



Eva Klemenčič

MNENJA VODSTVENIH DELAVCEV INSTITUCIJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH O UČINKIH ERASMUSA+ NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH Primer Slovenije

POVZETEK

V članku se ukvarjamo z učinki programa Erasmus+ na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji. Te učinke smo proučevali na institucionalni in sistemski ravni. Izhajamo iz predpostavke, da je program Erasmus+ primer evropeizacije sistema izobraževanja (odraslih), predvsem (reverzibilnega) vpliva na institucije izobraževanja, javne politike in skupne vrednote. V analizi smo uporabili podatke, ki so bili zbrani za namen Vmesne evalvacije programa Erasmus+ v Sloveniji. Osredotočamo se na rezultate anketnega vprašalnika, na katerega je odgovorilo 87 respondentov (večinoma vodstveni delavci institucij s področja izobraževanja odraslih). Mnenja anketirancev o učinkih programa Erasmus+ na izobraževanje odraslih v Sloveniji so pokazala, da so ti učinki vsekakor vidni, da so pretežno pozitivni (npr. na profesionalni razvoj, organizacijsko klimo, kakovost, »evropsko dodano vrednost«). Na drugi strani pa je bila večina respondentov neodločena glede skladnosti potreb zavodov izobraževanja odraslih z nacionalnimi usmeritvami izobraževanja odraslih.

Ključne besede: Erasmus+, izobraževanje odraslih, globalizacija, evropeizacija

OPINIONS OF ADULT LEARNING INSTITUTION MANAGERS ON THE IMPACT OF ERASMUS+ ON ADULT EDUCATION: The case of Slovenia - ABSTRACT

The article focuses on the “impact” of the Erasmus+ program in Slovenia in the field of adult education. The “impacts” were studied at the institutional and systemic levels. The article is based on the assumption that the Erasmus+ program represents an example of the Europeanization of the education system (adult education), especially a (reversible) impact on educational institutions, public policies and common (European) values. We focus on the results of a survey questionnaire which encompassed 87 respondents (mostly managers of adult education institutions). The results (which represent opinions) on the effects of the Erasmus+ program on adult education in Slovenia have shown that these effects

are clearly visible and are predominantly positive (e.g. in terms of professional development, organizational climate, quality, "European added value"). On the other hand, the majority of respondents were undecided on the compliance of the needs of adult education institutions with the national guidelines for adult education.

Keywords: *Erasmus+, adult education, globalization, Europeanization*

LIVOD

V razprave o globalizaciji so se vključevali mnogi in se pri tem sklicevali na različna teoretična razumevanja, zato model, ki bi pomenil nekakšen recept za razumevanje vseh mnogoterih kontekstov, v katerih se izraz globalizacija uporablja, ne obstaja (Klemenčič, 2012). Za Jonesa (2006) je to koncept, ki je le beseda, za Falka (1999) deskriptivna nalepka za sodobno zgodovinsko dobo, za Brezovška (2003) še vedno precej nedoločen pojav, ki pa ima zelo impresivno sliko. To pomeni, da če bi želeli definirati globalizacijo, bi pravzaprav morali definirati njeno pojavnost, natančneje njene pojavnosti (Klemenčič, 2012). Kellner (2000) meni podobno, ko pravi, da ta pojem danes nastopa v zelo raznolikih kontekstih, uporabljajo ga številni posamezniki, še več, uporabljajo ga za različne namene. Globalizacija je zapleten koncept, ki je bil uporabljen v celotnem spektru družbenih ved, zaradi česar njegov pomen pogosto ni jasen, kar vodi celo do »obtožb«, da je prazen (Ladi, 2006, str. 5). Globalizacijski diskurz se venomer kaže kot bipolaren, trajen, procesen, kompleksen, (multi)kavzalen, neopisljiv, nedefiniran, večdimenzionalen, nikoli nevtralen (vedno konotativen – ali pozitiven ali negativen), prej celo dvoumen in protisloven, zdravorazumski in kot tak, ki temelji na znanstvenih dognanjih, itd. (Klemenčič, 2012, str. 19).¹ Zaradi te mnogoterosti pozicij je prav, da omenimo tudi posamezne dimenzije globalizacije – različni avtorji jih sicer različno poimenujejo, nekateri v ospredje postavljajo tri, drugi štiri – to so politična, ekonomska in kulturna dimenzija (včasih kulturno-tehnična, včasih sta ti dve dimenziji ločeni). Nekateri teoretiki globalizacije interpretirajo razmerja in učinke, ki jih ima globalizacija na druge družbene pojave v konkretnih družbenih oziroma zgodovinskih situacijah (Klemenčič, 2012, str. 12). Po tej poti lahko pridemo do pet širših konceptov globalizacije (Scholte, 2005, str. 15–17): globalizacija v pomenu internacionalizacije, globalizacija kot liberalizacija, globalizacija kot univerzalizacija, globalizacija kot vesternizacija ali modernizacija ter globalizacija kot deteritorializacija. Ob tem je treba biti pozoren do istovetenja pojma globalizacija s pojmi v navedenih širših konceptih. Poleg omenjenih pojmov se ob pojmu globalizacija pri opredeljevanju stanja in razmer v sodobni družbi pojavljajo še drugi pojmi, npr. svetovna družba, soodvisnost, težnje centralizacije, svetovni sistem, globalizem, med katerimi pa obstajajo tudi določene vsebinske razlike (Klemenčič, 2012). Še eno značilnost je

¹ To bipolarnost bi bilo mogoče razložiti tudi s teoretizacijo globalizacije kot koncepta pojava in kot koncepta pojma. Jasno je namreč, da se je globalizacija pojavila prej, kot smo našli pojmovno ustreznico zanjo (čeprav je jasno tudi to, da obstajajo različne pozicije o tem, kdaj se je dejansko pojavila).

mogoče odkriti ob omenjanju globalizacije in sorodnih pojmov, vsi prej omenjeni pojmi namreč pričajo o enosmernosti oziroma linearnosti, vsi pa vemo, da globalizacije ne moremo zožiti na enosmeren proces (Klemenčič, 2012, str. 24). Medtem ko na eni strani o globalizaciji govorimo kot o konceptu (oziroma konceptih), se Ladijeva (2006) sprašuje, ali je globalizacija proces ali koncept. Globalizacija je(so) proces(i), rezultati so težko merljivi – prej navedeni sorodni pojmi pa pričajo o nekem dokončnem rezultatu, se pravi, da se ne osredotočajo na procese, temveč ponujajo neke dokončne rešitve, ki so za vse enake; prav tako se vsi omenjeni sorodni pojmi (z izjemo koncepta globalizacije kot deteritorializacije) opirajo na teritorialno konstrukcijo družbenega prostora (Klemenčič, 2012, str. 24). Pa si v nadaljevanju najprej pogledjmo, kaj je značilno za posamezne valove teoretiziranja o globalizaciji – tako bomo prišli tudi do koncepta evropeizacije (predvsem skozi prizmo teoretiziranja o globalizaciji kot konceptu oziroma, natančneje, globalizaciji kot procesu).

KAJ JE EVROPEIZACIJA (IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH)?

Prvi val teorij o globalizaciji opisuje oslabitev države in njeno zamenjavo z novimi načini upravljanja (ang. *governance*) človeške družbe (npr. Held, 1991a, 1991b; Ohmae, 1990, str. 13–14; Ohmae, 1995; Reich, 1991). Drugi val teorij se je pojavil kot reakcija na pretirane napovedi teoretikov prvega vala o oslabitvi države. Trdili so, da se ne dogaja nič novega in da suverenost države ostaja enaka (npr. Hirst in Thompson, 1995, 1996, str. 431–436). Drugi argument, ki sledi tej logiki, je, da opazne spremembe niso posledica globalizacije, temveč regionalnega povezovanja (integracije), ki se kaže v krepitvi organizacij, kot je Evropska unija (EU – v smeri »postdržavne« Evrope raje kot apokaliptične oznake »smrt države«) (Anderson in Goodman, 1999, str. 18). Nazadnje tretji val teoretikov zavzame vmesno pozicijo: podpirajo idejo, da se suverenost držav ne zmanjšuje, ampak da se njene funkcije in strukture znotraj bolj internacionaliziranega sveta spreminjajo (npr. Cerny, 1996, str. 618–631). Tretji val teoretiziranja o globalizaciji je verjetno najbolj zanimiv, kajti prepozna multidimenzionalno naravo globalizacije (Ladi, 2006, str. 5) – avtorji tega teoretskega vala poudarjajo reverzibilnost globalizacije in jo opisujejo kot proces in napredek, kjer ima večje število vladnih in nevladnih dejavnikov pomembno vlogo znotraj sistema globalnega upravljanja (npr. Higgott in Reich, 1998, str. 13; Higgott, 1999, str. 24). Obstajata dve posledici tega pristopa: prvič, država se proučuje kot sredstvo enake analitične pomembnosti za druge agente (in agende), ki se prilagajajo novim razmeram, hkrati pa vplivajo na smer globalizacije (Scholte, 2005; Jang, McSparren in Rashchupkina, 2016); in drugič, globalizacija je razumljena kot multidimenzionalen pristop, kjer je treba dati enakovreden poudarek njeni politični, ekonomski in kulturni dimenziji (Ladi, 2006; Klemenčič, 2012), četudi je ta multidisciplinarnost za globalizacijo in teoretizacijo globalizacije izziv (Das, 2011).

