

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

**Mihaela Zavašnik, Andreja Lenc,
Urška Slapšak in Urška Šraj**



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

37.011.3-051:005.963

VODENJE in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju / Mihaela Zavašnik ... [et al.]. - Ljubljana : Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, 2020

ISBN 978-961-6628-64-8

1. Zavašnik, Mihaela

COBISS.SI-ID 304416512

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

Avtorji: Mihaela Zavašnik, Andreja Lenc, Urška Slapšak in Urška Šraj

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

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

Oblikovanje: Simetrija d. o. o.

Tisk: Tiskarna Radovljica, d. o. o.

Naklada: 350 izvodov

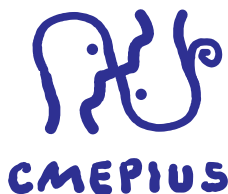
Ljubljana, februar 2020

Publikacije je brezplačna.

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

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

**Mihaela Zavašnik, Andreja Lenc,
Urška Slapšak in Urška Šraj**



KAZALO

UVOD	7
1 IZHODIŠČA MEDNARODNEGA SODELOVANJA KOT AKTIVNOSTI PROFESIONALNEGA RAZVOJA STROKOVNIH DELAVCEV	8
1.1 Terminologija	8
1.2 Značilnosti mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja	10
1.2.1 Trajanje oz. dolžina in lokacija aktivnosti profesionalnega razvoja	10
1.2.2 Priložnosti dejavnega in sodelovalnega učenja, zagotovljena povratna informacija ter razširjanje znanja in spretnosti	11
1.2.3 Povezanost mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja z drugimi razvojnimi elementi oz. dejavniki na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda	11
1.2.4 Učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja	12
2 VODENJE IN UČINKI PROGRAMOV EU (VŽU IN ERASMUS+) V ODNOSU DO PROFESIONALNEGA RAZVOJA STROKOVNIH DELAVCEV – ŠTUDIJA	15
2.1 Namen in cilji	15
2.2 Metodologija	15
2.3 Analiza podatkov	16
2.3.1 Učinki mednarodnega sodelovanja na strokovnega delavca	16
2.3.2 Vodenje mednarodnega sodelovanja	25
3 UGOTOVITVE IN PRIPOROČILA RAVNATELJEM	31

UVOD

Dandanes ni več treba posebej poudarjati in izpostavljati, da je profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju eden glavnih vzgibov kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Hkrati se je pomembno zavedati, da na profesionalni razvoj ne vplivajo zgolj udeležba na aktivnostih in ravnanje oz. vodenje profesionalnega razvoja, marveč tudi finančna vlaganja vanj (glej npr. OECD 2009). Aktivnosti profesionalnega razvoja, ki med drugim lahko vključujejo tudi udeležbo in učenje v okviru mednarodnega sodelovanja, postajajo vse bolj prepoznavne in dokazano učinkovite (glej npr. Sentočnik 2013). Številni novejši evropski dokumenti, npr. Sklepi Sveta o učinkovitem izobraževanju učiteljev (UL EU C183/05, 2014), Sklepi Sveta o učinkovitem vodenju izobraževalnih ustanov (UL EU C30/02, 2014) in Sklepi Sveta o razvoju šol in odličnem poučevanju (UL EU C421/03, 2017), pozivajo k vlaganju v mednarodni profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju prek programov Erasmus+, eTwinning in drugih evropskih skladov. Evropska komisija vlaga precej finančnih sredstev v aktivnosti, ki spodbujajo mobilnost in druge oblike mednarodnega sodelovanja; sredstva naj bi bila v prihodnjem finančnem načrtu celo podvojena. CMEPIUS kot nacionalna agencija spodbuja in izvaja številne programe in akcije za krepitev mednarodnega sodelovanja ter deluje kot vezni člen med Evropsko komisijo in sodelujočimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi in drugimi organizacijami na lokalni, regionalni in nacionalni ravni. Programi in druge akcije prispevajo k uresničevanju ciljev strategije Evropa 2020, ciljev strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju, spodbujanju evropskih vrednot, trajnostnega razvoja partnerskih držav itd. Ukrepi, ki jih podpira Evropska komisija in v njenem imenu slovenska nacionalna agencija, naj bi imeli pozitivne in dolgotrajne učinke na vključene udeležence in sodelujoče organizacije ter na sisteme politik, ki obravnavajo tovrstne aktivnosti. Osrednja pozornost delovanja takšne institucije tako ne sme biti usmerjena zgolj in le v omogočanje in podpiranje mednarodnih aktivnosti, temveč tudi in predvsem v spremljavo učinkov tovrstnih aktivnosti, saj zgolj udeležba na aktivnostih profesionalnega razvoja v mednarodnem prostoru sama po sebi ne daje zagotovila, da prihaja do doseganja ciljev posameznih ukrepov ter izboljšav ali sprememb pri posameznikih, v vzgojno-izobraževalnih zavodih ali na ravni sistema.

Novejše mednarodne študije, v katere je bila vključena tudi Slovenija (glej npr. Sardoč in ostali 2008, EK/Eurydice 2013, EK/Eurydice 2017), kažejo, da imamo v primerjavi s tujino zgledno urejene možnosti in priložnosti za profesionalni razvoj strokovnih delavcev, nekaj pa je zagotovo pomanjkljivosti, ki bi jih bilo možno odpraviti (glej npr. Ažman in ostali 2019). Če bi sodili po črpanju evropskih sredstev za usposabljanja in izobraževanja na področju mednarodne mobilnosti in strateških partnerstev, bi prav tako lahko trdili, da smo uspešni, saj smo v zadnjih desetih letih počrpali kar 96 % vseh sredstev, ki nam jih je v tem oziru namenila Evropska unija (glej spletno stran statistike.cmeplus.si). V okvir teh sredstev je bilo vključenih več kot 800 različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov in drugih organizacij ter več kot 28.000 posameznikov (s šolskega področja in področja poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja). S tega vidika smo torej učinkoviti. Kakšni pa so dejanski učinki na ravni vključenih posameznikov, zavodov in sistema? V pričujočem prispevku posebno pozornost namenjamo učinkom programa Erasmus¹ kot osrednjega programa mednarodnih aktivnosti na šolskem ter poklicnem in strokovnem področju v Sloveniji v odnosu do profesionalnega razvoja prek mednarodnega sodelovanja.

¹ V prispevku se osredotočamo na dva osrednja ukrepa programa, in sicer mobilnost posameznikov (KA1) – mobilnost šolskega osebja in osebje v PSI, in partnerstva za izmenjavo med šolami in vrtci ter v manjši meri tudi sodelovanje za inovacije in izmenjavo dobrih praks (KA2) – strateška partnerstva na področju izobraževanja in usposabljanja.

1 Izhodišča mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev

1.1 Terminologija

Ko govorimo o mednarodnih dejavnostih in mednarodnem sodelovanju na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, vse pre pogosto uporabljamo pojme, kot so npr. 'programi', 'projekti', 'akcije', 'mobilnost', 'dogodki' itd. Ker so tovrstne dejavnosti pogosto povezane tudi s finančnimi dotacijami, se je na njih treba prijavljati ob določenih rokih, o njih poročati v drugačnem ritmu, kot poteka že ustaljeno poročanje na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, zato pogosto dobimo vtis, da označujejo nekaj enkratnega in pogosto nepovezanega z ostalimi dejavnostmi zavoda. V praksi je aktivnosti mednarodnega sodelovanja treba razumeti v širšem kontekstu dejavnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda. Mednarodno sodelovanje predstavlja možnosti in priložnosti, dejavnosti, aktivnosti za doseganje prioritarnih ciljev šolske politike in ciljev posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda. V večji meri gre pravzaprav za raznolike aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v mednarodnem prostoru, s pomočjo katerih želimo, da bi strokovni delavci svoje delo opravljali boljše, kakovostnejše in učinkovitejše, s ciljem izboljšanja dosežkov otrok, učencev, dijakov. Kakovosten **profesionalni razvoj** (ne glede na to, ali se odvija v domačem ali mednarodnem prostoru in času) naj bi vključeval takšne aktivnosti, »zaradi katerih učitelji svoja znanje in spretnosti, prepričanja, stališča in vrednote spremenijo tako, da spremenijo prakso svojega delovanja v razredu ter s tem izboljšajo učenje učencev in njihove dosežke« (Zavašnik Arčnik in ostali, 2015). V praksi se aktivnosti profesionalnega razvoja najpogosteje nanašajo na krepitev znanja in spretnosti. (Pre)pogosto ga ljudje razumejo in omejujejo tudi zgolj in le na pridobivanje znanj in spretnosti za poučevanje svojega predmeta (npr. angleščine). Zanimivo je tudi to, da je pojem profesionalnega razvoja v slovenskih pravnih besedilih praktično neobstoječ oz. se v tovrstnih besedilih izmenično in nedosledno uporablja obilo drugih raznolikih pojmov (npr. strokovno usposabljanje, izpopolnjevanje, profesionalno usposabljanje, nadaljnje izobraževanje, strokovni razvoj, stalno izobraževanje) (več o tem v Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar, 2015). Tipični 'rezultati' mednarodnega sodelovanja v kontekstu pridobivanja znanj in spretnosti vključujejo npr. »izboljšanje kompetenc, povezanih s strokovnimi profili strokovnih delavcev, širše razumevanje praks in politik na področju izobraževanja, boljše znanje tujih jezikov, višjo raven digitalnih kompetenc itd.« (EK 2017).

Skladno s politiko EU in cilji na področju izobraževanja in usposabljanja pa v ospredje poleg znanj in spretnosti za poučevanje stopajo tudi vprašanja identitete posameznika in strokovnega delavca, kar lahko v večji meri povežemo s posameznikovimi lastnostmi, vrednostnim sistemom, temperamentom, torej njegovim **osebnostnim razvojem**. Pri

osebnostnem razvoju gre za razjasnjevanje misli in občutkov, razumevanja sebe kot posameznika in kot strokovnega delavca v kontekstu Slovenije, EU in sveta. V širšem družbenem, kulturnem, ekonomskem in tehnološkem razvoju EU sta vzgoja in izobraževanje začela prevzemati kompleksnejše naloge, vloge in naloge strokovnih delavcev pa so se zato spremenile in terjajo od strokovnega delavca t. i. 'novi' ali **razširjeni profesionalizem** (glej npr. Hoyle, ki je o tem pisal že daljnega leta 1975), kar pa v praksi pomeni, da morajo strokovni delavci učinkoviteje upravljati sami s seboj in poglobljeno reflektirati svoja stališča in prepričanja. Za učinkovito upravljanje s samim seboj je potrebna osebna zrelost, ki se kaže skozi raznolike 'sestavine' (Musek in Pečjak, 2001), ki jih je prav tako mogoče povezati s pozitivnimi vplivi, ki naj bi jih vključevanje v aktivnosti mednarodnega sodelovanja prinašalo, in sicer: socialno sestavino (npr. spoštovanje in upoštevanje drugačnosti, timsko delo), čustveno sestavino (npr. samopotrđitev, samostojnost, sprejemanje, samoiniciativnost, pozitiven odnos do vrednot EU), moralno sestavino (npr. spoštovanje drugih kultur, vrednot in norm, upravljanje z etičnimi prepričanji), spoznavno sestavino (npr. postavljanje ciljev, zagovarjanje stališč in prepričanj, aktivnejša udeležba v (mednarodni/evropski) družbi). V Vodniku za prijavitelje Erasmus+ (EK 2017) tako najdemo primere naslednjih 'rezultatov' aktivnosti mednarodnega sodelovanja, ki jih lahko umestimo v osebni razvoj posameznika: *»okrepljena samoiniciativnost«, »večja samostojnost in samozavest«, »aktivnejša udeležba v družbi«, »večja motivacija za sodelovanje«, »boljše razumevanje družbene, jezikovne in kulturne raznolikosti«, »odprtost do sinergij«, »pozitivnejši odnos do evropskega projekta in vrednot EU«* ipd.

