

Internacionalizacija izbraževanja

CMEPIUS

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.014.24(082)

INTERNACIONALIZACIJA izobraževanja / [uredila Alenka Flander]. - Ljubljana : Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, 2018.

ISBN 978-961-6628-54-9

1. Flander, Alenka

296714240

INTERNACIONALIZACIJA IZOBRAŽEVANJA

Uredila: Alenka Flander

Izdal: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja

Lektoriranje: P-Lingo, Petra Tomše, s. p.

Oblikovanje: Simetrija, d. o. o.

Tisk: Tiskarna Radovljica, d. o. o.

Monografija je dostopna na: www.cmepius.si/knjiznica/

Naklada: 350 izvodov

Ljubljana, september 2018

Monografija je brezplačna.

Vsebinske publikacije ne izključno odgovornost avtorjev in v nobenem primeru ne predstavljajo stališč Evropske komisije.

KAZALO

UČINKI MEDNARODNEGA SODELOVANJA IN MOBILNOSTI NA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE (ŠOLE) IN UDELEŽENCE	8
Andreja Lenc in Marja Medved	
INTERNACIONALIZACIJA V ŠOLI	13
Urška Slapšak in Andreja Lenc	
RAZVOJ EVROPSKIH PROGRAMOV SODELOVANJA NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA TER UČINKI TEH DEJAVNOSTI	18
Neža Pajnič, Andreja Lenc in Urška Šraj	
PREPOZNAVANJE UČINKOV MEDNARODNE MOBILNOSTI – MLADI IN DELODAJALCI GOVORIJO ISTI JEZIK	36
Božidar Grigić	
BODO VISOKOŠOLSKI UČITELJI PODPRILI ALI ZAVRLI NAČRT SLOVENSKE VLADE O INTERNACIONALIZACIJI VISokega ŠOLSTVA?	43
Alenka Flander in Manja Klemenčič	
MEDNARODNA MOBILNOST ŠTUDENTOV IN ZAPOSLEJIVOST. POGLED DELODAJALCEV	58
Valeska V. Geldres, Martinho I. Ribeiro de Almeida in Alenka Flander	
POUČEVANJE IN PEDAGOŠKO USPOSABLJANJE V VISOKEM ŠOLSTVU – PRAKSA IN MNENJA UČITELJEV GLEDE NA SLOVENSKO VISOKOŠOLSKO ZAKONODAJO	80
Katarina Aškerc in Sebastian Kočar	
PRVINE INTERNACIONALIZACIJE VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI – PRAKSA IN IZZIVI	94
Katarina Aškerc Veniger in Alenka Flander	

**MNENJA VISOKOŠOLSKIH UČITELJEV O VISOKOŠOLSKIH
PEDAGOŠKIH USPOSABLJANJIH V SLOVENIJI** **108**

Katarina Aškerc Veniger

**NOVE POTI INTERNACIONALIZACIJE V VISOKEM ŠOLSTVU |
INTERNACIONALIZACIJA DOMA IN/ALI
INTERNACIONALIZACIJA KURIKULUMA** **124**

Katarina Aškerc Veniger in Alenka Flander

**ERASMUS+ S PODPORO MEDNARODNEMU SODELOVANJU
ODPIRA VRATA V SVET IZOBRAŽEVALCEM ODRASLIH V SLOVENIJI** **132**

Maruša Bajt in Ana Stanovnik Perčič

UVODNIK

Ob praznovanju **petnajstletnice** delovanja smo se na CMEPIUS-u odločili, da izdamo publikacijo z naslovom *Internacionalizacija izobraževanja*. Z njo želimo prispevati k razvoju internacionalizacije izobraževanja ter krepiti terminologijo v slovenskem jeziku na tem področju, ki v Sloveniji zaenkrat še ni povsem izoblikovana. CMEPIUS je v okviru svojega delovanja v mednarodnem prostoru sicer izdal že več monografij in evalvacijskih poročil, usmerjenih v različne načine vrednotenja učinkov mednarodnega sodelovanja v izobraževanju. Ob tem smo ugotavljali, da je internacionalizacija na področju visokega šolstva že zelo uveljavljen pojem, na ostalih področjih izobraževanja (šolsko, poklicno in strokovno ter izobraževanje odraslih) pa se šele uveljavlja.

Da bi širši strokovni javnosti predstavili in približali pomen in učinke, ki jih mednarodno sodelovanje prinaša institucijam, učnemu in strokovnemu osebju ter tudi učencem, dijakom in študentom, smo od leta 2014 dalje na CMEPIUS-u začeli aktivneje pristopati k objavam člankov v pomembnejših nacionalnih revijah in publikacijah s področja izobraževanja in vodenja, nekatere prispevke pa objavili tudi v mednarodnih publikacijah.

Ob naši petnajstletnici zato na tem mestu predstavljamo zbir člankov strokovnega osebja, zaposlenega na CMEPIUS-u v obdobju od 2014 do 2018. Ime *Internacionalizacija izobraževanja* smo izbrali namenoma, da se tudi v slovenskem prostoru uveljavi strokovni termin *internacionalizacija*, ki ima drugačen, širši in bolj poglobljen pomen kot mednarodno sodelovanje ali mednarodna mobilnost. Namenoma smo jo že v naslovu izpostavili v povezavi z izobraževanjem, saj se skozi naše dolgoletno delo kažejo izjemni učinki, ki jih prinaša v naš šolski prostor, če je ustrezno vpeljana, usmerjena v dopolnjevanje in nadgradnjo nacionalnih usmeritev ter ob zagotavljanju nujnih elementov kakovosti.

Vsak posameznik in institucija sta avtonomna pri odločitvi, kateri so tisti mehanizmi in načini, s katerimi bodo lahko dosegli zastavljene cilje oziroma se odzvali na identificirane potrebe. Naša želja je, da se mednarodno sodelovanje v prihodnje med deležniki v izobraževanju prepozna kot ena od možnih oblik oziroma eden od načinov razvoja šolstva in izobraževalnega prostora, z namenom opremiti tistega, ki uči, in tistega, ki se uči, z medkulturnimi vsebinami in kompetencami, ki omogočajo lažje življenje in delo v današnjem globalnem okolju in družbi.

Alenka Flander,

direktorica CMEPIUS-a

Učinki mednarodnega sodelovanja in mobilnosti na izobraževalne organizacije (šole) in udeležence

ANDREJA LENC IN MARJA MEDVED

Izobraževanje je področje, ki je v pristojnosti držav članic Evropske unije. Kljub razlikam v nacionalnih sistemih izobraževanja se države srečujejo s podobnimi izzivi. Pri tem države sodelujejo, si izmenjujejo dobre prakse in rešitve ter jih prilagajajo svojim okoliščinam (Krepitev kompetenc za 21. stoletje: agenda za evropsko sodelovanje v šolstvu, 2008). Evropska unija ima pri tem pomembno vlogo, saj s svojimi smernicami, priporočili in predvsem finančnimi instrumenti državam omogoča izmenjave in sodelovanje. Eden izmed pomembnejših dokumentov na področju skupnega evropskega prostora je strategija *Evropa 2020*, kjer ima področje izobraževanja osrednje mesto. Ohranitev mladih v izobraževanju in doseganje visoke izobrazbe sta področji, zapisani v samih krovnih ciljih tega strateškega dokumenta.

Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju, sprejet že maja 2009, poudarja, da bi moralo sodelovanje na tem področju poleg razvoja posameznikov zagotoviti blaginjo, v kateri bi vladali zaposljivost, demokratične vrednote, socialna kohezija, aktivno državljanstvo in medkulturni dialog (ET 2020, 2009).

Izobraževanje naj bi vsem posameznikom, ne glede na njihovo ozadje, omogočilo pridobivanje, krepitev ali ohranjanje spretnosti in znanj, ki so pomembni za njihovo učenje, delo in delovanje v družbi (Evropa 2020, Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast, 2010). Pri tej pomembni nalogi je nepogrešljivo sodelovanje različnih akterjev v lokalnem, regionalnem in širšem okolju. Načelo misliti globalno, delovati lokalno, je tu še kako relevantno. Odpiranje v domače okolje in negovanje njegovih potreb in specifičnosti na eni strani ter odpiranje v svet ob izvajanju skupnih projektov je pot, ki lahko vodi k želenim spremembam. Partnerstva znotraj sektorja ali med sektorji, znotraj ene ali več ravni izobraževanja so priložnosti za skupno odgovornost razvoja in izvajanja spretnosti, ki jih posamezniki potrebujejo. Hkrati pa omogočajo inovativnost na trajnostni način (Ponovni razmislek o izobraževanju: naložbe v spretnosti za boljše socialno-ekonomske rezultate, 2011).

Eden izmed pomembnih instrumentov zagotavljanja partnerstev, izmenjav in mednarodnega sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja je že vrsto let program Vseživljenjsko učenje (in njegovi predhodniki). S svojimi mehanizmi je program pomembno prispeval h krepitvi inovativnosti, socialnega partnerstva in sodelovanja v evropskem izobraževalnem prostoru.

Program spodbuja uvajanje evropske dimenzije v izobraževanje ter razvijanje kompetenc in spretnosti za aktivno participacijo v družbi znanja. Eden izmed glavnih ciljev programa je pomoč mladim pri pridobivanju temeljnih znanj in spretnosti ter kompetenc za življenje; tistih, ki so potrebne za njihov osebni razvoj, za prihodnje zaposlovanje in za aktivno evropsko državljanstvo (Sklep št. 1720/2006/ES Evropskega parlamenta in Sveta, 2006). Njegovo uresničevanje poteka prek projektov mobilnosti in partnerskega sodelovanja različnih akterjev v izobraževalnem prostoru.

Slovenija se kot članica evropskega prostora zavezuje k uresničevanju skupnih evropskih usmeritev in hkrati s svojimi instrumenti podpira njihovo izvedbo v praksi. Področje izobraževanja in usposabljanja je pomemben element vsake nacionalne razvojne strategije. Osnutek zadnje strategije do leta 2020 med glavne prioritete postavlja znanje in vključujočo družbo. Izboljšanje sodelovanja in pretoka znanja med različnimi deležniki ter ustvarjanje pogojev za lokalna partnerstva sodijo med prioritete aktivnosti razvoja naše države (osnutek Strategije razvoja Slovenije, 2013).

Zagotavljanje okolja za vseživljenjsko učenje, za sodelovanje med izobraževalnimi institucijami in okoljem ter ustvarjanje zmožnosti za življenje v družbi so cilji slovenske vzgoje in izobraževanja, tesno prepleteni s prej omenjenimi evropskimi cilji (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011).

Veščine, ki jih bodo posamezniki potrebovali v družbi znanja, zahtevajo medpredmetno povezovanje, pozornost, namenjeno razvoju ključnih kompetenc, še posebej ustvarjalnosti in podjetnosti, medkulturno razumevanje in delovanje. Predvsem gre za veščine, ki jih bodo posamezniki lahko uporabili, udeležili v praksi, v različnih življenjskih in delovnih situacijah.

Učitelji kot glavni nosilci teh sprememb sami te naloge ne bodo mogli izvesti. Pomembno je, da se k uresničevanju zastavljenih ciljev zaveže celoten šolski tim in se nadalje poveže z drugimi institucijami v bližnjem in daljnem (tudi mednarodnem) okolju (CMEPIUS, 2013).

Mednarodno sodelovanje, mednarodna mobilnost in medinstitucionalna partnerstva ostajajo pomembna orodja pri uresničevanju lokalnih, regionalnih, nacionalnih in evropskih ciljev, saj pomembno prispevajo z razvoju posameznika, institucije in širše družbe. To dokazujejo marsikateri študije, opravljene v zadnjih letih.

Evalvacijska študija o učinkih programa VŽU na osnovno- in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet, ki jo je v letu 2013 za CMEPIUS opravila dr. Sentočnikova, ugotavlja pozitivne vplive sodelovanja na vseh preverjenih področjih dejavnosti programa VŽU na institucije, učitelje in učence (prav tam, 2013).

Pozitivne vplive sodelovanja v projektih Comenius Šolska partnerstva sta potrdili tudi študiji, ki ju je v letih 2007 in 2012 objavila Evropska komisija. Študija o učinkih Comenius Šolskih partnerstev na sodelujoče šole iz leta 2012 išče spremembe, ki jih je prineslo sodelovanje v dvostranskih in večstranskih projektih na nivoju izobraževalnega sistema in številnih deležnikov. Študija o učinkih Comenius Šolskih partnerstev na sodelujoče šole iz leta 2007 išče vplive sodelovanja na šole (GES, 2007; CIEP, 2012).

Comenius Šolska partnerstva imajo velik vpliv na šolsko skupnost kot celoto. V 75 odstotkih opazovanih primerov je bil opažen vpliv izražen kot precej močen, močen ali zelo močen. Največji je bil vpliv na učence, sledijo učitelji, šole in njihovo okolje (CIEP, 2012). Slovenski učitelji so prav tako mnenja, da ima projekt največji vpliv na učence, ravnatelji pa menijo, da ima sodelovanje v projektih največji vpliv na delovanje šole in delo učiteljev (CMEPIUS, 2013).

Slovenska študija je pokazala, da ravnatelji kot največji dolgoročni vpliv na šolo (74 %) uvrščajo ravnateljevo podporo učiteljem. Učitelji trditev podprejo z 68 %. Analiza je pokazala, da je vloga ravnateljev v projektih zelo različna – od zgolj podpore ravnatelja za sodelovanje v projektih do aktivnega vključevanja ravnatelja v projektno delo, vključevanja projekta v življenje in delo šole. Učinek projekta na šolo je večji v primerih, ko ravnatelj šole aktivno podpira projekt in njegovo implementacijo (CMEPIUS, 2013).

Najvišji odstotek učiteljev (74 %) meni, da imajo velik dolgoročen vpliv na delo šole njihovi stiki s tujimi učitelji. Avtorica študije pravi, da je odvisno od ravnatelja, ali k izmenjavi spodbuja vse učitelje ali le koordinatorje, ki so že tako ali tako bolj odprti za sodelovanje. S trditvijo se strinja 67 % ravnateljev (prav tam, 2013).

Vpliv projektov na šole je odvisen tudi od kontinuitete sodelovanja, kar v sedanjem načinu prijavljanja pomeni težavo, saj je zanimanja slovenskih šol za sodelovanje precej več, kot je na voljo sredstev za sofinanciranje. Študija iz leta 2007 je pokazala, da vpliv projektov na institucijo z oddaljenostjo od zaključka projekta pada (GES, 2007).

Kot pomembnejše dolgoročne vplive na delo šole so ravnatelji prepoznali še sodelovanje med učitelji in ravnateljem (71 %), stike učiteljev s tujimi učitelji (67 %) in prepoznavnost šole v okolju (66 %). Po mnenju učiteljev pa so kot pomembnejše dolgoročne vplive potrdili podporo učiteljem s strani ravnatelja (68 %), stike učencev s tujimi učenci (64 %) in prepoznavnost šole v okolju (60 %).

Sodelovanje z drugimi slovenskimi šolami so tako ravnatelji (18 %) kot učitelji (11 %) ocenili kot najmanjši dolgoročni pozitiven vpliv na delo šole, kar bi lahko pojasnili z nacionalno omejitvijo prijavljanja projektov v primeru programa Comenius in veliko konkurenco med šolami zaradi velikega zanimanja za sodelovanje ter nezadostnih sredstev. Avtorica slovenske študije dodaja, da program sam po sebi ne zahteva povezovanja med slovenskimi šolami. Tako so nekateri v tem videli priložnost, drugi pač ne (CMEPIUS, 2013).

»Odgovori ravnateljev kažejo, da so vplive projektov na delo šole nekoliko bolj pozitivno ocenili ravnatelji mestnih šol. Pri ocenah učiteljev pa je viden obraten trend, saj so učitelji podeželskih šol večkrat višje ocenili vpliv projektov na delo šole kot učitelji mestnih šol« (prav tam, 2013).

Učitelji osnovnih šol so višje kot srednješolski učitelji ocenili naslednje trditve: seznanjenost ravnatelja z učiteljevim delom, sodelovanje med učitelji in ravnateljem ter kolegialnost med zaposlenimi. Srednješolski učitelji višje kot osnovnošolski ocenjujejo vpliv projektov na izmenjave dijakov s partnerskimi šolami in na ekskurzije učencev/dijakov v tujino (CMEPIUS, 2013). Slednje lahko pojasnimo s tem, da je več mobilnosti dijakov na nivoju srednješolskega izobraževanja, saj vsi Leonardo da Vinci Projekti mobilnosti, katerih glavni namen je mobilnost v tujini, potekajo na srednješolskem nivoju.

Projekti spodbujajo spremembe v notranji organizaciji šole in šolski izobraževalni ponudbi. Projekti določajo nove kulise za diskusijo o novih poteh izrabe šolskega prostora in časa. Zaradi spodbujanja medpredmetnosti in prilagojenega tempa učenja projekti zahtevajo modifikacijo urnika, določitve časa za dogovore med učitelji in adaptacijo šolskega prostora. Mednarodna mobilnost učiteljev in ravnateljev omogoča primerjavo organizacije šolskega prostora in dela (CIEP, 2012).

Študija o učinkih Comenius Šolskih partnerstev na sodelujoče šole je pokazala, da projekti izboljšajo podobo sodelujočih šol v očeh staršev. Gostovanje učencev na mobilnostih starši vidijo kot privilegij in neprecenljivo medkulturno izkušnjo. Šolska partnerstva vplivajo tudi na sosednje šole in lahko prinesejo institucionalne spremembe. Učinek na lokalno okolje je odvisen od diseminacijskih aktivnosti – aktivnosti razširjanja informacij o projektu in njegovih rezultatih ter nadaljnje uporabe razvitih inovativnih metod (CIEP, 2012). Slovenska študija kaže, da 80 % učiteljev in ravnateljev meni, da imajo projekti večji ali manjši dolgoročni vpliv na sodelovanje s straši, na sodelovanje z drugimi slovenskimi šolami pa le med 40 % in 50 % (CMEPIUS, 2013).

S spletnjem tesnejših vezi z lokalnimi oblastmi, kulturnimi institucijami in podjetji projekti lahko pomagajo odpreti šole njihovi lokalni skupnosti. Projekti predstavljajo priložnosti za krepitev vezi med lokalnimi oblastmi, še zlasti ob obiskih partnerskih šol. Glede na izbrano temo sodelovanja šole aktivno iščejo partnerstvo z združenji, specializiranimi institucijami in podjetji (CIEP, 2012).

»Vplivi projektov na delo učiteljev koordinatorjev kažejo, da so imeli izvedeni projekti v okviru programa VŽU pozitiven vpliv na vseh preverjenih področjih, razen pri njihovi obremenjenosti, kjer ocene kažejo, da projekti niso imeli nikakršnega vpliva na njihovo delo« (CMEPIUS, 2013). Najvišji odstotek (75 %) je pri oceni vpliva projektov na njihovo spoštovanje različnih kultur, sledijo organizacijske veščine učiteljev (63 %) ter poznavanje in razumevanje sistemov izobraževanja v državah partnericah (61 %). Mnenju učiteljev se pridružujejo tudi ravnatelj, ki enako kot učitelji menijo, da je imelo projektno delo največji vpliv na njihovo spoštovanje različnih kultur (68 %).

»V primerjavi s srednješolskimi učitelji ocenjujejo osnovnošolski učitelji vpliv projektov na učitelje praviloma kot bolj pozitivnega. Do največje razlike prihaja pri oceni vpliva na zmožnosti učiteljev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, ki ga osnovnošolski učitelji ocenjujejo precej višje kot srednješolski. Do opaznejše razlike, kjer so vpliv projektov na delo učiteljev kot bolj pozitivnega ocenili srednješolski učitelji, pride le pri oceni vpliva na odnos učiteljev z dijaki« (CMEPIUS, 2013).

»Največja razlika med odgovori ravnateljev o oceni vpliva na delo učiteljev je pri njihovi oceni vpliva na razvoj računalniških veščin, kjer je ocena pri osnovnošolskih ravnateljih opazno višja kot pri srednješolskih. Srednješolski ravnatelj so nekoliko višje ocenili vpliv projektov na seznanjenost učiteljev z novimi oblikami in metodami poučevanja, njihovo uporabo raznolikih metod in oblik poučevanja, odnos učiteljev z učenci in na motiviranost učiteljev za uvajanje sprememb in novosti v poučevanje« (prav tam, 2013).

Vpliv sodelovanja v projektih VŽU na učence in dijake so ocenjevali učitelji koordinatorji, ki so pozitivno ocenili vplive na vseh preverjenih področjih. Najvišji odstotek je pri oceni vpliva na ozaveščenost in poznavanje različnih kultur s strani učencev oz. dijakov ter samozavest pri uporabi oz. govorjenju tujega jezika (79 %). Sledijo želja po sodelovanju z vrstniki doma in v tujini (77 %), spoštovanje različnosti in zanimanje za druge evropske države in njihovo kulturo (75 %). Po mnenju učiteljev so najnižja povprečja pri oceni vpliva na sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku (25 %) in na poznavanje in uporabo strategij učenja (26 %) (CMEPIUS, 2013).

Študija o učinkih Comenius Šolskih partnerstev na sodelujoče šole potrjuje ugotovitve slovenske študije. Kar 82 % evropskih šol je namreč ocenilo, da vključenost učencev v projekt poveča njihovo zanimanje za druge države EU in njihove kulture. Šolska partnerstva imajo pozitiven vpliv tudi na izboljšanje jezikovnih spretnosti in na medsektorske ključne spretnosti – socialne in civilne kompetence, kreativnost, računalniške spretnosti in učenje učenja (80 % – precej močen do zelo močen vpliv) (CIEP, 2012).

»Učitelji koordinatorji iz osnovnih šol so nekoliko bolj pozitivno ocenili vpliv projektov na njihove učence pri ozaveščenosti in poznavanju različnih kultur, pri zanimanju za druge evropske države in njihovo kulturo, pri razvoju računalniških veščin ter pri poznavanju in uporabi učnih strategij učenja. Učitelji iz srednjih šol so nekoliko višje ocenili vpliv projektov na samozavest njihovih dijakov pri uporabi in govorjenju tujega jezika in pri zmožnosti razmišljanja« (CMEPIUS, 2013).

Nekaj razlik v ocenah smo opazili tudi med učitelji koordinatorji mestnih in podeželskih šol, vendar gre le za manjše razlike. Učitelji podeželskih šol so nekoliko bolj pozitivno ocenili vpliv projektov na njihove učence (prav tam, 2013).

Vse tri študije so pokazale, da vplivi mednarodnega sodelovanja na sodelujoče institucije in udeležence so in da pomembno prispevajo k vpeljevanju sprememb tako v delo institucije kot delo učiteljev in učencev. Intenziteta in trajnost vpliva pa sta odvisna od vloge ravnatelja, vloge koordinatorja, podjetnosti, kdo vse se v šoli ukvarja s projektnimi dejavnostmi, ozaveščenosti ravnatelja in kolektiva o dodani vrednosti sodelovanja, zagotavljanja kontinuitete sodelovanja in proaktivnosti (CMEPIUS, 2013).

Ustvarjanje pogojev za spremenjeno okolje, v katerem bodo rasli posamezniki in širša družba, je odvisno od številnih dejavnikov. Vsekakor pa je pomembno, da ima evropski izobraževalni prostor jasne smernice in ustrezne podporne

mehanizme za njihovo uresničevanje. Naslednik programa Vseživljenjsko učenje bo imel pri tem še kako pomembno vlogo. Mobilnost mladih in projekti medinstitucionalnega sodelovanja ostajajo njegovo jedro.

VIRI:

1. Centre international d'études pédagogiques (CIEP) (2012). Study of the impact of Comenius school partnerships on participating schools. Institutional changes and the European dimension. Executive Summary. Pridobljeno 30. avgusta 2013, s http://ec.europa.eu/education/comenius/study-impact_en.htm.
2. CMEPIUS. (2013). Evalvacijska študija o učinkih programa vseživljenjskega učenja na osnovno- in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet (osnutek). Ljubljana: CMEPIUS.
3. Evropska komisija. (2007). Impact of the Comenius School partnerships on the participant schools. Final report. Kassel Association for empirical studies. Maiworm & Over in Centre for research into schools and education at the Martin Luther University in Halle-Wittenberg. Pridobljeno 30. avgusta 2013 s http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/comenius-report_en.pdf.
4. Evropska komisija. (2010, 3. marec). Sporočilo Komisije, Evropa 2020. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast. Pridobljeno 30. avgusta 2013, s http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf.
5. Evropska komisija. (2012, 20. november). Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. Ponovni razmislek o izobraževanju: naložbe v spretnosti za boljše socialno-ekonomske rezultate. Pridobljeno 30. avgusta 2013, s http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_sl.pdf.
6. Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011) Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. Pridobljeno 30. 8. 2013, s http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.
7. Ministrstvo za gospodarstvo (2013, 9. avgust). Strategija razvoja Slovenije 2014–2020 (osnutek). Pridobljeno 30. avgusta 2013, s http://www.mgrt.gov.si/fileadmin/mgrt.gov.si/pageuploads/EKP/Drugi_dokumenti/SRS_09_08_2013.pdf.
8. UL EU L327. (2006, 24. november) Sklep št. 1720/2006/ES Evropskega parlamenta in Sveta z dne 15. novembra 2006 o uvedbi akcijskega programa na področju vseživljenjskega učenja. V Uradni list Evropske unije 2006, L327, zvezek 49, 45-68. Pridobljeno 30. avgusta 2013, s http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/razpisi/LLP09/decision_si.pdf.
9. UL EU C76. (2009, 31. marec). Mnenje Odbora regij 'Krepitev kompetenc za 21. stoletje: agenda za evropsko sodelovanje v šolstvu'. V Uradni list Evropske unije 2009, C76, zvezek 52, 58-62. Pridobljeno 30. avgusta 2013, s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:076:0058:0062:SL:PDF>.
10. UL EU 119 (2009, 28. maj). Sklepi sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (»ET 2020«). V Uradni list Evropske unije 2009, C 119, zvezek 52, 2-10. Pridobljeno 30. avgusta 2013, s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:SL:PDF>.

Internacionalizacija v šoli

URŠKA SLAPŠAK IN ANDREJA LENC

Evropska komisija s svojimi programi sofinanciranja omogoča organizacijam pridobivanje mednarodnih izkušenj, posamezniku pa razvoj tistih kompetenc, ki so danes nujne bolj kot kdaj prej. Zaradi globalizacije, razvoja tehnologije in množičnih migracij se mladi soočajo s tujino, drugačnimi jeziki in kulturo, drugačno od tiste, ki jo poznajo doma. Za življenje v takšni družbi sta potrebna temeljita vzgoja in izobraževanje, medkulturne kompetence pa morajo imeti posebno mesto. Medkulturne kompetence se ne razvijajo same od sebe, temveč lahko njihov razvoj spodbujamo z internacionalizirano šolo, njeno kulturo in učitelji. V članku bomo podrobneje spregovorili o pojmu internacionalizacije ter dveh tipih njenega razvoja (o internacionalizaciji doma in internacionalizaciji v tujini), s predstavitvijo Študije učinkov programa Vseživljenjsko učenje pa bomo opozorili na pomen mednarodnega sodelovanja šole pri razvoju internacionalizacije in njenih učinkov.

Ključne besede: internacionalizacija doma, internacionalizacija v tujini, medkulturne kompetence, Erasmus+

Vzgoja in izobraževanje imata pri družbenem in gospodarskem razvoju države pomembno vlogo, pri čemer je internacionalizacija pomemben element. Nacionalna agencija CMEPIUS z izvajanjem programa Erasmus+ podpira mednarodne dejavnosti, te pa spodbujajo razvoj internacionalizacije organizacij ter medkulturne kompetence pri posamezniku, saj te dandanes bolj kot kdaj prej postajajo nujne.

Pojem internacionalizacije se je pojavil v dokumentaciji razpisa za Erasmus+ že v prvem letu izvajanja programa. Eden izmed ciljev programa Erasmus+ je »spodbujati krepitev kakovosti, odličnost inovacij in internacionalizacijo na ravni izobraževalnih institucij, zlasti z boljšim mednarodnim sodelovanjem med ponudniki izobraževanja in usposabljanja ter drugimi deležniki«. Da bi to dosegli, od institucij, ki v programu sodelujejo, pričakujemo, »da krepijo zmogljivost delovanja na mednarodni ravni; boljše vodstvene sposobnosti in strategije internacionalizacije; okrepljeno sodelovanje s partnerji iz drugih držav; dodeljevanje višjih finančnih sredstev za organizacijo mednarodnih projektov; večjo kakovost pri pripravi, izvajanju, sprotnem in nadaljnjem spremljanju mednarodnih projektov« (Evropska komisija 2016). Poleg tega pa tudi, da bodo potrebe udeležencev uskladile s svojimi notranjimi načrti za internacionalizacijo.

Program spodbuja organizacije k delovanju v mednarodnih okoljih, še pomembneje pa je, da učence in dijake pripravijo na življenje in delo v medkulturnih okoljih. V vlogah za pridobitev dotacije za izvajanje mednarodne učne mobilnosti dijakov je internacionalizacija sestavni del evropskega razvojnega načrta šole, ta pa je eden ključnih

elementov, ki zagotavljajo kakovost projekta. Cilji programa Erasmus+ v projektih strateških partnerstev že sami po sebi zahtevajo dobro mednarodno umeščenost predlaganih dejavnosti in rezultatov, zato od sodelujočih organizacij pričakujemo prispevek tudi na tem področju. Glede na predložene vloge za dotacije pa ugotavljamo, da prijavitelji s pojmom večinoma niso ustrezno seznanjeni oziroma da internacionalizaciji izobraževanja in organizacij še ne posvečajo dovolj pozornosti.

Leta 2015 je Evropska komisija objavila prvi razpis za pridobitev listine kakovosti na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja,¹ v kateri je internacionalizacija dobila posebno mesto. Namen listine je spodbuditi organizacije z dokazano kakovostjo pri izvajanju mednarodnih mobilnosti dijakov in osebja v poklicnem izobraževanju in usposabljanju k razvoju strategij evropske internacionalizacije. Srednje poklicne in strokovne šole, ki so se prijavile na razpis, so morale poleg izpolnjene prijavnice priložiti strategijo internacionalizacije svoje šole, in sicer za obdobje od 2015 do 2020. Izkazalo se je, da številne med njimi nimajo konkretnega načrta za mednarodni razvoj, vsekakor pa izstopa peščica šol, ki imajo jasno vizijo mednarodnega udejstvovanja in presegajo nacionalne pristope v poklicnem izobraževanju in usposabljanju.

Živimo v hitro spreminjajočem se svetu in razmišljanje o tem, kje in kako bomo živeli in delali, je še toliko pomembnejše. Tudi ministrica za šolstvo, dr. Maja Makovec Brenčič, med strateške cilje slovenskega šolstva umešča internacionalizacijo in poudarja, da lahko šole z vstopom v mednarodna okolja in s prenosom tujih praks postanejo še bolj kakovostne. Da bi to dosegle, je ključen ravno dober in konstruktiven razvoj podpornih okolij. Na Strokovnem srečanju ravnateljic in ravnateljev srednjega šolstva 2015 (Portorož, 23. in 24. november) je v nagovoru poudarila, da je duh naše internacionalizacije odprtost ne le šolskega sistema, temveč družbe nasploh. Ob tem je še dejala, da znanje nima meja, da pomeni velik izziv za našo prihodnost in je naša skupna odgovornost. Nastanek pojma internacionalizacija lahko umestimo v obdobje pred nastankom univerz. V zgodovini se je širil predvsem v visokem šolstvu, in sicer na področju politik in znanosti (Knight, 2005; 2006). V zadnjih desetletjih pa je internacionalizacija dobila nove razsežnosti, kar je posledica gospodarskih, družbenih in političnih sprememb na globalni ravni. Danes je internacionalizacija v izobraževanju gonilo k spremembam, koncept, ki mu šole sledijo, ga živijo in po katerem delajo. Pomeni tudi ustvarjanje veščin, potrebnih v 21. stoletju, in ena izmed ključnih veščin današnjega časa so zagotovo medkulturne kompetence, med katere uvrščamo znanje, strpnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij, prilagodljivost, zavest o lastni kulturni identiteti, odprtost za nove izkušnje, upoštevanje mnenj, sposobnost prilagajanja vrednotam drugih, etično vedenje, potrpežljivost, zavzetost, interpersonalne veščine, samoizražanje, empatija in občutek za humor (Van Eyken idr., 2005).

Če smo pred desetimi leti spodbujali mednarodne projekte, kasneje pa mednarodno sodelovanje, vidijo danes najrazvitejši izobraževalni sistemi prihodnost v internacionalizaciji šol. Gre za pojem, ki je širši od projektnega sodelovanja in mednarodne mobilnosti. Njen namen je opremiti tistega, ki uči, in tistega, ki se uči, z medkulturnimi vsebinami in kompetencami, ki omogočajo lažje življenje in delo v medkulturnem svetu. Zgolj medkulturne izkušnje pa ne zadoščajo, potrebno je sistematično poučevanje medkulturnih kompetenc (Deardorff, 2009; Vrečer, 2009; 2013). Dandanes na medkulturna srečanja bolj kot kdaj prej naletimo v bližnji okolici. Ni nam treba prestopiti državne meje, da bi bili priča drugačni kulturi, jeziku in religiji. Interakcija med različnimi kulturami je tako postala del našega vsakdana. Jack Delors je v smernicah Mednarodne komisije za izobraževanje za 21. stoletje zapisal, da izobraževanje temelji na štirih stebrih: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali; učiti se, da bi znali živeti skupaj; in učiti se biti (Delors, 1996). Vodilo »učiti se, da bi znali živeti skupaj«, je Evropska komisija med begunsko krizo še posebno poudarila, saj pomeni spoštovanje različnosti in obenem enakosti. Pomeni strpnost in hkrati odprtost do drugih, drugačnih.

¹ Glej http://ec.europa.eu/education/calls/0514_en.htm.

Medkulturne vplive je leta 2011 napovedovala tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, v kateri so avtorji zapisali: »Z veliko verjetnostjo je mogoče predvidevati, da bo Slovenija postajala večkulturna država, ki bo zaznamovana z intenzivnejšimi medkulturnimi vplivi, zato je treba že danes misliti na prihodnje razmere in pripravljati sedanje generacije na življenje v spremenjenih razmerah. Predvidevamo lahko, da bo naša družba vse bolj odprta tudi za priseljevanje ljudi iz drugih kulturnih okolij, zato je pomembno vzgajati in izobraževati za medsebojno spoštovanje in dialog« (Krek in Metljak, 2011). Glavni izziv danes ni premagovanje geografskih, temveč kulturnih razdalj.

OPREDELITEV POJMA INTERNACIONALIZACIJA V ŠOLI

Knight (2005) pravi, da internacionalizacija ni nov pojem, saj se je že stoletja pojavljal predvsem na političnem področju in v odnosih med državami na vladni ravni. Na področju izobraževanja se je začel pojavljati šele v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, pred tem pa so za ta koncept uporabljali pojem mednarodno izobraževanje ali mednarodno sodelovanje. Sprva je bila internacionalizacija vezana zgolj na mednarodno mobilnost v tujino, kar tudi najbolj poznamo. Osebna izkušnja, ki jo človek pridobi v tujini, je vsekakor neprecenljiva življenjska šola, ki je učenje v učilnici ne more nadomestiti. Evropska komisija s svojimi programi sofinanciranja omogoča, da je tovrstne mobilnosti iz leta v leto več, učinki takšne internacionalizacije v tujini pa so vidni tako na ravni posameznika kot na ravni organizacije, v kateri se posameznik uči ali poučuje.

Nacionalna agencija CMEPIUS je te vplive ugotavljala s študijo učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet. Študija je pokazala, da mednarodno sodelovanje lahko prinaša dolgotrajne pozitivne učinke tako na učitelje in učence kot na organizacijo. Kako veliki bodo, pa je odvisno od vodstva šole in od umeščenosti projekta v strateške načrte organizacije (CMEPIUS, 2013).

Iz študije bomo tokrat izluščili kriterije, ki kažejo na internacionalizacijo šole, saj ta »ni cilj, temveč je pot za doseganje večje kakovosti učenja in poučevanja« (Beelen, 2015). Katere elemente nam v luči internacionalizacije prinese mednarodno sodelovanje? Pri merjenju vpliva na organizacijo lahko izpostavimo stike učiteljev/vzgojiteljev s tujimi učitelji/vzgojitelji, prepoznavnost šole/vrtca v lokalnem okolju, odprtost šole/vrtca do lokalnega okolja in širše, zmožnost sporazumevanja zaposlenih v tujem jeziku, sodelovanje in usklajevanje med učitelji/vzgojitelji (projektno delo, medpredmetno povezovanje). Pri vseh naštetih kriterijih je bil dokazan večji dolgoročno pozitiven vpliv na delovanje organizacije.

Pri merjenju vpliva mednarodnega sodelovanja na delo učiteljev lahko dve tretjini kriterijev povežemo z internacionalizacijo, kar pomeni, da učitelji s sodelovanjem pridobijo kar nekaj elementov/vidikov internacionalizacije, ki jim dajejo širino in možnost poučevanja ob upoštevanju globalnega znanja in opolnomočenja učencev za življenje v 21. stoletju. Izpostavljamo le kriterije, ki prinašajo dolgoročno pozitivne vplive na učitelje: bogatitev vsebin pri predmetu, vključevanje lastne kulture in dediščine v poučevanje, boljši odnos učiteljev z učenci/dijaki, ozaveščenost učiteljev o skupni dediščini Evropske unije, ozaveščenost o evropskih kulturnih in moralnih vrednotah, spoštovanje različnih kultur. Spoznavanje tujih kultur in običajev pa spodbuja tudi zanimanje za lastno kulturno dediščino in tako bogati posameznika na dveh področjih hkrati.

Kriterije, s katerimi smo merili vplive mednarodnega sodelovanja na učence/dijake, lahko poimenujemo kar rezultat internacionalizacije šole. Zakaj pa se odločamo za mednarodno sodelovanje, če ne zaradi učencev in dijakov? Saj si mlade vendar želimo opolnomočiti z znanjem, razgledanostjo, s širino in odprtostjo, drznostjo, pogumom, z medkulturnimi kompetencami zaradi večjezičnosti, da bi postali bolj strpni, in še bi lahko naštevali. Več lastnih izkušenj imajo mladi, lažje bodo stopali na samostojno življenjsko pot. Tudi pri učencih in dijakih izpostavljamo dolgotrajno

pozitivne vplive mednarodnega sodelovanja, ki jih je bilo mogoče zaznati zaradi internacionalizacije. Ti kriteriji so ozaveščenost o različnih kulturah in njihovo poznavanje, samozavest pri uporabi in govorjenju tujega jezika, želja po sodelovanju z vrstniki doma in v tujini, zanimanje za druge države Evropske unije in njihovo kulturo in spoznavanje različnosti. Mednarodno sodelovanje vpliva predvsem na nekognitivne vidike učenja pri učencih in dijakih: na njihovo motiviranost, samostojnost, željo po znanju jezikov, željo po sodelovanju z vrstniki iz drugih držav. Ti elementi pa so predpogoj, da do usvajanja znanja sploh pride.

Ne glede na finančno podporo, ki jo mobilni posamezniki lahko prejmejo, pa ostaja dejstvo, da jih velika večina (več kot 95 odstotkov) te možnosti ne izkoristi. Ključno vprašanje, ki pomeni premik v kakovosti vzgoje in izobraževanja, je, kako mednarodne kompetence za uspešno upravljanje s kulturnimi razlikami razviti pri tisti večini, ki se za mobilnost nikoli ne odloči. Na tej podlagi se je konec prejšnjega stoletja razvil pojem internacionalizacija doma.

Gre za pojem, ki je na eni strani zelo kompleksen in hkrati eden najpomembnejših elementov same internacionalizacije. K internacionalizaciji doma oziroma internacionalizaciji v šoli sodijo vse tiste mednarodne dejavnosti, ki niso mobilnost v tujino in potekajo izključno na šoli oziroma v njenem lokalnem okolju. Glavni elementi, prek katerih lahko razvijamo medkulturne kompetence, so kurikulum², način poučevanja/učenja, obšolske dejavnosti/krožki, sodelovanje z lokalnim okoljem in raziskovanje/projektna dejavnost (Knight, 2006). Nacionalna agencija CMEPIUS je s tematskim spremljanjem projektov preteklega programa Vseživljenjsko učenje in Erasmus+ ter s pomočjo delavnic, ki smo jih izvedli na Strokovnem posvetu ravnateljic in ravnateljev 2015, ugotovila, da slovenske šole, tako osnovne kot srednje, v veliki meri že izvajajo dejavnosti, ki jih lahko uvrščamo med omenjena tipa internacionalizacije. Predstavniki šol so med internacionalizacijo v tujini večinoma uvrstili sodelovanje v mednarodnih projektih mobilnosti in partnerstvih v okviru programa Erasmus+, omenili so tudi Unescove tabore in različne strokovne ekskurzije ravnateljev šol na pobudo občine. Pojma internacionalizacija doma pa predstavniki šol ne poznajo tako dobro. Kljub temu se je nabrala pestra paleta različnih dejavnosti, ki jih lahko uvrstimo na to področje in jih šole izvajajo samostojno, z lastnimi sredstvi ali s sredstvi občine, staršev, sponzorjev itd. To so mednarodni pevski tabori in tekmovanja, mednarodna športna tekmovanja, pobratenja s tujimi šolami, mednarodna bralna značka, obisk tujega študenta na šoli ter projekti, kot so prostovoljno delo, evropska vas, Pomahajmo v svet, Premikajmo meje, vključevanje otrok priseljencev v šole v Sloveniji in številni drugi.

Ugotovili smo še, da pridobivanje medkulturnih kompetenc pri učencih največkrat ni najpomembnejše vodilo in cilj omenjenih dejavnosti. Ozaveščanje o ciljih, prav gotovo pa tudi o potrebah za razvoj medkulturnih kompetenc bi vsekakor prispevalo k razvoju internacionaliziranega posameznika in internacionalizirane šole. Ravno zato je ključnega pomena, da je internacionalizacija strateško vpeta v razvojni načrt šole, kako opolnomočeni z medkulturnimi kompetencami bodo učenci, pa je odvisno od vsakega posameznega učitelja, saj ta ne vzgaja in ne poučuje zgolj z besedami, temveč tudi z zgledom in dejanji. Pri tem pa lahko ravnatelj pomaga tako, da podpira krepitev takšne kulture na šoli, ki spodbuja in razvija strpnost, odprtost, enakost, kritično mišljenje in medkulturni dialog.

Zakaj potrebujemo internacionalizacijo doma? Zaradi sveta, vse bolj povezanega prek različnih tehnologij, nobena vas ni več skrita pred globalizacijo. Čeprav ostanemo doma, živimo in delamo v vedno bolj medkulturnem okolju, zato moramo biti na to pripravljeni. Mednarodno sodelovanje nam omogoča vpogled v medkulturnost in večjezičnost ter nas pripravlja na življenje v vse bolj medkulturnem svetu. Za vse, ki ostanejo doma, pa je treba poiskati načine, da se bodo lahko soočili z izzivi in pridobili te kompetence. Poznavanje tega je namreč pomembno za kakovost življenja in uspešno poklicno pot v prihodnosti. Ključno pri tem je, da se medkulturnosti zavedamo, da jo ozavestimo, saj bomo le tako lahko pridobili medkulturne kompetence. Premiki proti internacionalizaciji so vidni

2 V priloženi publikaciji uporabljamo termin 'kurikulum' za ustreznico 'kurikul', saj se ta (tudi spričo) obravnava mednarodne tematike (in besedilne naravnosti) uporablja v citiranih publikacijah (in njihovih naslovih) ter strokovnih besedilih s sorodno tematiko.

že danes in bodo potrebni tudi v prihodnje. In ti premiki ne bodo enostavni. Za skupni boljši jutri bomo potrebovali mlade ljudi s kozmopolitskim razmišljanjem, z odprtim in strpnim pogledom, ki bodo znali komunicirati prek različnih kultur in med njimi. In potrebovali jih bomo doma (Flander, 2015).

LITERATURA

1. Beelen, J. (2007). Implementing Internationalisation at Home. Amsterdam: European Association for International Education.
2. CMEPIUS (2013). Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet. Ljubljana: CMEPIUS.
3. Evropska komisija (2016). »Vodnik za prijavitelje Erasmus+«. Dostopno: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_sl.pdf.
4. Deardorff, D. K., ur. (2009). The Sage Handbook of Intercultural Competence. London: Sage.
5. Delors, J. (1996). Learning: The Treasure Within; Report to unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Pariz: Unesco.
6. Flander, A. (2015). »Nagovor.« Konferenca Kakovost visokega šolstva v sodobnem času, Brdo pri Kranju, 4. november.
7. Knight, J. (2005). »An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges.« V Higher Education in Latin America: The International Dimension, ur. H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila in J. Knight, 1–38. Washington, dc: The World Bank.
8. Knight, J. (2006). Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges; 2005 iau Global Survey Report. Pariz: International Association of Universities.
9. Krek, J., in M. Metljak, ur. (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
10. Van Eyken, H., A. Farcasiu, A. Raeymaeckers, R. Szekely, in I. Wagenhofer (2005). »Developing Skills for Efficient Communication with People from Different Cultural Backgrounds: Basic Trainer Competencies.« Deurne, Karjaa, Sibiu, Vienna.
11. Vrečer, N. (2009). Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih.
12. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
13. Vrečer, N. (2013). »Medkulturne kompetence kot ključne kompetence«. Dostopno: http://www2.cmeplus.si/files/cmeplus/userfiles/dogodki/2013/erasmus%20koordinatorji/Vrečer_Medkulturne%20kompetence.pdf.

Razvoj evropskih programov sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja ter učinki teh dejavnosti

NEŽA PAJNIČ, ANDREJA LENC IN URŠKA ŠRAJ

Povzetek

Erasmus+ je program Evropske unije (EU) na področju izobraževanja in usposabljanja, mladine in športa, ki izhaja iz tridesetletne tradicije in katerega namen je krepitev sistemov izobraževanja v Evropi. V prispevku predstavljamo zgodovinsko ozadje nastanka programov EU ter možnosti in priložnosti za šole, s poudarkom na pripravi projektov evropskega sodelovanja – ključni ukrep 2. Izpostavimo ključne stopnje projektnega upravljanja, ki so izredno pomembne za uspešno izvedbo projekta in prepoznavanje njegovih učinkov. V zaključnem delu prispevka se osredotočimo na učinke, ki jih mednarodno sodelovanje prinaša osnovnim in srednjim šolam. Predstavljamo izsledke študij, s katerimi smo proučevali učinke in ki smo jih v centru opravili v letih 2013 in 2017. Rezultati kažejo, da sodelovanje v projektih EU pozitivno vpliva tako na šolo kot na delo učiteljev in učence/dijake. Največje premike na šolah smo zaznali v izboljšani klimi v organizaciji, pri profesionalnem razvoju učiteljev, povečali sta se motivacija in samozavest učencev/dijakov. Da bi bili učinki večji, sta nujno potrebni podpora vodstva in kontinuirana vključenost šole v tovrstne mednarodne projekte.

Ključne besede: program Erasmus+, izobraževanje in usposabljanje, mednarodno sodelovanje, učinki, osnovne in srednje šole

UVOD

Prve organizirano podprte evropske dejavnosti pod imenom ERASMUS so se začele daljnega leta 1987, torej pred tridesetimi leti. Zato je leto 2017 posvečeno tridesetletnici programov na področju izobraževanja in usposabljanja. Ustanoviteljem se niti sanjalo ni, kakšen uspeh bo žel program in da bo dejansko prvi med več programi, ki so še sledili. V tem obdobju je v mobilnostih sodelovalo devet milijonov posameznikov, število držav, vključenih v program, pa se je z začetnih enajst povečalo na triintrideset. Tibor Navracsics, komisar za izobraževanje, kulturo, mlade in šport, je dejal: »Vsaka izmenjava v okviru programa Erasmus+ prinese bogate življenjske izkušnje, tako strokovne kot osebne, prav tako pa je tudi Evropa v treh desetletjih mobilnosti in sodelovanja pridobila odprto in podjetno generacijo devetih milijonov ljudi, ki danes oblikujejo prihodnost naše družbe.«¹

Slovenija v dejavnostih sodeluje od leta 1999, leta 2000 pa je z majhnimi sredstvi odobrila prve projekte tudi na področju šolskega izobraževanja (Comenius). Če so bile šole v tistem času do mednarodnih dejavnosti, ki jih niso poznale, skeptične, danes v programu Erasmus+ sodeluje že 76 % vseh osnovnih in kar 96 % vseh srednjih šol v Sloveniji.

V obdobju od 1999 do 2017 je v tujino odšlo prek 8.700 dijakov poklicnega izobraževanja, 27.200 učiteljev, izobraževalcev in mladinskih delavcev in 23.500 študentov. V zadnjih desetih letih (od 2007 do 2017) smo prejeli prek 106 milijonov EUR samo za področje izobraževanja in usposabljanja in s temi sredstvi smo omogočili sodelovanje 875 organizacijam. Nacionalna agencija programa je zabeležila visok delež (96 %) dejanske porabe pogodbeno dodeljenih sredstev.²

O uspešnosti programa govorijo že same številke, nas pa je zanimalo, kakšne spremembe, če sploh, prinaša mednarodno sodelovanje šolam in posameznikom. Odkar izvajamo program v Sloveniji, smo tudi pri nas zaznavali pozitivne učinke sodelovanja v mednarodnih projektih; o njih so poročali ravnatelji in koordinatorji projektov, navajale pa so jih tudi študije iz držav z daljšo tradicijo sodelovanja v programu EU (Francija, Velika Britanija).

Namen prispevka je pokazati možnosti in priložnosti, ki jih šolam ponuja trenutno aktualni evropski program Erasmus+, ter pozitivne učinke, ki jih šolam, učiteljem in učencem prinaša vključenost v te projekte.

1 Vir: sporočilo za medije http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-1574_sl.htm.

2 Vir: spletne statistike CMEPIUS-a_ <http://statistike.cmeplus.si/>.

OZADJE IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA V EU

Evropska unija, katere članica je Slovenija od 1. maja 2004³, vodi politike Unije na različnih področjih zelo različno. Kot unija suverenih držav zahteva bolj ali manj usklajeno politično delovanje, vendar je raven samostojnosti različnih politik zelo različna. Izobraževanje in usposabljanje, ki ju obravnavamo v članku, sta v polni pristojnosti posamezne države članice, kljub temu pa je zaradi delovanja znotraj Unije potrebno tesno sodelovanje med posameznimi samostojnimi politikami držav članic.

Do te – lahko bi dejali – soodvisnosti je evolucijsko prišlo iz več razlogov. Zgodovinsko gledano je bil razvoj izobraževanja in usposabljanja zelo razpršen, politične oblike zgodovinskih skupnosti ga niso vodile centralno. Na eni strani je prihajala spodbuda od verskih združenj (zaradi širjenja pismenosti in filozofskih idej), kasneje se je z razvojem obrtnišтва in mestnih skupnosti krepila bolj poklicno usmerjena veja izobraževanja. Že v 11. in nato 13. stoletju so se oblikovali nekakšni centri odličnosti – prve univerze. To omenjamo predvsem z vidika mobilnosti, saj so posamezniki iz vse Evrope že takrat potovali do teh središč, njihov namen pa je bil pridobivanje znanja. Šele konec 18. in izraziteje v 19. stoletju je prišlo do vse bolj preglednega/načrtnega pristopa k izobraževanju – če pogledamo samo slovensko ozemlje, naj omenimo prvi osnovnošolski zakon (Splošna šolska naredba) iz leta 1774 in nato njegovo nadgradnjo (Politična šolska ustava) iz leta 1805 (Gabrič 2009). Zaradi omenjenih in številnih drugih okoliščin so se razvili različni nacionalni sistemi politik in organizacije izobraževanja in usposabljanja.

Na drugi strani sta, sploh z ustanovitvijo Evropske unije, na sisteme izobraževanja in usposabljanja začeli vplivati dve dejstvi, in sicer prosta mobilnost oseb in skupen pristop držav k reševanju bolj ali manj enake problematike. Prost pretok oseb je posameznikom z različnimi potrdili in izkazi o usposobljenosti dovolil, da iščejo zaposlitev v drugih sistemih, ki teh izkazov seveda niso samodejno prepoznali in so zahtevali vsaj preverjanje, če ne celo dodatnega usposabljanja. Prav tako so se želje po mobilnosti in možnosti zanj za posameznike povečale še v času izobraževanja in usposabljanja, da bi sledili najboljшему razpoložljivemu znanju in stroki, četudi ta v domačih ustanovah ni bila na voljo. Seveda učeči se tega znanja niso hoteli pridobiti 'kar tako'; želeli so, da se ga upošteva in prizna v okviru njihovega izobraževanja in usposabljanja. Te potrebe so pripeljale do vse več komunikacije med sistemi, do vse pogostejšega usklajevanja, sodelovanja. Individualni dogovori o upoštevanju oziroma priznavanju že drugje pridobljenih znanj so znotraj EU pripeljali npr. do evropskega sistema za prenos kreditnih točk.

EVROPSKI PROGRAMI S PODROČJA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

Vse omenjene okoliščine so v Evropski skupnosti prepoznali kot pozitiven prispevek k napredku v družbi; najprej to velja za udeležence, ki so politiki podali različne pobude, da bi to ne le načelno, temveč tudi finančno podprla. Najbolj dejavni so bili pri tem študenti, katerih mobilnost je Evropska komisija pilotno podpirala med letoma 1981 in 1986 (Phillips in Ertl, 2007). Finančno podporo za mobilnost so dosegli že leta 1987, ko je bil vzpostavljen prvi program sodelovanja na področju visokega šolstva v Evropi ERASMUS (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students). Leta 1994 so oblikovali širši program z imenom Socrates, ki je poleg sodelovanja na področju

3 V programih sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja lahko države na podlagi določenih pogojev sodelujejo, tudi če (še) niso članica EU.

visokega šolstva podprl sodelovanje še na drugih področjih (splošno šolsko izobraževanje, izobraževanje odraslih ter poučevanja in učenja tujih jezikov). Vzporedno se je začelo sodelovanje na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja v okviru programa Leonardo da Vinci. Kot smo že omenili, so se različna področja izobraževanja in usposabljanja zgodovinsko razvijala zelo različno, s čimer so povezani različni načini organiziranja in viri financiranja, posledica tega pa je različen pristop k nadaljnjemu razvoju (zato dva različna programa). Do združitve različnih pobud je prišlo leta 2007 z vzpostavitvijo programa Vseživljenjsko učenje, njegova nadgradnja pa je aktualni program Erasmus+, ki poteka v obdobju od 2014 do 2020.

NAMEN, CILJI IN OSNOVNE STRUKTURE PROGRAMOV

V vsem tem času so se seveda nekoliko spreminjali ključni cilji dejavnosti, ki so jih posamezni programi ponujali. Osnovni cilji programa Socrates so bili širjenje evropske dimenzije v izobraževanju, izboljšanje znanja evropskih jezikov, spodbujanje sodelovanja in mobilnosti (*Official Journal EU*, 2000). Glavni cilj programa Leonardo da Vinci je bil podpora pri razvoju politik poklicnega izobraževanja in usposabljanja v državah članicah, da bi poklicno izobraževanje in usposabljanje postalo bolj privlačno, da bi se povečala usposobljenost delovne sile in s tem konkurenčnost evropskega gospodarstva (*Official Journal EU*, 1999). Z gospodarsko krizo v obdobju po letu 2010 se je okrepila potreba po večji konkurenčnosti, po zadnji begunski krizi v letih 2015 in 2016 pa znova tudi vloga izobraževanja in usposabljanja kot socialnega dejavnika. Eden najpomembnejših ciljev trenutnega programa Erasmus+ je pomagati sistemom izobraževanja, usposabljanja in mladini pri prilagajanju hitro spreminjajočemu se svetu (Uradni list EU, 2013).

Pomemben namen programa Erasmus+ je posodobiti izobraževanje in zagotoviti, da bosta poučevanje in naučeno ustrezni glede na spretnosti, potrebne za delovna mesta danes in jutri, za delovna mesta, ki si jih trenutno ne znamo niti predstavljati in se bodo razvila v bližnji prihodnosti (Evropska komisija, 2017). Zakaj? Ker je aktivna vključenost posameznika v družbo prek dela ena ključnih pravic (23. člen Splošne deklaracije človekovih pravic).

Poenostavljeno rečeno Erasmus+ pomeni večjo (40 % več kot prejšnji program) investicijo v sodelovanje in mobilnost v Evropi in širše, saj program zdaj podpira sodelovanje z vsemi državami sveta.

Sam program si je za obdobje sedmih let postavil zelo ambiciozne cilje. Med letoma 2014 in 2020 naj bi prek štiri milijone posameznikov sodelovalo v učnih priložnostih po Evropi in širše – ob tem naj poudarimo, da Erasmus+ ni namenjen le študentom, ampak se osredotoča tudi na učitelje oziroma izobraževalno in drugo osebje v šolah in drugih izobraževalnih organizacijah, na dijake, mlade prostovoljce, mladinske delavce in organizacije, dejavne na področju športa. S sredstvi programa Erasmus+ bodo podprli:

- 650.000 dijakov v poklicnem izobraževanju in usposabljanju;
- 800.000 učiteljev, predavateljev, trenerjev, mentorjev in mladinskih delavcev;
- 2 milijona študentov (vključno s 450.000 praksami za študente v podjetjih);
- 500.000 prostovoljcev in mladih v mladinskih izmenjavah;
- prek 125.000 organizacij bo sodelovalo med seboj, v Evropi in zunaj nje, njihov namen pa bo posodobiti izobraževanje in usposabljanje.

Izvedba dejavnosti sama po sebi seveda ni končni cilj. Pomembni so njeni učinki, tako vsake posebej kot v sinergiji. Mobilnost ima največji učinek na posameznika (*European Union, 2014*), projekti pa načeloma večji učinek na sodelujoče ustanove. Učinki dejavnosti vplivajo še veliko širše – na ustanove, ki sodelujejo v njih, kar bomo podrobneje izpostavili v nadaljevanju članka.

Enoten program vsekakor zagotavlja lažji dostop do dejavnosti, saj predstavlja eno vstopno točko za širok nabor možnosti. Zelo pomembno je, da povezuje različne deležnike, kar z izmenjavo znanja, informacij, izkušenj in praks krepí ne le sámo izobraževanje in usposabljanje v Evropi, pač pa tudi gospodarstvo in družbo kot celoto (*Evropska komisija, 2017*). Tesnejše povezave med izobraževanjem, odločevalci oziroma oblikovalci politik in gospodarstvom podpirajo poučevanje in učenje, ki je relevantno danes in bo tudi jutri.

Čeprav program Erasmus+ omogoča mednarodno sodelovanje z vsemi državami sveta, je pomembno razlikovanje dveh skupin držav, programskih in partnerskih. *Programske države* so članice EU, EFTA (*razen Švice*) ter države v pridruženju (*Makedonija in Turčija*) in skupaj predstavljajo nekakšen „notranji prostor“ programa Erasmus+. Kakršno koli sodelovanje z državami zunaj te skupine razumemo kot mednarodno sodelovanje v programu Erasmus+ (za ponazoritev: mobilnost iz Slovenije v ZDA je z vidika programa Erasmus+ mednarodna mobilnost, mobilnost iz Slovenije v Nemčijo pa ne).

Struktura programa je delno prilagojena naravi področja, ki mu je program namenjen, delno pa tipu dejavnosti, ki jih ponuja. V osnovi temelji na treh stebrih:

- dejavnosti na področjih izobraževanja, usposabljanja in mladine,
- dejavnosti na področju športa in
- študije, katerih tema so evropske integracije – program Jean Monnet.

Znotraj vsakega stebra se tipi dejavnosti rahlo razlikujejo, vendar jih lahko v grobem razdelimo v tri tipe:

- mobilnost posameznikov (ključni ukrep 1);
- projekti sodelovanja ali razvoja inovacij (ključni ukrep 2);
- razvojni projekti (ključni ukrep 3).