Vidimo torej, da tudi evropeizacije ne moremo razumeti zgolj v njeni perspektivi teritorializacije ali deteritorializacije, temveč mnogo kompleksneje. Tako kot se razlikujejo pogledi na globalizacijo, se razlikujejo tudi pogledi na evropeizacijo.

Kot ugotavlja Boli (2002), se je globalizacija izobraževanja v 20. stoletju stopnjevala s širjenjem države kot dominantne politične forme po vsem svetu s posledicami, da so nacionalni sistemi izobraževanja postali sočasno povsod navzoča prizadevanja, poleg nastanka in razvoja transnacionalnih (ali globalnih) organizacij, ki so se zanimale za izobraževanje. Še posebej UNESCO in številna nevladna telesa, ki so z njim povezana, pomenijo v tem času normativno avtoriteto »globalnega centra« za diskusije in implementacije idej ter organizacijskih modelov (prav tam, str. 307). Avtor ta čas označuje kot širjenje suverenosti in globalne organizacije, čas, ko so države začele množično vzpostavljati in podpirati svoje sisteme izobraževanja (pojavljajo se zakoni o obveznem množičnem izobraževanju, sodobni učbeniki, šolske stavbe itd., kar naenkrat tudi pomanjkanje usposobljenih izobraževalcev) – na drugi strani neverjetne širitve nacionalnih sistemov pa se je povečalo tudi število globalnih organizacij na področju izobraževanja, ki so se začele še hitreje množiti po drugi svetovni vojni (prav tam, str. 309–310). Četrti val globalizacije izobraževanja izhaja iz predhodnega razvoja globalizacije izobraževanja, zato zanj ni nenavaden naraščajoč družboslovni znanstveni interes za izobraževanje – v zadnjih dveh desetletjih (op. a.) je bilo družboslovno raziskovanje priključeno k delu globalnih izobraževalnih organizacij in je tako samo po sebi postalo del globalizacijskih procesov (prav tam, str. 307). Zato tudi ni nenavadna Springova opredelitev globalizacije izobraževanja, ki se nanaša na diskusije, procese in institucije po vsem svetu, povezane s tem, kako globalizacija vpliva na lokalne izobraževalne prakse in politike (Klemenčič, 2012, str. 74). Nacionalna država še vedno nadzoruje svoj sistem izobraževanja, medtem ko nanj vplivajo globalni izobraževalni procesi superstrukture – prilagajanje politik iz te globalne superstrukture zaradi lažjega tekmovanja v globalni ekonomiji (Spring, 2009, str. 1). In ravno tukaj se krepi pomen globalnih in regionalnih superstruktur – organizacij, procesov, diskusij. Temu se ne more izogniti niti evropeizacija (in globalizacija) izobraževanja odraslih. Pa se vrnimo k tematizaciji razumevanja same evropeizacije.

Razumevanje vloge EU (ne le na področju izobraževanja, temveč tudi na vseh preostalih področjih) se pogosto razlikuje. Nekateri vidijo v EU oziroma natančneje v evropeizaciji (in/ali evropski integraciji) odgovor na izzive globalizacije (Özerdem, 2012, str. 135–136). Diametralno nasprotno stališče do tega razmerja (evropeizacije in globalizacije) je, da EU spodbuja globalizacijo, saj s svojimi vrednotami spodbuja zahodno liberalno demokracijo (Ladi, 2006, str. 6). Po tretjem pristopu pa ta dva fenomena nista popolnoma povezana – ta tretji pristop priznava dvojno naravo globalizacije, ki je idealizirana in materializirana, pa tudi reverzibilnost tega fenomena (prav tam, str. 7). In kaj je koncept evropeizacije?

Klattova definira koncept evropeizacije kot trosmerni analitični koncept, ki vključuje infiltracijo preferenčnih politik ali pravil držav članic v EU, nacionalne »adaptacije« politik EU, pa tudi horizontalne izmenjave (2014, str. 53). Skratka gre za večdimenzionalni proces, in sicer »od zgoraj navzdol«, »od spodaj navzgor« in za »horizontalno izmenjavo«. Izkaže se, da ima sam koncept podobne multidimenzionalne predpostavke kakor koncept(i) globalizacije. Bulmer in Radaelli (2004, str. 4) jo opredelita na naslednji način: evropeizacijo sestavljajo procesi konstrukcije, difuzije in institucionalizacije formalnih in

neformalnih pravil, postopkov, političnih paradigem, stilov, »načinov dela« ter skupnih prepričanj in norm, ki so v procesih politike EU najprej opredeljeni in konsolidirani, nato pa vključeni v logiko domačega (nacionalnega in subnacionalnega) diskurza, političnih struktur in javnih politik. Ladijeva (2006, str. 7) vidi to opredelitev kot uporabno zaradi treh razlogov: 1. evropeizacijo razlaga kot proces institucionalnih in političnih sprememb, ki potekajo na evropski in nacionalni ravni (čeprav jo je mogoče kritizirati, ker ni priznala pomembnosti dvosmernega procesa evropeizacije), 2. poudarja pomen prenosa politik in difuzije, 3. pripelje nas do široke opredelitve sprememb politik (ang. *policy changes*). V nadaljevanju Ladijeva predlaga pristop, ki je zmožen upoštevati učinke globalizacije in evropeizacije v treh različnih dimenzijah domače politike: a) politične institucije, b) javne politike ter c) vrednote in identitete (Ladi, 2006). Kot poudarita Bulmer in Radaelli (2004, str. 4), so tri pomembne značilnosti evropeizacije naslednje:

- evropeizacija lahko izhaja iz različnih faz in oblik političnega procesa: oblikovanja politike (konstrukcija), izvajanja politike (institucionalizacija) in mnogo manj strukturiranega načina (difuzije), kjer je vloga EU lahko precej omejena;
- evropeizacija ne pomeni zgolj formalnih oblik pravil politik, temveč so za evropeizacijo značilni tudi manj oprijemljivi vidiki, kot so prepričanja in vrednote;
- koncept evropeizacije lahko zajema tudi učinek evropskih politik znotraj držav članic EU (prek sprejetja na evropski ravni do vključitve v domačo, nacionalno raven) – slednja raven je le en del »zgodbe«, zato je tudi mogoče razlikovati evropeizacijo od političnih odločitev EU.

V nadaljevanju si oglejmo, kaj to pomeni za razvoj izobraževanja odraslih v njegovem evropskem kontekstu, pri čemer se je treba zavedati, da na področju izobraževanja ne obstaja neka nadnacionalna struktura EU, ki bi enostavno prevajala politike, za katere bi se pričakovala takojšnja implementacija znotraj nacionalnih politik, temveč za to področje velja načelo subsidiarnosti. Kljub temu pa ni mogoče pričakovati, da je zaradi navedenega tega vpliva manj ali da ga je lažje identificirati. Vendarle pa obstajajo iniciative, ki so pripeljale do izgradnje takšne infrastrukture, ki omogoča koordinacijo in izvajanje teh politik (Baketa, 2012, str. 56). Instrumenti in metode tega delovanja so mnogoteri, denimo odprta metoda koordinacije (več o tem v Štremfel, 2017), kazalniki, smernice, merila, monitoring, memorandum.

