



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2/2024

Tematska številka:

MEDNARODNO SODELOVANJE
V VZGOJNO-IZOBRAŽVALNIH
ZAVODIH

VODENJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU 57, 2/2024, letnik 22

ISSN 1581-8225

UDK 37.091 (497.4)

Izdajatelj in založnik: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki: Jasna Rojc

Odgovorna urednica: mag. Polonca Peček, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje

Gostujoči uredniki: dr. Alenka Flander, Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja in dr. Mihaela Zavašnik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Uredniški odbor: Markus Ammann, Univerza v Innsbrucku

Tatjana Ažman, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje

Eva Boštjančič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mateja Brejc, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje

Majda Cencič

Špela Drstvenšek, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Justina Erčulj

Michael Schratz, Univerza v Innsbrucku

Mihaela Zavašnik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Renata Zupanc Grom, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Janja Zupančič, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje

Jezikovni pregled

člankov: Andraž Polončič Ruparčič

Prevodi povzetkov: Alenka Benedik

Urednica založbe: Petra Weissbacher

Oblikovalska

zasnova revije: Davor Grgičević

Oblikovanje: Cicero, d. o. o.

Tisk: Collegium Graphicum d. o. o.

Naklada: 550 izvodov

Naročila: Zavod RS za šolstvo - založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si

Letna naročnina (dve številki): 22,00 EUR za šole in ustanove, 16,50 EUR za posamezne naročnike, 8,50 EUR za študente in upokojene.

Cena posamezne številke v prosti prodaji je 13,00 EUR.

V cenah je vključen DDV.

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na <https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/revija.vodenje@zrss.si>.

Revija Vodenje v vzgoji in izobraževanju je indeksirana v bazah Erih Plus in Cabell's Directories of Publishing Opportunities.

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2/2024

Uvodnik

dr. Alenka Flander, dr. Mihaela Zavašnik
Mednarodno sodelovanje = orodje za razvoj in dvig motivacije 2

Pogledi na vodenje

Luka Živič
Vpliv in učinki Evropske unije na področju izobraževanja – 50 let pozneje6

dr. Mihaela Zavašnik, dr. Mateja Brejc
Analiza vidnosti učinkov projektov Erasmus+ v šolski dokumentaciji z vidika kakovosti 30

dr. Jasna Mažgon, mag. Tina Klarič, dr. Klara Skubic Ermenc
»Ko se vrneš domov, ni nič drugače in hkrati je vse drugače«: vpliv programa Erasmus+ na poklicno in strokovno izobraževanje med letoma 2014 in 202352

dr. Fani Nolimal, Urška Šraj
Ekosistem razvoja digitalne transformacije in digitalnih kompetenc koordinatorjev projektov v programu Erasmus+ ter vloga vodij organizacij pogodbenic74

Ivana Majcen
Pot k inkluziji v šolah s pomočjo programa Erasmus+104

Izmenjave

dr. Mihaela Zavašnik
Uspešne zgodbe, ki jih plete Erasmus+: paralelni intervju 124

dr. Mihaela Zavašnik
Priprave Slovenije k vodenju šol v Evropski uniji: intervju z mag. Anastazijo Avsec 140

Urška Slapšak
Priprava projekta Erasmus+: celostni pristop od ideje do oddaje prijavnice.....150

Mednarodno sodelovanje = orodje za razvoj in dvig motivacije

Izobraževanje je bistvenega pomena za osebno, družbeno in poklicno izpolnitev državljanov. Zato se je Evropa zavezala razvijati evropski izobraževalni prostor, v katerem države članice tesno sodelujejo na podlagi skupne vizije, da bi bila Evropa pripravljena na digitalni in zeleni prehod.

Mednarodno sodelovanje prinaša spremembe v načinih miselnosti in delovanja posameznikov, vzgojno-izobraževalnih zavodov in okolij, premik od tradicije in poznanega k enakovrednemu partnerstvu in skupnemu ustvarjanju evropske zgodbe na področju izobraževanja in usposabljanja. Zato mednarodno sodelovanje čedalje bolj postaja integralni del marsikaterega slovenskega vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Če posplošimo definicijo, ki so jo (sicer za področje visokega šolstva) razvili de Wit in sodelavci (2015), je internacionalizacija proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namene, funkcije in izvajanje izobraževanja za krepitev kakovosti vzgoje in izobraževanja za vse otroke, učence in osebje ter za zagotavljanje njenega pomembnega prispevka k družbi. Pri tem mora internacionalizacija temeljiti na treh ključnih elementih:

- da je njen proces načrtovan,
- da vključuje vse otroke, učence in osebje ter
- da ni cilj sam po sebi, temveč proces, ki vpliva na dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnih zavodov in njihovega prispevka k razvoju družbe.

Študije in analize doma in v tujini dokazujejo, da če je mednarodno sodelovanje dejansko smiselno umeščeno v delovanje zavodov in izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, prinaša številne pozitivne učinke na različnih ravneh. Pedagoško in strokovno osebje prek povezovanja s kolegi v tujini razvija in krepi svoj osebni in strokovni razvoj, lastno odprtost in prilagodljivost, izboljšuje znanje in uporabo tujih jezikov ter IKT. Pogosto je mednarodno sodelovanje tudi orodje za dvig njihove motivacije za delo. Otroci, učenci in dijaki z izpostavljenostjo drugačnim kulturam in okolju postajajo bolj samozavestni in prilagodljivi, osmišljanje pridobljenih znanj veča njihovo željo in motivacijo za učenje. Z mednarodno vpetostjo

se krepi kakovost celotnih zavodov in njihova internacionalizacija ter gradi večja povezanost sodelavcev in vodstva pa tudi njihova odprtost v lokalno in širše okolje.

Erasmus+ pomembno prispeva k uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in je eden večjih gradnikov mednarodnega sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja v Evropi. Pomaga spodbujati sistemske pristope pri vključevanju inovativnih politik in pospeševanju novih praks, ki izboljšujejo kakovost izobraževanja.

Dodana vrednost Erasmus+ je prav komplementarnost aktivnosti, tako glede načina izvajanja kot področja dela. Te aktivnosti so lahko orodje za podporo nacionalni politiki oziroma omogočajo preizkušanje novih oblik in metod dela v slovenskem prostoru. Prav tako lahko določene nacionalne strategije (npr. določene vsebine državljanske vzgoje in medkulturno izobraževanje otrok, vključevanje drugih kultur, usposabljanje mladih na delovnem mestu ali v obliki prostovoljnega dela v tujini) izvajamo v medkulturnem okolju in jih tam tudi preverjamo. V mednarodnem okolju se lahko naše ideje širijo, hkrati pa pridobivamo nove. Prav te izkušnje in rezultati projektov lahko pozneje tvorno sodelujejo pri oblikovanju novih usmeritev in pri razvoju vzgojno-izobraževalnega polja v Sloveniji. Številni udeleženci so svoje slovenske izkušnje odnesli v tujino, nato pa v Slovenijo prinesli nove ideje, nova spoznanja in mednarodno širino.

Zato smo se v tej številki revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* odločili obravnavati različne vidike učinkov mednarodnega sodelovanja na naše vzgojno-izobraževalne zavode in izobraževalni prostor.

Prispevek na temo evropskih politik, ki ga je pripravil Luka Živić, svetovalec za izobraževanje, mladino in šport pri Stalnem predstavništvu Republike Slovenije pri EU, nudi širši pregled razvoja in vpliva Evropske unije na izobraževalne politike.

Sledi sklop prispevkov, kjer so raziskovalci analizirali učinke programa Erasmus+ z različnih vidikov. Dr. Mateja Brejc in dr. Mihaela Zavašnik analizirata Erasmus+ z vidika njegove vidnosti v šolski dokumentaciji, kot so letni delovni načrti, programi razvoja in samoevalvacijska poročila v zavodih za splošno šolsko izobraževanje. Dr. Jasna Mažgon je s sodelavkama (dr. Klaro Skubic Ermenc in mag. Tino Klarič) proučevala vpliv programa Erasmus+

na področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Dr. Fani Nolimal in Urška Šraj v svojem prispevku predstavita pregled ekosistema razvoja digitalnih kompetenc v programih Erasmus+ v Sloveniji, Ivana Majcen pa se osredotoča na prispevek Erasmus+ k večji inkluziji v vzgoji in izobraževanju.

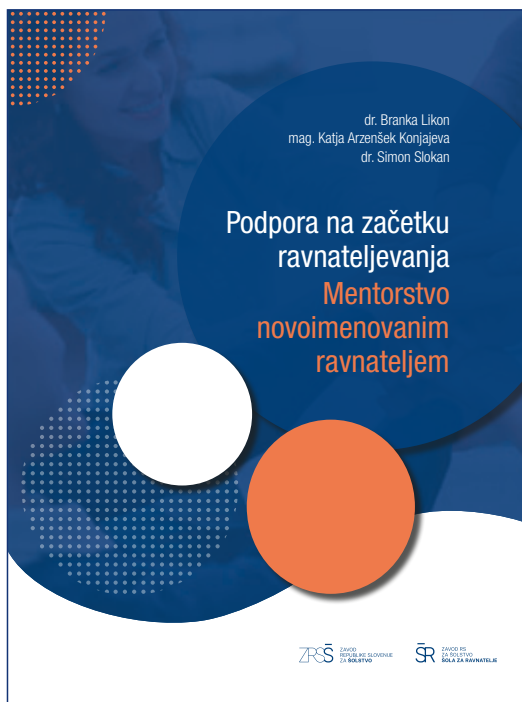
Pomemben del številke predstavljajo tudi intervjuji z vodstvi štirih slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki so že leta močno vpeti v mednarodno okolje in ki programe EU uspešno umeščajo v svoje redno delo kot orodje za razvoj, dvig kakovosti pa tudi za motivacijo zaposlenih in otrok, učencev. Njihove izkušnje in pogledi pomembno prispevajo k prepoznavanju učinkov, izboljšav in sprememb, ki jih mednarodno sodelovanje vnaša v zavode. Kot pove ravnateljica OŠ Dobje Suzana Plemenitaš: »Cenimo naš šolski sistem (in ga hkrati kritično vrednotimo), hkrati pa v svoje delo vnašamo dobre prakse iz tujine (seveda v skladu s kulturo dela, zakonodajo, klimo družbe)«. Predvsem pa vsi poudarjajo pomen vloge ravnatelja, ki verjame v pomembnost mednarodnega sodelovanja in spodbuja ekipo. Učinkovito umeščanje mednarodnih projektov v redno delo zavoda in doseganje smiselnih in trajnih učinkov brez tega nista mogoča.

Dodaten pogled na nekoliko drugačno mednarodno prepletenost prinašata pogovor z mag. Anastazijo Avsec, direktorico Evropske šole v Frankfurtu, in njen pogled na delo ravnatelja v tako medkulturni instituciji. Publikacijo zaključujejo še kratka priporočila, kako začeti pripravo mednarodnega projekta, da bo dejansko temeljil na potrebah zavoda in prispeval k njegovemu razvoju ter h kakovosti dela.

Ker mednarodna vpetost nekaterim vzbuja skrb glede bega možganov iz Slovenije v tujino, naj zaključiva z besedami Iztoka Leskovarja, ravnatelja Strokovnega izobraževalnega centra Alme M. Karlin, ki v intervjuju izpostavlja: »Zelo pomemben vidik (mednarodnega sodelovanja, op. ur.) je tudi zavedanje, da živimo v prekrasni deželi z dobrimi ljudmi. Navdaja nas zadovoljstvo ob spoznanju, da smo lahko srečni, da smo rojeni tukaj in ta trenutek. Postanemo hvaležni za vse, kar nam ponujajo narava, domovina, prijatelji in družina.« Na ta prispevek mednarodnega sodelovanja h krepitvi lastnega zavedanja o kakovosti našega izobraževalnega sistema in kakovosti življenja v Sloveniji žal (pre)pogosto pozabljamo.

Dr. Alenka Flander, CMEPIUS in dr. Mihaela Zavašnik,
Zavod RS za šolstvo

V priročniku je opisan program *Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem* kot sistematična in **strukturirana podpora ravnateljem na začetku ravnateljevanja** za reševanje izzivov vodenja v konkretnih situacijah.



Poudarjen je **pomen vseživljenjskega učenja**, predstavljene so tudi priložnosti za učenje novoimenovanih ravnateljev in ravnateljev mentorjev v programu.

Gradivo vsebuje tudi **pripomočke za načrtovanje in spremljanje dela** v programu ter za spremljanje napredka pri učenju novoimenovanih ravnateljev.

Priročnik s pomočjo **obrazcev za refleksijo in lastno spremljanje učenja spodbuja ravnatelje k vodenju učenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu z načrtovanjem lastnega učenja in refleksije**.

Priročnik je dostopen v Digitalni bralnici ZRSŠ
https://www.zrss.si/pdf/podpora_na_zacetku_ravnateljevanja.pdf

Vpliv in učinki Evropske unije na področju izobraževanja – 50 let pozneje

O avtorju

Luka Živič je svetovalec za izobraževanje, mladino in šport, Stalno predstavništvo Republike Slovenije pri EU v Bruslju.

Stališča avtorja v tem prispevku niso nujno tudi stališča organizacije, v kateri je zaposlen.

luka.zivic@gov.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/2/6-29>

Izvleček

Že več kot 50 let na ravni Evropske unije (EU) obstaja pripravljeno telo Sveta ministrov za področje izobraževanja, tj. Odbor za izobraževanje. Ta ima skupaj z Evropsko komisijo osrednjo vlogo, ko gre za oblikovanje in odločanje o politiki EU na področju izobraževanja. Vpliv in učinki EU na tem področju so mnogokrat podcenjeni, saj EU nima pristojnosti sprejemanja zavezujočih odločitev, ki bi jih države članice EU morale izvajati na nacionalni ravni. Na ravni EU se tako sprejema vrsta dokumentov in odločitev, ki imajo moč »mehke zakonodaje«, a lahko razvojno vplivajo na izboljšanje nacionalnih sistemov izobraževanja. Najbolj izpostavljen takšen primer je program Erasmus+, ki je prispeval k obogatitvi politik izobraževanja po vsej EU z odpiranjem meja, učno mobilnostjo, izmenjavo kultur in učenjem jezikov. A to ni vse, zato velja na nacionalni ravni nameniti več pozornosti temam EU na področju izobraževanja.

Ključne besede: Odbor za izobraževanje, mehka zakonodaja EU, cilji in programi EU, evropski izobraževalni prostor

The Impact and Effects of the European Union on Education – 50 Years Later

Luka Živić, Counsellor for Education, Youth, and Sport, Permanent Representation of the Republic of Slovenia to the EU in Brussels

Abstract

For more than 50 years, the Education Committee of the Council of the European Union (EU) has existed at the EU level in the area of education. Together with the European Commission, it plays a central role in shaping and making decisions regarding EU education policy. The EU's influence and impact in this field are often underestimated, as the EU does not have the authority to make binding decisions that EU Member States would have to implement at the national level. However, several documents and decisions have been adopted at the EU level that carry the power of 'soft law' and can significantly impact the improvement of national education systems. The most prominent example is Erasmus+ programme which has enriched education policies across the EU by facilitating borderless collaboration, strengthening learning mobility, and facilitating cultural exchange and language learning. Nonetheless, more attention should be paid at the national level toward EU education issues.

Keywords: Education Committee, EU soft law, EU objectives and programmes, European Education Area

1 Uvod

Letos Odbor za izobraževanje, eno od pripravljalnih teles Sveta Evropske unije (EU)¹, praznuje 50. obletnico obstoja. Gre za mejnik, neznan širši javnosti, ki ga je junija letos obeležilo belgijsko predsedstvo Svetu EU.² V tem pogledu področje oz. politika³ izobraževanja letos praznuje 50 let na ravni EU. Junija 1974 so namreč ministri za izobraževanje v okviru takratne Evropske gospodarske skupnosti, danes EU,⁴ sprejeli resolucijo Sveta in s tem politično odločitev o tesnejšem sodelovanju na področju izobraževanja,⁵ predvsem ko gre za spodbujanje tesnejših odnosov med izobraževalnimi sistemi, za zbiranje podatkov, za okrepljeno sodelovanje med visokošolskimi ustanovami, za izboljšanje možnosti za akademsko priznavanje diplom in študijskih obdobj, za spodbujanje prostega gibanja in mobilnosti ter za zagotavljanje enakih možnosti za prost dostop do vseh oblik izobraževanja.

A pričujoči prispevek se ne posveča nastanku EU z vidika politike izobraževanja, temveč ocenjuje vpliv in učinke EU na politiko izobraževanja na nacionalni ravni, tudi z vidika aktivnosti in izkušenj slovenskega predsedstva Svetu EU v drugi polovici leta 2021. V ta namen bom najprej predstavil pravno podlago in institucionalni okvir za sodelovanje na področju izobraževanja na ravni EU, nato pa orisal temeljne okvire sodelovanja in politične cilje. Pomemben del tega je tudi vpliv drugih politik na izobraževanje, predvsem politik zaposlovanja in notranjega trga, v zadnjem času pa tudi digitalizacije. Ključni del prispevka je ocena vpliva in učinkov sodelovanja na področju izobraževanja na ravni EU z vidika doseganja ciljev EU s strani držav članic, vključno s Slovenijo, pa tudi ocena, kaj vključevanje v programe EU, npr. Erasmus+, prinaša posamičnim sektorjem izobraževanja, šolam kot takim, učecim se in učiteljem. Navezal se bom tudi na izkušnjo slovenskega predsedstva Svetu EU iz druge polovice leta 2021, ko je Slovenija izbrala prednostne naloge na ravni EU za področje izobraževanja ter jih tudi uspešno izvedla, npr. nov evropski program za izobraževanje odraslih

1 Svet EU ali Svet ministrov (tudi Svet) je ena od sedmih institucij EU. Predstavlja države članice, na najvišji ravni pa zaseda na ravni ministrov in ministric, pristojnih za določeno področje, npr. izobraževanje, zaposlovanje, notranji trg itd. (13. člen Pogodbe o delovanju EU – PDEU). Odbor za izobraževanje je pripravljalo telo Sveta ministrov za izobraževanje, kar pomeni, da na delovni ravni usklajuje poznejše dokončne odločitve ministrov in ministric za izobraževanje iz vseh držav članic EU. Več na: <https://www.consilium.europa.eu/en/council-eu/preparatory-bodies/>

2 Glej: <https://belgian-presidency.consilium.europa.eu/en/events/50th-anniversary-of-the-education-committee/>

3 Politika v smislu javne politike (ang. »policy« oz. »policies«), npr. izobraževalna politika.

4 EU se je v današnjo obliko integracije preoblikovala na temelju več skupnosti iz 50. let prejšnjega stoletja, tj. Evropske skupnosti za premog in jeklo, Evropske gospodarske skupnosti in Evropske skupnosti za jedrsko energijo, pozneje tudi Evropske skupnosti. Danes je EU samostojna pravna oseba (47. člen Pogodbe o EU – PEU).

5 Resolucija ministrov za izobraževanje, ki so se sestali v okviru Sveta, 6. junija 1974, glede sodelovanja na področju izobraževanja. *Uradni list* C 098, 20. 8. 1974 P. 0002 – 0002. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX%3A41974X0820%3AEN%3AHTML>

2021–2030, ki je prispeval k veliki mobilizaciji tako nacionalne kot evropske strokovne javnosti ter s tem pozitivno vplival na sektor izobraževanja odraslih, tudi v Sloveniji. V zaključku bom povzel zapisano in poskušal oceniti, ali je razvojni potencial čezmejnega sodelovanja, kot to velja v okviru EU, dosežen z vplivom in učinki EU na nacionalne aktivnosti na področju izobraževanja.

2 Evropska unija in politika izobraževanja

2.1 Pravna podlaga

Pravna podlaga za področje izobraževanja je t. i. Lizbonska pogodba, podpisana 13. decembra 2007 v Lizboni, velja pa od 1. decembra 2009. V resnici Lizbonsko pogodbo sestavljata dve pogodbi, tj. Pogodba o EU (PEU)⁶ in Pogodba o delovanju EU (PDEU)⁷. Poleg pravne podlage je za ukrepanje na ravni EU pomembno tudi načelo prenosa pristojnosti, ki določa, v obliki pravnih aktov, okvir ukrepanja na ravni EU, kar velja tudi za področje izobraževanja. V tem pogledu je za izhodiščno razumevanje pomembno poznati 2. in 6. člen PDEU, pri čemer prvi določa kategorije pristojnosti EU, tj. izključno, deljeno in podporno, drugi pa natančneje opredeli področja, za katera velja podporna pristojnost EU, med katere spada tudi politika izobraževanja. Na področju izobraževanja je še posebej pomembno načelo subsidiarnosti, ki ga opredeljuje 5. člen PEU, skladno s katerim EU ukrepa le »v kolikor države članice ciljev predlaganih ukrepov ne morejo zadovoljivo doseči na nacionalni, regionalni ali lokalni ravni, temveč se zaradi obsega ali učinkov predlaganih ukrepov lažje dosežejo na ravni Unije«.

Natančno vsebino podporne pristojnosti EU na področju izobraževanja določata 165. in 166. člen PDEU. EU na tej podlagi krepi evropsko razsežnost izobraževanja, ki sicer kot taka ostaja v izključni nacionalni pristojnosti, še posebej kar se tiče odgovornosti držav članic za vsebino poučevanja, organizacijo izobraževalnih sistemov (tudi sistemov poklicnega usposabljanja) ter kulturno in jezikovno raznolikost. Po drugi strani EU na podlagi spodbujevalnih ukrepov pa tudi priporočil Sveta⁸ krepi poučevanje jezikov držav

6 Pogodba o EU (PEU). (2007). Prečiščena različica Pogodbe o Evropski uniji, *Uradni list* C 326, 26/10/2012 str. 0001 – 0390. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012M/TXT>.

7 Pogodba o delovanju EU (PDEU). (2007). Prečiščena različica Pogodbe o delovanju Evropske unije, *Uradni list* C 326, 26/10/2012 str. 0001 – 0390. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT>.

8 Glej člen 165(4) PDEU.

članic, spodbuja mobilnost študentov in profesorjev, tudi s spodbujanjem akademskega priznavanja diplom in študijskih obdobj, pospešuje sodelovanje izobraževalnih ustanov, omogoča izmenjave informacij in izkušenj ter tudi spodbuja razvoj izobraževanja na daljavo. 165. in 166. člen PDEU določata tudi uporabo rednega zakonodajnega postopka na ravni EU, in sicer v primeru (spodbujevalnih) ukrepov, takšen primer je npr. program Erasmus+, a hkrati izključujeta »kakršno koli usklajevanje zakonov in drugih predpisov držav članic«. To pomeni, da, razen za spodbujevalne ukrepe, zakonodaje EU na področju izobraževanja in s tem harmonizacije (usklajevanja) nacionalnih zakonodaj ni, lahko pa »Svet sprejme priporočila, o katerih odloča na predlog Komisije«. Čeprav ne gre za zavezujočo zakonodajo EU v primeru priporočil, imajo ta lahko tudi pravne učinke.⁹

Ukrepanje na ravni EU na področju izobraževanja tako v splošnem temelji na t. i. »mehki zakonodaji« oz. »mehkem pravu«,¹⁰ ki ne vpliva zavezujoče na nacionalno raven, lahko pa ima razvojne učinke za izboljšanje nacionalnih sistemov izobraževanja. Gre za del t. i. odprte metode koordinacije, katere »namen je širjenje najboljših praks in večje zblíževanje pri ključnih ciljih EU« (Mikulec in Krašovec, 2017, str. 70). V tem pogledu različna priporočila, resolucije in drugi dokumenti, sprejeti na ravni EU, pa tudi vzajemno učenje kot tako omogočajo državam članicam EU, da oblikujejo svoje izobraževalne politike skladno s cilji EU (Alexiadou, 2014; Rasmussen, 2014). S tem prihaja tudi do t. i. »evropeizacije izobraževanja«, ki pa je nikakor ne gre razumeti zgolj kot enosmerni proces, saj ne poteka samo od zgoraj navzdol, ampak gre za večsmerni proces, saj vključuje prenos politik držav članic na raven EU ter izmenjavo teh politik med različnimi omrežji v Evropi (Klatt, 2014). Še več, pri usklajevanju stališč Slovenije na ravni EU, predvsem v okviru Sveta EU, a tudi prek Evropske komisije (EK) na strokovni ravni, poteka dnevno sodelovanje z ministrstvi, zato torej ne moremo trditi, da gre za podrejanje odločanju na ravni EU, saj obstajajo vse možnosti za soustvarjanje politik, kar bom v nadaljevanju poskušal prikazati na primeru slovenskega predsedstva Svetu EU v letu 2021.

⁹ V primeru *Grimaldi* (C-322/88, odst. 18) iz leta 1989 je Sodišče EU odločilo, da »ni mogoče šteti, da priporočila sploh nimajo pravnega učinka«, zato jih morajo nacionalna sodišča upoštevati pri odločanju o sporih, ki so jim predloženi, zlasti kadar pojasnjujejo razlago nacionalnih ukrepov, sprejetih za njihovo izvajanje, ali kadar so namenjena dopolnjevanju zavezujočih določb.

¹⁰ Angl. *soft law*. Več o pravnih učinkih mehkega prava oz. zakonodaje EU v Láncoš idr. (2023).

2.2 Institucionalni okvir

PEU, kot ena od dveh temeljnih pogodb EU, ki sestavljata t. i. Lizbonsko pogodbo, v 13. členu določa sedem institucij EU, ki predstavljajo institucionalni okvir EU za uresničevanje ciljev EU, tudi na področju izobraževanja. Med njimi izpostavljam štiri institucije EU, ki bodisi posredno bodisi neposredno vplivajo na oblikovanje politike izobraževanja na ravni EU. Na najvišji politični ravni je Evropski svet tisti, ki določa splošne politične usmeritve in prednostne naloge EU, sestavljajo ga predsedniki vlad in držav članic EU ter predsednik/-ca EK, pri čemer zasedanja vodi predsednik/-ca, ki je imenovan/-a za mandat dveh let in pol z možnostjo enkratnega podaljšanja (15. člen PEU). Pravna podlaga na ravni EU za politiko izobraževanja sicer ne določa posebne vloge Evropskega sveta, vendar Evropski svet sprejema pomembne politične usmeritve za EU, ki lahko pomembno vplivajo tudi na področje izobraževanja. Temu bom nekaj več pozornosti namenil v nadaljevanju.

Svet EU (tudi Svet ministrov, kot že omenjeno) skupaj z Evropskim parlamentom (EP) opravlja ključno zakonodajno funkcijo in sprejema tako nezavezujoče kot tudi zavezujoče odločitve na ravni EU (16. člen PEU). Svet EU sestavljajo ministri/-ce vlad držav članic EU glede na področje, ki ga pokrivajo, kar pomeni, da zastopajo interese svojih držav, v tem okviru pa se skupaj sestajajo glede na posamična področja. Skupaj ima Svet EU deset različnih sestav, ena od teh je tudi sestava »EYCS« (ang. *Education, Youth, Culture and Sport*), katere del je tudi področje izobraževanja. Svet EU vodijo države članice EU po vnaprej dogovorjenem vrstnem redu v šestmesečnih obdobjih oz. rotirajočih predsedstvih,¹¹ pri čemer tudi tri države članice EU po navadi skupaj pripravijo program in prednostna področja v 1,5-letnem obdobju.

Vse delo Sveta EU pripravlja oziroma usklajuje Odbor stalnih predstavnikov (fr. *Coreper – Comité des représentants permanents*). Tega sestavljajo stalni predstavniki držav članic EU, ki delujejo v Bruslju, oz. njihovi namestniki, ki se sestajajo v okviru t. i. »Coreper I«, med področja katerega spada tudi izobraževanje. Odbor stalnih predstavnikov oz. Coreper obravnava in skuša pred zasedanjem Sveta EU doseči dogovor in uskladitev stališč vseh držav članic EU in EK, če so ta neusklajena na podlagi razprav v pripravljalnih telesih Sveta EU, tj. v delovnih skupinah in odborih, kot je npr. že omenjeni Odbor za izobraževanje. Pod okriljem celotnega Coreper deluje približno 150 delovnih skupin in odborov v sestavi predstavnikov držav članic EU

11 Glej trenutno veljavni red do leta 2030: <https://www.consilium.europa.eu/media/56627/presidencies-until-2030.pdf>

bodisi s stalnih predstavništev v Bruslju¹² bodisi z ministrstev iz držav članic EU. Kot sem omenil v uvodu, je za področje izobraževanja Odbor za izobraževanje tisto primarno pripravljalno telo znotraj Sveta EU, ki obravnava tematike s področja izobraževanja na ravni EU.¹³

Kot sem že omenil, Svet EU opravlja zakonodajno funkcijo skupaj z EP. Z Lizbonsko pogodbo se je moč EP v zakonodajnem postopku na ravni EU močno okrepila, saj si skupaj s Svetom EU deli nalogo sprejemanja zakonodaje EU in tudi sprejemanja proračuna EU (14. člen PEU). Delo EP je organizirano v obliki stalnih odborov, s področjem izobraževanja pa se ukvarja Odbor za kulturo in izobraževanje (*Culture and Education Committee* – *CULT*), katerega članica iz Slovenije je trenutno Zala Tomašič, v mandatu 2019–2024 pa sta bila člana Milan Zver in Irena Joveva. Ker ima EP torej zakonodajno funkcijo skupaj s Svetom EU, to pomeni, da se programi EU, kot je Erasmus+, sprejemajo s končno skupno odločitvijo predstavnikov držav članic EU (Svet EU oz. Svet ministrov) in poslancev v EP.

Eno od ključnih vlog v institucionalnem okviru EU ima zagotovo tudi EK. Ta zastopa interese EU kot celote in je edina odgovorna za pripravo predlogov nove zakonodaje EU, prav tako pa izvaja odločitve EP in Sveta EU ter je t. i. »varuh pogodb EU« (17. člen PEU). EK sestavlja 27 članov oz. komisarjev/-k, ki jih predlagajo vlade držav članic EU v dogovoru s predsednikom/-co EK, pri tem pa morajo ločeno tudi uspešno opraviti zaslišanje v EP ter biti skupaj kot celota potrjeni na plenarnem zasedanju EP. Za področje izobraževanja je bila v mandatu 2019–2024 najprej pristojna komisarka Mariya Gabriel iz Bolgarije, ki jo je za kratek čas ob koncu mandata nadomestila Iliana Ivanova, prav tako iz Bolgarije.¹⁴ Osrednja služba znotraj EK za področje izobraževanja je Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo (*DG EAC – Education and Culture*), ki je zadolžen za oblikovanje in tudi izvajanje politik EU na področjih izobraževanja, mladine, kulture in športa. EK oz. DG EAC ima pomembno vlogo pri izvajanju programov EU, v ta namen v okviru t. i. »komitoloških odborov«¹⁵ skupaj z državami članicami EU sprejema letne delovne načrte, npr. za program Erasmus+, prav tako pa pripravlja vsebinske podlage za predloge zakonodajnih in tudi nezakonodajnih aktov EU (npr. za že omenjena priporočila Sveta).

12 Slovenija ima v Bruslju prek diplomatsko-konzularne mreže vzpostavljeno Stalno predstavništvo pri EU (SPBR), ki ga sestavljajo predstavniki/-ce vseh resornih ministrstev (podobno velja za vse druge države članice EU). Več o SPBR na: <https://www.gov.si/predstavnistva/stalno-predstavništvo-pri-evropski-uniji-bruselj/>

13 Seznam vseh pripravljalnih teles Sveta EU je dosegljiv na: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-16975-2023-INIT/en/pdf>

14 V času pisanja tega članka še ni bilo dokončno znano, kateri/-a evropski/-a komisar/-ka bo v obdobju 2024–2029 prevzel/-a področje izobraževanja.

15 Več o t. i. »komitologiji« na: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/comitology.html>

Ne nazadnje velja omeniti še akterje na nacionalni ravni, ki so bodisi neposredno bodisi posredno vključeni v oblikovanje politik in odločanje o njih na področju izobraževanja na ravni EU. Za redno dnevno sodelovanje in zastopanje stališč Slovenije v okviru Odbora za izobraževanje kot pripravljalnega telesa Sveta EU sta ključni Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje ter Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije. Prvo je odgovorno za usklajevanje stališč Slovenije do večine področij t. i. izobraževalne vertikale, vključno z izobraževanjem odraslih, medtem ko je drugo pristojno za področje visokega šolstva. Z obema ministrstvoma poteka dnevni dialog za ustrezno zastopanje stališč Slovenije v okviru Odbora za izobraževanje. Za ustrezno strokovno podlago pri usklajevanju stališč se ministrstvu posvetujeta z javnimi zavodi in agencijami v Sloveniji, ki delujejo na področju izobraževanja, npr. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Pedagoški inštitut in Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). Ko gre za vprašanja v zvezi s programom Erasmus+, drugimi programi mobilnosti in tudi mednarodnim sodelovanjem v splošnem, pa je Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) tista ustanova, ki nudi ustrezno podlago in podporo. Prav tako je CMEPIUS s strani EK akreditiran kot center za izvajanje nalog nacionalne agencije programa Erasmus+. ¹⁶ Vsi ti javni zavodi in agencije tudi same sodelujejo v okviru različnih evropskih in mednarodnih mrež ali pa v projektih programa Erasmus+. ¹⁷

2.3 Evropski izobraževalni prostor – strategije, cilji in programi EU

Prej omenjene institucije EU, pa tudi posvetovalna telesa in agencije EU ¹⁸ ter organi na nacionalni ravni, prispevajo k zasledovanju ciljev EU, ki jih predlaga EK, politično pa potrdi, po razpravah znotraj Odbora za izobraževanje, Svet ministrov oz. Svet EU. Končno oblikovanje in pa odločitev o politiki izobraževanja na ravni EU je torej sprejeta po razpravah v okviru Odbora za izobraževanje, politično potrditev pa sprejme Svet EU ministrov za izobraževanje, ki se sestaja dva- do trikrat letno.

Dandanes delovanje na ravni EU sledi viziji uresničitve evropskega izobraževalnega prostora, ki je bila podana na Socialnem vrhu v Göteborgu

¹⁶ Več na: <https://www.cmeplus.si/o-nas/dokumenti-centra/>

¹⁷ Glej npr. <https://www.zrss.si/kategorija/projekti/mednarodni-projekti/>

¹⁸ Mednje spadajo npr. Evropski ekonomsko-socialni odbor in Odbor regij ter Izvršna agencija EK za izobraževanje in kulturo (EACEA).

novembra 2017 s strani EK, kot prispevka k zasedanju na ravni voditeljev, tj. predsednikov vlad in držav članic EU.¹⁹ EK je namreč objavila *Sporočilo*,²⁰ da bi spodbudila razpravo voditeljev o prihodnosti izobraževanja, pri tem pa opredelila svojo vizijo o evropskem izobraževalnem prostoru do leta 2025, izhajajoč iz treh glavnih sklopov – čezmejne mobilnosti, vlaganja v ljudi in njihovo izobraževanje ter krepitve evropske identitete. Čeprav voditelji EU v sklepih Evropskega sveta mesec dni kasneje, tj. decembra 2017²¹, niso posebej poudarili uresničevanja evropskega izobraževalnega prostora, pa so pozvali k povečanju mobilnosti, tudi z okrepljenim, vključujočim in razširjenim programom Erasmus+, k nastanku približno dvajsetih »evropskih univerz«, izboljšanju učenja jezikov ter tudi k spodbujanju sodelovanja držav članic pri vzajemnem priznavanju visokošolskega izobraževanja in srednješolskih diplom. Pomembnost odločitve Evropskega sveta iz decembra 2017, da se na področju izobraževanja na ravni EU okrepijo določene aktivnosti, je bila velika, saj je temu sledila vrsta ukrepov, npr. povečan proračun Erasmus+ pa tudi ločeni sklepi Sveta o prizadevanjih za uresničitev vizije evropskega izobraževalnega prostora.²²

Osrednji okvir za usklajene aktivnosti, ukrepe in tudi cilje EU predstavlja t. i. Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora (Strateški okvir EU za izobraževanje).²³ Ta med drugim določa uresničitev in nadaljnji razvoj evropskega izobraževalnega prostora do leta 2030 kot glavni politični cilj, ki zajema pet strateških prednostnih nalog in prednostnih področij, tj. izboljšanje kakovosti, pravičnosti, vključenosti in vsesplošnega uspeha pri izobraževanju in usposabljanju, vsesplošno uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in mobilnosti, krepitev kompetenc in motivacije za poklice v izobraževanju, krepitev evropskega terciarnega izobraževanja in podpiranje zelenega in digitalnega prehoda v izobraževanju in usposabljanju. Posebej velja poudariti, da Strateški okvir EU za izobraževanje, na temelju reso-

19 Glej: <https://www.consilium.europa.eu/en/meetings/european-council/2017/11/17/>

20 Evropska komisija. (2017). *Sporočilo EK – Krepitev evropske identitete s pomočjo izobraževanja in kulture Prispevek Evropske komisije k srečanju voditeljev v Göteborgu*, 17. november 2017. COM/2017/0673 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=celex%3A52017DC0673>

21 Evropski svet. (2017). *Sklepi z dne 14. decembra 2017*, EUCO 19/1/17 REV 1. <https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>

22 Svet EU. (2018). *Sklepi Sveta o prizadevanjih za uresničitev vizije evropskega izobraževalnega prostora*, ST/9012/2018/INIT, IO C 195, 7. junij 2018, str. 7–12. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52018XG0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52018XG0607(01))

23 Svet EU. (2021). *Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030)*, *Uradni list* 2021/C 66/01, 26. februar 2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226(01))

lucije Sveta, sprejete v času portugalskega predsedstva Svetu EU februarja 2021, določa tudi cilje na ravni EU, tj. referenčne ravni povprečne evropske uspešnosti v izobraževanju in usposabljanju s ciljem spremljanja napredka in prepoznavanja izzivov s sistematičnim zbiranjem in analizo primerljivih podatkov, in sicer:

1. delež petnajstletnikov z nizkimi dosežki pri bralni, matematični in naravoslovni pismenosti bi do leta 2030 moral biti manjši od 15 %,
2. delež osmošolcev z nizkimi dosežki pri računalniški in informacijski pismenosti bi do leta 2030 moral biti manjši od 15 %,
3. v predšolsko vzgojo in varstvo bi do leta 2030 morale biti vključenih vsaj 96 % otrok med tretjim letom starosti in šoloobvezno starostjo,
4. delež mladih, ki zgodaj opustijo izobraževanje in usposabljanje, bi moral biti do leta 2030 pod 9 %,
5. do leta 2030 bi terciarno izobrazbo morale imeti vsaj 45 % prebivalstva v starosti od 25 do 34 let,
6. do leta 2025 bi morale vsaj 60 % diplomantov iz poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja med poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem sodelovati v učenju z delom in
7. do leta 2025 bi morale biti vključenih v izobraževanje v zadnjih 12 mesecih vsaj 47 % odraslih v starosti od 25 do 64 let.