Za sam program na ravni Evropske unije skrbi Evropska komisija – Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo. Komisija pripravi pravno podlago za program ter vso skupno razpisno dokumentacijo (*Vodnik za prijavitelje*, letni razpis, prijavne obrazce, pogodbeno dokumentacijo ipd.). Od tod dalje pa dejavnosti potekajo po dveh poteh. Nekatere od njih Komisija prepusti v izvajanje vsaki državi samostojno (decentralizirane dejavnosti), nekatere pa vodi sama neposredno (centralizirane dejavnosti). Decentralizirane dejavnosti se izvajajo prek nacionalnih agencij; vsaka programska država imenuje eno ali več organizacij – nacionalnih agencij, ki nato v imenu Komisije izvajajo decentralizirane dejavnosti programa Erasmus+ v tej državi: promovirajo razpis, usposabljaajo prijavitelje, opravijo izbor v svoji državi, upravljajo s sredstvi za decentralizirane dejavnosti na ravni države, spremljajo odobrene projekte itd. Vse nacionalne agencije sledijo enotnim navodilom Evropske komisije (*Vodnik za nacionalne agencije*), seveda upoštevajoč nacionalno zakonodajo in posebnosti sistemov izobraževanja in usposabljanja. Centralizirane dejavnosti v celoti vodi in izvaja Evropska komisija oziroma Izvajalska agencija, ki jo je komisija ustanovila.

Informacije, ki jih bomo navedli v nadaljevanju, se navezujejo zgolj na področje izobraževanja in usposabljanja, saj so dejavnosti, vezane na mladinski sektor, v pristojnosti druge nacionalne agencije.

PROJEKTI MOBILNOSTI (KLJUČNI UKREP 1)

Pomembno je vedeti, da posameznik kot fizična oseba ne more prijaviti projekta v programu. Projekt vedno prijavi organizacija/institucija, ki nato posameznika bodisi pošlje v tujino ali ga iz tujine sprejme. Projekt mobilnosti zajema organizacijo pošiljateljico, samega posameznika ter organizacijo gostiteljico. Dejstvo je, da je priprava na mobilnost eden ključnih elementov uspešne mobilnosti (študija, prakse itd.), zato je zelo pomemben čas pred mobilnostjo in po njej (priprava in reintegracija). Projekti mobilnosti so vezani na področje izobraževanja, na katerem je prijavitelj dejaven:

- šolsko izobraževanje: vrtci, osnovne in srednje šole;
- poklicno izobraževanje in usposabljanje: poklicne šole in organizacije, ki izvajajo poklicno izobraževanje in usposabljanje;
- terciarno izobraževanje: višje strokovne šole in visokošolske organizacije;
- izobraževanje odraslih: ljudske univerze in druge organizacije, ki so del sistema izobraževanja odraslih.

Področja so enotna za vse sodelujoče države, vendar je treba vedeti, da je v vsaki od njih z nacionalno zakonodajo natančno določeno, katera je upravičena institucija za sodelovanje v programu. Zakonodaja je v državah različno stroga, zato podoben tip organizacije v eni od njih lahko sodeluje, v drugi pa ne more (predvsem velja to za področje poklicnega izobraževanja in izobraževanja odraslih).

V okviru projekta mobilnosti pa organizacija prijaviteljica lahko omogoči mobilnost različnih skupin in posameznikov. Mobilni so lahko dijaki, študenti, izobraževalno in drugo osebje (mentorji, trenerji, organizatorji praktičnega usposabljanja in drugi).

V skladu s ciljnimi skupinami so mogoči različni tipi mobilnosti posameznika. Načeloma velja, da se učeči se (dijaki ali študenti) vključijo v usposabljanje (praksa) oziroma izobraževanje (študij) na partnerski ustanovi, osebje pa ima možnost vključiti se v organizirano usposabljanje (tečaj), opraviti spremljanje na delovnem mestu, lahko pa izvaja poučevanje na partnerski ustanovi.

V okviru ključnega ukrepa 1 se dve dejavnosti izvajata centralizirano. Obe sta namenjeni izključno visokošolskim ustanovam in študentom, zato ju na tem mestu ne bomo opisovali. Več o tem je mogoče prebrati na spletni strani Evropske komisije http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en.

PROJEKTNO SODELOVANJE ZA INOVACIJE IN IZMENJAVO DOBRIH PRAKS (KLJUČNI UKREP 2)

Pričakovani rezultati tega ključnega ukrepa so razvoj, prenos in/ali izvajanje inovativnih praks na organizacijski, lokalni, regionalni, nacionalni ali evropski ravni (*Vodnik za prijavitelje*, 2017). Poudarek pri projektih v okviru ključnega ukrepa 2 je torej dvostranski – osredotočeni so na dejavnosti, ki se nanašajo na sodelovanje med organizacijami (ne na dejavnosti posameznika); glavni želeni učinek naj bi bil na ravni sodelujočih organizacij in tudi širše.

Sam *Vodnik za prijavitelje* v okviru te dejavnosti izpostavlja pričakovane rezultate na ravni organizacij in ne na ravni posameznika. Na ravni organizacij pričakujemo (povzeto po *Vodniku za prijavitelje*, 2017):

- inovativne pristope pri obravnavi ciljnih skupin,
- bolj sodobno, dinamično in strokovno ter zavzeto okolje v organizaciji ter
- okrepljeno zmogljivost za delovanje organizacije v mednarodnem okolju (znotraj EU in širše).

Zaradi pričakovanega in mogočega učinka na organizacije in širše ter s tem na sisteme izobraževanja in usposabljanja je projektno sodelovanje še posebno pomembno za doseganje namena in ciljev programa Erasmus+. Če na vse dejavnosti v programu gledamo kot na gradbene zidake, so projekti za inovacije in izmenjavo dobrih praks nosilna struktura, ki bo pripomogla k učinkom programa Erasmus+. Projekti so lahko usmerjeni:

- v izmenjavo dobrih praks ali
- v konkreten, inovativen rezultat.

Decentralizirana dejavnost v okviru ključnega ukrepa 2 so **strateška partnerstva** (SP). Podobno kot pri projektih mobilnosti so projekti SP vsebinsko vezani na izobraževanje. Skupno jim je, da je lahko prijavitelj (razen v primeru SP samo med šolami) katera koli pravna oseba v državi prijaviteljici, opredelitev področja pa je vezana na vsebino projekta in področje, na katerem pričakujemo učinke. Prijaviti je mogoče strateško partnerstvo na naslednjih področjih:

- splošno douniverzitetno izobraževanje (ki zajema področje vzgoje in izobraževanja na ravni vrtcev, osnovnih in srednjih šol);
- poklicno izobraževanje in usposabljanje (začetno in nadaljevalno);
- terciarno izobraževanje;
- izobraževanje odraslih.

Zelo dobrodošli so *medsektorski projekti*, ki zadevajo prednostne naloge na dveh ali več različnih področjih. Pomembno je, da je rezultat projekta primeren za več področij in da torej projekt doseže izboljšave (ima učinek) vsaj na dveh različnih področjih.

V okviru letnega razpisa so določene *prednostne naloge*. Nekatere so prečne in mednje lahko sodijo projekti katerega koli področja, seveda vsak s svojega vidika, nekatere prednostne naloge pa so specifične za posamezno področje (npr. podpiranje prizadevanj za izboljšanje dostopa do predšolske vzgoje in varstva, ki sta cenovno dostopna in zelo kakovostna, je prednostna naloga zgolj za področje šolskega izobraževanja). Vsak projekt se mora nanašati vsaj na eno prednostno področje.

V okviru strateških partnerstev je vzpostavljena možnost *sodelovanja samo med šolami* (*strateška partnerstva med samo šolami*), v okviru katere zelo spodbujajo stike med vrtci in šolami po Evropi. Sodelujejo lahko le vrtci ali šole iz programskih držav, dovolj sta že dve šoli iz dveh držav. V okviru projekta SP je mogoča tudi mobilnost učencev (dejavnost usposabljanja, poučevanja in učenja – gostovanje skupine učencev), zato je ta tip dejavnosti med šolami izjemno priljubljen.

SP samo med šolami so omejena zgolj na izmenjavo dobrih praks; njihov osrednji namen je povezovanje šol in vrtcev in s tem prenos znanja, izkušenj, metod in načinov dela. Največji pričakovani učinek naj bi bil na ravni partnerskih organizacij, zaradi samega obsega tega sodelovanja (projektov takega tipa je v okviru decentraliziranih dejavnosti ključnega ukrepa 2 številčno največ) pa zato pričakujemo tudi učinek na sistemskih ravneh.

Centralizirane dejavnosti v okviru ključnega ukrepa 2 so ravno tako projektne narave, gre pa (v primerjavi s strateškimi partnerstvi) za projekte večjega obsega; vendar v njih šole kot prijavitelji ne morejo sodelovati. Več je mogoče prebrati na spletni strani Evropske komisije http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en.

PODPORA ZA REFORMO POLITIK IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA (KLJUČNI UKREP 3)

Dejavnosti ključnega ukrepa 3 so v celoti centralizirane. V okviru tega ukrepa Evropska komisija ponuja možnosti za sodelovanje, ki prispeva k uresničevanju političnega okvira Strategije EU 2020 in Izobraževanja in usposabljanja 2020, zato so nosilci večinoma oblikovalci politik in odločevalci.

Tudi v okviru teh centraliziranih dejavnosti šole kot prijavitelj ne morejo sodelovati, lahko pa sodelujejo kot partnerji organizacij, oblikovalk politike (nacionalne organizacije ali ministrstva), in sicer na njihovo povabilo. Več informacij o teh dejavnostih je mogoče najti na spletni strani programa http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/organisations_en#tab-1-3.

VODENJE IN UPRAVLJANJE PROJEKTOV (ERASMUS+)

Ne glede na raznolike tipe dejavnosti in projektov moramo omeniti nekaj splošnih značilnosti. Te značilnosti oziroma priporočila izhajajo iz izkušenj, pridobljenih pri spremljanju projektov, in iz izvajanja programa Erasmus+ ter njegovih predhodnikov.

Izkušnje pri delu s prijavitelji kažejo, da si mora vsak, predno prijavi projekt, odgovoriti na nekaj ključnih vprašanj ter razčistiti osnovne postavke, bolj ali manj vezane na njegovo vodenje in upravljanje. Nekatere zadeve so splošne narave (nanašajo se na kateri koli projekt), druge pa so specifične za dejavnosti v okviru programa Erasmus+.

1 KAJ JE PROJEKT?

Kot obstaja nešteto projektov, obstaja tudi zelo veliko definicij oziroma opredelitev pojma „projekt“. Če izpostavimo nekaj najbolj znanih in uporabljenih, je projekt (povzeto po Stare, 2011):

- niz enkratnih, kompleksnih in povezanih dejavnosti, ki imajo skupen cilj in namen ter morajo biti končane v določenem času, v okviru proračuna in v skladu z zahtevami (Wysocki, 2009; v Stare, 2011);
- enkratna naloga, s katero bi radi ob vključevanju različnih virov v omejenem času dosegli želele rezultate (Andersen idr., 2004; v Stare, 2011);
- h končnemu cilju usmerjen, deloma enkraten proces, za katerega je značilna koordinacija pri izvedbi povezanih dejavnosti (Frame, 2003; v Stare, 2011).

Zelo preprosta in nazorna pa je tudi opredelitev projekta v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ, geslo ‚projekt‘): »kar določa, kaj se misli narediti in kako naj se to uresniči, načrt«.

Še lažje pa je projekt opredeliti v razmerju do rednega dela.

Tabela 1: Projekt v razmerju do rednega dela

Projekt	Redno (vsakodnevno) delo
Enkratna izvedba	Ponavljajoča se opravila
Končen	Nenehno izvajanje
Spremembe so revolucionarne	Spremembe so razvojne
Nestabilnost	Ravnovesje
Neuravnoteženi cilji	Uravnoteženi cilji
Začasni viri	Stalni viri
Poudarjanje ciljev	Opravljanje zadanih nalog
Tveganje in negotovost	Izkušnje
Nestandardiziran proces	Standardiziran proces

Vir: Stare, 2011.

Vse te razlike je zelo dobro ozavestiti, ko začnemo razmišljati o kakršnem koli projektu. Večinoma se vsi zavedajo enkratnosti in končnosti projekta, drugi vidiki pa žal postanejo pomembni šele, ko se pojavijo težave. Poleg vsega omenjenega bi dodali še dejstvo, da organizacija projekt zelo velikokrat izvaja dodatno, ob rednem delu. To sicer ni nujno in tudi ni vedno tako, saj je mogoče določene naloge iz sklopa rednega dela povsem ustrezno izvesti tudi v okviru projekta (npr. obvezno strokovno prakso je mogoče izvesti kot mobilnost v okviru projekta – redno obveznost tako v okviru projekta izvedemo malo drugače).

2 KLJUČNA VPRAŠANJA

Izhajajoč iz navedenih definicij in razlik med projektom in rednim delom je pomembno res jasno odgovoriti na nekaj ključnih vprašanj. Glede na definicijo v SSKJ je namreč, kadar »se misli *nekaj* narediti«, pomembno,

- *zakaj* je sprememba potrebna (analiza potreb);
- *kaj* je revolucionarna sprememba, ki naj bi jo projekt prinesel (učinek projekta).

Vprašanja nista razvrščeni po pomembnosti, med seboj sta enakovredni in stojita drug drugemu ob boku. V bistvu bi se moral vsak projekt začeti z vizijo prihodnosti – kako bi radi, da bo čez dve leti, tri leta, pet let. Kolikor natančneje in jasneje definiramo to prihodnje stanje in kolikor bolje vizijo argumentiramo, toliko lažje je projekt definirati in ga nato izvesti. Zelena sprememba oziroma pričakovani učinek sta lahko zelo preprosta in majhna, lahko predstavljata prvega ali enega od korakov do znatnejše spremembe, izboljšave. „Revolucionarnost“ spremembe se lahko pokaže na ravni posameznika in/ali na ravni organizacije in/ali celo širše.

Od jasne definicije, kakšno je stanje, ki si ga želimo v prihodnosti doseči, gremo nato z vprašanji ,nazaj‘:

- kaj za to, da bi dosegli cilj, ki smo si ga zadali, lahko naredimo mi, kaj je odvisno od drugih (in od koga);
- kako lahko to naredimo;
- kdo lahko to naredi;
- kdaj lahko to naredimo;
- kakšne vire potrebujemo (finančne, človeške, materialne idr.).

To je zgolj nekaj osnovnih postavk, ki se nanašajo na drugi del definicije pojma projekt iz SSKJ (»kako naj se to uresniči«) in ki nas vodijo k naslednji točki.

3 GLAVNE STOPNJE PROJEKTA

Podobno kot je veliko definicij pojma projekt, je veliko različnih definicij in pojasnil v zvezi z njegovimi stopnjami. Preprost prikaz tega je predstavljen v knjigi *Projektni management* (Stare, 2011), iz katere povzemamo naslednjo shemo.

Tabela 2: Stopnje projekta pri različnih avtorjih

Burke, Charvat	Cleland, Frame, Dinsmore	Lewis	Meredith, Mantel	Thomsett	Moriss, Pinto, Milošević	Wysocki, McGary
Snovanje	Snovanje	Snovanje	Snovanje in izbira	Študija izvedljivosti	Začetek	Opredelitev obsega
Začetek	Načrtovanje	Opredelitev	Načrtovanje	Izdelava analiz	Načrtovanje	Razvoj načrta
		Načrtovanje				
Načrtovanje in razvoj proizvoda/ storitve	Izvedba	Izvedba	Kontroliranje/ Nadzor	Načrtovanje proizvoda	Izvedba in kontroliranje/ nadzor	Uveljavitev načrta
Izvedba				Gradnja in testiranje		Nadzor
Predaja	Zaključevanje	Zaključevanje	Ocena in zaključek	Predaja	Zaključevanje	Zaključevanje

Vir: Stare, 2011.

Če izhajamo iz ključnih vprašanj, je jasno, da je najpomembnejša stopnja projekta snovanje. Žal se vse prevečkrat zgodi, da se projekt začne z načrtovanjem dejavnosti ali včasih kar z izvajanjem. Če preskočimo stopnjo snovanja in ne oblikujemo popolnoma jasne vizije (ne odgovorimo enoznačno na vprašanje, kaj hočemo doseči in zakaj), imajo lahko sodelujoči v projektu (posamezniki in organizacije) različne vizije v zvezi s ciljem, kar posledično prej ali slej pri-vede do težav in nesoglasij. To je nekako tako, kot če bi imel avtomobil več krmil in voznikov, ki bi se pred začetkom vožnje pogovarjali zgolj o cestnih predpisih in tehničnih značilnostih avtomobila, ne pa o cilju, kamor bi radi prišli.

Dejstvo je, da so vse stopnje projekta pomembne, so pa med seboj soodvisne in časovno zaporedne – ne moremo se dogovarjati o metodah evalvacije končnega rezultata, če rezultata nismo dobro definirali. Ne moremo načrtovati merjenja učinka, če ga nismo kvantitativno in kvalitativno opredelili (kako ga bomo merili – način in merilo, kaj je izhodiščna vrednost in kaj bo za nas merilo dobrega projekta).

Če poenostavimo, bi bile stopnje projekta v okviru programa Erasmus+ naslednje:

snovanje → načrtovanje → izvedba in spremljanje → zaključevanje in vrednotenje → uporaba rezultatov = sprememba rednega dela.

4 TOČKE PRELOMA

»By failing to prepare, you are preparing to fail.« (Benjamin Franklin)

Kaj so najpogostejši razlogi za neuspeh projektov? Po navedbah spletne strani Project Insight⁴ so to:

1. Premajhna prepoznavnost projekta – vodstvo, projektni tim in drugi zaposleni imajo premalo informacij oziroma različne/neusklajene informacije, o projektu so prepozno obveščeni.
2. Nejasni (ali različni) cilji projekta.
3. Nepreglednost virov.
4. Slaba komunikacija.

Na podlagi dolgoletnih izkušenj ugotavljamo, da sta pri nas dva bistvena razloga za težave (ne nujno za neuspeh):

- neustrezno snovanje in
- slaba komunikacija.

Oboje je pogojeno s preprostim dejstvom, da pri programu Erasmus+ ne gre za projekte posameznika, pač pa za projekte organizacij – torej skupin ljudi. Dejstvo je, da prav vsak posameznik znotraj organizacije razmišlja drugače oziroma samosvoje. Če si želimo skupaj doseči cilj, moramo vložiti trud in poskrbeti, da bodo skupne cilje, načrte in dejavnosti vsi v organizaciji videli enako. Naj poudarimo, da to ne pomeni, da različni pogledi na stvari niso dobrodošli, da različne ideje in ustvarjalnost odpadejo. Nikakor! Gre le za jasno definicijo dejstev: kaj je naša vizija, kaj bo po projektu drugače, kako drugače bo in kako bomo to dosegli (kdo, kdaj, kaj, v kakšni obliki, s kom, za koliko denarja, ki ga bomo pridobili, in kje).

UČINKI SODELOVANJA V PROGRAMIH EU

Na centru nas je vedno zanimalo, kakšni so učinki sodelovanja šol v mednarodnih projektih. Ali se kaj spremeni, če je šola mednarodno aktivna, ali šole ostanejo enake? Ali zgolj izvedejo projekt in porabijo pridobljena sredstva?

4 Spletna stran: <https://www.projectinsight.net/white-papers/four-common-reasons-why-projects-fail>.

Kakovost projekta niso le kakovosten menedžment, kakovostni rezultati in poraba dodeljenih sredstev, temveč tudi predvideni in realizirani učinki. Ti učinki, to je spremembe na šoli, bodisi na ravni poučevanja in učenja – nove metode, novi pristopi, nova gradiva – ali na področju pedagoškega vodenja, klime v organizaciji itd., naj bi se obdržali še po koncu projekta. To je najpomembnejši in prednostni cilj programa, če hočemo krepiti kakovost sistema na nacionalni in evropski ravni (Uradni list EU, 2013). Glede na to, da trajnost učinkov z oddaljenostjo od konca projekta pada, je treba zagotoviti nenehen stik z mednarodnim okoljem (Sentočnik, 2013).

Da se na šolah zaradi vzvodov iz programov EU nekaj dogaja, smo ob branju številnih vmesnih in končnih poročil, ob rednem spremljanju projektov ter z vsakodnevno komunikacijo z učitelji koordinatorji ugotavljali že več let. Naše ugotovitve so potrjevali posamezni ravnatelji in koordinatorji mednarodnih projektov, ki so poročali o izjemnih zgodbah, povezanih z mednarodnim udejstvovanjem. Zato smo se odločili ta opažanja podpreti s strokovno/znanstveno evalvacijo v vseh osnovnih in srednjih šolah, ki so sodelovale v programih EU. Že prva študija učinkov (Sentočnik, 2013) je potrdila naše domneve ter izjave ravnateljev in učiteljev koordinatorjev, najnovejša analiza (Klemenčič, v pripravi) pa je pozitiven vpliv sodelovanja v evropskih projektih znova potrdila.

METODOLOGIJA IN VZOREC

Za obe študiji (2013 in 2017) smo uporabili kombinirani kvantitativni in kvalitativni pristop. Da bi pridobili podatke, smo uporabili vprašalnik, za dodatno razjasnitev rezultatov pa smo opravili polstrukturirane intervjuje. Podatke smo obdelali s programskim paketom SPSS.

V prvi študiji iz leta 2013 so sodelovali ravnatelji in učitelji koordinatorji osnovnih in srednji šol, ki so sodelovale v programu Vseživljenjsko učenje (podprogrami Comenius, Leonardo da Vinci, Študijski obiski in eTwinning). Odzivnost je bila velika, saj je na vprašalnik odgovorilo 32 % ravnateljev in 56 % učiteljev koordinatorjev.

V drugi študiji iz leta 2017 so sodelovala le vodstva šol – večinoma ravnatelji. K sodelovanju smo povabili vse slovenske osnovne in srednje šole. Na vprašanja o vplivih mednarodnega sodelovanja na šole in delo učiteljev so odgovarjali le v šolah, sodelujočih v projektih; zabeležili smo 38-odstotno odzivnost ravnateljev osnovnih in srednji šol. V tej študiji smo rezultate preverili še s konsenzualno skupino.

UGOTOVITVE

Sodelovanje v mednarodnih projektih programa EU pozitivno vpliva tako na šolo kot na delo učiteljev in učence/dijake. To trditev lahko podkrepimo z dejstvom, da so bile skoraj vse trditve, ki smo jih preverjali pri anketirancih, tako ravnateljih kot učiteljih koordinatorjih, ocenjene pozitivno. Po mnenju ravnateljev sodelovanje v projektih največ prinaša šoli in učiteljem, po mnenju učiteljev koordinatorjev pa učencem in šoli. Povezave med spremenljivkami so pokazale, da pozitiven vpliv na enem področju pozitivno vpliva tudi na drugo področje (Sentočnik, 2013). Največji premiki, ki so bili posledica mednarodnega sodelovanja in smo jih zaznali na šolah, so bili v *izboljšani klimi v organizaciji, profesionalnem razvoju učiteljev ter nekognitivnem vidiku učenja učencev* (Sentočnik, 2013). Študija iz leta 2017 ugotovitve potrjuje in dodatno ugotavlja še vpliv na internacionalizacijo šole (Klemenčič, v pripravi). Šola se z mednarodnimi projekti spreminja v učečo se skupnost, ki je v današnjem hitro spreminjajočem se svetu nujna za ohranjanje kakovosti izobraževanja (Erčulj, 2006).

UČINEK MEDNARODNEGA SODELOVANJA NA DELOVANJE ŠOLE

Tako ravnatelj kot učitelj koordinatorji menijo, da sodelovanje v mednarodnih projektih *pozitivno vpliva na delovanje šole kot institucije*. Po mnenju ravnateljev mednarodno sodelovanje pozitivno vpliva na ravnateljevo podporo učiteljem, na sodelovanje med učitelji in ravnateljem ter na stike učiteljev s tujimi učitelji. Učitelji koordinatorji pa največji vpliv pripisujejo stikom učiteljev s tujimi učitelji, ravnateljevi podpori učiteljem in možnosti mednarodnih poti za dijake/učence. Bolj pozitivno kot učitelji so ravnateljji ocenili še trditve, vezane na prepoznavnost šole v okolju in odprtost šole v lokalno okolje, kolegialnost med zaposlenimi in občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem. Učitelji koordinatorji pa so le nekoliko bolj pozitivno ocenili stike učencev s tujimi učenci.

Vpliv na delo šole so nekoliko bolj pozitivno ocenili ravnateljji mestnih šol. Največja statistično značilna razlika se kaže pri oceni vpliva na stike učiteljev s tujimi učitelji. Pri učiteljih pa je viden obraten trend, saj so vplive na delo šole bolje ocenili koordinatorji podeželskih šol. Največja razlika se kaže v oceni vpliva na dialog med zaposlenimi, izvajanje dodatnih dejavnosti za učence, odprtost šole do lokalnega okolja, delovanje in usklajevanje med učitelji, kolegialnost med zaposlenimi in prepoznavnost šole v okolju. Učitelji mestnih šol so nekoliko višje ocenili le kriterij *stiki s tujimi učitelji* (Sentočnik, 2013).

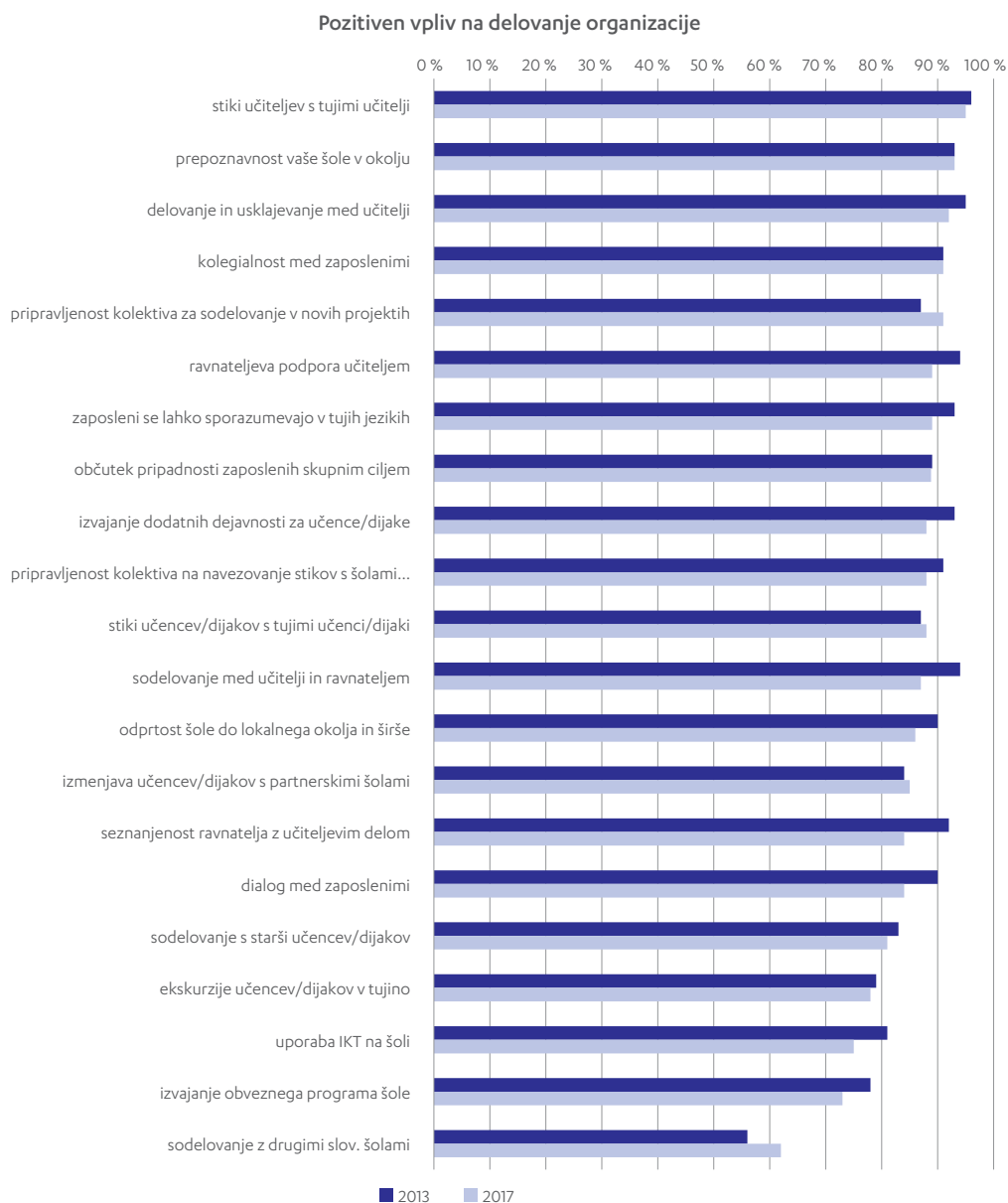
Ponovna izvedba ankete o učinkih sodelovanja v projektih EU leta 2017 (Klemenčič, v pripravi) je potrdila pozitivne učinke mednarodnega sodelovanja na delovanje šole. Kot kaže Graf 1, odstotki strinjanja s posameznimi trditvami v primerjavi z rezultati iz leta 2013 le nekoliko odstopajo. Po mnenju ravnateljev mednarodno sodelovanje še vedno najbolj prispeva k stikom učiteljev s tujimi učitelji – tako jih meni kar 95 % –, sledita prepoznavnost šole v okolju ter delovanje in usklajevanje med učitelji (projektno delo, medpredmetno povezovanje). Krepitev notranjih povezav med ravnateljem in učitelji je po mnenju ravnateljev rahlo upadla, in sicer za 5 % (ravnateljeva podpora učiteljem in seznanjenost ravnatelja z učiteljevim delom), čeprav sta odstotka strinjanja s trditvijo še vedno zelo visoka (nad 80 %). Glede na velik vsebinski preskok pri pripravi projektov v okviru programa Erasmus+ za šole menimo, da so rezultati kljub rahlemu upadu zelo dobri, saj se šole v prvih letih prijavljanja na nove razpise niso najbolje znašle.

Ko primerjamo mnenja ravnateljev osnovnih in srednjih šol, lahko ugotovimo, da so si v ocenah posameznih kriterijev bolj ali manj enotni. Večja odstopanja smo zabeležili le pri kriterijih *izmenjava učencev/dijakov s partnerskimi šolami*, saj to trditev podpira 96 % srednješolskih in le 77 % osnovnošolskih ravnateljev, ter *uporaba IKT v šoli*, saj trditev pozitivno ocenjuje 80 % osnovnošolskih in le 65 % srednješolskih ravnateljev.

Statističnih razlik med mestnimi in podeželskimi šolami ni bilo zaznati.

Šole so prispevek k internacionalizaciji prepoznale predvsem v mednarodnem sodelovanju, kot so partnerstva, projekti mobilnosti učiteljev in dijakov. Med osnovnimi šolami so ravnateljji izpostavili še sodelovanje v projektih eTwinning.

Graf 1: Pozitiven vpliv mednarodnega sodelovanja na delovanje šole – primerjava med letoma 2013 in 2017



Vir: Sentočnik, 2013; Klemenčič, v pripravi.

Na centru smo leta 2015 začeli razvijati koncept *internacionalizacije šole*, saj se sodobni šolski sistemi nagibajo v to smer (Deardorff, 2009; v Slapšak in Lenc, 2016). Podlaga za prve razmisleke o tem so bili dokumenti, seminarji in strategija internacionalizacije na področju visokega šolstva ter pregled literature iz drugih držav o tej temi. Na teh temeljih smo na centru pripravili definicijo internacionalizacije institucije, in sicer: »Internacionalizacija je proces

integracije mednarodne, medkulturne in globalne dimenzije v cilje in delovanje (poučevanje, učenje) šole» (Flander v Klemenčič, v pripravi).

V vprašalniku za študijo leta 2017 smo anketirance povprašali o tem, katere dejavnosti po njihovem mnenju prispevajo k internacionalizaciji šole. Po mnenju ravnateljev k njej največ prispevajo raziskovanje/projektna dejavnost, sodelovanje v mednarodnih projektih mobilnosti, mobilnost učiteljev, sodelovanje v projektih eTwinning in pobratenje s tujimi šolami. Rezultati kažejo, da širine pojma internacionalizacija šole anketiranci ne poznajo dovolj dobro, saj menijo, da k njej prispevajo le mednarodne dejavnosti. V kontekstu termina internacionalizacija šole (Slapšak in Lenc, 2016) so omenjene dejavnosti vezane na internacionalizacijo v tujini, čeprav lahko šole internacionalizacijo izvajajo tudi doma, v domačem, lokalnem okolju z vključitvijo tuje literature v pouk, gostujočih študentov in dijakov v dejavnosti na šoli, z organizacijo mednarodnih tekmovanj, srečanj in drugih podobnih dejavnosti.

Ravnatelji se strinjajo, da internacionalizacija pozitivno vpliva tudi na sistem izobraževanja, in sicer na kakovost šol ter kakovost učenja in poučevanja.

UČINKI MEDNARODNEGA SODELOVANJA NA DELO UČITELJEV

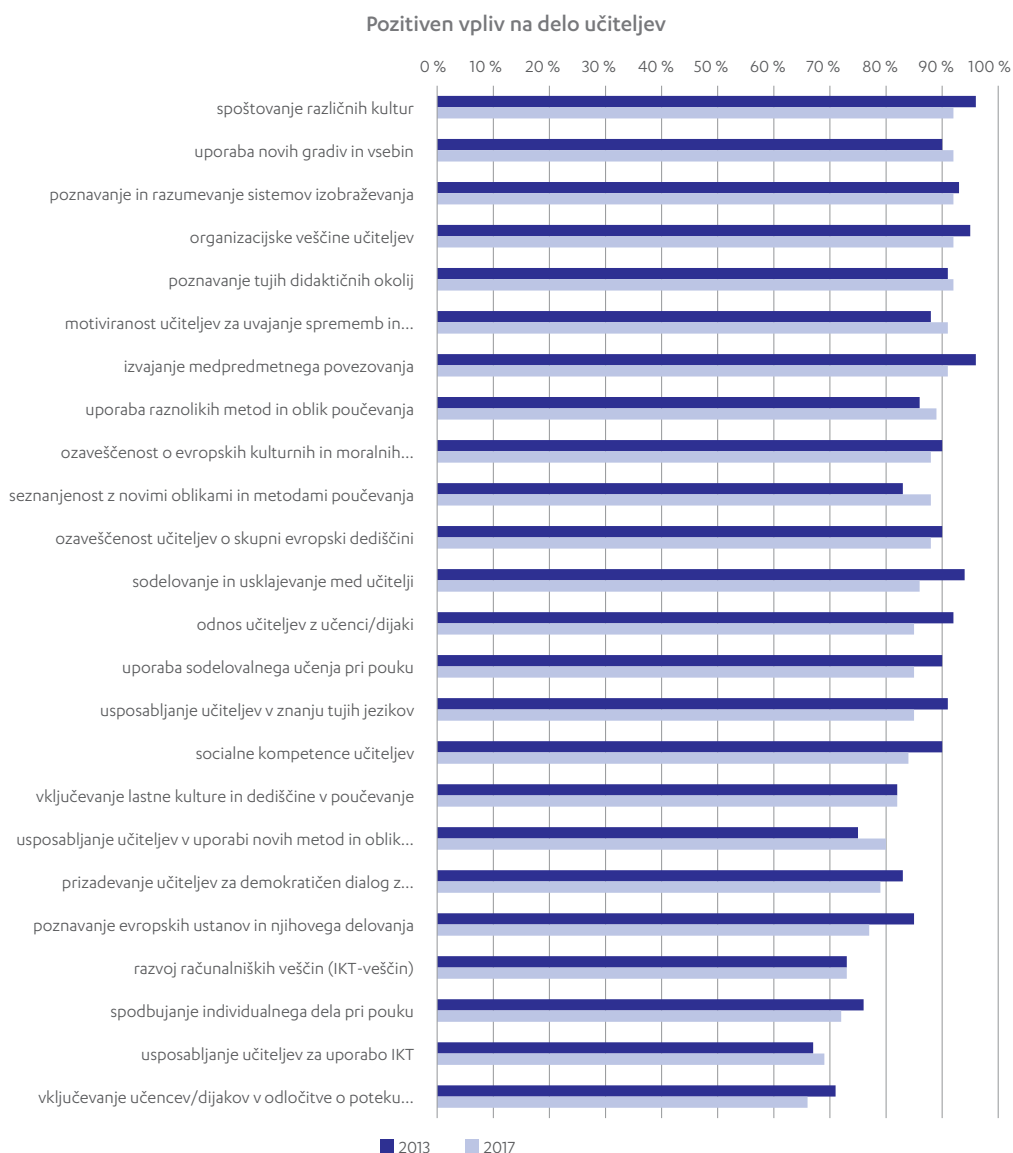
Pri učiteljih, ki so sodelovali v mednarodnih projektih, smo merili in ugotavljali, koliko in na katerih področjih njihovega dela je prišlo do sprememb. Največji vpliv smo zaznali med kriteriji, ki se navezujejo na krepitev medkulturnih kompetenc učiteljev in njihov profesionalni razvoj (Sentočnik, 2013). Študija iz leta 2017 (Klemenčič, v pripravi) je prav tako potrdila pozitivne učinke na delo učiteljev.

Kriteriji, ki kažejo na krepitev medkulturnih kompetenc, kot so spoštovanje različnih kultur, prizadevanje učiteljev za demokratičen dialog, pripravljenost za navezovanje stikov s tujimi šolami, na sporazumevalno zmožnost zaposlenih v tujem jeziku, vključevanje lastne kulture in dediščine v poučevanje ter evropske dediščine in vrednot, so med najvišje ocenjenimi, tako pri ravnateljih kot pri učiteljih samih. Leta 2013 je največ učiteljev (98 %) ter ravnateljev (92 %) kriterij spoštovanje različnih kultur ocenilo najvišje, podobno je bilo tudi leta 2017, ko ga je najvišje ocenilo 96 % ravnateljev. Tudi druge kriterije s tega področja so anketiranci visoko ocenili; najnižje so leta 2013 ocenili kriterij prizadevanje učiteljev za demokratičen dialog z dijaki oziroma učenci, in sicer 76 % učiteljev in 83 % ravnateljev. Iz Grafa 2 je razvidno mnenje ravnateljev leta 2013 v primerjavi s študijo, izvedeno leta 2017. Pozorni smo bili tudi na razlike med srednjimi in osnovnimi šolami ter šolami, ki delujejo v mestnem ali podeželskem okolju. Izkazalo se je, da so učitelji s podeželja kriterije večinoma ocenili z rahlo višjim odstotki, vendar odstopanja niso bila znatna. Dobro razvite medkulturne kompetence postajajo za učitelje nujne, če hočejo obvladati razrede, ki so tako v verskem, etičnem in kulturnem smislu vedno bolj heterogeni (Vrečar, 2009). S pomočjo medkulturnega dialoga se borujemo proti stereotipom in predsodkom o pripadnikih drugih narodov, kultur in zmanjšujemo število konfliktov, povezanih s tem. Sodelovanje v mednarodnem projektu udeležence potisne v realno situacijo, v kateri se morajo tako sodelujoči otroci kot učitelji znajti v tujem okolju, se prilagoditi načinu komuniciranja, naravi dela. Kljub temu da gre običajno za kratkotrajne mobilnosti, te prinašajo dolgoročen učinek, verjetno ravno zaradi neposredne osebne izkušnje.

Za nas je bil še posebno pomemben podatek, da sodelovanje v mednarodnih projektih vpliva na sam način poučevanja, na pripravljenost spreminjati delovno prakso, sposobnost vodenja timov. »Precejšen delež učiteljev koordinatorjev (62,9 %) in nekoliko manjši odstotek ravnateljev (52,6 %) ocenjuje tudi, da ima delo v mednarodnih projektih močan dolgoročen pozitiven vpliv na izboljšanje organizacijskih veščin učiteljev, kar predstavlja pomemben prispevek k razvoju njihovih voditeljskih sposobnosti, ki postanejo nepogrešljive z uvajanjem inovativnih načinov vodenja šol (npr. razporejeno vodenje, deljeno vodenje) in s projektno timsko organizacijo kolektiva« (Fullan, 2004; Rupar in Sentočnik, 2006; v Sentočnik, 2013).

O pomenu in potrebah vodstvenih sposobnosti učiteljev pišeta tudi Ažman in Zavašnik Arčnik v prispevku Usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje strokovnih aktivov z namenom ustvarjanja profesionalnih učečih se skupnosti kot temeljev za prihodnost šol (2017). Pri merjenju vpliva na pedagoško delo učiteljev ter tega, kako te spremembe vidijo ravnatelji in kako učitelji, se je pokazalo, »da individualna izpopolnjevanja učiteljev koordinatorjev največ prispevajo k širjenju njihovega pedagoškega znanja ter tudi k njihovi večji odprtosti do sprememb, ker si lahko novosti ogledajo v praksi in se o njih tudi pogovorijo z učitelji v tujini« (Sentočnik, 2013). Tako na ravni učiteljev koordinatorjev kot na ravni ravnateljev so večji vpliv zaznali zaposleni na osnovnih šolah. Do izziva prihaja predvsem pri tem, kako novopridobljeno znanje učinkovito posredovati kolegom, ki v projektne dejavnosti niso bili vpeti, in jih prepričati o tem, da bi uporabili nove prakse.

Graf 2: Pozitiven vpliv mednarodnega sodelovanja na delo učiteljev – primerjava med letoma 2013 in 2017



UČINKI MEDNARODNEGA SODELOVANJA NA UČENCE

Kakšen učinek imajo mednarodni projekti na učence, smo raziskovali v študiji o učinkih mednarodnega sodelovanja (2013), in sicer so svoja mnenja podali le učitelji koordinatorji. Po njihovem mnenju je mednarodno sodelovanje največ dodane vrednosti prineslo ravno učencem in dijakom. Sodelovanje v projektih pozitivno vpliva *predvsem na nekognitivne vidike učenja*, kot so samozavest, motivacija, zanimanje, spoštovanje različnosti zaradi ozaveščenosti o različnih kulturah. Ugotovitve lahko podkrepimo z izjemno pozitivno ocenjenimi trditvami, kot so samozavest pri uporabi in govorjenju tujega jezika, spoštovanje različnosti, zanimanje za druge države in njihovo kulturo, sodelovalne veščine in motiviranost za učenje tujih jezikov. Zaradi mednarodnih projektov je moral pouk potekati bolj načrtovano, več je bilo povezovanja med različnimi učitelji in predmetnimi področji, kar je omogočalo bolj avtentično in s tem bolj produktivno učenje za učence/dijake. Sodelovanje v projektih je prispevalo tudi k njihovi ustvarjalnosti (Sentočnik, 2013).

ZAKLJUČEK

Obe študiji učinkov, ki smo ju izvedli na Centru, sta potrdili pozitivne učinke mednarodnega sodelovanja na šolo kot ustanovo, na delo učiteljev in učence/dijake, vendar ti ne pridejo sami od sebe zgolj z odobritvijo mednarodnega projekta. Da bi dosegli ustrezne učinke, je nujna podpora ravnatelja in predanost, pozitivna naravnost učiteljev koordinatorjev, ki znajo združevati in povezovati sodelavce. Projekti morajo biti umeščeni v vizijo šole in letni delovni načrt ter povezani z njenimi prednostnimi nalogami. Le tako bodo vsi zaposleni vedeli, da gre za nekaj pomembnega, in bodo pri tem resno sodelovali. Da bi bili učinki projekta trajni, pa je treba zagotoviti nenehen stik z mednarodnim okoljem.

VIRI IN LITERATURA:

1. Ažman, T., in M. Zavašnik Arčnik (2017). »Usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje strokovnih aktivov«. V Vodenje v Vzgoji in izobraževanju. 1/2017. 36. Letnik 15. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
2. Braček Lalič, A. (2010). »Oblike in vplivi internacionalizacije na delovanje visokošolskih institucij« v Repozitorij.upr.si, str. 337–534. Pridobljeno 3. septembra 2017 s <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-080-2/337-354.pdf>.
3. Commission of the European Communities (1997). »SOCRATES: THE COMMUNITY ACTION PROGRAMME IN THE FIELD OF EDUCATION REPORT ON THE RESULTS ACHIEVED IN 1995 AND 1996«. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html>
4. Commission of the European Communities (2004). »Interim evaluation report on the results achieved and on the qualitative and quantitative aspects of the implementation of the second phase of the Community action programme in the field of education 'Socrates'«. Pridobljeno 5. septembra 2017 s <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html>.
5. Erčulj, J. (2006). »Šole kot učeče se skupnosti«. V Možina, S. in Kovač, J. (ur), Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja, na poti k učečemu se podjetju (str. 245–256). Maribor: Založba Pivec.
6. Evropska komisija (2017). »Erasmus+ Vodnik za prijavitelje«. Različica 1 pridobljeno 30. avgusta 2017 s http://www.erasmusplus.si/wp-content/uploads/2016/10/erasmus-plus-programme-guide_sl_2017.pdf.
7. European Union (2014). »The Erasmus impact study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions«. Pridobljeno 7. septembra 2017 s http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf.

8. Gabrič, A. (2009). »Sledi šolskega razvoja na Slovenskem«. Digitalna knjižnica Pedagoškega inštituta. Pridobljeno 5. septembra 2017 s <http://www.sistory.si/pdf/Prikazovalnik.php?urn=913>.
9. Kim, T. (2009). »Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach«. V *Comparative Education*, Volume 45, Issue 3. Pridobljeno 2. septembra 2017 s <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060903184957>.
10. Klemenčič, E. (v pripravi). »Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+«. Ljubljana: CMEPIUS.
11. Komisija Evropskih skupnosti (2009). »Končno poročilo o izvajanju in učinkih druge faze (2000–2006) akcijskih programov Skupnosti v izobraževanju (Socrates) in poklicnem usposabljanju (Leonardo da Vinci) ter večletnega programa (2004–2006) za učinkovito vključevanje informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) v sisteme izobraževanja in usposabljanja v Evropi (e-učenje)«. Pridobljeno 5. septembra s <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html>.
12. Manser, M. (2013). »Successful project management in a week«. London: Hodder Education.
13. Official Journal L 146. 1999, 11. junij. »Council Decision No, 1999/382/EC of 26 April 1999 establishing the second phase of the Community vocational training action programme Leonardo da Vinci«. Pridobljeno 6. septembra 2017 s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11025&from=LT>.
14. Official Journal L 28. 2000, 3. februar. »Decision No 253/2000/EC of 24 January 2000 of the European Parliament and of the Council establishing the second phase of the Community programme in the field of education „SOCRATES“. Pridobljeno 6. septembra 2017 s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11043&from=EN>.
15. Official Journal of the European Communities. 2002. »SPECIAL REPORT No 2/2002 on the Socrates and Youth for Europe Community action programmes«. Pridobljeno 5. septembra 2017 s <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html>.
16. »Pedagogika v srednjem veku«, radijska oddaja. Pridobljeno 5. septembra 2017 s <http://radiostudent.si/druzba/unikompleks/pedagogika-v-srednjem-veku-čas-fevdalizma>.
17. Phillips, D., in H. Ertl (2007). »Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States«. Springer Science & Business Media. Pridobljeno 5. septembra 2017 s https://books.google.si/books?id=eXKEBwAAQBAJ&dq=pilot+implementation+of+erasmus&hl=sl&source=gbs_navlinks_s.
18. Schmidt, V. (1988). »Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem«. 13. ponatis. Pridobljeno 1. septembra 2017 s file:///C:/Users/nezapaj/Downloads/VLADO_URN-NBN-SI-DOC-SWOW7516.pdf.
19. Sentočnik, S. (2013). »Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovno in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet«. Ljubljana: CMEPIUS.
20. SKLEP št. 1720/2006/ES EVROPSKEGA PARLAMENTA IN SVETA z dne 15. novembra 2006 o uvedbi akcijskega programa na področju vseživljenjskega učenja. Pridobljeno 5. septembra 2017 s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=EN>.
21. Slapšak U., in A. Lenc (2016). »Internacionalizacija šole«. V Peček, P. (ur.) Vodenje v Vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
22. Slovar slovenskega knjižnega jezika. Spletna izdaja (2000). Ljubljana. Pridobljeno 5. septembra 2017 s <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
23. Splošna deklaracija o človekovih pravicah. Pridobljeno 10. septembra 2017 s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>.
24. Stare, A. (2011). »Projektni management: teorija in praksa«. Ljubljana: Agencija POTI, Izobraževalna, svetovalna in založniška družba.
25. UREDBA (EU). (11. decembra 2013). št. 1288/2013 EVROPSKEGA PARLAMENTA IN SVETA o uvedbi programa »Erasmus+«, program Unije za izobraževanje, usposabljanje, mladino in šport, ter o razveljavitvi sklepov št. 1719/2006/ES, 1720/2006/ES in 1298/2008/ES. V Uradni list Evropske unije L347, 50–73. Pridobljeno 12. septembra 2017 s http://www.erasmusplus.si/wp-content/uploads/2016/10/CELEX3A32013R12883ASL3ATXT_UredbaSL.pdf.
26. Vrečar, N. (2009). »Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih«. Pridobljeno 5. septembra 2017 s http://arhiv.acs.si/publikacije/Medkulturne_kompetence_v_izobrazevanju_odraslih.pdf.

Prepoznavanje učinkov mednarodne mobilnosti – mladi in delodajalci govorijo isti jezik

BOŽIDAR GRIGIĆ

V zadnjih desetletjih se število mladih po vsem svetu, ki so bili vsaj del svojega izobraževanja deležni mednarodnih izkušenj, iz leta v leto povečuje. Kljub priljubljenosti mednarodnih programov izmenjav pa je stalno prisotna razprava, kaj učečim se ta izkušnja sploh prinaša. Kot eno večjih dodanih vrednosti se omenja razvoj kompetenc, ki jih mladi v tujini pridobijo in ki so tiste, ki jih kot pomembne in potrebne prepoznajo tudi delodajalci.

Da sta izobraževanje in usposabljanje bistvenega pomena za doseganje ciljev pametne, trajnostne in vključujoče rasti, je v evropskih dokumentih poudarjeno že od oblikovanja strategije Evropa 2020.¹ Kot spretnosti 21. stoletja, brez katerih si ni moč predstavljati razvoja družbe in kakovostnega življenja, veljajo t. i. splošne (generične) kompetence, med katere sodijo sposobnost kritičnega mišljenja, samoiniciativnost, reševanje težav, skupinsko delo itd.²

Evropska komisija v ta namen v vsakem programskem obdobju za spodbujanje razvoja področja izobraževanja in usposabljanja vzpostavi osrednji program, ki je temu namenjen. V obdobju 2007–2013 je bil to program Vseživljenjsko učenje, ki je predhodnik današnjega programa Erasmus+ (2014–2020).

Na področju **poklicnega in strokovnega izobraževanja**, na katerega se pričujoča študija tudi nanaša, programi EU podpirajo pridobivanje in uporabo znanja, spretnosti in kvalifikacij za opravljanje poklica, povečevanje števila in kakovost mednarodnih usposabljanj ter povečevanje zaposljivost posameznikov ter njihovo vključenost na evropski trg dela. Omogočajo pa tudi mobilnosti dijakov, na čemer je temeljila naša raziskava, ki jo predstavljamo v nadaljevanju.³

1 SVET EVROPSKE UNIJE (2011). Evropa 2020. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:SL:PDF>.

2 EVROPSKA KOMISIJA (2012). Ponovni razmislek o izobraževanju: naložbe v spretnosti za boljše socialno-ekonomske rezultate. Dostopno na: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2012\)0669_/com_com\(2012\)0669_sl.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2012)0669_/com_com(2012)0669_sl.pdf).
EVROPSKA KOMISIJA (2016). New skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Dostopno na: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15621&langId=en>.

3 CMEPIUS (2012). Leonardo da Vinci poklicno izobraževanje in usposabljanje. Dostopno na: <http://www2.cmeplus.si/vzu/leonardo.aspx>.

Naraščanje pomena mobilnosti v evropskem in globalnem izobraževalnem prostoru je sprožilo vrsto raziskav o učinkih mobilnosti. Večinoma so raziskave osredotočene na vidik študentov in njihovo mnenje o učinkih mobilnosti.⁴ Izkušnja v tujini naj bi izboljšala njihovo konkurenčnost na trgu delovne sile po končanem študiju, naučili naj bi se prilagajati, sodelovati, postali naj bi bolj samostojni in samozavestni, bivanje v tujini pa pozitivno vpliva tudi na posameznikov osebnostni razvoj.⁵ Omejeno število raziskav se osredotoča tudi na vidik delodajalcev, kako podjetja vrednotijo mednarodno mobilnost študentov, kakšne izkušnje imajo z diplomanti, ki so študirali ali delali v tujini, in kako to upoštevajo pri zaposlovanju. Te raziskave kažejo, da delodajalci z mobilnostjo najbolj neposredno povezujejo znanje jezikov in poznavanje drugih kultur, ne pa tudi drugih kompetenc, ki jih mednarodna izkušnja krepi, kot so na primer odgovornost, delo v skupinah, prilagajanje spremembam, samostojnost, iznajdljivost.⁶

Raziskava Flander (2011) je bila izvedena med delodajalci (144), in sicer na temo mobilnosti in pomena te izkušnje pri zaposlovanju. Rezultati pričajo predvsem o tem, kako delodajalci prepoznajo mednarodno izkušnjo kot dodano vrednost pri kandidatih za zaposlitev, v kolikor jo le-ti znajo na ustrezen način predstaviti. Izmed anketiranih kadrovikov jih večina (83,33 %) meni, da je pri zaposlovanju najpomembnejša kandidatova sposobnost, kot zelo pomembna dejavnika sledita diploma ustreznega področja ter delovne izkušnje z omenjenega področja (oboje 61,54 %). Kot pomembno ocenjujejo tudi praktično delo v tujini (69,13 %), študij v tujini (61,54 %) in delovne izkušnje nasploh (53,84 %).

Najpomembnejše kompetence, ki jih več kot 60 % delodajalcev išče pri zaposlovanju, so odgovornost, zanesljivost, sposobnost prilagajanja znanja novim situacijam, kooperativnost, samoiniciativnost ter sposobnost reševanja težav.

Te kompetence pa se ujemajo s tistimi, ki so jih identificirali v raziskavi finske nacionalne agencije CIMO. Le-ta je med letoma 2012 in 2013 izvedla raziskavo med delodajalci z namenom razumevanja njihovega pogleda in razumevanja mednarodne mobilnosti pri kandidatih za zaposlitev. Skozi analizo rezultatov so s strokovnjaki identificirali t. i. skrite kompetence⁷. Gre za kompetence, ki jih udeleženci mobilnosti še posebej intenzivno razvijajo in ki jih delodajalci običajno iščejo pri kandidatih, vendar pa jih ne povezujejo z mednarodno mobilnostjo. Avtorji finske raziskave so svojo ugotovitev nakazali tako, da so povezali lastnosti, ki jih običajno delodajalci iščejo pri kandidatih (produktivnost, radovednost in odpornost), s kompetencami, ki jih razvijajo posamezniki na mednarodni izkušnji. Produktivnost tako krepijo sodelovanje, prilagodljivost, zanesljivost, samozavest, samozavedanje, sposobnost reševanja izzivov ter vztrajnost. Razvijanje in krepitev radovednosti spodbujajo kulturno znanje, tolerantnost, sodelovanje, interes za

4 MARCOTTE, C., DESROCHES, J. in POUPART I. (2006). Preparing internationally minded business graduates: The role of international mobility programs. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 655–668.

TEICHLER, U. in JANSON K. (2007). The Professional Value of Temporary Study in Another European Country: Employment and Work of Former ERASMUS Students. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 486–495. GAJDEROWICZ et al. (2013). Does Students' International Mobility Increase Their Employability? *Ekonomia*, 30, 59–74.

5 RIVZA, B. in TEICHLER, U. (2007). The Changing Role of Student Mobility. *Higher Education Policy*, 20, 457–475.

EVROPSKA KOMISIJA (2008). Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf.

6 GARAM, I. (2005). Study on the relevance of International student mobility to work and employment. Finnish employers' views on benefits of studying and work placements abroad. CIMO. Dostopno na: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15626_relevance_of_student_mobility_summary.pdf.

JONSSON, F., ALMERUD, M. in KRASSÉN, P. (2010). Employers' view on studies abroad. Confederation of Swedish Enterprise. Dostopno na: http://www.svensktnaringsliv.se/multimedia/archive/00025/Employers_view_on_st_25182a.pdf.

FLANDER, A. (2011). Je mobilni študent tudi bolj zaposljiv? Raziskava o pogledu delodajalcev na študijsko mobilnost. CMEPIUS. Dostopno na: <http://www.highereducation.si/wp-content/uploads/2013/07/Je-mobilni-student-bolj-zaposljiv.pdf>.

7 »Skrite kompetence so: veščine in znanje, ki so rezultat mednarodnih izkušenj in so kompetence, ki jih trg dela potrebuje za uspešno soočanje z izzivi prihodnosti, a v postopkih iskanja kadra in selekcije niso prepoznane, so skrite« (CIMO, 2014: 31).

nove izzive, prilagodljivost, sposobnost mreženja in empatija. Odpornost pa so pozitivno povezali z interesom za nove izzive, prilagodljivostjo, zanesljivostjo, samozavestjo, samozavedanjem, vztrajnostjo in empatijo.⁸

V letu 2013 je tudi Evropska komisija izvedla raziskavo z zelo obsežnim številom anketirancev na temo učinkov mednarodne mobilnosti v okviru programa Erasmus. Raziskava je tako zajela več kot 50 tisoč študentov z mednarodno izkušnjo in brez nje, več kot 18 tisoč alumnijev z mednarodno izkušnjo in brez nje, 4986 pripadnikov akademskega osebja, 964 visokošolskih institucij ter 652 delodajalcev. Tudi rezultati te ankete sovpadajo z ugotovitvami prejšnjih dveh raziskav, saj delodajalci običajno iščejo naslednje kompetence: samozavest, radovednost, odločnost, umirjenost, vitalnost in tolerantnost. « Za najpomembnejše kompetence za uspešno kariero so alumniji označili komunikacijske sposobnosti, prilagodljivost, sposobnosti reševanja izzivov/težav, sposobnost timskega dela ter sposobnosti načrtovanja in organiziranja. Vse te kompetence pa so tudi študenti označili kot tiste, ki se dodatno razvijajo med mobilnostjo.

RAZISKAVA CMEPIUS 2015

Podatki kažejo, da mednarodna mobilnost vsekakor ima vpliv na kompetence in zaposljivost študentov, zato je mogoče predvideti, da imajo primerljive oblike mednarodne mobilnosti vpliv tudi na nižjih ravneh izobraževanja – torej na dijake, ki odhajajo na prakso v tujino. Zato smo na CMEPIUS-u izvedli raziskavo med dijaki, v kateri smo ugotavljali učinke mednarodne mobilnosti na njihove kompetence in zaposljivost.

Raziskava je bila sestavljena iz dveh sklopov. Prvi del je bila raziskava med dijaki, ki je temeljila na primerljivi metodologiji, uporabljeni v zgoraj navedenih raziskavah za študente (CIMO, CMEPIUS). Drugi del raziskave pa je potekal v obliki ciljne skupine z delodajalci, kjer smo z namenom primerjave učinkov mobilnosti poleg delodajalcev vključili tako dijake kot študente.

Raziskava je bila izvedena v prvi polovici leta 2015 med dijaki, ki so bili med leti 2005 in 2012 udeleženci mobilnosti v okviru programa Vseživljenjsko učenje, podprograma Leonardo da Vinci – osebe, vključene v poklicno izobraževanje in usposabljanje. Na vprašalnik je odgovorilo 466 anketirancev, kar predstavlja 23-odstotno odzivnost.

ANALIZA

V prvem delu vprašalnika nas je zanimalo, na kakšne načine skušajo udeleženci mobilnosti unovčiti svojo izkušnjo pri iskanju zaposlitve. Tako smo ugotovili, da je 66 % anketirancev svojo mednarodno izkušnjo opisalo v življenjepis. Tisti, ki pa tega niso storili, so kot najpogostejše vzroke za to navedli: še nimajo življenjepisa, ker ne iščejo zaposlitve; te izkušnje niso relevantne za delovno mesto/področje, na katerem iščejo zaposlitev; izkušnja se jim ne zdi dovolj pomembna, da bi jo omenili; v tujini niso pridobili izkušenj zaradi nekakovostne prakse.