Politika EU na področju strokovnega usposabljanja se je začela oblikovati leta 1951. Na razvoj izobraževalnih politik pa je delitev na izobraževanje in usposabljanje, vsaj do maastrichtske pogodbe (Pogodba o EU, 1992), imela neugoden vpliv, takrat se koncepcija izobraževanja utrdi. Tedaj pomembnost vse bolj pridobiva tudi koncept vseživljenjskosti učenja, ki zajema tudi izobraževanje odraslih. Takšno stanje vodi do začetka reševanja problema ločitve izobraževanja in usposabljanja – z njunim medsebojnim povezovanjem. Nadaljnji razvoj gre v smeri oblikovanja evropskega izobraževalnega prostora in vzpostavitve izobraževalnih politik na več ravneh (nadmacionalna, nacionalna, regionalna, lokalna, ki povezujejo subjekte prek meddržavnega in medregionalnega sodelovanja teh zainteresiranih deležnikov in omrežij, ki se ustvarjajo). Nadaljuje se vzpostavljanje koordinacije tega

področja in ustvarjanje skupnih ciljev v izobraževanju, z upoštevanjem določenih načel (konkurenčnost, strpnost, vključenost, demokratičnost) (Baketa, 2012, str. 56).

Mreženje, navzkrižno razširjanje idej in posredovanje prek nacionalnih meja, institucij, izobraževalnih podsistemov in drugih sektorjev je tudi centralno podprto z oblikovanjem evropskega izobraževalnega prostora, tudi s pomočjo ustvarjanja močnejših povezav med posebnimi programi znotraj programa Vseživljenjsko učenje oziroma danes znotraj programa Erasmus+ (Milana, 2014, str. 75).

Skratka, evropsko sodelovanje in skupno delovanje (včasih širše od EU) na področju izobraževanja (in usposabljanja) se začne vedno bolj krepiti. Glede na kompleksnost področja se bomo v nadaljevanju omejili le na en vidik – tj. program EU na področju izobraževanja in usposabljanja, in sicer Erasmus+ (ter zaradi zgodovinske perspektive program Vseživljenjsko učenje, ki je bil predhodni program Erasmusa+). Izhajamo iz predpostavke, da gre za skupni evropski program, ki upošteva vse zgoraj navedene dimenzije evropeizacije (in seveda medsebojno povezanost globalizacije in evropeizacije – ne le njeno teritorialno osredotočenost). Ne nazadnje, zavedamo se prelivanja učinkov, ki jih ima program Erasmus+, med individualno, institucionalno in sistemsko ravno, pri čemer ne želimo zanemariti reverzibilnosti struktur in superstruktur, v katerih se politike izobraževanja pravzaprav ustvarjajo, implementirajo, spremljajo in tudi korigirajo. Pa vendarle se bomo v tem članku omejili na proučevanje zgolj enega vidika evropeizacije izobraževanje, tega, ki evropeizacijo razume kot proces od »zgoraj navzdol«, torej kot vpliv EU skozi finančne mehanizme (program Erasmus+) na nacionalno raven (na primeru Slovenije).

ERASMUS+

Osrednji program EU na področju izobraževanja in usposabljanja je bil v obdobju 2007–2013 program Vseživljenjsko učenje. Ustanovljen je bil s sklepom Evropskega parlamenta in Sveta kot naslednik programov Socrates in Leonardo da Vinci (2000–2006). Poglavitni cilj programa je bil z vseživljenjskim učenjem prispevati k razvoju Skupnosti kot družbe z vrhunskim znanjem, trajnostnim gospodarskim razvojem, bolj ali manj kakovostnimi delovnimi mesti in večjo socialno kohezijo ob zagotavljanju dobrega varstva okolja za prihodnje generacije. Prizadevanja programa so šla zlasti v smeri pospeševanja izmenjav, sodelovanja in učne (op. a.) mobilnosti med sistemi izobraževanja in usposabljanja v Skupnosti, tako da bodo postali svetovna referenca za kakovost (Uredba o akcijskem programu na področju vseživljenjskega učenja, 2006, str. 48).

Program so sestavljali štirje stebri oziroma sektorski podprogrami ter dva prečna sklopa: Comenius (področje predšolskega in šolskega izobraževanja do srednješolske izobrazbe); Leonardo da Vinci (področje poklicnega izobraževanja in usposabljanja); Erasmus (področje visokošolskega izobraževanja ter poklicnega izobraževanja in usposabljanja na terciarni ravni); Grundtvig (področje izobraževanja odraslih); Prečni program (prečne aktivnosti vseh štirih sektorskih podprogramov) ter Program Jean Monnet (razvoj in spodbujanje evropskih integracij) (prav tam, str. 50–51).

V letu 2011 je Evropska komisija pripravila poročilo (COM, 2011), s katerim je predlagala enoten program za izobraževanje, usposabljanje, mladino in šport za obdobje 2014–2020. Na začetku se je program imenoval »Erasmus za vse«, nato pa so ga preimenovali v »Erasmus+« (Klemenčič in Flander, 2013). Erasmus+ je nastal z združitvijo naslednjih evropskih programov, ki jih je Evropska komisija izvajala v obdobju 2007–2013: Vseživljenjsko učenje, Mladi v akciji, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink in programi sodelovanja z industrializiranimi državami na področju visokošolskega izobraževanja. Erasmus+ želi preseči te programe s spodbujanjem sinergij in medsebojnega bogatenja na različnih področjih izobraževanja in usposabljanja mladine, z brisanjem umetnih meja med različnimi ukrepi in oblikami projektov, podpiranjem novih idej, privabljanjem novih akterjev iz sveta dela in civilne družbe ter s pospeševanjem novih oblik sodelovanja (Erasmus+ Vodnik ..., 2016, str. 8). Program Erasmus+ odraža prednostne naloge strategije Evropa 2020 in njene vodilne pobude (Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (»ET 2020«)), Strategije EU za mladinsko politiko in zunanjepolitične prednostne naloge Evropske unije (Klemenčič in Flander, 2013, str. 18). Program tako pokriva področje vzgoje in izobraževanja (oziroma izobraževanja in usposabljanja), mladine in športa (Klemenčič, 2017, str. 13–14).

Program Erasmus+ za doseganje svojih ciljev podpira naslednje vrste ključnih ukrepov: učno mobilnost posameznikov (KA1), sodelovanje pri inovacijah in dobrih praksah (KA2), podporo za reforme politik (KA3), aktivnosti programa Jean Monnet, šport. Aktivnosti programa Erasmus+ se izvajajo tako na evropski ravni (centralizirane akcije) kakor na nacionalni (decentralizirane akcije) – za slednje sta v Sloveniji odgovorni dve nacionalni agenciji, in sicer Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS; v nadaljevanju NA) za področja izobraževanja, usposabljanja in športa ter Zavod za področje mobilnosti mladih (MOVIT) za področje mladine.

Namen študije »Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+«, katerega del rezultatov predstavljamo v tem članku, je bil raziskati implementacijo in učinke programa Erasmus+, in sicer na ravni institucij ter na ravni sistema izobraževanja in usposabljanja v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju Vmesno poročilo), natančneje na ravni splošnega, poklicnega, visokošolskega izobraževanja in usposabljanja ter izobraževanja in usposabljanja odraslih. Pri tem smo izhajali iz navodil Evropske komisije »National Reports on the Implementation and Impact of Erasmus+ Guidance Note« in »Evaluation Roadmap«, pri čemer smo upoštevali tudi ugotovitve iz predhodnega programa Vseživljenjsko učenje. Cilji študije, katere rezultat je bil priprava Vmesnega poročila, se osredotočajo na podporo programa Erasmus+ razvoju izobraževanja in usposabljanja prek učinka na institucije oziroma na sistemsko raven, predvsem pa prek učinka internacionalizacije oziroma mednarodnega sodelovanja kot orodja za krepitev na treh področjih: 1. kakovost – dvig in utrjevanje kakovosti izobraževanja, 2. profesionalni/strokovni razvoj – mednarodno sodelovanje kot priložnost profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na področju izobraževanja in usposabljanja, 3. socialne in državljanske

kompetence – mednarodno sodelovanje kot orodje za opolnomočenje učiteljev/izobraževalcev z medkulturnimi kompetencami ter spodbujanje evropskega državljanstva. Tudi specifične cilje programa Erasmus+ lahko razvrstimo v tri večje kategorije glede na raven, na kateri se bodo rezultati najverjetneje pojavili: individualna, institucionalna in sistemska. Razlikovanje teh treh ravni oziroma intervencij olajša identifikacijo različnih tipov učinka, za katerega pričakujemo, da ga bo ustvaril vsak specifični cilj (Evaluation roadmap, 2015, str. 3):

- na individualni ravni namreč želi intervencija izboljšati kompetence pa tudi odnos in percepcije udeležencev,
- na institucionalni ravni intervencija cilja na izboljšanje sistema storitev, pedagogik, metodologij, vsebin in praks,
- na sistemski ravni pa je cilj intervencije izboljšanje sistema na nacionalni ravni in razvoj evropske dimenzije.

