

Internacionalizacija izobraževanja

2/2020

CMEPIUS

INTERNACIONALIZACIJA IZOBRAŽEVANJA

2/2020

ISSN 2738-2958

Uredila: Alenka Flander

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

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

Oblikovanje: Luna TBWA, d. o. o. in Urška Weiss

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

Ljubljana, januar 2021

Publikacija je brezplačna.

Vsebina publikacije je izključno odgovornost avtorjev in v nobenem primeru ne predstavlja stališč Evropske komisije.

KAZALO

MEDNARODNO SODELOVANJE KOT ORODJE ZA DVIG MOTIVACIJE IN KREPITEV ORGANIZACIJSKIH VEŠČIN UČITELJEV	8
--	----------

Urška Slapšak in Andreja Lenc

UČINKI ERASMUS+ STROKOVNIH USPOSABLJANJ NA PODROČJU ŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V TUJINI NA UČITELJE	13
--	-----------

Anja Dolžan in Andreja Lenc

Z MEDNARODNIMI DEJAVNOSTMI (NE)ZAVEDNO DO SODELOVANJA IN ODPORTE ŠOLE	21
--	-----------

Urška Šraj

VODENJE IN UČINKI MEDNARODNEGA SODELOVANJA KOT AKTIVNOSTI PROFESIONALNEGA RAZVOJA STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU	31
--	-----------

Mihaela Zavašnik, Andreja Lenc, Urška Šraj in Urška Slapšak

PRISPEVEK ERASMUS+ MOBILNOSTI ZA NAMEN POUČEVANJA K PROFESIONALNEMU RAZVOJU VISOKOŠOLSKIH UČITELJEV	35
--	-----------

Neža Pajnič in Alenka Flander

KAKO RAZMERJE MED POUČEVANJEM IN RAZISKOVANJEM V AKADEMSKIH STALIŠČIH, VEDENJIH IN SISTEMU NAPREDOVANJA VPLIVA NA ZADOVOLJSTVO AKADEMSKEGA OSEBJA ŠTUDIJA PRIMERA HRVAŠKE IN SLOVENIJE	46
---	-----------

Alenka Flander, Nena Rončević in Sebastian Kočar

KAKO 'REGIONALNA' JE INTERNACIONALIZACIJA VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI?	74
--	-----------

Alenka Flander

**PROFESIONALNI RAZVOJ IZOBRAŽEVALCEV
ODRASLIH IN VLOGA PROGRAMA EU**

77

Borut Mikulec in Ana Stanovnik Perčič

**TRAJNOST PROJEKTHIH REZULTATOV JE KLJUČ
DO UČINKA PROJEKTOV EU**

82

Andreja Lenc

**EKONOMSKI UČINKI PROGRAMA ERASMUS+
NA SLOVENSKO GOSPODARSTVO**

88

Jan Kluge in Alexander Schnabl

UVODNIK

Čeprav raziskovanje običajno pripisujemo zgolj raziskovalcem, je nujno, da se vanj vključimo tudi praktiki. To še zlasti velja za področje internacionalizacije, saj ta ni več zgolj obrobna aktivnost, temveč se premika v smeri vedno večje neposredne povezanosti z izobraževalnim procesom. Zagotovo je ta prepletenost različna na različnih nivojih izobraževanja, močno pa prisotna prav na vsakemu nivoju, in sicer na njemu svojstven način.

Poleg mednarodnih koordinatorjev na izobraževalnih organizacijah imamo tudi **raziskovalci-praktiki**, ki delamo na nacionalnih agencijah evropskih programov, edinstveno priložnost za obravnavanje razlik med obstoječo teorijo in prakso. Naša naloga je 'prevajati' raziskave v razvoj novih praks. Zato se moramo vsi premakniti iz vloge opazovalcev (ki zgolj berejo in absorbirajo izkušnje, pristope in učinke internacionalizacije) v aktivne spodbujevalce celotnega procesa. To vsem nam na nacionalnih agencijah ponuja tudi odlične možnosti, da gradimo prepoznavno in sistematično zbirko znanja v podporo razvoju internacionalizacije.

Charles McClintock je v Enciklopediji distribuiranega učenja (ang. Encyclopedia of distributed learning) zapisal, da je raziskovalec-praktik »ideal strokovne odličnosti, ki temelji na teoriji in raziskavah, je seznanjen z eksperimentalnim znanjem in motiviran z osebnimi vrednotami, strateško zavzetostjo in etičnim kodeksom«. Vsekakor ni lahko razvijati sebe kot praktika-raziskovalca. Zahteva veliko energije in volje.

Obstaja veliko načinov, kako lahko kot raziskovalci-praktiki prispevamo v tem procesu. Kadar koli smo za nekaj zavzeti in navdušeni, želimo to deliti z drugimi; enako je z znanjem ali izkušnjami. Če verjamemo v to, kar počnemo, si želimo, da bi za to vedeli tudi drugi in imeli od tega koristi ali celo uporabili pri svojem delu. Pisanje člankov je običajno neka naravna pot do predstavitve ugotovitev na konferencah ali usposabljanjih. Pogosto nas po zanimivih predstavitev ljudje sprašujejo, kje lahko kaj več preberejo o našem delu ali ugotovitvah. V takšnih primerih se zavemo, da če ne pišemo, potem s svojim znanjem pomagamo zgolj tistim, ki se naših dogodkov ali usposabljanja lahko udeležijo. Drugi, ki tam niso prisotni, pa ne morejo do našega znanja.

Kot praktiki lahko svoje znanje delimo neformalno s kolegi, prek svojih mrež in okolice. Kot raziskovalci moramo to početi v bolj formalnih oblikah prek znanstvenih konferenc, člankov ali drugih publikacij. Možnosti je dovolj. Se pa moramo praktiki na področju raziskovanja veliko bolj angažirati, da se na tem področju dejansko preizkusimo in lahko postanemo informirani in premišljeni zagovorniki internacionalizacije. Moramo se dejavno udeleževati, ne glede na naše ozadje, saj ima vsak od nas edinstveno bogastvo prispevka k področju. Moramo se premakniti od zgolj uporabe znanja k dejanski raziskovalni udeležbi. Zato sem vesela, da smo v drugi številki naše **Internacionalizacije izobraževanja** ponovno uspeli zbrati znanstvene in strokovne članke, ki smo jih sodelavci CMEPIUS-a kljub našemu ostalemu rednemu delu uspeli objaviti v teh dveh letih. To kaže, da smo se zavedeli in tudi sprejeli lastno vizijo nas samih – kot raziskovalcev-praktikov. Osebnostne in strokovne prednosti, ki jih to prinaša, so zagotovo vredne vloženega truda.

Alenka Flander,
direktorica CMEPIUS-a

Mednarodno sodelovanje kot orodje za dvig motivacije in krepitev organizacijskih veščin učiteljev

URŠKA SLAPŠAK IN ANDREJA LENC

TEORETSKA IZHODIŠČA

Živimo v času hitrih sprememb, ki od vsakega posameznika zahtevajo veliko mero prilagajanja, učenja in strpnosti. Kakovostna vzgoja in izobraževanja sta ob teh spremembah ključna, saj je ravno učitelj tisti element, ki posreduje med hitro razvijajočim se svetom in učenci, ki bodo kmalu vstopili vanj (Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu: Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev, 2007).

Znanje, ki ga je učitelj pridobil v času izobraževanja, še zdaleč ne zadostuje za njegovo uspešno poklicno pot. Ključen je torej učiteljev stalen profesionalni in osebni razvoj. Kakovost učiteljevega učenja in poučevanja je eden ključnih dejavnikov napredka, zato večina članic Evropske unije vzgojo in izobraževanje uvršča med prednostne politične, gospodarske in socialne naloge (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001). Govorimo o vseživljenjskem učenju učiteljev, o katerem so pisali številni teoretiki.

Valentič Zuljan (2001:131) učiteljev profesionalni razvoj razlaga kot:

»proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega določanja in ravnanja.«

Obran in Ivanuš Grmek (2010) opisujeta profesionalni razvoj učiteljev kot vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh, ki se med seboj povezujejo in prepletajo: nova znanja o nekem predmetu, načini poučevanja, razvijanje raznih spretnosti, raziskovanje, samoevalvacija, interakcija z učenci, spreminjanje prepričanj, vrednot ...

Terhart (v Valentič Zuljan, 2012) učiteljev profesionalni razvoj razlaga v ožjem in širšem smislu. V širšem pomenu se učiteljev profesionalni razvoj začne z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oz. opustitvijo poklica. V ožjem pomenu pa je omejen na poučevanje oz. na tista obdobja, v katerih se posameznik zaradi različnih razlogov v resnici razvija in napreduje (npr. kritični dogodki v poklicu ali družini, udeležba v formalnem izobraževanju,

branje strokovne literature, raziskovanje lastne pedagoške prakse, manj formalno druženje in izmenjava mnenj s kolegi) (ibid.).

Marentič Požarnik (2000a: 9–10) trdi, da je že naloga izobraževalne ustanove opremiti posameznika s potrebnimi kompetencami, ga razviti v razmišljujočega praktika in ga motivirati za stalni profesionalni razvoj, ki ga avtorica vidi kot vseživljenjski proces. Navaja (ibid.: 6), da tisti učitelji, ki vidijo sebe kot osebo, ki se nenehno razvija, podpirajo rast in razvoj tudi drugih kot tudi šole kot celote.

Učiteljev stalen profesionalni razvoj je torej nujen, če šola slediti spremembam in pripraviti učeče se na potrebe trga dela in svet, v katerem živimo in bomo živeli. Danes ima učitelj tudi več možnosti za izbiro učnega okolja in sicer doma ali v tujini.

MEDNARODNO SODELOVANJE IN PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJEV

Evropski programi s področja izobraževanja in usposabljanja s svojimi mehanizmi učiteljem omogočajo profesionalni razvoj preko mednarodnih aktivnosti. Program Erasmus+ je profesionalni razvoj učiteljev postavil v osrednje mesto in v ta namen ponuja učiteljem številna učna okolja. Nudi vse tri oblike razvoja, ki jih je za učna okolja za učiteljev profesionalni razvoj opredeli Lieberman (1996, v Flores idr., 2007) :

- a)** neposredno učenje/izobraževanje (npr. konference, seminarji, tečaji, delavnice)
- b)** učenje v šoli (npr. od kritičnega prijatelja, sodelavcev, preko akcijskega raziskovanja)
- c)** učenje zunaj šole (skozi partnerstva, različne delovne skupine ...).

V programu Erasmus+ je profesionalni in osebni razvoj učitelja možen v vseh treh učnih okoljih, vendar vedno v povezavi s tujino. Učitelji imajo možnost udeležiti se številnih strokovnih usposabljanj, konferenc, delavnic, seminarjev v tujini, s področja didaktike, pedagogike, andragogike, oziroma s področja strokovnih znanj. Nudi tudi možnost poučevanja v tujini. Učitelji so lahko vključeni v projektna partnerstva, pri katerih se velik del aktivnosti dogaja v in izven šole ali v lokalni skupnosti. Možnosti pa so tudi s pomočjo virtualnega sodelovanja preko največje skupnosti evropskih šol, ki učiteljem omogoča povezovanje, sodelovanje in izmenjavo mednarodnih izkušenj preko portala eTwinning.

Center redno spremlja vključenost šol v mednarodno sodelovanje in ugotavlja, da se odstotki vztrajno večajo. Prav tako narašča število šolskih učiteljev, ki se odločajo za spopolnjevanje v tujini. Samo v okviru akcije projekti mobilnosti je bilo v razpisnem letu 2016, z namenom izobraževanja in usposabljanja v tujini, načrtovanih 371 mobilnosti učiteljev, v razpisnem letu 2017 pa je ta številka narasla na 590. Na tem mestu velja poudariti, da te številke niso dokončne, saj vse načrtovane mobilnosti še niso realizirane. Običajno je realizacija mobilnosti večja za 20 do 30 odstotkov od načrtovane mobilnosti.

SPREMLJANJE PROJEKTOV

Z namenom doseganja visoke kakovosti projektov, nacionalna agencija le-te spremlja vsakih 6 mesecev. Pri tem gre za vpogled v vsebinsko izvajanje projekta in finančno porabo. Nacionalna agencija pridobi informacije o projektnem managementu, izvedenih fazah projekta, morebitnih spremembah v projektu, številu realiziranih mobilnosti ipd., poseben fokus pa je na zbiranju informacij o rezultatih projekta, njihovi implementaciji v pedagoško prakso ter širjenju rezultatov. Pogodbeniki projektov doživljajo spremljanje zelo pozitivno, saj tudi njim služi kot eden izmed načinov lastnega spremljanja napredka. Hkrati pa se zavedajo, da se lahko med spremljanjem pravočasno ugotovijo tudi napake, ki jih lahko brez večjih posledic tudi rešijo.

Spremljanje projekta poteka na različne načine, najpogosteje v obliki telefonskega pogovora, osebnega srečanja, pisnega poročanja, v podporo pa je na voljo tudi spletno orodje za spremljanje projektov, t. i. Mobility tool, v katerega morajo pogodbeniki redno vnašati projektne aktivnosti.

Informacije, ki jih nacionalna agencija pridobi s spremljanjem, skrbno beleži v interni elektronski sistem Mobius in so podlaga za končno oceno izvedenega projekta, poročanja Evropski komisiji, Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport ter številne analize in študije, ki jih nacionalna agencija CMEPIUS izvaja.

UGOTOVITVE

Šole se povečini zavedajo pomembnosti internacionalizacije v luči krepitev kapacitet institucije za delovanje v mednarodnem in medkulturnem okolju oziroma si želijo odprtosti šole, saj morajo pripraviti njihove učeče se za delo in življenje v takih okoljih, ne glede na to ali bodo šli v tujino ali ostali doma. Hkrati pa prepoznavajo tudi učinke na področju razvoja institucij kot tudi profesionalnega razvoja učiteljev, ki ga prinese sodelovanje v aktivnostih programa Erasmus+.

Učinke je preko številnih spremljanj projektov, razgovorov, poročil in tudi študij ugotavljala nacionalna agencija CMEPIUS. Tako študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovno in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet iz leta 2013 kot tudi Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+ iz leta 2017 sta potrdili pozitivne učinke mednarodnega sodelovanja na delo učiteljev. Že rezultati študije iz leta 2013 so kazali velik doprinos mednarodnega sodelovanja k odprtosti in fleksibilnosti učiteljev (Sentočnik, 2013). Ob pogledu na to trditev z distance lahko rečemo, da je to predpogoj, da se mednarodno sodelovanje sploh zgodi, na drugi strani pa so taki učitelji nujno potrebni za uvajanje kakršnih koli sprememb v razred in na šolo. Sicer so bili največji učinki zaznani na krepitev medkulturnih kompetenc in profesionalni razvoj učiteljev. Kriterije, ki kažejo na slednje, lahko razdelimo v tri kategorije, in sicer: vpliv na razvoj lastnega pedagoškega dela, osebni razvoj in organizacijske spretnosti učiteljev.

Po mnenju anketiranih ravnateljev so bili visoko ocenjeni kriteriji, ki kažejo na »sam način poučevanja in pripravljenost spreminjati delovno prakso ... « (Pajnič idr., 2017), kot so uporaba novih materialov in vsebin, motiviranost učiteljev za uvajanje sprememb in novosti, uporaba raznolikih metod in oblik poučevanja, seznanjenost z novimi oblikami in metodami, poznavanje tujih didaktičnih okolij in usposabljanje učiteljev v uporabi novih metod in oblik dela. Zanimivo je, da so ravnatelji v študiji 2017 bolj pozitivno ocenili kriterije, ki doprinašajo k razvoju pedagoškega dela učiteljev kot v študiji 2013, kar kaže na pozitivne učinke ukrepov nacionalne agencije, ki je dolga leta spodbujala

in usmerjala učitelje v vključevanje mednarodnega sodelovanja v razred, v redni pouk. Poleg tega pa je izvajanje projekta časovno manj zamudno, če so vsebine in aktivnosti dobro domišljene in vključene v redne dejavnosti. »Individualna spopolnjevanja 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)«. Vnašanje novih načinov poučevanja ter novih materialov in vsebin v jedro učnega procesa – razred je bilo še bolj pozitivno ocenjeno v primeru dela učiteljev v e Twinning projektih (CMEPIUS, 2015).

Drugi sklop doprinosi mednarodnega sodelovanja na delo učiteljev kaže krepitev organizacijskih veščin učiteljev, kar sta potrdili obe študiji programa EU (2013 in 2017) ter tudi študija učinkov programa e Twinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji (Lenc idr., 2016). E Twinning projekte sicer smatramo kot administrativno manj zahtevne projekte, pa vendar je doprinos vodenja in organizacije dela le-teh primerljiv s projekti programov EU. Ta ugotovitev je pomembna tudi iz vidika zmožnosti in sposobnosti vodenja timov, »kar predstavlja pomemben doprinos k razvoju njihovih voditeljskih sposobnosti, ki postanejo nepogrešljive z uvajanjem inovativnih načinov vodenja šol in s projektno timsko organizacijo kolektiva« (Fullan, 2004; Rupa in Sentočnik, 2006, v Sentočnik, 2013).

Nenazadnje in nič manj pomembno pa mednarodno udejstvovanje doprinese k osebemu razvoju učiteljev. Kriteriji, ki kažejo na to, so usposabljanje učiteljev v znanju tujih jezikov, usposabljanje učiteljev v uporabi IKT, razvoj računalniških veščin in socialne kompetence učiteljev. Prva dva kriterija sta bila opazno bolj pozitivno ocenjena s strani podeželskih učiteljev. Zadnja dva pa so bolje ocenili učitelji osnovnih šol (Sentočnik, 2013). Komunikacija v tujem jeziku s kolegi partnerji je bila večkrat poročana kot mejnik k organizaciji učenja tujega jezika na šoli za učiteljski tim ali kar celotno šolo. Nemalokrat so učitelji koordinatorji poročali o izboljšanju odnosov med učitelji in učenci, o večjem učnem uspehu sicer šibkejših učencev in o izjemni dodani vrednosti mednarodnega vključevanja še posebej pri socialno šibkih učencih.

Ne glede na prepoznavnost učinkov pa se velik del učiteljev še vedno premalo zaveda, kaj pridobijo z vključenostjo v mednarodne aktivnosti. To potrjuje dejstvo, da pri diseminaciji projektov večinoma govorijo ali pišejo o aktivnostih samih, ne pa o učnih izidih, znanjih, ki so jih usvojili in lahko spremenijo njihovo pedagoško prakso. Na podlagi teh ugotovitev sta si avtorici prispevka postavili kot prvi cilj ravno ozaveščanje udeleženih učiteljev v mednarodne aktivnosti o pridobljenih kompetencah (skritih in vidnih) ter spodbujanje k implementaciji usvojenega znanja, kompetenc in veščin v lastno pedagoško prakso. Seveda pa učitelj ni le del svojega razreda, ki ga poučuje, temveč tudi del šole in širše skupnosti, zato je pomembno, da znanje širi in deli tudi izven svojega razreda. V tem primeru govorimo o širši diseminaciji projektnih rezultatov, ki na dolgi rok prinesejo tudi učinke na sistemski oziroma nacionalni ravni.

LITERATURA

1. Flores Assunção, Maria, R. Rajala, A. M. Veiga Simao, A. Tornberg, V. Petrović, I. Jerković. »Learning at Work. Potential and limits for professional development.« Making a Difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education, ur. John Butcher in Lorraine McDonald, 141–156. Rotterdam/Taipei: Sense Publisher, 2007.
2. Klemenčič, Eva. Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+. Ljubljana: CMEPIUS, 2017.
3. Krek, Janez in Mira Metljak. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod za šolstvo, 2011.
4. Lenc, Andreja., M. Žagar Pečjak, U. Šraj in M. Abramič. Študija učinkov programa e Twinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji. Ljubljana: CMEPIUS, 2016.
5. Marentič Požarnik, Barica. »Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove«. Vzgoja in izobraževanje 31, št. 4 (2000a): 4–11.
6. Obran, Monika in Milena Ivanuš Grmek. »Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka«. Revija za elementarno izobraževanje 1, (2010): 19–32.
7. Pajnič, Neža, Andreja Lenc in Urška Šraj. »Razvoj evropskih programov sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja ter učinki teh aktivnosti«. Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2, št. 37 (2017): 135–158.
8. Sentočnik, Sonja. Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovno in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet. Ljubljana: CMEPIUS, 2013.
9. Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu. Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev, 2007. <https://publications.europa.eu/sl/publication-detail/-/publication/1470f875-50bb-4331-a41d-9f1783d1b09c/language-sl>.
10. Valentič Zuljan, Milena. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« Sodobna pedagogika 52, št. 2 (2001): 122–141.
11. Valentič Zuljan, Milena. Profesionalne poti pedagoških delavcev. Vršac: Visoka škola strokovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«, 2012.
12. Čok, Lucija in Cveta Razdevšek-Pučko. Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2001.

Učinki Erasmus+ strokovnih usposabljanj na področju šolskega izobraževanja v tujini na učitelje

ANJA DOLŽAN IN ANDREJA LENC

UVOD

Zaradi hitrega razvoja in nenehnih sprememb v družbi se stalno spreminjajo tudi potrebe učiteljev po kakovostnem izvajanju pedagoškega dela (Marentič Požarnik, 2000). Za odzivanje na spremembe mora biti sistem izobraževanja učiteljev odprt, dinamičen in trajen proces, ki vključuje različne sfere (družbo, državo, univerze, šole) in številne različne akterje (učitelje, politike, izobraževalce učiteljev itd.) (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v EU, 2001). Poleg krepitve znanj in spretnosti za izvajanje pedagoškega dela, ki je del profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, je vedno bolj pomemben tudi osebnostni razvoj, saj se v polju izobraževanja srečujejo z novimi situacijami, nepredvidljivo prihodnostjo in vstopanjem deležnikov v šolski prostor (Ažman et al., 2018). Stanje v družbi in okolju učiteljev ne sili le k izobraževanju za poučevanje svojega predmeta, temveč tudi za »upravljanje sebe in poglobljeno refleksijo svojih stališč in prepričanj«. Za to je potrebna osebna zrelost na več nivojih (ibid.: 10–12).

PROFESIONALNI RAZVOJ STROKOVNIH DELAVCEV

Možnosti za profesionalni razvoj strokovnih delavcev v izobraževanju so raznolike in jih je veliko. Da se udeležijo in v pedagoško delo prinesejo dejanske učinke oz. spremembe, pa so potrebni različni dejavniki. Javornik Krečič (2008) jih opredeljuje kot notranje in zunanje dejavnike. Notranji dejavniki se nanašajo na prepričanja in pojmovanja učiteljev, da sploh zaznajo potrebo po usposabljanju; zunanji dejavniki se nanašajo na spodbude (npr. učitelji kolegi, starši, učenci) in podporo iz okolja – drugi učitelji, vodstvo, strokovne institucije, ministrstvo (ibid.).

Raziskava TALIS 2009 je pokazala, da so slovenski učitelji visoko vključeni v stalno strokovno izpopolnjevanje (96,9 %), nekoliko nižji odstotek (78,5 %) pa jih meni, da ima stalno strokovno izpopolnjevanje tudi dejanski vpliv na njihovo

delo (Sardoč et al., 2009). Po ugotovitvah evalvacijske študije, ki jo omenja Javornik Krečič (2008: 40–41), »več kot 77 % sodelujočih učiteljev meni, da so jim seminarji dali predvsem teoretično znanje in seznanitev z novostmi, le 13 % vprašanih pa tako pridobljeno znanje uporablja v praksi«. Kot ugotavlja Sentočnik (2013) v študiji učinkov, so prepričanja in stališča učiteljev zelo trdovratna, zato je uvajanje novosti in sprememb v delo zelo zahteven postopek.

Pri tem se zastavi vprašanje, kakšen je kakovosten profesionalni razvoj učiteljev? Če povzamemo avtorici Ivanjšič in Ivanuš Grmek (2009), je to vnaprej načrtovana, dlje trajajoča aktivnost, ki upošteva okoliščine, sredstva in učinke, se osredotoča na potrebe učitelja in je povezana z razvojnim načrtom šole. Nujno pa je treba učitelju omogočiti aktivno vlogo – ne le pri izvajanju, temveč tudi pri načrtovanju, spremljanju in vrednotenju profesionalnega razvoja. Na ta način mu je omogočeno ozaveščanje pridobljenih znanj, veščin in kompetenc ter njihova implementacija v redno delo. Tako je učinek izbrane aktivnosti profesionalnega razvoja učitelja lahko večji in bolj intenziven (Valenčič Zuljan, 2012).

Javornik Krečič (2008) dodaja, da je »temeljni namen strokovnega izpopolnjevanja učiteljev pomagati dvigniti možnost razmišljujočega ravnanja med poukom in v drugih šolskih situacijah, v nasprotju z rutinskimi. Zato je treba smiselno povezati razvoj kognicij in strategij premišljenega ravnanja, ki pa poteka v več stopnjah: zavedanje o neustreznosti znanj, stališč in prepričanj – kritičnost do lastnega dela; refleksija obstoječe prakse; preizkušanje novega znanja in utrditev sprememb v lastno delo« (ibid.: 39–40).

O raziskovanju lastnega dela piše tudi Erčulj (2015: 42–45), ki poudarja, da so hospitacije ravnatelja med učitelji ter hospitacije med sodelavci znotraj šole pomemben element profesionalnega razvoja učiteljev. Pri tem ne gre le za presojo učiteljevega dela, temveč za »razvijanje profesionalne samozavesti«, pri čemer je največji poudarek na vzajemnem učenju in refleksiji o izvedeni uri ter strokovni razpravi med opazovalci in opazovanci.

Glede na vse navedeno bi moralo strokovno izpopolnjevanje izhajati iz izkušenj, znanja, vsakodnevnih težav in nalog strokovnega osebja ter potekati prek aktivnih, izkustvenih metod, ki aktivirajo izkušnje pedagoških delavcev, omogočajo sodelovanje in komunikacijo med njimi ter vključujejo treninge reševanja stvarnih težav (Budnar, 1997, v Ivajnsič in Ivanuš Grmek, 2009). Ena od možnosti, ki se lahko zelo približa upoštevanju vseh zgoraj navedenih dejavnikov, je udeležba na Erasmus+ izobraževalnem obisku na delovnem mestu – nekakšna večdnevna hospitacija učitelja pri kolegu učitelju na šoli v tujini. V prispevku bi želeli izpostaviti določene elemente hospitacije, in sicer medsebojno sodelovanje in učenje učiteljev, izmenjavo izkušenj in primerov dobre prakse, konstruktivno povratno informacijo o delu učitelja in nivo uspešnosti pri spodbujanju učenja pri učencih.

PROGRAM ERASMUS+

Erasmus+ je evropski program s področja izobraževanja in usposabljanja, ki omogoča mednarodno sodelovanje različnim ciljnim skupinam. Med drugim nudi možnost mobilnosti posameznikov (strokovnih delavcev) v tujino. Cilj teh aktivnosti je doprinos k razvoju kompetenc poučevanja in usposabljanja, širše razumevanje praks, politik in sistemov izobraževanja v sodelujočih državah, krepitev kapacitet za uvajanje sprememb in mednarodnega sodelovanja v šole, večja kakovost poučevanja z namenom boljših učnih izidov za učence in dijake, več motivacije in zadovoljstva z delom na delovnem mestu itd. (Evropska komisija, 2019).

V okviru projektov mobilnosti šolskega osebja program ponuja tri vrste mobilnosti: strukturirani tečajji ali usposabljanja v tujini, poučevanje v tujini na šoli gostiteljici in izobraževalni obisk na delovnem mestu na šoli gostiteljici. Vse tri oblike sodelovanja v prvi vrsti prinašajo pozitivne učinke na posameznika, ob dobro pripravljenem projektu, ki je umeščen v razvojni načrt šole, pa tudi na organizacijo. Pozitivni učinki sodelovanja v programu EU so izpostavljeni v

študiji učinkov (Sentočnik, 2013) in vmesni evalvaciji programa Erasmus+ (Klemenčič, 2017). Konkretno sta o učinkih sodelovanja učiteljev v projektih mobilnosti pisali tudi Slapšak in Lenc (2018), ki ugotavljata največji doprinos na področju dviga motivacije za učenje, osebnega razvoja in krepitev organizacijskih veščin učiteljev. V prispevku se želimo osredotočiti na izobraževalne obiske v okviru projektov mobilnosti šolskega osebja, za katere menimo, da imajo največjo dodano vrednost za udeležence – ob predpostavki kakovostne in celovite priprave na mobilnost, aktivne udeležbe na mobilnosti ter refleksije ob povratku v matično šolo. Zanimalo nas je, ali ima izobraževalni obisk na posameznika in na organizacijo kot celoto večji učinek kot strukturirani tečaj.

METODOLOŠKA OPREDELITEV RAZISKAVE

Pri raziskovanju smo uporabili podatke iz vprašalnikov, ki jih je v skladu s pravili programa Erasmus+ dolžan oddati vsak udeleženec mobilnosti po zaključeni mobilnosti in se zbirajo s pomočjo spletnega orodja za spremljanje projektov (t. i. MobilityTool). Po zaključeni mobilnosti je vsakemu udeležencu s pomočjo orodja MobilityTool samodejno poslan anketni vprašalnik. Vprašalnik je izdelan z namenom spremljanja učinkov mednarodnih strokovnih izpopolnjevanj. Razdeljen je na šest delov. V prvem delu je predstavljen namen poročila za udeležence, v drugem identifikacija udeleženca in splošne informacije, v tretjem dosežki in učinki, v četrtem potrjevanje in uradno priznavanje udeležbe na mobilnosti, v petem zaključki (splošno zadovoljstvo) in v zadnjem delu objava in pravica do uporabe informacij in elektronskega naslova.

Raziskava temelji na vzorcu 781 strokovnih delavcev, ki so se v razpisnih letih 2014–2017 udeležili strokovnega izpopolnjevanja v tujini prek programa Erasmus+. Med anketiranimi prevladuje ženski spol (84 %), moški so v manjšini (16 %). Povprečna starost anketirancev je 42 let. Večina anketirancev prihaja iz osnovnih (45 %) ali srednjih šol (43 %), manjšina pa iz vrtcev (9 %) in drugih zavodov (3 %). Med vsemi anketiranimi sta dve tretjini udeležencev sodelovali v strukturiranem tečaju, slaba tretjina se je udeležila izobraževalnega obiska, 5 % jih je v tujini poučevalo.

Dodatno smo izvedli tudi analizo kvalitativnih podatkov, zbranih v obliki (pol)strukturiranih intervjujev, in sicer v okviru spremljanj izvajanja projektov, pod okriljem katerih so mobilnosti potekale. Intervjuji so potekali v obliki pisnih, osebnih ali telefonskih pogovorov in jih skrbniki projektov izvajamo dvakrat letno tekom trajanja projekta. Navajamo nekaj primerov vprašanj: »Kakšna znanja so udeleženci pridobili na mobilnosti in kako jih vnašajo v redno delo? Kakšne učinke mobilnosti ste zaznali pri udeležencih? Ali se učinki razlikujejo glede na tip mobilnosti? V kolikor ste izvedli oba tipa mobilnosti (ali vse tri), za katero izmed mobilnosti menite, da je imela večje učinke na udeležence? Zakaj menite, da je temu tako? Ali ste zaznali učinke tudi na organizacijo? Kakšne?«

Podatke smo s pomočjo kvantitativnih (statistični program SPSS) in kvalitativnih analiz statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji analize. S pomočjo t-testa za neodvisne vzorce smo preverili, ali obstajajo statistično pomembne razlike med dvema neodvisnima skupinama.

REZULTATI

Ciljna skupina analize so bili učitelji, ki poučujejo v osnovnih in srednjih šolah, ter vzgojitelji v vrtcih in drugih zavodih, ki so upravičeni do sodelovanja v programu Erasmus+ in so v okviru projektov Mobilnost šolskega osebja odšli v tujino.

Najprej nas je zanimalo, ali udeleženci mobilnosti povezujejo izvedeno mobilnost z razvojno strategijo organizacije (npr. letni delovni načrt in/ali razvojni načrt šole). Ugotavljamo, da v več kot 80 % udeleženci poročajo, da je njihova mobilnost povezana z razvojno strategijo njihove organizacije. Upoštevanje strategije omogoča razvoj organizacije, posledično pa vpliva na učinkovitost mobilnosti v smislu zavedanja in uporabe pridobljenih znanj v šoli v prihodnje.

Nadalje smo se posvetili analizi rezultatov, vezanih na vsebinska vprašanja o zaključeni mobilnosti, ki se osredotočajo na razvoj kompetenc, osebni in strokovni razvoj ter učinke na organizacijo. Ključno vprašanje, ki nas je vodilo pri raziskovanju, je bilo, ali se pri odgovorih udeležencev različnih vrst aktivnosti pojavijo pomembne razlike v percepciji doživetega in naučenega.

Preglednica 1: Primerjava povprečij med odgovori udeležencev izobraževalnega obiska in strukturiranega tečaja

		Tip mobilnosti					
		Izobraževalni obisk			Strukturirani tečaj		
		M	N	SD	M	N	SD
S sodelovanjem v programu Erasmus + sem razvil/a naslednje kompetence	Kulturna osveščenost in izražanje	4,64	222	0,614	4,57	480	0,653
	Medosebne in socialne kompetence	4,56	179	0,671	4,57	408	0,983
	Čustvene spretnosti (npr. izboljšanje samozavesti itd.)	4,50	222	0,678	4,41	480	0,745
	Učenje učenja	4,22	222	0,859	4,27	480	0,810
	Praktične spretnosti (npr. načrtovanje in organizacija, vodenje projektov ipd.)	4,07	222	0,977	4,01	480	0,983
	Analitične spretnosti	3,97*	222	0,974	3,67	480	0,961
	Smisel za pobudo in podjetništvo	3,75	222	1,098	3,61	480	1,092
	Komunikacija v maternem jeziku	2,61*	179	1,291	2,22	408	1,278
Osebni in profesionalni razvoj	Nadgradil/a sem svoje znanje o sistemih šolskega izobraževanja v drugih državah	4,76*	222	0,507	4,43	480	0,749
	Sem se učil/a iz dobre prakse v tujini	4,68	222	0,557	4,56	480	0,696
	Sem izboljšal/a svoje družbene, jezikovne in/ali kulturne kompetence	4,55	179	0,582	4,64	408	0,544
	Izboljšal/a sem svoje zadovoljstvo z zaposlitvijo	4,51*	179	0,690	4,31	408	0,784
	Okrepil/a ali razširil/a sem svojo strokovno mrežo ali navezal/a nove stike	4,48*	222	0,691	4,28	480	0,827
	Izboljšal/a svojo osveščenost o (evropskih) mehanizmih financiranja za projekte na področju šolskega izobraževanja	4,35	222	0,872	4,18	480	0,898
	Osvežil/a svoj odnos so poučevanja	4,33	179	0,716	4,32	408	0,784
	Delil/a svoje znanje z dijaki in/ali drugimi osebami	4,32	222	0,730	4,18	480	0,909
	Sem pridobil/a področne ali praktične spretnosti, ki so pomembne za moje trenutno delo in strokovni razvoj	4,21	222	0,825	4,34	480	0,761
	Izboljšal/a svojo osveščenost o novih metodah za ocenjevanje/podeljevanje kreditnih točk za spretnosti ali kompetence, pridobljene v okviru šole/neformalnega učenja	4,21	222	0,803	4,13	480	0,952
		4,21	222	0,803	4,13	480	0,952

		Tip mobilnosti					
		Izobraževalni obisk			Strukturirani tečaj		
		M	N	SD	M	N	SD
	Izboljšal/a svoje znanje o predmetu, ki ga poučujem, oz. znanje o svojem strokovnem področju	4,16	222	0,871	4,14	480	1,041
	Izboljšal/a sem svoje znanje tujih jezikov	4,12	179	1,007	4,50*	408	0,745
	Vzpostavil/a sem sodelovanje z akterji na trgu dela	4,11*	179	0,925	3,36	408	1,170
	Eksperimentiral/a sem in razvijal/a nove prakse za učenje ali metode poučevanja	4,06	222	0,966	4,31*	480	0,894
	Sem izboljšal/a svoje zaposlitvene in karierne možnosti	3,81	222	1,082	3,79	480	0,966
	sem izboljšal/a svoje organizacijske/upravljalске/ vodstvene spretnosti	3,77	179	0,995	3,69	408	0,984
	Sem izboljšal/a svoje kompetence za uporabo ordij informacijske in komunikacijske tehnologije (npr. računalnik, splet, virtualne platforme za sodelovanje, programska oprema, naprave ITK itd.)	3,60 3,60	179 179	1,129 1,129	3,65 3,65	408 408	1,227 1,227
	Sem vzpostavil/a sodelovanje z akterji v civilni družbi	2,89	179	1,273	2,87	408	1,182
	Sem vzpostavil/a sodelovanje z akterji na trgu dela	2,56	179	1,200	2,41	408	1,169
Moje sodelovanje v programu	Vodilo bo do uporabe novih metod, pristopov in dobrih praks za poučevanje /usposabljanje v moji organizaciji pošiljateljici“	4,50	222	0,678	4,51	480	0,711
Erasmus + je vplivala na organizacijo	Vodilo bo do boljše motivacije učencev/dijakov pri predmetu, ki ga poučujem	4,40	179	0,698	4,40	408	0,728
	Vodilo bo do internacionalizacije moje organizacije pošiljateljice	4,21*	179	0,798	3,96	408	0,937
	Vodilo bo do novega/povečanega sodelovanja s partnerskimi organizacijami	4,12*	179	0,823	3,74	408	0,996
	Privedlo je do uporabe novih metod, pristopov in dobrih praks za poučevanje/usposabljanje v moji organizaciji pošiljateljici	4,03	179	1,005	4,11	408	0,943
	Privedlo je do internacionalizacije moje organizacije pošiljateljice	4,02*	179	0,874	3,59	408	1,127
	Privedlo je do novega/povečanega sodelovanja s partnerskimi organizacijami	3,87*	179	0,910	3,31	408	1,145
	Vodilo bo do uvedbe sprememb v organizaciji/ upravljanju moje organizacije pošiljateljice	3,62	179	1,066	3,45	408	1,144
	Privedlo je do uvedbe novih predmetov za poučevanje	3,38	179	1,299	3,30	408	1,290
	Privedlo je do uvedbe sprememb v organizaciji/ upravljanju moje organizacije pošiljateljice	3,27	179	1,110	3,16	408	1,146

 Opomba: *Statistično pomembne razlike pri $p < ,05$.

Iz Preglednice 1 je razvidno, da primerjava med udeleženci, ki so sodelovali na strukturiranem tečaju, in tistimi, ki so odšli na izobraževalni obisk, kaže, da slednji s sodelovanjem v programu Erasmus+ pridobijo več analitičnih spretnosti in izboljšajo komunikacijo v maternem jeziku. Na področju osebnega in profesionalnega razvoja v večji meri poročajo o nadgradnji svojega znanja glede sistemov šolskega izobraževanja v drugih državah, o večjem zadovoljstvu s svojo zaposlitvijo, okrepljeni ali razširjeni strokovni mreži, pridobljenih novih stikov in vzpostavitvi sodelovanja z akterji na trgu dela. Primerjava pokaže tudi, da udeleženci, ki so odšli na izobraževalni obisk, poročajo v večji meri, da bo ta vodil do internacionalizacije organizacije pošiljateljice in privedel do novega/povečanega sodelovanja s partnerskimi organizacijami. Udeleženci, ki so sodelovali na strukturiranem tečaju, pa v večji meri poročajo o izboljšanju znanja tujega jezika in o tem, da so tekom mobilnosti eksperimentirali in razvijali nove prakse učenja ali metode poučevanja v primerjavi s tistimi, ki so odšli na izobraževalni obisk na delovnem mestu. Nastale razlike so statistično pomembne.

RAZPRAVA IN INTERPRETACIJA PODATKOV

Analiza rezultatov anketnega vprašalnika je pokazala, da udeležba na izobraževalnem obisku vpliva bolj na profesionalni razvoj udeleženca, medtem ko sodelovanje na strukturiranem tečaju vpliva bolj na osebni razvoj. Ugotovili smo, da se pri udeležencih izobraževalnega obiska pomembno poveča zadovoljstvo na delovnem mestu, okrepi in razširi se profesionalna mreža oziroma se ustvarijo novi stiki, pridobijo tudi novo znanje o metodah in oblikah dela ter o izobraževalnih sistemih v drugih državah. Velja izpostaviti, da so udeleženci izobraževalnega obiska poudarili večji vpliv na organizacijo. Prav tako aktivnost pomembno vpliva na krepitev internacionalizacije na organizaciji in na sodelovanje z organizacijo gostiteljico.

