

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

MAGISTRSKA NALOGA

UČINKI ŠOLSКИH PARTNERSTEV NA VODENJE
ŠOLE IN SODELOVANJE UČITELJEV:
PROJEKT COMENIUS

ANDREJA LENC

KOPER, 2010

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

Magistrska naloga

UČINKI ŠOLSKIH PARTNERSTEV NA VODENJE
ŠOLE IN SODELOVANJE UČITELJEV:
PROJEKT COMENIUS

Andreja Lenc

Koper, 2010

Mentor: izr. prof. dr. Andrej Koren

POVZETEK

Šole sodelujejo v programih Evropske skupnosti že deset let in stalno poročajo o učinkih in spremembah, ki jih mednarodno sodelovanje prinese posamezniku in šoli. V nalogi so predstavljena področja vpliva globalizacije na izobraževanje in šole, možnosti sodelovanja šol v programih Evropske skupnosti (program Comenius), področje vodenja za spremembe in sodelovanja učiteljev. Raziskava je zasnovana na podlagi izkušenj sodelujočih šol, vodje akcije Comenius šolska partnerstva in dopolnjena s podatki predhodnih raziskav ter projektne dokumentacije. Namen naloge je raziskati in ugotoviti, kakšne učinke in spremembe prinaša izbranim šolam sodelovanje v mednarodnem projektu Comenius šolska partnerstva na področju vodenja šole in na področju sodelovanja učiteljev. Avtorica je na osnovi svojih ugotovitev pripravila zaključke in priporočila ravnateljem in koordinatorjem, ki se bodo v bodoče odločali za projekte Comenius šolska partnerstva.

Ključne besede: globalizacija, mednarodno sodelovanje, Comenius, vodenje za spremembe, sodelovanje učiteljev

SUMMARY

For the last ten years, schools have been participating within the European Community programmes and have continuously reported on the impact and changes gained through the international cooperation at school and individual level. In this thesis, the following fields have been presented: impact of globalisation on the education process and on schools, possibilities of the school cooperation within the European Community programmes (Comenius programme), leading for changes and the collaboration of teachers. The survey is based on both, schools' experience and experience of the national coordinator of Comenius School partnerships and is complemented by the data taken from previous surveys and projects' documentation. The aim of the survey is to explore the impact and changes which the cooperation in transnational projects within Comenius School partnerships brings to selected schools in the field of school management and teacher collaboration. The author has synthesised her findings in conclusions and recommendations for headteachers and coordinators of future Comenius projects within School partnerships.

Key words: globalisation, international cooperation, Comenius, leading for changes, teacher collaboration

UDK: 37.091:005(043.2)

VSEBINA

1	Uvod	1
2	Odpiranje slovenskega šolstva	5
2.1	Opredeitev pojma globalizacija.....	5
2.2	Vzroki za pojav globalizacije	6
2.3	Vplivi globalizacije na izobraževanje	7
2.4	Vpliv mednarodnega sodelovanja na izobraževanje	10
2.5	Evropska unija in izobraževanje.....	12
2.6	Vpliv globalizacije na šole	17
3	Vodenje za spremembe.....	21
4	Sodelovanje učiteljev	25
4.1	Projektni tim – ekipa	25
4.2	Učitelj vodja	26
5	Empirični del.....	29
5.1	Namen in cilji raziskave	29
5.2	Raziskovalna paradigma	30
5.3	Pristop k raziskovanju – študija primera	31
5.4	Tehnike zbiranja podatkov	32
5.4.1	Analiza dokumentacije programa Comenius in predhodnih raziskav ter končnih poročil Comenius projektov	32
5.4.2	Anketni vprašalnik	33
5.4.3	Polstrukturirani intervju	34
5.5	Vzorčenje	35
5.6	Veljavnost in zanesljivost	35
5.7	Posploševanje podatkov raziskave	36
5.8	Omejitve	37
6	Izbor dokumentacije, uporabljene za analizo rezultatov.....	39
6.1	Vmesna evalvacija akcije Comenius šolska partnerstva	39
6.2	Končna evalvacija akcije Comenius šolska partnerstva.....	39
6.3	Nacionalna evalvacija programov Socrates II in Leonardo da Vinci II	39
6.4	Končna poročila projektov Comenius šolska partnerstva zaključenih, v letih 2007 in 2008.....	40
6.5	Anketni vprašalnik, poslan koordinatorjem projektov Comenius v zaključevanju 2009.....	40
6.6	Intervjuji	41
7	Analiza in interpretacija podatkov	43
7.1	Učinki projektov Comenius šolska partnerstva na sodelujoče šole	44
7.1.1	Učitelji in projekti Comenius.....	44

7.1.2	Učinki projektov Comenius šolska partnerstva na šolo kot celoto	47
7.2	Pridobitve šol s sodelovanjem v mednarodnem projektu.....	49
7.2.1	Evropska dimenzija.....	49
7.2.2	Prepoznavnost šol v okolju	49
7.2.3	Profesionalni razvoj učiteljev	50
7.2.4	Nadaljevanje mednarodnega sodelovanja.....	51
7.3	Značilnosti vodenja šol vključenih v projekte Comenius	51
7.3.1	Aktivna vključenost ravnatelja v projekt Comenius	52
7.3.2	Spremembe na področju vodenja šol vključenih v projekt Comenius	52
7.3.3	Vodenje projektnih timov	54
7.4	Timsko sodelovanje učiteljev na šolah.....	56
8	Zaključki raziskave in priporočila	59
	Literatura	65
	Priloge	71

1 UVOD

Odpiranje globalnega prostora, še posebej gospodarskega in informacijsko komunikacijskega, je vplivalo tudi na izobraževanje. Ta proces je lahko viden kot *»ponudba blaga na izobraževalnem trgu«* (Trnavčevič 2001a, 7). Trnavčevičeva pravi, da je *»kompleksen odnos med izobraževanjem in gospodarstvom prešel meje medsebojne povezanosti in dobiva vedno bolj globalen in transnacionalen karakter«* (prav tam, 7). Razmerje med gospodarstvom in izobraževanjem postane transparentno v sedemdesetih in osemdesetih, ko je gospodarstvo v Združenih državah Amerike in drugih državah začelo upadati, šolski sistemi pa se morajo izboljšati z namenom zagotavljanja zahtev globalne konkurence (Pal 1997).

Evropske družbe so bile v začetku devetdesetih let soočene z izrazitimi družbenimi, političnimi, ekonomskimi in tehnološkimi spremembami. Navedene spremembe so vplivale na večjo odprtost in povezanost družb na eni strani, pa tudi na njihovo ranljivost na drugi strani. Oblikovanje evropskega trga delovne sile je s seboj prineslo nujo po redefiniciji in primerjanju doseženega znanja. Vse navedeno je vplivalo tudi na spremembe v šolskih sistemih (Čok 2002).

Nov koncept vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, ki je nastal kot plod številnih strokovnih razprav in študij, je bil objavljen v Beli knjigi 1996 (Barle Lakota, Gajgar in Turk Škraba 2001). To je bil šele začetek nove poti. Sistemska prenova in zakonodaja sta premalo, da *»bi rešili temeljne izzive, ki jih pred nas postavlja sodobna družba«* (Čok 2002, 18). Sledila je še obsežna vsebinska prenova (Barle Lakota, Gajgar in Turk Škraba 2001).

Konec devetdesetih let so se začele tudi priprave za vključitev držav nečlanice Evropske unije v izobraževalne programe. Z letom 1999 Slovenija postane pridružena članica vseh evropskih izobraževalnih programov (Tratnik 1999). Pridružitveni procesi in vstop v zvezo evropskih držav so prinesli nove smernice in nove možnosti sodelovanja.

Družba postaja bolj raznolika, odprta in spremenljiva kot kdajkoli prej. Vse bolj se namreč zavedamo pomena izobraževanja za uspešnost družb in njihovega gospodarstva ter razvoja, vse večje so zahteve do šol in izobraževalnih sistemov, katerim države namenjajo ogromna sredstva (Koren 2007b, 4-6).

Nenehne tradicionalne izboljšave niso več zadostne za doseganje izzivov, s katerimi se sooča moderna organizacija. Uvajanje spremembe je lahko uspešno v danem trenutku, v naslednjem pa ne več – vzrok temu so spremembe zunaj organizacije, zato so potrebni novi pristopi (Davies 2003). *»V sam sistem je treba vgraditi mehanizme za stalno spremljanje in spreminjanje.«* (Čok 2002, 19)

Šole so v zadnjih letih doživele korenite spremembe in kot kaže jih bodo še, saj *»živimo v času nenehnih sprememb, ko se povečujejo pričakovanja do šol in*

izobraževanja [...]» (Marentič-Požarnik 2000, 4-11). Slovenska šola bo uspešna le toliko, kolikor se bo uspela prilagoditi in zadostiti potrebam hitro spreminjajočega vsakdana. Zato je potrebno v šolski prostor vnesti takšne načine dela, ki bodo omogočili čim uspešnejšo odzivnost šol. Eden izmed možnih načinov je uvedba projektnega dela (Vogrinc 2006, 16). Šole pri uvajanju projektnega dela ne morejo ostati zaprte in izolirane od okolja. Sodelovanje šol z okoljem v slovenskem in evropskem prostoru postaja zahteva (Trnavčević in Logaj 2006, 4-5).

Vsi naštetih premiki in spremembe načenjajo nacionalne meje in pomagajo oblikovati »*mednarodni izobraževalni prostor*«, ki ne sme težiti k harmonizaciji in standardizaciji, temveč omogoča, da se primerljivost vzpostavlja in utrjuje predvsem s kakovostnim sodelovanjem (Čok 2002, 19).

Šole in vrtci (v nadaljevanju šole) mednarodno sodelujejo v različnih enostranskih, dvostranskih in medinstitucionalnih mednarodnih pobudah in programih (Barle Lakota, Gajgar in Turk Škraba 2001, 106). Vendar nikoli tako množično in organizirano kot z uvedbo programov Evropske Skupnosti (CMEPIUS 2006), kjer gre še posebej za spodbujanje »*večstranskega sodelovanja*«, ki stremi k primerljivosti in oblikovanju skupnega izobraževalnega prostora« (Barle Lakota, Gajgar in Turk Škraba 2001, 107). Program, ki je še posebej namenjen ravnateljem, učiteljem in učencem - program Comenius, spodbuja šole k sodelovanju, povezovanju z drugimi šolami po Evropi, spodbuja k spoznavanju lastne in tuje kulture, identitete, jezikovne raznolikosti kot tudi k sodelovanju z institucijami v svojem lokalnem okolju (CMEPIUS 2006, 16-19).

V projekte Comenius šolska partnerstva je v Evropi vsako leto vključenih preko deset tisoč šol (European Commission 2007, 2008). Projekti v Evropi tečejo že od leta 1995 (European Commission 2000), Slovenija pa sodeluje v programu od leta 1999 (Služba za programe EU 2000a), ko smo vstopili v zadnje leto prve generacije programa. V obdobju druge generacije programa (2000-2006) je bilo potrjenih kar 500 projektov Comenius šolska partnerstva (CMEPIUS 2006, 16-19), v prvih dveh letih tretje generacije še 140 (CMEPIUS 2008b). V teh devetih letih se je v projekte Comenius šolska partnerstva vključilo preko 260 slovenskih vrtcev, osnovnih in srednjih šol, ki so projekte načrtovali, izvajali in spremljali (CMEPIUS 2006, CMEPIUS 2008b).

Ob letnih srečanjih s koordinatorji projektov in ravnatelji sem večkrat zaznala, kako le-ti opisujejo učinke projektov in spremembe, ki jih opažajo na šoli – izboljšanje sodelovanja učiteljev in vodstva šole, izboljšanje medpredmetnega sodelovanja učiteljev, izboljšanje sodelovanja učiteljev in učencev, večja pripadnost šoli, izboljšanje klime na šoli, boljša prepoznavnost šole v lokalnem in širšem okolju idr. (CMEPIUS 2007b). Učinke projektov, tako na šole kot tudi posameznike, so potrdile tudi evropske evalvacije akcije Comenius šolska partnerstva in nacionalna evalvacija programa

Socrates II in Leonardo da Vinci II (CSES 2004, GES 2007, Širok idr. 2008). Glede na to, da bolj natančne informacije v zvezi z učinki na šole in posameznike v evalvaciji niso bile raziskane, bom v tej nalogi bolj podrobno raziskala, kakšne učinke in spremembe zaznava šola ob sodelovanju v mednarodnem projektu Comenius šolska partnerstva, in sicer na področju vodenja šole in sodelovanja učiteljev.

Namen raziskave je raziskati in ugotoviti, kakšne učinke in spremembe prinaša izbranim šolam sodelovanje v mednarodnem projektu Comenius šolska partnerstva na področju vodenja šole in na področju sodelovanja učiteljev. Glede na povečanje sredstev sofinanciranja projektov Comenius šolska partnerstva z vstopom Slovenije v Evropsko unijo (European Commission 2004b, 2005a, 2006a) in trende zniževanja zanimanja šol za sodelovanje v drugih državah (European Commission 2004c, 2005b, 2006b) se mi zdi pomembno ugotoviti, dodane vrednost sodelovanja v projektih.

Cilji naloge so: s pomočjo literature, člankov in drugih virov proučiti in spoznati, kako so globalizacija in dogajanja v Evropi vplivali na področje izobraževanja, predstaviti mednarodno sodelovanje šol s poudarkom na programih Evropske Skupnosti (program Comenius) in njegovo mesto v slovenskem izobraževanju, predstaviti področje vodenja za uvajanje sprememb v šole in predstaviti možnosti sodelovanja učiteljev na šoli. S pomočjo analize projektne dokumentacije in predhodnih raziskav, anketnega vprašalnika ter poglobljenih intervjujev, pa zbrati podatke o učinkih in spremembah, ki jih šoli prinese sodelovanje v projektu Comenius šolska partnerstva.

Merriamova (1998, 60) pravi, da imajo raziskovalna vprašanja v kvalitativni raziskavi podobno funkcijo kot hipoteze v kvantitativni, in sicer da usmerjajo, vodijo raziskavo.

- Kakšne učinke in spremembe opažajo ravnatelj, koordinator in neodvisni učitelj na šoli, vključeni v mednarodni projekt?
- Kaj je šola pridobila z vključitvijo v mednarodni projekt?
- Kaj je značilno za vodenje na šoli, ki izvaja mednarodni projekt?
- Kako vpliva mednarodni projekt na sodelovanje učiteljev na šoli?

Raziskavo sem zasnovala v obliki študije primera, saj želim pridobiti poglobljen vpogled na področje vodenja šole in sodelovanja učiteljev na šoli, vključeni v projekt Comenius šolska partnerstva. Pri tem sem uporabila namenski vzorec, ki ga sestavljajo štiri skupine: koordinator projekta, ravnatelj, neodvisni učitelj (učitelj, ki ni sodeloval v aktivnostih projekta Comenius Šolska partnerstva) izbranega vrtca in dveh šol ter vodja akcije Comenius šolska partnerstva. Pri zbiranju podatkov sem uporabila metodo anketnega vprašalnika in polstrukturiranega intervjuja z vprašanji odprtega tipa. Analiza in interpretacija podatkov je zasnovana na podlagi metode analize vsebine.

Raziskovalna naloga je vsebinsko razdeljena v dva osnovna sklopa: teoretični in empirični. Teoretični sklop ima tri ključna poglavja. Prvo je namenjeno predstaviti

Uvod

globalizacije in njenega vpliva na izobraževanje in šole, s poudarkom na sodelovanju šol v programih Evropske skupnosti. V drugem delu je predstavljeno področje vodenja šol za uvajanje sprememb, v okviru katerega predstavim sodelovalno vodenje. Tretji del se osredotoča na sodelovanje učiteljev na šoli, kjer predstavim projektni tim in učitelja vodjo.

Empirični del je sestavljen iz namena in ciljev raziskave, raziskovalne paradigme, raziskovalnega pristopa, metod in tehnik raziskovanja, vzorčenja ter teoretičnih pogledov na veljavnost in zanesljivost raziskave ter posploševanja in omejitev raziskave. V nadaljevanju je predstavljena analiza in interpretacija podatkov, pridobljenih v raziskavi, ugotovitve raziskave in priporočila za nadaljnje raziskovanje in prakso.

2 ODPIRANJE SLOVENSKEGA ŠOLSTVA

Globalizacija in dogajanja v Evropi v začetku devetdesetih let so vplivali tudi na področje izobraževanja. Družba postaja vedno bolj odprta in raznolika, vse večje so zahteve do šol in izobraževalnih sistemov. Šole doživljajo korenite spremembe in če želijo biti uspešne, se morajo prilagoditi potrebam vsakdana. V šole je potrebno vpeljati nove načine dela, pri tem pa ne morejo ostati zaprte in izolirane od okolja. Konec devetdesetih let Slovenija postane pridružena članica v vseh evropskih izobraževalnih programih.

2.1 Opredelitev pojma globalizacija

Globalizacija je pojav, ki je v zadnjem času v središču pozornosti, še pred dobrima desetletjema pa je bilo povsem drugače. Danes tako modna in navidezno povsem razumljiva beseda, ki je skorajda dobila pomen neke nove paradigme, v okviru katere se poskuša pojasniti različne sodobne pojave, se je takrat le redko uporabljala tako v strokovni literaturi kot tudi v vsakdanji govorici. To pa ne pomeni, da sam pojav globalizacije ni bil predmet proučevanja in teoretskih razprav že prej. Prav tako ne pomeni, da so se različni družbeni procesi, ki jih danes imenujemo »globalizacija«, začeli šele pred nekaj več kot dvajsetimi leti (Kodelja 2008, 26-37).

Enotna definicija ne obstaja in zato tudi ne učinkovit način, kako se ji ubraniti (Novak 2006a). S tem se strinja tudi Beck (2003). »Globalizacija je prav gotovo najbolj uporabljena-zlorabljen in najredkeje definirana, verjetno najbolj napačno razumljena, najbolj nebulozna in politično najučinkovitejša (udarna in sporna) beseda zadnjih in prihodnjih let.« (prav tam, 37)

Globalizacija je navadno razumljena kot ekonomski, politični in kulturni proces, ki preoblikuje vlogo narodov v povezavi z globalnimi trgi, sporazumi in tradicijami (Sahlberg 2004, 65-83). »Globalizacija se sama po sebi ne razvija v smislu projekta zdrave družbe, ker se odločilni politiki in vodje multinacionalk zanj žal ne morejo odločiti. Vpliva pa na vsakdanje življenje v smislu negotovosti in krhkosti obstoječih zvez.« (Novak 2006b, 112)

Gre za »svetovni fenomen«, ki je različno dojemljiv z različnih kotov sveta. Proces se dotika mnogih pogledov človekovega notranjega in zunanjega sveta (Novak 2006a, 401-411). Globalizacija pomeni predvsem »raznacionaliziranje« (Beck 2003) – erozijo nacionalne države (Sahlberg 2004), pa tudi možnost njene transformacije v transnacionalno državo (Beck 2003). »Za nekatere je odskočna deska za srečo, za druge pa razlog za nesrečo.« Za vse pa je »neukrotljiva usoda sveta, irreversibilen proces« (Bauman 1998, 1). Globalizacija razdvaja in združuje – razlogi za razdvajanje so identični tistim, ki promovirajo uniformiranost planeta. Kar nekateri vidijo kot globalizacijo, za druge pomeni lokalizacijo (Bauman 1998, 1-5). O tem razpravlja tudi

Novak (2006b), da hitrejša sprememba občutimo istočasno na lokalnih ravneh in na planetarni ravni, kar ne pomeni, da jih tako tudi obvladamo. Kadar govorimo o planetarnih posledicah razvoja, avtor omenja globalizacijo, kadar pa mislimo na lokalno zaostajanje ali razvijanje, pa govorimo o »glokalizaciji« (prav tam, 112). Medveš (2008) pojem »glokalizacija« razlaga kot »jezikovni konstrukt med globalizacijo in lokalizacijo«. Jedro razumevanja je v dveh pričakovanjih, in sicer, da se programi in modeli »globalnih igralcev« na lokalnih ravneh ne bodo implementirali mehanično ter da bodo lokalni dejavniki politične moči sposobni kritične presoje in uporabe programov z vgrajevanjem lokalnih posebnosti; in da se bo krepil vzratni vpliv lokalnih posebnosti na globalne projekte (prav tam, 10). Vse, kar se dogaja na našem planetu, ni več krajevno omejen proces, pač pa »vsaka iznajdba, katastrofa zadeva cel svet, zato moramo svoje življenje in delovanje, svoje organizacije in institucije reorientirati in reorganizirati«. Avtor te procese imenuje »dogajanja na lokalno-globalni osi« (Beck 2003, 25).

2.2 Vzroki za pojav globalizacije

Procesi globalizacije, kot jih poznamo danes, imajo začetke v zgodnjih sedemdesetih letih (Jarvis 2004, 71-84). Globalizacija je prisotna že več stoletij. Nikoli pa ni bila tako intenzivna kot v zadnjih tridesetih letih (Ješovnik in Ferlinc 2003, 15-32). Nekateri vidijo začetke celo v antiki, v osvajanjih Aleksandra Velikega, katerih posledica je bilo srečanje Vzhoda in Zahoda, ki je pripeljalo do neslutene vzpona medkulturnih izmenjav, naznanilo pa je tudi že novo dobo za svetovno trgovino. Drugi postavljajo začetek globalizacije v čas renesanse in velikih geografskih odkritij ter zavzetja Novega sveta, tretji v obdobje kolonializma, četrti v čas vzpostavljanja svetovnega trga in oblikovanja globalne ekonomije, peti v dobo tehnološke in informacijske revolucije itn (Zolo 2004 v Kodelja 2008, 27-28).

Vzroki globalizacije so številni, eden pomembnejših, ki ga omenjajo številni avtorji (Jarvis 2004, Koren 2004, Lipužič 1999, Pal 1997, European Communinites 2006), so spremembe v gospodarstvu. Vzrok za razmah globalizacije je v upadanju gospodarstva v Združenih državah Amerike in tudi drugih državah. Krize v nacionalnih gospodarstvih so usmerile pozornost ekonomistov iz lastnih nacionalnih meja v druge države in z domačih trgov na tuje trge (Pal 1997). Korporacije so začele s prenašanjem kapitala in relokacijami proizvodnje po svetu, z iskanjem najcenejših in najbolj učinkovitih krajev/mest ter iskanjem najboljših trgov za prodajo produktov (Jarvis 2004, 71-84).

Vsi ti procesi pa vplivajo tudi na področje izobraževanja, saj se šolski sistemi morajo izboljšati z namenom zagotavljanja zahtev globalne konkurence (Pal 1997) ali kot piše Jarvis (2004, 73), da »živimo na globalnem trgu, kjer se bije izrazit boj za prodajo novih proizvodov in zato potrebujemo znanstveno in tehnološko znanje, novo znanje o učinkovitem managementu in razumevanje različnih kultur«.

Globalizacija gospodarstva ima več obrazov in je tudi paradoksalna. Na eni strani prehaja meje in odpira prostor gospodarstvu in proizvodnji – ustvarja proizvodnjo brez meja. Na drugi strani pa omogoča državam osredotočiti se na izobraževanje kot nacionalno, skupno dobro, ki bo zadostilo globalni konkurenci (Koren 2004, 183-192).

2.3 Vplivi globalizacije na izobraževanje

Izobraževalni sistemi se spreminjajo v več delih sveta. To se pogosto dogaja, ker vlade želijo izboljšati kvaliteto izobraževalnih učinkov za povečanje konkurenčnosti v globalnem gospodarstvu. Visoko izobraženo delovno silo vidijo kot pomembno smer v promociji fleksibilnosti v dobi tehnoloških sprememb in razvite države iščejo načine, kako ohraniti svoje močno gospodarstvo z investiranjem v izobraževanje za pripravo delavcev z osnovnimi in naprednimi spretnostmi. Prestrukturiranje izobraževalnih sistemov jemlje obliko velike decentralizacije moči do šol ali lokalnih administrativnih organov za povečanje dostopnosti potreb lokalnih skupnosti. Medtem ko lahko pritiski globalnega gospodarstva povzročijo take systemske spremembe, mora biti narava inovacij osnovana na lokalni tradiciji in kulturi, če želimo, da dosežejo cilje. Uvažanje »gotovih« rešitev iz drugih kontekstov malo verjetno deluje. Globalni problemi zahtevajo lokalne odgovore (Bell in Bush 2002, 13). *»Kljub kulturnemu kontekstu jezik systemske spremembe postaja vedno bolj globalen. To pa še ne pomeni, da je strategijo systemske spremembe moč brez premisleka prestaviti v različna okolja. Zakonitosti [...] morajo biti prilagodne kontekstu.«* (Hopkins 2007, 19-38)

Poleg sprememb v gospodarstvu so bile evropske družbe v začetku devetdesetih let soočene še z izrazitimi družbenimi, političnimi in tehnološkimi spremembami - padec berlinskega zidu, nastanek novih držav, spremembe v pojmovanju dela, nova tehnologija. Navedene spremembe so vplivale na večjo odprtost in povezanost družb na eni strani, pa tudi njihovo ranljivost na drugi strani. Oblikovanje evropskega trga delovne sile je s seboj prineslo nujno po redefiniciji in primerjanju doseženega znanja. Vse navedeno je vplivalo tudi na spremembe v šolskih sistemih (Čok 2002, 15-27).