⁸ CIMO (2014). Hidden Competences. Facts and Figures. Dostopno na: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/32427_Faktaa_1_2014_Hidden_Competences.pdf.

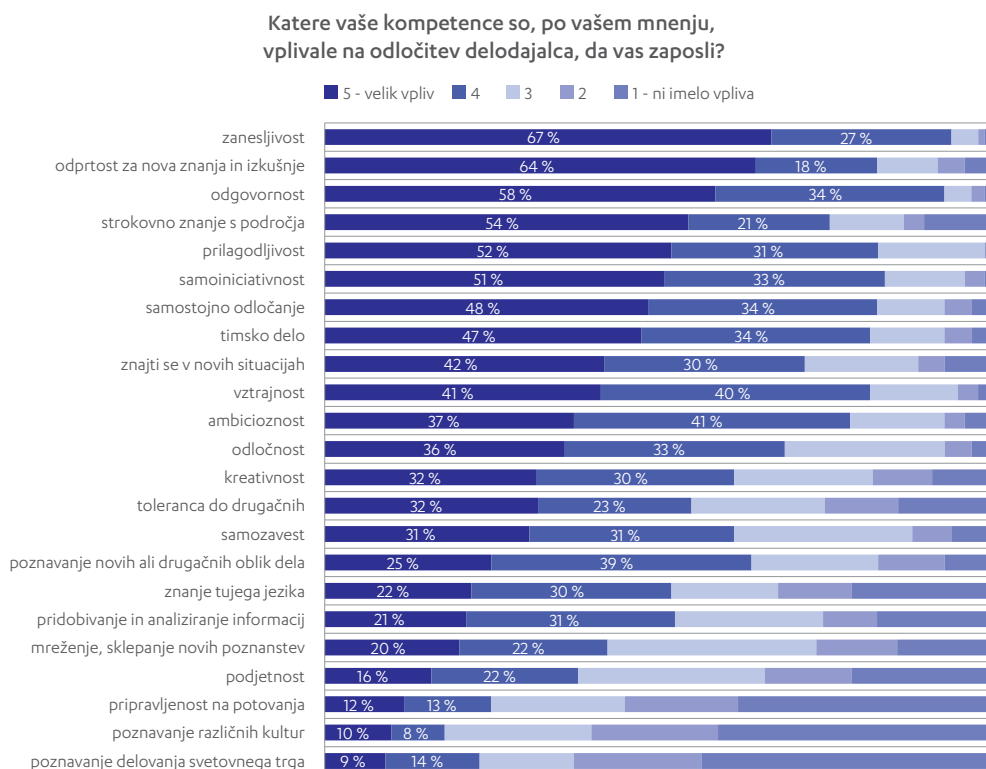
72 % vseh anketirancev je navedlo, da k prijavi na delovno mesto priložijo tudi dokazila o opravljanju praktičnega usposabljanja v tujini. Pri tistih, ki dokazil ne prilagajo, je to običajno zato, ker izkušnja ni relevantna glede na prosto delovno mesto, še niso iskali zaposlitve ali pa niso prejeli potrdila o opravljenem usposabljanju v tujini.

Večina anketiranih dijakov je povedala, da jih delodajalci na razgovoru za zaposlitev niso vprašali glede njihovih mednarodnih izkušenj, kljub temu pa jih kandidati med razgovorom za zaposlitev običajno omenijo sami (63 %). Še vedno jih več kot polovica meni, da njihove izkušnje v tujini niso pripomogle pri pridobitvi zaposlitve oziroma te izkušnje delodajalca niso zanimale. Hkrati pa je moč opaziti dokaj visok odstotek tistih, ki verjamejo, da so prav njihove mednarodne izkušnje delno pripomogle pri pridobitvi zaposlitve (41 %).

Kar 61 % anketirancev je povedalo, da jim pri vključevanju mednarodnih izkušenj v njihov življenjepis oziroma ponudbo za zaposlitev ni pomagal nihče. Od poklicnega svetovalca na šoli je pomoč prejelo le 18 % anketirancev, medtem ko so ostalim pri tem pomagali družinski člani, prijatelji in v zelo nizkem odstotku svetovalci na zavodu za zaposlovanje. Vse to zelo jasno nakazuje področje, ki mu bo v prihodnje treba nameniti še posebno pozornost.

Za pridobitev podatkov o razvoju kompetenc smo v nadaljnjo analizo vključili anketirance, ki so ocenili, da so navedene kompetence imele velik vpliv na odločitev delodajalca, da jih zaposli, in primerjali s tem, kako velik vpliv na razvoj le-teh pripisujejo mednarodni mobilnosti.

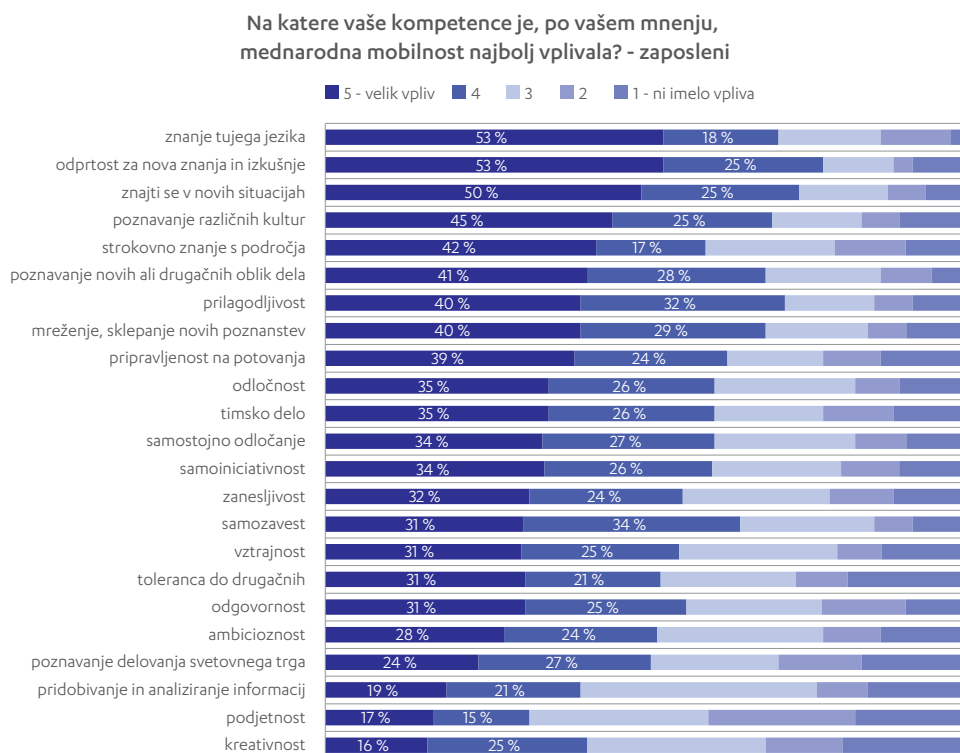
Graf 1: Vpliv kompetenc na delodajalca pri zaposlovanju



Na vprašanje *Katere vaše kompetence so, po vašem mnenju, vplivale na odločitev delodajalca, da vas zaposli?* so odgovarjali samo tisti, ki so že zaposleni. Rezultati so na voljo v Grafu 1. Anketiranci so odgovarjali, da so na njihovo zaposlitev imele največji vpliv naslednje kompetence: *zanesljivost, odgovornost, samoiniciativnost, prilagodljivost, odprtost za nova znanja in izkušnje, samostojno odločanje ter timsko delo*. V precejšnji meri pa so na zaposlovanje po mnenju dijakov vplivali tudi: *ambicioznost, strokovno znanje s področja ter znati se v novih situacijah*.

Ko smo prosili anketirance, da ocenijo **vpliv mednarodne mobilnosti** na razvoj njihovih kompetenc, so kot najbolj vplivane označili: **odprtost za nova znanja in izkušnje, znati se v novih situacijah, prilagodljivost, znanje tujega jezika ter poznavanje različnih kultur**. V veliki meri pa so bile vplivane tudi naslednje kompetence: **mreženje in sklepanje novih poznanstev, poznavanje novih ali drugačnih oblik dela** ter **samozavest** (Graf 2).

Graf 2: Vpliv mednarodne mobilnosti na razvoj kompetenc



V naslednjem koraku smo analizirali odgovore anketirancev, ki so ocenili, **da so navedene kompetence imele velik vpliv na odločitev delodajalca, da jih zaposli**, in jih primerjali z njihovimi odgovori na to, kako velik **vpliv na razvoj teh kompetenc prispeva mednarodna mobilnost**. Iz rezultatov, prikazanih v Tabeli 1, lahko razberemo, da je za kompetenco **odprtost za nova znanja in izkušnje** 67 % anketirancev označilo, da je imela velik vpliv na delodajalca pri zaposlovanju. 65 % teh pa meni, da je mednarodna mobilnost imela velik vpliv na njihovo odprtost za nova znanja in izkušnje. **Zanesljivost** je kompetenca, za katero dve tretjini anketirancev meni, da ima velik vpliv na odločitev delodajalca za zaposlitev. 42 % teh pa meni, da je mednarodna mobilnost imela velik vpliv na razvoj

njihove zanesljivosti. Medtem ko je za kompetenco **odgovornost** 58 % anketirancev označilo, da ima velik vpliv na odločitev delodajalca za zaposlitev, jih 42 % od le-teh meni, da je mednarodna mobilnost imela velik vpliv na krepitev njihove odgovornosti. Naj izpostavimo še nekaj kompetenc, ki so po mnenju anketirancev imele vpliv na odločitev delodajalca (okoli 50 %), prav takšen odstotek pa jih meni, da so kompetenco pridobili na mednarodni mobilnosti: strokovno znanje s področja, prilagodljivost, znati se v novih situacijah. **Iz ugotovljenega lahko zaključimo, da se po mnenju dijakov z mednarodno izkušnjo generične kompetence⁹, ki jih delodajalci običajno iščejo pri kandidatih, v precejšnji meri razvijajo tudi na mednarodni mobilnosti. Zato je pomembno, da dijaki znajo svojo mednarodno izkušnjo na pravi način predstaviti potencialnim delodajalcem.**

Tabela: 1 Povezava med vplivom kompetenc na delodajalca pri zaposlovanju in vplivom mednarodne izkušnje na razvoj te kompetence

Kompetence	Odstotek odgovorov: kompetenca ima velik vpliv na delodajalca pri zaposlovanju	Odstotek odgovorov: mednarodna izkušnja ima velik vpliv na razvoj kompetence
zanesljivost	67 %	42 %
odprtost za nova znanja in izkušnje	64 %	65 %
odgovornost	58 %	42 %
strokovno znanje s področja	54 %	54 %
prilagodljivost	52 %	61 %
samoiniciativnost	51 %	49 %
samostojno odločanje	48 %	45 %
timsko delo	47 %	41 %
znati se v novih situacijah	42 %	68 %
vztrajnost	41 %	56 %
ambicioznost	37 %	53 %
odločnost	36 %	53 %

Na podlagi te raziskave smo na CMEPIUS-u v oktobru 2015 organizirali še ciljno skupino z namenom deljenja izkušenj in priprave predlogov rešitev za boljše komuniciranje mednarodnih izkušenj med udeleženci mobilnosti in delodajalci. Udeleženci ciljne skupine so bili dijaki in študenti z mednarodno izkušnjo, koordinatorji mednarodne mobilnosti, karierni svetovalci ter kadroviki slovenskih podjetij, ki so skozi pogovor v skupinah delili izkušnje in poskušali pripraviti predloge rešitev za boljše komuniciranje mednarodnih izkušenj med udeleženci mobilnosti in delodajalci. Vsi prisotni so se strinjali, da čeprav raziskave potrjujejo pozitiven vpliv mednarodne mobilnosti na razvoj generičnih kompetenc, ki jih delodajalci običajno iščejo, zgolj mednarodna izkušnja ni zagotovilo, da je posameznik te kompetence res tudi razvil. **Ključnega pomena je obdobje po mobilnosti, saj je treba razvite kompetence nadgrajevati ter usposobiti udeležence mobilnosti, da bodo znali na novo pridobljene veščine in kompetence tako prepoznati kot tudi predstaviti.** Že skozi pogovore v skupinah je bilo zaznati, da so udeleženci mobilnosti sprva imeli težave pri opisovanju, opredeljevanju svojih izkušenj in usvojenih kompetenc. Ko pa smo jim v nadaljevanju ponudili

⁹ Še vedno ni dogovora o enotni definiciji pojma generične kompetence. Vendar pa je vsem različnim definicijam skupen ta del: splošne kompetence so kompetence, ki so lahko uporabne v različnih delovnih in življenjskih kontekstih. Gre za kompetence, ki niso specifične za noben poklic ali delovno mesto, temveč so generične v tem, da so pomembne za uspeh v različnih poklicih (YOUNG, J. in CHAPMAN, E. 2007. Generic Competenc Frameworks: A Brief Historical Overview. Education Research and Perspectives, 37 (1), 1–24.). Kot primer lahko pogledate kompetence, ki jih kot generične navaja projekt Tuning na povezavi: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html>.

seznam kompetenc, so znali precej bolje utemeljiti, katere in na kakšen način so jih razvili. Tako so se prve ideje rešitev ciljne skupine nanašale bolj na **različna potrdila**, ki bi vsebovala seznam razvitih kompetenc, kot so: interni certifikati, kjer mentor oceni nivo razvoja kompetenc, vprašalniki s seznamom kompetenc in jezikov ter Europass življenjepis – predel s kompetencami. Nato pa so ideje razširili tudi na različne **dogodke z namenom osveščanja** obeh strani glede doprinosa mednarodne mobilnosti: simulacije razgovorov za delo z delodajalci, diseminacijski dogodki projektov mobilnosti za delodajalce, dogodki za mreženje študentov, dijakov z mednarodnimi izkušnjami ter na splošno čim več povezovanja med sfero izobraževanja in sfero dela, gospodarstvom. Udeleženci ciljne skupine pa so tudi poudarili pomen **samorefleksije pred in po mobilnost**, vloge kariernih centrov in preobremenjenosti koordinatorjev mobilnosti z administrativnim delom.

UGOTOVITVE

Iz ugotovljenega lahko zaključimo, da se po mnenju dijakov z mednarodno izkušnjo **generične kompetence, ki jih delodajalci običajno iščejo pri kandidatih, razvijajo na mednarodni mobilnosti**, nekatere bolj, druge manj. Ko pa primerjamo te rezultate z rezultati raziskav, ki smo jih predstavili v začetku poročila (Flander, 2011; CIMO, 2014; Evropska Komisija, 2014), je hitro razvidno, da se naše ugotovitve skladajo s tistimi iz omenjenih raziskav. **Kompetence, ki jih delodajalci običajno iščejo pri potencialnih kandidatih, so zanesljivost, prilagodljivost, kooperativnost, samoiniciativnost oziroma interes za nove izzive ter sposobnost reševanja izzivov, ki pa se v veliki meri razvijajo tudi med mobilnostjo.** Res pa je, da se slednjega tako delodajalci kot tudi udeleženci mobilnosti premalokrat zavedajo. Tako bo treba nameniti **več pozornosti usposabljanju udeležencev mobilnosti, da bodo znali svoje izkušnje na pravi način predstaviti delodajalcem** in jih tako tudi najbolje izkoristiti. Pri teh aktivnostih pa bo ključno sodelovanje vseh deležnikov: izobraževalnih institucij in koordinatorjev mobilnosti, nacionalne agencije, kariernih centrov, delodajalcev ter samih udeležencev mobilnosti. S prepoznavanjem svojih sposobnosti in kompetenc bodo dijaki lahko uspešnejši pri iskanju zaposlitve in svoji nadaljnji karieri. Učinki mednarodne mobilnosti pa bodo zaživel v polni meri.

Bodo visokošolski učitelji podprli ali zavrli načrt slovenske vlade o internacionalizaciji visokega šolstva?

ALENKA FLANDER IN MANJA KLEMENČIČ

V prispevku ugotavljamo, koliko sta akademska kultura in klima v slovenskih visokošolskih ustanovah naklonjeni internacionalizaciji. Avtorici predpostavljata, da so zaposleni v visokem šolstvu pomembno gonilo ali pa ovira za implementacijo politike internacionalizacije, oblikovane na državni ravni in razširjene v praksah ustanov. Še posebej ugotavljata, ali so trenutne akademske naravnosti in ravnanja v skladu s cilji in z nameni internacionalizacije, kot jih navaja Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020. Njuni rezultati kažejo, da so akademiki na splošno naklonjeni internacionalizaciji. Ugotavljata tudi, da so lastne prioritete akademikov glede internacionalizacije celo višje od tistih, ki jih navajajo njihove ustanove. Hkrati pa so preference akademikov glede različnih aktivnosti, ki so povezane z *internacionalizacijo študija doma*, zlasti predavanj v tujem jeziku, nižje in zelo raznolike, kar bi lahko oviralo načrte vlade v tej točki.

Ključne besede: visokošolski poklic, visokošolska kultura, reforme visokega šolstva, Slovenija, internacionalizacija, mednarodno sodelovanje, internacionalizacija študija doma

UVOD

Visokošolski učitelji so lahko gonilo reform visokega šolstva, ki jih želijo uvesti nacionalne politike oziroma vodstva zavodov. Kot ugotavlja Clark (1983), na uspešno izvajanje visokošolskih politik pomembno vplivajo, tako formalno kot neformalno, tudi posamezni zaposleni na visokošolskih institucijah. Institucionalne spremembe so v veliki meri odvisne od tega, kako je vodstvo uspešno pri pridobivanju podpore s strani visokošolskih učiteljev, ki so končni razsodniki glede tega, kako se odvija življenje na univerzi (prav tam). Vedenje, odnos in vrednote visokošolskih učiteljev so del „črne skrinjice“ kvalitativnih pogojev, ki so pogosto premalo preučevani v raziskavah, a jim pripisujemo odločujoč vpliv na izvajanje visokošolskih reform na institucionalni ravni (Elken idr., 2010). Podobno kot druge ustanove

imajo tudi visokošolski zavodi vzpostavljen nabor »pravil in organiziranih praks, vključenih v strukture pomena in virov« (March in Olsen, 2008, str. 3). Pravila in prakse v visokošolskih zavodih so še posebej trajni zaradi počasnih sprememb t. i. hrbtenice zavodov, ki jo tvorijo visokošolski učitelji. Staž visokošolskih učiteljev običajno zajema več desetletij. Znotraj zavodov visokošolski učitelji tvorijo tesno prepletena družbena omrežja, prek katerih se oblikuje ter širi dojemanje vloge visokošolskih učiteljev in delovanja univerze. Da lahko razumemo izvajanje reform v visokem šolstvu, moramo najprej nujno razumeti tako kulturo kot klimo v skupnosti visokošolskih učiteljev.

Visokošolska kultura pomeni globoko zakoreninjene vrednote in prepričanja zaposlenih v visokošolskih zavodih, medtem ko visokošolsko klimo tvori skupna predstava zaposlenih o odnosu do visokošolskega dela in življenja na univerzi (Peterson in Spencer, 2006). Skupaj zajemata vedenjske vzorce in skupne vrednote visokošolskih učiteljev v zvezi z življenjem na univerzi, njihovo razumevanje visokošolskih dolžnosti, njihovo predstavo o tem, kaj sestavlja akademski uspeh, pomen, ki ga pripisujejo svojim visokošolskim vlogam ter namenu, ter pomen, ki ga pripisujejo vlogi in namenu svojih visokošolskih zavodov. Posledično sta visokošolska kultura in klima pomembna vidika vsebinskih pogojev, ki bodisi omogočajo izvajanje določenih reform bodisi predstavljajo težavo oz. celo nepremostljivo oviro. Kot so ugotovili številni znanstveniki (Musselin, 2013; Altbach, 2002; Enders, 2001; Slaughter in Leslie, 1997), vladne politike ne vplivajo nujno na visokošolske vrednote, vendar vplivajo na visokošolsko klimo – razumevanje visokošolskih učiteljev, kaj predstavlja pričakovano in zaželeno vedenje – ter s tem na dejavnosti, ki jih visokošolski učitelji izvajajo.

Izvajanje strategij internacionalizacije visokošolskih zavodov ni pri tem nobena izjema. Visokošolski učitelji so ključni deležniki internacionalizacije v raziskavah in poučevanju ter bistven člen pri oblikovanju strateških partnerstev, ki vključujejo druga področja, kot so npr. razvojni projekti. V prispevku obravnavamo vprašanje, kako je visokošolska klima v visokošolskih zavodih v Sloveniji naklonjena internacionalizaciji. Naša osnovna domneva je, da visokošolsko osebje predstavlja ali pomembno gonilo ali oviro pri izvajanju politik, sprejetih na nacionalni ravni in razpršenih v institucionalno prakso. Če visokošolsko osebje ni naklonjeno predlaganim visokošolskim reformam, je lahko njihovo izvajanje precej težje, če ne celo nemogoče, ali pa se izvajajo samo na papirju namesto v praksi. Namen je preveriti, ali sta trenutni odnos visokega šolstva in delovanje v visokem šolstvu skladna s cilji internacionalizacije in cilji, navedenimi v Nacionalnem programu visokega šolstva. V Sloveniji je Nacionalni program visokega šolstva ključni vladni dokument na področju visokega šolstva. Neposredno vpliva na regulatorni okvir in posledično na politiko in strategije visokošolskih zavodov. V zadnjem Nacionalnem programu visokega šolstva (NPVŠ, 2011) za obdobje 2011–2020, ki ga je leta 2011 sprejel Državni zbor RS, je internacionalizacija omenjena kot eden od stebrov reformnega programa.

Članek temelji na prvi obsežni študiji pogojev za delo v visokem šolstvu, ki je bila opravljena v Sloveniji leta 2013 in temelji na vprašalniku EUROAC. Vprašalnik je vseboval vprašanja o splošnih pogojih za delo, poučevanje, raziskave, vodenje in kariero, kot so bila prvotno zasnovana v okviru projekta EUROAC (Teichler in Hoehle, 2013; Kehm in Teichler, 2013, Teichler idr., 2013). Vprašalniku smo dodali razdelek z vprašanji o mednarodnem sodelovanju in internacionalizaciji.

Spletno anketo smo poslali 5.791 visokošolskim delavcem iz slovenskih visokošolskih zavodov, v celoti pa jo je izpolnilo 728 anketirancev, kar predstavlja 13 % odzivnost. Struktura anketirancev glede na naziv je: redni profesorji (14,4 %), izredni profesorji (16,3 %), docenti (26,4 %) in asistenti/mladi raziskovalci (26,8 %). Drugi visokošolski nazivi skupaj predstavljajo 16,1 % vseh anketirancev. Večina anketirancev je pridobila doktorsko ali podoktorsko izobrazbo leta 2000 oz. kasneje (67,3 % doktorsko izobrazbo in 69,2 % podoktorsko izobrazbo), 80,2 % anketirancev pa je bilo izvoljenih v trenutni naziv v zadnjih petih letih. Vendar se leta, ko so bili anketiranci prvič izvoljeni v visokošolski naziv, med seboj razlikujejo in segajo od »pred 5 leti« (18,1 %) do »pred 30 leti« (15,7 %), pri čemer je bilo največ (24,4 %) anketirancev prvič izvoljenih v visokošolski naziv »pred 6–10 leti«. Zastopanost posameznih področij in zavodov v anketi je bila precej enakomerna: naravoslovje in tehnika (41,9 %), družbene vede in humanistika (38,8 %). Tudi

stopnja odziva posameznih visokošolskih zavodov je bila precej enakomerna (11–14 %). Največ anketirancev prihaja z Univerze v Ljubljani, ki je obenem tudi največja in najstarejša slovenska univerza.

Zaradi narave vprašalnika, ki je zelo kompleksen in dolg, je bila stopnja odziva razmeroma nizka, a podobna stopnjam odzivam na enake ankete, izvedene v drugih evropskih državah (Teichled in Hoehle, 2013; Kehm in Teichler, 2013, Teichler idr., 2013). Triangulirali smo podatke, pridobljene iz spletne ankete, s podatki, pridobljenimi z enaindvajsetimi polstrukturiranimi poglobljenimi intervjuji z visokoškolskimi učitelji s treh javnih univerz (vsak intervju je v povprečju trajal 60 minut). Podatki iz intervjujev so v večini potrdili odgovore v anketi, kar kaže na zanesljivost podatkov kljub nizki odzivnosti. Do enakega zaključka je prišel Horta (2013) (ki citira Krosnik, 1999), ki trdi, da »čeprav je nizka odzivnost lahko problematična, študija kaže, da zbirke podatkov, pridobljenih iz anket z nizko odzivnostjo, lahko omogočajo veliko bolj točne meritve, ki so hkrati višje kakovosti, kot ankete z višjimi stopnjami odzivnosti« (Horta, 2013, str. 493). Poleg tega je vzorec ankete zadostno reprezentativen z vidika zastopanosti glavnih skupin visokošolskih delavcev glede na področje oddelkov, kjer anketiranci delajo, spol in visokošolski naziv (za podrobnosti glej Klemenčič in Flander, 2013). Vzorec tudi zadošča merilom reprezentativnosti, ki so pomembnejša od stopnje odziva za posploševanje rezultatov ankete raziskave (Horta, 2013). Anketa EUROAC predstavlja prvo poglobljeno analizo visokošolskega poklica v Sloveniji in zato še ne omogoča preteklih primerjav sprememb. Trenutno ni nobenih primerljivih študij visokošolske kulture in klime v Sloveniji, na katere bi se ta članek lahko uprl.

Če povzamemo, je ključno vprašanje, ki ga obravnava pričujoči članek, v kakšni meri so odnosi in vedenje visokošolskih učiteljev skladni s cilji vlade in predvidenimi ukrepi za visokošolske reforme na področju internacionalizacije: ali so cilji, navedeni v NPVŠ, že postali del slovenske visokošolske klime ali so v nasprotju s trenutnimi željami in vedenjem visokošolskih učiteljev.

1 INTERNACIONALIZACIJA VISOKEGA ŠOLSTVA V SLOVENIJI IN NACIONALNI PROGRAM VISOKEGA ŠOLSTVA

V zadnjih dveh desetletjih je visoko šolstvo v Sloveniji preživelo poglobljene reforme. Gonilo reform je bil socialno-ekonomski razvoj, na primer reforme javnih institucij v okviru gradnje državne identitete in demokratizacije, pridruževanje Evropski uniji in širša internacionalizacija ter naraščajoči pomen znanja in z njim povezane spreminjajoče se vloge visokošolskih zavodov in razvijajoči se družbi znanja (Zgaga, 2010, 2012). Internacionalizacija se pojavlja kot cilj v vseh preteklih nacionalnih programih visokega šolstva. Nacionalni program visokega šolstva 2006–2010 kot cilj navaja, da morajo tuji predavatelji predstavljati najmanj 5 % vseh predavateljev, zaposlenih v visokošolskih zavodih, da morajo biti razpoložljivi programi privlačni za tuje študente in da se mora število tujih podoktorskih študentov povečati (NPVŠ, 2006, str. 38). Program tudi poudarja pomen ponujanja programov v angleščini poleg študijskih programov v slovenščini ter pomen uvajanja skupnih in dvojnih študijskih programov (prav tam). Poleg tega Nacionalni načrt visokega šolstva iz leta 1998 (Zgaga, 1998, str. 55–56) jasno navaja: »Kot posledici sodobnih procesov globalizacije se udeležbi v mednarodnem sodelovanju in mednarodni delitvi dela v visokem šolstvu ni mogoče izogniti. V manjših visokošolskih sistemih to med učitelji spodbuja kakovost in inovativni pristop do njihovih dejavnosti, kar sicer v večjih sistemih zagotavljajo različne nacionalne institucije. Posebno pozornost je treba nameniti zagotavljanju /.../ študentskih in fakultetnih izmenjav, skupnemu oblikovanju in nudenju študijskih programov ter sodelovanju v sistemih za ocenjevanje kakovosti ...«

V znanstveni literaturi je internacionalizacija opredeljena kot »proces integracije mednarodne, medkulturne in globalne razsežnosti v namen, funkcije ali izvajanje visokošolskega izobraževanja« (Knight, 2004, str. 9). Podobna opredelitev, koristna za naš namen, internacionalizacijo obravnava kot »sklop politik in programov, ki jih univerze in vlade izvajajo kot odgovor na globalizacijo« (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009, str. 7). Čeprav globalizacije ne obvladuje noben posamezni igralec ali več igralcev, je internacionalizacija pravzaprav strategija za obvladovanje globalizacije, ki jo oblikujejo in izvajajo visokošolski zavodi, vlade in drugi deležniki, dejavni na področju visokega šolstva. (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009, str. 23–35). Strategija internacionalizacije tako pronica v namen, funkcijo in izvajanje visokošolskega izobraževanja (Knight, 2003, str. 2). Takšna strategija je lahko sestavljena iz različnih elementov, od katerih so običajno najbolj poudarjeni: mobilnost študentov in osebja, raziskovalno sodelovanje in ,internationalizacija študija doma' (Qiang, 2003, str. 258–259). Internacionalizacija študija doma zajema internacionalizacijo kurikulumov ter poučevanje in učenje v mednarodnem razredu. Pomemben cilj je postala zaradi ugotovitve, da morajo vsi študenti razviti mednarodno znanje in kompetence, čeprav jih večina ne sodeluje v mobilnosti (Crowther idr., 2000; Waechter, 2003).

Obstajata dva splošno priznana argumenta, zakaj je internacionalizacija visokega šolstva pomembna (Qiang, 2003). Prvič, visoko šolstvo mora z dodajanjem medkulturnih spretnosti, odnosov in večjezičnosti v učne izide svoje diplomante ustrezno pripraviti za življenje in delo v vedno bolj globaliziranem okolju (prav tam). Drugič, raziskovanje zahteva skupne napore in intenzivno mednarodno sodelovanje zaradi naraščajoče specializacije in obsega naložb, potrebnih na določenih področjih raziskav (prav tam). To še zlasti velja za majhne sisteme, kot je slovenski visokošolski raziskovalni sistem. Čeprav v visokošolskih in političnih krogih obstaja splošni dogovor o koristih internacionalizacije visokega šolstva, se dejanske politike in prakse v visokošolskih sistemih in zavodih precej razlikujejo (Klemenčič in Flander, 2013). Razlogi za te razlike ležijo tako v upravnih in finančnih ovirah za internacionalizacijo, v različni motivaciji ter tudi nacionalnem in institucionalnem dojemanju vloge, ki bi jo internacionalizacija morala odigrati v slovenskih visokošolskih zavodih.

Ti argumenti prevladujejo v Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, zasnovanega v okviru Slovenske razvojne strategije in strategije za rast EU Evropa 2020 (Evropska komisija, 2010), ki obe močno poudarjata pomen izobraževanja kot enega ključnih stebrov gospodarske rasti in družbenega razvoja. NPVŠ (2011, str. 41) izrecno navaja, da je »internationalizacija slovenskega visokega šolstva ključna za njegov razvoj, ker je to znak njegove kakovosti«. Namen vlade je bil določiti strategijo internacionalizacije kot enega od sedmih glavnih stebrov, ki so ključnega pomena za razvoj slovenskega visokega šolstva. Ključni ukrepi internacionalizacije, ki jih je treba uresničiti do leta 2020, so: poučevanje in raziskave bodo potekale v sodelovanju s tujimi zavodi, učitelji in raziskovalci; študijski programi se bodo izvajali za mešane skupine študentov iz različnih držav; število enovitih študijskih programov s tujimi visokošolskimi zavodi se bo bistveno povečalo. Specifični ukrepi vključujejo tudi krepitev regionalnega sodelovanja ter mobilnost visokošolskih učiteljev in študentov z najbližjimi sosednjimi regijami (zlasti z regijami Zahodnega Balkana in evropskega Sredozemlja).

Po spremembah v vladi in finančni krizi se je izvajanje NPVŠ upočasnilo, tako da veliko korakov in ukrepov še ni bilo izvedenih. Najpomembneje je, da še ni bil pripravljen osnutek nacionalne strategije za internacionalizacijo, tako da je izvajanje ciljev NPVŠ prepuščeno razlagam posameznih visokošolskih zavodov. Glede na majhnost države pa se mednarodno visokošolsko sodelovanje že dolgo spodbuja, čeprav se to večinoma navezuje na raziskovalno odličnost. Objave pri mednarodnih založnikih in v priznanih mednarodnih zbornikih ter vabila za predavanja na mednarodnih znanstvenih konferencah ali vabila za poučevanje na tujih univerzah se v visokošolskih krogih štejejo kot znaki visokošolskih dosežkov (Klemenčič in Zgaga, v objavi). Že od devetdesetih let prejšnjega stoletja Univerza v Ljubljani izvaja pravilo, da napredovanje v naziv rednega profesorja ni možno, če ni kandidat najmanj tri mesece delal na tuji univerzi. Zelo kmalu so podobna pravila sprejeli tudi drugi zavodi in pred kratkim se je to pravilo razširilo tudi na izvolitev v naziv izrednega profesorja. Leta 2010 sta bila oba pogoja vključena v nacionalne smernice glede

minimalnih meril za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, ki jih je izdala Slovenska agencija za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (Klemenčič in Zgaga, v objavi). Že od zgodnjih devetdesetih let prejšnjega stoletja se je razpon priložnosti za mednarodno visokošolsko sodelovanje razširil z vključitvijo Slovenije v programe EU, zlasti TEMPUS in kasneje SOCRATES, ter okvirne programe za financiranje raziskovalnega sodelovanja (Zgaga, 1998). Ti programi so nedvomno prispevali k priložnostim slovenskih visokošolskih delavcev za mednarodno sodelovanje in so domnevno vplivali tudi na odnos visokošolskih učiteljev do internacionalizacije. Ta odnos in mednarodno dejavnost slovenskih visokošolskih učiteljev preučujemo v naslednjem razdelku.

2 UGOTOVITVE ANKETE EUROAC 2013

2.1 Osebna in institucionalna prednostna področja glede internacionalizacije

Ugotovitve naše ankete razkrivajo, da slovenski visokošolski učitelji dejansko cenijo internacionalizacijo in iščejo možnosti za mednarodno sodelovanje. Vendar obstajajo določena odstopanja med željami in delovanjem visokošolskih učiteljev ter cilji, navedenimi v NPVŠ. Prvič, objave v mednarodnih zbornikih in pri tujih založnikih, uporaba mednarodne literature, sodelovanje v mednarodnih projektih sodelovanja in pri temah s področja poučevanja ter sledenje razvoju mednarodne študijske literature na svojem strokovnem področju so bili na prvem mestu, ne glede na visokošolski naziv. 86,4 % visokošolskih učiteljev na primer meni, da so objave v mednarodnih revijah zelo pomembne oz. pomembne, medtem ko 96,1 % anketirancev poudarja uporabo mednarodne literature. Veliko manjše število visokošolskih učiteljev (čeprav gre še vedno za pozitivne vrednosti) daje prednost dejavnostim, ki so po navadi povezane z internacionalizacijo študija doma, kot so: prispevanje k oblikovanju skupnih ali dvojnih študijskih programov (45,8 %), ponujanje programov v tujem jeziku (50,7 %) ter spodbujanje tujih študentov (56,6 %) in tujih predavateljev (68 %), da obiščejo njihovo domačo institucijo. Do podobnih ugotovitev (za najnižje in najvišje uvrščena prednostna področja) lahko pridemo, če pogledamo odgovore po posameznih visokošolskih področjih.

Slovenska visokošolska skupnost se zdi precej razdeljena pri vprašanju predavanj v tujih jezikih (standardni odklon 1,176). Podobno obstajajo precej raznolika mnenja z vidika osebnih prednostnih področij glede prispevanja k skupnim in dvojnimi študijskim programom (standardni odklon 1,118) ter glede spodbujanja tujih študentov, da študirajo na matični instituciji (standardni odklon 1,100). To pomeni, da so prednostna področja visokošolskih učiteljev glede vprašanj o izvajanju internacionalizacije študija na domu vse prej kot enotna. Največja odstopanja v odnosu slovenskih visokošolskih učiteljev so povezana z osebnimi prednostnimi področji glede spremljanja tuje literature, da ostanejo na tekočem z razvojem svojega področja, kar je tudi najvišje uvrščeno osebno prednostno področje.

Druga zanimiva ugotovitev je, da so lastna prednostna področja visokošolskih učiteljev glede internacionalizacije uvrščena višje, kot pa ta prednostna področja vrednotijo njihovi visokošolski zavodi (Tabela 1), tudi če so institucionalna pričakovanja na splošno dojemana kot razmeroma visoka. Najnižja institucionalna pričakovanja v zvezi z internacionalizacijo se nanašajo na predavanja tujih jezikov na matičnem zavodu (2,93). To je skladno z uveljavljeno prakso, da se v Sloveniji tuji jeziki uporabljajo samo pri predmetih v okviru mednarodnih programov in pod pogojem, da se takšen predmet izvaja tudi v slovenščini (Klemenčič in Flander, 2013; Golob Kalin idr., 2012).

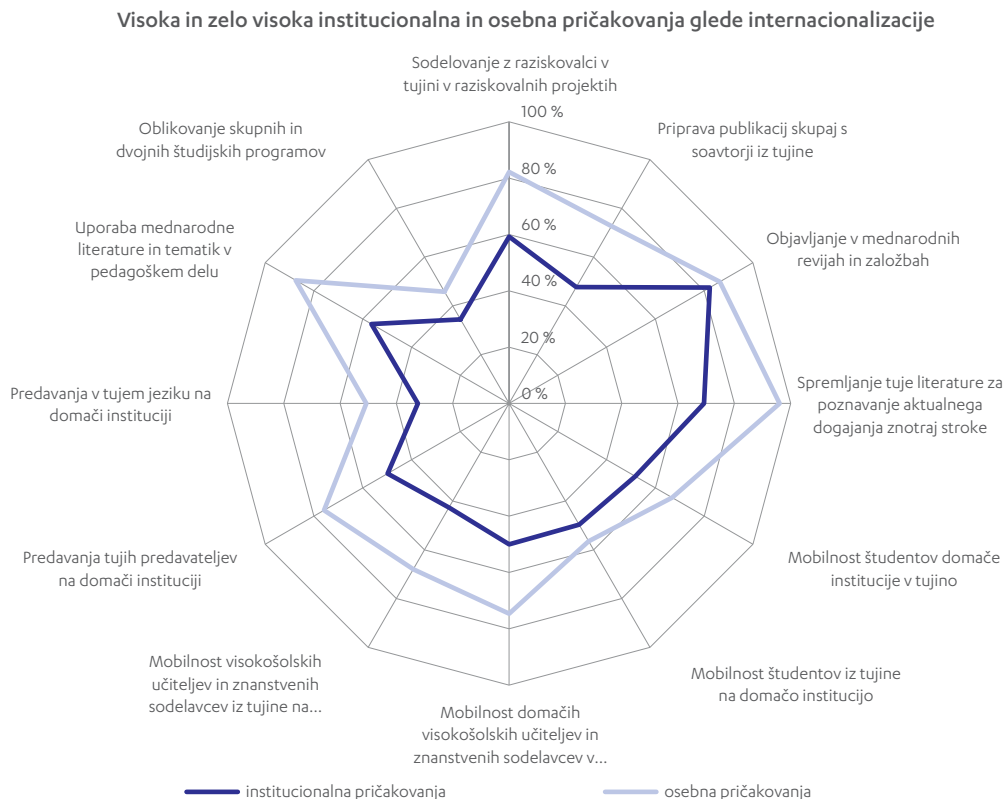
Tabela 1: Osebna prednostna področja in institucionalna pričakovanja v zvezi z internacionalizacijo (5-stopenjska lestvica, ki sega od 1 = sploh ni pomembno do 5 = zelo pomembno za osebna prednostna področja in od 1 = nizka do 5 = visoka za institucionalna pričakovanja)

	Osebna prednostna področja za mednarodno sodelovanje			Institucionalna pričakovanja glede internacionalizacije		
	Arit. sred.	N	St. odk.	Arit. sred.	N	St. odk.
Sodelovanje s tujimi raziskovalci v raziskovalnih projektih	4,30	686	0,853	3,63	687	1,223
Priprava objav z avtorji iz tujine	4,03	682	0,980	3,37	681	1,218
Objave v mednarodnih zbornikih in pri mednarodnih založnikih	4,46	685	0,840	4,35	682	1,010
Spremljanje razvoja svojega področja v mednarodni znanstveni literaturi	4,76	684	0,532	4,00	682	1,114
Mobilnost študentov iz matičnega zavoda v tuje institucije	3,90	688	1,070	3,48	690	1,158
Mobilnost študentov iz tujih institucij v matični zavod	3,64	685	1,100	3,42	682	1,155
Mobilnost visokošolskih učiteljev iz matičnega zavoda v tuje institucije	4,09	686	0,955	3,43	684	1,181
Mobilnost visokošolskih učiteljev iz tujih institucij v matični zavod	3,94	684	0,990	3,24	682	1,218
Tuji predavatelji v matičnem zavodu	4,10	684	0,925	3,41	677	1,161
Predavanja v tujem jeziku v domačem zavodu	3,47	685	1,176	2,93	683	1,221
Uporaba mednarodne literature in tem pri poučevanju	4,45	685	0,779	3,65	679	1,196
Oblikovanje skupnih/dvojnih študijskih programov	3,38	674	1,118	3,05	670	1,194

Ugotovitve kažejo tudi na raznolikost institucionalnih prednostnih področij glede aktivnosti internacionalizacije, kot jih dojemajo visokošolski učitelji (Slika 1). Druga raziskava je pokazala, da slovenski visokošolski zavodi gojijo zelo različne ambicije glede internacionalizacije in da so njihove strategije za internacionalizacijo vse prej kot enakoverno dodelane (Braček Lalić, 2007). Na podlagi dojemanja visokošolskih učiteljev je naša ugotovitev, da le nekaj slovenskih visokošolskih zavodov želi imeti oziroma ima strategijo za konkuriranje na globalnem trgu visokošolskega izobraževanja. Hkrati opažamo, da se utemeljitve in cilji internacionalizacije razlikujejo na ravni univerze oz. fakultet: strategija univerze ne predstavlja najmanjšega skupnega imenovalca strategij posameznih fakultet. Standardni odklon pri odgovorih na vsa vprašanja je bil višji od 1,161, z izjemo objav v mednarodnih zbornikih, ki so bile uvrščene najvišje, obenem pa so bili tudi odgovori najbolj konvergentni. Nazadnje, 46,4 % visokošolskih učiteljev se je strinjalo oz. zelo strinjalo z izjavo, da njihov zavod daje velik poudarek internacionalizaciji, pri čemer pa so bili pogledi na to vprašanje ponovno razmeroma divergentni (standardni odklon 1,177).

Primerjava osebnih in institucionalnih prioritet v zvezi z internacionalizacijo kaže na ustvarjanje ugodnega odnosa v visokošolski klimi, ki lahko spodbudi internacionalizacijo, zagotovi primerne pogoje in podpira ukrepe. Hkrati podatki kažejo tudi razloge za previdnost. Preference visokošolskih učiteljev so zelo divergentne pri vprašanjih v zvezi z internacionalizacijo študija doma. Zdi se, da te aktivnosti bolj neposredno posegajo v običajno delovno rutino visokošolskih učiteljev. Različna prednostna področja so posledica ideoloških razlik v zvezi z zaščito slovenskega jezika in kulture. Obenem odražajo različne poglede glede namena in koristi internacionalizacije.

Slika 1: Institucionalna in osebna pričakovanja glede internacionalizacije
(odstotek) (odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = ni pomembno do 5 = zelo pomembno)



Podatki kažejo, da elementi, ki so pomembni za internacionalizacijo študija doma, niso visoko na seznamu osebnih prednostnih področij visokošolskih učiteljev, obenem pa so tudi precej nizko med institucionalnimi prednostnimi področji v zvezi z internacionalizacijo. To lahko razložimo z zakonodajo glede uradnega jezika pouka in s pomanjkanjem sredstev za izvajanje predmetov v tujem jezik ter izvajanjem istih predmetov v slovenščini. Zaradi teh dejavnikov je vprašanje bolj sistematičnega izvajanja internacionaliziranih kurikulov zelo nizko v programih zavodov.

2.2 Mednarodno sodelovanje z Zahodnim Balkanom

Eden izrecnih ciljev Nacionalnega programa visokega šolstva (2011) je krepitev visokošolskega sodelovanja z balkansko regijo (nekdanje republike SFRJ). Ta cilj utemeljuje ambicija za privabljanje študentov in osebja, zlasti v povezavi s padajočo populacijo in z željo po krepitevi slovenskih raziskav. Cilji so obenem skladni s širšimi političnimi cilji, kot je krepitev kulturnega, gospodarskega in političnega sodelovanja v regiji, da se vzpostavi zaveznitvo manjših držav v okviru Evropske unije. Regionalno sodelovanje je izvrstna odskočna deska za skupne pobude in skupne projekte v okviru evropskega visokošolskega prostora (EHEA).

Ti cilji so v precejšnjem nasprotju s trenutno realnostjo v smislu odnosa slovenskih visokošolskih učiteljev do sodelovanja z državami Zahodnega Balkana (Tabela 2). V mnenjski anketi, ki je bila opravljena v osmih državah Zahodnega Balkana, vključno s Slovenijo, Zgaga idr. (2013) poročajo, da se je samo 20,3 % slovenskih visokošolskih učiteljev strinjalo, da bi se morali njihovi zavodi truditi vzpostaviti sodelovanje predvsem z institucijami iz te regije, kar je najnižji rezultat v regiji. Slovenski visokošolski učitelji so izrazili precej večje preference za regionalno sodelovanje z vzhodnoevropskimi državami kot pa z državami Zahodnega Balkana (prav tam). Naše ugotovitve iz študije EUROAC te ugotovitve večinoma potrjujejo. Na podlagi odgovorov anketirancev smo ugotovili, da je stopnja obstoječega visokošolskega sodelovanja z Zahodnim Balkanom relativno nizka. Samo četrtnina visokošolskih učiteljev, ki je v zadnjih treh letih poučevala v tujini, je poročala o poučevanju v državah nekdanje SFRJ ali o raziskovalnem sodelovanju s kolegi iz teh držav, in samo 17,2 % anketirancev je poročalo o skupnih objavah in sodelovanju z visokošolskimi učitelji iz regije. Najvišjo stopnjo sodelovanja smo ugotovili pri izrednih profesorjih, ki so sodelovali v mednarodnih raziskovalnih projektih. Samo 4,2 % visokošolskih učiteljev, ki so poučevali v državah Zahodnega Balkana, je odgovorilo, da to predstavlja več kot polovico njihovega celotnega poučevanja v tujini.

Pri raziskavah je ta odstotek še nižji (3,2 %), tako z vidika skupnih objav kot raziskovalnega sodelovanja.

Visokošolski učitelji so na splošno bolj vključeni v smislu pridobivanja sredstev in sodelovanja na področju raziskav/objav; tudi v tem primeru pa je stopnja sodelovanja z visokošolskimi učitelji iz nekdanje Jugoslavije razmeroma nizka. Med rednimi profesorji, ki so sodelovali s kolegi iz tujine, sodelovanje z raziskovalci iz nekdanjih držav SFRJ predstavlja 31,3 % njihovega mednarodnega sodelovanja, medtem ko pri izrednih profesorjih ta delež znaša 40,2 %, pri docentih 27,8 % in pri asistentih samo 11,6 %. Odstotki skupnih objav s kolegi z Zahodnega Balkana so še nižji (pri tistih, ki so v zadnjih treh letih imeli skupne mednarodne objave): najvišji je pri izrednih profesorjih (32,6 %), najnižji pa pri asistentih (8,1 %).

V naši študiji so visokošolski učitelji poročali, da zaposlovanje tujih visokošolskih učiteljev s področja nekdanje Jugoslavije upada, vendar moramo upoštevati, da so poročali tudi, da tudi zaposlovanje tujih visokošolskih učiteljev iz drugih držav upada oz. stagnira. Na drugi strani je bilo v študijskem letu 2012/13 v slovenske visokošolske zavode vpisanih 3.185 študentov s tujim državljanstvom, kar predstavlja 3,3 % celotne populacije. Več kot 75 % teh študentov prihaja iz držav nekdanje SFRJ, kar predstavlja pomemben delež.

Tabela 2: *Odgovori o mednarodni dejavnosti visokošolskih učiteljev glede na naziv (5-stopenjska lestvica, ki sega od 1 = močno se je zmanjšala do 5 = močno se je povečala)*

Kakšen je bil razvoj naslednjih aktivnosti v vašem zavodu v zadnjih treh letih?	Arit. sred.	N	St. odk.
Zaposlovanje tujih visokošolskih učiteljev iz držav nekdanje SFRJ.	2,27	673	,971
Zaposlovanje tujih visokošolskih učiteljev iz drugih držav.	2,38	676	1,097
Sodelovanje v mobilnosti za izmenjavo študentov.	3,42	687	,956
Mednarodno sodelovanje na institucionalni ravni.	3,32	685	,936

Če povzamemo, je obstoječe visokošolsko sodelovanje s kolegi z Zahodnega Balkana glede na odgovore relativno nizko, a kaže zadosten potencial, na katerem lahko gradimo v prihodnje. Navdih, kako okrepiti takšno sodelovanje, lahko črpamo iz pobude, ki jo je Avstrija predstavila med svojim predsedstvom leta 2006 v obliki Usmerjevalne platforme za raziskave v državah Zahodnega Balkana. V okviru evropskih programov ali neposredno, s strani avstrijskega zveznega ministrstva, je bilo podprtih več raziskovalnih projektov, namenjenih izmenjavi informacij in razvoju nacionalnih politik, ki so bili osredinjeni na južnoevropski ali zahodnobalkanski raziskovalni prostor (Klemenčič in Zgaga, 2013).

2.3 Obstoječe sodelovanje visokošolskih učiteljev pri mednarodnem sodelovanju na področju poučevanja in raziskav

Visokošolski učitelji v Sloveniji so zelo motivirani za sodelovanje s kolegi iz tujine. Naši anketiranci se zdijo precej mednarodno naravnani, tako v svojih raziskavah kot poučevanju. Precej objav imajo v tujini, kar velja zlasti za visokošolske učitelje z višjimi visokošolskimi nazivi. Vendar moramo biti pri upoštevanju podanih odgovorov o objavah in poučevanju v tujini previdni zaradi možne pristranskosti z namenom družbenega ugajanja. V naši anketi je 35,2 % visokošolskih učiteljev odgovorilo, da poučujejo v skupnih programih, več kot 60 % jih je delalo s prihajajočimi tujimi študenti, kar je presenetljivo visoko in je v nasprotju z ugotovitvami ankete študentov Erasmus, ki je bila opravljena vzporedno s to raziskavo (Klemenčič in Flander, 2013), to področje pa tudi ni bilo vključeno v intervjuje, ki smo jih opravljali ob anketi. Glede poučevanja v tujini je približno polovica (45,10 %) anketirancev odgovorila, da imajo izkušnje s poučevanjem v tujini v zadnjih treh letih. Več kot polovica visokošolskih učiteljev z višjimi nazivi je v zadnjih treh letih poučevala v tujem jeziku na matičnem zavodu ali predavala v tujini. Delež tistih, ki so predavali v tujini ali v tujem jeziku, upada sorazmerno z visokošolskim nazivom (Klemenčič in Flander, 2013).

Delež tistih, ki v raziskavah niso bili vključeni v mednarodno sodelovanje, je veliko višji kot pri poučevanju. V naši anketi EUROAC je 43,5 % visokošolskih učiteljev odgovorilo, da so sodelovali v mednarodnih raziskovalnih projektih skupinah, od tega pa jih je 14,4 % tudi vodilo takšne projekte. Približno 79,5 % anketirancev je poročalo o sodelovanju z mednarodnimi kolegi. Skoraj 70 % anketirancev je odgovorilo, da so bili njihovi članki objavljeni v mednarodnih monografijah ali zbornikih. Mednarodno raziskovalno sodelovanje je precej bolj financirano kot priložnosti za poučevanje v tujini. Poleg tega se za rezultate mednarodnega raziskovalnega sodelovanja, kot so objave v mednarodnih zbornikih in pri mednarodnih založnikih, dodeli več točk po merilih za imenovanje v visokošolske nazive (Klemenčič in Flander, 2013). Zavedamo se, da se na tej točki bolj opiramo na subjektivne ocene posameznikov kot

na dejanske evidence objav, ki obstajajo za vse slovenske visokošolske učitelje v sistemu COBISS, tako da je treba te podatke obravnavati previdno, saj so podvrženi vplivu družbene zaželenosti. Kljub temu pa drugi viri potrjujejo, da so slovenski raziskovalci med najproduktivnejšimi v Evropi po številu objavljenih člankov, saj Slovenija zaseda šesto mesto med državami EU27 (Kolar, 2011). To kaže na močno nagnjenost slovenskih visokošolskih učiteljev k raziskovalni produktivnosti. Razlog za to tiči predvsem v dejstvu, da je bilo število objavljenih člankov dolgo časa najpomembnejše merilo pri ocenjevanju projektov za financiranje s strani Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS) in je tako najpomembnejše merilo za visokošolsko napredovanje (prav tam). Poleg tega je Slovenija po številu znanstvenih objav in soavtorstva s tujimi raziskovalci s 749,7 objave (na milijon prebivalcev) na devetem mestu med državami EU27 ter je tako uvrščena višje od držav, kot so Nemčija, Francija, Češka in Estonija (Evropska komisija, 2011).

Z vidika trga dela za visokošolske učitelje je Slovenija skoraj popolnoma zaprta za mednarodne visokošolske delavce (Klemenčič in Zgaga, v objavi). Za to obstaja več razlogov, a so večinoma povezani z dejstvom, da Slovenija ni znana študijska destinacija za tuje študente ter izvaja zgolj omejeno internacionalizacijo študija doma, poleg tega pa obstajajo določene zakonske zahteve, da mora izobraževanje v slovenskih visokošolskih zavodih potekati v slovenščini (Klemenčič in Flander, 2013). Odgovori v anketi EUROAC kažejo, da je 96,3 % sodelujočih visokošolskih učiteljev diplomiralo v Sloveniji, 90,6 % jih ima slovenski magisterij, 76,5 % pa slovenski doktorat. Več kot polovica anketiranih visokošolskih delavcev ni bila nikoli zaposlena v nobenih drugi instituciji kot pri trenutnem delodajalcu, visokošolsko izobrazbo pa so pridobili na istih zavodih. To kaže na problem homogenosti v slovenskem sistemu visokega šolstva, ki pa se počasi rešuje, predvsem zaradi pojava novih visokošolskih institucij in tudi zaradi okrepljene kulture merjenja odličnosti na področju raziskav (Klemenčič in Zgaga, v objavi). NPVŠ in Resolucija o raziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije 2011–2020 (RISS) sta tako namenjena krepitvi usposobljenosti visokošolskih učiteljev in raziskovalcev ter zagotavljata učinkovito medinstitucionalno in meddržavno mobilnost za raziskovalce. Glede na obstoječo politiko glede uporabe slovenščine kot jezika izobraževanja pa bo verjetno zaposlovanje tujih raziskovalcev imelo prednost pred zaposlovanjem visokošolskih učiteljev za poučevanje (prav tam).

2.4 Obstoječa institucionalna podpora internacionalizaciji

V primerjavi s pomenom, ki ga pripisujejo internacionalizaciji, je dejanska stopnja zadovoljstva visokošolskih učiteljev z različnimi oblikami institucionalne podpore razmeroma nizka. Visokošolski učitelji so najmanj zadovoljni s priložnostmi za pridobivanje sredstev za mednarodno sodelovanje v matičnem zavodu in najbolj zadovoljni (čeprav gre še vedno za razmeroma nizko stopnjo zadovoljstva) z institucionalno podporo tujim študentom (Klemenčič in Flander, 2013).

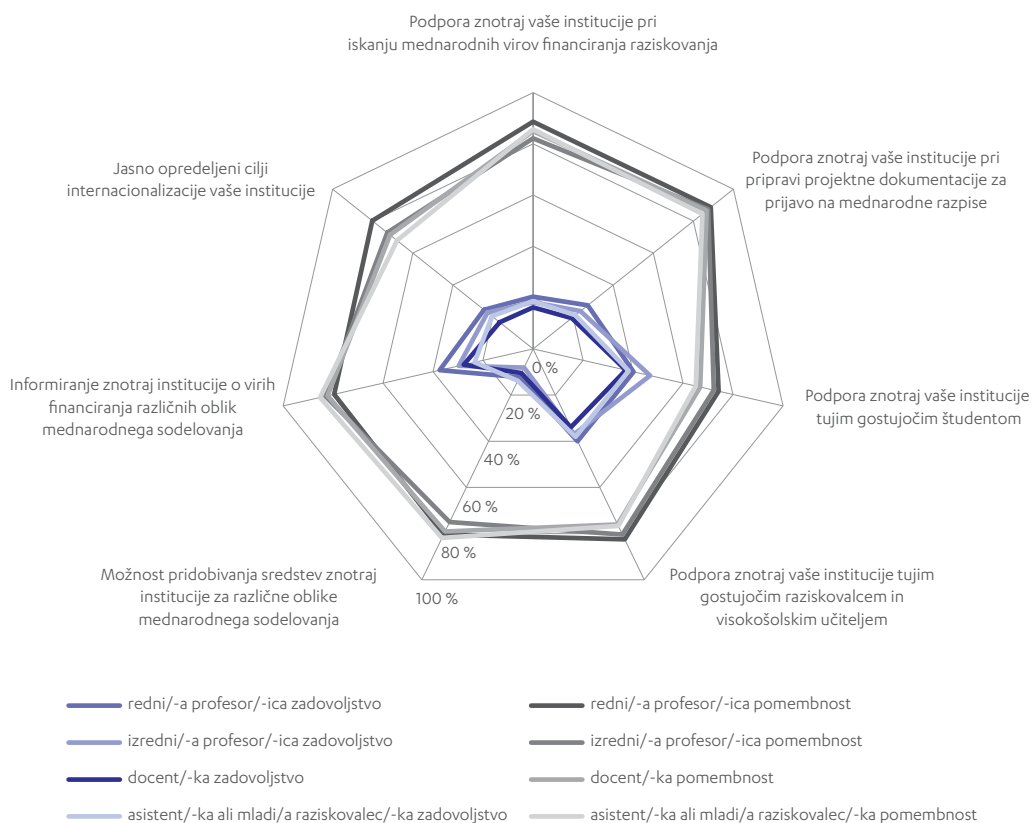
Če internacionalizacija nedvomno predstavlja politično prioriteto vlade, zavodov in posameznih visokošolskih učiteljev, se zdi, da je dejanska podpora mednarodnemu sodelovanju s strani visokošolskih zavodov nezadostna. Visokošolski učitelji so najbolj zadovoljni z institucionalno podporo gostujočim mednarodnim študentom (39,3 %) in najmanj zadovoljni s priložnostmi na matični ustanovi za iskanje sredstev za podporo mednarodnemu sodelovanju (61,7 % zelo nezadovoljnih ali nezadovoljnih). Samo 37,8 % visokošolskih učiteljev je bilo zadovoljnih s podporo za gostujoče znanstvenike, medtem ko jih 76,4 % verjame, da je takšna podpora zelo pomembna. Enega najnižjih rezultatov na lestvici rezultatov je dosegla opredelitev ciljev internacionalizacije v matičnem zavodu, pri čemer je samo 20,9 % anketirancev odgovorilo, da so zadovoljni s cilji internacionalizacije na matičnem zavodu.

Analiza pomena pogojev in zadovoljstva s pogoji glede na naziv kaže, da je mnenje podobno ne glede na visokošolski naziv (Slika 2). Vsi elementi so pomembni ali zelo pomembni pri velikem odstotku visokošolskih učiteljev za vse

nazive (povprečno 80 %). Zelo konvergentni so tudi odgovori glede zadovoljstva s pogoji na univerzah anketirancev, vendar je le majhen odstotek visokošolskih učiteljev vseh nazivov zadovoljen ali zelo zadovoljen s temi pogoji (v povprečju 25 %).