Na koncu naj omenimo še pojem **kariernega razvoja**. Novejše raziskave, dokumenti in projekti s področja izobraževanja in usposabljanja (glej npr. EK/Eurydice 2015) vse pogosteje izpostavljajo, da se je (tudi v javnem sektorju) treba začeti izogibati omejene miselnosti o tradicionalni karieri strokovnega delavca z vidika napredovanja (po nazivu ali plači) ter da je treba omogočiti raznolike karierne poti strokovnih delavcev in ravnateljev. Da bi bile karierne poti uspešne, je treba strokovne delavce usposobiti za vodenje kariere, da bodo sposobni temeljitega poznavanja sebe in okolja, odločanja, prehajanja proaktivnosti (tj. karierna kompetenca), saj karierne sheme strokovnih delavcev ne smejo biti osredotočene zgolj in le na izobraževalni sektor, saj te sheme niso več enodimenzionalne. Strokovni delavci lahko uspešno kombinirajo delovna mesta, prehajajo iz enega sektorja v drugega, njihov poklic ni vezan zgolj in le na delovno mesto strokovnega delavca, delovna mesta strokovnih delavcev pa v prihodnosti ne bodo nujno več takšna, kot so danes. Ko torej govorimo o kariernem razvoju, je težišče na delu in/ali delovnem mestu, in ne poklicu, bolj na trendih šolstva in prihodnosti, lojalnost zavodu pa je omejena zgolj na določen čas (več o tem v Ažman in ostali, 2018). V kontekstu mednarodnega sodelovanja se programi Erasmus+ v resnici navezujejo tudi na krepitev kariernega razvoja, saj izpostavljajo, da bodo najverjetneje pozitivno vplivali na strokovne delavce, ki bodo vanje vključeni, in sicer tako, da bodo npr. dosegli *»okrepljeno zadovoljstvo v njihovem vsakodnevnem delu, višjo raven spretnosti za zaposljivost in ustanavljanje podjetij, okrepili motivacijo in zadovoljstvo v vsakodnevnem delu, boljše razumevanje medsebojne povezanosti med formalnim in neformalnim izobraževanjem ter drugimi oblikami učenja oziroma trgov dela itd.«* (EK 2017: 119).

Z gotovostjo lahko trdimo, da gre pri aktivnostih mednarodnega sodelovanja za preplet osebne, profesionalne in kariernega razvoja. Včasih je težišče bolj na enem kot na drugem, vsekakor pa jih ne gre strogo ločevati in je hkrati treba njihove učinke obravnavati širše. Na tem mestu tako ne bomo polemizirali, kateri pojem je ožji ali širši, nadpomenka ali sopomenka, osvetlili smo jih zgolj zato, da jih temeljiteje razumemo in posledično iščemo širše učinke. V izogib vsem nevšečnostim bomo v nadaljevanju dosledno uporabljali pojem profesionalni razvoj, ki je v slovensko govorečem prostoru med strokovnimi delavci in ravnatelji (naj)bolj zasidran.

1.2 Značilnosti mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja

Raziskovalci kakovostnega in učinkovitega profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in ravnateljev so se v zadnjih dvajsetih letih opirali na empirične raziskave, ki so poskušale povezati aktivnosti profesionalnega razvoja, spremembe v praksi strokovnih delavcev ter dosežke učencev. Povzetki raziskav (glej npr. Odden idr., 2002, Archibald idr, 2011, Caena, 2011) kažejo, da obstaja nekaj skupnih strukturnih značilnosti profesionalnega razvoja s pozitivnimi učinki. V nadaljevanju povzemamo strukturne značilnosti in jih navezujemo na aktivnosti mednarodnega sodelovanja.

1.2.1 Trajanje oz. dolžina in lokacija aktivnosti profesionalnega razvoja

Učinkovitejše so stalne, dlje časa trajajoče aktivnosti; raziskovalci so celo izračunali, da naj bi najbolj optimalne aktivnosti profesionalnega razvoja trajale nekje med 30 in 100 urami, z vmesnimi dejavnostmi, ki jih strokovni delavci izvajajo neposredno pri svojem delu. Raziskave dokazujejo, da imajo enkratne aktivnosti profesionalnega razvoja (npr. enkratna hospitacija ravnatelja ali kolega v razredu, kratko predavanje, enodnevna delavnica) zgolj hipne učinke, ne pa tudi dolgoročnih oz. takšnih, ki bi vodili v konkretne izboljšave ali spremembe. V kontekstu mednarodnega sodelovanja je tako treba iskati tiste aktivnosti, ki trajajo dlje časa. Kot učinkovitejše se v praksi kažejo aktivnosti, ki so izvedene v vzgojno-izobraževalnih zavodih in potekajo na delovnem mestu, pa tudi kombinacije usposabljanj izven zavodov s preizkušanjem oz. vmesnimi dejavnostmi na delovnem mestu. V preteklosti je bilo razumevanje učinkov profesionalnega razvoja osredotočeno predvsem na 'odhod' na aktivnosti (npr. usposabljanje) izven vzgojno-izobraževalnega zavoda (npr. izvajalci so bili zunanji, poudarek je bil na teoretičnih znanjih, manj na praksi). Današnje razumevanje aktivnosti profesionalnega razvoja je usmerjeno na konkretne izzive na delovnem mestu, študije primerov, izmenjave primerov dobrih praks, iskanje 'zlatih veščin' sodelavcev na vzgojno-izobraževalnih zavodih, kolegialne hospitacije, učne sprehode, (akcijsko) raziskovanje lastne prakse, formativno spremljanje in refleksija, torej aktivnosti, ki v večji meri izhajajo iz okolja, kjer strokovni delavci delujejo, iz njihove prakse, konkretnega dela, praktičnosti. To seveda lahko po drugi strani predstavlja past po preveliki osredotočenosti na t. i. 'obrtniško' znanje in spretnosti. Zavedati se moramo, da je potrebna uravnoteženost; v praksi to pomeni, da se je treba zavzemati tako za aktivnosti izven zavoda kot tudi za aktivnosti, ki potekajo v samem zavodu. Poročilo Eurydice o učiteljskem poklicu v Evropi (EK/Eurydice 2015) navaja, da se strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju najpogosteje profesionalno napotijo v tujino z namenom spremljanja učencev/dijakov v tujino (44 % strokovnih delavcev, ki so že bili v tujini), 40 % se jih je udeležilo izobraževanja v tujini z namenom učenja tujih jezikov, 31 % s ciljem vzpostavljanja kontaktov z vzgojno-izobraževalnimi zavodi. Zgolj približno 20 % strokovnih delavcev v povprečju odhaja v tujino z namenom poučevanja, še manj, okrog 8 % pa jih odhaja v tujino s ciljem učenja drugih predmetov. V študiji podatkov za Slovenijo ni. Mobilnost osebja v okviru programa Erasmus+ podpira tri vrste aktivnosti profesionalnega razvoja, in sicer: poučevanje (na partnerski šoli v tujini), strukturirane tečaje ali usposabljanja v tujini in izobraževalne obiske na delovnem mestu, ki strokovnim delavcem omogočajo, da preživijo neko obdobje v tujini na partnerski šoli ali drugi ustrezni organizaciji (EK 2017: 86). Posamezna aktivnost lahko traja od 2 dni do več mesecev. V luči navedenega lahko trdimo, da formalni okvir programa Erasmus+ z vidika dolžine oz. trajanja aktivnosti zasleduje in podpira tiste aktivnosti, ki so dokazano učinkovitejše. Raziskave CMEPIUS-a kažejo, da se slovenski strokovni delavci udeležujejo pretežno tistih usposabljanj v tujini, ki jih izvajajo različni zavodi, manj pa odhajajo na izobraževalne obiske

na delovnem mestu (sledenje/opazovanje/*job shadowing*) in poučevanje, kar morda nakazuje še vedno globoko zasidrana stališča in prepričanja, da je tisto, kar prihaja od zunaj, boljše.

1.2.2 Priložnosti dejavnega in sodelovalnega učenja, zagotovljena povratna informacija ter razširjanje znanja in spretnosti

Večji pozitivni učinek dosežemo z aktivnostmi, ki temeljijo na sodelovalnem, dejavnem učenju in poučevanju (npr. preizkušanje pridobljenega znanja in spretnosti v razredu, skupinske diskusije, skupno analiziranje izdelkov, rezultatov). Z vidika zagotavljanja povratne informacije so učinkovitejše tiste aktivnosti, ki zagotavljajo spremljanje, povratno informacijo in nadgradnjo (npr. vzajemne refleksije, akcijsko raziskovanje, *coaching*); potrebna je predvsem kombinacija teorije in prakse (preplet poznavanja predmetne vsebine in didaktičnih strategij) ter načelo lastnega osmišljanja. Aktivnosti mobilnosti v mednarodnem okolju bi tako v praksi z vidika zagotavljanja čim večjih učinkov terjale zelo temeljito načrtovanje in predhodno preverjanje, v kakšne oblike učenja bodo udeleženci vpeti. Če je vnaprej znano, da bo izobraževanje ali usposabljanje vključevalo predvsem 'predavanja', lahko skoraj z gotovostjo trdimo, da učinkov v praksi ne bo. Hkrati partnerstva za izmenjave med šolami in vrtci na področju izobraževanja in usposabljanja ciljajo predvsem na aktivnosti, ki sodelujočim organizacijam omogočajo, da se razvijejo kot organizacije in izboljšajo svoje vsakodnevne prakse, okrepijo evropsko razsežnost in izboljšajo zmogljivost spopadanja z aktualnimi izzivi. Poleg tega obstaja možnost sodelovanja v strateških partnerstvih, katerih glavni namen je razviti inovativne rezultate in/ali si intenzivno prizadevati razširjati in uporabljati obstoječe rezultate in inovativne ideje ter aktivnosti za izmenjavo med šolami in odločevalci. Z vidika formalnega okvira ciljev program Erasmus+ tako teži k priložnostim aktivnega, dejavnega in sodelovalnega učenja. Hkrati je ključni dejavnik učinkovitega profesionalnega razvoja razširjanje in uporaba pridobljenega znanja in spretnosti. Prizadevamo si, da bo imela koristi tudi širša skupnost, ne le posameznik. V kontekstu mednarodnega sodelovanja namreč vsi strokovni delavci (četudi bi želeli) zagotovo ne bodo deležni izobraževanja in usposabljanja v tujini, kar pa ne pomeni, da jim ne bodo zagotovljene informacije o pridobljenem znanju, spretnostih, rezultatih ter jasno načrtovan proces prenosa znanja, spretnosti in rezultatov na ravni zavoda (in/ali celo sistema). Z vidika zagotavljanja kakovostnega profesionalnega razvoja moramo težiti ne le k temu, da imajo aktivnosti vpliv na ljudi, prakse, zavode in sisteme, temveč da so rezultati aktivnosti izkoriščeni tudi dolgoročno in trajno (ne nujno v celoti, morda pa vendarle vsaj delno). Program Erasmus+ tudi v tem oziru sledi strukturnim značilnostim, ki pozitivno učinkujejo, saj sta t. i. razširjanje in uporaba rezultatov ključna elementa prijave, vrednotenja in spremljave mednarodnih akcij Erasmus+.

