignement supérieur. Cet aspect revêt une importance particulière pour l'apprentissage tout au long de la vie dans un contexte de mondialisation, où la connaissance est acquise sous diverses formes et en différents lieux.

6. Inscrire l'apprentissage tout au long de la vie dans une démarche favorisant la qualité.

Les universités d'Europe ont franchi des étapes importantes dans le développement d'une démarche interne de la qualité : elles sont à présent les premières responsables de la qualité de leurs prestations. Ce travail s'adaptera aux évolutions de l'apprentissage tout au long de la vie, de façon à s'assurer qu'un éventail approprié de services d'aide ciblés est offert à un public croissant et toujours plus diversifié d'apprenants.

7. Renforcer la relation entre recherche, enseignement et innovation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Les missions de recherche et d'innovation des universités peuvent être renforcées grâce aux stratégies d'apprentissage tout au long de la vie. La contribution spécifique des universités à l'apprentissage tout au long de la vie devra être soutenue par la recherche. Les chercheurs devront également être reconnus comme de bons exemples d'apprenants tout au long de la vie, dont les besoins de formation évoluent constamment, et ce dans un contexte qui prend également en compte l'évolution des compétences requises par le marché du travail. Enfin, l'apprentissage tout au long de la vie peut être source de nouveaux sujets et méthodes de recherche.

8. Consolider les réformes afin de promouvoir un environnement d'apprentissage flexible et créatif pour tous les étudiants.

En créant les espaces européens de l'enseignement supérieur et de la recherche, les universités européennes se sont engagées dans la voie de réformes majeures, qui placent l'apprenant au cœur de l'apprentissage. Les universités doivent maintenant exploiter le potentiel de ces réformes et des outils qu'elles offrent (ECTS, supplément au diplôme, références et lignes directrices pour l'évaluation de la qualité, cadres de certification, etc.), afin de promouvoir le développement d'un environnement créatif pour l'apprentissage tout au long de la vie – un environnement qui soit ouvert à une population plus diversifiée d'apprenants, et répondrait donc aux besoins sociétaux de modernisation de l'enseignement supérieur. Il est essentiel d'intégrer pleinement l'apprentissage tout au long de la vie à la mission des universités, afin d'améliorer le profil de créativité et d'innovation des institutions.

9. Développer des partenariats au niveau local, régional, national et international, afin de proposer des programmes attrayants et pertinents.

Proposer une offre d'éducation pertinente dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie ne peut être réalisé par les institutions seules. Si l'offre est conçue comme devant être réactive, flexible et innovante, il est indispensable de recourir à un éventail de partenariats structurés avec d'autres institutions éducatives, les employeurs, les organisations représentant les salariés (syndicats) – aussi bien qu'avec d'autres acteurs.

10. Servir de modèle d'institution d'apprentissage tout au long de la vie.

Les universités ne représentent pas seulement des prestataires en matière d'enseignement supérieur et de recherche, mais sont aussi elles-mêmes des employeurs importants. Potentiellement, elle peuvent donc servir de modèle

au sein de la société, en offrant des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour leurs propres salariés – et ce, qu'ils appartiennent au personnel académique, administratif, technique ou auxiliaire. Les universités devront aussi se comporter comme des acteurs clés en prônant le développement d'une politique cohérente au sein des systèmes nationaux.

Les universités européennes ne peuvent concrétiser ces engagements sans une action concertée avec les gouvernements et les partenaires régionaux, qui peuvent fournir les cadres légaux et les moyens nécessaires. Les engagements ci-dessous concernent donc les gouvernements, afin qu'ils créent un environnement à même de soutenir les universités dans le développement de leur contribution à l'apprentissage tout au long de la vie.

LES GOUVERNEMENTS S'ENGAGENT À :

1. Reconnaître la contribution des universités à l'apprentissage tout au long de la vie comme un bénéfice majeur pour les individus et la société.

La responsabilité incombe aux gouvernements de s'assurer que les universités sont valorisées pour leur contribution à l'apprentissage tout au long de la vie, et que cet apport ne soit pas perçu comme un ajout mineur aux rôles des universités. Répondre aux exigences en évolution rapide d'une société d'apprentissage tout au long de la vie, ainsi qu'aux besoins à long terme du marché du travail, représente des changements culturels majeurs, et requiert un investissement financier significatif.