Glede na to, da iz analize vprašalnikov na podlagi statistično pomembnih razlik ni moč enoznačno zaključiti, da ima izobraževalni obisk večji učinek na udeleženca v primerjavi s strukturiranimi tečaji, smo učinke izobraževalnega obiska dodatno preverjali prek rednega poglobljenega spremljanja projektov. Na podlagi izvedenih intervjujev lahko povzamemo, da so udeleženci izrecneje potrdili dodano vrednost izobraževalnega obiska. Poleg spoznavanja novih metod in načinov poučevanja ter didaktičnih pristopov so kot osnovo sodelovanja v prihodnje izpostavili predvsem možnost vzpostavljanja stikov s kolegi v tujini. Poročajo, da so se na izobraževalnih obiskih lahko posvetili tudi klimi v razredu, delovanju učiteljskega zbora in ostalim odnosom na šoli, hkrati pa so bili lahko pozorni na kulturne razlike in s tem povezane pristope k poučevanju. Izkušenejši učitelji so izkoristili kakšno uro ali celo dan tudi za poučevanje. Slednje še dodatno spodbuja refleksijo in razpravo ter krepi zaupanje s kolegi v tujini. Omenimo še, da učitelji, ki so odšli na izobraževalni obisk, ne poročajo o negativnih izkušnjah z aktivnostjo, medtem ko od udeležencev strukturiranih tečajev slišimo tudi takšne povratne informacije. Pridobljeni rezultati predstavljajo osnovo za spodbujanje učiteljev k izbiri izobraževalnega obiska za njihovo aktivnost profesionalnega razvoja tudi v prihodnje.

SKLEP

Če se osredotočimo na značilnosti kakovostnega profesionalnega razvoja, ugotavljamo, da ima celostna priprava na mobilnost prav vse zametke uspešnega profesionalnega razvoja. Izobraževalni obisk kaže dodano vrednost za udeleženca in organizacijo, predvsem z možnostjo spoznavanja metod in oblik dela v praksi, refleksije med učitelji, spoznavanja klime v razredu, odnosa med učiteljem in učencem ter mreženja z učitelji. Kljub predstavljenim ugotovitvam, da ima izobraževalni obisk pozitivne učinke na posameznika in organizacijo, bi na podlagi pregleda literature

(Archibald et al, 2011; Caena, 2011) pričakovali, da ima izobraževalni obisk večjo dodano vrednost na posameznika in organizacijo v primerjavi s strukturiranim tečajem. Eno izmed možnih interpretacij rezultatov naše analize lahko najdemo v tem, da se pripravi na izobraževalni obisk nameni premalo pozornosti oz. ni izvedena v celoti, ali pa se strokovni delavci udeležijo vnaprej pripravljenih izobraževalnih obiskov, ki pa niso nujno skladni s potrebami posameznika, zato je učinek manjši. Neraziskana področja ostajajo tudi refleksija po izvedeni mobilnosti ter prepoznavanje in ozaveščanje vseh učinkov izobraževalnega obiska na njihov osebni in profesionalni razvoj. V prihodnje je zato treba nadalje raziskati, kako so dejansko izpeljane priprave na izobraževalni obisk, natančneje spremljati izvedene mobilnosti ter ugotoviti, kateri so izzivi, ki udeležencem mobilnosti onemogočajo zaznavanje dodanih vrednosti, ki jih predvidevamo.

LITERATURA

1. Archibald, S., J. G. Cogshall, A. Croft, in L. Goe. 2011. High-Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources. Washington, DC: National Comprehensive Center.
2. Ažman, T., M. Zavašnik, M. Lovšin, L. Avguštin, in P. Peček. 2018. Vodenje kariere. Priročnik za ravnatelje. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
3. Budnar, M. 1997. „Izobraževanje kot skupno usposabljanje pedagoških delavcev šole na profesionalnem in osebnostnem področju.“ V Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje, 106-116. Ljubljana: Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta), Univerza v Ljubljani (Filozofska fakulteta), Univerza v Mariboru (Pedagoška fakulteta), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
4. Caena, F. 2011. Literature Review: Quality in Teachers' Professional Development. Education and Training 2020. Thematic Working Group Professional Development of Teachers, European Commission.
5. Černe, B. 2000. „Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe.“ Vzgoja in izobraževanje 5 (35): 33-39.
6. Erčulj, J. 2015. „Spremljanje in opazovanje pouka: ravnateljeve in medsebojne hospitacije.“ V Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju, uredil M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 27-49. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
7. Ivanjšič, A., in M. dr. Ivanuš Grmek. 2009. „Stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev razrednega pouka.“ Revija za elementarno izobraževanje 2 (2/3): 105-119.
8. Javornik Krečič, M. 2008. Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d. o. o.
9. Klemenčič, E. 2017. Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+. Ljubljana: MIZŠ.
10. Marentič Požarnik, B. 2000. „Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove.“ Vzgoja in izobraževanje 4 (31): 4-11.
11. Sardoč, M., L. Klepac, M. Rožman, T. Vršnik Perše, in B. Brečko. 2009. Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS. Nacionalno poročilo, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
12. Sentočnik, S. 2013. Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
13. Slapšak, U., in A. Lenc. 2018. „Mednarodno sodelovanje kot orodje za dvig motivacije in krepitev organizacijskih veščin učiteljev.“ Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
14. Valenčič Juljan, M. 2012. Profesionalne poti pedagoških delavcev. Vršac: Visoka škola strokovnih studija za obrazovanje vaspitača 'Mihailo Palov'.
15. Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. 2001. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

VIRI

1. CMEPIUS. 2018. „Analiza intervjujev. Interno gradivo.“ Ljubljana.
2. CMEPIUS. 2018. „Analiza vprašalnikov orodje MobilityTool+ (EK 2014-2017). Izvoz podatkov 25. 4. 2018.“ Ljubljana.

Z mednarodnimi dejavnostmi (ne) zavedno do sodelovanja in odprte šole

URŠKA ŠRAJ

Povzetek

Šola, ki se hoče od take, ki uči, premakniti k učeči se organizaciji, mora spremeniti organizacijsko kulturo, in sicer s spreminjanjem temeljnih predpostavk, norm in vrednot ter načinov dela in s povezovanjem.

Skupaj s spreminjajočo se kulturo se spreminja tudi klima, ki jo določajo predvsem medsebojni odnosi in je povezana s šolo kot učečo se skupnostjo. Temelj učeče se šole so učeči se člani (Muršak idr. 2011).

Vedoželjnost, veselje do učenja, želja pridobiti nova znanja so temeljne lastnosti učečega se učitelja. Pomembna dejavnika, ki motivirata učitelje za učenje in delo, sta podpora ravnatelja in sodelavcev, njihova naklonjenost spremembam in izboljšavam (Zavašnik Arčnik 2015).

Ključne strategije in ravnateljeve dejavnosti, ki pripomorejo k vodenju za učenje, so postavljanje učenja v središče, spremljanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev za učenje, pogovor o učenju in za učenje, skupna odgovornost za učenje ter sodelovanje in mreženje za učenje.

Študije, ki so preučevale učinek mednarodnega sodelovanja na delo učiteljev (Sentočnik 2013; Klemenčič 2017; Lenc idr. 2016) ter izkušnje z delom in spremljanjem projektov, so pokazale, da imajo lahko mednarodne dejavnosti pomembno vlogo predvsem pri razvoju šole in njene odprtosti za spremembe in do drugih pomembnih deležnikov. Veliko vlogo pri tem ima seveda vodstvo šole, ki s sodelovanjem pri projektu, podporo učiteljem, predanostjo skupnim ciljem, predvsem pa z umeščanjem mednarodnega sodelovanja v strateške cilje šole, pomembno prispeva k zagotavljanju trajnih učinkov. Pri merjenju vplivov na šolo se je pokazalo, da so najmočnejši in najbolj trajni ravno tisti, ki prispevajo k izgradnji učeče se, odprte skupnosti. Izmed vplivov na delo in kompetence učiteljev so bili najvišje ocenjeni tisti elementi, ki prispevajo k odprtosti učiteljev za novosti; to so poznavanje in razumevanje sistemov izobraževanja in usposabljanja v partnerskih državah, sodelovanje in usklajevanje med učitelji in izvajanje medpredmetnih povezav (Sentočnik 2013).

Ključne besede: mednarodno sodelovanje, šolska kultura in klima, učeča se šola, učeči se učitelj, učinek

UVOD

Po definiciji Evropskega centra za razvoj poklicnega usposabljanja (CEDEFOP) učeča se organizacija spodbuja učenje in posamezniku omogoča, da se uči in razvija, kar koristi tako njemu kot sodelavcem in obenem pozitivno vpliva na celotno organizacijo. CEDEFOP v opredelitvah razlikuje med učečo se organizacijo in skupnostjo; slednjo opredelimo kot tisto, v kateri z oblikovanjem učinkovitih lokalnih partnerstev ustvarjamo kulturo učenja, ki posameznike in organizacijo motivira in spodbuja k učenju. Šola si v današnjem času prizadeva za razvoj tako učeče se organizacije kot skupnosti. OECD – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (Kools in Stoll 2016) je, da bi poenotili koncept šole kot učeče se organizacije in skupnosti, razvila model, ki obsega sedem značilnosti:

1. razvoj in delitev vizije, ki se osredotoča na učenje vseh učencev;
2. neprekinjeno odpiranje in podpiranje priložnosti za učenje za vse zaposlene;
3. spodbujanje timskega učenja in sodelovanja med zaposlenimi;
4. negovanje kulture, ki spodbuja raziskovanje, inovacije in preučevanje;
5. vzpostavitev ugnезdenih sistemov za zbiranje in izmenjavo znanja in učenja;
6. učenje z zunanjim okoljem ter večjimi izobraževalnimi sistemi in iz njih;
7. modeliranje/usposabljanje in vzgoja vodstvenih kadrov v izobraževanju.

Za prehod v učečo se organizacijo in skupnost je treba upoštevati spremembe, zanje pa se organizacije odločajo predvsem zato, da bi postale boljše, pri čemer gre za proces, ki ni nikoli končan. Bistvo prehoda v učečo se organizacijo oziroma vpeljevanja sprememb (Rupnik Vec idr. 2007) je »spiralni razvoj, kjer je poudarek na procesu, ne le na produktih. Razvoj ne poteka linearno, ampak postopno, razširjajoč se navzgor in navzven.« Ravnoesje se vedno znova podre, čemur sledi vzpostavitev novega, ki je še ustrežnejše od predhodnega. Enak proces pri uvajanju sprememb poteka tako na ravni ustanove kot posameznika. Za spreminjanje šolske prakse poučevanja in učenja (Sentočnik idr. 2006) je značilno, da spodbuja profesionalno rast in avtonomijo učiteljev; razvijanje učeče se organizacije; razvijanje odprtega, kritičnega odnosa do profesionalnega dela in uvidevanje sebe kot nenehnega učenca; kolegialno šolsko kulturo, interaktivnost, skupno načrtovanje; zavestno prevzemanje iniciative in tveganja v smislu delovanja na nove načine; mreže interesnih skupin med šolami; reflektivno medsebojno učenje; toleriranje negotovosti; odprtost profesionalne diskusije in izmenjave idej; razvijanje učiteljev kot raziskovalcev lastne prakse skozi akcijsko raziskovanje in dinamični učni koncept za učitelje. V šoli je treba določiti razvojni (Rupnik Vec idr. 2007) oziroma učni tim, katerega naloga je slediti procesu uvajanja sprememb, izbirati, pripravljati in razvijati gradiva ter zagotavljati izmenjavo znanja med člani. Skrbeti mora za širjenje in uporabo novo pridobljenega znanja v celotnem kolektivu. Člani tima morajo biti odprti za spremembe, pripravljeni morajo biti učiti se ter k temu spodbujati druge, prispevati morajo k ustvarjanju dobre klime in vzdušja tako na ravni tima kot celotnega kolektiva.

Če torej želi šola postati učeča se skupnost oziroma organizacija, mora znova premisliti o svojih temeljnih značilnostih, predpostavkah, vrednotah, normah, načinih dela in povezovanja in jih predrugačiti. Obenem so to tudi temeljni elementi organizacijske kulture, kot jih prepoznavajo Schein (2004) in drugi avtorji, ki se ukvarjajo s tem področjem. Poleg tega v šoli kot učeči se skupnosti imajo pomembno vlogo medosebni odnosi, ki kažejo, kakšna je klima v organizaciji (Stringer 2002).

ORGANIZACIJSKA KULTURA

Skoraj toliko, kolikor je raziskovalcev organizacijske kulture in klime, je različnih definicij. Ena pogostejše uporabljenih razlag, ki jo je izoblikoval Schein (2004), pravi, da organizacijska kultura predstavlja vzorec tistih rešitev, za katere se je v daljšem časovnem obdobju pokazalo, da so uspešne oziroma učinkovite (članom ne prinašajo nelagodja oziroma strahu), in jih skupina sčasoma privzame kot samoumevne in nesporne, s tem pa postanejo temeljne predpostavke. Vzorec, za katerega se izkaže, da je dovolj dober, člani organizacije sprejmejo, nove člane pa učijo, da se s težavami spopadajo s pomočjo tega vzorca. Gre torej za globljo raven temeljnih predpostavk in prepričanj, ki delujejo na nezavedni ravni in so članom organizacije skupna, in za samoumevni način dojemanja samega sebe. Najpomembnejši elementi, ki opredeljujejo organizacijsko kulturo, so vedenje članov, njihovo dojemanje in zaznavanje stvarnosti, časa in prostora, vrednote, prepričanja, izdelki ali storitve, arhitektura, komunikacija, vzorniki, običaji in obredi ter uporaba jezikovnih posebnosti. Schein (2004) navaja tri povezane in soodvisne ravni organizacijske kulture:

1. **Artefakti.** Vidni elementi organizacijske kulture, kot so arhitektura zgradb, opremljenost pisarn, način oblačenja zaposlenih, njihov žargon, izdelki oziroma storitve, ki jih organizacija proizvaja, miti, zgodbe, rituali ter odnosi med ljudmi (naslavljanje nadrejenih, posebne bonitete nadrejenih, ali so pisarne odprtega tipa, način izražanja kritike v podjetju ipd.).
2. **Vrednote in prepričanja.** V organizaciji se izoblikujejo ob reševanju problemov. Predlagana rešitev je sprva samo vrednota posameznika, nato pa se, če se v praksi pokaže, da je uspešna, preoblikuje v vrednoto skupine.
3. **Temeljne predpostavke.** Predstavljajo najglobljo raven organizacije, so nezavedne in določajo način mišljenja članov skupine. Ko neka rešitev za določen problem deluje večkrat, začnejo člani skupine to rešitev jemati kot samoumevno, kot nekaj, o čemer ni smiselno razpravljati. To nakazuje, da so temeljne predpostavke močnejše od vrednot. Organizacijsko kulturo je težko opaziti in razpoznati in jo je zahtevno meriti, pogosto pa jo tudi izrabljajo kot predmet manipulacije. Spreminjanje kulture je nadvse težaven in dolgotrajen proces. Različne teorije organizacij pripisujejo kulturi osrednje mesto v življenju le-teh, hkrati pa priznavajo, da jo je težko odkrivati in razumeti (Zupanc Grom in Erčulj 2009). Novodobna raziskovalca šolske kulture in klime Schoen in Teddlie (2008) menita, da gre pri šolski kulturi za skupek temeljnih, nezavednih prepričanj in vrednot, ki so vključene v profesionalno usmeritev šole, za njeno organizacijsko strukturo, značilnosti šolskega okolja, usmerjenost učiteljev in drugih ključnih deležnikov na učence. Tako se v posamezni šoli oblikujejo in določajo norme, tradicija in procesi. Avtorja menita, da je kulturo šole mogoče izboljševati z vplivanjem na naslednje elemente: na profesionalno naravnost, ki govori o tem, kako močno so v šoli navzoči in cenjeni profesionalni odnosi in strokovnost; na organizacijsko strukturo šole, ki govori o načinu vodenja, komunikaciji v organizaciji, načinu doseganja ciljev; na značilnosti učnega okolja šole, ki razkriva naravnost šole k učenju in spodbujanju načinov učenja, s pomočjo katerih bodo učenci in učitelji dosegali uspehe; na učence usmerjeno poučevanje in sodelovanje, ki kažeta stopnjo sodelovanja in občutek, da so učitelji, učenci in starši vključeni.

Pri grajenju organizacijske kulture gre za proces, »soroden tistemu pri oblikovanju posameznikove identitete (osebnosti). Povezan je z ustvarjanjem skupnih obrazcev mišljenja, prepričanja in vrednot, ki izhajajo iz skupnega izkustva in učenja in so rezultat uspešnega premagovanja skupnih problemov članov organizacije« (Mesner-Andolšek 1995). Šole pa se morajo podati na pot spreminjanja kulture, zlasti če hočejo biti v teh hitro spreminjajočih se okoliščinah uspešne. Gre za »bistveno večji poseg v delovanje šole kot le deklarativno sporočanje in vpeljevanje sprememb, ki ostajajo zgolj na ravni organiziranosti in strukture« (Logaj idr. 2006).

Beaudoin in Taylor (2004, v Logaj idr. 2006) menita, da je za spremembo kulture v šoli treba odpraviti opravljanje in čenče o zaposlenih, klike, deljenje na »nas« in »vas«, nezadovoljstvo, preziranje skupnosti, neustrezen odnos do

občutljivosti, sočutja in občutek, da zaposlenim primanjkuje časa, poudarjanje hierarhije in tekmovalnosti. Našteti elementni namreč zaposlene odvrčajo od njihovega temeljnega poslanstva, to je vzgoje in izobraževanja učencev. Kot navajajo Logaj idr. (2006), ima ravnatelj

Z izvajanjem dejavnosti in usmerjanjem učiteljevega dela v oblikovanje marketinške kulture [. . .] priložnost povečati identifikacijo učiteljev in učencev s šolo, okrepiti položaj šole v okolju, ustvariti pozitivno podobo šole in povečati usmerjenost učiteljev v zadovoljevanje pričakovanj, potreb in želja učencev, staršev in drugih zainteresiranih javnosti. Pri tem pa bo učiteljem hkrati tudi omogočeno, da bodo bolje zadovoljevali svoje potrebe in potrebe šole, v kateri so zaposleni. Našteti problemov ni mogoče reševati necelovito, saj so med seboj prepleteni, se dopolnjujejo in se dotikajo vseh področij ravnateljevega dela.

ORGANIZACIJSKA KLIMA

V literaturi, ki obravnava področje organizacijske kulture in klime, naletimo na avtorje, ki pojava ločujejo, drugi pa ju obravnavajo skoraj kot sinonima, vendar za naš članek to ni tako zelo pomembno. Stringer (2002), eden izmed bolj uveljavljenih avtorjev s področja raziskovanja klime, meni, da je organizacijska kultura precej raziskan pojav, vendar je za vodstvene delavce preobširen in preveč zapleten, da bi ugotovitve lahko s pridom uporabili. Bečaj (2000) navaja zelo uporabno primerjavo med kulturo in klimo, pri čemer kulturo organizacije primerja s človekovo osebnostjo, klimo pa s človekovim razpoloženjem. Kultura predstavlja sprejete in ponotranjene vrednote skupine, zasidrane globoko v nezavednem delu, in je zato stabilna, klima pa je površinski, lahko opazen pojav, zaradi česar jo je lažje raziskovati in spreminjati kot kulturo. Stringer (2002) meni, da sta najpomembnejši orodji za spreminjanje klime in vodenje motiviranje in zadovoljevanje potreb zaposlenih, kar je odločilni dejavnik, ki pripomore k spremembam.

Stringer (2002) je razvil teoretični model organizacijske klime s šestimi elementi:

1. Strukturiranost daje zaposlenim občutek dobre organiziranosti, vloge in odgovornosti posameznikov so jasne. Pri ustreznosti strukturiranosti zaposleni čutijo, da so njihove naloge jasno opredeljene, pri slabih pa ne vedo, kaj kdo dela in kdo odloča.
2. Standardi so lahko visoki, kar pomeni, da so zahteve do zaposlenih velike ali pa so zahteve oziroma pričakovanja majhni. Pri visokih standardih zaposleni iščejo možnosti, kako bi svoje delo še izboljšali, in so ponosni na dobro opravljeno delo. Obenem pa lahko čutijo izredno velik pritisk.
3. Odgovornost zaposleni čutijo, kadar jim je pri delu dopuščena ustrezna svoboda in kadar je nadzor le zmeren. Občutek odgovornosti je obratno sorazmeren z nadzorom.
4. Priznanje in kritika morata biti uravnotežena. Klima je boljša tam, kjer zaposleni čutijo, da je njihovo delo dobro sprejeto, oziroma kadar so deležni priznanja za dobro opravljeno delo.
5. Podpora in medsebojno zaupanje znatno pripomoreta k boljši klimi. Podpora je velika, kadar zaposleni čutijo, da so del dobro delujočega tima in da lahko od sodelavcev ter še posebej od vodilnih dobijo pomoč, kadar koli jo potrebujejo.
6. Predanost zaposlenih organizaciji in delu nastopi takrat, ko so zaposleni ponosni na organizacijo, v kateri delajo, in predani doseganju skupnih ciljev. O majhni predanosti delu govorimo takrat, kadar so zaposleni apatični in nezainteresirani za to, da bi dosegli zastavljene cilje.

Več raziskovalcev klime se strinja, da je vodenje oziroma stil vodenja najpomembnejši dejavnik pri oblikovanju organizacijske klime in na dolgi rok tudi kulture. Poleg tega na klimo vplivamo še z izbiro zaposlenih ter oblikovanjem strategije organizacije. Klimo v organizaciji lahko izboljšajo le vodstveni delavci, če jim je to seveda v interesu.

ŠOLSKA KLIMA

Odkar klimo in kulturo šole povezujemo z njeno učinkovitostjo in učnimi uspehi učencev, sta postali element raziskovanja tudi v šolskem prostoru. Pomemben element šolske klime so učitelji in drugi zaposleni, ki klimo ne samo zaznavajo, ampak jo z načinom komunikacije, timskim delom, s sodelovanjem pri odločitvah in drugimi praksami, s katerimi jo je mogoče spreminjati (Shadur, Kienzle in Rodwell 1999), tudi sooblikujejo. Ob predpostavki, da ne moremo govoriti o idealni, dobri ali slabi klimi (Zupanc Grom in Erčulj 2009), je bolj smiselno govoriti o učinku, ki ga ima klima na vse vpete v šolski prostor. Za spodbudno klimo so značilne vrednote, kot so harmonija, odprtost, prijateljstvo, sodelovanje, opogumljanje, osebna svoboda in zaupanje. Zelo verjetno je, da bo takšna podpora šolska klima spodbudila timsko delo in komunikacijo v sodelovalnem in odprtem okolju – tako pri zaposlenih kot pri učencih (Shadur, Kienzle in Rodwell 1999).

PRISPEVEK MEDNARODNIH DEJAVNOSTI K SODELOVANJU IN ODPRTOSTI ŠOLE

V Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja smo s pomočjo zunanjih sodelavcev izvedli dve večji študiji (Sentočnik 2013; Klemenčič 2016), povezani z učinki programov Vseživljenjsko učenje in Erasmus+. Program Vseživljenjsko učenje je EU financirala med letoma 2007 in 2013, program Erasmus+ pa traja od leta 2014 in se bo končal leta 2020. V obeh študijah smo merili vplive na sodelujoče šole, učitelje in vodstvo. Poleg tega smo sami opravili še manjšo raziskavo (Lenc idr. 2016), v kateri je bila glavni predmet raziskovanja pobuda eTwinning (ki je namenjena zaposlenim v vrtcih in osnovnih ter srednjih šolah, njen cilj je vključevanje v mednarodne virtualne projekte). V študiji iz leta 2013, ki je vključevala tako anketne vprašalnike kot fokusne skupine, je sodelovalo 97 ravnateljev in 170 učiteljev koordinatorjev za osnovne ali srednje šole. Vprašalnika za raziskavo, objavljeno leta 2013, so poslali zgolj šolam, ki so sodelovale v programu Vseživljenjsko učenje. Študija učinkov, ki je nastala leta 2017 kot evalvacija programa Erasmus+ na polovici izvajanja, je vključevala anketni vprašalnik, ki so ga poslali v vse vrtce, osnovne in srednje šole v Sloveniji, ne glede na to, ali so že kdaj sodelovali v mednarodnih projektih ali ne. V analizo je bilo zajetih 237 vprašalnikov (od tega 169 iz osnovnih in 68 iz srednjih šol). V članku bomo izpostavili zgolj rezultate, ki smo jih dobili od predstavnikov osnovnih in srednjih šol. Za kvalitativni del raziskave smo opravili polstrukturirane intervjuje ter imenovali posvetovalno skupino, ki so jo sestavljali predstavniki strokovnih zavodov VIZ in strokovnih sodelavcev MIZŠ. Zaradi preučevanja učinkov programa eTwinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji (Lenc idr. 2016) smo vprašalnik poslali na 667 elektronskih naslovov učiteljev ali drugih pedagoških delavcev, ki so sodelovali v vsaj enem projektu eTwinning. Prejeli smo 109 izpolnjenih vprašalnikov, kar predstavlja 16-odstotno odzivnost. Uporabili smo vprašalnik, ki je bil zasnovan za raziskavo učinkov programa Vseživljenjsko učenje in ki ga je CMEPIUS v sodelovanju z dr. Sonjo Sentočnik izdal leta 2013. V vseh treh študijah pri rezultatih, povezanih s klimo in kulturo na šoli (sodelovanje med zaposlenimi, sodelovanje zaposlenih z vodstvom, sodelovanje

učiteljev z učenci, odprtost za nove prakse poučevanja . . .), ni bilo večjih odstopanj, zato bomo podatke večinoma črpali iz študije, opravljene leta 2013.

Za namen tega članka smo izbrali tiste elemente in izjave, ki vplivajo na tri najpomembnejša področja, s katerimi gradimo učečo se organizacijo in skupnost: sodelovanje, povezovanje in odprtost šole. Anketiranci so v raziskavah iz let 2013 in 2016 na petstopenjski vrednostni lestvici (–2 večji dolgoročni negativni vpliv, +2 večji dolgoročni pozitivni vpliv) ocenjevali, kakšen je vpliv dejavnosti. V nadaljevanju bomo uporabljali termin mednarodni projekt, ki vključuje sodelovanje v okviru program Erasmus+, Vseživljenjsko učenje in eTwinning.

Študije so pokazale, da ravnatelji menijo, da mednarodno sodelovanje najintenzivneje vpliva na delovanje šole, vpliv na delo učiteljev je na drugem mestu. Učitelji koordinatorji pa so ocenili, da sodelovanje v mednarodnih projektih najintenzivneje vpliva na njihove učence, sledi vpliv na šolo, vpliv na delo učiteljev pa so postavili na zadnje mesto (Sentočnik 2013).

V preglednicah 1 in 2 so prikazane ocene, ki so jih glede vplivov izvedenih projektov na delo šole in na delo učiteljev v povezavi z ustvarjanjem šolske klime, ki gradi odprtost in sodelovanje, navedli ravnatelji in učitelji, ter razlike med njihovimi odgovori.

Preglednica 1: Vpliv na delo v šoli

Postavka	Ravnatelji			Učitelji			t-test	
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem	97	1,40	0,799	170	1,29	0,735	1,118	0,265
Kolegialnost med zaposlenimi	97	1,40	0,773	170	1,32	0,781	0,793	0,429
Stiki učiteljev s tujimi učitelji	97	1,63	0,565	170	1,69	0,544	–0,929	0,354
Sodelovanje med učitelji in ravnateljem	97	1,64	0,632	170	1,35	0,717	3,387	0,001
Ravnateljeva podpora učiteljem	97	1,68	0,587	170	1,58	0,711	1,153	0,250
Seznajenost ravnatelja z delom učiteljev	97	1,51	0,647	170	1,46	0,645	0,492	0,623
Prepoznavnost šole v okolju	97	1,58	0,659	170	1,58	0,552	0,011	0,991
Pripravljenost kolektiva za sodelovanje v novih projektih	97	1,30	0,806	170	1,22	0,825	0,781	0,435
Odprtost šole do lokalnega okolja in širše	97	1,49	0,738	170	1,39	0,716	1,094	0,275
Sodelovanje s starši učencev/dijakov	97	1,16	0,702	170	1,12	0,707	0,462	0,645
Sodelovanje z drugimi slovenskimi šolami	97	0,72	0,760	170	0,50	0,715	2,380	0,018
Pripravljenost kolektiva na navezovanje stikov s šolami v tujini	97	1,39	0,686	170	1,32	0,700	0,838	0,403
Dialog med zaposlenimi	97	1,26	0,754	170	1,18	0,774	0,772	0,441
Delovanje in usklajevanje med učitelji (projektno delo, medpredmetno povezovanje)	97	1,47	0,631	170	1,45	0,635	0,264	0,792

Naslovi stolpcev: (1) število odgovorov, (2) povprečje, (3) standardni odklon, (4) t, (5) stopnja značilnosti. Povzeto po Sentočnik (2013).

Pri tem, kako ocenjujejo vpliv projektov na delo šole, prihaja med ravnatelji in učitelji do največje razlike pri kriteriju sodelovanje med učitelji in ravnateljem, saj je povprečje pri ravnateljih precej višje kot pri učiteljih. Ravnatelji so prav

tako opazno boljše ocenili vpliv projektov na sodelovanje z drugimi slovenskimi šolami. Obe izpostavljeni razliki med povprečji sta statistično značilni. Glavni namen preglednic ni iskanje razlik v odgovorih med ravnatelji in učitelji in opozarjanje nanje, temveč pokazati, da eni in drugi visoko vrednotijo elemente, ki prispevajo k izgradnji učeče se šole (sprememba kulture in klime), šole, ki je odprta za novosti in sodelovanje z vsemi ključnimi deležniki. Med vplivi na šolo najbolj izstopajo dolgoročno pozitivni vplivi na ravnateljevo podporo učiteljem, na sodelovanje med učitelji in ravnateljem, na stike učiteljev s tujimi učitelji, na izmenjave učencev in njihove stike s tujimi učenci. Znatni so še dolgoročno pozitiven vpliv na odprtost šole do lokalnega okolja, občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem in na kolegialnost med zaposlenimi.

Ravnateljica srednje šole je navedeno podprla z naslednjo izjavo (Sentočnik 2013):

Preglednica 2: Vpliv na delo učiteljev

Postavka	Ravnatelji			Učitelji			t-test	
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Izvajanje medpredmetnega povezovanja	97	1,53	0,579	170	1,37	0,651	1,948	0,052
Sodelovanje in usklajevanje med učitelji (projektno delo, medpredmetno povezovanje)	97	1,52	0,614	170	1,35	0,673	2,029	0,043
Socialne kompetence učiteljev	97	1,41	0,673	170	1,38	0,671	0,351	0,726
Odnos učiteljev z učenci/dijaki	97	1,46	0,646	170	1,41	0,717	0,659	0,511
Ozaveščenost učiteljev o skupni evropski dediščini	97	1,35	0,662	170	1,44	0,696	-1,042	0,299
Ozaveščenost o evropskih kulturnih in moralnih vrednotah	97	1,35	0,662	170	1,47	0,663	-1,424	0,156
Spoštovanje različnih kultur	97	1,64	0,562	170	1,74	0,481	-1,414	0,159
Poznavanje in razumevanje izobraževalnih sistemov v državah partnericah	97	1,53	0,694	170	1,58	0,563	-0,650	0,517
Poznavanje tujih didaktičnih okolij	97	1,36	0,710	170	1,42	0,641	-0,739	0,461
Motiviranost učiteljev za uvajanje sprememb in novosti v poučevanje	97	1,27	0,702	170	1,24	0,655	0,390	0,697
Prizadevanje učiteljev za demokratičen dialog z učenci/dijaki	97	1,16	0,702	170	1,11	0,773	0,559	0,577

Naslovi stolpcev: (1) število odgovorov, (2) povprečje, (3) standardni odklon, (4) t, (5) stopnja značilnosti. Povzeto po Sentočnik (2013).

Pred šolo sta dve temeljni nalogi, ena je kakovosten pouk, druga pa dodatna ponudba šole – to dvojje se mora povezovati in se medsebojno podpirati. Ni dovolj, da se učitelj sam pripravlja na pouk in ga izvaja [...], ampak morajo učitelji sodelovati in zraven vključevati še dodatne stvari [...] z vidika družbenih ciljev, povezovanja različnih kultur, sodelovanja na širšem področju [...]. Zato je pomembno, kakšne možnosti ima šola. Mi smo povprečna šola, močno nam je upadel vpis v ekonomske programe [...]. In zdaj, ko smo v vseh šolah financirani po številu dijakov, finančno nimamo dodatnih možnosti, zato so ti projekti, ki so v celoti financirani ali sofinancirani, za nas tako pomembni [...] in tega se vsi zavedamo. Da prinesejo v pouk ta kulturno-socialni dinamični vidik [...]. Te intenzitete in raznovrstnosti ni moč doseči s projekti na nacionalni ravni.

Pri merjenju vpliva na delo učiteljev so bili najvišje ocenjeni kriteriji, ki prispevajo k odprtosti učiteljev za novosti, in sicer poznavanje in razumevanje izobraževalnih sistemov v državah partnericah, sodelovanje, usklajevanje med učitelji in izvajanje medpredmetnih povezav. Učitelji in ravnatelji menijo, da ima mednarodno sodelovanje dolgoročno večji pozitiven vpliv na delo učiteljev na naslednjih področjih:

- spoštovanje različnih kultur (72,7 %);
- poznavanje in razumevanje izobraževalnih sistemov v državah partnericah (61,4 %);
- bogatitev vsebin pri predmetu (59,6 %);
- organizacijske veščine učiteljev (59,2 %);
- odnos učiteljev z učenci (53,9 %);
- ozaveščenost o evropskih kulturah in moralnih vrednotah (52,4 %).

Nad vse pomembni sta vloga učiteljev, ki v šoli koordinirajo mednarodne projekte, in »njihova zmožnost, da k sodelovanju pritegnejo sodelavce ter zagotovijo, da s projekti »diha« celotna šola, namesto da se bi z njimi ukvarjala le peščica ljudi« (Sentočnik 2013). Trditev podkrepi izjava ene izmed osnovnošolskih učiteljic (Sentočnik 2013):

Mi imamo na šoli pravilo, da če se gremo projekt, se ga gremo vsi. Pa tudi, da projekt ni za zraven, dodatno delo, ampak vse lepo med poukom izpelješ. Na konferencah razglabljamo, kakšen bo program [za obisk šol iz tujine v šolskem partnerstvu]. V zbornici imamo obešen načrt dejavnosti, sprotne rezultate. In to učitelji skupaj načrtujemo in vključujemo v pouk, učenci pripravljajo. Se tudi medpredmetno povezujemo [...].

Naloge razvojnih oziroma učnih timov na šoli so glede na omenjeno torej zelo podobne tistim, ki jih imajo timi, zadolženi za mednarodne projekte. Vendar nismo nikoli sistematično raziskovali, ali gre za presečno množico učiteljev, in če ne, kako pogosto – in če sploh – obstaja interakcija med enim in drugim timom.

Mednarodni projekti vplivajo ne samo na odnose med zaposlenimi in vodstvom, ampak tudi na njihove odnose z učenci, kar je lepo povzela koordinatorica mednarodnih projektov na eni izmed osnovnih šol (Sentočnik 2013):

Glejte, kadar pride do teh mobilnosti, smo kot ena mala družina. Ko smo bili z otroki na Sardiniji, na primer, letalo ni prišlo, ker je bila huda nevihta . . . In tistih nekaj ur na letališču . . . smo se pogovarjali, nekaj reševali . . . Hočem reči, neka taka turobna situacija nas je še bolj povezala. In prav zdaj, pred nekaj dnevi, sem srečala tri izmed teh, ki so bili tam, zdaj so že končali 1. letnik srednje šole . . . »Učitelj'ca, kako ste?« pa tako. Čisto drug odnos. Ker vedo, da jim tam ne bomo »težili« z nekimi ocenami [...], da jim bomo priskočili na pomoč, če bo treba, da oni morda nam lahko pomagajo s čim, in je ta povezanost zelo človeška, zelo humana, zelo – bom rekla – nenarejena.

Po mnenju Sentočnikove (2013)

Na intenzivnost in trajnost pozitivnih učinkov, ki jih prinaša sodelovanje v EU projektih, vplivajo predvsem dejavniki na ravni posamezne šole, njenega vodenja in izvajanja izobraževalnega programa. Predpogoj za trajnost in intenzivnost učinkov mednarodnih projektov pa je ravnatelj in njegova zmožnost smotrne umestitve projektov v vsakdanje delo in življenje šole, sodelovanja pri projektih in grajenju klime, ki temelji na sodelovanju, ter podpira medsebojno profesionalno kolegialnost in predanost skupnim ciljem.

Če ravnatelj mednarodnega sodelovanja ne podpre tako, da ga umesti med strateške dokumente in cilje ter v vizijo šole, posamezni učitelji pogosto dvomijo o tem, ali je sodelovanje v mednarodnih projektih smotno. Učitelji v takih primerih pogosto dvomijo o dodani vrednosti tovrstnega sodelovanja in prednostih, ki jih to prinese šoli, učiteljem in učencem. Delo svojih kolegov v projektih včasih razvrednotijo z izjavami, češ da zgolj trošijo denar in izostajajo od pouka, od česar ni nobene koristi, in tako širijo slabo klimo (Sentočnik 2013). S tem potrjujemo dejstvo, na katero

smo v članku že večkrat opozorili, in sicer kako težko je spreminjati organizacijsko kulturo, ki jo krojijo vrednote in prepričanja posameznikov.

V širšem kolektivu se zato lahko dejansko porajajo dvomi o tem, ali je uvajanje novosti, ki jih omogoča in podpira sodelovanje v mednarodnih projektih, ustrezno, nezainteresirani pa pogosto najdejo različne izgovore za ohranjanje obstoječega stanja. Zato je pomembno, da ravnatelj mednarodne dejavnosti ob pravem času in na pravi način umesti v delovanje šole in tako prepreči tovrstno govoričenje in negativne učinke. Sodelovanje v mednarodnih programih je torej lahko orodje, ki ravnateljem in vodstvu pomaga pri mehkem uvajanju drugačnega načina dela in sodelovanja na šoli ter pri vključevanju tistih, ki spremembam niso naklonjeni.

NAMESTO ZAKLJUČKA

Izvedene študije so pokazale, da mednarodno sodelovanje pozitivno vpliva na slovenske šole. Prispeva lahko k uvajanju sprememb tako na ravni ustanove kot pri delu učiteljev z učenci, pod pogojem, da je ustrezno podprto in umeščeno v delovni načrt ter da je zagotovljeno kontinuirano (ali vsaj dolgotrajno) financiranje. Enako kot velja za prehod v učečo se organizacijo oziroma za uvajanje sprememb v njej, velja za sodelovanje v mednarodnih projektih, poudarek pa je na procesu in spiralnem razvoju. Ob prvih korakih v mednarodnih projektih je sodelovanje lahko namenjeno predvsem izvajanju mobilnosti in opazovanju dela v tujini, postopoma pa mora prerasti v orodje, ki bo kar najbolje služilo doseganju razvojnih ciljev organizacije.

Na podlagi teorije o učeči se organizaciji in skupnosti lahko sodelovanje v mednarodnih projektih, kadar so cilji in namen jasni, ter ob ustrezni podpori vodstva prepoznamo kot eno izmed orodij, ki pomagajo pri razvoju šole kot učeče se skupnosti in organizacije. Osnovnošolska učiteljica je lepo povzela bistvo mednarodnih projektov, saj se omenja spreminjanje najglobljih ravni posameznika (Sentočnik 2013):

Mi smo pridobili to, da ne zapiramo vrat za seboj [. . .], da ostajajo vrata odprta, da lahko pride v učilnico kdor koli, kadar koli [. . .], da te ni sram, recimo, ali pa da se ne bojiš, da bo kdo kaj videl, in tako naprej . . .

Vedno znova nas preseneča dejstvo, da sodelovanje v mednarodnih projektih največ prispeva k odnosom v šoli in sodelovanju z lokalnim okoljem in ne k sodelovanju s tujimi učitelji in šolami. Sklenemo lahko, da mednarodni projekti pripomorejo k sodelovanju, odprtosti šole in odnosom v njej, pa če se tega zavedajo/-mo ali ne. Zatorej je odgovornost ravnatelja oziroma vodstva, da ga smotno uporabi za več kot le pridobivanje mednarodnih izkušenj in izmenjavo učiteljev in učencev.

