

Naslov članka/Article:

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

Through International Activities (Un)Consciously to Collaboration and Open School

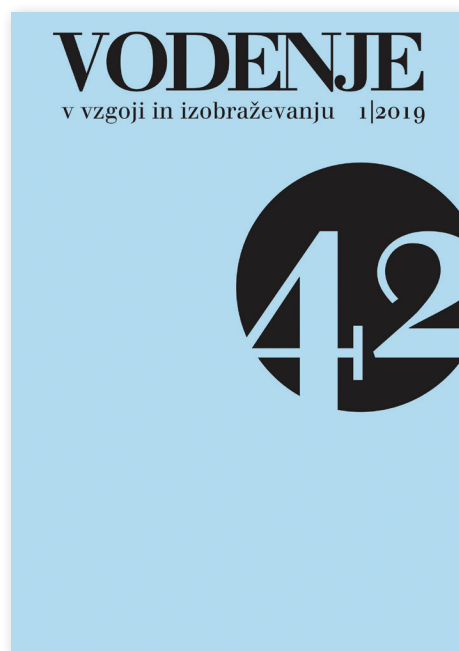
Avtor/Author:

Urška Šraj

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 42, 1/2019, letnik 17

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2019

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

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

Urška Šraj

CMEPIUS

Šola, ki se hoče od take, ki uči, premakniti k učeči se organizaciji, mora spremeniti organizacijsko kulturo, in sicer s spreminjanjem temeljnih predpostavk, norm in vrednot ter načinov dela in s povezovanjem. Skupaj s spreminjajočo se kulturo se spreminja tudi klima, ki jo določajo predvsem medsebojni odnosi in je povezana s šolo kot učečo se skupnostjo. Temelj učeče se šole so učeči se člani (Muršak idr. 2011). Vedoželjnost, veselje do učenja, želja pridobiti nova znanja so temeljne lastnosti učečega se učitelja. Pomembna dejavnika, ki motivirata učitelje za učenje in delo, sta podpora ravnatelja in sodelavcev, njihova naklonjenost spremembam in izboljšavam (Zavašnik Arčnik 2015). Ključne strategije in ravnateljeve dejavnosti, ki pripomorejo k vodenju za učenje, so postavljanje učenja v središče, spremljanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev za učenje, pogovor o učenju in za učenje, skupna odgovornost za učenje ter sodelovanje in mreženje za učenje. Študije, ki so preučevale učinek mednarodnega sodelovanja na delo učiteljev (Sentočnik 2015; Klemenčič 2017; Lenc idr. 2016) ter izkušnje z delom in spremljanjem projektov, so pokazale, da imajo lahko mednarodne dejavnosti pomembno vlogo predvsem pri razvoju šole in njene odprtosti za spremembe in do drugih pomembnih deležnikov. Veliko vlogo pri tem ima seveda vodstvo šole, ki s sodelovanjem pri projektu, podporo učiteljem, predanostjo skupnim ciljem, predvsem pa z umeščanjem mednarodnega sodelovanja v strateške cilje šole, pomembno prispeva k zagotavljanju trajnih učinkov. Pri merjenju vplivov na šolo se je pokazalo, da so najmočnejši in najbolj trajni ravno tisti, ki prispevajo k izgradnji učeče se, odprte skupnosti. Izmed vplivov na delo in kompetence učiteljev so bili najvišje ocenjeni tisti elementi, ki prispevajo k odprtosti učiteljev za novosti; to so poznavanje in razumevanje sistemov izobraževanja in usposabljanja v partnerskih državah, sodelovanje in usklajevanje med učitelji in izvajanje medpredmetnih povezav (Sentočnik 2013).