Med temi tremi ravnimi obstaja možnost prelivanja učinkov, npr. učna mobilnost posameznikov lahko poleg rezultatov na individualni ravni vodi v izboljšanje uspešnosti posameznih institucij in učinkuje na nacionalni sistem, še posebej v smislu priznavanja izidov itd. Prav tako lahko iniciative evropskega sodelovanja na področjih izobraževalnih politik prek njihovega učinka na nacionalni izobraževalni sistem in prek reform, ki jih spodbudi odprta metoda koordinacije na evropski ravni, vplivajo na uspešnost posameznih institucij (Evaluation roadmap, 2015, str. 3; Klemenčič, 2017, str. 14–15).

V nadaljevanju predstavljamo nekatere rezultate Vmesnega poročila, in sicer le za področje izobraževanja odraslih,² pri čemer se ne osredotočamo na smernice in podobne dokumente, temveč zgolj predstavljamo del rezultatov tistega dela študije, ki je temeljila na anketnem vprašalniku.

EMPIRIČNI DEL

V kvantitativnem delu raziskave, ki je rezultirala v Vmesnem nacionalnem poročilu o implementaciji in učinkih programa Erasmus+, smo pripravili tudi vprašalnik za vodstveni kader institucij izobraževanja odraslih. Cilj kvantitativnega dela raziskave je bil pridobiti mnenja o implementaciji in učinkih programa Erasmus+ na vnaprej določene spremenljivke (glede na izhodiščni teoretični model, ki smo ga razvili za namen Vmesnega poročila).

Vzorec

Za področje izobraževanja odraslih smo za podatke o institucijah izobraževanja odraslih zaprosili Andragoški center Slovenije (ACS). Tako smo pridobili podatke za 301 enoto

2 Del rezultatov, in sicer skrajšani povzetek Vmesnega poročila, je bil že predstavljen v članku Maruše Bajt in Ane Stanovnik Perčič (2017), a sta se avtorici osredotočili le na rezultate mnenj vodstvenih delavcev ljudskih univerz. V tem članku predstavljamo rezultate za vse vključene ustanove za izobraževanje odraslih, in sicer podrobneje – po posameznih spremenljivkah in iz slednjega oblikovanih kazalnikih.

(oziroma zavod na področju izobraževanja odraslih), in sicer: ljudske univerze, oddelke za odrasle pri srednjih šolah, druge zavode in zasebne ustanove.³ Ta struktura ne nazadnje ustreza ugotovitvam Jelenc Krašovčeve in Mikulca, da so zasebne organizacije za izobraževanje odraslih danes prevladujoče v omrežju institucij izobraževanja odraslih v Sloveniji (2017, str. 72). Na vprašalnik je odgovarjalo 152 respondentov, a je bilo za analizo primernih 87 enot. Glede na tip organizacije je bila porazdelitev naslednja: ljudska univerza (16 respondentov), zasebna organizacija za izobraževanje odraslih (25), nevladna organizacija (3), enota pri šoli (29), enota pri podjetjih itd. (0), druge specializirane organizacije (3), drugi izvajalci (11 respondentov).

Instrument, postopek izvedbe in obdelave podatkov

Uporabili smo anketni vprašalnik, ki je imel naslednje sklope:

- splošne informacije: demografski podatki, sodelovanje v programih/akcijah, dosedanje izkušnje s prijavi projektov – razlogi za neprijavljanje;
- ocena poznavanja Erasmus+ (in VŽU) in različnih IT-orodij;
- ocena vpliva projektov na zavod: področja dela v zavodu (sodelovanje med različnimi deležniki v zavodu, izmenjave, vpliv na delo izobraževalcev odraslih, merjenje učinkov projektov), sodelovanje z drugimi zavodi, odprtost do lokalnega okolja, nacionalni projekti;
- ocena skladnosti Erasmus+ (in VŽU) z nacionalnimi usmeritvami;
- ocena vpliva na sistem izobraževanja odraslih: kakovost, inovacije, internacionalizacija sistema, nacionalne politike, profesionalni razvoj strokovnih delavcev izobraževalcev odraslih, medsebojno sodelovanje različnih deležnikov, vseživljenjsko učenje;
- internacionalizacija: aktivnosti, ki prispevajo k internacionalizaciji zavoda, vpliv internacionalizacije na sistem izobraževanja odraslih.

Za pošiljanje vprašalnika smo uporabili sistem 1Ka, ki respondentom zagotavlja anonimnost. Raziskavo tega dela smo opravili v decembru 2016 in januarju 2017 (ker podatkov, kdo je na vprašalnik že odgovarjal in kdo ne, nismo imeli, smo vse potencialne respondente ponovno zaprosili, naj rešijo vprašalnik, če ga še niso).

Za analizo, ki jo predstavljamo v članku, smo izračunali frekvenčne porazdelitve po posameznih postavkah in kategorijah odgovorov. Kategorije odgovorov, kjer so respondenti ocenjevali vpliv, so bile: dolgoročno negativen vpliv, kratkoročno negativen vpliv, ni vpliva, kratkoročno pozitiven vpliv, dolgoročno pozitiven vpliv. Del rezultatov pa predstavljamo tudi v obliki kazalnikov.⁴ V teh primerih smo uporabili analizo glavnih komponent ali PCA (ang. *principal component analysis*), kjer smo večje število spremenljivk nadomestili z manjšim številom njihovih obteženih vsot (komponent).

3 Zasebnih zavodov je bilo 99.

4 Kazalnike smo prvenstveno oblikovali zaradi lažje primerjave mnenj med različnimi ravni sistema vzgoje in izobraževanja, v tem članku jih še vedno uporabljamo, da nekako povzamemo posamezen proučevani konstrukt.

REZULTATI (IN INTERPRETACIJE)

V nadaljevanju predstavljamo rezultate po posameznih sklopih anketnega vprašalnika.⁵

Poznavanje programa Erasmus+ in orodja EPALE

Na ravni izobraževanja odraslih je 37 % respondentov odgovorilo, da dobro poznajo Erasmus+, 31 % pa, da program poznajo zelo dobro, medtem ko je poznavanje EPALE (Elektronska platforma za izobraževanje odraslih v Evropi) kot dobro ocenilo 31 % respondentov, to orodje pa jih pozna 37 %.

Ocena vpliva projektov Erasmus+ na organizacijo (in posameznike)

V tem delu anketnega vprašalnika nas je zanimala ocena vodstva zavodov, kakšen je vpliv Erasmus+ (in VŽU) na različna področja dela v organizaciji, ki jo vodijo.

Spremenljivke in kazalnik profesionalnega razvoja

Mnenje respondentov, da je vpliv projektov VŽU/Erasmus+ (kratkoročen in dolgoročen) na sodelovalno učenje pozitiven, je prevladujoče, in sicer o kratkoročno pozitivnem vplivu govori 28 % in o dolgoročno pozitivnem vplivu 41 % respondentov (31 % pa jih je ocenilo, da projekt ni imel tega vpliva). Nihče od respondentov ni menil, da bi imeli ti projekti negativen vpliv na sodelovalno učenje (niti kratkoročno niti dolgoročno).

Večina respondentov iz izobraževanja odraslih meni, da je vpliv projektov Erasmus+ (in VŽU) kratkoročno pozitiven (35 %). Nihče od respondentov ni menil, da je ta vpliv negativen (niti kratkoročno niti dolgoročno). Podobni so bili tudi deleži pri oceni vpliva teh projektov na spodbujanje individualnega dela pri različnih oblikah izobraževanja odraslih (npr. pri študijskih krožkih). Ob tem pa jih 32 % meni, da projekti niso imeli vpliva.

