

»Ko se vrneš domov, ni nič drugače in hkrati je vse drugače«: vpliv programa Erasmus+ na poklicno in strokovno izobraževanje med letoma 2014 in 2023

Članek je nastal na podlagi vmesne evalvacije programa Erasmus+ za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki je bila izvedena v okviru Centra RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) in jo je financiralo Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Interpretativno se je opiral na izsledke raziskovanja, ki poteka v okviru raziskovalnega programa P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

O avtoricah

Dr. Jasna Mažgon je profesorica na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Mag. Tina Klarič je zaposlena na Centru RS za poklicno izobraževanje.

Dr. Klara Skubic Ermenc je profesorica na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

jasna.mazgon@ff.uni-lj.si

tina.klaric@cpi.si

klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/2/52-72>

Izvleček

Članek predstavlja izbrane rezultate evalvacije vplivov programa Erasmus+ na poklicno in strokovno izobraževanje v programskih obdobjih 2014–2020 in 2021–2027. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako program Erasmus+ na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja prispeva k uspešnosti, učinkovitosti ter širšemu vplivu na posameznike in institucije, vključene v ta segment izobraževanja, ter na njegove morebitne sistemske vplive. Uporabljen je bil kvantitativni raziskovalni pristop, dopolnjen s kvalitativnim, ki je vključeval nabor različnih načinov zbiranja podatkov (anketni vprašalnik, intervju, fokusna skupina) in analizo obstoječih podatkov, zbranih v okviru evropske platforme Erasmus+. Rezultati kažejo najizrazitejše vplive programa Erasmus+ na individualni ravni, deloma na institucionalni, najmanjše pa na sistemski ravni. Erasmus+ je na področju poklicnega izobraževanja zgodba o uspehu z veliko potenciala, ki pa ga v prihodnje velja razvijati predvsem upoštevajoč nacionalne prioritete tako na področju izobraževanja kot zaposlovanja.

Ključne besede: program Erasmus+, poklicno in strokovno izobraževanje, transfer politik, evropski izobraževalni prostor

“Nothing is Different, Yet Everything is Different When You Return Home”: The Impact of Erasmus+ on Vocational and Professional Education from 2014 to 2023

Jasna Mažgon, PhD, Faculty of Arts, University of Ljubljana

Tina Klarič, MS, Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training

Klara Skubic Ermenc, PhD, Faculty of Arts, University of Ljubljana

Abstract

This paper presents selected results from the evaluation of the impact of the Erasmus+ programme on vocational and professional education during the 2014–2020 and 2021–2027 programming periods. The research aimed to determine how Erasmus+ contributes to the effectiveness, efficiency, and broader impact of the programme on individuals and institutions involved in this segment of education, as well as its potential systemic effects. A quantitative research approach was employed, supplemented by qualitative methods that included various data collection techniques (questionnaires, interviews, focus groups) and the analysis of existing data gathered within the Erasmus+ European Platform. The results indicate that the most pronounced impacts of Erasmus+ are observed at the individual level, followed by the institutional level, while the least significant effects are observed at the systemic level. Erasmus+ is a success story in the field of vocational education and training, with great potential that should be further developed in the future, primarily considering national priorities in both education and employment.

Keywords: Erasmus+ programme, vocational and professional education, policy transfer, European Education Area

1 Uvod

V članku predstavljamo nekatere rezultate evalvacije, ki je raziskovala vplive programa Erasmus+ na poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji za obdobji 2014–2020 in 2021–2027 (Mažgon idr., 2024). Osredotočamo se predvsem na vplive programa na individualno raven (dijakov in strokovnih delavcev), na institucionalno raven ter na raven sistema.

Program Erasmus+ se je v obdobju 2014–2023 izvajal v okviru različnih akcij, ki so zajemale tako projekte mobilnosti za dijake in osebje kot strateška partnerstva. V projektih mobilnosti so posamezniki (dijaki, učitelji, strokovni delavci, ravnatelji in drugo osebje) pridobivali izkušnje v tujini. V tujini so lahko opravljali prakso, obiskali kolege na delovnih mestih, poučevali na partnerski organizaciji in podobno. Mobilnost je lahko trajala različno dolgo (od nekaj dni za osebje do tri tedne za prakso dijakov), pridobljena znanja oz. v tujini opravljene obveznosti pa so udeležencem doma na različne načine priznani (*Erasmus+ 2014–2020 za področje izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji*, 2020, str. 13).

Strateška partnerstva so mednarodni projekti sodelovanja med organizacijami, namenjeni izmenjavi idej in izkušenj, prenosu dobrih praks ter razvoju in širjenju inovativnih rešitev. Strateška partnerstva se lahko odvijajo v obliki sodelovanja samo med šolami in vse do obsežnejših večletnih projektov organizacij različnih tipov (prav tam).

Besedilo je razdeljeno na tri dele: v prvem delu pojasnjujemo temeljne značilnosti in proces razvoja evropskega izobraževalnega prostora in mesto programa Erasmus+ v njem. Izpostavimo tudi njegovo povezanost s poklicnim in strokovnim izobraževanjem. V drugem delu predstavljamo uporabljeno metodologijo in ključne rezultate. V zadnjem delu z vidika razvoja evropskega izobraževalnega prostora in teorije transfera izobraževalnih politik razpravljamo o pomenu rezultatov in samega programa Erasmus+ za izobraževanje in trg dela v Sloveniji.

2 Erasmus+ kot dejavnik vzpostavljanja evropskega izobraževalnega prostora

Erasmus+ je program EU za podporo izobraževanju, usposabljanju, mladim in športu v Evropi, ki v obdobju 2021–2027 razpolaga s proračunom v višini dobrih 26 milijard EUR, kar je skoraj dvakrat toliko kot v prejšnjem obdobju (*Kaj je Erasmus+*, 2024). Njegova ključna naloga je podpora

prednostnim nalogam in dejavnostim, ki so določene v evropskem izobraževalnem prostoru (*Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje*, 2021), nadalje konkretizirane v *Akcijskem načrtu za digitalno izobraževanje* (2021) in *Programu znanj in spretnosti za Evropo za trajnostno konkurenčnost, socialno pravičnost in odpornost* (2020). Gradi na tradiciji projektov (kot npr. Comett, Erasmus, Petra), ki jih v Evropi poznamo vse od preoblikovanja Evropske gospodarske skupnosti v Evropsko unijo in ki so od sedemdesetih let 20. stoletja podpirali članice na področju izobraževanja (Mikulec, 2019, str. 174). Ključna točka v prizadevanjih oblasti na področju izobraževanja na najvišjih ravneh EU pa je zagon lizbonske strategije, ki je izobraževanje – sploh pa vseživljenjsko učenje – opredelila kot ključni dejavnik gospodarskega in socialnega razvoja unije (prav tam, str. 179). S tem se je začela intenzivno vzpostavljati skupna evropska izobraževalna politika, ki pa je, žal, kot poudarja Dale (2009), izobraževanje podredila socialni in ekonomski politiki ter politiki trga dela, ni pa ga vzpostavila kot samostojnega teleološkega področja politike.