Zadevni cilji so skupni vsem državam članicam EU, kar pomeni, da jih zasledujejo skupaj, v praksi pa tudi vsaka država zase. Države članice cilje EU uresničujejo prek nacionalnih aktivnosti in reform ter tudi prek programov EU, npr. Erasmus+. Prvi program z imenom Erasmus (brez +) je bil sprejet leta 1987, Slovenija pa se je leta 1999 vključila v programe prve generacije Socrates (izobraževanje), Leonardo da Vinci (poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje) in Mladi za Evropo (mladina). Danes je program Erasmus+ (+ ponazarja združitev vseh prejšnjih ločenih programov v enega) najprepoznavnejši program EU, vključuje pa aktivnosti na področjih izobraževanja, vključno z visokim šolstvom, usposabljanja, tudi neformalno in priložnostno učenje, mladino in tudi šport. V trenutnem večletnem finančnem okviru EU za obdobje 2021–2027 je v okviru zadevnega programa namenjenih skoraj enkrat več sredstev, kot je to veljalo za prejšnji program v obdobju 2014–2020.

Na temelju političnih zavez iz prej omenjenega Socialnega vrha v Göteborgu novembra 2017, sklepov Evropskega sveta iz decembra 2017 ter kasnejših dokumentov Sveta EU in EK je bila v času nemškega predsedstva Svetu EU decembra 2020 sprejeta pravna podlaga za danes veljavni program

Erasmus+. ²⁴ Program je bolj vključujoč, z novimi ukrepi in aktivnostmi ter z okrepljeno politično razsežnostjo prispeva k uresničitvi evropskega izobraževalnega prostora. Omeniti velja tudi program Evropska solidarnostna enota, ²⁵ ki je bil prav tako sprejet v času nemškega predsedstva Svetu EU v drugi polovici 2020 – gre za nadaljevanje programa iz obdobja 2018–2020, ki je bil pred tem v večjem delu del programa Erasmus+ kot evropska prostovoljska služba, v manjšem delu pa kot pobuda Prostovoljci EU za humanitarno pomoč. ²⁶ Z obdobjem 2021–2027 je program v celoti združen v enega, da bi na enem mestu ponudil solidarnostne projekte mladih v starosti 18–35 let. Program uvaja dva splošna sklopa ukrepov (2. člen), in sicer »sodelovanje mladih v solidarnostnih aktivnostih« in »sodelovanje mladih v solidarnostnih aktivnostih, povezanih s humanitarno pomočjo« (Evropska prostovoljska enota za humanitarno pomoč), bolj usmerjeno pa aktivnosti prostovoljstva, solidarnostne projekte, aktivnosti mreženja in ukrepe za zagotavljanje kakovosti ter podporne ukrepe.

Vse omenjene strategije, cilji in programi EU usmerjajo aktivnosti in ukrepe na ravni EU v vizijo uresničitve evropskega izobraževalnega prostora, tj. prostora brez ovir za študij, življenje in delo po vsej EU. Te aktivnosti pa se prelivajo tudi na nacionalno raven, saj raven EU enostavno ne obstaja brez nacionalne ravni. Zato je potrebna ustrezna ocena vpliva in učinkov EU na nacionalno raven politike izobraževanja, kar bom storil v naslednjem poglavju, v prihajajočem podpoglavju pa velja omeniti še vpliv drugih politik EU na izobraževanje, kot so npr. zaposlovanje, digitalizacija in notranji trg EU.

2.4 Vpliv drugih politik EU

Leta 2017 je bil, na že prej omenjenem Socialnem vrhu v Göteborgu, proglašen t. i. evropski steber socialnih pravic, ki vključuje 20 načel za usmerjanje aktivnosti in ukrepov EU za močno socialno Evropo. ²⁷ Pozneje, natančneje aprila 2021, je bil sprejet še akcijski načrt za evropski steber socialnih pravic,

²⁴ Uredba (EU) 2021/817 Evropskega parlamenta in Sveta z dne 20. maja 2021 o vzpostavitvi programa Erasmus+, programa Unije za izobraževanje in usposabljanje, mladino ter šport, PE/32/2021/INIT, *Uradni list* L 189, 28. maj 2021, str. 1–33. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2021/817/>

²⁵ Uredba EU (EU) 2021/888 Evropskega parlamenta in Sveta z dne 20. maja 2021 o vzpostavitvi programa Evropska solidarnostna enota. PE/30/2021/INIT, *Uradni list* L 202, 8. junij 2021, str. 32–54. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021R0888>

²⁶ Uredba (EU) št. 375/2014 Evropskega parlamenta in Sveta z dne 3. aprila 2014 o ustanovitvi Evropske prostovoljske enote za humanitarno pomoč. *Uradni list* L 122, 24. april 2014, str. 1–17. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32014R0375>

²⁷ Evropski steber socialnih pravic. (2017). *Sporočilo EK – Vzpostavitev evropskega stebra socialnih pravic*. SWD(2017) 200 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0250>

ki vključuje tri cilje EU, eden od teh pa zadeva tudi področje izobraževanja. Gre za cilj vključenosti odraslih v ukrepe izobraževanja in učenja odraslih, saj je bila sprejeta odločitev, da naj bo vsaj 60 % odrasle populacije v starosti 25–64 let vključene v ukrepe izobraževanja in učenja odraslih do leta 2030. Spremljanje ukrepov in aktivnosti držav članic EU ter s tem doseganja na ravni EU zastavljenih ciljev poteka prek t. i. procesa evropski semester. To je ključni cikel letnega usklajevanja gospodarskih, zaposlovalnih in socialnih politik na ravni EU, ki zadeva tudi izobraževanje. Na podlagi na letni ravni sprejetih priporočil Sveta EU (na predlog EK) so sprejeta posebna priporočila za vsako državo članico EU, ki so usmerjena v oblikovanje in izvajanje reform na nacionalni ravni, da bi sprejeli cilje na ravni EU. Četudi gre za nezavezujoče akte, sprejete na ravni EU s strani Sveta EU, je povezava s koriščenjem sredstev EU, npr. iz kohezijske politike EU, tisti »korenček« (in tudi »palica«) za oblikovanje in izvajanje reform na nacionalni ravni.²⁸

Vpliv drugih politik EU na področje izobraževanja pa se s tem še ne konča. Najprej velja omeniti digitalizacijo, kjer so prizadevanja na ravni EU za krepitev digitalnih spretnosti in kompetenc, obravnava vpliva umetne inteligence v izobraževanju, vzpostavitev ustrezne infrastrukture za digitalno izobraževanje pa tudi uvajanje vsebin računalništva in informatike v učne kurikule okrepljena do te mere, da je bila decembra 2022 sprejeta zavezujoča odločitev²⁹ na ravni EU, ki vzpostavlja program politike »Digitalno desetletje do leta 2030«. Ta vključuje tudi več ciljev EU, med drugim tudi s področja izobraževanja, in sicer, da bi imelo najmanj 80 % ljudi starih od 16 do 74 let vsaj osnovne digitalne spretnosti ter da bi bilo vsaj 20 milijonov strokovnjakov za informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (IKT) zaposlenih v EU. Novembra 2023 so ministri in ministrice držav članic EU v okviru Sveta EU sprejeli tudi dve priporočili Sveta o digitalnem izobraževanju, spretnostih in kompetencah,³⁰ ki podajata več konkretnih priporočil za krepitev digitalnega izobraževanja na nacionalnih ravneh v državah članicah EU.³¹

28 Več na <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/european-semester.html#:~:text=The%20European%20semester%20is%20an,policy%20decisions%20at%20national%20level>.

29 Sklep (EU) 2022/2481 Evropskega parlamenta in Sveta z dne 14. decembra 2022 o vzpostavitvi programa politike Digitalno desetletje do leta 2030. PE/50/2022/REV/1. *Uradni list* L 323, 19. december 2022, str. 4–26. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=celex%3A32022D2481>

30 Priporočilo Sveta z dne 23. novembra 2023 o izboljšanju zagotavljanja digitalnih spretnosti in kompetenc v izobraževanju in usposabljanju. ST/15740/2023/INIT. *Uradni list* C, C/2024/1030. <https://eur-lex.europa.eu/eli/C/2024/1030/oj>; Priporočilo Sveta z dne 23. novembra 2023 o ključnih omogočiteljskih dejavnikih uspešnega digitalnega izobraževanja in usposabljanja. *Uradni list* C, C/2024/1115. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=OJ:C_202401115

31 Omeniti velja tudi Akcijski načrt za digitalno izobraževanje, ki ga je sprejela EK: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/digital-education-action-plan-2021-2027.html>

V zadnjem obdobju postaja področje izobraževanja tudi del razprav v okviru notranjega trga in konkurenčnosti EU. V tem pogledu velja izpostaviti predvsem dve letošnji poročili nekdanjih italijanskih predsednikov vlad Enrica Lette in Maria Draghija. Prvi v svojem poročilu o prihodnosti notranjega trga³² posebno pozornost namenja t. i. peti svoboščini,³³ tj. prostemu pretoku raziskav, inovacij in izobraževanja, v okviru slednjega predvsem prek vizije uresničitve evropskega izobraževalnega prostora, oblikovanja evropske diplome na vseh ravneh visokošolskega izobraževanja, učne mobilnosti tako v visokošolskem kot tudi srednješolskem izobraževanju in nadaljnjega razvijanja pobude zavezništev evropskih univerz. Podobno, čeprav z večjim poudarkom na povezovanju s trgom dela in razvoju ustreznih spretnosti za delo, poudarja tudi poročilo o konkurenčnosti EU Maria Draghija,³⁴ v katerem ta poziva k ogromnim investicijam, ki so potrebne, da bi EU prehitela ali pa vsaj ustrezno dosegla ravni gospodarskega razvoja in inovativnosti v ZDA in na Kitajskem. Omeniti sicer velja, da za področje izobraževanja vse te navedene pobude niso nove, kot smo ugotovili v zgornjih vrsticah v zvezi s politiko izobraževanja na ravni EU, čeprav navezava na notranji trg in konkurenčnost odpira razsežnosti stopnjevanja prizadevanj na ravni EU, da bi se hitreje odpravile obstoječe ovire pri izobraževanju in študiju v drugi državi članici EU ter da bi s tem uresničili vizijo evropskega izobraževalnega prostora.

3 Vpliv in učinki EU na nacionalno raven izobraževanja

Pri spopadanju s trenutnimi izzivi družbe, npr. avtomatizacija in digitalna preobrazba, politična polarizacija in populizem ter naraščajoča skrb glede neenakosti, je izobraževanje poudarjeno kot ključna komponenta ne samo za gospodarsko blaginjo posameznikov in družbe, ampak tudi za družbeno kohezijo kot tako. Raziskave podpirajo ta stališča in kažejo, da izobraževalni dosežki učencev in učenk, merjeni npr. v okviru raziskave PISA (angl.

32 Letta, E. (2024). *Much more than a market*. April 2024. <https://www.consilium.europa.eu/media/ny3j24sm/much-more-than-a-market-report-by-enrico-letta.pdf>

33 Gre za koncept, ki je bil pomembna prioriteta že v času evropskega komisarja iz Slovenije Janeza Potočnika, ko je bil pristojen za raziskave in inovacije. Več na: <https://cordis.europa.eu/article/id/27454-make-knowledge-a-fifth-community-freedom-says-potocnik-at-green-paper-launch>

34 Draghi, M. (2024). *The future of European competitiveness*. September 2024. https://commission.europa.eu/topics/strengthening-european-competitiveness/eu-competitiveness-looking-ahead_en#paragraph_47059

Programme for International Student Assessment),³⁵ predstavljajo temelj za spretnosti in kompetence posameznikov v prihodnje, kar spodbuja dolgoročno gospodarsko rast in prihodnjo gospodarsko blaginjo (Hanushek in Woessmann, 2015a). Ko gre za vpliv in učinke EU na politiko izobraževanja, je govora tudi o t. i. evropeizaciji izobraževanja, ki sem jo že omenil, s katero se poudarja, da države članice EU svojih izobraževalnih politik ne razvijajo več povsem avtonomno, ampak da je upravljanje v izobraževanju razpršeno med partnerstva in globalno-lokalna omrežja med različnimi državami ter mednarodnimi in nevladnimi organizacijami, kakor tudi EU (Mikulec, 2017, v Alexiadou, 2014).

3.1 Vpliv in učinki ciljev EU s področja izobraževanja

V analizi trenutnih ciljev EU na področju izobraževanja na podlagi prej omenjenega Strateškega okvira EU za izobraževanje³⁶ velja najprej izpostaviti prvi cilj EU, ki se navezuje na raziskavo PISA, tj. da bi do leta 2030 moral biti delež petnajstletnikov z nizkimi dosežki pri bralni, matematični in naravoslovni pismenosti manjši od 15 %. V splošnem EU zaostaja za tem ciljem, kar potrjujejo tudi nedavni rezultati raziskave PISA 2022, ki so bili objavljeni decembra 2023, saj kažejo ponovno nazadovanje za EU kot celoto v primerjavi s prejšnjimi raziskavami. Vsi ti učenci z nizkimi dosežki nimajo osnovnih spretnosti, ki so potrebne za sodelovanje v sodobnih družbah (Evropska komisija, 2024a, str. 10). Pri matematični pismenosti stopnja slabših dosežkov za celotno EU tako znaša 29,5 %, kar je močno nad ciljem 15 %, med državami članicami EU pa cilj za leto 2030 za zdaj dosega le Estonija (15 %). Povprečna stopnja slabih dosežkov pri branju v EU je leta 2022 dosegla 26,2 %, prav tako močno nad ciljem 15 %, ki ga trenutno dosegata le Estonija in Irska. Podobno kot pri matematiki je tudi pri bralni pismenosti razlika med najmanj in najbolj uspešnimi državami članicami EU velika (do skoraj 50 %). To kaže na to, da se je uspešnost vidno poslabšala, pri čemer je bil trend pri branju negativen že med letoma 2012 in 2018, med letoma 2018 in 2022 pa se je še bolj utrdil. Zanimivo, da je v vseh državah, razen na Cipru in v Sloveniji, upad uspešnosti med letoma 2018 in 2022 večji pri matematiki kot pri branju. Pri naravoslovni pismenosti je za EU stopnja slabših dosežkov nekoliko nižja kot na prvih dveh, in

35 PISA je Program mednarodnega ocenjevanja učencev in učenk, ki ga izvaja OECD. V okviru raziskave PISA se meri sposobnost 15-letnikov, da uporabijo svoje znanje in spretnosti iz branja, matematike in naravoslovja za reševanje življenjskih izzivov. Več na: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/>

36 Glej poglavje 2.3.

sicer 24,2 %, kar pa je še vedno nad ciljem 15 %. Ponovno trenutno samo Estonija dosegla cilj EU za leto 2030, in sicer z 10,1 % (Evropska komisija, 2024a, str. 11–15).

Slovenija je v zgornji tretjini uspešnih držav članic EU pri matematični in naravoslovni pismenosti, medtem ko je bralna pismenost upadla na komaj malenkost nad povprečjem EU. Slabši dosežki so se od leta 2018 povečali na vseh treh področjih, vendar ostajajo pod ravni povprečja EU. Pozitiven trend v deležu učencev s slabimi dosežki pri matematiki in branju med letoma 2012 in 2018 se je leta 2022 obrnil, saj se je delež slabših dosežkov ponovno povečal na obeh področjih. Medtem ko se je delež od leta 2012 povečeval na področju naravoslovja, pa ostaja med najnižjimi deleži v državah EU (Evropska komisija, 2024a, str. 98). V primerjavi vseh treh področij raziskave PISA raziskovalci s Pedagoškega inštituta (2023, str. 65) ugotavljajo, da so rezultati pri naravoslovni pismenosti še vedno najvišji, opazen pa je najmanjši upad med povprečnimi dosežki glede na povprečne dosežke iz raziskave leta 2018. Ne glede na to se Slovenija uvršča med države z negativnimi trendi pri vseh treh področjih, pri matematični pismenosti celo s pospešenim negativnim trendom (Pedagoški inštitut, 2023, str. 65–66).

Med cilji EU na področju izobraževanja so tudi, skladno s Strateškim okvirom EU za izobraževanje, doseganje ravni terciarne izobrazbe, zgodnje opuščanje izobraževanja in delež diplomantov poklicnega izobraževanja in usposabljanja z izkušnjami z učenjem ob delu. Vse več mladih Evropejcev dosega raven terciarne izobrazbe, povprečno število tistih, ki zgodaj opustijo izobraževanje, se zmanjšuje, skoraj dve tretjini nedavnih diplomantov poklicnega izobraževanja in usposabljanja pa imata izkušnje z učenjem ob delu. To so pozitivni trendi, ki jih osvetljuje letno poročilo z nazivom »Pregled izobraževanja in usposabljanja v EU« (angl. *Education and Training Monitor – ET Monitor*), ki ga izdaja EK (Evropska komisija, 2023, str. 4–6). Letna publikacija EK analizira razvoj sistemov izobraževanja in usposabljanja v EU ter poroča o napredku pri doseganju skupno dogovorjenih ciljev na ravni EU, kot so dogovorjeni s Strateškim okvirom EU za izobraževanje. Letni pregled za leto 2023 kaže tudi določene izzive, npr. že omenjeni padec nizkih dosežkov pri osnovnih spretnostih (matematična, bralna in naravoslovna pismenost), razširjeno neenakost pri dostopu do izobraževanja in pri uspešnosti v izobraževanju, razlike med spoloma pri doseganju terciarne izobrazbe ter pomanjkanje žensk v t. i. disciplinah STEM (ang. *Science, Technology, Engineering and Mathematics* – znanost, tehnologija, inženirstvo in matematika). Izdaja poročila za leto 2023³⁷ se sicer osredotoča

37 V času pisanja tega prispevka poročilo za leto 2024 še ni bilo objavljeno.

na pomanjkanje učiteljev v Evropi in različna prizadevanja za povečanje privlačnosti učiteljskega poklica. Pomanjkanje učiteljev namreč vzbuja vse večjo skrb, v nekaterih državah pa se pričakuje, da se bo zaradi staranja učiteljske populacije še poslabšalo (Evropska komisija, 2023, str. 4). Na temo pomanjkanja učiteljev redno razpravljajo tudi ministri in ministrice v okviru Sveta ministrov na ravni EU,³⁸ maja 2023 pa so pozvali EK preučitvi in predložitvi predloga za evropsko leto učiteljev.³⁹ V političnih usmeritvah nove EK za obdobje 2024–2029 je načrt, da bi se oblikoval Program EU za učitelje za izboljšanje njihovih delovnih pogojev, usposabljanja in poklicnih možnosti.⁴⁰

3.2 Vpliv in učinki programov EU s področja izobraževanja

Ko analiziramo vpliv in učinke EU, ne moremo mimo programov EU,⁴¹ s področja izobraževanja je to predvsem program Erasmus+, pomembne učinke pa ima tudi program Evropska solidarnostna enota (Mayr in Bizjak, 2020). Različne raziskave in študije kažejo številne pozitivne učinke, ki jih skozi leta ugotavljajo pri posameznikih in institucijah, ki sodelujejo v projektih programa Erasmus+. Ti se nanašajo na krepitev medsebojnega sodelovanja v kolektivih, uvajanje novosti v izobraževalne prakse in povečanje prepoznavnosti institucij v okolju. Pozitiven je prav tako vpliv na vse učeče se, saj ti krepijo svoje osebne, jezikovne in strokovne kompetence ter postajajo strpnejši in bolj odprti ter samozavestni posamezniki (Stanovnik Perčič, 2020, str. 173–178; Zavašnik idr., 2020; Zavašnik idr., 2024, str. 13–19).

Po podatkih CMEPIUS je bilo v okviru zadevnega programa v obdobju 2014–2020 razdeljenih nekaj več kot 118 milijonov EUR v Sloveniji. Polovica teh sredstev je bila namenjena terciarnemu, tj. visokošolskemu in višješolskemu izobraževanju. Največja rast sredstev v tem obdobju se je zgodila za sektor splošnega šolskega izobraževanja, kjer so se sredstva v razpisnem letu 2020 skoraj petkrat povečala v primerjavi z letom 2014. Najboljšo porabo sredstev je imelo področje splošnega izobraževanja odraslih, ki je doseglo 96-odstotno porabo sredstev. Skupna izkoriščenost sredstev je bila 90 %.

38 Več na: <https://www.consilium.europa.eu/en/meetings/eys/2023/03/07/>

39 Glej točko 22. Resolucije Sveta o Evropskem izobraževalnem prostoru: Vizija do leta 2025 in pozneje. *Uradni list*, 2023/C 185/08. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32023G0526\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32023G0526(01))

40 Evropska komisija. (2024b). *Mission letter for Roxana Minzatu*. https://commission.europa.eu/document/download/27ac73de-6b5c-430d-8504-a76b634d5f2d_en?filename=Mission%20letter%20-%20MINZATU.pdf

41 Glej poglavje 2.3.

Z vidika mobilnosti, ki predstavlja največji del programa Erasmus+, je bilo v obdobju 2014–2020 izvedenih nekaj več kot 33 tisoč mobilnosti, od tega okvirno 22 tisoč mobilnosti učečih se. Države, kjer so učenci izvedli največ usposabljanj in izobraževanj, so Španija, Nemčija, Portugalska in Avstrija. Pri osebju sta med najpogostejšimi ciljnimi državami poleg omenjenih tudi Hrvaška in Velika Britanija (CMEPIUS, 2024). Od leta 2014 pa do danes je po zadnjih podatkih EK vključenost slovenskih organizacij prinesla za skoraj 300 milijonov EUR.⁴² Ti podatki so na voljo prek portala »Erasmus+ nadzorna plošča« (angl. »Erasmus+ Public Dashboard«), ki omogoča vizualizacijo podatkov programa Erasmus+.⁴³

V Nacionalnem poročilu Erasmus+ za šolski sektor (Zavašnik idr., 2024, str. 13–19) je ocena vpliva projektov na izobraževalni sistem in vzgojno-izobraževalne zavode, kjer so sodelujoči zaposleni, pokazala, da se strokovni delavci iz osnovnih in srednjih šol, podobno pa velja tudi za vrtce, strinjajo, da so projekti Erasmus+ zelo vpeti v delovanje osnovnih in srednjih šol, na katerih so zaposleni, cilji projektov Erasmus+ pa so tudi vključeni v letni delovni načrt vzgojno-izobraževalnih zavodov. V povprečju tudi strokovni delavci, zaposleni na osnovnih in srednjih šolah, prav tako pa podobno v vrtcih, ocenjujejo, da projekti Erasmus+ pozitivno vplivajo na različna področja dela v zavodih, kjer so zaposleni, najbolj pozitivno dolgoročno vplivajo na profesionalno sodelovanje, manj pa na sodelovanje z drugimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi v Sloveniji. Najdolgoročnejši vpliv strokovni delavci pripisujejo uporabi raznolikih oblik in metod poučevanja. Kar se tiče učinkov na učence in dijake, pa strokovni delavci iz osnovnih in srednjih šol v raziskavi ocenjujejo, da projekti Erasmus+ na učence in dijake pozitivno dolgoročno vplivajo z vidika ozaveščenosti in poznavanja različnih kultur, sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku učencev in dijakov pa ocenjujejo kot področje, na katero projekti Erasmus+ le kratkoročno pozitivno vplivajo. Prav tako v povprečju strokovni delavci iz osnovnih in srednjih šol ocenjujejo, da projekti Erasmus+ pozitivno vplivajo na nacionalni sistem vzgoje in izobraževanja, predvsem na profesionalni razvoj strokovnih delavcev, podpora nacionalnim politikam in nadgradnji nacionalnih politik pa ima le kratkotrajen učinek (Zavašnik idr., 2024, str. 13–19).

42 Glej <https://webgate.ec.europa.eu/eacdashboard/sense/app/c553d9e9-c805-4f7a-90e4-103bd1658077/sheet/42a81cd6-257e-44c1-9106-944e4713c9c7/state/analysis>

43 Več na: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/factsheets-statistics-evaluations/statistics/data-visualisations>

3.3 Ekonomski učinki

Za konec tega poglavja velja še na kratko omeniti ekonomske učinke politike izobraževanja na ravni EU. Hanushek in Woessmann (2020, str. 225–227) v svojem prispevku analizirata in kvantificirata ekonomske koristi izboljšav v izobraževanju, ki so zajete v ciljih EU s področja izobraževanja. Ugotavljata, da povečanje dosežkov učencev in učenk za 25 točk v okviru raziskave PISA po celotni EU doda 71 milijard EUR v sedanji vrednosti k BDP EU v primerjavi s trenutnim stanjem. Nasprotno pa ima bolj omejen cilj EU, da se delež učencev in učenk z nizkimi dosežki zmanjša na 15 odstotkov po posameznih državah, učinek le pet milijard EUR. Analizirata tudi scenarij vpliva osipništva na raven izobraževalnih dosežkov, pri čemer ugotovita, da povprečno povečanje izobrazbe za potencialne osipnike za približno eno leto vpliva na toliko učencev in učenk, kolikor je trenutno zgodnjih osipnikov, kar precej presega cilj EU na podlagi Strateškega okvira EU za izobraževanje. Podatki o številu zgodnjih osipnikov kažejo, da bi gospodarski dobiček od takšne reforme znašal sedem milijard EUR. To je enakovredno približno tretjini trenutnega BDP EU (Hanushek in Woessmann, 2020, str. 233–235).

4 Slovensko predsedovanje Svetu EU – primer dobre prakse vpliva in učinkov EU?

Čas predsedovanja Svetu EU je rotirajoče šestmesečno vodenje in usklajevanje srečanj in zasedanj na ravni EU na različnih ravneh, prav tako pa tudi določanje prioritet in zastopanost v imenu Sveta EU. Slovenija je tovrstno vlogo opravila drugič, in sicer v drugi polovici leta 2021. Na področju izobraževanja si je Slovenija zadala program,⁴⁴ ki je temeljil na štirih stebrih: opredelitev nove vizije znanja, izobraževanja in raziskav, umestitev digitalne preobrazbe, vključno z umetno inteligenco, spodbuditev vključujočega upravljanja evropskega izobraževalnega in raziskovalnega prostora ter pospešitev zelenega prehoda.

V tem pogledu je bila posebna pozornost namenjena prenovi evropskega programa izobraževanja odraslih, s poudarkom na spodbujanju vseživljenjskega učenja in z namenom ustvariti celostne, kakovostne in vključujoče sisteme izobraževanja odraslih. Vpliv in učinek prenovljenega evropskega programa izobraževanja odraslih bom na kratko analiziral tu, čeprav si posebno pozornost zasluži tudi dosežen dogovor glede upravljaljske strukture

⁴⁴ Program predsedstva Slovenije Svetu EU 2021: <https://wayback.archive-it.org/12090/20220122082528/https://slovenian-presidency.consilium.europa.eu/media/5drjwsl/programme-sl-presidency-sl.pdf>

za uresničitev evropskega izobraževalnega prostora, ki temelji na prvič usklajeni resoluciji Sveta v ta namen s popisom vseh ključnih akterjev in njihovih vlog.⁴⁵ A prenovljeni evropski program za izobraževanje odraslih za obdobje 2021–2030⁴⁶ si vseeno zasluži posebno mesto, saj ima tudi neposreden vpliv in učinke na nacionalno raven. Kot že uvodoma ugotavljata Milana in Mikulec (2022, str. 2), so v primerjavi s predhodnim evropskim programom iz leta 2011 pomembne spremembe,⁴⁷ npr. poudarek na vseživljenjskem učenju za vse ljudi, za kar je potreben celostni pristop, za razliko od bolj usmerjenega gospodarskega in družbenega osredotočenja v prejšnjem evropskem programu za izobraževanje odraslih. Vpliv rotirajočega predsedstva Svetu EU ima pri tem pomembno vlogo, kot tudi ustrezna politična mobilizacija (Milana in Mikulec, 2023), ki je bila v primeru novega evropskega programa izobraževanja odraslih celostno gledano velika.

Kot npr. trdita Milana in Klatt (2019), se je v sektorju izobraževanja odraslih politična avtoriteta z EK na Svet EU prenesla že leta 2011, ko je bil sprejet prvi evropski program izobraževanja odraslih. S tem je ta sektor izobraževanja dobil nove obrise kot politični podsistem na ravni EU, ki vključuje različne akterje z različnih ravni, npr. uradnike in osebe tako z ravni EU kot tudi nacionalne ravni, tudi organizacije civilne družbe, ki imajo trdna prepričanja o izobraževanju odraslih in ki jih želijo uresničiti ter prenesti v dejansko (javno) politiko (Milana in Mikulec, 2023, str. 2–3). Pri tem je imel pomembno vlogo tudi Odbor za izobraževanje pri Svetu EU, saj je od julija do oktobra 2021 večkrat obravnaval različne osnutke novega evropskega programa za izobraževanje odraslih, ki so ga potem novembra tega leta soglasno sprejeli ministri in ministrice za izobraževanje iz vseh držav članic EU. To potrjuje, tako Milana in Mikulec (2022, str. 21), da niti institucije niti države članice EU niso popolnoma neodvisni akterji, kot pomembna pa se izpostavlja t. i. notranja specializacija (npr. namenske sestave pri Svetu EU ali ministrski oddelki na ravni držav), da bi lahko vplivali na vsebinsko področje (Sabatier in Weible, 2007) določene politike EU. Slovensko predsedstvo Svetu EU se je tako odločilo za okrepljen socialni dialog, da bi zagotovilo »glas« strokovnjakom in oblikovalcem politik. Obstoje skupnih interesov med različnimi akterji je torej privedel do prenovljenega evropskega programa o izobraževanju odraslih, ki je nato dosegel soglasje tudi med ministri in ministricami za izobraževanje iz vseh držav

45 Resolucija Sveta o upravljaljski strukturi strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030). *Uradni list* 2021/C 497/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1210\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1210(01))

46 Resolucija Sveta o novem evropskem programu za izobraževanje odraslih 2021–2030. *Uradni list* 2021/C 504/02. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214(01))

47 Krašovec in Mikulec (2017) govorita celo o »potrženju« predhodnega programa izobraževanja odraslih.

članic EU, ki se na ravni EU sestajajo v okviru Sveta EU. Še več, poudarek na vseživljenjskem učenju je bil navdih tudi za področje športa, saj so prav tako v času slovenskega predsedstva Svetu EU v drugi polovici leta 2021 ministri in ministrice, pristojni za šport, sprejeli Sklepe Sveta o vseživljenjski telesni dejavnosti.⁴⁸

5 Zaključek

Vse od oblikovanja Odbora za izobraževanje pri Svetu EU leta 1974 pa do danes je bilo veliko storjenega na področju izobraževanja na ravni EU. Ne samo program Erasmus+, ki od leta 1987 omogoča vedno večjemu številu ljudi v EU čezmejno učno izkušnjo, temveč tudi druge pobude in ukrepi so vplivali, tudi učinkovali, na nacionalne sisteme izobraževanja. Vpliv in učinki EU na področju izobraževanja vseeno ostajajo mnogokrat podcenjeni (ali pa manj vidni), saj EU nima pristojnosti sprejemanja zavezujočih odločitev, ki bi jih države članice EU morale izvajati na nacionalni ravni. A na ravni EU se že 50 let sprejema vrsta dokumentov in odločitev, ki imajo moč »mehkega prava« oz. »mehke zakonodaje« in lahko razvojno vplivajo na izboljšanje nacionalnih sistemov izobraževanja, z osrednjo vlogo EK in pa tudi Sveta EU, predvsem njegovega pripravljalnega telesa Odbora za izobraževanje, pri oblikovanju in sprejemanju politike EU na področju izobraževanja. Poleg že omenjenega programa Erasmus+, ki je prispeval tudi k obogatitvi politik izobraževanja na nacionalni ravni, velja namreč omeniti še prizadevanja za učenje in poučevanje več jezikov, (avtomatsko) vzajemno priznavanje diplom in drugih kvalifikacij, krepitev digitalnega izobraževanja in digitalnih kompetenc, tudi okvir Europass, pa oblikovanje različnih strateških partnerstev, npr. zavezništva evropskih univerz in *učiteljske akademije* Erasmus+, ter ne nazadnje tudi vizijo uresničitve evropskega izobraževalnega prostora, ki ostaja najambicioznejša pobuda na ravni EU na področju izobraževanja. Zato velja na nacionalni ravni nameniti še več pozornosti temam na ravni EU, tudi ko gre za pripravo nacionalnih strateških dokumentov, kot je nov nacionalni program vzgoje in izobraževanja.

⁴⁸ Sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, o vseživljenjski telesni dejavnosti. *Uradni list* 2021/C 501 I/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021XG1213\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021XG1213(01))

6 Viri in literatura

- Alexiadou, N. (2014). Policy learning and Europeanisation in education: The governance of a field and the transfer of knowledge. V A. Nordin in D. Sundberg (ur.), *Transnational Policy Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field* (str. 123–140). Symposium Books.
- Cmeplus. (2024). *Zaključeno programsko obdobje 2014–2020*. <https://www.cmeplus.si/objave/zakljuceno-programsko-obdobje-2014-2020/>
- Draghi, M. (2024). The future of European competitiveness. September 2024. https://commission.europa.eu/topics/strengthening-european-competitiveness/eu-competitiveness-looking-ahead_en#paragraph_47059
- Hanushek, Eric A., in Ludger Woessmann. (2015a). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, MIT Press. <https://chooser.crossref.org/?doi=10.7551%2Fmitpress%2F9780262029179.001.0001>
- Hanushek, E. A., in Woessmann, L. (2020). A quantitative look at the economic impact of the European Union's educational goals. *Education Economics*, 28(3), 225–244. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1719980>
- Evropska komisija. (2017). *Sporočilo EK – Krepitev evropske identitete s pomočjo izobraževanja in kulture Prispevek Evropske komisije k srečanju voditeljev v Göteborgu*, 17. november 2017. COM/2017/0673 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=celex%3A52017DC0673>
- Evropska komisija. (2023). *Education and Training Monitor 2023. Comparative report*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d4c4524-8e68-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-297481971>
- Evropska komisija. (2024a). *The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU: An EU comparative analysis of the PISA 2022 results*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d9d9adad-c71b-11ee-95d9-01aa75ed71a1/language-en>
- Evropska komisija. (2024b). Mission letter for Roxana Minzatu. https://commission.europa.eu/document/download/27ac73de-6b5c-430d-8504-a76b634d5f2d_en?filename=Mission%20letter%20-%20MINZATU.pdf
- Evropski steber socialnih pravic. (2017). *Sporočilo EK – Vzpostavitev evropskega stebra socialnih pravic*. SWD(2017) 200 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0250>
- Evropski svet. (2017). *Sklepi z dne 14. decembra 2017*, EUCO 19/1/17 REV 1. <https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>
- Klatt, M. (2014). Understanding the European Union and its political power. V M. Milana in J. Holford (ur.), *Adult education policy and the European Union. Theoretical and methodological perspectives* (str. 53–72). Sense Publishers.
- Jelenc Krašovec, S., in Mikulec, B. (2017). Vpliv evropeizacije izobraževanja na potrženje in poblagovljenje politike in prakse izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23, 67–85. https://www.researchgate.net/publication/322307321_Vpliv_evropeizacije_izobrazevanja_na_potrzenje_in_poblagovljenje_politike_in_prakse_izobrazevanja_odraslih_v_Sloveniji

- Láncos, P. L., Xanthoulis, N., in Jiménez, L. A., (ur.) (2023). *The Legal Effects of EU Soft Law: Theory, Language and Sectoral Insights*. Edward Elgar Publishing Limited.
- Letta, E. (2024). *Much more than a market*. April 2024. <https://www.consilium.europa.eu/media/ny3j24sm/much-more-than-a-market-report-by-enrico-letta.pdf>
- Mayr, M., in Bizjak, T. (2020). *Beležimo učinke. Ključni izsledki raziskav učinkov programa Erasmus+: Mladi v akciji*. Elektronska izdaja: <https://www.researchyouth.net/wp-content/uploads/2023/07/RAY-FINAL-splet-one-pager.pdf>
- Milana, M., in Mikulec, B. (2023). Setting the new European agenda for adult learning 2021–2030: Political mobilisation and the influence of advocacy coalitions. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(2). <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4637>
- Nóvoa, A. (2010). Governing without governing. The formation of a European educational space. V M. W. Apple, S. J. Ball in L. A. Gandin (ur.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (str. 264–273). Routledge.
- Pedagoški inštitut. (2023). *Program mednarodne primerjave dosežkov učenc in učenk PISA 2022 – Nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2021-pisa-2022/>
- Pogodba o EU. (2007). Prečiščena različica Pogodbe o Evropski uniji. *Uradni list* C 326, 26/10/2012 str. 0001 – 0390. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012M/TXT>
- Pogodba o delovanju EU. (2007). Prečiščena različica Pogodbe o delovanju Evropske unije. *Uradni list*, C 326, 26/10/2012 str. 0001 – 0390. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT>
- Priporočilo Sveta z dne 23. novembra 2023 o izboljšanju zagotavljanja digitalnih spretnosti in kompetenc v izobraževanju in usposabljanju. ST/15740/2023/INIT. *Uradni list* C, C/2024/1030. <https://eur-lex.europa.eu/eli/C/2024/1030/oj>
- Priporočilo Sveta z dne 23. novembra 2023 o ključnih omogočitvenih dejavnikih uspešnega digitalnega izobraževanja in usposabljanja. *Uradni list*, C, C/2024/1115. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=OJ:C_202401115
- Resolucija ministrov za izobraževanje, ki so se sestali v okviru Sveta, 6. junija 1974, glede sodelovanja na področju izobraževanja. *Uradni list*, C 098, 20. 8. 1974 P. 0002 – 0002. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX%3A41974X0820%3AEN%3AHTML>
- Resolucija Sveta o Evropskem izobraževalnem prostoru: Vizija do leta 2025 in pozneje. *Uradni list*, 2023/C 185/08. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32023G0526\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32023G0526(01))
- Resolucija Sveta o upravljalviskistrukturistateškegaokvirazaevropskosodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030). *Uradni list*, 2021/C 497/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1210\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1210(01))
- Resolucija Sveta o novem evropskem programu za izobraževanje odraslih 2021–2030. *Uradni list*, 2021/C 504/02. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214(01))

- Rasmussen, P. (2014). Adult learning policy in the European commission. V M. Milana in J. Holford (ur.), *Adult education policy and the European Union. Theoretical and methodological perspectives* (str. 17–34). Sense Publishers.
- Sklep (EU) 2022/2481 Evropskega parlamenta in Sveta z dne 14. decembra 2022 o vzpostavitvi programa politike Digitalno desetletje do leta 2030. PE/50/2022/REV/1. *Uradni list*, L 323, 19. 12. 2022, str. 4–26. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=celex%3A32022D2481>
- Svet EU. (2018). *Sklepi Sveta o prizadevanjih za uresničitev vizije evropskega izobraževalnega prostora*, ST/9012/2018/INIT, IOC195, 7.6.2018, str. 7–12. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52018XG0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52018XG0607(01))
- Svet EU. (2021). Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030), *Uradni list*, 2021/C 66/01, 26. 2. 2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Svet EU. (2021). Sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, o vseživljenjski telesni dejavnosti. *Uradni list*, 2021/C 501 I/01, 13. 12. 2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021XG1213\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021XG1213(01))
- Stanovnik Perčič, A. (2020). Vpliv mednarodnega sodelovanja na profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih. VI. Žagar Žnidaršič in A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja* (str. 173–178). <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-324-0/978-961-270-324-0.173-178.pdf>
- Uredba (EU) št. 375/2014 Evropskega parlamenta in Sveta z dne 3. aprila 2014 o ustanovitvi Evropske prostovoljske enote za humanitarno pomoč. *Uradni list*, L 122, 24. 4. 2014, str. 1–17. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32014R0375>
- Uredba (EU) 2021/817 Evropskega parlamenta in Sveta z dne 20. maja 2021 o vzpostavitvi programa Erasmus+, programa Unije za izobraževanje in usposabljanje, mladino ter šport, PE/32/2021/INIT, *Uradni list*, L 189, 28. 5. 2021, str. 1–33. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2021/817/>
- Uredba EU (EU) 2021/888 Evropskega parlamenta in Sveta z dne 20. maja 2021 o vzpostavitvi programa Evropska solidarnostna enota. PE/30/2021/INIT, *Uradni list*, L 202, 8. 6. 2021, str. 32–54. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021R0888>

- Zadeva C-322/88. (1989). *Grimaldi*. ECLI:EU:C:1989:646. <https://curia.europa.eu/juris/documents.jsf?num=C-322/88>
- Zavašnik, M., Lenc, A., Slapšak, U., in Šraj, U. (2020). *Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2024/05/Nacionalno_porocilo_Erasmus_Solski_sektor_final.pdf
- Zavašnik, M., Brejc, M. in Mlekuž, A. (2024). *Nacionalno poročilo Erasmus+ za šolski sektor*. Ljubljana. <http://www.scs.si/files/2024/05/4.-POROCILO-ERASMUS-SOLSKI-SEKTOR-SL-L-2024.pdf>

Analiza vidnosti učinkov projektov Erasmus+ v šolski dokumentaciji z vidika kakovosti

O avtoricah

Dr. Mihaela Zavašnik je zaposlena na Zavodu RS za šolstvo kot vodja Središča za profesionalni razvoj.