LITERATURA

1. Beaudoin, M. N., in M. Taylor. 2004. *Creating a Positive School Culture: How Principals and Teachers Can Solve Problems Together*. London: Corwin.
2. Bečaj, J. 2000. »Šolska kultura – temeljne dimenzije.« Šolsko svetovalno delo 5 (1): 5–18.
3. Klemenčič, E. 2017. »Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+ (Slovenija).« http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/SMEU/E_nacionalno_porocilo_izobrazevanje.pdf
4. Kools, M., in L. Stoll. 2016. »What Makes a School a Learning Organisation?« Education Working Papers 137, OECD, Pariz.
5. Lenc, A., M. Žagar Pečjak, U. Šraj in M. Abramič. 2016. Študija učinkov programa eTwinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji. Ljubljana: CMEPIUS.
6. Logaj, V., A. Trnavčevič, B. Snoj, R. Biloslavo in M. Kamšek. 2006. Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šolo. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Mesner-Andolšek, D. 1995. Organizacijska kultura. Ljubljana: gv založba.
7. Muršak, J., P. Javrh in J. Kalin. 2011. Poklicni razvoj učiteljev. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
8. Rupnik Vec, T., B. Žarkovič Adlešič, Z. Rutar Ilc, C. Bizjak in R. Schollaert. 2007. Vpeljevanje sprememb v šole: priročnik za šolske razvojne time. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
9. Schein, E. H. 2004. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
10. Schoen, L. T., in C. Teddlie. 2008. »A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity.« *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 19 (2): 129–153.
11. Sentočnik, S. 2013. Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
12. Sentočnik, S., R. Schollaert, J. Jones, S. Coffey, C. Bizjak, T. Rupnik Vec, B. Rupa, Z. Rutar Ilc in M. Pušnik. 2006. Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Shadur, M. A., R. Kienzie in J. J. Rodwell. 1999. »The Relationship between Organizational Climate and Employee Perceptions of Involvement: The Importance of Support.« *Group & Organization Management* 24 (4): 479–503.
14. Stringer, R. 2002. *Leadership and Organizational Climate*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
15. Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Vodenje za učenje: izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–23. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
16. Zupanc Grom, R., in J. Erčulj. 2009. »Organizacijska kultura in klima.« V *Teorije organizacij in vodenje*, ur. A. Koren, 21–24. Študijsko gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.

Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

MIHAELA ZAVAŠNIK, ANDREJA LENC, URŠKA ŠRAJ, URŠKA SLAPŠAK



Za namen priprave nacionalnega poročila kot dodatka k Vmesni evalvaciji programa Erasmus+, ki jo je pripravila Evropska komisija (2017), smo na podlagi zbranih podatkov želeli bolj poglobljeno predstaviti učinke programa EU na specifično področje – profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Zanimalo nas je, kaj mednarodno sodelovanje doprinaša strokovnim delavcem na področju douniverzitetnega izobraževanja v smislu profesionalnega razvoja in kakšno vlogo ima pri tem ravnatelj.

Študija v uvodnem delu definira ključne pojme, to so osebni, profesionalni in karierni razvoj strokovnih delavcev, ter navede glavne značilnosti kakovostnega profesionalnega razvoja. **Kakovosten profesionalni razvoj** (ne glede na to, kje se odvija – v domačem ali tujem okolju) naj bi vključeval aktivnosti, »zaradi katerih učitelji svoja znanje in spretnosti, prepričanja, stališča in vrednote spremenijo tako, da spremenijo prakso svojega delovanja v razredu in s tem izboljšajo učenje učencev in njihove dosežke« (Zavašnik Arčnik in ostali, 2015). Pri osebnem razvoju gre za razjasnjevanje misli in občutkov, razumevanje sebe kot posameznika in kot strokovnega delavca v kontekstu Slovenije, EU in sveta. V širšem družbenem, kulturnem, ekonomskem in tehnološkem razvoju EU sta vzgoja in izobraževanje začela prevzemati kompleksnejše naloge, vloge, zato so se naloge strokovnih delavcev spremenile in terjajo neke vrste 'razširjeni profesionalizem'. Ko govorimo o **kariernem razvoju** strokovnih delavcev, je treba razširiti miselnost o širših možnostih zaposlovanja, prehajanja iz sektorja v sektor, saj njihov poklic ni vezan zgolj na eno delovno mesto. Sheme izobraževanja že dolgo niso več enodimenzionalne, delovna mesta učiteljev pa v prihodnosti verjetno ne bodo več takšna, kot so sedaj.

V nadaljevanju študije so opredeljeni **parametri kakovostnega profesionalnega razvoja**, kot so trajanje oz. dolžina in lokacija aktivnosti. Bolj učinkovite so stalne, dlje trajajoče aktivnosti, ki se izvajajo v vzgojno-izobraževalnih zavodih in potekajo na delovnem mestu, ali kombinacije usposabljanj izven zavodov s preskušanjem pridobljenega znanja in veščin na delovnem mestu. Zelo pomemben element je aktivna vključenost v samo izobraževanje in kakovostna povratna informacija udeležencem (spremljanje, refleksija, »coaching«). Ne smemo pa pozabiti na element razširjanja pridobljenih znanj in spretnosti, tako v svojem razredu (uporaba znanja) kot tudi med strokovnimi delavci na šoli in širše.

V sklopu mednarodnega sodelovanja se zdi kot bolj primerna oblika v tem kontekstu izobraževalni **obisk na delovnem mestu (*job shadowing*)**, ki je dogovorjen na individualni ravni, lahko naslovi konkretne potrebe posameznika in traja dlje časa.

Za učinkovit profesionalni razvoj strokovnih delavcev je potrebna tudi **umeščenost v strateške cilje** zavoda (povezanost s kratko- in dolgoročnimi cilji) oz. nacionalne cilje šolske politike. Najbolje je, da **ravnatelj razvojne cilje postavlja skupaj z zaposlenimi**, saj jih bodo tako vzeli za svoje in bolje razumeli smisel tega, kar počnejo.

Večina evalvacij učinkov profesionalnega razvoja meri kratkotrajen učinek, le redko dolgotrajnega, saj gre za zelo kompleksen proces. Najobičajnejši pogled na merjenje učinkov je, da učenje strokovnih delavcev vodi k njihovemu spreminjanju stališč in prepričanj, nato znanja in spretnosti, ki vodijo do sprememb v njihovi praksi, te pa k izboljšanju dosežkov otrok/učencev/dijakov.

Na podlagi zbranih podatkov študija predstavi učinke sodelovanja v projektih EU na strokovne delavce in parametre, ki imajo pri tem pomembno vlogo. Ugotovitve analize in priporočila za ravnatelje strne v treh domenah: priprava, učenje in izboljševanje.

UGOTOVITVE IN PRIPOROČILA RAVNATELJEM

Če želimo, da se učenje strokovnih delavcev v procesu profesionalnega razvoja res zgodi in ima vpliv na učence, mora do sprememb priti na več področjih, ki pa med seboj niso linearno povezana. Strokovnjaki zagovarjajo ciklične modele profesionalnega razvoja. Strokovnjakinja Sarah Bubb (2013) je izdelala model profesionalnega razvoja, ki temelji na devetih medsebojno povezanih stopnjah v treh domenah, in sicer domena priprave, domena učenja in domena izboljševanja. V nadaljevanju navajamo ugotovitve in priporočila ravnateljem za krepitev mednarodnega sodelovanja kot oblike profesionalnega razvoja v odnosu do omenjenih treh domen (priprava, učenje, izboljševanje), pri čemer je pomembno izpostaviti (kar torej zagotovo ni naključje), da vse prijavnice na projekte Erasmus+ sledijo prav procesu in logiki omenjenih domen.

V domeno **priprave** z vidika mednarodnega sodelovanja lahko vključimo identifikacijo potreb, posnetek stanja, postavljanje ciljev in načrtovanje doseganja ciljev. Iz kvalitativne študije lahko povzamemo, da so javni vzgojno-izobraževalni zavodi, vključeni v študijo, svojo pot mednarodnega sodelovanja pričeli s posameznimi entuziasti, ki pa so zagotovo imeli podporo ravnatelja (če to ni bil celo ravnatelj sam). Morda jasnega načrtovanja (zlasti na ravni zavoda) na začetku resda ni bilo veliko, je pa razvidno, da je bilo sodelovanje v večji meri povezano z identificiranimi (dolgoročnimi) potrebami zavoda (npr. uvajanje zgodnjega učenja, novi pristopi in metode). Za uspešno izvedene 'projekte' so ravnatelji, koordinatorji in/ali posamezni strokovni delavci za izbrano vsebino/temo iskali soglasje tudi v kolektivih (npr. na pedagoških konferencah, strokovnih aktivih). Mednarodne aktivnosti se tako niso izvajale stihjsko, temveč so bile umeščene v dejavnost zavoda, strokovnim delavcem pa je bila dana možnost, da se vključijo. Sodobni vzgojno-izobraževalni zavod mora delovati kot učeča se skupnost (glej npr. posebno številko revije Vodenje v VIZ 3/2018), vloga ravnatelja pa je pri uvajanju sprememb in izboljšav predvsem z vidika podpore in širine pogleda nujna (primerjaj Fullan, 2010). Ravnatelj se mora zavedati, da se profesionalni razvoj in mednarodno sodelovanje praviloma ne zgodita sama po sebi, če pa se že, dolgoročno kot takšna ne vzdržita in ne prinašata zelenih učinkov na ravni zavoda in učencev, zato ju je treba načrtovati (primerjaj Bubb, 2013; Erčulj 2011). V tem delu je treba identificirati tako potrebe zavoda kot tudi potrebe strokovnih delavcev v odnosu do potreb učencev (oz. kurikularnih ciljev). **Mednarodno sodelovanje samo po sebi ne more biti cilj, temveč dejavnost za doseganje ciljev zavoda, torej tudi omogočanje in krepitev profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. V praksi to pomeni, da**

'projektov' mednarodnega sodelovanja ne izvajamo zaradi (števil) projektov per se ali vzgibov posameznih strokovnih delavcev, ampak v luči krepitve doseganja ciljev, ki smo si jih začrtali na ravni zavoda za prihodnjih nekaj let ali na letni ravni. To pomeni, da povezujemo in uravnotežimo individualne in organizacijske ter kratkoročne in dolgoročne potrebe. Na primer, za doseganje cilja 'izboljšanje bralne pismenosti' izbiramo tudi mednarodne aktivnosti, ki bodo podpirale ta cilj, saj verjamemo, da jih samo z domačimi aktivnostmi ne podpiramo dovolj dobro ali enakovredno, kot če vključujemo tudi znanja, spretnosti, stališča in prepričanja, ki smo jih okrepili/pridobili v tujini. Hkrati pa izobraževanje v tujini vedno prinese tudi nekatere stvari, ki jih izobraževanje doma ne more prinesiti, npr. komunikacijo v tujem jeziku, medkulturno okolje oz. avtentično učno okolje ter premik iz cone udobja in znanega. Z mednarodnimi projekti načrtujemo tudi takšne aktivnosti za doseganje tistih ciljev, ki jih morda v Sloveniji ne moremo uresničiti (medtem ko v tujini primeri dobrih praks že obstajajo). Strokovni delavci pogosti identificirajo tisto, kar želijo, namesto tistega, kar dejansko potrebujejo. Prepogosto se v zavodih tudi zgodi, da ravnatelj popustijo željam posameznika, ki morda ne odseva celovite slike zavoda ali področja. Načrtovanje mednarodnega profesionalnega razvoja je vsebinsko in logistično zahtevno delo, ki ga nikakor ne more opravljati ravnatelj sam. Ubeseditve intervjuvancev študije nakazujejo, da ravnatelj oblikuje poseben manjši tim, dolgoročno pa imenuje koordinatorske aktivnosti ter izkorišča možnosti izobraževanj, ki jih izvajajo različne institucije (npr. CMEPIUS). Kakovosten mednarodni profesionalni razvoj je tisti, ki ga načrtujemo z mislijo na učenje in izboljševanje celotnega kolektiva in učencev (ter morebitnih drugih deležnikov).

Domena **učenja** vsebuje uresničevanje aktivnosti mednarodnega profesionalnega razvoja in nastalo novo učenje oz. učinke. Na podlagi podatkov kvantitativnih in kvalitativne študije lahko trdimo, da aktivnosti mednarodnega sodelovanja po mnenju ravnateljev in strokovnih delavcev koordinatorske dajejo pozitivne učinke (na strokovne delavce, zavod in učence). Glede na jezikovno ubeseditve postavk učinkov v kvantitativnih študijah žal ni mogoče vedno jasno videti in proučiti, za katero vrsto učinkov na ravni strokovnega delavca pravzaprav gre, torej ali gre za tiste učinke, ki se navezujejo (le) na 'učenje' (strokovnih delavcev) ali (tudi) na 'uporabo (pridobljenega znanja in spretnosti) v praksi'. Kvalitativna študija je pokazala, da je s sondiranjem mogoče priti do konkretnjših ubeseditve učinkov, to pa nam omogoča jasnejše načrtovanje v prihodnosti. Ugotovimo lahko, da učinki obstajajo, vendar pa jih ne smemo ohranjati na posplošeni ravni, ampak na ravni zavoda (in tudi sistema) iskati v konkretnjših oblikah ter pri tistih deležnikih, ki jih učinki zadevajo. Tako se kot omejitve pričujoče študije kaže predvsem dejstvo, da o učinkih niso poročali strokovni delavci, ki so bili udeleženi v mednarodnih aktivnostih, ampak ravnatelj in/ali koordinatorski, ki imajo sicer večjo širino pogleda na ravni zavoda, ne pa nujno konkretnih sprememb/izboljšav na ravni strokovnih delavcev v razredu. Pomembno je, da so načrtovane aktivnosti mednarodnega profesionalnega razvoja raznolike in takšne, ki dajejo največ učinkov. Med takšne aktivnosti štejemo predvsem npr. dlje časa trajajoče poučevanje v tujini, večkratno/zaporedno sledenje oz. obisk (sorodnega, primerljivega) delovnega mesta v tujini, usposabljanja, ki trajajo vsaj več dni/tednov zapored, oblikovanje partnerstva, ki s projektnim delom v mednarodnem okolju teži k skupnemu cilju oz. rezultatu (npr. oblikovanju novih modulov, predmetov, kurikulumov), timsko poučevanje v tujini ipd. Ne glede na lokacijo in dolžino aktivnosti profesionalnega razvoja je pomembno, da imajo udeleženci na kateri koli izmed aktivnosti možnost aktivne izmenjave izkušenj, zastavljanja vprašanj, vključevanja v oblike, ki zahtevajo skupinsko reševanje težav, proučevanja priložnosti za preseganje iskanja rešitev zgolj in le v enem razredu in/ali okolju, (pre)izkušanje izkustvenih oblik učenja (npr. igre vlog), »coaching«, »opolnomoči udeleženca za iskanje lastnih rešitev, itd. (Archibald idr., 2011; Caena 2011). Slovenski strokovni delavci se v okviru mobilnosti večinoma udeležujejo usposabljanj, manj pa obiskov na delovnem mestu ali poučevanja. **Ravnatelj naj krepí usposabljanja, ki so sodelovalna, izkustvena, aktivna. Promovira naj izobraževalne obiske na delovnem mestu v tujini, pri čemer je treba izpostaviti, da izobraževanje na delovnem mestu brez jasnega načrta in (vmesne) refleksije zagotovo ne bo dalo zelenih učinkov, za kar pa je treba biti usposobljen (tako na strani tistega, ki odhaja na izobraževalni obisk na delovnem mestu kot tudi tistega, h kateremu se odhaja). Hkrati je za ravnatelja pomembno zavedanje, da mednarodni profesionalni razvoj ne pomeni zgolj in le pridobivanja novega znanja**

in spretnosti, ampak morda celo bolj pomembno širjenje pogledov in krepitev odnosne ravni (spoštovanje drugih kultur, strpnost, samozavest ipd.). Še zlasti bi izpostavili medkulturne kompetence, ki pa se najbolj krepijo v odnosu oz. stiku s tujo kulturo, po možnosti v tujem okolju. To potrjujejo tudi primarni in sekundarni podatki pričujoče študije. Če je torej domena učenja vezana bolj na omogočanje profesionalnega razvoja v mednarodnem kontekstu in njegove učinke, je domena izboljševanja tista, ki se navezuje na konkreten prenos v prakso ter spremembe.

Domena **izboljševanja** vključuje predvsem prenos naučenega v prakso ter širjenje učinkov za izboljšave na ravni zavoda (in potencialno sistema). Kvantitativne študije ne morejo zagotoviti celovitega vpogleda v to domeno. Iz kvalitativnega dela študije lahko identificiramo načine prenašanja pridobljenega znanja in spretnosti ter spremenjenih stališč in/ali prepričanj med strokovne delavce, ki se nanašajo predvsem na nekatere že ustaljene šolske mehanizme, ki vključujejo celoten kolektiv ali njegove posamezne ravni (npr. strokovni aktivni, pedagoške konference, sestanki). Izvajalci mednarodnega sodelovanja na zavodu spremljajo in vrednotijo učinke mednarodnega profesionalnega razvoja na različnih ravneh in z vidika časovne perspektive (tj. med izvajanjem aktivnosti, po vrnitvi v Slovenijo, longitudinalno čez nekaj časa). Za spremembe je ključnega pomena, da se zasidrajo, kar pomeni, da učinke spremljamo in vrednotimo tako dolgo, dokler ne postanejo 'rutina' in jih ne prepoznamo več kot 'projektne aktivnosti'. Spremljanje in vrednotenje naj bo podprto s konkretnimi prikazi, ubeseditvami, temelji naj na dokazih (Bubb in Earley, 2011). **Na ravni zavoda naj bodo vzpostavljeni mehanizmi, ki spodbujajo in zagotavljajo širjenje pridobljenega znanja, spretnosti, stališč in prepričanj v zavodu (med strokovnimi delavci) in izven zavoda (med zavodi na lokalni, regionalni in nacionalni ravni, v sodelovanju z drugimi javnimi zavodi s področja šolstva ipd.). Strokovni delavci, ki so bili v tujini in/ali gostili tuje strokovne delavce, morajo svoje izkušnje deliti z drugimi, to je njihova profesionalna odgovornost. Preizkušanje novih metod in tehnik ter eksperimentiranje z učenci mora biti načrtovan in obvezen mehanizem mednarodnega profesionalnega razvoja** (primerjaj Zavašnik Arčnik in ostali, 2015). Podpora ravnatelja (in drugih strokovnih delavcev) je ključna za prenos pridobljenega znanja, spretnosti in izkušenj. Ob tem je potrebno tudi jasno razumevanje učinka čustev in občutij strokovnih delavcev, zlasti z vidika pridobivanja njihove samozavesti in potrditve lastne sposobnosti in zmožnosti (primerjaj Hargreaves, 2005).

Po najnovejših podatkih Evropske komisije¹ se bodo sredstva za mednarodno sodelovanje v programu Erasmus+ v novi perspektivi povečala skoraj trikratno. Slovenija je doslej uspešno črpala sredstva. Podatki študij (npr. OECD 2012) sicer kažejo, da porabljanje velikih količin denarja ne jamči vpliva oz. učinkov. Trajnostni vpliv zagotavljajo predvsem pripravljenost, podpora, predanost, sodelovanje, zgled in pozitivna naravnost. Na odločanje o mednarodnem sodelovanju in vključevanje ravnateljev in strokovnih delavcev v mednarodne aktivnosti vplivajo predvsem njihova subjektivna pojmovanja, stališča in prepričanja, ki so globoko zasidrana. Ker so implicitna, ravnatelji in strokovni delavci potrebujejo jezik in prostor, da jih lahko ubesediti ter da postanejo eksplicitna, kar v praksi pomeni ustvarjanje okoliščin za soočenje 'starih' prepričanj in stališč z 'novimi'. Mednarodno sodelovanje je zagotovo ena izmed aktivnosti, ki lahko pomembno pripomorejo k rahljanju subjektivnih pojmovanj, premikanju mej negotovosti in predvsem širjenju obzorij ravnateljev in strokovnih delavcev.

Povzetek

Medtem ko je mobilnost študentov večinoma jasno izpostavljena v institucionalnih in nacionalnih strategijah in interesih, je mobilnost akademskega osebja precej manj strateško razvita, vendar postaja preko internacionalizacije vedno bolj pomembna (de Wit idr., 2015). Mednarodne izmenjave z namenom poučevanja in raziskovanja v večini primerov trajajo le nekaj dni ali tednov in zato ne prinašajo dolgotrajnega učinka na institucije in so le redko tud

¹ Dostopno na http://europa.eu/rapid/press-release_IP-18-3948_en.htm, <http://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20190321IPR32121/erasmus-2021-2027-more-people-to-experience-learning-exchanges-in-europe>.

Prispevek Erasmus+ mobilnosti za namen poučevanja k profesionalnemu razvoju visokošolskih učiteljev

ALENKA FLANDER IN NEŽA PAJNIČ

Povzetek

Medtem ko je mobilnost študentov večinoma jasno izpostavljena v institucionalnih in nacionalnih strategijah in interesih, je mobilnost akademskega osebja precej manj strateško razvita, vendar postaja preko internacionalizacije vedno bolj pomembna (de Wit idr., 2015). Mednarodne izmenjave z namenom poučevanja in raziskovanja v večini primerov trajajo le nekaj dni ali tednov in zato ne prinašajo dolgotrajnega učinka na institucije in so le redko tudi priznane za namen kariernega razvoja (Racké, 2013). Strateški pristop k akademski mobilnosti prinaša prednosti za spodbujanje kakovosti poučevanja in raziskovanja, kot tudi splošnega profesionalnega razvoja (Colucci idr., 2014). Osebe z mednarodno izkušnjo predstavlja dodano vrednost za poučevanje z novimi metodami dela, raznolikimi primeri in je pomembno še posebej v državah, kjer je le malo internacionalizacije pri akademskem zaposlovanju zaradi regulatornih ali drugih omejitev (prav tam).

V prispevku bomo prikazali rezultate analize poročil mobilnosti osebja za namene poučevanja v okviru programa Erasmus+. Predstavili bomo, na katere elemente njihovega profesionalnega razvoja je po mnenju sodelujočega akademskega osebja njihova mobilnost najbolj vplivala ter kakšen prispevek je po njihovem mnenju imela tako na njihovo matično institucijo kot tudi na tujo institucijo, na kateri so gostovali. Učinke na profesionalni razvoj bomo predstavili v razmerju do različnih oblik motivacije posameznega visokošolskega učitelja za mednarodno mobilnost, spodbud s strani institucij ter priznavanja.

Ključne besede: mednarodna mobilnost, Erasmus+, akademsko osebje, profesionalni razvoj, učinki

Summary

While student mobility is clearly underlined in institutional and national strategies and interests, the mobility of academic staff is much less strategically addressed, but become more and more important through internationalization (de Wit et al., 2015). International exchanges aimed to teaching and research in most cases last only a few days or weeks and therefore do not have a long-term impact on institutions and are rarely also recognized for the purpose of career development (Racké, 2013). The strategic approach to academic mobility brings the benefits of promoting the quality of teaching and research as well as general professional development (Colucci et al., 2014). Staff with an international experience is an added value for teaching with new methods of work, varied examples and is important especially in countries where there is little internationalization in academic employment due to regulatory or other constraints (ibid.).

The paper presents the results of an analysis of the staff mobility reports for teaching purposes under the Erasmus + program. It presents to what elements of their professional development, according to the participating academic staff, their mobility was the most influential, and what kind of contribution it was, in their opinion, on their home institution and to the foreign institution they were visiting. The effects on professional development will be presented in relation to the different forms of motivation of an individual higher education teacher for international mobility, incentives from institutions and recognition.

Keywords: international mobility, Erasmus +, academic staff, professional development, impact

UVOD

Različne študije, evalvacije in razprave o internacionalizaciji visokega šolstva (VŠ) izpostavljajo pozitivne učinke internacionalizacije na izboljševanje kakovosti učenja in poučevanja ter izvajanje znanstvenoraziskovalne dejavnosti in ostalih podpornih aktivnosti v VŠ tako na individualni (študenti, osebje) kot tudi širši institucionalni in nacionalni ravni, kar vključuje tudi internacionalizacijo visokošolskih zavodov, krepitev aktivnosti mednarodnega sodelovanja in krepitev mednarodne dimenzije pri študiju doma ter v tem kontekst posodobitev visokošolskih institucij in nacionalnih sistemov.

Spodbujanje kakovosti poučevanja in učenja je v ospredju politik EHEA, h katerim so se zavezale članice po podpisu Erevanskega komunikeja. Ta cilj se jasno odraža tudi v novih Standardih in smernicah (ESG, 2015), ki v točki 1.3 izpostavljajo kot standard, da visokošolski zavodi poskrbijo, da se programi izvajajo tako, da spodbujajo aktivno vlogo študentov pri oblikovanju učnega procesa in da ocenjevanje študentov odraža ta pristop. Medtem, ko je mobilnost študentov večinoma jasno izpostavljena v institucionalnih in nacionalnih strategijah in interesih, je mobilnost akademskega osebja precej manj strateško razvita, vendar postaja preko internacionalizacije vedno bolj pomembna (de Wit idr. 2015). Mednarodne izmenjave z namenom poučevanja in raziskovanja v večini primerov trajajo le nekaj dni ali tednov in zato ne prinašajo dolgotrajnega učinka na institucije in so le redko tudi priznane za namen kariernega razvoja (Racké, 2013). Strateški pristop k akademski mobilnosti prinaša prednosti za spodbujanje kakovosti poučevanja in raziskovanja, kot tudi splošnega profesionalnega razvoja (Colucci idr. 2014). Osebje z mednarodno izkušnjo predstavlja dodano vrednost za poučevanje z novimi metodami dela, raznolikimi primeri in je pomembno še posebej v državah, kjer je le malo internacionalizacije pri akademskem zaposlovanju zaradi regulatornih ali drugih omejitev (prav tam).

V prispevku so predstavljeni nekateri ključni pojmi s področja internacionalizacije visokega šolstva. Empirični del predstavlja analiza poročil mobilnosti osebja za namene poučevanja v okviru programa Erasmus+, na katere elemente njihovega profesionalnega razvoja je, po mnenju sodelujočega akademskega osebja, njihova mobilnost najbolj vplivala ter kakšen prispevek je imela na njihovo matično institucijo, kot tudi na tujo institucijo, na kateri so gostovali.

1 INTERNACIONALIZACIJA VISokega ŠOLSTVA

V znanstveni literaturi je internacionalizacija najpogosteje opredeljena kot »proces integracije mednarodne, medkulturne in globalne razsežnosti v namen, funkcije ali izvajanje visokošolskega izobraževanja« (Knight, 2004, str. 9). To pomeni tako širjenje mreže in poglobljanje mednarodnega sodelovanja kakor tudi oblikovanje predmetov v tujih jezikih, vključevanje mednarodnih tem v kurikulum (študijski načrt), sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih ipd.

Različne študije, evalvacije in razprave o internacionalizaciji visokega šolstva poudarjajo pozitivne učinke internacionalizacije na kakovost visokošolskega izobraževanja. Ti učinki so zaznani tako na individualni ravni (študenti, akademsko in strokovno osebje) kot tudi širše (institucionalna, nacionalna in mednarodna raven) (Bracht idr. 2006; Flander 2012; Klemenčič in Flander 2013; Klemenčič idr. 2013; Teichler in Maiworm 1997).

V našem prispevku uporabljamo definicija internacionalizacije, ki jo je oblikovala Knight (2004: 9): »Internacionalizacija v visokem šolstvu je proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namene, funkcije in izvajanje visokošolskega izobraževanja.« De Wit idr. (2015) so leta 2015 posodobili definicijo J. Knight (2004), v kateri je povezava s kakovostjo izobraževanja eksplicitno izpostavljena: »Internacionalizacija je načrten proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namen, funkcije in izvajanje terciarnega izobraževanja z namenom krepitev kakovosti izobraževanja in raziskovanja za vse študente in osebje ter za zagotavljanje njenega pomembnega prispevka k družbi.« (prav tam, str. 283) Revidirana definicija poudarja tri ključne elemente: da je proces internacionalizacije načrtovan, da vključuje vse študente in visokošolske učitelje, ter poudarja, da ni cilj sam po sebi, temveč proces, ki vpliva na dvig kakovosti visokošolskih institucij ter njihov prispevek k razvoju družbe. (prav tam, str. 29).

1.1 Internacionalizacija doma in internacionalizacija kurikula

Internacionalizacija doma (ang. Internationalisation at Home) se je oblikovala kot odziv na veliko osredotočanje na mobilnost s poudarjanjem pomena zagotavljanja mednarodne dimenzije vsem študentom, ne le peščici mobilnih (Crowther idr. 2001, str. 8). Osredotoča se na kurikulum, poučevanje in učenje ter učne izide in je zato tista oblika internacionalizacije, ki najbolj neposredno povezuje internacionalizacijo z učenjem in poučevanjem. Beelen in Jones (2015) sta internacionalizacijo doma opredelila kot: ».../ namensko integracijo mednarodne in medkulturne dimenzije v formalni in neformalni kurikulum za vse študente v domačem učnem okolju« (prav tam, str. 69).

Eno izmed ključnih vprašanj internacionalizacije študija doma je, kako pomagati nemobilnim študentom razviti mednarodno znanje in kompetence (Crowther et al. 2000; Weacher 2003). Da bi to dosegli, morajo biti učni izidi, vsebine, aktivnosti poučevanja in učenja ter tudi ocenjevanje in vrednotenje načrtovano in sistematično internacionalizirani. Le tako se lahko zagotovi, da vsi študenti razvijejo mednarodne, medkulturne in globalne vidike in razumevanje. V ta namen se lahko uporabljajo številne metode in aktivnosti, na primer mednarodna literatura, gostujoči predavatelji iz lokalnih medkulturnih skupin, mednarodnih podjetij ali tujih visokošolskih institucij, mednarodni primeri, sodelovalno učenje s sodelavci v tujini prek digitalnih orodij ter številne druge (de Wit idr. 2015).

Internationalizacija kurikula (ang. Internationalisation of Curriculum) je soroden pojem, ki se je razvil predvsem v angleško govorečih državah kot odziv na prisotnost velikega števila tujih študentov (de Wit idr. 2015). Definicija internacionalizacije kurikula, kot jo je opredelila B. Leask (2015), poudarja prepletenost obeh konceptov: »[Internationalizacija kurikula je] vključevanje mednarodne, medkulturne in/ali globalne dimenzije v kurikulum in učne izide, ocenjevanje, učne metode in podporne storitve programa ali študija.« (Leask 2015, str. 9). »/Rezultat je internacionaliziran kurikulum, ki/ spodbuja vse študente za internacionalizirano ozaveščeno raziskovanje ter kulturno in jezikovno raznolikost z namenskim razvojem mednarodnih in medkulturnih vidikov in razmišljanj kot globalnih strokovnjakov in državljanov.« (prav tam, str. 209).

Obe definiciji poudarjata, da namenska integracija mednarodnih in medkulturnih vsebin zahteva jasno opredelitev in vrednotenje internacionaliziranih učnih izidov v okviru določene discipline ali področja. Internacionalizirani morajo biti tako študijska vsebina kot pedagoški pristopi, učni izidi in druge podporne storitve.

1.2 Mobilnost osebja

Le redke evropske institucije sistematično spodbujajo mobilnost osebja, čeprav obstajajo za to namenjena finančna sredstva ter bilateralni meduniverzitetni dogovori, ki običajno vključujejo tudi izmenjave osebja. Zelo pogosto je posameznemu oddelku ali visokošolskemu učitelju prepuščeno, ali bo izkoristil možnost za mednarodno izmenjavo z namenom poučevanja in raziskovanja. Te izmenjave večinoma trajajo le nekaj dni ali tednov in zato ne prinašajo dolgotrajnega učinka na institucije in so le redko tudi priznane za namen kariernega razvoja (Racké 2013). Študija o profesionalnih učinkih mobilnosti (Bracht idr. 2006) je pokazala velik vpliv mednarodne mobilnosti na komunikacijo, učenje in poučevanje v večkulturnem okolju, medtem ko je bil zaznani vpliv na vertikalno mobilnost in karierno napredovanje precej šibek, saj učitelji za ta prizadevanja na svojih matičnih institucijah niso posebej nagrajeni (napredovanje, nagrajevanje, habilitiranje, manjše obremenitve dela itd.) (prav tam).

Bolj strateški pristop k akademski mobilnosti nedvomno prinaša veliko prednosti za spodbujanje kakovosti poučevanja in raziskovanja, kot tudi splošnega profesionalnega razvoja (Colucci idr. 2014). Osebe z mednarodno izkušnjo je dodana vrednost za poučevanje z novimi metodami dela, raznolikimi primeri in je še posebej pomembno v državah, kjer je le malo internacionalizacije pri akademskem zaposlovanju zaradi regulatornih ali drugih omejitev (prav tam).

2 ANALIZA KONČNIH POROČIL UDELEŽENCEV VISOKOŠOLSKE MOBILNOSTI ZA OSEBJE

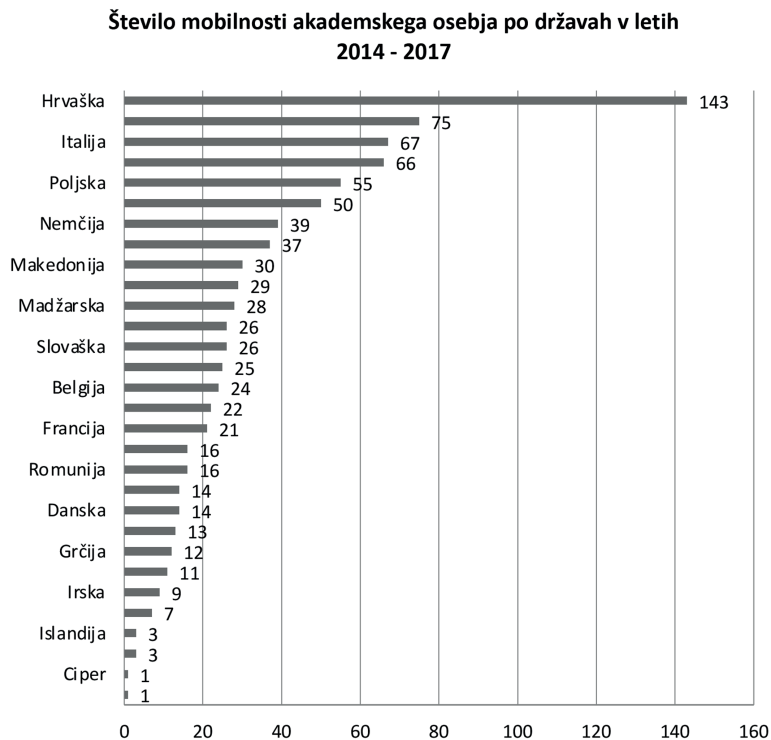
V tem sklopu predstavljamo analizo poročil visokošolskega akademskega osebja, ki se je udeležilo mednarodne mobilnosti v razpisnih letih 2014 do 2017. Vsak udeleženec mobilnosti v skladu s pravili programa Erasmus+ po koncu mobilnosti izpolni vprašalnik, ki je skupen vsem državam, ki v programu sodelujejo. analiza zajema podatke vprašalnikov 885 udeležencev mobilnosti iz različnih razpisnih let (Preglednica 1).

Preglednica 1: Število udeležencev visokošolske mobilnosti za akademsko osebje Erasmus+ po razpisnih letih

Pogodbeno leto	Število mobilnosti
2014	370
2015	174
2016	209
2017	132
SKUPAJ	885

Med državami, v katere odhaja visokošolsko učno osebje izrazito izstopa Hrvaška (16 %). Razlog je verjetno tako pretekla skupna zgodovina, kot poznavanje oziroma znanje jezika poučevanja. Glede na število mobilnosti akademskega osebja iz Slovenije sledita Španija in Italija. Za primerjavo, med državami, kamor na študijsko mobilnosti študentov (v istih pogodbenih letih) odhajajo študenti prevladuje Nemčija (16 %), sledita Španija in Avstrija (obe 11 %). Iz tega je moč sklepati, da celovitega pristopa k mednarodni mobilnosti ni sistemsko vzpostavljen. Visokošolsko akademsko osebje naj bi spodbujalo mobilnost svojih študentov na institucije oziroma programe, kjer imajo sami vzpostavljene stike in poznajo predmetnike in študijske programe ter kakovost dela. Španija je edina, ki se pojavlja med najpogostejšimi destinacijami tako študentov, kot učnega osebja, kjer pa sicer medinstitucionalno sodelovanje visokošolskih institucij ni najmočnejše.

Graf 1: Države mobilnosti visokošolskega osebja



Glede na motivacijo za odhod v tujino je izražen velik interes po nadgradnji in pridobivanju znanj, spretnosti s strani VŠ učiteljev (novi stiki/širitev mreže, deljenje svojega znanja, razvoj lastnih kompetenc). Razmeroma nizek (41 %) je motivacijski interes glede aktivnega uvajanja in/ali izvajanja novih metod poučevanja, razvoj kurikula (Preglednica 2).

Preglednica 2: Motivacija VŠ učnega osebja za mobilnost

Motivacija VŠ učnega osebja za mobilnost (možnih več odgovorov, N=885)	Delež odgovorov
Vzpostavitev novih stikov/širitev svoje mreže strokovnih stikov	83%
Deljenje svojega znanja in spretnosti s študenti	82%
Krepitev sodelovanja s partnersko organizacijo	77%
Razvoj svojih kompetenc na svojem področju in izboljšanje ustreznosti svojega poučevanja	61%
Spoznavanje novih ljudi	49%
Izboljšanje znanja o družbenih, jezikovnih in/ali kulturnih zadevah	47%
Povečanje kakovosti in števila mobilnosti učencev/dijakov in osebja iz oziroma v mojo organizacijo pošiljateljico	44%
Eksperimentiranje in razvoj novih metod poučevanja in učenja	41%
Izboljšanje svojega zadovoljstva z zaposlitvijo	39%
Ustvarjanje stranskih (spin-off) učinkov, kot so razvoj kurikulumov, razvoj skupnih predmetov ali modulov, akademskih mrež, sodelovanja v raziskavah itd.	37%
Pridobivanje praktičnih spretnosti, ki so pomembne za moje trenutno delo in strokovni razvoj	36%
Izboljšanje znanja tujih jezikov	35%
Izboljšanje svojih prihodnjih zaposlitvenih in kariernih možnosti	19%
Izboljšanje storitev, ki jih nudi moja organizacija pošiljateljica	14%
Prejem dotacije Erasmus+	8%
Krepitev sodelovanja s trgom dela	3%

Pri poročanju o vplivu njihove izkušnje v tujini na njihov osebni in profesionalni razvoj se akademsko osebje strinja, da v veliki meri prispeva k učenju iz dobrih praks v tujini, večjim zadovoljstvu z njihovim delom, k izboljšanju njihovih socialnih, jezikovnih in kulturnih kompetenc; razvoju novih inovativnih učnih metod ter specifičnim znanjem in spretnostim, ki jih potrebujejo za svoj strokovni razvoj in trenutno delovno mesto (Preglednica 3).

Prve tri (učenje iz dobrih praks, zadovoljstvo s svojim delom in izboljšane socialne, jezikovne in kulturne kompetence), ki so visoko zastopane in prepoznane, da prinašajo velik učinek na profesionalni in strokovni razvoj akademskega osebja, so uvrščene visoko tudi pri motivaciji za udeležbo na mobilnosti. Velik učinek pa je prepoznan tudi na razvoj novih inovativnih učnih metod (67 %), čeprav je to kot motivacijo za sodelovanje na mobilnosti opredelilo samo 41 % anketirancev. Po mnenju visokošolskega akademskega osebja ima mednarodna mobilnost velik vpliv tudi na njihovo zadovoljstvo z delovnim mestom (81 %), čeprav je to kot motivacijo za sodelovanje opredelilo zgolj 39 % akademskega osebja.

Preglednica 3: Vpliv mobilnosti na osebni in profesionalni razvoj

Vpliv mobilnosti na osebni in profesionalni razvoj (odgovori 4-strinjam se in 5- zelo se strinjam) (=885)	Delež odgovorov
Učenje iz dobrih praks v tujini	86,70 %
Večje zadovoljstvo s svojim delom	81 %
Izboljšane socialne, jezikovne in kulturne kompetence	76,60 %
Razvoj novih inovativnih učnih metod	67 %
Specifična znanja in spretnosti potrebne za strokovni razvoj in trenutno delovno mesto	63 %

Izmed aktivnostih, ki so jih v sklopu svojega poučevanja v tujini izvajali na tuji instituciji se je akademsko osebje, kot največji vpliv na pedagoški proces strinjalo in zelo strinjalo s trditvijo, da so omogočali ne-mobilnim študentom dobiti poglede in izkušnje iz tujine in s tem prispevali k internacionalizacija doma na gostujoči instituciji (84 %). Nekoliko nižji, vendar še vedno razmeroma visoki so deleži strinjanja s trditvijo, da so pri poučevanju v tujini preizkušali in razvijali nove in inovativne pedagoške metode (67 %) ter prispevali k razvoju kurikula, razvoju skupnih programov in modulov, vzpostavljanju akademskih mrež in raziskovalnega sodelovanja (68 %).

Preglednica 4: Vpliv mobilnosti na pedagoški proces na instituciji gostiteljici

Vpliv mobilnosti na pedagoški proces (odgovori 4-strinjam se in 5- zelo se strinjam) (N=885)	Delež odgovorov
Preizkušal in razvijal sem nove, inovativne pedagoške metode in učne prakse.	67%
Prispeval sem k razvoju kurikula, razvoju skupnih programov in modulov, vzpostavljanju akademskih mrež in raziskovalnega sodelovanja.	68%
Omogočal sem ne-mobilnim študentom dobiti poglede in izkušnje iz tujine (internationalizacija doma)	84%

Izmed aktivnosti, ki so po mnenju visokošolskega osebja imele največji vpliv na pedagoški proces na domači instituciji se jih največ strinjal s trditvijo, da bo mobilnost prispevala k uporabi novih pedagoških metod na njihovi instituciji (67 %), precej manjši delež pa je ta doprinos na institucijah že zaznalo. Sodelujoči prepoznavajo velik vpliv na modernizacijo poučevanja tako da domači, kot tuji instituciji, pričakovano je ta večji na domačo institucijo, čeprav je razlika manjša, kot bi pričakovali. Zanimivo, da menijo, da je njihov doprinos k uporabi novih pedagoških metod na partnerski instituciji (55 %), kot na domači instituciji (49 %).