2. Promouvoir l'égalité sociale et une société d'apprentissage qui soit inclusive.

Les gouvernements s'efforceront de s'assurer que les réussites en matière d'apprentissage tout au long de la vie sont valorisées par les individus, les employeurs publics et privés et les autres acteurs. Il importe qu'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie soit partagée en tant qu'objectif sociétal commun. Il faut fournir aux citoyens les informations nécessaires pour accéder aux opportunités d'éducation tout au long de la vie. Les universités européennes, quant à elles, ont besoin de soutien afin de pouvoir garantir que de telles opportunités sont ouvertes à tous ceux qui possèdent le potentiel d'en bénéficier, au moment opportun, à toute période de leur vie.

3. Inclure les objectifs d'apprentissage tout au long de la vie dans les missions et le travail des agences et les dispositifs nationaux d'assurance qualité.

La plupart des pays ont à présent développé des cadres pour l'assurance qualité de l'enseignement supérieur, qui ont un impact important sur la nature des formations offertes. Il est donc nécessaire d'être attentif aux questions relatives à l'apprentissage tout au long de la vie dans les processus d'assurance qualité – et ce, afin de s'assurer que l'apprentissage tout au long de la vie est reconnu en tant que priorité nationale.

4. Soutenir le développement de services d'orientation et de conseil adéquats.

Il est essentiel que des services sociaux, d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle soient proposés à tous les apprenants, afin que ces derniers puissent tracer avec succès leur voie parmi l'offre, plus flexible, développée par les universités. Ces services revêtent une importance particulière pour ceux qui risquent davantage d'échouer dans l'enseignement supérieur et qui ne bénéficient que de peu de soutien de leur famille, de leurs amis ou de leurs collègues. Les gouvernements ont la responsabilité de garantir la haute qualité de ces services, qu'ils soient offerts au sein même ou à l'extérieur des institutions d'enseignement supérieur. Les gouvernements doivent également s'assurer que les services de conseil et d'orientation s'inscrivent dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, de façon à proposer un soutien continu aux citoyens à tous les niveaux d'éducation. Ce soutien devra être pertinent pour les étudiants de tout âge, et de tout horizon social et culturel.

5. Reconnaître les acquis de l'expérience.

Les gouvernements assument la responsabilité de soutenir et d'encourager les institutions dans le processus de reconnaissance de toutes les formes d'acquis de l'expérience. Cette tâche peut être facilitée en garantissant une pleine intégration des acquis de l'expérience dans les cadres de certification, et grâce à des dispositions qui offrent aux institutions les mesures d'incitation adaptées.

6. Lever les obstacles juridiques qui empêchent un certain nombre d'apprenants potentiels de retourner dans l'enseignement supérieur.

Les gouvernements doivent s'attaquer aux obstacles systémiques qui dissuadent beaucoup d'apprenants potentiels de profiter des offres d'apprentissage tout au long de la vie. Ceci signifie entreprendre une action sur certains aspects tels que les droits de sécurité sociale, la précarité de l'emploi, le manque de soutien financier pour l'apprentissage tout au long de la vie, et la perte de cotisations à la retraite pendant les périodes d'étude.

7. Garantir l'autonomie des universités et développer des mesures d'encouragement pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Les gouvernements prendront la responsabilité de garantir aux universités une autonomie suffisante pour développer leurs réponses aux défis posés par l'apprentissage tout au long de la vie, et pour décider de leurs propres conditions d'accès. Les gouvernements garantiront également des mesures d'incitation adéquates, de façon à reconnaître le bien-fondé de cette mission clé. Il ne pourrait y avoir de progrès majeur dans le développement des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, si un tel cadre d'autonomie, accompagné de mesures incitatives, n'était mis en place.

8. Encourager les partenariats, au niveau régional, avec les collectivités locales, les employeurs et les agences.

Les bénéficiaires d'une offre de qualité en matière d'apprentissage tout au long de la vie seront ressentis en premier lieu au niveau des régions d'Europe. Il s'agit donc d'un enjeu majeur pour les agences de développement régional, les employeurs locaux et les organisations de salariés (syndicats). Les partenariats régionaux avec les institutions d'enseignement supérieur et les partenaires sociaux doivent être renforcés, car ils sont cruciaux pour une planification et une concrétisation réussies des services d'apprentissage tout au long de la vie.

9. Informer les citoyens et les encourager à profiter des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie offertes par les universités.

S'assurer que les citoyens sont informés et conscients des différentes possibilités d'apprentissage tout au long de la vie offertes par les universités représente un aspect clé de la mise en œuvre d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie au niveau national – aspect dans lequel les gouvernements ont une responsabilité particulière.

10. Agir en tant que modèles d'institution d'apprentissage tout au long de la vie.

Tout comme les universités, les gouvernements peuvent définir des standards pour la société en agissant eux-mêmes comme modèles des politiques qu'ils prônent. Les gouvernements devront par conséquent veiller à ce que les salariés du secteur public soient incités à profiter des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie offertes par les universités et autres prestataires.