Dr. Mateja Brejc je zaposlena na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje, v Službi za digitalizacijo izobraževanja.

mihaela.zavasnik@zrss.si

mateja.brejc@gov.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/2/30-50>

Izvleček

Članek analizira učinke projektov Erasmus+ na vzgojno-izobraževalne zavode in njihovo vključitev v šolsko dokumentacijo. Temelji na nacionalni evalvacijski študiji programa Erasmus+ za obdobje 2014–2021 in preučuje povezavo med šolsko dokumentacijo ter projekti Erasmus+ v 15 javnih zavodih. Analizirani so bili programi razvoja, letni delovni načrti, vzgojni načrti, letna poročila o samoevalvaciji in poročila o uresničitvi letnega delovnega načrta. Učinki programa so bili obravnavani z vidika načrtovanja in vrednotenja na ravni zavoda. Ugotovljeno je, da zavodi sledijo predvsem zakonskim zahtevam načrtovanja in vrednotenja letnih delovnih načrtov, ne pa tudi drugih šolskih dokumentov. Trenutno načrtovanje se osredotoča na vsebino in obseg, ne pa na potrebe, cilje in strategije, zato poročila pogosto ne vsebujejo informacij o konkretnih učinkih projektov Erasmus+ ter predlogov za izboljšave. Prispevek podaja priporočila za Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, nacionalno agencijo CMEPIUS in vzgojno-izobraževalne zavode.

Ključne besede: Erasmus, kakovost v vzgoji in izobraževanju, samoevalvacija, učinki

Analysis of the Visibility of the Impact of Erasmus+ Projects in School Documentation from a Quality Perspective

Mihaela Zavašnik, PhD, National Education Institute of the Republic of Slovenia
Mateja Brejc, PhD, Ministry of Education

Abstract

The article analyses the impact of Erasmus+ projects on educational institutions and their integration into school documentation. It is based on the Erasmus+ National Evaluation Study for the period 2014–2021 and examines the connection between school documentation and Erasmus+ projects in 15 public institutions. Development programmes, annual work plans, educational plans, annual self-evaluation reports, and reports on the implementation of annual work plans were analysed. The impact of the programme was considered from the perspective of planning and evaluation at the institutional level. It was found that institutions primarily adhere to the legal requirements for planning and evaluating annual work plans, but not other school documents.

Current planning focuses on content and scope rather than on needs, objectives, and strategies; thus, reports often lack information on the concrete impacts of Erasmus+ projects and suggestions for improvement. The paper offers recommendations for the Ministry of Education, the National Agency Cmepius, and educational institutions.

Keywords: Erasmus, quality in education, self-evaluation, impact

1 Izhodišča

Šolska dokumentacija je temeljni element vodenja zavodov (v nadaljevanju zavodov), ki omogoča sistematično načrtovanje, spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela. Pomen šolske dokumentacije se kaže v njeni vlogi pri zagotavljanju kakovosti izobraževalnega procesa, preglednosti dela ter usklajenosti z zakonodajnimi zahtevami. Dokumenti, kot so letni delovni načrti, vzgojni načrti, poročila o uresničitvi letnih delovnih načrtov in letna poročila o samoevalvaciji, so ključni instrumenti za uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev ter zavodom omogočajo, da se prilagajajo spreminjajočim se potrebam in izzivom v izobraževalnem okolju. Potreba po sistematičnem dokumentiranju dela v zavodih je pomembna, saj prispeva k večji transparentnosti, odgovornosti in izboljšavam v izobraževalnem sistemu. V tem kontekstu se postavlja vprašanje, kako so projekti Erasmus+ vključeni v šolsko dokumentacijo in kako so v njej vidni oz. prepoznani.

Šolska dokumentacija temelji tako na zakonskih zahtevah kot tudi na strokovnih smernicah. Predpisi so zakonske zahteve, ki jih mora zavod upoštevati, medtem ko so smernice nasveti, usmeritve in priporočila za ravnatelje (in strokovne delavce), ki naj bi jim s strokovnega vidika sledili. Skladno z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), področnimi zakoni (npr. ZOsn, ZVrt) in podzakonskimi akti (npr. pravilniki o šolski dokumentaciji) zavod dokumentira načrt poteka dela in njegovo realizacijo z naslednjimi splošnimi dokumenti:

- program razvoja, katerega namen je dolgoročno načrtovanje na ravni zavoda, pri čemer njegovi vsebinski elementi niso zakonsko določeni;
- letni delovni načrt zavoda, katerega namen je letno operativno načrtovanje na ravni zavoda, njegovi vsebinski elementi pa so normativno določeni v posameznih podpodročnih zakonih (npr. 21. člen ZVrt, 31. in drugi členi ZOsn, 35. člen ZGim, ZVrt, ZOsn);
- poročilo o uresničitvi letnega delovnega načrta, katerega namen je poročati o implementaciji letnega delovnega načrta, pri čemer struktura ni zakonsko predpisana;
- vzgojni načrt v osnovni šoli, katerega vsebina so načini doseganja in uresničevanja ciljev ter vrednot osnovnošolskega izobraževanja, vzgojne dejavnosti in oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši ter njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta, pri čemer struktura ni zakonsko predpisana;

- letno poročilo o samoevalvaciji, katerega namen je na letni ravni analizirati in ovrednotiti zastavljene dolgoročne prednostne cilje zavoda ter predlagati konkretne ukrepe izboljšav za prihodnje leto, pri čemer vsebinski elementi in struktura poročila na normativni ravni niso določeni.

Posamezni področni zakoni vsebujejo določbe o vsebini letnih delovnih načrtov; pristojnost nadzora nad vsebino in izvedbo letnih delovnih načrtov ima tudi šolska inšpekcija. Hkrati posamezni področni zakoni ne določajo vsebine programa razvoja, vzgojnega načrta in letnega poročila o samoevalvaciji, zato tudi vsebina in izvedba teh dokumentov nista predmet nadzora šolske inšpekcije.

Strokovne smernice za pripravo omenjenih splošnih dokumentov zavoda pripravljajo javni zavodi po 28. členu ZOFVI (npr. Zavod RS za šolstvo, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje) ter skladno s smernicami skrbijo za usposabljanje in izobraževanje ravnateljev in drugih strokovnih delavcev ter za podporna gradiva z usmeritvami na tem področju. Z vidika vodenja v vzgoji in izobraževanju načrtovanje in poročanje v šolski dokumentaciji na ravni zavoda (in tudi strokovnih organov in strokovnih delavcev) razumemo kot stalno prizadevanje za zagotavljanje kakovosti in na ta način tudi kot vzpostavljanje evalvacijske kulture (primerjaj npr. Scheerens, 2011). Glavni mehanizem takšnega ukrepa je običajno združen v besednih zvezah, kot so krog kakovosti (npr. Grašič in Bezjak, 2018; Možina in Klemenčič, 2012), uvajanje izboljšav (npr. Brejc idr., 2014), vpeljevanje sprememb (npr. Rupnik Vec idr., 2007). Vsem tem poimenovanjem je skupen trajnostni krog/cikel temeljnih korakov, in sicer načrtovanje, izvajanje in spremljanje, vrednotenje in poročanje ter ukrepanje. Tako lahko zavod sledi sistematičnemu procesu in zagotovi, da ravnatelj (in strokovni delavci) prikažejo, ovrednotijo in načrtujejo delo na osnovi konkretnih podatkov, dokazov.

V Sloveniji kot izbrani pristop k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na nacionalni ravni uporabljamo samoevalvacijo (49. člen ZOFVI). Da bi lahko uspešno izvajali institucionalno samoevalvacijo in pripravili kakovostno letno poročilo o samoevalvaciji moramo razumeti definicijo institucionalne samoevalvacije, ki je.... »spremljanja in vrednotenja doseganja zastavljenih ciljev na področju učenja in poučevanja v določenem obdobju« (Brejc idr., 2019, str. 6), iz katere je jasno razvidno, da so njene osnovne podmene naslednje: postavljanje ciljev za določeno časovno obdobje, določanje teh ciljev na področju učenja in poučevanja, spremljanje in vrednotenje zastavljenih ciljev, poročanje o zastavljenih ciljih ter načrtovanje nadaljnjih ukrepov. Na

ravni sistema obstaja t. i. Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja, ki je bil sprejet na kolegiju ministrice leta 2017 (MIZŠ, 2017). Kot je razvidno, predlaga povezanost (triletnega) programa razvoja z letnim načrtovanjem, letnim poročanjem (in triletnim poročanjem o kakovosti s samoevalvacijo. Za lažjo uresničitev Nacionalnega okvira za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (2017) so v projektu »Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja« v sodelovanju vseh konzorcijskih partnerjev (javni zavodi) nastala področja in standardi kakovosti v vrtcih in šolah (Brejc idr., 2019). Z izpostavljenimi strokovnimi usmeritvami in podpornimi gradivi bi iz splošnih šolskih dokumentov na ravni zavoda tako moral biti jasno razviden zgleden krog kakovosti, podprt z analiziranimi konkretnimi in kakovostnimi podatki, izpostavljenimi učinki ter ukrepi in predlogi vsakoletnih izboljšav. Tako vsak zavod dobi tudi možnost in priložnost, da pri uresničevanju kroga kakovosti izhaja iz lastnega konteksta, potreb in zmožnosti ter navznoter in navzven pokaže, da teži k nenehnim izboljšavam in posledično s tem zagotavlja kakovost. Takšno delovanje se razlikuje od rutinskega načrtovanja in poročanja ter je usmerjeno v nenehno proučevanje in spraševanje o obstoječi praksi, v odstopanje od ustaljenih vzorcev, v iskanje novih pristopov in konkretno reševanje problemov. Pomembni ob tem sta predvsem pripravljenost in sposobnost zavoda za proces uresničevanja tega kroga, kar pozornost usmerja predvsem v kakovostne interaktivne in sodelovalne procese različnih deležnikov v vzgojno-izobraževalnih zavodih, katerih rezultat (in ne končni cilj) je različna dokumentacija.

Mednarodno sodelovanje, torej tudi vključevanje v projekte Erasmus+, razumemo kot aktivnost profesionalnega razvoja in kot takšna predstavlja vzvod za doseganje razvojnih in operativnih ciljev zavoda (glej Zavašnik idr., 2020). Raziskave potrjujejo, da so aktivnosti profesionalnega razvoja učinkovitejše in uspešnejše, če so del strateških razvojnih prioritet in koherentnega programa razvoja zavoda (glej npr. Zavašnik idr., 2020; Šraj, 2021). V praksi to pomeni, da je profesionalni razvoj povezan z dolgoročnimi in kratkoročnimi cilji programa razvoja zavoda oz. s t. i. ciljnim vodenjem (primerjaj Savič idr., 2016). Načrtovanje mednarodnega sodelovanja tako postane bolj razumljivo in ciljno naravnano; pomeni odmik od ad hoc projektov k osmišljenemu razvoju zavoda. Podobno lahko trdimo tudi za vse preostale »projekte«, ki se jih zavod loteva. Formalni okvir programa Erasmus+ podpira mobilnost osebja, ki je »oblikovana po strateškem pristopu, se odziva na jasno opredeljene potrebe, zagotavlja, da so učni izidi ustrezno priznani ter se razširjajo in obsežno uporabljajo v organizaciji« (Evropska komisija,

2017, str. 74), v zvezi s strateškimi partnerstvi pa se pričakujejo rezultati, ki pomenijo npr. »bolj sodobno, dinamično, predano in strokovno okolje v organizaciji«, »strateško načrtovanje poklicnega razvoja osebja v skladu s potrebami posameznikov in cilji organizacije«, »okrepljeno zmogljivost za delovanje na ravni Evropske unije« (prav tam, str. 130). Strokovni delavci in ravnateljji se morajo zavedati učinkov profesionalnega razvoja in poiskati dokaze oz. (kvalitativne in kvantitativne) podatke o njih. Iz raziskav (glej npr. Klemenčič, 2017) je razvidno, da zelo različno razumemo merjenje učinkov mednarodnih projektov. V zvezi z mednarodnim sodelovanjem je bila leta 2013 izvedena obsežna raziskava z naslovom Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet (Sentočnik, 2013). Glavna ugotovitev študije je, da sodelovanje v mednarodnih projektih programa EU pozitivno vpliva tako na zavod kot na delo strokovnih delavcev in otroke/učence/dijake. Po mnenju ravnateljev sodelovanje v mednarodnih projektih največ prinaša zavodu in strokovnim delavcem, po mnenju strokovnih delavcev in koordinatorjev pa zavodu in učencem/dijakom. Največji premiki, ki so bili zaznani na zavodih kot posledica mednarodnega sodelovanja, so bili v izboljšani klimi v zavodu, profesionalnem razvoju strokovnih delavcev ter nekognitivnem vidiku učenja učencev. Leta 2015 je CMEPIUS izvedel raziskavo o učinkih mednarodne mobilnosti na kompetence in zaposljivost dijakov (glej Grigič, 2017). Raziskava je bila izvedena med dijaki, ki so bili med letoma 2005 in 2015 udeleženci mobilnosti v okviru programa »Vseživljenjsko učenje, podprogram Leonardo da Vinci – osebe, vključene v poklicno izobraževanje in usposabljanje«. Raziskava je pokazala, da se na mednarodni mobilnosti razvijajo predvsem generične oz. splošne kompetence, ki jih delodajalci iščejo pri kandidatih. Kompetence, ki jih delodajalci običajno iščejo pri potencialnih kandidatih, so zanesljivost, prilagodljivost, kooperativnost, samoiniciativnost oz. interes za nove izzive ter sposobnost reševanja izzivov. Leta 2020 je bila izvedena študija Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (glej Zavašnik idr., 2020), ki je pokazala, da aktivnosti mednarodnega sodelovanja po mnenju ravnateljev in strokovnih delavcev dajejo pozitivne učinke (na strokovne delavce, zavod in učence/otroke). Študija tudi ugotavlja, da učinki obstajajo, vendar pa jih »ne smemo ohranjati na posplošeni ravni, ampak na ravni zavoda (in tudi sistema) iskati v konkretnjših oblikah ter pri tistih deležnikih, ki jih učinki zadevajo. Tako se kot omejitve kaže predvsem dejstvo, da o učinkih niso poročali strokovni delavci, ki so bili udeleženi v mednarodnih aktivnostih, ampak ravnateljji in/ali koordinatorji, ki imajo sicer večjo širino pogleda, vendar na raven zavoda, ne pa nujno konkretnih sprememb/izboljšav na ravni strokovnih delavcev v razredu«

(prav tam, str. 32). Podobno ugotavlja tudi najnovejše Nacionalno poročilo Erasmus+ za šolski sektor (glej Zavašnik idr., 2024). Pričujoči prispevek se osredotoča na predstavitev ugotovitev dela Nacionalnega poročila Erasmus+ za šolski sektor (prav tam) in išče odgovore na naslednja vprašanja:

- Koliko in kako so projekti Erasmus+ vključeni v opredeljene razvojne, dolgoročne cilje zavodov?
- Kako so aktivnosti Erasmus+ opredeljene v letnih delovnih načrtih zavodov?
- Katere podatke v zvezi z uresničevanjem projektov Erasmus+ zavodi prikazujejo v splošni šolski dokumentaciji in kako so ti podatki analizirani in vrednoteni?
- Kako zavodi poročajo o uresničevanju projektov Erasmus+ v splošni šolski dokumentaciji?
- Kateri učinki, rezultati, ugotovitve in priporočila o projektih Erasmus+ so vključeni v splošno šolsko dokumentacijo?

2 Metodologija

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Za analizo smo oblikovali dve različni lestvici (glej spodaj), s pomočjo katerih smo v izbrani šolski dokumentaciji iskali posamezne elemente Erasmus+ in jih razvrščali na lestvici. Za izhodišče smo vzeli predpisano šolsko dokumentacijo, ki se nanaša na načrtovanje, spremljanje, (o)vrednotenje in poročanje na ravni zavoda (ZOFVI, pravilniki o šolski dokumentaciji). Na podlagi tega izhodišča smo v analizo vključili program razvoja zavoda, letni delovni načrt zavoda, vzgojni načrt zavoda, poročilo o uresnitvi letnega delovnega načrta in letno poročilo o samoevalvaciji. Prvi trije dokumenti se na ravni zavoda nanašajo na načrtovanje, preostala dva na (o)vrednotenje in poročanje.

Vzorec

Analiza je temeljila na vzorcu dokumentacije naključno izbranih petnajstih (15) zavodov iz programa Erasmus+ 2021–2027 (vsak deveti zavod po seznamu CMEPIUS). Po pisnem pozivu izbranemu vzorcu dva zavoda nista

oddala želene dokumentacije, zato smo v končno analizo dokumentacije vključili trinajst (13) zavodov, od tega tri (3) vrtce, devet (9) osnovnih šol in eno (1) srednjo poklicno in strokovno šolo. Skupaj smo pregledali šest programov razvoja, 13 letnih delovnih načrtov zavodov, osem vzgojnih načrtov, 13 poročil o uresničitvi letnih delovnih načrtov, pet letnih poročil o samoevalvaciji in eno poročilo komisije za kakovost, skupaj 46 dokumentov na ravni zavoda.

Instrumenti

Osrednji namen analize šolske dokumentacije je bil proučiti vključenost akcij Erasmus+ v šolsko dokumentacijo na ravni zavoda. V luči navedenega smo si zastavili raziskovalno vprašanje, »koliko snovalci šolske dokumentacije na ravni zavoda vključujejo Erasmus+ v dokumentacijo in kako«. Za analizo šolske dokumentacije smo oblikovali dva različna instrumenta s kriteriji za analizo, ki ju predstavljamo v nadaljevanju.

Instrument 1: Štiristopenjska lestvica vključenosti projektov Erasmus+ v program razvoja, letni delovni načrt in vzgojni načrt zavoda oz. povezanosti projektov Erasmus+ z načrtovanjem na ravni zavoda. Pri oblikovanju lestvice smo izhajali iz povezanosti projektov Erasmus+ z dolgoročnimi in kratkoročnimi cilji na ravni zavoda, zato smo v dokumentih iskali zapise ciljev, v katerih bosta Erasmus+ in/ali mednarodno sodelovanje omenjena oz. posebej izpostavljena. Zanimalo nas je, koliko dokumenti upoštevajo sistematičnost in strukturiranost pristopa h kakovosti in izboljšavam, ki temeljijo na zastavljanju dolgoročnih in kratkoročnih ciljev oz. na jasno izraženem pomenu usmeritev posameznega zavoda v povezavi s projekti Erasmus+.

Lestvica

3 – Erasmus+ je omenjen, iz opisa in zapisa v načrtih je razvidno, da zavod povezuje vsebine Erasmus+ s konkretnimi dolgoročnimi/kratkoročnimi cilji zavoda, povezava je v dokumentaciji jasno razvidna (npr. Erasmus+ ni izpostavljen le kot ločen projekt/razdelek v načrtih).

2 – Erasmus+ je omenjen, vsebinska povezava med Erasmus+ in cilji zavoda obstaja, a zavod te povezave v dokumentu ne vzpostavi jasno v pisni obliki (npr. zavod ima ločen razdelek za projekt Erasmus+ v načrtih).

1 – Erasmus+ ni omenjen.

0 – Dokument ne obstaja, ker zakonsko ni obvezen ali ga zavod nima.

Instrument 2: Petstopenjska lestvica (o)vrednotenja učinkov Erasmus+ v poročilu o uresničitvi letnega delovnega načrta in v letnem poročilu o samo-evalvaciji oz. povezanost akcij Erasmus+ z (o)vrednotenjem in poročanjem na ravni zavoda. Temeljno izhodišče lestvice temelji na predpostavki, da za kakovostno spremljanje, (o)vrednotenje in poročanje potrebujemo podatke na vsaj dveh ravneh, in sicer podatke o doseganju zastavljenih ciljev (rezultati) in podatke o kakovosti in učinkovitosti izvajanja načrtovanih dejavnosti (proces).

Lestvica
4 – Učinki Erasmus+ so opisani tako, da vključujejo hkratne navedbe o doseganju zastavljenih ciljev in izvajanju načrtovanih dejavnosti na podlagi konkretnih podatkov.
3 – Učinki Erasmus+ so opisani tako, da vključujejo ne le navedbe o realizaciji izvedenih aktivnosti (procesna raven), ampak tudi navedbe o doseganju zastavljenih ciljev (raven rezultatov), vendar so navedbe pavšalne in/ali brez konkretnih podatkov.
2 – Učinki projekta Erasmus+ so opisani, vendar zgolj z vidika realiziranih/uresničenih/izvedenih aktivnosti (procesna raven), ne pa tudi doseganja zastavljenih ciljev (rezultati); realizacija je sicer podprta s konkretnimi podatki.
1 – Učinki Erasmus+ niso omenjeni/zapisani.
0 – Dokument ne obstaja, zavod ga nima.

3 Analiza šolske dokumentacije

Analiza dokumentacije, povezane z načrtovanjem

V zvezi s **povezanostjo programov Erasmus+ s programi razvoja zavodov** smo ugotovili, da ima sedem (od 13) zavodov izdelan program razvoja, pri čemer pet zavodov vanj vključuje tudi Erasmus+ in/ali mednarodno sodelovanje. Vseh pet zavodov ima izdelane tudi akcijske načrte s prednostnimi področji, cilji, dejavnostmi, kazalniki in nosilci. V nadaljevanju navajamo nekaj primerov.

V programu razvoja 2020–2025 prvega zavoda je v razdelku Projekti npr. zapisano: »Pri uresničevanju programa razvoja bomo nadaljevali s številnimi uspešnimi projekti, ki jih razvijamo in bodo trajali več let. V okviru projektov bomo sledili dolgoročnim ciljem zavoda – razvijali bomo programe za skupnost, za zaščito okolja in mednarodno osveščenost. Še v večji meri se bomo vključevali v mednarodne projekte, ki neposredno spodbujajo učni

proces, prispevajo k večji motiviranosti in zadovoljstvu pri vsakdanjem delu ter večji odličnosti zavoda. Pri tem bomo sledili ciljem, kot so: krepitev aktivnega in odgovornega državljanstva, razvijanje inovativnih rešitev v šolskem prostoru, promoviranje ter utrjevanje skupnih evropskih vrednot in evropskega državljanstva, medgeneracijsko sodelovanje, trajnostni razvoj ter razvijanje ročnih spretnosti ter ustvarjalnosti.«

V programu razvoja 2022–2027 drugega zavoda je med prioritetskimi cilji vzgojno-izobraževalnega dela kot dejavnost zapisano: »Skozi projekte Erasmus+ bomo krepili pridobivanje novega znanja in ozaveščenosti o steklu, dvigovali državljanske kompetence in krepili jezikovne spretnosti.«

V programu razvoja 2019–2024 tretjega zavoda je v okviru prednostnega področja zapisano »povečujemo obseg trajnega in uporabnega znanja«, pri cilju »dvig nivoja komunikacije in govornega izražanja«, pri »načinu spremljanja (kazalniki)« je zapisano »število strokovnih delavcev in učencev, udeleženih v mednarodnih projektih«. Na prednostnem področju »razvoj zaposlenih« s ciljem »izmenjava delovnih praks« in »omogočanje stalnega strokovnega spopolnjevanja« je zapisano »Erasmus+« in »hospitacije in poučevanje na šolah v tujini«.

V programu razvoja 2018/2019–2023/2024 četrtega zavoda je ena izmed prednostnih nalog »mednarodno povezovanje«, cilj »vključevanje v mednarodne povezave in projekte«, dejavnosti »eTwinning, KA1, KA2, Unesco projekti«, nosilec »vodstvo zavoda in strokovni delavci«.

Dva (od 13) zavoda imata program razvoja, ki ne vključuje Erasmus+ in/ali mednarodnega sodelovanja.

Šest (od 13) zavodov nima programa razvoja kot posebnega dokumenta, vendar pa imajo trije zavodi od teh v svojih letnih delovnih načrtih zavodov zapisane dolgoročne cilje, ki omenjajo in izpostavljajo tudi Erasmus+ in/ali mednarodno sodelovanje. V letnem delovnem načrtu enega izmed zavodov je npr. med »dolgoročnimi cilji«, pod »aktivnosti« zapisano »vključevanje v mednarodne projekte, eTWinning, Erasmus+«, med »kazalniki« pa »uspešna prijava na mednarodne razpise in vključitev skupine ali posameznega strokovnega delavca v mednarodno sodelovanje«. V letnem delovnem načrtu drugega zavoda pa je npr. med »razvojnimi nalogami zavoda« zapisano: »Naša šola bo s pomočjo evropskih sredstev, pridobljenih z akreditacijo Erasmus+, v letih 2021–2027 razvijala naslednje vsebine in cilje: lokalna povezanost in samozavest (pot do odkrivanja tujih kultur, izboljšanje mednarodnega in medkulturnega sodelovanja ...), spodbuditi vse udeležence, da spremenijo pogled na potrošnjo in spremenijo navade tako, da podpirajo trajnostni razvoj, razvijati odgovorno prehranjevanje (poseganje po lokalni

in sezonski hrani, zmanjšanje zavržene hrane, uživanje zdrave hrane), izboljšati računalniško pismenost učiteljev in učencev ter povečati aktivno vlogo učencev v učnem procesu«.

Trije zavodi nimajo programa razvoja, prav tako med dolgoročnimi cilji zavodov v letnih delovnih načrtih nimajo zapisanih dejavnosti, aktivnosti, ciljev in akcij Erasmus+ in/ali mednarodnega sodelovanja.

V zvezi s **povezanostjo programov Erasmus+ z letnimi delovnimi načrti zavodov** smo ugotovili, da imajo trije (od 13) zavodi v letnih delovnih načrtih zapisane cilje tekočega šolskega leta in tudi jasno izpostavljeno povezavo med cilji programov Erasmus+ in cilji zavoda v tekočem šolskem letu ter dolgoročnimi cilji zavoda. Na primer en zavod ima v programu razvoja med cilji zapisano: »izmenjava delovnih praks, omogočanje stalnega strokovnega spopolnjevanja, spodbujanje vrednot vključevanja, raznolikosti, strpnosti in demokratičnega sodelovanja«. Pod ciljema »razvijanje e-kompetenc« ter »krepitev trajnostnega razmišljanja« ima kot »prednostne naloge« zapisano »vključevanje učencev in strokovnih delavcev v mednarodne projekte Erasmus+«, v letnem delovnem načrtu pa v razdelku Projekti piše: »V letošnjem šolskem letu bomo izboljševali računalniško pismenost in povečevali aktivno vlogo učencev v učnem procesu ter krepili kompetence za trajnostni razvoj, saj sta v teku že dva projekta, odobrena pred pridobitvijo akreditacije.«

Deset (od 13) zavodov ima v letnih delovnih načrtih zapisane cilje za tekoče šolsko leto; v letnem delovnem načrtu so omenjeni in izpostavljeni tudi projekti Erasmus+, vendar ne med cilji, ampak so zapisani zgolj v poglavju/razdelku Projekti ali Stalno strokovno spopolnjevanje, pri čemer opisi ostajajo na ravni opisov projektov z dejavnostmi, iz zapisa ni razvidna jasna povezanost ciljev zavoda z vsebino projektov Erasmus+, čeravno vsebinska analiza dokumentacije povezavo med letnimi cilji zavoda ter vsebino projektov potrdi. Npr. letni delovni načrt enega zavoda ima v razdelku Projekti zapisano: »Mednarodni projekt Erasmus KA1, cilji: krepitev sodelovanja med državami EU, usposabljanje v tujini, mobilnost strokovnih delavcev, udeležba na strukturiranih tečajih, razvijanje, testiranje in implementacija inovativnih pristopov in praksa za otroke, osebe in organizacije, izmenjava izkušenj in dobrih praks, sodelovanje na mednarodnem nivoju.« Letni delovni načrt drugega zavoda pa ima v razdelku Projekti zapisano: »Odobren projekt KA1 – individualna mobilnost. Tema projekta je Izzivi sodobnega časa – učenje predšolskih otrok za trajnostni razvoj okolja in socialnih odnosov. S prijavo v projekt in obiskov treh različnih, a vsebinsko povezanih strukturiranih tečajev bomo kot vrtec nadgradili naše dosedanje delo na področju integracije otrok priseljencev, inkluzije drugih ranljivih skupin v vrtcu, z zagotavljanjem trajnosti tako do okolja kot v odnosih. Od udeležbe

na tečajih ,Neuroeducation and coaching‘ in ,Promoting thinking and problem-solving‘ si obetamo, da bodo udeleženske pridobljena nova znanja na področju kompetenc za trajnostni razvoj okolja, narave in učenja otrok kritičnega razmišljanja širile na ostale zaposlene.« Letni delovni načrt tretjega zavoda ima v razdelku Projekti zapisano: »V šolskem letu 2023/2024 bomo nadaljevali s projektom Erasmus+ Our School Has Love No Violence. Poleg šole v tem mednarodnem projektu sodeluje tudi vrtec, partnerski šoli pa prihajata iz Grčije in Turčije. Izvedli bomo dve mobilnosti pedagoških delavcev. Partnerje v projektu bomo gostili tudi v našem zavodu, kjer jim bomo predstavili primere dobrih praks.« Letni delovni načrt četrtega zavoda pa ima v razdelku Projekti – Mednarodni projekti zapisano: »V šolskem letu 2021/2022 smo bili sprejeti na razpisu Erasmus+, kjer smo dobili nepovratna sredstva. V času od 1. 6. 2022 do 30. 11. 2023 bomo na šoli izvajali projekt Na poti k učinkovitemu pouku in učenju z razvijanjem digitalnih kompetenc učiteljev in premišljenim vključevanjem IKT v izobraževalni proces. V projektu sodeluje 9 učiteljev. Člani projektnega tima smo si znotraj projekta zadali tri glavne cilje ... Za lažje doseganje ciljev in izpopolnjevanje našega trenutnega znanja na področju IKT smo prijavi tri sklope aktivnosti: udeležba vseh članov tima na različnih izobraževanjih znotraj EU, gostovanje tujega strokovnjaka na šoli (Impara Digitale) in sledenje na delovnem mestu na italijanski srednji šoli (ISIS A. Ponti Italija).«

Štirje (od 13) zavodi imajo na prvi strani letnih delovnih načrtov tudi logotip Erasmus+.

V zvezi s **povezanostjo mednarodnega sodelovanja Erasmus+ in vzgojnimi načrti** smo ugotovili, da štirje zavodi nimajo vzgojnega načrta, ker jim ga zakonsko ni treba imeti (trije vrtci in ena srednja šola). V nadaljevanju smo analizirali devet vzgojnih načrtov, pri čemer v štirih načrtih projekti Erasmus+ niso omenjeni, prav tako smo z analizo dokumentacije ugotovili, da vsebine projektov Erasmus+ niso povezane z vsebino vzgojnih načrtov. V petih vzgojnih načrtih projekti Erasmus+ niso omenjeni, vendar podrobnejša vsebinska analiza načrtov, tj. pregled in vzporejanje vsebine projektov Erasmus+ z vsebinami/cilji vzgojnih načrtov, pokaže, da vsebinska povezava obstaja, a v dokumentacijo ni vključena oz. v vzgojnih načrtih ni zajeta/prikazana. Vzgojno-izobraževalni zavod je bil tako npr. vključen v projekt Erasmus+ »Robotics As a Tool to Prevent Bullying«. Med prioritetskimi področji programa razvoja je med drugim zapisano »reševanje vzgojne problematike z uporabo ustreznih strategij za soočanje z neprimernim vedenjem, nasiljem in konflikti«, šola ima izdelan vzgojni načrt s posebnim poudarkom na ničelni toleranci do nasilja, vendar vsebinska povezava med akcijo Erasmus+ in vzgojnim načrtom v dokumentaciji ni vzpostavljena/vidna/omenjena.

Pri analizi dokumentacije, ki se navezuje na načrtovanje (program razvoja, letni delovni načrt, vzgojni načrt), lahko opazimo tudi manjšo razliko med posameznimi akcijami Erasmus+, in sicer med akcijami KA1 in KA2. Zaznali smo, da snovalci načrtov na ravni zavoda pri akcijah KA2 v večji meri izpostavljajo konkretne cilje akcij in projektov Erasmus+ v odnosu do dolgoročnih in/ali kratkoročnih ciljev zavoda, medtem ko je pri akcijah KA1 opaziti, da načrtovanje pogosto poteka zgolj v odnosu do omogočanja mobilnosti oz. cilja krepitve profesionalnega razvoja zaposlenih, ki pa ni nujno in konkretno povezan z dolgoročnimi razvojnimi ali kratkoročnimi letnimi cilji zavoda. Sklepamo, da nekateri snovalci analiziranih načrtov kot temeljni cilj akcij in projektov KA1 vidijo spodbujanje profesionalnega razvoja kot takšnega in ne odnos do ciljev zavoda.

Analiza dokumentacije, povezane z (o)vrednotenjem in poročanjem

V zvezi z učinki projektov Erasmus+ v poročilih o uresničitvi letnih delovnih načrtov in v letnih poročilih o samoevalvaciji oz. povezanosti projektov Erasmus+ z (o)vrednotenjem in poročanjem na ravni zavoda smo ugotovili, da nobeden izmed analiziranih zavodov ne dosega četrte stopnje na lestvici, kar pomeni, da noben zavod v poročilu o uresničitvi letnega delovnega načrta ne prikaže hkrati učinkov o doseganju zastavljenih ciljev (rezultati) in o izvajanju načrtovanih dejavnosti Erasmus+ (proces) na podlagi konkretnih podatkov.