Skupna izobraževalna politika skladno s cilji lizbonske strategije v zadnjem četrletju intenzivno vzpostavlja t. i. evropski izobraževalni prostor (Dale, 2009; Nóvoa, 2010; Ozga in Lingard, 2007; Mikulec in Ermenc, 2017). V tem skupnem prostoru se oblikujejo skupni cilji nadaljnjega razvoja izobraževanja, ki jih države članice prenašajo v svoje nacionalne sisteme, kar povzroča njihovo spreminjanje. V primerjalni pedagogiki takšen način prenosa politik imenujemo konvergenca politik, ki jo podpira EU (ang. Europe-assisted transfer) (Vukasović in Huisman, 2017). Evropski izobraževalni prostor je organsko vpet v globalizacijske procese: tako nacionalne kot evropska izobraževalna politika so se v globalizacijskih procesih internacionalizirale in postale produkt nadnacionalnih političnih (EU) ter mednarodnih organizacij (OECD, UNESCO, Svetovna banka), prek katerih si snovalci politik na nacionalni in mednarodni ravni prizadevajo za preoblikovanje izobraževalnih sistemov. Preoblikovanje sistemov poteka na več načinov, denimo s homogenizacijo posameznih segmentov sistemov izobraževanja (npr. bolonjska reforma), z uveljavljanjem koncepta svetovno uporabnega znanja (npr. prek oblikovanja ključnih kompetenc in njihovega preverjanja v programu mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA), z različnimi političnimi orodji (npr. EOK, evropski sistem prenašanja kreditnih točk) ter z različnimi programi Svetovne banke in EU. Med slednje lahko uvrstimo tudi Erasmus+, ki je eden od instrumentov finančne podpore za izvedbo različnih reformnih aktivnosti na področju izobraževanja. (Mikulec in Ermenc, 2017, str. 69). V zadnjem obdobju se te aktivnosti usmerjajo na področja socialne vključenosti, zelene in digitalne preobrazbe

ter – v povezavi z mladinsko politiko – podpiranja sodelovanja mladih v demokratičnem življenju.

3 Erasmus+ in poklicno izobraževanje

Poklicno izobraževanje je že od vzpostavitve Evropske gospodarske skupnosti in Rimske pogodbe (1957) del skupne evropske politike. V 128. členu Rimske pogodbe (Ermenc in Mikulec, 2011) se Evropska komisija zavezuje k oblikovanju načel za skupno politiko poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki bo pripomogla k usklajenemu razvoju nacionalnih gospodarstev in skupnega evropskega trga (Mikulec, 2019, str. 173). Poklicno izobraževanje je bilo prvo, ki je bilo deležno skupnih ukrepov, ki so se, kot v svoji zgodovinski analizi časovnih obdobj razvoja izobraževalne politike EU nazorno pokaže Ertl (v Mikulec, 2019, str. 173), iz obdobja v obdobje krepili. Zaradi naravnosti lizbonske strategije je zato razumljivo, da je poklicno izobraževanje velike pozornosti deležno tudi v tem tisočletju. Leta 2002 je dobilo svojo deklaracijo – takrat je 31 držav članic podpisalo t. i. Kopenhagensko deklaracijo (*The Copenhagen declaration*, 2002), katere namen je tesnejše sodelovanje evropskih držav in socialnih partnerjev pri razvoju poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Predvsem so izpostavljeni cilji za razvoj orodij in instrumentov za izboljšanje kakovosti in učinkovitosti poklicnega izobraževanja, povečanje njegove dostopnosti in tesnejše sodelovanje šol s podjetji in družbo. Po deklaraciji imenovani kopenhagenski proces je dobil poseben zagon leta 2010, ko je bila sprejet Bruški komunike (zato se je uveljavilo ime bruško-kopenhagenski proces), ki je določil strateške cilje do leta 2020, povezane z evropsko strategijo Evropa 2020, katere cilj je bil ustvariti pametnejšo, trajnostno in vključujočo Evropo. K temu cilju naj bi poklicno izobraževanje pripomoglo tako, da bo postalo še fleksibilnejše in kakovostnejše. Ljudje naj bi se naučili upravljanja s spremembami, okrepili naj bi tudi praktično usposabljanje na delovnem mestu (*European Education Area*, b. d.).

Pri razvoju evropske politike na področju poklicnega izobraževanja so pomembni še naslednji dokumenti in cilji. Leta 2015 je bilo določenih pet prednostnih področij razvoja poklicnega izobraževanja: spodbujanje učenja na delovnem mestu, s poudarkom na vajeništvu; nadaljnji razvoj mehanizmov zagotavljanja kakovosti; izboljšanje dostopa za vse; krepitev ključnih kompetenc in sistematično začetno usposabljanje in stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev (*Riga Conclusions*, 2015). Pet let pozneje je bil sprejet *Program znanj in spretnosti za Evropo za trajnostno konkurenčnost, socialno*

pravičnost in odpornost (Evropska komisija, 2020). Za področje poklicnega izobraževanja sta pomembni tudi *Priporočilo sveta z dne 24. novembra 2020 o poklicnem izobraževanju in usposabljanju za trajnostno konkurenčnost, socialno pravičnost in odpornost* (2020) ter *Resolucija Evropskega parlamenta z dne 17. decembra 2020 o priporočilu Sveta o poklicnem izobraževanju in usposabljanju za trajnostno konkurenčnost, socialno pravičnost in odpornost* (2020). Ta priporočila vsebujejo tudi cilj, po katerem bo do leta 2025 vsaj osem odstotkov učečih se sodelovalo v programih mobilnosti. Istega leta je bila sprejeta tudi Osnabrüška deklaracija o poklicnem izobraževanju in usposabljanju kot omogočevalec okrevanja in pravičnih prehodov na digitalne in zelene ekonomije (2021), ki je poudarila pomen okrepitve odpornosti in odličnosti poklicnega izobraževanja prek krepitev kakovosti, inkluzivnosti, prožnosti, digitalizacije, trajnostnosti in kulture vseživljenjskega učenja.