Fait à Bruxelles, juillet 2008.

Annexe : Liste des organisations représentatives de l'enseignement supérieur européen, consultées lors du processus d'élaboration de la présente Charte.

- Business Europe
- European Association for the Education of Adults (EAEA)
- European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)
- European Access Network (EAN)
- Education International (EI)
- European Students' Union (ESU)
- European Trade Union Confederation (ETUC)
- European University Continuing Education Network (EUCEN)
- European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)
- Forum européen de l'Orientation académique (FEDORA)

L'Association Européenne de l'Université (EUA) est l'organisation représentant les universités et les conférences nationales des présidents d'université de 46 pays européens. L'EUA joue un rôle majeur dans le processus de Bologne et dans la définition des politiques de l'Union européenne en matière d'enseignement supérieur, de recherche et d'innovation. Grâce à ses relations avec un grand nombre d'autres organisations européennes et internationales, l'EUA garantit que la voix indépendante des universités européennes est entendue, chaque fois que sont prises des décisions ayant un impact sur leurs activités.

L'association fournit une expertise unique dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche, et offre en même temps un espace permettant l'échange d'idées et de bonnes pratiques. Les résultats des travaux de l'EUA sont accessibles à ses membres et aux parties prenantes par le biais de conférences, de séminaires, de son site web et de publications.

Association Européenne de l'Université asbl

Rue d'Egmont 13
1000 Bruxelles
Belgique
Tél.: +32 - 2 230 55 44
Fax: +32 - 2 230 57 51
www.eua.be

Social Dimension within a Quality Oriented Higher Education System

Jamil Salmi

1 Introduction

Equality of opportunity: the impertinent courtesy of an invitation offered to unwelcome guests, in the certainty that circumstances will prevent them from accepting it.

R.H. Tawney

The European higher education systems have experienced two major transformations in the past decades. First, traditionally elite systems have become mass education systems as a result of the rapid increase in the proportion of each age group entering higher education. Today the EU-28 countries enroll close to 20 million of students. Second, the Bologna process has led to the harmonization of degrees and quality assurance approaches within the European higher education space.

However, in spite of the spectacular growth in student numbers, higher education generally remains elitist, with a disproportionate share of students enrolled in the best institutions coming from wealthier segments of society (Marginson, 2016). The various Excellence Initiatives aiming at making research universities more globally competitive, such as those in France and Germany, bear the risk of accentuating this trend. Even when they get access to higher education, students from underrepresented and traditionally excluded groups tend to have lower success rates.

Even though the social dimension was not specifically mentioned in the 1999 Bologna declaration, it was explicitly underlined in the 2007 Prague communiqué as an important area deserving further attention. The 2007 London communiqué defines the social dimension as follows:

“Higher education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society. Policy should therefore aim to maximize the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society.” (p. 5).

Since then, European higher education systems have worked to ensure that efforts to raise the quality of teaching and research would go hand-in-hand with raising opportunities for under-represented groups, instead of bringing about increased social exclusion. The commitment to making higher education more socially inclusive was firmly inscribed in the 2015 Yerevan communiqué announcing the implementation of the European Higher Education Area (EHEA social dimension strategy).

Looking at the social dimension in higher education requires focusing on the needs and trajectories of at least four equity target groups:

- Individuals from the lower income groups,
- Women,
- Groups with a minority status linked to their ethnic, linguistic, religious, cultural, or residence characteristics, and
- People with disabilities.

These categories are not mutually exclusive. In fact, quite the opposite is true. The principal dimensions of inequalities often overlap in several ways. For example, ethnic minorities tend to be more predominant in rural areas and are commonly affected by poverty. Being a girl with a disability in the Roma community is almost certainly the passport to a life of exclusion and discrimination.

In the European context, the drastic increase in refugees and illegal immigrants, fuelled by conflicts in South Asia and the Middle East, has translated into an additional category of students deserving careful attention from an equity viewpoint: refugee students.

Against this background, this introductory chapter explores various aspects of the social dimension in the European higher education space. After presenting a theoretical framework explaining the importance of the social dimension and explaining how under-represented students are defined in Europe, it reviews the articles included in this section and draws broad conclusions based on the findings of the studies.

2 Theoretical framework¹

Given the extensive social and private benefits that result from higher education, inclusive access and success are essential for achieving social justice and ensuring the realization of the full potential of all young people. While acknowledging fully the impact of disparities in primary and secondary education, which shape the size and characteristics of the pool of potential students at the tertiary level, there is no doubt that improvements in equity in higher education can offer meaningful and sustainable development potential.