Pet (od 13) zavodov v posameznih **projektih Erasmus+ v poročilih o uresničitvi letnih delovnih načrtov** navaja učinke o doseganju načrtovanih ciljev (rezultati), vendar so navedbe pavšalne, brez konkretnih podatkov. Primeri:

- »Udeleženci so razvili zelo uporabne veščine, kot so sodelovalno delo, smotrna uporaba digitalnih orodij in sodelovanje v razpravah. Udeleženci se bolj zavedajo pomena teoretičnih znanj za njihovo nadaljnjo poklicno pot. Udeleženci so razvijali zmožnost komuniciranja v tujem jeziku.«
- »Dosegli smo cilj strokovnim delavcem omogočiti osebni in profesionalni razvoj.«
- »Prek različnih aktivnosti smo še bolj utrdili svoje delovanje na ekološkem področju. V projektu so sodelovale OŠ iz Španije, Italije in Portugalske ter tehnološki inštitut AIJU iz Španije.«
- »Vse aktivnosti smo izvedli brez zapletov, stkali nove prijateljske vezi, pridobili zanimiva znanja o vodi, spoznali nove kraje, njihovo zgodovino in znamenitosti.«

- »V okviru projekta je začelo nastajati nekaj uporabnih rezultatov, kot so zbornik didaktičnega gradiva na temo ekologije, knjiga iger ter video in e-knjižni material.«

Vsi (13) analizirani zavodi v poročilih izpostavijo učinke projektov Erasmus+, ki pa se navezujejo izključno na realizacijo aktivnosti, dejavnosti (proces), ne pa tudi na doseganje konkretnih dolgoročnih in/ali kratkoročnih ciljev (rezultati). Primeri:

- V enem izmed poročil je v razdelku Šolski in mednarodni projekti zapisano: »V šolskem letu 2022/2023 smo nadaljevali z izvajanjem projekta Erasmus+ Keep your water clean – live the world. Osrednja tema projekta je povezana z ozaveščanjem o pomenu vode, prekomerni rabi vode, onesnaževanju voda in varčevanju z vodo. V projektu smo sodelovali s še štirimi državami: Španijo, Turčijo, Poljsko in Grčijo. V letošnjem letu smo izvedli širok nabor različnih aktivnosti in vse štiri načrtovane mobilnosti.« V nadaljevanju so nanizane vse štiri mobilnosti s podatki o številu udeleženi učiteljev in učencev, času udeležbe, imenih in priimkih udeleženi učiteljev, temah mobilnosti.
- V drugem poročilu je v razdelku Projekti in dejavnosti zapisano: »Praktično izobraževanje v tujini – Erasmus+: V okviru Konzorcija ekonomskih šol v projektu mobilnosti Erasmus KA1+ se je v letošnjem letu 2022/23 zaključilo naše sodelovanje. 8 dijakov 3. a in 3. b smeri ekonomska gimnazija se je udeležilo še zadnjega 3-tedenskega praktičnega usposabljanja, ki je potekalo med 8. 10. in 29. 10. 2022 v Bragi na Portugalskem.«
- V tretjem poročilu je v razdelku Izvedeni projekti na državni ravni zapisano: »Erasmus+: Uspešno smo se prijavi na razpis KA121-SCH in izvedli 33 učnih mobilnosti strokovnih delavcev. Znotraj tega pričakujemo izvesti še 4 mobilnosti. Uspešno smo se tudi prijavi na K121-SCH kot nadaljevanje projekta (akreditacije) in načrtujemo izvesti 19 mobilnosti, tako s pedagoškim kot tehničnim kadrom.«

Nobeno izmed poročil o uresničitvi letnega delovnega načrta ne izpostavlja ukrepov, priporočil ali izboljšav za prihodnje leto, ne v zvezi s projekti Erasmus+ ne za preostale naloge, dejavnosti.

Sedem (od 13) zavodov nima izdelanega letnega poročila o samoevalvaciji. Tri **analizirana letna poročila o samoevalvaciji** izpostavljajo tudi učinke

projektov Erasmus+, vendar zgolj na ravni izvedenih aktivnosti/dejavnosti (proces). Primeri:

- »Izvajalke DSP so se udeležile študijskega obiska na Hrvaškem, v Srbiji in na Slovaškem. Namen je bil izmenjava primerov dobrih praks na področju celostne obravnave otrok s posebnimi potrebami in medsebojno sodelovanje.«
- V podpoglavju letnega poročila o samoevalvaciji enega izmed zavodov je v razdelku Rezultati pod Šolska svetovalna služba zapisano: »V sklopu cilja povečanja sodelovanja med učitelji in izobraževalnimi programi sta se svetovalni delavki povezovali ..., organizirali in sodelovali pa sta tudi v projektih, ki povezujejo učitelje različnih aktivov, kot npr. projekt Roka v Roki, Erasmus+ in MEPI.«

Dve letni poročili o samoevalvaciji ne izpostavljata in ne omenjata projektov Erasmus+ in/ali mednarodnega sodelovanja. Nobeno izmed letnih poročil o samoevalvaciji ne izpostavlja ukrepov, priporočil ali izboljšav za prihodnje leto. Analizirano poročilo o kakovosti ne vključuje nobenih informacij v zvezi z učinki projektov Erasmus+ (gre za anketo o zadovoljstvu, pri čemer mednarodno sodelovanje ali projekti Erasmus+ niso izpostavljeni).

Pri analizi dokumentacije, povezane z (o)vrednotenjem in poročanjem na ravni zavoda (poročili o uresničitvi letnega delovnega načrta, letno poročilo o samoevalvaciji, poročilo komisije za kakovost), ponovno opazimo manjšo razliko med posameznimi akcijami Erasmus+, in sicer med akcijami KA1 in KA2. Opazili smo, da je pri akcijah in projektih KA2 v šolski dokumentaciji zaznati več opisnih učinkov glede doseganja načrtovanih dolgoročnih/krat-koročnih ciljev (rezultati) v primerjavi z akcijami in projekti KA1. Pri akci-jah KA1 snovalci dokumentacije v večji meri ostajajo na ravni opisa učinkov, povezanih z uresničevanjem aktivnosti/dejavnosti oz. omogočanjem mobil-nosti (npr. število udeleženi, trajanje, oblike), in ne na ravni konkretnega poročanja o doseganju ciljev zavoda in mobilnosti. O večjih razlikah ne moremo govoriti, saj posamezni zavodi na letni ravni hkrati uresničujejo več različnih akcij in projektov Erasmus+, medtem ko je dokumentacija na ravni zavoda le ena sama (ne glede na število akcij in projektov).

4 Ugotovitve

Vplive programa Erasmus+ v povezavi s šolsko dokumentacijo na ravni zavoda smo analizirali z dveh vidikov, in sicer z vidika povezanosti Erasmus+ z načrtovanjem in z vidika povezanosti Erasmus+ z (o)vrednotenjem in poročanjem na ravni zavoda. Ugotovili smo, da zavodi na ravni šolske dokumentacije v določeni meri sledijo strokovnim usmeritvam in načelom izbranega slovenskega pristopa k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo, ki sistematično in osmišljeno povezuje temeljne štiri korake, tj. načrtovanje, izvajanje in spremljanje, vrednotenje in poročanje ter ukrepanje. Analiza šolske dokumentacije je pokazala, da imajo vsi zavodi v dokumentaciji, vezani na načrtovanje, zapisane cilje (na razvojni/dolgoročni in/ali letni/kratkoročni ravni), kar je pozitivno, vendar jih večina še vedno nima jasno vzpostavljene vsebinske povezave med programom Erasmus+ in zapisanimi cilji zavoda, saj so akcije/projekti Erasmus+ zapisani ločeno, v posebnem razdelku dokumentov.

Iz dokumentacije je razvidno, da zavodi ne glede na uvodni zapis ciljev sledijo predvsem zakonski zahtevi načrtovanja in posledično tudi (o)vrednotenja in poročanja, tj. členom zakonskih aktov, ki predpisujejo strukturo letnih delovnih načrtov zavodov. Ker struktura in vsebina programa razvoja nista zakonsko predpisani, šest od 13 analiziranih zavodov programov razvoja sploh nima. Prav tako zakonsko ni določena/predpisana struktura letnega poročila o samoevalvaciji, zato se zdi logično, da snovalci dokumentacije tudi pri pisanju poročil sledijo strukturi, ki jim jo z vidika načrtovanja v večji meri narekuje zakonodaja. Zakonski predpisi o letnih delovnih načrtih so strukturirani na način vsebine in obsega, ne izhajajo pa iz dolgoročnega in kratkoročnega zastavljanja ciljev ali ciljnega vodenja. Predpostavljamo, da je to tudi razlog ugotovitev, povezanih z umeščanjem oz. povezanostjo Erasmus+ s šolsko dokumentacijo. Z vidika sistematičnega in strukturiranega pristopa k ugotavljanju in z vidika zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo na ravni zavoda je takšen pristop sicer nezadosten in pomanjkljiv, kar je zaznala že analiza letnih delovnih načrtov z vidika kakovosti (glej Jurič Rajh idr., 2010). Da zavodi večinoma sledijo zakonskim določbam strukture vzgojnih načrtov in tako dokazujejo skladnost z zakonom, manj pa upoštevajo strokovna priporočila ali usmeritve, je izpostavila tudi empirična raziskava vzgojnih načrtov leta 2019 (glej Vogrinc idr., 2019). Ugotovitve lahko povežemo tudi z opažanji pri delu z ravnatelji in strokovnimi delavci v vsakdanji šolski praksi, ki pogosto sporočajo in razumejo, da gre za »različne pristope«, »različne načrte« in »različna poročila«, prav tako je nemalokrat zaznati, da posamezni koraki z normativnega vidika niso medsebojno

povezani in jih zato ravnatelji in strokovni delavci doživljajo kot »samostojno stoječe«, »medsebojno nepovezane«, »sistemsko prisilo«.

Zaključimo lahko, da v šolski dokumentaciji obstajajo primeri dobrih praks, iz katerih so razvidni učinki programa Erasmus+, še posebej v dokumentaciji, povezani z načrtovanjem (vključenost Erasmus+ v cilje zavoda). Nekateri zavodi vendarle imajo že sedaj zelo kakovostne načrte, ki jih redno posodablajo in ki presegajo zgoraj opisana povprečja. Manj primerov dobrih praks je zaznati v šolski dokumentaciji, vezani na (o)vrednotenje in poročanje, še posebej pri letnih poročilih o samoevalvaciji. Pričakovali bi več konkretnih zapisov o vplivih, povezanih z doseganjem ciljev (rezultati) in na podlagi konkretnih podatkov, z manj pavšalnimi ocenami in sodbami, in ne le informacije o uresničenih aktivnostih (proces) brez predlogov ukrepov, izboljšav. Analiza šolske dokumentacije tako ne pokaže visoke prepričljivosti vpetosti programa Erasmus+ v delovanje zavoda. To sicer nujno ne pomeni, da zavodi ne načrtujejo, ne spremljajo in ne vrednotijo vplivov in da teh ni, saj se je treba zavedati omejitve analize dokumentacije, ki se je osredotočala izključno na šolsko dokumentacijo, ne pa tudi na dokumentacijo, ki jo mora zavod oddati na nacionalno agencijo CMEPIUS, npr. končno poročilo o projektu Erasmus+. Na nacionalni agenciji CMEPIUS nenehno opozarjajo na kakovostno načrtovanje (povezanost ciljev in potreb zavoda s cilji programa Erasmus+), predvsem na številnih usposabljanjih in izobraževanjih. Z enakimi motivi je Evropska komisija že leta 2014 uvedla eno večjih sprememb med preteklim programom Vseživljenjsko učenje, kjer je posameznik oddal individualno prijavo, in programom Erasmus+, kjer je potrebna prijava na ravni zavoda. Raziskava Šrajeve (2021) razkriva, da je napredek iz šolske dokumentacije sicer razviden, vendar še vedno v relativno majhnem obsegu.

5 Priporočila za izboljšanje vidnosti učinkov projektov Erasmus+ v šolski dokumentaciji

Priporočilo za prijavitelje: Analiza šolske dokumentacije pokaže, da so vplivi Erasmus+ v šolski dokumentaciji manj vidni. Ne glede na dejstvo, da trenutni predpisi zakonodajalca prijaviteljem Erasmus+ narekujejo strukturo letnih delovnih načrtov na način, ki ne vsebuje in ne predpisuje zastavljanja kontekstualnih in merljivih dolgoročnih in kratkoročnih ciljev, ampak zgolj vsebino, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega in drugega dela

v skladu s predmetnikom in učnim načrtom (ZOs), priporočamo, da prijavitelji poleg zakonodajnih usmeritev upoštevajo tudi strokovne usmeritve in priporočila za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje vzgojno-izobraževalnega dela in poročanje o njem, ki sledijo sodobnim pristopom. Prijavitelji se morajo zavedati, da Erasmus+ ne pomeni le ali primarno krepitev mednarodnega sodelovanja, ampak je predvsem smiselno, da izhaja iz konkretnih potreb zavoda, ki naj bodo povezane z dolgoročnimi/razvojnimi in kratkoročnimi/letnimi cilji. Obenem izpostavljamo, da je iz analize dokumentacije razvidno tudi, da prijavitelji ne razumejo v celoti učinkov na dveh ravneh (ravni rezultatov – doseganja ciljev in ravni uresničevanja – procesa), ampak izpostavljajo predvsem rezultate na ravni uresničevanja dejavnosti. Predlagamo, da se za namen boljšega razumevanja v prihodnosti bolj osredotočijo tudi na sam proces uresničevanja zastavljenih ciljev, lahko se udeležujejo tudi dodatnih usposabljanj na to temo in tako še poglobijo svoje znanje na tem področju. Prav tako prijaviteljem svetujemo, da razmislijo o možnostih umeščanja in povezovanja Erasmus+ in drugih projektov, posebnih nalog z zastavljenimi dolgoročnimi, razvojnimi cilji zavoda ter tako obenem tudi o možnostih racionalizacije pedagoške dokumentacije na ravni zavoda (npr. letno poročilo o samoevalvaciji kot del poročila o uresničitvi letnega delovnega načrta).

Priporočilo za nacionalno agencijo CMEPIUS in druge pristojne strokovne javne zavode: Na nacionalni agenciji CMEPIUS se zavedajo pomena kakovostnega načrtovanja (povezanost ciljev in potreb zavoda s cilji Erasmus+), spremljanja in poročanja ter na to nenehno opozarjajo, predvsem na številnih usposabljanjih in izobraževanjih. Predlagamo, da nacionalna agencija CMEPIUS nadaljuje z opolnomočenjem pripravljavcev načrtov in poročil zavodov za kakovostno vsebinsko umeščanje programa Erasmus+ v dolgoročno/razvojno (program razvoja, vzgojni načrt) in kratkoročno/letno načrtovanje (letni delovni načrt). Kakovostno načrtovanje je pomembno povezano s kakovostnim (o)vrednotenjem in poročanjem, zato je treba okrepiti usposabljanja in izobraževanja prijaviteljev Erasmus+, ki bodo temeljila ne le na zakonskih predpisih (sledenje strukturi letnih delovnih načrtov), ampak tudi na strokovnih izhodiščih ciljnega (razvojnega) načrtovanja, povezanih s pristopom k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo. Ob tem izpostavljamo, da povezovanje projektov z načrtovanjem, spremljanjem in vrednotenjem ter poročanjem na ravni zavoda ne velja le za akcije/projekte Erasmus+, ampak za vse (nad)nacionalne projekte, v katere so slovenski zavodi vključeni. Dodatno predlagamo, da se ugotovitve Nacionalnega poročila Erasmus+ za šolski sektor v tem delu še

posebej predstavijo in delijo z drugimi javnimi zavodi (28. člen ZOFVI), ki naj bodo pozvani k aktivnejšemu opolnomočenju ravnateljev in strokovnih delavcev za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in poročanje. V luči navedenega predlagamo, da pristojni javni zavodi še posebej okrepijo usposabljanja ravnateljev in drugih vodstvenih delavcev na področju dolgoročnega in kratkoročnega načrtovanja ter poročanja za umeščanje in povezovanje Erasmus+ in drugih projektov ter posebnih nalog z dolgoročnimi razvojnimi cilji na ravni zavoda.

Priporočilo za sistem: Na nacionalni ravni je treba ponovno premisliti in uskladiti zakonske predpise, ki urejajo načrtovanje, spremljanje, (o)vrednotenje in poročanje na ravni zavoda, s sodobnimi znanstvenimi in strokovnimi izhodišči, povezanimi s pristopom k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo, ki si ga je Slovenija izbrala (49. člen ZOFVI). Težišče trenutnega načrtovanja na ravni zavoda je z normativnega vidika na KAJ (vsebina) in KOLIKO (obseg), ne pa ZAKAJ (potrebe, cilji) in KAKO (načini, strategije), zato tudi poročila v veliki meri ne vključujejo in ne vsebujejo analiz, s katerimi bi ugotavljali, zakaj so bili rezultati takšni, kot so bili, prav tako je vidna odsotnost predlogov, ukrepov, izboljšav. Predpostavljamo, da je to tudi razlog ugotovitev, povezanih z umeščanjem oz. povezanostjo programa Erasmus+ s šolsko dokumentacijo. Z vidika sistematičnega in strukturiranega pristopa k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo na ravni zavoda je takšen pristop nezadosten in pomanjkljiv. Predlagamo, da Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje pripravi spremembe zakonskih določil, ki se nanašajo na program razvoja, letni delovni načrt, vzgojni načrt, poročilo o uresničitvi letnega delovnega načrta in na letno poročilo o samoevalvaciji (npr. časovno obdobje programa razvoja in njegovi vsebinski elementi, cilji in kontekstualni razlogi za njihov izbor v letnem delovnem načrtu, ukrepi za odpravo pomanjkljivosti v prihodnjem šolskem letu v poročilu o uresničitvi letnega delovnega načrta, jasna struktura in vsebina poročila o samoevalvaciji, umeščanje vzgojnega delovanja v letni delovni načrt).

6 Viri in literatura

- Brejc, M., idr. (2014). *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo*. Šola za ravnatelje.
- Brejc, M., in Širok, K. (ur.) (2019). *Kakovost v vrtcih in šolah*. Šola za ravnatelje.
- Evropska komisija. (2017). *Vodnik za prijavitelje Erasmus+*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/2017-erasmus-plus-programme-guide-v2_sl.pdf
- Grašič, S., in S. Bezjak. (2018). *Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017 – sintezne ugotovitve*. CPI.
- Grigič, B. (2018). Prepoznavanje učinkov mednarodne mobilnosti – mladi in delodajalci govorijo isti jezik. V A. Flander (ur.), *Internacionalizacija izobraževanja* (str. 36–42). CMEPIUS
- Jurič Rajh, A., idr. (2010). Analiza letnih delovnih načrtov in poročil z vidika kakovosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 17(8), 17–38.
- Klemenčič, E. (2017). *Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih Erasmus+ (SLOVENIJA)*. MIZŠ in CMEPIUS.
- Krek, J., idr. (2019). The primary school moral education plan in Slovenia ten years after its introduction. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1229–1243.
- MIZŠ. 2017. *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/05/Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017-7.pdf
- Možina, T., in S. Klemenčič. (2012). *Mozaik kakovosti. Priporočila za vzpostavitev in razvoj notranjega sistema kakovosti v izobraževalni organizaciji*. Andragoški center.
- Pravilnik o šolski dokumentaciji v osnovni šoli
- Rupnik Vec, T., idr. (2019). *Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne tim*. ZRSŠ.
- Savič, N., idr. (2016). *Priložnosti in izzivi ciljnega vodenja. Priročnik*. Ministrstvo za javno upravo.
- Sentočnik, S. (2013). *Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet*. CMEPIUS.
- Šraj, U. (2021). *Mednarodna mobilnost učiteljev kot del nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja*. MFDPŠ.

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2007). *Uradni list RS*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠPP, 141/22, 158/22 – ZDoh-2AA in 71/23
- Zakon o osnovni šoli. (2006). *Uradni list RS*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24
- Zakon o vrtcih. (2005). *Uradni list RS*, št. 100/05 – uradno prečiščeno besedilo, 25/08, 98/09 – ZIUZGK, 36/10, 62/10 – ZUPJS, 94/10 – ZIU, 40/12 – ZUJF, 14/15 – ZUUJFO, 55/17 in 18/21
- Zakon o gimnazijah. (2006). *Uradni list RS*, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1, 46/19 in 53/24
- Zavašnik, M., idr. (2020). *Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. CMEPIUS.
- Zavašnik, M., idr. (2024). *Nacionalno poročilo Erasmus+ za šolski sektor*. CMEPIUS in MVI.



Dr. Tatjana Ažman in mag. Marina Pavčnik sta razdelili **vloge in naloge ravnatelja pri vodenju dela razrednikov** na šest področij, pripravili sta **orodje za analizo stanja posameznega področja** in **scenarij za delavnico**, s katero ravnatelj z razredniki in svetovalnimi delavci šolske svetovalne službe izvede strokovno razpravo in postavi cilje za izgradnjo vključujočega okolja za razvoj učencev.

Na voljo brezplačno v PDF obliki v Digitalni bralnici ZRSŠ.
https://www.zrss.si/pdf/ravnatelj_in_vodenje_dela_razrednikov.pdf

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

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

O avtoricah

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

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

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

jasna.mazgon@ff.uni-lj.si

tina.klaric@cpi.si

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

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

Izvleček

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

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

1 Uvod

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

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

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

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

2 Erasmus+ kot dejavnik vzpostavljanja evropskega izobraževalnega prostora

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

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

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

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

3 Erasmus+ in poklicno izobraževanje

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

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

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

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

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

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

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

Za namene pričujočega članka smo izbrali dva cilja evalvacije:

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

5 Metodologija

5.1 Raziskovalna metoda

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

5.2 Vrsta podatkov in populacija, zajeta v raziskavo

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Instrumentarij

Uporabili smo naslednje instrumente za zbiranje podatkov:

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

5.4 Obdelava podatkov

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

6 Rezultati

6.1 Odhodna in vhodna mobilnost

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

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

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

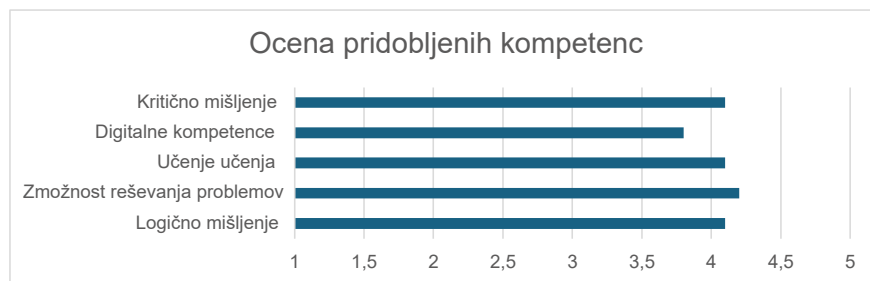
V Slovenijo je prišel 6001 udeleženec v okviru projektov mobilnosti 2014–2020, največ iz Hrvaške (1163: 19,3 %), Italije (737: 12,3 %), Francije (477: 7,9 %), Finske (439: 7,3 %) in Španije (408: 6,8 %). Najmanj pa iz Islandije (13), Cipra (11), Malte (6) in Romunije (2). Udeleženci pa so prihajali tudi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

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

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

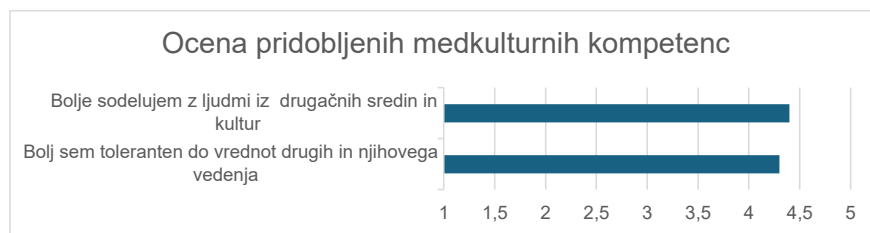
Poročajo o izboljšanju strokovnih in podjetnostnih kompetenc, zlasti zmožnost sprejemanja odgovornosti ter iniciativnost. Po mobilnosti si tudi lažje predstavljajo, da bi delali v tujini, ne nujno samo v državi mobilnosti.

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



Vir: Mažgon idr., 2024

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



Vir: Mažgon idr., 2024

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

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

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

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

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

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

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



Vir: Mažgon idr., 2024

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

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

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

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

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

Vplivi programa na delovanje organizacij se kažejo na treh ravneh:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

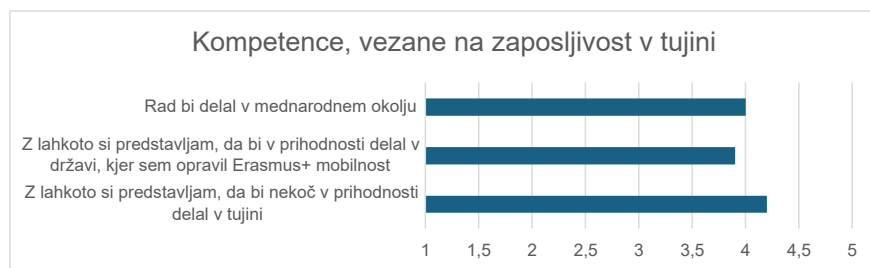
strokovnih modulov za odprti kurikulum. Evalvacija je pokazala tudi nekaj učinkov na prenovo oz. oblikovanje programov izobraževanja (prenova poklicne mature za program Veterinarski tehnik, uvedba novega obveznega strokovnega modula v programu Frizerski tehnik in uvedba nove nacionalne poklicne kvalifikacije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

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

6.5 Ugotovljene specifike za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja

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

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



Vir: Mažgon idr., 2024

7 Razprava in zaključek

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

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

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

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

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

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

8 Viri in literatura

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

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

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Avtorici dr. Mihaela Zavašnik in dr. Tatjana Ažman

izhajata iz predpostavke, da trenutni čedalje hitrejši tempo sprememb in razvoja terja od ravnatelja, pomočnika ravnatelja in drugih vodij v vzgojno izobraževalnih zavodih vse več učenja s poglobljenim razmišljanjem, proučevanjem in presojanjem, za kar je praviloma premalo časa.

Glavni del priročnika predstavljajo **izbrani coachinški in supervizijski pripomočki ter orodja za kolegialno svetovanje in podpiranje**, ki jih je **mogoče uporabiti v različnih kontekstih**, kot so:

- delo z zaposlenimi,
- vodenje pedagoških konferenc in sestankov,
- individualna podpora strokovnim delavcem,
- mentorstvo,
- delo z učenci, otroki ...

22 orodij je na kratko razloženih, podani so **koraki za uporabo in primeri vprašanj**, ki jih lahko uporabite za izvedbo podpiranja s pomočjo izbranega orodja. Uporabiti jih je mogoče na primer za:

- zastavljanje močnih vprašanj za razjasnjevanje problemov,
- reševanje konfliktov,
- vodenje refleksije,
- analizo stanja,
- ugotavljanje vpliva,
- usmerjanje v in načrtovanje prihodnosti,
- ustvarjanje ravnovesja,
- omogočanje oddaljenega pogleda na problem ...

Priročnik lahko naročite po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana), elektronski pošti (zalozba@zrss.si) ali na spletni strani www.zrss.si/spletna-knjigarna/

Cena priročnika je 27,00 EUR.



Ekosistem razvoja digitalne transformacije in digitalnih kompetenc koordinatorjev projektov v programu Erasmus+ ter vloga vodij organizacij pogodbenic

O avtoricah

Dr. Fani Nolimal je zaposlena na Zavodu RS za šolstvo,
Urška Šraj pa CMEPIUS-u.
fani.nolimal@zrss.si
urska.sraj@cmepius.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/2/74-103>

Izvleček

Članek temelji na pregledni nacionalni raziskavi, izvedeni v prvih dveh letih štiriletne- ga mednarodnega projekta. Prinaša odgovore na ključno raziskovalno vprašanje, *ali sodelovanje v programu Erasmus+ vpliva na razvoj digitalne transformacije in digitalnih kompetenc v organizacijah pogodbenicah*. Podatke smo zbrali s spletnim anketiranjem koordinatorjev projektov in z *individualnimi poglobljenimi (strukturiranimi) intervjuji* z vodji organizacij pogodbenic. Pri tem smo uporabili kvalitativne in kvantitativne raziskovalne metode.

Empirične ugotovitve kažejo, da organizacije pogodbenice zaznavajo velik vpliv pro- grama Erasmus+ na razvoj digitalne transformacije in digitalnih kompetenc, še pose- bej v projektih strateškega partnerstva KA2. Ugotovili smo velike razlike med organi- zacijami pogodbenicami, ki se odražajo tako v *stopnji dosežene digitalne transformacije* kot v doseženih *indeksih digitalnih kompetenc*. Pri tem so v prednosti organizacije, katerih *vodje* razvijajo digitalno kulturo organizacije in s svojim načinom vodenja ter z uporabo tehnologij izkazujejo visoko raven digitalne kompetentnosti, za katero si prizadevajo tudi pri vseh zaposlenih.

Ključne besede: digitalna transformacija, digitalne kompetence, program Eras- mus+, kompetenčni indeks, digitalni vodja

The Ecosystem for Developing Digital Transformation and Digital Competences of Erasmus+ Project Coordinators and the Role of Leaders of Contracting Organisations

Fani Nolimal, PhD, National Education Institute of the Republic of Slovenia, and Urška Šraj, Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Education and Training Programmes (CMEPIUS)

Abstract

The paper is based on a national overview survey conducted in the first two years of a four-year international project. It provides answers to the key research question of *whether participation in the Erasmus+ programme influences the development of digital transformation and digital competences within the contracting organisations*. Data were collected through *an online survey* of project coordinators and *individual in-depth (structured) interviews* with the heads of the contracting organisations. In this regard, both qualitative and quantitative research methods were employed.

The empirical findings indicate that the Contracting Organisations perceive a sig- nificant impact of the Erasmus+ programme on the development of digital transfor- mation and digital competences, particularly within the KA2 strategic partnership projects. Significant differences among the Contracting Organisations were observed, reflected in both *the level of digital transformation achieved* and *the indices of digital competences* attained. Organisations whose *leaders* cultivate a digital culture within the school and demonstrate a high level of digital competence through their leadership and use of technology are at an advantage, as they strive to achieve the same level of competence among all staff.

Keywords: digital transformation, digital competences, Erasmus+ programme, com- petence index, digital leader

1 Uvod

Zagotavljanje visokokakovostnega izobraževanja in realizacija pričakovanih deležnikov izobraževanja terjata vse širši prostor za učenje in nadaljnji razvoj izobraževalnih institucij, njihovih strokovnih delavcev ter učečih se udeležencev. Šolski prostor se tako vse bolj odpira navzven in povezuje z mednarodnim šolskim prostorom. V podporo internacionalizaciji izobraževanja Evropska komisija pripravlja različne programe in projekte. Eden pomembnejših je **program Erasmus+**, ki je predmet preučevanja v štiriletnem mednarodnem raziskovalnem projektu »Ekosistem razvoja digitalnih kompetenc v programu Erasmus+«, v katerem poleg slovenske nacionalne agencije CMEPIUS sodelujejo tudi tovrstne nacionalne agencije iz Belgije (flamska regija), Italije, Poljske, Romunije, Nizozemske in Turčije, skupaj sedem držav. Projekt koordinira poljska Nacionalna agencija za program Erasmus+ in Evropski solidarnostni korpus (FRSE).

Navedeni mednarodni raziskovalni projekt preučuje **vpliv programa Erasmus+** na sodelujoče organizacije (v nadaljevanju: organizacije pogodbenice oz. upravičenke) pri razvoju digitalne transformacije in digitalnih kompetenc. V prispevku bomo predstavili teoretska in metodološka izhodišča raziskave ter **izbor ugotovitev** prve stopnje raziskave, opravljene v letih 2022–2023, kjer se osredotočamo na empirične ugotovitve, ki zadevajo ravnatelje oz. vodje organizacij (v nadaljevanju: vodje) in koordinatorje projektov Erasmus+ v organizacijah pogodbenicah.

2 Program Erasmus+ in razvoj digitalne transformacije ter digitalnih kompetenc

Evropska komisija prek programa Erasmus+ vlaga v izobraževalne sisteme obsežna finančna sredstva. Nacionalna agencija CMEPIUS, ki je na ravni Slovenije odgovorna za realizacijo programa Erasmus+, letno objavlja razpise za vključevanje v različne akcije programa. V sedemletni perspektivi (2021–2027) programa so prednostni cilji oz. naloge: *inkluzija, trajnost, aktivno državljanstvo in digitalna transformacija (preobrazba)*¹ (Erasmus+: *vodnik za prijavitelje*, 2023). Organizacije, vključene v akcije programa Erasmus+, morajo nasloviti vsaj eno izmed štirih navedenih prednostnih nalog programa. Mednarodni raziskovalni projekt »Ekosistem razvoja digitalnih

¹ V nadaljevanju bomo slovenski izraz »preobrazba« nadomestili s »transformacijo«, ki se v mednarodnem prostoru vsesplošno uporablja.

kompetenc v programu Erasmus+« v organizacijah pogodbenicah programa Erasmus+ preučuje četrto od navedenih prednostnih nalog, tj. **razvoj digitalne transformacije in digitalnih kompetenc**.

2.1 Digitalna transformacija in digitalne kompetence

Opredelitev pojmov

Digitalno transformacijo in digitalne kompetence različni viri različno opredeljujejo. V navedeni raziskavi smo vsi partnerji v projektu sledili enotni opredelitvi ene od organizacij Evropske unije,² ki v osnovi zadeva področje kulturne dediščine, zato smo povzeli le splošni del opredelitve. Navedeni vir **digitalno transformacijo** opredeljuje kot *proces in rezultate uporabe digitalne tehnologije za preoblikovanje delovanja organizacije, kar ji prinaša dodano vrednost. Organizaciji pomaga uspešno izpolnjevati njeno poslanstvo in zadovoljevati potrebe njenih deležnikov*. Digitalno transformacijo lahko sprožijo strokovnjaki na vseh ravneh – vsakdo lahko postane agent sprememb. Pri tem *ne gre le za vprašanje tehnologije, temveč za način razmišljanja in osebne sposobnosti*. Vpliv digitalne transformacije je v vsaki posamezni organizaciji drugačen (prim. Europeana Pro, b. d., prevod: avtor besedila). **Digitalno kompetenco** pa isti vir opredeljuje kot kompetenco, ki vključuje *samozavestno, kritično in odgovorno uporabo ter upravljanje digitalnih tehnologij pri učenju, delu in sodelovanju v družbi*. Vključuje *bralno in informacijsko pismenost, komunikacijo in sodelovanje, medijsko pismenost, ustvarjanje digitalnih vsebin (vključno s programiranjem), varnost (vključno z digitalnim blagostanjem in kompetencami v povezavi s kibernetsko varnostjo), vprašanja v zvezi z intelektualno lastnino, reševanje problemov in kritično razmišljanje* (prim. prav tam).

Tudi številni drugi avtorji izpostavljajo *uporabo digitalnih tehnologij* za temeljito *spremembo načinov delovanja organizacij, poslovnih modelov in ustvarjanja vrednosti* kot temeljno komponento digitalne transformacije institucij (Mehmetaj, 2021; Nadkarni in Prügl, 2012). Ob tem poudarjajo, da je ključnega pomena, da organizacije prepoznajo in izkoristijo potencial digitalnih tehnologij, kot so umetna inteligenca, internet za izboljšanje učinkovitosti, inovativnosti in konkurenčnosti (prav tam). Digitalne tehnologije namreč poleg vsega omogočajo tudi učinkovitejše obravnavanje družbenih izzivov, kot so umetna inteligenca ali dezinformacije (Evropska komisija, 2023).

2 Digitalna transformacija: [Building Digital Capacity](#) | [Europeana PRO](#).

Kaj digitalna transformacija pomeni **šolam** idr. vzgojno-izobraževalnim organizacijam? **Digitalna transformacija šole**³ pomeni *integracijo digitalnih tehnologij v vse vidike organizacije in izobraževalni proces*, vključno s poučevanjem, učenjem, upravljanjem šole in komunikacijo med vsemi deležniki. Pri tem gre za uporabo različnih digitalnih orodij in platform, ki omogočajo izboljšano *izobraževalno izkušnjo za učence in učitelje* ter povečujejo učinkovitost administrativnih procesov (McCarthy idr., 2023). Poleg tega digitalna transformacija vsem šolam njihovim deležnikom v vzgojno-izobraževalnem procesu omogoča *večjo vključenost in dostopnost*, boljšo pripravo na digitalno dobo in, po najnovejših raziskavah (Wadhawan in Mishra, 2024), prispeva tudi k izboljšanju učnih rezultatov.

Glede na vse navedene opredelitve je **digitalna transformacija** nesporno *kompleksen proces*, ki presega prenovo poslovanja in informatizacijo. Kot pišeta Rožanec in Lahajnar (2021, str. 30–32), ki povzemata Saldanha (2019, str. 21–31), temelji na **štirih stebrih**: na *poslovnih modelih*, temelječih na inovacijah, na hitrih in digitalno povezljivih *poslovnih procesih*, na večji uporabi *tehnologije* in na *ljudeh* (zaposleni, partnerji, deležniki) oz. na njihovih digitalnih kompetencah in spremenjenem načinu razmišljanja (prim. prav tam, str. 28). Njeno učinkovito udejanjanje v praksi terja zagotovitev številnih **dejavnikov uspešnosti**, med katerimi so posebej pomembni *digitalna strategija institucije in zavezanost vodstva*⁴ le-tej, *strateško načrtovanje*, *kakovostno (agilno) vodenje* (odprto za spremembe in inovacije, prilagodljivo, projektno, obvladovanje tveganja), *digitalna organizacijska kultura*, *digitalne kompetence zaposlenih*, *podpora*, *prilagoditve in izobraževanje zaposlenih* ter *spremljanje razvoja digitalne transformacije* (prav tam). Poznavanje stanja je za vodstvo nujno, saj predstavlja podlago za **strateško načrtovanje** nadaljnjega razvoja in doseganje naslednje višje stopnje transformacije. Kot piše Saldanha (2019, str. 21–31) obstaja petstopenjski model razvoja digitalne transformacije: *prva stopnja so temelji*: avtomatizacija (informatizacija) procesov; *druga stopnja so silosi*: uporaba tehnologij le v posameznih oddelkih, ne na ravni organizacije; *tretja stopnja je delna sinhronizacija transformacije*: vodstvo pripravi digitalno strategijo, vendar se še mešajo stare in nove tehnologije, procesi in izdelki; *četrta stopnja je popolna sinhronizacija transformacije*: vzpostavljena je digitalna platforma (novi poslovni model), ni pa še razvita sposobnost stalnega prilagajanja; *peta stopnja je inovativnost in*

3 Z izrazom »šola« imamo v mislih vzgojno-izobraževalne organizacije v vsej vertikali izobraževanja, tj. od predšolske vzgoje do vključno univerzitetnega izobraževanja.