V področje poučevanja (oziroma profesionalnega razvoja) smo vključili več spremenljivk. Gre za trditve o vplivu projektov VŽU in/ali Erasmus+ na nove oblike in metode poučevanja, uporabo novih študijskih pripomočkov in gradiv, uvajanje sprememb in novosti v poučevanje, poznavanje tujih didaktičnih okolij (natančneje šest posameznih trditev in dve trditvi, ki sta se osredotočili posebej na razvoj IKT-veščin izobraževalcev odraslih in usposabljanje za uporabo IKT, ter šest trditev, ki se nanašajo na uporabo, usposabljanje, povezano s tujim jezikom). Splošno trditev o vplivu VŽU/Erasmus+ na poznavanje tujih didaktičnih okolij so respondenti iz izobraževanja odraslih prevladujoče potrdili z mnenjem, da imajo omenjeni projekti na poznavanje tujih didaktičnih okolij kratkoročno pozitiven vpliv (tako je menilo 47 % respondentov). Iz podatkov je mogoče razbrati, da projekti VŽU/Erasmus+ vplivajo na motiviranost izobraževalcev odraslih na

5 Pri navajanju rezultatov uporabljamo različno terminologijo, ki jo v slovenskem prostoru včasih tudi zamenjujemo – npr. kompetence in veščine. S kompetencami razumemo sklop znanj, veščin, sposobnosti, lahko tudi osebnostnih lastnosti, motivacije itd.; na drugi strani pa z veščinami mislimo na zmožnost nekaj izvesti. To terminologijo uporabljamo dosledno – tako, kakor so bile postavljene trditve v vprašalniku.

uvajanje sprememb in novosti v poučevanje. Polovica respondentov (50 %) meni, da gre za kratkoročno pozitiven vpliv.

Vpliv projektov VŽU/Erasmus+ na motivacijo za uvajanje sprememb in novosti je ocenjen kot pozitiven (kratkoročno in dolgoročno), in to zelo prevladujoče, saj je o slednjem prepričana velika večina respondentov (takega mnenja je kar 91 % respondentov). Tudi pri preostalih posameznih trditvah, ki se nanašajo na seznanjenost, usposabljanje in uporabo novih učnih pripomočkov, gradiv, metod in oblik poučevanja, podatki kažejo, da se večina respondentov strinja, da imajo projekti VŽU/Erasmus+ na slednje dolgoročno pozitiven vpliv.

44 % vodstvenih delavcev v institucijah za izobraževanje odraslih meni, da projekti VŽU/Erasmus+ nimajo vpliva na usposabljanje izobraževalcev odraslih v uporabi IKT ter pri razvoju tovrstnih veščin, kar je lahko tudi posledica tega, da nimajo vsi izkušenj s projekti, ki bi to spodbujali. Nihče od respondentov pa ni menil, da bi imeli omenjeni projekti kakršenkoli negativen vpliv (niti kratkoročnega niti dolgoročnega) na usposabljanje v uporabi IKT. To področje smo preverjali še z eno trditvijo, ki se je nanašala na razvoj IKT-veščin. Nihče od respondentov ni menil, da projekti VŽU/Erasmus+ kakorkoli negativno vplivajo na razvoj IKT-veščin pri izobraževalcih odraslih (niti dolgoročno niti kratkoročno), kar je enako kot pri stališčih o vplivu omenjenih projektov na usposobljenost za uporabo IKT (tudi pri tej trditvi ni bilo mnenja, da gre za kakorkoli negativen vpliv).

Anketni vprašalniki so preverjali tudi postavke, ki se nanašajo na profesionalni razvoj (kompetence za poučevanje) v povezavi s tujim jezikom. Nihče od respondentov ni mnenja, da imajo projekti VŽU/Erasmus+ kakršenkoli negativen vpliv (niti kratkoročen niti dolgoročen) na usposabljanje izobraževalcev odraslih v znanju tujih jezikov. Nasprotno, prevladujoče mnenje je, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven (52 % respondentov meni tako). Prevladujoče strinjanje o dolgoročno pozitivnih učinkih na tuji jezik ni presenetljivo, ker gre za aktivnosti mednarodnega sodelovanja, pri katerih se uporablja tuji jezik.

Področje poučevanja oziroma profesionalnega razvoja je vključevalo tudi spremenljivki o izvajanju obveznega programa zavoda ter dodatnih aktivnosti za udeležence izobraževanja odraslih. Respondenti iz izobraževanja odraslih v večini menijo, da omenjeni projekti nimajo nobenega vpliva na izvajanje obveznega programa njihovega zavoda (44 %), 50 % teh respondentov pa je prepričanih, da je vpliv teh projektov na dodatne aktivnosti za udeležence izobraževanja odraslih kratkoročno pozitiven.

50 % respondentov ravni izobraževanja odraslih meni, da projekti VŽU/Erasmus+ nimajo vpliva na zmožnost izobraževalcev odraslih za poučevanje posebnih skupin in ranljivih skupin. Podobno kot pri interpretaciji rezultatov, ki so povezani z usposabljanjem izobraževalcev odraslih za uporabo IKT, je tudi tukaj mogoče iskati vzroke v temah projektov, ki so se jih udeleževali.

Nihče od respondentov ni mnenja, da imajo projekti VŽU/Erasmus+ kakršenkoli negativen vpliv (niti dolgoročnega niti kratkoročnega) na socialne kompetence izobraževalcev odraslih. Da imajo projekti VŽU/Erasmus+ dolgoročno pozitiven vpliv na socialne

kompetence izobraževalcev odraslih, meni 56 % respondentov. Prav tako nihče od respondentov ne meni, da imajo omenjeni projekti kakršenkoli negativen vpliv (niti dolgoročne- ga niti kratkoročne) na omenjene kompetence izobraževalcev odraslih. Delež tistih, ki menijo, da tega vpliva ni, je relativno majhen (16 %).

V področje profesionalnega razvoja smo vključili tudi vpliv projektov VŽU/Erasmus+ na organizacijske in vodstvene veščine (zmožnost organiziranja in vodenja projektov ter timov in pripravljenost za to). Delež tistih, ki menijo, da projekti VŽU/Erasmus+ nimajo vpliva na organizacijske in vodstvene veščine izobraževalcev odraslih, je majhen, a vendarle jih 23 % meni, da vpliva ni. 63 % pa jih meni, da imajo projekti VŽU/Erasmus+ dolgoročno pozitiven vpliv na organizacijske in vodstvene veščine izobraževalcev odraslih (da je vpliv dolgoročno pozitiven, je prevladujoč odgovor).

Zanimalo nas je tudi mnenje respondentov o tem, ali imajo projekti VŽU/Erasmus+ vpliv na vključevanje lastne kulture in dediščine v poučevanje. Da imajo projekti VŽU/Erasmus+ kratkoročno pozitiven vpliv tudi na tem področju, meni 34 % respondentov, enak delež jih meni, da tega vpliva ni.

Zaradi primerjave celotnega konstrukta poučevanja in profesionalnega razvoja smo iz zgoraj naštetih trditev oblikovali t. i. *kazalnik poučevanja in profesionalnega razvoja*. Rezultat je pokazal podobno kot mnenja po posameznih postavkah, in sicer, da je povprečno mnenje, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) pozitiven vpliv na poučevanje in profesionalni razvoj.