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

Uvod

Po definiciji Evropskega centra za razvoj poklicnega usposabljanja (CEDEFOP) učeča se organizacija spodbuja učenje in posa-

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

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

Za prehod v učečo se organizacijo in skupnost je treba uvajati spremembe, zanje pa se organizacije odločajo predvsem zato, da bi postale boljše, pri čemer gre za proces, ki ni nikoli končan. Bistvo prehoda v učečo se organizacijo oziroma vpeljevanja sprememb (Rupnik Vec idr. 2007) je »spiralni razvoj, kjer je poudarek na procesu, ne le na produktih. Razvoj ne poteka linearno, ampak postopno, razširjajoč se navzgor in navzven.« Ravnoesje se vedno znova podre, čemur sledi vzpostavitev novega, ki je še ustrežnejše od predhodnega. Enak proces pri uvajanju sprememb poteka tako na ravni ustanove kot posameznika. Za spreminjanje šolske prakse poučevanja in učenja (Sentočnik idr. 2006) je značilno, da spodbuja profesionalno rast in avtonomijo učiteljev; razvijanje učeče se organizacije; razvijanje odprtega, kritičnega odnosa do profesionalnega dela in uvidevanje sebe kot nenehnega učenca; kolegično šolsko kulturo, interaktivnost, skupno načrtovanje; zavestno

prevzemanje iniciative in tveganja v smislu delovanja na nove načine; mreže interesnih skupin med šolami; reflektivno medsebojno učenje; toleriranje negotovosti; odprtost profesionalne diskusije in izmenjave idej; razvijanje učiteljev kot raziskovalcev lastne prakse skozi akcijsko raziskovanje in dinamični učni koncept za učitelje. V šoli je treba določiti razvojni (Rupnik Vec idr. 2007) oziroma učni tim, katerega naloga je slediti procesu uvajanja sprememb, izbirati, pripravljati in razvijati gradiva ter zagotavljati izmenjavo znanja med člani. Skrbeti mora za širjenje in uporabo novo pridobljenega znanja v celotnem kolektivu. Člani tima morajo biti odprti za spremembe, pripravljani morajo biti učiti se ter k temu spodbujati druge, prispevati morajo k ustvarjanju dobre klime in vzdušja tako na ravni tima kot celotnega kolektiva.

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

Organizacijska kultura

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

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

Pri grajenju organizacijske kulture gre za proces, »soroden ti-

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

Beaudoin in Taylor (2004, v Logaj idr. 2006) menita, da je za spremembo kulture v šoli treba odpraviti opravljanje in čenče o zaposlenih, klike, deljenje na »nas« in »vas«, nezadovoljstvo, preziranje skupnosti, neustrezen odnos do občutljivosti, sočutja in občutek, da zaposlenim primanjkuje časa, poudarjanje hierarhije in tekmovalnosti. Našteti elementni namreč zaposlene odvrčajo od njihovega temeljnega poslanstva, to je vzgoje in izobraževanja učencev. Kot navajajo Logaj idr. (2006), ima ravnatelj

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

Organizacijska klima

V literaturi, ki obravnava področje organizacijske kulture in klime, naletimo na avtorje, ki pojava ločujejo, drugi pa ju obravnavajo skoraj kot sinonima, vendar za naš članek to ni tako zelo pomembno. Stringer (2002), eden izmed bolj uveljavljenih avtorjev s področja raziskovanja klime, meni, da je organizacijska kultura precej raziskan pojav, vendar je za vodstvene delavce preobširen in preveč zapleten, da bi ugotovitve lahko s pridom uporabili. Bečaj (2000) navaja zelo uporabno primerjavo med kulturo in klimo, pri čemer kulturo organizacije primerja s človekovo osebnostjo, klimo pa s človekovim razpoloženjem. Kultura predstavlja sprejete in ponotranjene vrednote skupine, zasidrane globoko v

nezavednem delu, in je zato stabilna, klima pa je površinski, lahko opazen pojav, zaradi česar jo je lažje raziskovati in spreminjati kot kulturo. Stringer (2002) meni, da sta najpomembnejši orodji za spreminjanje klime in vodenje motiviranje in zadovoljevanje potreb zaposlenih, kar je odločilni dejavnik, ki pripomore k spremembam.