Eliminating inequality is imperative for two complementary reasons: fairness and efficiency. In the first instance, religious, philosophical and legal traditions in most cultures emphasize equity as a pervasive concern. The 2006 World Development Report (WDR) on Equity and Development documents how several major religions endorse the notion of social justice as a basic tenet of their beliefs and values (World Bank, 2006).

The WDR also analyses notions of equity as a fundamental theme in secular philosophical traditions. In ancient Greece, for example, Plato maintained that “if a state is to avoid ... civil disintegration... extreme poverty and wealth must not be allowed to rise in any section of the citizen-body, because both lead to disasters” (Cowell, 1995, 21). Modern theories of distributive justice have shaped societies’ thinking about equity. The contributions of four prominent thinkers, John Rawls, Amartya Sen, Ronald Dworkin, and John Roemer, are particularly relevant in that respect. While their theories are characterized by significant conceptual differences, they all converge in moving the traditional focus of social justice from outcomes—such as welfare or utilities—to opportunities (World Bank, 2006).

The economic efficiency argument in favour of equity promotion is just as strong. A talented, low-income and/or minority high school graduate who is denied entry into higher education represents an absolute loss of human capital for the individual person her/himself and for society as a whole. The lack of opportunities for access and success in higher education leads to under-developed human resources and a resulting shortfall in the capacity to generate and capture economic and social benefits (Harbison, 1964; Bowen and Bok, 1998; Ramcharan, 2004). The public, societal benefits accrued by having higher levels of education present in the workforce include low unemployment rates, increased tax revenues, greater intergenerational mobility, greater civic and volunteer participation and lessened dependency on social services.

¹ This section builds on earlier work by Malee and Salmi (2014).

Thus, in the interest of both social justice and economic efficiency, every individual must be given an equal chance to partake in higher education and its benefits irrespective of income and other individual characteristics including gender, ethnicity, religion, language, and disability. Considering the strong correlation between higher education enrolment and family background (McPherson and Schapiro, 2006), concrete initiatives are necessary to provide better opportunities of access and success for students from lower income families and disadvantaged minority groups. Without such purposeful action, the cycle of inequity can only continue, and disparities will endure.

The importance of ensuring equal opportunities is reinforced by recent advances in biology, neurology and genetics, which are challenging traditional views about the distinction between innate and acquired abilities. A growing body of evidence is showing that the line between what is attributed to genetic heritage and the psychological, on the one hand, and cultural and social factors that shape each individual's development, on the other hand, is much finer than previously thought. Robert Sternberg from Tufts University leads this movement, which views intelligence as a set of competencies in development (Sternberg, 1997; Sternberg *et al*, 2001).

3 Defining Underserved Students in the European Context

Despite the common goal of increasing participation in higher education, there is hardly a common European definition of underrepresented groups. Instead, it is up to each country to define how it views underserved categories of students according to its specific social context. With respect to national widening participation policies, very few systems in Europe set targets for specific groups. The majority tend to set general objectives and mainstream their policy approach instead of identifying specific groups (Eurydice, 2015a).

Similarly, a recent report on “study success” in 35 European countries revealed that the definition varies across Europe (EC/EAC 2015):

- Completion: students succeed when they have completed their study and earned a degree.
- Time-to-degree: students succeed when they have earned their degree within a set period (e.g., during the nominal period, plus one year).
- Retention or dropout: students re-enroll in a program until they earn a degree successfully; students fail when they drop out before completing their studies.

Almost half of the countries included in that report place a high policy priority on student success. Nevertheless, there is a dearth of data on completion. Only 12 countries report regularly data on completion and even a fewer set of countries report on retention, dropout rates and time-to-degree. Referring to previous work done in this area, the study stresses the need (i) to harmonize definitions and data collection in Europe to allow meaningful comparisons and (ii) to promote research to evaluate which policies are effective.

Eurydice notes that, in most cases where completion and dropout rates are monitored, this is done without distinguishing students' profiles. Only ten countries look more specifically at underrepresented groups. These groups are defined differently depending upon contexts.

The first academic year is critical to student success. “Yet, only about half of the EHEA countries have developed policies and practice focusing on the retention of first-year students”; of those, only one half (12) apply the full set of measures: introductory or insertion courses, tutoring and mentoring, and specific courses and supports to acquire learning and organizational skills (Eurydice 2015b).