Preglednica 5: Vpliv mobilnosti na pedagoški proces na domači instituciji

Vpliv mobilnosti na pedagoški proces (odgovori 4-strinjam se in 5- zelo se strinjam) (N=885)	Delež odgovorov
Mobilnost bo prispevala k uporabi novih pedagoških metod na partnerski instituciji	55%
Mobilnost je že prispevala k uporabi novih pedagoških metod na partnerski instituciji	46%
Mobilnost bo prispevala k uporabi novih pedagoških metod na domači instituciji	67%
Mobilnost je že prispevala k uporabi novih pedagoških metod na domači instituciji	49%

Visokošolski učitelji v precej manjši meri pričakujejo in še manjši meri dejansko že zaznavajo učinke njihove mobilnosti na institucionalni odnos do njihovega pedagoškega dela. To je do neke mere pričakovano, saj je v pedagoškem procesu visokošolski učitelj zelo avtonomen, hkrati pa na institucijah v Sloveniji ni vzpostavljen strukturiran in sistematičen pristop k razvoju kakovosti učenja in poučevanja. Prav tako zgolj tretjina visokošolskega osebja meni, da je mobilnost osebja precej ali zelo spodbujana s strani njihove institucije.

Preglednica 6: Vpliv mobilnosti na institucionalni odnos do pedagoškega procesa

Vpliv mobilnosti na institucionalni odnos do pedagoškega procesa (odgovori 4-strinjam se in 5- zelo se strinjam) (N=885)	Delež odgovorov
Mobilnost bo prispevala k večji vključenosti moje institucije v razvoj kurikula.	50%
Mobilnost je že prispevala k večji vključenosti moje institucije v razvoj kurikula.	42%

Preglednica 7: spodbujanje mobilnosti osebja, kot del institucionalne strategije

Učinki (odgovori 4-precej in 5- zelo) (N=885)	Delež odgovorov
Ali vaša organizacija aktivno spodbuja mobilnost osebja kot del svoje institucionalne strategije (kot so npr. splošna strategija, strategija za razvoj osebja ali strategija za internacionalizacijo)?	34 %

Kljub temu, da mednarodna mobilnost ni načrtno spodbujana s strani institucij je le-ta tudi različno priznavana. Pri manj kot polovici je sodelovanje na mobilnosti vključeno v njihovo spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje dela. Tretjini je priznana le neformalno, 11% pa sploh ne. Kljub temu pa kar 69.8% visokošolskih učiteljev v svojih odgovorih poroča, da je zadovoljnih z načinom priznavanja.

Preglednica 8: Priznavanje mobilnosti

Na kakšen način vam je mobilnost v tujino priznana (N=885)	Delež odgovorov
Je del mojega letnega plana dela.	44 %
Vključena je v mojo letno oceno.	41 %
Je neformalno priznana s strani vodstva (npr. vodja oddelka, dekan, rektor).	35 %
Vpliva na povečanje plače.	0 %
Sploh ni priznana.	11 %

3 ZAKLJUČEK

Internacionalizacija visokega šolstva je pomemben vzvod za izboljšanje kakovosti visokošolskega poučevanja, raziskovanja in drugih učinkov, ki jih visoko šolstvo kot ključna družbena dejavnost prinaša širši družbi. Internacionalizacija spodbuja učenje in poučevanje na podlagi internacionaliziranega kurikula, kar študente bolje pripravlja na življenje in delovanje v vedno bolj globaliziranem okolju.

Študija učinka Erasmus za leto 2014 je ugotovila, da cilja evropskega visokošolskega prostora (EHEA) – da ima do leta 2020, 20% študentov v Evropskem visokošolskem prostoru (EHEA) izkušnje z mednarodno mobilnostjo kot del študija - ne bo mogoče doseči brez internacionalizacije doma. Ta proces pa je odvisen od izkušenj in znanja visokošolskega osebja, zato je pomembno, da se mobilnost osebja vključi med glavne prednostne naloge strategij internacionalizacije visokošolskih ustanov (Evropska komisija 2014: 20). Visokošolsko učno osebje ima z mobilnostjo možnost razvoja znanj in spretnosti povezanih z učenjem in poučevanjem. Ta znanje in spretnosti lahko pozitivno spreminjajo tudi njihovo domačo institucijo, izpostavljajo inovativne metode učenja in poučevanja ter se odražajo

v novih skupnih programih ali raziskovalnih sodelovanjih, kot tudi spodbujajo več študentov in osebja da sodelujejo v programih mobilnosti.

V Strategiji mobilnosti za boljše učenje 2012 je ministrska konferenca EHEA spodbudila visokošolske institucije, da zagotovijo ustrezno priznanje za pridobljene kompetence v tujini (EHEA 2012: 5). Poročilo delovne skupine BFUG za mobilnost in internacionalizacijo za obdobje 2012–2015 v svojih priporočilih za povečanje mobilnosti osebja v EHEA prav tako poudarja potrebo po spodbujanju in podpiranju mobilnost osebja, priznavanju le tega ter preglednosti priložnosti in izbirnih postopkov za osebja na nacionalni in mednarodni ravni (EHEA 2015: 24).

Tudi slovenski visokošolski učitelji pripisujejo internacionalizaciji velik pomen in iščejo možnosti za mednarodno sodelovanje, kar potrjujejo rezultati raziskave med visokošolskimi učitelji, ki poročajo, da jih je v tujini poučevalo že 28 % (Klemenčič idr. 2013). Kljub temu pa analiza končnih vprašalnikov udeležencev mobilnosti Erasmus+ kaže, da je v največji meri interes udeležbe visokošolskega osebja na mobilnosti predvsem vzpostavljanje novih stikov ter deljenje znanja in razvoj lastnih kompetenc. Razmeroma nizek je motivacijski interes glede aktivnega uvajanja in/ali izvajanja novih metod poučevanja ter razvoj kurikula. To potrjuje predhodne ugotovitve drugih raziskav (Klemenčič in Flander 2013, Bracht idr. 2006), da se učinki mobilnosti osebja najmanj kažejo v oblikah, ki najbolj neposredno posegajo v običajno delovno rutino visokošolskih učiteljev (internationalizacija doma ter internacionalizacija kurikula). Te aktivnosti najbolj neposredno posegajo v običajno delovno rutino visokošolskih učiteljev in so odvisne od umeščenosti, spodbujanju ter priznavanju mednarodne mobilnosti osebja na instituciji ter različnih pogledov na namene in prednosti internacionalizacije. Visokošolski učitelji pri delu s študenti na gostujočih institucijah v tujini sicer prepoznavajo priložnosti za internacionalizacijo doma, ne uvajajo pa tega v svoje poučevanje na domači instituciji.

Erasmus študija učinkov (2014 Erasmus Impact Study) je pokazala, da mobilnost osebja spodbuja internacionalizacijo visokošolskih sistemov in sodelovanje med institucijami. Spodbuja tudi internacionalizacijo doma, povečuje sodelovanje z gospodarstvom in krepi institucionalno inovativnost (npr. metode poučevanja, kurikul, dobre prakse). Rezultati te študije kažejo, da 81% mobilnega osebja opaža pozitivne učinke na kakovost njihovega poučevanja ter na multidisciplinarno in vse organizacijsko sodelovanje na področju poučevanja in 95% vodstev visokošolskih institucij smatra mobilnost osebja ključnega pomena za pridobivanje nov znanj in podporo internacionalizaciji doma.

Naše ugotovitve kažejo, da v Sloveniji mednarodna mobilnost visokošolskega osebja ni načrtno spodbujana s strani institucij in je posledično tudi različno priznavana. Pri manj kot polovici udeležencev je sodelovanje na mobilnosti vključeno v njihovo spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje dela. Tretjini je priznana le neformalno, 11% pa sploh ne. To potrjuje ugotovitve (Braht idr. 2006), da je vpliv mednarodne mobilnosti na vertikalno mobilnost in karierno napredovanje precej šibek, saj učitelji za ta prizadevanja na svojih matičnih institucijah niso posebej nagrajeni (napredovanje, nagrajevanje, habilitiranje, manjše obremenitve dela itd.) (prav tam). Kljub temu pa kar 69,8 % visokošolskih učiteljev v svojih odgovorih poroča, da je zadovoljnih z načinom priznavanja, kar lahko pomeni ali da imajo premajhna pričakovanja ali pa, da tudi sami ne vidijo neposredne povezave med mobilnostjo in njihovim poučevanjem.

Nedvomno bi bila za nadaljnje ugotovitve smiselna bolj poglobljena analiza podatkov, predvsem v smeri primerjave med učinki učnega osebja, ki je strateško spodbujano in tistim, ki to ni ter primerjave med učnim osebjem z večkratno in enkratno mobilnostjo, da bi se ugotovil vpliv teh elementov na učinke mobilnosti visokošolskega osebja.

LITERATURA

1. Bracht, O., C. Engel, K. Janson, A. Over, H. Schomburg in U. Teichler. 2006. The professional value of Erasmus Mobility. <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/evalcareer.pdf>.
2. Colucci, E., Ferencz, I., Gaebel, M., in Wächter, B. 2014. Connecting mobility policies and practice: Observations and recommendations on national and institutional developments in Europe. Brussels: European University Association.
3. De Wit, H., Hunter, F., Howard L., in Egron-Polak, E. 2015. Internationalisation of Higher Education. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies.
4. Evropska komisija. 2006. »The history of European cooperation in education and training - Europe in the making : an example«. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities.
5. Flander, A., Klemenčič, M. 2014. »Will academics drive or obstruct the Slovenian government's internationalisation agenda for higher education?« CEPS journal, letnik 4, št. 2, str. 27–48.
6. Hudzik, J. K. 2011. Comprehensive internationalization: From concept to action. Washington, DC: NAESA: Association of International Educators. International Education 8(1), 5–31.
7. Klemenčič, M. in Flander, A. 2013. Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji. Ljubljana: CMEPIUS.
8. Klemenčič, M., Flander, A. in Žagar Pečjak, M. 2013. Pogoji akademskega dela v Sloveniji: ugotovitve študije EUROAC 2013. Ljubljana: CMEPIUS.
9. Knight, J. 2004. »Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales«. Journal of Studies in International Education, št. 8(1), str. 5–31.
10. Leask, B. 2009. »Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students«. Journal of Studies in International Education, št. 13(2), str. 205–221.
11. Leask, B. 2013. »Internationalization of the curriculum and the disciplines: Current perspectives and directions for the future«. Journal of Studies in International Education, št. 17 (2), 99–102.
12. Leask, B. 2015. Internationalizing the curriculum. London: Routledge.
13. Racké, C. 2013. Staff mobility in higher education: national policies and programmes. Bruselj: Evropska komisija.
14. Wächter, B. 2003. »An introduction: Internationalization at home in context«. Journal of Studies in International Education, št. 7 (1), 5–11.

Kako razmerje med poučevanjem in raziskovanjem v akademskih stališčih, vedenjih in sistemu napredovanja vpliva na zadovoljstvo akademskega osebja Študija primera Hrvaške in Slovenije

ALENKA FLANDER, NENA RONČEVIĆ IN SEBASTIAN KOČAR

Povzetek

Članek prispeva k ugotovitvam raziskave „perifernih“ visokošolskih sistemov in dopolnjuje korpus znanja o transformaciji področja visokošolskega izobraževanja v nekdanjih socialističnih regijah, ki so še vedno slabo raziskane. Prispevek raziše povezavo med poučevanjem in raziskovanjem ter njen vpliv na zadovoljstvo akademskega osebja na Hrvaškem in v Sloveniji. Pri tem se opira na podatke, pridobljene iz obsežne mednarodne primerjalne študije o akademskem poklicu APIKS².

Analiza je bila narejena na temo akademskega zadovoljstva glede na akademsko vedenje (čas, namenjen za raziskovanje in poučevanje), akademska stališča (usmerjenost akademskega osebja do poučevanja ali raziskovanja) in akademsko napredovanje (vloga raziskovanja in poučevanja pri napredovanju ali zaposlitvi akademskega osebja). Na začetku prispevek poda kratek oris sistemov visokega šolstva v regiji, predstavi glavne tematike, povezane z raziskovanjem in poučevanjem, ter analizira zgoraj omenjene spremenljivke, povezane z državo, nazivom, disciplino in s spolom dotičnega akademskega osebja.

Ugotovitve prikazujejo, da je zadovoljstvo akademskega osebja v veliki meri odvisno od aktualnih nacionalnih okoliščin ter zunanjih in notranjih dejavnikov, ki vplivajo na akademsko okolje. Poleg tega trenutna politika nagrajevanja v visokem šolstvu vpliva na prihodnost akademskega poklica. Prispevek se zaključuje z diskusijo o izzivih, povezanih z razmerjem med raziskovanjem in poučevanjem v preučevanih državah.

Ključne besede: APIKS, razmerje med raziskovanjem in poučevanjem, discipline, spol, akademsko osebje v nižjih in višjih nazivih, napredovanje, zadovoljstvo.

¹ Akademski poklic v družbi znanja.

1 UVOD

Članek prispeva k raziskovalnim ugotovitvam ,perifernih' sistemov visokega šolstva, ki so slabše preučevani (Altbach, 2003). Analize sistemov visokošolskega izobraževanja v globalnih periferijah po navadi temeljijo na podlagah, ki jih določajo globalni centri. Kljub temu je pomembno, da smo pozorni na posebnosti in specifično logiko, ki sledi tem procesom v danih okoliščinah posamezne regije ali države (Zgaga, 2015).

Prispevek dopolnjuje korpus znanja na področju transformacije visokega šolstva v regijah nekdanjih komunističnih režimov, kot je primer držav nekdanje Jugoslavije in držav baltske regije. Prispeva k študiji primera, kako so države Centralne in Vzhodne Evrope izhajale iz politik in ideologij nekdanjih komunističnih sistemov in gradile nove izobraževalne politike in institucije, primerne demokraciji in tržnim ekonomijam. Kratkemu orisu zgodovine sistemov visokega šolstva na Hrvaškem in v Sloveniji ter pregledu sodobnih sistemov visokega šolstva v obeh državah sledi razmislek o povezavi raziskovanja in poučevanja ter vpliva na zadovoljstvo z akademskim poklicem.

1.1 Kratka zgodovina sistemov visokega šolstva na Hrvaškem in v Sloveniji

Jugoslavija se je ideološko in fizično ločila od Sovjetskega bloka. Razvila je podobno železno zaveso, kot je bila tista med Sovjetskim blokom in Zahodno Evropo, s to razliko, da je vrata na Zahod pustila odprta (brezvizumsko potovanje).

Medtem ko je bil ,sovjetski' socializem skupen element baltski regiji, so bili samovladni, avtarkični elementi specifične značilnosti Jugoslavije, ki so tudi prinašali fundamentalne razlike v političnem, ekonomskem in družbenem življenju (Zgaga, 2015).

Obdobje tranzicije po padcu socializma je bilo mnogo bolj turbulentno za razpadajoče države Jugoslavije kot za baltske države in še dodatno precej drugačno za Slovenijo od Hrvaške. Baltske države in Slovenija so se mnogo lažje in hitreje pridružile evropski integraciji, medtem ko je nekdanje precej dobro razvit hrvaški izobraževalni sistem doživel precej hude posledice (Zgaga in drugi, 2013).

V Jugoslaviji (pred njenim razpadom v 90. letih) je bil model socialistične samoupravne družbe in ekonomije apliciran tudi na vodenje visokošolskih sistemov in institucij visokega šolstva v obeh proučevanih državah, na Hrvaškem in v Sloveniji (Zgaga in drugi, 2013).

V visokošolskem smislu je jugoslovanska zapuščina zajemala precejšnjo fragmentacijo univerz, pri čemer so bile fakultete kot pravne osebe razdeljene po tradicionalnih črtah posameznih disciplin, obstajala je ločenost med raziskovanjem in poučevanjem, zasebni sektor pa je bil omejen in se je relativno pozno razvil (Vukasović in Elken, 2014).

Zaradi visoko decentraliziranega visokošolskega sistema je bilo v socialistični Jugoslaviji malo konkurenčnosti ali delitve dela med posameznimi jugoslovanskimi univerzami, poleg tega so obstajale pomembne razlike v njihovi kulturi in tradiciji (Zgaga, 1998). Visokošolska sistema v obeh proučevanih državah sta osnovana na Humboldtovem modelu, ki temelji na uvajanju sinergije med poučevanjem in raziskovanjem ter tako izpostavlja pomen izvirnosti v znanstvenih delih in diseminaciji znanja, ki iz njih izvira. Te specifične politične, kulturne in ekonomske resničnosti so vplivale tudi na akademske zaznave, zadovoljstvo in realnost pri interpretaciji visokošolskih reform, na katere so imele vpliv spremenljivke v akademski in politični kulturi (Henkel, 2000; Stensaker, 2004). Poleg tega sta Slovenija in

Hrvaška posedovali šibko oz. skorajda neobstoječo institucionalno dediščino glede politik zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu (Vukasović, 2014). Nedavna skupna referenčna točka obeh držav je bila Evropska unija in posledično bolonjski proces ter nastanek evropskega visokošolskega prostora (EHEA), ki je privedel do zblíževanja politik na področju strukture programov, zagotavljanja kakovosti, priznavanja kvalifikacij, raziskovanja, inovacij in internacionalizacije (Klemenčič, 2016; Vukasović, 2015). Skupni prostor je omogočil konceptualno podlago za posodobitev visokega šolstva; osnovo, ki je v preteklosti manjkala v obeh državah te regije (Zgaga, 2017).

Upoštevajoč procese, ki so se odvijali v specifičnih okoliščinah, pričujoči prispevek razižce zvezo med poučevanjem in raziskovanjem ter povezavo z zadovoljstvom, vedenji in odnosi akademskega osebja z namenom pojasnjevanja glavnih sil, ki so oblikovale visoko šolstvo in dinamiko akademskega poklica v obeh proučevanih državah. Tako hrvaški kot slovenski sistem visokega šolstva sta se preoblikovala od elitnega sistema s po eno vodilno univerzo v množični sistem z različnimi institucijami.

1.2 Sodobni sistem visokega šolstva v Sloveniji in na Hrvaškem

Dandanes spadata hrvaški in slovenski sistem visokega šolstva med majhna, masovna sistema centralne in vzhodno evropske regije (CEE). Če pogledamo v številkah, je imela Slovenija v letu 2017/2018 skupno 76.534³ študentov vpisanih v visokošolsko izobraževanje (kar predstavlja 46,5 % celotne populacije 19–24-letnikov). Vendar zaradi demografskega upada opazamo konstantno manjšanje vpisa v zadnjih petih letih. V letu 2015 smo beležili skupno 8.588 članov zaposlenega akademskega osebja na visokošolskih institucijah (oz. 5.822 v FTE⁴). Odstotek 25–34-letnikov, ki so dosegli raven terciarne izobrazbe, se je podvojil in tako v letih med 2000 in 2014 dosegel 38 %. Na Hrvaškem je bilo v letu 2017/2018 skupno 159.638⁵ vpisanih študentov na visokošolskih institucijah. V obdobju med 1990/1991 do 2007/2008 je Hrvaška beležila 95,15-odstotno rast števila študentov (Rončević in Rafajac, 2010), sedaj pa je trend upadanja (EK, 2018). Po podatkih hrvaškega statističnega zavoda je bilo leta 2017/2018 17.004 članov akademskega osebja, ki so delali na visokošolskih zavodih (12.189,2 ekvivalent polne zaposlitve). Kljub obstoječim razlikam med državama, med disciplinami in nazivi se akademsko osebje v večini kontekstov počuti pod pritiskom osredotočenosti na raziskovanje na račun poučevanja in storitev (Otten in drugi, 2015; van Dalen in Henkens, 2012). Slovenija in Hrvaška pri tem nista izjemi. Z množičnostjo študija, omejenimi finančnimi viri in v zadnjih desetletjih tudi strogimi ukrepi je akademsko osebje primorano porabiti več časa za poučevanje, da zadovolji merila pedagoške obremenitve, ki se nanašajo na število študentov in število podeljenih diplom.

Splošno prepoznana rezultata izvajanja visokošolskega procesa sta število diplomantov terciarnega izobraževanja kot posledica poučevanja in število publikacij kot posledica raziskovanja (Warning, 2004, str. 396). Sistem vrednotenja uspešnosti za namen napredovanja zaposlenih je tako na Hrvaškem kot v Sloveniji zelo kvantificiran. Akademsko osebje ima pravico zaprositi za napredovanje v akademski naziv vsakih pet let. Celoten portfelj raziskovanja in poučevanja je bibliometričen in se uporablja za namen napredovanja. Vsi raziskovalni rezultati vsakega raziskovalca (objave v revijah, monografije, druge publikacije, konference, predstavitve) in vsi rezultati poučevanja (učbeniki, spremljanje študentov itd.) se pretvorijo v točke. Zadostno število točk je potreben, vendar ne zadosten pogoj za napredovanje. V Sloveniji je eden od pogojev tudi zahtevano število mednarodno relevantnih objavljenih del raziskovalca. Kar velja v obeh državah, so tudi mednarodno pomembne objave, pri čemer se kot mednarodna relevantnost interpretira objava v revijah, ki so na seznamu Web of Science Core Collection, ne glede na dejavnik vpliva revije (Čadež, 2013).

3 Statistični urad RS.

4 Ekvivalent polne zaposlitve.

5 Državni zavod za statistiko Republike Hrvatske.

Ustreznost in odličnost v kakovosti poučevanja sta v Sloveniji in na Hrvaškem marginalnega pomena pri oceni uspešnosti opravljenega dela in posledično nista zadosti vrednoteni (Ledić, 2016; Turk, Ledić, 2016; Rončević, Turk in Vignjević, 2016). Čadež in drugi (2017) so identificirali pozitiven odnos med kakovostjo raziskovanja in kakovostjo poučevanja v kontekstu ocene uspešnosti, kar predstavlja močno spodbudo za raziskovalno produktivnost, manj pa za kakovost raziskovanja in kakovost poučevanja. Habilitacija namreč ni zagotovilo, da bo uspešen kandidat tudi pristal v želenem nazivu znotraj slovenske ali hrvaške univerze. Kot omenjeno, je eden izmed pomembnih izbirnih kriterijev tudi delovna doba posameznika na posamezni instituciji (kdor prvi izpolni pogoj petih let) in glavno težavo predstavlja razpoložljivost delovnih mest⁶, ki so v pristojnosti univerze/fakultete. Lahko se zgodi, da ima član akademskega osebja habilitacijo za višje delovno mesto, vendar kljub temu obstane v nižjem nazivu (npr. izredni profesor, ki dela kot docent) in mora posledično znova skozi postopek ponovne izvolitve za to delovno mesto.

Slovenski in hrvaški visokošolski sistem posedujeta številne značilnosti avstrijskega in nemškega sistema, vsaj kar se tiče varnosti oz. stabilnosti zaposlitve. Ko je kandidat imenovan v stalen naziv, je ta dejansko doživljenjski. Klasičen vzorec zaposlovanja in kariernega razvoja je, da je še vedno zelo pogosto prisotno, da se posameznik zaposli na istiti instituciji, kjer se je prej izobraževal (samoreprodukcija, angl. academic inbreeding).

1.3 Povezava raziskovanja in poučevanja ter zadovoljstvo v akademskem poklicu

Prvotno so univerze nastale iz prenosa znanja, kulture in vrednot (t. i. iz namena poučevanja), šele precej kasneje se je ta prenos znanja kreplil z aktivnostmi raziskovanja. Načinov, skozi katere raziskovalne aktivnosti in raziskovalna kultura prodirajo v poučevanje in učenje, je veliko. Dandanes bi si težko predstavljali akademsko osebje, ki ne bi bilo seznanjeno z aktualnimi izsledki raziskav. Izvajanje raziskovanja sicer ne predstavlja nadomestila za učinkovitost poučevanja, obenem pa ukrepi za učinkovitost poučevanja niso znak raziskovalne produktivnosti (Marsh in Hattie, 2002), vendar je splošno uporabljena utemeljitev v podporo povezovanju poučevanja in raziskovanja na univerzah, v smislu, da se poučevanje in raziskovanje vzajemno krepi in se zato morata dogajati simultano (Braxton, 1996; Marsh in Hattie, 2002). Kljub vsemu pa miselnost v posameznih disciplinah in ostale značilnosti (akademski naziv, spol in/ali področje dela) lahko vplivajo na poučevanje, raziskovanje in odnos med njima. Medtem ko potrebe „družbe znanja“ spodbujajo močno vez med raziskovanjem in poučevanjem, nasprotni pritiski v obliki globalizacije in tržne usmerjenosti njuni funkciji predvsem vlečejo narazen (Arimoto, 2015; Beerkens, 2013).

Altbach, Resiber in Rumbley (2009) na podlagi študije, ki sta jo izvedla Schimank in Winnes (2000), navajajo različne oblike povezovanja med poučevanjem in raziskovanjem v sistemih evropskih univerz. Po njihovi definiciji spadajo države nekdanjega Sovjetskega bloka v skupino, kjer je obstajala stroga ločnica med izobraževalnimi in raziskovalnimi institucijami. Ta prispevek predstavlja, da so države nekdanjega jugoslovanskega socialističnega sistema ubrale neko svojo pot glede vezi med raziskovanjem in poučevanjem in tako Slovenija kot Hrvaška, za razliko od večine vzhodnoevropskih držav, sodita v skupino držav, kjer so univerze osredotočene tako na poučevanje kot tudi na raziskovanje (bliže Humboldtovem modelu).

V prvi skupini so tako univerze, ki se osredotočajo na poučevanje in/ali raziskovanje (na primer Nemčija in Italija); v drugi so sistemi, kjer je dodiplomsko izobraževanje zaupano predavateljem, profesorji in raziskovalno osebje pa se osredotočajo na raziskovanje (na primer Švedska, Velika Britanija, Norveška in Nizozemska). Tretja skupina zajema

6 Na Hrvaškem je to zagotovljeno s t. i. koeficienti.

sisteme s strogo ločnico med raziskovalnimi in izobraževalnimi institucijami, katerih financiranje je neodvisno organizirano (na primer Francija in države nekdanjega Sovjetskega bloka) (Altbach, Reisber in Rumbley, 2009).

Akademsko osebje je unikatna skupina zaposlenih. Poleg primarnih nalog poučevanja, raziskovanja in družbeno-koristnega dela opravljajo tudi administrativne in vodstvene obveznosti. Pri delu zasledujejo tako osebne kot tudi profesionalne interese univerz, na katerih delujejo, kar zajema tudi pričakovanja do zagotavljanja odličnosti ter pravilno odločanje glede raziskovalnega dela in obsega študijskega programa (Boerebach in drugi, 2014). Teorija dveh dejavnikov (Herzberg, 1959) pravi, da obstajajo določeni dejavniki na delovnem mestu, ki povzročijo zadovoljstvo pri delu, neodvisno od njih pa obstajajo obenem tudi drugi dejavniki, ki izzovejo nezadovoljstvo. Herzberg razlikuje med motivatorji in dejavniki higiene (ang. hygiene factors). Motivatorji so elementi, kot so zahtevno delo (polno izzivov), priznavanje dosežkov zaposlenega, odgovornost, priložnost, da zaposleni naredi kaj pomembnega in kar mu prinese zadovoljstvo, ki izvira iz osnovnih pogojev samega delovnega mesta – priznavanje, dosežki ali osebna rast. Dejavniki higiene so na primer status, varnost zaposlitve, plača, delovni pogoji itd. Ti sicer ne prinašajo pozitivnega zadovoljstva ali vodijo k dvigu motivacije posameznika, vendar pa do nezadovoljstva pride ob odsotnosti teh elementov (Hackman in drugi, 1976). Oshagbemi (1997, str. 357) je odkril, da so razlogi za nezadovoljstvo v visokem šolstvu med drugim tudi občutno povečanje posameznih razredov, slabo načrtovani postopki evalvacije posameznega predmeta, šibko priznavanje in vrednotenje pedagoških spretnosti, padajoča kakovost vpisanih študentov in dajanje prednosti raziskovanju na račun poučevanja. Zadeve, povezane z raziskovanjem, pri katerih je bilo ugotovljeno največ nezadovoljstva, so bile povezane s pomanjkanjem časa za raziskovanje, hitenjem z objavami, pomanjkanjem časa za raziskovanje ter osebni razvoj v določeni specializirani disciplini, težavami in dolgotrajnimi postopki pri pridobivanju raziskovalnih sredstev in nalogami, povezanimi z ocenjevanjem raziskovanja (Oshagbemi, 1997, str. 358). V nasprotju s Herzbergovo teorijo so bili primeri elementov same službe oz. delovnega mesta tisti, ki so narekovali zadovoljstvo ali nezadovoljstvo.

Sodeč po raziskavi Höhleja in Teichlerja (2013), celovito zadovoljstvo z delovnim mestom naslavlja večina študij na temo zaposlovanja, vendar so le redke takšne, ki raziskujejo dejavnike, ki določajo zadovoljstvo akademskega osebja s svojim poklicem. V želji prispevati k obstoječem korpusu znanja, poskuša pričujoči prispevek analizirati, kateri dejavniki vplivajo na dinamiko razmerja med raziskovanjem in poučevanjem ter zadovoljstvom z zaposlitvijo v akademskem poklicu v obeh proučevanih državah, torej v Sloveniji in na Hrvaškem.

2 METODE

2.1 Raziskovalna vprašanja

Cilj prispevka je razumeti določene rezultate posodobitve dveh postsocialističnih sistemov visokega šolstva v zadnjih treh desetletjih v smislu razmerja med poučevanjem in raziskovanjem, merjenega skozi stališča, vedenja in sistem napredovanja, ter povezavo z zadovoljstvom akademskega osebja na delovnem mestu. Da bi cilj zastavljene študije dosegli, smo si morali zastaviti naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna so stališča akademskega osebja do povezave med poučevanjem in raziskovanjem v izbranih dveh državah?
2. Ali obstajajo razlike v vedenju akademskega osebja med obema državama?

3. Kakšna je vloga kakovosti poučevanja in raziskovanja v postopkih napredovanja akademskega osebja v obeh državah?
4. Ali med obema državama obstajajo razlike v samem zadovoljstvu na delovnem mestu in v dejavnikih, ki vplivajo na to zadovoljstvo?
5. V kolikor bi obstajale razlike med državama, bo zunanjim in notranjim dejavnikom, ki povzročajo te razlike, posvečena diskusija v ugotovitvah in v zaključnem delu študije.

2.2 Zbiranje podatkov

Mednarodna študija Akademski poklic in družbi znanja (Academic Profession in Knowledge Society – APIKS) nadgrajuje predhodne kvantitativne primerjalne študije velikega obsega o akademskem poklicu, kot so Spreminjajoč se akademski poklic (Changing Academic Profession (2004–2012) – CAP), Globalni projekt in akademski poklic v Evropi: Odzivi na družbene izzive (Global project and the Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges (2009–2012) – EUROAC) (Bentley in drugi, 2013; Cummings in Finkelstein, 2012; Teichler in drugi, 2013).⁷

Podobne pretekle raziskave (EUROAC) so bile izvedene na Hrvaškem leta 2009 (Rončević in Rafajac, 2010) in leta 2013 v Sloveniji (Klemenčič in drugi, 2014). Spletno zbiranje podatkov APIKS je na Hrvaškem potekalo od novembra 2017 do februarja 2018, medtem ko se je v Sloveniji odvijalo junija in julija leta 2018. Populacija, zajeta v slovenski raziskavi, je obsegala vse javno dostopne elektronske podatke akademskega osebja (7.859 posameznikov), na Hrvaškem pa akademsko osebje, zaposleno na podlagi pogodbe o zaposlitvi na osmih javnih hrvaških univerzah (9.777 posameznikov akademskega osebja). Stopnja odziva je bila v obeh državah podobna: na Hrvaškem 10,8 % (1.038 odgovorov) in v Sloveniji 13,2 % (1.035 odgovorov). Upoštevajoč zelo kompleksen in dolg vprašalnik, je temu primerno nizka stopnja odziva. Vendar pa je ta primerljiva s stopnjami odziva v podobnih spletnih študijah, in to predstavlja raziskovalni izziv, ki ga beležimo v kontekstu nacionalnega visokošolskega izobraževanja (Rončević in Rafajac, 2010). Stopnja odziva je podobna tudi enakim študijam, izvedenim v drugih evropskih državah (Teichler in Höhle, 2013; Kehm in Teichler, 2013; Teichler in drugi, 2013).

2.3 Značilnosti vzorca

Študija Akademski poklic in družbi znanja (APIKS) je zbirala podatke o različnih vidikih akademskega poklica, vključno z sociodemografskimi značilnostmi slovenskega in hrvaškega akademskega osebja. Preglednici 1 in 2 predstavljata značilnosti obeh vzorcev akademskega osebja v obeh državah in obenem pojasnjujeta, kako so bili izpeljani prediktorji v našem multivariatnem modelu.

⁷ Predhodnik študije CAP je raziskava akademskega poklica fundacije Carnegie, izvedena med letoma 1992 in 1993 (Boyer, Altbach in Whitelaw, 1994) v 14 državah. Približno polovica vprašanj iz te raziskave je bila uporabljena tudi v študiji CAP, da se lahko zagotovi tudi primerjava v različnih časovnih obdobjih.

Preglednica 1: Respondenti glede na naziv in spol v Sloveniji in na Hrvaškem (APIKS)

Respondenti glede na naziv		Slovenija			Hrvaška		
		Skupaj (% glede na naziv)	Moški	Ženske	Skupaj (% glede na naziv)	Moški	Ženske
Redni profesor	št	191	109	82	205	111	94
	%	20,0 %	57,1 %	42,9 %	19,9 %	54,1 %	45,9 %
Izredni profesor	št	191	104	87	183	81	102
	%	20,0 %	54,5 %	45,5 %	17,7 %	44,3 %	55,7 %
Docent	št	240	113	127	302	116	186
	%	25,1 %	47,1 %	52,9 %	29,3 %	3,4 %	61,6 %
Asistent	št	198	99	99	239	83	156
	%	20,7 %	50,0 %	50,0 %	2,2 %	34,7 %	65,3 %
Drugo	št	135	48	87	102	33	69
	%	14,1 %	35,6 %	64,4 %	9,9 %	32,4 %	67,6 %
Skupaj (% glede na spol)	št	955	473	482	1031	424	607
	%	100,0 %	49,5 %	50,5 %	100,0 %	41,1 %	58,9 %

Rezultati v preglednici 1 prikazujejo precej podobno razporeditev respondentov APIKS v obeh državah, upoštevajoč njihov akademski naziv. Na Hrvaškem je bilo malce več docentov (29,3 %) kot v Sloveniji (25,1 %), medtem ko je bilo v slovenskem vzorcu (14,1 %) več akademskega osebja v ostalih nazivih v primerjavi s hrvaškim vzorcem APIKS (9,9 %). Razlike v razporeditvi po spolu so bile med državama bolj značilne – medtem ko je slovenski vzorec zelo dobro uravnotežen po spolu, opazamo, da je bilo v hrvaškem vzorcu šest od desetih hrvaških akademskih oseb ženskega spola, razlike pa so še bolj opazne pri določenih nazivih. Največjo razliko opazamo v razmerju žensk pri docentih, izrednih profesorjih in asistentih – medtem ko je bilo več moških izrednih profesorjev v slovenskem vzorcu (54,5 %), je bilo pri hrvaškem vzorcu ravno obratno (55,7 % žensk). Med slovenskim akademskim osebjem obstaja ravnovesje spolov pri docentih in asistentih, medtem ko pri hrvaškem vzorcu opazamo, da je bila tretjina akademskega osebja v teh dveh nazivih žensk. Za potrebe nadaljnje analize smo nazive združili v dve glavni kategoriji, in sicer redne in izredne profesorje v kategorijo akademskega osebja v višjih nazivih, docente in asistente pa v kategorijo akademskega osebja v nižjih nazivih. Kategorija drugo je preveč raznolika, da bi jo lahko opredelili ali v višje ali v nižje nazive akademskega osebja.

Preglednica 2: Respondenti glede na naziv in glavno akademsko disciplino v Sloveniji in na Hrvaškem (APIKS)

Respondenti glede na naziv (izhajajoč iz akademskih nazivov)		Slovenija			Hrvaška		
		Skupaj (% glede na naziv)	STEM	BHASE	Skupaj (% glede na naziv)	STEM	BHASE
Akademsko osebje v višjih nazivih	št	410	188	222	370	136	234
	%	46,4 %	45,9 %	54,1 %	41,3 %	36,8 %	63,2 %
Akademsko osebje v nižjih nazivih	št	473	226	247	526	203	323
	%	53,6 %	47,8 %	52,2 %	58,7 %	38,6 %	61,4 %
Skupaj (% glede na disciplino)	št	883	414	469	896	339	557
	%	100,0 %	46,9 %	53,1 %	100,0 %	37,8 %	62,2 %

Rezultati v preglednici 2 potrjujejo ugotovitve iz preglednice 1, in sicer, da je delež akademskega osebja v višjih nazivih v Sloveniji (46,4 %) malenkost večji kot na Hrvaškem (41,3 %). Za klasifikacijo akademskih disciplin smo uporabili binarno klasifikacijo STEM in BHASE, pri čemer STEM pomeni znanost, tehnologija, inženirstvo in matematika (ang. science, technology, engineering and mathematics), BHASE pa predstavlja poslovne vede, humanistiko, umetnost, družbene vede in pedagoško izobraževanje (ang. business, humanities, health, arts, social science, and education) (za več informacij so na voljo kanadske statistike⁸). Medtem ko je bilo na slovenskem vzorcu le malenkost več akademskega osebja v klasifikaciji BHASE (53,1 %) kot v STEM (46,9 %), je hrvaški vzorec zajemal precej večji delež akademskega osebja v klasifikaciji BHASE (62,2 %) kot v STEM (37,8 %), pri čemer je opaziti konsistentnost tudi pri njihovem nazivu.

Razlike v značilnostih med slovenskim in hrvaškim akademskim osebjem, ali boljše razlike v značilnostih obeh vzorcev akademskega osebja APIKS v obeh državah, bi lahko imele pomemben učinek na rezultate primerjalne analize. Posledično smo pri nadaljnji analizi uporabili številne nadzorne dejavnike.

2.4 Spremenljivke

Prispevek se osredotoča na štiri neodvisne prediktorje z namenom raziskave štirih področij zanimanja: akademska stališča (samoocenjeni usmeritev in združljivost poučevanja in raziskovanja), akademska vedenja (samoocenjeno zadovoljstvo s situacijo na delovnem mestu, samoocenjena narava dela in profesionalnega okolja ter tedensko poročanje o urah, porabljenih za poučevanje, in urah, koriščenih za raziskovanje), akademsko napredovanje (samoocenjeno upoštevanje raziskovanja pri zaposlitvah in napredovanju) in zadovoljstvo z delom.

Štiri neodvisne spremenljivke, ki smo jih izbrali tudi kot nadzorne, so država, naziv, disciplina in spol (povzeto po Kwiek, 2019).

8 Spletna stran: <http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD.pl?Function=getVD&TVD=401856>.

2.5 Analiza podatkov

Pričujoči članek predstavlja rezultate glavnih elementov, ki se nanašajo na poučevanje, raziskovanje in na povezavo med raziskovanjem in izobraževanjem na Hrvaškem in v Sloveniji. Za ta namen smo izvedli univariatne, bivariatne in multivariatne analize. Za vsako ciljno spremenljivko so najprej predstavljene neutežene deskriptivne razporeditve za Slovenijo in Hrvaško, brez nadzora katerih koli drugih dejavnikov akademskega poklica. Za nadaljnje podrobnejše preučevanje razlik smo uporabili tri metode multivariatne analize, in sicer večkratno linearno regresijo (OLS), binarno logistično regresijo in ordinalno logistično regresijo. Izbor multivariatnih metod je temeljil na vrsti analizirane spremenljivke odgovorov, na primer na nominalni, ordinalni in numerični, ter na ostalih domnevah specifičnih statističnih preizkusov, kot so linearnost, normalnost napak, homoskedastičnost in odsotnost večkolinearosti za regresijo OLS. Regresijski model smo uporabili z namenom, da pridemo do zaključkov, ki temeljijo na vplivih neodvisnih spremenljivk, kot so spol, država, naziv in disciplina, na izbrane spremenljivke odgovorov. Naš primarni cilj je bil, da zaznamo morebitne pomembne razlike med slovenskim in hrvaškim akademskim osebjem, pri čemer nadzorujemo razlike v sestavi obeh vzorcev oz. populacije v smislu njihovega naziva, spola in discipline (*ceteris paribus*). Cilj je bil tudi identificirati morebitne pomembne značilnosti akademskega osebja, ki bi vplivale na različne dimenzije njihovega odnosa do akademskega poklica. Za procesiranje podatkov in analize smo uporabili Statistični paket za družbene vede (IBM SPSS, 24.0.) in Stata 13.