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

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

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

Šolska klima

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

Prispevek mednarodnih dejavnosti k sodelovanju in odprtosti šole

V Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja smo s pomočjo zunanjih sodelavcev izvedli dve večji študiji (Sentočnik 2013; Klemenčič 2016), povezani z učinki programov Vseživljenjsko učenje in Erasmus+. Program Vseživljenjsko učenje je EU financirala med letoma 2007 in 2013, program Erasmus+ pa traja od leta 2014 in se bo končal leta 2020. V obeh študijah smo merili vplive na sodelujoče šole, učitelje in vodstvo. Poleg tega smo sami opravili še manjšo raziskavo (Lenc idr. 2016), v kateri je bila glavni predmet raziskovanja pobuda eTwinning (ki je namenjena zaposlenim v vrtcih in osnovnih ter srednjih šolah, njen cilj je vključevanje v mednarodne virtualne projekte). V študiji iz leta 2013, ki je vključevala tako anketne vprašalnike kot fokusne skupine, je sodelovalo 97 ravnateljev in 170 učiteljev/kordinatorjev za osnovne ali srednje šole. Vprašalnika za raziskavo, objavljeno leta 2013, so poslali zgolj šolam, ki so sodelovale v programu Vseživljenjsko učenje. Študija učinkov, ki je nastala leta 2017 kot evalvacija programa Erasmus+ na polovici izvajanja, je vključevala anketni vprašalnik, ki so ga poslali v vse vrtce, osnovne in srednje šole v Sloveniji, ne glede na to, ali so že kdaj sodelovali v mednarodnih projektih ali ne. V analizo je bilo zajetih 237 vprašalnikov (od tega 169 iz osnovnih in 68 iz srednjih šol). V članku bomo izpostavili zgolj rezultate, ki smo jih dobili od

predstavnikov osnovnih in srednjih šol. Za kvalitativni del raziskave smo opravili polstrukturirane intervjuje ter imenovali posvetovalno skupino, ki so jo sestavljali predstavniki strokovnih zavodov VIZ in strokovnih sodelavcev MIZŠ. Zaradi preučevanja učinkov programa eTwinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji (Lenc idr. 2016) smo vprašalnik poslali na 667 elektronskih naslovov učiteljev ali drugih pedagoških delavcev, ki so sodelovali v vsaj enem projektu eTwinning. Prejeli smo 109 izpolnjenih vprašalnikov, kar predstavlja 16-odstotno odzivnost. Uporabili smo vprašalnik, ki je bil zasnovan za raziskavo učinkov programa Vseživljenjsko učenje in ki ga je CMEPIUS v sodelovanju z dr. Sonjo Sentočnik izdal leta 2013. V vseh treh študijah pri rezultatih, povezanih s klimo in kulturo na šoli (sodelovanje med zaposlenimi, sodelovanje zaposlenih z vodstvom, sodelovanje učiteljev z učenci, odprtost za nove prakse poučevanja ...), ni bilo večjih odstopanj, zato bomo podatke večinoma črpali iz študije, opravljene leta 2013.

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

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

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

Pri tem, kako ocenjujejo vpliv projektov na delo šole, prihaja med ravnatelji in učitelji do največje razlike pri kriteriju sodelovanje med učitelji in ravnateljem, saj je povprečje pri ravnateljih precej višje kot pri učiteljih. Ravnatelji so prav tako opazno boljše ocenili vpliv projektov na sodelovanje z drugimi slovenskimi šolami. Obe izpostavljeni razliki med povprečji sta statistično značilni. Glavni namen preglednic ni iskanje razlik v odgovorih med rav-