1.2.3 Povezanost mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja z drugimi razvojnimi elementi oz. dejavniki na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda

Mednarodno sodelovanje kot aktivnost profesionalnega razvoja predstavlja vzvod za doseganje razvojnih in operativnih ciljev zavoda. Raziskave potrjujejo, da so aktivnosti profesionalnega razvoja učinkovitejše in uspešnejše, če so del strateških prioritet oz. nacionalnih ciljev (šolske) politike in del koherentnega razvojnega načrta vzgojno-izobraževalnega zavoda. V praksi to pomeni, da je profesionalni razvoj strokovnih delavcev povezan z dolgoročnimi in kratkoročnimi cilji razvojnega načrta zavoda, ki je nastal v dialogu s strokovnimi delavci. Če ravnatelj razvojne cilje postavlja skupaj s strokovnimi delavci, jih bodo ti vzeli za svoje, bolj se bodo zavedali, zakaj delajo in kakšen je smisel

tega, kar počnejo. Šele na temelju razvojnega načrta pripravimo načrt profesionalnega razvoja in letni delovni načrt, vsak strokovni delavec pa svoj individualni načrt dela in skladno z njim tudi načrt lastnega profesionalnega razvoja. Takšen način (ciljnega) vodenja lahko nato smiselno povežemo tudi s samoevalvacijo, letnimi pogovori, ocenjevanjem delovne uspešnosti v zavodu. Iz nekaterih raziskav, v katerih je sodelovala tudi Slovenija (glej npr. Sardoč in ostali, 2008), vemo, da sta stil vodenja in profesionalni razvoj strokovnih delavcev povezana; nezadovoljstvo s profesionalnim razvojem je večje v zavodih, kjer je bolj prisoten administrativni stil vodenja (v primerjavi s pedagoškim). Hkrati je treba opozoriti na dejstvo, da se premiki v praksi najpogosteje zgodijo prav tam, kjer strokovni delavci spodbujajo drug drugega in sproti spremljajo in preverjajo učinke. Govorimo o t. i. profesionalnih učečih se skupnostih (več o tem glej npr. v Stoll in ostali, 2006). Skupno načrtovanje in zaveza skupnim ciljem, sprotna spremljava, evalvacija in odločanje na podlagi podatkov v profesionalni učeči se skupnosti pomenijo tudi ustvarjanje skupnega jezika komunikacije navzven in navznoter. Mednarodno sodelovanje kot aktivnost profesionalnega razvoja tako postane bolj razumljivo in ciljno naravnano; pomeni odmik od (*ad hoc*) 'projektov' k osmišljenemu 'razvoju' zavoda s pomočjo mednarodnega sodelovanja. Aktivnosti programa Erasmus+ je tako treba vrednotiti v luči zavoda kot učeče se skupnosti ter vzporejanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev s strateškimi cilji zavoda, identificiranja šolske in ravnateljeve vključenosti (in podpore) v idejo mednarodnega sodelovanja, zagotavljanja njegovega uresničevanja in trajnosti implementacije. Formalni okvir programa Erasmus+ podpira mobilnost osebja, ki je »oblikovana po strateškem pristopu, se odziva na jasno opredeljene potrebe, zagotavlja, da so učni izidi ustrezno priznani ter se razširjajo in obsežno uporabljajo v organizaciji« (EK 2017: 74), v zvezi s strateškimi partnerstvi pa se pričakujejo rezultati, ki pomenijo npr. »bolj sodobno, dinamično, predano in strokovno okolje v organizaciji«, »strateško načrtovanje poklicnega razvoja osebja v skladu s potrebami posameznikov in cilji organizacije«, »okrepljeno zmogljivost za delovanje na ravni EU« (ibid., str. 130).

Z vidika vključevanja strokovnih delavcev v mednarodno dejavnost (mobilnost) po podatkih raziskave EK/Eurydice (2015) obstajajo t. i. »napovedovalni dejavniki udeležbe strokovnih delavcev na mobilnosti« (dejavniki, s pomočjo katerih lahko napovemo, kdo so tisti strokovni delavci, ki se bodo udeležili aktivnosti profesionalnega razvoja v tujini) – z visoko gotovostjo lahko trdimo, da se bodo mednarodnih aktivnosti profesionalnega razvoja udeležili strokovni delavci, ki poučujejo tuji jezik, strokovni delavci, ki so bili v veliko aktivnosti profesionalnega razvoja vključeni že 12 mesecev pred aktivnostjo v tujini, in tisti strokovni delavci, ki imajo več kot 10 let delovne dobe. Dejavniki, ki naj ne bi imeli nobenega vpliva na to, ali se bodo strokovni delavci udeležili mobilnosti ali ne, so zadovoljstvo z delom, sodelovalni pristop k poučevanju, konstruktivistični pristop k poučevanju, stroški/finance. Slovenija v omenjeno raziskavo ni bila vključena, vendar pa podatki vmesne evalvacije učinkov programa Erasmus+ (glej Klemenčič, 2017) kažejo, da je npr. eden odločilnejših dejavnikov neodločanja za prijavo mobilnosti strokovnih delavcev v vrtcih pomanjkanje znanja tujega jezika.

1.2.4 Učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja

Večina evalvacij učinkov profesionalnega razvoja meri kratkoročen učinek, le redko dolgoročnega (primerjaj Bubb in Earley, 2011), saj je merjenje učinkov zelo kompleksen proces. Gre namreč za sovplovanje številnih raznolikih dejavnikov, pri čemer je težko izolirati odločilen dejavnik oziroma trditi, kateri je tisti dejavnik, ki ima največji vpliv. Pogosto zavodi niti ne merijo učinkov, če res niso k merjenju teh zavezani, in pogosto samoumevno domnevajo, da je do učinkov res prišlo, ne iščejo pa podatkov ali dokazov, ki to tudi potrjujejo. Z vidika učinkov si namreč želimo,

da bi šlo za resnično trajne rezultate in ne t. i. »učinek medenega meseca«², ki že desetletja frustrira raziskovalce. Najobičajnejši pogled na merjenje učinkov je, da učenje strokovnih delavcev vodi k njihovemu spreminjanju stališč in prepričanj, nato znanja in spretnosti, ki vodijo k spremembam v njihovi praksi, te pa k izboljšanju dosežkov otrok/učencev/dijakov (primerjaj Zavašnik Arčnik idr, 2015). Govorimo o t. i. kavzalni verigi. V zvezi z vrstami učinkov literatura izpostavlja merjenje glede na izdelke, procese in izide, prakso v razredu, osebnostno zmožnost in medosebno zmožnost ter raven vzgojno-izobraževalnega zavoda in drugih institucij, raven sistema, raven vključenih (glej npr. Earley in Porritt, 2009, Frost in Durrant, 2003). Najpogosteje citiran avtor v zvezi z vrednotenjem učinkov profesionalnega razvoja v šolstvu je Guskey (glej npr. Bubbs in Early, 2011). Meni, da obstaja pet ravni učinkov, ki vodijo k izboljšanju dosežkom otrok/učencev/dijakov kot najbolj želenega rezultata profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, in sicer:

1. reakcije udeležencev (npr. Ali so bili udeleženci zadovoljni z izvajalci, gradivom, časom, predavalnico ipd.);
2. učenje udeležencev (npr. Ali so udeleženci prejeli želeno/načrtovano znanje in spretnosti? Ali so se spremenila njihova stališča in prepričanja?);
3. organizacijska podpora in spremembe (npr. Kakšen je vpliv udeležbe v aktivnostih profesionalnega razvoja na vzgojno-izobraževalni zavod?);
4. uporaba novega znanja in spretnosti udeležencev (npr. Ali so udeleženci pridobljeno znanje in spretnosti uporabili v praksi?);
5. učni dosežki otrok/učencev/dijakov (npr. Kakšen je bil učinek na otroke/učence/dijake?).

V evalvacijski praksi se pet ravni pogosto zlije v tri, in sicer: raven strokovnih delavcev (1., 2. in 4. raven), raven vzgojno-izobraževalne organizacije (3. raven) in raven otroka/učenca/dijaka (5. raven).

Strokovni delavci in ravnatelji se morajo zavedati učinkov profesionalnega razvoja in poiskati dokaze oz. (kvalitativne in kvantitativne) podatke o njih. Med najpogostejše kvalitativne vire podatkov o merjenju učinkov profesionalnega razvoja sodijo: evalvacijski zapisi, zapiski, fokusne skupine, opazovanje, samoevalvacija, dnevniki, slike in posnetki. Najpogostejši kvantitativni viri pa so: vprašalniki (za ravnatelje, otroke/učence/dijake, strokovne delavce, odločevalce), analize rezultatov testov, kvantitativni podatki o uspešnosti otrok. Iz raziskav (glej npr. Klemenčič, 2017) je razvidno, da zelo različno razumemo merjenje učinkov mednarodnih projektov.

Slovenske raziskave o učinkih profesionalnega razvoja na različnih ravneh so redke, vezane le na posamezne ravni izobraževanja, programe, projekte, manj pa celovite, longitudinalne, ki jih praktično ni. Raziskava TALIS 2008 (Sardoč idr, 2008), v katero so bili vključeni tudi slovenski strokovni delavci in je vključevala tudi vprašanje v zvezi z učinki profesionalnega razvoja, odpira številne interpretacije. Raziskava je namreč pokazala, da se slovenski strokovni delavci precej izobražujejo (2. mesto v raziskovanih državah OECD), vendar so učinki majhni (Slovenija se nahaja pod povprečjem držav OECD). Slovenski strokovni delavci poročajo o večjih učinkih v tistih oblikah profesionalnega razvoja, v katerih se precej manj izobražujejo, in obratno (npr. hospitacije). Raziskava o profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v Sloveniji, ki je bila izvedena v okviru priprave Bele knjige (Krek in Metlaj, 2011), je pokazala, da je delež strokovnih delavcev, ki se vključujejo v aktivnosti profesionalnega razvoja, izredno visok (prek 90 %), je pa

2 Pogosto namreč doživljamo, da strokovni delavci pridejo z aktivnosti profesionalnega razvoja polni navdušenja, nato pa njihovi dobri nameni sčasoma izginejo. Velja namreč neko splošno prepričanje, da učinek ni trajen, če ni jasno načrtovan in vztrajno voden; sprememba oz. izboljšava namreč postane trajna šele, ko postane 'zadrsana' oz. 'rutinska', kar pa na ravni zavoda traja najmanj 4–5 let.

zato povprečna dolžina trajanja aktivnosti med nižjimi, učinki aktivnosti pa so boljši, ko te potekajo daljše časovno obdobje. Bela knjiga (ibid.) med rešitvami predlaga tudi, naj se spodbujajo časovno daljše aktivnosti profesionalnega razvoja (npr. takšne, ki potekajo časovno strnjeno vsaj 3 dni oz. 24 ur).