3 REZULTATI

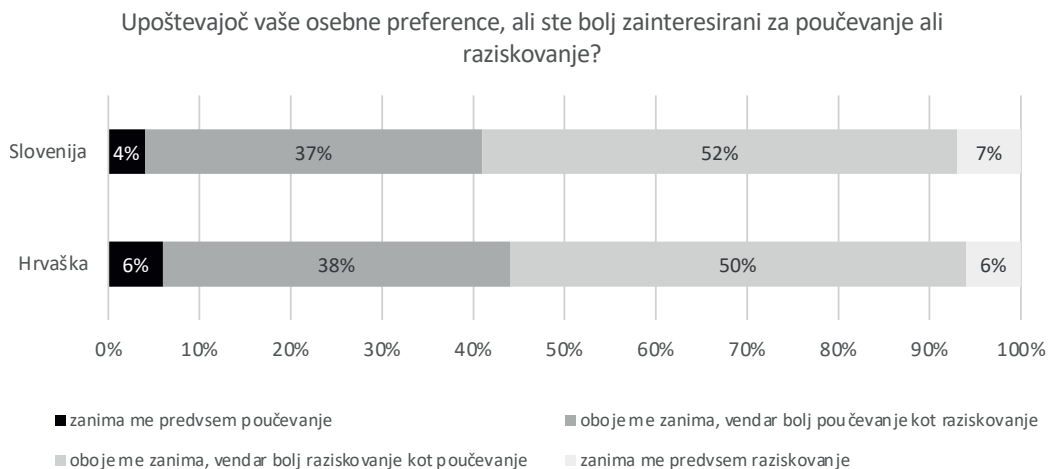
V tem poglavju so predstavljene ugotovitve glede razmerja med poučevanjem in raziskovanjem ter njihov vpliv na akademsko vedenje, stališča, napredovanje akademskega osebja in zadovoljstvo z delovnim mestom tako na Hrvaškem kot v Sloveniji.

3.1 Akademska stališča

Da bi lahko odgovorili na prvo raziskovalno vprašanje, ki se nanaša na morebiten obstoj razlik v akademskih stališčih glede razmerja med poučevanjem in raziskovanjem med obema državama, smo izvedli primerjalno analizo o usmeritvah pri vlogi poučevanja in raziskovanja, združljivosti poučevanja in raziskovanja ter zadovoljstva akademskega osebja.

3.1.1 Usmeritev pri vlogi poučevanja in raziskovanja

Slika 1 kaže neuteženo deskriptivno distribucijo preferenc akademskega osebja do poučevanja in raziskovanja v obeh državah, vključujoč vse nazive osebja, brez nadzora katerih koli dejavnikov akademskega poklica. Rezultati kažejo na minimalne ali nikakršne razlike akademskega osebja obeh držav glede njihovih preferenc – slovensko akademsko osebje je malenkost bolj usmerjeno k raziskovanju kot njihovi hrvaški kolegi.



Slika 1: Preference akademskega osebja do poučevanja in raziskovanja (neutežena dvosmerna frekvenčna distribucija, SVN⁹ n = 1.035, CRO¹⁰ n = 1.038)

V želji razširiti ugotovitve, ki jih prikazuje slika 1, smo izvedli ordinalno logistično regresijo glede na preferenco do poučevanja in raziskovanja kot spremenljivko odziva; državo, naziv, glavno akademsko disciplino in spol pa smo vzeli kot nadzorne dejavnike oz. prediktorje (preglednica 3).

Preglednica 3: Prediktorji preferenc akademskega osebja do poučevanja in raziskovanja (ordinalna logistična regresija)

Prediktorji	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost
Država				
Hrvaška	0			
Slovenija	0.01	-0.18	0.20	0.910
Naziv				
Akad. osebje v nižjih nazivih	0			
Akad. osebje v višjih nazivih	0.09	-0.10	0.27	0.370
Gl. akad. disciplina				
BHASE	0			
STEM	0.26	0.06	0.45	0.009**
Spol				
Ženski	0			
Moški	0.21	0.02	0.41	0.029*
Psevido R-kvadrat		0.010		

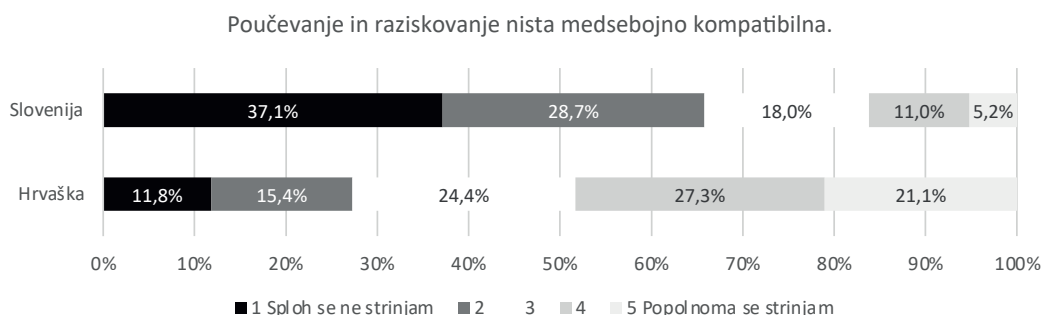
Opomba: Koef. = regresijski koeficient, L 95 % CI = spodnja meja 95 % intervala zaupanja, U 95 % CI = zgornja meja 95 % intervala zaupanja, *statistično značilno pri stopnji značilnosti p = 0.05, ** statistično značilno pri stopnji značilnosti p = 0.01.

9 SVN = Slovenija.
10 CRO = Hrvaška.

Rezultati v preglednici 3 potrjujejo ugotovitve na deskriptivni ravni in dejstvo, da ne obstajajo nobene statistično pomembne razlike med hrvaškim in slovenskim akademskim osebjem v smislu njihovih preferenc do poučevanja oz. raziskovanja. Še dodatno to potrjujemo po nadzoru njihovega naziva, spola in glavne akademske discipline (koef. = 0.01, vrednost = 0.910). Po drugi strani pa lahko opazimo malenkostne razlike pri spolu in glavnih akademskih disciplinah: moški (koef. = 0.21, vrednost = 0.029) in akademsko osebje v klasifikaciji STEM (koef. = 0.26, vrednost = 0.009) so bolj nagnjeni k raziskovanju v primerjavi z njihovimi ženskami kolegicami in s kolegi iz klasifikacije BHASE (ceteris paribus)¹¹.

3.1.2 Združljivost raziskovanja in poučevanja

Slika 2 prikazuje neuteženo distribucijo mnenj o združljivosti poučevanja in raziskovanja na Hrvaškem in v Sloveniji, upoštevajoč vse nazive akademskega osebja. Rezultati kažejo, da se hrvaško akademsko osebje strinja z nezdružljivostjo raziskovanja in poučevanja precej bolj od njihovih slovenskih kolegov (37,1 % slovenskega akademskega osebja in le 11,8 % hrvaškega akademskega osebja se popolnoma ne strinja z izjavo, da sta raziskovanje in poučevanje komaj združljiva drug z drugim).



Slika 2: Pogledi akademskega osebja na združljivost poučevanja in raziskovanja (neutežena dvosmerna frekvenčna distribucija, SLO $n = 1.035$, HR $n = 1.038$)

V želji razširiti ugotovitve, ki jih prikazuje slika 2, smo izvedli ordinalno logistično regresijo s pogledi na združljivost raziskovanja in poučevanja kot spremenljivko odziva in uporabili državo, naziv in glavno akademsko disciplino kot prediktorje oz. nadzorne dejavnike. Rezultati ordinalne logistične regresije (preglednica 4) prikazujejo pomembne razlike med hrvaškim in slovenskim akademskim osebjem v smislu njihovih pogledov na združljivost poučevanja in raziskovanja v povezavi s štirimi neodvisnimi spremenljivkami.

¹¹ Na tem mestu naj omenimo, da zelo nizek Cox-Snell psevd R-kvadrat kaže, da bi lahko obstajale druge značilnosti akademskega osebja in njihovega poklica, ki bi napovedovale preference do poučevanja in raziskovanja bolje kot tiste, uporabljene v tem modelu ordinalne regresije.

Preglednica 4: Prediktorji pogledov na združljivost poučevanja in raziskovanja (ordinalna logistična regresija)

Prediktorji	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost
Država				
Hrvaška	0			
Slovenija	-1.59	-1.77	-1.40	<0.001**
Naziv				
Akad. osebje v nižjih nazivih	0			
Akad. osebje v višjih nazivih	-0.79	-0.97	-0.62	<0.001**
Gl. akad. disciplina				
BHASE	0			
STEM	0.01	-0.17	0.19	0.897
Spol				
Ženski	0			
Moški	-0.26	-0.43	-0.08	0.005**
Psevido R-kvadrat	0.214			

Opomba: Koef. = regresijski koeficient, L 95 % CI = spodnja meja 95 % intervala zaupanja, U 95 % CI = zgornja meja 95 % intervala zaupanja, *statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.05$, ** statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.01$.

Slovensko akademsko osebje se precej manj strinja z izjavo, da sta poučevanje in raziskovanje nezdružljiva (koef. = -1.59, $p < 0.001$) v primerjavi z njihovimi hrvaškimi kolegi. Obstajajo tudi tradicionalne razlike med akademskim osebjem različnega tipa. Akademsko osebje v višjih nazivih (koef. = -0.79, $p < 0.001$) in moški (koef. = -0.26, $p = 0.005$) so bolj nagnjeni k nestrinjanju, da sta ta dva elementa akademskega dela težko združljiva drug z drugim, kot akademsko osebje v nižjih nazivih in ženske. Zanimivo pa je, da ne obstaja razlika pri glavnih akademskih disciplinah (STEM v primerjavi z BHASE).

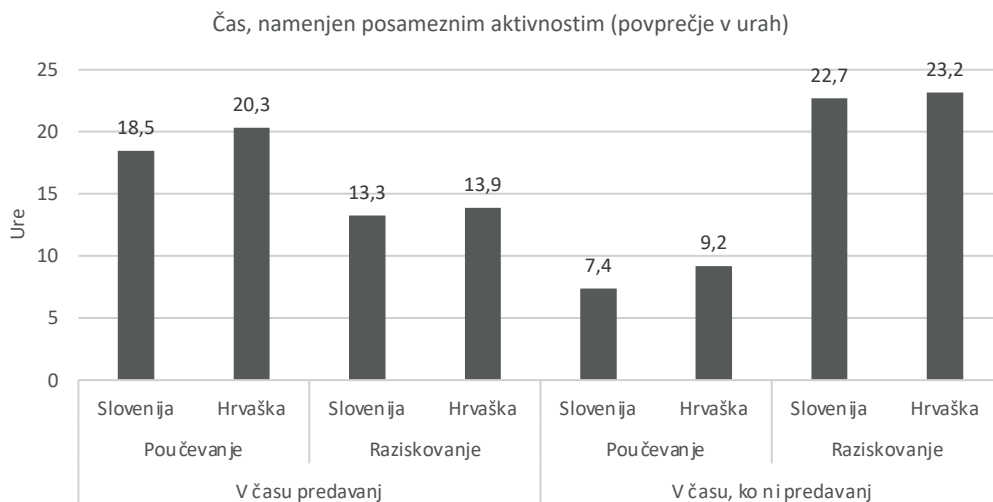
3.2 Akademsko vedenje

Akademski prispevki so v veliki meri odvisni od posameznikove motivacije in predanosti. »Zelo zadovoljno akademsko osebje bo na splošno bolj inovativno in motivirano, da vzpostavlja in ohranja okolje, ki je ugodno za učenje« (Truell, Jr. Price in Joyner, 1998, str.120). Glede na njihovo motivacijo, samorazumevanje in zunanje dejavnike je odvisen tudi čas, namenjen poučevanju, raziskovanju in ostalim nalogam, povezanim z akademskim poklicem. Čas, ki ga namenjajo posameznim aktivnostim, je torej močno odvisen od njihovega akademskega samorazumevanja in ga lahko vidimo tudi kot odziv na njihovo delovno okolje (Höhle in Teichler, 2013).

V tem delu raziskujemo vprašanje, ali med državama obstajajo razlike v akademskem vedenju, konkretnije v času, namenjenem raziskovanju in poučevanju.

3.2.1 Čas, porabljen za poučevanje in raziskovanje

Slika 3 prikazuje neutežena povprečja za vse akademske nazive glede na čas, porabljen za poučevanje na Hrvaškem in v Sloveniji, pri čemer gledamo na čas, ko se izvajajo predavanja, in na čas, ko predavanja ne potekajo.



Slika 3: Čas, porabljen za poučevanje in raziskovanje (neutežena dvosmerna frekvenčna distribucija, SLO $n = 946$, HR $n = 986$)

Rezultati kažejo, da hrvaško akademsko osebje v povprečju porabi več časa za poučevanje kot njihovi slovenski kolegi, upoštevajoč oba akademska semestra. Približno enako število ur pa porabijo za raziskovanje. Ti rezultati še niso bili preverjeni za ostale značilnosti akademskega osebja.

Da bi razširili ugotovitve iz preglednice 5, smo izvedli večkratno linearno regresijo in identificirali prediktorje časa, ki ga akademsko osebje porabi za poučevanje in raziskovanje v dveh različnih obdobjih akademskih semestrov. Rezultate predstavljamo v preglednici 5. Da bi zagotovili, da ne pride do nobenih kršitev domnev linearne regresije, tu mislimo predvsem na homoskedastičnost, linearnost, odsotnost večkolinearosti in normalnost ostankov, smo preučili diagram p-p, razsevni diagram ostankov in izvedli test dejavnikov povečanja varianc.

Upoštevajoč čas, ki se porabi za poučevanje, rezultati kažejo, da le ko predavanja niso v teku, hrvaško akademsko osebje porabi več časa za poučevanje kot slovenski kolegi (koef. = 1.41, $p = 0.001$). Ženske porabijo več časa za poučevanje kot njihovi moški kolegi v obeh primerih: tako v času predavanj (koef. = 1.93, $p = 0.001$) kot tudi v času, ko predavanj ni (koef. = 1.08, $p = 0.010$). Akademsko osebje v nižjih nazivih porabi več časa za poučevanje, ko so predavanja v teku, za razliko od akademskega osebja v višjih nazivih, (koef. = 1.12, $p = 0.041$), vendar manj časa, ko predavanja niso v teku (koef. = -1.45, $p < 0.001$).

Glede na čas, ki se ga porabi za raziskovanje, ga hrvaško akademsko porabi malenkost več kot slovensko akademsko osebje, vendar le v času predavanj (koef. = 1.02, $p = 0.044$). Akademsko osebje BHASE porabi manj časa za raziskovanje v obeh obdobjih akademskega leta; v času predavanj (koef. = -1.22, $p = 0.019$) in ko ta ne potekajo (koef. = -2.05, $p = 0.005$).¹²

¹² Opažamo, da ni drugih statističnih razlik med analiziranimi skupinami, nizke vrednosti psevd R-kvadrata pa nakazujejo, da modeli OLS razlagajo le malo variabilnosti vseh štirih spremenljivk odgovorov z izbranimi neodvisnimi spremenljivkami (razlike so le med 0,5 % in 2,3 %).

Preglednica 5: Prediktorji časa, ki se nameni za poučevanje in raziskovanje (večkratna linearna regresija)

	Čas za poučevanje v obdobju predavanj				Čas za raziskovanje v obdobju predavanj			
Prediktorji	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost
Država								
Slovenija	0				0			
Hrvaška	0.92	-0.15	1.99	0.091	1.02	0.03	2.01	0.044*
Naziv								
Akad. osebje v višjih nazivih	0				0			
Akad. osebje v nižjih nazivih	1.12	0.04	2.19	0.041*	-0.83	-1.82	0.17	0.103
Gl. akad. disciplina								
STEM	0				0			
BHASE	-0.88	-1.98	0.22	0.119	-1.22	-2.24	-0.20	0.019*
Spol								
Moški	0				0			
Ženski	1.93	0.83	3.02	0.001**	-0.28	-1.30	0.73	0.590
Konstanta	17.78	16.61			14.69	13.61	15.77	<0.001**
Psevdo R-kvadrat	0.012				0.005			
	Čas za poučevanje v obdobju, ko ni predavanj				Čas za raziskovanje v obdobju, ko ni predavanj			
Prediktorji	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost
Država								
Slovenija	0				0			
Hrvaška	1.41	0.61	2.21	0.001**	0.73	-0.67	2.13	0.309
Naziv								
Akad. osebje v višjih nazivih	0				0			
Akad. osebje v nižjih nazivih	-1.45	-2.25	-0.64	<0.001**	0.47	-0.94	1.87	0.516
Gl. akad. disciplina								
STEM	0				0			
BHASE	0.66	-0.16	1.48	0.116	-2.05	-3.49	-0.61	0.005**
Spol								
Moški	0				0			
Ženski	1.08	0.26	1.89	0.010*	1.04	-0.39	2.47	0.153
Konstanta	7.33	6.48	8.19	<0.001**	23.56	22.06	25.05	<0.001**
Psevdo R-kvadrat	0.023				0.005			

Opomba: Koef. = regresijski koeficient, L 95 % CI = spodnja meja 95 % intervala zaupanja, U 95 % CI = zgornja meja 95 % intervala zaupanja, *statistično značilno pri stopnji značilnosti p = 0.05, ** statistično značilno pri stopnji značilnosti p = 0.01.

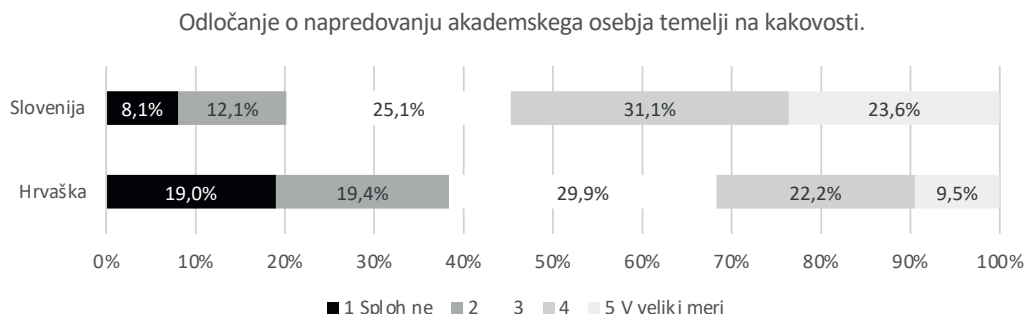
3.3 Akademska napredovanje

Vsi kandidati za napredovanje in imenovanje v naziv so ocenjevani na podlagi njihovega raziskovalnega dela in publikacij, na podlagi učinkovitosti poučevanja ter njihovih storitev. Večina akademskega osebja v vseh disciplinah predvideva, da sta raziskovanje in objavljane nujna in ju zato ni moč nadomestiti z odličnostjo v poučevanju in storitvah (Green, 2008; Harley in drugi, 2010; Youn in Price, 2009). Pričakovanja in prakse v ocenjevanju, napredovanju in imenovanju so se v zadnjih nekaj desetletjih zelo spremenili. Nacionalne in institucionalne politike zaposlovanja in imenovanja v nazive so pridobile veljavo in prihodnost vezi med poučevanjem in raziskovanjem v Evropi bo oblikovana na podlagi tega, koga se zaposluje in kdo dejansko ostane v akademskem prostoru (Kwiek, 2014). Analiza tega poglavja želi odgovoriti na tretje raziskovalno vprašanje, in sicer, kakšni sta vlogi kakovosti poučevanja in kakovosti raziskovanja pri napredovanju in zaposlovanju v obeh državah?

3.3.1 Upoštevanje kakovosti raziskovanja pri kadrovskih odločitvah

Slika 4 prikazuje neuteženo distribucijo upoštevanja kakovosti raziskovanja pri kadrovskih odločitvah za vse akademske nazive v Sloveniji in na Hrvaškem. Rezultati, ki temeljijo na mnenju akademskega osebja, kažejo, da slovensko osebje poudarja prakso upoštevanja raziskovalne kakovosti pri kadrovskih odločitvah veliko bolj kot na Hrvaškem. Kot primer, 23,6 % slovenskega akademskega osebja odgovarja ‚zelo veliko‘ in le 9,5 % hrvaškega osebja je izbralo enak odgovor.

Rezultate ordinalne regresijske analize, s katerimi smo želeli identificirati prediktorje, do katere mere institucije poudarjajo upoštevanje raziskovalne kakovosti pri kadrovskih odločitvah, predstavljamo v preglednici 6.



Slika 4: Upoštevanje kakovosti raziskovanja pri kadrovskih odločitvah (zaposlovanje osebja in/ali napredovanje) (neutežena dvosmerna frekvenčna distribucija, SLO n = 910, HR n = 1.013)

Preglednica 6: Prediktorji upoštevanja kakovosti raziskovanja pri kadrovskih odločitvah (ordinalna logistična regresija)

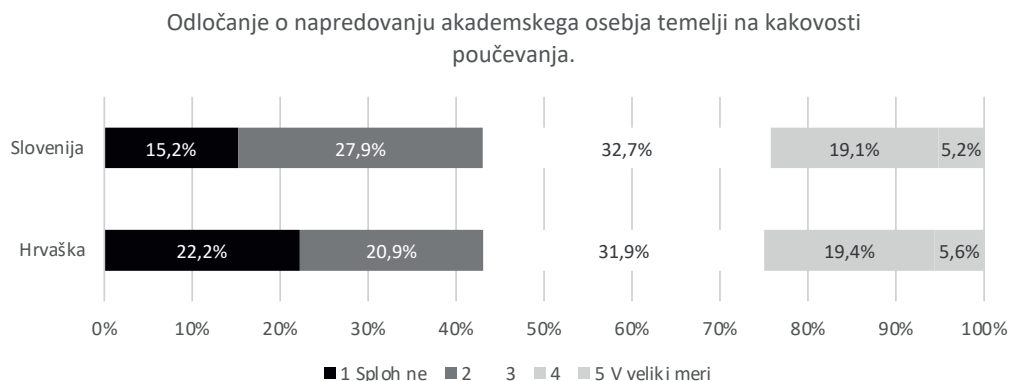
Prediktorji	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost
Država				
Hrvaška	0			
Slovenija	0.98	0.80	1.16	<0.001**
Naziv				
Akad. osebje v nižjih nazivih	0			
Akad. osebje v višjih nazivih	0.41	0.23	0.59	<0.001**
Gl. akad. disciplina				
BHASE	0			
STEM	0.47	0.28	0.65	<0.001**
Spol				
Ženski	0			
Moški	0.05	-0.13	0.23	.586
Psevido R-kvadrat	0.105			

Opomba: Koef. = regresijski koeficient, L 95 % CI = spodnja meja 95 % intervala zaupanja, U 95 % CI = zgornja meja 95 % intervala zaupanja, *statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.05$, ** statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.01$.

Rezultati v preglednici 6 potrjujejo, da je na podlagi izraženega mnenja akademskega osebja raziskovalna kakovost bolj poudarjena v Sloveniji (koef. = 0,98, $p < 0,001$) kot na Hrvaškem. Ugotavljamo, da enako velja za akademsko osebje v višjih nazivih (koef. = 0,41, $p < 0,001$) in akademske discipline STEM (koef. = 0,47, $p < 0,001$).

3.3.2 Upoštevanje kakovosti poučevanja pri kadrovskih odločitvah

Slika 5 predstavlja neutruženo povprečje upoštevanja kakovosti poučevanja pri kadrovskih odločitvah na Hrvaškem in v Sloveniji. Rezultati, ki temeljijo na mnenju akademskega osebja v vseh nazivih, kažejo na majhne razlike med državama, še zlasti pri primerjavi rezultatov, povezanih s poučevanjem (vidno iz slike 5).



Slika 5: Upoštevanje kakovosti poučevanja v kadrovskih odločitvah (zaposlovanje osebja in/ali napredovanja) (neutružena dvosmer-na frekvenčna distribucija, SLO $n = 908$, HR $n = 1.011$)

V želji razširiti ugotovitve, ki jih prikazuje slika 5, smo izvedli ordinalno regresijsko analizo in z njo identificirali prediktorje, ki pokažejo, do katere mere institucije poudarjajo upoštevanje kakovosti poučevanja pri njihovih kadrovskih odločitvah. Rezultati so predstavljeni v preglednici 7.

Preglednica 7: Prediktorji upoštevanja kakovosti poučevanja pri kadrovskih odločitvah (ordinalna logistična regresija)

Prediktorji	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost
Država				
Hrvaška	0			
Slovenija	0.07	-0.11	0.24	0.440
Naziv				
Akad. osebje v nižjih nazivih	0			
Akad. osebje v višjih nazivih	0.36	0.18	0.54	<0.001**
Gl. akad. disciplina				
BHASE	0			
STEM	-0.01	-0.19	0.17	0.938
Spol				
Ženski	0			
Moški	-0.01	-0.19	0.17	0.912
Psevdo R-kvadrat	0.010			

Opomba: Koef. = regresijski koeficient, L 95 % CI = spodnja meja 95 % intervala zaupanja, U 95 % CI = zgornja meja 95 % intervala zaupanja, *statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.05$, ** statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.01$.

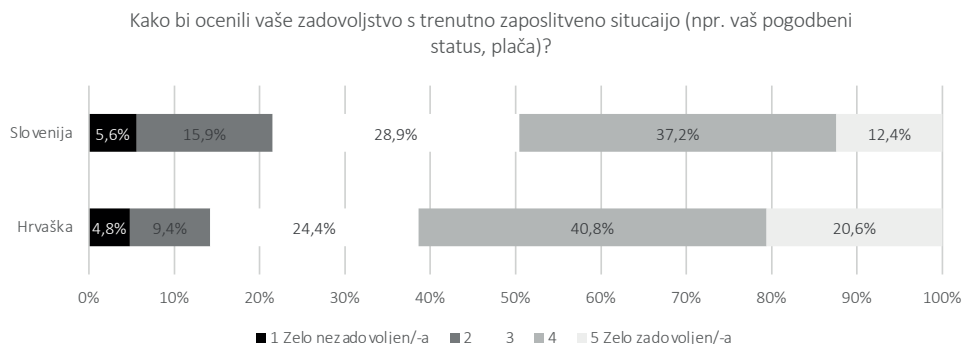
Rezultati v preglednici 7 kažejo, da razlike med državama tudi po nadzoru naziva, glavne akademske discipline in spola niso statistično pomembne. Akademsko osebje v višjih nazivih (koef. = 0.36, $p < 0.001$) ponovno verjame bolj kot njihovi kolegi v nižjih nazivih, da njihove institucije pri kadrovskih odločitvah poudarjajo kakovost poučevanja, ne le raziskovanja.

3.4 Zadovoljstvo na delovnem mestu

Da bi odgovorili na raziskovano vprašanje, povezano z zadovoljstvom akademskega osebja, smo analizirali podatke treh elementov tega zadovoljstva; zadovoljstvo s trenutno zaposlitveno situacijo, s trenutno delovno situacijo in splošno profesionalno okolje.

3.4.1 Zadovoljstvo s trenutno zaposlitveno situacijo

S sliko 6 smo predstavili neutežene distribucije zadovoljstva s trenutno zaposlitveno situacijo na Hrvaškem in v Sloveniji, pri čemer smo zajeli vse akademske nazive. Rezultati kažejo, da je zadovoljstvo višje na Hrvaškem kot v Sloveniji. Na primer, medtem ko 20,6 % hrvaškega akademskega osebja poroča o visokem zadovoljstvu, je v Sloveniji ta odstotek skoraj razpolovljen (12,4 %).



Slika 6: Zadovoljstvo s trenutno zaposlitveno situacijo (neutežena dvosmerna frekvenčna distribucija, SLO $n = 1.033$, HR $n = 1.038$)

Preglednica 8 predstavlja rezultate nadaljnje statistične analize z uporabo ordinalne logistične regresije. Rezultati potrjujejo predpostavko, da obstajajo pomembne razlike med hrvaškim in slovenskim akademskim osebjem v smislu zadovoljstva z njihovo trenutno zaposlitveno situacijo, pri čemer slovensko osebje izraža nižje zadovoljstvo (koef. = -0.56, $p < 0.001$). Nadalje ugotavljamo, da je zadovoljstvo akademskega osebja z njihovo trenutno zaposlitveno situacijo višje med akademskim osebjem v višjih nazivih (koef. = 0.79, $p < 0.001$) in malenkost nižje pri disciplinah STEM ($b = -0.21$, $p = 0.020$). Kar se tiče spola, razlik ne opažamo.

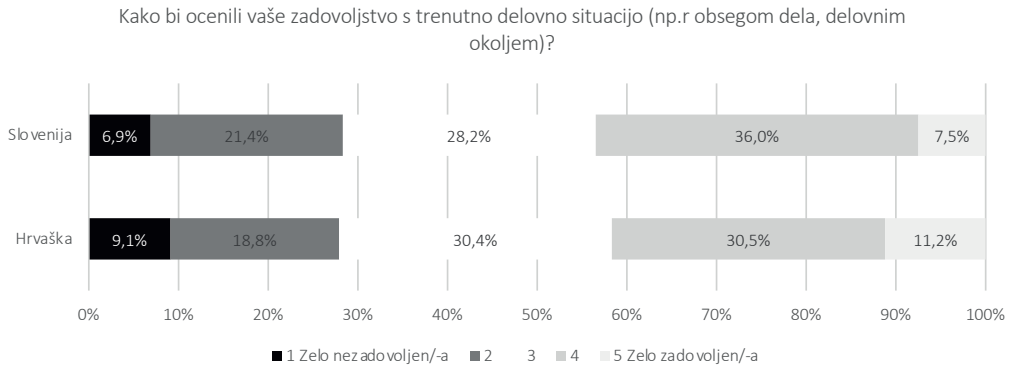
Preglednica 8: Prediktorji zadovoljstva s trenutno zaposlitveno situacijo (ordinalna logistična regresija)

Prediktorji	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost
Država				
Hrvaška	0			
Slovenija	-0.56	-0.74	-0.39	<0.001**
Naziv				
Akad. osebje v nižjih nazivih	0			
Akad. osebje v višjih nazivih	0.79	0.62	0.97	<0.001**
Gl. akad. disciplina				
BHASE	0			
STEM	-0.21	-0.39	-0.03	0.020*
Spol				
Ženski	0			
Moški	0.01	-0.17	0.19	0.914
Psevd R-kvadrat	0.068			

Opomba: Koef. = regresijski koeficient, L 95 % CI = spodnja meja 95 % intervala zaupanja, U 95 % CI = zgornja meja 95 % intervala zaupanja, *statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.05$, **statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.01$.

3.4.2 Zadovoljstvo s trenutno delovno situacijo

Neuteženi distribuciji zadovoljstva s trenutno delovno situacijo na Hrvaškem in v Sloveniji sta predstavljeni na sliki 7. Prikazujeta, da ni pomembnih razlik med obema državama.



Slika 7: Zadovoljstvo s trenutno delovno situacijo (neutežena dvosmerna frekvenčna distribucija, SLO n = 1.032, HR n = 1.038)

Ugotovitve je potrdila ordinalna logistična regresija (preglednica 9), in sicer, da ne obstajajo statistično pomembne razlike med hrvaškim in slovenskim akademskim osebjem glede njihovega zadovoljstva s trenutno delovno situacijo. Kljub vsemu je zadovoljstvo s trenutno delovno situacijo malenkost višje pri akademskem osebju v višjih nazivih (koef. = 0.27, $p = 0.002$) in pri akademskem osebju moškega spola (koef. = -0.21, $p = 0.022$). Razlik med obema skupinama akademskih disciplin nismo zaznali.

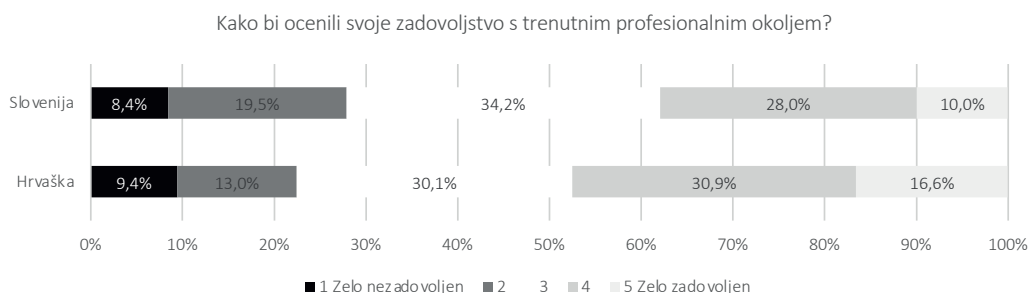
Preglednica 9: Prediktorji zadovoljstva s trenutno delovno situacijo (ordinalna logistična regresija)

Prediktorji	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost
Država				
Hrvaška	0			
Slovenija	-0.10	-0.27	0.08	0.268
Naziv				
Akad. osebje v nižjih nazivih				
Akad. osebje v višjih nazivih	0.27	0.10	0.44	0.002**
Gl. akad. disciplina				
BHASE	0			
STEM	0.02	-0.16	0.20	0.827
Spol				
Ženski	0			
Moški	0.21	0.03	0.38	0.022*
Psevd R-kvadrat		0.010		

Opomba: Koef. = regresijski koeficient, L 95 % CI = spodnja meja 95 % intervala zaupanja, U 95 % CI = zgornja meja 95 % intervala zaupanja, *statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.05$, ** statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.01$.

3.4.3 Zadovoljstvo s splošnim profesionalnim okoljem

Rezultati neuteženih distribucij zadovoljstva s splošnim profesionalnim okoljem na Hrvaškem in v Sloveniji (slika 8) kažejo na to, da je zadovoljstvo višje na Hrvaškem kot v Sloveniji. Na primer, medtem ko 16,6 % hrvaškega akademskega osebja poroča o visokem zadovoljstvu, je ta delež v Sloveniji precej nižji (10 %).



Slika 8: Zadovoljstvo s splošnim profesionalnim okoljem (neutežena dvosmerna frekvenčna distribucija, SLO $n = 1.033$, HR $n = 1.038$)

Za razširjanje ugotovitev, ki jih prikazuje slika 8, smo izvedli ordinalno logistično regresijo. Rezultati v preglednici 10 potrjujejo predpostavko, da je slovensko akademsko osebje manj zadovoljno s splošnim profesionalnim okoljem (koef. = -0.44, $p < 0.001$) kot hrvaško akademsko osebje. Statistično pomembne razlike med obema analiziranimi skupinama lahko najdemo tudi pri glavnih akademskih disciplinah, pri čemer je malenkost višje zadovoljstvo izraženo pri akademskih disciplinah STEM v primerjavi z BHASE (koef. = 0.23, $p = 0.012$). Kar se tiče spola in naziva akademskega osebja, ne opažamo razlik ($p > 0.05$).

Preglednica 10: Prediktorji zadovoljstva s splošnim profesionalnim okoljem (ordinalna logistična regresija)

Prediktorji	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost
Država				
Hrvaška	0			
Slovenija	-0.44	-0.61	-0.26	<0.001**
Naziv				
Akad. osebje v nižjih nazivih	0			
Akad. osebje v višjih nazivih	0.01	-0.16	0.18	0.925
Gl. akad. disciplina				
BHASE	0			
STEM	0.23	0.05	0.40	0.012*
Spol				
Ženski	0			
Moški	0.16	-0.01	0.34	0.073
Psevdo R-kvadrat		0.019		

Opomba: Koef. = regresijski koeficient, L 95 % CI = spodnja meja 95 % intervala zaupanja, U 95 % CI = zgornja meja 95 % intervala zaupanja, *statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.05$, ** statistično značilno pri stopnji značilnosti $p = 0.01$.

3.5 Rezultati vpliva razmerja med raziskovanjem in poučevanjem pri akademskem vedenju, stališčih in sistemu napredovanja na zadovoljstvo akademskega osebja

V tem poglavju preučujemo medsebojno povezanost poučevanja in raziskovanja z akademskim vedenjem, stališči, sistemom napredovanja ter zadovoljstvom akademskega osebja. V ta namen smo izvedli večkratno linearno regresijsko analizo (OLS), pri čemer smo zadovoljstvo z zaposlitvijo (job satisfaction) upoštevali kot ciljno spremenljivko. V razdelku 3.4 smo analizirali tri spremenljivke, povezane z zadovoljstvom, vzete iz vprašalnika APIKS: zadovoljstvo s trenutno zaposlitveno situacijo, zadovoljstvo s trenutno delovno situacijo in zadovoljstvo s splošnim profesionalnim okoljem. Da bi ugotovili, ali se vse tri spremenljivke lahko združijo v indeks zadovoljstva z zaposlitvijo, smo izvedli še faktorsko analizo in test zanesljivosti. Rezultati so pokazali, da je zanesljivost tega ukrepa zmeren do visoka, upoštevajoč dejstvo, da je bil Cronbach alfa 0.734. Prediktorji v regresijskih modelih, ki smo jih zajeli, so se nanašali državo, glavno akademsko disciplino, spol in naziv akademskega osebja (distribucije v preglednicah 1 in 2), kot tudi na upoštevanje kakovosti poučevanja pri kadrovskih odločitvah in upoštevanje kakovosti raziskovanja pri kadrovskih odločitvah (distribucije v slikah 6 in 7). Dva dodatna prediktorja sta bila izpeljana iz analiziranih odzivnih spremenljivk v poglavju 3.2 – odstotek vseh delovnih ur, posvečenih poučevanju in odstotek vseh delovnih ur, namenjenih raziskovanju, pri čemer smo združili delovne ure v času predavanj in v obdobju odsotnosti predavanj. Namen vključitve teh dveh prediktorjev je bil, da se vzpostavi združitev med preferenco do poučevanja oz. raziskovanja in dejansko vključenostjo v poučevanje oz. raziskovanje. Opisne statistike predstavlja preglednica 11.

Rezultati kažejo, da je akademsko osebje v povprečju poročalo o povprečni stonji zadovoljstva 3.29 na 5-stopenjski lestvici. Za raziskovanje so porabili malenkost več časa (39,6 % vsega delovnega časa) kot za poučevanje (32 % vsega delovnega časa), izpeljane numerične spremenljivke so poševne (levo poševne: zadovoljstvo z delom; desno poševne: spremenljivke delovnega časa) in leptokurtične. Zaključujemo, da akademsko osebje porabi manj kot petino delovnega časa za zunanje aktivnosti, administrativne zadeve in ostale akademske naloge.

Preglednica 11: Deskriptivne statistike za zadovoljstvo pri delu in odstotek ur delovnega časa, namenjenega raziskovanju/poučevanju (SLO in HR združeni)

Spremenljivka	Povprečje	SD	Mediana	Poševnost	Sploščenost	Min.	Maks.
Indeks zadovoljstva z delom	3.290	0.890	3.333	-0.298	2.748	1	5
Odstotek delovnega časa, namenjenega raziskovanju	0.396	0.177	0.381	0.458	3.346	0	1
Odstotek delovnega časa, namenjenega poučevanju	0.320	0.154	0.313	0.479	3.928	0	1

Da bi pojasnili zadovoljstvo z delom na obeh straneh povezave med poučevanjem in raziskovanjem in upoštevajoč majhen delež akademskega osebja, ki je zainteresirano le za raziskovanje ali le za poučevanje, smo vzpostavili dva ločena modela večkratne linearne regresije za dva različna tipa akademskega osebja. Prvi tip se nanaša na akademsko osebje, ki je usmerjeno v poučevanje (združuje obe kategoriji na levi strani slike 1), drugi se nanaša na akademsko osebje, ki je usmerjeno v raziskovanje (združuje obe kategoriji na desni strani slike 1). V skladu z rezultati testa Mann-Whitney je bilo akademsko osebje, ki se bolj nagiba k raziskovanju, le deloma bolj zadovoljno s svojim delom kot njihovi kolegi, ki se nagibajo bolj k poučevanju ($z = -2.514$, $p = 0.012$). Preglednica 12 prikazuje dva modela

regresije OLS¹³ – eden za vsakega od dveh tipov akademskega osebja glede na preference do poučevanja oziroma raziskovanja.