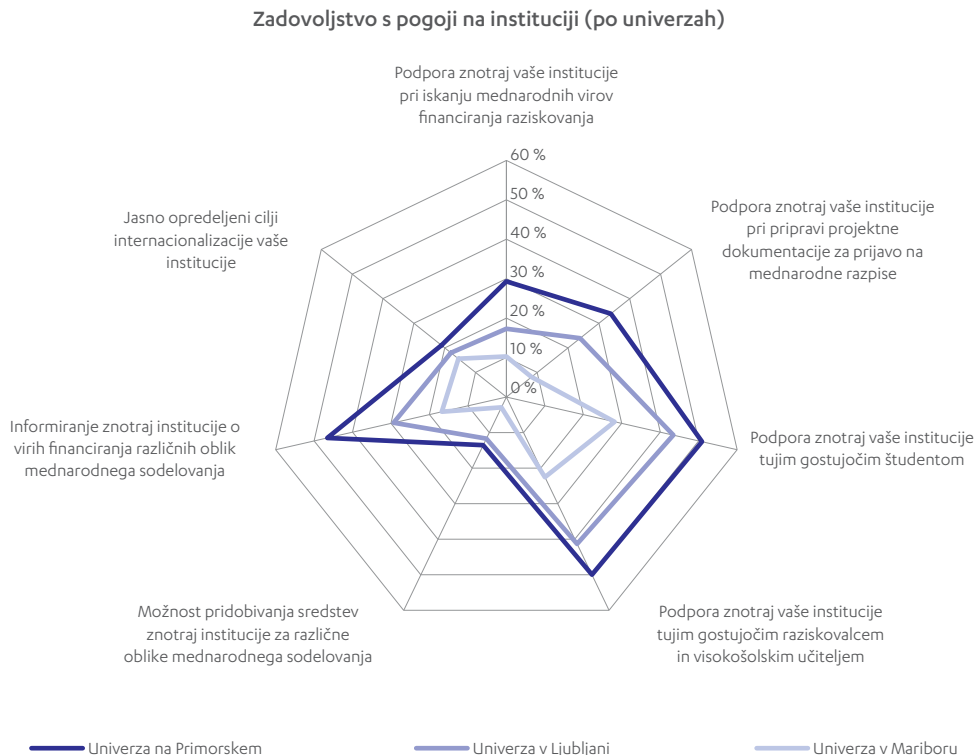
Slika 2: Zadovoljstvo s pogoji in pomen pogojev v zavodih po nazivu (odstotek) (odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = nepomembno do 5 = zelo pomembno oz. od 1 = nezadovoljen/-a do 5 = zelo zadovoljen/-a)

Zadovoljstvo in pomembnost pogojev na institucijah glede na akademski naziv



Največja odstopanja med odgovori lahko opazimo pri zadovoljstvu z razpoložljivostjo informacij na matični ustanovi glede financiranja mednarodnega sodelovanja, kjer se zdi, da so takšne informacije bolj dostopne anketirancem z višjimi nazivi. Z vidika pomena, ki se pripisuje določenim pogojem za internacionalizacijo, je bila najvišja stopnja odstopanja med odgovori v zvezi z jasnostjo opredeljenih ciljev internacionalizacije na zavodih, kjer je pomen padal skladno z nazivom (80,2 % za redne profesorje, 69,7 % za asistente).

Slika 3: Zadovoljstvo s pogoji na zavodih po posameznih univerzah (odstotek) (odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = nepomembno do 5 = zelo pomembno oz. od 1 = nezadovoljen/-a do 5 = zelo zadovoljen/-a)



Odgovori glede zadovoljstva z obstoječo institucionalno podporo internacionalizaciji po posameznih univerzah kažejo na visoko stopnjo odstopanj (Slika 3). Čeprav je bila v naši anketi približno četrtina vseh v anketi sodelujočih slovenskih visokošolskih učiteljev v povprečju zadovoljna s pogoji na svojih zavodih, je stopnja zadovoljstva na nekaterih univerzah veliko višja (na Univerzi na Primorskem je bila povprečna stopnja zadovoljstva 35 %) kot na drugih (na Univerzi v Mariboru je bila povprečna stopnja zadovoljstva 15 %). Na Univerzi na Primorskem je bila polovica anketirancev zadovoljna z institucionalno podporo tujim študentom (50,9 %) in visokošolskim učiteljem (50 %).

Čeprav je bilo zadovoljstvo s temi pogoji najvišje ocenjeno tudi na drugih dveh univerzah, je odstotek zadovoljnih in zelo zadovoljnih visokošolskih učiteljev na teh zavodih precej nižji (v Ljubljani je povprečje 42,2 %, v Mariboru pa 25,4 %). Podpora gostujočim študentom oziroma visokošolskim učiteljem je bila ocenjena kot najbolj zadovoljiva med vsemi pogoji, ocenjenimi v okviru tega vprašanja na vseh treh univerzah.

Visokošolski učitelji na Univerzi na Primorskem so zadovoljni tudi z razpoložljivostjo informacij v zvezi s financiranjem mednarodnega sodelovanja na matičnem zavodu (46,6 %), medtem ko je bilo s tem elementom na primer zadovoljnih samo 16,8 % anketirancev z Univerze v Mariboru. Med zadovoljstvom in nazivom znotraj posameznih zavodov nismo odkrili nobene povezave.

ZAKLJUČEK

Da lahko razumemo možnosti za izvajanje programa za internacionalizacijo kot del visokošolskih reform v Sloveniji, je pomembno, da razumemo klimo in kulturo slovenske visokošolske skupnosti ter vrednote, odnos in trenutno vedenje visokošolskih učiteljev. Ti pogoji, zlasti vsebinski, lahko omogočijo ali ovirajo izvajanje programa reform. Ugotovitve te študije so tudi pomembne za oblikovanje nacionalne strategije internacionalizacije visokega šolstva v Sloveniji, ki je ‚operativni dokument‘, predviden v Nacionalnem programu visokega šolstva (2011, str. 54, cilj 28).

Naše ugotovitve kažejo, da slovenski visokošolski učitelji na splošno cenijo internacionalizacijo in iščejo možnosti za mednarodno sodelovanje. Vendar obstaja veliko odstopanj med vrednotami in vedenjem visokošolskih učiteljev ter cilji, navedenimi v NPVŠ. To velja zlasti za različne aktivnosti, povezane z internacionalizacijo študija doma in visokošolskim sodelovanjem z Zahodnim Balkanom.

Prvič, osebne prioritete visokošolskih učiteljev v zvezi z aktivnostmi internacionalizacije so po mnenju anketirancev višje od prioritet, ki jih na tem področju postavljajo njihovi visokošolski zavodi, čeprav so tudi institucionalna pričakovanja na splošno dojemana kot razmeroma visoka. Še zlasti močno visokošolski učitelji podpirajo programe mobilnosti ter vključevanje tujih predavateljev v sodelovanje na področju poučevanja ali raziskav. Tukaj obstaja veliko priložnosti za zavode in vlado, da določijo ambicioznejši program za internacionalizacijo.

Drugič, ambiciozen program internacionalizacije po pričakovanjih zahteva veliko ustrezne institucionalne podpore. Primerjava osebnih in institucionalnih prednostnih področij glede vidikov internacionalizacije kaže na interes visokošolskega osebja za spodbujanje nadaljnje internacionalizacije, zagotavljanje ustreznih pogojev in podpiranje ustvarjenih ukrepov. V primerjavi s pomenom, ki se pripisuje internacionalizaciji, je dejansko zadovoljstvo visokošolskih učiteljev z različnimi oblikami institucionalne podpore precej nizko. Zlasti nizko je ocenjena institucionalna podpora pri iskanju sredstev za omogočanje aktivnosti mednarodnega sodelovanja. Ena najnižjih stopenj zadovoljstva je povezana z opredelitvijo ciljev internacionalizacije na matičnem zavodu, medtem ko tudi mnenje o priložnostih za iskanje sredstev na matičnem zavodu kaže na visoko nezadovoljstvo visokošolskih učiteljev.

Tretjič, visokošolsko osebje je najmanj pozitivno naklonjeno različnim aktivnostim internacionalizacije, ki so povezane z ‚internationalizacijo študija doma‘. Ob upoštevanju nizke obstoječe udeležbe v programih mobilnosti (1,51 % za študente in 3,45 % za osebje) (Klemenčič in Flander, 2013) so aktivnosti, kot so tečajji tujih jezikov, boljše vključevanje tujih študentov v študijski proces, vabila tujim predavateljem ipd. za pridobivanje mednarodnih kompetenc nujne za študente, ki v mobilnost niso vključeni. Medtem ko je splošen odnos visokošolskih učiteljev pozitiven v celotnem slovenskem visokošolskem prostoru pri vsakem od teh vprašanj, so pri odnosu visokošolskih učiteljev do izvajanja predavanj v tujih jezikih precejšnja odstopanja na ravni zavodov. Z drugimi besedami, odnos visokošolskih učiteljev do teh vprašanj je precej deljen, najbolj deljen pa je pri vprašanju glede predavanj v tujih jezikih. Zdi se, da bo treba v slovenski visokošolski skupnosti narediti več, da se o zadevi pogovori in doseže neke vrste dogovor.

Internationalizacija doma ne pomeni le skupek aktivnosti internacionalizacije v določenem zavodu, ampak tudi koherentno razmerje med temi aktivnostmi, ki so posledica določene institucionalne koordinacije in osrednjega usmerjanja (Crowther idr., 2000). To je prednostna področja preusmerilo npr. v spodbujanje internacionalizacije kurikulumov in izvajanja programov v tujih jezikih. Crowther idr. (2000) menijo, da morda obstajajo tudi ‚izolacionistični‘ tokovi v določenih delih Evrope, predvsem zaradi subnacionalnih regij in njihovih oblasti, ki v poskusu spodbujanja regionalne identitete omejujejo manevrski prostor svojih institucij z mehanizmi, kot so omejujoče jezikovne politike. Slovenija je na primer eden takšnih primerov: večina slovenskih visokošolskih zavodov nima programov/predmetov v tujih jezikih, vendar se tuji jezik lahko uporablja kot delovni jezik v določenih delih študijskega procesa, zlasti pri laboratorijskih vajah, seminarjih, vajah in individualnih urah, če so v program vpisani tuji študenti

(Klemenčič in Flander, 2013). Vendar takšen pristop ni primeren za veliko število študentov in občasen množičen vpis oziroma zeleno množično mobilnost študentov v prihodnje (Golob Kalin idr., 2012; Klemenčič in Flander, 2013). Za povečanje števila tujih študentov, kar je eden od srednjeročnih ciljev številnih univerz, bi bile zato potrebne nekatere radikalne spremembe.

Četrtrič, ugotavljamo tudi, da sodelovanje z visokoškolskimi učitelji iz držav nekdanje SFRJ ni dojeno kot potencialna pot za izkoriščanje osebnih stikov, znanja jezikov in podobnosti v visokoškolski in raziskovalni kulturi oz. kot pot za izboljšanje mednarodnega sodelovanja. Namesto tega je takšno sodelovanje marginalizirano zaradi drugih možnosti in priložnosti za sodelovanje znotraj Evrope ter njenih programov in pobud ter znotraj EHEA.

Nazadnje, čeprav odgovori o obstoječem sodelovanju v aktivnostih internacionalizacije kažejo na precej visoko raven sodelovanja, moramo te podatke obravnavati previdno, saj so močno podvrženi vplivu družbene zaželenosti. Da pridobimo zanesljive podatke, bi morali preveriti podatkovno zbirko COBISS, česar v tej študiji nismo naredili. Kljub temu je Slovenija v Evropski uniji uvrščena razmeroma visoko po številu znanstvenih objav in soavtorstvu s tujimi raziskovalci na milijon prebivalcev, kar je dokaz sprejetosti mednarodnega raziskovalnega sodelovanja v slovenski visokoškolski kulturi.

LITERATURA IN VIRI

1. Altbach, P. G. (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle Income Countries*. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education, Boston College. Altbach, P. G., Reisberg, L. in Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam: Sense Publishers.
2. Braček Lalič, A. (2007). *Internacionalizacija visokega šolstva v Sloveniji*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
3. Clark, B. R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
4. Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Tekkens, H. in Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE.
5. Elken, M., Gornitzka, Å., Maassen, P. in Vukasovic, M. (2011). *European Integration and the Transformation of Higher Education*. Oslo: University of Oslo, Department of Educational Research. Enders, J. (Ed.) (2001). *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions*. Westport, CT, London: Greenwood Press.
6. Evropska komisija. (2010). *Sporočilo Komisije: Evropa 2020. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast*. Bruselj: Evropska komisija.
7. Evropska komisija. (2011). *Pregled Evropske unije inovacij. Pregled uspešnosti Unije inovacij za raziskave in inovacije*. Bruselj: Evropska komisija.
8. Golob Kalin, M., Stabej, M., Stritar, M. in Červ, G. (2012). *Primerjalna študija o učenem jeziku v visokem šolstvu v Republiki Sloveniji in izbranih evropskih državah*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
9. Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. *Higher Education*, str. 487–510.
10. Kehm, B. in Teichler, U. (Ur.) (2013). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. V *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, Vol. 5. Dordrecht: Springer.
11. Klemenčič, M. in Flander, A. (2013). *Evalvacija učinkov programa ERASMUS na visoko šolstvo v Sloveniji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS).
12. Klemenčič, M. in Zgaga, P. (2013). Internationalisation at the European periphery and academics' geographic preferences for partnership: focus on the Western Balkans. V *Weaving the future of global partnerships: Pogovorno izhodišče za letno konferenco EAIE 2013*. Amsterdam: European Association for International Education.
13. Klemenčič, M. in Zgaga, P. (forthcoming). Academic Inbreeding in Slovenia. V P. Altbach, L. Rumbley, in M. Yudkevich (ur.), *Academic Inbreeding: Causes and Consequences*.
14. Knight, J. (2004). Internationalization Remodelled: Definitions, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), str. 5–31.

15. Kolar, J. (2011). Posnetek stanja raziskovalnega in inovacijskega sistema v Republiki Sloveniji. V *Drzna Slovenija. Dodatek*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.
16. March, J. G. in Olsen, J. P. (2008). Elaborating the "New Institutionalism". V R. A. W. Rhoades, S. Binder in B. A. Rockman (ur.), *The Oxford Handbook of political institutions* (str. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
17. Musselin, C. (2013) Redefinition of the relationships between academics and their university. *Higher Education*, 65(1), str. 25-37.
18. Nacionalni program visokega šolstva. (2006). *Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2006 – 2010*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.
19. Nacionalni program visokega šolstva. (2011). *Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011 – 2020*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. National Higher Education Programme. (2011). (Dostopano 10. 1. 2014) (<http://www.uradni-list.si/1/content?id=103885>)
20. Peterson, M. W. in Spencer, M. G. (1990). Understanding Academic Culture and Climate. *New Directions for Institutional Research*, 68,17(4), str. 3-18.
21. Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), str. 248–270.
22. Slaughter, S. in Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University Press.
23. Teichler, U. in Höhle, E. A. (ur.) (2013). The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries. V *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, Volume 18. Dordrecht: Springer.
24. Teichler, U., Arimoto, A. in Cummings, K. W. (ur.) (2013). The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey. V *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, Vol. 1. Dordrecht: Springer.
25. Wächter, B. (2003). An introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), str. 5–11.
26. Zgaga, P. (1998). *Development of higher education in Slovenia*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje in šport Republike Slovenije.
27. Zgaga, P. (2010). The role of higher education in national development: South-Eastern Europe and reconstruction of the Western Balkans. V *The Europa world of learning 2011*, 61st ed. (ur. 19-24). London; New York: Routledge.
28. Zgaga, P. (2012). Uvodnik. *Centre for Educational Policy Studies Journal*, 2(4), str. 5–8.
29. Zgaga, P., Klemenčič, M., Komljenovič, J., Miklavič, K., Repac, I. in Jakačič, V. (2013). *Higher education in the Western Balkans: Reforms, developments, trends. Key findings from field research*. Ljubljana: Center za študije edukacijskih politik. Pedagoška fakulteta. Univerza v Ljubljani.

Mednarodna mobilnost študentov in zaposljivost. Pogled delodajalcev

VALESKA V. GELDRES, MARTINHO I. RIBEIRO DE ALMEIDA IN ALENKA FLANDER

Povzetek

Namen raziskave je analiza povezave mednarodne mobilnosti študentov (MMŠ) za namene študija ali delovnih praks in zaposljivosti, in sicer z vidika delodajalcev v kraju São Paulo v Braziliji. Metodologija raziskave je raziskovalne narave in temelji na uporabi metode survey. V vzorec je bilo vključenih 87 podjetij, predvsem velikih in mednarodno aktivnih. Ključna kompetenca, za katero podjetja menijo, da jo študenti razvijejo v okviru mednarodne izkušnje, je izboljšanje znanja tujih jezikov. Po mnenju delodajalcev MMŠ pripomore k izboljšanju samoiniciativnosti, ki je pri brazilskih delodajalcih ena najbolj cenjenih spretnosti, in sicer na drugem mestu, za odgovornostjo. Vendar pa, tako kot je navedeno tudi v mednarodni strokovni literaturi, delodajalci pri zaposlovanju in izbiri novih diplomantov ne upoštevajo MMŠ ter najbolj cenijo mednarodne delovne prakse. Z vidika visokošolskega izobraževanja je treba opredeliti spretnosti, ki jih študenti pridobijo v okviru mednarodnih izkušenj, zato da se jih lahko učinkovito predstavi delodajalcem.

Ključne besede: mednarodna mobilnost študentov, visokošolsko izobraževanje, zaposljivost, delodajalci

UVOD

Mednarodna mobilnost študentov (MMŠ) je postala eden od ciljev visokošolskih ustanov (VŠU) po svetu. VŠU so uvrstile ta cilj v svoje strateške smernice v okviru različnih strategij internacionalizacije svojih študentov, s katerimi bi jih pripravili za trg dela v globaliziranem svetu. VŠU spodbujajo dejavnosti MMŠ, saj menijo, da bo to izboljšalo zaposljivost mobilnih študentov. Vendar pa v današnjem globaliziranem svetu obstaja le malo študij o tem, ali sodelovanje v dejavnostih MMŠ sploh je dejavnik, ki vpliva na zaposljivost.

V prvem desetletju enaindvajsetega stoletja se je število tujih študentov v svetu podvojilo; od dveh milijonov v letu 2000 na več kot 4,2 milijona v letu 2011. Regije, v katerih je v obdobju 2000–2011 prišlo do največjega porasta, so v padajočem vrstnem redu: Oceanija (289 %), Latinska Amerika in Karibi (254 %) ter Azija (233 %). Kljub visoki rasti v Latinski Ameriki je to regija, v katero pride najmanj študentov in je predstavljala v letu 2011 le 1,85 % tujih študentov na svetu (OECD, 2013).

V Latinski Ameriki je Univerza v São Paulu (USP) postala vodilna univerza, ki je določila internacionalizacijo kot enega od stebrov poslanstva ustanove. Leta 2010 je bil ustanovljen izvršni prorektorat za mednarodno sodelovanje, katerega strateški cilj je postaviti USP na mednarodni zemljevid. Zato se njegove strategije osredotočajo na krepitev izmenjave oseb, krepitev sporazumov o akademskem sodelovanju, posodobitev organizacijske strukture, optimizacijo upravljanja internacionalizacije procesov in izboljšanje infrastrukture. Na področju krepitve izmenjave oseb obstaja Program USP za mobilnost študentov, ki je posebej namenjen dodiplomskim študentom in ki ponuja sredstva univerze za štipendije za mobilnost; gre za edinstven projekt med brazilskimi univerzami.

Strategije internacionalizacije univerz so posledica tega, da deležniki v visokošolskem izobraževanju na splošno štejejo obdobje študija v tujini za prednost samo po sebi in to zato spodbujajo (Rodríguez, 2012). Ista avtorica ugotavlja, da je MMŠ orodje za razvoj posameznika, kar koristi gospodarstvu in družbi; prispevala naj bi k razvoju posameznika in k razvoju kompetenc na področju znanja jezikov in medkulturnega razumevanja, kar posledično izboljša zaposljivost na trgu dela, ki postaja vedno bolj mednaroden. To so temelji, na katerih temelji obstoj obsežnih programov za podporo mobilnosti študentov.

Crossman in Clarke (2010) navajata, da je kljub spoznanju o nujnosti in pomenu mednarodne perspektive na voljo presenetljivo malo podatkov o povezavi med mednarodnimi izkušnjami študentov in zaposljivostjo diplomantov. Teichler (2007: 12) potrjuje to trditev in navaja, da »informacije o razmerju med visokim šolstvom in svetom dela še zdaleč niso zadovoljive«, kljub javni razpravi o tem vprašanju. Po drugi strani pa so King in dr. (2010: 33) v svojem pregledu literature o MMŠ prišli do zaključka, da je odnos med mobilnostjo in zaposljivostjo manjkajoči člen v verigi (missing link in the story); vsaj za Združeno kraljestvo pa velja, da so dokazi o dejanski dodani vrednosti študija v tujini še vedno zelo skopi. Na Švedskem Jonsson in dr. (2010) poudarjajo, da je jasno, da ima študij v tujini določeno funkcijo, vendar pa je le malo dokazov o tem, kako pomembna je v procesih zaposlovanja.

1 TEORETIČNA ANALIZA

1.1 Mednarodna mobilnost študentov (MMŠ)

Mobilni študenti so tisti, ki zapustijo svojo državo izvora zaradi odhoda na študij v drugo državo (OECD, 2013). Mednarodna mobilnost študentov je ena najvidnejših značilnosti internacionalizacije visokega šolstva (Luchilo, 2010). Na splošno je mobilni študent opredeljen kot tisti, ki je prečkal državno mejo za namene študija ali v okviru študija; opredelitev takšnega študenta pa je odvisna od vrste mobilnosti ali meril, ki so uporabljena za opredelitev mobilnega študenta (Rodríguez, 2012). Mobilnost je lahko bodisi kreditna, kar pomeni, da študent opravi del svojega študija v tujini, bodisi popolna, kar pomeni, da študent opravi celoten program študija v tujini.

Poudarek te raziskave je na kreditni mobilnosti, ki lahko vključuje akademske dejavnosti, delovne prakse in univerzitetne dejavnosti v okviru družbene odgovornosti ali prostovoljstva (King et al, 2010). Slednje pod pogojem, da je vključeno v študijski program študentovih dejavnosti. Mobilnost lahko traja od štirih tednov do enega leta. Lahko gre tako za dodiplomski kot tudi za podiplomski študij (magistrski, doktorski, postdoktorski); financira se ga lahko z zunanjimi sredstvi (s štipendijo univerze ali kakšno drugo štipendijo) ali samoplačniško.

1.2 Zaposljivost

Teichler (2004) ugotavlja, da se izraz ‚zaposljivost‘ uporablja za celoten proces prehoda iz visokošolskega izobraževanja v zaposlenost. Če je ta prehod diplomantov nemoten v smislu dejavnosti iskanja, hitrega poteka in skoraj brez vmesnega časa med diplomiranjem in začetkom redne zaposlitve in če zaposlitev ustreza ravni in področju študija, lahko rečemo, da so ti diplomanti zaposljivi. Harvey (2001) ugotavlja, da se osrednji pojem zaposljivosti nanaša na možnost študentov, da se zaposlijo. Isti avtor navaja, da je zaposljivost mogoče razumeti kot skupek osnovnih spretnosti oziroma splošnih lastnosti, ki jih zahteva določena vrsta delodajalca. Less (2002) obravnava pojem zaposljivosti z vidika izobraževanja in ugotavlja, da zaposljivost diplomantov pomeni, da so usposobljeni za delo in se lahko zaposlijo.

Na področju visokošolskega izobraževanja je, kljub razpravi o tem, kako bi jo morali opredeliti in meriti, zaposljivost diplomantov postala temeljna referenca za merjenje uspešnosti, tako na ravni posameznika kot tudi na ravni ustanov (Crossman in Clarke, 2010). Ko gre za zaposljivost diplomantov, so univerze ugotovile potrebo po tem, da se pri diplomantih spodbuja razvoj vrste osebnih in intelektualnih sposobnosti, ki presegajo specifična znanja določene akademske discipline (Shah in dr., 2004).

Crossman in Clarke (2010) pa se sklicujeta na aktualne raziskave zaposljivosti, ki kažejo na to, da je danes glavna odgovornost za zaposljivost v rokah posameznika, ki mora biti sposoben pridobitve znanja in spretnosti, ki jih cenijo sedanji in potencialni delodajalci. Avtorja ugotavljata, da zgoraj navedena trditev v zvezi z mladimi diplomanti pomeni, da delodajalci iščejo kandidate, ki so sposobni izkazati ustrezna znanja in spretnosti, ki jim bodo omogočala doseganje uspešnosti v kompleksnem delovnem okolju. In eden od načinov, kako lahko diplomanti dokazujejo te spretnosti, je, da imajo izkušnje, povezane z delom ali izkustvenim učenjem. S tega vidika se zdi, da imajo diplomanti z mednarodno izkušnjo prednost pred tistimi, ki je nimajo.

Z vidika vlad in delodajalcev se zaposljivost nanaša predvsem na zagotavljanje tega, da so diplomanti sposobni prispevati h »gospodarski konkurenčnosti v globalnem kontekstu« (Cranmer, 2006: 170).

V tej raziskavi, ki je sledila pristopu Flanderjeve (2011), smo zaposljivost diplomantov analizirali predvsem z vidika zaposlitvenih zahtev in znanj, ki jih delodajalci pričakujejo od mladih diplomantov, spretnosti, za katere menijo, da jih študenti pridobijo po zaslugi mednarodne mobilnosti, pa tudi pomena, ki ga delodajalci pripisujejo mednarodni mobilnosti.

1.3 Mednarodna mobilnost študentov in zaposljivost. Pogled delodajalcev

Mednarodno mobilnost študentov in njen pomen za zaposljivost se je običajno proučevalo z vidika študentov (Marcotte in dr., 2006; Teichler in Janson, 2007; Gajderowicz in dr., 2013), manj pozornosti pa je bilo posvečene pogledu delodajalcev. Glavne prednosti mednarodne mobilnosti so po mnenju študentov izboljšanje znanja jezikov, spoznavanje novih kultur ter osebna rast in razvoj (Garam, 2005).

V virih navedene raziskave, ki analizirajo pogled delodajalcev v zvezi z mednarodno mobilnostjo študentov, so predvsem iz Evropske unije, Združenih držav Amerike in skandinavskih držav. Bracht in dr. (2006) v raziskavi v zvezi s programom Erasmus analizirajo stališča delodajalcev pri zaposlovanju novih diplomantov, pridobljena v raziskavi (z naslovom VALERA projekt) na podlagi vzorca 312 delodajalcev in šestodstotne stopnje odzivnosti. Trooboff in dr. (2008) so pri Svetu za mednarodne izobraževalne izmenjave (CIEE) v Združenih državah Amerike analizirali odnos delodajalcev do študija v tujini na podlagi vzorca 352 podjetij in organizacij iz različnih sektorjev; 65 % odgovorov na spletni vprašalnik je prišlo iz njihovih kadrovskih služb. Dve skandinavski študiji sta analizirali pomen MMŠ za delodajalce pri zaposlovanju novih diplomantov. Na Finskem je Garam (2005) analizirala, ali MMŠ izpolnjuje pričakovanja delodajalcev. Na Švedskem so Jonsson in dr. (2010) raziskovali pogled delodajalcev na študij v tujini na podlagi vzorca 973 podjetij, stopnja odgovorov je bila 21-odstotna. Druga evropska raziskava, ki ni povezana s programom Erasmus, je raziskava Flander (2011) v Sloveniji pri Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS). Avtorica je analizirala mnenja podjetij o MMŠ, in sicer na podlagi finskega modela Garamove (2005), pri tem pa se je osredotočila na vprašanje, ali mednarodne izkušnje (študij ali delovna praksa) v času študija vplivajo na odločitve slovenskih delodajalcev pri zaposlovanju mladih diplomantov. V nadaljevanju bomo vsako od teh raziskav analizirali z vidika ciljev naše raziskave.

1.3.1 Zahteve, ki jih delodajalci postavljajo mladim diplomantom

Študije glede zahtev delodajalcev, ki jih ti postavljajo mladim diplomantom, kažejo, da so njihove glavne zahteve akademsko znanje, študij ustreznega področja in ustrezna stopnja izobrazbe (Bracht in dr., 2006; Jonsson in dr., 2010; Flander, 2011). Poleg teh znanj so pomembne tudi druge spretnosti kandidatov (Flander, 2011); v raziskavi Erasmus se je izkazalo, da so za delodajalce zlasti pomembne računalniške spretnosti in znanje tujih jezikov (Bracht in dr., 2006).

Tretja spremenljivka, opredeljena v strokovni literaturi, so delovne izkušnje kandidata, ki jih je pridobil bodisi prek delovnih izkušenj na svojem področju bodisi prek delovnih izkušenj na splošno (Jonsson et al, 2010; Flander, 2011), in mednarodne delovne izkušnje prek delovnih praks v tujini (Flander, 2011). Druge zahteve so osebne (Bracht in dr., 2006) in dobre reference (Jonsson in dr., 2010).

Analizirane raziskave kažejo na to, da se od mladih diplomantov zahteva akademsko znanje ter študij na ustreznem področju in na ustrezni stopnji; to so skupni dejavniki, ko gre za zahteve delodajalcev glede mladih diplomantov, ki jih izbirajo za njihovo prvo zaposlitev.

1.3.2 Kompetence, ki jim delodajalci dajejo prednost pri zaposlovanju mladih diplomantov

Raziskave na področju kompetenc, ki jim delodajalci dajejo prednost pri zaposlovanju mladih diplomantov, kažejo, da so glavne kompetence, ki jih delodajalci iščejo, odgovornost (Garam, 2005; Jonsson in dr., 2010; Flander, 2011), zanesljivost in sposobnost sodelovanja (Garam, 2005; Flander, 2011) ter samoiniciativnost (Jonsson et al., 2010; Flander, 2011). Druge so še sposobnost reševanja težav (Garam, 2005), komunikacijske spretnosti, prilagodljivost in motiviranost (Jonsson in dr., 2010), sposobnost za iskanje in obdelavo podatkov ter uporaba znanja v novih situacijah (Flander, 2011). Trooboff in dr. (2008) ugotavljajo, da delodajalci iščejo mlade diplomante, ki lahko dokažejo, da so sposobni dobro poslušati in opazovati, se dobro prilagajati spremembam, dobro delati pod pritiskom, analizirati, ocenjevati in tolmačiti ter uspešno delovati tudi zunaj svojega območja udobja.

Mogoče je opaziti prekrivanje, ko gre za spretnosti, ki jih iščejo evropski delodajalci, predvsem ko gre za odgovornost, zanesljivost in samoiniciativnost. Velike razlike pa je mogoče zaznati pri ameriških delodajalcih, za katere je mogoče ugotoviti, da iščejo različne spretnosti. To je morda posledica uporabe drugačnih raziskovalnih orodij.

1.3.3 Kompetence, za katere delodajalci menijo, da jih diplomanti pridobijo po zaslugi mednarodne izkušnje

Garam (2005) ugotavlja, da delodajalci bolj povezujejo koristi mobilnosti s pridobitvijo splošnih kompetenc kot pa s pridobitvijo kompetenc na strokovnem področju. Poleg tega je vsaj v Evropi vprašljivo poznavanje MMŠ s strani delodajalcev. Bracht in dr. (2006) so pri ocenjevanju programa mobilnosti Socrates/Erasmus ugotovili, da je le malo delodajalcev, ki poznajo ta program – le 17 %.

Rezultati študije kažejo, da delodajalci na splošno menijo, da udeležba študentov v dejavnostih MMŠ izboljša njihovo znanje tujih jezikov (Garam, 2005; Bracht in dr., 2006; Trooboff in dr., 2008; Jonsson in dr., 2010; Flander, 2011), prav tako pa tudi njihove medkulturne kompetence, kot so npr. sposobnost sodelovanja z ljudmi iz različnih kultur, spoznavanje drugih kultur in drugih oblik dela (Garam, 2005; Jonsson in dr., 2010; Flander, 2011).

Druge kompetence, prepoznane v teh študijah, so sposobnost uporabe znanja v novih situacijah (Garam, 2005); prilagodljivost, samoiniciativnost in motiviranost (Bracht in dr., 2006); komunikacijske spretnosti, samozavest in prožnost (Jonsson et al., 2010) ter vzpostavljanje stikov s tujimi študenti ali podjetji (Flander, 2011).

1.3.4 Odnos delodajalcev do študija in delovnih praks v tujini

Rezultati raziskav o odnosu delodajalcev do študija in delovnih praks v tujini ne dajejo jasne ocene o MMŠ s strani delodajalcev. V strokovni literaturi obstajajo nasprotujoči si rezultati. Po eni strani študije ugotavljajo, da imajo delodajalci pozitiven odnos do MMŠ in da dajejo delodajalci prednost kandidatom z mednarodno izkušnjo ter da ima ta pomembno vlogo pri razvoju osebnih spretnosti, ki so ključnega pomena za vstop na trg dela (Jonsson in dr., 2010). Drugi avtorji navajajo, da je mednarodna izkušnja bolj cenjena, če traja dlje (Trooboff in dr., 2008) in v podjetjih z mednarodnimi odnosi (Garam, 2005). Vendar pa druge študije kažejo, da delodajalci ne mislijo, da je MMŠ nekaj zelo pomembnega (Flander, 2011).

Rezultati raziskave potrjujejo ugotovitve raziskave Garam (2005), da MMŠ za večino delodajalcev ni pomembna v procesih zaposlovanja in je niti ne zahtevajo, pa tudi ugotovitve raziskave Flander (2011), da MMŠ ni odločilen dejavnik za izbiro kandidata.

Kar zadeva odnos med programi mobilnosti zaradi študija ali delovne prakse, delodajalci dajejo prednost tistim, ki vključujejo izkustveno učenje (Trooboff in dr., 2008; Flander, 2011), vendar pa Garam (2005) ugotavlja, da je v primeru Finske tako, da delodajalci dajejo večjo prednost delovni izkušnji znotraj države kot pa v tujini.

Na splošno delodajalci cenijo MMŠ, vendar je ne upoštevajo pri zaposlovanju in izbiri mladih diplomantov. Je pa mogoče ugotoviti, da delodajalci bolj cenijo mednarodne izkušnje, ki vključujejo izkustveno učenje, torej delovne prakse ali delo v tujih podjetjih. Delovna izkušnja, ki jo oseba opravlja v drugi državi, naj bi bila obogatitev, saj tako pride v neposreden stik s kulturo te države. Delo v tujini omogoča drugačno učenje, ne le na strokovnem področju, saj vključuje tudi učenje o navadah in običajih v tej državi, kar omogoča študentom, da pridobijo celovit vpogled v državo, ki jih sprejme. Takšno vrednotenje je povezano s kulturo vsake države.

2 METODOLOGIJA

Glede na obstoječe mednarodne študije na tem področju raziskav je bilo odločeno, da se za analizo odnosa med mednarodno mobilnostjo študentov in zaposljivostjo mladih diplomantov v São Paulu v Braziliji sledi pristopu iz raziskave Flander (2011), ki s svojo študijo sledi pristopu raziskave Garam (2005).

Metodologija raziskave je preiskovalnega značaja, ki temelji na metodi survey in uporablja instrument za zbiranje podatkov, ki se uporablja v Evropski uniji. Skladno z Gil (2009) je cilj preiskovalne raziskave razviti, pojasniti in spremeniti pojme ter ideje in razmisliti o natančnejši opredelitvi problema ter hipoteze za nadaljnje študije. Takšen pristop se sprejme, kadar je izbrana tema le malo raziskana in je posledično težko opredeliti hipotezo. Med vsemi vrstami raziskav je ta tista, ki zahteva najmanj togo načrtovanje. Tako se je zdela primerna metoda survey, saj v središču raziskave postavlja aktualno dogajanje (Freitas in dr., 2000) glede zaposljivosti visokošolskih diplomantov z mednarodnimi izkušnjami. Raziskava je prav tako upoštevala poglobljen intervju z nekdanjim prorektorjem za mednarodne odnose na Univerzi v São Paulu (USP), ki je potekal po pridobitvi rezultatov raziskave. On je vodil proces internacionalizacije te univerze med letoma 2010 in 2013, kar je privedlo do tega, da je ta ustanova danes na prvem mestu med univerzami v Latinski Ameriki in se uvršča med dvesto najboljših univerz na svetu.

Metoda survey je bila strukturirana skladno s cilji, določenimi v raziskavi. Izbira vprašanj je temeljila na prejšnjih raziskavah, opravljenih na Finskem (Garam, 2005) in v Sloveniji (Flander, 2011). Dr. Flandrova, ki je vodila tovrstno raziskavo v Sloveniji, nam je poslala vprašalnik, ki je bil preveden in tudi prilagojen Braziliji na način, da so se ohranile njegove glavne značilnosti, zato da bi lahko primerjali rezultate. Potrditev vprašanj v vprašalniku je bila izvedena na vzorcu desetih podjetij, ki so sodelovala na zaposlitvenem sejmu na Fakulteti za ekonomijo, upravo in računovodstvo pri USP; podjetja so prejela vprašalnik in dobila priložnost izraziti svoje dvome glede vprašanj in pojmov. S temi podatki smo lahko dokončno oblikovali vprašalnik (Priloga I). Za odgovore smo uporabili Likertovo petstopenjsko lestvico, kjer je bila ocena 5 uporabljena za označevanje največjega pomena, ocena 1 pa najmanjšega. Strukturne teme survey so bile:

- a. Prostovoljna privolitvev.
- b. Značilnosti organizacije: panoga, pravni status, število zaposlenih, mednarodni odnosi/omrežja.
- c. Značilnosti osebe, ki je odgovorila na vprašalnik: položaj, mednarodne izkušnje.
- d. Zahteve za mlade diplomante.
- e. Kompetence, ki se upoštevajo pri izbiri mladega diplomanta.
- f. Kompetence, za katere podjetja menijo, da jih novi diplomanti pridobijo po zaslugi mednarodne mobilnosti.
- g. Vrednotenje mednarodnih izkušenj mladih diplomantov s strani delodajalcev.

Za zbiranje podatkov smo najprej poslali elektronsko sporočilo s predstavitvijo raziskave in vprašalnikom za podjetja, skladno s podatki iz podatkovnih baz. Ta strategija ni bila uspešna; eden od razlogov je bil, da so bile podatkovne baze zastarele. Zato smo spremenili svojo strategijo in telefonirali vsakemu podjetju iz vzorca, da bi ugotovili, kdo je odgovorna oseba za upravljanje s človeškimi viri v organizaciji; tej osebi smo nato pojasnili kontekst in cilje študije ter skušali doseči njeno privolitev za sodelovanje – odgovarjanje na vprašalnik. Ko smo pridobili pozitiven odziv, smo to osebo prosili za e-naslov in ji poslali vprašalnik. Vsako podjetje smo prek telefona klicali do trikrat, da bi vzpostavili stik, ter še enkrat zatem, ko smo poslali e-pošto, če nanjo niso odgovorili. Vprašalnik je bil pripravljen v formatu Google Doc, zato da so lahko delodajalci nanj odgovorili prek spleta. Tistim delodajalcem, ki iz različnih razlogov niso mogli dostopati do elektronskega obrazca – pri tem je šlo zlasti za podjetja, ki so imela informacijske blokade za določene vrste vstopnih datotek –, smo survey poslali na e-poštni naslov kontaktne osebe.

Izbor podjetij je temeljil na priložnostnem vzorčenju. Vzpostavili smo podatkovno bazo 461 podjetij, ki zaposlujejo mlade diplomante in so v stiku z USP zaradi delovnih praks ter izbire mladih diplomantov (pripravnikov). V končnem raziskovalnem vzorcu je bilo 87 podjetij, kar predstavlja 18,9-odstotno stopnjo odzivnosti.

3 REZULTATI

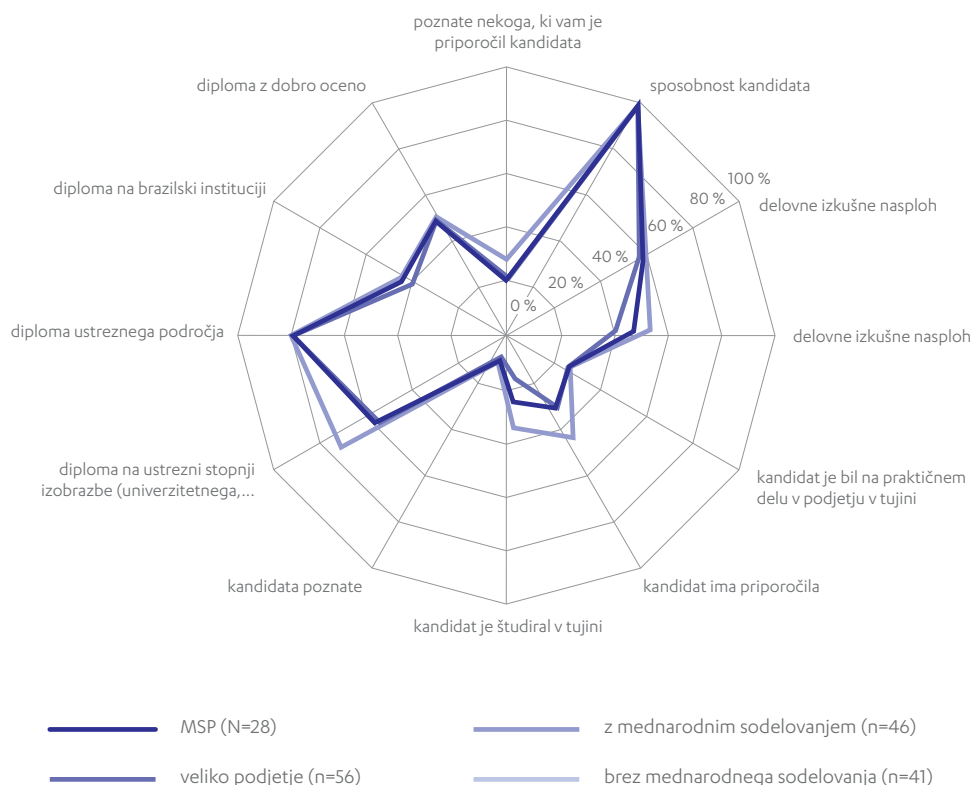
3.1 Struktura delodajalcev v Braziliji

V raziskavi sodelujoči brazilski delodajalci prihajajo tako iz zasebnega kot iz javnega sektorja, sodijo med mala, srednje velika in velika podjetja, prihajajo pa iz vseh panog. 95,4 % vseh odgovorov je prišlo iz zasebnih podjetij, glavni panogi sta bili trgovina in storitve (39,1 %) ter proizvodnja (18,4 %). Šlo je predvsem za velike organizacije (67,8 %) in srednje velika podjetja (23 %). Od vseh delodajalcev jih 54 % posluje mednarodno, kar se kaže predvsem z delom na mednarodnih projektih, zastopništvom za tuja podjetja in sodelovanjem s tujimi partnerji. Od prejetih odgovorov jih je 86,4 % poslalo osebe, pristojne za odločitve glede človeških virov.

3.2 Zahteve, ki jih delodajalci postavljajo mladim diplomantom

V Braziliji so glavna merila, ki jih delodajalci upoštevajo pri zaposlovanju mladih diplomantov in za katera menijo, da so zelo pomembna ali pomembna: sposobnost kandidata (100 %), diploma ustreznega področja (78,2 %) in na ustrezni stopnji izobrazbe (66,7 %), praktične delovne izkušnje na strokovnem področju (58,6 %), diploma z dobro oceno (50,6 %) in delovne izkušnje na splošno (44,8 %).

Pri primerjavi ocen glede na velikost podjetja in njegovo mednarodno sodelovanje niso bile razvidne velike razlike glede stališča podjetij. Razlike, ki obstajajo, kažejo, da je za mala in srednje velika podjetja pomembno ali zelo pomembno, da ima kandidat priporočila (50 %), za velika podjetja pa, da ima kandidat diplomu brazilске univerze. Če primerjamo podjetja z mednarodnimi stiki in brez njih, ne opazimo razlik pri ocenah, kaj je zelo pomembno ali pomembno. Kjer pa je mogoče videti razlike, je pri vrednotenju tega, ali je kandidat študiral v tujini; podjetja brez mednarodnega sodelovanja to dvakrat bolj cenijo (34,1 %) kot podjetja z mednarodnim sodelovanjem (15,2 %) (Graf 1).



Kar zadeva zahteve, povezane z mednarodno mobilnostjo, so te najmanj iskane pri zaposlovanju mladih diplomantov. V tem kontekstu so družbe, ki najbolj cenijo študij v tujini, podjetja brez mednarodnega sodelovanja (34,1 %). Tudi delovne prakse v tujini bolj cenijo velika podjetja (25,4 %) in tista brez mednarodnega sodelovanja (24,4 %).

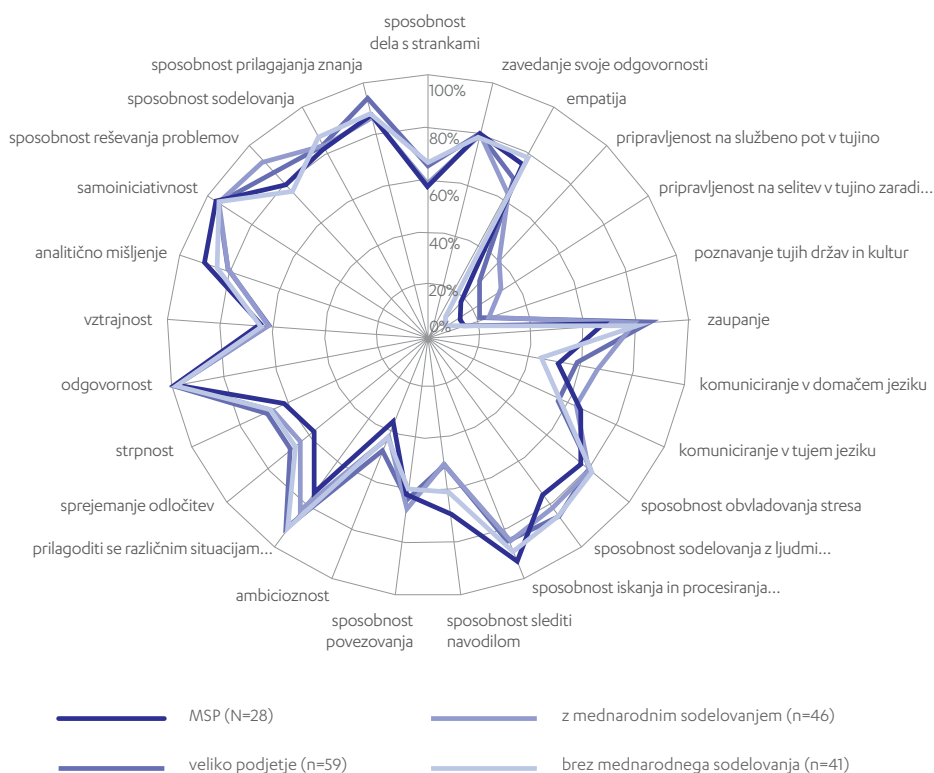
3.3 Spretnosti, ki jim delodajalci dajejo prednost pri zaposlovanju mladih diplomantov

Glavne kompetence, ki jim brazilске organizacije pripisujejo večji pomen pri zaposlovanju mladih diplomantov, so: odgovornost (70,1 %), samoiniciativnost (70,1 %), sposobnost za iskanje in obdelavo informacij (58,6 %), sposobnost uporabe znanja v novih situacijah (52,9 %), zaupanje (52,9 %), občutek dolžnosti in odgovornosti (50,6 %) ter sposobnost reševanja težav (47,1 %).

S primerjavo prednostnih kompetenc glede na velikost podjetja ugotovimo, da mala in srednje velika podjetja takoj za odgovornostjo (96,4 %) in samoiniciativnostjo (92,9 %) iščejo predvsem mlade diplomanti, ki izkazujejo sposobnost iskanja in obdelave informacij (92,9 %) in ki znajo analitično razmišljati (89,3 %). Velika podjetja pa takoj za odgovornostjo (98,3 %) in samoiniciativnostjo (94,9 %) pri diplomantih iščejo sposobnost prilagajanja različnim okoliščinam in spremembam (91,5 %) ter sposobnost prilagajanja svojega znanja novim situacijam (93,2 %) (Graf 2).

Podjetja, ki sama sodelujejo mednarodno, takoj za odgovornostjo (97,8 %) in samoiniciativnostjo (93,5 %) dajejo prednost sposobnosti prilagajanja svojega znanja novim situacijam (93,5 %) in sposobnosti reševanja težav (91,3 %). Pri podjetjih brez mednarodnih odnosov pa je po odgovornosti (97,6 %) in samoiniciativnosti (95,1 %) pri diplomantih najbolj iskana sposobnost prilagoditve novim razmeram in spremembam (90,2 %).

Graf 2: Znanja, ki jih delodajalci iščejo glede na velikost in glede na mednarodne odnose podjetja



V analizi kompetenc, ki jih delodajalci iščejo pri zaposlovanju novih diplomantov, so od 25 analiziranih kompetenc tiste tri, ki so dosegle najnižji odstotek odgovorov ‚pomembno‘ ali ‚zelo pomembno‘, mednarodne kompetence: poznavanje tujih držav in kultur, pripravljenost na selitev v tujino zaradi dela, če je to potrebno, in pripravljenost na službeno pot v tujino. Te veščine so bile ocenjene kot pomembne ali zelo pomembne s strani majhne skupine podjetij, ne glede na njihovo velikost ali mednarodno sodelovanje (Tabela 1).

Tabela 1: Najmanj pomembne kompetence za brazilske delodajalce glede na njihovo velikost in mednarodno sodelovanje

	MSP (n = 28)	Velika (n = 59)	Z medn. sod.(n = 46)	Brez medn. sod.(n = 46)
Poznavanje tujih držav in kultur	14,3 %	20,3 %	23,9 %	12,20 %
Razpoložljivost za selitev v tujino zaradi dela, če je to potrebno	14,3 %	23,7 %	32,6 %	7,3 %
Razpoložljivost za službeno pot v tujino	17,9 %	28,8 %	39,1 %	9,8 %

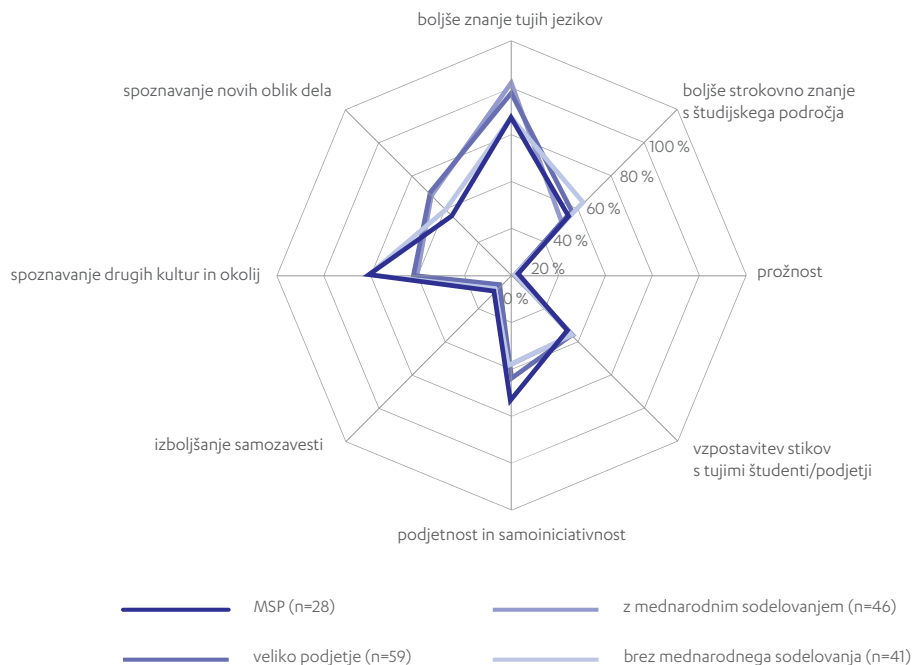
Tudi jezikovne kompetence so med manj iskanimi s strani brazilskih podjetij, le od 56 % oz. 64 % delodajalcev (velikih podjetij ali malih in srednje velikih podjetij) jih ima za pomembne ali zelo pomembne; rezultati so podobni za podjetja z mednarodnim sodelovanjem in brez njega.

3.4 Kompetence, za katere delodajalci menijo, da jih diplomanti pridobijo po zaslugi mednarodne izkušnje

Med ključne kompetence, za katere delodajalci v Braziliji verjamejo, da jih študenti pridobijo po zaslugi mednarodne mobilnosti, sodijo znanje jezikov (74,7 %), poznavanje drugih kultur in okolij (48,3 %) ter podjetnost in samoiniciativnost (47,1 %).

Rezultati se razlikujejo pri analizi velikih podjetij, ki po znanju tujih jezikov (78 %) najvišje vrednotijo spoznavanje drugih oblik dela (47,5 %). Odgovori podjetij z mednarodnim sodelovanjem na drugo mesto postavljajo podjetnost in samoiniciativnost (54,3 %), po izboljšanju znanja tujih jezikov (82,6 %), in na tretje mesto spoznavanje novih načinov dela (47,8 %). Podjetja brez mednarodnega sodelovanja med pridobljene spretnosti vključujejo strokovno znanje na področju študija (43,9 %), za izboljšanjem jezikovnih kompetenc (65,9 %) in spoznavanjem drugih kultur in okolij (58,5 %) (Graf 3).

Graf 3: Kompetence, za katere delodajalci menijo, da jih diplomanti pridobijo po zaslugi mednarodne izkušnje

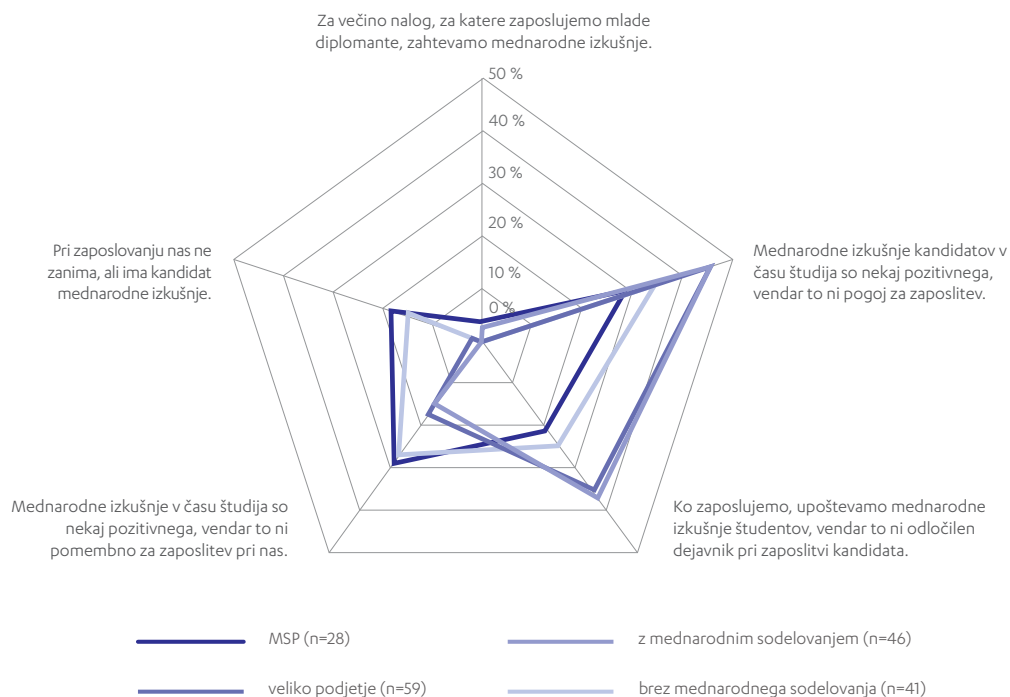


3.5 Odnos delodajalcev do študija in delovnih praks v tujini

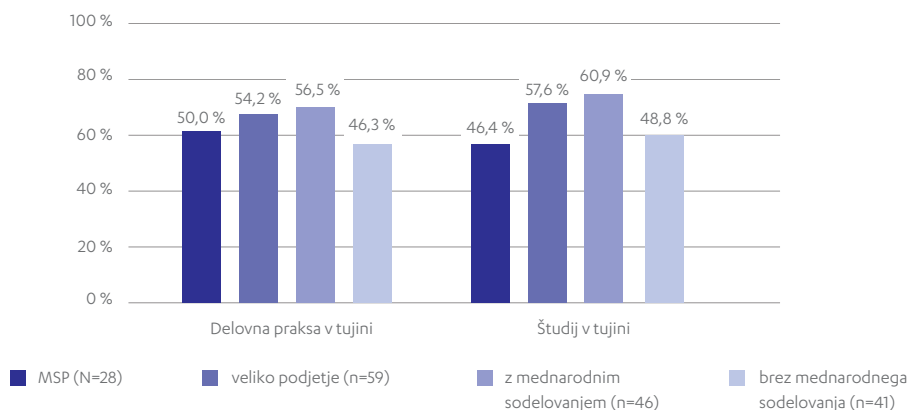
Odnos delodajalcev do mednarodnih izkušenj diplomantov med njihovim izobraževanjem smo analizirali z ugotavljanjem, kaj delodajalci menijo o MMS; se jim zdi pomembna, potrebna, je odločilen dejavnik pri izbiri in ali se zahteva kot pogoj za delovno mesto. Večina delodajalcev v Braziliji meni, da je mednarodna izkušnja nekaj pozitivnega za študenta. 61 % jih pravi, da je to nekaj pozitivnega, vendar pa ni pomembno pri zaposlovanju niti ni pogoj za delo pri njih. 31 % delodajalcev pravi, da pri zaposlovanju upoštevajo mednarodne izkušnje študentov, vendar to ni odločilen dejavnik za zaposlitev kandidata (Graf 4).

Ko smo brazilskim delodajalcem zastavili vprašanje, kaj menijo o študiju ali delovnih praksah v tujini, ki so del visokošolskega študijskega programa, se je izkazalo, da delovne prakse v tujini vrednotijo višje (55,2 %) kot študij v tujini (51,7 %). Kar zadeva rezultate glede na velikost podjetja in mednarodne odnose, se je izkazalo, da so podjetja z mednarodnimi odnosi in velika podjetja tista, ki višje vrednotijo v študijski program vključeno mednarodno izkušnjo (Graf 5).