V zvezi z mednarodnim sodelovanjem je bila leta 2013 izvedena obsežna raziskava z naslovom *Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet* (Sentočnik, 2013). Glavna ugotovitev študije je, da sodelovanje v mednarodnih projektih programa EU pozitivno vpliva tako na zavod kot na delo strokovnih delavcev in otroke/učence/dijake. Po mnenju ravnateljev sodelovanje v mednarodnih projektih največ prinaša zavodu in strokovnim delavcem, po mnenju strokovnih delavcev koordinatorjev pa zavodu in učencem/dijakom. Največji premiki, ki so bili zaznani na zavodih kot posledica mednarodnega sodelovanja, so bili v izboljšani klimi v zavodu, profesionalnem razvoju strokovnih delavcev ter nekognitivnem vidiku učenja učencev. Leta 2015 je CMEPIUS izvedel raziskavo o učinkih mednarodne mobilnosti na kompetence in zaposljivost dijakov (glej Grigič, 2017). Raziskava je bila izvedena med dijaki, ki so bili med letoma 2005 in 2015 udeleženci mobilnosti v okviru programa Vseživljenjsko učenje, podprogram Leonardo da Vinci – osebe, vključene v poklicno izobraževanje in usposabljanje. Raziskava je pokazala, da se na mednarodni mobilnosti razvijajo predvsem generične oz. splošne kompetence, ki jih delodajalci iščejo pri kandidatih. Kompetence, ki jih delodajalci običajno iščejo pri potencialnih kandidatih, so zanesljivost, prilagodljivost, kooperativnost, samoiniciativnost oz. interes za nove izzive ter sposobnost reševanja izzivov. Gre za tako imenovane 'skrite kompetence', osebnostne lastnosti, ki jih posameznik potrebuje za opravljanje skoraj vsakega poklica, in jih je mogoče umestiti v t. i. karierni razvoj oz. karierno kompetenco (primerjaj Ažman in ostali, 2018).

2 Vodenje in učinki programov EU (VŽU in Erasmus+) v odnosu do profesionalnega razvoja strokovnih delavcev – študija

2.1 Namen in cilji

Osrednji namen pričujoče študije je poglobljeno proučiti učinke in vodenje mednarodnega sodelovanja v odnosu do profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Cilji študije so:

- primerjati učinke mednarodnega sodelovanja v kvantitativnih raziskavah z dopolnjeno kvalitativno raziskavo (zgodba o mednarodnem sodelovanju, polstrukturiran intervju);
- povezati podatke o učinkih z ravnmi merjenja učinkov profesionalnega razvoja;
- vsebinsko umestiti učinke glede na termine profesionalni, osebnostni in karierni razvoj;
- nakazati povezavo med učinki in vodenjem mednarodnega sodelovanja v odnosu do profesionalnega razvoja strokovnih delavcev.

2.2 Metodologija

V pričujoči študiji sta bila uporabljena kvantitativni in kvalitativni pristop. V kvantitativnem delu študije smo uporabili sekundarne vire podatkov, in sicer podatke iz *Študije učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih priorit*³ (Sentočnik, 2013) in podatke iz *Vmesnega nacionalnega poročila o implementaciji in učinkih programa Erasmus+*⁴ (Klemenčič, 2017). V študiji 2013 je bil uporabljen vprašalnik, pri katerem so sodelovali ravnatelji in strokovni delavci koordinatorji osnovnih in srednjih šol, ki so sodelovali v programu Vseživljenjsko učenje (predhodnik programa Erasmus+). Na vprašanja je odgovorilo 97 ravnateljev in 170 strokovnih delavcev iz 207 osnovnih šol (v nadaljevanju OŠ) in 95 srednjih šol, med katerimi je bilo 48 poklicnih in

³ V nadaljevanju Študija 2013.

⁴ V nadaljevanju Študija 2017.

strokovnih šol (v nadaljevanju PSI). V vprašalniku so bile zajete tri ravni učinkov, in sicer: raven zavoda, raven strokovnega delavca in raven učencev. Vprašanja o učinkih so vključevala 5-stopenjsko ocenjevalno lestvico⁵. V študiji 2017 je bil uporabljen vprašalnik, pri katerem so sodelovali le ravnatelji. Za razliko od študije 2013 so sodelovali tako ravnatelji vrtcev kot tudi osnovnih in srednjih šol. Na vprašanja je odgovorilo 371 ravnateljev (129 vrtcev, 169 OŠ, 68 SŠ – od tega 43 PSI). V vprašalniku sta bili zajeti le dve ravni učinkov, in sicer: raven zavoda in raven strokovnih delavcev. Vprašanja o učinkih so vključevala enako ocenjevalno lestvico kot v študiji 2013. Podatki v obeh študijah so bili obdelani s programskih paketom SPSS. Izračunane so bile vrednosti deskriptivne statistike in primerjalne statistike.

Podatki za kvalitativni del študije so primarni vir. Zbrali smo jih na dva načina, in sicer z analizo dokumenta, ki smo ga poimenovali *Zgodba o mednarodnem sodelovanju*, in s polstrukturiranimi intervjuji. V mesecu januarju 2019 smo zaprosili 4 zavode, ki po podatkih CMEPIUS-a že več kot deset letu uspešno krepijo mednarodno sodelovanje, da zapišejo svoje zgodbe o mednarodnem sodelovanju. V ta namen so bili izbrani en vrtec iz osrednjeslovenske statistične regije, ena osnovna šola iz gorenjske statistične regije, ena gimnazija iz goriške statistične regije in ena poklicna in strokovna šola in osrednjeslovenske statistične regije. Po oddanih zapisih zgodb smo z ravnatelji omenjenih zavodov opravili še polstrukturirane intervjuje. Intervjuje smo posneli, nato pa transkribirali. Za intervju smo vnaprej pripravili opomnik z vprašanji, nekatera podvprašanja pa smo oblikovali sproti. Opomnik z vprašanji se je osredotočal na dve osrednji temi (glavni ideji), in sicer učinke mednarodnega sodelovanja in vodenje oz. koordiniranje mednarodnega sodelovanja, saj smo izhajali iz predpostavke, da so učinki neločljivo povezani z vodenjem oz. koordiniranjem. To nam je omogočalo lažjo analizo gradiva, saj smo v zgodbah in transkribiranih besedilih intervjujev tako iskali le dve glavni kodi (učinki in vodenje) s podkodami. Intervjuje smo opravili v mesecu februarju 2019.

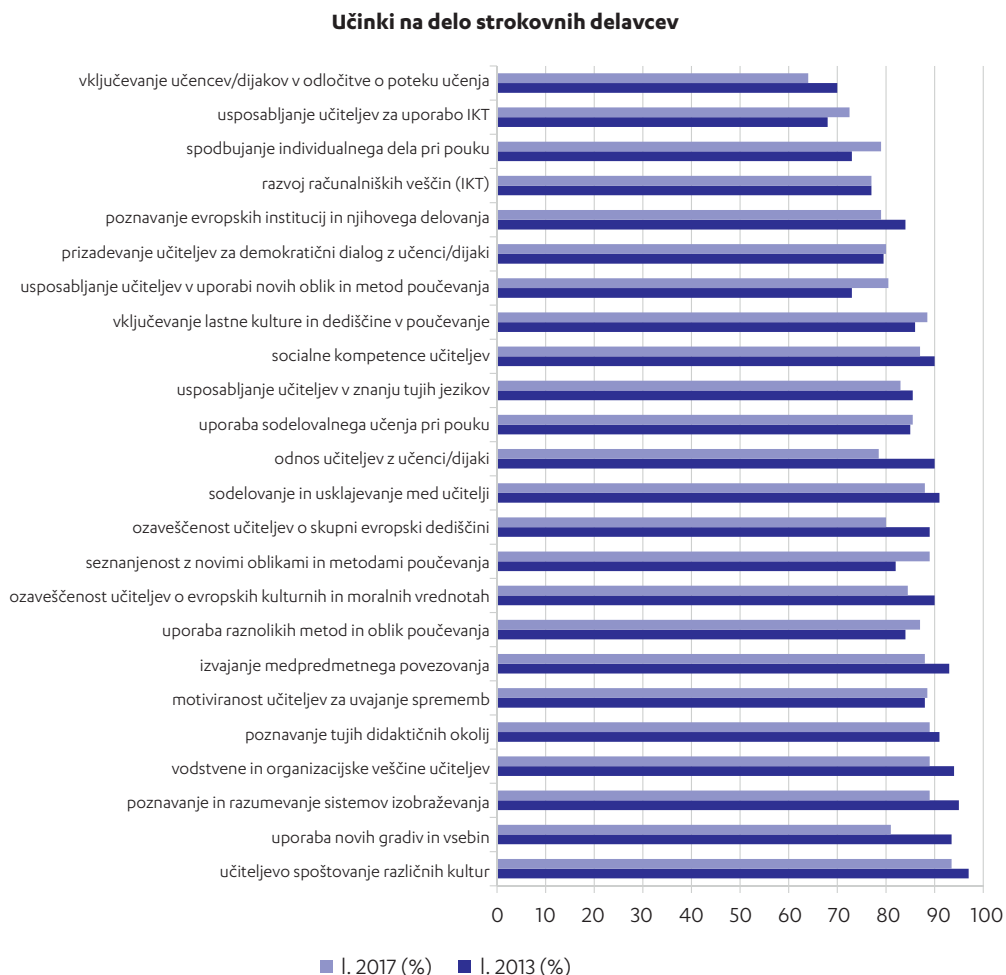
2.3 Analiza podatkov

2.3.1 Učinki mednarodnega sodelovanja na strokovnega delavca

Iz podatkov obeh kvantitativnih študij je razvidno, da ima mednarodno sodelovanje oz. sodelovanje v projektih EU pozitivne učinke ne strokovne delavce. Da je imelo sodelovanje v projektih EU negativen vpliv ali vpliva ni bilo, je namreč ocenilo zanemarljivo število ravnateljev in strokovnih delavcev koordinatorjev. Iz obeh kvantitativnih raziskav je vsebinsko razvidno, da strokovni delavci in ravnatelji med največje učinke na ravni strokovnega delavca (glej Graf 1) umeščajo *»učiteljevo spoštovanje različnih kultur«*, *»poznavanje in razumevanje sistemov izobraževanja«*, *»vodstvene in organizacijske veščine učiteljev«*, *»poznavanje tujih didaktičnih okolij«* in *»izvajanje medpredmetnega povezovanja«*. Kot najnižje prepoznane in ocenjene učinke ravnatelji in strokovni delavci prepoznajo *»spodbujanje individualnega dela pri pouku«*, *»usposabljanje učiteljev za uporabo IKT«*, *»vključevanje učencev v odločitve o poteku pouka«*, *»razvoj računalniških veščin«* in *»usposabljanje učiteljev v uporabi novih metod in oblik«*.

5 Vrednosti lestvice so bile naslednje: -2: večji (dolgoročno) negativen vpliv, -1: manjši (kratkoročno) negativen vpliv, 0: projekt ni imel vpliva, +1: manjši (kratkoročno) pozitiven vpliv, +2: večji (dolgoročno) pozitiven vpliv.

Graf 1: Učinki na delo strokovnih delavcev



Komentar k tabeli: Ravnatelji so odgovarjali na trditve na 5-stopenjski lestvici (dolgoročno negativen vpliv, kratkoročno negativen vpliv, projekt ni imel vpliva, kratkoročno pozitiven vpliv, dolgoročno pozitiven vpliv). V grafu so prikazani odgovori ravnateljev, ki menijo, da ima posamezna trditev kratkoročno oz. dolgoročno pozitiven vpliv.