Novoa (2002) je že pred dvema desetletjema identificiral tri vodilne teme, ki vodijo EU pri razvoju evropskega prostora: zaposljivost, primerljivost in mobilnost (prav tam, str. 140–147). Zaposljivost je postala pomembna zlasti po sprejetju strategije Evropa 2020, ko je postala razumljena ne le kot sredstvo za dvig konkurenčnosti, ampak tudi sredstvo krepitev socialne kohezivnosti. Primerljivost je postala način vladanja (Štremfel, 2023), vezan na vzpostavitev sistemov kakovosti, odgovornosti in vladanja na osnovi podatkov. Države, ki imajo razvite sisteme kakovosti, ki svoje rezultate transparentno predstavljajo, so ocenjene kot preverjene in vredne zaupanja. Zaupanje pa se krepi tudi z mobilnostjo. Večanje mobilnosti delovne sile in učečih se povezuje tako s ciljem krepitev konkurenčnosti evropske celine kot tudi z željo po krepitevi evropske identitete (Mikulec in Ermenc, 2017). Danes pa pri Evropski komisiji pravijo, da je poklicno izobraževanje središče evropskega izobraževalnega prostora (*Vocational education and training initiatives*, 2024). Podpora mobilnosti je v tem kontekstu še posebej izpostavljena: komisija poudarja, da v mobilnosti vsako leto sodeluje več kot 130.000 dijakov in vajencev ter 20.000 članov osebja.

4 Namen in cilji evalvacije programa Erasmus+ za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja

Namen evalvacijskega poročila, katerega ključne ugotovitve predstavljamo v pričujočem članku, je bil razumeti, kako program na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja prispeva k uspešnosti, učinkovitosti ter

širšemu vplivu na posameznike in institucije, vključene v ta segment izobraževanja, ter na njegove morebitne sistemske vplive.

Za namene pričujočega članka smo izbrali dva cilja evalvacije:

1. Analiza odhodne in vhodne mobilnosti
2. Analiza uspešnosti in učinkovitosti programa Erasmus+ na treh ravneh:
 - na individualni ravni,
 - na ravni organizacij (šol in drugih institucij),
 - na sistemski ravni.

5 Metodologija

5.1 Raziskovalna metoda

Evalvacijo smo izvedli s kombiniranim raziskovalnim pristopom, z uporabo kvantitativne in kvalitativne metodologije in deskriptivne metode pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 2004).

5.2 Vrsta podatkov in populacija, zajeta v raziskavo

V evalvacijo sta bili zajeti dve vrsti podatkov za obe programski obdobji (2014–2020 in 2021–2027):

- a) Podatki, ki jih zbira nacionalna agencija prek posebne evropske platforme. Za obdobje 2014–2020 so bili zbrani:
 - podatki, ki jih zbira nacionalna agencija CMEPIUS prek orodij Evropske komisije za namen vodenja projektov (vhodne in odhodne mobilnosti v obdobju 2014–2020; organizacije, vključene v projekte v obdobju 2014–2020; projekti v obdobju 2014–2020;
 - odgovori dijakov, ki so izpolnjevali vprašalnik po vrnitvi z mobilnosti v letih 2014–2016 (vključenih 36 spremenljivk) in 2017–2020 (vključenih 33 spremenljivk); podatki za obe obdobji so vključevali ocene učinkov programa Erasmus+ na razvoj kompetenc, ki so vezane na lastno učenje, npr. učenje učenja, analitično mišljenje in digitalne kompetence, medkulturne kompetence, državljanske kompetence, kompetence, vezane na osebni razvoj, kompetence, vezane na

podjetnost; na anketni vprašalnik o učinkih programa Erasmus+ za programsko obdobje 2014–2020 je odgovorilo **8683 dijakov**;

- odgovori strokovnih delavcev (učiteljev), ki so izpolnjevali vprašalnik po vrnitvi z mobilnosti v letih 2014–2016 (40 spremenljivk) in 2017–2020; podatki za obe obdobji so vključevali ocene učinkov programa Erasmus+ na razvoj digitalnih kompetenc, kompetenc za razvoj analitičnega mišljenja, kompetenc, vezanih na osebni in profesionalni razvoj (poučevanje in poznavanje področja izobraževanja), in kompetenc, vezanih na podjetnost in širši profesionalni razvoj; na anketni vprašalnik o učinkih programa Erasmus+ za programsko obdobje 2014–2020 je odgovorilo **1377 strokovnih delavcev**.

b) Podatki, ki smo jih zbrali za namen evalvacije (za obdobje 2018–2023):

- Za namene evalvacije je bil oblikovan anketni vprašalnik in posredovan koordinatorjem projektov Erasmus+ na šolah, v podjetjih in drugih organizacijah (društvih, nevladnih organizacijah ...). Zbranih je bilo podatkov za 23 spremenljivk. Vprašanja so bila odprtega (4) in zaprtega tipa, spraševala so po oceni učinkov programa Erasmus+ in primerih sodelovanja v projektih in dobrih praks. Vprašalnik je v celoti ali delno izpolnilo 120 koordinatorjev, od tega 104 oz. 86,7 % predstavnikov srednjih poklicnih, strokovnih in višjih šol in 16 predstavnikov podjetij, organizacij, zavodov, društev.
- Izvedli smo šest fokusnih skupin, v katerih je sodelovalo 35 udeležencev, in sicer:
 - novembra 2023 smo izvedli dve fokusni skupini s 14 dijaki (eno fokusno skupino s šestimi dijaki in eno fokusno skupino z osmimi dijaki), ki so bili vključeni v mobilnosti Erasmus v programskem obdobju 2021–2027;
 - novembra 2023 smo izvedli dve fokusni skupini z 12 učitelji (v posamezni fokusni skupini je sodelovalo šest učiteljev), ki so bili vključeni v aktivnosti Erasmus+ v programskem obdobju 2021–2027;
 - novembra 2023 smo izvedli eno fokusno skupino s petimi mentorji, ki so bili vključeni v aktivnosti Erasmus+ v programskem obdobju 2021–2027;
 - decembra 2023 smo izvedli eno fokusno skupino s tistimi ravnatelji in koordinatorji Erasmus+ (N = 4) na poklicnih in strokovnih šolah, ki so izvajali aktivnosti v obdobju 2014–2023 in so njihovi učinki vidni v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja.