4 Overview of the Contribution of the Papers to the Social Dimension Theme

The eight contributions included in this sub-theme on the social dimension within a quality higher education system come under three categories. The first three articles analyse national level

conditions and factors that influence inclusion. The second group reviews policies that have the potential of improving inclusion. The last group of articles is devoted to institutional responses to growing numbers of refugee students in Germany and Turkey. The full list is as follows:

1. A typology of admission systems across Europe and their impact on the equity of access, progression and completion in higher education (Cezar Mihai Haj, Irina Geanta and Dominic Orr)
2. The Social Dimension and University Rankings (José M. Nyssen)
3. Study Completion at the Clash Point of Excellence and Social Dimension? Šimon Stiburek and Aleš Vlček
4. Studying and working – Hurdle or springboard? Widening access to higher education for working students in Malta (Christine Scholz and Milosh Raykov)
5. The role of student counselling for widening participation of under-represented groups in higher education (Marita Gasteiger, Johannes Ruland and Janine Wulz)
6. Inclusive practices in response to the refugee influx: support structures and rationales described by German University administrators, (Lisa Unangst and Bernhard Streitwieser)
7. Refugees on their way to German higher education: A new aspect of internationalization? (Jana Berg)
8. Access, Qualifications and Social Dimension of Syrian Refugee Students in Turkish Higher Education (Armagan Erdogan and Murat Erdogan)

The first paper, by Mihai Haj, Geanta and Orr, is based on a comprehensive study of admission systems in the European higher education space. In spite of the complexity of admission modalities and contrasting approaches across European countries, reflecting a variety of philosophical views regarding access to higher education, the authors were able to create a comprehensive classification of admission systems. They identified four main categories along the two dimensions of (i) selectivity upon entering higher education and (ii) degree of streaming in upper secondary education. They then proceeded to analyse the implications of each model in terms of equity and social inclusion, complementing their comparative assessment of the admission system of the 34 members of the European Higher Education Space with in-depth studies of eight countries.

The first group of countries—including for example Germany and the Netherlands—are those that stream students in high school but where higher education institutions are not allowed to select incoming students (*selection by secondary schools*). The researchers found this model to be the least favourable to low-income students.

The second group of countries—including for instance Finland and Portugal—are those where there is no streaming but where higher education institutions are allowed to apply additional criteria to select their students (*selection by higher education institutions*). This model is not as restrictive as Type 1, but nevertheless higher education institutions tend to use academic achievement as main selection criterion, which generally plays against under-represented students.

The countries in the third cluster have neither streaming in secondary education nor further selection upon entering higher education (*least selection*). Students in these countries—including for example Ireland and Sweden—have the widest options for choosing an academic pathway and the most equitable education attainment results.

The last group of countries—including for instance Romania and Spain—have both streaming at the secondary education level and additional selection upon entering higher education institutions (*double selection*). Paradoxically, these systems do not have the worst equity results but come in second place after the third model. This unexpectedly good result is due to the fact that these systems are doing relatively well in terms of female completion and participation of mature students.

The comparative evaluation of admission systems carried out in this article led the authors to make a few policy recommendations. First, the data suggest that, among the most effective ways of improving equity in higher education, eliminating early streaming comes as a priority. Second, the evidence shows that, by and large, higher education institutions in Europe do not consider the pursuit of inclusion as their responsibility. It is therefore important that governments put in place incentives to increase inclusion, following the example of Ireland and the United Kingdom. Finally, closer articulation between secondary and higher education would go a long way towards increasing inclusion, particularly through joint services for academic and career counselling and bridge programs to improve the transition from high school to university education, as happens for instance in the United States.

The second article, written by Nyssen, looks at the relationship (or lack thereof) between university rankings and equity. The author starts from the observation that, in spite of their many methodological flaws, the rankings have come to be seen as a proxy of quality in higher education by a wide range of stakeholders. Rather than criticising them, it may therefore be more useful to see how they can measure the social dimension of higher education.

Nyssen goes on analysing the most frequently mentioned international rankings, (ARWU, THE, QS, Webometrics and U-Multirank), to find out whether they include any indicator related to the social dimension of higher education. The main finding is that U-Multirank is the only ranking with a few relevant indicators, namely those on gender equity and community service learning. The other rankings are all biased in favour of the research function of universities.

In the second part of the article, Nyssen proposes a set of indicators reflecting the social dimension of higher education that international rankers could take into consideration to widen the scope of their university classifications. The choice of indicators is based on a review of EU statements about equity and inclusion and the results of a Delphi survey made in the context of the Global University Network for Innovation (GUNI).

The third article, prepared by Stiburek and Vlk, examines the tension between the search for excellence and the concern for equity, with a focus of four former socialist countries in Eastern Europe, the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia. The authors use study success, completion and dropout as a filter to assess the impact of national and institutional policies to foster excellence in research and teaching. The purpose of their research is to test whether excellence and inclusion can be promoted at the same time.