Spremenljivke in kazalnik organizacijske klime

Da imajo projekti VŽU/Erasmus+ kratkoročno pozitiven vpliv na občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem, meni 60 % respondentov. Podobno kažejo podatki, ki se nanašajo na kolegialnost in dialog med zaposlenimi; 43 % respondentov ravni izobraževanja odraslih meni, da so ti vplivi kratkoročno pozitivni, in 40 % respondentov, da so dolgoročno pozitivni. Pri spremenljivkah organizacijske klime smo preverjali trditve o odnosu med različnimi deležniki. Večina respondentov na ravni izobraževanja odraslih meni, da je vpliv projektov Erasmus+ (in VŽU) na sodelovanje in usklajevanje med izobraževalci odraslih (npr. projektno delo, mednarodno sodelovanje) pozitiven (da je dolgoročno pozitiven, meni 53 %, in da je kratkoročno pozitiven, 38 % respondentov). Pri oceni vpliva sodelovanja izobraževalcev odraslih z vodstvom zavoda so mnenja različna; 41 % jih meni, da so ti vplivi dolgoročni, prav tak delež jih meni, da so ti vplivi kratkoročni, a v obeh primerih pozitivni. 45 % respondentov tudi meni, da imajo ti projekti dolgoročno pozitiven vpliv na podporo izobraževalcev odraslih s strani vodstva zavoda. Prevladujoče mnenje je prav tako, da imajo omenjeni projekti dolgoročno pozitiven vpliv na seznanjenost vodstva z delom izobraževalcev odraslih (le 26 % respondentov meni, da projekti niso imeli tega vpliva). Prevladujoč odgovor respondentov ravni izobraževanja odraslih je, da imajo omenjeni projekti kratkoročno pozitiven vpliv na odnose z vodstvom. Nihče od respondentov ni bil mnenja, da imajo omenjeni projekti kakršenkoli negativen vpliv na odnos izobraževalcev odraslih z udeleženci izobraževanja odraslih (niti dolgoročno niti

kratkoročno negativen), 42 % respondentov pa meni, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven. Da Erasmus+ (in VŽU) nima vpliva na vključevanje udeležencev izobraževanja odraslih v odločitve o poteku učenja, meni večina respondentov (55 %), 50 % pa jih meni, da je ta vpliv kratkoročno pozitiven. Zaradi primerjave celotnega konstrukta organizacijske klime smo iz zgoraj naštetih trditev oblikovali t. i. *kazalnik organizacijske klime*. Rezultat je pokazal, da je povprečno mnenje, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) pozitiven vpliv na organizacijsko klimo.

Spremenljivke mednarodne učne mobilnosti

Prevladujoče mnenje respondentov je, da Erasmus+ (in/ali VŽU) dolgoročno pozitivno vpliva na izmenjavo udeležencev izobraževanja odraslih s partnerskimi zavodi. Prav tako je bilo prevladujoče mnenje, da učne mobilnosti doma in učne mobilnosti v tujino (pri obojih smo slednje preverjali z več spremenljivkami) spodbudno vplivajo na internacionalizacijo zavoda.

Spremenljivke prepoznavnosti v okolju

Nihče od respondentov ni odgovoril, da bi imel Erasmus+ (in/ali VŽU) kakorkoli negativen vpliv (niti dolgoročno niti kratkoročno) na prepoznavnost zavoda v okolju. Večina respondentov meni, da je vpliv kratkoročno pozitiven (53 %). Respondenti se v povprečju najbolj strinjajo s trditvijo, da Erasmus+ (in/ali VŽU) dolgoročno pozitivno vpliva na odprtost njihovega zavoda do lokalnega okolja in širše. Mnenj, da so ti vplivi negativni, ni bilo.

Spremenljivke sodelovanja z drugimi

V nadaljevanju nas je zanimalo, kakšna je ocena vpliva Erasmus+ (in/ali VŽU) na sodelovanje z drugimi (z drugimi zavodi v Sloveniji, pripravljenost na sodelovanje v novih projektih, stiki med različnimi deležniki). Respondenti so pretežno ocenili, da je vpliv projektov na sodelovanje z drugimi zavodi za izobraževanje odraslih v Sloveniji dolgoročno pozitiven (41 %), da je kratkoročno pozitiven, pa 35 %, 24 % jih je menilo, da tega vpliva ni, nihče pa ni bil mnenja, da je ta vpliv negativen (ne dolgoročno ne kratkoročno). Podobno je bilo mnenje glede navezovanja stika s tujimi zavodi (največ respondentov meni, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven, in sicer 59 %, da je kratkoročno pozitiven, jih meni 38 %, da tega vpliva ni, 3 %, nihče pa ne meni, da je ta vpliv kakorkoli negativen).

Spremenljivke in kazalnik, povezani z nacionalnimi projekti

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali ima Erasmus+ (in/ali VŽU) kakršenkoli vpliv na identifikacijo tem za sodelovanje v nacionalnih projektih, delovanje v nacionalnih projektih ter uspešnost izbora v nacionalnih projektih. Respondenti so najpogosteje menili, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) dolgoročno pozitiven vpliv, ki zanje kot zavod pomeni lažjo identifikacijo tem za sodelovanje v nacionalnih projektih (44 %), da ti projekti nimajo vpliva na delovanje v nacionalnih projektih ali da je ta vpliv le kratkoročno pozitiven, meni 38 % oziroma 35 % respondentov.

Respondente smo tudi vprašali za mnenje o vplivu projektov Erasmus+ (in/ali VŽU) na uspešnost pri izboru njihovega zavoda v nacionalnih projektih. Respondenti menijo, da imajo projekti programa Erasmus+ pozitiven vpliv na njihovo uspešnost pri izboru v nacionalnih projektih (31 % jih pravi, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven, in 26 %, da je ta vpliv kratkoročno pozitiven).

Iz zgoraj naštetih trditev smo oblikovali t. i. *kazalnik nacionalnih projektov*. Rezultat je pokazal, da je povprečno stališče respondentov, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) pozitiven vpliv na njihov zavod glede nacionalnih projektov (sodelovanje v teh projektih, uspešno identifikacijo tem za nacionalne projekte ter uspešnost zavoda pri izboru v nacionalnih projektih).

Spremenljivke internacionalizacije – aktivnosti zavoda, ki pripomorejo k internacionalizaciji

Zanimalo nas je, katere aktivnosti v zavodu za izobraževanje odraslih prispevajo k njegovi internacionalizaciji. Največji delež strinjanja beležimo pri trditvah, da k internacionalizaciji zavoda pripomore mobilnost izobraževalcev (78 % respondentov meni tako), nato sledijo sodelovanje v mednarodnih projektih mobilnosti (75 %), sodelovanje v EPALE (74 %), zelo visoko so ocenjeni tudi mobilnost vodstva organizacije, načini poučevanja in učenja, partnerstva v programih VŽU/Erasmus+.

Spremenljivke in kazalnik »evropske dodane vrednosti«

Zanimala nas je ocena vpliva Erasmus+ (VŽU) na delo izobraževalcev odraslih na naslednjih področjih: ozaveščenost izobraževalcev odraslih o skupni evropski dediščini, evropskih kulturnih in moralnih vrednotah, njihovem spoštovanju različnih kultur ter na poznavanje in razumevanje izobraževalnih sistemov v državah partnericah. Nihče od respondentov ni bil mnenja, da ima Erasmus+ dolgoročno negativen vpliv na »evropsko dodano vrednost« njihovega zavoda. Nasprotno, večina respondentov meni, da je ta vpliv pozitiven, še več, da je dolgoročno pozitiven.

Tudi rezultat t. i. *kazalnika »evropske dodane vrednosti«*, ki smo ga oblikovali, kaže, da je povprečno mnenje respondentov, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) pozitiven vpliv na »evropsko dodano vrednost« zavoda.

Ocena vpliva projektov Erasmus+ na sistem

Medtem ko so nas prej bolj zanimala ocena vpliva na ravni institucij (in posameznikov), nas v nadaljevanju zanima ocena vpliva na sistem (izobraževanja odraslih).

Ocena skladnosti Erasmus+ z nacionalnimi cilji/usmeritvami na področju izobraževanja odraslih

Respondenti so se najpogosteje strinjali, da so cilji VŽU/Erasmus+ skladni z nacionalnimi cilji izobraževanja odraslih (82 % jih meni, da je ta vpliv pozitiven), da cilji programa Erasmus+ dopolnjujejo/nadgrajujejo nacionalne cilje/usmeritve izobraževanja odraslih, pa je ocenilo 76 % respondentov. Nihče od respondentov ni menil, da skladnosti

ni. Večina respondentov pa je bila neodločena glede skladnosti potreb zavodov za izobraževanje odraslih z nacionalnimi usmeritvami izobraževanja odraslih (49 %), a je bil prav tako velik delež tistih, ki so menili, da ta skladnost obstaja (35 %). Večina respondentov se je tudi strinjala, da ima EPALE pozitiven vpliv na realizacijo ciljev Erasmus+; s to trditvijo se je popolnoma strinjalo 11 %, strinjalo se jih je 71 %, 11 % respondentov pa je bilo neodločenih (le 7 % se jih s trditvijo o tem vplivu ni strinjalo).