V zvezi z učinki na ravni strokovnega delavca tudi opazimo, da je večina postavk učinkov v študiji iz leta 2017 v povprečnem odstotnem deležu ocenjenih nižje. Z vidika povprečnih odstotnih deležev so se najbolj povečali učinki, povezani z novimi oblikami in metodami poučevanja (usposabljanje, seznanjenost in uporaba), k čemur je zagotovo prispevalo tudi spodbujanje nacionalne agencije (CMEPIUS) k umeščanju mednarodnega sodelovanja in rezultatov v redni pouk. Občutno pa so se zmanjšali učinki v postavki odnos strokovnih delavcev z učenci/dijaki, za kar lahko iščemo razloge v znatno zmanjšanem številu projektov partnerstev, ki so osnovani na sodelovanju učenec/dijak-strokovni delavec. V omenjenih postavkah je prišlo do povečanja oz. zmanjšanja, zagotovo tudi v izdatno spremenjenem

načinu prijavljanja na razpis v šolskem sektorju, ki predstavlja večinski delež vzorca te študije (približno 20 % PSI institucij v 2013 in 13 % institucij PSI v 2017) (Pajnič idr., 2017).

Iz sekundarnih podatkov je razvidno tudi, da obstajajo razlike med mnenji oz. ocenami ravnatelj in strokovnih delavcev ter med šolami in vrtci. Razlogi za nižje vrednosti ter razlike med vrednostmi so lahko mnogoteri in bi jih bilo treba podrobneje raziskati; možnosti za to bi lahko iskali v smeri vzorčenja (npr. v raziskavi 2017 so odgovarjali zgolj ravnatelj, medtem ko v raziskavi 2013 ravnatelj in strokovni delavci koordinatorji; nadalje, v raziskavo 2012 so bile vključene le osnovne in srednje šole, medtem ko v raziskavo 2017 tudi vrtci), v smeri večje samokritičnosti udeležencev raziskave 2017, v smeri nejasnega razlikovanja med različnimi mednarodnimi projekti (akcije KA1 in KA2) in njihovim ocenjevanjem med udeleženci, naboru učinkov ali odsotnosti mnenja/glasu tistih strokovnih delavcev, ki so dejansko bili vključeni v mednarodno sodelovanje.

Iz kvalitativnih podatkov pričujoče študije (zgodba in intervju) z vidika kode učinkov na strokovnega delavca glede na število pojavnih podkod izstopajo tiste, ki se nanašajo na naslednje tri postavke oz. sklope: »sporazumevalna zmožnost v tujem jeziku«, »krepitev strokovnih kompetenc in njihova implementacija v delo« (npr. nove oblike in metode dela, nove prakse) ter »večja odprtost in toleranca« (npr. večja strpnost, nov način razmišljanja, samoiniciativnost).

Intervjuvanci so izpostavili učinke na ravni strokovnega delavca v zvezi z izboljšanjem **sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku in krepitve samozavesti**. Na primer:

»Projekti so pomagali premagati marsikatero zadrego, podprli jezikovno in socialno kompetenco zaposlenih ... izginil je strah pred komunikacijo v tujem jeziku ... sporazumevanje v tujem jeziku zaposlenim ne predstavlja več ovir ...«

(OŠ)⁶

»Tudi tisti, ki so imeli na začetku težave z jezikom ... prva skrb 'joj, ne znam jezika' ... Zdaj smo vsi ugotovili, da to ni ovira, da gre za učenje jezika ... potem so pa ugotovili, da Turki res ne znajo jezika ...«

(VRTEC)

»Predvsem smo učitelji in dijaki postali navajeni na to, da lahko kadar koli v razred pride dijak ali učitelj iz druge države, z njim samozavestno in sproščeno komuniciramo v tujem jeziku.«

(GIM)

6 Legenda: OŠ – ravnatelj osnovne šole, VRTEC – ravnatelj vrtca, GIM – ravnatelj gimnazije, PSI – ravnatelj srednje poklicne in strokovne šole.

V luči **krepitve strokovnih kompetenc** je bilo na primer izpostavljeno:

»Mednarodno projektno sodelovanje je v vrtec prineslo številne inovativne prakse ... začeli smo z uvajanjem IKT v vzgojno-izobraževalno delo ... pridobili smo veliko znanja in novih spretnosti, ki jih uspešno uvajamo v vzgojno-izobraževalno delo in prenašamo na sodelavce ... spoznali smo nove metodologije dela z otroki ...«

(VRTEC)

»Mednarodno sodelovanje se odraža pri uvajanju novih oblik in načinov dela, tudi sodobnih tehnologij ...«

(PSI)

»Vse igralnice smo opremili z zmogljivo internetno povezavo, sodobno računalniško opremo, uporabljamo interaktivne table in se že spogledujemo tudi z robotiko za najmlajše.«

(VRTEC)

Največ učinkov na strokovne delavce je bilo nanizanih v povezavi z **odprtostjo, toleranco in novimi pogledi ter širino**. Ravnateljji so na primer poudarili:

»Največ smo se v teh letih naučili prav o sebi, kot na primer, da so copati res nekaj posebnega, da imamo veliko možnosti ustvarjanja in da je najpomembneje sodelovati. Sedaj nam je jasno, da nas drugi vidijo kot prijazne in dostopne, da smo do sebe zelo in preveč kritični in da imamo veliko za pokazati in deliti z drugimi.«

(VRTEC)

»Prineslo nam je nov vidik sodelovanja, različne kulture pa so obogatile naše poznavanje raznolikosti Evrope.«

(OŠ)

»Menim, da se mednarodno sodelovanje odraža v širini njihovega razmišljanja in dela.«

(PSI)

»Največja konkretna, neotipljiva sprememba je veliko večja odprtost in tolerantnost strokovnih delavcev ter njihova pripravljenost na projektne metode dela.«

(GIM)

Glede na jezikovno ubeseditiv postavk učinkov žal ni mogoče vedno jasno videti in proučiti, za katero vrsto učinkov na ravni strokovnega delavca pravzaprav gre, torej za tiste učinke, ki se navezujejo (le) na 'učenje' (strokovnih delavcev) ali (tudi) na 'uporabo (pridobljenega znanja in spretnosti) v praksi'. Tako npr. v nekaterih primerih trditve jasno odražajo uporabo, kot npr. *»uporaba novih gradiv in vsebin«*, medtem ko npr. *»seznanjenost z novimi oblikami in metodami poučevanja«* (le) raven učenja. Mestoma kategorizacija sploh ni mogoča, kot npr. v postavki *»socialne kompetence strokovnih delavcev«*. Z vidika vrst učinkov si namreč želimo, da bi strokovni delavci čim več naučenega in pridobljenega znanja in spretnosti tudi uporabili v praksi ter na ta način dolgoročno kavzavno izboljševali dosežke učencev. To je namreč dolgoročni cilj profesionalnega razvoja *per se*. Hkrati se je treba zavedati, da so učinki, ki se navezujejo na 'uporabo v praksi', vidni dolgoročno ter odvisni tudi od podpore, ki jo posameznik v zavodu ima, kar pomeni, da je treba tovrstne učinke meriti longitudinalno. Obenem primerjava kvantitativnega in kvalitativnega dela študije pokaže, da so učinki v kvalitativnem delu raziskave bolj konkretizirani, jasneje ubesedeni, ločnica med 'pridobivanjem' in 'uporabo' pa se zbistri. To nakazuje potrebo, da je podatke o učinkih na ravni strokovnega delavca treba pridobivati z obema vrstama raziskav.

Učinki glede na termine profesionalni, karierni in osebnostni razvoj strokovnega delavca

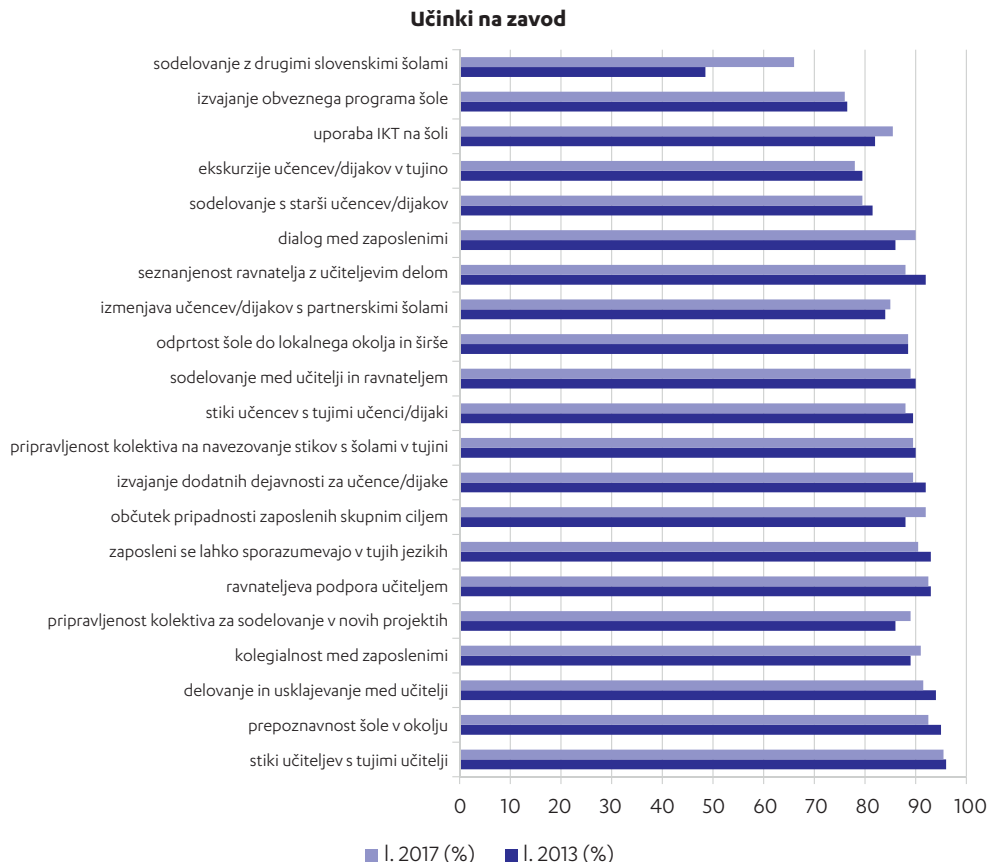
Uvodoma smo izpostavili, da aktivnosti in učinki mednarodnega sodelovanja predstavljajo preplet osebnostnega, profesionalnega in kariernega razvoja. Če poskušamo kategorizirati učinke na strokovnega delavca iz kvantitativnega dela raziskave, hitro ugotovimo, da gre dejansko za učinke, ki jih lahko umestimo v vse tri 'vrste razvoja' (npr. *»spoštovanje različnih kultur«* v osebnostni razvoj, *»uporaba sodelovalnega učenja pri pouku«* v profesionalni razvoj in *»vodstvene in organizacijske veščine«* v karierni razvoj). Glede na povprečne odstotne deleže ni mogoče prepoznati posebnega vzorca gibanja v pozitivnem ali negativnem smislu glede na 'vrsto' razvoja. Glede na kvalitativni del raziskave pa je mogoče opaziti, da intervjuvanci izpostavljajo več učinkov na ravni strokovnega delavca v povezavi z njegovim osebnostnim razvojem (npr. toleranca, strpnost, spoštljivost, samozavest, potrditev, sodelovalnost, odprtost, širina). Morda gre za razvoj lastnosti, ki jim doma z vidika strokovnega delavca ne posvečamo toliko pozornosti ali pa so nam samoumevne, medtem ko je mogoče trditi, da se jim v zadnjem času posebna pozornost posveča z vidika učencev (npr. razprave o vzgojnih vidikih otrok in učencev). Hkrati nekatere raziskave o učinkih mednarodnega sodelovanja na dijake (glej npr. Grigić 2018) pokažejo prav to, da dijaki na mednarodni mobilnosti v precejšnji meri razvijajo 'generične kompetence' (npr. samoiniciativnost, prilagodljivost, odgovornost, odprtost).