Relying on information from the Europe-wide report on success (HEDOCE study), data from the OECD's Education at a Glance and national reports for each of the four countries reviewed in their article, Stiburek and Vlk review the range of national and institutional approaches used to promote success. In all four countries the government introduced negative financial incentives to discourage students from taking too long to complete their studies. This meant, concretely, that they would have to pay fees if they exceeded a set time for finishing. Acting in a more proactive way, the Czech Republic has established social scholarships targeted for students with special needs. The beneficiaries appear to be more successful than the other students. Besides financial incentives, Poland and Hungary are providing students with detailed information on labour market outcomes to help them in their choice of academic programmes. Some universities have put in place counselling and support services for at-risk students.

Looking in more depth at the Czech experience, the article finds out that, due to the high degree of institutional autonomy, the government's ability to boost completion rates and reduce the number of

dropouts is limited. The main instrument is the funding formula, which takes graduation rates into account in the budget allocation to universities. The Ministry of Education also relies on institutional performance plans to boost social integration and improvements in academic success among at-risk students. At the same time, however, the priority given to excellence and increased research productivity appear to take the attention of university leaders away from teaching effectiveness and the need to decrease dropouts.

Based on the results of their case studies, the authors conclude that striving for excellence may lead universities to neglect important aspects that are not at the heart of national policies or measured by international rankings, such as the quality of teaching and learning, student support, diversity and other key elements of the social dimension. To reverse this trend, they argue convincingly in favour of devoting additional resources to curriculum reform and innovative pedagogical initiatives to stimulate student engagement, and recommend that QA evaluations take completion rates more systematically into consideration.

The article written by Scholz and Raykov is a case study of working students in Malta, investigating whether the fact that they are studying and working at the same time is an impediment in terms of social inclusion opportunities or an advantage from a skills building viewpoint. Relying on the results of the 2016 Eurostudent survey carried out in Malta, the authors analyse the profile and experience of working students and compare them with the situation of non-working students. The specific context of Malta is that of a still under-developed higher education system because of the lasting dependence on Great Britain, the former colonial power, even after independence, resulting in many labour market opportunities for unskilled workers and a higher share of students from well-off families than in other EU countries.

As reported in the article, the literature on working students points to the additional difficulties that these students encounter. In many cases they are at risk of enjoying the education experience less fully, suffering from mental stress, achieving lower levels of academic achievement and dropping out more easily because of the conflicting demands on their crowded schedule as working students. At the same time, some researchers argue that working students enjoy a motivational advantage in so far as they can more readily see the positive impact of their studies on their labour market situation. The results of the Malta Eurostudent survey are consistent with what has been observed elsewhere. Close to 53% of all Maltese students work and study simultaneously. Working students tend to be older and come from under-represented groups with limited financial resources. Combining work and studies is more frequent among those students with a delayed entry into higher education, who tend to prefer short-cycle programmes. The working students appear to need more time to complete their studies. A positive finding of the survey is that students who combine work and studies are often enrolled in programs directly related to their job, despite the increased workload. This means that they are likely to improve their labour market outcomes in the long run.

One important finding of the study is that the impact of students' work on their academic achievement depends on the characteristics of their job and the intensity of their work. Students working more than 20 hours per week alongside their studies are challenged by a considerably high workload resulting from the combination of their paid job and studies. The policy implication is that offering part-time and/or short cycle study programs with flexible hours is likely to encourage workers to pursue their studies and help low-income students who must work and study at the same time. Under these conditions, combining work and learning can be a springboard to increase the share of non-traditional students in higher education, thereby contributing to raising educational attainment in Malta.

The fifth paper, authored by Gasteiger, Ruland and Wulz, gives a student perspective on the role and importance of academic and career counselling for widening the participation of under-represented students. Using survey data collected in nine European countries, it explores how counselling services offered by student unions operate, what challenges they face, and what contribution they make to promoting the social dimension in higher education.

Together with financial aid and student-centered teaching and learning, counselling is considered to be one of the most effective measures to reduce dropout rates, especially among disadvantaged students. The literature reviewed in the article confirms that counselling helps students make the right choice of study programme, thereby increasing their motivation and the likelihood of academic success.

In three out of the nine countries (Denmark, Spain and the United Kingdom), the student unions do not provide counselling services as such, the task being undertaken by the universities themselves. But in the other six the student unions are all directly involved in such activities. The survey results show a wide range of practices, as well as the student unions offer both services to the general student population and targeted counselling in support of carefully identified groups of underserved students, the definition of these groups varying from one country to the other. They also work closely with other actors (government agencies, higher education institutions, NGOs) to coordinate counselling services and avoid duplications.