4 V praksi je dokaj navadno, da je vse, kar označujemo z besedami, ki v korenu vsebujejo »digi«, v domeni informatikov. To kaže na prelaganje odgovornosti, kar je nedopustno.

agilnost: vzpostavljene so digitalne zmožnosti, inovativna in agilna organizacijska kultura, ki omogoča stalno spreminjanje, odzivanje in prilagajanje.

2.2 Digitalna transformacija in vloga vodij organizacij

Digitalna transformacija je na področju vzgoje in izobraževanja enormno pospešila spremembe v delovanju institucij, njihovem okolju in procesih ter s tem vodje organizacij postavila pred nove izzive (Cortelazzo, 2019; Karakose idr., 2022). Vključuje integracijo fizičnih in digitalnih sistemov, pri čemer kombinira napredne tehnologije, inovativne (poslovne) modele, pametne izdelke in storitve, s katerimi krepí organizacije za stalno optimizacijo in zmožnosti hitrega odkrivanja ter odgovarjanja na spremembe v globalnem svetu (Karakose idr., 2022). Hitre in kompleksne spremembe terjajo **jasno vizijo in smer** nadaljnjega razvoja, usklajenega s trendi digitalizacije (prav tam). To je smiselno umestiti in natančneje opredeliti v letnem delovnem načrtu šole, razvojnem načrtu šole in načrtu digitalizacije za določeno obdobje oz. vsaj v enem od teh dokumentov. Pri tem imajo **pomembno vlogo** razpoložljiva *digitalna tehnologija*, *digitalna kompetentnost vodij* vzgojno-izobraževalnih institucij (direktorji ali ravnatelji) (Kupiek, 2021) ter (digitalni) stil njihovega vodenja (Winston in Patterson, 2006; Cortellazzo, 2019). Značilnosti digitalnega vodje so, da: a) *uporablja digitalno tehnologijo*, b) *podpira digitalno transformacijo*, c) *podpira profesionalni razvoj na področju digitalne tehnologije*, d) *podpira digitalno učno kulturo* in e) *izkazuje spretnosti digitalnega vodenja* s tem, da digitalno tehnologijo uporablja, kar je *zahteva digitalne dobe* (prav tam). Od **digitalnega vodje** se pričakuje učinkovito *vodenje organizacije z uporabo širokega spektra digitalne tehnologije*, s čimer *izboljša življenje, počutje in pogoje organizacije ter njihovih zaposlenih* (Bresciani idr., 2021; Miller 2018).

Tudi rezultati španske in italijanske študije (Navaridas-Nalda idr., 2020; Cortellazzo idr., 2019) kažejo, da so vodje **ključni dejavnik** uspešne digitalne transformacije šole. Pomemben je *njihov zgled* pri uporabi digitalnih virov za izobraževanje pa tudi njihov *strokovni* ter *osebni profil* in **visokokakovostno vodenje** (ne upravljanje).⁵ Drugi pomembni dejavniki pa vključujejo kontekstualne spremenljivke šole, kot so tehnična oprema in storitve, povezane z uporabo digitalnih virov za izobraževanje (Navaridas-Nalda idr., 2020).

5 Torej brez stresa, pritiskov, izolacije, diktiranja, odrejanja in kontrole.

Izobraževalne politike bi torej morale pri spodbujanju digitalne transformacije *vključevati vodje organizacij*, upoštevati njihovo starost ali izkušnje v poučevanju in vodenju pa tudi dejavnike, kot so velikost in kompleksnost šole ter digitalna kultura šole (prav tam). Vodenje lahko olajša transformacijo digitalne kulture s tem, da *spodbuja odprte razprave* in šolskim skupnostim *omogoča videti integracijo digitalnih izobraževalnih virov* v pedagoških modelih, kar ne nazadnje predstavlja tudi priložnost za izboljšanje učnih dosežkov (Navaridas-Nalda idr., 2020).

Že več desetletij je omogočen dostop do številnih digitalnih izobraževalnih virov, kar je prineslo revolucionarno priložnost za preobrazbo izobraževanja, ki vpliva tudi na izobraževalne učinke. Najnovejša študija primera (Wadhawan in Mishra, 2024) razkriva, da nekatera orodja, npr. »Learning management Systems« (LMS), ob učinkovitem vodenju pomembno obogatijo izobraževalne izkušnje in prav tako tudi izobraževalne dosežke (prav tam), zato je stopnja razvoja digitalne transformacije šol nadvse pomembna.

Kako digitalno transformacijo razumejo in zaznavajo v svojih organizacijah ravnatelji in drugi vodje organizacij pogodbenic in kako se digitalna transformacija ter razvoj digitalnih kompetenc odražata pri koordinatorjih programa Erasmus+?

3 Okvir in metodologija raziskave

3.1 Okvir raziskave

Sodelovanje v mednarodnem raziskovalnem projektu »Ekosistem razvoja digitalnih kompetenc v programu Erasmus+« se je pričelo leta 2021 in bo trajalo štiri leta (2021–2025). V okviru projekta so bile v letih 2022 in 2023 v vseh sodelujočih državah po enotni metodologiji izvedene **nacionalne raziskave**, katerih cilj je bil priprava nacionalnih poročil.

Namen raziskave je bil preučiti nacionalne institucije, nacionalne okvire, strategije, programe in projekte sodelujočih držav na področju razvoja digitalne transformacije in digitalnih kompetenc ter zagotoviti **informacije o vplivu programa Erasmus+ na razvoj digitalne transformacije** v šolah in v drugih v programu sodelujočih organizacijah (v nadaljevanju: organizacije upravičenke do finančnih sredstev programa ali pogodbenice) pa tudi na *razvoj digitalnih kompetenc koordinatorjev*, posredno tudi njihovih strokovnih sodelavcev.

Raziskava je vključevala organizacije pogodbenice, upravičene do finančnih sredstev Erasmus+ v sektorju šolskega (osnovnošolskega in srednješolskega) izobraževanja, visokošolskega (terciarnega) izobraževanja, izobraževanja odraslih ter poklicnega in strokovnega izobraževanja (usposabljanja), ki so pogodbo podpisale v letu 2022. Razvoj digitalne transformacije in digitalnih kompetenc organizacij pogodbenic je bil preučen v okviru ključnega ukrepa 1: učna mobilnost posameznikov (KA1), in ključnega ukrepa 2: sodelovanje med organizacijami in institucijami/strateška partnerstva (KA2).

Glavni cilji prve⁶ stopnje raziskave so bili: *a) analizirati nacionalni kontekst razvoja digitalne transformacije in digitalnih kompetenc v Sloveniji; b) oceniti vpliv programa Erasmus+ na digitalno transformacijo organizacij pogodbenic do finančnih sredstev; c) analizirati razvoj digitalnih kompetenc med zaposlenimi in d) oblikovati zaključke ter priporočila za nacionalni sistem in nacionalno agencijo CMEPIUS.*

V prispevku predstavljamo **izbor ugotovitev** iz *Nacionalnega poročila*⁷ (2024) za Slovenijo, ki kar najbolj pojasnjujejo **vpliv programa Erasmus+ na razvoj digitalne transformacije** v šolah in drugih organizacijah pogodbenicah pa tudi na *razvoj digitalnih kompetenc* koordinatorjev projektov (cilja b in c v raziskavi). Ob tem bomo predstavili tudi pojmovanja vodij organizacij pogodbenic o obravnavanih raziskovalnih področjih, zbranih z individualnimi intervjuji fokusne skupine ravnateljev in drugih vodij organizacij.

Članek zaključujemo z razpravo o vlogi ravnateljev, direktorjev in drugih vodij organizacij pri razvoju digitalne transformacije šol ter o možnostih spodbujanja tega razvoja in digitalnih kompetenc koordinatorjev projektov Erasmus+. Za celostni pregled stanja na obravnavanih raziskovalnih področjih v Sloveniji bralce članka vabimo, da preberejo *Nacionalno poročilo* v celoti.

3.2 Metodologija raziskave

Skladno z raziskovalnimi cilji je raziskava⁸ naslavljala štiri večja **raziskovalna področja**, katerih informacije so bile zbrane s tremi **raziskovalnimi**

6 V letih 2024–2025 bo z identičnimi metodami izvedena še **druga stopnja raziskave**, katere ugotovitve bodo predstavljene v skupnem mednarodnem poročilu za vse države, sodelujoče v raziskovalnem projektu.

7 CMEPIUS. (2024). *Ekosistem razvoja digitalne transformacije in digitalnih kompetenc v programu Erasmus+: nacionalno poročilo*. CMEPIUS. https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2024/10/Nacionalno-porocilo_LTADigi.pdf

8 Kot smo že zapisali, gre za prvo stopnjo raziskave.

moduli: s *pregledno dokumentacijsko analizo*⁹ za pridobivanje kontekstualnih informacij, s *spletno anketo* za koordinatorje projektov Erasmus+ in s *poglobljenimi individualnimi intervjuji* s fokusno skupino ravnateljev oz. vodij organizacij pogodbenic (glej več: Tabela 1).

Tabela 1: Raziskovalni moduli in raziskovalna področja

Raziskovalni modul	Raziskovalna področja
Pregledna dokumentacijska raziskava (kontekstualne informacije) 2021–2022	1) Nacionalne institucije, okviri, strategije, študijski programi za učitelje, programi osnovnošolskih in srednješolskih izobraževanj, raziskave in projekti ter njihova vloga pri razvoju digitalne transformacije in digitalnih kompetenc 2) Vpliv pandemije kovida 19 na krepitev digitalne transformacije v organizacijah pogodbenicah
Spletna anketa (CAWI) 2023	3) Uporaba digitalnih kompetenc pri vsakodnevnem pedagoškem delu in pri koordinaciji projektov Erasmus+
Poglobljeni individualni intervjuji (IDI) 2022	4) Vloga programa Erasmus+ pri razvoju digitalne transformacije in digitalnih kompetenc koordinatorjev projektov (morebitne razlike med sektorji izobraževanja in ključnimi ukrepi programa (KA1/KA2))

Vir: Ekosistem razvoja digitalne transformacije in digitalnih kompetenc v programu Erasmus+, Nacionalno poročilo, str. 102–103

V Tabeli 1 so navedena raziskovalna področja in niz raziskovalnih vprašanj, ki so tem sledila (glej: *Nacionalno poročilo*, 2024, str. 91, Tabela 33), so skupaj z *izhodišči programa Erasmus+* za akciji mobilnosti in strateška partnerstva (KA1 in KA2) ter *Akcijskim načrtom za digitalno izobraževanje za obdobje 2021–2027* in *Okvirom digitalnih kompetenc za državljane EU – DigComp 2.2* predstavljala osnovo za oblikovanje vprašalnika za spletno anketiranje koordinatorjev projektov Erasmus+ in za oblikovanje vprašanj za strukturirani intervju s fokusno skupino ravnateljev in drugih vodij organizacij.

9 Dokumentacijska raziskava oz. angl. »desk research«.

V **vzorec** raziskave smo vključili vse *koordinatorje projektov Erasmus+ KA1 in KA2*, katerih organizacije so v letu 2022 podpisale pogodbo o sodelovanju ter prejele finančna sredstva (v nadaljevanju: organizacije pogodbenice), in pa fokusno skupino osmih ravnateljev oz. vodij organizacij, po dva iz vsakega sektorja izobraževanja, eden za projekt KA1 in eden za projekt KA2.

Raziskava, katere izbor ugotovitev predstavljamo v tem članku (raziskovalna cilja 2 in 3; Tabela 1: raziskovalna področja 2, 3 in 4), temelji na **kvantitativnih in kvalitativnih** raziskovalnih metodah:

- *na spletnem anketnem vprašalniku (kvantitativna raziskava)*, uporabljenem pri izvedbi in analizi spletnih anket (CAWI) za koordinatorje programa Erasmus+, in
- *na vprašalniku za strukturirani intervju (kvalitativna raziskava)*, uporabljenem pri izvedbi in analizi poglobljenih individualnih intervjujev (IDI) z vodji organizacij prejemnic finančnih sredstev programa Erasmus+.

Spletna anketa je vsebovala 39 vprašanj zaprtega tipa,¹⁰ od katerih se jih je sedem nanašalo na strukturne,¹¹ neodvisne spremenljivke, preostala, vsebinska vprašanja pa so zadevala prepoznavanje prisotnosti in obsega digitalne transformacije na šolah (ali drugih organizacijah pogodbenicah) in pa obvladovanje digitalnih kompetenc na področjih, ki smo jih v raziskavi preučevali (informacijska in podatkovna pismenost, komunikacija in sodelovanje, ustvarjanje digitalnih vsebin). Naslavljala je koordinatorje projektov KA1 in KA2 v programu Erasmus+ v organizacijah pogodbenicah. Poudarek je bil na projektih programa Erasmus+, ki so se nedavno začeli. Povezava do spletne ankete je bila poslana vsem 275 koordinatorjem projektov programa Erasmus+, ki so sovpadali z vzorčnim okvirom. Anketo je v celoti izpolnilo 185 koordinatorjev, kar pomeni 67-odstotno odzivnost.

Individualni poglobljeni intervjuji (IDI), izvedeni s pomočjo strukturiranega vprašalnika, ki je vseboval 24 vprašanj odprtega tipa, so bili izvedeni z vodji organizacij pogodbenic oz. predstavniki upravnega osebja organizacij, upravičenih do finančne podpore programa Erasmus+. Vprašanja so se nanašala na njihova pojmovanja digitalne transformacije in digitalnih kompetenc, na prepoznavanje obsega in stopnje razvoja le-teh v njihovih

10 Vsebinski del vprašalnika za koordinatorje je v enem delu vseboval vprašanja, ki so se nanašala na prepoznavanje prisotnosti in obsega digitalne transformacije na šolah (ali drugih organizacijah pogodbenicah), in v enem delu vprašanja, ki so zadevala obvladovanje področja digitalnih kompetenc, ki so bila predmet preučevanja (informacijska in podatkovna pismenost, komuniciranje in sodelovanje, ustvarjanje digitalnih vsebin).

11 Tj. število projektov, ki so jih do tedaj koordinirali, kateri tip projekta glede na ukrep (KA1 ali KA2) koordinirajo, kateri je izobraževalni sektor organizacije pogodbenice, ki jo koordinator zastopa, kje je lokacija organizacije (velikost naselja), katero vlogo opravlja koordinator v organizaciji, koliko ima koordinator izkušenj z izvajanjem programa Erasmus+.

kolektivih ter na vpliv kovida 19 na tovrsten razvoj. Vsak intervju je trajal od 60 do 90 minut. Podobno kot pri spletni anketi je bil poudarek na organizacijah, ki izvajajo projekte na podlagi pogodb, sklenjenih v letu 2022. Dodatna kriterija za izbor vključenih respondentov sta bila raznolikost glede na sektor programa Erasmus+ in ključni ukrep organizacij (KA1 ali KA2), sodelujočih v programu, ki so jih respondenti zastopali. Predpostavljeno je bilo, da se za vsak sektor izobraževanja izvede en intervju z vodstvom organizacije, ki izvaja projekte mobilnosti KA1, in en intervju z osebo, ki predstavlja organizacijo, ki izvaja projekte strateških partnerstev KA2, zato smo v skupno povabili osem vodij, odzvalo se jih je sedem.

Zbrani odgovori in drugi empirični podatki za kvantitativni del raziskave so bili obdelani v programu IBM SPSS (*Statistical Package for Social Science Statistics*). Izračunane so bile absolutne (f) in odstotne frekvence ($f\%$), standardni odkloni, variance za ugotavljanje razpršenosti rezultatov, F -preizkus za ugotavljanje statistične pomembnosti razlik med aritmetičnimi sredinami in preizkus *hi*-kvadrat za preizkušanje odvisnih zvez med nekaterimi neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami.

4 Empirične ugotovitve na področju razvoja digitalne transformacije in digitalnih kompetenc koordinatorjev projektov Erasmus+

Kot smo že zapisali, se bomo v prispevku osredotočali na izbor empiričnih ugotovitev, ki pojasnjujejo drugi in tretji cilj raziskave, tj. *oceno vpliva programa Erasmus+ na digitalno transformacijo* organizacij prejemnic finančnih sredstev in *analizo razvoja digitalnih kompetenc koordinatorjev*, posredno tudi drugih zaposlenih v organizacijah, sodelujočih v programu Erasmus+.

4.1 Razvoj digitalne transformacije

(Strnjene) empirične ugotovitve v tem poglavju temeljijo na **spletni anketi**, ki so jo marca 2022 izpolnili *koordinatorji programa Erasmus+*, ki so ustrezali kriterijem opisanega vzorca, ter na **individualnih poglobljenih intervjujih fokusne skupine ravnateljev** oz. drugih vodij organizacij pogodbenic programa Erasmus+, katerih odgovore smo ob izvajanju individualnih intervjujev z njihovim dovoljenjem posneli in naredili *anonimne* izpise.

Tabela 2: Struktura anketiranih koordinatorjev programa Erasmus+

		n	%
Vrsta projekta	KA1	123	66,5
	KA2	62	33,5
	Skupaj	185	100,0
Izkušnje koordinatorjev	3 ali več	83	44,9
	1	70	37,8
	2	32	17,3
	Skupaj	185	100,0
Sektor izobraževanja	Šolsko (osnovnošolsko in srednješolsko)	85	45,9
	Poklicno in strokovno	44	23,8
	Terciarno	38	20,5
	Splošno izobr. odrslih	18	9,7
	Skupaj	185	100,0
Tip organizacije	Vzgojno-izobraževalne organizacije (osnovnošolske, srednješolske in visokošolske)	157	84,9
	Drugo (društva, neopredeljene organizacije, raziskovalni inštituti, gospodarska podjetja)	28	15,1
	Skupaj	185	100,0
Lokacija organizacij	Manj kot 50.000	58	31,4
	Od 200.000 do 500.000	52	28,1
	Podeželje	38	20,5
	Od 50.000 do 200.000	37	20,0
	Skupaj	185	100,0
Vloge koordinatorjev	Učitelji	92	49,7
	Vodje organizacij ali oddelkov	32	17,3
	Podporno osebje	21	11,4
	Akademsko osebje	17	9,2
	Drugo, neopredeljeno osebje	10	5,0
	Upravno osebje	5	2,7
	Strokovno podporno osebje	5	2,7
	Asistenti	2	1,1
	Skupaj	185	100,0

Vir: CMEPIUS, 2024

Med anketiranimi koordinatorji je bilo dve tretjini (66,5 %) koordinatorjev projektov mobilnosti KA1, in ena tretjina koordinatorjev projektov strateških partnerstev KA2 (33,5 %). Večina koordinatorjev (44,9 %) je do tedaj koordiniralo tri ali več tovrstne projekte, dobra tretjina (37,8 %) se jih je s tem soočala prvič in najmanj (17,3 %) drugič.

Največ je bilo koordinatorjev s področja šolskega izobraževanja (45,9 %), zatem s poklicnega in strokovnega (23,8 %), nato s terciarnega (20,5 %) in najmanj s področja splošnega izobraževanja odraslih (9,7 %).

Iz vrst osnovnošolskega, srednješolskega in terciarnega oz. visokošolskega izobraževanja je bilo skupaj nad osemdeset odstotkov (84,8 %) koordinatorjev projektov, preostali anketiranci (15,1 %) pa so bili iz društev, neopredeljenih organizacij, raziskovalnih inštitutov, eden celo iz gospodarstva.

Organizacije pogodbenice, katerih koordinatorji so sodelovali v spletni anketi, so bile v raziskavi glede na lokacijo organizacij pretežno uravnoteženo zastopane. 31,4 % le-teh je bilo iz manjših naselij z manj kot 50.000 prebivalci, 28,1 % iz velikih naselij z 200.000 do 500.000 prebivalci, 20,5 % s podeželja in enak delež tudi iz večjih naselij s 50.000 do 200.000 prebivalci.

Koordinatorji so bili v svojih organizacijah najpogostejše (49,7 %) v vlogi učiteljev, v bistveno manjšem odstotnem deležu (17,3 %) v vlogi vodij organizacij ali oddelkov, podpornega osebja (11,4 %), akademskega osebja (9,2 %), v še manjšem deležu v vlogi upravnega osebja (2,7 %), prav toliko tudi v vlogi strokovne podpore učečim se in najmanj v vlogi asistentov za poučevanje in raziskovanje (1,1 %, zgolj 2). Med vsemi anketiranci je bilo tudi 5 % tistih, katerih vloge niso bile opredeljene (CMEPIUS, 2024, str. 28–29).

Struktura fokusne skupine vodij

Skupino sedmih intervjuvancev so sestavljali: dve ravnateljici iz šolskega izobraževanja (ena iz osnovne šole, ena iz gimnazije); en vodja projektne pisarne in en direktor, oba iz šolskih centrov za poklicno in strokovno izobraževanje; dve direktorici ljudskih univerz za področje izobraževanja odraslih in prodekanka ene od pedagoških fakultet za področje visokošolskega izobraževanja. Z izjemo terciarnega izobraževanja smo imeli v vseh sektorjih sogovornike za projekte mobilnosti KA1 in projekte strateškega partnerstva KA2.

Načrt digitalne transformacije in imenovanje odgovorne osebe

Empirične ugotovitve v nadaljevanju zadevajo odgovore na vprašanja o tem, ali imajo v njihovi organizaciji *načrt*,¹² *namenjen digitalni transformaciji*, in zanj *imenovano odgovorno osebo*. Odgovore smo primerjali z nekaterimi neodvisnimi spremenljivkami: med sektorji izobraževanja, tipi projektov (KA1 in KA2), lokaciji organizacij itd. ter ugotavljali statistično pomembnost razlik med njimi.

Iz empiričnih ugotovitev sledi, da ima *načrte*, namenjene digitalni transformaciji, le *dobra tretjina* (38,9 %) organizacij pogodbenic, 40 % tovrstnih organizacij jih nima, nad 20 % koordinatorjev pa ne ve, ali tovrsten načrt imajo. Delež slednjih je najvišji v šolskem izobraževanju (28,2 %), kjer tovrstne načrte sicer poseduje največji delež organizacij pogodbenic (42,4 %), in tam, kjer se prvič soočajo s koordinacijo projekta Erasmus+ (prim. CMEPIUS, 2024, str. 29–31).

Nizek, še manjši *odstotni delež* dosegajo organizacije pogodbenice pri imenovanju *oseb, odgovornih za digitalno transformacijo* (27,6 %). Te so najpogostejše imenovali v organizacijah, ki so do zdaj koordinirale dva projekta Erasmus+ (31,3 %), najredkeje pa v tistih, ki so koordinirale vsaj tri projekte (25,3 %) (CMEPIUS, str. 32–34). Ta delež je *najvišji v programih mobilnosti KA1* (32,5 %), v sektorju splošnega šolskega izobraževanja (36,5 %), najmanjši pa v sektorju splošnega izobraževanja odraslih (zgolj 16,7 %) (prav tam, str. 34). Delež anketiranih, ki tega odgovora za svojo organizacijo niso poznali, pa je tudi tokrat najvišji na področju šolskega izobraževanja (25,9 %), kar odraža veliko raznolikost med organizacijami pogodbenicami znotraj šolskega sektorja. Ob tem smo ugotovili, da imenovanje odgovornih oseb ni pogojeno z okoljem, saj niso bile ugotovljene statistično značilne razlike med mestnim in podeželskim okoljem, se pa kaže rahel *trend višjih odstotkov* tam, kjer so *koordinatorji v vlogi pedagoškega osebja* (prav tam).

Tudi intervjuji s fokusno skupino *vodij* potrjujejo, da načrti za digitalizacijo in imenovanje odgovornih oseb za ta namen v splošnem niso v praksi organizacij pogodbenic v Sloveniji. Najpogostejše tovrstno delo preložijo na informatike ali pa, ne glede na potrebe organizacije, zgolj sledijo ciljem in načrtom projektov za področje digitalizacije, v katere se vključujejo v okviru programa Erasmus+ ali nacionalnih projektov, npr. projekt Digitrajni učitelj.

12 V Nacionalnem poročilu smo za načrt uporabili izraz program, ker je bil ta izraz uporabljen v prevodu vprašalnika in je bil enotno uporabljen v vseh državah, sodelujočih v raziskovalnem projektu.

Načrtneje se digitalne transformacije in razvoja digitalnih kompetenc lotujejo na fakulteti, kar sledi iz citata: »Mi imamo strategijo univerze, ki je /.../ sedemletna. V tej strategiji univerze je zajeta tudi digitalizacija« (citat prodekanke). Vsebinsko podobno je odgovorila tudi ena od vodij na ljudski univerzi: »/M/i oz. cel kolektiv smo si na razvojnem sestanku za obdobje 2021–27 izoblikovali razvojni načrt. Tako da smo področje digitalizacije, kot eno posebno področje, umestili v ta razvojni načrt. In to nam je osnova tudi za letne načrte dela. V letnih načrtih dela ravno tako, predvsem v poglavju Razvoj kakovosti, največ govorimo prav o tem področju« (citat direktorice ljudske univerze).

Obseg digitalno opravljenih nalog in vpliv programa Erasmus+

V nadaljevanju predstavljamo empirične ugotovitve, ki se nanašajo na količino nalog, ki jih organizacije pogodbenice opravljajo digitalno, na izboljšanje tehnične infrastrukture in na krepitev odnosa zaposlenih do digitalne transformacije. Tudi te ugotovitve smo primerjali z nekaterimi neodvisnimi spremenljivkami.

Iz empiričnih ugotovitev je razvidno, da organizacije pogodbenice *najpogostejše* (v 44,9 %) *digitalno opravljajo zgolj nekatere* formalne naloge, večino tovrstnih nalog pa na tak način izvaja dobrih 39,5 %, vse pa zgolj slabih 5 % (oz. 4,9 %) organizacij pogodbenic (CMEPIUS, 2024, str. 34–35). Skupaj torej *vse in večino* nalog opravlja digitalno manj kot polovica organizacij pogodbenic (44,4 %) (prav tam). Ob teh podatkih je presenetljivo, da je navkljub izkušnjam s pandemijo kovida 19 še vedno več kot deset odstotkov organizacij pogodbenic (10,8 %), ki »nič ali zelo malo« in pa »malo« formalnih nalog opravljajo digitalno (prav tam). Pri tem opazimo rahel *trend v korist mestnemu območju*, saj organizacije pogodbenice v tem okolju opravljajo *digitalno 50 % formalnih nalog*, delujoče na podeželju pa 36,8 % (prav tam, str. 36–37).

Pri ugotavljanju **vpliva projektov Erasmus+** na *izboljšanje tehnične infrastrukture* organizacij pogodbenic koordinatorji *najpogostejše menijo*, da tovrstno sodelovanje vpliva predvsem »zmerno« (31,4 %) ali »precej« (22,2 %), v manjši meri »zelo« (14,1 %) – ti odgovori skupaj dosegajo 67,7 % (prav tam, str. 37–38). Tak odstotni delež gre predvsem *koordinatorjem začetnikom v projektih KAI in sektorju šolskega izobraževanja*. Preostala tretjina anketiranih, med katerimi je najvišji odstotek tistih s sektorja splošnega izobraževanja odraslih, pa meni, da tovrstno sodelovanje nima vpliva oz. da

ima zelo malo vpliva na izboljšanje tehnične infrastrukture (prav tam, str. 39).

Ob tem pa na vzorcu opazimo *rahlo tendenco* v korist organizacijam pogodbenicam, *delujočim na podeželju* ter v *večjih mestnih območjih* (nad 200.000 prebivalcev), in pa pri tistih koordinatorjih, ki so v *vlogi strokovne podpore učencem/dijakom/študentom* ali v *vlogi upravnega osebja* (prav tam).

Odstotni deleži (zbrani z odgovori koordinatorjev) glede vpliva programa Erasmus+ na *krepitev odnosa zaposlenih do digitalne transformacije* kažejo, da je vpliv programa Erasmus+ na odnos zaposlenih do digitalne transformacije večji od vpliva na izboljšanje tehnične infrastrukture. Dobra polovica koordinatorjev (50,8 %) je namreč menila, da program »zelo« ali »precej« vpliva na odnos; da ima »zmeren« vpliv, je menilo 33,5 % koordinatorjev; da ima »zelo malo« ali »nič« vpliva, pa jih je menilo zgolj 15,75 % (prav tam, str. 40). Pri tem je bilo ugotovljeno, da imajo lokacije organizacij pogodbenic manjši vpliv, večji vpliv se na vzorcu odraža pri koordinatorjih, ki so v *pedagoški vlogi*, in pa pri tistih, ki koordinirajo projekte *strateškega partnerstva KA2* (prav tam 41–42).

Stanje na področju digitalne transformacije

Ugotovitve v nadaljevanju temeljijo na odgovorih fokusne skupine ravnateljev oz. vodij, ki smo jih ob izvajanju individualnih intervjujev, z njihovim dovoljenjem, posneli in naredili *anonimne* izpise. Izbrani citati konkretizirajo *stanje na področju digitalne transformacije* v njihovih organizacijah letu 2022¹³, kar nam (poleg odgovorov koordinatorjev) daje dodaten vpogled v stopnjo razvoja tega področja. Glede na vsebino smo odgovore razvrstili v tri skupine – digitalna transformacija v: *1. poslovanju in upravljanju*, *2. komunikaciji in pedagoški dokumentaciji* ter *3. v učnih programih in pedagoškem procesu* (prim. CMEPIUS, 2024, str. 24–27).

¹³ Tj. po obdobju kovida 19.

Digitalna transformacija v *poslovanju in upravljanju* (citati anketirancev):¹⁴

- »Če začneva pri poslanstvu, smo mi /.../ digitalizacijo dali tudi v vse naše akte – implementiramo jo v viziji, poslanstvu, vrednotah. Kar zadeva poslovanje, si ga zdaj absolutno več ne predstavljamo brez sodobnih aplikacij, ki nam pomagajo pri delu. /.../ pomagajo tudi bolj strukturirati podatke, obdelovati podatke, razumeti podatke in na podlagi tega tudi sprejemati določene odločitve.«
- »Zdaj ogromno komisij že omogoča hibridno izvedbo. /.../ je pa treba vedeti, da vse teme niso primerne za delo na daljavo. /.../ Ukinjamo zagovore na daljavo, govorilne ure pa so še vedno možne na daljavo, če obstaja smiselni razlog.«
- »P/roces vodenja /.../ se je definitivno spremenil v smislu digitalizacije dosti na boljše. /.../ Sama pripravljam določene vsebine, si pomagam, usmerjam, vodim.«
- »D/igitalizacija poslovanja. To že dolgo časa teče, da se prijavnice /.../, diplome zdaj že pri nekaterih članicah ne printajo. /.../ Tudi internacionalizacija nam zdaj precej lepše teče.« (CMEPIUS, 2024, str. 24–25)

Digitalna transformacija v komunikaciji in pedagoški dokumentaciji (citati anketirancev):

- »I/mamo spletno zbornico, kamor morajo vstopati. /.../ tam so vsa pomembna obvestila, /.../ dogovori, ki zadevajo pedagoško delo. /.../ tudi kar se tiče same varnosti, varstva pri delu.«
- »Uporabljajo aplikacijo e-asistent in si prilagodijo /.../ Microsoftovo aplikacijo 365 na način, da nam zelo pomaga pri vsakdanjem komuniciranju z dijaki, s kolegi, interno, s starši.«
- »Imamo dogovor, da se e-pošta pregleduje dnevno /.../, povratna informacija prav tako teče prek e-komunikacije.« (prim. CMEPIUS, 2024, str. 25–26)

Digitalna transformacija v učnih programih in pedagoškem procesu (citati anketirancev):

- »Funkcionira /.../ uporaba aplikacije Zoom za videokonferenčne zgodbe. Tudi Googleve aplikacije, kot je Drive za deljenje dokumentov.«

¹⁴ Zaradi poenostavitve zapisa uporabljamo le moško obliko, ki velja za oba spola.

- »/K/omunikacijo prek različnih platform: Zoom, Teams /.../ je kovid 19 pospešil in sedaj v pokovidnem času je to postalo res usvojeno in dejansko domače.«
- »Spletne učilnice so še zmeraj aktivne. Tudi domače obveznosti učitelji naložijo v spletne učilnice, na primer kakšne seminarske naloge, domače naloge, kakšne raziskave, ki jih morajo učenci narediti doma.«
- »Nekateri so to zgrabili zelo dobro. In ravno danes je kolegica poslala e-mail. Vabi kolege na kolegialno hospitacijo z uporabo digitalne tehnologije pri pouku. Kako v bistvu lahko drugače spelje pouk s pomočjo uporabe digitalne tehnologije.« (prim. CMEPIUS, 2024, str. 26)

Iz predstavljenih citatov anketirancev sledi, da ima **digitalna transformacija** v organizacijah pogodbenicah *pomembno vlogo pri delovanju institucij* in vpliva na več področij njenega delovanja (poslovanje, komunikacija, administracija, računovodstvo, vodenje, pedagoško delo). Prinaša tudi opustitev tiskanja dokumentov, kar je pomemben okoljevarstveni prispevek. V nekaterih organizacijah pogodbenicah je smiselno *integrirana v poslanstvo, vizijo in vrednote*. Na izvedbeni ravni ponekod spreminja didaktične pristope pri poučevanju in poti učenja, do katerih so nekateri (pogosto starejši strokovni delavci) še vedno nekoliko zadržani. Spodbuja *uporabo različnih spletnih aplikacij*, kot so Google Drive, Zoom, Teams za videokonference, deljenje dokumentov in komunikacijo z učitelji, kolegi in starši. Spletne učilnice so bolj izkoriščene, vanje učitelji nalagajo domače naloge, usmeritve za seminarske naloge in raziskave. Mnoge od teh sprememb in pa pogostejšo *uporabo digitalnih orodij v pedagoškem procesu* ter s tem večji *vpliv na izobraževanje* je pospešila pandemija kovida 19. Digitalna transformacija ima nadvse pomemben vpliv na strokovne delavce, daje jim širino in jim pomaga premagovati nekatere ustaljene vzorce v pedagoškem delovanju. Posameznikom in institucijam pomaga tudi pri *mednarodnem udejstvovanju (internacionalizacija)* (prim. CMEPIUS, 2024, str. 27).

Ob teh ugotovitvah moramo zavzeti tudi določeno mero kritične distance, kajti tu gre za skupni, sintezni zapis mnenj vseh v intervjuju sodelujočih vodij organizacij pogodbenic. Deluje celostno in odraža napreden pogled vodstva organizacij na digitalno transformacijo. Zavedati se moramo, da sintezni zapis »zamegli« vpogled v dejansko stanje, ki se med organizacijami pogodbenicami zelo razlikuje. Pregled odgovorov intervjuvancev namreč pokaže, da raven digitalne transformacije, ki vključuje vse to, velja za dve od

sedmih organizacij pogodbenic, v preostalih pa vodje organizacij zaznavajo bolj parcialne spremembe v luči predhodne informatizacije.

4.2 Razvoj digitalnih kompetenc

Empirične ugotovitve raziskave, predstavljene v tem poglavju, temeljijo na **spletni anketi**. Vpliv programa Erasmus+ na razvoj digitalnih kompetenc smo preverjali na prvih treh področjih kompetenc, ki jih opredeljuje skupni evropski okvir digitalnih kompetenc DigComp 2.2 (2023, orig. 2022), tj. področja informacijske in podatkovne pismenosti, komunikacije in sodelovanja ter ustvarjanja digitalnih vsebin. Ob tem smo analizirali tudi doseganje ravni posameznih kompetenc in ugotavljali statistično pomembnost razlik v stopnji razvitosti le-teh med tipi projektov, sektorji izobraževanja in izkušnjami koordinatorjev. Podrobnejše empirične ugotovitve o tem so dosegljive v raziskovalnem poročilu: *Ekosistem razvoja digitalne transformacije in digitalnih kompetenc v programu Erasmus+: nacionalno poročilo* (2024),¹⁵ v članku pa predstavljamo **digitalni kompetenčni indeks** (DCI),¹⁶ ki je sinteza ugotovitev o stopnji razvitosti digitalnih kompetenc koordinatorjev na vseh treh zgoraj navedenih kompetenčnih področjih, in pa odgovore (mnenja) koordinatorjev o vplivu sodelovanja v projektih Erasmus+ na razvoj digitalnih kompetenc deležnikov ter na razvoj učnih gradiv.

Sodelovanju v programu Erasmus+ in njegov vpliv

Odgovore anketirancev (koordinatorjev projektov Erasmus+) glede tega, koliko *sodelovanje v programu Erasmus+* vpliva na organizacije pogodbenice v smislu *razvoja digitalnih kompetenc osebja, izboljšanja razpoložljivosti visokokakovostnih učnih vsebin in razvoja digitalnih kompetenc učencev, sodelujočih v mobilnostih*, predstavljamo v Tabeli 3.