Medveš (2008) razume globalizacijo:

[...] kot svetovno organizirane procese, s katerimi transnacionalne organizacije (OECD, Svetovna banka, Evropska komisija ...) širijo svoje vizije in mite o izobraževanju. Te vizije nagovarjajo države in kulturna okolja z močnim svetovnim vplivom, v ozadju vizij pa vedno odkrivamo globalne interese kapitala. Globalizacija je torej način, kako posamezne države, svetovne nosilke politične moči, uveljavljajo svoje strategije gospodarskega razvoja ter krepijo svojo politično vlogo in moč prek transnacionalnih organizacij. (prav tam, 6)

»Globalizacija v kulturi in izobraževanju naj ne bi pomenila stapljanja kultur ali šolskih ureditev, niti ne poenotenja izobraževalnih institucij, in zlasti ne vsebine znanja,

temveč naj bi omogočala ohranjanje lokalnih specifičnosti v profilu izobraževalnih institucij, izobraževalnem sistemu in zlasti vsebini izobraževanja. Znotraj tega naj bi celo krepila vlogo lokalnih kultur.« (Medveš 2008, 10) Vsak narod ima lastno kulturo in identiteto, ki se prekriva s širšimi evropskimi kulturnimi vzorci in tako ustvarja »prekrivajočo družino skupnih komponent« (Smith v Koren 2004, 183-192). Tako politika izobraževanja ni več izumljena na državni ravni, pač pa postaja integralen del globalizacije – vedno bolj transnacionalna narava kapitala pomeni, da kapital razvija izobraževalni dnevni red na transnacionalnih osnovah (Beckmann in Cooper 2004, 1-16). »Globalizacija šolstva je lahko v neposrednem nasprotju s kulturno avtonomijo, na kateri tudi temelji načelo, da je šolstvo, posebno obvezno, eden od ključnih elementov državne in nacionalne samobitnosti in samostojnosti.« (Medveš 2008, 7)

»Ideologi novega svetovnega gospodarskega reda so priporočali, da je za prenovu izobraževalnega sistema oziroma za šolo prihodnjega stoletja najboljše zdravilo svobodni trg in tekmovalnost.« (Lipušič 1999, 9) Vendar pa po naraščajočih finančnih in gospodarskih krizah v svetu ta miselnost upada. Privatizacija in prevelike socialne razlike spodkopavajo gospodarsko rast. Vlade morajo podpirati javno izobraževanje, dostopno vsem, kot jedro gospodarskega razvoja (prav tam, 9). S slednjim se strinja tudi Hopkins (2007, 27), da *»izobraževanje na sme plačevati družbenega dolga. Pozitivna podpora politike nas lahko pripelje zelo daleč.*« Skupaj z upadanjem gospodarstva pa se pojavi še razmah informacijsko komunikacijske tehnologije (Jarvis 2004, 71-84).

»Izobraževanje ni in ne more biti samo vsota različnih oblik usposabljanja mladih ljudi, saj ti nočejo biti le delavci, temveč človeška bitja z vzgojo in izobrazbo, ki naj bi jim omogočala polno življenje. Zato globalizirano gospodarstvo ne more docela spremeniti narave, smisla izobraževanja, kot si zamišljajo najbolj vneti razlagalci globalizacijskega čudeža.« (Lipušič 1999, 13-14)

Globalizacijski procesi so pogosto povezani s pojmi, kot so internacionalizacija (Svetličič v Novak 2006, 401), mednarodni odnosi, unifikacija [...] in potekajo v različnih sferah človekovega življenja in delovanja (Trnavčević 2004, 23-30). Mnogi teoretiki (Zambeta 2005, Hartle in Hobby 2003) jih označujejo *»za pretok informacij in ljudi*«. Še bolj pomembna pa je hitrost prenosa informacij preko interneta (Hartle in Hobby 2003, 50-54) in mednarodnih raziskav, ki prenašajo informacije o tem, kaj je ustrezno znanje (Zambeta 2005, 59-88).

Trnavčevićeve (2005, 28) meni, da je na področju izobraževanja morda *»bolj operativna*« in bližja globalizaciji, beseda *»internacionalizacija izobraževanja*«. Teichler (v Trnavčević 2005, 29-30) dodaja, da so v Evropi pogosto uporabljeni trije izrazi, ki označujejo proces internacionalizacije: internacionalizacija, evropeizacija in globalizacija, vendar vsak pristopi k procesu z različnim poudarkom. Kot primer internacionalizacije navede primer visokega šolstva, kjer internacionalizacija pomeni *»naraščanje pretoka aktivnosti prek nacionalnih meja*«. Globalizacija po njegovem

mnenju pomeni, da se nacionalne meje in sistemi »zamegljujejo« in lahko celo izginejo. Evropeizacijo označuje kot »regionalno« (v evropskem okolju) opredeljeno različico enega in drugega koncepta (prav tam, 29-30). Vprašanje internacionalizacije je, sicer na drugačen način, povezano tudi s področjem douniverzitetnega izobraževanja, kot je »Evropass« na ravni poklicnega izobraževanja in vrsta mednarodnih povezav in izmenjav med posameznimi šolami (Trnavčević 2005, 28). O internacionalizaciji izobraževanja piše tudi Oonk (2007), in sicer, da je »eden od rezultatov mednarodnega in evropskega sodelovanja razvoj politike internacionalizacije v izobraževanju«. Politika internacionalizacije izobraževanja učencev starih med 10 in 18 let ima močan vpliv s strani razvoja Evropske unije in tako naj bi ostalo tudi v prihodnosti. Višješolsko izobraževanje je poleg tega soočeno še z vplivi mednarodnega sodelovanja svetovne razsežnosti in učinki globalizacije, ki so močno povezani z liberalizacijo svetovne trgovine in vse večjo odvisnostjo nacionalnih gospodarstev. Politika internacionalizacije za izobraževanje se nanaša na aktivnosti, izvršene s strani nacionalnih in evropskih vlad in/ali agencij, katerih namen je oblikovanje pogojev, v katerih učenci, študentje, učitelji in šole lahko razvijajo evropsko in mednarodno orientacijo (prav tam, 32-35).

Avtorji člankov opisujejo tako pozitivne kot tudi negativne učinke globalizacije na izobraževanje. Sahlberg (2004, 73-74) omenja več negativnih vplivov na izobraževanje, in sicer:

- previsoka standardizacija poučevanja in učenja (Standardizirane reforme, ki so postavljene poenoteno in v naprej določena pričakovanja v obliki norm kakovosti podcenjujejo kompleksnost in dinamiko uporabnega znanja);
- javna sredstva za izobraževanje se ne povečujejo (Globalizacija povečuje mednarodno gospodarsko tekmovalnost, ki avtomatično pritiska na znižanje javne porabe sredstev);
- demoralizacija med učitelji in zniževanje motivacije za šolanje med učenci (Avtorica pravi, da morda ni pošteno, da krivimo globalizacijo za vse bolezni učiteljskega poklica, vendar bo kot posledica privzetih izobraževalnih reformnih modelov, deprofesionalizacija poučevanja imela resne posledice v prihodnosti) (prav tam, 73-74).

Medveš (2008) ne zanika pozitivnih učinkov globalizacijskih procesov na razvoj slovenskega šolstva, vendar stanje (na primeru nekaterih projektov Evropske skupnosti in projekta PISA) ocenjuje pesimistično.

Zamera gre slovenski stroki in politiki zaradi nekritičnega prevzemanja in posnemanja tehnologij ter orodij, ki jih pripravljajo »globalni igralci«. Predvsem pa gre zamera pomanjkanju in celo odsotnosti konceptualnih razprav, ki bi lahko bile podlaga za

premišljene odločitve slovenske stroke in šolske politike ob vstopanju v globalizacijske procese. (Medveš 2008, 6)

Trnavčevičeva (2004, 23-30) piše o *»marketizaciji izobraževanja«*. Avtorica se ne opredeli, ali gre za dobro ali slabo stran globalizacije, pa vendar obstaja pomislek, ko pravi, da:

po eni strani v izobraževanju vidimo rešitev za gospodarske tegobe in zagate posameznih držav, po drugi strani naj bi bilo usmerjeno v ohranjanje nacionalne identitete, po tretji strani pa naj bi vzgajalo za sožitje in sobivanje v multinacionalnih in multietičnih skupnostih, ki jih mobilnost in pretok ljudi v globalnem svetu prinašata. Na področju javnega šolstva pomeni metafora trga uvajanje *»kvazitrgov«* - dodatek *»kvazi«* k besedi trg naj bi označeval delež ali oblike državne kontrole nad izobraževanjem. Prosti trg je namreč vprašljiv ne le v izobraževanju, ampak tudi sicer. (prav tam, 26-27)

2.4 Vpliv mednarodnega sodelovanja na izobraževanje

Politični odgovor na globalizacijo se glasi, da je *»treba izgraditi politično sodelovanje med nacionalnimi državami, da bi preprečili »kravje kupčije«, ki bi jih lahko inscenirala globalna podjetja«*. Naloga politike je razjasniti javnosti, da globalizacija ne more pomeniti tega, da je vse prepuščeno silam trga. Z globalizacijo se še stopnjuje potreba po zavezujoči mednarodni regulativi, mednarodnih konvencijah in institucijah (Beck 2003, 170). Beck mednarodno sodelovanje organizacij opisuje kot *»odgovor na procese globalizacije«* (2003, 169).

Za enakopravno sodelovanje v novih tokovih in procesih izobraževanja je konec devetdesetih povezovanje, primerljivost, usklajenost in prilagajanje mednarodnim standardom nuja. Za promocijo in razcvet mednarodnega sodelovanja avtorji nacionalnega poročila omenjajo tri osnovne razloge: ustvarjanje samostojne države, konceptualne in zakonske spremembe izobraževalnega sistema ter nova geopolitična struktura Evrope in procesi, ki so prisotni v Evropi že celo povojno obdobje. Ti procesi so osnova za strateške premike v filozofiji mednarodnega sodelovanja, od individualnega k medinstitucionalnem sodelovanju in od dvostranskega k večstranskem sodelovanju. Našteti premiki in spremembe načenjajo nacionalne meje in pomagajo oblikovati *»mednarodni izobraževalni prostor«* (Barle Lakota, Gajgar in Turk Škraba 2001, 106). Izobraževanje in usposabljanje predstavljata eno od osrednjih vprašanj evropskega ekonomskega socialnega in kulturnega razvoja (Pušnik in Zorman 2004, European Communities 2006). Temeljni cilj, ki je spodbudil Evropsko unijo v poglobitev sodelovanja na področju izobraževanja, je potreba po kakovostni in primerljivo izobraženi in usposobljeni delovni sili (CMEPIUS 2003, 3-11). Dejavnosti Evropske unije niso usmerjene k *»formalnemu uniformiranju izobraževanja«*, temveč so te sinergijske silnice usmerjene k razvoju kakovostnega izobraževanja (Urad Vlade za informiranje 2003, 86). Organizacija in odgovornost sistemov izobraževanja, kot tudi

vsebina učnih programov v Evropski uniji, je ena od redkih pristojnosti držav članic. Načelo subsidiarnosti pa Evropski uniji omogoča, da dopolni in podpre dejavnosti članic na določenih področjih, s čimer se ustvarja dodana vrednost (CMEPIUS 2003, 3-11). Torej, namen mednarodnih projektov ni »homogenizacija« (Koren 2006, 8) ali »unifikacija« (Trnavčević 2004, 24) izobraževanja, pač pa spoznavanje različnih šolskih sistemov, novih metod poučevanja in učenja, evropskih kultur, jezikov itd – gre za nujnost uvajanja sprememb v slovensko šolstvo in s tem dvig kakovosti izobraževanja (European Commission 2004a).

Ob tem je zavedanje, da velik del ključnih izzivov tudi na področju izobraževanja presega nacionalne meje in da prost pretok ljudi in storitev nujno terja tudi prost pretok znanja, vsak dan večje. Tako smo tudi na področju izobraževanja priča vrsti procesov, ki kažejo potrebo po definiranju in zasledovanju nekaterih skupnih načel, ciljev ter mehanizmov v evropskem (ali celo širšem) prostoru. Prav ti skupno zastavljeni cilji in mehanizmi so nujni za vzpostavljanje primerljivosti, kompatibilnosti ter izgrajevanja tistih mednarodnih standardov na področju izobraževanja in usposabljanja, ki predstavljajo predpogoj za prost pretok »znanja in ljudi« in za delovanje v širših razvojnih procesih (Ministrstvo za šolstvo in šport 2008b).

Ministrstvo za šolstvo in šport deli mednarodno sodelovanje na področju izobraževanja, vsebinsko in glede ciljev, na dva pomembna sklopa:

1. mednarodno sodelovanje v podporo razvoju šolstva ter
2. mednarodno sodelovanje, ki je del nacionalne vladne ter mednarodne politike.

Na področju mednarodnega sodelovanja »v podporo razvoju« nacionalnega šolstva je posebna skrb usmerjena v komplementarnost mednarodnega sodelovanja s cilji sodelovanja v izobraževalnih aktivnostih Evropske unije. To konkretno pomeni, da skušajo nacionalne prioritete ter politične usmeritve Evropske unije (Lizbonska strategija, proces »Izobraževanje in usposabljanje 2010, Kopenhagenski proces) podpreti z vsebinskimi in strokovnimi projekti ostalih dvostranskih, regionalnih ter večstranskih povezav. Posebno vlogo predstavlja tu sodelovanje s ključnimi multilateralnimi organizacijami, kot so: OECD, Svet Evrope, UNESCO (Ministrstvo za šolstvo in šport 2008a).

Slovenija uspešno sledi vsem ključnim trendom in se je tudi na področju izobraževanja uspela vključiti praktično v vse oblike mednarodnega sodelovanja; in to v celotni vertikalni, tako na individualni, institucionalni ter vladni ravni. Vstop med polnopravne članice Evropske unije je ta proces še dodatno okrepil (Ministrstvo za šolstvo in šport 2008a).

2.5 Evropska unija in izobraževanje

Evropska unija je nenehno razvijajoča se, živa povezava držav, ki je zasnovana na pravno obvezujočih pogodbah. Države članice so se združile, da bi skupaj učinkoviteje uresničevale prednostne razvojne cilje. Področja delovanja so številna, za uresničevanje ciljev Evropske unije se uporabljajo različni instrumenti: skupni pravni red, skupne politike, skupni proračun, skupne akcije in programi. (Urad vlade za informiranje 2003, 4-7)

Evropska unija je že vzpostavila skupni trg in uvedla skupno valuto - evro. Tretji izziv, s katerim bi Evropa dopolnila vse dosedanje dosežke, pa je vzpostavitev evropskega trga dela, v okviru katerega bi lahko dobro izobraženi in usposobljeni državljani svoje kvalifikacije pridobivali tudi preko meja svojih držav. Prav zato je bil s Sklepom Evropskega parlamenta in Sveta sprejet program Vseživljenjsko učenje, ki predstavlja glavni program Evropske unije na področju izobraževanja in usposabljanja. Program si prizadeva prispevati k razvoju Skupnosti kot družbe z vrhunskim znanjem, trajnostnim gospodarskim razvojem, več in bolj kakovostnimi delovnimi mesti in večjo socialno kohezijo ob zagotavljanju varstva okolja za prihodnje generacije. Zlasti si prizadeva pospeševati izmenjavo, sodelovanje in mobilnost med sistemi izobraževanja in usposabljanja v Skupnosti, tako da bodo postali svetovna referenca za kakovost (CMEPIUS 2008c).

Začetki mednarodnega sodelovanja šol v Evropi sovpadajo s splošnim razvojem Evropske unije (Oonk 2007, 32-48). Sicer Jan Figel, evropski komisar za izobraževanje, usposabljanje, kulturo in večjezičnost pravi, da je bilo izobraževanje vključeno v evropsko integracijo z zakasnitvijo, saj je preteklo 20 let od podpisa Rimskega sporazuma do ustanovitve prvega akcijskega programa. Danes, 30 let kasneje, sta izobraževanje in usposabljanje tesno povezana z gospodarskim in družbenim razvojem Evropske unije. Izobraževalna politika je sedaj jedro Evrope znanja, ki jo gradimo (European Communities 2006, 5).

Začetki mednarodnega sodelovanja segajo v leto 1957, ko je bil podpisan Rimski sporazum, ki je pomenil začetek skupnega evropskega trga in je predvideval vpliv Skupnosti na poklicno usposabljanje (Tratnik 1999, Oonk 2007). Za splošno izobraževanje takrat ni bilo pravnih podlag (Oonk 2007, 35). Šele leta 1976 je bil pripravljen prvi akcijski program za področje višješolskega in srednješolskega izobraževanja. Več kot 30 let po ustanovitvi Evropske gospodarske skupnosti, je bila 1988 podana resolucija o evropski dimenziji v izobraževanju (Oonk 2007, 35-37). Leta 1993, ko je bil ratificiran Maastrichtski sporazum, so bili cilji izobraževanja prvič pravno urejeni v členu 126 in 127 (Tratnik 1999, Oonk 2007). Sklep Sveta za izobraževanje in Evropskega parlamenta je v letu 1995 narekoval sprejetje skupnega projekta – ustanovitev programa Socrates (Oonk 2007, 37).

Cilji Sklepa o ustanovitvi programa iz leta 1995 nudijo vpogled v razmišljanje o evropski dimenziji, in sicer v smeri razvoja evropske dimenzije v izobraževanju na vseh nivojih, kot tudi krepitvi duha evropskega državljanstva, učenju več jezikov, promociji širokega in intenzivnega sodelovanja med institucijami v državah članicah, spodbujanju mobilnosti učiteljev za izboljšanje njihovih znanj in spretnosti, spodbujanju mobilnosti učencev in dijakov, spodbujanju sodelovanja učencev in dijakov po Evropi, spodbujanju priznavanja diplom, spodbujanju odprtega izobraževanja in izobraževanja na daljavo, pospeševanju izmenjave informacij in izkušenj, tako da raznolikost in posebnost izobraževalnih sistemov držav članic postane vir bogastva in vzajemna spodbuda (Oonk 2007, 32-48).

Programi Evropske skupnosti s področja izobraževanja in usposabljanja

Evropska komisija je združila številne iniciative na področju izobraževanja in usposabljanja pod en dežnik, imenovan program Vseživljenjsko učenje. Za projekte in mobilnosti v okviru programa je v obdobju 2007-2013 namenjenih skoraj sedem milijard evrov. Program Vseživljenjsko učenje nadomešča programe izobraževanja, poklicnega usposabljanja in e-izobraževanja, ki so se zaključili v letu 2006.

Začetki vključevanja slovenskih vrtcev, osnovnih in srednjih šol (v nadaljevanju šol) v evropske projekte izobraževanja in usposabljanja segajo v leto 1998. Evropski sporazum o pridružitvi je Slovenija sklenila kot zadnja od trinajstih kandidatk za članstvo v Evropski uniji. S tem si je pridobila status pridružene članice, ki je šolam odpiral možnosti sodelovanja v nekaterih programih Evropske unije. Programi Skupnosti so bili eni prvih programov, v katere je Slovenija kot enakovredni partner vstopila, 1. maja 1999. Programi so namenjeni spodbujanju konkretnih oblik in vsebin sodelovanja; le-te pa so skupno dogovorjene med sodelujočimi državami in hkrati podpirajo tudi nacionalno politiko (CMEPIUS 2006, 4-8).

Začetki programov Socrates, Leonardo da Vinci in Mladina v Sloveniji segajo v zadnje leto prve generacije 1995-1999. »Resnično pa smo zaživelji z drugo generacijo, ki se je začela na prelomu tisočletja in se zaključila z letom 2006« (CMEPIUS 2006, 2). Evropska komisija je julija 2004 sprejela predlog tretje generacije programov Evropske unije s področja vseživljenjskega učenja. S 1. januarjem 2007 smo začeli novo sedemletno obdobje programa Vseživljenjsko učenje (Bohm, Lahodynsky in SVEZ 2007, 112-116).

Program Vseživljenjsko učenje omogoča posameznikom vseh starostnih obdobj, da sledijo stimulativnim možnostim po Evropi. Sestavljajo ga štirje podprogrami: Comenius (za šole), Erasmus (za višje in visoko šolstvo), Leonardo da Vinci (za poklicno izobraževanje in usposabljanje) in Grundtvig (za izobraževanje odraslih).

Prečni program dopolnjuje omenjene štiri podprograme z namenom, da zagotovijo doseganje najboljših rezultatov. Pokriva ključne aktivnosti na štirih področjih:

sodelovanje na področju politik izobraževanja, jezikov, informacijsko komunikacijske tehnologije, učinkovite diseminacije in uporabe projektnih rezultatov.

V program Vseživljenjsko učenje sodi še program Jean Monnet, katerega namen je stimulirati poučevanje, refleksijo in diskusijo o evropskem integracijskem procesu na visokošolskih institucijah po svetu (Evropska komisija 2008a).

Evropska komisija je za štiri sektorske programe določila kvantitativne cilje z namenom zagotoviti pomembne, prepoznavne in merljive vplive programa in sicer:

- za Comenius: vključiti najmanj 3 milijone učencev in dijakov v skupne izobraževalne aktivnosti, v obdobju programa,
- za Erasmus: prispevati k povečanju obsega mobilnosti študentov in učiteljskega osebja po Evropi, tako da bi bilo do leta 2012 v sklopu programa Erasmus in njegovih predhodnikov v študentsko mobilnost vključeno najmanj 3 milijone posameznikov,
- za Leonardo da Vinci: povečati namestitve v podjetjih na 80.000 na leto do konca programskega obdobja,
- za Grundtvig: podpreti mobilnost 7.000 posameznikov, vključenih v izobraževanje odraslih na leto do 2013 (prav tam).

Program Comenius

Comenius je eden izmed štirih stebrov tretje generacije izobraževalnih programov Evropske skupnosti, ki se imenuje Vseživljenjsko učenje. V okviru programa lahko sodelujejo organizacije in posamezniki sedemindvajsetih držav članic Evropske unije, tri članice Evropskega združenja za prosto trgovino (Islandija, Norveška in Liechtenstein) in Turčija (Evropska komisija 2008c). V fazi priprav na sodelovanje v programu sta tudi Hrvaška in Makedonija, ki v letu 2009 pilotsko izvajata akcije individualnih mobilnosti – Comenis pripravljalne aktivnosti in Stalna strokovna spopolnjevanja (CMEPIUS 2009).

Program Comenius je namenjen predvsem šolam, učencem in učiteljem ter izobraževalcem učiteljev in ga usmerjata dva splošna cilja:

1. Med mladimi in izobraževalnim osebjem želi razvijati poznavanje in razumevanje evropskih kultur in jezikov ter njene vrednosti.
2. Poleg tega želi pomagati mladim pri pridobivanju temeljnih življenjskih spretnosti in kompetenc za osebni razvoj, za prihodnje zaposlovanje in za aktivno evropsko državljanstvo (Evropska komisija 2008a).

Namen programa je »spodbujati sodelovanje med različnimi evropskimi državami na področju vzgoje in izobraževanja, od predšolske vzgoje do univerze«. Kot njegov predhodni program, ki je potekal v okviru Socratesa, ima tudi ta med drugim za cilj

promocijo sodelovanja, mobilnosti ter krepitev evropske razsežnosti v izobraževanju (Evropska komisija 2008c). Temeljni cilj programa je »izboljšati kakovost šolstva z evropskim sodelovanjem« (Služba za programe EU 2000a).

Slovenija je kot zadnja od trinajstih kandidatk za članstvo v Evropski uniji sklenila sporazum o pridružitvi. S tem si je pridobila status pridružene članice, ki ji je odpiral možnost sodelovanja v nekaterih programih Evropske unije. Skupni izobraževalni programi so bili eni prvih programov te zveze, v katere je Slovenija vstopila kot enakovredni partner 1. maja 1999 (CMEPIUS 2006, 4).

Slovenske šole so se tako prvič preizkusile konec leta 1999 – v zadnjem letu *prve generacije* programa Comenius (1995–1999). V prvem letu sodelovanja smo tako sofinancirali 34 projektov – takrat imenovanih Evropski izobraževalni projekti (Služba za programe EU 2000b).

Druga generacija programa Comenius zajema obdobje 2000-2006. Comenius je bil eden od osmih akcij programa Socrates in je ponujal več različnih možnosti tako za ravnatelje, učitelje, kot tudi učence/dijake. Program Comenius se nanaša na šolsko oziroma douniverzitetno izobraževanje, oblikujejo pa ga štirje splošni cilji:

- izboljšanje kakovosti šolstva,
- krepitev evropske razsežnosti,
- spodbujanje učenja tujih jezikov in
- podpiranje medkulturnega ozaveščanja.