PREGLEDNICA 1 Vpliv na delo v šoli

Postavka	Ravnatelji			Učitelji			t-test	
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem	97	1,40	0,799	170	1,29	0,735	1,118	0,265
Kolegialnost med zaposlenimi	97	1,40	0,773	170	1,32	0,781	0,793	0,429
Stiki učiteljev s tujimi učitelji	97	1,63	0,565	170	1,69	0,544	-0,929	0,354
Sodelovanje med učitelji in ravnateljem	97	1,64	0,632	170	1,35	0,717	3,387	0,001
Ravnateljeva podpora učiteljem	97	1,68	0,587	170	1,58	0,711	1,153	0,250
Seznanjenost ravnatelja z delom učiteljev	97	1,51	0,647	170	1,46	0,645	0,492	0,623
Prepoznavnost šole v okolju	97	1,58	0,659	170	1,58	0,552	0,011	0,991
Pripravljenost kolektiva za sodelovanje v novih projektih	97	1,30	0,806	170	1,22	0,825	0,781	0,455
Odprtost šole do lokalnega okolja in širše	97	1,49	0,738	170	1,39	0,716	1,094	0,275
Sodelovanje s starši učencev/dijakov	97	1,16	0,702	170	1,12	0,707	0,462	0,645
Sodelovanje z drugimi slovenskimi šolami	97	0,72	0,760	170	0,50	0,715	2,380	0,018
Pripravljenost kolektiva na navezovanje stikov s šolami v tujini	97	1,39	0,686	170	1,32	0,700	0,838	0,403
Dialog med zaposlenimi	97	1,26	0,754	170	1,18	0,774	0,772	0,441
Delovanje in usklajevanje med učitelji (projektno delo, medpredmetno povezovanje)	97	1,47	0,631	170	1,45	0,635	0,264	0,792

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

natelji in učitelji in opozarjanje nanje, temveč pokazati, da eni in drugi visoko vrednotijo elemente, ki prispevajo k izgradnji učeče se šole (sprememba kulture in klime), šole, ki je odprta za novosti in sodelovanje z vsemi ključnimi deležniki. Med vplivi na šolo najbolj izstopajo dolgoročno pozitivni vplivi na ravnateljevo podporo učiteljem, na sodelovanje med učitelji in ravnateljem, na stike učiteljev s tujimi učitelji, na izmenjave učencev in njihove stike s tujimi učenci. Znatni so še dolgoročno pozitiven vpliv na odprtost šole do lokalnega okolja, občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem in na kolegialnost med zaposlenimi.

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

Pred šolo sta dve temeljni nalogi, ena je kakovosten pouk, druga pa dodatna ponudba šole – to dvojje se mora povezo-

PREGLEDNICA 2 Vpliv na delo učiteljev

Postavka	Ravnatelji			Učitelji			<i>t</i> -test	
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Izvajanje medpredmetnega povezovanja	97	1,53	0,579	170	1,37	0,651	1,948	0,052
Sodelovanje in usklajevanje med učitelji (projektno delo, medpredmetno povezovanje)	97	1,52	0,614	170	1,35	0,673	2,029	0,043
Socialne kompetence učiteljev	97	1,41	0,673	170	1,38	0,671	0,351	0,726
Odnos učiteljev z učenci/dijaki	97	1,46	0,646	170	1,41	0,717	0,659	0,511
Ozaveščenost učiteljev o skupni evropski dediščini	97	1,35	0,662	170	1,44	0,696	-1,042	0,299
Ozaveščenost o evropskih kulturnih in moralnih vrednotah	97	1,35	0,662	170	1,47	0,663	-1,424	0,156
Spoštovanje različnih kultur	97	1,64	0,562	170	1,74	0,481	-1,414	0,159
Poznavanje in razumevanje izobraževalnih sistemov v državah partnericah	97	1,53	0,694	170	1,58	0,563	-0,650	0,517
Poznavanje tujih didaktičnih okolij	97	1,36	0,710	170	1,42	0,641	-0,739	0,461
Motiviranost učiteljev za uvajanje sprememb in novosti v poučevanje	97	1,27	0,670	170	1,24	0,655	0,390	0,697
Prizadevanje učiteljev za demokratičen dialog z učenci/dijaki	97	1,16	0,702	170	1,11	0,773	0,559	0,577