Graf 4: Pogled delodajalcev na mednarodne izkušnje pri zaposlovanju mladih diplomantov glede na velikost in mednarodno sodelovanje podjetja

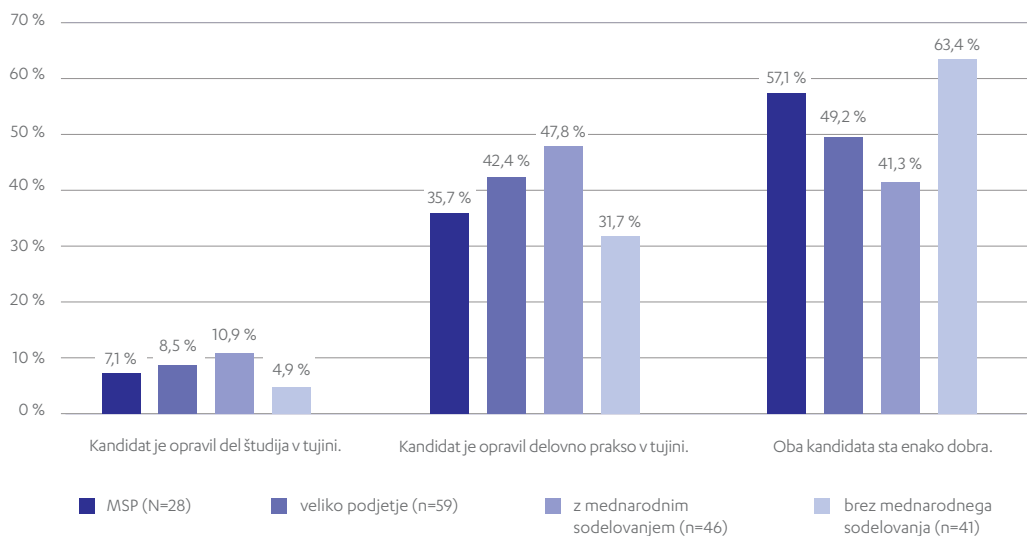


Graf 5: Odstotek delodajalcev, ki menijo, da so izobraževanje ali delovne prakse v tujini pomembni ali zelo pomembni dejavniki, glede na velikosti podjetja in glede na mednarodno sodelovanje



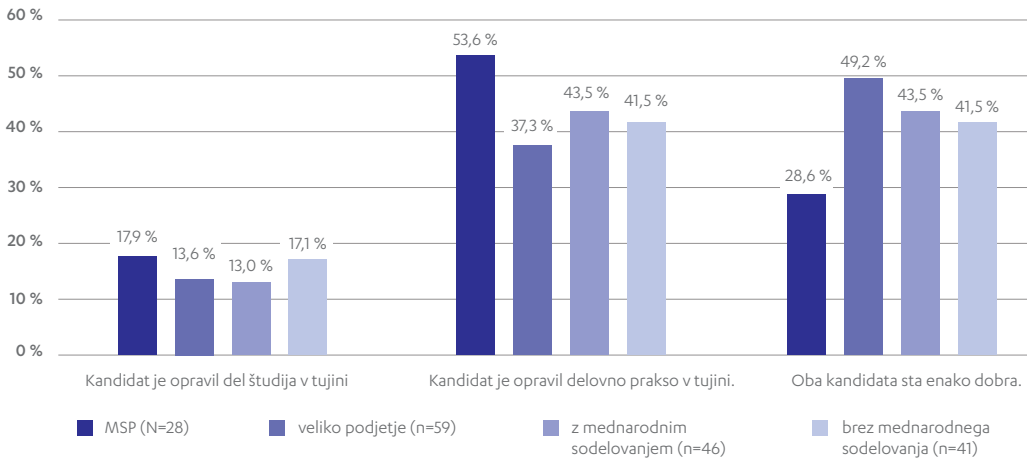
Odnos delodajalcev smo ocenjevali tudi s predstavitvijo različnih situacij, ki so vključevale možnost izbire med dvema mladima diplomantom, ki iščeta zaposlitev v njihovi organizaciji. Prosili smo jih, naj izberejo tisto možnost, ki bi pomenila prednost za enega od obeh kandidatov, ob predpostavki, da je imel drugi kandidat enake značilnosti. Pri predstavitvi kandidatov, ki sta se razlikovala le zaradi svoje mednarodne izkušnje (eden od kandidatov je del študija opravil v tuji visokošolski ustanovi, drugi pa je opravil delovno prakso v tujem podjetju), je 40,2 % delodajalcev dalo prednost tistemu, ki je bil na praksi, 51,7 % jih je bilo mnenja, da sta oba kandidata enako dobra, le 8 % pa jih je bilo mnenja, da bi imel prednost tisti, ki je študiral v tujini. Pri primerjavi rezultatov glede na velikost podjetja in glede na mednarodno sodelovanje podjetja se rezultati ne spremenijo: podjetja z mednarodnim sodelovanjem in velika podjetja so dala najvišjo prednost kandidatom z mednarodnimi praktičnimi izkušnjami (Graf 6).

Slika 6: Kdo ima prednost pri zaposlovanju – primerjava mobilnosti zaradi študija v primerjavi z mobilnostjo zaradi delovne prakse glede na velikost podjetja in glede na mednarodno sodelovanje



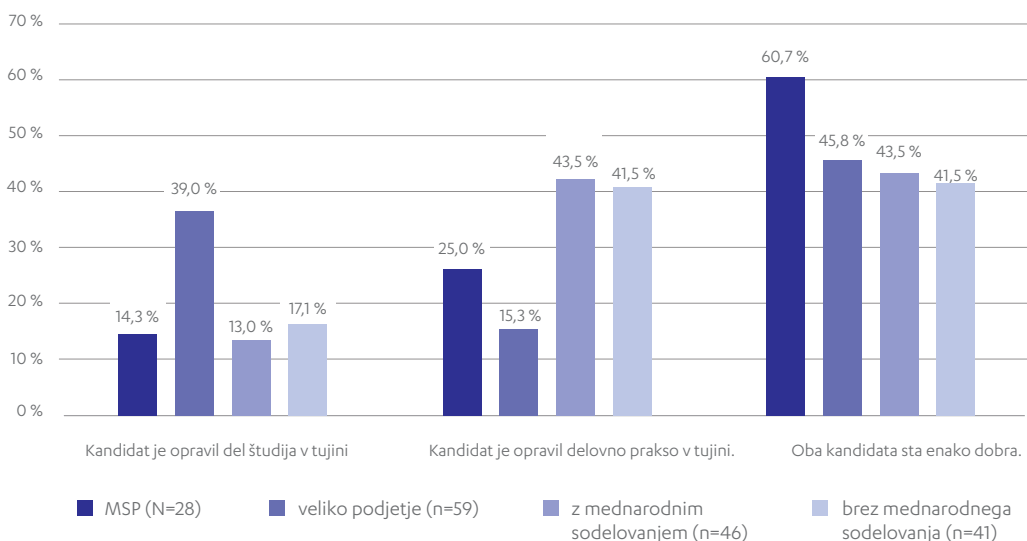
Pri primerjavi kandidata, ki je opravil del študija v tujini, z drugim, ki nima mednarodnih izkušenj, vendar ima bogate delovne izkušnje v Braziliji, je 42,5 % delodajalcev dalo prednost tistemu, ki je imel delovne izkušnje v svoji državi, enako veliko jih je odgovorilo, da sta oba enako dobra kandidata, in le 14,9 % bi dalo prednost tistemu, ki je bil na študiju v tujini. Pri analizi rezultatov glede na velikost podjetja se rezultati ne spremenijo; odstopa le skupina podjetij MSP, to je tista skupina podjetij, ki najbolj ceni delovne izkušnje v državi (53,6 %) (Slika 7).

Slika 7: Kdo ima prednost pri zaposlovanju – primerjava mobilnosti zaradi študija z delovno prakso v svoji državi glede na velikost podjetja in glede na mednarodno sodelovanje



Pri oceni delodajalcev dveh kandidatov, ki sta pred kratkim diplomirala, eden je imel delovno izkušnjo v času študija v podjetju v tujini, drugi pa nima mednarodnih izkušenj, ima pa bogate delovne izkušnje, pridobljene v Braziliji, bi 31 % delodajalcev izbralo kandidata z mednarodnimi delovnimi izkušnjami pred tistim, ki je imel delovne izkušnje v svoji državi (18,4 %). Vendar pa je polovica delodajalcev mnenja, da sta oba kandidata enako dobra (50,6 %). Pri analizi odgovorov glede na velikost podjetja so velika podjetja tista, ki dajejo večjo prednost mednarodnim delovnim izkušnjam (39 %), medtem ko mednarodno sodelovanje ni spremenljivka, ki bi pomembno vplivala na mnenje podjetij (Slika 8).

Slika 8: Kdo ima prednost pri zaposlovanju – primerjava delovne prakse v svoji državi z delovno prakso v tujini glede na velikost podjetja in mednarodno sodelovanje



3.6 Izkušnje z mednarodno mobilnostjo študentov USP

Poglobljen intervju z dr. Adnejem je pokazal, kako pomembna sta komuniciranje in promocija znanja, pridobljenega s pomočjo mednarodnih izkušenj (Priloga 2). Potrebno pa je še nekaj več, in sicer izvajati komunikacijske in promocijske dejavnosti, ki bodo posebej namenjene delodajalcem. Še ena lekcija, ki smo se jo naučili iz izkušnje USP glede MMS, je, da bi bilo treba več pozornosti nameniti mednarodnim izkušnjam, ki vključujejo delovne prakse, kot pa tistim, ki so študijske. USP je naredila pomemben korak v tej smeri, saj je uvedla lastne štipendije za mednarodne staže v podjetjih (Priloga 2). Priporočljivo je tudi, da se kompetence pri znanju tujih jezikov razvijajo znotraj domačih univerz, v kar se je vključila tudi USP, tako da lahko študenti kar največ pridobijo iz svoje mednarodne izkušnje.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Študije glede razmerja med mednarodno mobilnostjo študentov in zaposljivostjo so redke, glavne študije so potekale v zvezi z Evropsko unijo in Združenimi državami Amerike. Ni bilo mogoče najti študij na to temo v Latinski Ameriki niti v Braziliji, kjer se tiste, ki obstajajo, osredotočajo na mnenje študentov o njihovi zaposljivosti, ne vključujejo pa pogleda delodajalcev. To je prva študija v tej smeri in pričakujemo, da bo spodbudila nadaljnje raziskave v državah Latinske Amerike.

Raziskava je pripomogla k pridobitvi podatkov o zahtevah, ki se delodajalcem v procesu zaposlovanja in izbire mladih diplomantov zdijo najpomembnejše, kot tudi kompetencah in spretnostih, za katere upajo, da jih mladi diplomanti posedujejo. Drugič, študija je z vidika mednarodne mobilnosti študentov opredelila kompetence, za katere delodajalci menijo, da se pri študentih krepijo po zaslugi mednarodne izkušnje v času študija, ter kako te ustrezajo temu, kar podjetja iščejo. In tretjič, pridobili smo informacije o odnosu delodajalcev do mednarodne mobilnosti in kako ta vpliva na njihove odločitve v procesu zaposlovanja in izbire mladih diplomantov, ki so nedavno zaključili visokošolsko izobraževanje.

Zahteve, ki jih delodajalci iščejo pri zaposlovanju novih diplomantov, so povezane z akademskimi kompetencami in izkušnjami izkustvenega učenja, ne glede na mednarodne izkušnje študentov. Na splošno so rezultati v podjetjih podobni, ne glede na njihovo velikost in stopnjo internacionalizacije. Kompetence, ki jih podjetja iščejo, kažejo na enak vzorec ravnanja; mednarodne kompetence v procesu zaposlovanja niso pomembne, na splošno imajo različne vrste podjetij glede tega enak odnos.

Delodajalci ne mislijo, da dejavnosti MMS prispevajo k doseganju kompetenc, ki jih iščejo; ta ugotovitev je skladna s pregledom strokovne literature. Edina spretnost, za katero brazilski delodajalci menijo, da jo MMS krepi, je, samoiniciativnost, ki je tudi ena od kompetenc, ki jo delodajalci iščejo, ko zaposlujejo nove diplomante. Kar zadeva odnos delodajalcev do MMS, ta ni pogoj za zaposlitev niti ni odločilen dejavnik, čeprav imajo podjetja z mednarodnim sodelovanjem bolj pozitiven pogled nanjo. Na splošno dajejo podjetja večji pomen praktičnim dejavnostim v tujini kot pa akademskim dejavnostim.

Raziskava nas je privedla do zaključka, da je treba spodbujati mednarodne dejavnosti študentov, ki naj bodo bolj usmerjene v delovne prakse, in da je treba kompetence, ki jih študenti pridobijo, bolj učinkovito sporočati podjetjem. Na področju kompetenc študentov, ki sodelujejo v MMS, je treba povezati učne rezultate študentov v tujini s splošnimi in specifičnimi kompetencami, ki jih delodajalci iščejo. V tem smislu je treba opredeliti kompetence, ki nastanejo ali se krepijo v okviru mednarodne mobilnosti znotraj visokošolskih ustanov, saj bi to omogočilo študentom, da lahko

po končanem študiju bolj natančno predstavijo kompetence, razvite v okviru njihovih mednarodnih izkušenj. Prav tako bodo lahko univerze deležnikom poročale o teh koristih, in sicer o krepitvi ali pridobitvi kompetenc, tako da jih bodo ti lahko upoštevali pri odločanju o zaposlovanju novih diplomantov.

Pomembno je poudariti, da so ugotovitve te študije vezane na specifično okolje zvezne države São Paulo. Brazilsko gospodarstvo je usmerjeno navznoter, ima velik in rastoč domači trg, kar je poleg tega, da vladna politika ne spodbuja internacionalizacije podjetij, lahko pomemben dejavnik, zaradi katerega podjetja ne upoštevajo mednarodnih kompetenc pri izbiri mladih diplomantov. Pomembno je tudi omeniti, da je študija potekala na Fakulteti za ekonomijo in upravo na Univerzi v São Paulu, kar lahko pomeni določeno pristranskost, saj gre za elitno univerzo, čeprav je bila študija namenjena analizi zaposlovanja diplomantov visokošolskih ustanov ne glede na njihovo univerzo. Glavni metodološki pomanjkljivosti raziskave sta izbira priložnostnega vzorčenja in velikost vzorca. Rezultati odražajo predvsem stališča velikih podjetij, zelo malo je zastopanih malih in srednje velikih podjetij, vsa prihajajo iz São Paula, zvezne države z najboljšimi socialno-ekonomskimi kazalniki v Braziliji, tako da gre zgolj za delni odraz realnega stanja te velike države.

Z vidika MMŠ so pomanjkljivosti naslednje: prvič, analiza MMŠ je potekala brez upoštevanja časovnega dejavnika – skupaj so bili analizirani rezultati kratkoročnih in dolgoročnih MMŠ; ločena obravnava bi morda privedla do drugačnih rezultatov. Drugič, ni bilo ločene obravnave glede na geografsko lokacijo izvajanja mobilnosti; to je dejavnik, ki bi lahko vplival na pogled delodajalcev. Tretjič, ni bila ovrednotena stopnja poznavanja MMŠ s strani delodajalcev; izhajalo se je iz predpostavke, da podjetja poznajo to vrsto dejavnosti, ki jo izvajajo visokošolske ustanove, čeprav vemo, da je evropska raziskava ugotovila, da je raven poznavanja MMŠ s strani delodajalcev nizka.

Priporočamo, da bi v prihodnjih študijah izvedli raziskave tudi v drugih državah Latinske Amerike kot tudi v drugih zveznih državah Brazilije, da bi dosegli bolj primerljive rezultate. Prav tako priporočamo tudi izvedbo kvalitativne študije, ki bi omogočila poglobljeno razpravo o potrebah podjetij in o napovedih za prihodnost v zvezi z usposabljanjem diplomantov ter spretnostih, ki se morajo razvijati po zaslugi mednarodne mobilnosti. Potrebne so tudi študije, ki bi vključevale kontrolne skupine za primerjavo rezultatov zaposljivosti mobilnih študentov v primerjavi z nemobilnimi, ki bi temeljile na primerjavi študentov z enakimi lastnostmi, ki bi bili zaposleni na podobnih delovnih mestih, v podobnih podjetjih in v istem sektorju, da bi jih lahko primerjali.

PRILOGA 1

Vprašalnik za delodajalce

Pri zaposlovanju mladih, ki so pred kratkim zaključili visokošolsko izobraževanje in pridobili diplomo ali magisterij.

Spoštovani,

da bi zbrali podatke za študijo o zaposljivosti mladih univerzitetnih diplomantov, vas prosimo, da nam s pomočjo tega vprašalnika sporočite informacije o svojih izkušnjah v procesu zaposlovanja in izbire kandidatov.

Vprašalnik je del dejavnosti v okviru mojega postdoktorskega študija, ki poteka na Fakulteti za ekonomijo, upravo in računovodstvo (FEA) na univerzi v São Paulu v Braziliji (USP).

Vse posredovane informacije se bodo obravnavale skladno s pravili o varstvu podatkov. Analizirane bodo agregatno in anonimno. Hkrati pa si bom prizadevala za čim širšo javno objavo rezultatov raziskave.

Če potrebujete dodatne informacije ali če imate vprašanja ali težave v zvezi z vprašalnikom, prosim, stopite v stik z mano po elektronski pošti valeska.geldres@usp.br ali po telefonu 55-11-995325625.

Zahvaljujem se vam za sodelovanje!

dr. Valeska Geldres W., raziskovalka

Soglašam, da se posredovane informacije lahko uporabijo v raziskavi:

I. Organizacija

1. Ime osebe, ki odgovarja na vprašalnik
2. E-pošta osebe, ki odgovarja na vprašalnik
3. Ime organizacije
4. Kaj je glavno področje/sektor dejavnosti vaše organizacije? Izberite samo eno možnost (kmetijstvo in gozdarstvo, ribolov, rudarstvo; predelovalne dejavnosti; dobava električne energije, plina in vode, gradbeništvo, trgovina in storitve, hoteli in gostinstvo, promet, skladiščenje in komunikacije; finančno posredovanje; nepremičnine, oddajanje poslovnih prostorov; javna uprava; izobraževanje; zdravje in dobro počutje; druge skupnostne, družbene in osebne storitve).
5. Kakšna je pravna narava vaše organizacije? Delniška družba; družba z omejeno odgovornostjo; drugo (prosimo, označite z 'X' tisto, kar ustreza vaši organizaciji; če izberete 'drugo', prosimo, dopišite).

6. Ali je vaša organizacija javna ali zasebna? Označite samo eno možnost. Javna; zasebna.
7. Koliko zaposlenih ima vaša organizacija v Braziliji?
8. Položaj osebe, ki odgovarja na vprašalnik (na primer: vodja kadrovske službe).

II. Mednarodni odnosi/omrežja

9. Ali delo vaše organizacije vključuje sodelovanje z drugimi državami? Da; ne.
10. Če je vaš odgovor da, kako (izvoz/prodaja v tujino; uvoz iz tujine; podružnica tujega podjetja; sodelovanje s tujimi partnerji; sodelovanje v mednarodnih projektih; drugo)?
11. Je sodelovanje z drugimi državami del delovnih nalog zaposlenih? Da; občasno; ne.
12. Ste vi kdaj delali ali študirali v tujini? Da; ne.

III. Postopek zaposlovanja mladih visokošolskih diplomantov

13. Kako pomembne so za vas spodaj navedene lastnosti, povezane z znanjem in izkušnjami, pri zaposlovanju mladih, ki so pravkar zaključili visokošolsko izobraževanje? Lestvica od 1 do 5, kjer 1 pomeni ni pomembno in 5 zelo pomembno (glej zahteve v razpredelnici).
14. Kako pomembne so za vas naslednje kompetence pri mladih diplomantih? Lestvica od 1 do 5, kjer 1 pomeni ni pomembno in 5 zelo pomembno (glej zahteve v razpredelnici).
15. Katera od naslednjih trditev najbolje opisuje vaš odnos do mednarodnih izkušenj diplomantov v času njihovega izobraževanja? Izberite eno od možnosti.
 - ☐ Pri zaposlovanju se nam ne zdi pomembno, če ima študent mednarodne izkušnje.
 - ☐ Mednarodne izkušnje v času študija so nekaj pozitivnega, vendar to ni pomembno za zaposlitev pri nas.
 - ☐ Ko zaposlujemo, upoštevamo mednarodne izkušnje študentov, vendar to ni odločilen dejavnik pri zaposlitvi kandidata.
 - ☐ Mednarodne izkušnje kandidatov v času študija so nekaj pozitivnega, vendar to ni pogoj za zaposlitev.
 - ☐ Za večino delovnih obveznosti, za katere zaposlujemo mlade diplomante, zahtevamo mednarodne izkušnje.
16. Kaj menite o študiju ali delovni praksi v tujini kot delu študijskega programa na visokošolski ustanovi? Na lestvici od 1 do 5 I, kjer 1 pomeni ni pomembno in 5 zelo pomembno: študij v tujini; opravljanje delovne prakse v tujini. Opisanih je nekaj situacij, v katerih sta dva mlada diplomanta, ki sta se prijavila na delovno mesto pri vas. Izberite tisto možnost, ki bi ji dali prednost, ob predpostavki, da so vse ostale lastnosti kandidatov enake.
17. Kateri kandidat bi imel prednost? Izberite samo eno možnost.
 - ☐ Kandidat je dlje časa študiral v tujini (na visokošolski ustanovi).
 - ☐ Kandidat je bil dlje časa na delovni praksi v tujini (v podjetju).
 - ☐ Oba sta enako dobra kandidata.

18. Kateri kandidat bi imel prednost? Izberite samo eno možnost.

- ☐ Kandidat je študent, ki je del študija opravil v tujini.
- ☐ Kandidat nima mednarodnih izkušenj, vendar ima bogate delovne izkušnje v Braziliji.
- ☐ Oba sta enako dobra kandidata.

19. Kateri kandidat bi imel prednost? Izberite samo eno možnost.

- ☐ Kandidat je časa študija delal v podjetju v tujini.
- ☐ Kandidat nima mednarodnih izkušenj, vendar ima bogate delovne izkušnje v Braziliji.
- ☐ Oba sta enako dobra kandidata.

20. Kateri kandidat bi imel prednost? Izberite samo eno možnost.

- ☐ Kandidat je študent, ki je del študija opravil v tujini.
- ☐ Kandidat nima mednarodnih izkušenj, vendar je diplomiral z odliko na brazilski visokošolski ustanovi.
- ☐ Oba sta enako dobra kandidata.

21. Kateri kandidat bi imel prednost? Izberite samo eno možnost.

- ☐ Kandidat je diplomiral v Braziliji.
- ☐ Kandidat je diplomiral v tujini.
- ☐ Oba sta enako dobra kandidata.

22. Izberite tri postavke, ki so po vašem mnenju najbolj pomembna znanja in izkušnje, ki jih je študent pridobil po zaslugi študija ali delovne prakse v tujini: izboljšanje znanja tujih jezikov; prožnost; povečanje samozavesti; podjetnost in samoiniciativnost; spoznavanje drugih kultur in okolij; spoznavanje novih oblik dela; doseganje boljšega strokovnega znanja in izkušenj na področju študija; vzpostavljanje stikov s tujimi študenti/podjetji.

PRILOGA 2

Intervju z dne 17. januarja 2014 z dr. Adneijem Melgesom de Andradejem, prorektorjem za mednarodne odnose na Univerzi v São Paulu v Braziliji (2010–2013)

Eden od rezultat raziskave kaže na to, da delodajalci pri izbiri mladih diplomantov dajejo večjo prednost tistim, ki imajo mednarodne delovne izkušnje, kot tistim, ki imajo le študijsko mednarodno izkušnjo. Ali obstajajo na USP kakšna merila glede prednostne obravnave dejavnosti mednarodne mobilnosti študentov za namene delovnih praks ali študija? Ali je študent tisti, ki enostavno izbere, kaj bo počel v tujini?

Na USP je odločitev o tem, ali spodbujati mobilnost zaradi študija ali zaradi delovne prakse, odvisna od študijskega programa študenta. Pri študiju inženirstva, uprave ali ekonomije sta vedno na voljo ena ali druga možnost. V programih ‚Duplo diploma‘, ki trajajo dve leti, je vedno vključena delovna praksa. Obstaja splošna politika. Ko je USP ustvarila program 1100 štipendij za mednarodno mobilnost študentov, je ločila 150 štipendij za mednarodne delovne prakse, za dejavnosti, povezane s podjetništvom, ki lahko potekajo na univerzah, inštitutih za inovacije, v vladnih organih ali v podjetjih. Program je bil ustanovljen novembra 2011 in poteka že dve leti, njegov letni proračun je v višini 19 milijonov ameriških dolarjev.

Med glavnimi zahtevami, ki jih tako brazilska kot tudi evropska podjetja zahtevajo od mladih diplomantov, ko se ti potegujejo za delovno mesto, so delovne izkušnje na področju študija ali delovne izkušnje na splošno ter tudi sposobnosti kandidata. So merila glede delovnih izkušenj na področju študija ali delovne izkušnje na splošno del politike za mednarodno mobilnosti na USP?

Strokovno usposabljanje (inženirstvo, ekonomija, uprava, medicina, stomatologija, komunikologija) na USP spodbuja tako domače kot mednarodne delovne prakse, ki jih imenujemo staži (delovne prakse). Večina šol na USP, vsega skupaj jih je 42, spodbuja študente, naj opravijo delovno prakso; značilnosti takšne prakse so odvisne od vsake šole posebej.

Eden od zaključkov naše raziskave je, da študenti ne znajo učinkovito opisati znanj, pridobljenih po zaslugi mednarodne izkušnje, in sicer v smislu opisa splošnih kompetenc, ki jih je takšna izkušnja okrepila, kot so npr. odgovornost, zanesljivost, samoiniciativnost, sposobnost iskanja in obdelave informacij ter sposobnost uporabe znanja v novih situacijah. Ali je USP sprejela kakšne ukrepe za podporo ali učenje študentov glede tega, kako bi lahko učinkovito opisali znanje, pridobljeno po zaslugi mednarodne izkušnje?

Študenti USP so sposobni opisati svoje znanje potencialnim delodajalcem. Izbrani so med najboljšimi in najbolj motiviranimi študenti. Na kampusu univerze v São Paulu takšne izkušnje potekajo že več kot deset let. Študenti inženirstva, fizike in matematike ter tudi drugi se vrnejo visoko motivirani in samostojno predlagajo dejavnosti v lastni organizaciji, s pomočjo katerih želijo svoje znanje prenesti na svoje sošolce. Na ta način se naučijo posredovati znanje, ki so ga pridobili po zaslugi mednarodne izkušnje.

Rezultati kažejo, da tako brazilski kot tudi evropski delodajalci menijo, da so glavne kompetence, ki jih študenti pridobijo po zaslugi mobilnosti, povezane z mednarodnimi kompetencami, npr. izboljšanje znanja tujih jezikov in spoznavanje drugih kultur in držav. Tisti, ki smo doživeli mednarodno mobilnost, in tisti, ki delajo na tem področju, vemo, da študenti pridobijo tudi spretnosti, ki jih delodajalci iščejo: odgovornost, zanesljivost, samoiniciativnost, sposobnost iskanja in obdelave informacij ter sposobnost uporabe znanja v novih situacijah. Ali USP opravlja kakšne dejavnosti, s katerimi bi še izboljšali splošne spretnosti, ki jih je študent pridobil ali okrepil po zaslugi svoje mednarodne izkušnje?

Študenti se naučijo ali bistveno izboljšajo znanje jezika ciljne države in znanje angleščine. Hkrati spoznavajo kulturo države, zlasti v daljših programih, kjer štejem, da je en semester dober, da sta dva semestra boljša in da so štirje semestri najboljši, kar zadeva izkoristek mednarodne izkušnje, saj lahko na ta način študenti dobijo dva univerzitetna naslova (diplomi). Študenti, na primer, lahko vidijo razlike v potrošniških navadah med obema družbama, in to je zelo koristno v mednarodnih gospodarskih panogah v naši državi, tako za delo v Braziliji kot tudi za položaj kontaktne osebe za državo, ki so jo obiskali. Študenti za začnejo zavedati, da so drugačni in da so bili privilegirani.

Ali USP omogoča študentom, ki so se vrnili z mednarodne izkušnje, da se naučijo posredovati, sporočati potencialnim delodajalcem, katere so spretnosti, ki so jih pridobili po zaslugi mednarodne izkušnje?

USP promovira in tudi zahteva od študentov, ki so pridobili podjetniške štipendije (za podjetništvo), naj pripravijo seminarje na Agenciji USP za inovacije, ko se vrnejo. S temi izkušnjami se študentje naučijo komunicirati o svojem znanju.

Ali USP izvaja kakršne koli dejavnosti z deležniki, s pomočjo katerih bi jim predstavili rezultate, ki so jih študenti pridobili v dejavnostih mednarodne mobilnosti?

Brazilska vlada na primer prek programov BRAFITEC in BRAFAGRI vključuje deset univerz. Letno se sestanejo koordinatorji programov različnih brazilskih in francoskih univerz in si delijo rezultate izkušenj z mobilnostjo. Na teh

srečanjih se razpravlja o tem, kako izboljšati sodelovanje študentov z učitelji in s podjetji tekom delovnih praks s pomočjo izmenjave informacij. V Braziliji je vladni program ‚Znanost brez meja‘ inovacija, katere cilj je spodbujanje mednarodne mobilnosti dodiplomskih študentov.

Ali imate kakšno priporočilo za izboljšanje mednarodne mobilnosti dodiplomskih študentov v Braziliji?

Danes je treba spodbujati dolgoročno mobilnost, vendar skupaj z boljšo jezikovno pripravo. V Braziliji je država ustvarila program ‚Znanost brez meja‘, ki je ustvaril program ‚Angleščina brez meja‘, oba potekata vzporedno. Vendar pa mora biti jezik na prvem mestu; niso dovolj samo štipendije, da bi bila mobilnost lahko uspešna; študenti morajo znati jezik ciljne države, da lahko v celoti izkoristijo priložnosti za učenje na akademski, poklicni in družbeni ravni. Multinacionalna podjetja na primer lahko bolj zanimajo diplomanti, ki so doživeli mednarodno izkušnjo v njihovi državi izvora, saj cenijo poznavanje kulturnih vidikov, ki jih študent na ta način spozna.

VIRI

- BRACHT, O.; ENGEL, C.; JANSON, K.; OVER, A.; SCHOMBURG, H in TEICHLER, U. (2006): *The professional value of ERASMUS mobility*, European Comission, International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel), University of Kassel.
- CRANMER, S. (2006): 'Enhancing graduate employability: Best intentions and mixed outcomes', *Studies in Higher Education*, vol. 31, n° 2, str. 169–184.
- CROSSMAN, J in CLARKE, M. (2010): 'International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection', *High Educ*, vol. 59, str. 599–613.
- FLANDER, A. (2011): 'Is a mobile student also a more employable student? Research on employers' perceptions of academic mobility', in Klemen Miklavič (ur.): *Paths to internationalisation: Higher education policies, trends and strategies in Europe and Slovenia*, CMEPIUS, Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, Ljubljana, Ljubljana, str. 86–120. Na voljo: http://www.cmeplus.si/en/files/cmeplus/userfiles/publikacije/2011/POI_EN_n.pdf.
- FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A in MOSCAROLA, J. (2000): 'O método de pesquisa survey', *Revista de Administração*, vol. 35, n° 3, str.105–112.
- GAJDEROWICZ, T.; GROTKOWSKA, G in LESZEK, W. (2013): 'Does Students' International Mobility Increase Their Employability?', *Ekonomia*, vol. 30, str. 59–74.
- GARAM, I. (2005): 'Study on the relevance of International student mobility to work and employment. Finnish employers' views on benefits of studying and work placements abroad' (English summary), Centre for International Mobility CIMO, Finlandia. Na voljo: http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15626_relevance_of_student_mobility_summary.pdf.
- GIL, A. (2009): *Método e Técnicas de Pesquisa Social*, Editorial Atlas.
- HARVEY, L. (2001): 'Defining and measuring employability', *Quality in Higher Education*, vol. 7, n° 2, str. 97–109.
- JONSSON, F.; ALMERUD, M.; NÄRINGSLIV, S in KRASSÉN P. (2010): 'Employers' view on studies abroad', *Internationella programkontoret in Svenskt Näringsliv. Confederation of Swedish Enterprise*. Na voljo: http://www.svensktnaringsliv.se/multimedia/archive/00025/Employers_viev_on_st_25182a.pdf.
- KING, R.; FINDLAY, A in AHRENS, J. (2010): *International student mobility literature review*, Report to Hefce and co-funded by the British Council, UK National Agency for Erasmus. Na voljo: http://www.britishcouncil.org/hefce_bc_report2010.pdf.
- LESS, D. (2002): 'Graduate Employability – Literature Review', *LTSN Generic Centre*. Na voljo: <http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/leeslitreview.pdf>.
- LUCHILLO, L. (2006): 'Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior', *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS*, vol. 7, n° 3, str. 105–133.
- MARCOTTE, C.; DESROCHES, J in POUPART, I. (2007): 'Preparing internationally minded business graduates: The role of international mobility programs', *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 31, str. 655–668.
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. Na voljo: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.

16. RODRIGUES, M. (2012): *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Publications Office of the European Union.
17. SHAH, A.; PELL, K in BROOKE P. (2004): 'Beyond First Destinations Graduate Employability Survey', *Active Learning in Higher Education*, vol. 5, n°1, str. 9–26.
18. TEICHLER, U. (2004): 'Changes in the relationships between higher education and the world of work on the way towards the European higher education area', University and society: engaging stakeholders, str. 1-3. Na voljo: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQJfAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eua.be%2Ffea%2Fjsp%2Ffen%2Fupload%2FULrich%2520Teichler%2520spech.1080891100325.doc&ei=sJIDU4XYKeeCyaGA8lDABA&usq=AFQjCNFeaK-VLgEUlj6Mu_AqyinvYB8D9Q&bv=m.bv.61535280,d.aWc.
19. TEICHLER, U. (2007): 'Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey', *European Journal of Education*, vol. 42, n° 1, str. 11–34.
20. TEICHLER, U in JANSON, K. (2007): 'The professional value of temporary study in another country: Employment and work of former ERASMUS students', *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, n° 3–4, str. 486–495.
21. TROOBOFF, S.; VANDE BERG, M. in RAYMAN, J. (2008): 'Employer attitudes toward study abroad', *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 15, str. 17–34.

Poučevanje in pedagoško usposabljanje v visokem šolstvu – praksa in mnenja učiteljev glede na slovensko visokošolsko zakonodajo

KATARINA AŠKERC IN SEBASTIAN KOČAR

Povzetek

V prispevku preučujemo pristope in percepcije o poučevanju v slovenskem visokem šolstvu, s poudarkom na pedagoškem usposabljanju in pedagoški usposobljenosti visokošolskih učiteljev. Rezultati raziskave, ki je bila izvedena med 513 anketiranci, kažejo, da visokošolski učitelji sicer *pedagoškemu delu* pripisujejo precejšen pomen, čeprav jih skoraj polovica nikoli ni sodelovala v nobenem pedagoškem usposabljanju ali programu. Druga polovica anketirancev je bila vključena v različne pedagoške študijske programe ali usposabljanja (na primer pedagoško-andragoško usposabljanje ali zaključek pedagoškega študijskega programa, predvsem za poučevanje na primarni ali sekundarni ravni izobraževanja), od katerih je zgolj 31,4 odstotka anketirancev sodelovalo v pedagoških usposabljanjih za visokošolske učitelje. V visokošolskih zavodih, ki imajo jasno opredeljena merila na področju pedagoškega dela in usposobljenosti, je odstotek učiteljev brez opravljenega kakršnega koli pedagoškega usposabljanja nižji kot v zavodih z manj jasno opredeljenimi pogoji in merili. Opažamo, da v zadnjih letih ponudba različnih pedagoških usposabljanj in izpopolnjevanj za visokošolske učitelje narašča.

Ključne besede: učenje in poučevanje v visokem šolstvu, pedagoška usposabljanja za visokošolske učitelje, pedagoška usposobljenost, poskusno predavanje, imenovanje v nazive, habilitacija

UVOD

Dve ključni dejavnosti visokošolskih učiteljev sta med drugim raziskovanje in poučevanje. Čeprav imata obe aktivnosti v visokem šolstvu osrednjo vlogo, učiteljem v večini evropskih držav ni treba pridobiti potrdila o usposobljenosti za poučevanje. V zadnjih letih prihaja kakovost visokošolskega poučevanja v središče pozornosti, zaradi česar dobiva vedno večji pomen izboljšanje spretnosti poučevanja oziroma pedagoška usposobljenost (Postareff, Lindblom -Ylänne in Nevgi, 2007, str. 29). Kljub temu veliko visokošolskih zavodov poučevanju ne namenja dovolj pozornosti v primerjavi z raziskovalno aktivnostjo (Evropska komisija, 2013). Položaj je precej podoben tudi v Sloveniji, tako na ravni nacionalne zakonodaje kot na ravni drugih institucionalnih meril in v praksi.

V prispevku je predstavljen pomen kakovostnega poučevanja, pedagoškega usposabljanja in pedagoške usposobljenosti visokošolskih učiteljev, s poudarkom na pregledu zakonodaje, ki vpliva na prakso slovenskih visokošolskih zavodov, kar je predstavljalo osnovo za oblikovanje raziskovalnih vprašanj. V drugem delu so predstavljeni rezultati empirične raziskave, opravljene v letu 2013, pri čemer izpostavljamo: pomen, ki ga visokošolski učitelji pripisujejo pedagoškemu delu; vrsto pedagoških usposabljanj ali programov, v katera so bili vključeni učitelji, in v kakšnem obsegu v zadnjih desetih letih; kakšen pomen pripisujejo visokošolski učitelji *poskusnim predavanjem* ter kakšno je zadovoljstvo učiteljev z metodologijo oziroma pristopom za presojo pedagoške usposobljenosti na njihovih visokošolskih zavodih.

VISOKOŠOLSKO POUČEVANJE IN PEDAGOŠKO USPOSABLJANJE VISOKOŠOLSKIH UČITELJEV

Pomen pedagoške komponente strokovnega razvoja visokošolskih učiteljev poudarjajo različni avtorji (von Humboldt, 1970; Fielden, 1998; Cross, 2001; Lueddeke, 2003; D'Andrea in Gosling, 2005; Marentič Požarnik in Šteh, 2006; Grača, 2008; Rosado Pinto, 2008; Marentič Požarnik, 2009, in drugi). Nekateri od njih obravnavajo sodoben pojav množičnega visokošolskega izobraževanja in posledično potrebo po (dodatnem) sistematičnem pedagoškem usposabljanju visokošolskih učiteljev (Lueddeke, 2003; Rosado Pinto, 2008; Marentič Požarnik, 2009). Cross (2001) meni, da univerze dajejo prednost ustvarjanju znanja oziroma raziskovanju na račun poučevanja, kar negativno vpliva na napredek in razvoj visokošolskega poučevanja. Odsotnost pedagoškega razvoja visokošolskih učiteljev pogosto privede do ohranjanja zastarelih pristopov k poučevanju, ki so po navadi osredinjeni na učitelja namesto na potrebe študentov, na predmet poučevanja namesto na preoblikovanje in prenos znanja (Pleschová idr., 2012). Zaradi večjega poudarjanja kakovosti in odgovornosti visokega šolstva ter večje in bolj raznolike populacije študentov (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009) postajajo mednarodna konkurenčnost, potreba po doseganju več z manj in profesionalizacija prakse poučevanja v visokem šolstvu vedno bolj pomembni (Lueddeke, 2003).

Skupina EU na visoki ravni za posodobitev visokega šolstva med drugim priporoča obvezno certificirano usposabljanje za profesorje in druge učitelje (Evropska komisija, 2013). V tem kontekstu Marentič Požarnik (1998) navaja, da so merila za habilitacijo ključnega pomena pri izboljšanju spretnosti za poučevanje, a jih je treba strogo upoštevati.

PEDAGOŠKO DELO IN USPOSABLJANJE UČITELJEV V SLOVENSKI VISOKOŠOLSKI ZAKONODAJI

V Sloveniji habilitacijski sistem močno poudarja pomen znanstvenoraziskovalnega in strokovnega dela, medtem ko z vidika pedagoške usposobljenosti sistem ni tako stimulativen (Šarič in Košir, 2012). Strinjamo se z Marentič Požarnikovo (2009, 346), ki navaja, da ni jasne nacionalne politike za spodbujanje sprememb, potrebnih za izboljšanje kakovosti visokošolskega poučevanja, razvoj pedagoških kompetenc visokošolskega učnega osebja pa še ni pridobil statusa pomembnega elementa kurikularne reforme.

Na osnovi Zakona o visokem šolstvu (Ur. l. RS, 2012) in Minimalnih standardov za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (Ur. l. RS, 2010; v nadaljevanju: Minimalni standardi), ki podajajo elemente za presojo pedagoške usposobljenosti kandidata (23. člen), visokošolski zavodi oblikujejo lastna institucionalna merila za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev. Omenjene dokumente smo podrobno analizirali.

33. člen Zakona o visokem šolstvu določa, da je obvezna komponenta *visokošolskih strokovnih študijskih programov* praktično izobraževanje v delovnem okolju, medtem ko raziskovalne dejavnosti ne obravnava podrobneje. V *univerzitetnih študijskih programih* je obvezno ali praktično izobraževanje ali sodelovanje pri raziskovalnem delu, medtem ko so projektne naloge v delovnem okolju oziroma temeljne, aplikativne in raziskovalne naloge obvezna komponenta *magistrskih študijskih programov*. Čeprav Zakon o visokem šolstvu ne določa podrobneje pedagoškega dela učiteljev v zgoraj navedenih primerih študijskih programov, lahko trdimo, da je večji poudarek na pedagoškem delu na nižjih stopnjah študijskih programov in nižjih ravneh izobraževanja – ISCED 1997 (UNESCO, 2012). Na drugi strani je raziskovalno delo pomembna komponenta univerzitetnih in zlasti magistrskih študijskih programov (doktorski programi niso bili predmet raziskave).

Pregled in analiza institucionalnih meril, ki urejajo izvolitev v nazive na štirih slovenskih univerzah (Univerza v Ljubljani (UL), Univerza v Mariboru (UM), Univerza na Primorskem (UPR) in Univerza v Novi Gorici (UNG)), sta pokazala, da obstajajo jasna merila za presojo raziskovalne dejavnosti, medtem ko je na področju pedagoške usposobljenosti prisotnih nekaj nejasnosti, prav tako je znanstvenoraziskovalni dejavnosti namenjen večji poudarek kot pedagoški. Merila univerz za izvolitev v naziv *izrednega profesorja* v povprečju dodeljujejo najmanj 25 odstotkov točk za pedagoško dejavnost (UL, UM in UPR), na znanstvenoraziskovalno dejavnost pa pride nekaj več kot 50 odstotkov (UL in UPR) oziroma 58 odstotkov v primeru UM. Univerzitetna merila za izvolitev v naziv *rednega profesorja* dodeljujejo najmanj 22 odstotkov (UL in UPR) ali 25 odstotkov (UM) točk za pedagoško dejavnost, medtem ko se precej več kot 50 odstotkov (UM) oziroma 55,5 odstotka (UL in UM) točk dodeli za znanstvenoraziskovalno dejavnost. V postopku izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev samo merila UPR kot pogoj določajo potrdilo o udeležbi na pedagoško-andragoškem usposabljanju za visokošolske učitelje in asistente UPR ali na drugem ustreznem pedagoškem usposabljanju oziroma ustrezno andragoško izobrazbo. Merila UPR vključujejo tudi seznam ustreznih dokazil in potrdil za presojo pedagoške usposobljenosti. Tega pogoja nismo našli v merilih drugih univerz, je pa na vseh univerzah poudarjen pomen zbiranja mnenj študentov.

Marentič Požarnik (2009) piše, da so merila UL, sprejeta leta 2001 (UL, 2001), vključevala zelo podrobna merila za znanstvenoraziskovalno delo. Pedagoška usposobljenost je bila obrazložena, vendar je bilo najpomembnejše zahtevano dokazilo *poskusno predavanje*. Dodatne točke za pedagoško dejavnost so lahko kandidati dobili z mentorstvom (na magistrskem in doktorskem študiju) ali s pisanjem učbenikov in pripravo drugega gradiva za študente. Za obiskovanje usposabljanj za izboljšanje poučevanja ali druga dokazila o dejanskem izboljšanju poučevanja niso dobili nobenih točk. Položaj v pretežni meri ostaja nespremenjen tudi v univerzitetnih merilih, sprejetih z uvedbo

novih Minimalnih standardov leta 2010, ki na podlagi 11. člena zahtevajo izkazovanje pedagoške usposobljenosti s t. i. *poskusnim predavanjem*. Po merilih UL in UPR se za obiskovanje programov in usposabljanj za izboljšanje poučevanja (na univerzi ali v mednarodnem prostoru) dodeli samo ena točka, kar je najmanj med vsemi kategorijami znotraj pedagoške dejavnosti. Kljub določbam 23. člena Minimalnih standardov merila UM ne vsebujejo kategorije za udeležbo na pedagoškem usposabljanju, prav tako to ni del institucionalnih meril UNG. V vseh institucionalnih merilih so znotraj kategorije pedagoške dejavnosti obsežni deli namenjeni pripravi učbenikov in podobnih gradiv, mentorstvu, somentorstvu ipd.

Kljub temu je v Sloveniji v zadnjih nekaj letih prišlo do sprememb in napredka na področju *visokošolskega pedagoškega usposabljanja*. Leta 2012 je Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu akreditirala prenovljeni študijski program za izpopolnjevanje ‚Osnove visokošolske didaktike‘ in leta 2013 je bilo izvedenih več ponovitev v okviru projekta ‚Kakovost – Univerza v Ljubljani‘ (UL 2013). Doslej je bil program izveden trikrat (40 kontaktnih ur), udeležilo pa se ga je 47 udeležencev, ki so izpolnili vse obveznosti (Marentič Požarnik, 2014). Omenjeni projekt ponuja visokošolskim učiteljem tudi druga izobraževanja za visokošolske učitelje, npr. tečaj retorike in e-izobraževanje za učitelje, timsko delo, ocenjevanje študentov ipd. Te vrste izobraževanj, seminarjev in programov že od poznih sedemdesetih let organizira (predvsem) Center za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti UL, vendar je udeležba prostovoljna, prav tako seminarji ali programi niso bili akreditirani do leta 1999 (Marentič Požarnik, 2009), ko je bil akreditiran 48-urni program ‚Temelji poučevanja v visokem šolstvu‘. Po mnenju Marentič Požarnikove (2009) je količina samostojnega študijskega dela, potrebnega za končanje programa, med udeleženci variirala od 10 do več kot 30 ur, pri čemer je samostojno delo vključevalo v povprečju približno polovico kontaktnih ur (24 ur samostojnega dela v primerjavi z 48-urnim programom oziroma v skupnem obsegu torej 72 ur za celotni program). Kot piše Marentič Požarnikova (2009), je programe obiskalo približno 5 odstotkov upravičenih učiteljev. Vendar predložitev potrdila o udeležbi na usposabljanju med dokumenti za habilitacijo ni prinesla praktično nobenih koristi, saj je za to bil dodeljen le minimalni odstotek točk. Na UM so leta 2014 izvedli delavnice na področju e-učenja s sistemom Moodle, delavnice o ključnih kompetencah (učni izidi in ocenjevanje študentov) in pedagoških kompetencah visokošolskih učiteljev (UM 2014). UPR na svoji Pedagoški fakulteti običajno enkrat letno organizira ‚Pedagoško-andragoško usposabljanje za visokošolske učitelje in asistente Univerze na Primorskem‘ (Tkalčič, 2014). Za UNG smo uspeli najti nekaj podatkov o delavnicah v študijskem letu 2012/13, ki so bile del prenove elektronskih sistemov univerze (vključno s sistemom Moodle), namenjene pa so bile tudi učiteljem (UNG, 2013b). Poleg zgoraj naštetih izobraževanj smo ugotovili, da določene programe in usposabljanja za pedagoško področje ponujajo tudi drugi (samostojni) visokošolski zavodi v Sloveniji, vendar ni bilo mogoče pridobiti točnih podatkov. Z anketo, ki je podrobneje predstavljena v nadaljevanju, smo pridobili natančnejše informacije in podatke o visokošolskem poučevanju in pedagoškem usposabljanju visokošolskih učiteljev v Sloveniji.

RAZISKAVA

Raziskava je bila opravljena maja 2013 in je preučevala položaj pedagoškega dela in pedagoškega usposabljanja visokošolskih učiteljev v Sloveniji v zadnjih desetih letih glede na dožemanja učiteljev. Na podlagi tega smo pripravili spletni *Vprašalnik o pedagoškem usposabljanju visokošolskih učiteljev in sodelavcev v Sloveniji*. Prvotni vprašalnik smo testirali na vzorcu 24 anketirancev, rezultate in ugotovitve univariantne analize pa smo naprej uporabili za nadgradnjo vprašalnika.

POPULACIJA IN VZOREC

Po podatkih Statističnega urada RS je bilo v študijskem letu 2012/13 v slovenskih visokošolskih zavodih zaposlenih 8.763 visokošolskih učiteljev (SURS, 2013), ki predstavljajo celotno populacijo naše ankete, saj nismo opravili vzorčenja. Vprašalnik je bil razposlan na 5.650 elektronskih naslovov vseh štirih slovenskih univerz in nekaterih zasebnih visokošolskih zavodov, za katere smo uspeli pridobiti elektronske naslove. 513 anketirancev je odgovorilo na vsa vprašanja, zato velikost vzorca predstavlja 5,85 % celotne populacije. V anketi smo uporabili tri demografske spremenljivke: 1) visokošolski naziv učitelja, 2) področje dela (klasifikacija ISCED) in 3) zavod, kjer posameznik opravlja večino svojega dela.

REZULTATI

V tem poglavju podajamo oceno položaja in pomena pedagoških usposabljanj za visokošolske učitelje v Sloveniji s primerjavo izračunane univariantne in bivariantne statistike med visokošolskimi učitelji, vključenimi v raziskavo. Za izračun rezultatov sta bila uporabljena analiza variance (ANOVA), s katero smo primerjali zgoraj naštetе skupine, in Hi-kvadrat test za primerjavo deskriptivne statistike in navzkrižnih tabel.

Z vprašalnikom smo zbirali podatke, kako anketiranci dojemajo pomen pedagoškega dela v vsaki od treh vrst oziroma stopenj študijskih programov v primerjavi z drugimi aktivnostmi visokošolskih učiteljev. Nižja kot je aritmetična sredina, bolj dojemajo anketiranci pedagoško delo kot pomembno.

Tabela 1: Stopnja in vrsta študijskih programov ter njihov vpliv na odnos do pomena pedagoškega dela (N=381)

Dejavnost učiteljev glede na stopnjo in vrsto študijskega programa	VS štud. prog.		UNI štud. prog.		Mag. štud. prog.	
	Arit. sred.	St. odklon	Arit. sred.	St. odklon	Arit. sred.	St. odklon
Pedagoško delo učiteljev	1,76	0,94	2,06	1,10	2,55	1,10
Reševanje znanstvenih, razvojno-raziskovalnih in strokovnih problemov s strani učiteljev	2,77	1,02	2,14	1,01	1,84	1,05
Praktično ali strokovno delo učiteljev v strokovnem okolju	2,29	1,05	2,88	1,08	3,03	1,03
Mednarodno sodelovanje učiteljev	3,18	0,91	2,92	0,98	2,59	0,95

Rezultati v Tabeli 1 kažejo, da je pedagoško delo visokošolskih učiteljev pomembnejše na nižjih stopnjah študija, medtem ko je manj pomembno na višjih. V visokošolskih strokovnih študijskih programih so učitelji pedagoškemu delu pripisali velik pomen (aritmetična sredina 1,76), reševanje znanstvenih, razvojno-raziskovalnih in strokovnih problemov pa je bilo na tretjem mestu (2,77). V univerzitetnih študijskih programih je bilo reševanje znanstvenih, razvojno-raziskovalnih in strokovnih problemov na prvem mestu, a je imelo podoben pomen kot pedagoško delo (med 2,06 in 2,14 ni pomembne statistične razlike). Pri magistrskih študijskih programih so anketiranci pripisali

podoben pomen mednarodnemu sodelovanju in pedagoškemu delu, ki je bilo ponovno na drugem mestu (med 2,59 in 2,55 ni statistično pomembne razlike). Po mnenju učiteljev je reševanje znanstvenih, razvojno-raziskovalnih in strokovnih problemov najpomembnejše na magistrskih programih, pri čemer je razlika precej visoka (1,84 za najpomembnejši dejavnik in 2,55 za drugouvrščeni dejavnik).

Sklepamo lahko, da se na višjih ravneh izobraževanja več pomena pripisuje reševanju znanstvenih, razvojno-raziskovalnih in strokovnih problemov, manj pomena pa pedagoškemu delu. Vendar rezultati naše raziskave kažejo, da anketiranci pedagoški dejavnosti visokošolskih učiteljev pripisujejo precej pomembno vlogo (v primerjavi z drugimi dejavnostmi) tako v dodiplomskih kot magistrskih programih.

Na podlagi zgoraj navedenih podatkov želimo nadalje ugotoviti, ali obstajajo razlike glede vključenosti v pedagoška usposabljanja med visokoškolskimi zavodi in posameznimi področji klasifikacije ISCED. V primeru vključenosti v visokošolska pedagoška usposabljanja smo merili tudi trajanje pedagoških usposabljanj v pedagoških urah.

Tabela 2: Različne oblike udeležbe visokošolskih učiteljev v pedagoških programih ali usposabljanjih glede na področja ISCED in zavod

Udeležba v pedagoških programih ali usposabljanjih po področjih in zavodih	Brez udeležbe v ped. usposabljanju	Ped.-andrag. izobrazba, pridobljena po zaključku nepedegoš. programa	Zaključen pedagoški študijski program	Vključenost v visokošolsko pedagoško usposabljanje	
	Odstotek	Odstotek	Odstotek	Odstotek	Arit. sred.
Skupaj	47,0 %	10,3 %	22,6 %	31,4 %	37,4
Izobraževanje	10,9 %	16,4 %	67,3 %	21,8 %	53,8
Umetnost in humanistika	41,3 %	10,0 %	42,5 %	26,3 %	42,1
Družboslovje	37,3 %	16,4 %	19,4 %	40,3 %	42,1
Naravoslovje	64,6 %	7,1 %	11,1 %	21,2 %	40,7
Tehnika, inženirstvo in gradbeništvo	77,7 %	3,2 %	1,1 %	20,2 %	28,1
Zdravstvo in sociala	29,4 %	7,8 %	13,7 %	66,7 %	24,6
Stopnja značilnosti srednjih vrednosti (področja)	< 0,001*	0,015*	< 0,001*	< 0,001*	0,216
UL	50,0 %	4,0 %	22,3 %	32,0 %	32,2
UM	53,3 %	10,3 %	23,4 %	22,4 %	61,2
UPR	23,8 %	28,6 %	28,6 %	31,0 %	50,7
UNG	75,0 %	6,3 %	18,8 %	6,3 %	100***
Zasebni visokošolski zavodi	32,9 %	25,7 %	20,0 %	48,6 %	27,5
Stopnja značilnosti srednjih vrednosti (zavodi)	< 0,001*	< 0,001*	0,859	0,001*	0,008**

* Razlike so statistično pomembne pri stopnji 0,05. **Model ANOVA je statistično pomemben pri stopnji 0,01.

***N=1 (na vprašanje je odgovoril samo en anketiranec iz visokošolskega zavoda).

Rezultati v Tabeli 2 kažejo, da obstajajo precejšnje razlike v udeležbi na pedagoških usposabljanjih med področji ISCED. Glede na rezultate, pridobljene z raziskavo, na eni strani 47 odstotkov visokošolskih učiteljev nima pridobljene niti osnovnega (minimalnega) teoretičnega pedagoškega znanja, pri čemer izstopata področji naravoslovje, matematika in računalništvo ter tehnika, inženirstvo in gradbeništvo, kjer imajo učitelji zelo malo izkušenj s programi pedagoškega usposabljanja (64,4 % oz. 77,7 % vseh anketirancev s teh področij ni nikoli sodelovalo v tovrstnem usposabljanju). Na drugi strani se je zgolj 21,2 in 20,2 odstotka teh učiteljev udeležilo visokošolskega pedagoškega usposabljanja. Zanimivo je, da je to v nasprotju z ugotovitvami Marentič Požarnikove (2009), ki je za obdobje od leta 2008 do 2009 navedla, da je na usposabljanje večina učiteljev prišla z oddelkov na področju znanosti in tehnologije, nekaj pa tudi s področja ekonomije in zdravstva (vendar se ti podatki nanašajo na program 'Temeljni poučevanja v visokem šolstvu', 1999). Skupina anketirancev s področja izobraževanja v skladu s pričakovanji izstopa z najnižjim odstotkom učiteljev, ki niso pridobili nikakršnega pedagoškega znanja oziroma izobrazbe, kar je posledica tega, da so ti anketiranci v najvišjem odstotku (67,3 %) zaključili pedagoške študijske programe. Vendar je treba poudariti, da pedagoško-andragoška izobrazba in pedagoški študijski programi sami po sebi udeležencev ne morejo opremiti z zadostnimi kompetencami in spretnostmi za poučevanje v visokem šolstvu. Na področju izobraževanja se je samo 21,8 odstotka učiteljev udeležilo visokošolskega pedagoškega usposabljanja, vendar pa je v njihovem primeru število ur, ki so jih namenili usposabljanjem, najvišje (53,8 ure). Povprečni odstotek učiteljev, ki so sodelovali v visokoškolem pedagoškem usposabljanju med področji ISCED, variira in je zelo visok glede na opredelitve v teoretičnem delu prispevka (glej vir: Marentič Požarnik, 2009), a še vedno nizek (31,4 %), pri čemer sega od 20,2 odstotka (tehnika, inženirstvo in gradbeništvo) do 66,7 odstotka (zdravstvo in sociala), vendar je na slednjem področju aritmetična sredina ur najnižja (28,1 oz. 24,6 ure). Treba je tudi poudariti, da se glede na zbrane podatke na področju zdravstva in sociala izvajajo predvsem krajša neformalna usposabljanja, in sicer interno v zasebnih visokošolskih zavodih. Čeprav obstajajo statistično pomembne razlike med področji ISCED za vse vrste pedagoških usposabljanj ($\text{sig.} < 0,05$), rezultati testa ANOVA kažejo, da ni statistično pomembnih razlik pri vključenosti v visokošolska pedagoška usposabljanja (merjena v urah) med različnimi področji ISCED.

V primeru visokošolskih zavodov na splošno obstajajo statistično pomembne razlike v (ne)vključenosti visokošolskih učiteljev v različna pedagoška usposabljanja in programe, tako na ravni deleža vključenih visokošolskih učiteljev v usposabljanja kot tudi v številu ur (v vseh primerih je $\text{sig.} < 0,05$). UPR izstopa kot zavod z najmanjšim odstotkom učiteljev, ki niso sodelovali v nobenem usposabljanju (23,8 %), na drugi strani pa je bilo veliko (28,6 %) teh učiteljev po diplomi vključenih v pedagoško-andragoška usposabljanja (za katere nimamo podatka, ali dejansko nudijo tudi znanja s področja visokošolske didaktike) ali pa so zaključili pedagoški študijski program (28,6 %). Le 31 odstotkov visokošolskih učiteljev z UPR je odgovorilo, da so bili vključeni v visokošolsko pedagoško usposabljanje, so pa usposabljanjem v povprečju namenili visoko število ur (50,7 %). Visoka udeležba pedagoškega osebja z UPR v različnih programih in usposabljanjih je najverjetneje posledica precej dobro določenih pogojev za pedagoško usposobljenost v merilih te univerze, po drugi strani pa lahko iz meril univerze razberemo, da andragoška izobrazba in pedagoški študijski programi zadostujejo tudi za poučevanje v visokem šolstvu. Na zasebnih visokošolskih zavodih, vključenih v raziskavo, samo 32,9 odstotka osebja ni sodelovalo v nobenem pedagoškem usposabljanju ali programu; hkrati imajo predstavniki teh visokošolskih zavodov najvišji odstotek udeležbe v usposabljanjih za visokošolsko poučevanje (48,6 %), a imajo najnižjo aritmetično sredino ur (27,5 ure). Večina anketirancev prihaja iz zasebnih visokošolskih zavodov na področju zdravstva, kjer se izvajajo krajši programi neformalnega izobraževanja. UNG izstopa kot visokošolski zavod z najnižjo stopnjo udeležbe – 75 odstotkov učiteljev ni bilo nikoli vključenih v pedagoške programe ali usposabljanja, samo 6,3 odstotka pa se jih je udeležilo visokošolskega pedagoškega usposabljanja. Ponovno je lahko vzrok za nizko udeležbo v institucionalni opredelitvi meril in kriterijev, saj UNG ne postavlja nobenih pogojev glede pedagoške usposobljenosti posameznika. Na UL in UM 50 odstotkov oz. več kot 53 odstotkov učiteljev ni bilo vključenih v nobeno obliko pedagoških usposabljanj ali programov, čeprav UM na drugi strani izstopa z najvišjim obsegom ur vključenosti osebja v visokošolska pedagoška usposabljanja.

V skladu s pričakovanji Tabela 3 prikazuje, da se je večina učiteljev udeležila visokošolskega pedagoškega usposabljanja na Filozofski fakulteti UL (34 %), saj ima Center za razvoj izobraževanja na Filozofski fakulteti najdaljšo tradicijo tovrstnih formalnih programov in usposabljanj v Sloveniji, zlasti na področju visokošolske didaktike. Sledijo različni zavodi UL. Samo 4,4 odstotka anketirancev se je udeležilo visokošolskega pedagoškega usposabljanja v zavodih UPR, čeprav ima ta univerza najmanjši delež učiteljev brez kakršne koli pedagoške izobrazbe (Tabela 2: 23,8 %). Nihče od anketirancev ni omenil najmlajše slovenske univerze kot ponudnice takšnega usposabljanja. Nekateri učitelji so se udeležili visokošolskega pedagoškega usposabljanja v več kot enem visokošolskem zavodu, zato končna vsota presega 100 odstotkov (122,5 %).