Program je bil razdeljen v tri akcije, in sicer:

- Šolska partnerstva – akcija spodbuja sodelovanje med vsemi vrstami organizacij, ki izvajajo splošno, poklicno ali strokovno izobraževanje.
- Izobraževanje in usposabljanje strokovnega osebja v vzgoji in izobraževanju – akcija se nanaša na strokovni razvoj osebja, zaposlenega na področju vzgoje in izobraževanja.
- Mreže – akcija je namenjena povezovanju v mednarodne mreže vseh organizacij ali projektov, ki so bili zajeti v okviru partnerstev ali projektov izobraževanja in usposabljanja delavcev.

V okviru akcije Šolska partnerstva so šole lahko izbirale med tremi tipi projektov: šolski projekti, jezikovni projekti in šolski razvojni projekti. Projekti so si v nekaterih pogledih med seboj podobni, med njimi pa so tudi velike razlike predvsem v organiziranosti in usmeritvi.

Šolski projekti so namenjeni spodbujanju sodelovanja med skupinami učencev in učiteljev različnih evropskih držav. Sodelovanje omogoča raziskovanje držav, kultur, načinov razmišljanja in življenja drug drugega, hkrati pa pripomore k boljšemu

razumevanju in sprejemanju različnih kultur. Projekti naj bi zagotavljali dodano vrednost sicer tradicionalnemu učenju in poučevanju z vpeljevanjem novih in ustvarjalnih načinov kurikuluma. Dosedanje izkušnje so pokazale, da so bili najuspešnejši in najučinkovitejši tisti projekti, ki so vsebovali medpredmetno tematiko in so bili integrirani v redni del kurikulumu sodelujočih učencev.

Osnovni namen jezikovnih projektov je izboljšati motivacijo in sposobnost komuniciranja učencev v tujem jeziku. Projekti temeljijo na skupnem delu učencev in učiteljev v sklopu izbrane tematike. Vse projektne aktivnosti naj bi bile zajete v redni kurikulum. Učenci so glavni akterji projekta, tudi pri načrtovanju in evalvaciji. Bistveni del jezikovnih projektov je medsebojna izmenjava učencev.

Šolski razvojni projekti so osredotočeni na partnerske šole in njihove potrebe kot izobraževalne institucije. Projekti si prizadevajo izboljšati šolsko vodenje in pedagoške prijeme ter omogočajo učiteljem, vodstvu šole in učencem (če so tematsko vključeni v projekt) izmenjavo izkušenj ob skupnem delu in prepoznavanje skupnih potreb in težav. Na podlagi raznolikih in bogatih izkušenj v sklopu šolskih razvojnih projektov timi razvijajo učinkovite prijeme in metode, s katerimi bi lahko zadovoljevali svoje potrebe in se spopadali s problematiko na svoji šoli. Tako imajo priložnost preveriti in v praksi preskusiti najučinkovitejše organizacijske in pedagoške prijeme in metode za posamezno šolo (Lenc, Jurman in Mihelič Debeljak 2004, 12-22).

Tretja generacija programa Comenius (2007-2013) ponuja prijaviteljem delno prenovljene akcije: Partnerstva, e-Twinning projekti, Individualna mobilnost, Večstranski projekti in Mreže.

Posebna cilja programa Comenius sta:

- širjenje znanja in razumevanje raznolikosti evropskih kultur in jezikov ter njenega pomena med mladimi in izobraževalnim osebjem,
- pomoč mladim pri pridobivanju temeljnih življenjskih spretnosti in veščin, ki so potrebne za njihov osebni razvoj, za prihodnje zaposlovanje in za aktivno evropsko državljanstvo.

Operativni cilji programa Comenius pa so:

- izboljšanje kakovosti in povečanje obsega mobilnosti učencev in učiteljev v državah članicah,
- izboljšanje kakovosti in povečanje obsega partnerstev med šolami v različnih državah članicah, tako da bi bilo med trajanjem programa v skupne izobraževalne dejavnosti vključenih vsaj 3 milijone učencev,
- spodbujanje učenja živih tujih jezikov,
- podpiranje razvijanja inovativnih vsebin, storitev, pedagogike in prakse za vseživljenjsko učenje, ki temeljijo na IKT,

- povečanje kakovosti in evropske razsežnosti usposabljanja učiteljev,
- podpora izboljšanju pedagoških pristopov in šolske uprave.

Comenius šolska partnerstva želijo povečati evropsko dimenzijo izobraževanja s pomočjo sodelovanja šol v Evropi. Učencem in učiteljem pomagajo doseči in izboljšati določena znanja, spretnosti, ne le na področju teme projekta, temveč napredujejo tudi na področju timskega dela, odnosov med ljudmi, načrtovanja in izvajanja projektnih aktivnosti ter uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije. Sodelovanje v partnerstvu šol različnih držav ponuja tudi priložnost komuniciranja v tujem jeziku in izboljša motivacijo za učenje jezikov. Akcija omogoča šolam prijavo dveh tipov projektov: večstranske in dvostranske projekte (Evropska komisija 2008c, 14-21).

Večstranski projekti se osredotočajo na učence ali institucijo/šolo. Projekt se oblikuje na osnovi neke skupne teme, vključen naj bo v redne šolske aktivnosti in naj poteka v sklopu rednega kurikula učencev.

Dvostranski projekti podpirajo jezikovno raznolikost v Evropi s spodbujanjem uporabe vseh jezikov Evropske unije. Osnovni namen je učenje tujih jezikov ob delu na izbrani temi (CMEPIUS 2007a).

V letu 2009 se je obstoječim akcijam pridružila še ena nova akcija partnerstev - Regio partnerstva. Comenius regio partnerstva so namenjena krepitvi evropske razsežnosti izobraževanja s spodbujanjem skupnih aktivnosti sodelovanja med lokalnimi in regionalnimi oblastmi z vlogo v šolskem izobraževanju v Evropi.

Comenius regio partnerstva pomagajo sodelujočim regijam pri razvijanju in izmenjavi najboljše prakse za trajnostno čezmejno sodelovanje z namenom krepitve evropske razsežnosti šolskega izobraževanja in ponudbe evropskih izkušenj za učenje učiteljem in učencem ter odgovornim za upravljanje šolskih sistemov (Evropska komisija 2008a).

2.6 Vpliv globalizacije na šole

V zadnjem desetletju so šolske sisteme po svetu in v Sloveniji zaznamovali bistveni premiki in spremembe - šole se soočajo z večjo odgovornostjo, večjo avtonomijo, vključevanjem v lokalno skupnost, primerljivost z drugimi državami in njihovimi šolskimi sistemi (Trnavčević 2005, 27-35). *»Globalizacija promovira tekmovalnost skozi strateška zavezištva med tekmovalnimi strankami in le-ta postaja pogoj uspeha. [...] Standardi, testiranja in alternativne oblike financiranja so postale izziv običajnemu javnemu izobraževanju v številnih državah.«* (Sahlberg 2004, 66)

V vedno bolj globalnem gospodarstvu je izobražena delovna sila nujno potrebna, če želimo obdržati in povečati konkurenčnost (Bush in Bell 2002, 12). Družba od šol pričakuje, da pripravijo ljudi za zaposlitev v hitro spreminjajočem se okolju – da povišajo standarde in izboljšajo šolske rezultate (West idr. 2000, 31). *»Družba,*

zahvaljujoč boljši dostopnosti do informacij o uspešnosti sistema, ne le zahteva odličnost, ampak je pripravljena tudi prevzeti odgovornost za to, da jo bomo dosegli.» (Hopkins 2007, 21) Glede na politične, ekonomske in gospodarske spremembe šola ne more biti več zaprt prostor - pravi izziv šol je prepoznavanje učnega okolja, v katerem šola deluje in razvija kulturo skozi promocijo učenja za vse (Hargreaves in Fullan 1998). Le tako se lahko izoblikujejo učne izkušnje, ki bodo pomagale učencem delovati v hitro spreminjajočem kontekstu (Stoll, Fink in Earl 2003, 20). Hopkins (2007, 23) dodaja, da so *»šole najboljše in trajno uvedle izboljšave, če se niso obremenjevale z zunanjimi spremembami, ampak so si prizadevale za oblikovanje pozitivne kulture učenja in poučevanja*«. Kar pa ne pomeni, da zunanje reforme niso bile pomembne. Za razliko od ostalih šol, so najprej poskrbele za *»osnove*«, potem pa *»selektivno uvajale zunanje spremembe za uresničevanje notranjih ciljev*« (prav tam, 23).

Po mnenju Sahlberga (2004) globalizacija vpliva na poučevanje in učenje na tri načine:

- izobraževalni razvoj je pogosto osnovan na skupni globalni agendi,
- standardizirano poučevanje in učenje je uporabljeno kot sredstvo za izboljšanje kvalitete,
- očiten poudarek je na tekmovalnosti med posamezniki in šolami.

Kot odgovor na globalizacijo izobraževalci morajo razmisliti o organiziranosti poti poučevanja in učenja v šolah, promovirati ustrezno fleksibilnost na šolski ravni, kreativnost v razredih in se soočiti s tveganjem kot delom vsakdanjika v šoli med učenci in učitelji (prav tam, 65-83).

Šola se mora soočiti z globalnimi procesi – prepoznati jih mora na vseh ravneh organizacije in jih sprejemati čim bolj smiselno. Hkrati mora spoznavati svetovne izobraževalne trende in se nanje pripraviti, saj le-ti pomembno vplivajo na spremembe v izobraževanju (Koren 2007a).

Ob globalizacijskih procesih postaja tudi pojem vodenja zelo aktualen (Harris 2003b, 45). Ob vedno večjih spremembah na področju izobraževanja so spremembe na področju vodenja nujne. Po zahodnih državah se trudijo definirati vodenje k višjim standardom, saj so vlade po svetu vključene v izobraževalne reforme, pritiski na šole za doseganje ciljev so vse večji in s tem se večja tudi odgovornost vodje. Pomembnost vodenja je v zagotavljanju trajnostnega izboljševanja šole, kar se je pokazalo tako v teoriji kot tudi v praksi (prav tam, 45-49). Ključna dejavnika učinkovitosti šol sta po mnenju Hopkinsa (2007, 173) *»kakovostno vodenje in klima, ki zagotavlja podporo učencem in visoka pričakovanja*«. S tem se strinjata tudi Hargreaves in Fink (2006, 1-2), ki trdita, da je *»trajnostno izboljševanje odvisno od uspešnih vodij*«. Vodje morajo podpirati visoke standarde, če želijo določiti pozitivno smer, v kateri se združujejo

vrednote in dejanja. Poleg tega mora vodja skrbeti za razvoj zaposlenih, učencev in organizacije (Hopkins 2007, 173).

Bolj kvalitetno izobraževanje in vodenje za vse učence, ki bo imelo dolgoročnejshe učinke, zahteva trajnost. *»Trajnostno izobraževalno vodenje in uvajanje nenehnih izboljšav ohranja in razvija temeljito učenje za vse v smeri, ki ne škoduje in vsekakor ustvarja pozitivno korist za druge okoli nas, zdaj in v prihodnosti.«* (Hargreaves in Fink 2006, 17) Po mnenju Sergiovannija (2001, 1) je vodenje za trajnostno izboljševanje šole velik zalogaj za vodjo, četudi bi to bila edina naloga. Del problema je v tem, da je svet izobraževanja preveč kompleksen, nepovezan in celo kaotičen za neposredno vodenje. Potem je tukaj šolska reforma, ki poteka od zgoraj navzdol ter številne ovire, s katerimi se soočajo učitelji in šole s strani oblasti. Ovire lahko vodjem in šolam odvzamejo razsodnost, brez razsodnosti pa je težko ali nemogoče voditi organizacijo. Vodenje za novo stoletje bo naslovljeno na učenje, razvoj civilnih vrednot in gojitev managementa. Vodje bodo tako porabili veliko več svojega časa za določanje ciljev in razvoj idejnih struktur za šole, graditev deljenega vodenje in za pomoč šolam, da postanejo odgovorne skupnosti (prav tam, 38). Najnujnejši projekti zahtevajo koordinirane prispevke s strani več nadarjenih ljudi, ki delajo skupaj. Kadar naloga gradi globalni posel ali odkriva skrivnost človeških možganov, to ne poteka na vrhu. Vendar sprememba v praksi zahteva spremembo v našem razmišljanju. Vodenje je izrazito usmerjevalno in odraža naše vrednote, mnenja in predvidevanja (Sergiovanni 2001, 38).

3 VODENJE ZA SPREMEMBE

Družba postaja bolj raznolika, odprta in spremenljiva kot kdajkoli prej. Vse bolj se namreč zavedamo pomena izobraževanja za uspešnost družb in njihovega gospodarstva ter razvoja, vse večje so zahteve do šol in izobraževalnih sistemov, katerim države namenjajo ogromna sredstva (Koren 2007b, 4-6). S tem se spreminjajo tudi trendi učenja in poučevanja. Šole bodo morale vpeljevati vedno več sprememb – ne le na področju poučevanja, temveč tudi organizacije (Hartle in Hobby 2003, 50-54). Uvajanje sprememb zahteva premik od tradicionalnega vodenja, kjer je voditelj en sam, k skupnemu vodenju. Le tako lahko zaposlenim krepimo pripadnost spreminjanju in izboljševanju organizacij. Skupno vodenje se lahko zgodi le, če so zaposleni zanj pripravljeni in usposobljeni, zato jim mora vodja omogočiti usposabljanje za vodenje in jim namenjati vloge, ki presegajo zgolj delo v učilnici (Erčulj 2006, 247-256).

Nenehne tradicionalne izboljšave niso več zadostne za doseganje izzivov, s katerimi se sooča moderna organizacija. Uvajanje spremembe je lahko uspešno v danem trenutku, v naslednjem pa ne več – vzrok temu so spremembe zunaj organizacije, zato so potrebni novi pristopi (Davies 2003, 100-106). *»V sam sistem je treba vgraditi mehanizme za stalno spremljanje in spreminjanje.«* (Čok 2002, 19)

Po pregledu raziskav in člankov o spremembah v izobraževanju, ki jih je v zadnjih petindvajsetih letih zapisal Fullan, Hargreaves in Fink (2003, 435-449) ugotavljata, da avtor opisuje tri poudarke na področju sprememb v izobraževanju. Literatura sedemdesetih naslavlja malo uspehov in veliko neuspehov obsežne reforme v šestdesetih in poskuša razumeti, zakaj se spremembe ne odražajo tudi v praksi. Ta *»implementacijska (izvedbena) dekada«* se je razvila v pomembno smer, v kateri so šolniki sledili poglobljenemu razumevanju procesov sprememb s perspektive *»vsakdanjih udeležencev«*. Do začetka devetdesetih so obsežne radikalne reforme preko zahodnega sveta motivirale akademike k razvoju vpogleda v zmožnost spremembe šol in šolskih sistemov. Sredi in proti koncu devetdesetih so raziskovalci sprememb začeli usmerjati energije na majhne primere uspešnih izboljšav, ki bi jih lahko razširili širše v sistem in kako prenesti velike reforme, ko so enkrat spremembe že spodbujene in je pritisk že popustil. V tem kontekstu so raziskovalci začeli preiskovati trajnost izobraževalnih sprememb skozi čas. Prvo desetletje 21. stoletja naj bi se tako po Fullanu imenovalo *»trajnostna dekada«* (Hargreaves in Fink 2003, 435). Hopkins (2007) opisuje spremembe v šolah na podlagi mnogih pozitivnih izkušenj šolskih reform zadnjih petindvajsetih let, in sicer pravi, da *»ima vsaka uspešna novost, ki vpliva na družbo, svojo »točko preobrata«, kjer se sprememba, ki je bila vpeljana na lokalni ravni ali pa je veljala za interes določene skupine, naenkrat spremeni v masovni fenomen. [...] Do preobrazbe pride, ko reforma ni predpisana od zgoraj, ampak jo sprejmejo tisti, ki jih napovedane spremembe zadevajo.«* (prav tam, 21)

V preteklih obdobjih je šolska politika narekovala tempo sprememb – državna reforma je načrtala smer. Šolska politika si je pomagala s šolsko inšpekcijo, zunanjo evalvacijo in izobraževanjem zaposlenih. Kljub temu pa razviti šolski sistemi ugotavljajo, da je »čas obsežnih reform mimo« in se zavzemajo za manjše, sprotne, nenehne spremembe, ki imajo izvor v šoli (Fullan 1999). Še do nedavnega je kazalo, da nacionalne šolske politike ne morejo zagotoviti izobraževalnih sistemov, ki bi omogočili razvoj osebnih potencialov vseh učencev in uspešnost vseh šol. Poskusi in izkušnje zdaj nakazujejo, da bi doseganje visoke kakovosti šolskih sistemov sedaj lahko postalo možno (Koren 2007b, 4-6). Hopkins predstavlja štiri ključne vzvode sistemskih sprememb za zagotavljanje kakovosti v nacionalnih šolskih sistemih, in sicer z identifikacijo personaliziranega učenja, strokovnega poučevanja, inteligentne odgovornosti in mreženja ter inovacij (Hopkins 2007, 30).

Za uspešno uvajanje sprememb ni zadosten le ravnatelj, pač pa morajo sodelovati tudi učitelji (Schmoker 2006, Erčulj 2006, Koren 2007a). Koren (2007b) dodaja še, da ni dovolj, da vsak skrbi le za svojo učilnico, šolo ali področje dela. Pomemben je celovit nacionalni pristop, povezovanje, a recepta zanj ni. Vsak sistem ali država se mora sama dokopati do tega, kako za doseganje izjemnega izobraževalnega sistema in odličnih šol povezati vse, kar v njem deluje (prav tam, 4-6). Ravnatelj lahko ustvari okolje, v katerem se bodo učitelji lahko odločili za spremembo svoje prakse, a spremeni lahko le sebe (Stoll, Fink in Earl 2003, 1-21). Ravnatelj lahko vnaša spremembe v šolo na različne načine. Da bo sprememba dobro sprejeta, mora biti ciljno naravnana (Stoll, Fink in Earl 2003, 102).

Avtorji o uvajanju sprememb v šole pišejo pod različnimi naslovi, npr. vodenje za spremembe (Fullan 1999), kjer omenjajo različne tipe vodenja: sodelovalno vodenje (Kochan in Reed 2005, Chrispeels 2004), trajnostno vodenje (Hargreaves in Fink 2006), nenehne izboljšave šol (Stoll 2003), učeče se skupnosti oz. učeče se organizacije (Stoll, Fink in Earl 2003, Erčulj 2002, Erčulj 2006).

Šole so v zadnjih letih doživele korenite spremembe in kot kaže, jih bodo še, saj živimo v »času nenehnih sprememb«, ali kot piše Čokova, »da je v sodobni družbi edina stalnica – sprememba« (2002, 19). Slovenska šola bo uspešna le toliko, kolikor se bo uspela prilagoditi in zadostiti potrebam hitro spreminjajočega vsakdana, zato šole ne morejo ostati zaprte in izolirane od okolja. Sodelovanje šol z okoljem v slovenskem in evropskem prostoru postaja zahteva (Trnavčevič in Logaj 2006, 4-5). V šolski prostor je potrebno vnesti takšne načine dela, ki bodo omogočili čim uspešnejšo odzivnost šol. Eden izmed možnih načinov je uvedba projektnega dela (Vogrinc 2006, 16-21).

Ker pa sprejemanje odločitev za sodelovanje šole oz. organizacije v mednarodnih projektih in s tem določanje ciljev, aktivnosti, ciljnih skupin in vsebin zahteva dogovor, lahko vodstvo in učitelji to izvedejo le skupaj. Zato se bom v okviru te teme osredotočila na »sodelovalno vodenje« (Kochan in Reed 2005, Chrispeels 2004, Koren

2007a). O sodelovalnem vodenju piše tudi Evropska komisija (2008b) v dokumentu, ki ga je pripravila kot podpora mednarodnim projektom sodelovanja v okviru programa Vseživljenjsko učenje z naslovom »Improving competences for the 21st Century«.

Sodelovalno vodenje

»Ob vseh izzivih, s katerimi se šole spopadajo, bi bilo nenavadno, če bi ravnatelj zmožel vse urejati in nadzirati sam. Vodenje je mogoče poverjati, ga razporediti ali razpršiti različno, po različnih nalogah in med različnimi ljudmi na šoli. Sodelovalno vodenje črpa iz prepričanja, da vodenje, ki ga skupno izvaja več sodelujočih, v vsakršni obliki izboljša učinkovitost.« (Koren 2007a, 63)

Načelno vodenje je glavno za izboljšanje šole. Ko ravnatelj delijo vodenje z učitelji in šolsko skupnostjo, šole postanejo bolj učinkovita učna okolja za učence in odrasle. Največji razvoj v izobraževalni politiki in praksi, ki se je začel tri desetletja nazaj, je vključevanje učiteljev v proces šolske reforme (Chrispeels 2004, 3-20).

Pod naslovom sodelovalno vodenje najdemo različne tipe in načine vodenja (Koren 2007a, 63-86) in vsi imajo za osnovo sodelovanje ravnatelja z učitelji, zaposlenimi v organizaciji (Spillane 2006, 13). Nekateri avtorji (npr. Chrispeels 2004, 5), omenjajo tudi širše sodelovanje, s predstavniki lokalne skupnosti, učenci, predstavniki oblasti – za skupne odločitve o upravljanju šole in izboljšanju izobraževalnega okolja. Kot piše Harrisova (2003) je vodenje postalo preveč kompleksno in obširno, da bi lahko za to nalogo skrbela le ena oseba. O sodelovanju med učitelji in vodstvom piše tudi Evropska komisija (2008b) v dokumentu »Improving competences for the 21st Century«:

»Šole so vedno bolj kompleksne in avtonomne organizacije. Njihovo učinkovito vodenje zahteva raznolike spretnosti. Trend je v bolj sodelovalnem stilu upravljanja in distribuiranem vodenju, ki je močnejše povezano z šolskimi oblastmi. To pa zahteva več učiteljev in izobraževalcev, ki so sposobni razviti njihove vodstvene sposobnosti.«

V zadnjem času teoretiki veliko omenjajo in celo priporočajo distribuirano vodenje, kjer gre za *»skupinsko obliko vodenja, s katero učitelji razvijajo strokovnost tako, da delajo skupaj«* (Koren 2007a, 87-90).

Chrispeels (2004, 5) definira distribuirano vodenje kot združenje ravnateljev, učiteljev, podpornega osebja in v nekaterih primerih predstavnikov skupnosti in oblasti, ki se povežejo v vodstvene time ali odbore za skupno odločanje o upravljanju šole in izboljšanju učnega okolja. Spillane (2006, 3) distribuirano vodenje vidi kot poseben način vodenja, ki je *»produkt skupne interakcije vodje, učiteljev in trenutne situacije. Ne gre samo za akcijo posameznikov.«* Distribuiran pogled na vodenje premakne fokus z ravnatelja in drugih formalnih in neformalnih vodij na mrežo vodij, učiteljev in njihovih situacij, ki dajejo obliko praksi vodenja. Gre za prakso vodenja, ne samo za vloge in položaje (Spillane 2006, 3).

Pojem distribuiranega vodenja je na področju izobraževanja nedavno prišel na površje in je široko uporabljen za prikaz bolj obsežne in manj strukturirane oblike sodelovalnega vodenja. Distribuirano vodenje je pojavljajoča se lastnost, ki izhaja iz posameznikov, ki se pridružujejo strokovnemu znanju na način, ki omogoča skupini ali kolektivu, da doseže več kot bi lahko posameznik. Veliko individualnih in prečnih študij kaže na to, da je moč in potencial v distribuiranem vodenju kot skupini učiteljev, ki se zbere za reševanje problemov in izboljšanje prakse, npr. medpredmetno sodelovanje in timi učiteljev različnih nivojev (Chrispeels 2004, 5-6). Dobro sodelovanje skupine učiteljev navadno ostane tudi po zaključku neke naloge (Chrispeels 2004, 6), kar se je pokazalo tudi po zaključku mednarodnih projektov na šolah – učitelji projektnih timov ostanejo tesno povezani, kar zagotovo doprinese k boljši organiziranosti šole in izboljšanju klime na šoli. Slednje je pokazala tudi raziskava Evropske komisije o učinkih projektov Comenius šolska partnerstva na sodelujoče šole, ki jo je v letu 2007 v vseh sodelujočih državah izvedla nemška organizacija Gesellschaft für Empirische Studien (GES 2007).