Učinki glede na ravni merjenja učinkov oz. v razmerju/odnosu strokovni delavec, zavod, učenec/dijak

Teorija o učinkih profesionalnega razvoja posebno pozornost namenja tudi odnosu učinkov strokovnega delavca do učinkov na ravni zavoda in končnega uporabnika, tj. učenca/dijaka. Razlikovanje med ravnmi merjenja olajša identifikacijo različnih vrst učinkov, za katere pričakujemo, da jih bo aktivnost mednarodnega sodelovanja proizvedla za določeno ciljno publiko oz. raven. Če je na ravni strokovnega delavca pričakovati učinke, ki se navezujejo na zviševanje (strokovnih) kompetenc, spreminjanje stališč in prepričanj ter uporabo pridobljenih kompetenc v razredu, potem je treba učinke na ravni zavoda iskati v organizacijskih spremembah in izboljšavah, učinke na ravni učencev/dijakov pa v njihovih izboljšanih (ne)kognitivnih učnih dosežkih. Med vsemi tremi ravnmi učinkov obstaja prelivanje, prepletanje in soodvisnost. Študija Klemenčičeve (2017) je med drugim ugotovila, da se raven učinkov profesionalnega razvoja strokovnih delavcev pomembno povezuje z drugimi spremenljivkami na ravni zavoda (npr. klima, prepoznavnost v okolju, sodelovanje z drugimi).

Iz podatkov obeh kvantitativnih študij je razvidno, da ima mednarodno sodelovanje oz. sodelovanje v projektih EU pozitivne učinke tudi na zavod (glej Graf 2). Iz obeh kvantitativnih raziskav je vsebinsko razvidno, da učitelji in ravnatelji med največje učinke na ravni zavoda umeščajo *»stike učiteljev s tujimi učitelji«*, *»prepoznavnost šole v okolju«*, *»delovanje in usklajevanje med učitelji«*, *»zaposleni se lahko sporazumevajo v tujem jeziku«* in *»ravnateljeva podpora učiteljem«*. Kot najnižje prepoznane in ocenjene učinke na ravni zavoda ravnatelji in strokovni delavci prepoznavajo *»sodelovanje z drugimi slovenskimi šolami«* in *»izvajanje obveznega programa šole«*. Podobno kot na ravni strokovnega delavca je razvidno, da je večina postavk učinkov v študiji iz leta 2017 v povprečnem odstotnem deležu ocenjenih nekoliko nižje. Z vidika povprečnih odstotnih deležev so se najbolj povečali učinki, povezani s *»sodelovanjem z drugimi slovenskimi šolami«* in *»občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem«*. Razloge za to bi lahko iskali v večji osveščenosti ravnateljev o pomenu skupnega načrtovanja dela v zavodu in izven njega (glej npr. številne projekte in usposabljanja šole za ravnatelje in Zavoda RS za šolstvo, ki izpostavljajo pomen skupnega razvojnega načrtovanja, uvajanja sprememb in izboljšav), okrepljenem sodelovanju med šolo za ravnatelje in CMEPIUS-om pri usposabljanjih (bodočih) ravnateljev ter novem, zahtevnejšem načinu prijave na področju šolskega izobraževanja, ki od prijavitelja zahteva, da na aktivnosti mednarodnega sodelovanja pogleda razvojno in celovito.

Graf 2: Učinki na ravni zavoda



Komentar k tabeli: Ravnatelji so odgovarjali na trditve na 5-stopenjski lestvici (dolgoročno negativen vpliv, kratkoročno negativen vpliv, projekt ni imel vpliva, kratkoročno pozitiven vpliv, dolgoročno pozitiven vpliv). V grafu so prikazani odgovori ravnateljev, ki menijo, da ima posamezna trditev kratkoročno oz. dolgoročno pozitiven vpliv.

Iz kvalitativnih podatkov pričujoče študije (zgodbina in intervju) z vidika kode učinkov na zavod glede na število pojavnih podkod izstopajo tri, in sicer »sodelovalnost«, »prepoznavnost« in »omogočanje«. Vsi intervjuvanci so tako v intervjuju kot mednarodni zgodbi izpostavili **krepitev sodelovanja**. Tako so npr. izpostavili:

»Mednarodni projekti so dodobra posegli v delovanje šole, spodbudili smo veliko sodelavcev za sodelovanje, širina ciljev projektov pa je omogočila, da je vsak od sodelujočih našel področje, ki ga je zanimalo.«

(OŠ)

»... kako poteka sodelovanje z delodajalci. Tega pri nas na takšen način nismo imeli, in ko smo prvič obiskali Finsko in smo odšli z učiteljem, ki vodi praktično usposabljanje v podjetjih, smo v bistvu ugotovili, da njihovo povezovanje bazira na njihovih nekdanjih dijakih. Mi smo se prej vedno obračali na vodstvo, zdaj pa tudi mi iščemo naše nekdanje dijake, ki nam pomagajo vpeljati naše dijake, vpeljati in vtreti pot v podjetje in seveda so potem tudi mentorji našim dijakom.«

(PSI)

Trije intervjuvanci so poudarili **prepoznavnost**, vendar na različnih ravneh oz. oblikah:

»Prva ključna beseda, ki jo povezujem z mednarodnim sodelovanjem in mojo šolo, je prepoznavnost. Dejansko. Ko pridejo dijaki ali pa devetošolci k nam na informativni dan, me že vprašajo, kam bodo šli.«

(GIM)

»In mi smo vedno obvestili javnost, poklicali novinarje, je bilo v lokalnih časopisih, župan ... meni se zdi izjemno, da je tako ... mi smo ena občina, en župan, en župnik, en ravnateljica ... v bistvu šola diha s celotnim okoljem ... to ni projekt posameznika ... to ni projekt učitelja, ki se je tega spomnil ... ne, ne, ampak celotnega kraja ...«

(OŠ)

»Rezultat našega dela kot tudi mednarodnega udejstvovanja našega vrtca je tudi odlična inkluzivna praksa, kar je prepoznala tudi Evropska agencija za inkluzivno izobraževanje in posebne potrebe, saj je bil naš vrtec izbran kot eden izmed osmih primerov odlične inkluzivne prakse. Na njihovo vabilo smo inkluzivno prakso našega vrtca predstavili na treh mednarodnih konferencah v Bruslju, Brnu in Lizboni ter gostili in organizirali strokovno srečanje s študijskim obiskom za strokovnjake Evropske agencije za inkluzivno izobraževanje in posebne potrebe v Sloveniji junija 2016.«

(VRTEC)

»Morda tudi, ko ugotovimo, da je evropski prostor malo razširjena Slovenija, kjer lahko z izkušnjami drug drugega peljemo stvari malo drugače. Ni nujno, da vse, kar smo ugotovili v tujini, lahko prenesemo v naš prostor, je pa dejstvo, da smo dobili na marsikaterem področju potrditev, da delamo prav. Recimo za delo z dijaki s posebnimi potrebami.«

(PSI)

V podkodi **omogočanja** smo prepoznali elemente financiranja (drugih dejavnosti) in možnosti tujine za socialno šibke učence.

»... pa tudi s finančnega vidika smo pridobili dodatna sredstva, ki nam omogočajo dodaten razvoj, izobraževanje strokovnih delavcev kot tudi nadstandard za naše otroke ...«

(VRTEC)

»Za mnoge učence je bilo to sploh prvo daljše potovanje v tujino.«

(OŠ)

»Druga zadeva, ki jo povezujem z mednarodnim sodelovanjem in šolo, je, da smo dosegljivi socialno šibkejšemu okolju. In imajo dijaki, vsi dijaki, v bistvu možnost nekam iti.«

(GIM)

Drugi učinki na ravni zavoda, ki so jih navajali ravnateljji, so bili še: »oblikovali smo veliko mrežo partnerjev«, »zaradi mednarodnega sodelovanja kot šola hitro sledimo novostim«, »pridobili smo večšine projektnega vodenja«, »mednarodno sodelovanje je del razvojnega načrta«, »uvedli smo medvrstniško pomoč«, »izvajamo jezikovni tabor za tuje učence kot vzorčni primer dobre prakse«, »delno smo zaposlili koordinatorko za mednarodno sodelovanje« itd. Ponovno lahko trdimo, da je kvalitativni del raziskave dal konkretnije in jasnejše ubesedene učinke v primerjavi s kvantitativno študijo.

Z vidika kavzalne verige učinkov pričakujemo, da bo profesionalni razvoj strokovnih delavcev imel vpliv na izboljšane dosežke učencev. Iluzorno bi bilo pričakovati, da bodo ti učinki pri učencih vedno vidni takoj; običajno jih lahko opazimo šele skozi čas ali pa so plod dela z več generacijami. Po mnenju ravnateljev in strokovnih delavcev imajo mednarodne aktivnosti učinke na učence. V kvantitativni raziskavi leta 2013 so bili mnenja, da se največji učinek na učence kaže predvsem v »ozaveščenosti in poznavanju različnih kultur«, »zanimanju za druge evropske države in njihovo kulturo«, »želji po sodelovanju z vrstniki doma in v tujini« in »spoštovanju različnosti«. V kvalitativni raziskavi, ki smo jo opravili, vsi ravnateljji izpostavljajo predvsem »krepitev sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku«, npr. »sporazumevanje v tujem jeziku učencem ne predstavlja več ovir« (OŠ), »dijaki sproščeno komunicirajo v tujem jeziku« (GIM), »otroci spoznavajo kulture in jezike drugih držav« (VRTEC), »jezikovna kompetenca« (PIS). Hkrati nanizajo tudi: »odprtost«, »spoštljivost«, »širina«, »razvoj kompetenc na področju IKT«, »prijateljstva«, »timsko delo« itd.

»Največja dodana vrednost projekta je bil jezikovni tabor za učence na Poljskem, ki je vzorčen primer dobre prakse in ga vsaki dve leti še vedno organiziramo.«

(OŠ)

Za merjenje in prepoznavanje učinkov profesionalnega razvoja kot mednarodne aktivnosti lahko trdimo, da je zelo kompleksen proces. Pogosto posplošeno trdimo, da so aktivnosti profesionalnega razvoja pomagale izboljšati prakso, a hkrati pogosto ne vemo, v kolikšni meri in s kakšnim učinkom, kar je lahko zavajajoče. Poleg tega vodje (ravnateljji, koordinatori, vodstveni timi) ne morejo vedeti, zakaj in na kakšen način so bile aktivnosti pomembne, zato tudi pogosto ne vedo, kako nadaljevati. Tako t. i. 'projektne aktivnosti' ostanejo na površju, zaposleni pa imajo vseskozi občutek, da gre vsako leto za 'nov projekt'. Na ta način mednarodnega sodelovanja kot oblike profesionalnega razvoja ni mogoče ponotranjiti. To nas pripelje do pomembnega elementa, in sicer vodenja mednarodne dejavnosti, kar smo kot dodatno kodo proučevali v kvalitativnem delu študije.