15 Dostopno na povezavi: https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2024/10/Nacionalno-porocilo_LTADigi.pdf

16 DCI – digitalni kompetenčni indeks.

Tabela 3: Vpliv sodelovanja v programu Erasmus+ na razvoj digitalnih spretnosti osebja in učencev, sodelujočih v mobilnostih, ter na izboljšanje razpoložljivosti visokokakovostnih učnih vsebin

Stopnja vpliva	Razvoj digitalnih spretnosti osebja			Izboljšanje razpoložljivosti visokokakovostnih učnih vsebin			Razvoj digitalnih spretnosti učencev, sodelujočih v mobilnostih		
	N	%	Skupaj	n	%	Skupaj	n	%	Skupaj
Zelo malo ali brez vpliva	9	4,9 %	4,9 %	4	2,2 %	2,2 %	16	8,6 %	8,6 %
Malo	20	10,8 %	10,8 %	20	10,8 %	10,8 %	14	7,6 %	7,6 %
Zmerno	45	24,3 %	24,3 %	47	25,4 %	25,4 %	42	22,7 %	22,7 %
Precej	80	43,2 %	43,2 %	74	40,0 %	40,0 %	74	40,0 %	40,0 %
Zelo	31	16,8 %	16,8 %	40	21,6 %	21,6 %	39	21,1 %	21,1 %
Skupaj	185	100,0 %	100,0 %	185	100,0 %	100,0 %	185	100,0 %	100,0 %

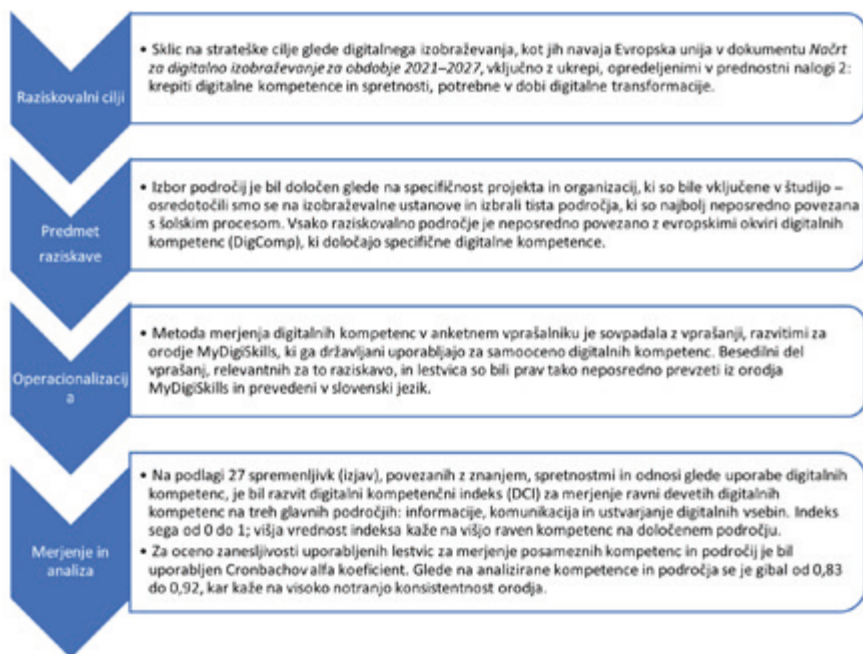
Vir: CMEPIUS, 2024, str. 44.

Koordinatorji stopnjo vpliva za vse tri prikazane spremenljivke najpogosteje ocenjujejo s »precej« (nad 40 % jih je izbralo to vrednost), na drugem mestu z oceno »zmerno« (v povprečju dobrih 20 % za vsako posamezno kategorijo koordinatorjev) in na tretjem mestu z oceno »zelo« (od 16,8 % do 21,6 %). Seštevek vseh treh kategorij je nad 80 odstotki, kar odraža *velik vpliv programa Erasmus+ na razvoj navedenih spretnosti in učnih vsebin*. Z najmanj vpliva – seštevek kategorij odgovorov »zelo malo ali brez vpliva« in »malo« (16,2 %) – pa je glede na sodelovanje v programu Erasmus+ ocenjen *razvoj digitalnih spretnosti učencev, sodelujočih v mobilnostih* (prim. CMEPIUS, 2024, str. 44).

Indeks digitalnih kompetenc koordinatorjev projektov Erasmus+

Digitalni kompetenčni indeks oz. kazalnik so razvili avtorji študije za merjenje digitalnih kompetenc koordinatorjev projektov programa Erasmus+. Konceptualizacija in operacionalizacija posameznih digitalnih kompetenc in njihovih področij temeljita na dokumentih in orodjih, ki so bili pripravljani, izvedeni ali preizkušeni na ravni Evropske unije. Konstrukcija kazalnika digitalnih kompetenc je prikazana na spodnji sliki.

Slika 1: Konstrukcija digitalnega kompetenčnega indeksa (DCI)



VIR: CMEPIUS, 2024, str. 94.

V nadaljevanju prikazujemo empirične ugotovitve **indeksa digitalnih kompetenc** koordinatorjev projektov Erasmus+. Rezultati so razvrščeni po kompetenčnih področjih, pri čemer so vrednosti verbalnih odgovorov pri posameznih kompetencah pretvorjene v ustrezne numerične vrednosti.¹⁷

Povprečne vrednosti za posamezno skupino obravnavanih kompetenc so skupaj z drugimi numeričnimi izračuni (aritmetična sredina, mediana, variacija, standardni odklon) predstavljene v Tabeli 4.

¹⁷ Odgovor a) *Sploh ne* = 0,0; odgovor b) *Ne veliko / zelo malo* = 0,33; odgovor c) *Da* = 0,66 in odgovor d) *Zelo veliko* = 1.

Tabela 4: Indeks digitalnih kompetenc koordinatorjev projektov Erasmus+

Indeks digitalnih kompetenc	Aritmet. sredina	Mediana	Varianca	Std. odklon
Brskanje, iskanje in filtriranje podatkov, informacij in digitalnih vsebin	0,7844	0,7778	0,027	0,1647
Evalvacija podatkov, informacij in digitalnih vsebin	0,7892	0,7778	0,028	0,1681
Upravljanje podatkov, informacij in digitalnih vsebin	0,8571	0,8889	0,026	0,1613
Interakcija z uporabo digitalnih tehnologij	0,8751	0,8889	0,018	0,1351
Deljenje z uporabo digitalnih tehnologij	0,7784	0,7500	0,026	0,1627
Državlansko udejstvovanje z uporabo digitalnih tehnologij	0,6126	0,6667	0,033	0,1825
Sodelovanje z uporabo digitalnih tehnologij	0,7874	0,8333	0,027	0,1644
Razvoj digitalnih vsebin	0,7363	0,7778	0,050	0,2242
Integracija in poustvarjanje digitalnih vsebin	0,5248	0,5000	0,046	0,2152
Informacijska in podatkovna pismenost	0,8102	0,8148	0,020	0,1405
Komunikacija in sodelovanje	0,7762	0,7879	0,017	0,1293
Ustvarjanje digitalnih vsebin	0,6154	0,6190	0,041	0,2020
Skupni indeks digitalnih kompetenc	0,7340	0,7295	0,020	0,1412

Vir: CMEPIUS, 2024, str. 78–79, Tabela 29.

Vrednosti treh najvišjih aritmetičnih sredin v indeksu digitalnih kompetenc (IDK) opazimo pri *interakciji z uporabo digitalnih tehnologij* (0,8751), *upravljanju podatkov, informacij in digitalnih vsebin* (0,8571) ter *informacijski in podatkovni pismenosti* (0,8102). Tri najnižje aritmetične sredine pa so pri *integraciji in poustvarjanju digitalnih vsebin* (0,5248), *državlanskem udejstvovanju z uporabo digitalnih tehnologij* (0,6126) ter *ustvarjanju digitalnih vsebin* (0,6154).

Glede na vrednosti varianc in standardne odklone je med najvišje razvitimi kompetencami pa tudi med najnižje razvitimi vidna relativno majhna variabilnost in razpršenost rezultatov. *Najmanjša variabilnost* in razpršenost je opazna pri *komunikaciji in sodelovanju*, največja pri *razvoju digitalnih vsebin*. *Ustvarjanje digitalnih vsebin* je med *najslabše razvitimi* digitalnimi kompetencami.

Glede na to, da v prispevku nagovarjamo ravnatelje in druge vodje organizacij pogodbenic, v naslednji tabeli predstavljamo dosežene vrednosti kompetenčnih indeksov po sektorjih izobraževanja in ob tem prikazujemo vrednosti razlik aritmetičnih sredin med sektorji izobraževanja, kar smo ugotavljali s *F*-preizkusom.

Tabela 5: Indeks digitalnih kompetenc koordinatorjev glede na sektor izobraževanja

Kompetence	Kateri sektor projekta trenutno koordinirate?							F	Sig.
	Splošno šolsko izobraževanje (ŠI)	Poklicno in strokovno izobraževanje (PSI)	Terciarno izobraževanje (TI)	Splošno izobraževanje odraslih (IO)	Skupno povprečje				
					Aritmet. sredina	Aritmet. sredina			
Kompetence	Brskanje, iskanje in filtriranje podatkov, informacij in digitalnih vsebin	0,749	0,8157	0,8041	0,8333	0,7844	2,613	*0,053	
	Evalvacija podatkov, informacij in digitalnih vsebin	0,7712	0,7929	0,807	0,8272	0,7892	0,776	0,509	
	Upravljanje podatkov, informacij in digitalnih vsebin	0,8301	0,9066	0,8304	0,9198	0,8571	3,571	**0,015	
	Interakcija z uporabo digitalnih tehnologij	0,8562	0,8788	0,8918	0,9198	0,8751	1,423	0,237	
	Deljenje z uporabo digitalnih tehnologij	0,7539	0,8125	0,7697	0,8287	0,7784	1,923	0,127	
	Državlansko udejstvovanje z uporabo digitalnih tehnologij	0,5961	0,625	0,6184	0,6481	0,6126	0,537	0,658	
	Sodelovanje z uporabo digitalnih tehnologij	0,7569	0,8182	0,807	0,8148	0,7874	1,866	0,137	
	Razvoj digitalnih vsebin	0,7255	0,7424	0,7135	0,821	0,7363	1,065	0,365	
	Integracija in poustvarjanje digitalnih vsebin	0,5186	0,4981	0,5592	0,5463	0,5248	0,629	0,597	
	Informacijska in podatkovna pismenost	0,7834	0,8384	0,8138	0,8601	0,8102	2,438	0,066	
	Komunikacija in sodelovanje	0,7537	0,7975	0,7823	0,8182	0,7762	1,95	0,123	
	Ustvarjanje digitalnih vsebin	0,6073	0,6028	0,6253	0,664	0,6154	0,477	0,699	
	Skupni indeks digitalnih kompetenc	0,7148	0,7462	0,7405	0,7808	0,734	1,326	0,267	

Vir: CMEPIUS, 2024, str. 80 in 82, Tabela 30 in Tabela 31.

Porazdelitev glede na sektorje izobraževanja pokaže, da *najvišje aritmetične sredine* pri obvladovanju posameznih kompetenc dosegajo v sektorju splošnega izobraževanja odraslih (skupno povprečje 0,7808), *najnižje* pa v sektorju splošnega **šolskega izobraževanja** (skupno povprečje 0,7148). Sektor splošnega izobraževanja odraslih dosegata tudi najvišja povprečja aritmetičnih sredin pri kompetencah, ki se umeščajo na prva tri mesta in ki smo jih že izpostavili pri interpretaciji Tabele 4 (*interakcija z uporabo digitalnih tehnologij* (0,8751), *upravljanje podatkov, informacij in digitalnih vsebin* (0,8571) ter *informacijska in podatkovna pismenost* (0,8102)) (prim. CMEPIUS, 2024, str. 80 in 82).

Digitalne kompetence z *najnižjimi povprečnimi vrednostmi* aritmetičnih sredin, tj. *integracija in poustvarjanje digitalnih vsebin* (0,5248), *državlansko udejstvovanje z uporabo digitalnih tehnologij* (0,6126) ter *ustvarjanje digitalnih vsebin* (0,6154), pa so *med sektorji razpršene*. *Integracija in poustvarjanje ...* dosegata najnižjo aritmetično sredino v sektorju poklicnega in strokovnega izobraževanja, kompetenca *državlansko udejstvovanje z uporabo ...* najnižjo v sektorju splošnega osnovnošolskega izobraževanja in *ustvarjanje digitalnih vsebin* najnižjo v sektorju terciarnega izobraževanja.

Navkljub vsemu ugotavljamo, da gre pri večini kompetenc za manjše *razlike v doseženih povprečnih vrednostih med sektorji izobraževanja*, saj sta razliki statistično značilni zgolj pri dveh kompetencah, ki zadevata *upravljanje podatkov, informacij in digitalnih vsebin*, kjer je vrednost $F = 3,571$, ter *brskanju, iskanju in filtriranju podatkov, informacij in digitalnih vsebin*, kjer je $F = 0,053$. V obeh primerih dosegata sektor šolskega izobraževanja najnižje aritmetične sredine.

Ob tem je zanimivo primerjati tudi skupne vrednosti kompetenčnih indeksov glede na sektorje izobraževanja (Tabela 5), kjer opazimo, da se te vrednosti s starostjo udeležencev izobraževanja zvišujejo (šolsko izobraževanje, $F = 0,7148$...; splošno izobraževanje odraslih, $F = 0,734$).

5 Razprava

Predstavljeni izbor empiričnih ugotovitev nacionalne raziskave je razkril, da ima *program Erasmus+ velik vpliv* na razvoj digitalnih kompetenc in digitalne transformacije v organizacijah pogodbenicah. Pozitiven in nepovraten vpliv na tovrstni razvoj je bil ugotovljen tudi pri kovidu 19. Digitalizacija je nesporno spremenila delovanje organizacij, delovno okolje in pedagoške procese ter vplivala na razvoj digitalnih spretnosti koordinatorjev programa in drugih deležnikov. Ob vsem tem smo ugotovili, da je stopnja razvoja

digitalne transformacije med organizacijami pogodbenicami zelo različna tako med sektorji izobraževanja kot tudi znotraj njih. Na podlagi odgovorov vodij organizacij pogodbenic, zbranimi z intervjuji, ugotavljamo, da je bila v času raziskave, glede na stopnje digitalne transformacije (Saldanha, 2019, str. 21–31, v Rožanec in Lahajnar, 2021, str. 30–32), večina organizacij pogodbenic na tretji stopnji, za katero velja *delna sinhronizacija* digitalne transformacije, ali nižje. Najvišjo, peto stopnjo, ki jo poleg *popolne sinhronizacije* poslovnih modelov, odlikujejo tudi še *hitra odzivnost* in *prilagajanje potrebam* ter *inovativnost* in *originalnost*, pa sta dosegali le dve od sedmih organizaciji pogodbenic. Vodji teh dveh organizacij sta izkazovali navdušenje nad obstoječim stanjem in ob tem tudi že razmišljali o smeri nadaljnjega razvoja.

Na podlagi odgovorov koordinatorjev projektov Erasmus+, zbranih s spletno anketo, ugotavljamo podobno stanje digitalne transformacije tudi v njihovih organizacijah, saj so odgovori, ki pojasnjujejo dosežene stopnje digitalne transformacije, najpogosteje zbrani okoli srednje vrednosti, najvišja vrednost je bila izbrana redko (v povprečju od 5 do največ 15 %), najnižja podobno (CMEPIUS, 2024).

Stanje na področju DT v preučevanih institucijah ni optimalno, za kar je verjetno več razlogov. Predstavljene empirične ugotovitve predstavljajo izziv za organizacije pogodbenice in tudi za sistem. Kot sledi iz teoretičnih izhodišč, je za učinkovit razvoj digitalne transformacije pomembno, da vodje posedujejo visoko raven digitalne kompetentnosti (t. i. *digitalni vodje*), ki jo izkazujejo s svojim načinom vodenja, ob uporabi širokega spektra digitalne tehnologije za zagotavljanje uspešnih *poslovnih procesov* in *poslovnih modelov*, ki presegajo digitalizacijo¹⁸ in spreminjajo način razmišljanja ter delovanje celotne organizacije. Digitalni vodja poskrbi tudi za razpoložljivost in uporabo *digitalne tehnologije* ter za digitalno *kompetentnost zaposlenih*, torej za vse **stebre razvoja**, na katerih temelji uspešna digitalna transformacija (Saldanha, 2019). Njihovo učinkovito udejanjanje v praksi terja skrbno *strateško načrtovanje*, **jasno vizijo** organizacij, usklajen **načrt** nadaljnjega razvoja in **visokokakovostno, inovativno, projektno vodenje** z odprto komunikacijo in deljeno odgovornostjo. Vodja organizacije mora poznati stanje v organizaciji in se zavedati pomena ter priložnosti, ki jih organizaciji prinaša prehod na višjo stopnjo digitalne transformacije, npr. kaj bo njena dodana vrednost in kako bomo vedeli, ali smo jo dosegli. Vodja je svojim zaposlenim »model« tako v procesu vodenja kot pri uporabi digitalnih

18 Predhodnica digitalne transformacije.

tehnologij, ki vodijo k poenostavitvi in izboljšanju poslovnih in pedagoških procesov, pogojev dela pa tudi počutja zaposlenih.

Stanje na obravnavanih raziskovalnih področjih, predstavljeno v tem članku, razen izjem, ne odraža optimalnega razvoja digitalne transformacije ali visoke stopnje razvoja digitalnih kompetenc. Ugotovitve razkrivajo, da je v večini organizacij dobro poskrbljeno za dva od štirih stebrov digitalne transformacije, tj. za *digitalizacijo poslovnih procesov* in digitalno *tehnologijo*,¹⁹ slabše pa za *poslovne modele* in *digitalno kompetentnost zaposlenih*. To smo nazorno videli iz *pogovorov z vodji* v okviru intervjujev pa tudi iz kvantitativnega dela raziskave, tj. predstavljenih **indeksov digitalne kompetentnosti** (Tabela 4) – nizek indeks oz. nizko povprečje srednjih vrednosti zlasti pri kompetencah, ki zadevajo *državljsko udejstvovanje in ustvarjanje digitalnih gradiv*. Slednje je za šolnike strateškega pomena, zato bi morale organizacije pogodbenice in tudi tiste, ki v tem programu še ne sodelujejo, poskrbeti za dvig digitalne kompetentnosti vseh zaposlenih, kajti le tako bo mogoče doseči **višje stopnje razvoja digitalne transformacije**, ki poleg informatizacije določenih izoliranih procesov prinašajo *celostne spremembe v mišljenju, kulturi in delovanju organizacij*, kar vpliva tudi na *rezultate dela*. Tovrstne spremembe vključujejo vse deležnike, zato je dvig digitalnih kompetenc pri vseh zaposlenih strateškega pomena.

Glede na to, da je bilo v raziskavi ugotovljeno, da sodelovanje v projektih Erasmus+ močno vpliva na razvoj digitalne transformacije in digitalnih kompetenc, bodo organizacije pogodbenice pri nadgradnji teh področij v prednosti. Za tovrstni razvoj so spodbujene tudi od organizacij gostiteljic mobilnosti (KA1) ali organizacij strateškega partnerstva (KA2). Poleg tega imajo v okviru programa Erasmus+ na voljo izobraževanja in obilo priložnosti za medsebojno učenje, tudi v mednarodnem prostoru in z uporabo digitalne tehnologije. Tovrstni projekti so v dogovorjenih okvirih tudi finančno podprti. Želimo in upamo, da prispevek **spodbudi razvoj** na obravnavanih raziskovalnih področjih tako v *organizacijah pogodbenicah* kot tudi v *organizacijah potencialnih prijaviteljicah* za sodelovanje v programu Erasmus+.

19 Glej: CMEPIUS, 2024, str. 83–84, poglavje Ovire pri razvoju digitalnih kompetenc.

6 Viri in literatura

- Bresciani, S., Ferraris, A., Romano, M., in Santoro, G. (2021). Digital leadership. V S. Bresciani, A. Ferraris, M. Romano, in G. Santoro (ur.), Digital transformation management for agile organizations: A compass to sail the digital world (str. 97–115). Emerald. <http://dx.doi.org/10.1108/9781800431713>
- Cetindamar Kozanoglu, D., in Abedin, B. (2021). Understanding the role of employees in digital transformation: conceptualization of digital literacy of employees as a multi-dimensional organizational affordance. Journal of Enterprise Information Management, 34(6), 1649–1672. doi.org/10.1108/JEIM-01-2020-0010
- Cortellazzo, L., Bruni, E., in Zampieri, R. (2019). The role of leadership in a digitalized world: A review. Frontiers in Psychology, 10, 1938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01938>
- Cetindamar Kozanoglu, D., in Abedin, B. (2021). Understanding the role of employees in digital transformation: conceptualization of digital literacy of employees as a multi-dimensional organizational affordance. Journal of Enterprise Information Management, 34(6), 1649–1672.
- CMEPIUS. (2024). *Ekosistem razvoja digitalne transformacije in digitalnih kompetenc v programu Erasmus+: nacionalno poročilo*. CMEPIUS. https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2024/10/Nacionalno-porocilo_LTADigi.pdf
- DigComp 2.2: *Okvir digitalnih kompetenc za državljane: z novimi primeri rabe znanja, spretnosti in stališč*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/digcomp_2_2_okvir_digitalnih_kompetenc.pdf
- Europe direct Čakovec. (b. d.). Što je zapravo digitalna transformacija i kakve nas promjene očekuju? | Europe direct Čakovec (europedirect-cakovec.eu).
- Europeana Pro. (b. d.). *Building digital transformation*. <https://pro.europeana.eu/page/building-digital-capacity#defining-digital-transformation>
- Evropska komisija. (2020). Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij – Akcijski načrt za digitalno izobraževanje 2021–2027 – Novi temelji za izobraževanje in usposabljanje v digitalni dobi (COM(2020) 624 final). <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SL/TXT/?uri=celex%3A52020DC0624>
- Evropska komisija/EACEA/Eurydice. (2022). Teaching and learning in schools in Europe during the Covid-19 pandemic (Eurydice Brief). Publications Office of the European Union. <https://www.eurydice.si/prispevki/tematske-studije/poucevanje-in-ucenje-v-soli-po-evropi-med-pandemijo-covid-19/>
- Evropska komisija. (2023). Erasmus+: vodnik za prijavitelje. CMEPIUS. <https://www.cmepius.si/objave/razpis/razpis-erasmus-2023/>
- Japelj Pavešič, B., Peršolja, M., in Špegel Razbornik, A. (2020). *Zaostajanje uporabe IKT za poučevanje v slovenskih osnovnih in srednjih šolah: sekundarna študija na osnovi podatkov TALIS 2018 razširjena s študijama primerov poučevanja matematike na daljavo v osnovni in srednji šoli*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2021/01/Zaostajanje-Slovenije-v-uporabi-IKT-za-poucevanje.pdf>

- Karakose, T., Kocabas, I., Yirci, R., Papadakis, S., Ozdemir, T. Y., in Demirkol, M. (2022). The development and evolution of digital leadership: A bibliometric mapping approach-based study. *Sustainability*, 14, 16171.
- Kupiek, M. (2021). *Digital Leadership, Agile Change and the Emotional Organization*. Springer.
- McCarthy, A. M., Maor, D., McConney, A., in Cavanaugh, C. (2023). Digital transformation in education: Critical components for leaders of system change. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100479>
- Mehmetaj, D. (2021). *Digitalna transformacija* (Specijalistički diplomski stručni). Karlovac: Veleučilište u Karlovcu. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:128:205705>
- Miller, C. L. (2018). Digital leadership: Using the internet and social media to improve the lives, well-being, and circumstances of others. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 110, 45–48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1176152>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2022). Akcijski načrt digitalnega izobraževanja (ANDI) 2021–2027. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SDIG/Akcijski-nacrt-za-digitalno-izobrazevanje_ANDI-2023_web.pdf
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2023). *Poučevanje informatike v šoli v Evropi: ugotovitve poročila Eurydice z nacionalnimi poudarki*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://www.eurydice.si/publikacije/Poucevanje-informatike-v-soli-v-Evropi-SI-UG.pdf>
- Nadkarni, S., in Prügl, R. (2021). Digital transformation: a review, synthesis and opportunities for future research. *Manag Rev Q* 71, 233–341 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11301-020-00185-7>
- Navaridas-Nalda, F., Clavel-San Emeterio, M., Fernández-Ortiz, R., in Arias-Oliva, M. (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools. *Computers in Human Behavior*, 112, 106481. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481>
- Rožanec, A., in Lahajnar, S. (2022). Dejavniki uspešnosti digitalne transformacije. *Revija za ekonomske in poslovne vede*, 8(1), 26–42. <https://doi.org/10.55707/eb.v8i1.8>
- Rupnik Vec, T. (ur.). *Analiza izobraževanja na daljavo v prvem valu epidemije covid-19 v Sloveniji* (2020). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf
- Saldanha, T. (2019). *Why digital transformation fail: the surprising disciplines of how to take off and stay ahead*. Berrett-Koehler Publishers.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., in Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN). Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/115376>

- Wadhawan, D., in Mishra, P. (2024). The impact of digital transformation on design education: A case study of learning management systems. *International Journal of Management*, 15(3), 157–170. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ZE4T3>
- Winston, B. E., in Patterson, K. (2022). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1, 6–66. <https://www.regent.edu/journal/international-journal-of-leadership-studies/an-integrative-leadership-definition/>

Pot k inkluziji v šolah s pomočjo programa Erasmus+

O avtorici

Ivana Majcen je zaposlena na Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
ivana.majcen@cmepius.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/2/104-122>

Izvleček

»Vključevanje in raznolikost« je ena od prečnih prednostnih nalog programa Erasmus+ in je na področju splošnega šolskega izobraževanja močno povezana s pedagoškim konceptom inkluzije. Problematika pojmovanja inkluzije oz. inkluzivnosti, ki jo izpostavljajo nekateri od raziskovalcev, je tudi ena od ovir za udejanjanje prednostne naloge »vključevanje in raznolikost« v programu Erasmus+. Šole, ki izvajajo projekte Erasmus+, omenjeno prednostno nalogo izvajajo različno. V povzetku izsledkov spremljanja projektov Erasmus+ na področju splošnega šolskega izobraževanja je zaznati značilnosti nekaterih šol, ki zmorejo širši pogled na inkluzivnost in jo na institucionalni ravni tudi udejanjajo. Pomembno vlogo pri tem, kako se bo inkluzivnost na šoli uresničevala, imajo tudi ravnatelji, in sicer s prispevkom lastne vizije ter strateških potez in distribuiranega vodenja. Na ravni šole lahko do bolj inkluzivnih praks pomagajo različna samoreflektivna oz. samoevalvacijska orodja. Trenutno potekata prevajanje mednarodnega priročnika *Indeks inkluzivnosti* v slovenščino in vzpostavljanje spletnega orodja CLUE – InCLUive Erasmus+¹ za preizpraševanje lastnih praks v kontekstu projektov Erasmus+ in mobilnosti.

Ključne besede: vključevanje in raznolikost, Erasmus+, inkluzija, Indeks inkluzivnosti

The Path to Inclusion in Schools through the Erasmus+ Programme

Ivana Majcen, Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Education and Training Programmes (CMEPIUS)

Abstract

“Inclusion and Diversity” is one of the transversal priorities of the Erasmus+ programme and is closely linked to the pedagogical concept of inclusion in general school education. However, the way inclusion or inclusiveness is conceptualised, as highlighted by some researchers, presents a challenge to fully implementing the Erasmus+ priority of “Inclusion and Diversity.” Schools involved in Erasmus+ projects approach this priority in different ways. A summary of the findings from the monitoring of Erasmus+ projects in the field of general school education reveals that some schools adopt a broader view of inclusiveness and successfully implement it at an institutional level. Principals play a key role in the implementation of inclusivity in schools, contributing through their vision, strategic decisions, and distributed leadership. At the school level, various self-reflective or self-evaluation tools can support the development of more inclusive practices. The international handbook *Inclusion Index* is currently being translated into Slovene, and the CLUE – InCLUive Erasmus+ online tool (expected to be available in December 2024) is being developed to help schools critically reflect on their practices in the context of Erasmus+ and mobility projects.

Keywords: inclusion and diversity, Erasmus+, inclusion, Inclusivity Index

¹ Orodje CLUE – InCLUive Erasmus+ bo pogodbenikom in drugim zainteresiranim na voljo decembra 2024.

1 Uvod

»Vključevanje in raznolikost« (angl. *inclusion and diversity*) je ena od štirih prečnih prioritet ali t. i. vrednot programa Erasmus+ 2021–2027. V preteklih razpisnih letih (2021, 2022, 2023, 2024) obdobja 2027–2027 je izpostavljeno prioriteto na področju splošnega šolskega izobraževanja tematiziralo 92 projektnih predlogov in je med izbranimi prioritetami (po leg digitalne preobrazbe, okolja in boja proti podnebnim spremembam, udeležbe v demokratičnem življenju ter skupnih vrednot in državlanskega udejstvovanja) na prvem mestu, kar nedvomno sporoča, da gre za vsebine, ki se jim namenja nemalo pozornosti tudi prek projektnega dela. Pojmovanje »*vklučevanja in raznolikosti*« kot prioritete na ravni programa Erasmus+ je zelo široko, vendar vodi k zelo jasno artikuliranemu cilju: povečati udeležbo raznolikih učencev (oz. učečih se) v programu, in se posledično tesno povezuje s pedagoškim konceptom inkluzije oz. inkluzivnosti. Osrednji dokument programa Erasmus+, ki usmerja v bolj pravično in raznolikim dostopno implementacijo projektov (in v inkluzivnost), je *Strategija vključevanja in raznolikosti v okviru programa Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote* (Evropska komisija, 2021) (v nadaljevanju *Strategija*). Ta raznolike učeče se sicer kategorizira v posamezne skupine, t. i. osebe z manj priložnostmi, kar bi lahko predstavljalo pomembne pomisleke, ko govorimo o konceptu inkluzije, saj je tovrstno naslavljanje učečih se z manj priložnostmi na izvedbeni ravni izjemno problematično oz. celo izključujoče (npr. Ekins, 2013; Booth in Ainscow, 2016). *Strategija* (2021) na neki način res utrjuje »etiketiranje«, vendar je to v prvi vrsti namenjeno spodbudam za prepoznavanje ovir, ki jih imajo učeči se na poti k sodelovanju in participaciji v mobilnostih in aktivnostih Erasmus+. V razpisni dokumentaciji programa Erasmus+ je sporočilo torej nedvomno: prepoznavati in pripoznavati ranljivejše skupine učečih se in jih podpreti, da lahko čim bolj enakovredno sodelujejo v programu. Vprašanje, kako naj se t. i. podpora uresničuje v praksi in kašna je pri tem vloga projektnih koordinatorjev, pa ostaja. Med koordinatorji na ravni EU in programskih držav se pojmovanje inkluzije razlikuje, zato implementacija prednostne naloge »*vklučevanje in raznolikost*« morebiti ne temelji na podobnih izhodiščih, čeprav za to obstaja formalen strokovni konsenz (UNESCO, 1994). Odgovornost za uresničevanje prioritete »*vklučevanje in raznolikost*« je tako prepuščena nacionalnim agencijam Erasmus+ oz. raznolikim posameznikom in organizacijam v različnih bolj ali manj naprednih vzgojno-izobraževalnih sistemih.

Koordinatorji projektov Erasmus+, tj. strokovni delavci, ki so sodelovali v projektnih aktivnostih, so pogosto poročali o pozitivnih učinkih sodelovanja učencev z manj priložnostmi v programu, predvsem o spremembah v odnosih med učitelji in učenci, ki so temeljile na drugačnih učnih izkušnjah enih in drugih, kar se deloma sklada z značilnostmi inkluzivnih šol. Etiketiranje oz. kategorizacija je, kot že omenjeno, nevarna praksa v kontekstu inkluzije, zato je tudi omejena na zgolj pripoznavanje raznolikosti, kar v izvedbenem smislu programa pomeni, da za vključevanje raznolikih učencev/dijakov oz. učečih se z manj priložnostmi organizacije prejmejo dodatna finančna sredstva (organizacijsko podporo za vključevanje udeležencev z manj priložnostmi), ki pa so namenjena odstranjevanju ovir in spodbujanju participacije tistih, ki se z ovirami spopadajo. O prilagoditvah so organizacije dolžne tudi poročati, kar pa pogodbenike na neki način sili k spremembam njihovega delovanja – bodisi k tehničnim prilagoditvam bodisi k premisleku o pedagoških praksah. Gre torej za izpolnjevanje ene od zahtev po večjem zagotavljanju pravičnosti v vzgoji in izobraževanju, in sicer za pravičnejše razdeljevanje virov, t. i. redistributivnost (Lynch idr., 2009), hkrati pa tudi za spodbujanje vzgojno-izobraževalnih institucij k razmisleku o tem, kako namesto učencev spreminjati oz. prilagajati učna okolja, kar je pomemben preskok od integracije k inkluzivnosti. V želji, da se inkluzija in posledično večja pravičnost uveljavita tudi v praksi, nikakor ne smemo zanemariti drugih relevantnih dimenzij pravičnosti, na katere opozarjajo strokovnjaki: rekognicija, reprezentacija in relacionalnost, ki gradijo pravičnejše in inkluzivno vzgojno-izobraževalno okolje (Lynch idr., 2009; Lesar, 2013, 2019; Jeznik idr., 2022).

2 Inkluzija oz. inkluzivnost in vodenje

Inkluzija je pojem oz. pedagoški koncept, ki se v mednarodnem prostoru poskuša uveljaviti zadnjih 30 let. Ne glede na to, da ideja temelji na pomembnih mednarodnih listinah – Deklaraciji o človekovih pravicah (1948), Konvenciji o otrokovih pravicah (1989) in še nekaterih drugih (Vovk Ornik, Stanonik, 2023) – se je resna pobuda za zmanjševanje segregacije začela šele v devetdesetih letih. Leta 1994 se je namreč več kot 90 držav na načelni ravni strinjalo, da je treba transformirati šolske sisteme in vse učence vzgajati in izobraževati skupaj, da so se vsi otroci zmožni učiti, a vendarle ne vsi na enake načine (UNESCO, 1994). Države podpisnice mednarodnega dokumenta, t. i. Salamanške pogodbe, so se preobrazb na ravni sistemov in institucij (šol) lotevale različno. Do teh razlik pa je predvidoma prišlo že

v konceptualnih izhodiščih sistemskih rešitev, saj so bila tudi pojmovanja inkluzije med odgovornimi za udejanjanje in izvedbene rešitve drugačna, posledično je prišlo do različnih implementacij inkluzije v praksi. Iz rezultatov mednarodnih raziskav je mogoče sklepati, kateri sistemi so pri implementaciji inkluzije bolj ali manj uspešni, saj so v nekaterih državah npr. pri učencih s priseljsko izkušnjo ali z nizkim socialno-ekonomskim statusom razlike v dosežkih v primerjavi z drugimi učenci relativno majhne, prav tako so deleži učencev, ki čutijo pripadnost šoli, doživljajo kakovostne odnose z učitelji na šoli ipd., različni (Nastran Ule, 2023). Prav slednjih podatkov ob razmišljanju o inkluziji ne bi smeli spregledati, saj pomembno poudarjajo tiste dimenzije šolanja, kjer v ospredju niso zgolj akademski dosežki. Visoka raven inkluzivnosti se namreč ne kaže le v učnih dosežkih, marveč tudi v tem, da učenci radi hodijo v šolo, se tam počutijo sprejete in spoštovane. Tudi Vovk Ornik in Stanonik (2023) opozorita na to dimenzijo, in sicer da naj učenec v šoli razvije tiste veščine, s katerimi bo krepil svoj potencial, ki ne bo osredotočen le na pridobivanje akademskih veščin in znanja, temveč in predvsem na pridobivanje življenjske odpornosti in prožnosti (prav tam, str. 142). Da je pojmovanje koncepta še vedno pereče (tj. ozko usmerjeno na učeče se s posebnimi potrebami), opominjajo mnogi domači (npr. Lesar, 2018, 2019; Kavkler, 2015, 2021; Kodele 2017; Zgaga, 2019) pa tudi tuji raziskovalci (Dyson 2003; Booth in Ainscow, 2016; Ekins, 2013; Qvortrup in Qvortrup, 2017). Ozka osredotočenost na inkluzijo lahko strokovnim delavcem, ob njihovi refleksiji dela z raznolikostjo, onemogoči, da bi se resnično ukvarjali z njenim širšim pomenom v lastni šoli. Če gre na eni strani za raziskovanje načinov vključevanja posameznih skupin učencev v redne šole (*mainstreaming*), gre na drugi strani za idejo transformacije sistema oz. šole v inkluzivno naravnano institucijo, za njen stalni razvoj v dobro učenecem in za njeno izpopolnjevanje (npr. Booth in Ainscow, 2000, 2016). Še tako dobro zasnovana in v zakonih, odredbah, pravilnikih in drugje zapisana vzgojno-izobraževalna politika pa ne zaživi plodno brez primerne odzivnosti vseh vključenih v delovanje šol, zato je nujno koncept vpeljevati na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema: na ravni sistema, institucij in razredov (Lesar, 2007, 2009). Pri tem naj se bodisi sistem bodisi šole ne osredotočajo le na odzive na posamezne potrebe, ampak je ključno vprašanje, kako lahko politika, sistemi, kultura in struktura prepoznajo in cenijo raznolikost (Booth in Ainscow, 2000, 2016).

Transformacijo šole kot eno od mogočih poti k udejanjanju inkluzije v šolah sicer sugerirajo nekateri že omenjeni avtorji ter priznavajo, da gre za zahtevno in procesno delo, ki ne pripelje do dokončnega stanja v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Zato se je uveljavil še termin inkluzivnost, saj

ima konotacijo razvoja in neskončnosti. Govorimo tudi o spreminjanju ali oblikovanju (inkluzivne) šolske kulture. Dyson (2003) je ugotovil, da je za udejanjanje inkluzivnosti v šolah ključni dejavnik prav omenjena šolska kultura – takšna, ki je naklonjena spoštovanju različnosti in ponudbi vzgojno-izobraževalnih možnosti vsem učencem, medtem pa je vodstvo šole tisto, ki jo razvija in podpira pri zaposlenih (Lesar, 2013; Opreti idr., 2014). Ko govorimo o ravni spreminjanja institucije, Ekins (2013) opozori, da se morajo ravnatelji prvi lotiti kritičnega premisleka, saj so oni tisti, ki poučevalne prakse na šoli in razumevanje »posebnih potreb« umeščajo v širši okvir pojmovanja inkluzije in ustvarjajo pogoje, kjer inkluzija ne zavzema pozicije, ki bi omogočala zgolj namestitve učencev s posebnimi potrebami v njihovi šoli ali se fokusirala samo na specialne didaktike, vezane na njihove posebne potrebe, težave, posebnosti in akademski uspeh. Podobno razmišljajo tudi Sharma idr. (2017), ki trdijo, da bo inkluzivno izobraževanje postalo učinkovito le, če bodo ravnatelji in učitelji ustrezno usposobljeni. Vovk Ornik in Stanonik (2023) poudarjata še pomen strateške usmeritve šole, sodelovalno šolsko kulturo in kakovost poučevanja ter med standardi ravnateljevega vodenja šole izpostavita vodenje pedagoške dejavnosti (Standard 1, Vodenje vrtcev in šol, v *Kakovost v izobraževanju*), kar pomeni, da je v središču učenje na vseh ravneh, tako pri učencih, učiteljih kot tudi ravnateljevo lastno učenje. Ravnatelj skupaj z učitelji ustvarja spodbudno in varno učno ter delovno okolje, ki je raznoliko in vključujoče, pri tem pa upošteva najnovejša spoznanja o učenju (Brejc in Čagran, 2019, str. 13, v Vovk Ornik in Stanonik, 2023).