Sodelovanje med vodstvom in učitelji je zelo pomembno tudi pri pripravi in izvajanju mednarodnih projektov Comenius, saj izkušnje kažejo, da imajo le taki največje učinke na šolo in širše izobraževalno okolje. Vloga ravnatelja pri pripravi projekta Comenius je lahko zelo različna:

- Zgolj formalna podpora projektu – podpisovanje projektne dokumentacije.
- Kljub temu, da ravnatelj ne sodeluje direktno pri pripravi vsebine projekta, ima veliko bolj pomembno nalogo pri umeščanju projekta in projektnih ciljev v prostor, v katerem šola deluje.
- Podpora projektu in s tem aktivna vključenost v vsebino projekta.

Vedno več ravnateljev je aktivno vključenih tudi v vsebino projektov, saj se šole odločajo za projekte, ki so del letnega delovnega načrta šole in konkretno rešujejo določeno problematiko šole. Dobro izbrani in načrtovani projekti imajo tako večjo dodano vrednost za šolo in za širše lokalno okolje (Lenc, Korada in Marinšek 2006, 71-76).

4 SODELOVANJE UČITELJEV

Sodelovanje učiteljev smo do sedaj omenjali kot del procesa vodenja v odnosu, interakciji do vodje, ravnatelja šole. V tem poglavju me predvsem zanima sodelovanje in povezovanje učiteljev znotraj šole v neformalne skupine, ki so ustanovljene za izvedbo določene naloge, npr. projektni tim za izvajanje mednarodnega projekta. V okviru teh skupin je navadno vodja učitelj.

V šolah so formalno določene tri oblike, v okviru katerih je predvideno sodelovanje učiteljev in jih določa Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list 2007), in sicer:

- učiteljski zbor,
- oddelčni učiteljski zbor,
- strokovni aktiv.

Učiteljski zbor sestavljajo vsi strokovni delavci šole. Njegove naloge so povezane z delovanjem šole kot celote, npr. obravnava strokovnih vprašanj, povezanih z vzgojno-izobraževalnim delom, obravnava letnega delovnega načrta, podajanje predlogov uvedbe nadstandardnih in drugih programov ter dejavnosti, odločanje o posodobitvah programov vzgoje in izobraževanja in njihovi izvedbi v skladu s predpisi in druge.

Oddelčni učiteljski zbor sestavljajo strokovni delavci, ki opravljajo vzgojno-izobraževalno delo v posameznem oddelku. Oddelčni učiteljski zbor obravnava vzgojno-izobraževalno problematiko v oddelku, oblikuje program za delo z nadarjenimi učenci, vajenci oziroma dijaki in s tistimi, ki težje napredujejo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom.

Strokovni aktiv šole obravnava problematiko predmeta oziroma predmetnega področja, usklajuje merila za ocenjevanje, daje učiteljskemu zboru predloge za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega oziroma študijskega dela, obravnava pripombe staršev, učencev, vajencev, dijakov in študentov višjih šol ter opravlja druge strokovne naloge, določene z letnim delovnim načrtom (Uradni List 2007).

4.1 Projektni tim – ekipa

Za izvedbo posameznih nalog, projektov, šole navadno oblikujejo, določijo projektne skupine – projektne time. Lahko jih imenujemo tudi neformalne oblike sodelovanja. *»Projektno skupino tvori nekaj ljudi, katerih znanja in veščine se dopolnjujejo; zavezani so skupnemu namenu, ciljem in pristopom, ki jih zagovarjajo in so zanj pripravljene polagati račune.«* (Tavčar 2005, 213) Učinkovit tim prinaša vrsto koristi tako članom tima kot tudi šoli in učencem (Gordon 2004, 181). Parker (1990 v Koren 2007a, 81) pravi, da timi povečajo storilnost dela, učinkovitost rabe virov, izboljšanje odločitev in reševanje težav ter okrepi ustvarjalnost in inovativnost. Lahko

rečemo, da »*timsko delo razvija celotno izobraževalno organizacijo*« (Fullan in Hergreaves 2000, 49-73).

Tudi za izvedbo projektov Comenius šole (ravnatelj skupaj z zainteresiranimi učitelji) navadno ustanovijo projektni tim - ekipo. Projekti Šolska partnerstva nudijo učiteljem različnih področij priložnost, da sodelujejo pri razvijanju medpredmetnega in transnacionalnega pristopa na izbrano temo. Vodja projektne tima je navadno učitelj – koordinator projekta, ki je poleg ravnatelja tudi formalno odgovoren za izvedbo projekta in pripravo projektne dokumentacije. V vsaki šoli mora tako partnerstvo vključevati multidisciplinarni tim učiteljev, namesto da bi bil projekt rezerviran le za enega ali več učiteljev istega predmeta. Bistveno je, da učitelji dojamejo, da gre za projekt cele šole in ne posameznika. Za uspešno izvedbo projekta morajo vodstvo šole, učitelji in ostalo učno osebje delovati kot tim (Evropska komisija 2008c, 37-38). Tako oblikovani timi – ekipe so se izkazale kot najučinkovitejše za uspešno izvedbo projektov (CMEPIUS 2007b, CMEPIUS 2008a).

4.2 Učitelj vodja

Harrisova razlaga, da v okviru učiteljevega vodenja vodenje in vodja ne pomenita enako. Ta model vodenja vsebuje razdelitev moči in reorientacijo moči v organizaciji. Pomeni ustvarjanje pogojev, v katerih zaposleni delajo skupaj in se skupaj učijo; gradijo in izboljšujejo pomen vodenja k skupnemu namenu in ciljem. Dokazi kažejo, da kjer so taki pogoji, je vodenje veliko bolj močno notranje gonilo za izboljševanje šole in spremembo. Za delovanje učiteljevega vodenja pa je zahtevana velika stopnja zaupanja med vodstvom in učitelji (Harris 2003b, 45).

Glavna naloga učitelja je poučevanje določenega predmeta in urejanje dokumentacije v zvezi s tem. Pa vendar se učitelj srečuje z vodstvenimi nalogami tudi v okviru svoje redne dejavnosti, npr. vodenje razreda, vodenje aktiva, vodenje naravoslovnih in kulturnih dni ter projektov, mentorstvo pripravnikov [...], čeprav funkcija ni formalno določena (Koren 2007a, 94-96). Tudi Spillane (2006, 1-26) opozarja na vodstvene naloge učiteljev, ki jih opravljajo vsakodnevno, da redno delo sploh lahko poteka – npr. neformalno svetovanje novo zaposlenim.

Glede na čas hitrih in nenehnih sprememb v izobraževanju je pomembno, da šola v razvoj in spreminjanje prakse vključi tudi učitelje, ki sami skrbijo za uvajanje sprememb vsebine in pristopov svojega področja – to pa je ključno za prilagajanje šole zahtevam iz zunanjega okolja. Ravnatelj sam je namreč premalo za zagotavljanje in ohranjanje trajnostnega razvoja šole (Harris 2003a, 9-25).

Koren (2007a, 96) o učiteljevem vodenju v današnjem času piše o »*razvoju kakovosti učenja in poučevanja*«. Pravi, da je »*bistvo v izboljšanju učenja in je način vodenja, ki temelji na načelih strokovnega sodelovanja, razvoja in rasti. [...] Gre bolj za obliko dejavnosti kot pa za formalno vlogo in poteka v učilnicah ter izven njih,*

prispeva v skupnost učiteljev in vpliva na druge, da se izobraževalna praksa izboljšuje.»
(Koren 2007a, 96)

V okviru projektov Comenius vodjo projekta imenujemo koordinator projekta, ki navadno koordinira delo na šoli, lahko pa je koordinator celotnega projekta – vseh sodelujočih šol v partnerstvu. Koordinator na šoli je odgovoren za vodenje projektnega tima na šoli, urejanje projektne dokumentacije, komunikacijo z nacionalno agencijo in komunikacijo z ostalimi sodelujočimi šolami v partnerstvu. Navadno razdeli dela in naloge med učitelje projektnega tima, lahko pa je tudi sam vključen v izvajanje dela vsebine projekta. Koordinator celotnega partnerstva ima poleg že omenjenih nalog vlogo tudi pri koordiniranju dela znotraj partnerstva, pri usmerjanju in spodbujanju posameznih nalog in pripravi končnih izdelkov. Drugih bolj formalnih obveznosti le-ta nima, saj vsaka šola podpiše sporazum o sofinanciranju s svojo nacionalno agencijo (Evropska komisija 2008c, 34-38).

5 EMPIRIČNI DEL

V tem poglavju predstavim namen in cilje raziskave ter paradigmo raziskovanja. Raziskava je zasnovana kot študija primera, ki jo v nadaljevanju utemeljim, predstavim tehnike zbiranja podatkov in udeležence v raziskavi. Podrobno razložim potek raziskave, pojasnim, kako sem skušala zagotoviti veljavnost in zanesljivost raziskave ter nakažem omejitve raziskave.

5.1 Namen in cilji raziskave

V magistrskem delu raziskujem učinke in spremembe projektov Comenius šolska partnerstva na šolo, še posebej učinke in spremembe projektov na vodenje šole in sodelovanje učiteljev. Gre za dokaj neraziskano področje, saj meni znane, tako domače kot tudi evropske evalvacijske študije, pišejo le o učinkih projektov Comenius na sodelujoče učence/dijake, učitelje in na šolo kot celoto. Nisem pa zasledila podatkov o učinkih projektov na vodenje šole in bolj podrobne obravnave učinkov projektov na sodelovanje učiteljev. Glede na to, da šole na srečanjih z nacionalno agencijo (CMEPIUS-om) velikokrat omenjajo le te, sem se odločila za poglobljeno analizo učinkov in sprememb, ki jih zaznavajo šole, vključene v projekte Comenius šolska partnerstva.

V Sloveniji je vedno več zanimanja za sodelovanje šol v projektih Comenius šolska partnerstva, v »starejših članicah« Evropske unije pa je stanje ravno nasprotno – poročila nacionalnih agencij kažejo na trende zniževanja zanimanja šol za sodelovanje v projektih (European Commission 2004c, 2005b, 2006b), zato je namen raziskave ugotoviti, kje vidijo ravnatelji in učitelji dodano vrednost mednarodnega sodelovanja. Veliko informacij o učinkih projektov na učitelje in šole lahko pridobimo iz že objavljenih evropskih in nacionalne evalvacije, manj pa o učinkih projektov na sodelovanje učiteljev in vodenje šole. Zato sem se odločila, da bolj poglobljeno raziščem ti dve področji. Torej namen raziskave je raziskati in ugotoviti, kakšne učinke in spremembe prinaša izbranim šolam sodelovanje v mednarodnem projektu Comenius šolska partnerstva na področju vodenja šole in na področju sodelovanja učiteljev.

Cilji raziskave so s pomočjo literature, člankov in drugih virov proučiti in spoznati, kako so globalizacija in dogajanja v Evropi vplivali na področje izobraževanja, predstaviti mednarodno sodelovanje šol s poudarkom na programih Evropske skupnosti (program Comenius) in njegovo mesto v slovenskem izobraževanju, predstaviti področje vodenja za sodelovanje in predstaviti možnosti sodelovanja učiteljev na šoli. S pomočjo analize dokumentacije, anketnega vprašalnika ter poglobljenih intervjujev, zbrati podatke o učinkih in spremembah, ki jih šoli prinese sodelovanje v projektu Comenius šolska partnerstva. Na osnovi ugotovitev raziskave pa dati priporočila oz.

smernice za nadaljnje izvajanje projektov Comenius šolska partnerstva in nadaljnje raziskovanje področja.

Merriamova (1998, 60) pravi, da imajo raziskovalna vprašanja v kvalitativni raziskavi podobno funkcijo kot hipoteze v kvantitativni, in sicer, da usmerjajo, vodijo raziskavo. Tako sem postavila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšne učinke in spremembe opažajo ravnatelji, koordinatorji in učitelji na šoli vključeni v mednarodni projekt?
- Kaj je šola pridobila z vključitvijo v mednarodni projekt?
- Kaj je značilno za vodenje na šoli, ki izvaja mednarodni projekt?
- Kako vpliva mednarodni projekt na sodelovanje učiteljev na šoli?

5.2 Raziskovalna paradigma

Raziskovalna paradigma je *»celotna teorija in okvir, v katerem znanstveniki delujejo«* (Haralambos in Holborn 1999, 867) ali kot pravi Mužić (1994, 39), je *»način razumevanja splošnega znanstvenega pristopa pri znanstvenem raziskovanju«*. Tradicionalno govorimo o dveh paradigmah raziskovanja: kvantitativni in kvalitativni. Bistvo je v tem, katera bolje ustreza naravi raziskovalnega problema, s katerim se raziskovalec srečuje (Haralambos in Holborn 1999, Sagadin 1991). Trnavčevičeva (2001b, 28) dodaja, da gre za *»dve različni paradigmi, in ne za boljšo ali slabšo«*. S tem se strinja tudi Sagadin (2001, 23), ko piše, *»da kvalitativno in kvantitativno raziskovanje ne moreta izriniti drug drugega, vsako ima svoje poslanstvo in ti poslanstvi se med seboj dopolnjujeta«*. Izbiro ene ali druge paradigme med drugim določajo raziskovalčev pogled na svet, njegova temeljna prepričanja in stališča, ki definirajo njegovo naravo sveta, posameznikovo mesto v njem in vrsto možnih relacij do tega sveta in njegovih delov (Trnavčevič 2001b, 26-35).

Sagadin (2001, 12) govori o ustreznosti kvalitativne metodologije, kadar sta v ospredju *»razumevanje in interpretacija raziskovalnih situacij, procesov, dogajanj, odnosov, reakcij in interakcij, ravnanj ipd., iz perspektive njihovih udeležencev«*, Flere (2000, 37) pa poudarja ustreznost le-te, kadar *»gre za analiziranje določenih procesov oz. za analiziranje poteka določenih dogajanj«*. Kvalitativno raziskovanje se *osredotoča »na probleme manjšega obsega, oziroma na manjše izseke področja vzgoje in izobraževanja, vezane predvsem na manjše skupine oseb in posameznike. Teži k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov [...] (Sagadin 2001, 12-13), ali kot piše Mesec (1998, 47), »da želimo priti do celovitega vsebinsko bogatega razumevanja, ki nas lahko usmerja pri praktičnem delu«*. Težnja po čim bolj celovitem zajetju pojavov je načeloma prava, vendar so tudi v kvalitativnem raziskovanju potrebne omejitve, da se ne izgubimo v vsej *»totaliteti«* (Sagadin 2001, 13).

Raziskava te naloge izhaja iz kvalitativne paradigme, saj želim pridobiti poglobljen vpogled v izbran vrtec in dve izbrani šoli, ki sodelujejo v mednarodnem projektu Comenius šolska partnerstva. Zanima me, kakšne učinke in spremembe zaznavajo, opazajo ravnatelj in učitelji na področju sodelovanja učiteljev in vodenja šole. Glede na to, da je vsaka šola/vrtec svoj sistem, ki deluje v specifičnem okolju, bi bilo zelo težko raziskovati učinke projektov na šole na splošno. Gre tudi za dokaj neraziskano področje, še posebej o učinkih projektov na vodenje šole.

Kljub temu da gre za eno akcijo programa Comenius, so si projekti med seboj zelo različni – tako po vsebini kot sami organiziranosti, sestavi projektnega tima, vključenosti vodstva. Ugotovitve te raziskave ne bo mogoče posploševati, vendar to tudi ni moj namen – želim pa ugotoviti in prikazati, kaj vse je možno spoznati, pridobiti, spremeniti na šoli s pomočjo projektov Comenius šolska partnerstva, če je vodstvo šole del projektnega tima, če vodstvo aktivno podpira projekt, če učitelji aktivno sodelujejo kot člani projektnega tima.

5.3 Pristop k raziskovanju – študija primera

»Kvalitativna raziskava se večinoma odvija kot študija enega samega primera ali majhnega števila primerov [...]. Posamezen primer ponuja bogastvo različnih vidikov, dimenzij, pojmov; je življenjski in nazoren, je smiselno zaokrožen.« (Mesec 1998, 44-45) Tudi po mnenju Merriamove (1998, 27) je pomembno, da je primer *»zaključen, celovit sistem«*. *»Pri proučevanju posameznega primera nam namreč ni do tega, da bi ugotovili pogostost različnih značilnosti pri določeni vrsti primerov, da bi ugotovili, kaj je tipično in kaj izjemno, ampak da bi odkrili konkretne splete značilnosti, različne poteke dogodkov in različne možnosti doživljanja in ravnanja sistemov.«* (Mesec 1998)

Merriamova (1988, v Merriam 1998, 27) opredeli študijo primera kot *»temeljiti, celovit opis in analizo posameznega primera, fenomena ali družbene enote«*. Omenjenim opredelitvam študije primera Mesec (1998, 45) dodaja še *»opis značilnosti primera in dogajanja in proces odkrivanja teh značilnosti, to je procesa raziskovanja samega«*. Podobno opisuje tudi Sagadin (1991, 31), ko piše, da *»s študijo primera intenzivno in podrobno analiziramo in opišemo npr. osebe, šolske oddelke, razrede ali nek problem, proces ali pojav«*. Merriamova (1998, 27) po desetih letih raziskovanja ugotavlja, da je edina karakteristika, ki najbolje definira študijo primera, *»omejitev predmeta študije, primera«*. Primer opisuje kot *»specifično, kompleksno in delujočo zadevo«* (prav tam).

Kot pravi Sagadin (2001, 13), *»lahko neko tematiko raziskujemo s študijami primerov na več mestih, ugotovitve pa primerjamo ter si ustvarjamo splošnejšo podobo o raziskovalnem pojavu – to je sicer pomembna možnost, ki pa še ni nadomestilo za posploševanje«*.

Raziskovalca, ki se odloči za študijo primera, zanima razumevanje, odkrivanje in interpretacija bolj kot preverjanje hipotez (Merriam 1998, 28-29).

Raziskavo sem zasnovala kot kvalitativno študijo primera izbranega vrtca in dveh šol, ki so bili vključeni v projekt Comenius šolska partnerstva, s katero iščem »značilnosti« mednarodno dejavnih šol (Mesec 1998) in »poglobljeno razumevanje« učinkov projektov Comenius na šole – konkretno na vodenje šole in sodelovanje učiteljev (Merriam 1998). Gre za proučevanje stališč in mnenj ravnatelja šole, koordinatorja projekta ter neodvisnega učitelja na šoli o učinkih projekta Comenius na šolo in o spremembah, ki jih je spodbudil projekt.

5.4 Tehnike zbiranja podatkov

Easterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005) opredeljujejo metode raziskovanja kot individualne tehnike zbiranja podatkov in analize podatkov. Haralambos in Holborn (1999, 836) izbiro metode povezujeta z izbrano temo ter teoretičnimi in praktičnimi okviri. Za študijo primera Merriam (1998, 28) ugotavlja, da le-ta »ne zahteva posebnih metod zbiranja podatkov ali njihove analize, kot to zahteva eksperimentalno ali zgodovinsko raziskovanje. Katerakoli in vse metode zbiranja podatkov, od testiranja do intervjuvanja, se lahko uporablja v študiji primera, čeprav so določene metode uporabljene bolj kot druge.« (prav tam) Po mnenju Easterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005, 111) je od vseh kvalitativnih metod zbiranja podatkov najbolj temeljna »poglobljeni intervju«.

Mesec (1998, 39) priporoča uporabo različnih metod zbiranja empiričnega gradiva in analize ter priporoča upoštevanje različnih pogledov na določeno vprašanje ali dogajanje. Poleg podatkov iz intervjujev in opazovanja uporablja kot vire podatkov osebne in uradne dokumente, pisma, dnevnike, dosjeje primerov ... (prav tam, 39).

V izbrani študiji primera bom podatke zbirala z analizo dokumentacije, anketnim vprašalnikom in poglobljenimi intervjuji.

Za pričujočo študijo primera sem podatke zbirala:

- z analizo dokumentacije programa Comenius in predhodnih raziskav,
- z analizo končnih poročil projektov Comenius šolska partnerstva zaključenih v letih 2007 in 2008,
- z anketnim vprašalnikom,
- s pol-strukturiranimi intervjuji.

5.4.1 Analiza dokumentacije programa Comenius in predhodnih raziskav ter končnih poročil Comenius projektov

Kot podlago za pripravo anketnega vprašalnika in intervjujev uporabim ugotovitve in spoznanja, pridobljena na podlagi »analize dokumentacije in predhodnih raziskav«

(Sagadin 2001). Gre za analizo rezultatov nacionalne evalvacije programov Socrates II in Leonardo da Vinci II za obdobje 2000-2006, analizo rezultatov evropske vmesne evalvacije programa Comenius z naslovom »Učinek Šolskih partnerstev (Socrates II / Comenius 1, 2000-2006) (CSES 2004) ter rezultatov evropske končne evalvacije Comenius šolska partnerstva z naslovom »Učinki projektov Comenius šolska partnerstva na sodelujoče šole« (GES 2007).

Sledi analiza končnih poročil projektov Comenius šolska partnerstva, potrjenih v razpisnem roku 2006 in 2007. Ti projekti so se v letih 2007 in 2008 zaključili, šole so tako oddale končna poročila, nacionalna agencija je le-te že analizirala. Ugotovitve analize končnih poročil šol so tudi podlaga za pripravo vprašanj za izvedbo anketnega vprašalnika in intervjujev.

Poleg analize dokumentacije in končnih poročil uporabim tudi svoje znanje in izkušanje, ki sem jih pridobila s spremljanjem programa Comenius zadnjih osem let. Pridobljeni podatki, ugotovitve, spoznanja bodo uporabljeni kot podlaga za pripravo vprašanj za »*anketni vprašalnik*« (Flere 2000, 118) in »*poglobljene intervjuje*« (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 111).

5.4.2 Anketni vprašalnik

Haralambos in Holborn (1999, 843) ter Flere (2000, 118) pišejo, da se vprašalniki navadno uporabljajo bolj za pridobivanje kvantitativnih podatkov, Merriamova (1998, 28) pa dodaja, da študija primera ne zahteva posebnih metod zbiranja podatkov, kot to zahteva eksperimentalno ali zgodovinsko raziskovanje. Sicer pa so mnenja o znanstvenem pomenu vprašalnika zelo deljena (Flere 2000). Nekateri menijo, da se dobijo »*površne in »popredmetene« zaznave*« (Flere 2000, 118), spet drugi, da »*vprašalniki zadovoljujejo glavne zahteve znanstvene metode, saj omogočajo precejšnjo stopnjo objektivnosti v pristopu in omogočajo preizkuse zanesljivosti in veljavnosti*« (Borgatta in Borgatta 1993 v Flere 2000, 118).

Vprašalnik sestoji iz seznama vnaprej pripravljenih vprašanj, ki so udeležencem postavljena v enakem vrstnem redu. Anketni vprašalnik se lahko izvaja ustno preko anketarja ali po pošti, vendar je pri slednjem lahko težava v odzivnosti udeležencev. Lahko pa raziskovalec izbere skupino ljudi (npr. že oblikovano skupino ljudi) in jim razdeli vprašalnik (Haralambos in Holborn 1999, 834).

Za slednje sem se odločila tudi sama, saj na podlagi analize dokumentacije ni bilo možno pripraviti vprašanja za poglobljeni intervju v zvezi z učinki projektov na vodenje šole. Tri kratka vprašanja odprtega tipa sem poslala po elektronski pošti koordinatorjem projektov, ki so se v letu 2009 zaključevali in so bili vabljeni na redni sestanek spremljave projektov. Vprašanja so bila poslana 56 koordinatorjem projektov, odgovorilo jih je 31.

5.4.3 Polstrukturirani intervju

»Poglobljeni intervju« omenjajo Easterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005, 111) kot eno temeljnih kvalitativnih metod zbiranja podatkov – gre za metodo zbiranja podatkov s stališča možnosti globljega proučevanja odgovorov. Burgess (1982 v prav tam, 113) intervju opisuje kot »priložnost za raziskovalca, da prodre globoko, da odkrije nove ključne točke, odpre nove razsežnosti nekega problema in si zagotovi jasna, natančna, vseobsežna spoznanja, zasnovana na osebni izkušnji«. Različni avtorji omenjajo različne vrste/tipe intervjujev, npr. Merriam (1998, 73-74) »visoko strukturirane / standardizirane, polstrukturirane in nestrukturirane / neformalne«, Easterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005, 112-114) pišejo o »zelo formaliziranih in strukturiranih ali pa nestrukturiranih intervjujih«, podobno navaja tudi Sagadin (1995, 314) »standardizirani oz. strukturirani in na drugi strani nestandardizirane oz. nestrukturizirane intervjuje«. Med samimi poimenovanji ni bistvenih razlik, saj je značilnost strukturiranih, formaliziranih in standardiziranih intervjujev, da so »vprašanja in vrstni red vprašanj določena vnaprej; v bistvu gre za ustno anketiranje« (Merriam 1998, 74), v primeru nestrukturiranih, neformaliziranih in nestandardiziranih intervjujih pa za »bolj odprto, bistveno manj formalno in bistveno bolj fleksibilno in poizvedovalno situacijo« (Sagadin 1995, 311). Slednji se uporabljajo v primeru, kjer raziskovalec ne ve dosti o pojavu, da bi lahko postavil ustrezna vprašanja (Merriam 1998, 75). Vmes pa obstaja veliko različnih možnosti in oblik izvajanja intervjujev (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 114).