- Izvedli smo pisni intervju z vodjo področja poklicnega in strokovnega izobraževanja na CMEPIUS.

5.3 Instrumentarij

Uporabili smo naslednje instrumente za zbiranje podatkov:

- vprašalnik za dijake – udeležence mobilnosti (različice iz let 2014 in 2017);
- vprašalnik za strokovno osebje iz poklicnih, srednjih strokovnih in višješolskih programov, udeležence mobilnosti (različice iz let 2014 in 2017) (dijaki in učitelji so ocenjevali učinke sodelovanja v aktivnostih Erasmus+ na petstopenjski lestvici, pri čemer pomeni ocena 5 – zelo se strinjam, ocena 4 – strinjam se, ocena 3 – neopredeljen, ocena 2 – ne strinjam se, ocena 1 – sploh se ne strinjam);
- vprašalnik za šole, podjetja in druge organizacije (respondenti so ocenjevali učinke sodelovanja v aktivnostih Erasmus na petstopenjski lestvici, pri čemer pomeni ocena 5 – zelo se strinjam, ocena 4 – strinjam se, ocena 3 – neopredeljen, ocena 2 – ne strinjam se, ocena 1 – sploh se ne strinjam);
- protokol intervjuja za fokusni skupini z dijaki;
- protokol intervjuja za fokusni skupini z učitelji;
- protokol intervjuja za fokusno skupino z mentorji v podjetjih;
- protokol intervjuja za fokusno skupino s koordinatorji, ki so uvedli sistemske spremembe.

5.4 Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali na ravni deskriptivne statistike (izračunali smo povprečne vrednosti pri posameznih stopnjah strinjanja in strukturne odstotke) in jih grafično predstavili. Odprte odgovore smo povzeli v smiselne kategorije in jih vključili v interpretacije. Podatke, zbrane v fokusnih intervjujih, smo povzeli in jih kot primere dobrih praks vključili v besedilo.

6 Rezultati

6.1 Odhodna in vhodna mobilnost

Odhodne mobilnosti so se med letoma 2014 in 2022 najpogosteje udeležili dijaki (8683: 86,3 %), v precej nižjem deležu pa osebje (1377: 13,7 %). Skupno je v prvem programskem obdobju odšlo iz Slovenije na mobilnost v tujino 10.060 oseb. Med letoma 2021 in 2023 pa je v tujino odšlo 3160 dijakov in 875 članov osebja. V povprečju so odhodne mobilnosti v okviru projektov 2014–2020 trajale 17 dni, pri dijakih nekoliko dlje, in sicer v povprečju 20 dni, pri osebju nekoliko manj, in sicer šest dni.

V Slovenijo je med letoma 2014 in 2020 prišlo 4869 dijakov, ki so tu preživeli v povprečju 28 dni, ter 1132 članov osebja, katerih povprečno trajanje mobilnosti je bilo šest dni. Število vhodnih mobilnosti v zadnjem programskem obdobju še ni na voljo.

V okviru projektov 2014–2020 je največ udeležencev odhodnih mobilnosti odšlo v Španijo (18,5 %), na Portugalsko (13,4 %), Finsko (7,7 %), v Nemčijo (7,7 %) in Združeno kraljestvo (6,4 %), najmanj pa v Grčijo (13), Romunijo (8) in Islandijo (2). Udeleženci so odhajali tudi v države, ki niso članice EU, na primer Turčija, Srbija, Republika Severna Makedonija in Norveška (skupaj 2,3 %). Primerjava dijakov in strokovnih delavcev pokaže, da so za mobilnost izbirali podobne države, večje odstopanje je le pri Portugalski (obiskal jo je večji delež dijakov (15 %) kot osebja (6,5 %)).

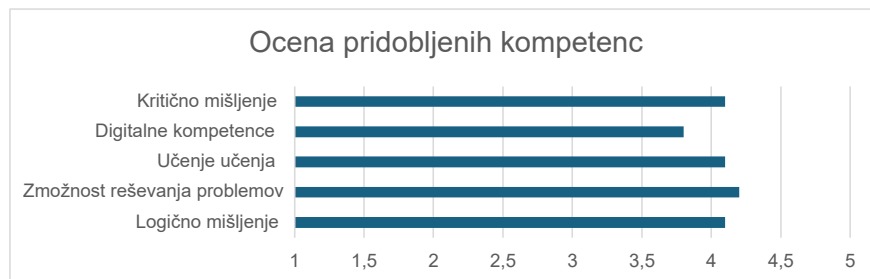
V Slovenijo je prišel 6001 udeleženec v okviru projektov mobilnosti 2014–2020, največ iz Hrvaške (1163: 19,3 %), Italije (737: 12,3 %), Francije (477: 7,9 %), Finske (439: 7,3 %) in Španije (408: 6,8 %). Najmanj pa iz Islandije (13), Cipra (11), Malte (6) in Romunije (2). Udeleženci pa so prihajali tudi iz držav, ki niso članice EU, kot so Republika Severna Makedonija, Srbija, Turčija in Norveška (skupaj 370: 6,2 %).

6.2 Vplivi programa Erasmus+ (2014–2023) na individualno raven

Dijaki so v času mobilnosti, ki je v povprečju trajala 20 dni, v največji meri razvijali kompetence, vezane na lastno učenje (Graf 1): zmožnosti reševanja problemov, analitično in kritično mišljenje ter digitalne kompetence (veščine predstavitve in promocije projektov, snemanja videov, objavljajanja novic, pisanja blogov). Izboljšali so svoje zmožnosti organizacije učenja, postali bolj samostojni in samozavestni, vključno z medkulturnimi kompetencami (Graf 2). Nekoliko manjši, a vendar prisoten je učinek na razvoj državljskih kompetenc, zelo izrazit pa na njihove osebne kompetence (odprtost za nove izzive, večja samozavest, pripravljenost za timsko delo).