Tabela 3: Vključenost učiteljev v visokošolska pedagoška usposabljanja glede na visokošolski zavod

Zavod, ki ponuja visokošolska pedagoška usposabljanja	Odstotek učiteljev
Filozofska fakulteta, UL	34,0 %
Visokošolski zavodi UL	27,6 %
Visokošolski zavodi UM	8,8 %
Visokošolski zavodi UPR	4,4 %
Zasebni slovenski visokošolski zavodi	20,8 %
Tuji visokošolski zavodi	11,3 %
Drugi zavodi	15,6 %
Vsota	122,5 %

V nadaljevanju prikazujemo, koliko visokošolskih učiteljev je opravilo poskusno predavanje. Temu je sledila primerjava pedagoške usposobljenosti med učitelji iz različnih slovenskih visokošolskih zavodov in učiteljev z različnimi nazivi.

Tabela 4: Primerjava pedagoške usposobljenosti s poskusnim predavanjem glede na visokošolski zavod

Visokošolski zavod	Poskusno predavanje			
	Da		Ne	
	Odstotek	N	Odstotek	N
UL	100 %	218	0,0 %	0
UM	92,3 %	72	7,7 %	6
UPR	100 %	30	0,0 %	0
UNG	93,3 %	14	6,7 %	1
Zasebni visokošolski zavodi	98,4 %	63	1,6 %	1
Skupaj	98,0 %	397	2,0 %	8

V analizo smo vključili samo učitelje, ki so v skladu z Minimalnimi standardi morali opraviti poskusno predavanje pred izvolitvijo v naziv (N = 405) – asistenti in učitelji veččin so bili izključeni. Analiza je pokazala, da 2 odstotka učiteljev ni opravilo poskusnega predavanja. Najvišji odstotek takšnih anketirancev je bil na UM (7,7 %), medtem ko so na UL in UPR takšno predavanje opravili vsi visokošolski učitelji, ki so sodelovali v raziskavi. Na UNG en anketiranec ni opravil poskusnega predavanja (N = 14).

Tabela 5: Primerjava pedagoške usposobljenosti s poskusnim predavanjem glede na visokošolski naziv

Visokošolski naziv	Poskusno predavanje			
	Da		Ne	
	Odstotek	N	Odstotek	N
Redni profesor	98,6 %	73	1,4 %	1
Izredni profesor	98,8 %	84	1,2 %	1
Docent	99,4 %	153	0,6 %	1
Višji predavatelj	97,7 %	43	2,3 %	1
Predavatelj	97,2 %	35	2,8 %	1
Lektor	75,0 %	9	25,0 %	3
Asistent	9,4 %	10	90,6 %	96
Učitelj veččin	0,0 %	0	100,0 %	2
Skupaj	79,3 %	407	20,7 %	106

Tabela 5 prikazuje primerjavo med učitelji z različnimi nazivi (v analizo so bili vključeni vsi anketiranci; N = 513). Rezultati kažejo, da obstaja vsaj en anketiranec s posameznim nazivom brez opravljenega poskusnega predavanja. Med vsemi tistimi, ki so morali opraviti poskusno predavanje, izstopajo lektorji, saj jih kar 9 (25 odstotkov) nima opravljenega predavanja. Na drugi strani je 9,4 odstotka asistentov že opravilo poskusno predavanje, kar je lahko posledica njihovega ponovnega imenovanja v isti naziv.

Preverili smo tudi medsebojna razmerja med: i) učitelji, ki niso sodelovali v nobeni obliki ali vrsti pedagoškega usposabljanja ali programa, in ii) tistimi, ki niso opravili poskusnega predavanja, čeprav je to zahtevano po zakonu (z izjemo asistentov in učiteljev veččin). Rezultati v Tabelah 4 in 5 kažejo, da osem učiteljev ni opravilo poskusnega predavanja. Od tega se štirje niso udeležili nobene oblike pedagoškega usposabljanja ali programa, dva sta zaključila pedagoški študijski program, eden pa je opravil pedagoško-andragoško izobraževanje. Čeprav je poskusno predavanje opravil velik odstotek anketirancev, je treba upoštevati, da poskusna predavanja običajno trajajo eno uro ali dve, pogosto so izvedena bolj kot obveznost in ne v smislu strokovnega pedagoškega razvoja osebja, čeprav se opravljajo pred posebej imenovano komisijo.

Glede na prej omenjene analize smo zadovoljstvo visokošolskih učiteljev s presojo pedagoške usposobljenosti merili s točkovno lestvico od 1 – sploh se ne strinjam do 5 – popolnoma se strinjam; višje vrednosti pomenijo višjo stopnjo zadovoljstva.

Tabela 6: Zadovoljstvo visokošolskih učiteljev s presojo pedagoške usposobljenosti po zavodih

Visokošolski zavod	Zadovoljstvo s presojo pedagoške usposobljenosti	
	Arit. sred.	St. odklon
UL	2,82	1.01
UM	2,85	1.03
UPR	2,90	1.12
UNG	3,31	1.01
Zasebni visokošolski zavodi	3,36	1.20
Skupaj	2,92	1.07
Stopnja značilnosti sred. vrednosti	0,002*	

** Model ANOVA je statistično pomemben pri stopnji 0,01.

Razlike v zadovoljstvu učiteljev z načinom preverjanja pedagoške usposobljenosti so statistično pomembne med različnimi zavodi (sig. < 0,05), kar pa ne velja za razlike med nazivi visokošolskih učiteljev (sig. 0,080) in za razlike med različnimi področji izobraževanja (sig. 0,691). Treba je upoštevati, da sta v primeru lektorjev in učiteljev veščin skupini zelo majhni. (N = 2 oziroma N = 12), zato je bila primerjava rezultatov težja. Test ANOVA je pokazal, da so učitelji v zasebnih visokošolskih zavodih (aritmetična sredina 3,36) in na najmanjši in najmlajši univerzi UNG (aritmetična sredina 3,31) bolj zadovoljni s presojo pedagoške usposobljenosti kot učitelji z drugih slovenskih univerz. Razlike so sicer statistično pomembne, a še vedno niso tako izrazite. Poleg tega ni nobene očitne povezave med zadovoljstvom s presojo pedagoške usposobljenosti in (ne)udeležbo v pedagoških programih ali usposabljanjih oziroma med zadovoljstvom s presojo pedagoške usposobljenosti in udeležbo v visokošolskem pedagoškem usposabljanju ali izvedbo poskusnega predavanja. Na splošno so učitelji srednje zadovoljni s presojo pedagoške usposobljenosti (ocena okrog 3 na petstopenjski lestvici), kar bolj ali manj velja za vsa področja izobraževanja in za vse nazive visokošolskih učiteljev.

ZAKLJUČEK

Podobno kot v večini evropskih držav se od visokošolskih učiteljev v Sloveniji ne zahteva vključenost v visokošolska pedagoška usposabljanja, niti jim ni treba predložiti potrdila o pedagoški usposobljenosti za zasedbo mesta učitelja. Čeprav je kakovost visokošolskega učenja in poučevanja v zadnjih nekaj letih ena izmed osrednjih tem visokošolskih politik, ugotovitve te raziskave niso pretirano spodbudne za slovensko visokošolsko okolje – kljub temu v zadnjih nekaj letih prihaja do opaznih premikov na področju pedagoških usposabljanj v slovenskem visokem šolstvu.

Rezultati so pokazali, da anketiranci pripisujejo pedagoškemu delu visokošolskih učiteljev velik pomen tako na diplomski kot magistrski stopnji. V visokošolskih strokovnih študijskih programih se največji pomen pripisuje pedagoški dejavnosti, v univerzitetnih študijskih programih sta na prvem mestu raziskovalna in pedagoška dejavnost učiteljev, v magistrskih študijskih programih pa je na prvem mestu raziskovalna dejavnost, medtem ko ji sledita pedagoška dejavnost in mednarodno sodelovanje. Ti podatki kažejo, da se anketiranci dobro zavedajo pomena pedagoškega dela v visokem šolstvu, vendar je treba poudariti, da z vprašalnikom ni bilo mogoče oceniti, v kolikšni meri so anketiranci pri odgovarjanju na vprašalnik dejansko poznali naslednje koncepte: visokošolsko pedagoško

usposabljanje, poskusno predavanje in dejansko pedagoško usposobljenost v kontekstu poučevanja v visokem šolstvu. Zlasti je treba omeniti, da v Minimalnih standardih in merilih univerz obstajajo tudi številni drugi pokazatelji pedagoške usposobljenosti v sklopu kategorije pedagoško delo, in sicer: mentorstvo, somentorstvo, priprava učbenikov in podobnih gradiv ipd.

Rezultati so pokazali, da skoraj polovica vseh učiteljev (47 %) ni bila vključena v nobeno obliko pedagoškega usposabljanja ali programa. Poleg tega je samo tretjina (31,4 %) učiteljev v zadnjih desetih letih zaključila visokošolsko pedagoško usposabljanje, kar zajema formalne akreditirane in neformalne programe in usposabljanja različnega obsega (večinoma zelo kratka, nekajurna usposabljanja). Kljub vsemu so ti rezultati razmeroma spodbudni, saj se je glede na oceno Marentič Požarnikove iz leta 2009 le približno 5 odstotkov visokošolskega učnega osebja udeležilo kakšnega formalnega usposabljanja – podatki se nanašajo le na usposabljanja v sklopu Centra za razvoj izobraževanja na Filozofski fakulteti UL, ki še vedno najbolj aktivno ponuja različna visokošolska pedagoška usposabljanja, zlasti na področju visokošolske didaktike. Izračunali smo, da je 10,5 odstotka anketirancev v zadnjih desetih letih obiskalo usposabljanje Centra za razvoj izobraževanja Filozofske fakultete UL. Poleg različnih vrst programov usposabljanja je lahko vzrok za odstopanja tudi udeležba učiteljev v novoakreditiranem študijskem programu za izpopolnjevanje Osnove visokošolske didaktike (2012), ki se je začel izvajati leta 2013, obstaja pa tudi pestra ponudba ostalih usposabljanj za visokošolske učitelje.

Raziskava razkriva številne pomembne ugotovitve: (formalno) visokošolsko pedagoško usposabljanje se ne izvaja samo na UL oz. Centru za razvoj izobraževanja na Filozofski fakulteti, ampak obstajajo tudi številna (interna) usposabljanja in krajši programi, ki niso formalno akreditirani ter jih ponujajo različni (zasebni) visokošolski zavodi v Sloveniji. Glede na rezultate te raziskave je slednje posebej očitno na področju zdravstva in sociale. Čeprav te oblike različnih programov usposabljanja niso uradno akreditirane in se večinoma izvajajo v krajših izvedbah, slednje kaže na naraščajočo osveščenosti vodstva in zaposlenih glede kakovosti pedagoške dejavnosti in pedagoške usposobljenosti visokošolskih učiteljev.

Statistično pomembne razlike pri sodelovanju v različnih oblikah pedagoških usposabljanj in programov zato niso opazne samo na ravni različnih področij ISCED, ampak tudi na ravni različnih visokošolskih zavodov. Rezultati kažejo, da je na visokošolskem zavodu oziroma univerzi, ki ima jasneje opredeljene zahteve in pogoje v zvezi s pedagoško usposobljenostjo in njenim izkazovanjem, odstotek učiteljev brez kakršne koli teoretične pedagoške osnove nižji, in obratno, na univerzi z nejasno opredeljenimi zahtevami na področju pedagoškega dela je najvišji odstotek učiteljev brez pridobljenih minimalnih pedagoških znanj. Vendar pa ta povezava ne velja v primeru udeležbe v visokošolskem pedagoškem usposabljanju, kar pomeni, da se pedagoško-andragoška izobrazba ali izpit in pedagoški študijski programi štejejo kot primerni za poučevanje v visokem šolstvu. V zasebnih visokošolskih zavodih je odstotek respondentov, ki se niso udeležili nobenega programa ali usposabljanja, zelo nizek, vendar podrobnejših zaključkov ne moremo narediti, saj meril vseh zasebnih visokošolskih zavodov, ki jih je v Sloveniji več kot trideset (Ministrstvo za visoko šolstvo, 2012), nismo podrobneje analizirali. Zanimivo je, da se je na UPR samo 4,4 odstotka učiteljev udeležilo visokošolskega pedagoškega usposabljanja, večina jih je usposabljanje opravila na UL (na Filozofski fakulteti). Nihče od anketirancev ni navedel UNG kot visokošolski zavod, ki bi ponudil visokošolsko pedagoško usposabljanje. Treba je izpostaviti, da sta UP (2003) in UNG (2006) najmlajši slovenski univerzi, učitelji s teh univerz pa so lahko bili predhodno zaposleni na starejših dveh univerzah ali v drugih zasebnih visokošolskih zavodih.

Interna merila univerz (z izjemo UNG) in nacionalni Minimalni standardi za izvolitev v nazive zahtevajo poskusno predavanje kot edini obvezen prikaz pedagoške usposobljenosti. Če poleg tega upoštevamo, da poskusno predavanje zagotovo ne zadostuje za presojo pedagoških spretnosti, je zaskrbljujoče, da 2 odstotka (8) anketirancev ni opravilo niti poskusnega predavanja, štirje od teh se niso udeležili nobenega pedagoškega programa ali usposabljanja, čeprav vsi respondenti izvajajo pedagoški proces. Na podlagi rezultatov je zanimiva ugotovitev, da so anketiranci na splošno zadovoljni s presojo pedagoške usposobljenosti v visokošolskem zavodu, kjer so primarno zaposleni. Najvišja stopnja

zadovoljstva je v zasebnih visokošolskih zavodih, kjer je tudi udeležba v visokošolskih pedagoških usposabljanjih najvišja, a jim na drugi strani sledijo anketiranci z UNG, kjer je udeležba v takšnih programih usposabljanja najnižja.

Raziskava razkriva dejstva, splošno stanje in mnenja visokošolskih učiteljev o pedagoških usposabljanjih in usposobljenosti (v najširšem pomenu besede) na slovenskih visokošolskih zavodih v Sloveniji in je najobsežnejša s tega področja doslej. Čeprav je v zadnjih letih prišlo do pomembnega napredka, ta raziskava še vedno opominja vse ključne deležnike, da se (tudi kratkotrajna) visokošolska pedagoška usposabljanja ne izvajajo dovolj pogosto in so v institucionalnih postopkih pogosto nadomeščena s kakršno koli pedagoško izobrazbo, usposabljanjem ali programom (kot so npr. pedagoško-andragoška izobrazba ali izpit in pedagoški študijski programi) oziroma s poskusnimi predavanji, ki so pogosto izvedena bolj zaradi obveznosti kot za namen pedagoškega razvoja visokošolskega učnega osebja.

Zagotovo je pozitivno dejstvo, da so v zadnjih nekaj letih različna visokošolska pedagoška usposabljanja pogostejša na voljo v slovenskih visokošolskih zavodih. Kljub temu pa je pomembno, da imajo takšna usposabljanja zadosten učinek na kakovost visokošolskega poučevanja in pedagoško delo učiteljev na širši sistemski ravni, pri čemer so pomembna tako (obvezna) začetna kot tudi nadaljnja usposabljanja visokošolskih učiteljev. Ustrezno je treba obravnavati tudi strokovno usposobljenost in kompetentnost vodij tovrstnih usposabljanj ('razvijalci izobraževanja' ali v tujini imenovani 'educational developers') ter namen, cilje, strukturo in ponudbo teh programov ali usposabljanj. Širšega sistemskega učinka visokošolskih pedagoških usposabljanj, posledičnega strokovnega pedagoškega razvoja visokošolskih učiteljev in izboljšanja kakovosti učenja in poučevanja verjetno ne bomo dosegli, dokler zahteve in pogoji glede pedagoške usposobljenosti, kot so programi usposabljanja s pripadajočimi certifikati ali dokazili ter pogoji za vodje tovrstnih usposabljanj, ne bodo bolje opredeljeni v nacionalni zakonodaji, standardih in merilih visokošolskih zavodov. Poleg tega so uspešno izvajanje in doseganje tovrstnih standardov in meril ter posledično uspešno in učinkovito izvajanje programov usposabljanja odvisni tudi od ustrezne evalvacije in presoje pedagoške usposobljenosti (npr. ocena portfelja). Takšno spremljanje in evalviranje ni samo dolžnost visokošolskih zavodov, ampak so za ustrezno doseganje pedagoške usposobljenosti odgovorni tudi pristojni nacionalni organi/ustanove, kot so nacionalne agencije za zagotavljanje kakovosti.

LITERATURA IN VIRI

1. Altbach, Philip G.; Reisberg, Liz; Rumbley, Laura E. (2009). Trends in Global Higher Education: tracking an Academic Revolution. Chestnut Hill: Boston College, Center for International Higher Education.
2. Cross, Patricia K. (2001). Leading-Edge Efforts to Improve Teaching and Learning. Change: The Magazine of Higher Learning 33 (4): str. 30–37. doi: <http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/restricted/Docs/LearningEnvironments/Cross.pdf>.
3. D'Andrea, Vaneeta; Gosling, David (2005). Improving Teaching and Learning in Higher Education; a whole institution approach. London: McGraw Hill.
4. Evropska komisija (2013). Skupina EU na visoki ravni: pedagoško usposabljanje visokošolskih učiteljev. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_sl.htm (dostopano 10. 12. 2013).
5. Fielden, John (1998). »Higher Education Staff Development: A Continuing Mission«. doi: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/mission.html>.
6. Grača, Sandra (2008). Professional development of the university teacher: A contribution for its analysis. Educational Sciences Journal, 7 (Sep–Dec), str. 121–132. doi: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=20&p=121>.
7. Lueddeke, George R. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. Studies in Higher Education 28 (2), str. 213–228. doi: <http://jan.ucc.nau.edu/~coesyl-p/principle3-article4.pdf>.

8. Marentič Požarnik, Barica (1998). Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti. Bogomir Mihevc and Barica Marentič Požarnik (ur.). V *Za boljšo kakovost študija: Pogovori o visokošolski didaktiki*, str. 29–48. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
9. Marentič Požarnik, Barica; Šteh, Barbara (2006). Students' perceptions of teaching/learning situation as a trigger for reflection in staff development courses. *Didactica Slovenica* 21 (3–4), str. 82–94.
10. Marentič Požarnik, Barica (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak* 150 (3–4), str. 341–359. doi: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123246.
11. Marentič Požarnik, Barica; redna profesorica na Filozofski fakulteti UL – upokojena. 2014. El. sporočilo z dne 15. jun.
12. Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (2012). Seznam visokošolskih zavodov. http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/dejavnost_visokega_solstva/seznam_visokosolskih_zavodov/index.html#c17053 (dostopano 10. 12. 2014).
13. Uradni list Republike Slovenije (Ur. l. RS) (2010). Minimalni standardi za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih. Št. 95/10, 17/11. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=DRUG3538> (dostopano 5. 5. 2013).
14. Uradni list Republike Slovenije (Ur. l. RS) (2012). Zakon o visokem šolstvu. Št. 32/12 – UPB, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D in 109/12. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO172> (dostopano 10. 12. 2014).
15. Pleschová, Gabriela; Simon, Eszter; Quinlan, Kathleen M.; Murphy, Jennifer; Roxa, Torgny; Szabó, Mátyás; with comments from Clement, Mieke and Buelens, Herman (2012). The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education. Francija: European Science Foundation. http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academics.pdf (dostopano 20. 12. 2013).
16. Postareff, Liisa; Lindblom-Ylänne, Sari; Nevgi, Anne (2007). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education* 56 (1), str. 29–43.
17. Puklek Levpušček, Melita; Marentič Požarnik, Barica (2005). Skupinsko delo za aktiven študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
18. Rosado Pinto, Patricia (2008). Teacher Training in Higher Education: the Case of Teachers of Medicine. *Educational Sciences Journal* 7 (Sep–Dec), str. 107–120. doi: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=20&p>.
19. Statistični urad Republike Slovenije (SURS) (2013). Visokošolski učitelji, znanstveni delavci in sodelavci ter predavatelji višjih strokovnih šol in drugi strokovni sodelavci v višjem strokovnem izobraževanju, študijsko leto 2012/13 http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4940 (dostopano 21. 11. 2013).
20. Šarič, Marjeta; Košir, Katja (2012). Uporaba aktivnih metod dela v visokem šolstvu. *Pedagoška obzorja* 27 (3/4), str. 135–150.
21. Tkalič, Darja; vodja Službe za izobraževanje Univerze na Primorskem (2014). El. sporočilo z dne 30. junij.
22. Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) (2012).
23. Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja (ISCED) 2011. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsed-2011-en.pdf> (dostopano 5. 4. 2014).
24. Univerza v Ljubljani (UL) (2001 in 2009). Merila za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in sodelavcev. http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija__pravilniki_in_porocila/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/2013071111373294/ (dostopano 6. 5. 2014).
25. Univerza v Ljubljani (UL) (2012). Criteria for Appointment to the Titles of University Teacher, Researcher and Associate at the University of Ljubljana. http://www.uni-lj.si/university/organization_legal_framework_and_reports/statutes_of_ul_and_regulations/ (dostopano 18. 10. 2013).
26. Univerza v Ljubljani (UL) (2013). Projekt kakovost – Univerza v Ljubljani (KUL), 2012–2015. http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/kakovost/projekt_kul (dostopano 12. 4. 2014).
27. Univerza v Mariboru (UM) (2012). Criteria for the appointment of faculty ranks for university teachers and other employees in higher education. <http://www.um.si/en/research/habilitation/Pages/default.aspx> (dostopano 18. 10. 2013).
28. Univerza v Mariboru (UM) (2014). UM: Aktualna usposabljanja. <http://www.um.si/kakovost/usposabljanje-zaposlenih/Strani/Aktualna-usposabljanja.aspx> (dostopano 2. 6. 2014).
29. Univerza v Novi Gorici (UNG) (2013a). Regulations for the determination of conditions and appointment procedures for research and teaching positions at the University of Nova Gorica. https://www.ung.si/org/img/storage/pravilniki-obrazci/pravila_habilitacije_en.pdf (dostopano 18. 10. 2013).
30. Univerza v Novi Gorici (UNG) (2013b). Spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Poročilo za študijsko leto 2012/2013. http://www.ung.si/media/storage/cms/attachments/2014/02/11/10/17/47/UNG_samoevalvacija_2013.pdf (dostopano 6. 5. 2014).
31. Univerza Pimorske (UP) (2014a). Merila za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem. http://www.upr.si/index.php?page=ac_content&item=90 (dostopano 3. 5. 2014).

32. Univerza Pimorske (UP) (2014b). Pregled dela in točkovalnik. http://www.upr.si/index.php?page=ac_content&item=90 (dostopano 3. 5. 2014).
33. Univerza Pimorske (UP) (2014c). Navodila za izvajanje Meril za izvolitve v nazive UP. http://www.upr.si/index.php?page=ac_content&item=90 (dostopano 3. 5. 2014).
34. von Humboldt, Wilhelm (1970). On the Spirit and the Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin. *Minerva* 8 (1–4), str. 242–267.

Prvine internacionalizacije Visokošolskega izobraževanja v Sloveniji – praksa in izzivi

KATARINA AŠKERC VENIGER IN ALENKA FLANDER

Povzetek

Študije, evalvacije in razprave o internacionalizaciji visokega šolstva kažejo pozitivne učinke na izboljšanje kakovosti visokošolskega izobraževanja, tako na individualni ravni visokošolskih deležnikov kot tudi na širši institucionalni, nacionalni in mednarodni ravni. V tem kontekstu internacionalizacijo visokega šolstva razumemo kot proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namene, funkcije in izvajanje visokošolskega izobraževanja (Knight, 2004: 9). V prispevku se osredotočamo na prepoznavanje prvin internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikulumu v slovenskem visokem šolstvu z namenom predstaviti stanje na področju internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, s poudarkom na pedagoškem delu in na osnovi prikaza rezultatov več raziskav, izvedenih v letih 2013–2015 med študenti ter akademskim in strokovnim osebjem. Na osnovi zbranih podatkov ugotavljamo, da je internacionalizacija doma na večini visokošolskih zavodov v Sloveniji še vedno v zametkih. Razvidne so afinitete za udejanjanje različnih pristopov internacionalizacije pedagoškega dela, vendar so te prisotne predvsem na primarni, individualni ravni posameznikov, kaže pa se potreba po sistemski podpori na ravni visokošolskih politik in strategij. Na osnovi predstavitve rezultatov, pregleda relevantne literature in strateških dokumentov v zaključnem delu podamo priporočila za izboljšanje stanja na področju internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji.

Ključne besede: visoko šolstvo, internacionalizacija, internacionalizacija doma, internacionalizacija kurikulumu, percepcije študentov in osebja

UVOD

Različne študije, evalvacije in razprave o internacionalizaciji visokega šolstva izpostavljajo pozitivne učinke internacionalizacije na izboljševanje kakovosti visokošolskega izobraževanja na individualni (študenti, osebe) kot tudi širši institucionalni, nacionalni in mednarodni ravni, kar vključuje tudi internacionalizacijo študijskih programov, visokošolskih zavodov, krepitev aktivnosti mednarodnega sodelovanja in krepitev mednarodne dimenzije pri študiju doma ter v tem kontekstu posodobitev programov, visokošolskih institucij in nacionalnih sistemov. Čeprav se v akademskih in tudi političnih krogih internacionalizacija razume kot koristna za visoko šolstvo, ni enotnega videja o tem, kakšne oblike internacionalizacije so najbolj zaželenne. Temu primerno se tudi politike in prakse močno razlikujejo po visokošolskih sistemih in institucijah. Vzrok za te razlike se skriva tako v razlikah med nacionalnimi in institucionalnimi strategijami, h kakšnim ciljem naj bi internacionalizacija prispevala, kot tudi v določenih administrativnih in finančnih ovirah ter v motivacijah vodstev institucij, vodij programov, nosilcev predmetov in v tem kontekstu različnih akterjev internacionalizacije ipd.

Za potrebe pričujočega prispevka internacionalizacijo v visokem šolstvu razumemo kot »proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namene, funkcije in izvajanje visokošolskega izobraževanja« (Knight, 2004: 9). Ta zajema tako širjenje mreže in poglobljanje mednarodnega sodelovanja kakor tudi oblikovanje predmetov v tujih jezikih, vključevanje mednarodnih tem v kurikulum (študijski načrt) ter ustrezno doseganje in ocenjevanje doseženih internacionaliziranih učnih izidov študentov, sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih ipd. Podobna definicija internacionalizacijo opredeljuje kot »raznolikost politik in programov, ki jih univerze in vlade implementirajo kot odgovor na globalizacijo« (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009: 7). Qiang (2003) izpostavi pomen internacionalizacije, ki se nanaša na pričakovanja, da diplomanti med študijem razvijejo (medkulturne) kompetence za uspešno življenje in delo, prav tako je v sklopu raziskovalne dejavnosti zahtevano intenzivno mednarodno sodelovanje, ki zahteva vse večjo specializacijo, večji obseg investicij in sredstev ipd., kar je še toliko bolj pomembno za majhne in slabše konkurenčne države. Pozitivni učinki internacionalizacije na izboljševanje kakovosti učenja in poučevanja ter ostalih aktivnosti v visokem šolstvu so razvidni iz številnih študij, poročil in raziskav (npr. Teichler in Maiworm, 1997; Bracht et al., 2006; Pavlin, 2009; Flander, 2012; Klemenčič in Flander, 2013; Klemenčič, Flander in Žagar Pečjak, 2013).

V prispevku se podrobneje osredotočamo na internacionalizacijo pedagoške dejavnosti v visokem šolstvu in udejanjanje koncepta internacionalizacije doma oziroma internacionalizacije kurikuluma. *Internacionalizacija doma* pomeni »načrtno vključevanje mednarodnih in medkulturnih dimenzij v formalni in neformalni kurikulum za vse študente znotraj 'nacionalnih' učnih okolij« (Beelen in Jones, 2015: 76). Za razliko od zadnje definicije pa koncept *internacionalizacije kurikuluma* jasneje izpostavi formalni kurikulum oziroma študijski program ter njegove module in predmete z učnimi izidi kot take: »Internacionalizacija kurikuluma je vključitev mednarodnih, medkulturnih in/ali globalnih dimenzij v vsebino kurikuluma, kot tudi učnih izidov, ocenjevanja, učnih metod in podpornih storitev študijskega programa²« (Leask, 2015).

Teichler (2009: 105) v kontekstu internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Evropi in s tem internacionalizacije doma izpostavi, da prizadevanja za internacionalizacijo visokega šolstva niso in ne morejo biti samostojna,

1 Internationalisation at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments (Beelen & Jones, 2015, p. 76).

2 Internationalisation of the curriculum is the incorporation of international, intercultural and/or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a programme of studies (Leask, 2015).

temveč so potrebne aktivnosti ‚prek meja‘ (*bordercrossing activities*), s poudarkom na mednarodnemu zbliževanju. Kljub vsebinskim spremembam v visokem šolstvu je namreč večina študentov, akademikov in drugega osebja nemo-bilnih, zato razvoja lastnosti in spretnosti v kontekstu globalnega državljanstva in (med)kulturne zmožnosti ne bo mogoče uresničiti le s procesi mobilnosti za potrebe študija ali (akademskega) dela v drugih državah. Različni avtorji (npr. Montgomery, 2010; Peacock in Harrison, 2008) navajajo, da študenti tako v predavalnici kot izven nje (*elsewhere on campus*) ne želijo sodelovati s kolegi iz različnih kulturnih okolij. Harrison in Peacock (2010: 129) opozarjata na študije, ki mednarodno študentsko populacijo napačno obravnavajo kot homogeno, pri čemer prezrejo pomembne razlike v njihovi kulturi, veri in narodnosti. Strinjamo se z de Witom, ki navaja, da je treba internacionalizacijo prenesti nazaj tja, kamor spada – v predavalnico oziroma k akademikom (*in academia*) (citirano Leask, 2013: 99), pri čemer Leaskova v kontekstu internacionalizacije kurikuluma navaja, da je vključevanje akademikov kot aktivnih udeležencev v udejanjanje internacionalizacije na ravni discipline redko. Bistvenega pomena je doseganje in ocenjevanje internacionaliziranih ali medkulturnih učnih izidov študijskih programov, prek katerih se udejanjajo cilji internacionalizacije kurikuluma (Deardorf, 2015). Maringe (2010: 27) izpostavlja, da internacionalizacija kurikuluma za mnoge visokošolske institucije ravno zaradi zadržanosti akademikov do spreminjanja namena, vsebine in metodologije poučevanja ni prednostna naloga. Posledično obstaja razkorak med institucionalno retoriko glede internacionalizacije (npr. vizije, poslanstva, strategije visokošolskih institucij ipd.) in akademsko prakso (Green in Whitsed, 2013).

Akademie razumemo kot ključne akterje in pobudnike internacionalizacije kurikuluma, ki se odraža tudi v procesih učenja, poučevanja in ocenjevanja. Brez proaktivne vključitve akademikov v udejanjanje internacionalizacije kurikuluma tvegamo, da bodo slednjega izvajali tisti, ki so za to morda manj primerni; z ‚odsotnostjo‘ akademikov se lahko aktivnosti internacionalizacije izobraževanja nehote prestavijo iz predavalnic v mednarodne pisarne. V tem kontekstu je cilj prispevka predstaviti stanje na področju internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, s poudarkom na pedagoškem delu, in slednje podpreti s percepcijami in predlogi študentov ter predvsem pedagoškega osebja glede obstoječih institucionalnih praks, in sicer na osnovi podatkov, zbranih s spletnimi anketami in intervjuji. Zanima nas, kakšni so po mnenju respondentov učinki mobilnosti na internacionalizacijo slovenskih visokošolskih zavodov ter kje so ti najbolj oziroma najmanj vidni, pri čemer mobilnosti ne vidimo kot cilj, temveč kot orodje za doseganje večje kakovosti visokošolskega izobraževanja in s tem pot do udejanjanja koncepta internacionalizacije doma in/ali kurikuluma – ne le na individualni, temveč tudi na sistemski ravni. Slednje nam bo predstavljajo osnovo za oblikovanje priporočil za izboljšanje stanja na področju internacionalizacije izobraževanja v slovenskem visokem šolstvu.

METODA

Prispevek izhaja iz podatkov, pridobljenih v študijah, izvedenih v Sloveniji v letih 2013–2015, in sicer: i) Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji, ii) Pogoji akademskega dela v Sloveniji/EUROAC 2013 in iii) Študenti kot soustvarjalci politike slovenskega visokega šolstva, pedagoške odličnosti, kakovosti in internacionalizacije.

INSTRUMENT

Prispevek temelji na spletnih anketah, ki so zajele naslednje specifične skupine:

1. akademsko osebje v Sloveniji,
2. študenti,
3. nekdanji Erasmus študenti in
4. Erasmus koordinatorji.

Za pridobitev podatkov smo uporabili različne spletne vprašalnike glede na ciljne skupine. V primeru akademskega osebja je bila zaradi kompleksnosti in dolžine vprašalnika razmeroma slaba odzivnost respondentov, ki pa je primerljiva odzivom v drugih evropskih državah (Teichler in Hoehle, 2013; Kehm in Teichler, 2013; Teichler et al., 2013).

Poleg anket smo izvedli tudi 35 polstrukturiranih intervjujev. Za intervjuje smo izbrali fakultete z različnih akademskih področij iz štirih univerz ter dve visoki strokovni šoli. V dveh primerih smo izvedli skupinski intervju (*focal group interview*): pri enem je bila skupina sestavljena samo iz nekdanjih Erasmus študentov z različnih fakultet, druga skupina pa je bila z iste univerze in je zajemala tako Erasmus koordinatorja kot nekdanje Erasmus študente in akademsko osebje.

VZOREC

V raziskavo Pogoji akademskega dela v Sloveniji/EUROAC 2013 je bilo vključenih 630 predstavnikov akademskega osebja z vseh štirih slovenskih univerz, kar predstavlja 10 % celotne populacije akademskega osebja v Sloveniji. 65 % respondentov je bilo z Univerze v Ljubljani, z Univerze v Mariboru 22,2 %, z Univerze na Primorskem 9,5 % in z Univerze v Novi Gorici 2,7 %.

V sklopu raziskave Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji smo anketirali 117 aktivnih Erasmus koordinatorjev, ki so v podatkovni bazi Centra Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja (CMEPIUS). Od poslanih povabil je anketo v celoti izpolnilo 63 koordinatorjev (54 %), največ z največjih dveh univerz (Ljubljana 43 %, Maribor 16 %). V anketo smo zajeli tudi 4004 nekdanjih Erasmus študentov, ki so sodelovali v programu v študijskih letih 2009/2010, 2010/2011 in 2011/2012 in so v podatkovni bazi centra CMEPIUS. Anketo je v celoti izpolnilo 718 študentov (18 %).

V raziskavo Študenti kot soustvarjalci politike slovenskega visokega šolstva, pedagoške odličnosti, kakovosti in internacionalizacije je bilo vključenih 422 rednih in izrednih študentov vseh stopenj z vseh slovenskih univerz in nekaterih samostojnih visokošolskih zavodov.

Podatki so bili obdelani z običajnimi standardiziranimi statističnimi postopki (opisni in neparametrični). Uporabljali smo načelo triangulacije, ki je običajna v elevantijskih študijah. Gre za metodo preverjanja podatkov, na katerih temeljijo ugotovitve ali zaključki s pomočjo uporabe različnih virov podatkov. V sklopu študije Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo smo uporabili tako kvalitativne kot kvantitativne metode zbiranja podatkov, in sicer: 1) anketiranje koordinatorjev programa Erasmus, nekdanjih Erasmus študentov in visokošolskih učiteljev; 2) intervjuji z vodji institucij, s koordinatorji programa Erasmus, z nekdanjimi Erasmus študenti in visokošolskimi učitelji na izbranih visokošolskih ustanovah ter 3) pregled literature in analiza strateških in zakonodajnih dokumentov

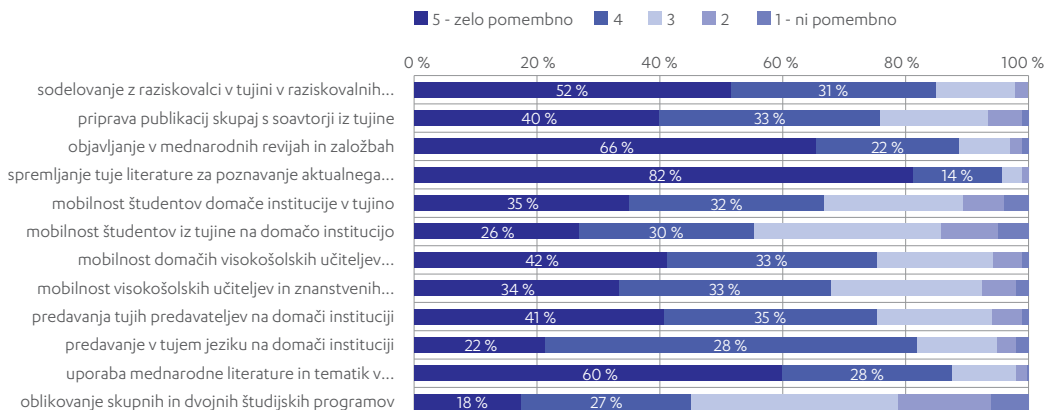
1 PREDSTAVITEV REZULTATOV

1.1 Percepcije akademskega osebja

Podatki, ki se nanašajo na akademsko osebje, izhajajo iz študije Pogoji akademskega dela (Klemenčič, Flander in Žagar Pečjak, 2013), ki je prvi resen poskus empirične analize stanja pogojev akademskega dela v Sloveniji. Osredotoča se na vprašanje, kako akademsko osebje na slovenskih visokošolskih zavodih zaznava, interpretira in se sooča s pogoji in z aktivnostmi akademskega poklica, njena posebna vrednost pa je, da je postavljena v primerjalni evropski okvir. Za potrebe prispevka bomo predstavili le podatke, ki se nanašajo na slovenski visokošolski prostor.

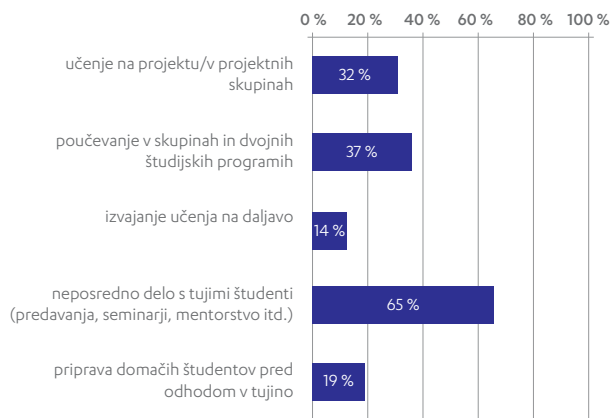
Glede na pridobljene podatke ima akademsko osebje visoke osebne prioritete za vključevanje v celoten spekter različnih oblik mednarodnega sodelovanja. Med njimi so najpogostejši: spremljanje tuje literature za poznavanje aktualnega dogajanja znotraj stroke (96 %), objavlanje v mednarodnih revijah in založbah (skupaj 88 %) ter mednarodne vsebine in teme pri pedagoškem delu (88 %). Manj prisotna v osebnih prioritetah (červeno je delež tistih, ki so izrazili ti dve dejavnosti med osebnimi prioritetami, še zmeraj večji kot 45 %) sta izvajanje predavanj v tujih jezikih in prispevek k oblikovanju skupnih in dvojnih študijskih programov (Graf 1). Pri teh dveh vprašanjih ugotavljamo tudi najvišji standardni odklon.

Graf 1: Kakšne so vaše osebne prioritete glede mednarodnega sodelovanja na vaši instituciji? (N=630)



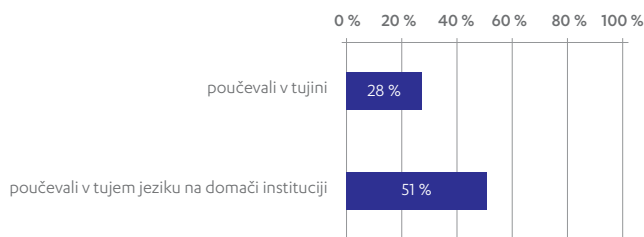
65 % akademskega osebja, vključenega v raziskavo, navaja, da so v preteklem ali tekočem letu delali s tujimi študenti, 19 % jih je pripravljalo domače študente pred odhodom v tujino, 37 % pa jih navaja, da so poučevali v skupnih ali dvojnih študijskih programih (Grafa 2 in 3). 28 % vprašanih je poučevalo v tujini in 51 % v tujem jeziku na domači instituciji.

Graf 2: Ste v tekočem ali preteklem letu izvajali katero izmed navedenih aktivnosti? (N=586)



Prikazan je delež tistih, ki so navajali izvedbo danih aktivnosti.

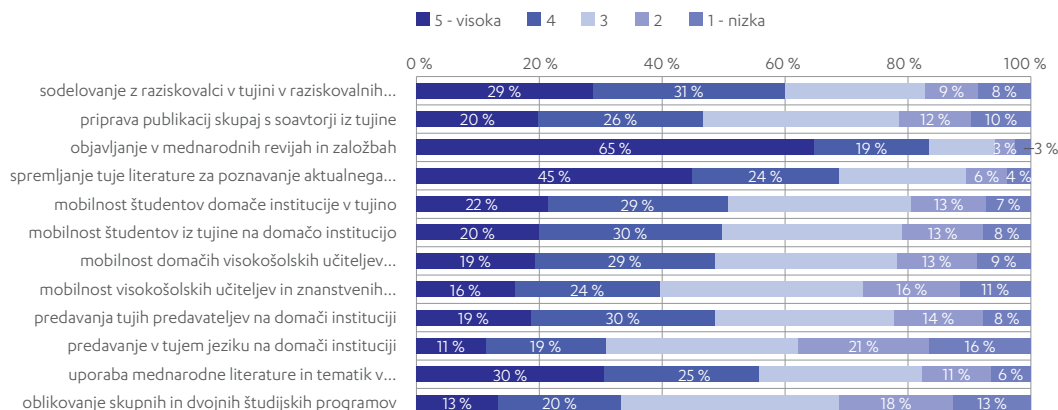
Graf 3: Ali ste tekom tekočega ali preteklega leta poučevali (izvajali študijski predmet) v tujini oziroma v tujem jeziku? (N=586)



Prikazan je delež tistih, ki so navajali izvedbo danih aktivnosti.

Poleg lastnih pričakovanj se je akademsko osebje opredelilo tudi glede pričakovanj njihove institucije glede mednarodnega sodelovanja (Graf 4). Slednje so visokošolski učitelji ocenili precej nižje glede na oceno lastnih pričakovanj. Zlasti kar zadeva predavanja v tujih jezikih, vidijo pričakovanja institucij znatno nižje od njihovih osebnih (prav tako nizkih) pričakovanj. Najvišje prioritete institucij so po njihovem mnenju: objavljanje v mednarodnih revijah in založbah (84 %), spremljanje tuje literature za poznavanje aktualnega dogajanja znotraj stroke (69 %), sodelovanje z raziskovalci v tujini v raziskovalnih projektih (60 %) in uporaba mednarodne literature in tem v pedagoškem delu (55 %). Kot najnižja pričakovanja institucij so opredelili predavanja v tujem jeziku na domači instituciji (37 %), oblikovanja skupnih in dvojnih študijskih programov (31 %) ter mobilnosti osebja iz tujine (27 %).

Graf 4: Kako bi opisali pričakovanja institucije glede mednarodnega sodelovanja? (N=630)



Akademsko osebje je vprašanje o tem, kako pomembni so zanje pogoji za mednarodno sodelovanje in institucionalna podpora s strani njihovih institucij, na splošno ocenilo kot zelo pomembno. Kot najbolj pomembne oblike podpore so izpostavili podporo pri pripravi projektne dokumentacije za prijavo na mednarodne razpise (87 %) in podporo institucije pri iskanju mednarodnih virov financiranja (85 %). Kot najmanj pomembna (toda ne bistveno manj pomembna) pa je zanje podpora tujim prihajajočim študentom.

V primerjavi s pomembnostjo navedenih pogojev je zadovoljstvo visokošolskih učiteljev z različnimi oblikami institucionalne podpore dokaj nizko. Visokošolski učitelji so najmanj zadovoljni z možnostjo pridobivanja sredstev znotraj institucije za različne oblike mednarodnega sodelovanja (64 %), s podporo znotraj domače institucije pri iskanju mednarodnih virov financiranja (57 %) in s podporo znotraj domače institucije pri pripravi projektne dokumentacije za prijavo na mednarodne razpise (57 %). Najbolj zadovoljni pa so (čeprav je raven zadovoljstva še vedno nizka) s podporo za prihajajoče študente (skupaj 40 %) in tuje gostujoče visokošolske učitelje in raziskovalce (skupaj 38 %).

1.2 Percepcije strokovnega osebja (Erasmus koordinatorji)

Erasmus koordinatorji so poročali, da so njihove domače institucije morale uvajati določene novosti, da so lahko sprejemale tuje (Erasmus) študente (56 %). Najpogostejše so bile spremembe na področju priprave in izvajanja študijskih procesov v tujih jezikih, kar je vključevalo oblikovanje predavanj, vaj, seminarjev in individualnih konzultacij v tujih jezikih; pripravo učnega gradiva za tuje študente in preverjanje znanja v tujem jeziku; vpeljevanje projektne dela v laboratorijih in delovnih skupinah; prilagajanje predmetov za virtualno mobilnost in organizacijo e-učilnic (Tabela 1).

Tabela 1: Uvajanje novosti za Erasmus študente (Erasmus koordinatorji)

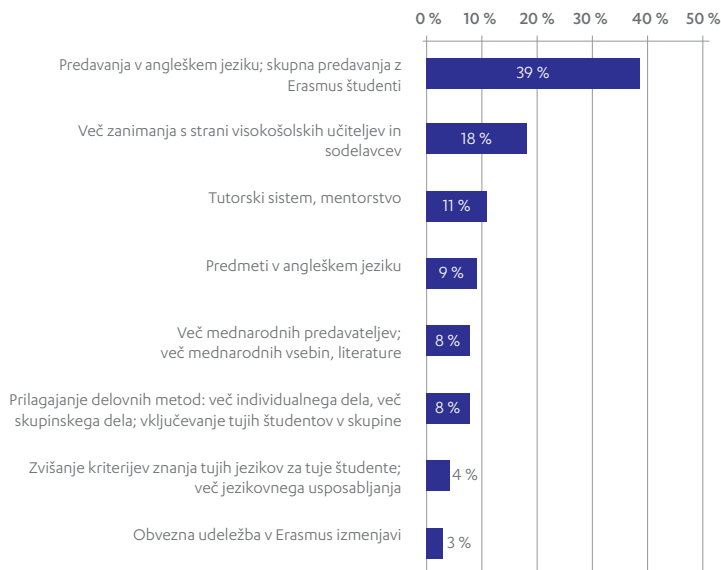
Kategorija	% odgovorov
Izvajanje predavanj, vaj, seminarjev, individualnih konzultacij v tujem jeziku; priprava učnega gradiva za tuje študente in preverjanje znanja v tujem jeziku	60%
Projektno delo v laboratorijih, projektno delo v skupinah	5 %
Prilagoditev predmetov za virtualno mobilnost, e-učilnica	5 %
Uvedba študijskih programov v angleškem jeziku	2,5%
Uvedba predmetov v tujem jeziku	12,5 %
Višja usposobljenost komuniciranja v tujem jeziku	5 %
Elektronski indeks	5 %
Spletna stran v angleškem jeziku	5 %
Skupaj	100 %

Večina anketirancev (58 %) je na vprašanje, ali je njihova institucija zmožna sprejeti več tujih (Erasmus) študentov, odgovorila pritrdilno, nekaj manj kot ena tretjina (30 %) pa negativno. Po mnenju tistih, ki so odgovorili, da njihova institucija ni zmožna sprejeti večjega števila (ali sploh) tujih študentov, so trije najpogostejši razlogi ti, da na njihovi instituciji sploh ni ali pa je premalo ponujenih predmetov v tujem jeziku, kar močno otežuje individualno ureditev študija oziroma usposabljanja, če se število tujih Erasmus študentov poveča (43 % odgovorov). Poleg tega delo akademskega osebja s tujimi Erasmus študenti pogosto ni plačano ali drugače priznано in Erasmus koordinatorjem je pogosto težko najti akademsko osebje, ki bi bilo pripravljeno delati z Erasmus študenti (33 %). Tretji razlog, ki ga navajajo, pa je, da na njihovih institucijah obstajajo druge omejitve za sprejemanje večjega števila Erasmus študentov, kot na primer: pomanjkanje prostorov, pomanjkanje podpornega osebja, majhno število tujih študentov ali doseganje ravnovesja med prihajajočimi in odhajajočimi Erasmus študenti (24 %).

1.3 Percepcije študentov

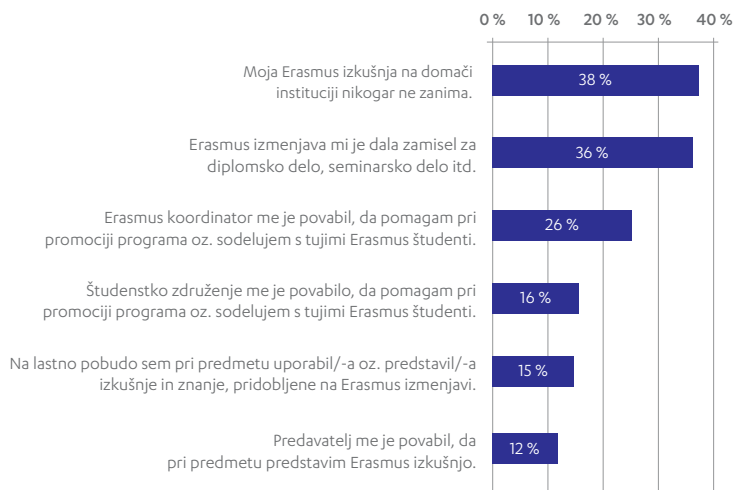
Nekdanji Erasmus študenti so kot enega pomembnejših elementov, potrebnih za boljšo vključitev tujih (Erasmus) študentov, izpostavili potrebo po skupnih predavanjih v tujem jeziku (39 %). Če institucija ponudi izbor predmetov v tujih jezikih, obstaja več priložnosti tudi za internacionalizacijo doma oziroma internacionalizacijo kurikulumu, v kolikor institucija omogoči in spodbuja domače študente k izbiri teh predmetov skupaj s tujimi študenti. Poleg tega študenti predlagajo še spodbuditev večjega interesa s strani visokošolskih učiteljev za delo s tujimi študenti (18 %) oziroma vzpostavitev tutorskega sistema (11 %), vpeljavo predmetov v tujem jeziku (9 %), več mednarodnih predavateljev (8 %) in metod dela, ki bi bolj vključevale tuje študente (8 %) (Graf 5).

Graf 5: Erasmus študenti – kako bolje vključiti Erasmus študente (domače in tuje) v izobraževalni proces?



Glede priložnosti, ki so jih na svoji domači instituciji imeli študenti po vrnitvi iz tujine za predstavitev in uporabo svojih izkušenj, je kar 38 % študentov poročalo, da njihova izkušnja iz tujine po vrnitvi ni zanimala nikogar na njihovi instituciji. Hkrati pa jih je 36 % na Erasmus izmenjavi dobilo zamisel za diplomsko delo oziroma seminarsko nalogo. 26 % jih je na povabilo Erasmus koordinatorja sodelovalo pri promociji programa oziroma pri delu s tujimi Erasmus študenti in le 12 % jih je poročalo, da jih je predavatelj povabil, da pri predmetu predstavijo Erasmus izkušnjo (Graf 6).

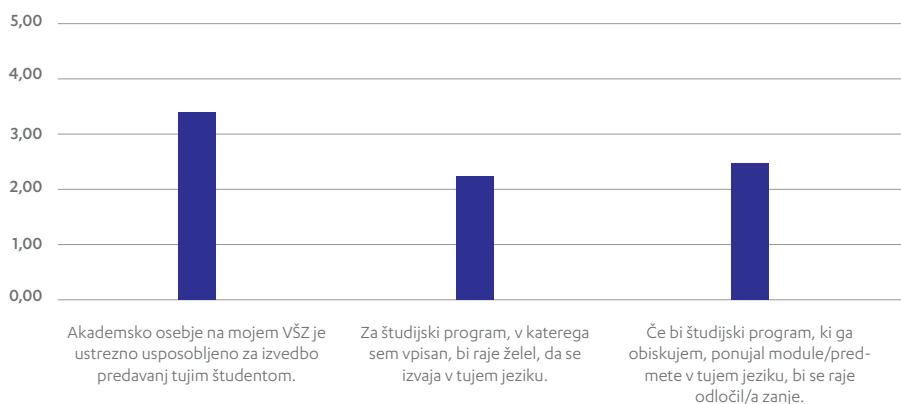
Graf 6: Erasmus študenti – označite, katere izmed možnosti se nanašajo na vašo izkušnjo po Erasmus izmenjavi na domači instituciji.



Za večjo stopnjo internacionalizacije visokošolskih zavodov bi bilo po mnenju študentov treba zaposliti oziroma povabiti več tujih predavateljev (24 %), vzpostaviti boljše razumevanje/odnos do Erasmus programa med visokošolskimi učitelji, mobilnost visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter zagotoviti usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev za delo v mednarodni učilnici (23 %). Izpostavili so tudi več dvostranskih partnerstev ali globljega sodelovanja; več mednarodnih projektov sodelovanja (22 %); zagotavljanje boljših podpornih storitev za internacionalizacijo (17 %); več predmetov/predavanj v tujem jeziku (16 %).

V raziskavi študenti kot soustvarjalci politike slovenskega VŠ, pedagoške odličnosti, kakovosti in internacionalizacije (Aškerc in Braček Lalić, 2013) smo preverili, kako študenti ocenjujejo usposobljenost akademskega osebja za delo s tujimi študenti ter njihov interes za udeležbo na študijskem programu v tujem jeziku. Mnenja študentov so prikazana v Grafu 7, iz katerega je razvidno, da študenti ocenjujejo usposobljenost akademskega osebja za delo s tujimi študenti kot razmeroma dobro, medtem ko njihov interes in pripravljenost za študij v tujem jeziku nista velika.

Graf 7: Mnenja študentov o usposobljenosti akademskega osebja za delo s tujimi študenti ter njihov interes za udeležbo na študijskem programu v tujem jeziku.



2 SKLEP

V prispevku zajeti in predstavljeni rezultati različnih raziskav dajejo vpogled v prvine internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, in sicer tako z vidika akademskega in strokovnega osebja kot tudi z vidika študentov, vključno s tistimi, ki so imeli izkušnjo s študijem oziroma izmenjavo v tujini. Predstavljeni rezultati kažejo na številne aktivnosti internacionalizacije na slovenskih visokošolskih zavodih ter na pozitivne učinke internacionalizacije na kakovost visokošolskega izobraževanja, kar je v skladu z različnimi študijami in evalvacijami (npr. Teichler in Maiworm, 1997; Bracht et al., 2006; Pavlin, 2009; Flander, 2012; Klemenčič in Flander, 2013; Klemenčič, Flander in Žagar Pečjak, 2013). Čeprav Maringe (2010) navaja, da so akademiki pogosto zadržani do aktivnega izvajanja internacionalizacije kurikulumu, pa lahko na podlagi predstavljenih rezultatov trdimo, da je v Sloveniji akademsko in strokovno osebje

visoko motivirano in zainteresirano za različne procese internacionalizacije, šibka pa je implementacija na sistemski ravni, kar izpostavljata tudi Green in Whitsed (2013), ki opozarjata na razkorak med akademsko prakso in institucionalnimi cilji. Zato je še posebej pomembno izpostaviti pojem *internacionalizacije doma*, saj omogoča in hkrati predstavlja način za udejanjanje cilja internacionalizacije visokošolskega izobraževanja na sistemski ravni. Za prehod s primarne in nesistematizirane ravni na sistemsko raven vključevanja internacionalizacije v visokošolski proces, ki ne poudarja le znanstvenoraziskovalnega vidika, temveč tudi pedagoškega, pa je potrebna celostna implementacija koncepta internacionalizacije doma in/ali internacionalizacije kurikuluma v vse funkcije in namene visokošolskega izobraževanja, s poudarkom na vlogi akademikov kot aktivnih udeležencev ter z vpeljavo internacionaliziranih ali medkulturnih učnih izidov, kot to opredeljuje različni avtorji (Leask, 2013; Maringe, 2010; Deardorf, 2015).

Na podlagi predstavljenih rezultatov ugotavljamo, da je internacionalizacija doma na večini visokošolskih zavodov v Sloveniji še vedno v zametkih. »Najbolj je prisotna v obliki mednarodnih vsebin in tem v pedagoškem delu, veliko manj pa v drugih oblikah, kot je na primer ponudba predmetov v tujih jezikih, vključevanje gostujočih tujih predavateljev v pedagoški proces in povezovanje tujih Erasmus študentov z domačimi znotraj pedagoškega procesa« (Klemenčič, Flander, 2013: 7). Prav tako prvine internacionalizacije niso razvidne iz učnih izidov študijskih programov ali predmetnikov, čeprav se kažejo velike razlike med visokošolskimi zavodi. Z osredotočenostjo na pedagoški vidik v okviru opravljenih raziskav kaže akademsko osebje visoke osebne prioritete, saj jih kar 88 odstotkov navaja, da vključujejo mednarodne vsebine in teme v svoje pedagoško delo, skoraj polovica jih izvaja predavanja v tujih jezikih, številni so v preteklih letih delali s tujimi študenti. Na slabšo sistemsko podporo na tem področju pa kažejo podatki, iz katerih je razvidno, da akademiki vidijo pričakovanja institucij znatno nižje od osebnih pričakovanj. Koordinatorji so navedli, da so bile uvedene spremembe na področju priprave in izvajanja študijskih procesov v tujih jezikih (oblikovanje predavanj, vaj, seminarjev v tujih jezikih; priprava učnega gradiva in preverjanje znanja v tujem jeziku; prilagajanje predmetov za virtualno mobilnost itd.), čeprav hkrati navajajo, da na njihovi instituciji sploh ni ali pa je premalo ponujenih predmetov v tujem jeziku, soočeni so tudi s pomanjkanjem prostorov, podpornega osebja ipd. Kot navajajo različni avtorji (Montgomery, 2010; Peacock in Harrison, 2008), med študenti ni izrazitega interesa za sodelovanje s študenti drugih kultur, kar bi po mnenju študentov, vključenih v raziskave centra CMEPIUS, lahko presegli s izvajanjem skupnih predavanj oziroma izbirnih predmetov v tujem jeziku za domače in tuje študente ter s spodbuditvijo večjega interesa s strani visokošolskih učiteljev za delo s tujimi študenti, z vključitvijo več mednarodnih predavateljev in vpeljavo metod dela, ki bi bolj vključevale tuje študente, s čimer obstaja tudi več priložnosti za udejanjanje internacionalizacije doma oziroma internacionalizacije kurikuluma. Slednje je ključnega pomena tudi zaradi dejstva, da je v Sloveniji mobilnih le okoli 3 odstotke študentov in okoli 5 ali 6 odstotkov akademskega osebja (Aškerc in Flander, 2016).

3 RAZPRAVA

Iz podatkov, zbranih z navedenimi raziskavami, sicer ni neposredno razvidno dejansko vsebinsko udejanjanje konceptov internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikuluma z vključevanjem mednarodnih, medkulturnih in globalnih vsebin v formalni in neformalni kurikulum, vključno z doseganjem in preverjanjem internacionaliziranih učnih izidov. Izvajanje predmetov v angleškem jeziku, povabilo tujih predavateljev, prisotnost tujih študentov v predavalnici sami po sebi še ne omogočajo razvoja tovrstnih kompetenc med študenti (in tudi akademskim osebjem). Kljub temu pa zbrani podatki predstavljajo določen vpogled na ravni vključevanja internacionalizacije v pedagoško delo na način, ki *naj bi* spodbujal opolnomočenje vseh študentov za delovanje v globalnem okolju. Udejanjanje tega cilja pa je mogoče le z uspešnim in načrtnim vključevanjem mednarodnih, medkulturnih in globalnih dimenzij

v formalni in neformalni kurikulum za vse študente (ne le peščico mobilnih) ter hkrati z vključevanjem teh dimenzij v vsebino kurikuluma, vključno z doseganjem internacionaliziranih učnih izidov med vsemi študenti. Internacionalizirani učni izidi morajo biti ustrezno doseženi in ocenjeni, kar je možno le z ustreznim izborom in izvedbo učnih metod na ravni predmetov, modulov in celotnega študijskega programa. Le s takšnim pristopom se med vsemi študenti lahko sistematično razvijajo kompetence, potrebne za uspešno delovanje v globalnem okolju. Eno izmed ključnih vprašanj internacionalizacije doma je torej, kako pomagati prav vsem študentom razviti mednarodno znanje in kompetence (Crowther et al., 2000; Wächter, 2003).