Kot eno od vmesnih oblik intervjujev poleg Merriamove (1998, 74) tudi Kvale (1938, 5-6) omenja »polstrukturirani intervju«. Definira ga kot »intervju, katerega namen je dobiti opise življenja sveta intervjuvanca z upoštevanjem pomena opisanega fenomena«. O intervjuju sicer pravi, da »ni nič misterioznega – gre za pogovor, ki ima strukturo in namen« (prav tam, 6).

Merriamova (1998, 74) opisuje »polstrukturirani intervju« kot največkrat uporabljenega – bolj odprtega in manj strukturiranega – ali so vprašanja bolj fleksibilno zapisana ali pa gre za kombinacijo bolj ali manj strukturiranih vprašanj. Navadno je želena specifična informacija od vseh intervjuvancev, večji del intervjuja pa je voden s pomočjo vprašanj ali raziskovalnih vsebin in niti natančna vprašanja niti vrstni red vprašanj nista določena vnaprej (prav tam, 74).

Kot primerno metodo raziskovanja, omenjajo »polstrukturirani intervju« Easterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005, 113) v dveh primerih, kadar:

- je treba razumeti konstrukte, ki jih intervjuvanec uporablja kot osnovo za svoja mnenja in prepričanja o določeni zadevi,
- je eden od ciljev intervjuja razviti razumevanje sveta respondenta, tako da raziskovalec lahko nanj vpliva [...].

Za to raziskavo sem izbrala »*polstrukturirani intervju*« (Merriam 1998, 74), ker sem želela pridobiti neodvisno mnenje in poglede posameznih akterjev znotraj šole – ravnatelja, koordinatorja projekta in neodvisnega učitelja. Vprašanja za polstrukturirani intervju pripravim na podlagi analize podatkov, pridobljenih iz dokumentacije programa Comenius, analize predhodnih raziskav, končnih poročil projektov Šolska partnerstva zaključenih v letih 2007 in 2008 ter analize anketnega vprašalnika. Intervjuje izvedem s koordinatorji projektov Comenius šolska partnerstva, ravnatelji in neodvisnimi učitelji izbranega vrtca in dveh izbranih šol v zvezi z ugotavljanjem učinkov in sprememb, ki jih šoli prinese sodelovanje v mednarodnem projektu Comenius na področju sodelovanja učiteljev in vodenja šole.

Na podlagi analize primarnih in sekundarnih virov (Haralambos in Holborn 1999, 836) sem oblikovala spoznanja, zaključke in priporočila za nadaljnje raziskovanje.

5.5 Vzorčenje

V vzorec analize dokumentacije vključim projektno dokumentacijo šol, konkretno končna poročila šol, ki so v letih 2007 in 2008 zaključile sodelovanje v projektih Comenius šolska partnerstva. V končnih poročilih projektov šole, poleg vsebine in rezultatov projektov, opisujejo tudi učinke na učitelje in na šolo. Analiza teh učinkov ter izkušnje, spoznanja, ugotovitve vodje programa Comenius so mi bila v pomoč pri pripravi vprašanj za izvedbo anketnega vprašalnika in intervjujev.

V vzorec za izvedbo intervjujev vključim izbrani vrtec in dve šoli, ki so najbolj opisali učinke projektov Comenius na šole in so že večkrat sodelovali v projektih Comenius šolska partnerstva. Tukaj gre za »*namensko vzorčenje*«, ki je osnovano na predpostavki, da raziskovalec želi odkriti, razumeti in dobiti vpogled in tako mora izbrati vzorec, od katerega bo največ izvedel. Namensko vzorčenje pogosto srečamo v študijah primera (Merriam 1998, 61).

»*Individualne polstrukturirane intervjuje*« (Merriam 1998, 74) izvedem s koordinatorji, ravnatelji in neodvisnimi učitelji izbranega vrtca in dveh šol. Posamezniki so izbrani na podlagi njihove funkcije v projektu Comenius – koordinatorji projekta in ravnatelji šol, ki sodelujejo v projektu. Neodvisni učitelji so izbrani »*naključno*«.

5.6 Veljavnost in zanesljivost

Sagadin (2001, 20) opisuje več vrst veljavnosti (validnosti) kvalitativnih raziskav in sicer »*notranjo in zunanjo veljavnost*«. Raziskava je tem bolj »*notranja veljavna*«, čim natančneje njeni izsledki odsevajo – opisujejo in razlagajo/interpretirajo enkraten raziskovalni primer. V ta namen moramo poskrbeti, da bodo veljavni tako podatki kakor tudi rezultati njihove analize. Poskrbeti moramo, da se bodo podatki ujemali s teorijo in da bo tudi teorija preverjena empirično (Sagadin 2001, 20).

Pri »zunanji veljavnosti« pa govorimo o »prenosljivosti in posploševanju zunaj enkratnega raziskanega primera in njegovega konteksta«. Avtor omenja ponovitve študije primera v različnih okoliščinah oz. da poskušamo teoretično razlago empiričnih dejstev postaviti v širši in splošnejši teoretični okvir (kontekst) (Sagadin 2001, 20). Za povečanje zunanje veljavnosti Mesec (1998, 45) predlaga »natančen popis celotnega postopka raziskave, natančen popis analize, v kateri oblikujemo pojme in ugotavljamo pravilnosti in vzorec ravnanja, doživljanja in interakcij«. Mesec (1998, 45) »načelo preverljivosti« opisuje kot »eno temeljnih načel znanstvene metode pri kvalitativnem raziskovanju«.

V raziskavi poskrbim za natančen popis postopka raziskave in analize podatkov, tako da bralec lahko sam presodi primerljivost svojega primera, in v kakšnem primeru bo lahko uporabil rezultate raziskave.

Veljavnost kvalitativne raziskave študije primera lahko povečamo tudi s »triangulacijo« (Sagadin 2001, Merriam 1998), kar pomeni »primerjavo pridobljenih podatkov s podatki iz drugih virov« (Sagadin 2001, 21). V tej raziskavi gre za dvojno triangulacijo, in sicer:

- večjo veljavnost raziskave zagotovim s pridobivanjem podatkov s strani štirih skupin (ravnatelj, koordinator projekta, neodvisni učitelj in vodja programa Comenius), in
- večjo veljavnost raziskave zagotovim z zbiranjem podatkov na tri načine: analiza dokumentacije, anketni vprašalnik in poglobljeni intervju.

5.7 Posploševanje podatkov raziskave

V študiji primera navadno posploševanje rezultatov raziskave izven primera ni mogoča, lahko pa si pomagamo na različne načine, npr. »da raziskujemo neko tematiko s študijami primerov na več mestih, ugotovitve pa primerjamo in si ustvarjamo splošnejšo podobo o raziskovalnem primeru« (Sagadin 2001, 13). Določena možnost obstaja tudi »pri izsledkih raziskovanja značilnih primerov, lahko pa s polstrukturiranimi intervjuji zajamemo reprezentativni vzorec oseb iz določene populacije in ga primerno obdelamo« - vendar v vseh primerih posploševanje, kot ga nudi kvantitativno raziskovanje, ni možno (Sagadin 2001, 13). Sicer pa Mesec (1998, 50) piše, da »pri študiji primera, ki je osnovni model kvalitativne raziskave, temelji sklepanje na analitični indukciji (analitični generalizaciji)«. To pomeni, da »na posameznem primeru proučimo, kako so posamezne lastnosti procesi ali dogodki med seboj povezani, v kakšnih odnosih in razmerjih so. Tudi če zagotovimo določeno vrsto povezanosti v enem samem primeru, je to lahko teoretično pomembno.« (prav tam, 50)

Posploševanje raziskave ni namen te magistrske naloge, saj gre za raziskovanje področja, ki je zelo malo raziskano. Vse dosedanje evalvacijske študije, ki jih je naročila

Evropska komisija, izvedle pa različne institucije po Evropi, npr. GES (2007) ali na nacionalni ravni Fakulteta za management (Širok idr. 2008), niso nikoli raziskovale tako podrobno. Zaključki raziskav so, da učinki projektov Comenius šolska partnerstva na šole in posameznike so in so veliki – omenjajo se predvsem učinki na sodelujoče učitelje in vključene učence/dijake v projekt (GES 2007, Širok idr. 2008). Učinki na vodenje šole ali konkretno na sodelovanje učiteljev niso bili predmet raziskav. Ugotovitve raziskave bodo tako lahko uporabljene kot priporočila za nadaljnje izvajanje projektov in sodelovanje šol v mednarodnih projektih.

5.8 Omejitve

V tej raziskavi obstaja več omejitev.

Prva se nanaša na metodološko značilnost raziskave – *študijo primera*. Navadno gre za študijo enega samega primera ali nekaj primerov, tako posploševanje na širšo populacijo ni mogoče (Sagadin 2001, 12). Čeprav bi bilo zelo zanimivo intervjuvati vse sodelujoče ravnatelje in učitelje vsaj v zadnjem letu zaključenih projektov in pridobiti širši vpogled o dogajanje na šolah in učinkih projektov na vodenje in sodelovanje učiteljev. Glede na to, da gre za eno prvih tovrstnih raziskav s tega področja, je moj namen predvsem identificirati učinke projektov na šolo in spremembe na področju sodelovanja učiteljev in vodenja, ki jih šoli prinese mednarodni projekt.

Druga omejitev se nanaša na *izbor vzorca*, ki je »namenski«. V raziskavo so vključeni vrtec in dve šoli, ki so v letih 2007 in 2008 zaključili projekt Comenius šolska partnerstva in iz vsake organizacije trije zaposleni: ravnatelj, koordinator projekta in neodvisni učitelj. Vrtec in šoli so bili izbrani na podlagi kvalitete končnega poročila in predvsem števila zelenih podatkov – o učinkih projekta na šolo. Izbrala sem vrtec in šoli (ravnatelje in učitelje), od katerih pričakujem največ informacij v zvezi z raziskovalnim primerom. To pa je tudi predpostavka, na kateri temelji namensko vzorčenje (Merriam 1998, 62).

Omejitve predstavljajo tudi *viri in teorija*, saj o mednarodnih projektih in njihovih učinkih v šolskem prostoru ni dosti pisanega. Obstajajo nacionalne študije po Evropi, ki pa niso dosegljive v meni razumljivih jezikih in tudi pristopi izvedbe le-teh so precej neznanstveni. Tako sem teorijo o mednarodnem sodelovanju in učinkih črpala predvsem iz virov Evropske komisije, ki so na voljo nacionalnim agencijam ter iz študij, evalvacij, ki jih je izvedla oz. naročila Evropska komisija.

Omejitev zagotovo predstavlja tudi moje koordiniranje/vodenje akcije Comenius šolska partnerstva, saj sem s šolami v stiku skozi vse leto – predvsem jim nudim podporo pri izvedbi projektov. To pa seveda pomeni poseben položaj raziskovalca, ki bi morda vplival na njihove odgovore in pristanek na sodelovanje.

Empirični del

Kot zadnjo omejitev navajam prepletenost mojega dela, kot vodje programa Comenius, z vlogo, ki jo bom imela v raziskavi. Verjetno bom težko podala povsem objektivno mnenje in videnje.

6 IZBOR DOKUMENTACIJE, UPORABLJENE ZA ANALIZO REZULTATOV

V tem poglavju predstavim izbor dokumentacije, ki je bila glavni vir podatkov za pripravo anketnega vprašalnika in intervjujev ter podlaga za pripravo analize rezultatov ter natančno opišem tehniki zbiranja podatkov.

6.1 Vmesna evalvacija akcije Comenius šolska partnerstva

Vmesna evalvacija je bila izvedena po naročilu Evropske komisije s strani CSES v letu 2003, analiza je bila objavljena v začetku 2004. V raziskavo je bilo povabljenih okoli 10.000 sodelujočih šol v akciji Comenius šolska partnerstva – odzvalo se jih je 1.400. Poleg šol, ki so odgovarjale na spletno anketo, je z intervjuji v raziskavi sodelovalo še osebje Evropske komisije, osebje nacionalnih agencij po Evropi in konkretne šole (CSES 2004).

6.2 Končna evalvacija akcije Comenius šolska partnerstva

Končno evalvacijo programa Comenius, akcije Šolska partnerstva, je po naročilu Evropske komisije, izvedel GES v letu 2007. Naslov študije je »Učinek Comenius šolskih partnerstev na sodelujoče šole«. Namen študije je pripraviti empirično veljaven in zanesljiv vpogled v učinke projektov Comenius Šolska partnerstva na sodelujoče učence, učitelje in šole. Rezultati študije so osnovani na raziskavi med osebjem, odgovornim za Comenius projekte v vseh sodelujočih državah (27 držav članic Evropske unije, države gospodarske povezave (EFTA) in Turčije), katerih šole so bile med leti 2000 in 2006 vključene v projekte Comenius šolska partnerstva. Poleg tega so bile analizirane tudi obstoječe evalvacije in študije učinkov. Raziskava je bila izvedena preko elektronske pošte in spletnih metod.

K sodelovanju so povabili 22.000 šol, odzvalo se jih je 7.903. Glede na visoko število vrnjenih ali napačnih elektronskih sporočil govorimo o dejanski 50 % odzivnosti, kar kaže ekstremno visok odziv in s tem veljavnost in reprezentativnost raziskave (GES 2007).

6.3 Nacionalna evalvacija programov Socrates II in Leonardo da Vinci II

Ob zaključku druge generacije programov Socrates in Leonardo da Vinci (2000-2006) so bile vse nacionalne agencije pozvane k oddaji nacionalne evalvacije učinkov programov na udeležence. Slovensko različico je za CMEPIUS izvedla in pripravila poročilo ter priporočila Fakulteta za management v tesnem sodelovanju z delovno skupino iz CMEPIUSa.

Evalvacijska študija je zajela obravnavo le decentraliziranih akcij programov Socrates in Leonardo da Vinci, torej tistih akcij, za katere vodi razpisne, izborne in pogodbene postopke nacionalna agencija in je zanje tudi odgovorna. Tako je bilo na elektronske naslove poslanih 3.902 vprašalnikov, vrnjenih je bilo 541. Zaradi nizkega števila odgovorov, oz. že predhodno nizkega števila potrjenih individualnih mobilnosti in projektov, nekaterih akcij ni bilo možno analizirati (npr. Erasmus organizacije, Grundtvig mobilnost in organizacije). Ostale decentralizirane akcije z zadostnimi odgovori so bile analizirane na način »pristopa merjenja zaznav vplivov evalviranih akcij na področjih, ki so opredeljena s programskimi cilji« (Širok idr. 2008). Na podlagi ocen vplivov so sklepali o učinkih, ki jih imajo evalvirani programi oz. akcije pri ciljih, ki jih je Evropa zapisala v ustanovitvene akte (Širok idr. 2008).

6.4 Končna poročila projektov Comenius šolska partnerstva zaključenih, v letih 2007 in 2008

V letu 2007 je bilo zaključenih 38 projektov, v letu 2008 pa 27, torej skupaj 65 projektov Comenius šolska partnerstva. Ob analizi končnih poročil sem ugotavljala strinjanje koordinatorjev z učinki projektov na učitelje in šole. Zanimali so me predvsem odgovori na zastavljena raziskovalna vprašanja v zvezi z učinki projektov na šole, o pridobitvah šol z vključitvijo v projekt Comenius, o sodelovanju učiteljev in vodenju šol. V končnih poročilih so koordinatorji poročali o učinkih po vnaprej danih odgovorih, možen je bil tudi dodaten komentar.

6.5 Anketni vprašalnik, poslan koordinatorjem projektov Comenius v zaključevanju 2009

Tako kot sta evropski in tudi nacionalna evalvacija pokazali, da učinki na šole in posameznike so, ugotavljajo tudi koordinatorji projektov oz. šole v svojih poročilih. Glede na to, da tako evalvacije kot tudi končna poročila, niso dala veliko odgovorov na zadnji dve raziskovalni vprašanji (o sodelovanju učiteljev in vodenju šole), še posebej malo o vodenju šol in učnikih projektov na vodenje, sem se odločila, da o tem konkretno vprašam še koordinatorje projektov, ki projekte zaključujejo v letu 2009. Ob povabilu na letne sestanke spremljave projektov sem jim zastavila tri vprašanja:

- Kakšne učinke zaznavate ob sodelovanju v projektu Comenius na vaši šoli?
- Kakšno vlogo ima v projektu ravnatelj?
- Ali se je kaj spremenilo tudi vodenje šole – kako konkretno?

Elektronsko sem zgornja vprašanja poslala na 56 naslovov koordinatorjev projektov, odgovorilo jih je 31. Analiza odgovorov kaže podobne učinke kot končna poročila 2006 in 2007. Ključna sporočila o učinkih projektov na šole v povezavi z učitelji sem povzela po odgovorih, ki so mi jih posredovali koordinatorji projektov v

zaključevanju 2009, in so: »povečanje sodelovanja učiteljev na šoli, izmenjava izkušenj in dobrih praks – ne le med partnerskimi šolami, pač pa tudi med učitelji na šoli, motivacija za učenje tujih jezikov, povečanje prilagodljivosti učiteljev, vpeljevanje novosti v pouk in delo na šoli, večja odprtost učiteljev, povečanje samopodobe učiteljev«.

6.6 Intervjuji

Intervjuje sem opravila v izbranem vrtcu in dveh izbranih šolah, in sicer z ravnateljem, koordinatorjem projekta in neodvisnim učiteljem. Vprašanja sem oblikovala na podlagi podatkov, ki sem jih predhodno pridobila s pomočjo analize dokumentacije in anketnega vprašalnika.

Vprašanja za ravnatelja so bila naslednja:

- Kakšno vlogo imate kot ravnatelj v projektne timu? (sodelujoči ali le formalni podpisnik) Kakšne so vaše naloge, zadolžitve? Kako vidite delo projektne tima?
- Na kakšen način vpeljujete pridobljene izkušnje v svoje delo – vodenje? Kako konkretno se je spremenilo vodenje šole – na kakšen način?
- Kakšne spremembe opazate na področju sodelovanja učiteljev na šoli?

Vprašanja za koordinatorja projekta:

- Kdo je določil projektne tim/ekipo in na kakšen način? Kako bi opisali sodelovanje / delovanje projektne tima? Ali so se pojavile kakšne nove oblike sodelovanja, povezovanja na šoli in menite, da so posledica projekta Comenius?
- Kakšno je bilo sodelovanje z ravnateljem? Kako vidite projekt z vidika svojega vodenja?
- Kakšne spremembe opazate v ravnateljevem vodenju?

Vprašanja za neodvisnega učitelje:

- Kakšne spremembe zaznavate / opazate na šoli kot učinek projekta Comenius?
- Ali so se pojavile kakšne nove oblike sodelovanja, povezovanja na šoli in menite, da so posledica projekta Comenius?
- Kakšne spremembe opazate na področju učiteljev vodij in / dela ravnatelja? Ali ste opazili kakšne spremembe v ravnateljevem vodenju?

7 ANALIZA IN INTERPRETACIJA PODATKOV

Pri pridobivanju podatkov sem najprej analizirala evalvacijske študije, ki jih je pri zunanjih izvajalcih naročila Evropska komisija na evropski ravni in CMEPIUS na nacionalni ravni ter končna poročila projektov Comenius šolska partnerstva, ki so se zaključili v letih 2007 in 2008.

V okviru evropskih in nacionalne evalvacije sem se osredotočila predvsem na rezultate le-teh, in sicer na učinke projektov Comenius šolska partnerstva na učitelje in šole. V okviru končnih poročil sem se osredotočila na odgovore koordinatorjev o učinkih projektov na učitelje in šole ter dodatne komentarje v zvezi z učinki. Poleg tega sem podrobno pregledala še vsebinski prispevek šol na temo »Učinki projekta na šolo«, ki je bil tudi del končnega poročila. Glede na to, da je bilo v omenjenih dokumentih malo informacij o učinkih projektov Comenius na sodelovanje učiteljev in še manj o učinkih projektov na vodenje šole, sem pripravila kratek anketni vprašalnik in ga posredovala elektronsko še koordinatorjem projektov, ki so se zaključevali v letu 2009 in so bili vabljeni na redni letni sestanek spremljave dela na projektih.

Na podlagi ugotovitev evropskih evalvacij akcije Comenius šolska partnerstva, nacionalne evalvacije programov Socrates II in Leonardo da Vinci II, ugotovitev končnih poročil projektov 2007 in 2008 ter ugotovitev iz analize anketnega vprašalnika (Flere 2000, 118) sem pripravila vprašanja za »*polstrukturirane intervjuje*« (Merriam 1998, 74), ki sem jih opravila z ravnateljem, koordinatorjem projekta in neodvisnim učiteljem v izbranem vrtcu in dveh izbranih šolah z namenom »*poglobljenega razumevanja*« (Merriam 1998) učinkov projektov Comenius na šole. Vrtec in šoli sem izbrala na podlagi preteklih izkušenj sodelovanja z njimi, predvsem v smislu dobrega sodelovanja in zaznavanja učinkov projektov na šole in učitelje, ki so mi jih skozi leta sodelovanja posredovali. Izbrala sem vrtec in šoli, ki so že večkrat sodelovali v projektih Comenius, saj menim, da taki udeleženci raziskave lažje prepoznajo učinke večletnega mednarodnega sodelovanja.

Na podlagi raziskovalnih vprašanj sem oblikovala naslednja štiri področja:

- učinki projektov Comenius šolska partnerstva na sodelujoče šole,
- pridobitve šole s sodelovanjem v mednarodnem projektu,
- odprtost šol za spremembe na področju vodenja,
- timsko sodelovanje učiteljev na šolah.

Vrtec in šoli, ki so bili vključeni v intervjuje, imenujem šola A, šola B in šola C, prav tako ravnatelje, koordinatorje in neodvisne učitelje. Zaradi varovanja podatkov pišem odgovore udeležencev intervjujev v moški obliki. Analizi evalvacijskih študij, projektne dokumentacije, vsebine odgovorov anketnega vprašalnika in intervjujev sem dodala še svoje videnje, saj kot koordinatorica projektov Comenius šolska partnerstva

šole in njihovo delo spremljam in vodim že od leta 2001. Svoje misli, komentarje prispevam v prvi osebi ednine.

7.1 Učinki projektov Comenius šolska partnerstva na sodelujoče šole

Zaključki evropske vmesne in končne evalvacije kažejo na visoko stopnjo zadovoljstva in navdušenja za akcijo Comenius šolska partnerstva med končnimi uporabniki – sodelujočimi šolami. Akcija Comenius šolska partnerstva je visoko stroškovno učinkovita in predstavlja odlično vrednost za javna sredstva (GES 2007, CSES 2004).

Tudi nacionalna evalvacija je pokazala, da so na splošno učinki akcij v vseh ciljih oz. na vseh evalviranih področjih ocenjeni vsaj kot majhni, tako lahko rečemo, da učinki programa Socrates II in Leonardo da Vinci II v Slovenji so. Končni upravičenci zaznavajo pozitivne učinke v vseh temeljnih programskih ciljih, ki pa so: *»dvig evropske dimenzije, omogočanje dostopnosti izobraževanja, dvig kakovosti v izobraževanju in usposabljanju ter zagotavljanje enakih možnosti in sodelovanja«* (Evropska komisija 2008a). Vpliv akcij pa se seveda razlikuje od cilja do cilja. Najmočneje izražena smer se kaže skozi *»učinek dviga kompetenčne ravni posameznikov«* (Širok idr. 2008).

Rezultati evropskih in nacionalne evalvacije kažejo, da so učinki opazni s strani sodelujočih učiteljev in tudi šol, kar potrdi tudi analiza končnih poročil projektov 2007 in 2008 ter analiza anketnega vprašalnika in intervjujev, kjer sem pridobila še bolj detaljne informacije v zvezi z učinki na posameznike in šole. Branje končnih poročil v preteklosti in pogovori s šolami na rednih sestankih so bili dejansko razlog za izbor tematike te raziskave. Ugotovitve analize predstavljam po sklopih, ločeno za učitelje in šole.

7.1.1 Učitelji in projekti Comenius

Analiza dokumentacije, anketnega vprašalnika in intervjujev kaže na številne koristi Comenius projektov za učitelje. Koordinator A pravi: *»Comenius projekt za mene pomeni veliko novih pozitivnih izkušenj, dobil sem veliko novih idej, znanj [...].«*

V smislu učinkov projekta iz učiteljevega gledišča, le-te vključujejo: *»izboljšanje znanja IKT in neposredna vključitev le-te v kurikulum, izboljšanje znanja in spoznavanje tujih jezikov na splošno in povečanje profesionalnih razvojnih priložnosti«* (CSES 2004). Ob poročanju udeležencev o izboljšanju kompetenc tujih jezikov gre prevladujoče za izboljšanje znanja angleščine (GES 2007).