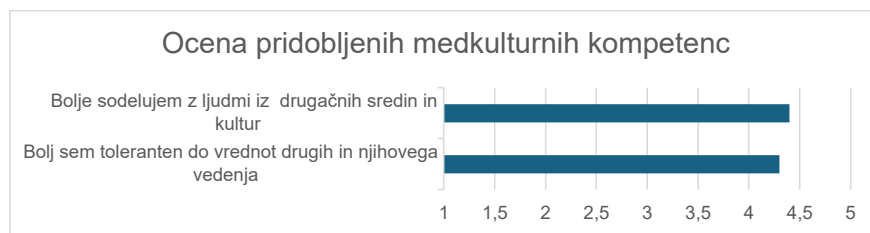
Poročajo o izboljšanju strokovnih in podjetnostnih kompetenc, zlasti zmožnost sprejemanja odgovornosti ter iniciativnost. Po mobilnosti si tudi lažje predstavljajo, da bi delali v tujini, ne nujno samo v državi mobilnosti.

Graf 1: Dvig kompetenc, vezanih na učenje in digitalne kompetence (N = 8683)



Vir: Mažgon idr., 2024

Graf 2: Ocena pridobljenih medkulturnih kompetenc – dijaki (N = 8683)



Vir: Mažgon idr., 2024

V fokusnih skupinah so dijaki izpostavili, da je bivanje v drugih državah vplivalo na njihovo strpnost in sprejemanje drugačnosti: »Erasmus te prisili, da spoznaš druge kulture, kar je super!« – »Zdaj drugače gledam, malo manj obsojam, če je kdo drugačen. Razumem, da ima vsak svojo zgodbo za sabo in da to sprejemem, ne obsojam«.

Na eno od dijakinj je naredilo vtis tudi to, da »spoštujejo različne vere, več institucij imajo za različne veroizpovedi«. Da kulturno okolje, v katerem ljudje živijo, vpliva na njihovo delo, je ugotavljala ena od dijakinj, ki se je »naučila malo sprostiti, oni mislijo, da je treba vse bolj počasi. Ni bilo toliko stresa, pritiska, da je potrebno hitro delati«. Opazili so tudi etnično raznolikost v večjih mestih, tudi v podjetjih, kjer so bili na mobilnosti Erasmus+: »Vidiš različne kulture, samo ne Avstrijcev. Turki so zelo prijazni, takoj te povabijo, če boš čaj, če boš kaj jedel. Vsi ti pomagajo, niso zadržani«. Dotaknile

so se jih tudi velike socialne razlike med ljudmi, srečali so npr. migrante, ki so prodajali izdelke na ulici, in brezdomce, obenem so opazili večje socialne razlike med ljudmi, ki ne živijo v velikih mestih.

Strokovni delavci poročajo o pozitivnih vplivih mobilnosti na njihovo učenje, osebnostni in profesionalni razvoj. Digitalne kompetence so izboljšali zlasti na področjih rabe digitalne tehnologije za namene medsebojne komunikacije, promocije šole, urejanja spletnih strani; nekateri poročajo o večji rabi digitalne tehnologije za izvedbo pouka in drugih predstavitev. Številni so izboljšali svojo kulturno ozaveščenost.

Z učitelji, ki so bili vključeni v aktivnosti Erasmus+ v programskem obdobju 2021–2027, smo se v fokusnih skupinah pogovarjali predvsem o digitalnih kompetencah. Vsi učitelji so poročali, da so zaradi vključenosti v aktivnosti Erasmus+ izboljšali svoje digitalne kompetence za medsebojno komunikacijo, promocijo šole, urejanje spletnih strani in rabo družbenih medijev. Kot primere dobrih praks pridobivanja digitalnih kompetenc učitelji navajajo: »Bila sem na več izmenjavah, pripravljali smo gradiva, videomateriale in jih uporabili za promocijo šole. Z vsako mobilnostjo pridobivam digitalne kompetence. Trenutno vodim strateško partnerstvo na Google Drive, brez tega bi bilo zelo težko voditi tako kompleksen projekt. Je dobro, da je vse na enem mestu, urejeno, da ne iščemo informacij po e-mailih«. Druga učiteljica je nadaljevala: »Kot šola smo napredovali pri rabi socialnih omrežij in jih uporabljamo za medsebojno obveščanje, objavljanje informacij, ko so dijaki na izmenjavi, obveščamo se, kaj se dogaja na mobilnostih. Socialne medije uporabljamo v smislu promocije dosežkov projektov in motiviranju dijakov in učiteljev, da se vključujejo v Erasmus+ aktivnosti«.

Mobilnost pomembno vpliva na širjenje poklicne mreže, na izboljšanje organizacijskih in vodstvenih sposobnosti ter iniciativnosti. Dobijo priložnost spoznavanja izobraževalnih sistemov v drugih državah, pridobivajo nova strokovno znanje. Nekateri poročajo o izboljšanju svojih didaktičnih veščin in o dvigu delovne vneme (Graf 3).

Graf 3: Ocena kompetenc profesionalnega razvoja (N = 1377)



Vir: Mažgon idr., 2024

Na fokusnih skupinah so učitelji, ki so bili vključeni v aktivnosti Erasmus+ v programskem obdobju 2021–2027, poudarili, da projekti Erasmus+ močno vplivajo na njihov profesionalni razvoj. Veliko učiteljev je povedalo, da so spoznali nove, drugačne metode dela:

- *»Zame je bilo najbolj pomembno, da sem videla, kakšno opremo imajo drugje, na kakšen način poučujejo drugje in kakšen nivo znanja imajo dijaki. Ugotovili smo, da ni drugje tako zelo boljše kot pri nas, da je nivo znanja nekje boljši, nekje slabši. Metodika nas je impresionirala v skandinavskih državah. Tam imajo zelo odprt odnos, veliko prostora za iskanje rešitev. Pomemben je rezultat, proces je prost – večja avtonomija dijakov. Kjer imajo na šolah podobno opremo, smo si npr. izmenjali vaje, ali dobili ideje, kakšno opremo kupiti«;*
- *»Dobil sem nove ideje, kako poučevati. Dobil sem tudi večjo širino znanja predmeta, ki ga poučujem«.*

Nov zagon in večjo samozavest pri pedagoškem delu kot neposredni učinek mobilnosti so učitelji izrazili v naslednjih izjavah:

- *»Po izobraževanjih v tujini si več upam v razredu. Z drugimi pristopi in metodami mi je med drugim omogočena tudi refleksija same sebe, kaj se meni dogaja, kaj vpliva na moje počutje, na način poučevanja, odziva na učence«;*
- *»Domov se vrneš z neverjetno energijo, ki je ne moreš dobiti nikakor drugače. Ni ležernosti. Iščeš nove načine dela v razredu, kako aktivirati dijake. Čutiš moč, energijo za uporabo nekih novih pristopov k poučevanju. Vzpostaviš tudi drugačen odnos z dijaki«;*
- *»Z mobilnostmi v tujino dobim še več motivacije, da poučujem learning by doing, da z dijaki čim več preizkušamo. Zdaj si upam že 70 % ur pouka izvesti v naravi. Ko se vrneš domov, ni nič drugače in hkrati je vse drugače... Treba je iti ven, drugače ni napredka«.*