2.3.2 Vodenje mednarodnega sodelovanja

Študija iz leta 2013 izpostavlja, da med dejavniki, ki imajo pozitiven učinek na trajnost in moč vplivov, izstopajo predvsem vloga ravnatelja oz. kako ravnatelj umesti delo v projektih v življenje in delo zavoda, gradi klimo in kulturo sodelovanja ter spodbuja medsebojno profesionalno podporo in predanost skupnim razvojnim ciljem zavoda. V zavodih, kjer ravnatelji niso jasno poudarjali povezanosti mednarodnega sodelovanja s cilji zavoda, so strokovni delavci pogosto dvomili v učinke tovrstnega sodelovanja.

V pričujoči študiji smo dejavnike vodenja mednarodnega sodelovanja iskali s polstrukturiranimi intervjuji in v mednarodnih zgodbah. S pomočjo okvirnih vprašanj smo v besedilih izluščili 4 najpogostejše podkode, in sicer: začetek mednarodnega sodelovanja, vodja/koordinator mednarodnega sodelovanja, vpetost zavoda v mednarodne aktivnosti in potrebe zavoda za učinkovito mednarodno sodelovanje.

V zvezi z **začetki mednarodnega sodelovanja** je bilo izpostavljeno predvsem sodelovanje z ravnateljem in njegova podpora, sodelovanje s posamezniki (doma in v tujini/mreženje) in udeležba na seminarjih. Navajamo nekaj izsekov besedil, ki se navezujejo na omenjeno podkodo.

»Če bi bila postavljena v vlogo mentorja začetniku mednarodnega sodelovanja, bi ga najprej vprašala, če je on motiviran za mednarodno sodelovanje, kajti pomembno je, da je ravnatelj podpora projektom – spodbujevalec. In potem bi mu svetovala, da poišče, oblikuje tim, ki bi začel tipati področja. Vsekakor mora biti zraven učitelj stroke, učitelj tujega jezika, učitelj slovenščine, matematike, to se pravi z različnih področij, ki jih potem poveže. Da ima tim, ki ga sestavljajo različni učitelji.«

(PSI)

»V začetnem obdobju ni bilo veliko izobraževanj o projektnem vodenju, zato smo imeli srečo, da smo se lahko veliko naučili od svojih kolegov iz tujine, zlasti Skandinavije, kjer so že takrat imeli zaposlene profesionalne koordinatorje projektov.«

(GIM)

»Imela sem srečo, da sem začela s kontaktnim seminarjem. Pomembno je, da se da iti na te kontaktne seminarje, da Evropa to podpira.«

(GIM)

»To (začetek mednarodnega sodelovanja) je bilo na začetku mojega ravnateljstva, po prvem mandatu sva s kolegico, s katero sva tudi sicer začeli skupaj delati, imava tudi enak osebni odnos, začeli razmišljati ... s tem, da sva obe že prej odšli na izobraževanje prek Pestalozzija ali Erasmosa ... ona (koordinatorka) je šla na izobraževanja, ki ga je ponudil CMEPIUS, tudi jaz sem šla vedno, kadar je bilo organizirano za ravnateljke ...«

(OŠ)

»Pobudo je dala ravnateljica. Tako sem se najprej prijavila na izobraževanje v tujini, na desetdnevni seminar zgodnjega poučevanja tujega jezika v Norwichu, v Angliji. Tam sem navezala stike z ustanovami, ki jih je zanimala enaka tematika. Skupaj z ravnateljico sva se odločili, da je smiselno prijaviti projekt na temo, ki nam je poznana (zgodnje učenje tujega jezika).«

(VRTEC)

Iz besed intervjuvancev je razvidno, da **vodja mednarodnih aktivnosti** praviloma ni osamljen. Izpostavljeni so sodelovanje z ravnateljem, vzpostavitev tima in pa nekatere lastnosti, pomembne za vodenje mednarodnega sodelovanja. V obeh srednjih šolah je izpostavljena redna (delna) zaposlitev koordinatorjev za mednarodno sodelovanje, saj obseg mednarodne dejavnosti krepko presega zmožnosti opravljanja tega dela poleg rednega. V nadaljevanju navajamo nekaj ubeseditvev.

»Za uspešno izvedbo projektov sta skrbela koordinatorja projektov, ki sta to delo opravljala poleg rednega dela. Dogovorili smo se, da imata enkrat tedensko prilagoditev urnika (petek) ter da pouk izvajata v preostalih dnevih.«

(PSI)

»Glede na to, da smo velika šola, in ko smo videli, da samo dvema osebam, ki sta vodili mobilnost dijakov in zaposlenih poleg svojega rednega dela, ne morem naložiti še ostalih projektov, smo iz sredstev tržne dejavnosti zaposlili koordinatorja.«

(PSI)

»Koordinator mora imeti žilico v sebi, da je pripravljen na izzive in tudi na poraze. Mora vedeti, da ne sme kar obupati, predvsem pa, da je komunikacijsko vešč, tako v slovenščini kot angleščini.«

(PSI)

»Da je ravnatelj koordinator, si jaz mislim, da pri eni tako veliki šoli, kot je naša, jaz tega ne bi zmogla, jaz to iskreno povem. Najti je treba človeka ... midve z X sva res idealna kombinacija za to, ker sem jaz po stroki naravoslovka, za prijavo pa moraš biti malo bolj družboslovec ... Treba je imeti močen tim.«

(OŠ)

»Velik dosežek je tudi ta, da smo poleg izvajanja projektov uspeli zagotoviti delno zaposlitev koordinatorke projektov, saj sedanji obseg dejavnosti na šoli krepko presega delo, ki ga koordinator zmora ob svojem rednem poučevanju. Prav ponosni smo, da smo enega od kabinetov lahko preimenovali v projektno pisarno.«

(GIM)

»Ker fino je vključiti tim, dobro je imeti tim na ustanovi, da človek ni sam. Pa podpora vodstva. To je pa zelo ključnega pomena. Nas je ravnateljica vseskozi podpirala.«

(VRTEC)

»S kolegico (koordinatorico) res dobro sodelujeva, se dobro dopolnjujeva in pokriva ... Na začetku tima nismo prav širili, ampak smo rekli enemu od slavistov ...«

(OŠ)

Z vidika različnih dejavnikov **vpetosti zavoda v mednarodne aktivnosti** so ravnateljji izpostavili način izbora strokovnih delavcev za aktivnosti mednarodnega sodelovanja, način širjenja pridobljenega znanja in spretnosti med tiste strokovne delavce, ki ne odhajajo v tujino, način izbora vsebin/tem/ciljev aktivnosti mednarodnega sodelovanja in njihovo umeščanje v načrtovanje ter izvajanje na ravni zavoda. Za ilustracijo v nadaljevanju navajamo nekaj primerov ubeseditve.

»Izbiram ljudi, ki želijo sodelovati v mednarodnih projektih ... učitelj mora sam ugotoviti, da želi nekaj več, kajti zame učitelj, ki se ne povezuje z zunanjimi institucijami, ali na državnem ali mednarodnem nivoju, čez deset let ni več uporaben učitelj. Njegovo znanje stagnira ...«

(PSI)

»... saj v okviru aktivov so povezani med sabo in nekdo, ki pride v aktiv, potem ostale seznani s tem, kaj je videl in kako, kaj se mu zdi super, da lahko pripeljemo v naš prostor.«

(PSI)

»Večina aktivnosti, ki jih izvajamo na šoli, bodisi kot pripravo za to, da bomo nek izdelek nekam nesli ali naredili eno predstavitev, bodisi kot del projekta, ki ga gostimo, nikoli ne zajame samo dijakov, ki bodo nekam šli, ampak celotne razrede.«

(GIM)

»V vseh razvojnih načrtih šole je mednarodno sodelovanje šole, skrb za kakovosten pouk, razvoj kadrov ter zagotavljanje kakovostnih pogojev za delo ena ključnih točk.«

(GIM)

»V bistvu jih mi vedno vse (učitelje) povabimo, vprašamo na konferenci, ali bi ali ne bi, in če vidimo, da je interes, potem koordinator potrdi našo pripravljenost, sicer pa ne.«

(OŠ)

»Hudo je, če si malo pred svojim časom. Meni se je dvakrat zgodilo v svojem ravnateljstvu, da sem pripeljala v šolo ene vsebine, za katere sem menila, da so kritične, pa se je izkazalo, da ljudje niso razumeli. In čez dve leti, ko je ta pojav postal vsesplošen, slovenski in tako naprej, pa je kolektiv bil na to pripravljen.«

(OŠ)

»Učitelji so postali spretni in so večino teh stvari pripravili pri pouku; to ni bilo več popoldansko delo. To pomeni, da v bistvu vedno bolj vidijo, da s tem bogatiš pouk, ne pa da je to dodatno delo ... Ugotovili so, da je to ena pomembna reč, da to ne škodi pouku.«

(GIM)

»Vsebine vselej črpamo iz vsakodnevnega dela in življenja vrtca.«

(VRTEC)

»In dejansko smo na začetku skozi mislili, da je najboljši, da smo koordinatorji, ker potem imamo mi nadzor, pač nekako v smislu vodenja smo si to predstavljali, da pač, če smo mi koordinatorji, da imamo več vpliva na samo vsebino in kakovost izvedbe ... No, potem, pri tretjem projektu pa smo se podali v to (da nismo koordinatorji) in smo bili zelo, jaz osebno vsaj, v stresu. No, potem smo se naučili pa tudi te različnosti, da mi dejansko lahko tudi kot partnerji vseeno pripomoremo h kakovosti.«

(VRTEC)

»Na vzgojiteljskem zboru ali na timskem sestanku se ponudi najprej možnost, kdo bi želel sodelovati.«

(VRTEC)

»Mi imamo stalno strokovno izobraževanje malo drugače zastavljeno, iščemo močna področja vsakega in mi vedno prek strokovnih aktivov vprašamo, kakšna tematika je aktualna ...«

(VRTEC)

V luči identificiranja **potreb zavoda za učinkovito mednarodno sodelovanje** so ravnatelji pogosto izpostavljali že zgoraj omenjene dejavnike, zato spodaj izpostavljamo le dve izjavi, ki posebej izstopata v smislu neposrednega odziva na vprašanje.