Zgornje ugotovitve potrdi tudi ravnatelj A: *»Tako kot tudi vsi ostali, sem tudi jaz obogatila svoje delo z znanjem tujega jezika, uporabo IKT in pridobljenimi izkušnjami na področju medkulturnosti«* in koordinator A: *»Comenius je bil spodbuda, da smo se zelo veliko naučili na področju tujega jezika. Prej si določene osebe niso upale*

spregovoriti v tujem jeziku, ker pač niso znale (po njihovem mnenju) [...], zdaj pa vidijo, da ni problema[...] še posebej, ko dobimo kakšne goste iz tujine.«

Analiza kaže »veliko učinkovitost mobilnosti učiteljev v kontekstu šolskega mednarodnega projekta«, ki učiteljem nudi »odlične priložnosti za profesionalni razvoj v stimulativnem mednarodnem kontekstu«. Comenius šolska partnerstva imajo pomemben potencial in dejanske koristi v smislu »izboljšanja učiteljeve kvalitete, povečanja učiteljeve motivacije, razvoja učiteljevih izkušenj in odpiranja novih možnosti inovativnih praks v poučevanju in učenju« (CSES 2004).

Kaj pomeni mobilnost učiteljev oz. obisk učiteljev na šoli, pove neodvisni učitelj A: *»Preko Comeniusa smo prvič doživeli, da so prišli do izmenjave učitelji, da so prišli k nam...in njihovo razmišljanje, njihov pristop...takrat smo bili vsi zraven, cela šola, da smo lahko vsi videli, da se da še na kakšen drug način kaj narediti [...] in potem ta izmenjava[...], da so šli tudi naši učitelji gor in prinesli posnetke nazaj na šolo [...] res da pogoji niso enaki, da je veliko različnosti, vendar če ne bi prišli oni iz Comeniusa in prinesli sem stvari, dokumente, filme, pogovore, programe, potem tudi mi ne bi mogli vedeti, kako je drugje in bi ostali v svojem vrtičku.«*

Neodvisni učitelj A vidi dodano vrednost projektov še: *»V bistvu smo se začeli znotraj šole med sabo primerjati [...], ker razlike med tistimi, ki delajo na projektu Comenius in tistimi, ki niso, na prvo oko niti niso tako izrazite [...], vendar pa se način, izvedba dela, evalvacija vseh dogodkov po Comeniusu bistveno razlikujejo od dogodkov tistih, ki so v klasičnem kurikulumu [...], prav zanimivo se zdi pri nas, da so se stvari, ki so bile dobre, začele prenašati v klasične oddelke.«*

Učinki Comenius šolskih partnerstev na učitelje se ne kažejo le kot učinki projekta na osebni razvoj na splošno, ampak tudi, *»kako daleč je udeležba v projektu prispevala k napredku profesionalnega razumevanja in kompetenc«* (GES 2007).

V okviru končne evalvacije akcije Šolska partnerstva so preiskovali naslednje vplive in učinke:

- prispevek k razvoju medkulturnih kompetenc/ozaveščenosti in
- profesionalno znanje in socialne spretnosti (GES 2007).

Velika večina koordinatorjev projektov Comenius je opazila glavni učinek programa na področju *»znanja o izobraževalnih sistemih in vrednotenju le-teh v partnerskih državah«* (GES 2007).

Naslednji pozitiven in precej presenetljiv stranski učinek je, da *»projekti večajo učiteljevo motivacijo in identifikacijo tako s poklicem kot tudi njihovo šolo«*. Dodaten pomemben rezultat Comenius partnerstev je, da *»učitelji spoznajo nove vsebine in metode, ki bi lahko bile ustrezne za namen poučevanja na njihovi matični šoli«* (GES 2007).

Ravnatelj C: *«Izkušnje, ki sem jih pridobil s tem, ko sem obiskoval šole po Evropi so mi bile dobrodošle in sem jih vnesel v neposredno delo. Že če gledam samo odnos do staršev, ki so velikokrat nezaupljivi, hočejo nekaj več in razlagajo, kaj imajo v tujini nekaj več [...], ko sem jim določene stvari predstavil, lahko drugače pogledajo na našo šolo.»*

Učinke evropskih evalvacij potrdi tudi analiza končnih poročil, in sicer, največji učinki projektov Comenius pri učiteljih se kažejo v povečanju jezikovnih spretnosti, povečani motivaciji in povečanju znanja o partnerskih državah in kulturah – te tri odgovore so potrdile vse šole, ki so projekte zaključile v 2007 in 2008. Sledi povečanje vodstvenih spretnosti, takoj za tem še povečanje IKT spretnosti in pedagoških spretnosti (CMEPIUS 2007b, 2008a).

Če komentiram pogostnost odgovorov pri učiteljih, lahko kot koordinatorka akcije Šolska partnerstva, rečem, da učitelji brez znanja tujega jezika praktično ne morejo sodelovati v projektu. Tako je povabilo koordinatorja na šoli učitelje spodbudilo k obnovitvi ali celo na novo k učenju tujega jezika. Vpeljevanje mednarodnega sodelovanja na šoli prinese nekaj sprememb v delu, v dinamiki in tukaj se kaže visok odstotek povečanja motivacije za delo tako na projektu kot tudi pri drugih aktivnostih na šoli. Tretji najpogostejši odgovor - povečanje znanja o partnerskih državah in kulturah, priprave na projektna srečanja po Evropi - spremljajo tudi iskanje informacij o partnerskih deželah in kulturah, ob tem pa tudi raziskovanje lastnega kraja, dežele in kulture.

Učinka povečanje pedagoških in IKT spretnosti sta sicer na zadnjem mestu, vendar še vedno z zelo visokim odstotkom - 85 % - zato lahko rečem, da obiski partnerskih dežel ponujajo poleg dela na projektu in spoznavanja šole, kraja, države in kulturne dediščine, tudi seznanjanje z dobrimi praksami dela v razredu, spoznavanje novih metod dela in pristopov, ne nazadnje tudi umeščenost svojega dela v širši, evropski kontekst. Nekateri koordinatorji temu pravijo *»prispevek k profesionalni in osebni ravni rasti«* (CMEPIUS 2007b, 2008a).

Glede povečanja IKT spretnosti lahko rečem, da brez računalnika, elektronske pošte in interneta, projekta praktično ni mogoče izpeljati. Večji del komunikacije poteka preko elektronske pošte, nekateri bolj večji uporabljajo tudi forume, klepetalnice, najboljši celo videokonference – vendar je opremljenost šol po Evropi tako različna, da so višje oblike sodelovanja največkrat otežkočene.

Kot dodatne komentarje k danim odgovorom so koordinatorji projektov dodali še naslednje učinke. Razvrščam jih po pogostosti pojavljanja:

- spodbuda za timsko delo,
- prenos izkušenj in spoznanj kolegom na šoli,
- vpeljevanje projektne dela na šolo,

- uporaba pridobljenih informacij in znanj ter gradiv pri pouku,
- uporaba novih metod dela pri pouku,
- možnost poučevanja v tujini, v tujem jeziku,
- izmenjava izkušenj in prenos dobrih praks med sodelujočimi v projektu (CMEPIUS 2007b, 2008a).

Analiza anketnega vprašalnika ni dala bistveno drugačnih rezultatov, niti nisem zaznala kakšnih drugačnih učinkov projektov Comenius na učitelje, kot sem jih že predstavila na podlagi analize dokumentacije in intervjujev.

7.1.2 Učinki projektov Comenius šolska partnerstva na šolo kot celoto

Glede na odlične rezultate, dosežene tako v prvi (1995-1999) kot tudi v drugi generaciji (2000-2006) programa Comenius, je priporočljivo, da bi vsak učenec/dijak imel vsaj enkrat v času šolanja možnost sodelovati v evropskem mednarodnem projektu. To priporočilo je »indikator visoke stopnje koristi, ki so jo s pomočjo evalvacij zaznali v Comenius partnerstvih« in v možnostih, ki jih le-ti imajo za »doseganje transformacijskega učinka na evropsko izobraževanje in za graditev prihodnosti Evrope« (CSES 2004).

Raziskava kaže na tesno povezanost med »stopnjo vključenosti projekta v kurikulum in učinki projekta ter rezultati«. Številne države (še posebej pridružene in države kandidatke – ki so v letu 2003 šele dobro začele s sodelovanjem v akciji) so projektom Šolska partnerstva dodelile pomembno vlogo v šolskem kurikulumu in v profesionalnem razvoju za učitelje (CSES 2004).

Poleg učinkov na učence in učitelje, naj bi projekti Comenius partnerstva imeli pozitivne učinke tudi na šolo kot celoto. Končna evalvacija je preiskovala sledeče sfere učinkov:

- evropska / mednarodna dimenzija na šoli,
- mednarodna mobilnost učencev,
- inovacije v poučevanju in vodenju šole,
- izboljšanje šolske socialne klime,
- podpora nadaljevalnega izobraževanja učiteljev,
- odprtost šole zunanjim vplivom in idejam ter integracija zunanjih izvajalcev v šolske rutine (GES 2007).

Glede na udeležence je glavni dobiček za šole v pridobivanju evropske / mednarodne dimenzije v šolsko življenje. ¾ koordinatorjev projektov meni, da so pouk in tečajji pridobili več »evropske dimenzije«, in da je njihova šola ustanovila partnerstva in sodelovanje s šolami iz drugih držav. Poleg tega izboljšanje šolske klime, ki se odraža npr. v boljšem sodelovanju med učitelji ali več spoštovanja med učenci in

učitelji, pride takoj na drugo mesto. Sledijo inovacije v metodah poučevanja in vodenju šole, kot tudi podpora nadaljevalnemu izobraževanju učiteljev. Poleg tega, je vsako drugo šolsko partnerstvo vodilo k močnejši pripadnosti staršev, kot tudi k izboljšanju sodelovanja z lokalnimi oblastmi (GES 2007).

Strinjanje z danimi odgovori v končnih poročilih 2007 in 2008 o učinkih projekta na šolo ni tako pogosto kot pri posameznikih, kar lahko kaže manjši učinek na organizacijo – šolo, na nek način pa lahko kaže tudi omejenost projektov in s tem učinkov le na projektni tim in sodelujoče razrede / skupine.

Največji učinki se kažejo (s strinjanjem vseh šol) pri »povečanju podpore vodstva šole projektu in povečanju sodelovanja učiteljev«. Manj kot polovica šol pa zaznava učinke kot »spremembe v organizaciji dela, spremembe v kurikulumu in politiki poučevanja jezika«.

Prva dva odgovora se mi zdita razumljiva, saj je projekt lahko uspešen le, če ga vodstvo šole podpre in ga aktivno spremlja. Prav to je potrdila tudi vmesna evalvacija akcije Comenius šolska partnerstva: *«Aktivna vloga vodstva na šoli v projektu je bil zelo pomemben faktor učinkovitosti projekta.»* (CSES 2004) S tem tudi učitelji vidijo projekt kot pomemben del učnega načrta šole in ga tako tudi izvajajo. Brez sodelovanja učiteljev – dobrega dela projektnega tima – v projektih žal ne gre. V preteklosti smo bili priča nekaj samostojnih poskusov učiteljev, vendar se projekti niso najbolje končali, in tudi obremenjenost učitelja je bila prevelika.

Koordinatorji projektov kot dodatne učinke omenjajo še *»medpredmetno sodelovanje in povezovanje razredov različnih starosti na šoli ter večjo prepoznavnost šole v okolju«*. *»Medpredmetno sodelovanje in povezovanje razredov različnih starosti«* poudarita tudi ravnatelj B in neodvisni učitelj B. *»Večjo prepoznavnost šol v okolju«* pa koordinator A.

Ravnatelj B: *»Dejansko so ti projekti na šolo prinesli veliko več medpredmetnega sodelovanja, kot ga je bilo kdajkoli prej na šoli. In to je zelo pomemben element, da je že zaradi tega pomembno, da se ti projekti uvajajo.«*

Neodvisni učitelj B: *»Verjetno gre za več sodelovanja, povezovanja med učitelji, tudi med učitelji predmetne in razredne stopnje, na različne načine.«*

Koordinator A: *»Šola je še bolj odprta za vse projekte, mednarodne dejavnosti, bolj odprta v lokalno in širšo skupnost, v slovensko javnost. Dejansko vidim, da se povezujejo z drugimi šolami, fakultetami, Ministrstvom za šolstvo in šport, Zavodom RS za šolstvo in drugimi ustanovami. Vsi vedo, da smo mi zelo aktivni na mednarodnem področju in ko pride kakšna priložnost, nas povabijo zraven, nam koga pripeljejo v goste.«*

7.2 Pridobitve šol s sodelovanjem v mednarodnem projektu

Po mnenju koordinatorjev projektov šola s projektom Comenius veliko pridobi. To sta pokazali tako vmesna kot tudi končna evalvacija akcije Comenius šolska partnerstva, ne nazadnje pa o tem poročajo tudi šole same. Neodvisni učitelj A pravi: »*Generalno bi lahko rekla, da Comenius pomeni nekaj več.*« Izpostavila bom najbolj vidne oz. največkrat omenjene pridobitve šol z vključenostjo v mednarodni projekt Comenius šolska partnerstva.

7.2.1 Evropska dimenzija

»*Krepitev evropske dimenzije izobraževanja s spodbujanjem skupnih aktivnosti sodelovanja šol*« je eden glavnih ciljev akcije Comenius šolska partnerstva (Evropska komisija 2008a). Šole tako že v svoje prijave za projekte umeščajo evropsko dimenzijo, ki je prepletena s samo vsebino projekta. O samem pomenu besede je sicer težko govoriti, saj gre za širok pojem, delček le-te zagotovo pride do šol, preko mednarodnega sodelovanja, preko spoznavanja različnih kultur in narodov, preko učenja in spoznavanja tujih jezikov.

Razvoj evropske dimenzije med učitelji in ravnatelji v povezavi z njihovim delom je bila jasno prepoznana kot zelo pozitiven učinek Comenius projektov (CSES 2004). Udeleženci končne evalvacije Šolskih partnerstev imenujejo pridobivanje evropske dimenzije v šolsko življenje »*glavni dobiček za šole*«. ³/₄ koordinatorjev meni, da »*so pouk in tečaji v okviru projektov prinesli več evropske dimenzije in da je njihova šola ustanovila partnerstva in sodelovanje s šolami iz drugih držav*« (GES 2007). Gre za pomemben rezultat evalvacij, saj je evropska dimenzija eden glavnih ciljev programa in akcije. Koordinatorji evropsko dimenzijo na šoli širijo preko ozaveščanja o evropski kulturi, narodih, preko spoznavanja in učenja tujih jezikov, spoznavanja drugih šolskih sistemov – vsega kar posameznik prinaša v šolo iz mednarodnih srečanj. Kot pravi neodvisni učitelj A: »*Evropsko dimenzijo prinašajo tudi izmenjave učiteljev – prvič smo doživeli preko Comeniusa, da so tuji učitelji prišli k nam, da smo doživeli njihovo razmišljanje, njihov pristop k delu – takrat je bila zraven cela šola.*«

7.2.2 Prepoznavnost šol v okolju

Ena izmed pomembnih nalog šol, vključenih v projekt Comenius je diseminacija – razširjanje rezultatov projektov in informacij o programu, v lokalno in širše okolje. Zahteva programa Comenius je spodbudila šole, da se predstavijo ne le z mednarodnim projektom, pač pa tudi kot šola v javnosti preko različnih medijev.

»*Večjo prepoznavnost šol v okolju*« omenjajo tako koordinatorji projektov v končnih poročilih kot tudi udeleženci intervjujev. Neodvisni učitelj A pravi: »*Comenius pomeni nekaj več [...] pa tudi »imidž« šole se spremeni v tem smislu, da tukaj vsi želimo*

nekaj drugače, nekaj na novo. Je pa tudi čas tak, da se straši »blazno« ozirajo na Evropo – vse, kar je evropskega, je »fajn«.» Tudi sama sem že prejela telefonske klice staršev, ki so se zanimali za projekte Comenius in informacije o šolah, ki so mednarodno dejavne.

»Uspešno zaključena dva projekta Comenius dajeta željo po ponovnem sodelovanju, da bi sodelovali v več takih zadevah [...] mislim, da želimo biti ena odprta šola [...], ki nabira izkušnje še od drugod in ne le iz učbenikov in papirja.« (Koordinator B) Ravnatelj A poudarja sodelovanje z različnimi nacionalnimi institucijami, povezanimi z izobraževanjem, saj jih le-te večkrat pokličejo za gostovanje tujih delegacij, za predstavitev primerov dobre prakse, za sodelovanje v različnih nacionalnih projektih prenove predmetov in kurikula, kjer s svojimi mednarodnimi izkušnjami in znanjem lahko prispevajo k boljši pripravi in izvedbi projektov. Neodvisni učitelj B veliko omenja *»povezave šole z zunanjim okoljem tako z lokalnim, predvsem pa z mednarodnim – pravi, da »tega prej enostavno ni bilo«.*

7.2.3 Profesionalni razvoj učiteljev

Analiza dokumentacije kaže učinke projektov na kompetence učiteljev, tako na področju znanja, spoznavanja in učenja tujih jezikov, spoznavanja novih učnih metod in pristopov, strokovnega znanja ter znanja in uporabe IKT – uporaba v smislu iskanja informacij na internetu, komunikacije po elektronski pošti in uporabe IKT pri pouku – kar zagotovo dviguje kvaliteto in atraktivnost poučevanja, povečanje profesionalnih razvojnih priložnosti.

Šole, vključene v projekte, *»nudijo večjo podporo nadaljevalnemu izobraževanju učiteljev«* (GES 2007). Na nacionalni agenciji opažamo, da koordinatorji in sodelujoči učitelji projektov šol, ki so se najprej vključili v projekte Šolska partnerstva, nadaljujejo s prijavi na razpise Evropske komisije, najpogosteje na akcijo Comenius Stalna strokovna spopolnjevanja ali vodstvo šol, na akcijo Prečnih aktivnosti Študijski obiski – kar kaže željo po dodatnem mednarodnem izobraževanju in usposabljanju.

Mednarodna mobilnost učiteljev je zaznana kot *»odlična priložnost za profesionalni razvoj v stimulativnem mednarodnem kontekstu. Comenius Šolska partnerstva imajo pomemben potencial in dejanske koristi v smislu učiteljeve kvalitete, povečanja motivacije za delo, razvoja učiteljevih izkušenj in odpiranja novih možnosti inovativnih praks v poučevanju in učenju.«* (GES 2007)

Tudi koordinatorji sami so večkrat poročali o spodbudah, ki jih projekt prinese, ne le na *»predmetnem področju in pri spoznavanju novih / drugačnih učnih metod in pristopov, drugačnega načina dela«.* Tudi na *»področju znanja tujega jezika – nezmožnost komunikacije spodbudi učitelje k učenju tujih jezikov, premalo znanja uporabe IKT za komunikacijo s partnerji, za iskanje informacij preko spleta, za izvajanje pouka s sodobno tehnologijo [...]«.* Nenazadnje učitelji velikokrat omenjajo

»strah pred mednarodnim sodelovanjem, takoj za tem pa z olajšanjem pripovedujejo o samopotrditvi, ki so jo doživeli na mednarodnem srečanju, kako napačne predstave so imeli o šolah v tujini, oz. kako dobre so v bistvu naše šole«.

7.2.4 Nadaljevanje mednarodnega sodelovanja

Šole poudarjajo pomembnost stalnega mednarodnega sodelovanja, vendar za vse ni na voljo dovolj finančnih sredstev. Žal se je prav to pokazalo kot šibkost ob merjenju učinkov projektov na šole, in sicer, da *»učinki projektov na posameznike in šole upadajo z oddaljenostjo od zaključka projekta«* (GES 2007). Kar nenazadnje pomeni, če na šolah ne bo mednarodnega sodelovanja, potem tudi visokih učinkov ne bo. Verjetno bi bilo dobro razmisliti v smeri, kako zagotoviti šolam možnost stalnega mednarodnega sodelovanja. Ena od opcij že obstaja – virtualno sodelovanje šol preko portala e-Twinning. Akcija e-Twinning postaja del programa Comenius in na sestanku Nacionalnih agencij v Bruslju so spomladi 2009 že potekali pogovori o prihodnosti programa Comenius in možnostih združitve akcij Šolska partnerstva in e-Twinning.

Comenius šolska partnerstva so bila v svojih začetkih akcija, ki naj bi pomagala šolam, da vzpostavijo stike s šolami v tujini, potem pa naj bi nadaljevale sodelovanje samostojno - brez finančne pomoči. Tako evalvacije kot tudi šole ugotavljajo, da je *»izvedba vsebine projektov skupaj z mobilnostjo nemogoča brez finančne podpore«* (GES 2007). Sicer pa je iz večletnih opazovanj razvidno, da večina šol nadaljuje s prijavi na razpise za projekte ali druge oblike sodelovanja in strokovnega spopolnjevanja. Nekateri koordinatorji menijo, da *»ko se okužiš z mednarodnim sodelovanjem, ne moreš nehati in tako nenehno iščeš možnosti in priložnosti«*. Koordinator A pravi: *«Predvsem smo videli, da je v mednarodnih projektih zelo dobro sodelovati in da smo dobili veliko novih idej in dejansko nek pogum, da se prijavimo še na kak drug projekt, da začnemo še kakšno drugo obliko projektov.»*

7.3 Značilnosti vodenja šol vključenih v projekte Comenius

Analiza dokumentacije je prinesla malo odgovorov na raziskovalno vprašanje o značilnostih vodenja na šoli, ki izvaja mednarodni projekt. Koordinatorji projektov – udeleženci evalvacij - praktično ne poročajo o spremembah na področju vodenja šol. Razlogov za to je po mojem mnenju več: evalvacije niso niti spraševale po tovrstnih učinkih, prav tako ni bilo vprašanj v končnih poročilih; na prosta vprašanja o učinkih projektov na šolo so se le redki spuščali na področje vodenja. Šele, ko sem koordinatorje projektov konkretno vprašala o vodenju šole, vključene v projekt Comenius, sem dobila nekaj konkretnih odgovorov.

7.3.1 Aktivna vključenost ravnatelja v projekt Comenius

Analiza odgovora »o vlogi ravnatelja v projektih« je pokazala, da večina ravnateljev aktivno sodeluje pri izvedbi projekta Comenius, v nekaterih primerih je celo sam pobudnik projekta, večkrat pa vodi predvsem finančni del projekta in pomaga pri iskanju dodatnih financ. Ta rezultat kaže velik napredek v sodelovanju vodstva pri izvajanju projektov Comenius, kar se mi zdi zelo pozitivno, saj »vodenje, ki ga izvaja več sodelujočih, v vsakršni obliki izboljša učinkovitost.« (Koren 2007a) Aktivno vlogo ravnateljev potrdijo tudi udeleženci intervjujev:

»Ravnatelj je v vseh pogledih podpiral projektno sodelovanje in ga tudi še naprej podpira [...], vedno je spodbujal sodelovanje, in kadar smo potrebovali kakšno podporo, smo jo pri njem vedno našli.« (Koordinator A)

»Jaz imam vtis, da je ravnatelj bistveno bolj pri stvari [...], bolj je profesionalno vpleten v projekte Comenius [...], kjer poteka klasični kurikulum, tam je normalno, da bo dobro teklo, ker vsi veliko vemo o tem [...], če pa gre preko Comeniusa za posebno področje, pa se je potrebno skupaj izobraziti [...], in tukaj tim brez ravnatelja ni mogel. Ravnatelj je bil tukaj veliko bolj vpleten v Comenius tim kot pa v ostale projekte.« (Neodvisni učitelj A)

»V projektne timu aktivno sodelujem, daleč od tega, da bi bil samo formalni podpisnik [...], od vsega začetka imam aktivno vlogo [...], tudi pri pripravi programov, pri iskanju partnerjev, sodelovanju z njimi, kot kontaktna oseba kot aktivni član projektne tima nasploh.« (Ravnatelj B)

Kar nekaj koordinatorjev meni, da ravnatelj sodeluje v projektu, vendar ne konkretno pri izvajanju vsebine, pač pa pomembno prispeva pri načrtovanju projekta, nudi pomoč pri usklajevanju, pomaga z nasveti – večina pa jih aktivno sodeluje na gostovanjih tujih partnerjev na šoli.

Le nekaj koordinatorjev poroča, da je ravnatelj le formalni podpisnik – da sicer podpira projekt, vendar se vanj ne vključuje.

7.3.2 Spremembe na področju vodenja šol vključenih v projekt Comenius

Družba postaja bolj raznolika, odprta in spremenljiva kot kdajkoli prej. S tem pa se spreminjajo tudi trendi učenja in poučevanja. Šole bodo morale vpeljati vedno več sprememb – ne le na področju poučevanja, temveč tudi organizacije dela (Hartle in Hobby 2003). Nenehne tradicionalne izboljšave niso več zadostne (Davies 2003), zato se teoretiki zavzemajo za manjše, sprotne, nenehne spremembe, ki imajo izvor v šoli (Fullan 2000). *»Manjše, sprotne in nenehne spremembe«* (prav tam) pa lahko nudijo projekti z vpeljevanjem novih pristopov in primerov dobre prakse.