Rezultati so prav tako pokazali, da ima EPALE velik vpliv na sistem izobraževanja odraslih (ne le na zavod, iz katerega je prihajal respondent). Poglejmo posamezne postavke. Da je ta vpliv pozitiven pri iskanju tujih partnerjev, meni 86 % respondentov, kot prvi korak h kasnejšim kompleksnejšim mednarodnim projektom (86 %), prav tako, da to spletno orodje pozitivno vpliva na iskanje primerov projektov za kasnejše oblikovanje lastnih projektov (82 %), pri razširjanju rezultatov (89 %), spremljanju aktualnih smernic in trendov izobraževanja odraslih v Sloveniji (79 %), spremljanju tovrstnih trendov in smernic v Evropi (96 %), spremljanju aktualnih dogodkov s področja izobraževanja odraslih (seminarji, konference itd.; 86 %), na profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih (75 %), medkolegialno učenje izobraževalcev odraslih (82 %), največ, kar 96 %, pa se jih je strinjalo, da ima EPALE pozitiven vpliv na prenos dobrih praks med izobraževalci odraslih. Nekoliko manj, a še vedno zelo velik delež, je bilo respondentov, ki so se strinjali, da ima omenjeno spletno orodje pozitiven vpliv na trajnost rezultatov (70 %), najmanj pa, da je ta vpliv pozitiven za uporabo IKT v izobraževanju (68 %). Interpretacija pri tej zadnji postavki je lahko podobna, kakor so bile tiste, ki smo jih sicer zapisali pri tematiki IKT.

Spremenljivke in kazalnik internacionalizacije – v povezavi s kakovostjo

Ko smo respondente vprašali, ali menijo, da projekti iz programa Erasmus+ (in/ali VŽU) vplivajo na internacionalizacijo sistema izobraževanja odraslih, je bil prevladujoč odgovor, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven. Odgovori so bili pritrdili pri vseh štirih trditvah o vplivu internacionalizacije na kakovost (kakovost institucij za izobraževanje odraslih, kakovost učenja, kakovost poučevanja in kakovost izobraževanja odraslih – 62 %, 56 %, 61 % in 71 %).

Tudi rezultat za t. i. *kazalnik vpliva internacionalizacije na kakovost* kaže, da je povprečno mnenje respondentov, da internacionalizacija pozitivno vpliva na kakovost.

Spremenljivka inovacij

58 % respondentov ravni izobraževanja odraslih je ocenilo, da Erasmus+ (in/ali VŽU) na inovacije na področju sistema vzgoje in izobraževanja (VIZ) vpliva dolgoročno pozitivno, nato sta sledila odgovora, da je ta vpliv kratkoročno pozitiven (38 %) ali da tega vpliva ni (4 %). Nihče od respondentov ni ocenil, da je vpliv negativen.

Spremenljivke kakovosti

Respondenti so mnenja, da Erasmus+ (in/ali VŽU) vpliva na krepitev kakovosti izobraževalnega sistema oziroma pospešuje kakovostne izboljšave na ravni sistema. 56 % jih

meni, da je ta vpliv dolgoročno pozitiven, 36 %, da je kratkoročno pozitiven, 9 % pa, da tega vpliva ni. Podobno meni tudi večina ob trditvi o splošnem dvigu kakovosti poučevanja/učenja (da je dolgoročno pozitiven, meni 60 % respondentov, da je kratkoročno pozitiven, 31 %, in da tega vpliva ni, 9 %).

Spremenljivka profesionalnega razvoja izobraževalcev – na ravni sistema VIZ

Da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) pozitiven vpliv na profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih (ne le na tiste v zavodu, temveč na sistem izobraževanja odraslih), meni večina respondentov; da je ta vpliv dolgoročno pozitiven, meni 64 %, da je kratkoročno pozitiven, 29 %, in da tega vpliva ni, 7 % respondentov. Nihče ni mnenja, enako kot pri spremenljivkah o kakovosti, da je vpliv negativen.

Kot smo zapisali v uvodnem delu članka, obstajajo med individualno, institucionalno in sistemsko ravno tudi določena prekrivanja učinkov. Zato ugotovitve, zapisane pri vplivih Erasmus+ (in/ali VŽU) na profesionalni razvoj na ravni institucij, v velikem delu veljajo tudi za raven sistema in jih ne navajamo še enkrat.

Spremenljivke nacionalnih politik na področju sistema VIZ

Tudi tukaj so mnenja precej podobna. Respondenti menijo, da Erasmus+ (in/ali VŽU) vpliva na podporo nacionalnim politikam oziroma pri njihovi nadgradnji. 82 % respondentov meni, da je ta vpliv pri podpori nacionalnim politikam pozitiven (od tega jih 56 % meni, da je dolgoročen, 27 % pa, da je kratkoročen), in 18 %, da tega vpliva ni. Da ti projekti pomenijo nadgradnjo nacionalnim politikam izobraževanja odraslih, prav tako meni večina respondentov, in sicer 76 % (58 %, da gre za dolgoročen vpliv, in 18 %, da je vpliv kratkoročen), da tega vpliva ni, meni 24 % respondentov.

Spremenljivke dobrih praks

Respondenti menijo, da ima Erasmus+ (in/ali VŽU) dolgoročno pozitiven vpliv na razširjanje dobrih praks znotraj Slovenije oziroma v Evropi. Pri obeh trditvah več kot polovica respondentov odgovarja, da je vpliv dolgoročno pozitiven, in sicer 56 % oziroma 53 % respondentov, ki bi menili, da je vpliv kakorkoli negativen (kratkoročno ali dolgoročno), ni. Tudi deleža tistih, ki menijo, da vpliva ni, sta majhna (4 % za razširjanje dobrih praks znotraj Slovenije in 13 % za razširjanje v Evropi).

SKLEP

Globalizacija in evropeizacija sta kompleksen fenomen, raziskovanje njunih učinkov pa je še kompleksnejše. Podobno kot lahko identificiramo različna obdobja teoretizacije globalizacije, lahko identificiramo tudi različne valove teoretizacije evropeizacije. Kot ugotavljamo v članku, se evropsko sodelovanje in skupno delovanje (včasih širše od EU) na področju izobraževanja (in usposabljanja) vedno bolj krepi. Problem ločevanja izobraževanja in usposabljanja pa vedno bolj pojenja (vsaj sistemsko se želi to urediti). Evropeizacijo pogosto razumemo kot vpliv EU. Teh vplivov je seveda več, tudi na področju

izobraževanja odraslih. Glede na kompleksnost področja smo se v članku omejili le na en vidik – tj. program EU na področju izobraževanja in usposabljanja Erasmus+ (ter zaradi zgodovinske perspektive, še bolj pa zaradi ugotavljanja dolgotrajnejših učinkov tudi program VŽU). Izhajamo iz predpostavke, da gre za skupni evropski program, ki upošteva različne dimenzije evropeizacije (in seveda medsebojno povezanost globalizacije in evropeizacije – ne le njeno teritorialno osredotočenost). Ne nazadnje, zavedamo se prelivanja učinkov, ki jih ima program Erasmus+, med individualno, institucionalno in sistemsko ravno, pri čemer ne želimo zanemariti reverzibilnosti struktur in superstruktur, v katerih se politike izobraževanja pravzaprav ustvarjajo, implementirajo, spremljajo in tudi korigirajo. Pa vendarle predstavljeni rezultati kljub tem zavedanjem pretežno opisujejo evropeizacijo kot enosmeren proces – kot vpliv skupnega evropskega programa na izobraževanje odraslih v Sloveniji (na vseh treh ravneh).

Mnenja respondentov o učinkih programa Erasmus+ na izobraževanje odraslih v Sloveniji so pokazala, da so ti učinki vsekakor vidni, da so pretežno pozitivni (tako ocenjeni kot bodisi kratkoročni bodisi dolgoročni). Tudi ko smo posamezne trditve oblikovali v kazalnik (zaznave vpliva, ki jih imajo projekti programa Erasmus+ na profesionalni razvoj, organizacijsko klimo, vpliv internacionalizacije na kakovost (institucij, učenja, poučevanja, sistema) ter »evropsko dodano vrednost«), je ta vpliv ocenjen kot pozitiven. Na drugi strani pa je bila večina respondentov neodločena glede skladnosti potreb zavodov izobraževanja odraslih z nacionalnimi usmeritvami izobraževanja odraslih. Slednje je mogoče interpretirati tudi tako, da nacionalne usmeritve (več) ne ustrezajo potrebam, ki jih imajo ti zavodi. Še vedno pa recimo večina respondentov meni, da Erasmus+ dobro vpliva na podporo in nadgradnjo nacionalnim politikam. Kot zelo pozitivna se je, med drugim, pokazala tudi uporaba spletnega orodje EPALE.