Rezultati iz preglednice 12 kažejo, da obstajajo opazne razlike med dvema skupinama akademskega osebja (tisti, ki so usmerjeni k poučevanju, in tisti, ki se bolj nagibajo k raziskovanju), in sicer v dejavnih, ki vplivajo na njihovo zadovoljstvo z delom. Medtem ko delež časa za raziskovanje oz. poučevanje ne vpliva na zadovoljstvo akademskega osebja, ki se bolj nagiba k poučevanju ($p > 0.05$), pa ravnotežje poučevanja oziroma raziskovanja vpliva na zadovoljstvo akademskega osebja, ki je bolj nagnjeno k raziskovanju. Več delovnega časa namenijo poučevanju, nižje je zadovoljstvo (koef. = -0.52 , $p = 0.028$), in nasprotno – več ur posvetijo raziskovanju, bolj so zadovoljni (koef. = 0.55 , $p = 0.005$). Dodatno ugotavljamo, da skupen čas, merjen v urah, ne vpliva na zadovoljstvo akademskega osebja, ki bi primarno poučevalo, vpliva pa deloma negativno na tiste, ki so primarno raziskovalci (koef. = -0.004 , $p = 0.022$). Zadovoljstvo z delom je pri obeh skupinah občutljivo na to, kako sta raziskovanje in poučevanje upoštevana pri osebnih odločitvah. Splošno gledano je zadovoljstvo nižje, ko kakovost raziskovanja ali kakovost poučevanja nista upoštevani s strani institucije (glede na sredinsko točko na lestvici), in posledično višje, ko sta upoštevani (glede na sredinsko točko na lestvici) pri kadrovskih odločitvah. Ne preseneča dejstvo, da je zadovoljstvo z delom pri akademskem osebju, ki je primarno nagnjeno k poučevanju, bolj vezano na to, ali se na instituciji upošteva kakovost poučevanja, in obratno, da je zadovoljstvo primarno raziskovalno usmerjenega akademskega osebja bolj vezano na upoštevanje raziskovalne kakovosti. Predhodni rezultati kažejo, da je bilo zadovoljstvo pri dveh od treh dimenzij zadovoljstva na delu nižje v Sloveniji (glej točko 3.4), vendar pa rezultati iz bolj kompleksnega modela regresije kažejo, da je bolj zadovoljno le tisto hrvaško akademsko osebje, ki je primarno raziskovalno (koef. = 0.38 , $p < 0.001$), ne pa tudi tisto, ki se nagiba bolj k poučevanju. Ravno obratno velja za akademsko osebje v nižjih nazivih, če jih primerjamo z akademskim osebjem v višjih nazivih – le tisto akademsko osebje v nižjih nazivih, ki se bolj nagiba k poučevanju, je malo manj zadovoljno s svojim delovnim mestom (koef. = -0.20 , $p = 0.010$). Med spoloma in glavnimi akademskimi disciplinami pomembnih razlik nismo zaznali. Koeficient psevd R-kvadrata nakazuje, da izpeljani dejavniki napovedujejo zadovoljstvo z delovnim mestom mnogo bolje kot predhodni modeli, saj pojasni mnogo več variabilnosti ciljne spremenljivke, skoraj 20 % v obeh primerih.

¹³ Z namenom preveriti, da niso kršene predpostavke linearne regresije, in sicer homoskedastičnosti, linearnosti, brez multikolinearnosti in normalne porazdelitve ostankov, smo pregledali diagram p-p, razsevne diagrame ostankov in izvedli test dejavnikov povečanja varianc.

Preglednica 12: Dejavniki vezi med poučevanjem in raziskovanjem, ki vplivajo na zadovoljstvo z delovnim mestom akademskega osebja (regresija OLS)

Spremenljivka		Akademske osebje, usmerjeno bolj k poučevanju (n = 478)				Akademske osebje, usmerjeno bolj k raziskovanju (n = 728)			
		Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost	Koef.	L 95 % CI	U 95 % CI	P-vrednost
Odstotek delovnega časa, namenjenega za poučevanje		0.02	-0.52	0.55	0.953	-0.52	-0.99	-0.06	0.028*
Odstotek delovnega časa, namenjenega za raziskovanje		0.19	-0.31	0.70	0.452	0.55	0.17	0.92	0.005**
Skupen delovni čas (vključno z zunanjimi aktivnostmi, administracijo ...)		-0.003	-0.007	0.001	0.110	-0.004	-0.008	-0.001	0.022*
Upoštevanje kakovosti raziskovanja pri kadrovskih odločitvah	1 Nič	-0.50	-0.84	-0.17	0.003**	-0.41	-0.65	-0.17	0.001**
	2	-0.06	-0.32	0.20	0.674	-0.11	-0.33	0.11	0.314
	3	0				0			
	4	0.07	-0.15	0.28	0.549	0.18	-0.01	0.37	0.068
	5 Zelo	0.05	-0.21	0.30	0.720	0.25	0.03	0.48	0.029*
Upoštevanje kakovosti poučevanja pri kadrovskih odločitvah	1 Nič	-0.44	-0.70	-0.18	0.001**	-0.29	-0.52	-0.06	0.013*
	2	-0.33	-0.54	-0.12	0.002**	0.04	-0.14	0.22	0.671
	3	0				0			
	4	0.11	-0.12	0.34	0.358	0.26	0.06	0.46	0.010*
	5 Zelo	0.51	0.11	0.92	0.014*	-0.04	-0.41	0.32	0.813
Država	Slovenija	0							
	Hrvaška	0.13	-0.02	0.28	0.095	0.38	0.25	0.50	<0.001**
Naziv	Akad. osebje v višjih nazivih	0							
	Akad. osebje v nižjih nazivih	-0.20	-0.35	-0.05	0.010*	-0.10	-0.22	0.02	0.114
Gl. akad. disciplina	STEM	0				0			
	BHASE	0.01	-0.15	0.17	0.892	0.01	-0.11	0.13	0.853
Spol	Moški	0				0			
	Ženski	-0.15	-0.30	0.00	0.055	0.11	-0.01	0.23	0.080
Konstanta		3.68	3.24	4.11	<0.001**	3.17	2.82	3.52	<0.001**
Psevdo R-kvadrat						0.189			
						0.178			

4 ZAKLJUČKI

Namen članka je razumeti nekatere učinke posodobitve dveh postsocialističnih sistemov visokega šolstva v zadnjih treh desetletjih glede na povezavo med raziskovanjem in poučevanjem. To smo naredili s pomočjo analize akademskega vedenja, stališč, napredovanja in njihovih vplivov na zadovoljstvo z zaposlitvijo. V tem poglavju povzemamo ugotovitve in razpravljam o njih.

Rezultati raziskovalnega vprašanja, kako povezava med poučevanjem in raziskovanjem v akademskem vedenju, stališčih in sistemu napredovanja vpliva na zadovoljstvo akademskega osebja, nakazujejo, da obstajajo pomembne razlike pri dejavniki vpliva na zadovoljstvo, in sicer med akademskim osebjem, ki je nagnjeno bolj k poučevanju, in med tistim, ki je naklonjeno raziskovanju. Medtem ko zadovoljstvo akademskega osebja, ki je primarno naklonjeno poučevanju, ni odvisno od deleža časa, porabljenega za raziskovanje in poučevanje, pa je zadovoljstvo akademskega osebja, ki je nagnjeno bolj k raziskovanju, precej pod vplivom ravnovesja med poučevanjem in raziskovanjem. Po drugi strani pa ugotavljamo, da skupno število delovnih ur ne vpliva na zadovoljstvo z delom pri akademskem osebju, ki izpostavlja poučevanje, medtem ko to ravnovesje ur nekoliko negativno vpliva na tisto osebje, ki je primarno raziskovalne narave. Na tem mestu lahko sklepamo, da sta ti dve skupini osebja medsebojno precej različni v smislu preferenc do poučevanja in raziskovanja in tudi glede vpliva dnevnega ravnovesja med poučevanjem in raziskovanjem na njihovo zadovoljstvo. Medtem ko akademskemu osebju, ki je bolj naklonjenemu poučevanju, dodatno raziskovalno delo ni v breme, pa je osebje, ki je bolj naklonjeno raziskovanju, precej bolj občutljivo na ure poučevanja na račun njihovega raziskovalnega dela in tudi sicer celotnega obsega dela. Vendar pa sta si obe skupini precej podobni pri drugih preučevanih vidikih. Zadovoljstvo z delovnim mestom je pri obeh skupinah občutljivo na to, kako sta kakovost poučevanja in kakovost raziskovanja upoštevani pri kadrovskih odločitvah. Akademsko osebje je manj zadovoljno, če kakovost raziskovanja in kakovost poučevanja na matičnih institucijah nista upoštevani pri kadrovskih odločitvah, in obratno, akademsko osebje je bolj zadovoljno, kadar sta upoštevani. Höle in Teichler (2013) sta z analizo ugotovila, da je v primeru Nemčije akademsko osebje, ki daje poudarek poučevanju, manj zadovoljno z delovnim mestom kot tisto, ki daje prednost raziskovanju, kar velja tudi za to študijo, čeprav obstajajo manjše razlike med obema analiziranimi skupinama. Höle in Teichler (2013) sta poročala tudi, da so tisti, ki so izkazali interes tako za poučevanje kot raziskovanje, s poudarkom na raziskovanju, v povprečju enako zadovoljni kot tisti, ki so jasno izrazili preferenco do raziskovanja.

Še zlasti delikatno je vprašanje naziva akademskega osebja in njegove povezave z zadovoljstvom z delovnim mestom. V primerjavi z akademskim osebjem v višjih nazivih je akademsko osebje v nižjih nazivih, ki daje prednost poučevanju, malenkost manj zadovoljno s svojim delovnim mestom. V obeh državah ima zaposleno akademsko osebje v nižjih nazivih tako raziskovalne kot pedagoške naloge. Vendar pa ima v času, ko so predavanja, veliko obveznosti s poučevanjem in praktično nič časa na voljo za raziskovanje. Obstajajo številni izzivi in težave, s katerimi se sooča akademsko osebje v nižjih nazivih v času profesionalne socializacije ter pridobivanja in razvoja pedagoških in raziskovalnih kompetenc (Čulum, Miočič in Rončević, 2017; Brajdić Vuković in Vignjević, 2017), kar dokazuje, da je zadovoljstvo v veliki meri odvisno od trenutnih nacionalnih in institucionalnih notranjih ter zunanjih dejavnikov akademskega okolja.

Rezultati bolj kompleksnega modela regresije kažejo, da je hrvaško akademsko osebje, ki se bolj nagiba k raziskovanju (ne velja za ostale skupine), bolj zadovoljno od njihovih slovenskih kolegov, ki prav tako dajejo prednost raziskovanju. Splošno gledano akademsko delo in profesionalna situacija na Hrvaškem nista boljša kot v Sloveniji, sta pa boljša v relativnih pogojih v smislu naziva, plače ter celotne ekonomske situacije v primerjavi s povprečno ekonomsko situacijo in zaposlitveno varnostjo v drugih poklicih, še posebej tistih v zasebnem sektorju. Podatki Eurostata kažejo, da so razlike v deležu nizkega zadovoljstva z življenjem v populaciji z različno doseženo izobrazbo precej

večje na Hrvaškem kot v Sloveniji.¹⁴ Poleg tega več kot polovica (52,9 %) hrvaških državljanov poroča, da se težko sooča z nepričakovanimi finančnimi izdatki v primerjavi s tretjino v Sloveniji (33,01 %) ter da obstaja večji prepad med povprečnim prihodkom tistih z doseženo terciarno izobrazbo in tistih z nižjo na Hrvaškem v primerjavi s Slovenijo.¹⁵

Pri obeh državah se je pokazalo, da pri zadovoljstvu akademskega osebja igra povezava med raziskovanjem in poučevanjem na osebni ravni preferenc akademskega osebja veliko vlogo. Osebe, ki je bolj naklonjeno poučevanju, se zdi bolj prilagodljivo, njihovo zadovoljstvo je manj pod vplivom časa, posvečenega poučevanju ali raziskovanju, v primerjavi z akademskim osebjem, ki se bolj nagiba k raziskovanju. Te žene njihova prirojena vedoželjnost in želja po deljenju znanja. Raziskovanje kot intenzivno osebna aktivnost rezultira v močnem posedovanju raziskav s strani akademskega osebja. Individualna narava raziskovanja, pa omogoča tudi bolj natančno načrtovanje zanj potrebnega časa. V obeh primerih pa niti pedagoško niti raziskovalno orientirano osebje ne vstopi v akademski svet zaradi zunanjih pogojev, kot sta plača ali prestiž. Medtem ko jih notranji vzgibi lahko motivirajo, da postanejo akademsko osebje, pa zunanji dejavniki (na primer upoštevanje njihove kakovosti poučevanja in raziskovanja pri napredovanju) lahko vplivajo na njihovo zadovoljstvo z zaposlitvijo. Kljub temu da obstajajo spodbude za produktivnost v raziskovanju tako v slovenskem kot hrvaškem visokošolskem sistemu in je sodobna politika nagnjena k intenzivnemu prevzemanju zahodnih standardov raziskovanja in dajanju večje teže raziskovanju in njegovi mednarodni relevantnosti (Čadež, 2013), pa obstaja le malo spodbud za kakovost raziskovanja in kakovost poučevanja. Kakovost poučevanja je praktično neupoštevana pri napredovanju v obeh državah, kar se kaže tudi v naših ugotovitvah, ki kažejo, da hrvaško akademsko osebje, ki je bolj naklonjeno poučevanju, za razliko od kolegov, ki preferirajo raziskovanje, ni bolj zadovoljno od tistih v Sloveniji. Kot kažejo teorije človeških virov, so tako motivacijski dejavniki (kot sta priznavanje in napredovanje) kot tudi t. i. 'higienski' dejavniki (varnost zaposlitve, delovne spodbude in pogoji) pomembni elementi zadovoljstva akademskega osebja. Podobno kot ugotavlja Oshagbemi (1997), naši rezultati kažejo na to, da akademskemu osebju, ki je bolj nagnjeno k poučevanju, slabo priznavanje pedagoških spretnosti in izpostavljanje raziskovanja na račun poučevanja prinaša nezadovoljstvo. Za akademsko osebje, ki je bolj usmerjeno k raziskovanju, pa pomanjkanje časa za raziskovanje vodi v pritisk k objavam, naloge, povezane z ocenjevanjem raziskovanja, pa predstavljajo razloge za nezadovoljstvo.

Trenutne politike napredovanja na Hrvaškem in v Sloveniji predstavljajo velik vpliv na prihodnost akademskega poklica, kar je značilnost sistemov v zatonu ter upadu in ne razvoju, in to bo imelo negativne posledice na visokošolska sistema obeh držav tudi v prihodnje. Čeprav so univerze obeh preučevanih držav predane raziskovanju kot njihovega osrednjemu poslanstvu in manj poučevanju (Turk, Ledić in Miočić, 2017), jih pritisk množičnega visokošolskega izobraževanja in omejeni državni finančni viri silijo, da se vedno bolj osredotočajo na poučevanje na račun raziskav. Oba sistema ne sledita še kako potrebnim spremembam, ki so nujne zaradi obstoječe napetosti med tradicionalno vlogo akademskega osebja in sodobnim kompetitivnim okoljem. Ocenjevanje v poučevanju in raziskovanju bi se moralo izpopolniti in zjeti bolj kvalitativna načela merjenja znanstvenih dosežkov na univerzah. Pot akademske kariere bi se morala spremeniti iz formalizirane z močnimi elementi samoreprodukcije v takšno, ki omogoča več podpore za 'motivatorje' akademskega osebja, pri čemer bi se upoštevala tudi njihova osebna preferenca do vezi med poučevanjem in raziskovanjem.

Poti prihodnosti v tranzicijo pri obeh visokošolskih sistemih tako ne smeta biti kopiranje zahodnih sistemov visokega šolstva, ampak bi morali odsevati dejanske in pogosto raznolike resničnosti v danih postsocialističnih državah in sistemih.

¹⁴ Delež tistih, ki so malo zadovoljni s celotno življenjsko situacijo, je na Hrvaškem 35,4 %, med tistimi z doseženo terciarno izobrazbo pa le 17,8 %. V Sloveniji je delež nizkega zadovoljstva z življenjem med posamezniki z doseženo terciarno izobrazbo 10,2 % (na ravni celotne populacije je ta delež 24,4 %).

¹⁵ Povprečje EUROSTAT in raziskava EU-SILC [ilc_di08], podatki pridobljeni 9. 10. 2019.

VIRI

1. Altbach P. G. (2003). Centers and Peripheries in the Academic Profession: The Special Challenges of Developing Countries. In Altbach P. G. (Eds.) *The Decline of the Guru*. Palgrave Macmillan, New York.
2. Altbach, G. P., Reisberg, L., & Rumbley, E. L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Chestnut Hill: Boston College, Center for International Higher Education.
3. Arimoto, A. (2015). The teaching and research nexus from an international perspective. In W.K. Cummings & U. Teichler (Eds.). *The relevance of academic work in comparative perspective* (pp. 91–106). Dordrecht: Springer Science and Business Media.
4. Aristovnik, A., & Obadić, A. (2011). The funding and efficiency of higher education in Croatia and Slovenia: a non-parametric comparison with EU and OECD countries. *William Davidson Institute Working Paper*, 1007. University of Michigan.
5. Beerkens, M. (2013). Market competition and concentration in the academic research industry: Evidence from Australia 1992–2008. *Science & Public Policy*, 40(2), 157–170.
6. Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R., & Meek, V. L. (2013). Factors associated with job satisfaction amongst Australian university academics and future workforce implications. *Job Satisfaction around the Academic World* (pp. 29–53). Netherlands: Springer.
7. Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R., Goedegebuure L., & Meek, V. L. (Eds.) (2013). *Job Satisfaction around the Academic World*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
8. Boerebach, B. C., Kiki, M., & Arah, O. A. (2014). Confirmatory factor analysis of the system for evaluation of teaching qualities (SETQ) in graduate medical training. *Evaluation & the Health Professions*: 0163278714552520.
9. Boyer, E. L., Altbach, P. G. & Whitelaw, M. J. (1994). *The Academic Profession: An International Perspective*. Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
10. Brajdić Vuković, M., & Vignjević, B. (2017). I mean, that amount of work would consume me at one point': The narrative of the life history of young researchers during the professional socialization into the teaching and research profession in the Croatian higher education system. In J. Ledić & M. Turk (Eds.), *Teaching and Research in the Professional Socialisation of Junior Researchers* (pp. 113–149). Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.
11. Braxton, J. M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 90, 5–14. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Cabrita, J., & Perista, H. (2007). Measuring job satisfaction in surveys: Germany. Comparative analytical report. European Foundation for Improvement of Living and Working Conditions. CESIS, Portugal.
13. Croatian Bureau of Statistics, Higher Education. (2017). *Statistical Report*, Zagreb 2018.
14. Cummings W. K., & Teichler U. (2015). The Relevance of the Academy. In W. Cummings & U. Teichler (Eds.), *The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, vol 13. Springer.
15. Cummings, W. K. & Finkelstein, M. J. (2012). *Scholars in the Changing American Academy. New Contexts, New Rules and New Roles*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
16. Čadež, S., Dimovski, V. & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education* 42(8), 1455–1473.
17. Čadež, S. (2013). Social Change, Institutional Pressures and Knowledge Creation: A Bibliometric Analysis. *Expert Systems with Applications* 40(17), 6885–93.
18. Čadež, S., Slapnicar, S., & Valentinčič A. (2011). Accounting research in Slovenia – the intertwining of research and practice. *EAA newsletter*, 36, 17–19.
19. Ćulum, B., Miočič, I., & Rončević, N. (2017). Teacher and research competencies of junior researchers in Croatia. In J. Ledić & M. Turk (Eds.), *Teaching and Research in the Professional Socialisation of Junior Researchers* (pp. 61–113). Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.
20. European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation*. Report, Luxembourg (Publications Office of the European Union)
21. Ganguly, R. (2010). Quality of work life and job satisfaction of a group of university employees. *Journal of management research*, 209–216.
22. Green, R. G. (2008). Tenure and promotion decisions: The relative importance of teaching, scholarship, and service. *J Soc Work Educ*, 44(2), 117–128.

23. Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation Through the Design of Work: Test of a Theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250–279.
24. Harley, D., Acord, S. K., Earl-Novell, S., et al. (2010). Assessing the future landscape of scholarly communication: An exploration of faculty values and needs in seven disciplines. Center for Studies in Higher Education.
25. Henkel, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
26. Herzberg, F., Mausner, B., Peterson, R. O., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons.
27. Höhle E. A., & Teichler U. (2013). Determinants of Academic Job Satisfaction in Germany. In P. Bentley, H. Coates, I. Dobson, L. Goedegebuure & V. Meek (Eds.), *Job Satisfaction around the Academic World. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, 7. Dordrecht: Springer.
28. 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*, 5. Dordrecht: Springer.
29. Klemenčič, M. (2016). Chapter 1: the role of institutional research in positioning universities: Practices in Central and Eastern European countries. In R. Prichard, J. Taylor, & A. Pausits (Eds.), *Positioning universities* (pp. 3–18). Rotterdam: Sense Publishers.
30. Klemenčič, M., Flander, A., & Žagar Pečjak, M. (2014). *The conditions of academic work in Slovenia: Findings from the 2013 EUROAC Survey*. Ljubljana: CMEPIUS.
31. Kwiek, M. (2014). „Strong Research Performers” vs. „Strong Teaching Performers” in European Higher Education. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 6, 20–27.
32. Ledić, J. (2016). Does the academia instigate excellence? The ICIE International Conference on: Excellence & Innovation in Basic-Higher Education & Psychology, May 18–21, 2016 in Rijeka, Croatia.
33. Marsh, H., & Hattie, J. (2002). The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs? *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603–641.
34. Oshagbemi, T. O. (1997). Job satisfaction and dissatisfaction in Higher Education. *Education and Training* 39(9), 354–359.
35. Otten J. J., Dodsen E.A., Fleishhacker S., et al. (2015). Getting research to the policy table: a qualitative study with public health researchers on engaging with policy makers. *Prev Chronic Dis*. 2015. 12: E56.
36. Robyn, A., & Du Preez, R. (2013). Intention to quit amongst Generation Y academics in higher education, *South African journal of industrial psychology*, 39(1), 1–14.
37. Rončević, N., & Rafajac B. (2010). Promjene u akademskoj profesiji: komparativna analiza, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka
38. Rončević, N., Turk, M., & Vignjević, B. (2016). Research papers are what counts: excellence in teaching is neither supported nor properly evaluated. The ICIE International Conference on: Excellence & Innovation in Basic-Higher Education & Psychology, May 18–21, 2016 in Rijeka, Croatia.
39. Schimank, U. & Winnes, M. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy*, 27(6), 397–408.
40. Scott, P. (2002). Reflections on the Reform of Higher Education in Central and Eastern Europe. *Higher Education in Europe*, 27(1-2), 137–152.
41. Stensaker, B. (2004). *The transformation of organisational identities*. Enschede: University of Twente.
42. Teichler, U., & Höhle E. A. (Eds.) (2013). *The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, 8. Dordrecht: Springer.
43. Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, K. W. (Eds.) (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, 1. Dordrecht: Springer.
44. Turk, M., & Ledić, J. (2016). Between Teaching and Research: Challenges of the Academic Profession in Croatia. *CEPS Journal*, 6(1), 95–111.
45. Turk, M., Ledić, J., & Miočić, I. (2017). The nexus between teaching and research: the policies and challenges of integration. In Ledić J., & Turk M. (Eds.), *Teaching and Research in the Professional Socialisation of Junior Researchers* (pp. 15–51). Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.
46. Truell, A. D., Jr. Price, W. T., & Joyner, R. L. (1998). Job satisfaction among community college occupational-technical faculty. *Community College Journal of Research and Practice* 22(2), 111–122.
47. van Dalen, H. P., & Henkens, K. (2012). Intended and unintended consequences of a publish-or-perish culture: A worldwide survey. *J Am Soc Inf Sci Technol*. 63(7), 1282–1293.
48. Vukasović, M. (2014). When and how does Europe matter? Higher education policy change in Croatia, Serbia and Slovenia. *Higher education policy*, 27(3), 403–423.

49. Vukasović, M. (2015). Concluding comments: when international, European and domestic influences collide. *European Journal of Higher Education*, 5(1), 96–106.
50. Vukasović, M., & Elken, M. (2014). Higher education policy dynamics in a multi-level governance context: comparative study of four post-communist countries. In P. Zgaga, U. Teichler, & J. Brennan (Eds.), *The Globalization Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversities, Centres and Peripheries* (pp. 261–286). Frankfurt am Main: Peter Lang.
51. Warning, S. (2004). Performance Differences in German Higher Education: Empirical Analysis of Strategic Groups. *Review of Industrial Organization*, 24(4), 393–408.
52. Youn, T. I. K., & Price, T. M. (2009). Learning from the experience of others: The evolution of faculty tenure and promotion rules in comprehensive institutions. *J Higher Educ*, 80(2), 204–237.
53. Zgaga, P. (1998). *Development of higher education in Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport of the Republic of Slovenia.
54. Zgaga, P. (2015). How to gain global connectivity while retaining respect for local variations? A reflection on higher education reforms in South-east Europe. In P. Zgaga, U. Teichler, H. G. Schuetze, & A. Wolter (Eds.), *Higher education reform: looking back - looking forward* (pp. 65–84). Frankfurt: Peter Lang.
55. Zgaga, P. (2017). Bologna in the Western Balkans: Reconsideration on higher education reforms in the region. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 7–21.
56. Zgaga, P., Klemenčič, M., Komljenovič, J., Miklavič, K., Repac, I., & Jakačič, V. (2013). *Higher education in the Western Balkans: Reforms, developments, trends. Key findings from field research*. Ljubljana: Center for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.

Kako 'regionalna' je internacionalizacija visokošolskega izobraževanja v Sloveniji?

ALENKA FLANDER

Slovenija (dva milijona prebivalcev) je majhen sistem visokošolskega izobraževanja, pri čemer je skoraj polovica prebivalstva, starega od 19 do 24 let, vpisana v terciarno izobraževanje (46,5 % v šolskem letu 2017/2018). Medtem ko je internacionalizacija raziskovanja že več desetletij jasna prioriteta v programih visokošolskih zavodov, so se številčnejše izmenjave študentov in osebja ter programi mobilnosti pojavili šele po vključitvi Slovenije v programe Evropske unije (npr. Erasmus+). Čeprav so številke, povezane z mednarodnim sodelovanjem, močno narasle, podrobnejša analiza kaže, da ima internacionalizacija močan regionalni odtis Zahodnega Balkana.

MOČAN ODTIS ZAHODNEGA BALKANA

Slovenija je bila nekoč, skupaj z Bosno in Hercegovino, Hrvaško, Severno Makedonijo, Kosovom, Črno goro in Srbijo, del Jugoslavije. Za te države se sedaj (skupaj z Albanijo) uporablja izraz Zahodni Balkan. Ta izraz je dokaj nov, nastal je v Zahodni Evropi kot navidežno nevtralen izraz za območje, ki je v veliki meri ostalo zunaj obeh valov širitve EU. [1]

Slovenija je postala članica EU leta 2004 in je bila prepoznana kot vzor za države Zahodnega Balkana, kjer 'vrnitev v Evropo' predstavlja tudi pomemben politični projekt. Kljub njihovi raznolikosti so vsi sistemi visokošolskega izobraževanja na tem območju doživljali nedavne trende, kot sta masifikacija in povečanje števila visokošolskih zavodov (v glavnem v zasebnem sektorju), in vsi imajo podobno tradicijo fragmentiranega upravljanja individualnih fakultet, ki delujejo kot ločeni deli nepovezane univerzitetne organizacije.

Najmočnejši regionalni vpliv se kaže v vhodni mobilnosti. Večina tujih študentov v Sloveniji prihaja iz držav Zahodnega Balkana (75,8 % v letu 2018/2019), sledijo jim študenti iz Italije in Rusije. To visoko stopnjo večinoma pojasnjujejo posebni sporazumi o izobraževanju med Slovenijo in drugimi nekdanjimi jugoslovanskimi državami, ki so bili sklenjeni kmalu po razpadu Jugoslavije v zgodnjih devetdesetih letih prejšnjega tisočletja. Študentom iz držav Zahodnega Balkana omogočajo študij na slovenskih visokošolskih zavodih pod enakimi pogoji kot domačim študentom na

podlagi vzajemnosti. Ker je slovensko visokošolsko izobraževanje brez šolnine, to pomeni, da lahko brezplačno študirajo tudi študenti iz držav Zahodnega Balkana.

Pri mobilnosti osebja ostaja najpomembnejše gonilo akademsko osebje na individualni ravni. Akademsko osebje s kratkoročno mobilnostjo od spodaj navzgor spodbuja nadaljnje sodelovanje na področju raziskav, razvija skupne študijske programe in sodeluje pri drugih dejavnostih. V zvezi z Zahodnim Balkanom te procese običajno krepi predvsem akademsko osebje z višjimi akademskimi nazivi, tj. generacija, ki je odraščala, ko je bila Jugoslavija še skupna država.

Delež slovenskega akademskega osebja, ki je bilo v letu 2017/2018 na mobilnosti v kateri od držav Zahodnega Balkana, je bil 16 %, delež tistih, ki so iz teh držav prišli, pa večji od tretjine vse mobilnosti osebja (36 %). Skupnih publikacij sodelavcev iz držav Zahodnega Balkana je približno 20 % vseh mednarodnih publikacij v soavtorstvu. [2] To sodelovanje je najpogostejše med rednimi profesorji (27 %), saj višji akademiki poznajo vse izobraževalne sisteme, medtem ko podobne strukture in upravljanje spodbujajo izmenjavo fakultet in praks.

STRATEGIJA ZA INTERNACIONALIZACIJO SLOVENSKEGA VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Leta 2016 je slovenska vlada sprejela Nacionalno strategijo internacionalizacije slovenskega visokošolskega izobraževanja. [3] Ker so države Zahodnega Balkana med regijami označene kot pomembni partnerji, jim je namenjena največja pozornost. Med pripravo strategije so tudi vsi slovenski visokošolski deležniki predlagali države Zahodnega Balkana kot najpomembnejšo regijo za sodelovanje. Druge pomembne regije v strategiji segajo od evropsko-sredozemskega območja do visokoindustrializiranih držav (Južna Koreja, Japonska, ZDA) in skupine BRICS [5]. Pa vendar strategija ne določa konkretnih ukrepov za ta prednostna območja, razen udeleževanja na študentskih sejnih v nekaterih od teh regij.

Posledično ostaja sodelovanje z državami Zahodnega Balkana naključno, ne strateško, in je odvisno od potencialnega zanimanja akademskega osebja in študentov. Čeprav je bil namen izkoristiti tudi potencial, ki naj bi ga nudila Regionalna platforma za sodelovanje v visokem šolstvu in raziskovanju [6], doslej ta še ni obrodila konkretnih rezultatov. Na splošno se je večina aktivnosti v sklopu strategije osredotočala na promocijo slovenskega visokošolskega sistema študentom, ki pa večinoma prihajajo iz držav Zahodnega Balkana.

Slovenska prizadevanja za internacionalizacijo očitno prinašajo več koristi državam Zahodnega Balkana (kar zadeva kakovostno in brezplačno izobraževanje v Sloveniji za študente, za profesorje pa razvito znanstveno infrastrukturo) kot pa študentom in profesorjem iz Slovenije, ki pogledujejo proti državam Zahodnega Balkana.

NASLEDNJA POSTAJA – RUSIJA

Medtem ko so slovenski visokošolski zavodi že dobro poznani znotraj območja Zahodnega Balkana, sta slovensko visoko šolstvo in raziskovanje precej manj prepoznavna v drugih regijah. To predstavlja priložnost za slovenski visokošolski sistem in njegove zavode ter osebje in študente za krepitev sodelovanja in vlaganja na področju trajnostnega razvoja, gospodarskega in negospodarskega sodelovanja, mednarodne konkurenčnosti in v iskanju rešitev za trenutne težave.

Ker ima slovensko visoko šolstvo precej strogo nacionalno jezikovno politiko, ki predpisuje poučevanje v slovenskem jeziku, so slovenski visokošolski zavodi izrazili veliko zanimanje za več sodelovanja z državami iz slovanskih jezikovnih skupin zunaj EU, denimo iz Rusije, Belorusije in Ukrajine. Trenutno so študenti iz Ruske Federacije tretja največja skupina med tujimi študenti, ki prihajajo na študij v Slovenijo (2,9 %). Številne slovenske in ruske univerze so zelo usmerjene v raziskave in močne na področju znanosti, tehnologije, inženiringa in matematike, kar je dobro izhodišče za izmenjave študentov in osebja ter institucionalno sodelovanje. Izziv predstavlja razmerje med velikostjo obeh visokošolskih sistemov skupaj s težavami, povezanimi z iskanjem pravih partnerjev za slovenske visokošolske zavode v tako veliki državi.

VIRI IN OPOMBE

1. V tem članku se izraz 'države Zahodnega Balkana' nanaša samo na države nekdanje Jugoslavije (tj. brez Albanije).
2. Klemenčič, M., Flander, A., Žagar Pečjak, M., Teichler, U. (2015). Pogoji akademskega dela v Sloveniji. Ljubljana: CMEPIUS. Vzeto iz https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/EUROAC-Slovenia_popravljen_za-net.pdf.
3. Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020 (2016). Ljubljana: CMEPIUS. Vzeto iz https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Strategija-internationalizacije-slovenskega-visokega-solstva-SLO-2016%E2%80%932020_WEB.pdf.
4. Akcijski načrt strategije internacionalizacije slovenskega visokega šolstva (2016). Ljubljana: CMEPIUS. Vzeto iz https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Akcijski-nacrt-2016-2018_WEB.pdf.
5. Brazilija, Rusija, Indija, Kitajska in Južna Afrika.
6. Regionalna platforma. Vzeto iz <http://regional-platform.unizg.hr/index.html>.

Profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih in vloga programa EU

BORUT MIKULEC IN ANA STANOVNIK PERČIČ



Za namen priprave nacionalnega poročila kot dodatka k Vmesni evalvaciji programa Erasmus+, ki jo je pripravila Evropska komisija (2017), smo na podlagi zbranih podatkov želeli bolj poglobljeno predstaviti učinke programa EU na specifično področje – profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih. Študija predstavi kompleksen sistem izobraževanja izobraževalcev odraslih v Sloveniji in učinek, ki ga lahko prispeva udejstvovanje v mednarodnih projektih.

Izobraževanje odraslih je izjemno kompleksno in heterogeno področje; obsega zelo različne izobraževalne potrebe precej heterogene populacije. Izobraževanje odraslih »obsega izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so se kadar koli po končanem začetnem izobraževanju organizirano vključile v izobraževanje z namenom pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje«. Izobraževanje odraslih ne poteka samo v organizacijah in ustanovah, ki so namensko ustanovljene za izobraževanje. Predvsem neformalno izobraževanje, ki je manj strukturirano in standardizirano in bolj usmerjeno v specifične interese in potrebe posameznih okolij in ciljnih skupin, poteka na zelo različne načine in v različnih organizacijskih oblikah.

Pojem odrasli je intuitivno takoj razumljiv, a ga je težko definirati, saj je opredelitev odvisna »od pričakovanj družbe in časa, v katerem posameznik živi«. Poznamo različne opredelitve termina; če povzamemo definicije, je odrasel oseba, ki izpolnjuje svoje individualne in kolektivne vloge. V tem smislu se je v andragoški stroki uveljavila opredelitev, ki odraslega opredeljuje kot osebo, ki je že **zaključila redno šolanje** – ko je bilo izobraževanje njena poglobljena naloga in ko je socialna vloga učenca zavzemala največji delež njenega časa in dejavnosti – in se ob drugih socialnih vlogah vrača v organizirano izobraževanje, nadaljuje svoje izobraževanje samostojno ali se uči kako drugače.

Izobraževanje odraslih lahko poteka **kot poklicno izobraževanje ali kot splošno izobraževanje**, namenjeno osebni rasti in razvoju ter kulturnemu zavedanju in splošnim družbenim potrebam. Nizka stopnja regulacije in formalizacije izobraževanju odraslih omogoča prilagodljivost, zato predstavlja pomemben način dopolnjevanja in prilagajanja znanja in spretnosti glede na spreminjajoče se zahteve gospodarstva in družbe kot celote, kot tudi glede na individualne potrebe in interese. Vendar nizki stopnji regulacije in formalizacije lahko zmanjšujeta transparentnost in merljivost izidov in učinkov izobraževanja odraslih.

Izobraževanje odraslih že dolgo ne predstavlja več prvenstveno druge priložnosti za tiste, ki so bili izobraževalno prikrajšani v obdobju mladosti, temveč je **pomemben dejavnik razvoja in izboljševanja človeškega kapitala za**

povečevanje produktivnosti in konkurenčnosti ter socialnega in kulturnega kapitala, kar je nujno za zmanjševanje demokratičnega deficita in ohranjanje družbene kohezije.

Tako mednarodne in evropske nadnacionalne organizacije (npr. UNESCO, EU) kot tudi raziskovalna skupnost v izobraževanju odraslih si delijo mnenje **o pomenu dobro usposobljenega kadra v izobraževanju odraslih**. Vendar je zaradi raznolikosti področja izobraževanja odraslih vrsta strokovnjakov, ki delajo v izobraževanju odraslih, zelo raznolika, odvisna od sektorja in institucije, v kateri delajo izobraževalci odraslih. Raznolikost področja vsekakor predstavlja izziv za profesionalizacijo izobraževanja odraslih, zato ta ostaja projekt, ki se nenehno vrši. Med osrednjimi nalogami, ki jih opravljajo izobraževalci odraslih, so največkrat omenjene upravljanje, načrtovanje, svetovanje in poučevanje.

S prelomom tisočletja lahko opazimo, da je **EU posvetila posebno pozornost izobraževanju odraslih**. V okviru evropske politike izobraževanja odraslih je posebna pozornost namenjena tudi profesionalnemu razvoju izobraževalcev odraslih. Temeljni dokumenti evropske politike izobraževanja odraslih, kot npr. Učenje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno (2006), Učenje odraslih: Za učenje je vedno pravi čas (2007), Akcijski načrt za izobraževanje odraslih: Za učenje je vedno pravi čas, Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih (2011), Zaključno poročilo tematske delovne skupine za kakovost izobraževanja odraslih (2013), Poti izpopolnjevanja: nova priložnost za odrasle (2016), **izpostavljajo pomen strokovnega razvoja zaposlenih v izobraževanju odraslih**, saj ta predstavlja bistven dejavnik kakovosti v izobraževanju odraslih. Ob tem prav tako izpostavljajo nekatere manj ugodne dejavnike za profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih, saj so ti soočeni s prekarnimi delovnimi pogoji, z zaposlovanjem za polovični delovni čas (ali delo opravljajo kot prostovoljci), imajo malo možnosti za poklicno napredovanje, v nekaterih državah članicah EU pa prav tako posvečajo malo pozornosti začetnemu izobraževanju in nadaljnjemu izpopolnjevanju izobraževalcev odraslih. Eno izmed takšnih spodbud vsekakor predstavlja program Erasmus+.

Erasmus+ je program Evropske unije, ki spodbuja povezovanje, sodelovanje in mobilnosti na področju izobraževanja in usposabljanja, mladine ter športa (izvaja se v obdobju med 2014 in 2020). Program pokriva celotno vertikalno izobraževalnega sistema, zato lahko sredstva za sodelovanje v okviru programa dobijo tudi organizacije, ki delujejo na področju izobraževanja odraslih. V sklopu omenjenih programov EU je izobraževanje odraslih opredeljeno **kot splošno nepoklicno izobraževanje**, ki se večinoma nanaša na krepitev temeljnih kompetenc odraslih. Organizacije lahko sodelujejo v dveh vrstah projektov, ki se razlikujeta glede na to, kakšne so potrebe organizacije, in posledično, kakšen je cilj projekta.

EU poleg sodelovanja v programih spodbuja tudi povezovanje izobraževalcev z enega ali z različnih področij izobraževanja in jih tudi prek tega spodbuja k sodelovanju ali medsebojni izmenjavi znanj, dobrih praks in izkušenj. Na področju izobraževanja odraslih je tako aktivna **platforma EPALE**, ki zajema tako **vsebine s poklicnega kot nepoklicnega izobraževanja odraslih**. Gre za elektronsko platformo za izobraževanje odraslih v Evropi, namenjeno strokovnjakom na področju izobraževanja odraslih. Na voljo je v slovenskem jeziku ter tudi preostalih 23 uradnih jezikih EU. Na platformi EPALE lahko izobraževalci odraslih na enem mestu sledijo novicam, spletnim dnevnikom, virom in dogodkom, spremljajo razvoj politike izobraževanja odraslih, prav tako pa omogoča iskanje ter izmenjavo dobrih praks strokovnjakov na področju izobraževanja odraslih iz vse Evrope.

K profesionalnemu razvoju izobraževalcev odraslih lahko poleg sistema začetnega izobraževanja (univerza) in nadaljnega izpopolnjevanja (ključni akter ACS) **pripomore tudi sodelovanje** v projektih mobilnosti ali v projektih strateških partnerstev **v okviru programa Erasmus+**.

VPLIV PROGRAMA EU NA RAVNI INSTITUCIJE

Na ravni institucije se je profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih preučeval prek mnenja anketirancev o pozitivnem vplivu na številna področja dela organizacij, na primer na spodbujanje medpredmetnega povezovanja, novih oblik in metod poučevanja, uporabe novih študijskih pripomočkov in gradiv, izvajanja obveznega programa in dodatnih dejavnosti, uporabe IKT v zavodu ter glede na sporazumevalne zmožnosti zaposlenih v tujem jeziku.

Največ anketirancev (91 %) meni, da ima sodelovanje v programu EU pozitiven vpliv na uporabo novih učnih pripomočkov in gradiv, seznanjenost z novimi oblikami in metodami poučevanja, uporabo raznolikih oblik in metod poučevanja, 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 poučevanje.

Nekoliko manj (med 80 in 90 %) jih meni, da ima sodelovanje pozitiven vpliv na socialne kompetence izobraževalcev, organizacijske in vodstvene veščine izobraževalcev (zmožnost in pripravljenost organiziranja in vodenja projektov ter timov), ozaveščenost izobraževalcev o evropskih kulturnih in moralnih vrednotah, krepitev spoštovanja različnih kultur in poznavanje evropskih institucij in njihovega delovanja.