Na vprašanje *«Ali se je spremenilo tudi vodenje šole – kako konkretno?»* nekaj več kot polovica koordinatorjev odgovarja z *»ne«*. Peščica med temi meni, da *»sprememba*

vodenja ni bila potrebna, saj so bili ravnatelji že pred projektom Comenius, evropsko usmerjeni, oz. so podpirali mednarodno sodelovanje».

Koordinatorji, ki so mnenja, da se je vodenje na šoli spremenilo (nekaj manj kot polovica sodelujočih), omenjajo naslednje spremembe – omenjam le najpogosteje omenjene in jih razvrščam po pogostnosti odgovorov. Nekatere odgovore sem zaradi preglednosti strnila pod skupni imenovalec. Vodenje na šoli se je spremenilo v smislu *»več spodbud za vključevanju v mednarodne projekte (4), večja odprtost do novih pristopov dela na šoli in sprememb v organizaciji dela (4), več promocije šole v lokalnem okolju (3), večja odprtost šole v evropski prostor (3), vpeljevanje več timskega dela med učitelji (3), boljši odnosi med zaposlenimi in sprememba organizacijske klime (2).«*

Slovenska šola bo uspešna le toliko, kolikor se bo uspela prilagoditi in zadostiti potrebam hitro spreminjajočega vsakdana, zato šole ne morejo ostati zaprte in izolirane od okolja. Sodelovanje šol z okoljem v slovenskem in evropskem prostoru postaja zahteva (Trnavčevič in Logaj 2006).

Celo intervjuji, ko sem spraševala direktno ravnateljce, niso postregli z bogatimi odgovori/ugotovitvami:

Koordinator A o spremembah v ravnateljevem vodenju: *»Že prej je bil zelo odprt za tovrstne projekte, mednarodno sodelovanje, za projektne dejavnosti [...], zdaj pa še bolj vidi pozitivne učinke v tem [...], tako da na vse skupaj mednarodno sodelovanje vpliva pozitivno – na vodenje in celotno šolo.«*

Neodvisni učitelj A o spremembah v ravnateljevem vodenju: *»Ravnatelj je bolj timski, bolj se je začel intenzivno ukvarjati s tem, ni več tistega ravnatelja, ko so mu vodje timov samo poročale [...], ampak dejansko je moral biti vsebinsko bolj vpleten [...], pa še nekaj je, tudi na nivoju institucije pride do mednarodne izmenjave in kot vodja neke institucije, mora vedeti za kaj gre.«*

Ravnatelj A o svojem vodenju: *»Težko bi rekel, da se je kaj spremenilo [...], tudi ni bilo kaj dosti za povzeti iz tujine [...], sem pa postal bolj ne »easy«, ko sem videl, kako drugje zadeve delujejo, nisem več vzel vsega tako zares. Na začetku sem mislil, da bom gore premikal, potem pa sem videl, da še kamenčka ne morem [...]. Zagotovo sem pridobil na znanju tujega jezika in spoznal veliko tujih kultur in šolskih sistemov, kar me je obogatilo, tako kot vse ostale sodelujoče na šoli.«*

Ravnatelj B o svojem vodenju: *»Ja moram predvsem reči, da sem se pri mojih pogledih na vodenje kolektiva zelo spremenil. Naučil sem se, da moram projektne timu dati veliko svobode in hkrati z njimi zelo tesno sodelovati. Tako je potem tisti pravi učinek vodenja tukaj. Če pa vse izhaja iz vodstva, potem pa so to neke ideje, ki jih lahko sprejmejo ali pa tudi ne. In največkrat jih ne. Tukaj pa sodeluješ z njimi v smislu, da skupaj z njimi gradiš.«*

Koordinator B o spremembah v ravnateljevem vodenju: »Mislim, da se je ravnatelju zelo popravila komunikacija [...], tudi ko ga spoznaš na teh mednarodnih srečanjih, se mi zdi, da dobiš neko povsem drugo podobo. Komunikacija v smislu komunikativnosti [...], tudi zato, ker sem ga zdaj videl že v zelo različnih vlogah [...] in komunikacija v smislu odprtosti šole – po dveh uspešno izpeljanih projektih, se mi zdi, da je pri njem ena velika želja, da bi še sodelovali v več takih zadevah.«

Neodvisni učitelj B o spremembah v ravnateljevem vodenju: »Mislim, da se ni [...], vendar to ne mislim, da je slabo [...], je pa sigurno sodeloval pri vseh zadevah, kar se tiče povezav z drugimi, jih ima on veliko več, kot jih je imel, več ima povezav z zunanjim okoljem, tudi lokalno verjetno, mednarodno pa sploh, ker tega prej enostavno ni bilo.«

Ravnatelj C o svojem vodenju: »V vodenje vpeljujem določene stvari, ki sem jih kje drugje videl, pa so mogoče posvečene ne neposrednemu delu z učiteljskim zborom, ampak recimo, kako lahko določeno zadevo predstaviš na šoli, kako lahko kakšno stvar drugače urediš, da je bolj prijetna za učence, za učitelje, bolj prijetno za okolje [...], hkrati pa dobiš tudi idejo, kako se lahko kakšno stvar ne čisto aplicira, ampak na svoj način prenese v naše delo [...]. Izkušnje, ki sem jih pridobil s tem, ko sem obiskoval šole po Evropi, so mi bile dobrodošle in sem jih vnesel v neposredno delo. Že če gledam samo odnos do staršev, ki so velikokrat nezaupljivi, hočejo nekaj več in razlagajo, kako imajo v tujini nekaj več [...], ko sem jim te stvari predstavil, lahko drugače pogledajo na šolo.«

Koordinator C posebnih sprememb v vodenju ne opaža, saj pravi, »jaz sem na šoli premalo časa in sem takoj začel s projektom, tako da ne vem, kako je bilo prej«. Je pa potrdil ravnateljevo izjavo, da »velikokrat izkušnje iz tujine predstavi učiteljskemu zboru, oz. poskuša kakšno zadevo narediti na podoben način«.

Neodvisni učitelj C: »Tudi drugače ni sprememb na šoli, da bi bilo kaj drugače zaradi projekta Comenius, mislim, da ne. So pa stalno poročali o dogajanju drugod, primerjave se delajo med nami in drugimi šolami, ki so v Comeniusu, ali so jih naši obiskali, prinesli so kakšne sveže ideje, predstavili zadeve na konferencah učiteljem [...] tako strokovno in besedno.«

Sicer pa je »čas obsežnih reform mimo in je vnašanje majhnih sprememb v šolo« skladno z ugotovitvami teoretikov, kot sta Hargreaves in Fink, »če želimo, da so spremembe trajne« (Hargreaves in Fink 2003).

7.3.3 Vodenje projektnih timov

Ob vseh izzivih, s katerimi se šole spopadajo, bi bilo nenavadno, če bi ravnatelj zmožel vse urejati in nadzirati sam. Vodenje je mogoče poveriti, ga razporediti ali razpršiti različno, po različnih nalogah in med različne ljudi na šoli (Koren 2007a). Chrispeeles meni, da je »največji razvoj v izobraževalni politiki in praksi vključevanje učiteljev v proces šolske reforme.« (Chrispeeles 2004)

Koordinatorji so v končnih poročilih 2006 in 2007 poročali o »povečanju svojih vodstvenih spretnosti«. Visok odstotek odgovorov ne preseneča, saj se učitelji navadno ne ukvarjajo z vodenjem na šoli, čeprav so vodje razredov, vodje krožkov, vodje aktivov... V primeru projektov so se koordinatorji morali soočiti z novo vlogo, vodje projektnega tima, ki navadno deluje v tesnem sodelovanju z ravnateljem, ki pa še vedno ostaja edini formalni vodja. Eden od koordinatorjev pravi, da je projekt »možnost za razvoj managerskih spretnosti učiteljev«.

Vodje projektnih timov na šoli navadno izbere ravnatelj šole na podlagi kompetenc, vsebinske ustreznosti in predvsem znanja tujega jezika. Projektni tim se oblikuje na podlagi vsebine projekta in zanimanja učiteljev za sodelovanje. Učence/dijake povabijo k sodelovanju učitelji, ki vsebinsko izvajajo posamezno aktivnost projekta – bodisi cele razrede ali posameznike iz različnih razredov v okviru popoldanskih aktivnosti. Takšna organiziranost na šoli se je izkazala kot najbolj učinkovita za izvedbo projekta Comenius (Evropksa komisija 2008c).

Vodje timov svoje delo ne vidijo kot vodstveno funkcijo, pač pa bolj v smislu koordinacije dela in izvajanja projektnih aktivnosti ter komunikacije s partnerji po Evropi.

Koordinator A: *»Vodja tima sem bila jaz, saj sem bila koordinator projekta in sem jaz dajala usmeritve, pobude, potem pa so iz tega nastale nove pobude [...] velikokrat so učitelji sami predlagali aktivnosti, ali pa sem jaz kaj zanimivega videla v kakšnem razredu in smo uporabili za projekt, tako da dejansko smo bili kar enakovredni [...] kar se tiče vsebine. Kar pa se tiče vodenja, sem jaz vodila projekt.«*

Koordinator B: *»Kot vodja projekta vidim veliko nekih skritih nalog, ki se jih ne da pokazati. Ampak pri nas na šoli je veliko učiteljev, ki to zelo dobro vidijo in hitro priskočijo na pomoč [...]. Drugače pa se mi zdi, da je na šoli dobra odzivnost in nimam občutka, da sem vodja, razen to, da moram izpolniti določene obrazce, poročila [...]. Tudi tisti, ki prevzamejo določeno nalogo, nimajo občutka, da jim jaz zdaj naložim neko dodatno delo, gre bolj za to, da tim opravi določene naloge, jaz pa skrbim, da so papirji urejeni in da poročam ravnatelju, da lahko ustrezno nagradi ljudi, ki sodelujejo v projektu.«*

Koordinator C: *»Popolnoma sem samostojna pri vodenju projekta. Projekt je bil tako ali tako zapisan, tudi okvirno po mesecih so bile določene aktivnosti in tega smo se potem držali [...], sem pa koordinirala projektni tim in partnerske šole.«*

Tako lahko rečem, da je zelo pomembno, da vodstvo projekt podpira, saj je realizacija le tega veliko boljša, prepoznavnost projekta na šoli in v okolju večja in s tem učinki večji – učinki na posameznike in šolo. Večjih sprememb na šoli na področju vodenja ni zaznati, so pa opazne manjše spremembe, predvsem v smislu razgledanosti

in odprtosti vodstva, odprtosti šole v ožje in širše okolje, vpeljevanja primerov dobre prakse. Vsebina odgovorov kaže, da se je povečala povezanost ravnatelja in koordinatorja in to druženje, sodelovanje je prineslo pozitivne rezultate. Predvsem neodvisni učitelji pa sprememb ne zaznajo toliko, saj projekt Comenius vidijo bolj vsebinsko. Zanimivo se mi zdi, da so neodvisni učitelji na zastavljena vprašanja odgovarjali predvsem preko vsebine projekta in ne kot vsi ostali, ko so projekt opisovali v smislu aktivnosti na šoli in učinkov le te na sodelujoče (npr. znanje tujega jezika, uporaba IKT ...).

7.4 Timsko sodelovanje učiteljev na šolah

Sodelovanje posameznika v projektu Comenius, tako s strani nacionalne agencije, kot tudi cilji in usmeritve programa, ne predvidevajo vključenosti le ene osebe v projekt. Comenius šolska partnerstva so šolski projekti, katerih namen je »*vključiti čim več učiteljev in učencev/dijakov v projektne aktivnosti*« (Evropska komisija 2008c). Že samo ta dejstva kažejo na to, da je potrebno na šoli ustanoviti neko ekipo - nek tim. Učinkovit tim prinaša vrsto koristi, tako članom tima kot tudi šoli in učencem (Gordon 2004). V preteklosti so se kazali samostojni poskusi, vendar kot sem že omenjala, projekti niso bili najboljše zaključeni, posamezniki pa utrujeni od administrativnega in vsebinskega dela na projektu.

O sodelovanju učiteljev na šoli in med partnerskimi šolami so nekaj več rezultatov dale že evalvacije. Pogosto sodelovanje z učitelji v njihovih šolah, kot tudi s tistimi v partnerskih šolah, vodi k vidni izboljšavi sposobnosti in pripravljenosti učiteljev za sodelovanje v timih. Bolj ko šole spodbujajo učitelje za delo v skupinah, višja so domnevna povečanja v spretnostih in znanju (GES 2007). Pogosto timsko delo med učitelji njihove šole spodbuja pripravljenost in sposobnost učiteljev za nadaljevanje dela v skupinah (Chrispeels 2004). To pa tudi poveča učiteljevo identifikacijo s šolo in njegovi osebno predanost svojemu delu (GES 2007). Zaključim lahko, da »*timsko delo razvija celotno izobraževalno organizacijo*« (Fullan in Hergreaves 2000, 49-73).

Analiza končnih poročil 2006 in 2007 kaže, kot enega najbolj pomembnih učinkov projektov, »*povečanje sodelovanja učiteljev*«, kar se mi zdi zelo pomembno za šolo. Ravnatelj B ob tem dodaja, »*da ne gre le za medpredmetno sodelovanje, pač pa tudi za več sodelovanja med učitelji pri vzgojnih problemih in vseh drugih stvareh. Tako se mi zdi, da so ti projekti s tega vidika še najbolj pomembni.*« Chrispeels sodelovanje učiteljev za namen medpredmetnega sodelovanja oz. reševanja problemov pripisuje »*moči in potencialu distribuiranega vodenja*« (Chrispeels 2004). Analiza kaže še, da delo v projektih Comenius »*spodbuja timsko delo*«. Gre za kar pogost odgovor koordinatorjev, ki so ga zapisali kot dodaten komentar učinkov projektov na učitelje.

Projekti Comenius prinašajo tudi »*izboljšanje šolske klime, kar se odraža npr. v boljšem sodelovanju med učitelji in več spoštovanja med učenci in učitelji*« (GES 2007).

Koordinator A: *»Ja, vsekakor se je pojavilo precej novih oblik sodelovanja, predvsem smo videli, da je v mednarodnih projektih dobro sodelovat in smo dobili veliko novih idej in dejansko nek pogum, da se prijavimo še v kak drug projekt [...], vsekakor pa se projektni tim stalno spreminja [...], definitivno ta tim razvija svoje oblike sodelovanja v okviru svojega vzgojnega dela in povezovanja z drugimi razredi.«*

Neodvisno učitelj A: *»Preko Comeniusa smo prvič doživeli, da so prišli na izmenjavo učitelji, da so prišli k nam [...], potem pa ta izmenjava, da so šli tudi naši gor [...], ampak če ne bi prišli ti iz Comeniusa in prinesli sem stvari, dokumente, filme, pogovore, programe, potem tudi ne bi mogli vedeti, kako je in bi ostali v svojem vrtičku [...], tako da se je začelo sodelovanje na mednarodni ravni [...], če je bilo kaj posebej zanimivo, smo povabili tudi druge razrede, ki niso bili vključeni v projekt [...], učenci različnih razredov so morali med sabo sodelovati [...], prej takega sodelovanja ni bilo. Med člani projektnega tima se je vzpostavilo neko zaupanje, ki se je preneslo na celo šolo. Namreč ni šlo za uspeh posameznikov, ampak uspeh cele šole.«*

Koordinator B: *»Mislim, da se bolje poznamo med sabo in da je to posledica Comeniusa, saj so nas teme in naloge prisilile na nek način, da smo sodelovali [...], naloge smo speljali skupaj in nastala so neka prijateljstva [...], tako je tudi v prihodnje lažje sodelovati z ljudmi, ki jih bolje poznaš in veš, kaj lahko od njih pričakuješ.«*

Neodvisni učitelj B: *»Projekt je povezal predmetno in razredno stopnjo, ki sta prej nedvomno bili ločeni enoti.«*

8 ZAKLJUČKI RAZISKAVE IN PRIPOROČILA

Zaključke sem pripravila na podlagi študije primera izbranega vrtca in dveh šol, ki so že večkrat sodelovali v projektih Comenius šolska partnerstva. Ugotovitve raziskave sem povezala v priporočila ravnateljem in/ali koordinatorjem projektov, ki se bodo v prihodnje odločali za vključevanje v mednarodne projekte Comenius.

Učinke projektov Comenius potrjujejo tako evropske kot tudi nacionalna evalvacija. Zaključki vmesne in končne evalvacije kažejo na *»visoko stopnjo zadovoljstva in navdušenja za akcijo Comenius šolska partnerstva med sodelujočimi šolami. Akcija Šolska partnerstva je visoko stroškovno učinkovita in predstavlja odlično vrednost za javna sredstva«* (CSES 2004, GES 2007). Rezultati evalvacij kažejo, da so učinki opazni s strani sodelujočih učiteljev in šol, kar potrjuje tudi analiza končnih poročil projektov, analiza anketnega vprašalnika in intervjujev, kjer sem pridobila še bolj natančne informacije v zvezi z učinki na posameznike in šole.

Z analizo podatkov zaznavamo številne koristi projektov Comenius za učitelje in sicer v *»izboljšanju znanja IKT in neposredna vključitev le-te v kurikulum, izboljšanju znanja in spoznavanju tujih jezikov na splošno in povečanju profesionalnih razvojnih priložnosti«* (CSES 2004). Analiza kaže *»veliko učinkovitost mobilnosti učiteljev v kontekstu mednarodnega projekta, ki učitelju nudi odlično priložnost za profesionalni razvoj«*. Comenius partnerstva imajo pomemben potencial in dejanske koristi v smislu *»izboljšanja učiteljeve kvalitete, povečanja njegove motivacije, razvoja učiteljevih izkušenj in odpiranja novih možnosti inovativnih praks v poučevanju in učenju«* (CSES 2004). Velika večina koordinatorjev projektov Comenius je opazila glavni učinek programa na področju *»znanja o izobraževalnih sistemih in vrednotenje le-teh v partnerskih državah«* (CMEPIUS 2007b, 2008a). Ob poročanju udeležencev o izboljšanju kompetenc tujih jezikov, gre prevladujoče za izboljšanje znanja angleščine (GES 2007). Analiza končnih poročil kaže še na *»povečanje znanja o partnerskih državah in kulturah ter povečanje vodstvenih in pedagoških spretnosti«*.

Številni učinki, ki jih zaznavajo učitelji, so nujni pogoj za realizacijo projekta, kot npr. povečanje znanja IKT, povečanje znanja tujega jezika, povečanje sodelovanja med učitelji na šoli in med šolami, saj bi brez njih projekt bil otežkočen ali celo onemogočen. Druge učinke lahko uvrstim v kategorijo *»stranski učinki projekta«*, kot npr. povečanje uporabe IKT pri pouku, uporaba novih metod dela in uporaba novih učnih pripomočkov, prenos primerov dobre prakse idr., kar šole štejejo kot dodano vrednost projekta. Tretjo kategorijo imenujem *»spodbude za delo«* oz. motivatorje, kot npr. povečanje profesionalnih priložnosti, možnosti spoznavanja in učenja tujih jezikov, mobilnost učiteljev kot priložnost za profesionalni razvoj v mednarodnem kontekstu idr.

Poleg učinkov na učence in učitelje imajo projekti Comenius pozitivne učinke tudi na šole kot celoto. Comenius projekti kažejo *»visoko stopnjo koristi«*, ki jo le-ti imajo

za »doseganje transformacijskega učinka na evropsko izobraževanje in za graditev prihodnosti Evrope« (CSES 2004). Raziskava kaže na tesno povezanost med »stopnjo vključenosti projekta v kurikulum in učinki projekta ter rezultati« (prav tam). Analiza kaže, da je za udeležence raziskave glavni dobiček za šole v pridobivanju evropske / mednarodne dimenzije v šolsko življenje. Poleg tega izboljšanje šolske klime, ki se odraža npr. v boljšem sodelovanju med učitelji ali več spoštovanja med učenci in učitelji, pride takoj na drugo mesto. Sledijo inovacije v metodah poučevanja in vodenju šole, kot tudi podpora nadaljevalnemu izobraževanju učiteljev. Poleg tega je polovica partnerstev vodilo k močnejši pripadnosti staršev, kot tudi k izboljšanju sodelovanja z lokalnimi oblastmi (GES 2007). Največji učinki analize končnih poročil se kažejo pri »povečanju podpore vodstva šole projektu in povečanju sodelovanja učiteljev«. Manj kot polovica šol pa zaznava učinke kot »spremembe v organizaciji dela, spremembe v kurikulumu in politiki poučevanja jezika«.

»Krepitev evropske dimenzije« je eden glavnih ciljev krovnega programa Vseživljenjsko učenje kot tudi posameznih podprogramov. Tako se mi zdi ta učinek povsem na mestu. Šole se namreč rade predstavljajo kot mednarodno dejavne oz. šole z izkušnjami v evropskem sodelovanju, saj odprtost v evropski prostor ocenjujejo kot dodano vrednost oz. kvaliteto šole. Projekt je lahko uspešen le, če ga vodstvo šole podpira in ga aktivno spremlja. Prav to je potrdila že vmesna evalvacija akcije Šolska partnerstva: *«Aktivna vloga vodstva na šoli je bil zelo pomemben faktor učinkovitosti projekta»* (CSES 2004). S tem tudi učitelji vidijo projekt kot pomemben del učnega načrta šole in ga tako tudi izvajajo. Brez sodelovanja učiteljev – dobrega dela projektnega tima – v projektih žal ne gre. V preteklosti smo bili priča nekaj samostojnih poskusov učiteljev, vendar se projekti niso najbolje končali in tudi obremenjenost učitelja je bila prevelika.

Pridobitve šol s sodelovanjem v projektih Comenius so po mnenju koordinatorjev velike. Šole poročajo o pridobivanju evropske dimenzije kot o »glavnem dobičku sodelovanja šole v projektu« (GES 2007). Tudi »razvoj evropske dimenzije med učitelji in ravnatelji v povezavi z njihovim delom« je bila jasno prepoznana kot zelo pozitiven učinek projektov (GES 2004). Evropsko dimenzijo na šoli omenja tudi neodvisni učitelj A, ko pravi, da »izmenjave učiteljev« pomembno prispevajo k evropski dimenziji šole.

Šole zaznavajo večjo odprtost in prepoznavnost v okolju – po eni strani gre za nujnost, ki jo zahteva izvedba projekta – saj je razširjanje informacij o programu in projektu nujno za uspešno realizacijo projekta. Po drugi strani pa je gostovanje projektne partnerjeve dogodek, ki na stežaj odpre vrata vsaj lokalnemu okolju. Sodelovanje s šolami po Evropi šoli nudi možnost vpogleda v drugačne šolske sisteme, srečanja z učitelji drugih šol in prenos izkušenj, dobre prakse.

Analiza dokumentacije kaže učinke projektov na kompetence učiteljev na področju znanja, spoznavanja in učenja tujih jezikov, spoznavanja novih učnih metod in

pristopov, strokovnega znanja ter znanja in uporabe IKT. Iz tega lahko sklepamo na pozitivne učinke projektov Comenius na profesionalni razvoj učiteljev. Raziskava kaže še, da šole, vključene v projekte, *»nudijo večjo podporo nadaljevalnemu izobraževanju učiteljev«* (GES 2007). Slednje ugotavljamo tudi na nacionalni agenciji, saj se šole, vključene v projekte, prijavljajo tudi na druge razpise za pridobitev sredstev za nadaljnje izobraževanje učiteljev in ravnateljev. Mednarodna mobilnost učiteljev pa je tako ali tako znana kot *»odlična priložnost za profesionalni razvoj v mednarodnem kontekstu«* (CSES 2004).

Stalno vključevanje velikega števila šol na letne razpise Comenius šolska partnerstva (nekatero šole celo z več projekti) kaže željo po nadaljevanju mednarodnega sodelovanja. Šole poročajo, da želijo še sodelovati v takšnih projektih, in tudi učenci, učitelji ter starši želijo še več takšnega sodelovanja. Tako menim, da so za enkrat skrbi o upadanju prijav v Sloveniji odveč, je pa res, da za vse zainteresirane ni na voljo dovolj sredstev in jih tako pridobijo le projekti z najboljšo vsebino in največjo dodano vrednostjo. Po drugi strani pa je premalo sredstev vzpodbuda za šole, da iščejo še druge možnosti sofinanciranja in tako spoznavajo še druge razpise in pobude v okviru Evropske komisije ter drugih virov financiranja.

O značilnostih vodenja šol, vključenih v mednarodne projekte, je malo pisanega in praktično ni bilo mogoče narediti analize na podlagi dokumentacije. Anketni vprašalnik in intervjuji so le prinesli nekaj odgovorov.