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

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

Pri merjenju vpliva na delo učiteljev so bili najvišje ocenjeni kriteriji, ki prispevajo k odprtosti učiteljev za novosti, in sicer poznavanje in razumevanje izobraževalnih sistemov v državah partnericah, sodelovanje, usklajevanje med učitelji in izvajanje medpred-

metnih povezav. Učitelji in ravnatelji menijo, da ima mednarodno sodelovanje dolgoročno večji pozitiven vpliv na delo učiteljev na naslednjih področjih:

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

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

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

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

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

Glejte, kadar pride do teh mobilnosti, smo kot ena mala družina. Ko smo bili z otroki na Sardiniji, na primer, letalo ni prišlo, ker je bila huda nevihta ... In tistih nekaj ur na letališču ... smo se pogovarjali, nekaj reševali ... Hočem reči, neka taka turobna situacija nas je še bolj povezala. In prav

zdaj, pred nekaj dnevi, sem srečala tri izmed teh, ki so bili tam, zdaj so že končali 1. letnik srednje šole ... »Učitelj'ca, kako ste?« pa tako. Čisto drug odnos. Ker vedo, da jim tam ne bomo »težili« z nekimi ocenami [...], da jim bomo priskočili na pomoč, če bo treba, da oni morda nam lahko pomagajo s čim, in je ta povezanost zelo človeška, zelo humana, zelo – bom rekla – nenarejena.

Po mnenju Sentočnikove (2013)

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

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

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

Namesto zaključka

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

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

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

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

Literatura

- Beaudoin, M. N., in M. Taylor. 2004. *Creating a Positive School Culture: How Principals and Teachers Can Solve Problems Together*. London: Corwin.
- Bečaj, J. 2000. »Šolska kultura – temeljne dimenzije.« *Šolsko svetovalno delo* 5 (1): 5–18.
- Klemenčič, E. 2017. »Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+ (Slovenija).« <http://www.mizs.gov.si/>

- fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/SMEU/E__nacionalno_porocilo_izobrazevanje.pdf
- Kools, M., in L. Stoll. 2016. »What Makes a School a Learning Organisation?« Education Working Papers 137, OECD, Pariz.
- Lenc, A., M. Žagar Pečjak, U. Šraj in M. Abramič. 2016. *Študija učinkov programa eTwinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Logaj, V., A. Trnavčević, B. Snoj, R. Biloslavo in M. Kamšek. 2006. *Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šolo*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Mesner-Andolšek, D. 1995. *Organizacijska kultura*. Ljubljana: GV založba.
- Muršak, J., P. Javrh in J. Kalin. 2011. *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Rupnik Vec, T., B. Žarkovič Adlešič, Z. Rutar Ilc, C. Bizjak in R. Schollaert. 2007. *Vpeljevanje sprememb v šole: priručnik za šolske razvojne tim*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schein, E. H. 2004. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoen, L. T., in C. Teddlie. 2008. »A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity.« *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 19 (2): 129–155.
- Sentočnik, S. 2015. *Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih priorit*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Sentočnik, S., R. Schollaert, J. Jones, S. Coffey, C. Bizjak, T. Rupnik Vec, B. Rupa, Z. Rutar Ilc in M. Pušnik. 2006. *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Shadur, M. A., R. Kienzle in J. J. Rodwell. 1999. »The Relationship between Organizational Climate and Employee Perceptions of Involvement: The Importance of Support.« *Group & Organization Management* 24 (4): 479–505.
- Stringer, R. 2002. *Leadership and Organizational Climate*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Vodenje za učenje: izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–23. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zupanc Grom, R., in J. Erčulj. 2009. »Organizacijska kultura in klima.« V »Teorije organizacij in vodenje,« ur. A. Koren, 21–24. Študijsko gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.

- **Urška Šraj** je nosilka področja šolskega izobraževanja v Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. urska.sraj@cmepius.si