Rezultati, ki dajejo pozitivno oceno o vplivu Erasmus+, niso presenetljivi. Tudi študija, izvedena leta 2015 (*The Benefits and Challenges of Internationalisation/Europeanisation Strategies for Educational Institutions*, 2016), je pokazala na pozitivno korelacijo med izkušnjami udeležencev (ali njihovih organizacij) v mednarodnem sodelovanju in njihovim mnenjem o koristih, ki jih slednje prinaša: pogosteje se mednarodno udeležujejo (v programu Erasmus+), bolj se zavedajo koristi, ki so povezane z mednarodnim sodelovanjem (še posebej v smeri razvoja znanja in veščin). Omenjena študija je razkrila, da sta po mnenju respondentov dve najpogostejši koristi naslednji: nove veščine za udeležence in učeče se ter dostop do novega in pomembnega znanja prek mreženja. Glede na ti dve koristi je bilo izračunano, da se pozitivnost zaznave (koristi), če je organizacija sodelovala vsaj v enem projektu Erasmus+, v povprečju poveča na 82 % do 88 %; v organizacijah, ki so sodelovale v več kot šestih projektih, pa se ta zaznava poveča na do 90 % (prav tam, str. 4).

Rezultati naše raziskave so omejeni z nekaterimi slabostmi. Zaradi majhnosti vzorca težko izpeljemo neke splošne ugotovitve, res pa je, da ko iz vzorca izločimo podvzorec ljudskih univerz (in analiziramo podatke), ki pomenijo večjo realizacijo populacije, dobimo podobne rezultate. O podobni omejenosti predstavitve naših rezultatov lahko govorimo zaradi tega, ker v članku predstavljamo le eno skupino respondentov, smo pa za namene

Vmesnega poročila opravili raziskavo v več skupinah respondentov (tudi pri evalvatorjih projektov Erasmus+ v Sloveniji in drugih deležnikih). Tretja morebitna pomanjkljivost je, da smo spraševali le vodstveni kader institucij (pa čeprav smo jih spraševali tudi o vplivu programa na individualno raven, torej tudi za raven izobraževalcev odraslih). Ne nazadnje je treba opozoriti, da smo spremljali mnenja o učinkih, nismo pa teh učinkov merili (slednje je namreč praktično nemogoče narediti).

LITERATURA

- Anderson, J. in Goodman, J. (1999). Transnationalism, 'Postmodern' Territorialities and Democracy in the European Union. V K. J. Brehony, N. Rassool (ur.), *Nationalisms Old and New. Explorations in Sociology* (str. 17–34). London: Palgrave Macmillan.
- Bajt, M. in Stanovnik Perčič, A. (2017). Erasmus+ s podporo mednarodnemu sodelovanju odpira vrata v svet izobraževalcem odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 135–142.
- Baketa, N. (2012). Evropeizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik*, 16(1), 55–67.
- Boli, J. (2002). Globalization. V L. D. Levinson, W. P. Cookson in A. R. Sadovnik (ur.), *Education and Sociology – An Encyclopedia* (str. 307–313). London, New York: Routledge Falmer.
- Brezovšek, M. (2003). Uvod: globalizacija in nova paradigma upravljanja. V M. Brezovšek in M. Haček (ur.), *Globalizacija in državna uprava* (str. 5–10). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Bulmer, J. S. in Radaelli, M. C. (2004). The Europeanisation of National Policy? *Queen's Papers on Europeanisation*, 1, 1–21.
- Cerny, P. G. (1996). Globalization and Other Stories: The Search for a New Paradigm for International Relations. *International Journal*, 51(4), 617–637.
- COM 787 (2011): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Erasmus for All: The EU Programme for Education, Training, Youth and Sport*. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/procedure/EN/201094>.
- Das, K. D. (2011). *Conceptual Globalism and Globalization: An Initiation*. Pridobljeno s <https://warwick.ac.uk/fac/soc/pais/research/researchcentres/csgr/papers/workingpapers/2011/27511.pdf>.
- Erasmus+ Vodnik za prijavitelje (različica 1/2017)* (2016). Pridobljeno s ec.europa.eu/.../erasmus-plus/sites/erasmusplus/.../erasmus-plus-programme-guide_sl.pdf.
- Evaluation roadmap* (2015). Interno gradivo.
- Falk, R. (1999). *Predatory Globalization: A Critique*. Cambridge: Polity Press.
- Held, D. (1991a). Democracy, the Nation State and the System. V D. Held (ur.), *Political Theory Today* (str. 197–235). Stanford: Stanford University Press.
- Held, D. (1991b). *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*. Stanford: Stanford University Press.
- Higgott, R. (1999). Economic, Politics and (International) Political Economy: The Need for a Balanced Diet in an Era of Globalization. *New Political Economy*, 4(1), 23–36.
- Higgott, R. in Reich, S. (1998). *Globalisation and Sites of Conflict: Towards Definition and Taxonomy. CSGR Working Paper, 01/98*. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/9700/1d73a62b80f25ab9de0258a8ec71f22866dc.pdf>.
- Hirst, P. in Thompson, G. (1995). Globalization and the future of the nation state. *Economy and Society*, 24(3), 408–442.
- Hirst, P. in Thompson, G. (1996). *Globalization in question*. Cambridge: Cambridge Polity Press.

- Jang, J., McSparren, J. in Rashchupkina, Y. (2016). Global governance: present and future. *Palgrave Communications*. 2,15045. doi: 10.1057/palcomms.2015.45.
- Jelenc Krašovec, S. in Mikulec, B. (2017). Vpliv evropeizacije izobraževanja na potrženje in poglobljanje politike in prakse izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 67–85.
- Jones, A. (2006). *Dictionary of Globalization*. Cambridge: Polity Press.
- Klatt, M. (2014). Understanding the European Union and its Political Power. V M. Milana and J. Holford (ur.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (str. 53–72). Rotterdam: Sense.
- Kellner, D. (2000). Globalization and New Social Movements: Lesson for Critical Theory in Pedagogy. V C. N. Burbules in A. C. Torres (ur.), *Globalization and Education: Critical Perspective* (str. 299–322). New York: Routledge.
- Klemenčič, E. (2012). *Globalizacija edukacije*. Ljubljana: i2 d.o.o.
- Klemenčič, E. (2017). *Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+*. Interni vir (neobjavljeno).
- Klemenčič, M. in Flander, A. (2013). *Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Ladi, S. (2006). *Globalization and Europeanization: Analysing Change*. Barcelona: Institut Barcelona, D'estudis internacional.
- Milana, M. (2014). Europeanisation and the Changing Nature of the (European) State. V M. Milana in J. Holford (ur.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (str. 73–90). Rotterdam: Sense.
- Ohmae, K. (1990). *The borderless world: power and strategy in the interlinked economy*. London: HarperCollins.
- Ohmae, K. (1995). *The end of the nation state: the rise of regional economies*. London: HarperCollins.
- Özerdem, F. (2012). Europeanization: An answer to globalization. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi Cilt*, 11(2), 123–140.
- Reich, R. B. (1991). *The work of nations: preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Vintage Books.
- Scholte, A. J. (2005). *Globalization: A Critical Introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Spring, J. (2009). *Globalization and Education: An Introduction*. New York, London: Routledge.
- Štremfel, U. (2017). Nova oblika vladavine v Evropski uniji in njeni izrazi na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 51–66.
- The Benefits and Challenges of Internationalisation/Europeanisation Strategies for Educational Institutions* (2016). Pridobljeno s: https://europeanisation.eu-fundraising.eu/media/benefits_and_challenges_of_internationalisation_strategies.pdf.
- Uredba o akcijskem programu na področju vseživljenjskega učenja. *Uradni list EU*, št. 1720/2006. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006D1720&from=SL>.