Pridobljeni rezultati, ki se osredotočajo predvsem na preučevanje profesionalnega razvoja izobraževalcev odraslih v relaciji do poučevanja, torej na vlogo, ki jo opravlja predvsem učitelj odraslih, kažejo, **da program EU prispeva h krepitvi in posodabljanju didaktičnega znanja, k uporabi tujega jezika in delovanju v mednarodnem (medkulturnem) okolju ter krepki organizacijske in vodstvene spretnosti.**

VPLIV PROGRAMA EU NA RAVNI SISTEMA

Na ravni sistema izobraževanja se je profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih preučeval prek mnenj anketirancev o pozitivnem vplivu na različne aspekte dela organizacij, med drugim tudi na kakovost dela organizacij in na profesionalni razvoj strokovnih delavcev.

Največ anketirancev (96 %) meni, da sodelovanje v programu EU pozitivno vpliva na inovacije in razširjanje dobrih praks znotraj Slovenije, 93 % jih meni, da vpliva na profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih, 91 % pa, da vpliva na pospeševanje kakovostnih izboljšav in splošen dvig kakovosti učenja/poučevanja.

Med 80 in 90 % vprašanih meni, da sodelovanje v programu pozitivno vpliva na internacionalizacijo sistema izobraževanja odraslih, sodelovanje različnih deležnikov (izobraževalcev, odločevalcev, lokalne skupnosti ...), promocijo zavedanja o pomenu vseživljenjskega učenja v Evropi, podporo nacionalnim politikam izobraževanja odraslih (IO), razširjanje dobrih praks v Evropi in boljšo uporabo orodij EU za preglednost in priznavanje.

Temeljno sporočilo pridobljenih rezultatov evalvacijske študije je torej v tem, da po mnenju strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih **program EU prispeva tako h kakovosti sistema izobraževanja odraslih kot tudi k njihovem profesionalnemu razvoju na sistemski ravni.**

VPLIV PROGRAMA EU NA INDIVIDUALNI RAVNI

Po mnenju **udeležencev individualne mobilnosti** (usposabljanja izobraževalcev v tujini) je slednja najmočnejše vplivala na **njihov profesionalni razvoj** na področju pridobivanja novega znanja o dobrih praksah v tujini, na njihove socialne, jezikovne in kulturne kompetence, na profesionalno področje delovanja (oz. poučevanje) ter na praktične spretnosti, pomembne za njihov profesionalni razvoj. Mobilnost pomembno vpliva tudi na krepitev profesionalnih omrežij, v katere se vključujejo strokovni sodelavci, na poznavanje in razumevanje sistemov izobraževanja odraslih v drugih državah ter na uporabo novih metod za ocenjevanje in vrednotenje znanja, pridobljenega tako v formalnem kot neformalnem izobraževanju. Zaznati je tudi učinke pri pridobivanju vodstvenih in organizacijskih spretnosti ter spretnosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Iz povedanega lahko torej sklepamo, **da individualna mobilnost krepi profesionalni razvoj strokovnih delavcev, saj ti s pomočjo mobilnosti pridobivajo tako novo strokovno znanje in praktične spretnosti kakor tudi socialne, jezikovne in/ali kulturne kompetence, pomembne za njihovo strokovno delovanje.**

VPLIV PROGRAMA EU PO MNENJU LJUDSKIH UNIVERZ

Da bi pridobili še nekoliko bolj natančen vpogled v to, katero novo znanje, praktične spretnosti in različne kompetence, pomembne za profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih, pridobivajo udeleženci programa EU, smo na dveh izbranih ljudskih univerzah iz vzhodne slovenske regije – to je na institucijah, ki jih lahko štejem za ključne izvajalke izobraževanja odraslih, saj izvajajo tako formalno kot neformalno izobraževanje za poklicne, osebne ter splošne potrebe – izvedli dva intervjuja s koordinatoricama programa EU v mesecu februarju 2019.

Obe koordinatorici programa EU delata na področju izobraževanja odraslih že slabih deset let, dosegli sta sedmo stopnjo izobrazbe družboslovne smeri in imata pedagoško-andragoško izobrazbo. Ena izmed njiju ima prav tako opravljen strokovni izpit na področju vzgoje in izobraževanja. Obe poleg vloge koordinatorice programa EU opravljata tudi druge delovne naloge (organizatorica izobraževanja, vodja jezikovnih programov), čeprav ena izmed njiju v zadnjih letih opravlja predvsem delo koordinatorice programa EU.

Koordinatorici projektov EU poročata, da se njihovi zaposleni izobražujejo in usposablajo ter pridobivajo znanje na različnih področjih. Izpostavita naslednja področja: svetovanje, delo z ranljivimi ciljnimi skupinami (npr. migranti, brezposelni, odrasli s posebnimi potrebami), osnovnošolsko izobraževanje, ključne kompetence, izobraževanje za trajnostni razvoj, večgeneracijsko učenje, motivacijski ukrepi v izobraževanju, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju, sodobni pristopi k poučevanju in učenju (npr. obrnjeno učenje, kombinirano učenje) ter medijska pismenost.

S sodelovanjem v programu EU zaposleni v organizaciji po mnenju koordinatoric pridobivajo in/ali **krepijo** tudi druge kompetence, na primer **jezikovne kompetence, računalniško-digitalne kompetence, medkulturne kompetence, komunikacijske kompetence ter organizacijske in vodstvene kompetence.**

Znanje in inovacije iz programa EU prenašajo na zaposlene bodisi tako, da se po izvedeni mobilnosti predstavijo novosti vsem zaposlenim v organizaciji, bodisi tako, da je v nek program vključenih več zaposlenih iz organizacije. Program EU spodbuja tudi **oblike skupinskega učenja**, ki so pomembne za iskanje novih idej ter oblikovanje

skupnih rešitev. Poleg tega omogoča pridobivanje novega znanja ter **refleksijo svojega lastnega dela** v organizaciji, ki ga omogoča pogled 'od zunaj'; krepi **sodelovanje med organizacijami na regionalni in nacionalni ravni**.

Program EU predstavlja 'mehanizem' za uvajanje sprememb v organizaciji kot tudi za profesionalni razvoj zaposlenih v organizaciji.

Težava, ki tudi z vidika profesionalnega razvoja osebja ostaja pereča na ljudskih univerzah, pa je, da je večina sodelavcev honorarno zaposlenih, pri čemer se tem sodelavcem težko zagotovi nadaljnji profesionalni razvoj.

Zanimalo nas je, kako lahko program EU pripomore pri nadgradnji obstoječega sistema za izpopolnjevanje kadrov v izobraževanju odraslih na nacionalni ravni. Obe koordinatorici soglašata, da program EU pomeni **pomembno nadgradnjo vzpostavljenega nacionalnega sistema izpopolnjevanja in usposabljanja**. Posebej izpostavita hitrost in odzivnost, s katero se lahko program EU (za razliko od nacionalnega sistema) odzove na aktualne potrebe organizacije v lokalnem okolju. Ena izmed koordinatoric je prav tako izpostavila, da bi bilo smiselno na bolj sistematičen način povezati nacionalni sistem izpopolnjevanja in usposabljanja z dosežki programa EU v državi, pri čemer bi lahko ključno vlogo prevzel ACS.

Za konec nas je zanimalo še, kaj je ključno, da je organizacija **uspešna na področju mednarodnega udejstvovanja** in nadgradi svoje redno delo z integracijo novopridobljenih znanj, praks, izkušenj v redno delo organizacije. Obe koordinatorici sta se strinjali, da gre **za podporo vodstva, predvsem pa že v osnovi za vizijo organizacije**, ki mednarodno sodelovanje sprejme kot **eno izmed vej svojega rednega delovanja in temu nameni tudi čas zaposlenih**. Šele v tem primeru lahko mednarodno sodelovanje v organizacijo doprinaša pozitivne učinke, razvoj in nadgradnjo.

Trajnost projektnih rezultatov je ključ do učinka projektov EU

ANDREJA LENC

1 UVOD

Učinek oz. sprememba delovanja posameznika ali organizacije je ključen pokazatelj uspeha oz. kakovosti projekta. K temu pa lahko prispeva le kakovosten in trajen rezultat – rezultat, ki ga določena ciljna skupina potrebuje, je pripravljen skladno z razvojem stroke in ga organizacije in strokovni delavci pri svojem delu tudi dejansko uporabljajo. V kolikor ga je mogoče širiti oz. uporabiti tudi na drugih področjih izobraževanja, je ta rezultat še toliko bolj trajen. Zato morajo biti projekti med načrtovanjem dobro premišljeni, umeščeni v razpis in potrebe okolja, da bodo prinesli rešitve, ki jih izobraževalno okolje potrebuje. Glavna parametra načrtovanja sta kakovostna analiza potreb in natančno definiran pričakovani rezultat. Da se to zagotovi, je potrebna smiselna vključenost vseh deležnikov, ki jim je rezultat posredno ali neposredno namenjen (Evropska komisija, 2019; Pajnič, 2017; Pajnič et al., 2017).

Diseminacija oz. razširjanje informacij o projektu in rezultatih je parameter, ki prispeva tako k trajnosti rezultatov kot učinku projekta (Evropska komisija, 2019).

Z analizo smo želeli ugotoviti, kako trajni so rezultati projektov sodelovanja v programih EU, in sicer v obdobju od treh do šestih let po njihovem zaključku. Zanimalo nas je, kolikšen delež projektov je uresničil napovedane načrte in zelene učinke s projektnimi rezultati po zaključku izvajanja projektov.

2 OPREDELITEV POJMOV TRAJNOST IN UČINEK REZULTATOV

Najprej bi želela opredeliti ključna pojma trajnost in učinek. Oba pojma se pogosto zamenjujeta oz. sta napačno razumljena. Namen projektov ne more biti zgolj priprava rezultatov, temveč trajna sprememba v organizaciji, med zaposlenimi ali učečimi se. Pri tem pa nam lahko pomagajo kakovostni, trajni rezultati in procesi.

Bistvo projektov torej niso rezultat, izdelek ali proces, ki jih načrtujemo, niti ne aktivnosti, ki jih izvajamo, temveč kakšne spremembe bo to prineslo posamezniku ali organizaciji.

V literaturi najdemo različne definicije trajnosti:

- »... je značilnost česa glede na to, koliko časa lahko obstaja, je uporabno« (SSKJ, 2019);
- »... je zmogljivost projekta, da se nadaljuje in da se njegovi rezultati uporabljajo po koncu obdobja financiranja (lahko tudi delno)« (Evropska komisija, 2019: 318);
- »... je uporaba ali izkoriščanje proizvoda/rezultata – v poslovnem svetu predvsem v poslovne namene« (Stare, 2011: 22);
- »... sposobnost obstoja in delovanja/uporabe po zaključku financiranja projekta« (Pajnič, 2017: 4; Antunes, 2011: 6).

Za namen tega prispevka bom pojem trajnost projektnih rezultatov uporabljala kot »raba in/ali nadgradnja rezultatov« (Lenc in Žagar Pečjak, 2019).

Trajnost projektnih rezultatov ni le potreba za kakovostno izveden projekt, temveč zagotavlja tudi evropsko dodano vrednost programa EU. Raven in intenzivnost aktivnosti razširjanja in rabe rezultatov morata biti sorazmerna z obsegom projekta in strateško pomembnostjo projekta (Evropska komisija, 2019).

Učinek po SSKJ (2019) je opredeljen kot »zaželen, pričakovana posledica kakšnega dela, prizadevanja«, Evropska komisija pa ga definira kot »vpliv, ki ga imajo aktivnost in njeni rezultati na ljudi, prakse, organizacije in sisteme« (2019: 318).

Trajnost in učinek projekta sta med najbolj pomembnimi kriteriji že v stopnji ocenjevanja projekta ter prav tako med ocenjevanjem končnega poročila projekta. Ker je trajnost učinkov težko predvideti in zagotoviti, se pri projektnem delu osredotočamo na trajnost rezultatov in izdelkov (Evropska komisija, 2019).

3 DEFINICIJA TRAJNOSTI PROJEKTHNIH REZULTATOV

Na Centru večkrat razpravljamo o trajnosti in trajnih rezultatih ter kako jih definira program EU: raba in/ali nadgradnja rezultata. Ker so zahteve trajnosti do projektov različnih velikosti, kompleksnosti in akcij znotraj programa EU različne, je z besedami težko opisati in določiti, kako trajen mora biti posamezen rezultat. Zato smo na Centru želeli opise trajnosti rezultatov kvantificirati in s tem pomagati prijaviteljem, kaj so želeli z rezultati posameznih oblik mednarodnega sodelovanja doseči in kakšne učinke v skladu s tem pričakujemo.

Najprej smo določili dva glavna parametra trajnosti, in sicer rabo in nadgradnjo rezultatov. Dodali smo še parameter, kako razširjeno med organizacijami se rezultat uporablja pri rednem delu po zaključku projekta – v okviru partnerstva projekta, na nacionalni ravni oz. širše v državah partnericah projekta, v organizacijah izven držav partneric in na evropski ravni.

Preglednica 1: Definicija trajnosti rezultatov (vir: CMEPIUS, 2019)

TRAJNOST PROJEKTHNIH REZULTATOV				
	Nivo 0	1. nivo	2. nivo	3. nivo
Raba rezultatov	Niso v uporabi	Projektni partnerji (vsaj nekateri)	Druge organizacije v partnerskih državah	Organizacije iz nepartnerskih držav v ali na evropski ravni
Nadgradnja rezultatov	Niso nadgrajeni	Podlaga za nove ideje za nove aktivnosti na nacionalni ali evropski ravni (ne nujno nadgradnja rezultata)	Rezultate nadgradi/ spremeni/dopolni/ razširi partnerstvo	Rezultate nadgradijo druge organizacije ; rezultat je bil vpeljan v nacionalni sistem ali uporabljen kot podlaga za EU smernice ali politike

4 PROGRAM VSEŽIVLJENJSKO UČENJE, AKCIJA PARTNERSTVA

Z analizo smo ugotavljali trajnost rezultatov akcije Partnerstva v okviru programa EU Vseživljenjsko učenje. Program Vseživljenjsko učenje (2007–2013) je bil program EU s področja izobraževanja in usposabljanja. Glavni namen programa je bil prispevati k razvoju družbe z vrhunskim znanjem, trajnostnim gospodarskim razvojem, več in bolj kakovostnimi delovnimi mesti in večjo socialno kohezijo ter zagotavljanje varstva okolja za prihodnje generacije. Akcija Partnerstva so bili manj kompleksni projekti sodelovanja z enostavnimi rezultati ali brez njih, saj je bil namen akcije povezovanje sorodnih institucij in izmenjava dobrih praks (Evropska komisija, 2013).

Kljub isti akciji za tri področja izobraževanja – šolsko, poklicno in strokovno (PSI) ter izobraževanje odraslih (IO) – so se aktivnosti v določeni meri medsebojno razlikovale. Partnerstva PSI in IO so bila usmerjena v konkretne rezultate (usposabljanje, gradiva za udeležence itd.), pri partnerstvih na šolskem področju pa je bil primarni fokus zgolj povezovanje med šolami in priprava enostavnih izdelkov (slovarček, učni listi, gozdna učna pot, video itd.) (Lenc in Žagar Pečjak, 2019).

5 METODOLOŠKA OPREDELITEV ANALIZE

Na podlagi vprašanj končnih poročil projektov, vprašanj v okviru spletnih platform za poročanje o rezultatih projektov (v programu VŽU: EST, ADAM; v Erasmus+: EPRP; https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects_en) in definicije trajnosti (CMEPIUS, 2019) smo pripravili kratek vprašalnik in ga poslali vsem pogodbenikom programa Vseživljenjsko učenje, akcije Partnerstva na področjih šolskega izobraževanja, poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter izobraževanja odraslih. Vprašalnik je bil razdeljen na dva dela. V prvem delu so bila vprašanja vezana na identifikacijo tipa projekta, vsebin, tem in vključenosti v mednarodno sodelovanje. V drugem delu smo institucije spraševali po tipih rezultatov, nastalih v projektih, ki so jim anketiranci morali določiti nivo uporabe in nadgradnje na podlagi definicije, dostopnost in obliko rezultata.

Vprašalnik smo po elektronski pošti poslali koordinatorjem projektov iz razpisnih let 2011, 2012 in 2013 (N=307). Ti projekti so se zaključili v letih od 2014 do 2016. Prejeli smo 115 popolnih odgovorov, kar predstavlja 37,5-odstotno

odzivnost. S področja šolskega izobraževanja smo prejeli 67 odstotkov odgovorov, 18 odstotkov s področja IO in 9 odstotkov s področja PSI.

Na anketni vprašalnik so v največji meri odgovarjali koordinatorji projektov (učitelji in drugi strokovni delavci), ki so podali samooceno o trajnosti (raba, nadgradnja) posameznega rezultata, ki je nastal v njihovem projektu.

Podatke smo s pomočjo kvantitativnih analiz (program SPSS) statistično obdelali v skladu z nameni analize.

6 REZULTATI

Najpogostejši rezultati, ki so nastali v akciji Partnerstva, so brošure in tiskane publikacije, video in spletno gradivo, drugo učno gradivo, ankete in izobraževanja. Le ti so poleg oblike različni tudi glede na njihovo dosegljivost, obseg in kompleksnost. Kar 63 odstotkov rezultatov je javno dostopnih na spletni strani projekta ali sodelujoče organizacije, še dodatnih 25 odstotkov rezultatov je dostopnih na povpraševanje.

Po mnenju anketirancev največ rezultatov uporabljajo sodelujoči v partnerstvu (1. nivo), sledijo druge relevantne organizacije v partnerskih državah. Manj jih uporabljajo druge relevantne organizacije iz nepartnerskih držav ter relevantne organizacije v Evropi. Tudi glede nadgradnje projektnih rezultatov jih je največ na 1. nivoju, kar pomeni, da so rezultati podlaga za nove ideje na nacionalni ali mednarodni ravni. Rezultati kažejo, da je trajnost projektnih rezultatov večinoma na 1. nivoju (Preglednica 1).

Najbolj rabljeni rezultati med koordinatorji in partnerji projektov (1. nivo) so navodila za izvedbo seminarja/usposabljanja, aplikacija za učenje in učno gradivo za udeležence seminarja. Med drugimi relevantnimi organizacijami iz partnerskih držav (2. nivo) sta bila najbolj uporabljena raziskovalna študija in zbornik primerov dobre prakse. Druge relevantne organizacije iz nepartnerskih držav in relevantne organizacije na ravni EU (3. nivo) so najbolj pogosto uporabljale video ali spletno gradivo, raziskovalne študije in elektronsko učno platformo.

Največkrat nadgrajeni rezultati na 1. nivoju (izdelek/rezultat je podlaga za ideje in nove aktivnosti) so bili navodila za izvedbo seminarja, učno gradivo za udeležence seminarja in raziskovalna študija. Rezultata, najpogostejše nadgrajena s strani partnerstva (2. nivo), sta izobraževalni seminar/usposabljanje in navodila za izvedbo seminarja. Najpogostejši rezultati, ki so jih za nadgradnjo uporabile druge organizacije oz. so bili vpeljeni v izobraževalni sistem ali bili upoštevani kot podlaga za politike ali smernice EU (3. nivo), so raziskovalna študija, učno gradivo za udeležence seminarja in izobraževalni seminar.

V okviru analize smo na podlagi odgovorov v anketnem vprašalniku preverjali povezanost različnih spremenljivk s trajnostjo projektnih rezultatov.

Trajnost smo določili kot kombinacijo nivoja uporabe in nivoja nadgradnje, na katerem je temeljil posamezen rezultat. Spremenljivke so rekodirane tako, da se določi nivo za vsak posamezni rezultat. Poleg opredeljenih štirih nivojev (1–3) smo dodali še nivo 0, ki je definiran kot »rezultati niso v uporabi in niso bili nadgrajeni«. Če so bili ali v uporabi ali nadgrajeni, potem so na nivoju 1. Uporaba je bila smatrana kot pomembnejša pri določanju nivojev. Če je izdelek na dveh različnih zaporednih nivojih, potem se tehnika nagne proti uporabi. Če sta izdelka na še bolj oddaljenih nivojih, potem se izbere »mednivo«.

Glede na manj kompleksne projekte Partnerstev je večina rezultatov na prvem nivoju (Preglednica 2), kar je nekako pričakovan rezultat, saj so v okviru akcije nastajali bolj enostavni rezultati. Kljub isti akciji pa so obstajale razlike v kompleksnosti tako projektov kot rezultatov, kar pokažejo tudi rezultati analize – rezultati na področju PSI in IO so

nekoliko bolj trajni kot rezultati partnerstev na šolskem področju (2. nivo: IO – 25,9 %; PSI – 16,3 %; 3. nivo: IO – 15,5 %). Partnerstva na področju šolskega izobraževanja so imela največ rezultatov, ki niso v uporabi – nivo 0 (Preglednica 2).

Preglednica 2: Trajnost rezultatov in tip projekta

		Tip projekta: Partnerstva				Skupaj
Trajnost	Nivo 0	Frekvenca	Šolsko področje	Poklicno in	Izobraževanje	
			strokovno področje	odraslih		
		Frekvenca	45	2	2	49
		%	19 %	4,7 %	3,4 %	14,4 %
	Nivo 1	Frekvenca	170	32	32	240
		%	73 %	74,4 %	55,2 %	70,4 %
	Nivo 2	Frekvenca	13	7	15	35
		%	6 %	16,3 %	25,9 %	10,3 %
	Nivo 3	Frekvenca	6	2	9	17
		%	3 %	4,6 %	15,5 %	5,0 %
Skupaj		Frekvenca	234	43	58	341
		%	100 %	100 %	100 %	100 %

7 UGOTOVITVE

Trajen rezultat sam po sebi ni bistvo projektov EU, temveč učinek, ki ga udejstvovanje v mednarodnih projektih in njihovi rezultati prinesejo posamezniku in organizaciji (Evropska komisija, 2019). Trajnost projektnih rezultatov pomeni, da so rezultati uporabljeni in/ali nadgrajeni s strani organizacij, ki so jih pripravile, in širše.

Naše ugotovitve kažejo, da trajnost projektnih rezultatov ni odvisna od vsebine projekta, oblike rezultata ali dosegljivosti na spletu. Prav tako trajnosti projektnih rezultatov ne zagotavlja predhodno, dolgoletno sodelovanje v mednarodnih projektih. K trajnosti projektnih rezultatov prispeva le zahtevnost (tip) projekta in izkušnje mednarodnega sodelovanja, ki nam omogočajo, da temeljito razmislimo o tem, kaj in zakaj želimo nekaj spremeniti, kako bomo to naredili, koga bomo vključili (organizacije in končne uporabnike) in kako spremljali in preverjali kakovost. Ne glede na zahtevnost oz. tip projekta je ključno, da se projekta že med samo pripravo lotimo z vso skrbnostjo in vnaprej razmislimo in opredelimo vse parametre za kakovosten in trajen rezultat (Lenc in Žagar Pečjak, 2019).

Izkušnje izvajanja projektov EU in ugotovitve analiz kažejo, da moramo v rezultat najprej sami verjeti in zaupati. Le če bomo sami stoodstotno verjeli v njegovo nujnost in uporabnost ter upoštevali vse dejavnike pri načrtovanju, bomo izdelali kakovosten in trajen rezultat (Antunes, 2011; Pajnič, 2017). Z učinkovitim razširjanjem informacij o projektu in rezultatih bomo prispevali k rabi in nadgradnji rezultatov ter širjenju učinka projektov, kar pa ni le pogodbeno določilo, temveč tudi dolžnost skrbnega koriščenja sredstev EU.

Analizo trajnosti projektnih rezultatov bomo ponovili v okviru trenutnega programa Erasmus+ in model razširili oz. opredelili tudi za projekte mobilnosti (usposabljanja za osebe in učeče se v tujini).

LITERATURA

1. Antunes, Maria Helena. Handbook for Dissemination, Exploitation and Sustainability of Educational Projects. DIVA konzorcij. Lisboa: AidLeard, 2011.
2. Evropska komisija. Vodnik za prijavitelje Erasmus+ 2019. Pridobljeno 15. 3. 2019, <http://www.erasmusplus.si/razpis/razpis-2019/>.
3. Evropska komisija. Vodnik za prijavitelje programa VŽU 2013. Pridobljeno 5. 12. 2019, <http://www2.cmeplus.si/vzu>.
4. Pajnič, Neža. Razširjanje, raba in trajnost projektnih rezultatov. Erasmus+ priročnik. Ljubljana: CMEPIUS, 2017.
6. Pajnič, Neža, Andreja Lenc in Urška Šraj. »Razvoj evropskih programov sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja ter učinki teh dejavnosti«. Vodenje v VIZ, št. 2, (2017): 135–158. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2017.
7. Stare, Aljaž. »Projektni management: teorija in praksa«. Ljubljana: Agencija POTI, Izobraževalna, svetovalna in založniška družba, 2011.

VIRI

1. CMEPIUS. Definicija trajnosti. Interno neobjavljeno gradivo. Ljubljana: CMEPIUS, 2019.
2. Lenc, Andreja in Mateja Žagar Pečjak. Trajnost rezultatov projektov EU. Interno neobjavljeno gradivo. Ljubljana: CMEPIUS, 2019.
3. CMEPIUS. Končna poročila projektov VŽU Partnerstva 2011–2013. Interno gradivo. Ljubljana: CMEPIUS.
4. Slovar slovenskega knjižnega jezika. Pridobljeno 5. 12. 2019, <https://fran.si/>.

Ekonomske učinki programa Erasmus+ na slovensko gospodarstvo

JAN KLUGE IN ALEXANDER SCHNABL

POVZETEK

Program Erasmus+ spodbuja mednarodno mobilnost učencev, dijakov, študentov, učiteljev in drugega izobraževalnega osebja na različnih področjih izobraževanja in usposabljanja. Program ima pomembno vlogo tudi v Sloveniji. V njem je leta 2018 sodelovalo nekaj tisoč večinoma mladih ljudi, ki so bodisi prišli v Slovenijo ali pa so iz nje odšli (prihajajoči in „odhajajoči“ udeleženci). Čeprav glavni cilji programa Erasmus+ niso ekonomske, zaradi gibanja ljudi v Evropi pride do finančnih tokov med državami, kar povzroča tudi gospodarske in davčne učinke.

Slovenska nacionalna agencija CMEPLUS je pri Inštitutu za napredne študije (IHS) na Dunaju naročila raziskavo učinkov programa Erasmus+ na slovensko gospodarstvo, zlasti na bruto dodano vrednost (BDV), stopnjo zaposlitve in davčne prihodke. Rezultate lahko povzamemo z naslednjimi podatki:

- Leta 2018 je v Sloveniji vsaj nekaj časa bivalo 8.747 prihajajočih udeležencev programa. Največ je bilo študentov, udeležencev v terciarnem¹ izobraževanju, tem pa sledijo učenci v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Njihova glavna destinacija je bila Ljubljana. Polovica vseh prihajajočih udeležencev je bila iz Španije, Nemčije, Francije, s Hrvaške, Poljske, Češke in iz Italije.
- V letu 2018 so prihajajoči udeleženci za bivanje v Sloveniji porabili 11,4 milijona evrov, iz česar so izvzeti potni stroški. Skupni učinek na BDV, ki izhaja iz tega, znaša skoraj 15,7 milijona evrov. Ker pa je treba različno blago in storitve uvažati iz drugih držav, je dejanska vrednost tega učinka v Sloveniji znašala le 9,7 milijona evrov.
- Program Erasmus+ spodbuja pretok ljudi v obe smeri. Leta 2018 je tako Slovenijo za določen čas zapustilo 7.153 udeležencev. To je v državi povzročilo vrzel na področju izdatkov v vrednosti približno 5,7 milijona evrov. To zmanjšanje je treba upoštevati pri izračunu ekonomskih učinkov. Popravljeni učinek BDV za Slovenijo se tako zmanjša na 5,8 milijona evrov.

1 Pod terciarno izobraževanje razumemo višje- in visokošolsko izobraževanje.

- Pri določanju končnega učinka je treba upoštevati tudi plačila za organizacijsko podporo, ki jih slovenske izobraževalne ustanove prejmejo za vodenje odhodnih mobilnosti. Vrednost podpore je bila 1,7 milijona evrov. Če jo prištejemo v računico, učinek na domačo BDV tako znaša 7,8 milijona evrov.
- BDV v višini 7,8 milijona evrov, ki jo je mogoče pripisati programu Erasmus+, podpira 194 delovnih mest v Sloveniji, od tega 47 neposredno v izobraževalnem sektorju. Davčni učinki prispevajo 3,1 milijona evrov v davkih in prispevkih za socialno varstvo.
- Sektorji, ki imajo od programa Erasmus+ največ koristi, so izobraževalne storitve, ponudniki kratkoročnih in dolgoročnih nastanitev udeležencev v državi gostiteljici ter področji prometa in trgovine.

1 OZADJE

Kljub večnemu skepticizmu do Evropske unije je program Erasmus+ že od nekdaj priljubljen del razpoložljivih mehanizmov, saj je zaradi njega mogoča zares pozitivna evropska izkušnja za mlade z vseh delov Evropske unije. Komisija je zato program Erasmus iz preprostega programa izmenjave študentov pretvorila v program Erasmus+ z integracijskim konceptom, v katerega so vključene različne vrste pobud na področjih izobraževanja, usposabljanja in športa ter programov za mlade. V program niso vključene le države članice Evropske unije, temveč tudi cela vrsta partnerskih držav po vsem svetu. Glede na vpliv, ki ga ima program na družbo, in njegovo simbolno utelešenje ideje o združenih Evropi se zdi proračun precej smiseln. Evropska unija, ki je za celotno obdobje 2014–2020 načrtovala znesek v višini 16,5 milijarde evrov, si zdaj prizadeva finančna sredstva za obdobje do leta 2027 občutno povečati.²

Glavni cilji programa Erasmus+ so socialno-ekonomski, saj spodbuja dejavnosti na področju izobraževanja in usposabljanja in je pomemben temelj za doseganje cilja prostega in učinkovitega pretoka delovne sile v Evropski uniji.

Program Erasmus+ pa ima poleg glavnih ciljev tudi stranske učinke na gospodarskem področju, saj gre zaradi njega denar iz proračuna Evropske unije v žepe udeležencev in nazaj v države članice, ki jih gostijo. Udeleženci nepovratna sredstva, najverjetneje pa tudi nekaj lastnih prihrankov, kot prihajajoči udeleženci porabijo v državi gostiteljici, po drugi strani pa v tem času v svojih matičnih državah kot odhajajoči udeleženci ne porabijo veliko. Tako pretok ljudi med državami v Evropski uniji povzroča merljive učinke na celo vrsto gospodarskih dejavnosti.

Ta raziskava, ki jo je naročila slovenska nacionalna agencija CMEPIUS, izvedel pa Inštitut za napredne študije (IHS) z Dunaja (Avstrija), naj bi ocenila tovrstne gospodarske in davčne učinke na slovensko gospodarstvo. IHS je pred tem že izvedel podobno raziskavo za avstrijsko nacionalno agencijo OeAD (glej KLUGE ET AL. (2018)). S pomočjo analize input-output je bilo ugotovljeno, da so izvedene mobilnosti v letu 2014 imele velik učinek na (neto) dodano vrednost v višini 12,4 milijona evrov (dohodni učinek, prilagojen glede na odhodni učinek), kar je omogočilo podporo skoraj 200 delovnim mestom v Avstriji.

Pri pričujoči raziskavi smo avstrijsko različico uporabili kot osnovo in jo poskušali preslikati v slovensko okolje. V naslednjem poglavju je pojasnjena metodologija, nato pa so prikazani še podatki in predpostavke, potrebni za izračun rezultatov. V poglavju 4 so prikazani in interpretirani rezultati, zadnje poglavje pa vsebuje zaključek.

² Spletna stran: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-18-3948_en.htm.

2 METODA

Za izračun ekonomskih učinkov programa Erasmus+ na slovensko gospodarstvo smo uporabili analizo input-output. Metoda temelji na delu ekonomista Vasilija Leontijeva iz leta 1936, v katerem je gospodarstvo opredeljeno kot sistem sektorjev, ki absorbirajo in izvajajo pretok blaga in storitev. Osrednja predpostavka njegovega dela je bila, da primarno povpraševanje povzroča nadaljnje zahteve po vmesni potrošnji. Ta vmesna potrošnja poteka na domačem trgu ali v tujini in ustvarja niz nadaljnjih vmesnih nakupov v celotni verigi dodane vrednosti.

Z analizo input-output je mogoče izračunati neposredno, posredno in inducirano bruto dodano vrednost (BDV), učinke na zaposlovanje in davčne učinke, ki jih povzroča povpraševanje po posameznem blagu ali storitvah. Neposredni učinki nastanejo z izdatki v posameznem gospodarskem sektorju, npr. pri vrednotenju nekega naložbenega projekta v panogi x. Izdatki, ki so pomembni za pričujočo raziskavo, pa ne nastanejo v posameznem sektorju ali podjetju, temveč gre za izdatke pri potrošnji prihajajočih posameznikov v sklopu programa Erasmus+, ki se stopajo v različne sektorje (npr. trgovina, najem/oddaja nepremičnin ali prevozne storitve). Zato v tem primeru ni neposrednih učinkov. Več povpraševanja v številnih sektorjih vodi do večjega zaposlovanja in nakupa več vmesnih proizvodov. Posledično morajo tudi dobavitelji teh podjetij zaposliti več ljudi, povečati vmesno potrošnjo itd. Ti učinki so posredni. Da bi zadostili dodatnemu povpraševanju, morajo akterji iz sektorjev v verigi dodane vrednosti opraviti več naložb, novi zaposleni pa svoj dohodek namenijo lastni porabi. Ti učinki se imenujejo inducirani učinki (z investicijami in tozadevno potrošnjo).

Za to vrsto analize so potrebne podrobno opredeljene preglednice input-output, v katerih so prikazane povezave med posameznimi sektorji v gospodarstvu. Preglednice s tovrstnimi izračuni, ki so del nacionalnih računov, zagotavlja Statistični urad RS (2018A). Urad zagotavlja tudi informacije o tem, katero blago in katere storitve so proizvedeni doma ter kateri so kupljeni na tujih trgih. Tako lahko razločimo med deležem izdatkov, ki ostanejo v Sloveniji, in deležem tistih, ki v nekem trenutku odtečejo v tujino v zameno za uvoženo (vmesno) blago in storitve.

Za kvantifikacijo ekonomskih učinkov programa Erasmus+ v Sloveniji smo uporabili analizo input-output, na koncu pa oblikovali poročilo o učinkih programa na BDV, učinkih na zaposlovanje in davčnih učinkih, prav tako pa o sektorjih po klasifikaciji NACE, ki imajo od programa največ koristi.³

3 PROGRAM ERASMUS+ V SLOVENIJI

Slovenija se je v program Erasmus vključila leta 1999 in tako postala njegova partnerska država še pred svojim vstopom v Evropsko unijo leta 2004. Od takrat se je stopnja udeležbe tako prihajajočih kot odhajajočih udeležencev močno povečala. Za obravnavano raziskavo sta pomembni obe vrsti mobilnosti. Prihajajoči študenti in zaposleni porabijo denar v Sloveniji, in sicer za nastanitev, hrano, prevoz ali študijske obveznosti, odhajajoči udeleženci pa svoj denar odnesejo v tujino. Zato je za izračun ekonomskih in davčnih učinkov bistvenega pomena poznavanje same izvedbe programa Erasmus+ v Sloveniji. Pri tem so pomembna naslednja vprašanja: Koliko udeležencev je v posameznem letu prišlo v Slovenijo in koliko jih je Slovenijo zapustilo? Koliko denarja porabijo udeleženci in za kaj ga porabijo?

³ NACE = Nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne.

Odgovori na ta vprašanja, ki jih je mogoče razložiti kot ‚vhodne podatke‘ za našo analizo input-output, so predstavljeni v naslednjem poglavju. Nekateri od potrebnih vhodnih podatkov temeljijo na uradnih statističnih podatkih, povzetih po zbirki podatkov, ki nam jo je zagotovil CMEPIUS, ali podatkih, ki so dostopni iz javnih evidenc Statističnega urada RS; ostali vhodni podatki morajo nujno biti v skladu s smiselnimi predpostavkami. Da bi zagotovili verodostojnost rezultatov te raziskave, bodo zlasti omenjene predpostavke opisane kar se da natančno.

V programu Erasmus+ so sicer številne vrste različnih dejavnosti, obseg raziskave pa je omejen na Ključni ukrep 1 (Mobilnost posameznikov) in Ključni ukrep 2 (Sodelovanje za inovacije in izmenjavo dobrih praks), v katera je zajeta velika večina mobilnosti. Manjši Ključni ukrep 3 (Podpora za reformo politik), pobude za odličnost, kot so dejavnosti Jean Monnet in ukrepi na področju športa, niso vključeni v to raziskavo.

V dogovoru s CMEPIUS-om smo za ustrezno opazovalno obdobje določili leto 2018. Pri tem smo upoštevali vsak dan, ki so ga mednarodni udeleženci programa preživeli v Sloveniji leta 2018 (pa tudi dneve, ki so jih udeleženci iz Slovenije v istem obdobju preživeli v tujini).

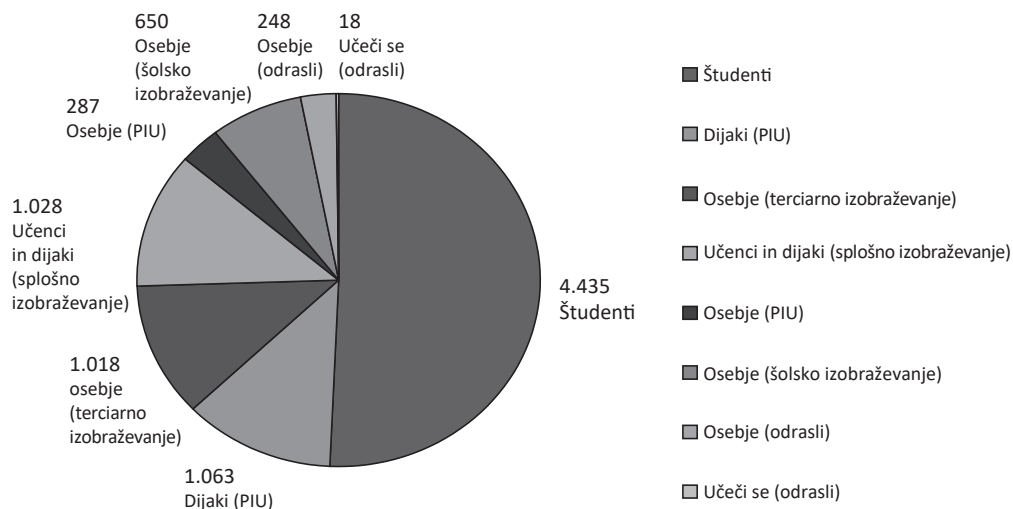
3.1 Prihajajoči udeleženci

3.1.1 Splošne ugotovitve

Kar 8.747 udeležencev programa Erasmus+ je leta 2018 vsaj nekaj časa preživelo v Sloveniji.⁴ V grobem jih lahko razvrstimo v učeče se in učitelje ter drugo izobraževalno osebje na štirih področjih: šolsko izobraževanje, poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje (kratica: PIU), terciarno izobraževanje in izobraževanje odraslih. Slika 1 prikazuje posamezne številke na področju prihodov za naštetih osem vrst mobilnosti. Približno polovica jih je bila študentov v terciarnem izobraževanju, sledile pa so tri skupine: dijaki v PIU, dijaki ter zaposleni v terciarnem izobraževanju. Posledično je največji vpliv programa Erasmus+ (zelo verjetno iz zgodovinsko pogojenih razlogov) moč zaslediti na področju terciarnega izobraževanja, izobraževanje in usposabljanje odraslih pa ima le manjšo vlogo. Posamezne skupine prihajajočih udeležencev se med sabo močno razlikujejo glede na to, kako pridejo v Slovenijo: večina študentov, predavateljev in udeležencev v PIU pride individualno, in sicer v sklopu mobilnosti (Ključni ukrep 1). Dijaki (večinoma mladoletni) pa v okviru Strateških partnerstev (Ključni ukrep 2) prihajajo v skupinah skupaj s svojimi učitelji, da bi se udeležili vnaprej organiziranih programov izmenjav.

⁴ Vključeni so vsi udeleženci, ki so v Sloveniji leta 2018 preživeli vsaj en dan. Nekateri od njih so morda začeli bivati v Sloveniji že leta 2017, nekateri pa so se morda vrnili šele leta 2019. Šteli bomo le dneve med januarjem in decembrom 2018.