Lyons, Thompson in Timmons (2016, v Qvortrup in Qvortrup, 2017) so skozi daljše raziskovanje razvijanja šol v devetdesetih letih 20. in v prvih dveh desetletjih 21. stoletja spremljali preobrazbe šol v »bolj inkluzivne« in ob tem strnili nekaj njihovih skupnih značilnosti:

1. Inkluzivna šola ima jasno vizijo, ki se osredotoča na vse učence in jo podpirajo vsi zaposleni v šoli.
2. V inkluzivni šoli so vsi učenci pomembni člani razredne skupnosti in vse vzgajajo in izobražujejo skupaj.
3. V inkluzivni šoli obstaja celovita in obsežna podpora vsem – učiteljem in učencem.
4. V inkluzivni šoli je prisotna močna sodelovalna šolska kultura.
5. V inkluzivni šoli so učni načrti fleksibilni in poučevanje kakovostno ter temelji na dokazanih (angl. *evidence based*) pristopih.
6. V inkluzivni šoli je vodstvo podporno in vodi distributivno.
7. V inkluzivni šoli je veliko pozornosti usmerjene v kakovosten profesionalni razvoj strokovnih delavcev.

Nedavno izvedeni projekt Erasmus+ HEAD (2019–2023) »Za opolnomočenje ravnateljic in ravnateljev pri oblikovanju inkluzivne šolske kulture« je naslovlil identificirane potrebe ravnateljev osnovnih in srednjih šol pri vzpostavljanju inkluzivnosti v šolah na Hrvaškem in v Severni Makedoniji (Mlekuž in Veldin, 2022). V odzivu na potrebe je bil vzpostavljen strokovni program za ravnatelje, katerega cilji so bili krepitev veščin na področju demokratičnega vodenja šole, sodelovanja z deležniki in inkluzije na splošno. Med razvitimi gradivi v podporo ravnateljem je razvidna usmeritev v vzpostavitev inkluzivnih šolskih strategij, motiviranje učiteljev za delo v raznolikosti ter vzpostavljanje boljše in bolj sodelovalne šolske klime. Program je, kot so poudarili udeleženci, omogočil teoretično nadgradnjo pojmov vodenja, demokratičnega odločanja in participacije (<https://head.edupolicy.net/index.html>, 2023). Ravnatelji se torej morajo razviti v naravne (organske) intelektualce, katerih namen ni le razumeti kompleksnosti, ki jih prinašajo pravičnost, enakost, raznolikost, demokratičnost, ampak morajo biti zmožni preoblikovati šole in posledično vzgojno-izobraževalni sistem, da bodo te vrednote lahko implementirali (Ruairc idr., 2013, str. 156). Prav zaradi vseh navedenih argumentov je v prvi fazi pomembno usklajeno razumevanje in pojmovanje inkluzivnosti, saj je od tega odvisno, kako trdne pristope k razvoju inkluzivne šole bodo ubrali ravnatelji in ravnateljice.

3 »Vključevanje in raznolikost« ter inkluzija v Erasmus+

Prioriteto »vključevanje in raznolikost« v programu Erasmus+ naslavlja največji delež prijaviteljev na področju splošnega šolskega izobraževanja, in sicer v obeh ukrepih, Ključni ukrep 1 (KA1) in Ključni ukrep 2 (KA2). V nekaterih primerih gre za neposredno naslavljanje ranljivejših skupin učencev (učenci s posebnimi potrebami, priseljenci), medtem pa je nabor učečih se z manj priložnostmi širok, kar sporoča, da je treba o vključevanju in raznolikosti razmišljati širše. V nekaterih drugih primerih projektnih idej gre za krepitev šolske klime in kulture, dobrega počutja učencev in učiteljev, nadgradnjo pedagoških praks, kar tudi omogoča razvoj inkluzije in sporoča, da je tudi v slovenskih šolah prisoten širši pogled na koncept. Kot poroča ena od koordinatoric:

»Osnovna ideja projekta je pridobiti znanja za spremembe znotraj pouka, ki bi naslavljal različne potrebe vseh otrok, ne le otrok z posebnimi potrebami. V tem smislu se fokusiramo na izobraževanje učiteljev za uvajanje drugačnih pristopov pri pouku. Temu je namenjena naša mobilnost. Spoznavati okolja,

kjer so organizacija, metode in oblike dela, individualni pristopi ter prilagajanje vsebin dela tako zastavljeni, da lahko vsak otrok napreduje v svojem tempu v skladu z razvojnimi značilnostmi, sposobnostmi, predznanjem in je lahko uspešen.«

Učiteljica v OŠ, citat iz spremljanja 2022

V letih 2022 in 2023 smo na Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) v okviru rednih spremljanj projektov posebno pozornost namenili prednostni nalogi »vključevanje in raznolikost« in izvedli anketni vprašalnik ter ponekod tudi razgovore s koordinatorji projektov Erasmus+². V letu 2022 smo se osredotočili na identifikacijo skupin učencev, ki jih koordinatorji sploh vključujejo v projekte Erasmus+, in na morebitne dobre oz. slabe izkušnje. Pretekle izkušnje koordinatorjev na CMEPIUS so pokazale, da so v mednarodne projekte Erasmus+ največkrat vključeni akademsko zelo uspešni in »pridni« učenci, medtem ko so drugi učenci, tisti s slabšim uspehom, disciplinsko problematični ali s posebnimi potrebami, v večji meri izključeni. Kadar pa jih posamezni koordinatorji vključijo, so izkušnje večinoma zelo dobre.

3.1 Povzetek spremljanj prednostne naloge »vključevanje in raznolikost« v programu Erasmus+ na področju splošnega šolskega izobraževanja

V letu 2022 je v spremljanju (vprašalnik z odprtimi odgovori in razgovori) sodelovalo 141 strokovnih delavcev. V letu 2023 pa sta anketni vprašalnik izpolnila 202 strokovna delavca. Večina strokovnih delavcev je poročala, da jih je strah vključevati otroke s posebnimi potrebami ali disciplinskimi izживi. Zaznati je, da imajo nizka pričakovanja, zato dvomijo o tem, da bi zmogli sodelovati v projektih. Kot na to nakazuje spodnji primer:

»Učenka 8. razreda ima kar nekaj težav pri učenju, tudi angleščina ji ne gre najbolje; želela si je, da bi šla na mobilnost na Poljsko, saj zna poljsko. Na izmenjavi je zacvetela, ker so se na njo obračali npr. na tržnici, da se je pogovarjala s prodajalci, prav tako nekateri njihovi gostitelji niso znali najbolje angleško in je bila ona tista, ki je reševala zagate s prevajanjem.«

Učiteljica OŠ, citat iz spremljanja 2022

² Način spremljanja ni bil metodološko povsem izpopolnjen, zato o teh ugotovitvah ne poročamo kot o raziskovalnih oz. znanstvenih izsledkih.

Je pa med koordinatorji projektov veliko takšnih, ki v projekte načrtno vključijo prav te »problematične« kategorije učencev in tudi do njih ohranjajo visoka pričakovanja, jim dajejo možnosti in si prizadevajo za kakovostna učna okolja. Spodaj navajamo štiri primere iz omenjenih spremljanj, o katerih so pripovedovale koordinatorice projektov:

»Pri tem projektu je bila na izmenjavi tudi dijakinja, ki je avtistka (Aspergerjev sindrom). Na izmenjavi ni bilo nobenih večjih težav. Sodelujoča dijakinja iz Hamburga se je celo sama javila, da lahko biva pri njej. V bistvu je bilo na izmenjavi z dijakinjo manj težav kot v šoli. Drugačno okolje je zagotovo pozitivno delovalo na njo.«

Učiteljica SŠ, citat iz spremljanja 2022

»Predusem pri naši slepi učenki je treba vedno pomisliti na to, da jo mora nekdo pospremiti, voditi po stopnicah, do stola, ji razlagati gibe, ki jih ne more videti, opisovati tisto, kar je za nas samoumevno. Ker ne more slediti klasičnemu notnemu materialu, ji moramo gradivo pripraviti na drug način: preko zvočnih posnetkov, prevoda v brajlico. Pri vajah je bilo zanimivo, kako so se med odmorom otroci zbrali okoli učenke in jo spraševali o njenem šolanju, dejavnostih v prostem času ter pokazali veliko zanimanja za njeno pripoved. Spodbujali smo jih, da jo tudi samoiniciativno pospremijo, poskrbijo zanjo, pa da je preveč ne razvajajo, ker mora kljub temu stremeti za čim večjo samostojnostjo.«

Učiteljica OŠ, citat iz spremljanja 2022

»Učenec 3. razreda je imel pri pouku težave, z njim je bilo težje delati, med izvajanjem projektnih aktivnosti pa so ugotovili, da obožuje žuželke. Tako je lahko veliko prispeval s tem, da jih je nabiral in z njimi rokoval. Sedaj jih prepozna in zna poimenovati tudi po angleško, prej skorajda ni govoril, sedaj več govori in je bolje vključen v pouk. S svojim znanjem in spretnostmi je navdušil tako sošolce kot tudi učiteljico.«

Učiteljica OŠ, citat iz spremljanja 2022

»Na šoli se nam zdi zelo pomembno, da v tovrstne projekte in mobilnosti vključimo tudi učence z manj priložnostmi in različnimi ovirami. O tem se v projektnem timu veliki pogovarjamo, prav tako pa tudi z vodstvom šole in ostalimi učitelji.«

Učiteljica OŠ, citat iz spremljanja 2022

V okviru spremljanj je bilo mogoče opaziti tudi, da:

- je v šolah, kjer so koordinatorji projektov svetovalni delavci ali specialni pedagogi, zaznati več senzibilnosti za vključevanje vseh otrok v Erasmus+;
- so pričakovanja do nekaterih skupin znižana;
- vodstvo spodbuja bodisi vključevalne bodisi izključevalne prakse.

Povzetki izsledkov izvedenih vprašalnikov, ki smo jih koordinatorjem poslali v letu 2023 in prejeli 202 odgovora, sporočajo, da so na načelni ravni koordinatorji projektov Erasmus+ naklonjeni inkluziji, kar je sicer spodbuden rezultat. Kljub dobljenim visokim povprečnim vrednostim je na tem mestu treba izpostaviti omejitev, da vse več empiričnih raziskav dokazuje, da anketiranci, ko gre za merjenje stališč, pogosto odgovarjajo socialno zaželeno (Fadder idr., 2018, v Zavašnik idr., 2024).

Najvišja stopnja strinjanja (89 % do 100 % vprašanih se popolnoma strinja) je bila dosežena pri naslednjih trditvah:

1. vsak lahko s svojimi dejanji prispeva k bolj inkluzivni vzgoji in izobraževanju,
2. v komunikaciji in dejanjih sem spoštljiv do vseh sodelujočih,
3. raznolikost pomeni tudi vir učenja,
4. v šoli stremimo k zmanjševanju vseh vrst diskriminacije,
5. vsem učencem, ki sodelujejo v projektu Erasmus+, je dana možnost, da se izkažejo.

Graf 1: Deleži strokovnih delavcev, ki sporočajo, da so na načelni ravni strokovni delavci, tj. koordinatorji projektov Erasmus+, naklonjeni inkluziji

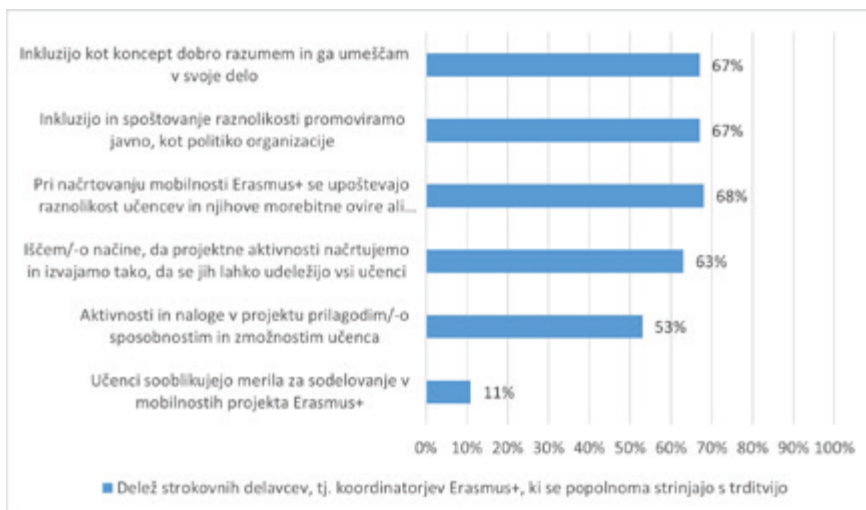


Vir: CMEPIUS, 2023

Nadalje se relativno nizek delež, zgolj 67 %, vprašanih strokovnih delavcev strinja, da inkluzijo kot koncept dobro razumejo in umeščajo v svoje strokovno delo. To sovпада z deleži strinjanja pri tistih trditvah, ki nakazujejo aktivnejše oblike pedagoškega dela v odnosu do udejanjanja inkluzije. Slednje so:

- učenci sooblikujejo merila za sodelovanje v mobilnostih projekta Erasmus+;
- aktivnosti in naloge v projektu prilagodim/-o sposobnostim in zmožnostim posameznika;
- iščem/-o načine, da projektne aktivnosti načrtujemo in izvajamo tako, da se jih lahko udeležijo vsi učenci;
- pri načrtovanju mobilnosti Erasmus+ se upoštevajo raznolikost učencev in njihove morebitne ovire ali potrebe;
- inkluzijo in spoštovanje raznolikosti promoviramo javno, kot politiko organizacije;
- inkluzijo kot koncept dobro razumem in ga umeščam v svoje delo.

Graf 2: Deleži strokovnih delavcev, ki se popolnoma strinjajo s trditvami, vezanimi na aktivne oblike udejanjanja inkluzije



Vir: CMEPIUS, 2023

Izsledki spremljanj 2023 so tako lahko izhodišče bodisi za nadaljnje raziskovanje stališč učiteljev bodisi za podpiranje koordinatorjev pri njihovem profesionalnem razvoju in za spodbujanje k prilagoditvam pedagoškega dela z delovanjem v projektih Erasmus+.

4 Orodja za razvoj inkluzije v šoli

»Le če je učitelj pripravljen neprestano reflektirati svoje delo ter vnašati spremembe v svojo pedagoško prakso, lahko učenec, ki se pri svojem šolskem delu srečuje z različnimi težavami, dobi tako podporo, ki jo tudi zares potrebuje« (Kodele, 2018).

Mednarodni strokovnjaki so v preteklosti že razvijali samoevalvacijska orodja, ki bi pripomogla k inkluzivnosti v šolah. Nam najbolj poznano med orodji je *Indeks inkluzivnosti* (Booth in Ainscow; 2000, 2002, 2011, 2016), ki so ga za samorefleksijo in samoevalvacijo šol uvedli v Veliki Britaniji, tam je vlada zagotovila izvod prve izdaje vsem osnovnim in srednjim šolam, šolam s prilagojenim programom ter lokalnim vzgojno-izobraževalnim organom. Čeprav je delo prvotno namenjeno angleškim šolam, ni zgolj značilno angleški dokument. Odraža neštete dialoge s kolegi po vsem svetu.

Na temeljih slednjega so razvili še mnoge druge, npr. *Vodič za refleksijo in ocenjevanje inkluzivne prakse* (Marchesi in drugi, 2009 v Azorín idr., 2019); *Samoocenjevanje šol v odzivanju na raznolikosti iz perspektive inkluzije* (Arnaiz in Guirao, 2015); *Orodje THEMIS za refleksijo učiteljev na odzive na raznolikosti v šoli* (Azorín idr., 2019). Taki instrumenti podpirajo šole predvsem pri njihovi samorefleksiji in samoevalvaciji in ne dajejo pravilnih ali napačnih odgovorov.

4.1 Indeks inkluzivnosti: priročnik za razvoj šol, ki jih usmerjajo inkluzivne vrednote vzgoje in izobraževanja

Indeks inkluzivnosti: priročnik za razvoj šol, ki jih usmerjajo inkluzivne vrednote vzgoje in izobraževanja je preveden v 34 jezikov. Deloma so ga pri raziskovanju že uporabljali tudi nekateri slovenski raziskovalci³ (Lesar, 2007; Grah in drugi, 2017, Lesar idr., 2018, Jeznik idr., 2022), predvsem za ugotavljanje stanja inkluzivnosti (npr. Jeznik idr., 2022), vendar do zdaj še nismo dobili celotnega slovenskega prevoda, torej priročnika, ki bi bil namenjen tudi strokovnim delavcem pri njihovem pedagoškem delu. V letu 2025 bo na voljo urejena in slovenskemu vzgojno-izobraževalnemu kontekstu prilagojena verzija v slovenskem jeziku.⁴

Indeks spodbuja širše sodelovanje pri pregledu in načrtovanju izboljšav v šoli ter vključuje tako prispevek ravnatelja kot tudi celotnega šolskega kolektiva, učencev in njihovih družin. Vključevanje vseh je del inkluzivnega razvoja, saj pomaga zaveziti različno znanje in energijo za ukrepanje v šoli in v skupnosti. Njegova uporaba je najučinkovitejša, če postane del ustaljenih procesov načrtovanja in razvoja, torej pri oblikovanju in izvajanju šolskih strategij, npr. vzgojnega načrta, letnega delovnega načrta, razvojnega načrta šole.

Indeks je razdeljen na tri dimenzije, ki strukturirajo razvoj šole:

A) Inkluzivne šolske kulture, ki odražajo odnose ter globoko zakoreninjene vrednote in prepričanja.

3 Priročnik *Indeks inkluzivnosti* (Ainscow in Booth, 2017) se je posodabljal vse od leta 2000 do leta 2017.

4 Slovensko verzijo *Indeksa inkluzivnosti* urejajo Ivana Majcen, dr. Irena Lesar, dr. Vida Vončina.

- B) Strategije šole (skupek načel in ukrepov za izboljšanje kakovosti šole), ki se nanašajo na njeno delovanje, na to, kako sodeluje, in na njen razvojni načrt.
- C) Pedagoške prakse, ki odpirajo vprašanja o tem, kaj in kako se učimo ter poučujemo.

Vsaka dimenzija je razdeljena na dve poddimenziji. Dimenzije in poddimenzije tvorijo okvir za načrtovanje, tako da spremembe na enem področju podpirajo potrebne spremembe na drugih področjih. Spodaj primer kazalnikov poddimenzije C2:

C2: Uglaševanje učenja

1. Učne aktivnosti načrtujemo s pozornostjo na vse učence.
2. Učne aktivnosti spodbujajo participacijo vseh učencev.
3. Učence spodbujamo k samozavestnemu kritičnemu razmišljanju.
4. Učenci aktivno sodelujejo pri lastnem učenju.
5. Učenci se učijo drug od drugega.
6. Učne ure so oblikovane tako, da razvijajo razumevanje podobnosti in razlik med posamezniki.
7. Ocenjevanje spodbuja dosežke vseh učencev.
8. Disciplina temelji na medsebojnem spoštovanju.
9. Strokovni delavci skupaj načrtujemo, poučujemo in vrednotimo vzgojno-izobraževalni proces in napredek.
10. Strokovni delavci skupaj razvijamo vire za podporo učenju.
11. Strokovni delavci podpiramo učenje in participacijo vseh učencev.
12. Domače naloge so zastavljene tako, da pripomorejo k učenju vsakega učenca.
13. Aktivnosti izven pouka vključujejo vse učence.
14. Viri v okolici šole so znani in uporabljamo jih v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Gre za obširen dokument, saj je za vsak kazalnik na voljo tudi seznam vprašanj, ki spodbujajo refleksijo. Tako priročnik poleg preizpraševanja spodbuja tudi samoevalvacijo in pomaga načrtovati razvoj šole za večjo participacijo in inkluzivnost, ki temelji na inkluzivnih vrednotah vzgoje in izobraževanja. Poleg tega avtor opomni, da so šole že vključene v številne aktivnosti za spodbujanje razvoja, ki ima enake vrednote kot *Indeks*. *Indeks* jih lahko pomaga združiti v enoten pristop; kot bi jih združevali v eno drevo, ki črpa moč iz številnih korenin (Booth in Ainscow, 2016).

Na primer:

Aktivnost 11: Pregled načrtovanja razvoja šole (str. 63)

Člani skupine lahko z odgovori na vprašanja iz kazalnika »B1.1 Participativni razvojni proces šole« pregledajo svoj trenutni šolski razvojni načrt. Razmislijo lahko o smernicah in pregledajo načrtovanje z uporabo naslednjih vprašanj:

- Kako se je šola spremenila v zadnjem letu in zakaj?
- Kakšna je vsebina načrta in koliko odraža vse spremembe, ki se dogajajo?
- Koliko prednostne naloge v načrtu pomagajo uresničevati vključujoče vrednote?
- Kako lahko *Indeks* prispeva k izvajanju prednostnih nalog, ki so že vključene v načrt?
- Kako lahko *Indeks* prispeva k izboljšanju načrta?
- Kako pripraviti načrt, ki bo dostopen otrokom in odraslim, ki so povezani s šolo, ter jim dvignil duha?

Četudi se učitelji z inkluzijo na načelni ravni pogosto strinjajo, pa samih značilnosti inkluzije ne implementirajo (to je deloma razvidno tudi iz omenjenega spremljanja projektov Erasmus+ 2023), kar lahko pripisujemo šibkemu poznavanju koncepta in konkretnih korakov k inkluziji, z mislijo, da inkluzija »ni namenjena samo otrokom s posebnimi potrebami, ampak vsem otrokom. Zatorej nihče ne bi smel biti proti njej, kajti ta predstavlja reformo šolstva. Z njo bi dosegli, da bi imeli šolo, v kateri sta poleg uspešnosti pomembna tudi vključenost in dobro počutje vseh otrok« (Kavkler, 2015).

Indeksa inkluzivnosti sili v nenehno refleksijo zaposlenih o inkluzivni naravnosti šolske prakse, da torej zaposleni svoje delo z učenci, ki se v procesu šolanja spopadajo z različnimi ovirami, reflektirajo in kritično razmišljajo o odzivih – lastnih in odzivih šole kot institucije. Osrednji razmisleki priročnika se namreč tičejo skupnih inkluzivnih vrednot (pravičnost, enakost, modrost, zaupanje, pogum, sočutje, participacija, skupnost, spoštovanje raznolikosti, trajnost, nenasilje, iskrenost, ljubezen, upanje, veselje, lepota) in poskusov odgovora na vprašanje:

»Kako v prihodnosti skupaj živeti dobro?«

4.2 CLUE – InCLUusive Erasmus: spletno orodje za načrtovanje in izvajanje inkluzivnih projektov Erasmus+

Na podlagi a) zahtev programa Erasmus+ po projektih, ki nagovarjajo vključevanje in raznolikost; b) uvida v problematiko pojmovanja inkluzije in c) pozitivnih stališč do vključevanja in raznolikosti strokovnih delavcev na načelni ravni, ki pa so manj vidna na izvedbeni, smo s pomočjo sodelovanja sodelavcev Erasmus+ in SALTA Inclusion and diversity⁵ ter na temelju že predstavljenega *Indeksa inkluzivnosti* oblikovali spletno orodje CLUE – InCLUusive Erasmus+, ki spodbuja »vključevanje in raznolikost« v štirih različnih tematskih sklopih:

- A) Poznavanje dokumentov in podpornih mehanizmov evropske komisije za podporo udeležanju prioritete vključevanje in raznolikost
- B) Ustvarjanje priložnosti sodelovanja za vse učence
- C) Oblikovanje aktivnosti, ki podpirajo vključevanje in raznolikost v Erasmus+
- D) Inkluzivno delovanje koordinatorja (vodje) projekta Erasmus+

Orodje CLUE – InCLUusive Erasmus+ je namenjeno šolam. S pomočjo orodja bodo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju bolj opolnomočeni za to, kaj vse inkluzija oz. inkluzivnost zahteva ter pomeni in kako jo skozi projekte Erasmus+ razvijati zavestno in usmerjeno. Orodje bo pogodbenikom in drugim zainteresiranim na voljo v sprva v angleškem jeziku, predvidoma konec leta 2024 na spletni strani CMEPIUS (www.cmeplus.si).

Glede na to, da obstajajo mednarodne raziskave, ki potrjujejo, da je za kulturo organizacije in profesionalni razvoj strokovnih delavcev v veliki meri odgovorno vodstvo, bi bilo treba opraviti tudi te razmisleke – kako v implementaciji inkluzije v šoli podpreti ravnatelje?

⁵ Pri oblikovanju orodja so sodelovali: Ivana Majcen (Slovenija), dr. Ana Paula Alves (Portugalska), Tajana Krstonošić (Hrvaška). V pilotni fazi so ga testirali strokovni delavci iz Srbije, Hrvaške, Romunije, Estonije, Portugalske, Slovenije in Islandije.

5 Zaključek

Erasmus+ vzgojno-izobraževalnim ustanovam v EU in programskih državah omogoča sofinancirano projektno delo, ki deloma vodi v spremembe; krepi profesionalni razvoj, sodelovalno šolsko kulturo; spreminja pedagoške prakse itd. Glede na *Evalvacijsko poročilo o programu Erasmus+ v obdobjih 2014–2020 in 2021–2027 za področje splošnega šolskega izobraževanja* Erasmus+ močno vpliva na različna področja dela v vzgojno-izobraževalnih zavodih, na delo učiteljev in drugih strokovnih delavcev in neposredno na učence ter tudi na sistem (Zavašnik idr., 2024), kar dodatno utrjuje pomen kakovostnih in inkluzivno naravnanih projektov Erasmus+ za krepitev vključevanja in raznolikosti na splošno v družbi.

Da bi do dejanskih sprememb, preobrazb, učinkov, ki si jih želimo, lahko prišlo, moramo zaupati sodobnim teoretičnim izhodiščem, ki tematizirajo pravičnost in so del koncepta inkluzije. Prav tako se je treba spomniti na mednarodno sprejete konsenze in poenotiti pojmovanja, ki temeljijo na znanstvenih dognanjih in raznolikost podpirajo v najširšem smislu. Inkluzivnost lahko postane del vzgojno-izobraževalnih sistemov, če vlade zagotovijo ustrezno infrastrukturo ter podporo, da jim to omogočijo doseči, vendar ima možnosti za širše udejanjanje samo, če bo na ravni vzgojno-izobraževalnih sistemov koncept jasno artikuliran, vodje in učitelji pa bodo imeli ustrezna znanja in veščine. Nujno je namreč, da imajo vsi deležniki enotno razumevanje koncepta in da se pojmovanje izraža na vseh ravneh delovanja šole (Lesar, 2007; Sharma idr., 2017, v Azorín in Ainscow, 2020). Ne glede na to, da se je treba osredotočiti na vse ravni delovanja vzgojno-izobraževalnih sistemov, pa lahko ravno v šolah oz. šolskih kulturah izjemno veliko prispevajo prav ravnatelj, učitelji in drugi strokovni delavci sami.

V tem prispevku predstavljeni pogledi na prioriteto »vključevanje in raznolikost«, na pojmovanje inkluzije ter predstavitev *Indeksa inkluzivnosti* in orodja CLUE – InCLUusive Erasmus+ lahko spodbudijo k razmisleku o razvoju inkluzije na šolah, kar bi prispevalo k prevpraševanju strateških potez in razvojnih prioritet šole, h krepitvi kakovostnih pedagoških praks, k boljšemu sodelovanju med strokovnimi delavci in lokalnim okoljem, h grajenju skupnosti, k participaciji itd. Mnogi vzgojno-izobraževalni sistemi so se transformacij že lotili s pomočjo *Indeksa inkluzivnosti* ali s pomočjo drugih, lastnim potrebam prilagojenih orodij. Misel ene od učiteljic, ki je bila del spreminjanja šole, naj bo navdih za razmislek in delovanje:

»Indeks kot kritičen prijatelj – postavlja vprašanja, ki pomagajo drugače pogledati na zadevo in jo izboljšati.«

- Elly Roberts, Highgate Infant School (v Booth in Ainscow, 2016).

6 Viri in literatura

- Ainscow, M., Booth, T., in Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Arnaiz, P., in Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45–101. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Azorín, C., in Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Azorín, C., Ainscow, M., Arnáiz, P., in Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 11–36. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Booth, T., in Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Ekins, A. (2013). Special education within the context of an inclusive school. V G. M. Ruairc, E. Ottesen in R. Precey (ur.), *Leadership for inclusive education* (str. 19–34). Sense Publishers.
- Evropska komisija. (2021). *Strategija vključevanja in raznolikosti v okviru programa Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote*. Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo. <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2021/10/Strategija-vkljucevanja-in-raznolikosti.pdf>
- Empowering School Principals for Inclusive School Culture. (b. d.). <https://head.edupolicy.net/index.html>
- Jeznik, K., Bauman, B., Štirn, D., Knavs, S., in Kristl, N. (2022). *Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Prvo poročilo o rezultatih raziskave*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2024/03/Porocilo_Inkluzija-v-PSI_2022.pdf
- Kavkler, M. (2015, 29. oktober). Inkluzija ni le za otroke s posebnimi potrebami. Pri nas vsi neradi hodijo v šolo. *Delo*. <https://old.delo.si/sobotna/inkluzija-ni-le-za-otroke-s-posebnimi-potrebami-pri-nas-vsi-neradi-hodijo-v-solo.html>
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* (doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Lesar, I. (2009). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 60(1), 334–348.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64(2), 76–95.

- Lesar, I. (2018). Pojmovanje inkluzivnosti v slovenskih študijskih programih, ki vodijo do naziva inkluzivni pedagog. V M. Schmidt, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: Konferenčni zbornik* (str. 65–76). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 50–69. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2019_izzivi-pedagogike-pri-vpeljevanju-inkluzivnosti-v-solski-sistem/
- Lesar, I., Rutar, S., Podlessek, A., Štirn, M., Jelen Madruša, M., Majcen, I., in Kocbek, K. (2018). *Poročilo o evalvaciji predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. ISA Institut. http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Evalvacijsko-porocilo_s-prilogami.pdf
- Lynch, K., Baker, J., in Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care and injustice*. Palgrave Macmillan.
- Mlekuž, A., in Veldin, M. (2022). *Principals' needs for professional development in the field of creating an inclusive school culture: Report for Croatia and Republic of North Macedonia*. Pedagoški inštitut. <https://edupolicy.net/portfolio-posts/principals-needs-for-professional-development-in-the-field-of-creating-an-inclusive-school-culture-report-for-croatia-and-republic-of-north-macedonia/>
- Nastran Ule, M. (2023). Kaj početi s šolo? Jo reformirati? Ne, preobraziti. *Sodobna pedagogika*, 74(140), 13–28. <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/#2023-74-140>
- Qvortrup, A., in Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Sharma, U., Forlin, C., Marella, M., in Jitoko, F. (2017). Using indicators as a catalyst for inclusive education in the Pacific Islands. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 730–746.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Vovk Ornik, N., in Stanonik, M. (2022). Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si>
- Zaga, P. (2022). Inclusion in education: Between Opportunities and Limits. V P. Zgaga (ur.), *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities* (str. 7–25). Peter Lang.
- Zavašnik, M., Brejc, M., in Mlekuž, A. (2024). *Evalvacijsko poročilo o programu Erasmus+ v obdobjih 2014–2020 in 2021–2027 za področje splošnega šolskega izobraževanja*. CMEPIUS. https://www.cmeplus.si/wp-content/uploads/2024/05/Nacionalno_porocilo_Erasmus_Solski_sektor_final.pdf

DIGITALNI ARHIV ČLANKOV IN REVIJ ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Prek
1800
strokovnih in
znanstvenih
člankov

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na seznam arhiv člankov.

vođenje v vzgoji in izobraževanju

Pojdijte poizvedite

Rezultati za: vođenje v vzgoji in izobraževanju

Listovnik v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev in vloga ravnatelja pri tem

Članek iz: Vođenje v vzgoji in izobraževanju 1/2017 • Avtorji: dr. Justina Erčič, mag. Sena Čot • Ključne besede: profesionalni razvoj, refleksija, izobrazba, refleksija ravnatelja

Pedagoško vođenje za spodbujanje učenja v učeh se skupnostih

Članek iz: Vođenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: mag. Andreja Guk • Ključne besede: učeh se skupnost, sodelovalna kultura, profesionalni razvoj, učenje drug od drugega

Spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja v slovenskih vrtih in šolah

Članek iz: Vođenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: mag. Ana Mekut, dr. Mihaela Zavadnik, dr. Manja Brnc • Ključne besede: vođenje, sodelovanje, profesionalno učenje

...

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na seznam arhiv člankov.

mihaela zavadnik

Pojdijte poizvedite

Rezultati za: mihaela zavadnik

Headteachers' Networks for Leadership Development

Članek iz: Vođenje v vzgoji in izobraževanju 1/2023 • Avtorji: dr. Tatjana Adman, dr. Mihaela Zavadnik • Ključne besede: kolegialno učenje, kolegialno sodelovanje, vođenje, profesionalni razvoj, samorefleksija, mrežiranje ravnateljev

A Curriculum for Career Development of Educational Staff

Članek iz: Vođenje v vzgoji in izobraževanju 3/2017 • Avtorji: Inga Sarma Štegnovič, dr. Mihaela Zavadnik, Lea Aguilón, dr. Markus Ammann, mag. Polona Petek, Werner Mauerberg, Alma Roca Brandi, Vesna Isakovič, dr. Tatjana Adman • Ključne besede: strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju, karierne kompetence, kariere, kariere, karierne orientacije, razvoj kariere

Educational Material with Sample Activities

Članek iz: Vođenje v vzgoji in izobraževanju 3/2017 • Avtorji: mag. Polona Petek, Werner Mauerberg, Alma Roca Brandi, Vesna Isakovič, Inga Sarma Štegnovič, dr. Tatjana Adman, dr. Mihaela Zavadnik, Lea Aguilón, dr. Markus Ammann • Ključne besede: LeadCareer, moduli, izobraževalno gradivo, primeri aktivnosti

...

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na seznam arhiv člankov.

distribuirano vođenje

Pojdijte poizvedite

Rezultati za: distribuirano vođenje

Uspostavljanje strokovnih delavcev za vođenje strokovnih aktivov

Članek iz: Vođenje v vzgoji in izobraževanju 1/2017 • Avtorji: dr. Tatjana Adman, dr. Mihaela Zavadnik • Ključne besede: sredstvo vođenja, distribuirano vođenje, vođenje aktivov, strokovni aktiv, usposabljanje

Učni sprehod za profesionalni razvoj

Članek iz: Vođenje v vzgoji in izobraževanju 3/2018 • Avtorji: mag. Katja Arzenšek Komparek • Ključne besede: sodelovanje, spremljanje, distribuirano vođenje, učni sprehod

Učneljski zbor kot učeh se skupnost: predstavitev primera dobre prakse

Članek iz: Vođenje v vzgoji in izobraževanju 3/2018 • Avtorji: mag. Ines Pijet • Ključne besede: skupnost, učeh se skupnost, vertikalne in horizontalne povezave

...

V bogati zakladnici člankov **enajstih strokovnih revij ZRSŠ** lahko s preprostim iskalnikom poiščete članke z izbrano vsebino in jih takoj berete ali pa PDF-je člankov prenesete v svoj računalnik.



ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO

www.zrss.si/arhiv-clankov



Uspešne zgodbe, ki jih plete Erasmus+: paralelni intervju

Z izbranimi ravnatelji in koordinatorji Erasmus+, katerih vzgojno-izobraževalnih zavodi že vrsto let uspešno vodijo Erasmus+, se je pogovarjala dr. Mihaela Zavašnik.

Suzana Plemenitaš je ravnateljica Osnovne šole Dobje.

Liljana Plaskan je ravnateljica Vrtca Litija.

Tjaša Poljšak Miklavc je pomočnica ravnatelja in koordinatorica Erasmus+ na Gimnaziji Koper.

Iztok Leskovar je ravnatelj Strokovnega izobraževalnega centra Alme M. Karlin.

O avtorici

Dr. Mihaela Zavašnik je vodja Središča za profesionalni razvoj na Zavodu RS za šolstvo.
mihaela.zavasnik@zrss.si

1. Zakaj naj se zavod vključi v Erasmus? Kaj lahko zavodu prinese vključenost v Erasmus+?

Suzana Plemenitaš

S pomočjo Erasmus+ projektov smo na Osnovni šoli Dobje dosegli pomemben napredek pri pridobivanju novih znanj, metod in pristopov k poučevanju ter pri vključevanju in implementiranju preizkušenih praks v naše dosedanje ustaljene prakse poučevanja. Sodelovanje na mednarodni ravni je našim učencem in učiteljem omogočilo izmenjavo izkušenj ter vzpostavitev pomembnih mednarodnih povezav. Izkušnje so vsem omogočile razširitev obzorja, spoznavanje drugih kultur, razvijanje jezikovnih in socialnih veščin ter večjo motiviranost za nadgradnjo jezikovnih kompetenc. Prek mednarodnega sodelovanja smo dodatno nadgradili sodobne pristope poučevanja, izboljšali digitalno pismenost ter spodbujali sodelovanje, kreativnost in ustvarjalnost.