Za uspešno doseganje slednjega je zato potreben sistematičen sistemski pristop k udejanjanju koncepta internacionalizacije visokega šolstva, vključno z internacionalizacijo doma oziroma internacionalizacijo kurikuluma. Internacionalizacija doma z naborem predmetov v tujih jezikih ali s študijskimi programi v tujem jeziku je v Sloveniji integralni del tistih strategij zavodov, ki imajo močno mednarodno usmerjenost, mednarodni profil in zastavljen cilj privabljanja tujih študentov tudi za redni vpis v svoje (večinoma podiplomske) programe, kar pa je v Sloveniji bolj izjema kot pravilo. Za vidne spremembe so potrebne »jasne institucionalne politike od zgoraj navzdol, ki morajo poleg spodbujanja mobilnosti nujno vključevati tudi oblikovanje nabora izbranih predmetov ali programov v tujih jezikih, vključevanje tujih predavateljev v poučevanje, aktivno vključevanje tujih študentov v pedagoški proces in podobno« (Klemenčič, Flander, 2013: 7), a hkrati s sistematičnim vpeljevanjem internacionaliziranih učnih izidov v študijske programe in njihovim preverjanjem. Prav tako sta pomembna tudi poučevanje in učenje v mednarodni učilnici, ki ga definiramo kot »učna okolja, v katerih so tuji in domači študenti nastanjeni v isti učilnici« in ki ima tako potencial za oblikovanje »dodane vrednosti, ki jo lahko dosežemo z medkulturno dimenzijo poučevanja in učenja v tovrstnem okolju: spoštovanje drugih kultur in izboljšana sposobnost komuniciranja in interakcije z osebami iz različnih kultur« (Teekens, 2000: 30).

Za namen doseganja kakovostne ponudbe predmetov za tuje in domače študente za internacionalizacijo doma na sistemski ravni je priporočljivo profiliranje v poučevanju za mednarodne študente na podoben način, kot se profiliranje spodbuja pri raziskavah (Klemenčič in Flander, 2013). Pomembno dodano vrednost predstavljajo tudi mednarodne poletne šole, ki jih številne slovenske institucije že izvajajo. Predmete v tujih jezikih (vključno s poletnimi šolami) je treba ponuditi tudi domačim študentom kot izbirne predmete, v vse študijske programe pa je treba vpeljati tudi za disciplino relevantne mednarodne in medkulturne vsebine, doseganje katerih se preverja prek internacionaliziranih učnih izidov – vse to kot del strategije internacionalizacije doma. Pomembna je tudi integracija internacionalizacije poučevanja in učenja v splošne pravilnike in strategije za posodobitev poučevanja in učenja. Tako institucije kot vladne organe je zato treba spodbujati, da sledijo priporočilom, ki jih je izdala skupina na visoki ravni za posodobitev visokega šolstva v Evropi pri Evropski komisiji – „Izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja v evropskih visokošolskih institucijah“ (junij 2013) (*Improving the Quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*) (Evropska komisija, 2013). Več pozornosti in sredstev je treba nameniti razvijanju kakovosti poučevanja in učenja v visokem šolstvu, pri čemer mora biti internacionalizacija poučevanja in učenja sestavni del tega procesa. Treba je poudariti, da opazamo, da slovenske visokošolske institucije ne zanemarjajo načrtno internacionalizacije, temveč se trudijo izvajati aktivnosti internacionalizacije poučevanja in učenja – težava pogosto ni v motivaciji ali ambicijah, temveč v sistemski nedorečenosti ter pomanjkanju podpornih okolij in denarnih sredstev.

Na podlagi zbranih podatkov in rezultatov ugotavljamo, da ni dovolj nacionalnih in institucionalnih instrumentov za podporo internacionalizaciji v visokem šolstvu, zlasti pa manjka ukrepov, ki bi pomagali razviti Slovenijo kot privlačno študijsko destinacijo. Kljub ambicioznim načrtom in predvidenim ukrepom v Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva (ReNPVŠ, 2010) je bilo na tem področju razmeroma malo storjenega. Junija 2016 je bila sprejeta Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva (ur. Aškerc in Flander, 2016), ki v posebnem strateškem cilju poudarja tudi razvoj medkulturnih kompetenc za vse študente, torej tudi nemobilne, in sicer z vpeljavo mednarodnih in medkulturnih vsebin v študijski proces in z internacionaliziranimi učnimi izidi, kar predstavlja dobro podlago za

boljše uveljavljanje Slovenije kot študijske destinacije za tuje študente. To daje podlago nacionalnim institucijam in visokošolskim zavodom za udejanjanje njihovih lastnih strategij internacionalizacije, kar dolgoročno lahko vodi do zaželenega bolj sistematiziranega pristopa pri udejanjanju internacionalizacije visokošolskega izobraževanja tako na individualni in institucionalni ravni, kot tudi na nacionalni.

VIRI IN LITERATURA

1. Altbach, P. G.; Reisberg, L.; Rumbley L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam: Sense Publishers.
2. Aškerc, K. in A. Braček Lalič (2013). Študenti kot soustvarjalci politike slovenskega VŠ, pedagoške odličnosti, kakovosti in internacionalizacije. Raziskava. Ljubljana: CMEPIUS, Bled: IEDC.
3. Aškerc, K.; Flander A. (ur.) (2016). *Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020*. Ljubljana: CMEPIUS, MIZŠ.
4. Aškerc, K.; Flander A. (2016). Pregled stanja v slovenskem visokem šolstvu na področju internacionalizacije. Ljubljana: CMEPIUS, MIZŠ.
5. Beelen, J.; Jones, E. (2015). Redefining Internationalisation at Home: V. Curaj, A. et al. eds. *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies*. Springer
6. Bracht, O.; C. Engel; K. Janson; A. Over; H. Schomburg; U. Teichler (2006). *The professional value of Erasmus Mobility*. <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/evalcareer.pdf>.
7. Crowther, P.; Joris, M.; Nilsson, B.; Teekens, H.; Wächter B. (2000). *Internationalisation at Home*. A position Paper. Amsterdam: European Association of International Education (EAIE).
8. Deardorf, D. (2015). *Demystifying Outcomes Assessment for International Educators: A Practical Approach*. Virginia: Stylus Publishing
9. Evropska komisija (2013). *Skupina EU na visoki ravni: pedagoško usposabljanje visokošolskih učiteljev*. Dostopno na: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_sl.htm (12. 9. 2016).
10. Flander, A. (2012). *Je mobilni študent tudi bolj zaposljiv? Raziskava o pogledu delodajalcev na študijsko mobilnost*. V: Miklavič, K. (ur.). Poti internacionalizacije. Ljubljana: CMEPIUS, 84–118.
11. Green, W.; Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 248–264.
12. Harrison, N.; Peacock, N. (2010). Interactions in the international classroom: the UK perspective. In E. Jones (Ed.) *Internationalisation and the student voice: Higher education perspectives* (125–142). London: Routledge.
13. Kehm, B.; Teichler, U. (eds.) (2013). The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges. Series: *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, Vol. 5. Dordrecht: Springer.
14. Klemenčič, M.; Flander, A. (2013). *Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS.
15. Klemenčič, M.; Flander, A.; Žagar Pečjak, M. (2013). *Pogoji akademskega dela v Sloveniji: ugotovitve študije EUROAC 2013*. Ljubljana: CMEPIUS.
16. Knight, J. (2004). Internationalization Remodelled: Definitions, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education* 8(1), 5–31.
17. Leask, B. (2013). Internationalization of the curriculum and the disciplines: Current perspectives and directions for the future. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 99–102.
18. Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge.
19. Maringe, F. (2010). The meanings of globalization and internationalization in HE: Findings from a world survey. In F. Maringe & N. Foskett (Ed.) *Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives* (17–34). London: Continuum.
20. Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

23. Pavlin, S. (ed.) (2009). *Report on the Qualitative Analysis of Higher Education Institutions and Employers in Five Countries: Development of Competencies in the World of Work and Education*; HEGESCO project. http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Qualitative_Analysis_of_HEIs_and_Employers_in_Five_Countries.pdf.
24. Peacock, N.; Harrison, N. (2008). »It's so much easier to go with what's easy«: 'Mindfulness' and the discourse between home and international students in the United Kingdom. *Journal of Studies in International Education*, 13 (4), 487–508.
25. ReNPVŠ (2010). *Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2010* (ReNPVŠ11-20). Uradni list RS, št.41/2011. <http://www.uradni-list.si/1/content?id=103885>.
26. Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248–270.
27. Teekens, H. 2000. Teaching and learning in the international classroom. V: Crowther, P., Joris, M.; Otten, M.; Nilsson, B. *Internationalisation at Home. A Position Paper*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 29–35.
28. Teichler, U. (ed.) (2002). *Erasmus in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens.
29. Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10, 93–106.
30. Teichler, U.; Maiworm, F. (1997). *The Erasmus experience: major findings of the Erasmus evaluation research project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
31. Teichler, U.; Arimoto, A.; Cummings, K. W. (eds.) (2013). The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey. Series: *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, Vol. 1. Dordrecht: Springer
32. Teichler, U.; Hoehle E. A. (eds.) (2013). The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries. Series: *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, Vol. 8. Dordrecht: Springer.
33. Wächter, B. (2003). An introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5–11.

Mnenja visokošolskih učiteljev o visokošolskih pedagoških usposabljanjih v Sloveniji

KATARINA AŠKERC VENIGER

Mnenja visokošolskih učiteljev o visokošolskih pedagoških usposabljanjih v Sloveniji

Pedagoška usposabljanja za visokošolske učitelje so v preteklih letih postala pogosta tema diskusij in široko razširjen trend v številnih državah. Veliko visokošolskih učiteljev pedagoška usposabljanja obravnava kot uporabna za izboljšanje svoje učne prakse, malo pa je podatkov o mnenjih in prepričanjih učiteljev glede pedagoških usposabljanj v Sloveniji.¹ Številni avtorji učinek pedagoških usposabljanj v visokem šolstvu obravnavajo kot vprašljiv, vendar obstajajo tudi dokazi o pozitivnem učinku pedagoških usposabljanj na visokošolsko poučevanje. Rezultati te raziskave kažejo, da obstajajo statistično značilne razlike v mnenju učiteljev glede izvajanja in udeležbe na začetnih in nadaljevalnih pedagoških usposabljanjih. Formalna izobrazba za poučevanje na primarni in/ali sekundarni ravni je pogosto obravnavana kot ustrezna za poučevanje v VŠ. Respondenti z višjimi nazivi pripisujejo najnižji pomen stalnim pedagoškim usposabljanjem. Tisti, ki so bili vključeni v (kratka) pedagoška usposabljanja, pripisujejo manj pomembnosti pedagoškemu usposabljanju pa tudi potrdilom o udeležbi v pedagoških usposabljanjih v primerjavi z respondenti, ki niso bili vključeni v pedagoška usposabljanja. Na drugi strani pa so respondenti z največjo udeležbo v pedagoških usposabljanjih (51 ur in več) bolj naklonjeni pedagoškemu usposabljanju, kar potrjuje predhodne ugotovitve, da daljša usposabljanja zagotavljajo več priložnosti za vplivanje na pedagoško mišljenje ter pojmovanje poučevanja in učenja v primerjavi s krajšimi usposabljanji.

Ključne besede: začetna pedagoška usposabljanja, habilitacijski postopki, nadaljevalna pedagoška usposabljanja, visokošolsko učenje in poučevanje

¹ Ko v prispevku omenjamo pedagoška usposabljanja, s tem označujemo usposabljanja za visokošolsko učno osebje.

UVOD

Kakovosti in učinkovitosti visokošolskega poučevanja se v zadnjih letih namenja precej pozornosti. Posledično je usposabljanje visokošolskih učiteljev postal široko razširjen pojav v številnih državah (Postareff, Lindblom-Ylänne in Nevgi, 2007). Tudi v Sloveniji so v zadnjih letih začetna (in nadaljevalna) pedagoška usposabljanja za visokošolske učitelje bolj pogosta, čeprav je malo podatkov o mnenjih in prepričanjih učiteljev o programih podgoških usposabljanj ter njihovi umestitvi v postopke habilitacije v Sloveniji. V tem kontekstu je pomembna tudi presoja pedagoške usposobljenosti posameznika, pri čemer je evalvacija poučevanja s strani študentov *lahko* pomemben vir informacij. Ta prispevek poskuša raziskati pedagoška usposabljanja v visokem šolstvu, s poudarkom na mnenjih in prepričanjih učiteljev o potrebi po začetnih in nadaljevalnih pedagoških usposabljanjih. Čeprav v Sloveniji podobno kot v večini drugih evropskih držav učiteljem v postopku habilitacije ni treba predložiti potrdila/certifikata o kompetentnosti za izvajanje pedagoškega dela, v nadaljevanju prikazujemo, kakšen pomen učitelji pripisujejo pedagoškim usposabljanjem, poskusnim predavanjem in evalvaciji poučevanja v povezavi s postopkom habilitacije.

Tradicionalno je raziskovalno delo tisto, ki šteje v univerzitetnih krogih, medtem ko se poučevanje obravnava kot sekundarna zadolžitev učnega osebja (Leitner, 1998; Pleschová idr., 2012). Skladno s tem strokovni razvoj učne prakse doslej ni bil prednostna naloga za nove visokošolske učitelje (Lisewski, 2006). Čeprav je kakovostno poučevanje v VŠ ključno za uspešen študij, visokošolsko osebje v Evropi ni tako dobro pripravljeno na učiteljsko kariero kot na raziskovalno (Pleschová idr., 2012). Vendar se s primernim in sistematičnim usmerjanjem, simulacijami in evalvacijo učnega procesa lahko tako kakovost kot pomen poučevanja v visokem šolstvu povečata, pri čemer je učitelj opredeljen kot ključni posrednik, stimulator in podpornik učenja študentov (Leitner, 1998). Fry (2006) navaja, da sta v zadnjem desetletju 20. stoletja (v Združenem kraljestvu) obstajala dva dejavnika, ki sta vlado prisilila, da se je začela bolj zanimati za kakovost poučevanja: to sta pritisk na viře in naraščajoče število študentov na univerzah. Morda so zaradi slednjega »začetna pedagoška usposabljanja visokošolskih učiteljev sedaj široko razširjena v številnih institucijah, tako v Združenem kraljestvu kot tudi v mednarodnem prostoru« (Coffey in Gibbs, 2000, str. 385). Po mnenju Leitnerja (1998) se lahko doseže kakovost in zagotovi visoke standarde visokošolskega izobraževanja samo z uporabo pedagoških usposabljanj in stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

1 TEORETIČNO OZADJE

Obstoječe težnje so usmerjene v to, da pedagoška usposabljanja postanejo standardni del zahtevane kvalifikacije visokošolskih učiteljev (Leitner, 1998). Strokovno izvedeno poučevanje, ki zadošča potrebam študentov in visokošolskim standardom, je bilo zgodovinsko gledano »morebiti obravnavano predvsem kot domena posameznika« (Fry, 2006, str. 96). Danes je usposabljanje visokošolskih učiteljev ključno za odlično poučevanje (Skupina na visoki ravni, 2013), saj brez pedagoškega usposabljanja odločitve učiteljev temeljijo na strokovnem znanju in izkušnjah, pridobljenih na osnovi posnemanja ,bolj izkušenih' (Rosado Pinto, 2008). Če želi univerza izobraževati boljše diplomante in zmanjšati raven osipa študentov, mora temu primerno spodbujati učitelje, da izboljšajo svoje poučevanje in ne samo raziskovalno delo (Marentič Požarnik, 1998).

Leitner (1998, str. 342–343) predstavlja priporočila Eltona (1993, str. 69): »Učitelji, ki se niso nikoli naučili, kako učiti, naj bodo vključeni v pedagoško usposabljanje; in če visokošolska pedagoška usposabljanja izvajajo dobri pedagogi, bodo učitelji nedvomno izboljšali svoje delo.« O učinkih usposabljanj bodo seznanjeni tudi drugi, kar lahko vpliva na

tiste učitelje, ki v svoji pedagoški praksi morda niso tako dobri. Če se učitelji udeležujejo pedagoških usposabljanj, je treba jasno opredeliti, kakšnih programov naj bodo deležni (Marentič Požarnik, 1998). Poleg tega so pedagoške kompetence predmet evalvacije, zato je pomembno, da obstajajo možnosti za njihovo pridobivanje in razvoj (Leitner, 1998). Leitner (prav tam) piše, da mora visokošolska institucija ponuditi ustrezen dostop do pedagoških kvalifikacij in strukturirane programe strokovnega izpopolnjevanja prav vsem mladim učiteljem, da se jim pomagajo zapolniti vrzeli v pedagoškem delu, ki so bile odkrite med evalvacijo. V nasprotnem primeru podatki, pridobljeni z evalvacijo, niso nič drugega kot »gradnja babilonskega stolpa iz podatkov« (prav tam, str. 342). Ajibade idr. (2010) poročajo, da so bili učitelji na nigerijski Univerzi Obafemi Awolowo pripravljeni takoj začeti z usposabljanji, saj so se zavedali individualnih in kolektivnih koristi ter so imeli pozitiven odnos do pedagoških usposabljanj. Ne samo usposabljanje kot tako, tudi certifikate ali potrdila o opravljenem pedagoškem usposabljanju je treba obravnavati kot pomemben element presoje pedagoške usposobljenosti v postopku habilitacije (Marentič Požarnik, 1998).

V Sloveniji udeležba na pedagoškem usposabljanju, potrdilo o pedagoški usposobljenosti ali kateri koli drug dokaz pedagoške odličnosti še vedno ne prinašajo nobenih koristi ali pa je tovrstnim dokazilom v postopku habilitacije dodeljeno minimalno število točk, čeprav je že Nacionalni program visokega šolstva (Ur. l. RS, 2011; v nadaljevanju: NPVŠ) posebej poudaril odličnost v učenju in poučevanju. V zvezi s tem bi morali visokošolski zavodi zagotavljati podporo pri strokovnem pedagoškem razvoju učiteljev in jim ponuditi pedagoško usposabljanje, posledično pa bi morali ustanoviti posebne razvojne centre, ki bi med drugim izvajali raziskave ne področju visokošolskega poučevanja in učenja. NPVŠ tudi določa, da bi morala Nacionalna agencija RS za kakovost v visokem šolstvu pregledovati in evalvirati institucionalno podporo, nudeno izboljšanju poučevanja, in sicer od leta 2012 naprej. Praksa kaže, da samo ena od štirih slovenskih univerz v postopku habilitacije zahteva dokazila o opravljenem pedagoškem usposabljanju. Dve univerzi dodeljujeta le 1 točko za udeležbo na usposabljanjih, kar je najmanjše število točk med vsemi kategorijami v okviru pedagoške dejavnosti; preostala univerzitetna merila za habilitacijo ne vsebujejo kategorije za sodelovanje v pedagoških usposabljanjih. Skupna vsem merilom za habilitacijo slovenskih univerz je izvedba t. i. poskusnega predavanja za nove učitelje (Ur. l. RS, 2010; UL, 2012; UM, 2012; UNG, 2013; UPR, 2014a; UPR, 2014b; UPR 2014c). Vendar ni znano, ali so komisije za presojo pedagoških spretnosti v sklopu poskusnih predavanj že kdaj zavrnile kakšnega kandidata, če ni izpolnil kriterijev poskusnega predavanja. Ob upoštevanju dejstva, da eno samo poskusno predavanje ne zadostuje za presojo pedagoških spretnosti in tudi ne more zadostovati za izboljšanje pedagoških kompetenc, bomo v nadaljevanju predstavili percipirane učinke pedagoških usposabljanj na visokošolsko poučevanje.

2 UČINEK PEDAGOŠKIH USPOSABLJANJ NA VISOKOŠOLSKO POUČEVANJE

Čeprav številni avtorji obravnavajo učinek visokošolskih pedagoških usposabljanj na poučevanje kot vprašljiv (Coffey in Gibbs, 2000; Norton idr., 2005; Postareff, Lindblom-Ylänne in Nevgi, 2007), obstajajo tudi dokazi o pozitivnem učinku usposabljanj na poučevanje. Postareff, Lindblom-Ylänne in Nevgi (2007) so ugotovili pozitivne učinke usposabljanja učiteljev na poučevanje in njihove metode poučevanja. Enoletna usposabljanja, usposabljanja, ovrednotena z najmanj 30 kreditnimi točkami ECTS oziroma daljša usposabljanja zagotavljajo več možnosti za vplivanje na pedagoško razmišljanje učiteljev in dožemanje poučevanja in učenja v primerjavi s krajšimi programi, ki med učitelje pogosto vnesejo negotovost glede njihovih spretnosti za poučevanje. Poleg tega učitelji navajajo zgolj pozitivne učinke pedagoških usposabljanj na poučevanje; možno je sicer, da se je več pedagoških usposabljanj udeležilo učno osebje, ki je v osnovi bolj motivirano za izboljšanje svojega poučevanja, motivacija »postati boljši učitelji pa lahko

privede ne le do večje udeležbe slušateljev, temveč tudi do boljših rezultatov poučevanja« (prav tam, str. 569). Gibbs in Coffey (2004, str. 98) sta ugotovila, da postanejo učitelji pri svojem poučevanju bolj osredinjeni na študente in manj na učitelje po 4 do 18 mesecih pedagoških usposabljanj, njihove spretnosti za poučevanje pa so se po mnenju študentov bistveno izboljšale. Poleg tega se je zmanjšal tudi površinski pristop študentov k študiju. Avtorji kljub temu navajajo, da »še vedno ne moremo dokazati, da so pozitivne spremembe posledica usposabljanj, vseeno pa je bilo opaženo, da so se v tistih zavodih, kjer so se izvajala usposabljanja, učitelji (v svoji pedagoški praksi) izboljšali«. Norton idr. (2005) so ugotovili, da ni pomembnih razlik v namenu in prepričanjih med skupino učiteljev iz Združenega kraljestva, ki so opravili institucionalni program usposabljanja za poučevanje in učenje v visokem šolstvu, in skupino, ki ni sodelovala v nobenem pedagoškem usposabljanju. Poleg tega je »učinek usposabljanja prikril učinek pomanjkanja izkušenj« (prav tam, str. 560).

Kljub temu so Postareff, Lindblom-Ylänne in Nevgi (2007) ugotovili, da pedagoško usposabljanje krepi prehod s pristopa, ki temelji na »posredovanju informacij oziroma pristopu, osredotočenem na učitelja«, na pristop, ki temelji na »konceptualni spremembi oziroma pristopu, osredotočenem na študente«. Učitelji z največjo udeležbo v pedagoških usposabljanjih so bili najvišje uvrščeni na lestvicah, ki merijo na študenta osredotočen pristop k poučevanju in percipirano lastno učinkovitost, hkrati pa so bili najnižje uvrščeni na lestvici, ki meri pristop, osredotočen na učitelja. Učitelji, ki so privzeli »na študenta osredotočen pristop«, so uporabljali širši nabor metod poučevanja v primerjavi z »učitelji s pristopom, osredotočenim na učitelja« (Coffey in Gibbs, 2002). Hkrati je pri študentih bolj verjetno, da izkažejo bolj poglobljen pristop do učenja, če so njihovi učitelji privzeli na študente osredotočen pristop, ter obratno (Trigwell, Prosser in Waterhouse, 1999). Po enem semestru programov usposabljanja, ki sicer trajajo dva ali tri semestre, se je med visokošolskimi učitelji v Združenem kraljestvu pokazal bistven napredek v evalvacijah za merjenje učenja, navdušenja, organizacije in odnosov (Coffey in Gibbs, 2000); pri tem je treba znova poudariti, da je težko razlikovati med vplivom usposabljanj in vplivom izkušenj s poučevanjem na pridobljene rezultate.

3 POT DO KAKOVOSTNEGA VISOKOŠOLSKEGA POUČEVANJA

Pleschová idr. (2012) opisujejo, kako najbolje spodbuditi visokošolske učitelje k izboljšanju poučevanja in učenja v visokem šolstvu. i) Pomembna vloga se pripisuje t. i. »strokovnim razvijalcem izobraževanja« (*professional educational developers*), ki sodelujejo z učitelji in katerih bistvena vloga je interakcija s kolegi. Strokovnjaki s kvalifikacijami s področja primarnega in sekundarnega izobraževanja naj ne bi bili primerni kandidati za razvijalce izobraževanja (Pleschová idr., 2012). »Idealni strokovnjak visokošolske pedagogike, ki izvaja začetno usposabljanje ali strokovno izpopolnjevanje, bi moral biti visokošolski učitelj, ki je vsak dan v predavalnici in vzdržuje stik s študenti prek izvajanja njihovih študijskih nalog. Poleg tega mora pridobiti primerno pedagoško usposobljenost s poudarkom na visokošolski pedagogiki« (Leitner, 1998, str. 347). ii) Akademiki morajo imeti spodbudo pri eksperimentiranju z na študente osredotočenim kurikulumom in učnimi metodami, pri čemer naj »razvijalci izobraževanja« prenašajo informacije in inovacije v poučevanju prek meja posameznih strokovnih področij. iii) Pomembna je evalvacija poučevanja kot način za zagotavljanje vhodnih informacij s strani študentov za izboljšanje poučevanja, medtem ko lahko »razvijalci izobraževanja« pomagajo z ustreznimi interpretacijami rezultatov, pridobljenih z evalvacijami, in načrtovanjem ukrepov. iv) Bistvenega pomena sta tudi običajna evalvacija učinkov programov za razvoj izobraževanja in posledično posodabljanje teh programov (Pleschová idr., 2012).

Marentič Požarnik (1998) predstavlja sedem modelov *didaktičnega usposabljanja* za visokošolske učitelje: i) začetna usposabljanja za asistente z najmanj enim letom izkušenj pri poučevanju; ii) mentorstvo novincem s strani izkušenih

visokošolskih učiteljev, ne samo na področju raziskav, ampak tudi pri poučevanju; iii) (mono)tematski seminarji in tečaji na različnih področjih; iv) pedagoške delavnice; v) projekti na področju akcijskih raziskav; vi) mreže strokovnjakov; vii) vzajemno usposabljanje ali t. i. „diadično usposabljanje“. Usposabljanja za „razvijalce izobraževanja“, ki bi morala biti organizirana v centrih za visokošolsko poučevanje in učenje oziroma v kadrovskih enotah, ki nudijo programe za razvoj učiteljev, so ravno tako pomembna (Pleschová idr., 2012). Skupina na visoki ravni za posodobitev visokega šolstva (2013) med drugim priporoča ustanovitev Evropske akademije za poučevanje in učenje, stalno profesionalizacijo in razvoj visokošolskih učiteljev z obveznim certificiranim usposabljanjem (do leta 2020 bi morali certificirano pedagoško usposabljanje opraviti vsi učitelji), odločitve o sprejemu in napredovanju učitelja oziroma njegovi habilitaciji pa bi morale upoštevati oceno pedagoških kompetenc za poučevanje. Poleg tega bi morali tudi raziskovalci dobiti priložnosti za pridobivanje strokovnih kvalifikacij za poučevanje. Ne nazadnje, visokošolski zavodi bi morali spodbujati »povratne informacije študentov, ki bi lahko pomagale pri zgodnjem zaznavanju težav v zvezi s poučevanjem in bi vodile do hitrejših in učinkovitejših izboljšav« (prav tam, str. 64).

3.1 Povezava med evalvacijo poučevanja s strani študentov in pedagoškim usposabljanjem

Kakovost poučevanja je neločljivo povezana s kakovostjo učenja: ugled določene univerze v veliki meri temelji na kakovosti njenih diplomantov. Končni cilj visokošolske pedagogike ni zadostiti učiteljem, ampak tudi študentom (Leitner, 1998). »V številnih državah so univerze uvedle študentsko evalvacijo poučevanja z namenom zagotovitve „študentskega vnosa“ (*students input*) v izboljšanje poučevanja« (Pleschová idr., 2012, str. 17). Študentska evalvacija poučevanja (študentske ankete) je obravnavana kot »dragoceno orodje za izboljšanje poučevanja in učnih izidov« (Kogan, Schoenfeld-Tacher in Hellyer, 2010), če privzamemo, da se študenti od boljših učiteljev naučijo več (Cohen, 1981) in da študenti najbolj vedo, ali je določen način poučevanja zanje ustrezen (Clayson in Haley, 1990; v Kogan, Schoenfeld-Tacher in Hellyer, 2010).

Vendar po mnenju različnih avtorjev (Clayson, 2009; Cohen, 1981; Kogan, Schoenfeld-Tacher in Hellyer, 2010; Lumsden in Scott, 1984; Stark in Freihstat, 2014, str. 2; Zabaleta, 2007) številne študije trdijo, da študentske evalvacije poučevanja dejansko ne ocenjuje poučevanja. Odprto vprašanje je, ali so glavni dejavniki, ki vplivajo na mnenje študentov, osebnostne lastnosti študentov in učiteljev in ali na študentsko mnenje o učiteljih vplivajo (višje) ocene (Lumsden in Scott, 1984, str. 648; Stark in Freihstat, 2014). Cohen (1981, str. 281) dodaja, da je »najbolj kritično vprašanje o študentski evalvaciji, če /.../ ta dejansko meri učinkovitost poučevanja«. Če to drži, mora obstajati pozitivna korelacija med učenjem študentov in študentsko evalvacijo poučevanja. Zaradi različnih zunanjih vplivov se pojavi vprašanje o zanesljivosti, veljavnosti in uporabnosti študentske evalvacije ter vprašanje, kaj študenti dejansko ocenjujejo (prav tam). Na drugi strani Seldin (1997) trdi, da evalvacija poučevanja s strani študentov predstavlja najbolj pogosto metodo za zbiranje dokazov o kakovosti in učinkovitosti poučevanja, študijskih programov in visokošolskih zavodov na splošno. Čeprav je lahko takšna študentska evalvacija dragoceno orodje za izboljšanje poučevanja in učnih izidov, samo zbiranje in analiza podatkov nista dovolj; informacije o kakovosti poučevanja je treba zbirati tudi iz drugih virov (Pleschová idr., 2012; Stark in Freihstat, 2014) ter jih kombinirati z drugimi metodami, kot so portfelji učiteljev, intervjuji študentov v izogib anonimnosti, uvedba odgovornosti študentov, kolegialno opazovanje predavanj, neodvisna vzajemna evalvacija, samoevalvacija ipd. (Zabaleta, 2007). Za vpeljevanje sprememb v izobraževanje (Pleschová idr., 2012, str. 17; Stark in Freihstat, 2014) morajo učitelji imeti dostop do priložnosti za razpravo o rezultatih študentskih evalvacij s svojimi kolegi, kar omogoča odpravo njihovih pomanjkljivosti in krepitev prednosti.

V primeru slovenskega visokošolskega sistema se strinjamo z Marentič Požarnikovo (2009), da uvedba obveznih študentskih anket o poučevanju verjetno predstavlja najpomembnejši premik zadnjih let na področju visokošolskega poučevanja. Splošno mnenje je, da je bila uvedba študentskih anket pomembna dopolnitev pogojev za presojo pedagoške usposobljenosti v postopkih habilitacije v Sloveniji, ki sicer vključujejo tudi mentorstvo in somentorstvo, število in kakovost magistrskih del in doktorskih dizertacij, pripravo učbenikov in podobnih gradiv, tudi pedagoška usposabljanja ipd. V postopku prve habilitacije se pomembna vloga pripisuje tudi poskusnemu predavanju. V 11. členu Minimalnih standardov za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (Ur. l. RS, 2010) je določeno, da mora kandidat pri vsaki habilitaciji učiteljev ali asistentov na višji naziv ali pri ponovni izvolitvi v trenutni naziv predložiti mnenje študentskega sveta, ki temelji na rezultatih študentskih anket ali drugih instrumentih za preverjanje pedagoškega dela. Če so rezultati študentske evalvacije poučevanja obvezni v postopku habilitacije na vseh štirih slovenskih univerzah, pa samo dve univerzi v postopku habilitacije zahtevata tudi predložitev potrdila o udeležbi v pedagoškem usposabljanju. Kot kažejo v nadaljevanju predstavljeni rezultati raziskave, imajo visokošolski učitelji različna mnenja in prepričanja o pomenu začetnih in nadaljevalnih pedagoških usposabljanj, študentski evalvaciji poučevanja oziroma študentskih anketah v postopku habilitacije ter o poskusnem predavanju kot načinu za presojo pedagoške usposobljenosti posameznika.

4 METODA

4.1 Instrumenti in metode zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov za kvantitativno empirično raziskavo, ki je bila opravljena leta 2013, temelji na spletnem vprašalniku z uporabo petstopenjske Likertove lestvice in petih osnovnih vprašanj. Prvotni vprašalnik smo testirali na vzorcu 24 visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev, ki so vključeni v pedagoški proces. Rezultate vprašalnika smo smiselno nadgradili in pretvorili z uporabo univariantne statistike.

4.2 Populacija in vzorec

Povezava na spletni vprašalnik je bila poslana na 5.650 elektronskih naslovov, ki smo jih našli na spletnih straneh slovenskih visokošolskih zavodov (to zajema skoraj 70 % vseh slovenskih visokošolskih učiteljev). Po drugem vabilu je na vprašalnik odgovorilo 513 anketirancev (nekoliko manj kot 10 % vseh posameznikov, ki so prejeli elektronsko vabilo k sodelovanju v raziskavi) z vseh štirih slovenskih univerz in nekaterih zasebnih visokošolskih zavodov. Anketiranci so imeli različne visokošolske nazive in so prihajali z različnih področij izobraževanja ISCED,² zato je v anketi zajet reprezentativen vzorec populacije.

2 International Standard Classification of Education [Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja] – ISCED 1997 (UNESCO 2012) je razdeljena na 25 področij izobraževanja, ki so organizirana v devet širših skupin. V anketi smo te skupine združili v šest širših področij, ki smo jim v nadaljevanju dodali odstotek anketirancev: 1) Izobraževanje – 10,7 % (14 Usposabljanje učiteljev in izobraževalne vede), 2) Humanistika in umetnost – 15,6 % (21 Umetnost, 22 Humanistika), 3) Družbene vede – 26,1 % (31 Družbene vede, 32 Novinarstvo in obveščanje, 34 Poslovne in upravne vede, 38 Pravo, 81 Osebnostne storitve, 84 Transportne storitve, 86 Varovanje), 4) Naravoslovje – 19,3 % (42 Vede o živi naravi, 44 Fizikalne in kemijske vede, 46 Matematika in statistika, 48 Računalništvo, 6 Kmetijstvo, 62 Kmetijstvo, gozdarstvo in ribolov, 64 Veterinarstvo, 85 Varstvo okolja), 5) Tehnika, proizvodne tehnologije in gradbeništvo – 18,3 % (52 Tehnika, 54 Proizvodne tehnologije, 58 Arhitektura, urbanizem in gradbeništvo) in 6) Zdravstvo in sociala – 9,9 % (72 Zdravstvo, 76 Socialno delo).

Zaradi nizke stopnje odgovorov svetujemo dodatno previdnost pri razlagi ali uporabi podatkov iz vprašalnika; toda v skladu s prepričanjem nekaterih raziskovalcev, da lahko podatki, pridobljeni pri nizki stopnji odgovorov, vseeno zagotavljajo točne meritve (Horta, 2013), trdimo, da v tej raziskavi pridobljeni podatki in rezultati še vedno predstavljajo uporaben pregled trenutnega stanja na tem področju v Sloveniji. Podatke smo analizirali s programsko opremo SPSS (različica 19), analiza pa je temeljila predvsem na primerjavi izračunane univariantne in bivariantne statistike, analizi ANOVA in testu Hi-kvadrat.

5 REZULTATI

Anketiranci so odgovarjali na vprašanja oziroma trditve in izražali svoje mnenje o pedagoški izobrazbi/usposobljenosti visokošolskih učiteljev na podlagi izjav v zvezi s/z:

- a. začetnimi pedagoškimi usposabljanji, ki bi jih morali opraviti vsi kandidati ob prvi izvolitvi v naziv visokošolskega učitelja;
- b. začetnimi pedagoškimi usposabljanji (ob prvi izvolitvi v naziv visokošolskega učitelja), ki bi jih morali opraviti vsi kandidati, ki so brez predhodne pedagoške ali andragoške izobrazbe;
- c. stalnimi pedagoškimi usposabljanji (na vsakih pet let) za vse visokošolske učitelje;
- d. dokazili/potrdili o opravljenem pedagoškem usposabljanju kot obveznem delu dokumentacije v postopku habilitacije;
- e. udeležbo v stalnih pedagoških usposabljanjih za vse visokošolske učitelje, katerih študentske ankete so pokazale slabe rezultate pedagoškega dela;
- f. študentskimi anketami kot primernim orodjem za presojo pedagoške usposobljenosti posameznika v postopku habilitacije;
- g. poskusnim predavanjem kot ključnim elementom presoje pedagoške usposobljenosti kandidata;
- h. kakovostjo dela komisije, imenovane za potrebe poskusnega predavanja, ki ga mora opraviti posameznik v postopku prve habilitacije.

Rezultati kažejo statistično pomembne razlike v odgovorih na zgornje izjave (glej izjave: a-d), ne glede na različna področja ISCED in visokošolske nazive ter ne glede na to, ali so anketiranci sodelovali v pedagoških usposabljanjih (Tabela 1). Anketiranci so večji pomen pripisali (b) začetnemu pedagoškemu usposabljanju, če kandidat nima predhodne pedagoške ali andragoške izobrazbe, kot pa (a) obveznim začetnim pedagoškim usposabljanjem za vse visokošolske učitelje (zasebni visokošolski zavodi in lektorji/učitelji jezikov (N=12) niso vključeni v analizo). Hkrati anketiranci (znova z izjemo lektorjev/učiteljev jezikov (N=12)) pripisujejo manjši pomen (c) stalnemu visokošolskemu usposabljanju na vsakih pet let kot pa začetnemu usposabljanju (a in b).

Zanimivo je, da ob upoštevanju področja ISCED učitelji na področju zdravstva in sociale pripisujejo največji pomen (a) začetnim pedagoškim usposabljanjem (4,10) in (d) obvezni predložitvi potrdila o pedagoškem usposabljanju (3,44). V primeru (a) začetnih pedagoških usposabljanj je naknadni *post hoc* Games-Howellov test razkril, da učitelji s področja zdravstva in sociale pripisujejo večji pomen tovrstnim usposabljanjem kot učitelji s področja humanistike in umetnosti ($p = 0,007$), naravoslovja ($p = 0,001$) in tehnike ($p = 0,036$). Pri obvezni predložitvi potrdila o opravljenem pedagoškem usposabljanju (d) je *post hoc* Gabrielov test ponovno pokazal, da učitelji s področja zdravstva in sociale pripisujejo večji pomen tovrstnim potrdilom kot učitelji s področja humanistike in umetnosti ($p = 0,042$) ali s področja

naravoslovja ($p = 0,006$). Hkrati so številni anketiranci s področja zdravstva in sociale tudi sodelovali v pedagoških usposabljanjih.³ Učitelji s področja izobraževanja (ki so v veliki večini zaključili pedagoški študijski program za poučevanje na primarni in/ali sekundarni ravni izobraževanja) v največji meri obravnavajo pedagoška usposabljanja kot obvezna za visokošolske učitelje brez predhodne formalne pedagoške izobrazbe. Vendar ponovno poudarjamo, da formalne izobrazbe za poučevanje v osnovnih in srednjih šolah ne moremo obravnavati kot zadostne za poučevanje v visokem šolstvu. Anketiranci z višjimi nazivi (redni profesorji, izredni profesorji, docenti in asistenti) pripisujejo najmanjši pomen trditvam a, c in d, pri čemer posebej izstopa stalno pedagoško usposabljanje na vsakih pet let (c). *Post hoc* testi so kasneje razkrili, da te štiri skupine anketirancev pripisujejo bistveno manj pomena usposabljanjem pod trditvama a in c, kot pa ga pripisujejo višji predavatelji in predavateljki ter lektorji (vrednosti p , nižje od 0,05).

3 Udeležba anketirancev v pedagoških usposabljanjih po področjih ISCED (odstotek in aritmetična sredina): skupaj (31,4 %, 37,4); izobraževanje (21,8 %, 53,8); humanistika in umetnost (26,3 %, 42,1); družboslovne vede (40,3 %, 42,1); naravoslovje (21,2 %, 40,7); tehnika, inženirstvo in gradbeništvo (20,2 %, 28,1); zdravje in sociala (66,7 %, 24,6).

Tabela 1: Mnenja visokošolskih učiteljev o pedagoških usposabljanjih

		a	b	c	d
	Skupaj	3,70	4,01	3,14	3,19
VISOKOŠOLSKI ZAVOD	UL	3,74	4,08	3,13	3,14
	UM	3,48	3,87	3,09	3,04
	UPR	3,76	4,17	2,95	3,43
	UNG	3,44	3,94	2,94	3,38
	Zasebni visokošolski zavodi	3,90	3,89	3,40	3,44
	Značilnost razlik sred. vred. (visokošolski zavodi)	0,085	0,307	0,262	0,107
PODROČJE ISCED	Izobraževanje	3,89	4,44	3,40	3,45
	Humanistika in umetnost	3,45	4,00	2,99	2,95
	Družbene vede	3,93	4,04	3,47	3,38
	Naravoslovje	3,36	3,74	3,05	3,11
	Zdravstvo in sociala	4,10	4,33	3,43	3,57
	Značilnost razlik sred. vred. (področja ISCED)	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
VISOKOŠOLSKI NAZIV	Redni profesor	3,39	3,80	2,97	3,18
	Izredni profesor	3,74	4,01	2,92	3,05
	Docent	3,56	3,94	2,96	2,96
	Višji predavatelj	4,14	4,18	3,66	3,59
	Predavatelj	4,28	4,39	3,72	3,81
	Lektor (učitelj jezikov) (N=12)	4,58	4,42	4,42	3,75
	Asistent	3,61	4,01	3,13	3,19
	Učitelj veščin (N=2)	4,00	5,00	3,50	4,50
	Značilnost razlik sred. vred. (visokošolski naziv)	< 0,001	< 0,085	< 0,001	< 0,001
UDELEŽBA	Udeležba v ped. usposabljanju/programu	3,48	3,91	2,94	2,99
	Brez udeležbe	4,18	4,24	3,58	3,64
	Značilnost razlik v sred. vred. (visokošolski naziv)	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Model ANOVA je statistično pomemben pri stopnji 0,05 (če je vrednost p nižja od 0,05).

LEGENDA: a) začetno pedagoško usposabljanje za vse učitelje; b) začetno pedagoško usposabljanje za učitelje brez predhodne pedagoške/andragoške izobrazbe; c) stalna pedagoška usposabljanja za vse učitelje; d) potrdila o udeležbi v pedagoškem usposabljanju kot obvezni del postopka habilitacije.

Iz Tabele 1 izhaja, da so anketiranci, ki so se udeležili pedagoškega usposabljanja, pripisali manjši pomen začetnemu (a, b) in stalnemu usposabljanju (c) ter potrdilom o udeležbi v usposabljanju (d) v primerjavi z anketiranci, ki se niso udeležili pedagoških usposabljanj ($p < 0,05$). To lahko primerjamo z raziskavo Postareff, Lindblom-Ylänne in Nevgi (2007), v kateri so ugotovili, da so lahko zaradi kratkih usposabljanj (ki zajemajo manj kot 30 kreditnih točk ECTS) učitelji bolj negotovi glede svojih spretnosti za poučevanje. Naša raziskava kaže, da so se anketiranci udeležili pedagoških usposabljanj v povprečnem trajanju 37,4 ure, kar obravnavamo kot zelo majhen obseg ur vključenosti v usposabljanja, glede na to, da ena kreditna točka ECTS predstavlja 25–30 ur kandidatove delovne/študijske obremenitve.

V tem kontekstu smo preverili, če se mnenja anketirancev razlikujejo glede na obseg vključenosti (v urah) v pedagoška usposabljanja. Zaradi kratkega trajanja usposabljanj nismo mogli preveriti razlik v njihovih percepcijah glede obsežnih, npr. enoletnih programov pedagoških usposabljanj (prav tam). Pri izračunu razlik smo v naši raziskavi določili mejo pri 50 urah, pri čemer je prva skupina anketirancev predstavljala udeležence usposabljanj v obsegu do 50 ur, v drugi skupini pa so bili udeleženci pedagoških usposabljanj, ki so trajala 51 ur ali več (Tabela 2). Anketiranci v drugi skupini (23,6 % anketirancev) so bili bolj naklonjeni pedagoškemu usposabljanju: rezultati t-testa so pokazali, da ni statistično pomembnih razlik med obema skupinama v primeru začetnih pedagoških usposabljanj za vse visokošolske učitelje (a) in v primeru obvezne predložitve potrdil o usposabljanju (d). To lahko kaže na to, da so učitelji, ki se več udeležujejo pedagoških usposabljanj, že pridobili večjo samozavest v svoje zmožnosti za poučevanje in v učinkovitost pedagoških usposabljanj kot takšnih. Vendar pa lahko ta rezultat razložimo tudi s (predhodnim) zanimanjem in motiviranostjo visokošolskih učiteljev za pedagoška vprašanja in njihov profesionalni pedagoški razvoj na splošno in ne zgolj s trajanjem njihove udeležbe v pedagoških usposabljanjih.

Tabela 2: Mnenja visokošolskih učiteljev o pomenu pedagoških usposabljanj glede na obseg njihove udeležbe v programih usposabljanja

Skupaj	a	b	c	d
1–50 ur usposabljanj	4,08	4,18	3,52	3,55
51 in več ur usposabljanj	4,59	4,47	3,81	4,00
Pomembnost razlik v sred. vred. (zavodi)	0,003	0,151	0,184	0,037

Razlike so statistično pomembne pri stopnji 0,05 (če je vrednost p nižja od 0,05).

LEGENDA: a) začetno pedagoško usposabljanje za vse učitelje; b) začetno pedagoško usposabljanje za učitelje brez predhodne pedagoške/andragoške izobrazbe; c) stalna pedagoška usposabljanja za vse učitelje; d) potrdila o udeležbi v pedagoškem usposabljanju kot obvezni del postopka habilitacije.

Glede na to, da študentske ankete oziroma študentske evalvacije poučevanja ne bi smele vplivati na karijerne odločitve učiteljev, ker po mnenju prej navedenih avtorjev ne ocenjujejo (samo) poučevanja, smo nadalje preverili mnenje anketirancev (Tabela 3) o e) udeležbi v stalnih pedagoških usposabljanjih za vse visokošolske učitelje, ki so dosegli slabe rezultate pri študentskih anketah, in f) študentskih anketah kot primernemu orodju za presojo pedagoške usposobljenosti posameznika v postopku habilitacije. ANOVA je razkrila, da obstajajo statistično pomembne razlike v primeru anketirancev, ki so se ali se niso udeležili usposabljanj, pri čemer so tisti, ki se usposabljanj niso udeležili, bolj prepričani, da bi se morali visokošolski učitelji udeležiti usposabljanj v primeru slabih rezultatov študentskih anket.

Tabela 3: Mnenja visokošolskih učiteljev o študentskih anketah glede na postopek habilitacije in vključenost v usposabljanja

	e	f
Udeležba v usposabljanju	3,76	2,83
Brez udeležbe	4,09	2,81
Pomembnost razlik arit. sred. (udeležba)	<0,001	0,831

Razlike so statistično pomembne pri stopnji 0,05 (če je vrednost p nižja od 0,05).

LEGENDA: e) udeležba v stalnih usposabljanjih za vse učitelje s slabimi rezultati študentskih anket; f) študentske ankete kot primerno orodje za presojo pedagoške usposobljenosti.

Ker se v Sloveniji pedagoška usposobljenost visokošolskih učiteljev (pogosto) ocenjuje s poskusnim predavanjem, nas je zanimalo tudi mnenje anketirancev (Tabela 4) o g) poskusnem predavanju kot ključnem elementu presoje pedagoške usposobljenosti kandidata in h) kakovosti dela komisije, imenovane za izvedbo poskusnega predavanja. V primeru izjave (g) so bili v analizo vključeni vsi anketiranci (N = 513), medtem ko smo v primeru izjave (f) analizirali samo podatke učiteljev, ki so opravili poskusno predavanje (N = 407).

Tabela 4: Mnenja učiteljev o poskusnem predavanju

	g	h
Skupaj	3,25	4,01
UL	3,23	3,93
UM	3,05	3,84
UPR	3,21	4,03
UNG	3,44	3,93
Zasebni visokošolski zavodi	3,63	4,34
Pomembnost razlike arit. sred. (zavodi)	0,026	0,04
Izobraževanje	3,16	4,15
Humanistika in umetnost	3,40	3,87
Družboslovne vede	3,22	3,96
Naravoslovje	3,21	4,00
Tehnika, inženirstvo, gradbeništvo	3,16	3,97
Zdravstvo in sociala	3,43	4,11
Pomembnost razlike arit. sred. (področja ISCED)	0,615	0,544
Redni profesor	3,49	4,01
Izredni profesor	3,01	3,83
Docent	3,29	4,04
Višji predavatelj	3,34	3,93
Predavatelj	3,50	4,17
Lektor (učitelj jezika) (N = 12)	3,58	3,67
Asistent	3,03	4,20
Učitelj veščin (N = 2)	4,50	3,99
Pomembnost razlike arit. sred. (vis. naziv)	0,029	0,286

Model ANOVA je statistično pomemben pri stopnji 0,05 (če je vrednost p nižja od 0,05).

LEGENDA: g) poskusno predavanje je ključni element presoje pedagoške usposobljenosti; h) kakovost dela komisije za izvedbo poskusnega predavanja.

Tabela 4 prikazuje statistično pomembne razlike v pomenu, ki ga anketiranci pripisujejo poskusnemu predavanju. V primeru zasebnih visokošolskih zavodov je ocena anketirancev glede pomena poskusnega predavanja najvišja (3,63), najvišjo oceno so dodelili tudi kakovosti dela komisije (4,34). Post hoc test je pokazal, da se dojemanje kakovosti dela komisije pri učiteljih iz zasebnih visokošolskih zavodov statistično razlikuje od učiteljev iz UL in UM (vrednost p je nižja od 0,05), a je hkrati podobno mnenju učiteljev z drugih dveh univerz (UNG in UPR). Poudariti je treba, da več kot 48 % vseh anketirancev z zasebnih visokošolskih zavodov dela na področju zdravstva. V primerjavi z drugimi področji ISCED so anketiranci s področja zdravstva in sociala pripisali najvišji pomen poskusnemu predavanju. Rezultati so tudi razkrili, da 2 odstotka učiteljev nista nikoli opravila poskusnega predavanja, čeprav je obvezno po zakonu.⁴ Ob upoštevanju dejstva, da tudi pedagoško usposabljanje ni pogoj za izvolitev posameznika v naziv visokošolskega učitelja, je rezultat zaskrbljujoč: samo 31,4 odstotka anketirancev je opravilo pedagoško usposabljanje

4 Asistentom ob prvi izvolitvi v naziv in učiteljem veščin ni treba izkazati pedagoške usposobljenosti (Ur. l. RS, 2010); kljub temu je 9,4 odstotka asistentov že izvajalo predavanja, kar je lahko posledica njihove ponovne izvolitve v isti naziv.

(opomba 3), kar pa je vseeno presenetljivo visoko za slovensko visokošolsko okolje. Na tem mestu moramo opisati tudi pomanjkljivost našega vprašalnika, saj nismo preverili, ali se učitelji poslužujejo tudi samostojnega razvoja in usvajanja pedagoških znanj.

6 ZAKLJUČEK IN RAZPRAVA

Pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev pogosto obravnavamo kot samoumevno v visokošolski kulturi. Zakaj bi se nekdo moral profesionalizirati, če je že strokovnjak? Visokošolska kultura zajema jasna ,pravila' obnašanja članov visokošolske skupnosti, ki se ohranjajo in prenašajo na mlajše generacije visokošolskih učiteljev (Kump, 1994, str. 23). Vendar starih navad na področju pedagoških spretnosti in kompetenc ni treba braniti pred vplivom sodobnih sprememb. Če so visokošolski učitelji v preteklosti poučevali zgolj peščico nadarjenih študentov, ki so zelo verjetno imeli podoben interes kot učitelji sami (Marentič Požarnik, 2009, str. 342) in ki so imeli globinski pristop do učenja, ima danes večina študentov površinski pristop k učenju, globinski pristop pa se pojavlja le v primeru najboljših pogojev za poučevanje in učenje (Biggs, 1999, str. 58). Dejstvo je, da imamo pri množičnem vpisovanju v visoko šolstvo manjši vpliv na kakovost ,vhodnih elementov'. Če morajo diplomanti doseči vsaj minimalno akademsko izobrazbeno raven in če skušamo ohranjati ustrezno raven znanja, spretnosti in kompetenc študentov, bi morali ali moramo ,nekaj' storiti v procesu študija, da se ohranja doseganje najvišje možne kakovosti ,izhodnega rezultata' (to so diplomanti). Barnett (1992) navaja, da je kakovostno znanstvenoraziskovalno delo z vidika študentov precej nepomembno; po drugi strani pa *lahko* kakovostno poučevanje z visokokakovostnimi, sodobnimi in učinkovitimi metodami in pristopi poučevanja ustvari kakovostne študente in diplomante. V očeh študentov bi moral biti na dodiplomski ravni večji poudarek na kakovostnem poučevanju kot pa na raziskovalni dejavnosti, zato bi lahko pomembno vlogo namenili kakovostnemu pedagoškemu usposabljanju visokošolskih učiteljev ter presoji njihove pedagoške usposobljenosti tudi z uporabo ,poskusnega predavanja', s študentskimi evalvacijami poučevanja, portfeli, sistemom kolegalnih opazovanj ipd. Vendar študentske ankete predstavljajo *post festum* povratne informacije o delu učiteljev, medtem ko pedagoško usposabljanje nudi vnaprejšnje možnosti za izboljšave.

Profesionalna pedagoška usposabljanja še vedno niso med pogoji za vstop v poklic učitelja v slovenskem (ali evropskem) visokem šolstvu: skoraj 70 odstotkov anketirancev v naši raziskavi se ni nikoli udeležilo takšnih usposabljanj. Anketiranci so pripisali manjši pomen (a) začetnim usposabljanjem za vse visokošolske učitelje (Tabela 1: skupaj 3,70) v primerjavi z (b) začetnimi usposabljanji za tiste brez predhodne pedagoške ali andragoške izobrazbe (Tabela 1: skupaj 4,01). Ni presenetljivo, da se tiste, ki so diplomirali v pedagoških študijskih programih, (zmotno) obravnava kot primerno usposobljene za poučevanje v visokem šolstvu, kot poudarjajo tudi Pleschová idr. (2012). Poleg tega učitelji z najvišjimi visokošolskimi nazivi (redni profesorji, izredni profesorji, docenti in asistenti) pripisujejo bistveno manjši pomen (a) začetnim pedagoškim usposabljanjem za vse učitelje in (c) stalnim usposabljanjem za vse učitelje. Domnevali bi lahko, da so anketiranci z višjimi akademskimi nazivi bolj pedagoško usposobljeni (predvsem) zaradi dolgoletnih izkušenj s poučevanjem. Na tej točki bi bilo po mnenju Coffeya in Gibbsa (2000, 2002) ter Trigwella, Prossera in Waterhousa (1999) smiselno preveriti pristope učiteljev do poučevanja in pristope študentov do učenja. Pleschová idr. (2012) izpostavljajo tudi problem ohranjanja zastarelih metod poučevanja: mladi učitelji pri svojih pedagoških praksah pogosto sledijo svojim sodelavcem z višjimi nazivi in z več izkušnjami. Vendar je vprašanje, ali so pedagoški pristopi bolj izkušenih učiteljev danes še vedno primerni in ali se ti učitelji odzivajo na potrebe sodobnega množičnega visokega šolstva z izjemno heterogeno populacijo študentov.

Anketiranci s področja zdravstva in sociale v tej raziskavi pozitivno izstopajo s svojim mnenjem o pomenu certifikatov in potrdil v postopkih habilitacije. Rezultati kažejo, da so se ti respondenti v največjem deležu udeležili pedagoških

usposabljanj (66,7 %), a so bila njihova usposabljanja v povprečju krajša (24,6 ure), prav tako so se večinoma udeležili krajših neformalnih usposabljanj. Kljub kratkemu trajanju njihovih usposabljanj pa bi lahko trdili, da se je osveščenoost teh anketirancev glede pomena pridobivanja pedagoškega znanja za poučevanje v visokem šolstvu izboljšala. Kot so ugotovili Postareff, Lindblom-Ylänne in Nevgi (2007), so učitelji navajali samo pozitivne učinke pedagoških usposabljanj na poučevanje, vendar so tudi poudarili, da imajo daljši procesi usposabljanja več pozitivnih učinkov na pedagoško razmišljanje učiteljev in njihovo dožemanje poučevanja in učenja (prav tam). Čeprav naše raziskave ni mogoče umestiti v kontekst njihovih ugotovitev, saj se naši anketiranci niso udeležili usposabljanj v zadostnem obsegu – samo 14 anketirancev se je udeležilo usposabljanj, ki so trajala več kot 100 ur (8,7 odstotka udeleženi), kar znaša približno 5 kreditnih točk ECTS –, je bila tudi v naši raziskavi skupina z večjim obsegom ur (51 ur ali več) bolj naklonjena usposabljanjem, prav tako je pripisovala večji pomen potrdilom in certifikatom pedagoške usposobljenosti v habilitacijskih postopkih.

Naša raziskava kaže, da se je 31,4 odstotka anketirancev v Sloveniji udeležilo *različnih* pedagoških usposabljanj, na drugi strani pa je Marentič Požarnikova leta 2009 zapisala, da se je le približno pet odstotkov upravičenega osebja udeležilo *formalnih* usposabljanj za visokošolsko poučevanje pri Centru za razvoj izobraževanja na Filozofski fakulteti UL. Poudariti je treba, da v pričujočem prispevku izraz pedagoško usposabljanje zajema različne oblike in ponudbe visokošolskih usposabljanj, vključno z delavnicami na področju retorike, timskega dela, e-učenja za visokošolske učitelje ipd., ki so prav tako predmet študentskih evalvacij. Na podlagi obstoječe prakse ter nejasne opredelitve v Minimalnih standardih in institucionalnih merilih smo tudi v naši raziskavi pričakovali nizko udeležbo v pedagoških usposabljanjih, zato smo preverili delež anketirancev, ki so opravili poskusno predavanje v skladu z minimalnimi standardi in institucionalnimi merili. Ugotovili smo, da dva odstotka vseh anketirancev nista opravila poskusnega predavanja, čeprav je po zakonu obvezni pogoj za izvolitev v naziv docenta ali drugo izvolitev v naziv asistenta (v tem kontekstu je smiselno izpostaviti tudi notranjo in zunanjo evalvacijo in nadzor na tem področju). Nadalje smo preverili stopnjo pomena, ki ga anketiranci pripisujejo poskusnemu predavanju z vidika presoje pedagoške usposobljenosti posameznika. Trditev, da je poskusno predavanje bistveno za presojo pedagoške usposobljenosti, so ocenili s 3,25 točke na petstopenjski Likertovi lestvici. Kakovost dela komisije, ki je ocenjevala poskusno predavanje, je prav tako visoko ocenjena (4,01), kar je nedvomno pozitivna ugotovitev – predvsem ob pogostosti anekdot, ki izpostavljajo nesistematično in nestrokovno delo takšnih komisij. Verjamemo, da je kakovostno izvajanje poskusnega predavanja bistveno pri oceni pedagoške usposobljenosti, vendar pa to ne more in ne sme biti edino orodje za njeno presojo. Kombinacija začetnega pedagoškega usposabljanja, ki mu sledi poskusno predavanje, bi privedla do boljše usposobljenosti za visokošolsko poučevanje. Slednje pa bi bilo lahko nadgrajeno tudi s stalnimi pedagoškimi usposabljanji v kombinaciji z različnimi metodami in pristopi.