Slika 1: Struktura prihajajočih udeležencev po tipu in področju izobraževanja

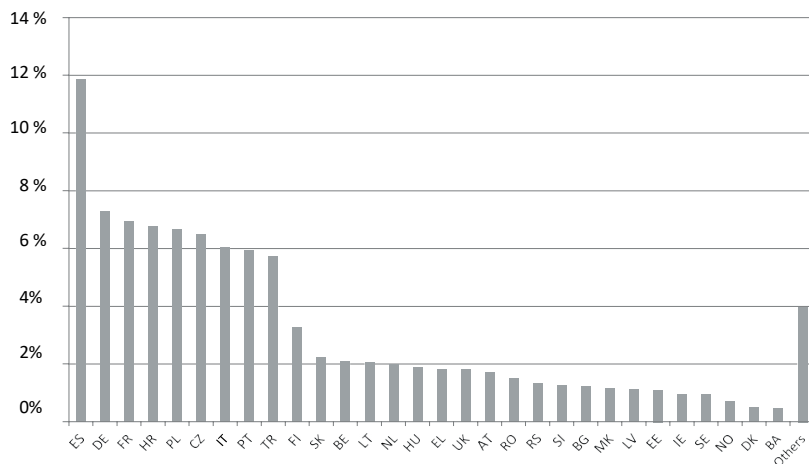


Vir: IHS, CMEPIUS.

Slika 2 prikazuje, od kod prihaja večina udeležencev. Očitno je Slovenija zelo priljubljena pri Špancih, saj je bilo približno 12 odstotkov vseh prihodov v letu 2018 iz španskih izobraževalnih ustanov. Tudi vzhodnoevropske ustanove so poslale veliko udeležencev; deleži Hrvaške, Poljske in Češke so bili vsi po 7 odstotkov. Skoraj 6 odstotkov udeležencev je prišlo iz Turčije, države, ki sicer ni v EU, vendar sodeluje v programu Erasmus+. Tudi nekaj partnerskih držav je v Slovenijo poslalo precejšnje število udeležencev, npr. Republika Srbija (1,3 odstotka) in Severna Makedonija (1,1 odstotka).

Polovica tujih udeležencev programa Erasmus+ je prišla v Osrednjeslovensko statistično regijo (večinoma v Ljubljano), četrtina pa v Podravsko regijo (večinoma v Maribor). Ostali prihodi so razporejeni po vsej državi. Mobilnost v terciarnem izobraževanju je nujno povezana z večjimi univerzitetnimi mesti, bi pa lahko pri vseh drugih vrstah prihodov v sklopu programa Erasmus+ udeleženci izbrali tudi bolj podeželske lokacije, saj so podjetja (npr. za učence v PIU) ali šole (osnovne in srednje) na voljo po vsej Sloveniji.

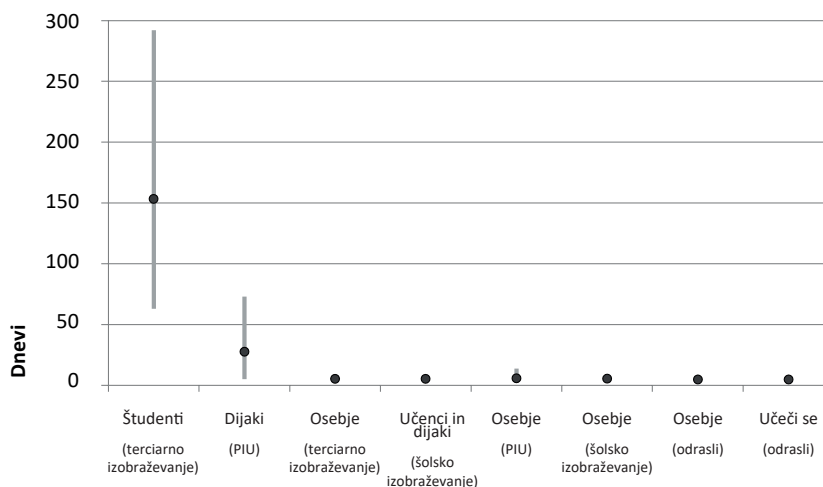
Slika 2: Deleži prihajajočih udeležencev po državah, iz katerih prihajajo



Vir: IHS, CMEPIUS.

Dolžina bivanja (merjena samo v letu 2018) se je močno razlikovala glede na posamezne skupine. Trajala je vse od enega dneva do celega leta. Bivanje je v povprečju trajalo 52 dni. Skupno obdobje, preživeto v Sloveniji v okviru programa Erasmus+, znaša 1.251 oseb-let. Slika 3 kaže, da so se vrste udeležencev glede na trajanje bivanja med sabo močno razlikovale.

Slika 3: Povprečna dolžina bivanja v Sloveniji (po skupinah)



Vir: IHS, CMEPIUS. Opomba: S pikami so označena posamezna sredstva, s črtami pa je prikazan razpon od 5 % do 95 % percentila. Trajanje ni bilo prilagojeno na leto 2018, saj bi to povzročilo izkrivljeno sliko. Pri ekonomskih izračunih pa so bila izključena vsa prekrivanja med obdobji 2017/2018 in 2018/2019.

Ugotavljamo, da je daljše trajanje mobilnosti mogoče zaslediti le pri študentih. Večina jih ostane ves semester ali celo dlje, v povprečju pet mesecev. Najkrajši čas bivanja študentov (po predpisih programa Erasmus+) je dva meseca. Vsi drugi udeleženci ostanejo v državi gostiteljici veliko krajši čas. Večina dijakov v PIU ostane do nekaj mesecev, nihče od preostalih udeležencev (vključno z učitelji) pa v Sloveniji ni preživel več kot nekaj dni.

3.1.2 Struktura izdatkov prihajajočih udeležencev

Precej očitno je, da se prihajajoči udeleženci, ki v Sloveniji ostanejo dlje časa, močno razlikujejo od tistih, ki v državi preživijo le nekaj dni. Prvi si v Sloveniji uredijo prebivališče; mnogi od njih razdrejo najemne pogodbe v domovini, sklenejo različna zavarovanja v Sloveniji ali pa s seboj pripeljejo celo svoje otroke. Po drugi strani pa tisti, ki tu bivajo le krajši čas, prenočijo v hotelu in se prehranjujejo v restavracijah, s čimer se zelo približajo potrošniškemu vedenju turistov. Poleg tega se lahko pojavijo razlike med posameznimi vrstami prihajajočih posameznikov, npr. med dijaki in profesorji, saj se njihova finančna sredstva in preference močno razlikujejo.

Z ugotovitvijo iz zadnjega poglavja, torej da le tisti, ki so udeleženi v terciarnem izobraževanju ter PIU, v času svoje mobilnosti v Sloveniji ostanejo dlje časa (opredeljeno kot: dlje kot 30 dni)⁵, je sklep o njihovih izdatkih precej enostavnejši. Študente in dijake v PIU lahko obravnavamo kot med seboj zelo podobni skupini glede na starost, finančna sredstva in potrošniške preference. Zato predvidevamo, da ravnajo skladno s potrošniškim vedenjem, zabeleženim v zbirki EUROSTUDENT VI⁶, v kateri je zbran širok nabor informacij o socialno-ekonomskem položaju študentov v Evropi. Po tamkajšnjih navedbah študenti v Sloveniji, ki ne živijo s starši in ki niso domačini, temveč mednarodni študenti, v povprečju porabijo 515,10 evra na mesec. To je nekoliko manj od tega, kar porabijo domači študenti (543,20 evra), znesek pa zajema predvsem življenjske stroške in v manjšem obsegu tudi delež stroškov, povezanih s študijem.

Preglednica 1 prikazuje, kako ti posamezniki porabijo denar. Ni presenetljivo, da študenti večino denarja porabijo za nastanitev, hrano in družabne ali prostočasne dejavnosti. Mednarodni študenti plačujejo precej več za nastanitev, saj so kratkoročni najemi dražji, vendar pa se zdijo v drugih pogledih nekoliko manj razsipni.

⁵ Čeprav se zdi ta razmejitevna vrednost nekoliko arbitrarna, na rezultate ne vpliva preveč. Posamezniki, ki v državi gostiteljici bivajo dlje kot nekaj dni, običajno ostanejo nekaj mesecev. Omenjeni dve skupini uspešno ločuje razmejitevna vrednost.

⁶ Spletna stran: <http://database.eurostudent.eu/>. Podatkovna baza se posodablja s podatki nacionalnih raziskovalnih institutov za visoko šolstvo. V primeru Slovenije sta to Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport ter Študentska organizacija Slovenije.

Preglednica 1: Mesečni izdatki študentov v Sloveniji

Postavka	Vrste študentov	
	Mednarodni	Domači
Življenjski stroški		
Nastanitev	185,00 €	164,60 €
Hrana	109,90 €	113,40 €
Prevoz	32,30 €	53,50 €
Komunikacija	18,10 €	27,70 €
Zdravje (npr. zdravstveno zavarovanje)	11,00 €	13,50 €
Otroško varstvo	15,30 €	17,90 €
Plačilo dolga (razen hipoteke)	5,00 €	14,30 €
Družabne in prostočasne dejavnosti	39,30 €	44,30 €
Drugi običajni življenjski stroški	53,10 €	52,70 €
Stroški študija		
Šolnine	32,50 €	29,30 €
Učno gradivo	10,50 €	9,10 €
Drugi redni stroški, povezani s študijem	3,10 €	2,90 €
Σ	515,10 €	543,20 €

Vir: EUROSTUDENT VI, F.74–F.100. Opomba: Številke vključujejo zneske, ki jih „plačajo drugi“. Raziskava je bila izvedena med aprilom in junijem 2016.

V raziskavi smo to strukturo izdatkov mednarodnih študentov uporabili za prihode v sklopu programa Erasmus+. Tak pristop vsekakor ni popoln, saj so v številke iz zbirke podatkov EUROSTUDENT vključeni študenti z vsega sveta, prihajajoči udeleženci programa Erasmus+ pa so večinoma samo iz Evrope in posledično morda v malo boljšem finančnem položaju. Po drugi strani pa imajo številne vzhodnoevropske države, od koder so prihajajoči udeleženci, nižje povprečne plače od Slovenije (glej sliko 2), zato je pričakovati, da bodo prihajajoči udeleženci iz teh držav v državi gostiteljici porabili precej manj kot povprečen evropski ali domači, slovenski študent. Posledično (in ker nimamo primernejšega vira podatkov) se držimo podatkov iz zbirke EUROSTUDENT in upoštevamo pričujočo strukturo izdatkov. Pri tem predvidevamo, da prihajajočim udeležencem programa Erasmus+ ni treba plačevati dolga slovenskim bankam. Prav tako so običajno oproščeni plačila vseh šolnin v državi gostiteljici, preostale potrebe pa morajo zadovoljiti v Sloveniji. Predvidevamo, da kategorije »družbene in prostočasne dejavnosti«, »drugi redni življenjski stroški« in »drugi redni stroški, povezani s študijem« sledijo splošnemu vzorcu končnega povpraševanja v Sloveniji, ki ga povzemamo iz uradnih preglednic input-output (glej Statistični urad RS (2018A)).

Pričakovati je, da so te predpostavke smiselne tako za študente terciarnega izobraževanja kot učence v PIU, ki ostanejo dlje kot 30 dni. Ker sta to edini skupini posameznikov, ki ostanejo tako dolgo, nam ni bilo treba obravnavati drugih vrst prihajajočih udeležencev, ki bi lahko imeli zelo različne strukture izdatkov (npr. učenci, učitelji ali profesorji).

Vseeno pa lahko krajša bivanja (do 30 dni) veljajo za vseh osem vrst prihodov. Kot smo že navedli, so za ta kratka bivanja značilne strukture izdatkov, ki so enake tistim pri turistih, ne glede na vrsto udeleženca (študenti, učitelji itd.). Njihova dnevna poraba denarja je zaradi dražje nastanitve veliko večja. Uporabili smo uradne statistične podatke o turizmu v Sloveniji in predpostavili, da udeleženci, ki ostanejo do 30 dni, porabijo v povprečju 98,73 evra na

dan (glej Statistični urad RS (2018B)⁷, pri čemer gresta dve tretjini za nastanitev in hrano, pri ostalih izdatkih pa smo predvidevali, da sledijo splošnemu potrošniškemu vedenju v Sloveniji (še enkrat glej Statistični urad RS (2018A)). Glede na te predpostavke smo domnevali, da se je v letu 2018 v Slovenijo iz programa Erasmus+ nateklo 11,4 milijona evrov prihodkov. Dve tretjini se nanašata na izdatke tistih, ki so ostali več kot mesec dni.

3.2 Odhajajoči udeleženci

3.2.1 Splošne ugotovitve

Medtem ko prihajajoči udeleženci med bivanjem v državi gostiteljici trošijo denar in s tem generirajo gospodarske in davčne učinke, pa tisti udeleženci programa Erasmus+, ki za nekaj časa zapustijo svojo državo, odnesejo svoj denar v tujino in s tem zmanjšajo skupne učinke programa Erasmus+ za Slovenijo. Zato je pomembno, da to, podobno kot v poglavju 3.1, upoštevamo tudi pri teh udeležencih.

Iz uradnih podatkov CMEPIUS-a je razvidno, da je 7.153 posameznikov leta 2018 vsaj en dan preživel zunaj Slovenije. Njihova struktura je precej podobna strukturi prihajajočih udeležencev v Slovenijo, zato podatkov ne bomo še enkrat navajali. Kljub temu je moč zaznati nekaj razlik: pri odhajajočih udeležencih je delež študentov nekoliko manjši, več pa je udeležencev v PIU. Slednji v tujini ostanejo manj časa kot tuji udeleženci PIU v Sloveniji, odhajajoči študenti pa ostanejo nekaj dni dlje kot tuji prihajajoči študenti. Španska vez je očitno res močna – večina odhajajočih iz Slovenije gre namreč prav v Španijo.

3.2.2 Struktura izdatkov odhajajočih udeležencev

Utemeljitev strukture izdatkov je tu popolnoma drugačna kot prej. V poglavju 3.1.2 nas je zanimalo, koliko denarja udeleženci zapravijo v državi gostiteljici (in za kaj ga zapravijo). Ko pa gre za udeležence, ki odidejo v drugo državo, nam ni treba vedeti, za kaj zapravijo denar med svojim bivanjem v Španiji, Nemčiji itd. Zanima nas le, katerih izdatkov med svojo odsotnostjo ne plačujejo več v svoji domovini. Jasno je, da udeleženci denar za hrano, oblačila, toaletne izdelke in podobne stvari porabijo tam, kjer trenutno prebivajo. Druge izdatke, na primer plačilo dolgov ali najemnine za stanovanje, morajo še naprej plačevati v svojih matičnih državah, čeprav so odsotni.

Tu lahko znova ločimo med dolgoročnimi vrstami mobilnostmi, ki veljajo samo za študente in udeležence PIU, ter kratkoročnim bivanjem, ki velja za vse. Izhodišče za naše premisleke o dolgoročnih mobilnostih so tisti izdatki, za katere v Sloveniji porabijo svoj denar tudi domači študenti. Podatki izhajajo iz raziskave EUROSTUDENT in so prikazani v desnem stolpcu preglednice 1 na strani 11. Nato lahko oblikujemo smiselne predpostavke o tem, kako se te postavke spreminjajo, ko študenti odidejo v tujino: če bivanje traja manj kot dva meseca, predvidevamo, da se bodo fiksni stanovanjski stroški (ne pa tudi stroški za elektriko, vodo itd.) še naprej plačevali v Sloveniji. Tudi stroški otroškega varstva, komunikacijskih pogodb, plačila dolgov in šolnin ter del stroškov prevoza (čeprav med odsotnostjo ni uporabljen noben slovenski javni prevoz, npr. zaradi mesečnih vozovnic) ostanejo v Sloveniji. Glavne postavke, ki jih moramo izločiti, so torej variabilni stroški nastanitve, hrana ter stroški družabnih in prostočasnih dejavnosti. Enak

⁷ To številko smo uporabili, čeprav vključuje tudi tiste, ki bivajo v kampih. Podatki o kampih morda res niso najbolj ustrezni za prihajajoče udeležence programa Erasmus+, vendar pa smo menja, da bi z osredotočanjem samo na hotelske turiste (ki porabijo približno 116 evrov na dan) ocenili tipične finančne zmogljivosti prihajajočih udeležencev v programu Erasmus+.

pojav smo pričakovali tudi pri odhodih v tujino, pri katerih ne gre za študente, vendar v tem primeru na višji ravni, saj imajo zaposleni višji življenjski standard kot študenti. Uporabili smo končni vzorec povpraševanja v Sloveniji (po podatkih Statističnega urada RS (2018A)) in opravili ustrezne zgoraj navedene kratkoročne prilagoditve.

Pri bivanju, daljšem od dveh mesecev (velja samo za študente), smo predpostavili, da se v Sloveniji plačujejo le dolgovi in šolnine. Preostalih izdatkov med dolgoročno odhodno mobilnostjo doma ni.

Tako smo predvidevali, da so udeleženci programa Erasmus+, ki so leta 2018 odšli iz Slovenije, svojo državo stali približno 5,7 milijona evrov, ki jih niso zapravili doma. Obseg tega zmanjšanja je precej manjši od zneska, ki so ga prihajajoči udeleženci porabili v istem obdobju ($\approx 11,4$ milijona evrov, glej poglavje 3.1.2). Razlog je v tem, da je bilo število prihodov večje in da odhajajoči udeleženci (predvsem takrat, ko na ciljni destinaciji ostanejo le nekaj dni) ne nehajo plačevati vseh svojih izdatkov v matični državi.

Tudi ta razmejitevna vrednost je arbitrarna. Vendar pa rezultati niso preveč občutljivi. Samo 0,4 odstotka vseh odhajajočih udeležencev programa, ki niso študenti, ostane v drugi državi več kot dva meseca. Nasprotno pa samo 0,3 odstotka vseh študentov, ki odidejo v drugo državo, ostane tam manj kot dva meseca (zaradi najkrajšega trajanja izmenjave v programu Erasmus+). V bistvu smo predpostavili, da vsi študenti ostanejo daljše časovno obdobje, vsi drugi pa so kratkoročni udeleženci.

3.3 Drugi vidiki programa Erasmus+, ki jih je treba upoštevati

Raziskava se osredotoča na mobilnost učencev, dijakov in študentov oziroma izobraževalnega osebja med Slovenijo in drugimi državami. Za vsako mobilnost, bodisi za prihajanje ali odhajanje, je potreben subjekt, ki udeleženca pošlje, in subjekt, ki udeleženca sprejme (npr. šole, univerze itd.). Pri tem morajo predvsem ustanove pošiljateljice opraviti precej organizacijskega dela, ki je deloma finančno poplačano v sklopu programa Erasmus+. Tako na primer višje- in visokošolske institucije prejmejo organizacijsko podporo v višini 350 evrov za posameznega študenta, ki odhaja iz države. Ta denar lahko na primer porabijo za zaposlovanje v svojih mednarodnih uradih za podporo udeležencem, ki jih zanima načrtovanje odhodne mobilnosti.

Tu se osredotočamo samo na organizacijsko podporo, zagotovljeno v okviru Ključnega ukrepa 1, saj je samo ta tesno povezan z izvajanjem posameznih mobilnosti. Ker gre pri večini mobilnosti v okviru Ključnega ukrepa 1 za študente ali udeležence PIU, ne preseneča, da je bila največja organizacijska podpora v letu 2018 izplačana višje- in visokošolskim ustanovam (≈ 969.000 evrov) ter poklicnim in strokovnim šolam (≈ 551.000 evrov). Približno 197.000 evrov je bilo namenjenih šolam in ustanovam za izobraževanje odraslih. Tako zaradi programa Erasmus+ v slovenski izobraževalni sektor letno priteče 1,7 milijona evrov. Ta denar, prav tako kot izdatki prihajajočih udeležencev programa Erasmus+, sproži gospodarske učinke in davčne učinke, zaradi česar je tudi vključen v naše izračune v poglavju 4.

Ker se v sklopu programa Erasmus+ ljudje navsezadnje selijo po vsej Evropi, se zdi samo po sebi umevno, da smo vključili tudi stroške prevoza. Nekateri udeleženci prejmejo nepovratna sredstva za potovanje, drugi pa ne. Ker v zgoraj omenjene postavke nismo vključili nobenih potnih stroškov, jih moramo dodati k skupnim izdatkom. Na žalost nimamo informacij o prevoznih sredstvih, s katerimi udeleženci potujejo v Slovenijo ali iz nje, zato smo prevozne stroške modelirali po precej poenostavljenem pristopu. Pri njem predvidevamo, da je vsak primer mobilnosti v Slovenijo ali iz nje povezan s celotnim izdatkom (povratna vozovnica) v višini 200 evrov; polovica tega zneska je predvidena za slovenski prometni sektor (50 odstotkov za zračni promet in 50 odstotkov za kopenski promet). Tako je 15.900 posameznikov, ki so sodelovali v programu Erasmus+ (pri čemer je bila Slovenija bodisi gostujoča država bodisi matična država), leta 2018 dodatno porabilo 1,59 milijona evrov v slovenskem prometnem sektorju.

4 REZULTATI

Rezultati so predstavljeni v naslednjih poglavjih. Predstavitev se začne z ekonomskimi učinki prihajajočih udeležencev programa Erasmus+ v poglavju 4.1. Te številke je bilo treba popraviti glede na odhodne učinke, rezultati pa so predstavljeni v poglavju 4.2. Organizacijsko podporo slovenskim izobraževalnim ustanovam obravnavamo v poglavju 4.3. Panoge, ki imajo od programa največ koristi, so predstavljene v poglavju 4.4. Poglavje z rezultati se konča s kratko primerjavo naših ugotovitev z izsledki zgoraj omenjene avstrijske raziskave.

4.1 Učinki prihajajočih udeležencev

Rezultati prihajajočih udeležencev (vključno s potnimi stroški) so prikazani v preglednici 2. Izdatki mednarodnih udeležencev programa Erasmus+ v Sloveniji imajo skupni letni učinek na BDV v višini 15,7 milijona evrov. Vendar pa precejšen del tega denarja zaradi uvoza blaga in storitev odteče v druge države. Učinek na domači BDV za Slovenijo znaša 9,7 milijona evrov. Že po definiciji so neposredni učinki (kot že omenjeno v poglavju 2) enaki nič. Izdatki za potrošnjo prihajajočih udeležencev v sklopu programa Erasmus+ v različnih panogah v vrednostni verigi povzročajo posredne učinke v višini 10,8 milijona evrov (od tega 7,5 milijona evrov učinka doma). Višji prihodki in naložbe v slovensko gospodarstvo so zaradi učinkov potrošnje v sklopu prihajajočih udeležencev iz programa Erasmus+ povzročili učinke v znesku 4,9 milijona evrov (od tega 2,1 milijona evrov domačega učinka).

Preglednica 2: Gospodarski učinki prihajajočih udeležencev programa Erasmus+

	Skupaj	... od tega		
		Neposredni	Posredni	Inducirani
Bruto dodana vrednost (BDV) (v mio. €)	15,69	0	10,75	4,94
Slovenija	9,67	0	7,54	2,13
Druge države	6,01	0	3,21	2,80
Učinek na zaposlovanje (= delovna mesta na leto v Sloveniji)	198	0	156	43
Davčni učinki (v mio. €)	4,04	0	3,09	0,95
Davki in pristojbine	2,86	0	2,18	0,68
Prispevki za socialno varstvo	1,18	0	0,91	0,27

Vir: IHS, 2019.

Učinek na stopnjo zaposlovanja v Sloveniji obsega 198 delovnih mest. Tako izdatki za potrošnjo prihajajočih udeležencev programa Erasmus+ podpirajo skoraj 200 domačih delovnih mest (in neopredeljeno število delovnih mest v tujini). Letni davčni učinki znašajo približno 4 milijone evrov. Večina tega denarja se steka v Slovenijo prek davkov in dajatev, približno 1,2 milijona evrov pa so prispevki za socialno varstvo.

4.2 Učinki prihajajočih udeležencev, zmanjšani za učinke odhodov

Podatki, predstavljeni v zadnjem poglavju, so le hipotetični, saj ne vključujejo dejstva, da obstajajo tudi odhajajoči udeleženci programa, ki porabijo denar v tujini in niso več na voljo za domačo porabo v Sloveniji. S tem se rezultati zmanjšajo (čeprav se potni stroški pri odhodu v tujino deloma stekajo tudi v slovenska podjetja). Prilagojene številke so prikazane v preglednici 3. Učinek na domačo BDV je tako 5,8 milijona evrov, kar pomeni podporo 132 delovnim mestom v Sloveniji. Davčna donosnost se zmanjša na 2,3 milijona evrov.

Preglednica 3: Ekonomski učinki prihajajočih udeležencev, zmanjšani za učinke odhodov v sklopu programa Erasmus+

	Skupaj	... od tega		
		Neposredni	Posredni	Inducirani
Bruto dodana vrednost (BDV) (v mio. €)	9,65	0	6,54	3,11
Slovenija	5,78	0	4,45	1,32
Druge države	3,87	0	2,09	1,78
Učinek na zaposlovanje (= delovna mesta na leto v Sloveniji)	132	0	105	27
Davčna donosnost (v mio. €)	2,31	0	1,72	0,59
Davki in pristojbine	1,56	0	1,14	0,43
Prispevki za socialno varstvo	0,75	0	0,58	0,17

Vir: IHS, 2019.

4.3 Učinki prihajajočih udeležencev, zmanjšani za učinke odhodov in organizacijsko podporo

V prejšnjih poglavjih so bili zajeti prihajajoči in odhajajoči udeleženci ter njihovi potni stroški. Na koncu pa se je treba dotakniti še organizacijske podpore, ki jo dobijo slovenske izobraževalne ustanove. Z vključitvijo te podpore dopolnimo sliko in znova povečamo rezultate. Končni rezultati so predstavljeni v preglednici 4.

Učinek na letno BDV za Slovenijo znaša 7,8 milijona evrov. Medtem ko glavni učinek ostaja posreden, saj ga sproža poraba v različnih sektorjih gospodarstva, pa organizacijska podpora vodi do neposrednih učinkov, saj se denar porabi v posameznem sektorju (konkretno v sektorju izobraževalnih storitev). Učinki na področju zaposlovanja se vrnejo skoraj do podatkov iz preglednice 2: program Erasmus+ podpira približno 194 slovenskih delovnih mest, od tega 47 delovnih mest neposredno prek plačil za organizacijsko podporo. Celoten davčni učinek znaša 3,1 milijona evrov; 2 milijona evrov se steče v javni proračun, 1,1 milijona evrov pa gre za prispevke za socialno varstvo.

Preglednica 4: Ekonomski učinki prihajajočih udeležencev, zmanjšani za učinke odhodov v sklopu programa Erasmus+ in organizacijsko podporo

	Skupaj	... od tega		
		Neposredni	Posredni	Inducirani
Bruto dodana vrednost (BDV) (v mio. €)	12,36	1,31	6,89	4,16
Slovenija	7,79	1,31	4,64	1,84
Druge države	4,57	0,00	2,25	2,31
Učinek na zaposlovanje (= delovna mesta na leto v Sloveniji)	194	47	110	37
Davčni učinki (v mio. €)	3,11	0,41	1,83	0,87
Davki in pristojbine	1,96	0,11	1,22	0,64
Prispevki za socialno varstvo	1,14	0,30	0,61	0,23

Vir: IHS, 2019.

4.4 Sektorji, ki imajo največ koristi od programa

Deset gospodarskih sektorjev, ki imajo v Sloveniji največ koristi od programa Erasmus+, je prikazanih v preglednici 5.

Ni presenetljivo, da so ‚storitve izobraževanja‘ (oznaka NACE 85) na vrhu preglednice. Temu sektorju koristi predvsem organizacijska podpora, pri kateri gre denar npr. univerzam. ‚Nastanitvene storitve in storitve prehrane‘ (oznaka NACE 55-56) imajo koristi od tistih prihajajočih udeležencev, ki ostanejo krajše obdobje, ‚nepremičninske storitve‘ (oznaka NACE 68) pa od tistih, ki v Sloveniji ostanejo dlje časa. ‚Nepremičninske storitve‘ ustvarijo veliko BDV z zelo malo zaposlenimi. ‚Storitve kopenskega prometa‘ in sektorji, ki se ukvarjajo s storitvami prodaje na veliko in na drobno, imajo koristi od potrošnje in potnih stroškov prihajajočih udeležencev.

Omeniti je treba, da noben sektor ni utrpel negativnih učinkov. So pa nekateri sektorji skoraj povsem izvzeti, na primer ‚ribištvo‘ ali ‚prevoz po vodi‘. Do negativnih učinkov bi verjetno prišlo le, če bi število odhajajočih udeležencev znatno presežlo število prihajajočih udeležencev.

Preglednica 5: Sektorji, na katere ima program največ vpliva (po klasifikaciji NACE)

Mesto (BDV)	Mesto (zaposlitve)	Oznaka NACE	BDV (mio. €)	Zaposlitve (na leto)
1.	1.	Izobraževalne storitve	1,47	53
2.	2.	Storitve nastanitve in prehrane	1,07	44
3.	20.	Nepremičninske storitve	1,07	2
4.	3.	Storitve kopenskega prevoza in cevovodnega prometa	0,39	11
5.	4.	Trgovina na drobno, razen motornih vozil in motornih koles	0,37	10
6.	5.	Trgovina na debelo, razen motornih vozil in motornih koles	0,31	7
7.	18.	Elektrika, plin, para in klimatske naprave	0,22	2
8.	37.	Finančne storitve, razen zavarovalništva in pokojninskih skladov	0,21	1
9.	7.	Zaposlitvene storitve	0,18	4
10.	12.	Pravne in računovodske storitve; storitve glavnih pisarn; storitve poslovnega svetovanja	0,18	3
Preostali sektorji			2,32	57
Skupaj			7,79	194

Vir: IHS, 2019.

4.5 Terciarno izobraževanje in ostale stopnje izobraževanja

Ker so bile v program Erasmus včasih vključene le ustanove terciarnega izobraževanja, je zanimivo videti vlogo, ki jo imajo mobilnosti študentov in profesorjev pri skupnih ekonomskih učinkih.⁸ Ustrezne preglednice so v dodatku (glej preglednico 6 in preglednico 8 za terciarno izobraževanje; preglednico 7 in preglednico 9 za druge vrste izobraževanj).

Na prvi pogled se zdi presenetljivo, da terciarno izobraževanje predstavlja manj kot polovico skupnih učinkov, čeprav približno 62 odstotkov vseh prihajajočih v Slovenijo⁹ prihaja iz visokega šolstva (glej sliko 1 na strani 8). Razlog za to je, da mobilnosti s področja terciarnega izobraževanja vključujejo predvsem študente, ki ostanejo v tujini daljše časovno obdobje. Vendar pa je ravnovesje pri kratkoročni mobilnosti (večinoma gre za druge oblike izobraževanj) za državo običajno ugodnejše. Prihajajoči udeleženci zaradi dragih kratkoročnih nastanitvev dnevno porabijo več, tisti, ki so iz svoje države odšli, pa še vedno plačujejo npr. stanovanje v Sloveniji. Prihajajoči udeleženci za daljše obdobje bivanja, ki prihajajo večinoma z višje- in visokošolskih ustanov, pa dnevno med bivanjem v Sloveniji zapravijo veliko manj, medtem ko dolgoročni odhajajoči udeleženci programa v matičnih državah ne porabijo skoraj ničesar. V skladu s tem bi terciarno izobraževanje predstavljalo veliko večji delež ekonomskih učinkov, če bi upoštevali samo prihajajoče udeležence.

8 Visokošolsko izobraževanje je tukaj opredeljeno kot Ključni ukrep 1 (akcija 103, 107) in Ključni ukrep 2 (akcija 203).

9 In skoraj 60 odstotkov vseh odhodov iz Slovenije.

4.6 Kratka primerjava z avstrijsko raziskavo

Čeprav pričujoče raziskave ni mogoče neposredno primerjati s tisto, ki je bila za Erasmus+ izvedena v Avstriji, je v povezavi z njo vseeno mogoče narediti nekaj sklepov.

Skupni učinek bruto dodane vrednosti za Avstrijo je znašal 12,4 milijona evrov (glej KLUGE ET AL. (2018)). Učinek na BDV, ki znaša 7,8 milijona evrov, je veliko večji, kot bi pričakovali, saj je slovenskega prebivalstva le za slabo četrtno avstrijskega. Za ta učinek obstajajo tri razlage: prvič, obdobji opazovanja sta bili različni. V avstrijsko raziskavo so bile vključene zahtevane mobilnosti v letu 2014, v tej raziskavi pa smo uporabili dneve mobilnosti, zabeležene v letu 2018. Ker se je število mobilnosti v večini držav članic v zadnjih letih povečalo, bi bili rezultati avstrijske raziskave najverjetneje višji, če bi lahko upoštevali novejšo obdobje opazovanja. Druga razlaga je, da je bila bilanca prihajajočih in odhajajočih udeležencev v Sloveniji v zadnjih letih precej višja kot v Avstriji. Število odhodov iz Slovenije se je celo nekoliko zmanjšalo, število prihodov pa se je še naprej povečevalo. Čeprav to morda s stališča izobraževanja ali človeškega razvoja ni dobra novica, pa ima kljub temu večje gospodarske učinke, saj na ta način v državo priteka več denarja. Tretja razlaga je, da je razlika v izdatkih med prihodi v Slovenijo in odhodi iz Slovenije precej majhna. Potencialni odhajajoči udeleženci (tj. domači študenti) porabijo le 6 odstotkov več na mesec kot prihajajoči udeleženci (tj. mednarodni študenti). Udeleženci, ki so odšli iz Avstrije (tj. domači študenti v Avstriji), pa so porabili približno 14 odstotkov več na mesec kot prihajajoči udeleženci (npr. tuji študenti v Avstriji). Odhod je torej za avstrijsko gospodarstvo bolj „boleč“ kot za Slovenijo. Skupaj z dejstvom, da ima Avstrija skoraj toliko odhodov kot prihodov, to še dodatno zmanjšuje rezultate za Avstrijo. Slovenija beleži zelo pozitivno ravnovesje, v prid pa ji je tudi dejstvo, da prihajajoči udeleženci v Sloveniji porabijo skoraj toliko kot domači študenti.

5 ZAKLJUČEK

Erasmus+ je postal eden od najbolj opaznih programov v Evropski uniji. Z njim se mladi premikajo po celotni celine in pridobivajo številne evropske izkušnje. Hkrati se zaradi programa med državami pretaka tudi denar, saj udeleženci programa Erasmus+ porabijo svoje štipendije (in verjetno tudi dodatna sredstva) za plačilo stanovanja, hrane, prevoza itd. Namen raziskave, ki smo jo izvedli na Inštitutu za napredne študije na Dunaju v Avstriji, je bila ocena ekonomskih učinkov programa Erasmus+ za Slovenijo.

Ugotavljamo, da je učinek na bruto dodano vrednost (BDV) za Slovenijo v letu 2018 znašal približno 7,8 milijona evrov. Skupni učinek je še večji, vendar pa njegov znatni del zaradi uvoza odteče v tujino. Program Erasmus+ podpira 194 delovnih mest v Sloveniji. Od tega jih je približno 47 v samem izobraževalnem sektorju, preostali del pa se porazdeli po celotni verigi dodane vrednosti. Javni organi zaradi programa Erasmus+ poberejo približno 3,1 milijona evrov davkov in prispevkov za socialno varstvo. Seveda ima največ koristi od programa izobraževalni sektor, pa tudi sektorji, ki se ukvarjajo z nastanitvami udeležencev (kratkoročnimi ali dolgoročnimi), ki porabijo svoje štipendije v sklopu programa Erasmus+.

Raziskava kaže, da Erasmus+ za Slovenijo prinaša gospodarske koristi. Vendar pa je to le kratkovidna perspektiva. Dolgoročno lahko pomislimo na več različnih učinkov. Udeleženci iz Slovenije, ki so odšli v tujino, se lahko vrnejo z več človeškega kapitala in zato pozitivno vplivajo na slovensko gospodarstvo. Po drugi strani pa se lahko tisti udeleženci, ki danes pridejo Slovenijo, po končanem izobraževanju ali usposabljanju trajno preselijo v svojo državo

gostiteljico. Oba učinka pa lahko delujeta tudi v nasprotni smeri. Takšnih dolgoročnih učinkov tu ni mogoče obravnavati, so pa kljub temu v samem središču programa Erasmus+. Zato so upoštevani pri številnih nadzornih programih, ki spremljajo Erasmus+.

6 LITERATURA

1. KLUGE, J., LAPPÖHN, S., SCHNABL, A., in ZENZ, H. (2018): Die Effekte der Erasmus+ Incomings auf die österreichische Volkswirtschaft.
2. LEONTIEV, V. V. (1936): Quantitative Input and Output Relations in the Economic Systems of the United States. V: The Review of Economics and Statistics 18 (3), str. 105–125.
3. STATISTIČNI URAD REPUBLIKE SLOVENIJE (2018A): Preglednice input-output, preglednice s prikazom ponudbe in porabe (ESA 2010). https://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Economy/03_national_accounts/15_input_output_eng/05_03750_input_output_eng_ESR2010/05_03750_input_output_eng_ESR2010.asp
4. STATISTIČNI URAD REPUBLIKE SLOVENIJE (2018B): Struktura povprečnih dnevniških izdatkov za tujega turista v glavni sezoni po vrstah nastanitev. https://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Economy/21_hotels_tourism/10_foreign_tourists/20_21767_foreign_average_expend/20_21767_foreign_average_expend.asp

7 DODATEK

Preglednica 6: Ekonomski učinki (na terciarno izobraževanje, tj. Ključni ukrep 1, akcije KA103, KA107 in KA203)

	Skupaj	... od tega		
		Neposredni	Posredni	Inducirani
Bruto dodana vrednost (BDV) (v mio. €)	5,96	0,74	3,23	1,99
Slovenija	3,83	0,74	2,23	0,86
Druge države	2,20	0,00	1,06	1,15
Učinek na zaposlovanje (= delovna mesta na leto v Sloveniji)	87	26	43	18
Davčna donosnost (v mio. €)	1,38	0,23	0,80	0,35
Davki in pristojbine	0,85	0,06	0,55	0,24
Prispevki za socialno varstvo	0,53	0,17	0,25	0,11

Vir: IHS, 2019. V preglednici so vključeni prihodni, odhodni, potni stroški in organizacijska podpora.

Preglednica 7: Ekonomski učinki (na druga področja izobraževanja, tj. vse mobilnosti, razen Ključni ukrep 1, akcije KA103, KA107 in KA203)

	Skupaj	... od tega		
		Neposredni	Posredni	Inducirani
Bruto dodana vrednost (BDV) (v mio. €)	6,40	0,57	3,66	2,16
Slovenija	3,96	0,57	2,41	0,98
Druge države	2,36	0,00	1,20	1,17
Učinek na zaposlovanje (= delovna mesta na leto v Sloveniji)	107	21	67	19
Davčna donosnost (v mio. €)	1,72	0,18	1,03	0,51
Davki in pristojbine	1,11	0,05	0,67	0,39
Prispevki za socialno varstvo	0,61	0,13	0,36	0,12

Vir: IHS, 2019. V preglednici so vključeni prihod, odhod, potni stroški in organizacijska podpora.

Preglednica 8: Sektorji, na katere ima program največ vpliva (po klasifikaciji NACE – terciarno izobraževanje)

Mesto (BDV)	Mesto (zaposlitve)	Oznaka NACE	BDV (mio. €)	Zaposlitve (na leto)
1.	1.	Izobraževalne storitve	0,84	30
2.	14.	Nepremičninske storitve	0,72	1
3.	2.	Storitve nastanitve in prehrane	0,37	15
4.	3.	Storitve kopenskega prevoza in cevovodnega prometa	0,26	7
5.	18.	Elektrika, plin, para in klimatske naprave	0,12	1
6.	5.	Trgovina na debelo, razen motornih vozil in motornih koles	0,10	2
7.	36.	Finančne storitve, razen zavarovalništva in pokojninskih skladov	0,10	0
8.	12.	Pravne in računovodske storitve; storitve glavnih pisarn; storitve poslovnega svetovanja	0,09	2
9.	15.	Storitve skladiščenja in podpore pri prevozu	0,08	1
10.	4.	Gradnja in gradbena dela	0,08	2
		Preostali sektorji	1,06	26
		Skupaj	3,83	88

Vir: IHS, 2019.

Preglednica 9: Sektorji, na katere ima program največ vpliva (po klasifikaciji NACE – vsa področja izobraževanja, razen terciarnega)

Mesto (BDV)	Mesto (zaposlitve)	Oznaka NACE	BDV (mio. €)	Zaposlitve (na leto)
1.	1.	Storitve nastanitve in prehrane	0,70	29
2.	2.	Izobraževalne storitve	0,63	23
3.	23.	Nepremičninske storitve	0,35	1
4.	3.	Trgovina na drobno, razen motornih vozil in motornih koles	0,29	9
5.	4.	Trgovina na debelo, razen motornih vozil in motornih koles	0,21	5
6.	5.	Storitve kopenskega prevoza in cevovodnega prometa	0,13	4
7.	6.	Zaposlitvene storitve	0,12	3
8.	33.	Finančne storitve, razen zavarovalništva in pokojninskih skladov	0,11	0
9.	19.	Elektrika, plin, para in klimatske naprave	0,10	1
10.	11.	Pravne in računovodske storitve; storitve glavnih pisarn; storitve poslovnega svetovanja	0,09	2
Preostali sektorji			1,23	30
Skupaj			3,96	106

Vir: IHS, 2019.