Aktivna vključenost ravnatelja je zelo dobrodošla, saj se s tem kažejo tudi *»večji učinki projekta na šolo in posameznike«* (GES 2007). Aktivna vključenost ravnatelja pomeni sodelovanje tako pri izboru in določitvi vsebine projekta kot tudi realizaciji projekta. Večina šol je tudi poročala o taki obliki sodelovanja. Iz izkušenj lahko rečem, da projekti resnično bolje in brez težav tečejo, če je vodstvo aktivno vključeno v projekt in v stalni navezi z nacionalno agencijo.

O spremembah na področju vodenja poroča nekaj manj kot polovica koordinatorjev projektov. Nekaj jih meni, da spremembe pač niso potrebne, saj je ravnatelj že prej bil evropsko usmerjen oz. naklonjen mednarodnemu sodelovanju. Vodenje na šoli se je spremenilo v smislu *»več spodbud za vključevanje v mednarodne projekte, večja odprtost do novih pristopov dela na šoli in sprememb v organizaciji dela, več promocije šole v lokalnem okolju, večja odprtost šole v evropski prostor idr.«* Ravnatelj A o svojem vodenju meni, da je bolj na *»easy«* ob pridobitvi izkušenj iz tujine, ravnatelj B pravi, da se je veliko spremenil v odnosu do vodenja kolektiva: *»naučil sem se, da moram projektne timu dati veliko svobode in hkrati tesno sodelovati z njimi«*, ravnatelj C pa v svoje delo vpeljuje primere dobre prakse, ki jih je videl, spoznal v tujini. Zanimivo je, da neodvisni učitelji sprememb v vodenju ne opazijo, omenjajo le prenos informacij iz tujine in razgledanost vodstva.

Šole poročajo o »manjših, nenehnih spremembah« (Fullan 1999) na področju vodenja, kar je v skladu s priporočili teoretikov, saj je »čas velikih reform mimo« (prav tam). Izboljšave/spremembe naj bi izhajale iz šol samih, pri le-teh naj bi »poleg ravnateljev sodelovali tudi učitelji« (Schmoker 2006).

So pa koordinatorji projektov, kot vodje timov, poročali o »povečanju vodstvenih spretnosti« (CMEPIUS 2007b, 2008a), kar se mi zdi razumljivo, saj se učitelji navadno ne srečujejo s tovrstnim vodenjem. Eden od koordinatorjev pravi, da je projekt »možnost za razvoj managerskih spretnosti učiteljev« (CMEPIUS 2008a). Sicer pa vodje timov svojega dela ne vidijo kot vodstveno funkcijo, pač pa bolj v smislu »koordinacije dela, izvajanja projektnih aktivnosti ter komunikacije s partnerji« (CMEPIUS 2007b, 2008a). Koren (2007a, 96) učiteljevo vodenje vidi »bolj kot obliko dejavnosti kot pa formalno vlogo [...], ki prispeva v skupnost učiteljev in vpliva na druge, da se izobraževalna praksa izboljšuje«.

Projekti Comenius šolska partnerstva so namenjeni šolskemu sodelovanju in tako vključevanju »čim večjega števila učiteljev in učencev v projekt« (Evropska komisija 2008c). Za lažjo realizacijo projekta je potrebno ustanoviti neko skupino, nek tim in mu določiti naloge. Navadno je eden od učiteljev vodja tima ali koordinator projekta, ostali učitelji pa vsebinsko dopolnjujejo projektni tim glede na vsebino projekta. »Bolj ko šole spodbujajo učitelje za delo v skupinah, višja so domnevna povečanja v spretnostih in znanju. Pogosto timsko delo med učitelji njihove šole spodbuja pripravljenost in zmožnost učiteljev za nadaljevanje dela v skupinah.« (Chrispeels 2004, 6) *To pa tudi poveča učiteljevo identifikacijo s šolo in njegovo osebno predanost svojemu delu.*« (GES 2007) Ravnatelj B poudarja še »več medpredmetnega sodelovanja«, kar je zelo pomembno tudi »pri reševanju drugih vzgojnih problemov«. »Več sodelovanja na šolah« je pokazala tudi analiza končnih poročil, saj se vse sodelujoče šole strinjajo s tem učinkom, kar se mi zdi zelo pomemben podatek. Zaključim lahko, da »timsko delo razvija celotno izobraževalno organizacijo« (Fullan in Hergreaves 2000, 49-73).

Glede na to, da gre za študijo primera vrtca in dveh šol, rezultatov raziskave ni mogoče posploševati. Njen namen je bil raziskati učinke in spremembe, ki jih prinaša šolam sodelovanje v projektu Comenius šolska partnerstva, še posebej na področju vodenja šole in sodelovanja učiteljev. Nehote pa se odpirajo področja nadaljnega raziskovanja:

- Na področju uspešnosti akcije Comenius šolska partnerstva s stališča »vrednosti projekta za denar« (value for money). V Sloveniji vsako leto za akcijo namenimo okoli 1 milijon evrov, tako bi bilo zanimivo raziskati, kaj šole z mednarodnim sodelovanjem doprinesejo k spremembam na svoji šoli ali v nacionalni šolski sistem.

- Na področju trajnosti učinkov projektov na šolah. Končna evalvacija akcije Comenius šolska partnerstva (GES 2007) namreč ugotavlja, da *»učinki projektov na šolo z oddaljenostjo od zaključka projekta padajo«*. Zato bi bilo dobro bolj natančno raziskati in razmisliti, kako zagotoviti trajno mednarodno sodelovanje šol po Evropi in tako zagotoviti večjo trajnost učinkov mednarodnega sodelovanja.

Na osnovi rezultatov raziskave sem pripravila nekaj priporočil ravnateljem in koordinatorjem šol, ki se bodo v prihodnje odločali za sodelovanje v projektih Comenius šolska partnerstva:

- aktivna vloga vodstva v projektu je nujna za boljšo in hkrati lažjo realizacijo projekta. Raziskava je pokazala, da so ob podpori vodstva tudi učinki projekta na šolo in posameznike večji,
- podpora vodstva projektu se kaže zelo pozitivno med učitelji na šoli, saj mu učitelji pripisujejo večjo pomembnost ob sodelovanju ravnatelja,
- podpora vodstva projektu pripomore k večji prepoznavnosti in odprtosti šole v okolje,
- podpora vodstva projektu doprinese k večji odprtosti šole tudi za druge oblike mednarodnega sodelovanja in hkrati željo po nadaljevanju mednarodnega sodelovanja,
- koordinatorja projekta oz. vodjo tima navadno določi ravnatelj; koordinator projekta je tisti učitelj, ki je pobudnik projekta in tako skrbi za koordinacijo nalog in aktivnosti, komunicira s partnerji po Evropi in skrbi za projektno dokumentacijo. Ravnatelj izbere oz. določi koordinatorja na podlagi kompetenc posameznika, vsebinske ustreznosti in znanja tujega jezika,
- oblikovanje projektnega tima na šoli – Posamezni poskusi realizacije projektov posameznikov v preteklosti so se izkazali kot neuspešni oz. preveliko breme za posameznika. Sodelovanje učiteljev ima zelo pozitivne učinke tudi po zaključku projekta, tako na področju medpredmetnega sodelovanja kot tudi reševanju vzgojnih problemov.

Zaključek

Raziskava je pokazala, da projekti Comenius šolska partnerstva prinašajo pozitivne učinke, tako na posameznike kot tudi na šolo. Po mnenju udeležencev raziskave šola s projektom veliko pridobi, saj na področju pridobivanja evropske dimenzije šole in posameznikov, odprtosti in prepoznavnosti šole v okolju, projekt omogoča nove priložnosti za profesionalni razvoj učiteljev, ravnateljev in spodbuja nadaljevanje mednarodnega sodelovanja. Zelo pomembno je, da vodstvo projekt podpira, saj je realizacija le tega veliko boljša, prepoznavnost projekta na šoli in v okolju večja in s tem so tudi učinki večji. Večjih sprememb na šoli na področju vodenja ni zaznati, so pa opazne manjše spremembe, predvsem v smislu razgledanosti in odprtosti vodstva, odprtosti šole v ožje in širše okolje, vpeljevanja novih metod in pristopov dela ter primerov dobre prakse. Raziskava kaže, da se je povečala povezanost ravnatelja, koordinatorja in članov tima in to druženje, sodelovanje je prineslo pozitivne rezultate. Predvsem neodvisni učitelji pa sprememb ne zaznajo toliko, saj projekt Comenius vidijo bolj vsebinsko. Zanimivo se mi zdi, da so neodvisni učitelji na zastavljena vprašanja odgovarjali predvsem preko vsebine projekta, in ne kot vsi ostali, ko so projekt opisovali v smislu aktivnosti na šoli in učinkov le-te na sodelujoče (npr. znanje tujega jezika, uporaba IKT ...).

LITERATURA

- Barle Lakota, A., M. Gajgar in M. Turk Škraba. 2001. *The development of education. National report of the Republic of Slovenia*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Bauman, Z. 1998. *Globalization: the human consequences*. London: Polity.
- Beck, U. 2003. *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo*. Ljubljana: Krtina.
- Beckmann, A. in C. Cooper. 2004. Globalisation, the new managerialism and education: Rethinking the purpose of education in Britain. *Journal for Critical Education Policy Studies* 2 (2). [Http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=31](http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=31) (16. 8. 2009)
- Bohm W., O. Lahodinsky in Služba Vlade RS za evropske zadeve. 2007. *Opa Evropa!: Kako deluje Evropska unija*. Ljubljana: Služba Vlade RS za evropske zadeve, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Vlade RS za komuniciranje, Zavod RS za šolstvo.
- Borgatta, E. F. in M. L. Borgatta. 1993. *Encyclopedia of sociology*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Bush, T. in L. Bell. 2002. *The principles and practice of educational management*. London: Sage.
- Centre for Strategy & Evaluation Services (CSES). 2004. *Impact of School partnerships (Socrates II/Comenius I 2000-2006)*. Mid-term evaluation. Bruselj: Evropska komisija.
- Cheng, Y. C. 2002. Leadership and strategy. V *The principles and practice of educational management*, ur. T. Bush in L. Bell, 51-69. London: Sage.
- Chrispeels H. J. 2004. *Lerning to lead together*. Thousand Oaks: Sage.
- CMEPIUS. 2003. *Izobraževanje in usposabljanje v Evropi: različni sistemi, skupni cilji za 2010*. Ljubljana: CMEPIUS.
- CMEPIUS. 2006. *Od Socratesa in Leonarda ... do programa Vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: CMEPIUS.
- CMEPIUS. 2007a. *Program Vseživljenjsko učenje – sektorski program Comenius*. Promocijsko gradivo. Ljubljana: CMEPIUS.
- CMEPIUS. 2007b. *Končna poročila projektov Comenius Šolska partnerstva 2006*. Interno gradivo, CMEPIUS.
- CMEPIUS. 2008a. *Končna poročila projektov Comenius Šolska partnerstva 2007*. Interno gradivo, CMEPIUS.
- CMEPIUS. 2008b. *Skupno letno poročilo o izvajanju programa VŽU v letu 2008*. [Http://www.cmepius.si/cmepius/dokumenti.aspx](http://www.cmepius.si/cmepius/dokumenti.aspx) (13. 3. 2009).
- CMEPIUS. 2008c. *Program Vseživljenjsko učenje*. [Http://www.cmepius.si/vzu/vse-o-vzu.aspx](http://www.cmepius.si/vzu/vse-o-vzu.aspx) (27. 6. 2008).
- CMEPIUS. 2009. Sodelovanje Republike Hrvaške in Nekdanje jugoslovanske republike Makedonije v programu Vseživljenjsko učenje. [Http://www.cmepius.si/novice/novica.aspx?id=287](http://www.cmepius.si/novice/novica.aspx?id=287) (15. 4. 2009).
- Čok, L. 2002. Novi izzivi za Slovenijo. Strategije razvoja izobraževanja in znanosti v luči evropskih integracijskih procesov. V *Podeželje na prelomu tisočletja*, ur. M.

- M. Klemenčič, 15-27. [Http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/geo/publikacije/dela/files/Dela_18/05%20uvodnik%20cok.pdf](http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/geo/publikacije/dela/files/Dela_18/05%20uvodnik%20cok.pdf) (14. 3. 2008).
- Davies, B. 2003. Reengineering: rethinking the school as organisation. V *Handbook of educational leadership and management*, ur. B. Davies in J. West-Burnham, 100-106. London: Pearson.
- Easterby-Smith, M., R. Thorpe in A. Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, J. 2002. Collective Learning in »Networks of Learning Schools«. V *Leading Schools for Learning*, ur. D. Oldroyd, 237-251. Koper: School of Management.
- Erčulj, J. 2006. Šole kot učeče se skupnosti. V *Management znanja: znanje kot temelj razvoja: na poti k učnemu podjetju*, ur. M. Jaklič, 247-256. Maribor: Pivec.
- European Commission. 2000. *Final Commission report on the implementation of the Socrates programme 1995-1999*. [Http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation](http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation) (26. 3. 2007).
- European Commission. 2004a. *Socrates guidelines for applicants*. Bruselj: European Commission.
- European Commission. 2004b. *Pogodba o financiranju programa Comenius 2004*. Interno gradivo, CMEPIUS.
- European Commission. 2004c. *Selection memo reports 2004*. Interno gradivo, CMEPIUS.
- European Commission. 2005a. *Pogodba o financiranju programa Comenius 2005*. Interno gradivo, CMEPIUS.
- European Commission. 2005b. *Selection memo reports 2005*. Interno gradivo, CMEPIUS.
- European Commission. 2006a. *Pogodba o financiranju programa Comenius*. Interno gradivo, CMEPIUS.
- European Commission. 2006b. *Selection memo reports 2006*. Interno gradivo, CMEPIUS.
- European Commission. 2007. *Delavno gradivo za sestanek nacionalnih agencij programa Comenius*. Interno gradivo, CMEPIUS.
- European Commission. 2008. *Delavno gradivo za sestanek nacionalnih agencij programa Comenius*. Interno gradivo, CMEPIUS.
- European Communities. 2006. *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making – an example*. Luxembourg: Office for official Publications of the European Communities.
- Evropska komisija. 2006. *Uradni list Evropske komisije. Sklep Evropskega parlamenta in sveta o uvedbi akcijskega na področju vseživljenjskega učenja*. Bruselj: Evropska komisija.
- Evropska komisija. 2008a. *Vodnik za prijavitelje programa Vseživljenjsko učenje*. [Http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html) (27. 6. 2008)
- Evropska komisija. 2008b. *Improving competences for the 21st century: An agenda for European cooperation for schools*. [Http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_en.pdf) (15. 4. 2009)

- Evropska komisija. 2008c. *Comenius Šolska partnerstva: priročnik za šole*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Flere, S. 2000. *Sociološka metodologija. Temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Fullan, M. in A. Hargreaves. 1998. *What's worth fighting for in education*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. 1999. *Change forces: The Sequel*. London: Falmer.
- Fullan, M. in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Gesellschaft für Empirische Studien (GES) – Association for empirical studies, Maiworm & Over. 2007. *Impact of the Comenius School partnerships on the participant schools. Final Report. Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture*. [Http://ec.europa.eu/education/pdf/doc210_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc210_en.pdf) (20. 4. 2009).
- Gordon, S. P. 2004. *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. Boston: Pearson.
- Haralambos, M. in M. Holborn. 1999. *Sociologija. Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Hargreaves, A. in D. Fink. 2003. Sustaining leadership. V *Handbook of educational leadership and management*, ur. B. Davies in J. West-Burnham, 435-449. London: Pearson.
- Hargreaves, A. in D. Fink. 2006. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jasley-Bass.
- Harris, A. 2003a. The changing context of leadership. Research, theory and practice. V *effective leadership for school improvement*, ur. A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves in C. Chapman, 9-25. New York in London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. 2003b. Teacher leadership: a new orthodoxy? V *Handbook of educational leadership and management*, ur. B. Davies in J. West-Burnham, 45-49. London: Pearson.
- Hartle, F. in R. Hobby. 2003. Leadership in a learning community: your job will never be the same again. V *Handbook of educational leadership and management*, ur. B. Davies in J. West-Burnham, 50-54. London: Pearson.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Jarvis, P. 2004. The university and its region in the learning society: Opportunities and challenges. V *Knowledge society – challenges to management: globalisation, regionalism and EU enlargement process*, ur. E. Žižmond, 71-84. Koper: Fakulteta za management.
- Ješovnik, P. in M. Ferlinc. 2004. EU on the way to knowledge society. V *Knowledge society – challenges to management: globalisation, regionalism and EU enlargement process*, ur. E. Žižmond, 15-32. Koper: Fakulteta za management.
- Kochan, F. K. in C. J. Reed. 2005. Collaborative leadership, community building and democracy in public education. V *The Sage handbook of educational leadership. advances in theory, research and practice*, ur. W. F. English, 68-75. Thousand Oaks: Sage.

- Kodelja, Z. 2008. Globalna pravičnost, globalizacija in izobraževanje. *Sodobna pedagogika* 59 (1): 26-37.
- Koren, A. 2004. Globalisation and knowledge transfer: A case study of Tuzla canton headteacher's training. V *Knowledge society – challenges to management: globalisation, regionalism and EU enlargement process*, ur. E. Žižmond, 183-192. Koper: Fakulteta za management.
- Koren, A. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju: Študija vidljivosti v slovenskem šolskem prostoru*. Koper: Fakulteta za management.
- Koren, A. 2007a. *Ravnateljstvo: Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management.
- Koren, A. 2007b. Sprema beseda. V *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*, ur. D. Hopkins, 4-6. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Kvale, S. 1938. *Inter Views: An introduction to qualitative research interviewing*, 1–16. Lund: Steiner Kvale and Studentlitteratur.
- Lenc, A., E. Jurman in M. Mihelič Debeljak. 2004. *Comenius 1. Priročnik za šole*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Lenc, A., B. Korada in R. Marinšek. 2006. Ravnatelj in evropski projekti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 4 (2): 71-76.
- Lipužič, B. 1999. *Izobraževanje v zankah globalizacije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič-Požarnik, B. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4-11.
- Medveš, Z. 2008. Globalizacija in slovensko šolstvo. *Sodobna pedagogika* 59 (1): 6-24.
- Merriam, B. S. 1988. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, B. S. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2008a. *Mednarodno sodelovanje in evropske zadeve*. [Http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/mednarodno_sodelovanje_in_evropske_zadeve/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/mednarodno_sodelovanje_in_evropske_zadeve/) (9. 7. 2008).
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2008b. *Ključni dosežki na področju vzgoje in izobraževanja ter športa in mladine v Sloveniji v obdobju 2004-2008*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Mužič, V. 1994. Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 45 (1/2): 39-51.
- Novak, B. 2006a. Transformative school in the globalization proces. V *Managing the process of globalisation in new and upcoming EU members*, 401-411. [Http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6573-03-9/proceedings.htm](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6573-03-9/proceedings.htm) (15. 4. 2008)
- Novak, B. 2006b. *Moč družbe in transformacija šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Oonk, G. H. 2007. *Internationalisation in primary and secondary schools. A teoretical exploration of policy, implementation, effects and research*. Alkmaar: European platform for Dutch education.

- Pal, L. A. 1997. *Beyond policy analyses: public issue management in turbulent times*. Scarborough, Ontario: ITP Nelson.
- Parker, G. M. 1990. *Team players and teamwork*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pušnik, M. in M. Zorman. 2004. Od znanja h kompetencam. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (3): 9-18.
- Sagadin, J. 1991. *Razprave iz pedagoške metodologije. Deskriptivna in kavzalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Sagadin, J. 1995. Nestandardizirani intervju. *Sodobna pedagogika* 46 (7/8): 311-322.
- Sagadin, J. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 32 (2): 10-25.
- Sahlberg, P. 2004. Teaching and globalization. V *Managing global transitions*, 2 (1): 65-83.
- Schmoker, M. 2006. *Results now. How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Sergiovanni, J. T. 2001. *Leadship. What's in it for schools?* London in New York: RoutledgeFalmer.
- Služba za programe EU. 2000a. *Socrates v šoli. 1999-2000*. Ljubljana: Služba za programe EU.
- Služba za programe EU. 2000b. *Končno poročilo programa Comenius 1999*. Interno gradivo. Služba za programe EU.
- Smith, A. D. 1990. Towards a global culture? *Theory, culture and society* 7 (2): 171-92.
- Spillane, J. P. 2006. *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L. 2003. School culture and improvement. V *Strategic leadership and educational improvement*, ur. M. Preedy, R. Glatter in C. Wise. London: Sage.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2003. *It's about learning (and about time). What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Širok, K., V. Dermol, A. Jurič Rajh, D. Marjetič in N. Trunk Širca. 2008. *Učinki programov Socrates II in Leonardo da Vinci II v Sloveniji*. Koper: Fakulteta za management.
- Tavčar, M. 2005. *Skriti zaklad znanja: Management ekspertnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management.
- Teichler, U. 2004. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher education* 48: 5-26.
- Tratnik, M. 1999. *Evropska dimenzija v šolah in mednarodno sodelovanje: ideje za šole in vrtnice*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Tratnik, M. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, A. 2001a. The nature of education in global, trans-national flows. V *United Europe – challenge for teachers*, ur. P. Peček, 7-14. Maribor: Evropska hiša; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčevič, A. 2001b. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 32 (2): 26-35.

Literatura

- Trnavčević, A. 2002. Schools in the 21st century: National educational policies, organisational learning and the educational markets. V *Leading schools for learning*, ur. D. Oldroyd, 177-191. Koper: School of Management.
- Trnavčević, A. 2004. Globalizacija izobraževanja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (2): 23-30.
- Trnavčević, A. 2005. Internacionalizacija, evropeizacija, standardizacija in »audit« kultura v izobraževanju: podpora inovativnosti? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (1): 27-35.
- Trnavčević, A. in V. Logaj. 2006. Uvod. V *Sodelovanje z okoljem*, ur. A. Trnavčević, 4-5. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Urad Vlade RS za informiranje. 2003. *Slovenija in Evropska unija – o pogajanjih in njihovih posledicah*. Ljubljana: Urad Vlade RS za informiranje.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list RS*, št. 16/2007. [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718) (27. 2. 2009).
- Vogrinc, R. 2006. Kako sodelovati – projektni management. V *Sodelovanje z okoljem*, ur. A. Trnavčević, 16-21. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zambeta, E. 2005. The survival of nationalism in a globalized system. V *Globalization and nationalism in education*, ur. D. Coulby in E. Zambeta, 59-88. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Zolo, D. 2004. *Globalizzazione*. Roma-Bari: Laterza.
- West, M., D. Jackson, A. Harris in D. Hopkins. 2000. Learning through leadership, leadership through learning. V *Leadership for change and school reform*, ur. K. A. Riley in K. S. Louis, 30-47. London: RoutledgeFalmer.

PRILOGE

Priloga 1 Vprašanja za individualne intervjuje

Priloga 2 Vprašanja za anketni vprašalnik

VPRAŠANJA ZA INDIVIDUALNE POLSTRUKTURIRANE INTERVJUJE

Vprašanja za ravnatelja:

1. Kakšno vlogo imate kot ravnatelj v projektnem timu? (sodelujoči ali le formalni podpisnik) Kakšne so vaše naloge, zadolžitve? Kako vidite delo projektnega tima?
2. Na kakšen način vpeljujete pridobljene izkušnje v svoje delo – vodenje? Kako konkretno se je spremenilo vodenje šole – na kakšen način?
3. Kakšne spremembe opazate na področju sodelovanja učiteljev na šoli?

Vprašanja za koordinatorja projekta:

1. Kdo je določil projektni tim/ekipo in na kakšen način? Kako bi opisali sodelovanje / delovanje projektnega tima? Ali so se pojavile kakšne nove oblike sodelovanja, povezovanja na šoli in menite, da so posledica projekta Comenius?
2. Kakšno je bilo sodelovanje z ravnateljem? Kako vidite projekt z vidika svojega vodenja?
3. Kakšne spremembe opazate v ravnateljevem vodenju?

Vprašanja za neodvisnega učitelja:

1. Kakšne spremembe zaznavate / opazate na šoli kot učinek projekta Comenius?
2. Ali so se pojavile kakšne nove oblike sodelovanja, povezovanja na šoli in menite, da so posledica projekta Comenius?
3. Kakšne spremembe opazate na področju učiteljev vodij in / dela ravnatelja? Ali ste opazili kakšne spremembe v ravnateljevem vodenju?

VPRAŠANJA ZA ANKETNI VPRAŠALNIK

Vprašanja poslana koordinatorjem projektov Comenius v zaključevanju 2009:

- Kakšne učinke zaznavate ob sodelovanju v projektu Comenius na vaši šoli?
- Kakšno vlogo ima v projektu ravnatelj?
- Ali se je kaj spremenilo tudi vodenje šole – kako konkretno?