6.3 Vpliv programa Erasmus+ (2014–2023) na organizacijsko raven

Vplivi programa na delovanje organizacij se kažejo na treh ravneh:

1. vplivi na organizacijo in izvedbo pedagoškega dela (npr. vnašanje novih tehnologij in učnih gradiv, medpredmetno povezovanje, učinkovitejše delovanje v jezikovno in kulturno heterogenih oddelkih; več sodelovanja med strokovnimi delavci);

Strokovni delavci, ki so bili vključeni v aktivnosti Erasmus+ v programskem obdobju 2014–2020, so se v največji meri strinjali s trditvijo, da so svoje znanje in veščine delili z dijaki in sodelavci, 1128 ali 82 % se jih je s tem strinjalo ali zelo strinjalo ($M = 4,2$). V podobno visokem deležu (1107: 80, 3 %) so se tudi strinjali ali zelo strinjali, da po zaključku aktivnosti uporabljajo nove metode poučevanja in dobre prakse. Povprečna ocena teh odgovorov je 4,1. Nekoliko nižji je delež tistih, ki ugotavljajo (904: 65,6 %), da je posledica aktivnosti Erasmus+ boljše upravljanje in organizacije dela v organizaciji, kjer so zaposleni. Povprečna ocena odgovorov je 3,8. V tem sklopu odgovorov so se v najnižji meri strinjali ($M = 3,6$) s trditvijo, da

je posledica aktivnosti Erasmus+ uvajanje novih vsebin, predmetov oz. strokovnih modlov v programe, ki jih izvajajo na poklicnih in strokovnih šolah.

2. vplivi na povezovanje z drugimi organizacijami (med partnerskimi organizacijami v projektu in trgov delu);

Rezultati za programsko obdobje 2014–2020 kažejo, da se to sodelovanje največ izvaja med partnerskimi organizacijami v projektu. 1147 ali 83,3 % vprašanih se je strinjalo ali zelo strinjalo, da so aktivnosti Erasmus+ okrepile sodelovanje med partnerskimi organizacijami v projektu. Povprečna ocena vseh odgovorov je 4,2. Nekoliko manj so se vprašani strinjali, da se je z aktivnostmi Erasmus+ okrepilo sodelovanje med njihovo institucijo in trgov delu (768 oz. 55,8 % strokovnih delavcev se je s tem strinjalo ali zelo strinjalo, $M = 3,6$) in med njihovo institucijo ter civilno družbo (735 oz. 53,4 % strokovnih delavcev se je s tem strinjalo ali zelo strinjalo, $M = 3,5$).

3. vplivi na internacionalizacijo, vključno s krepitvijo internacionalizacije doma (npr. krepitev jezikovnih in medkulturnih kompetenc, vnašanje skupnih evropskih tematik kot npr. trajnostni razvoj). Razlik med programskima obdobjema ni zaznati. Projekti pozitivno vplivajo na odpiranje šol za mednarodno sodelovanje, povečuje se ugled šole na trgu dela.

Glede internacionalizacije so se strokovni delavci, ki so bili vključeni v aktivnosti Erasmus+ v programskem obdobju 2014–2020, v največji meri strinjali, da so zaradi projektov okrepili pozitivni odnos do institucije, kjer so zaposleni, in da gre več osebja na mednarodne aktivnosti učenja, poučevanja in usposabljanja; kar 786 ali 91,7 % se je s tem strinjalo ali zelo strinjalo ($M = 4,5$). 1072 ali 77,9 % strokovnih delavcev se je strinjalo ali zelo strinjalo, da se je s projekti Erasmus+ začel proces internacionalizacije njihove institucije, da so se začeli vključevati še v druge mednarodne projekte. Povprečna ocena teh odgovorov je 4,1. Nekoliko nižji je delež tistih, ki so se zelo strinjali ali strinjali (990: 71,9 %), da so bolj seznanjeni z evropskimi mehanizmi financiranja projektov na njihovem področju izobraževanja in usposabljanja.

6.4 Vpliv programa Erasmus+ (2014–2023) na sistemsko raven

Neposredni vplivi programa Erasmus+ na sistemsko raven so manj zaznani, kažejo se na področju odprtega kurikula, saj beležimo pripravo novih

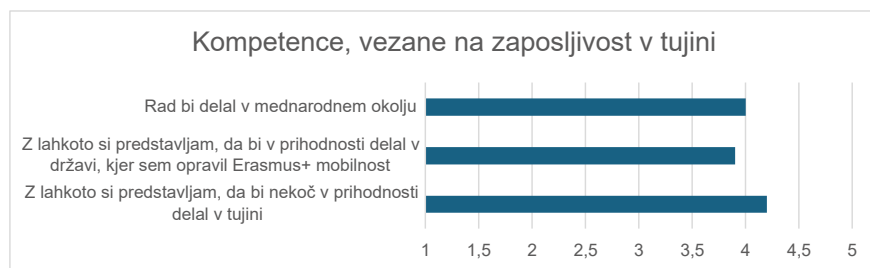
strokovnih modulov za odprti kurikulum. Evalvacija je pokazala tudi nekaj učinkov na prenovo oz. oblikovanje programov izobraževanja (prenova poklicne mature za program Veterinarski tehnik, uvedba novega obveznega strokovnega modula v programu Frizerski tehnik in uvedba nove nacionalne poklicne kvalifikacije Žičničar).