»Za učinkovito mednarodno sodelovanje zavod potrebuje učitelje, ki so pripravljeni delati izven delovnega časa (in se sprašujejo, v kateri steber to evidentirajo), tudi doma, mrežo partnerskih šol (vzajemno partnerstvo) ter podporo (in nagrajevanje in pohvala) vodstva šole.«

(PIS)

»Dobro organizacijo dela in veliko sodelovanja med učitelji. Velika pridobitev je možnost uporabe mesečnega pavšala sredstev za delno zaposlitev koordinatorja, tako da predvsem organizacijski postopki potekajo tekoče in neopazno.«

(GIM)

3 Ugotovitve in priporočila ravnateljem

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

V domeno **priprave** z vidika mednarodnega sodelovanja lahko vključimo identifikacijo potreb, posnetek stanja, postavljanje ciljev in načrtovanje doseganja ciljev. Iz kvalitativne študije lahko povzamemo, da so javni vzgojno-izobraževalni zavodi, vključeni v študijo, svojo pot mednarodnega sodelovanja pričeli s posameznimi entuziasti, ki pa so zagotovo imeli podporo ravnatelja (če to ni bil celo ravnatelj sam). Morda jasnega načrtovanja (zlasti na ravni zavoda) na začetku res ni bilo veliko, je pa razvidno, da je bilo v večji meri povezano z identificiranimi (dolgoročnimi) potrebami zavoda (npr. uvajanje zgodnjega učenja, novi pristopi in metode). Za uspešno izvedene 'projekte' so ravnatelji, koordinatorji in/ali posamezni strokovni delavci za izbrano vsebino/temo iskali soglasje tudi v kolektivih (npr. na pedagoških konferencah, strokovnih aktivih). Mednarodne aktivnosti se tako niso izvajale stihjsko, ampak so bile umeščene v dejavnost zavoda, strokovnim delavcem pa je bila dana možnost, da se vključijo. Sodobni vzgojno-izobraževalni zavod mora delovati kot učeča se skupnost (glej npr. posebno številko revije Vodenje v VIZ 3/2018), vloga ravnatelja pa je pri uvajanju sprememb in izboljšav predvsem z vidika podpore in širine pogleda nujna (primerjaj Fullan, 2010). Ravnatelj se mora zavedati, da se profesionalni razvoj in mednarodno sodelovanje praviloma ne zgodita sama po sebi, če pa se že, dolgoročno kot takšna ne vzdržita in ne prinašata želenih učinkov na ravni zavoda in učencev, zato ju je treba načrtovati (primerjaj Bubb, 2013, Erčulj, 2011). V tem delu je treba identificirati tako potrebe zavoda kot tudi potrebe strokovnih delavcev v odnosu do potreb učencev (oz. kurikularnih ciljev). **Mednarodno sodelovanje samo po sebi ne more biti cilj, temveč dejavnost za doseganje ciljev zavoda, torej tudi omogočanje in krepitev profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. V praksi to pomeni, da 'projektov' mednarodnega sodelovanja ne izvajamo zaradi (števila) projektov per se ali vzgibov posameznih strokovnih delavcev, ampak v luči krepitev doseganja ciljev, ki smo si jih začrtali na ravni zavoda za prihodnjih nekaj let ali na letni ravni. To pomeni, da povezujemo in uravnotežimo individualne in organizacijske ter kratkoročne in dolgoročne potrebe.** Za doseganje npr. cilja izboljšanje bralne pismenosti izbiramo tudi mednarodne aktivnosti, ki bodo podpirale ta cilj, saj verjamemo, da jih samo z domačimi aktivnostmi ne podpiramo dovolj dobro ali enakovredno, kot če vključujemo tudi znanja, spretnosti, stališča in prepričanja, ki smo jih okrepili/pridobili v tujini. Hkrati pa izobraževanje v tujini vedno prinese tudi nekatere stvari, ki jih izobraževanje doma ne more prinesiti, npr. komunikacijo v tujem jeziku, medkulturno okolje oz. avtentično učno okolje ter premik iz cone udobja in znanega.

Z mednarodnimi projekti načrtujemo tudi takšne aktivnosti za doseganje tistih ciljev, ki jih morda v Sloveniji ne moremo uresničiti (medtem ko v tujini primeri dobrih praks že obstajajo). Strokovni delavci pogosti identificirajo tisto, kar želijo, namesto tistega, kar dejansko potrebujejo. Prepogosto se v zavodih tudi zgodi, da ravnatelji popustijo željam posameznika, ki morda ne odseva celovite slike zavoda ali področja. Načrtovanje mednarodnega profesionalnega razvoja je vsebinsko in logistično zahtevno delo, ki ga nikakor ne more opravljati ravnatelj sam. Ubeseditve intervjuvancev študije nakazujejo, da ravnatelj oblikuje poseben manjši tim, dolgoročno pa imenuje koordinatorja mednarodnih aktivnosti ter izkorišča možnosti izobraževanj, ki jih izvajajo različne institucije (npr. CMEPIUS). Kakovosten mednarodni profesionalni razvoj je tisti, ki ga načrtujemo z mislijo na učenje in izboljševanje celotnega kolektiva in učencev (ter morebitnih drugih deležnikov).

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

Domena **izboljševanja** vključuje predvsem prenos naučenega v prakso ter širjenje učinkov za izboljšave na ravni zavoda (in potencialno sistema). Kvantitativne študije ne morejo zagotoviti celovitega vpogleda v to domeno. Iz

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

Po najnovejših podatkih Evropske komisije⁷ se bodo sredstva za mednarodno sodelovanje v programu Erasmus+ v novi perspektivi povečala skoraj trikratno. Slovenija je doslej uspešno črpala sredstva. Podatki študij (npr. OECD 2012) sicer kažejo, da porabljanje velikih količin denarja ne jamči vpliva oz. učinkov. Trajnostni vpliv zagotavljajo predvsem pripravljenost, podpora, predanost, sodelovalnost, zgled in pozitivna naravnost. Na odločanje o mednarodnem sodelovanju in vključevanju ravnateljev in strokovnih delavcev v mednarodne aktivnosti vplivajo predvsem njihova subjektivna pojmovanja, stališča in prepričanja, ki so globoko zasidrana. Ker so implicitna, ravnatelji in strokovni delavci potrebujejo jezik in prostor, da jih lahko ubeseditjo ter da postanejo eksplicitna, kar v praksi pomeni ustvarjanje okoliščin za soočenje 'starih' prepričanj in stališč z 'novimi'. Mednarodno sodelovanje je zagotovo ena izmed aktivnosti, ki lahko pomembno pripomorejo k rahljanju subjektivnih pojmovanj, premikanju mej negotovosti in predvsem širjenju obzorij ravnateljev in strokovnih delavcev.

⁷ Dostopno na http://europa.eu/rapid/press-release_IP-18-3948_en.htm, <http://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20190321IPR32121/erasmus-2021-2027-more-people-to-experience-learning-exchanges-in-europe>.

LITERATURA

1. Archibald, S., J. G. Cogshall, A. Croft in L. Goe. 2011. *High Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
2. Ažman, T. in ostali. 2019. *Sporočilo konference Učeca se skupnost*. Ljubljana: MIZŠ. Dostopno na <https://novice.sio.si/2019/04/24/publikacija-sporocilo-konference-uceca-se-profesionalna-skupnost/>.
3. Ažman, T. in ostali. 2018. *Vodenje kariere. Priročnik za ravnatelje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
4. Bubb, S. 2013. »Vodenje profesionalnega razvoja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 15–30.
5. Bubb, S., in P. Earley. 2011. »Ensuring Staff Development Impacts on Learning.« *V International Handbook of Leadership for Learning*, ur.T. Townsend in J. MacBeath, 795–816. Dordrecht: Springer.
6. Caena, F. 2011. *Literature Review: Quality in Teachers' Continuing Professional Development*. Brussels: European Commission.
7. Earley, P. in V. Porritt (ur.). 2009. *Effective practices in continuing professional development: lessons from schools*. London: Institute of Education and TDA.
8. Evropska komisija. 2017. *Erasmus+ Vodnik za prijavitelje*. Dostopno na https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/2017-erasmus-plus-programme-guide-v2_sl.pdf.
9. Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15–36.
10. Evropska komisija. 2015. *Shaping career-long perspectives on teaching: A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
11. Evropska komisija. 2017. *Razvoj šol in odlično poučevanje za dober začetek v življenju. Sporočilo komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij*. Bruselj, 30. 5. 2017, COMM(2017) 248 final.
12. Evropska komisija/EACEA/Eurydice. 2015. *The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
13. Evropska komisija/EACEA/Eurydice. 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
14. Guskey, T. 2002. »Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development.« *Educational Leadership* 59 (6): 45–51.
15. Frost, D. in J. Durrant. 2003. *Teacher-led development work*. London: David Fulton.
16. Fullan, M. 2010. *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. London: Sage.
17. Grigič, B. 2018. »Prepoznavanje učinkov mednarodne mobilnosti – mladi in delodajalci govorijo isti jezik.« *V Internacionalizacija izobraževanja*, ur. A. Flander, 36–42. Ljubljana: Cmeplus.
18. Hargreaves, A. 2005. »The Emotions of Teaching and Educational Change.« *V Extending Educational Change*, ur. A. Hargreaves, 278–295. Dordrecht: Springer.
19. Hoyle, E. 1975. Professionalism, professionalism and control in teaching. V V. Houghton in ostali (ur.) *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
20. Klemenčič, E. 2017. *Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih Erasmus+ (SLOVENIJA)*. Ljubljana: MIZŠ in Cmeplus.
21. Krek, J. in M. Metljak. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Dostopno na http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf.
22. Musek, J. in V. Pečjak. 2000. *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
23. Odden, A., S. Archibald, M. Fermanich in H. A. Gallagher. 2002. »A Cost Framework for Professional Development.« *Journal of Education Finance* 28 (1): 51–74.
24. OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Pariz: OECD. Dostopno na <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>.
25. OECD. 2012. »Does Money Buy Strong Performance in PISA?« *Pisa in Focus*, februar.
26. Pajnič, N., A. Lenc in U. Šraj. 2017. »Razvoj evropskih programov sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja ter učinki teh dejavnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2/2017: 135–158.
27. Sardoč, M. in ostali. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS. Nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

27. Sentočnik, S. 2013. *Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet*. Ljubljana: Cmepius.
28. Sklepi Sveta o učinkovitem izobraževanju učiteljev (UL EU C št. 22 z dne 14. 6 2014).
29. Sklepi Sveta o zagotavljanju kakovosti pri podpiranju izobraževanja in usposabljanja (UL EU C št. 30 z dne 14. 6. 2014).
30. Statistike Cmepiusa. Dostopno na cmepius.statistike.si.
31. Stoll, L. in ostali. 2006. »Professional Learning Communities: A Review of the Literature.« *Journal of Educational Change* 7(4): 221–258.
32. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3/2018.
33. Zavašnik Arčnik M., J. Zupančič in T. Horvat. 2015. »Vodenje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v času omejenih finančnih sredstev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 13 (3): 23–36.
34. Zavašnik Arčnik, M. in K. Mihovar Globokar. 2015. »Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirih.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15 (1): 79–99. Sardoč, M. in ostali. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS. Nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
35. Sentočnik, S. 2013. *Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet*. Ljubljana: Cmepius.
36. Sklepi Sveta o učinkovitem izobraževanju učiteljev (UL EU C št. 22 z dne 14. 6 2014).
37. Sklepi Sveta o zagotavljanju kakovosti pri podpiranju izobraževanja in usposabljanja (UL EU C št. 30 z dne 14. 6. 2014).
38. Statistike Cmepiusa. Dostopno na cmepius.statistike.si.
39. Stoll, L. in ostali. 2006. »Professional Learning Communities: A Review of the Literature.« *Journal of Educational Change* 7(4): 221–258.
40. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3/2018.
41. Zavašnik Arčnik M., J. Zupančič in T. Horvat. 2015. »Vodenje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v času omejenih finančnih sredstev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 13 (3): 23–36.
42. Zavašnik Arčnik, M. in K. Mihovar Globokar. 2015. »Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirih.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15 (1): 79–99.