Na podlagi institucionalnih meril v habilitacijskih postopkih vse slovenske univerze upoštevajo tudi študentske ankete, kar po mnenju Marentič Požarnikove (2009) predstavlja pomemben napredek na področju visokošolskega poučevanja v Sloveniji. Posledično nas je zanimala stopnja pomena, ki ga anketam pripisujejo visokošolski učitelji. Statistično pomembna večina anketirancev, ki se niso udeležili pedagoških usposabljanj oziroma so se udeležili zelo kratkih usposabljanj, meni, da bi se morali stalnih usposabljanj udeleževati samo tisti visokošolski učitelji, ki so pri študentski evalvaciji dosegli slabe rezultate. Ponovno bi lahko poudarjanje študentskih anket kot ustreznega/edinega orodja za presojo pedagoške usposobljenosti lahko bila posledica neudeležbe oziroma kratke udeležbe v usposabljanjih (ki v naši raziskavi v povprečju obsega le 37,4 ure), kar lahko po mnenju Postareff, Lindblom-Ylänne and Nevgi (2007) privede do večje negotovosti učiteljev glede njihovih spretnosti za poučevanje ter, posledično, njihovega mnenja o učinkovitosti usposabljanj. Vendar so vsi anketiranci – tisti, ki so, in tisti, ki niso sodelovali v usposabljanjih – študentskim anketam dodelili v povprečju nekaj več kot 2,8 točke na petstopenjski Likertovi lestvici. To nedvomno kaže, da se učitelji zavedajo zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na mnenje študentov o kakovosti poučevanja, kot to poudarja Cohen (1981).

V zvezi z obstoječimi praksami in sprejetimi minimalnimi standardi in institucionalnimi merili v Sloveniji, ki v postopku habilitacije izrecno zahtevajo samo poskusno predavanje in opravljanje študentskih evalvacij poučevanja, je treba poudariti, da anketiranci tema dvema obveznostma ne pripisujejo nič večjega pomena kot različnim oblikam pedagoških usposabljanj. V skladu s to raziskavo predlagamo dobro uravnoteženo kombinacijo različnih metod in pristopov vrednotenja v postopkih habilitacije: poleg poskusnega predavanja in študentskih anket bi bilo smiselno vpeljati neobvezna pedagoška usposabljanja, ki so na voljo vsem visokošolskim učiteljem, ter druge neobvezne ukrepe, kot so portfeli učiteljev, intervjuji s študenti (kot dopolnitev študentskih anket), kolegialna opazovanja med predavanji, izvajanje nepristranske vzajemne evalvacije ipd. V postopkih habilitacij pa je treba vključenost učiteljev v različna usposabljanja in druge oblike pedagoškega razvoja ustrezno upoštevati in nagraditi. S tega vidika bi bil smiseln razmislek o prenovi sistema imenovanja v nazive visokošolskih učiteljev v Sloveniji.

VIRI IN LITERATURA

1. Aškerc, K. (2013). *Didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev z vidika razvoja človeških virov v visokem šolstvu* (magistrsko delo). Maribor: Univerza v Mariboru: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
2. Barnett, R. (1992). Linking Teaching and Research: A Critical Inquiry. *The Journal of Higher Education*, 63(6), str. 619–636.
3. Biggs, J. (1999b). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), str. 57–75.
4. Clayton, D. E. (2009). Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn?.
5. A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Journal of Marketing Education*, 31(1), str. 16–30. Cohen, P. A. (1981). Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*, 51(3), str. 281–309.
6. Coffey, M. in Gibbs, G. (2000). Can Academics Benefit from Training? Some Preliminary Evidence. *Teaching in Higher Education*, 5(3), str. 385–389.
7. Coffey, M. in Gibbs, G. (2002). Measuring Teachers' Repertoire of Teaching Methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), str. 383–390.
8. Faculty of Arts, University of Ljubljana (FF UL). 2013. Osnove visokošolske didaktike - razpis za vpis v program. Dostopano 10. 9. 2014 na naslovu http://www.ff.uni-lj.si/Portals/0/Dokumenti/CPI/ProgramiZalzpopolnjevanje/OVD_predstavitev_programa.pdf.
9. Fry, H. (2006). Professional Development for Teaching in Higher Education: A Brief Account of the Evolution of Accredited Programmes in the UK. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(2), str. 95–108. Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), str. 87–100.
10. Skupina EU na visoki ravni za posodobitev visokega šolstva (2013). *Report to the European*
11. *Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*. Dostopano 10. 9. 2014 na naslovu http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.
12. Horta, H. (2013). Deepening our Understanding of Academic Inbreeding Effects on Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights for Academic Based Research. *Higher Education*, 65(4), str. 487–510.
13. Kogan, L. R., Schoenfeld-Tacher, R. in Hellyer, P. W. (2010). Student evaluations of teaching: perceptions of faculty based on gender, position and rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6), str. 623–636.
14. Kump, S. (1994). *Akademski kultura*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
15. Leitner, E. (1998). The Pedagogical Qualification on the Academic Teaching Staff and the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education in Europe*, XXIII(3), str. 339–349.
16. Lisewski, B. (2006). The professional development of new higher education teachers from communities of practice perspective: the challenge of 'accounting for change' in 'situated pedagogy'.
17. In *Third Education in a Changing Environment Conference*. Združeno kraljestvo: University of Salford.
18. Lumsden, K. in Scott, A. (1984). How to maximize golden opinions. *Applied Economics*, 16(5), str. 647–654.

19. Marentič Požarnik, B. (1998). Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti. V B. Mihevc in B. Marentič Požarnik (ur.), *Za boljšo kakovost študija: Pogovori o visokošolski didaktiki* (str. 29–48). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
20. Marentič Požarnik, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak*, 150(3–4), str. 341–359. Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S. in Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), str. 537–571. Uradni list Republike Slovenije (Ur. l.). 2010. *Minimalni standardi*
21. za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih. Uradni list RS št. 95/10, 17/11. Dostopano 05. 05. 2013 na naslovu <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=DRUG3538>.
22. Uradni list Republike Slovenije (Ur. l.). 2011. Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020. Uradni list RS št. 41/2011. Dostopano 11. 10. 2014 na naslovu <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=DRUG3538>.
23. Pleschová, G., Simon, E., Quinlan, K. M., Murphy, J., Roxa, T., Szabó, M., s komentarji Clement, M. v Buelens, H. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. France: European Science.
24. Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. in Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007), str. 557–571.
25. Rosado Pinto, P. (2008). Teacher Training in Higher Education: the Case of Teachers of Medicine.
26. *Educational Sciences Journal* 7(Sep–Dec), str. 107–120.
27. Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/ Tenure Decisions* (Sec. Ed.). Bolton, MA: Anker Publishing Company.
28. Stark, P. B. in Freisztat, R. (2014). An evaluation of course evaluations. *Science Open Research– Section: SOR-EDU*. Dostopano 19. 10. 2015 na naslovu <http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks/journal/stark-preprint14.pdf>.
29. Trigwell, K., Prosser, M. in Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education* 37(1), str. 57–70.
30. Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Dostopano 05. 04. 2014 na naslovu from <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.
31. Univerza v Ljubljani (UL). 2012. *Criteria for Appointment to the Titles of University Teacher, Researcher and Associate at the University of Ljubljana*. Retrieved 18. 10. 2013 na naslovu http://www.uni-lj.si/university/organization_legal_framework_and_reports/statutes_of_ul_and_regulations/.
32. Univerza v Ljubljani (UL). 2013. *Quality - University of Ljubljana, 2012–2015*. Dostopano 12. 04. 2016 na naslovu http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/kakovost/projekt_kul.
33. Univerza v Mariboru (UM). 2012. *Criteria for the appointment of faculty ranks for university teachers and other employees in higher education*. Dostopano 18. 10. 2013 na naslovu <http://www.um.si/en/research/habilitation/Pages/default.aspx>.
34. Univerza v Novi Gorici (UNG). 2013. *Regulations for the determination of conditions and appointment procedures for research and teaching positions at the University of Nova Gorica*. Dostopano 18. 10. 2013 na naslovu https://www.ung.si/org/img/storage/pravilniki-obrazci/pravila_habilitacije_en.pdf.
35. Univerza Primorske (UP). 2014a. *Merila za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem*. Dostopano 03. 05. 2014 na naslovu http://www.upr.si/index.php?page=ac_content&item=90.
36. Univerza Primorske (UP). 2014b. *Pregled dela in točkvalnik*. Dostopano 03. 05. 2014 na naslovu http://www.upr.si/index.php?page=ac_content&item=90.
37. Univerza Primorske (UP). 2014c. *Navodila za izvajanje Meril za izvolitve v nazive UP*. http://www.upr.si/index.php?page=ac_content&item=90.
38. Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), str. 55–76.

Nove poti internacionalizacije v visokem šolstvu

Internacionalizacija doma in/ali internacionalizacija kurikulumuma

KATARINA AŠKERC VENIGER IN ALENKA FLANDER

Povzetek

Internacionalizacija je postala ena ključnih razsežnosti visokega šolstva, zato so tako na ravni visokošolskega izobraževanja kot tudi raziskovanja neizogibni elementi internacionalizacije; v sklopu pedagoškega dela mora visoko šolstvo diplomante ustrezno pripraviti za življenje in delo v vedno bolj globaliziranem okolju. V prispevku podrobneje predstavimo koncept internacionalizacije visokošolskega izobraževanja s poudarkom na internacionalizaciji doma oziroma internacionalizaciji kurikulumuma in hkrati opredelimo in predstavimo definicijo internacionalizacije kurikulumuma za slovensko visokošolsko okolje. V sklopu pregleda stanja na področju internacionalizacije kurikulumuma v strateških dokumentih slovenskih visokošolskih institucij ugotavljamo, da je internacionalizacija v najširšem pomenu besede navadno jasno naslovljena v vizijah, poslanstvih, vrednotah oziroma strateških dokumentih visokošolskih zavodov, zelo šibka pa je vsebinska dimenzija internacionalizacije v pedagoškem procesu v smislu internacionalizacije kurikulumuma. Ker se slednja neposredno dotika učenja in poučevanja, je eno ključnih priporočil visokošolskim institucijam razvoj visokošolskega učnega osebjia pri njihovih aktivnostih v okviru internacionalizacije poučevanja in učenja.

Ključne besede: internacionalizacija kurikulumuma, internacionalizacija doma, internacionalizacija visokega šolstva, internacionalizirani učni izidi, visokošolsko učenje in poučevanje

UVOD

Internacionalizacija, raznolikost, trajnost in globalno državljanstvo predstavljajo skupek ključnih orodij, s katerimi lahko študente opolnomočimo za spopadanje z izzivi naraščajoče globalizacije. Internacionalizacija je tako postala ena ključnih dimenzij visokega šolstva, kar se posledično kaže v razvoju novih ali posodobljenih konceptov, programov, metod, oblik in pristopov dela. Obstajata dva splošno priznana argumenta, zakaj je internacionalizacija visokega

šolstva pomembna (Qiang, 2003). Na eni strani mora visoko šolstvo diplomante ustrezno pripraviti za življenje in delo v vedno bolj globaliziranem okolju z dodajanjem medkulturnih spretnosti, odnosov in večjezičnosti v svoje učne izide, na drugi strani pa raziskovanje zahteva skupne napore in intenzivno mednarodno sodelovanje zaradi naraščajoče specializacije in obsega naložb, potrebnih na določenih področjih raziskav (prav tam). To še zlasti velja za majhne sisteme, kot je slovenski visokošolski raziskovalni sistem.

V tem kontekstu je namen prispevka predstaviti koncept internacionalizacije visokošolskega izobraževanja s poudarkom na t. i. *internacionalizaciji doma* oziroma *internacionalizaciji kurikuluma*, ki z vključevanjem globalnih, mednarodnih in medkulturnih razsežnosti v izobraževalni proces za vse študente znotraj domačih študijskih okolij zagotavlja razvoj medkulturnih spretnosti in doseganje učnih izidov z mednarodno razsežnostjo tudi med nemobilno populacijo študentov. Podali bomo tudi kratek pregled stanja v sklopu internacionalizacije doma oziroma internacionalizacije kurikuluma v strateških dokumentih slovenskih visokošolskih institucij, kratko predstavili nekatere obstoječe institucionalne prakse v sklopu omenjenih konceptov in podali priporočila za izboljšanje stanja na tem področju.

INTERNACIONALIZACIJA VISOKEGA ŠOLSTVA

Internacionalizacijo visokega šolstva za potrebe prispevka razumemo kot proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namene, funkcije in izvajanje visokošolskega izobraževanja (Knight, 2004, 9). V praksi lahko najdemo različne institucionalne pristope k internacionalizaciji (Qiang, 2003): takšne, kjer je internacionalizacija le dodatna in obstranska dejavnost, ter takšne, kjer je internacionalizacija osrednjega pomena za institucionalni obstoj in prežema vse vidike institucionalnih funkcij in operacij. Slednja dihotomija je prisotna med institucijami, ki se internacionalizacije lotevajo na sporadičen in *ad hoc* način z neformalnimi procesi in strukturami, in med tistimi institucijami, ki imajo visoko razvit sistem internacionalizacije s formaliziranimi in institucionaliziranimi postopki in strukturami v podporo internacionalizaciji. Čeprav v visokošolskih in političnih (*policy*)¹ krogih obstaja splošni konsenz o koristih internacionalizacije visokega šolstva, se dejanske politike in prakse v visokošolskih sistemih in zavodih precej razlikujejo (Klemenčič in Flander, 2013). Na slovenskih visokošolskih zavodih na primer razlogi za razlike ležijo tako v upravnih in finančnih ovirah za internacionalizacijo kot v različni motivaciji ter tudi nacionalnem in institucionalnem dojemanju vloge, ki bi jo internacionalizacija morala imeti.

Internacionalizacija je lahko sestavljena iz različnih elementov, od katerih so običajno najbolj poudarjeni: mobilnost študentov in osebja, raziskovalno sodelovanje in 'internationalizacija študija doma' (Qiang, 2003, 258–259). Veliko raziskovalcev trdi, da je za doseganje pozitivnih učinkov mobilnosti (ki je najbolj pogost element internacionalizacije) potrebno, da se strategija mobilnosti vključi oziroma razvije v vsesplošno institucionalno strategijo internacionalizacije (Teichler, 2002; van der Wende, 2003; Flander, 2012).

Ena od razsežnosti internacionalizacije je tudi mednarodno sodelovanje, katerega opis najpogosteje najdemo na spletnih straneh institucij. Mednarodno sodelovanje zaobjema bilateralna partnerstva, sklenjena med domačo in tujimi institucijami v okviru ali izven programa Erasmus, v okviru katerih potekajo tudi izmenjave oziroma mobilnosti, ki so torej podskupina mednarodnega sodelovanja. Druge oblike mednarodnega sodelovanja so: sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih, na mednarodnih akademskih konferencah, v članitve v mednarodne akademske mreže ipd. A ker je velika večina študentov in osebja nemobilna, je treba nasloviti tudi nemobilne posameznike in

1 V prispevku izraz 'policy' prevajamo kot 'politike', kot pridevnik pa ga zapisujemo 'politični/politična/politično ...' ipd.

razvijanje njihovih medkulturnih kompetenc oziroma doseganje učnih izidov z mednarodno razsežnostjo, kajti ti študenti (osebje) še vedno predstavljajo veliko večino študentske populacije, in tako bo tudi v prihodnosti.

Internacionalizacija, kot smo jo definirali uvodoma (Knight, 2004), zaobjema različne predhodno predstavljene razsežnosti, od katerih je eden izmed najpomembnejših vsebinskih elementov internacionalizacija izobraževanja oziroma internacionalizacija doma ali internacionalizacija kurikulumu, kar podrobneje predstavljamo v nadaljevanju.

INTERNACIONALIZACIJA KURIKULUMA IN/ALI INTERNACIONALIZACIJA DOMA

Različne študije, evalvacije in razprave o internacionalizaciji visokega šolstva izpostavljajo pozitivne učinke internacionalizacije na izboljšanje kakovosti visokošolskega izobraževanja na individualni (študenti, osebje) kot tudi širši institucionalni, nacionalni in mednarodni ravni (npr. Teichler in Maiworm, 1997; Bracht idr., 2006; Pavlin, 2009; Flander, 2012; Klemenčič in Flander, 2013; Klemenčič idr., 2013). Klemenčič in Flander (2013) v svoji študiji dajeta poudarek na vprašanje učinkov mednarodnih oblik sodelovanja (program Erasmus), katerih del je tudi mobilnost, internacionalizacijo doma in/ali internacionalizacijo kurikulumu, osredotočita pa se tudi na nudenje predmetov in študijskih programov v tujih jezikih in na vprašanje strateških partnerstev. Internacionalizacija doma ima pomembno mesto v njuni študiji, pri čemer izpostavljata ključno vlogo visokošolskih učiteljev in sodelavcev (prav tam).

Eno izmed ključnih vprašanj internacionalizacije doma oziroma internacionalizacije kurikulumu je, kako pomagati nemobilnim študentom razviti mednarodno znanje in kompetence (Crowther idr., 2000; Wächter, 2003). Koncept internacionalizacije doma zato nosi uporabno vlogo zlasti v tistih kontekstih, kjer so prizadevanja internacionalizacije tradicionalno usmerjena v procese mobilnosti (Beelen in Jones, 2015a), čeprav je pomembno zavedanje, da internacionalizacija doma ni odvisna od prihajajočih ali odhajajočih mobilnih študentov in osebja oziroma je nikakor ne moremo enačiti s prihajajočo mobilnostjo študentov ali s poučevanjem v tujem jeziku.

Prvotna opredelitev internacionalizacije doma, ki sega v leto 2001, je vključevala številne nejasnosti (prav tam), saj je opredeljevala predvsem tisto, kar internacionalizacija doma ni, in ne tisto, kar naj bi bila: *kakršna koli dejavnost, vezana na mednarodno dimenzijo, z izjemo mobilnosti študentov in osebja v tujino*. Qiang v svojem prispevku iz leta 2003 uporabi tedaj aktualni izraz *internacionalizacija študija doma*, za katerega nevede, da zajema internacionalizacijo kurikulumu ter poučevanje in učenje v mednarodni predavalnici (Qiang, 2003). Beelen in Jonesova (2015b, 76) sta oblikovala trenutno najbolj aktualno opredelitev *internacionalizacije doma*, ki jo opredeljujeta kot »načrtno vključevanje mednarodnih in medkulturnih razsežnosti v formalni in neformalni kurikulum za vse študente znotraj domačih oziroma nacionalnih učnih okoljih«. Leaskova (2015) pa v svoji opredelitvi *internacionalizacije kurikulumu* izpostavi formalni kurikulum oziroma sam študijski program z didaktičnimi elementi ter jo opredeljuje kot »vključitev mednarodnih, medkulturnih in/ali globalnih razsežnosti v vsebino kurikulumu, kot tudi učnih izidov, ocenjevanja, učnih metod in podpornih storitev študijskega programa«. Internacionalizacija doma in internacionalizacija kurikulumu nista v podpomenskem ali sopomenskem razmerju – gre za dva ločena, a medsebojno prekrivajoča se koncepta, ki sta se razvijala v različnih visokošolskih okoljih (internacionalizacija doma – predvsem Velika Britanija oziroma širše Evropa; internacionalizacija kurikulumu – predvsem Avstralija) in se razlikujeta predvsem v praktični izvedbi. Medtem ko *internacionalizacija doma* ne vključuje mobilnosti in poudarja izvajanje formalnega in neformalnega kurikulumu v domačem oziroma nacionalnem študijskem okolju, vključno z aktivnostmi neformalnega kurikulumu, pa se *internacionalizacija kurikulumu* nanaša na različne dimenzije (formalnega) kurikulumu, ne glede na to, kje se ta izvaja – lahko torej vključuje tudi mobilnost študentov, predvsem v primeru, ko je mobilnost sestavni

oziroma obvezni del samega študijskega programa (npr. kadar morajo študenti obvezno enega ali več semestrov študirati na partnerski tuji visokošolski instituciji – t. i. *mobility window*).

V slovenskem visokošolskem okolju navadno uporabljamo izraz *internacionalizacija kurikulum*, ki v praksi vključuje kombinacijo udejanjanja internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikulum glede na zgoraj navedene avtorje. V priročniku za internacionalizacijo kurikulum, ki je namenjen slovenskim visokošolskim učiteljem in podpor-nemu osebju, internacionalizacijo kurikulum opredeljujemo kot »načrtno vključevanje mednarodnih, medkulturnih in/ali globalnih razsežnosti v vsebino formalnega kurikulum in v neformalni kurikulum za vse študente, predvsem znotraj domačih učnih okolij« (Aškerc Veniger, v tisku).

V tem kontekstu je internacionalizirani kurikulum predvsem del obveznega oziroma formalnega kurikulum, zato morata biti mednarodna in medkulturna dimenzija razvidni tudi iz učnih izidov študijskih programov, modulov in predmetov (t. i. *internacionalizirani učni izidi*). Udejanjanje internacionalizacije kurikulum je kompleksen proces, ki se dotika samega jedra učenja in poučevanja, zato je v središču doseganja ciljev internacionalizacije kurikulum predvsem aktivna vloga visokošolskega učnega osebja (in ne mednarodne pisarne), ki je odgovorno za udejanjanje internacionaliziranega kurikulum s pristopi učenja in poučevanja, osredotočenimi na študente. Mobilnost v tujino in prisotnost tujih študentov in gostujočih visokošolskih učiteljev sta razumljeni kot dodani vrednosti, prav tako izvajanje študijskih programov ali predmetov v tujem jeziku. Pomemben element internacionalizacije kurikulum je vključevanje lokalnih mednarodnih in kulturnih praks v redni študijski proces, kot na primer povabilo mednarodno usmerjenih organizacij iz lokalnega okolja k predstavitvi njihove dejavnosti ali sodelovanje študentov s tovrstnimi organizacijami pri pripravi projektov ipd. Napačno je prepričanje, da vključevanje domačih in mednarodnih študen-tov v skupne študijske aktivnosti samodejno vodi do medkulturnega učenja in poučevanja ter doseganja internaci-onaliziranih učnih izidov in razvoja medkulturnih kompetenc. Glede na načrtovane internacionalizirane učne izide je treba za uspešno udejanjanje internacionaliziranega kurikulum ustrezno načrtovati izbor učnih metod in oblik dela ter nato izbrati ustrezne pristope vrednotenja in ocenjevanja, s katerimi preverimo, ali so internacionalizirani učni izidi dejansko doseženi med vsemi študenti določenega študijskega programa (prav tam).

Pojmovanje in udejanjanje internacionalizacije kurikulum se razlikujeta med strokami – bodoče diplomante je treba ozavestiti, da je lokalni segment stroke povezan tudi z mednarodnim in globalnim segmentom, od katerega pa se stroka, ki se razvija in poučuje na lokalni ravni, v določenih točkah pogosto razlikuje (na primer pristopi k varovanju okolja in posledično tudi zakonodaja za to področje se v Sloveniji razlikujejo od pristopov in zakonodaje v drugih državah). Pomembno je, da med vsemi študenti razvijemo razumevanje teh povezav, ki se tičejo njihovega študijskega programa oziroma stroke, za katero se izobražujejo, saj je to pomemben del razvoja njihove sposob-nosti, biti kritičen in 'refleksiven'/odziven državljan in strokovnjak, ki lahko razmišlja in deluje na lokalni, nacionalni in mednarodni, globalni ravni. Internacionalizacija kurikulum je torej orodje in ne cilj – namenjena je izboljševanju kakovosti visokošolskega učenja in poučevanja, razvoju kompetenc bodočih diplomantov, ki bodo zagotavljali večjo konkurenčnost na trgu dela ter njihovo uspešno delovanje v vsakdanjem življenju, ki je vsakodnevno neločljivo povezano z mednarodnim okoljem (prav tam).

INTERNACIONALIZACIJA KURIKULUMA NA SLOVENSKIH VISOKOŠOLSKIH ZAVODIH

Pregled institucionalnih strateških dokumentov slovenskih univerz (Univerza v Ljubljani – UL, Univerza v Mariboru – UM, Univerza na Primorskem – UP in Univerza v Novi Gorici – UNG)² kaže, da je internacionalizacija v najširšem pomenu besede navadno zelo jasno naslovljena v vizijah, poslanstvih, vrednotah oziroma strateških dokumentih visokošolskih zavodov. Opažamo, da je v znanstvenoraziskovalnih in umetniških aktivnostih visokošolskih zavodov element internacionalizacije navadno bolj izrazito prisoten, precej šibkejša pa je vsebinska dimenzija internacionalizacije v pedagoškem procesu. Omenjeni strateški dokumenti izpostavljajo predvsem kvantitativne elemente internacionalizacije izobraževanja, kot na primer število ali odstotek izvedenih mobilnosti, ki jih je dejansko deležna zgolj peščica študentov in osebja³, število vpisanih tujih študentov, ponudba mednarodnih skupnih študijskih programov ter programov in predmetov v tujem jeziku, izvajanje študijskih programov v tujini oziroma izven države akreditacije ipd. Iz dokumentov je prav tako razvidno, da se mednarodno sodelovanje v sklopu znanstvenoraziskovalnega in umetniškega sodelovanja smatra kot pomemben prispevek k višanju kakovosti in odličnosti visokošolskih zavodov, medtem ko pomen vključevanja mednarodne dimenzije v izobraževalni proces na vsebinski ravni z namenom višanja kakovosti in odličnosti študija ni jasno razviden.

Na osnovi pregleda strateških dokumentov na področju internacionalizacije lahko sklepamo, da se prisotnost mednarodnih/tujih študentov ali osebja v slovenskem visokošolskem okolju ali odhajanje slovenskih študentov in osebja na mobilnost v tujino samodejno smatra kot pot do medkulturnega učenja in poučevanja ter višanja kakovosti in odličnosti izobraževanja. Vendar v predhodnem odstavku naštetih kvantitativni elementi internacionalizacije izobraževanja sami po sebi ne omogočajo doseganja ciljev internacionalizacije kurikulumu, saj so v središču internacionalizacije kurikulumu vsebinski elementi internacionalizacije v procesu učenja in poučevanja oziroma ustrezno usposobljeno akademsko osebje, ki kot nosilec pedagoškega dela glede na stroko smiselno in sistematično vnaša mednarodne in medkulturne elemente v študijski proces. Cilji glede vključevanja mednarodne razsežnosti v učne izide in glede na to ustrezno posodabljanje učnih metod in oblik dela ter pristopov ocenjevanja, vključno z opolno-močenjem in razvojem predvsem pedagoškega osebja na tem področju, iz dokumentov niso razvidni.

2 Strategija internacionalizacije Univerze v Ljubljani 2014–2017 (2020) (2014), Strategija internacionalizacije Internacionalizacija kot razvoj kakovosti Univerze v Mariboru 2013–2020 (2013), Srednjeročna razvojna strategija Univerze na Primorskem 2014–2020 (2014) - poglavje Internacionalizacija, za Univerzo v Novi Gorici nismo uspeli pridobiti strateškega dokumenta, ki bi vključeval cilje na področju internacionalizacije, smo pa podrobneje pregledali zapise na spletni strani univerze (<http://www.ung.si/sl/>).

3 V Sloveniji je mobilnih le okoli 3 odstotke študentov in okoli 6 odstotkov akademskega osebja (Aškerc in Flander 2016).

Omenjeni strateški dokumenti so nastali, preden je bila sprejeta Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020 (Aškerc in Flander, ur. 2016), ki pa glede na mednarodne in nacionalne smernice v visokem šolstvu v enem od petih strateških ciljev neposredno izpostavi *spodbujanje razvoja medkulturnih kompetenc* (3. strateški cilj). Strategija navaja, da so slovenski visokošolski zavodi

»odgovorni za razvoj medkulturnih in globalnih kompetenc diplomantov, ki jim bodo omogočale uspešno delovanje bodisi v lokalnem/nacionalnem okolju, vpetem v globalno okolje, bodisi neposredno v mednarodnem okolju. /.../ Zato so širjenje obzorja večine študentov in akademskega osebja, njihovih medkulturnih in globalnih spretnosti ter razvoj mehkih kompetenc pogojeni (predvsem) s kakovostno, strukturirano, integrirano in sistematično organizirano študijsko izkušnjo, vpeto v internacionaliziran kurikulum in koncept internacionalizacije doma.«

Glede na izhodišča v 3. strateškem cilju je v 18. cilju zapisano naslednje:

»Umestitev medkulturnih kompetenc in internacionaliziranih učnih izidov v študijske programe« (prav tam, 16, 17), ukrep v Akcijskem načrtu Strategije 2016–2018, ki je priloga Strategije, pa vključuje usposabljanje visokošolskih učiteljev na področju medkulturnih kompetenc in na področju umeščanja internacionaliziranih učnih izidov v študijske programe.

Klemenčič in Flander (2013) sta v svoji študiji ugotovili, da je na večini institucij v Sloveniji internacionalizacija doma⁴ še zmeraj v povojih in da so kljub relativno veliki vpetosti slovenskih institucij v mednarodni prostor najmanj vidni neposredni učinki internacionalizacije na kakovost pedagoškega dela. Učinki so najbolj prisotni v obliki mednarodnih vsebin in tematik v pedagoškem delu, veliko manj pa v drugih oblikah, kot je na primer ponudba predmetov v tujih jezikih, vključevanje gostujočih tujih predavateljev v pedagoški proces in povezovanje tujih študentov z domačimi znotraj pedagoškega procesa (ter internacionalizaciji kurikulumu).

Avtorici sta na podlagi rezultatov svoje raziskave za Slovenski visokošolski prostor oblikovali šestnajst priporočil, pri čemer v sklopu internacionalizacije doma institucijam priporočata, da

»razmislijo o uvedbi ‚sistemiziranega‘ ali idealno ‚hibridno sistemiziranega‘ pristopa kot ‚individualiziranega‘ za organizacijo študija in usposabljanja za tuje Erasmus študente in kot del izvajanja internacionalizacije študija doma v sklopu posodobitve učenja in poučevanja. Sistemiziran in hibridno sistemiziran pristop zagotavlja ponudbo nabora predmetov ali študijskih programov v tujih jezikih« (prav tam).

4 Avtorici v svoji študiji uporabljata termin ‚internationalizacija doma‘, ki pa ga za potrebe svoje študije opredeljujeta širše glede na definicijo internacionalizacije doma, ki jo podajata Beelen in Jonesova (2015, 76). Kadar se v pričujočem prispevku sklicujemo na ugotovitve avtoric študije (Klemenčič in Flander 2013), torej uporabljamo izraz internacionalizacija doma glede na njuno opredelitev.

Hkrati izpostavljata pomen ustrezno usposobljenega in opolnomočenega visokošolskega osebja kot ključnega elementa uspešne internacionalizacije doma ter implementacije internacionaliziranega kurikulumu: »*Institucije morajo spodbujati in podpirati visokošolske učitelje in sodelavce pri njihovih aktivnostih v okviru internacionalizacije poučevanja in učenja. Institucije naj razvijejo načrt aktivnosti internacionalizacije poučevanja in učenja*« (prav tam).

ZAKLJUČEK

Za doseganje konkurenčnosti na mednarodni, globalni ravni in razvoj posameznikove zmožnosti za učinkovito delo v lokalnem ali mednarodnem okolju, v katerega je tudi lokalno okolje neločljivo vpeto, je pomembno, da že v času študija diplomanti razvijejo ustrezna mednarodna in medkulturna znanja, spretnosti in stališča. Ob tem je pomembno tudi zavedanje, da sta stroka oziroma izbrani študijski program prav tako kulturno in okolijsko/regionalno pogojena. Vendar pa raziskave kažejo, da tovrstnih znanj in medkulturnih kompetenc ni mogoče razviti in pridobiti v kratkem obdobju ali v sklopu enega modula (McKinnon, 2012), saj razvoj medkulturnih kompetenc ni spontan pojav, temveč je vseživljenjski proces, ki ga je treba načrtno razvijati in jasno obravnavati v izobraževalnem procesu in razvoju osebja.

Ker se internacionalizacija kurikulumu in internacionalizacija doma že po sami definiciji dotikata jedra učenja in poučevanja, je v središču doseganja njunih ciljev predvsem aktivna vloga učnega osebja, ki mora biti ustrezno usposobljeno za smiselno vključevanje medkulturnih in mednarodnih elementov v študijski proces in učne izide, ki jih morajo ob koncu semestra in študija doseči študenti in diplomanti. Čeprav sta internacionalizacija ali mednarodno sodelovanje navadno neposredno razvidni iz vizij, poslanstev, vrednot in strateških dokumentov visokošolskih zavodov, sta v strateških institucionalnih ciljih na področju izobraževanja nejasno naslovljeni, in sicer najpogosteje le s kvantitativnimi podatki, umanjajo pa vsebinski elementi internacionalizacije izobraževanja. Tovrstne elemente jasneje naslavlja Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020, ki je sicer bila sprejeta po nastanku institucionalnih strategij, vendar lahko v prihodnje pričakujemo, da bodo ob posodabljanju institucionalnih strategij upoštevani tudi strateški cilji nacionalne strategije.

Treba je poudariti, da je internacionalizacija kurikulumu orodje in ne cilj, saj je namenjena izboljševanju kakovosti učenja in poučevanja ter učinkovitemu razvoju ključnih kompetenc bodočih diplomantov. Z vidika visokošolske institucije je internacionalizirani kurikulum tudi pomembno orodje za večanje ugleda, kakovosti in prepoznavnosti tako v lokalnem kot tudi mednarodnem visokošolskem okolju. Čeprav je vključevanje mednarodnih in (med)kulturnih elementov v študijski proces velik izziv, hkrati predstavlja priložnost za razmišljanje izven danih meja z inovativnim vključevanjem novih idej, pristopov, virov ter metod in oblik dela v obstoječi študijski proces.

VIRI IN LITERATURA

1. Aškerc, Katarina; Flander, Alenka (2016). *Pregled stanja v slovenskem visokem šolstvu na področju internacionalizacije*. Ljubljana: CMEPIUS, MIZŠ.
2. Aškerc, Katarina; Flander, Alenka, ur. (2016). *Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020*. Ljubljana: CMEPIUS, MIZŠ.
3. Aškerc Veniger, Katarina (v tisku). *Internationalizacija kurikulumu*. Vključevanje mednarodne in medkulturne razsežnosti v študijski proces, Priročnik za visokošolske učitelje in podporno osebje. Ljubljana: CMEPIUS.
4. *Akcijski načrt strategije internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2018*. 2016. Ljubljana: CMEPIUS, MIZŠ.

5. Beelen, Jos; Elspeth, Jones. (2015a). Defining 'internationalisation at home'. *University World News*, No. 393. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20151202144353164>.
6. Beelen, Jos; Elspeth, Jones (2015b). Redefining internationalization at home. V *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*, ur. A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi; Scott, P. 67–80. Dordrecht: Springer.
7. Bracht, Oliver; Constanze, Engel; Kerstin, Janson; Albert, Over; Harald, Schomburg; Ulrich, Teichler (2006). *The professional value of Erasmus Mobility*. <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/evalcareer.pdf>.
8. Crowther, Paul; Michael, Joris; Bengt, Nilsson; Hanneke, Teekens; Bernd, Wächter (2000). *Internationalisation at Home. A position Paper*. Amsterdam: European Association of International Education (EAIE).
9. Flander, Alenka (2012). Je mobilni študent tudi bolj zaposljiv? Raziskava o pogledu delodajalcev na študijsko mobilnost. V *Poti internacionalizacije*, ur. K. Miklavič. Ljubljana: CMEPIUS, 84–118.
10. Klemenčič, Manja; Flander, Alenka (2013). *Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS.
11. Klemenčič, Manja; Flander, Alenka; Žagar Pečjak, Mateja (2013). *Pogoji akademskega dela v Sloveniji: ugotovitve študije EUROAC 2013*. Ljubljana: CMEPIUS.
12. Knight, Jane (2004). Internationalization Remodelled: Definitions, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education* 8 (1): 5–31.
13. Leask, Betty (2015). *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge.
14. McKinnon, Sabine (2012). *What is intercultural competence?* Global Perspectives Project, GCU LEAD: http://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centres/projects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf; <http://www.gcu.ac.uk/globalperspectives/resourcesandtoolsforstaff/>.
15. Pavlin, Samo, ur. (2009). *Report on the Qualitative Analysis of Higher Education Institutions and Employers in Five Countries: Development of Competencies in the World of Work and Education*; HEGESCO project. http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreports/hegesco/Qualitative_Analysis_of_HEIs_and_Employers_in_Five_Countries.pdf.
16. Qiang, Zha (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1 (2): 248–270.
17. *Srednjeročna razvojna strategija Univerze na Primorskem 2014–2020*. 2014. Koper: Univerza na Primorskem. <https://www.famnit.upr.si/sl/resources/files/o-fakulteti/poslanstvo-in-vizija/upsrednjrazvojnastrat2014-2020.pdf>.
18. *Strategija internacionalizacije „Internacionalizacija kot razvoj kakovosti Univerze v Mariboru 2013–2020“*. 2013. Maribor: Univerza v Mariboru. <https://www.um.si/kakovost/reakreditacija/Documents/Internacionalizacija%20-%20strategija.pdf>.
19. *Strategija internacionalizacije Univerze v Ljubljani 2014–2017 (2020)* (2014). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/strategija_ul/.
20. Teichler, Ulrich, ur. (2002). *Erasmus in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens.
21. Teichler, Ulrich; Friedhelm, Maiworm (1997). *The Erasmus experience: major findings of the Erasmus evaluation research project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
22. Wende, Marijk C. van der (2003). Globalisation and access to higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7 (2): 193–206.
23. Wächter, Bernd (2003). An introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7 (1): 5–11.

Erasmus+ s podporo mednarodnemu sodelovanju odpira vrata v svet izobraževalcem odraslih v Sloveniji

MARUŠA BAJT IN ANA STANOVNIK PERČIČ

Povzetek

Prispevek predstavlja ozadje nastanka programa Erasmus+, ki letos praznuje tridesetletnico delovanja, in ugotovitve iz Vmesnega nacionalnega poročila o implementaciji in učinkih programa Erasmus+, ki je bilo pripravljeno v letu 2017. Rezultati vmesne študije so pokazali, da ima mednarodno sodelovanje v programu Erasmus+ pozitiven vpliv na profesionalni razvoj osebja, razvoj lokalnih skupnosti in dvig kakovosti sistema izobraževanja odraslih v Sloveniji. Predstavljena je tudi platforma EPALE, spletno mesto aktualnih informacij s področja izobraževanja odraslih, ki hkrati deluje tudi kot podporno orodje za diseminacijo projektnih rezultatov in dobrih praks projektov Erasmus+ v Evropi.

Ključne besede: *kakovost, profesionalni razvoj, Erasmus+, Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+, EPALE*

UVOD

Izobraževanje in učenje sta procesa, ki potekata vse življenje. V vsakem starostnem obdobju se izobraževalne potrebe in načini učenja nekoliko razlikujejo. Evropsko združenje za izobraževanje odraslih (EAEA) je leto 2017 razglasilo za *leto izobraževanja odraslih v Evropi*. S tem korakom želijo v združenju poudariti pomembnost in koristi izobraževanja odraslih, ki smo jih prepoznali tudi v Sloveniji: »Spoznanje, da izobraževanje, ki se konča v mladosti, preprosto ne zadošča več niti posamezniku niti sodobni družbi, je razlog za vedno večji pomen vseživljenjskega izobraževanja. Enako pomembno kot poklicno je tudi splošno izobraževanje, ki prispeva k razvoju osebnih potencialov, splošni kulturni razgledanosti (razvoju kulturnega in socialnega kapitala) in opolnomoča ljudi za upravljanje pogojev lastnega življenja ter za prevzemanje odgovornosti za ustvarjanje in njihovo spreminjanje, torej tudi za aktivno družbeno in politično participacijo« (Krek in Metljak, 2011, str. 35).

Mednarodno povezovanje širi obzorja in odpira vpogled v nove možnosti, povezuje ljudi, pomaga plemeniti odnose ter vpliva na sisteme. To je bilo tudi eno glavnih vodil, ki je pripeljalo do povezovanja držav na evropskih tleh, kar je vodilo tudi k nastanku Evropske unije (EU), kot jo poznamo danes. EU dandanašnji še bolj stremi k prostemu pretoku ljudi in izmenjavi, za kar uporablja različne mehanizme. Eden izmed njih je tudi program Erasmus+, ki spodbuja mobilnost, sodelovanje, razvoj inovacij ter reforme politik na področju izobraževanja, usposabljanja, mladine in športa.

Namen prispevka je predstaviti ozadje nastanka evropskega programa Erasmus+ in ključne ugotovitve o vplivu, ki ga ima sodelovanje v mednarodnih projektih na organizacije in sistem izobraževanja odraslih v Sloveniji. Z namenom dviga kakovosti na področju izobraževanja ter v želji po profesionalnem razvoju in krepitevi medkulturnih kompetenc se za mednarodno projektno sodelovanje odloča vse večje število slovenskih organizacij, ki se vključujejo tudi v program Erasmus+. Prispevek osvetljuje tudi pomen platforme za izobraževanje odraslih EPALE (*Electronic Platform for Adult Learning in Europe*) pri razširjanju dobrih praks in trajnosti rezultatov projektov mednarodnega sodelovanja.

POGLED V PRETEKLOST, V NASTANEK PROGRAMA ERASMUS

Pogled v preteklost, v obdobje druge polovice 20. stoletja, nam pove, da se je v evropskem prostoru začela snovati ideja o medsebojnem sodelovanju, ki je še kako vplivala na mednarodno sodelovanje, kakršno je bilo še desetletje prej povsem nepredstavljivo. Leta 1950, zgolj pet let po koncu druge svetovne vojne, so predstavniki držav, ki so še nekaj let prej stale na nasprotnih bregovih, sedli za skupno mizo ter blaginjo ljudi in razvoj evropskega prostora postavili na prvo mesto. Odločili so se, da je boljša pot za doseg tega cilja sodelovanje in ne politika, ki je stari kontinent pripeljala do pogostih vojn in spopadov med sosedskimi državami, nazadnje tudi do dveh svetovnih vojn (Zgodovina Evropske unije, 2017).

Naslednje leto so Belgija, Francija, Italija, Luksemburg, Nizozemska in takratna Zahodna Nemčija podpisali *Pariško pogodbo o ustanovitvi Evropske skupnosti za premog in jeklo* (ESPJ), ki velja za predhodnico Evropske unije, kot jo poznamo danes. Sprva je šlo za gospodarsko in politično sodelovanje, s širjenjem tudi na druga področja in pristopanjem novih držav članic pa se je izkazalo, da povezave zelo bogatijo življenje na številnih področjih, tudi v izobraževanju. V tem duhu so potekale tudi prve pilotne izmenjave študentov med letoma 1981 in 1986, ki so privedle do ustanovitve programa Evropske unije za izmenjavo študentov, imenovanega Erasmus (*European Region*

Action Scheme for the Mobility of University Students) (Erasmus+: *the EU's biggest success story, b. I.*). To je bilo leta 1987, v njem pa je sodelovalo enajst držav.

Izobraževanje odraslih si je ves ta čas počasi, a vztrajno utiralo pot ter pridobivalo prepoznavnost in pomembnost. Ko so države članice Evropske skupnosti leta 1992 podpisale *Maastrichtsko pogodbo*, s katero je bila formalno vzpostavljena Evropska unija, sodelovanje na področju izobraževanja nasploh v Evropski skupnosti še ni imelo pravne podlage. Tudi o izobraževanju odraslih kot samostojni veji izobraževanja se še ni govorilo. Od samega začetka pa je imelo posebno vlogo in samostojen status poklicno izobraževanje in usposabljanje, ki je bilo prepoznano predvsem v luči politike zaposlovanja in je bilo s tem vezano bolj na populacijo odraslih zaposlenih kot mladih. Izobraževanje odraslih tudi v obdobju sedemdesetih let 20. stoletja, ko so se začeli redno sestajati ministri za izobraževanje, ki so opredelili šest področij sodelovanja (med drugim tudi izobraževanje migrantskih delavcev in njihovih otrok, sodelovanje na področju visokega šolstva, poučevanje tujih jezikov in promocijo enakih možnosti), še ni bilo omenjano, temveč je bilo še vedno vezano na poklicno usposabljanje.

Večji preskok je bil dosežen v beli knjigi Evropske skupnosti *Rast, tekmovalnost in zaposlovanje* iz leta 1993, kjer je Evropska komisija poudarila pomembnost sistema izobraževanja in usposabljanja tako za državljane kot tudi za ekonomski razvoj, s posebnim poudarkom na vseživljenjskem učenju. Na področju izobraževanja je iz tega obdobja treba omeniti še belo knjigo Evropske skupnosti *Poučevanje in učenje proti učeči se družbi*, ki je leta 1995 nastala na podlagi sodelovanja generalnega direktorata za izobraževanje in generalnega direktorata za zaposlovanje. Čeprav v tem dokumentu koncept vseživljenjskega učenja ni poudarjen, pa je dano priporočilo za izboljšanje splošne ravni znanja ter enako obravnavo kapitalskih naložb ter naložb v izobraževanje in usposabljanje.

Z *Maastrichtsko pogodbo* se je leta 1993 prejšnjih šest programov na področju izobraževanja združilo v dva: *Socrates* in *Leonardo da Vinci*. V okviru programa *Socrates* sta se ohranila programa *Erasmus* in *Lingua*, dodan pa jima je bil *Comenius*, podprogram za področje šolskega izobraževanja. Dodana je bila tudi akcija splošnega izobraževanja odraslih, a ni dobila posebnega statusa podprograma. Tega dobi šele leta 2000 s podprogramom *Grundtvig* (Rasmussen, 2014).

Prvotnemu programu *Erasmus*, ki je trajal od leta 1987 do 1993, so sledili programa *Socrates* (1994–1999) in *Socrates II* (2000–2006) ter program *Vseživljenjsko učenje* (2007–2013), trenutno pa je aktualen program *Erasmus+*, ki se je začel leta 2014 in bo trajal do leta 2020. Področje izobraževanja odraslih je bilo prvič vključeno v program *Socrates II* (Od Rima prek Maastrichta do Kopenhagna in naprej: Poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje v Evropi, b. I.). Letos program *Erasmus+*, ki omogoča sofinanciranje projektov na področju celotne vertikalne izobraževanja (vrtci, osnovne in srednje šole, terciarno izobraževanje in izobraževanje odraslih), prav tako pa tudi na področjih mladine in športa, praznuje trideseto obletnico.

Sedanji program *Erasmus+*, ki je najbolj kompleksen doslej, s sofinanciranjem podpira tako projekte mobilnosti posameznikov, projekte sodelovanja za inovacije in izmenjave dobrih praks kot tudi projekte, ki pomenijo podporo za reformo politik. S tem izobraževalcem odraslih v Sloveniji ponuja priložnost, da postanejo del mednarodnih aktivnosti, v okviru katerih se lahko povezujejo s predstavniki različnih organizacij iz tujine. Program je v preteklih letih omogočil mobilnost prek 2.100 strokovnim delavcem iz 210 različnih organizacij za izobraževanje odraslih (Mednarodno sodelovanje v številkah 2007–2017, 2017).

ERASMUS+ IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Program Erasmus+, ki pokriva področja izobraževanja, usposabljanja, mladine in športa, v Sloveniji upravljata dve nacionalni agenciji. Za področja izobraževanja, usposabljanja in športa ter tudi za predhodnika tega programa, program Vseživljenjsko učenje (VŽU), skrbi CMEPIUS (Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja), področje mladine pa pokriva nacionalna agencija MOVIT (Zavod za razvoj mobilnosti mladih). Na CMEPIUS-u prav tako deluje Nacionalna podpora služba EPALE, ki upravlja večjezikovno evropsko platformo, namenjeno izobraževalcem odraslih. Platforma je spletno mesto aktualnih informacij s področja izobraževanja odraslih in hkrati deluje kot podporno orodje za diseminacijo projektnih rezultatov in dobrih praks projektov Erasmus+ v Evropi.

V vmesni stopnji izvajanja programa Erasmus+ je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport v sodelovanju z zunanjo strokovnjakinjo in CMEPIUS-om pripravilo *Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+* (Klemenčič, pred objavo),¹ v okviru katerega so avtorji vmesne študije preverjali učinke programa Erasmus+ tako na ravni organizacij kot tudi na ravni sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Rezultati študije so potrdili predvidevanja sodelavcev CMEPIUS-a, ki smo jih prej lahko zaznavali zgolj prek spremljanja projektov, zdaj pa lahko tudi s statističnimi dokazi podkrepimo ugotovitev, da sodelovanje v programu pozitivno vpliva tako na institucije kot tudi na sam sistem izobraževanja. Pozitivni učinki so bili zaznani predvsem pri razvoju strokovnih delavcev, organizacijski klimi in kakovosti ter internacionalizaciji zavodov.

V delu študije, ki se nanaša na izobraževanje odraslih, je sodelovalo trinajst ljudskih univerz, kar je dobra tretjina vseh ljudskih univerz v Sloveniji. Sodelujoče so avtorji študije spraševali o učinkih na različne vidike njihovega dela, in sicer o:

- vplivu mednarodnega sodelovanja na različna področja dela v njihovi organizaciji;
- oceni vpliva sodelovanja v mednarodnih projektih na delo izobraževalcev v njihovi organizaciji;
- vplivu projektov iz programov VŽU ali Erasmus+ na sistem izobraževanja odraslih in ne le na organizacijo, iz katere prihajajo sodelujoči v raziskavi;
- vplivu platforme EPALE na sistem izobraževanja odraslih.

V nadaljevanju so predstavljeni izsledki študije, ki se nanašajo na vpliv mednarodnega sodelovanja, mednarodnih projektov ter platforme EPALE na ljudske univerze ter sistem izobraževanja odraslih v Sloveniji.

VPLIV MEDNARODNEGA SODELOVANJA NA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE V SLOVENIJI

Vsi sodelujoči v raziskavi so potrdili, da je imelo mednarodno sodelovanje pozitiven učinek na prepoznavnost njihove organizacije v okolju, odprtost organizacije do lokalnega okolja in širše ter sporazumevalno zmožnost

¹ Podatki vmesne študije so obdelani in so v pripravi za tisk. Rezultati statističnih analiz se ne bodo več spreminjali.

zaposlenih v tujem jeziku. Prav tako so bili vsi anketiranci enotnega mnenja o pozitivnem vplivu na pripravljenost kolektiva za sodelovanje v novih projektih, kar je razvidno tudi iz podatkov, ki jih spremljamo na CMEPIUS-u; organizacije, ki so najbolj aktivne na področju mednarodnega sodelovanja, največkrat ne sodelujejo le v enem, temveč v več projektih hkrati.

Tako se 92 odstotkov organizacij strinja, da je sodelovanje v programu Erasmus+ ali njegovih predhodnikih pozitivno vplivalo na sodelovanje med izobraževalci in vodstvom organizacije, sodelovanje z drugimi ustanovami za izobraževanje odraslih v Sloveniji ter dialog med zaposlenimi. Velik delež vprašanih, 85 odstotkov, jih prav tako meni, da mednarodno sodelovanje spodbuja občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem in kolegialnost med zaposlenimi, hkrati pa podpira uporabo IKT v organizaciji in omogoča izvajanje dodatnih dejavnosti za udeležence izobraževanja odraslih.

VPLIV MEDNARODNEGA SODELOVANJA NA DELO IZOBRAŽEVALCEV V LASTNI ORGANIZACIJI

Anketiranci so odgovarjali tudi na vprašanje o vplivu sodelovanja v mednarodnih projektih na delo izobraževalcev v lastni organizaciji. Vsi sodelujoči so zaznali pozitiven vpliv na usposabljanje izobraževalcev v znanju tujih jezikov, poznavanje in razumevanje sistemov izobraževanja odraslih v državah partnericah, poznavanje tujih didaktičnih okolij, motiviranost izobraževalcev za uvajanje sprememb in novosti v poučevanju. Vsi anketiranci se tudi strinjajo, da so njihove mednarodne aktivnosti pripomogle k seznanjenosti z novimi učnimi pripomočki, gradivi, oblikami in metodami poučevanja ter njihovi uporabi v praksi. To je razvidno tudi iz vsebin prijavljenih projektov v okviru programa Erasmus+, kjer opazimo, da je podlaga mnogih projektnih idej prav prenova izobraževalnih procesov in prevetritev obstoječih programov.

Tako jih 92 odstotkov meni, da mednarodno sodelovanje pozitivno vpliva na ozaveščenost izobraževalcev o evropskih kulturnih in moralnih vrednotah. Velik delež vprašanih, 85 odstotkov, jih tudi meni, da sodelovanje v mednarodnih projektih pozitivno vpliva na zmožnost izobraževalcev za poučevanje udeležencev s posebnimi potrebami in ranljivih skupin. Mednarodno sodelovanje prav tako krepi spoštovanje različnih kultur ter pripomore k boljšemu poznavanju evropskih institucij in njihovega delovanja.

VPLIV MEDNARODNEGA SODELOVANJA NA SISTEM IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SLOVENIJI

Anketni vprašalnik je spraševal tudi po oceni vpliva sodelovanja v mednarodnih projektih na sistem izobraževanja odraslih. Vprašani se v celoti strinjajo s tem, da je sodelovanje v mednarodnih projektih pozitivno vplivalo na razširjanje dobrih praks izobraževanja odraslih znotraj Slovenije. Tako jih 92 odstotkov ocenjuje, da so mednarodni projekti pozitivno vplivali na internacionalizacijo sistema izobraževanja odraslih, razširjanje dobrih praks v Evropi, splošen dvig kakovosti učenja/poučevanja, profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih ter uporabo orodij EU za preglednost sistemov izobraževanja in priznavanje znanja odraslih. Da projekti vodijo tudi v pospeševanje izboljšav kakovosti sistema, sodelovanje različnih deležnikov (izobraževalcev, odločevalcev, lokalne skupnosti in drugih) in podporo nacionalnim politikam izobraževanja odraslih, je potrdilo 85 odstotkov vprašanih.

Kot je razvidno iz rezultatov študije, je bilo sodelovanje v mednarodnih projektih prepoznano kot pozitivno, zato na CMEPIUS-u v želji, da bi mednarodno povezovanje in izkustvo medkulturnega delovnega okolja omogočili čim več slovenskim organizacijam, izvajamo tudi različne podporne aktivnosti in delavnice. Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+ je vključevalo tudi vprašanje o vplivu elektronske platforme za izobraževanje odraslih (EPALE) na njihovo organizacijo in na sistem izobraževanja odraslih.

VPLIV EPALE NA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE IN SISTEM IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SLOVENIJI

Z namenom dviga kakovosti na področju izobraževanja odraslih in kot podporno orodje projektom programa Erasmus+ je Evropska komisija leta 2014 vzpostavila tudi elektronsko platformo EPALE, ki izobraževalcem odraslih omogoča, da spremljajo, kaj se na njihovem področju dogaja tako doma kot v Evropi. Gre za večjezikovno spletno skupnost, ki je trenutno dostopna v 24 uradnih jezikih EU, združuje pa že prek 30.000 registriranih uporabnikov iz vse Evrope; slednjim omogoča iskanje in izmenjavo novic, spletnih dnevnikov, vabil na dogodke, virov, dobrih praks ter spremljanje trendov politik s področja izobraževanja odraslih.

Sodelujoči v študiji so v celoti soglašali, da ima EPALE pozitiven vpliv na razširjanje in trajnost rezultatov, spremljanje aktualnih trendov in smernic izobraževanja odraslih v Evropi, medkolegialno učenje izobraževalcev odraslih (ang. *peer learning*) ter medsebojno izmenjavo dobrih praks. Dober primer izmenjave dobrih praks in širjenja projektnih rezultatov je Mestna knjižnica Ljubljana. Ta je med letoma 2014 in 2016 v okviru programa Erasmus+ izvajala projekt z naslovom *LinkINJob*. Strokovna delavka knjižnice navaja, da EPALE za njih pomeni okno v svet izobraževanja odraslih, skozi katerega gledajo, kaj se dogaja na področju izobraževanja odraslih v Evropi, hkrati pa skozi to okno tudi kažejo, kaj delajo v knjižnici. Po objavi prispevkov so dobili pozitivne komentarje tujih organizacij, hkrati pa jim je platforma EPALE ponudila dodatne možnosti za promocijo projekta in dela knjižnice, pridobili so nove informacije ter tudi partnerje za prihodnje projektno sodelovanje (EPALE Slovenija, 2015).

Delež tistih, ki menijo, da ima EPALE pozitiven vpliv na iskanje tujih projektnih partnerjev, spremljanje aktualnih trendov in smernic izobraževanja odraslih v Sloveniji ter spremljanje aktualnih dogodkov s področja izobraževanja odraslih (seminarji, konference in podobno), je prav tako zelo velik, in sicer 92 odstotkov. Ne nazadnje je 85 odstotkov sodelujočih izrazilo tudi strinjanje, da EPALE pozitivno vpliva na profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih, uporabo IKT v izobraževanju ter pomeni prvi korak h kasnejšim kompleksnejšim mednarodnim projektom.

SKLEP

Svet, v katerem živimo, se vse bolj odpira, ljudje se povežemo, razdalje med nami se krajšajo in postajajo lažje premostljive. Mednarodno sodelovanje nam je ponudilo obilo možnosti, da se v želji po iskanju in usvajanju novega znanja povežemo in srečujemo s kolegi iz tujine – in vse to pomagajo uresničevati tudi različni evropski programi. Eden izmed njih je vsekakor program Erasmus+, ki pa ni le orodje za sofinanciranje mobilnosti in aktivnosti, ki privedejo do implementacije posameznih projektov, temveč čedalje večji poudarek namenja tudi krepitvi učinkov mednarodnega sodelovanja. Učinek mora biti viden tako pri posamezniku kot tudi v organizaciji, lokalni skupnosti in celotnem sistemu. Skozi naše delo na CMEPIUS-u ugotavljamo, da tiste organizacije, ki so pri tem najbolj uspešne,

mednarodnega sodelovanja ne razumejo le kot projektno delo, ampak predvsem kot način delovanja; novopridobljena znanja in izkušnje prepletajo z obstoječimi in jih prenašajo svojim deležnikom. Le tako je namreč zagotovljena tudi trajnost rezultatov, ki jih tovrstno sodelovanje prinaša.

Zgoraj omenjena študija je prva tovrstna raziskava s področja izobraževanja odraslih v Sloveniji. Rezultati so jasno pokazali, da ima mednarodno sodelovanje pozitiven vpliv tako na profesionalni razvoj osebja, ki z apliciranjem mednarodnih znanj in izkušenj vpliva na delovanje lastne organizacije, razvoj v lokalni skupnosti in dolgoročno tudi na dvig kakovosti sistema izobraževanja odraslih, prav tako pa tudi na krepitev medkulturnih kompetenc izobraževalcev odraslih.

LITERATURA

1. EPALE Slovenija (2015). Mestna knjižnica Ljubljana sodeluje na EPALE [Facebook video]. Pridobljeno s https://www.facebook.com/pg/EPALE.SI/videos/?ref=page_internal.
2. Erasmus+: the EU's biggest success story (b. l.). Pridobljeno s https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/anniversary/30thanniversaryandyou_en.
3. Klemenčič, E. (v pripravi). Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+. Ljubljana: CMEPIUS.
4. Krek, J. in Metljak, M., ur. (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Mednarodno sodelovanje v številkah (2007–2017) (2017). Pridobljeno s <http://statistike.cmeplus.si/>.
7. Od Rima preko Maastrichta do Kopenhagna in naprej: Poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje v Evropi (b. l.). Pridobljeno s <http://www2.cmeplus.si/files/cmeplus/userfiles/publikacije/rimkobenh.pdf>.
8. Rasmussen, P. (2014). Adult Learning Policy in the European Commission. V M. Milana in J. Holford (ur.), Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives (str. 17–34). Rotterdam: Sense Publishers.
9. Zgodovina Evropske unije (2017). Pridobljeno s https://europa.eu/europeanunion/abouteu/history_sl.