V največji meri na sistem vplivajo tiste aktivnosti Erasmus+, katerih rezultat so strokovni moduli, ki jih šole izvajajo v okviru odprtega kurikula. Odprti kurikulum je bil v programe poklicnega in strokovnega izobraževanja umeščen skladno z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju leta 2006, ki določa, da imajo šole možnost, da 20 % nacionalnega izobraževalnega programa izvedejo skladno s potrebami šole in lokalnega gospodarstva. Šole se z odpiranjem kurikula lažje odzivajo na specifične potrebe in želje delodajalcev in tako krepijo svojo razvojno vlogo. Odprti kurikulum omogoča večjo fleksibilnost in individualizacijo izobraževalnega procesa. Šole morajo odprti kurikulum javno objaviti (Leban idr., 2010), V tem smislu lahko razumemo module odprtega kurikula kot prispevek k sistemu, saj lahko javno objavljene strokovne module odprtega kurikula izvajajo tudi vse preostale poklicne in strokovne šole v Sloveniji, ki izvajajo isti izobraževalni program. Rezultati so pokazali, da so bili rezultati več aktivnosti Erasmus+ novi strokovni moduli odprtega kurikula, ki so jih šole oblikovale v sodelovanju z delodajalci. Tako so šole oblikovale strokovne module odprtega kurikula, kot so: Robotika, Koordinacija gostinskih storitev, Hotelske storitve, Biga data in Razvoj produkcijskih procesov idr.

6.5 Ugotovljene specifikne za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja

Za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja je program Erasmus+ še posebej relevanten z vidika krepiteve zaposljivosti dijakov, k čemur program prispeva na tri načine: prek vključevanja dijakov na prakso v tujino, prek mobilnosti mentorjev in drugih ekspertov v podjetjih in prek krepiteve sodelovanje med šolami in podjetji doma in v tujini. K zaposljivosti pripomorejo tudi podjetnostne kompetence, ki so jih dijaki v času mobilnosti tudi intenzivno razvijali, ter njihova pripravljenost za zaposlitev v tujini (Graf 4).

Graf 4: Kompetence, vezane na zaposljivost – dijaki (N = 8683)



Vir: Mažgon idr., 2024

7 Razprava in zaključek

Rezultati evalvacije kažejo, da se je program Erasmus+ kot oblika finančne podpore za izvedbo različnih reformnih aktivnosti na področju izobraževanja v zadnjih dveh programskih obdobjih uveljavil v Sloveniji tudi na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Pri dijakih so izpostavljene tiste ključne kompetence, ki so neposredno uporabne tako v poklicnem kot osebem življenju: zmožnost samostojnega učenja, samozavest, samoorganiziranost, izboljšanje jezikovnih sposobnosti, predvsem v angleščini, kar je ključno za delovanje v mednarodnem okolju, podjetnostne kompetence in kompetence, vezane na zaposljivost. Povečala se je njihova pripravljenost za delo v drugih državah. Strokovni delavci sicer odhajajo na krajše izmenjave, a tudi nanje se kaže izrazit vpliv na področju osebnostnega in profesionalnega razvoja. Postajajo bolj samozavestni, odprti za novosti, poveča se vnema za delo. S tem pridobijo tudi organizacije, kjer se izboljša sodelovanje med učitelji, kaže pa se tudi pozitiven vpliv na krepitev sodelovanja s partnerskimi ustanovami in podjetji. Neposrednega systemska vpliva je manj, a tudi mobilnost povečuje sinergijske vplive drugih evropskih iniciativ in orodij. Kaže se, da je program Erasmus+ na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja zgodba o uspehu, čeprav jo velja v prihodnje razvijati premišljeno in čim tesneje vezano na nacionalne strateške cilje. Na tem mestu bi opozorili na dve tveganji.

Število dijakov, ki se odpravijo v tujino, se povečuje, čeprav razpoložljivi podatki kažejo, da cilja osem odstotkov še ne dosegamo: to bi pomenilo, da bi vsako leto odšlo na mobilnost okoli 4000 dijakov, vpisanih v programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, zdaj pa jih je v sedmih letih med letoma 2014 in 2020 skupaj odšlo le 8683. Še manjše je tudi število dijakov, ki pridejo na izmenjavo v Slovenijo (med letoma 2014 in 2020 jih je v

Slovenijo prišlo 4869). Glede na to, da se z mobilnostjo pripravljenost posameznikov na zaposlitev v drugih državah povečuje, pa povečana izhodna mobilnost ob nižji vhodni mobilnosti lahko pomeni določeno tveganje za slovenski trg dela, ki se sooča s pomanjkanjem delovne sile, kot bi na drugi strani lahko bilo bolj izkoriščeno sredstvo za privabljanje delovne sile v Slovenijo. Trenutno so številke majhne in ne vzbujajo skrbi, toda izziv je že bil zaznan denimo pri drugem evropskem političnem orodju – evropskem ogrodju kvalifikacij (npr. Cort, 2010; Mikulec in Ermenc, 2017; Young in Allais, 2013), ki je lahko sredstvo spodbujanja odliva možganov. Zato velja v prihodnje napore s strani nacionalne agencije CMEPIUS, pristojnih ministrstev (zlasti za izobraževanje in delo) ter socialnih partnerjev usmeriti (poleg krepitev izhodne) tudi v krepitev vhodne mobilnosti, da bi od kompetenc, ki povečujejo zaposljivost, imeli koristi tako posamezniki kot vse države članice. Slednje je pomembno zlasti zaradi močnega vpliva programa Erasmus+ na posameznike. Evalvacija je pokazala, da je program Erasmus+ učinkovit v smislu zadovoljstva udeležencev in pri izpolnjevanju ciljev programa na ravni posameznikov, kot so povečanje zaposljivosti, spodbujanje državljskega in socialnega angažmaja ter digitalna transformacija. S pomočjo socialnih partnerjev bi aktivnosti za spodbujanje vhodne mobilnosti lahko merile zlasti na tiste gospodarske panoge, na katerih bi država želela privabiti več delovne sile.

Vplive programa Erasmus+ je zaznati tudi na organizacijski ravni. Ti vključujejo izboljšano sodelovanje in večjo koordinacijo med izobraževalnimi ustanovami v Sloveniji in tujini. Sodelovanje v programu Erasmus+ je šolam omogočilo, da v svoje delo in izvedbeni kurikulum vključijo mednarodne elemente, kar je po njihovem mnenju pripomoglo k izboljšanju kakovosti izobraževanja in profesionalnemu razvoju učiteljev, ki na osnovi izmenjave dobrih praks v svoje delo vnašajo drugačne učne pristope in razvijajo drugačne poglede na poučevanje. Izmenjava dobrih praks je eden ključnih mehkih političnih mehanizmov, ki jih evropska izobraževalna politika uporablja za širjenje skupnih izobraževalnih ciljev (Mikulec, 2019; Štremfel, 2013). Koncept dobre prakse se nanaša na načine delovanja, »za katere se je na podlagi izsledkov raziskav ali izkušenj pokazalo, da so njihovi rezultati optimalni, zato so vzpostavljeni ali predlagani kot standard, ki bi ga bilo treba sprejeti« (Spasenović, 2021, str. 27). Navdušenje in dvig motivacije, ki spremljata izkušnje učiteljev in mentorjev na izmenjavah, prispevajo k t. i. internalizaciji novosti (Phillips in Ochs, 2003, str. 452; Spasenović, 2021, str. 70–72), kar je eden pomembnih mehanizmov uspeha prenosa oz. realizacije ciljev politike. S tem, ko strokovni in vodstveni delavci določene rešitve sprejmejo kot dobre in kakovostne, jih prilagodijo svojim potrebam