The article highlights two interesting trends regarding evolving practices in the area of student counselling. First, there is increasing reliance on online and social media mechanisms to support students in need of academic and career advice. Second, a growing share of the advice is provided by other students, confirming that peer counselling can be as effective or even more effective compared to advice offered by professional counsellors, especially when the role model relationship involves a student who comes from an under-represented group.

In the first of three papers on student refugees, Unangst and Streitwieser study the responses of German university administrators faced with rising numbers of refugee students in the wake of the Syrian civil war. Combining background reports and interviews with administrators and academics in 12 universities, they explore the main barriers encountered by would-be refugee students and the range of measures put in place by universities to facilitate access for refugee students.

Even though higher education policies are set in Germany at the state level rather than the federal level, several mechanisms operate at the national level to help universities confronted with the challenge of welcoming larger number of refugee students. These include funding provided by the Federal Government and the German Academic Exchange Service (DAAD) through the *Integra* programme, a central system to recognize foreign qualifications, a testing platform to evaluate the scholastic aptitudes of potential students, and language proficiency assessment tests. At the university level, however, few institutions have put in place clear information system to monitor the academic progression of refugee students. This is further complicated by the strict privacy laws enforced in Germany, which make it difficult to access and analyse the personal data of students. Some universities have also been overwhelmed by the surge of applications in 2015 and 2016.

Based on the results of their interviews and review of relevant reports, the authors found that many refugee students interested in studying do not succeed in enrolling, partly because of the language proficiency barrier. There is a considerable variation in the type of support programs offered by German universities, linked to differences in institutional decisions and administrator experience / interests regarding the refugee issue. Most universities, however, show an explicit effort to increase access for Muslim refugee women. The authors conclude that university administrators and academics

involved in supporting refugee students would highly benefit from sharing relevant information and experience across universities and identifying which practices seem to be most effective in promoting success among refugee students.

The other article on refugee students in Germany, written by Berg, looks at the challenges experienced by refugee students in a complementary way, introducing a new angle by examining the role played by international offices at five universities. The paper reports on the findings of a series of interviews of international office officers at five universities in four states. In addition to the standard difficulties identified in the case of refugee students (funding, language, administrative requirements to prove one's academic qualifications, residential status and conditions), the study documents the social isolation and psychological distress experienced by Syrian students as a key integration barrier at German universities. In response to these challenges, most universities in the study sample have created positions to deal specifically with refugee students, most often as part of their internationalisation activities.

In the conclusion, the author underlines the positive contribution of preparatory colleges in preparing potential refugee students for the achievement and language tests. She also innovatively suggests that German universities, or for that matter all universities enrolling refugee students, should view the presence of refugee students as an enriching element of their internationalisation strategy with potential benefits for the entire student community.

The article ends with a few policy recommendations concerning the need for dedicated financial resources to institutionalise support structures for refugee students and help fund their living expenditures, and the usefulness of establishing networks bringing universities and outside agencies together to share relevant information and good practices.

The last article, written by Erdogan and Erdogan, focuses on the experience of Syrian refugees in Turkey. Out of a 3.3 million refugees population, close to 15,000 Syrian students are enrolled in about 140 Turkish higher education institutions. The article, which draws on the findings of a survey of a representative sample of refugee students, analyses the challenges faced by these students in being able to access higher education and successfully complete their degree.

As happened in the two Germany cases discussed previously, Syrian refugees in Turkey must also overcome the language barrier and get their prior qualifications recognized in order to be able to study successfully in a Turkish university. In addition to these factors, the survey revealed the importance of providing specific information for refugee students about academic opportunities and funding sources. While the Turkish government provides grants earmarked for refugee students, only 20% of Syrian students actually receive financial assistance. The majority of the students is funded by their families.

In spite of all the difficulties encountered, the Syrian students report that they are happy with the quality of education received and that they are achieving satisfactory results in terms of academic progression and success. This confirms that a high level of motivation—what some education researchers now call *mindset*—helps overcome the academic and financial barriers that refugee students are confronted with (Claro and Loeb, 2017).

4 Conclusion

The willingness of nations to work together not just for refugees but for the collective human interest is what is being tested today, and it is this spirit of unity that badly needs to prevail.

Filippo Grandi, UN High Commissioner for Refugees

The collection of articles presented in this book section on the social dimension of higher education shows that the Bologna process and the creation of the European Higher Education Space have resulted in growing emphasis on equity and inclusion for all groups in society. At the same time, some of their findings illustrate the persisting gaps between policy and practice, between intentions and reality, between rhetoric and concrete actions.

Studying the social dimension in higher education from an international perspective reveals striking differences between policies in Europe and approaches in other parts of the world. By and large, most European countries do not have systematically targeted policies to support clearly identified underserved groups, unlike what happens for instance in the United States or in Australia. A possible exception is Ireland, which is a clear outlier in that respect. European nations tend to implement mainstreamed strategies to expand access and success on the assumption—not necessarily well founded—that all groups will benefit equally.