in lokalnim specifikam ter jih na neki način udomačijo. Več uspešnih izmenjav in boljši prenos idej v kolektivih pomeni tudi več možnosti za realizacijo skupnih ciljev evropske izobraževalne politike. To kaže na uspeh tega finančnega mehanizma: če so s finančnimi mehanizmi podprti cilji, ki jih lokalna strokovna skupnost sprejme kot relevantne, je uspeh prenosa velik (Portnoi, 2016).

Evalvacija sicer ne kaže izrazitih neposrednih vplivov programa Erasmus+ na sistemsko raven, a nanjo – tudi v luči zgoraj napisanega – velja biti tudi v nadaljnjih evalvacijah posebej pozoren. Za zdaj lahko neposredne elemente systemskega vpliva zaznamo večinoma na ravni odprtega kurikula in prispevka izmenjav k zasnovi profesionalnega razvoja učiteljev. Oboje se postopoma evropeizira in prek sinergijskih učinkov vseh ravni posredno učinkuje tudi na nadaljnji systemski in kurikularni razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Ker ima država tudi svoje prioritete, interese in specifične izzive tako na področju izobraževanja kot zaposlovanja, pa morajo tako posamezni strokovni delavci kot institucije, ki delujejo na področju izobraževanja, zaposlovanja in trga dela, ter nacionalne oblasti ohraniti kritično držo in elemente evropske politike v naš prostor prenašati premišljeno, selektivno in na način, ki prispeva tudi k realizaciji nacionalnih prioritet (prim. Štremfel, 2023). Med njimi bi izpostavili velik pomen prispevka mobilnosti Erasmus+ za profesionalni razvoj učiteljev. Raziskave kažejo, da učitelji, sploh mlajši in ambicioznejši, opuščajo delo učitelja, če ne doživljajo dovolj profesionalnih izzivov in kariernih priložnosti (Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023). Rezultati te evalvacije kažejo, da učitelji v poklicnem in strokovnem izobraževanju mobilnost doživljajo kot del svojega profesionalnega razvoja, zato bi ga veljalo v prihodnje spodbujati in tudi sistemsko vključiti v ukrepe za omogočanje in spodbujanje kariernega napredovanja.

8 Viri in literatura

- *Akcijski načrt za digitalno izobraževanje (2021–2027)*. (2021). <https://education.ec.europa.eu/sl/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Bogdan Zupančič, A., in Gavriloski Tretjak, B. (2023). Pomanjkanje učiteljev in ukrepi za zagotavljanje kadra v kontekstu reforme vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 74(140), 75–114.
- Cort, P. (2010). Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. *European Educational Research Journal*, 9(3), 304–316.
- Dale, R. (2009). Contexts, Constaints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy. V R. Dale in S. Robertson (ur.), *Globalisation and Europeanisation in Education*. Falmer Reader in Education Policy and Politics (str. 48–65). Routledge.
- *Erasmus+ 2014–2020 za področje izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji, CMEPIUS novičnik*. (2020). Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Ermenc, K. S., in Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodje kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 30–49.
- *European Education Area*. (b. d.). <https://education.ec.europa.eu/education-levels/vocational-education-and-training/about-vocational-education-and-training>
- *Kaj je Erasmus+*. (2024). <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sk/about-erasmus/what-is-erasmus>
- Leban, I., Žnidaršič, H., in Šibanc, M. (2010). *Priporočila za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Center RS za poklicno izobraževanje.
- Mažgon, J., Klarič, T., in Ermenc, K. S. (2024). *Evalvacijsko poročilo o programu Erasmus+ v obdobju 2014–2020 in 2021–2027 za sektor poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje*. Neobjavljeno delo.
- Mikulec, B. (2019). *Evropeizacija izobraževanja. Izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami in prakso*. Znanstvena založba FF.
- Mikulec, B., in Ermenc, K. S. (2017). Slovensko ogrodje kvalifikacij: od globalnih trendov in evropskih priporočil do Zakona o slovenskem ogrodju kvalifikacij. *Sodobna pedagogika*, 68(1), 68–83.
- Novoa, A. (2002). Ways of Thinking about Education in Europe. V A. Novoa in M. Lawe (ur.), *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht (str. 131–156). Kluwer Academic Publishers.
- *Osnabrüška deklaracija o poklicnem izobraževanju in usposabljanju kot omogočevalec okrevanja in pravičnih prehodov na digitalne in zelene ekonomije*. (2021). Urad za publikacije Evropske unije.
- Philips, D., in Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.
- Portnoi, L. (2016). *Policy Borrowing and Reform in Education: Globalized Processes and Local Contexts*. Palgrave Macmillian.

- *Program znanj in spretnosti za Evropo za trajnostno konkurenčnost, socialno pravičnost in odpornost.* (2020). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&>
- *Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030).* (2021). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- *Riga Conclusions.* (2015). <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/riga-conclusions.pdf>
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55(4), 88–100.
- Spasenović, V. (2021). *Izobraževalna politika. Globalni in lokalni procesi.* Znanstvena založba FF.
- Štremfel, U. (2013). *Nova oblika vladavine v Evropski uniji na področju izobraževalnih politik.* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede].
- Štremfel, U. (2023). Vloga Evropske unije v reformah sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 40–55.
- *The Copenhagen declaration.* (2002). https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf
- *Vocational education and training initiatives.* (2024). <https://education.ec.europa.eu/education-levels/vocational-education-and-training/about-vocational-education-and-training>
- Vukasovic, M., in Huisman, J. (2018). Europeanization, Policy Transfer or Domestic Opportunity? Comparison of European Impact in Higher Education Policy. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 20(3), 269–287. <https://doi.org/10.1080/13876988.2017.1320132>
- Young, M., in Allais, S. (ur.). (2013). *Implementing National Qualifications Frameworks Across Five Continents.* Routledge.