An additional complication, in some European settings, is that student background data are not readily available, which makes it difficult to analyse equity needs and design targeted policies to implement the social dimension of higher education. The data limitations sometimes arise from weak technical capacity at the national or institutional levels. But in some cases ethical and privacy considerations can result in legal barriers to data collection on the personal characteristics of students, as is the case in France where universities are not allowed to collect or disseminate information on the socio-economic, ethnic or religious background of students, or in Germany where privacy laws are very strict about the kinds of data that can be collected about individual students.

European nations have sometimes adopted divergent approaches. For example, as documented in the case studies, some countries (Slovakia for example) try to discourage students from enrolling in part-time programmes on the assumption that full-time studies are of higher quality. But there is a growing consensus—illustrated by the results of the Malta Eurostudent survey analysed in this book—that offering flexible pathways is one of the most important ways of supporting underserved students. On the positive side, a number of important lessons can be drawn. It appears that the most effective ways of increasing opportunities for underserved students are those holistic strategies that combine financial aid with measures to overcome non-monetary obstacles such as lack of academic preparation, information, motivation, and cultural capital. Thus, European policy makers, institutional leaders, student unions and NGOs can work together to address the social dimension comprehensively, instead of relying on piecemeal approaches for overcoming barriers to access and success.

Many of the learning difficulties that students bring with them to institutions of higher education result from inadequate secondary education. This is particularly true for students from rural areas and low-income students. Students with inadequate academic preparation and insufficient motivation are more likely to struggle in higher education and are at a higher risk of dropping out before earning a degree. Therefore, secondary and higher education systems can intervene more purposefully by engaging in coordinated interventions—both academic and non-academic—to support success among students from underrepresented groups.

Many European countries are facing a major new equity challenge due to the rapid rise in the refugee population and the necessity of attending to the higher education needs of refugee students. As demonstrated by the three case studies included in this book, refugee students must overcome significant barriers in the host countries. They must have a proper visa to live and study, get their prior academic qualifications recognized, learn the language of instruction, and find financial resources to study. The success of refugee students in dealing with these barriers is determined, to a large extent, by the existence of national policies to provide the necessary academic and financial support

and the willingness of higher education institutions to put in place adequate systems to orient and accompany their refugee students. Many universities and civil society organizations have put in place programs to help refugees overcoming the various barriers mentioned above. However, in order to scale up the most effective programs, what is likely to make a real difference is direct support from governments and the availability of public funds to help refugees with their higher education. The dissemination of innovative practices in the area of refugee education is also beneficial.

No country or institution has found a magic answer to the question of how best to overcome the historic, cultural and psychological barriers faced by underserved groups. Nevertheless, the components of successful policy approaches outlined throughout the articles in this section provide a useful blueprint for developing new and innovative responses down the road and orienting much-needed further work in the critical area of equality of opportunities in access and success at the higher education level.

References

- Bowen, W.G. and Bok, D. (1998). *The Shape of the River*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Claro, S. and S. Loeb (2017). "New evidence that students' beliefs about their brains drive learning." *Brookings: Evidence Speaks Reports*, Vol 2, #29, 8 November 2017.
- Cowell, F. A. (1995). *Measuring Inequality*. Wexham: Prentice Hall.
- EC/EAC (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2015a) *Eurydice Brief: Modernisation of Higher Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2015b). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Harbison, F. H. (1964) "The Strategy of Human Resource Development in Modernizing Economies". Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Paris: OECD.
- Malee Bassett, R. and J. Salmi (2014). "The equity imperative in tertiary education: Promoting fairness and efficiency." *International Review of Education*. Volume 60, Issue 3 (2014), 361-377.
- Marginson, S. (2016). "The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems". *Higher Education*. 72:413-434.
- McPherson, M. S. and Schapiro, M. O. (2006). "US Higher Education Finance". In, Hanushek, E. and Welsh, F., eds., *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier.
- Ramcharan, R. (2004). "Higher or Basic Education? The Composition of Human Capital and Economic Development". *IMF Staff Papers*, 51 (2): 309-326.
- Sternberg, R. J. (1997). "A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice". In N. Coleangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 43-53). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sternberg R.J., Nokes C., Geissler W., Prince P., Okatcha F., Bundy D.A., Grigorenko E.L. (2001). "The relationship between academic and practical intelligence: a case study in Kenya". *Intelligence*. 29: 401-418.
- World Bank. (2006). *World Development Report 2006: Equity and Development*. New York: Oxford University Press.