Liljana Plaskan

Erasmus+ projekti pomagajo zavodu razvijati in poglobljati izbrane prednostne naloge, ki si jih postavi v okviru svojega načrta razvoja, kar omogoča izboljševanje kakovost lastne prakse. Z mednarodnim sodelovanjem posameznike spodbujamo k razmišljanju izven okvirjev, k rahljanju in spreminjanju omejujočih prepričanj, hkrati pa omogočamo, da strokovno rastejo in si z mobilnostmi širijo obzorja. Z mobilnostjo v tujini posameznik zraste tako osebno kot strokovno, pridobi širino in vpogled v novo kulturo, spoznava primere dobre prakse v okviru izbrane projektne teme ali na splošno, predstavlja svojo organizacijo v tujini, krepi samozavedanje in pripadnost lastni organizaciji ter pridobiva vpogled v evropski izobraževalni prostor. Obenem razmišlja in reflektira o svoji praksi in vpeljuje izboljšave, ki se odražajo v celotnem zavodu. Z vključitvijo v Erasmus+ krepimo tudi strokovne in medkulturne kompetence zaposlenih, spodbujamo učenje in komunikacijo v angleškem jeziku ter krepimo digitalne kompetence zaposlenih. Zavod prav tako krepi svojo prepoznavnost v slovenskem in evropskem izobraževalnem prostoru ter pridobi ogromno znanj iz projektnega vodenja. Ponuja ogromno priložnosti za napredek in razvoj zaposlenih. S komuniciranjem in načrtovanjem v tujem jeziku, z usklajevanjem projektne aktivnosti v svojem zavodu in pri partnerskih organizacijah, z mobilnostmi v tujini in z gostovanjem tujih partnerjev v svojem zavodu, s finančnim vodenjem projekta in seveda tudi s sodelovanjem znotraj Erasmus+ ekipe zavoda vsi sodelujoči pridobijo ogromno novih znanj, veščin in izkušenj.

Tjaša Poljšak Miklavc

Sodelovanje v Erasmusu prinaša tako vključenim posameznikom kot šoli širino, izziv, da ne ostajamo zaverovani sami vase, v svoje poglede, rešitve. Svet je danes vse bolj povezan – nujno je, da se tudi šole povezujejo z drugimi okolji, z drugačnimi kulturnimi posebnostmi in izobraževalnimi sistemi. Erasmus prinaša nova pedagoška znanja in znanja s strokovnih področij. Z Erasmusom se lotevamo tem, ki so skupne na evropski ravni (digitalni svet, trajnostnost, ekologija, znanstveni dosežki, zgodovinski mejniki ...). Erasmus pa močno pripomore tudi pri ustvarjanju delovnega in ustvarjalnega zelo pozitivnega vzdušja tako med sodelavci (med domačimi in med domačimi in tujimi) kot tudi med učitelji in dijaki. Močno se izboljša tudi sposobnost komunikacije v tujem jeziku, tudi zahtevne, tako med dijaki kot delavci šole.

Iztok Leskovar

S projekti Erasmus+ smo pričeli daljnega leta 2002. Iskali smo sredstva, ki bi našim dijakom in profesorjem omogočala pogled za obzorje. Želja po znanju in odkrivanju neznanega nas je pripeljala do točke, kjer smo v projektih odkrili možnost za razvoj in napredek naše organizacije. Seveda smo dijaki, učitelji, vodstvo in šola rasli skupaj. Z vključevanjem v projekte smo spoznali nov krog ljudi z novimi znanji in izkušnjami. Vedno znova smo našli odgovore na naše potrebe in težave, rojevale so se nove ideje. Luč dneva je ugledala nova vizija naše prihodnosti. Ob tem so pozitivne izkušnje predstavljale motivacijo za tiste, ki so oklevali. Izkušnje, ki jih pridobijo udeleženci mobilnosti Erasmus+ in posledično šola, so neprecenljive. Ko pogledamo čez sosedov plot, spoznamo, da nekaterega znanja ali strokovnih kompetenc doma ne moremo usvojiti – ker imamo drugačno kulturo, zgodovino, tradicijo, naravo, hrano ... Nihče ne more tako dobro opisati tega, kar doživiš na mobilnosti, kot če to sam izkusiš. Tega ne more nadomestiti nobena spletna stran ali aplikacija. Spoznaš pa tudi, da imamo doma marsikaj, *česar* nisi niti opazil. Šele po povratku ceniš npr. kvaliteto življenja, ki jo živimo pri nas. Vključenost v Erasmus+ prinese novo dimenzijo učenja in poučevanja. Neprecenljiv je učni material, ki ga na podlagi lastnih izkušenj in novopridobljenega znanja pripravljajo dijaki in učitelji. Dijaki dobijo veselje za učenje tujih jezikov, ko si osmislijo njihovo uporabo. Zavod na tak način raste in se razvija, obogaten z avtentičnimi mednarodnimi dimenzijami.

2. Kako naj zavod začne mednarodno sodelovanje? Kako se lotiti prvega projekta Erasmus+?

Suzana Plemenitaš

Predlagamo pet korakov:

- Ravnatelj se pri kolegu ravnatelju pozanima, kako začeti.
- Na šoli se oblikuje tim + koordinator.
- Ravnatelj in koordinator se udeležita sestanka, ki ga organizira in zelo dobro pripravi Cmeplus.
- Smiselno je prebrati priročnik, poiskati prednostne cilje in jih povezati s prednostnimi nalogami zavoda in njegovimi potrebami (narediti analizo potreb).
- Tim z ravnateljem pripravi vizijo, evropski načrt, cilje poveže s cilji zavoda in odda prijavo.

Liljana Plaskan

Prvi korak je udeležba na izobraževanjih in seminarjih, ki jih ponuja Cmeplus kot nacionalna agencija za Erasmus+ programe. Na njihovih seminarjih dobi posameznik prvi uvid, kaj sploh pomeni mednarodno sodelovanje npr. dveh organizacij in na kakšne načine se lahko mednarodno sodelovanje prične, kakšne so priložnosti za pridobitev novih partnerjev. Ob njihovih izobraževanjih se je pametno povezati s portalom eTwinning, ki ponuja mednarodno sodelovanje na daljavo. Dobro je tudi, da se poveže z izkušeno organizacijo, ki že ima oblikovan projekt in bi potrebovala le še nekaj partnerjev. V Vrtnu Litija smo najprej prek evropskega spletnega stičišča eTwinning sodelovali v projektu Rainbow kids, ki ga je vodila koordinatorska organizacija iz Portugalske. Spoznavali smo platformo eTwinning in spletno učilnico TwinSpace, si delili dobro prakso na daljavo o učenju angleškega jezika (barve, števila, živali), skupaj z otroki spoznavali drugo kulturo, predstavljali našo Slovenijo in se na daljavo družili na zabaven način. Kot partnerji smo nato sodelovali tudi v K2 Erasmus+ projektu, v katerem je več partnerjev sledilo skupni temi – čustveno opismenjevanje otrok – in jo razvijalo. V ta projekt nas je kot organizacijo novinko povabil že izkušeni Vrtec Pedenjped iz Ljubljane. V tem času smo pridobili ogromno izkušenj, znanj in uvidov v projektno vodenje, da smo lahko sami zasnovali prvi samostojni Erasmus+ projekt. Do tedaj smo se že naučili, da je projektna ekipa Erasmus+ v nekem zavodu širša ekipa z različnimi pogledi in izkušnjami, ki proaktivno stremi k razvoju, napredku ter k profesionalni rasti zaposlenih.

Kakovostnega projekta Erasmus+ namreč ne more pripraviti le ena sama oseba. V projektni ekipi je nujno potrebno sodelovanje ravnatelja, ki usmerja ter povezuje teme projekta skupaj z različnimi aktivnostmi, ki potekajo v zavodu. Med snovanjem samostojnega projekta smo iskali različne vire pomoči (že izkušene Erasmus+ organizacije in koordinatorje iz bližnjih šol oziroma vrtcev, nepogrešljiva je bila tudi podpora agencije Cmiepius – pripravljali seminarji, svetovalna srečanja ipd.). Zagotovo pa drži stari pregovor »Sreča je na strani pogumnih«. Tudi če ne uspe v prvem poskusu, ne smemo obupati, saj je lahko v drugo projekt toliko bolje in učinkovitejši zasnovan.

Tjaša Poljšak Miklavc

Pri nas smo kar skočili v vodo in plavali. Ena izmed slovenskih šol, ki ni mogla več sodelovati, nas je priporočila skupini, ki je pripravljala projekt, sprejeli smo izziv (pred 15 leti) in od takrat rastemo tako na ravni šole kot posamezniki. Partnerje je mogoče najti na mnogo načinov (eTwinning, konference, prek e-pošte, priporočil partnerskih šol ...). Začetniki? Prvi projekt bi najverjetneje moral biti povezan z močnimi točkami, ki jih ima posamezna šola (področja, ki jih mentorji dobro obvladajo, in to se lahko ponudi partnerjem), v kombinaciji s področji, ki jih želijo izboljšati (to lahko ponudijo partnerske šole). Nato je treba aktivno iskati šole, ki imajo podobne načrte, izzive, potrebe. Za začetek se lahko poveže tudi z izkušeno Erasmus+ slovensko šolo, morda obišče in sodeluje na kakšni dejavnosti, gostitvi ... Lahko pa se, kot smo se mi, kar vrže v ponudbo, ki prispe na šolo, in plava.

Iztok Leskovic

Trenutno je vključitev v projekte Erasmus+ precej lažja, kot je bila v naših časih. Samo še peščica zavodov je, ki niso vključeni in s tem nimajo izkušenj. Pri nas v Celju smo se vključevanja novincev lotili prek Erasmus+ dni. V ta namen organiziramo srečanje z namenom prikaza primerov dobrih praks, z druženjem koordinatorjev in okroglo mizo o izzivih za prihodnost. Vsem novincem in zainteresiranim je tako omogočena zelo enostavna vključitev v projekte. Tako lahko najdejo izkušene koordinatorje, ki so lahko njihovi mentorji in jim pomagajo pri prijavi in izvedbi projekta. Ob tem ne smemo pozabiti na zaposlene na Cmiepiusu, ki so odlični strokovnjaki in pozorni sogovorniki. Pomagajo z nasveti in usmerjajo koordinatorje, ki se znajdejo v slepi ulici.

3. Kako mednarodno sodelovanje povezati z drugimi projekti, še posebej s prednostnimi cilji zavoda? Kako vpeti mednarodno sodelovanje v druge aktivnosti zavoda?

Suzana Plemenitaš

Če je vizija zavoda jasna, potem je mednarodno sodelovanje vedno povezano s prednostnimi cilji zavoda in z vsemi ostalimi aktivnostmi ali projekti. Na osnovnošolski ravni so projekti, s katerimi smo pričeli 2017, vzporedno z letnim delovnim načrtom naslavljali na učenca osredinjen pristop, uporabo IKT v podporo formativnemu spremljanju, vzpostavitev pozitivnega medkulturnega dialoga in spodbujanje tuje jezikovnih spretnosti. Posledično smo med zaprtjem šol nadgradili smiselno rabo IKT med poukom in slednjega obogatili ter se v celoti približali uresničevanju ciljev učnega načrta. Z načinom poučevanja smo omogočali razvoj kompetenc sodelovanja, komunikacije, kritičnega prijateljevanja in kreativnosti na enaki ravni, kot smo to počeli že prej. V veliko podporo nam je bilo tudi znanje, ki smo ga pred pandemijo pridobili po vsej Evropi. Na predšolski ravni pa smo prva projekta namenili predvsem spoznavanju tujih kultur in ozaveščanju o njihovem obstoju znotraj meja EU in deljenju dobrih praks poučevanja izven zidov šole/vrtca. Naša želja je, da mednarodna sodelovanja nadaljujemo v smeri, da znanja in veščine, ki se nanašajo na poučevanje v naravnem okolju in drugih institucijah, razširimo po celotni vertikali in da o smiselni rabi digitalnih orodij in digitalni pismenosti razmišljamo že v vrtcu. Tudi zaposleni (tako v vrtcu kot v šoli) so z inovativno obliko opazovanja pouka prek učnih sprehodov (kratkih hospitacij), ki jih izvajamo tudi na šoli, prenašali dobro prakso iz evropskega prostora (z mehkim prehodom) v ustaljene rutine dosedanjega dela. Prenos inovativne prakse s partnerskih šol je pomagal učiteljem razviti odprtost za uvajanje sprememb pri poučevanju. V letu 2019 so se pričele izmenjave učencev, ki do sedaj zaradi odmaknjenega podeželskega okolja niso imeli možnosti potovanj v druge države in druženja z vrstniki iz drugih evropskih držav. Z vrstniki iz tujine so hitro navezali stike bodisi na mobilnosti v tujini ali ko so učenci iz različnih držav gostovali na naši šoli. Veliko jih je ravno zaradi spretnega rokovanja s tehnologijo še vedno povezanih in v dobrih stikih, kar pripomore k večji samozavesti ter aktivni uporabi angleškega jezika. Zaradi vsega naštetega, tudi omogočenih mobilnosti, naši učenci dosegajo boljše rezultate pri pouku in izvenšolskih dejavnostih ter uspešno razvijajo veščine 21. stoletja.

Liljana Plaskan

Smiselno je, da je tema projekta povezana s prednostnimi nalogami in jo preko Erasmus+ projekta le poglobljamo in še bolj razvijamo. Torej, že pri snovanju projekta se osredotočimo na potrebe zavoda, razvojne cilje in izpeljane prednostne naloge. Le tako bomo lahko vsebine s projektom Erasmus+ nadgradili, obogatili in dobro prakso še razširili. Če zaposleni vidijo smiselnost vsebin, so bolj aktivni in zavzeti. Ko je projekt Erasmus+ potrjen in odobren s strani nacionalne agencije, je za čim bolj poglobljeno delovanje in čim širši doseg aktivnosti oziroma učinkov projekta najbolj optimalno, da se projekt Erasmus+ vključi v letni delovni načrt zavoda in poveže z različnimi prednostnimi cilji oz. nalogami za tisto obdobje. Nato lahko k že načrtovanim ciljem in aktivnostim v projektu pripenjamo dodatne vsebine in dejavnosti, ki se bodo med seboj povezovale, dopolnjevale in nadgrajevale. Posledično bo doseg učinkov in rezultatov projekta širši in bo poleg zaposlenih znotraj zavoda ter staršev dosegel tudi širšo strokovno kot tudi laično javnost izven zavoda. V Vrtcu Litija so vsi vzgojiteljski zbori (štiri izvedbe v letu) namenjeni tudi predstavitvi udeležencev po mobilnosti, izvajamo strokovne razprave, kako vključiti prilagojene dobre prakse iz tujine, predstavljamo vsebino projekta znotraj zavoda, v občini in tudi širše.

Tjaša Poljšak Miklavc

Na podlagi naših izkušenj lahko rečemo, da je mogoče Erasmus projekte voditi v obliki krožka, kar smo počeli mnogo let. Dejavnosti je nato mogoče deliti in razširjati na razrednih urah, konferencah, dnevih odprtih vrat, projektnih dnevih, Erasmus+ dnevih, roditeljskih sestankih, svetu staršev. Pri nas ga sedaj vključujemo tudi v pouk ITS-ja (interdisciplinarni sklop), obveznega predmeta v 2. in 3. letniku, zato postaja del vsakdanjega življenja na šoli, del rednega načrtovanja pouka in ocenjevanja.

Iztok Leskovar

Na šoli je veliko delovnih teles, ki načrtujejo izobraževalni proces in skrbijo za kakovost in uresničevanje vizije zavoda. Ti organi morajo biti seznanjeni tudi z možnostmi, ki jih ponuja sodelovanje v projektih Erasmus+. Seveda morajo poznati tudi rezultate. Ob tem morajo vsebino usklajevati tudi z ostalimi nalogami zavoda. Njihovo nalogo najboljše ponazarja delovanje nogometne ekipe, ki mora biti usklajeno z jasno začrtanimi cilji in zarisanimi potmi, kako bomo do teh ciljev prišli skupaj kot ekipa. Če bo delal vsak zase, rezultata ne bo. Ravnatelj je seveda tisti, ki bdi nad usklajevanjem in zasledovanjem ciljev. Ima pregled nad delovanjem vseh delovnih teles in ve,

ali se zavod pomika proti načrtovanim ciljem. Sicer mora s tem seznaniti delovna telesa in skupaj z njimi poiskati pravo pot.

4. Kaj potrebuje zavod, da je mednarodno sodelovanje učinkovito?

Suzana Plemenitaš

Jasno vizijo, željo po strokovni rasti in mednarodnem sodelovanju, odprtost/pripravljenost strokovnih delavcev deliti lastne prakse in jih evalvirati, dober tim, sodelovanje koordinatorja in ravnatelja, podporo ravnatelja. V vseh letih smo vzpostavili zaupanja vredno in inovativno ekipo sodelavcev z dobro razvitimi interkulturnimi in jezikovnimi kompetencami ter s širokim pogledom na razvoj izobraževanja, ki želi še naprej delovati v evropskem prostoru. Zato nam niti odhod koordinatorice, ki ji gre velika zasluga, da smo s projekti sploh začeli, ni predstavljal nobenih večjih težav. S ponosom lahko povem, da že tretjo leto tujim partnerjem ponujamo tudi seminar. Vsebine seminarja so vključevanje poučevanja tujih jezikov po metodi CLIL, formativno spremljanje in na učenca osredinjen pouk, kar zopet sovпада s cilji v letnem delovnem načrtu in z evropskim razvojnim načrtom.

Liljana Plaskan

Najprej naj se v zavodu oblikuje ne prevelika (od tri do osem članov) Erasmus+ skupina strokovnih delavcev, ki skupaj z ravnateljem vodi potek projekta. Vsekakor je dragocena izkušnja in vrednost, če je izvedljivo, da je v projektu tudi ravnatelj eden od udeležencev mobilnosti v tujini. Na začetku je potrebno kakovostno in smotrno vsebinsko ter finančno načrtovanje projekta: razvojni načrt – cilji in potrebe zavoda, rezultati in pričakovani učinki projekta, izbor in časovnica aktivnosti projekta, iskanje morebitnih partnerjev, morebiten izbor udeležencev mobilnosti (ni nujno), potek in vmesna evalvacija projekta, razširjanje projektnih ugotovitev in izbor koordinatorja, ki bo pripravil prijavnico projekta. Projekt ne more potekati kakovostno in učinkovito, če nad njim ne bdi koordinator, ki skupaj s projektno ekipo in v sodelovanju z računovodjo vodi in spremlja potek aktivnosti (organizacija, potek, izvedba, evalvacija, spremljanje) in porabo finančnih sredstev. V vsakem projektu lahko pride tudi do ovir ali težav, ki pa se jih ne smemo ustrašiti. Zagotovo je pomembno dobro sodelovanje s skrbnikom projekta na nacionalni agenciji Cmepius, ki lahko priskoči na pomoč in usmeri na pravo pot. Jasno se je treba zavedati, kakšne premike in kje želimo narediti, da si ne zastavimo preobsežnega projekta s previsokimi pričakovanji. Koristno je imeti tudi sogovornika iz kakšne sosednje šole ali vrtca, ki ima

izkušnje z Erasmus+ projekti. V veliko pomoč so tudi seminarji za organizacije pogodbenice, ki jih Cmeplus pripravi vsako leto za organizacije, ki so jim odobrili projekt. Koristno se je povezati z različnimi organizacijami, ki lahko s svojimi aktivnostmi oziroma sodelovanjem pripomorejo k obogatitvi projekta (npr. Urad za komuniciranje RS Slovenija z znamko I Feel Slovenia, Center za poklicno izobraževanje in izdaja potrdil o mobilnosti Europass ipd.).

Tjaša Poljšak Miklavc

Šola potrebuje predvsem podporo in razumevanje vodstva ter tudi nesodelujočih kolegov (večje obremenitve in odsotnosti učiteljev, dijakov). Partnerske šole, ki nimajo podpore vodstva, se soočajo z velikimi težavami pri izpeljavi projektov, pridobivanju sodelovanja dijakov in kolegov. Seveda pa šola potrebuje tudi zadostna sredstva, in to je trenutno kar težava, saj so cene vsakršne mobilnosti bistveno višje kot pred petimi leti, financiranje pa ostaja enako.

Iztok Leskovar

Veliko majhnih kamenčkov sestavlja velik mozaik. Brez vodje, ki verjame v pomembnost projektov in nenehno spodbuja ekipo, ne gre. Koordinator ne more vedno znova iskati argumentov za vodilne in sodelujoče, da šola to potrebuje. Ravnatelj je najpomembnejši člen, seveda pa nato potrebuje usposobljenega koordinatorja in ožjo ekipo sodelavcev, ki širijo primere dobre prakse in implementirajo rezultate projektov. Tako skrbimo za trajnost le-teh. Za uspešno izvedbo projektov je potreben tudi zanesljiv zunanji partner. Ta poskrbi za kvalitetno izvedbo projekta v tujini. Je izjemno pomemben del projektne ekipe, ki zagotavlja kakovostno izvedbo projekta.

5. Kaj lahko pričakujeta ravnatelj in zavod na začetku vključevanja v Erasmus?

Suzana Plemenitaš

Zagotovo dodatno delo, ki pa se obrestuje. Smiselno je, da poizkuša dobiti na šolo kakšnega pripravnika, da se lažje urejajo nadomeščanja. V nasprotnem primeru je mobilnosti bolje načrtovati med počitnicami. Pričakuje lahko tudi kakšen upor zaposlenih, zato je priporočljivo, da se mobilnosti sicer ponudijo vsem, omogočijo pa tistim, ki to želijo. Po petih letih si jih želijo vsi. Učinki se ne pokažejo takoj, zagotovo pa se pozitivni učinki pokažejo

čez pet let. Če ravnatelj ve, kaj pričakuje, in ima jasno zastavljeno vizijo ter kratkoročne in dolgoročne cilje za zavod, potem je uspeh zagotovljen.

Liljana Plaskan

Če ravnatelj nima pravega sogovornika, ki bi spodbujal mednarodno sodelovanje, se lahko pojavijo dvomi, strah, odpor. Vsak začetek je lahko težek, a kjer je volja, tam je pot. Če ima ravnatelj moč, da navduši nekaj zaposlenih za mednarodno sodelovanje in oblikuje dobro ekipo, je uspeh zagotovljen. Ni nujno, da bo šlo vse po načrtih in da bo uspešna že prva prijavnica. Lahko da bo prva prijavnica oddana, a projekta ne bodo odobrili, kar bo zelo verjetno potrlo člane projektne ekipe. Tako je bilo v našem vrtcu, a smo se zavedali, da so to vse izkušnje, ob katerih se učimo. V naslednji prijavnici smo upoštevali vse komentarje ocenjevalcev projektov in projekt (ki je v teku) zelo učinkovito zasnovali. Tudi med samim potekom projekta se lahko zgodijo nenadna presenečenja, npr. odpoved gostovanja s strani partnerja, odpoved leta, slabša odzivnost partnerske organizacije ipd. Vsaka takšna izkušnja prinese novo razumevanje, in če bo koordinator skupaj s projektno ekipo stremel k iskanju rešitev, se bo projekt zagotovo uspešno nadaljeval. Torej, nič ni narobe, če v zavodu pred začetkom vključevanja v Erasmus+ predvidimo, poleg pozitivnih učinkov, tudi tisto, kar gre lahko narobe. Le sprejeti moramo, da so to izkušnje, ki nas lahko popeljejo še k boljše zasnovanemu projektu.

Tjaša Poljšak Miklavec

Ravnatelj in šola lahko pričakujeta predvsem dejstvo, da bodo sodelujoči učitelji in dijaki dodatno obremenjeni, tako z več dela kot tudi z odsotnostmi.

Iztok Leskovar

Seveda so pričakovanja različna. Jaz bi se raje osredotočil na svoj primer, ki je deloval. Nerealno je vsiljevati cilje okolju. Lahko sicer to počneš, a je pot do zastavljenega cilja težja. Lažja in hitrejša pot je odziv na potrebe okolja. Seveda pa je za višje cilje in spremembo miselnosti na dolgi rok treba poseči tudi po takšnih ciljih. Menim, da je za trajnost potrebna zdrava mešanica obojega. Ljudje potrebujemo tudi vmesne cilje in zmage. Težko je včasih pet let ali več ljudi prepričevati, da so na pravi poti. Zato je treba imeti manjše spremljevalne projekte, ki spremljajo in podpirajo tiste velike in pomembne za delovno organizacijo oziroma zavod. Zagotovo lahko vsi pričakujejo spremembe, ki bodo izboljšale delovni proces in zvišale kvaliteto storitev. To lahko preprosto poimenujemo napredek.

6. Kaj konkretnega lahko prinese mednarodno sodelovanje otrokom/učencem, strokovnim delavcem in zavodu? Kako je to videti, prepoznati?

Suzana Plemenitaš

Učenci se veselijo mobilnosti, so bolj aktivni – v okviru priprav na mobilnost razvijajo tuje jezikovne kompetence (ustvarjajo besedila v tujem jeziku, se sporazumevajo videokonferenčno); pridobivajo medkulturno dimenzijo, kar je za šolo na podežlju izjemnega pomena. Starši vedno z nestrpnostjo pričakujejo, ali bo naslednji projekt sprejet, in na roditeljskih sestankih javno pohvalijo ter se zahvalijo koordinatorici in ravnateljici za vloženo delo. Strokovni delavci na nezavedni in zavedni ravni evalvirajo lastno delo, kar jim omogoča strokovno rast (to se odraža v njihovih LDN). Osebnostno rastejo, pridobivajo samozavest in tuje jezikovne kompetence, saj se želijo udeležiti mobilnosti, sami iščejo partnerje, brez težav odidejo na mobilnost med počitnicami, v veliki meri si sami organizirajo mobilnost (rezervirajo karto, stanovanje, samoiniciativno stopijo v stik s koordinatorjem gostujoče organizacije itd.).

Liljana Plaskan

Profesionalna rast, osebni napredek in dvig temeljnih ključnih kompetenc so vsekakor rezultati aktivnosti mednarodnega sodelovanja, ki jih zaznavamo pri naših zaposlenih, ki so bili neposredno vključeni v aktivnosti mobilnosti v tujini. Že tekom snovanja in izvajanja projektnih aktivnosti znotraj zavoda se pokažeta strokovna rast in napredek sodelujočih, z udeležbo na mobilnosti v tujini pa lahko posameznik pridobi neposreden vpogled v delovanje tuje organizacije, v primere njihove dobre prakse na področju vzgoje in izobraževanja ter njihovo kulturo. Vse omenjeno je odlična podlaga za primerjavo domačega in tujega vzgojno-izobraževalnega sistema, refleksijo in vrednotenje lastnega dela ter iskanje idej, strategij za prilagojeno vplevanje dobrih praks in preizkušanje novosti pri svojem delu, kar aktivno pripomore k dvigu kakovosti pedagoškega dela z otroki pri sodelujočih v Erasmus+ projektu kot tudi pri ostalih zaposlenih v zavodu. Profesionalna rast in vnašanje izboljšav v strokovno delo zaposlenih neposredno vplivata tudi na dvig dobrega počutja otrok, njihovo samozavedanje in krepitev njihovega območja bližnjega razvoja ter razvoja njihovih medkulturnih veščin. Posameznik s sodelovanjem v mednarodnem projektu aktivno okrepi tudi učenje in komunikacijo v tujem (npr. angleškem) jeziku, kar izboljša njegove komunikacijske zmožnosti v tujem prostoru. Udeleženci mobilnosti so neposredno vključeni tudi v iskanje nastanitev, letalskih prevozov, spletna srečanja z gostitelji, reševanje spletnih vprašalnikov in oblikovanje gradiv

ipd., kar neposredno izboljša njihove digitalne spretnosti. Z obiskom organizacije v tujini udeleženec mobilnosti pridobi vpogled v tuji vzgojno-izobraževalni sistem in njegovo kulturo, kar okrepi njegove medkulturne kompetence, razumevanje konteksta Evropske unije ter evropskih vrednot in raznolikosti kultur.

Tjaša Poljšak Miklavc

Večja ko je motivacija učiteljev za spremembe, pogostejše ti uporabljajo nova orodja, znanja, pristope; tudi kritičnost do slovenskega šolskega sistema je manjša, ker poznajo druge, tako severno- kot južnoevropske sisteme. Učitelji se aktivno vključujejo, ekipa se večja, več je idej ... Dijaki se na naši šoli množično vključujejo v Erasmus+, pri gostitvah želijo sodelovati tudi dijaki, ki sicer niso vključeni v projekt. Napredujejo v rabi tujega jezika, v samostojnosti, projektne delo, kritičnosti in strpnosti pa seveda na strokovnih področjih, ki so v posameznem projektu v ospredju (napredujejo tako vsebinsko / v znanju kot tudi v strokovnem izrazoslovju v tujem jeziku).

Iztok Leskovar

Ogromno je majhnih in velikih stvari, ki jih sodelovanje v projektih Erasmus+ prinese posamezniku. V prvi vrsti je lahko dokaz sodelujočim, da potrebujejo znanje tujega jezika, bontona, sporazumevanja, strokovna znanja, samostojnost, odgovornost, hvaležnost, sprejemanje drugačnih ljudi in drugih kultur, šeg, navad, okolja. Prisiljeni smo se naučiti prilagajanja in spoštovanja. Ne glede na to, ali govorimo o zaposlenih ali o dijakih in učencih. Priložnosti za nabiranje izkušenj v tujini so neprecenljive za posameznikov osebnostno in poklicno rast. Zelo pomemben vidik je tudi zavedanje, da živimo v prekrasni deželi z dobrimi ljudmi. Navdaja nas zadovoljstvo ob spoznanju, da smo lahko srečni, da smo rojeni tukaj in ta trenutek. Postanemo hvaležni za vse, kar nam ponuja narava, domovina, prijatelji in družina. Z aktivnim mednarodnim sodelovanjem smo prispevali tudi k veliki prepoznavnosti našega zavoda v tujini. To dokazujejo številni obiski iz tujine, saj vsako leto gostimo dijake, učitelje in tuje strokovnjake iz različnih evropskih držav, ki v vzgojno-izobraževalno delo vnašajo zanimive vsebine in sodobne poučevalne prakse. Gostovanja spodbujajo dijake, da delijo svoje znanje s tujimi vrstniki, ter krepijo njihovo samozavest pri uporabi tujih jezikov, prilagodljivost in odprtost.

7. Ali obstaja primer mednarodnega »projekta«, na katerega ste v vašem zavodu še posebej ponosni? Pojasnite, zakaj.

Suzana Plemenitaš

Od leta 2017, ko smo se vključili v mednarodno sodelovanje, smo zaključili devet projektov, sedaj smo akreditirana šola. Ponosni smo čisto na vsak zaključeni projekt, saj je vsak doprinesel k strokovni rasti tako zaposlenih kot tudi učencev, obzorje so odprli tudi staršem in lokalni skupnosti. Živimo namreč v majhnem odmaknjenem podeželskem okolju, ki otrokom ni nudilo možnosti potovanja v druge države (razen redkim posameznikom) in ni ponujalo druženja z vrstniki iz drugih evropskih držav. Morda smo najbolj ponosni na prvi KA 229 projekt, ki smo ga koordinirali in istočasno prenesli dobro prakso poučevanja in vnašanja IKT v pouk na ostale sodelujoče ter se prvič znašli v mednarodnem okolju, na prve mobilnosti učencev in na srečo v očeh učencev po vrnitvi z mobilnosti ... Ponosni smo tudi, da je v okviru razvojnega projekta, ki ga je vodil projektni partner iz vrtca Maštoland iz Novega Sada, nastal priročnik *Učenje izven zidov vrtca in šole*, v katerem je opisana dobra praksa učenja »izven zidov«, torej v naravi. Ponosni smo tudi, da smo preko dosedanjih sodelovanj v Erasmus+ projektih zaznali potrebe tujih partnerjev in razvili seminar, ki jim ga ponujamo že tretje leto. Vsebine seminarja so vključevanje poučevanja tujih jezikov po metodi CLIL, formativno spremljanje in na učenca osredinjen pouk.

Liljana Plaskan

V veliko zadovoljstvo in ponos nam je naš prvi samostojni Erasmus+ projekt z naslovom Opolnomočeni vzgojitelji za opolnomočenje otrok (ang. Empowered teachers empower children). V projektu smo ciljno izbrali partnerske institucije iz Estonije, Norveške, Švedske, Češke, Belgije, Islandije in Irske, pri katerih smo začutili strokovnost na višjem nivoju in v povezavi z našim strokovnim delom. Z vsemi partnerji odlično in kakovostno sodelujemo, vzajemno smo že tudi sami sprejeli 16 gostov iz Češke, v oktobru 2024 nas bodo obiskali tudi iz partnerskega vrtca oz. šole na Švedskem. Načrtovali smo 16 mobilnosti, ki vključujejo sledenje na delovnem mestu ter udeležbo na strokovnih tečajih. Projekt smo obogatili z gostovanjem tuje strokovnjakinje, in sicer smo se povezali z ravnateljico švedske večjezične šole in vrtca Vittra Rösjörp International Leo Colner, ki je v našem vrtcu hospitirala, obiskala različne enote, izvedla predavanje za strokovne delavce našega vrtca in okoliških šol ter sodelovala na okrogli mizi z gosti s Pedagoškega inštituta in Zavoda RS za šolstvo ter z ravnateljico sosednjih šol. Veseli nas, da smo lahko vsem strokovnim delavcem, ki jih je strah

komuniciranja v angleščini, ponudili deseturni tečaj angleškega jezika, ki ga je izvajala profesorica in prevajalka angleškega jezika. Prijavilo se je 13 udeležencev, ki so v dveh zahtevnostnih skupinah okrepili osnove sporazumevanja v angleškem jeziku. Mobilnosti z organizacijskega vidika že dalj časa načrtujemo vnaprej, kar nam omogoča prihranek na potovanjih kot tudi pri nastanitvah. Smotrno in preudarno načrtujemo stroške, ki jih sprti usklajujemo z evidencami iz računovodstva, kar nam je omogočilo, da smo poleg že načrtovanih šestnajstih mobilnosti omogočili izkušnjo mobilnosti še štirim dodatnim osebam. Aktivno sodelovanje v projektu in udeležbo na mobilnostih smo ponudili vsem strokovnim delavcem. Prijavilo se je več strokovnih delavcev, kot je bilo prostih mest za mobilnost, zato smo naredili ožji izbor udeležencev mobilnosti ter rezervno listo. S partnerskimi vrtci smo želeli vzpostaviti tudi eTwinning projekt kot podporo istoimenskemu Erasmus+ projektu, a partnerji niso izrazili želje po takšnem sodelovanju. Zato smo k sodelovanju v eTwinning projektu povabili sosednji vrtec Cici-ban (pri Osnovni šoli Šmartno pri Litiji), ki s platformo eTwinning nima še nobenih izkušenj, si pa tudi sami želijo začeti z mednarodnim sodelovanjem. Obenem oboji sledimo metodologiji programa Korak za korakom pod vodstvom Pedagoškega inštituta, kar nas povezuje na več strokovnih področjih dela z otroki. Navezali smo stik z ambasadorko eTwinning Majo Bregar iz Osnovne šole Gradec, ki je strokovnim delavcem iz obeh vrtcev prišla predstaviti oblike sodelovanja preko eTwinning projektov in prednosti, ki jih takšno sodelovanje prinaša. Opažamo, da se je ob začetnih zadržkih tehtnica pri naših zaposlenih prevesila v pozitivno naklonjenost Erasmus+ projektom, saj se dviguje nivo zavedanja visoke dodane vrednosti, ki jo lahko mednarodno sodelovanje organizaciji prinese.

Tjaša Poljšak Miklavc

Enserrer – Poučevati o vojni, vzgajati za mir je bil projekt, katerega koordinator je bila italijanska gimnazija iz Červinjana, vključeval pa je celotno vertikalno, od vrtca do univerze (partnerske šole so bile francoski in italijanski vrtec, italijanska in francoska osnovna šola, srednja šola iz Avstrije, Francije, Nemčije, Slovenije in univerza iz italijanske Gorice ter francoskega Bordeauxa). Ponosni smo na to, da smo med drugimi rezultati na naši šoli v sodelovanju s šolo iz Červinjana pripravili šolski vodič po poteh soške fronte (slovensko-italijanski), ki ga lahko uporabijo šole na šolskih ekskurzijah.

Iztok Leskovar

Težko bi izpostavil enega v tej neverjetni množici projektov. V programu sodelujemo že 24 let, samo za mobilnost smo porabili približno 1.700.000 evrov, omogočili mobilnost 570 dijakom in 240 učiteljem, mentorjem PUD in drugim zaposlenim, izdelali programe za poučevanje tujega jezika in strokovnih modulov za triletni in štiriletni program, programe zniževanja odpadkov v delovnem procesu. Med že omenjenimi projekti, ki so vodili k višjim ciljem, so bili *Eurotraffic*, *E-Cuisine*, *Zero Waste*, *Vocal Medical*, *Tourism4Careers*, *Pro Tourism*, *Digital VET for All*, *Intercultural Hotel* in *Methods*. Želel bi izpostaviti svoje sodelavce, ki so mi pomagali in verjeli, da je to prava pot. Tudi takrat, ko so se nekateri trudili dokazati, da je to napačna pot. Imam krasne sodelavke in sodelavce, brez katerih nikakor ne bi zmožl opraviti takšnega razvoja zavoda. So nezamenljivi in hkrati moji prijatelji. Zame je vsak dan v službi nagrada in vesel sem, da sem okoli sebe zbral ljudi, ki mislijo podobno.

8. Kaj delate v vašem zavodu danes drugače kot pred leti in je posledica mednarodnega sodelovanja?

Suzana Plemenitaš

Vsi v zavodu smo bolj odprti, bolj večji pri sporazumevanju v tujem jeziku, brez težav sprejemamo mednarodne partnerje in z njimi sodelujemo. Cenimo naš šolski sistem (in ga hkrati kritično vrednotimo), hkrati pa v naše delo vnašamo dobre prakse iz tujine (seveda v skladu s kulturo dela, zakonodajo, klimo družbe). Vsi strokovni delavci so na hospitacijo vedno pripravljeni sprejeti mednarodne goste, ki so na opazovanju pouka na šoli vsaj dvakrat letno.

Liljana Plaskan

Zagotovo smo zmanjšali strah pred sodelovanjem in komuniciranjem v angleškem jeziku s tujimi gosti oziroma partnerji. Zavedamo se, da se vedno učimo tudi sami, takrat ko obiščemo tuje organizacije in tudi takrat ko gostimo tuje partnerje. Cenimo to, da se lahko pogovarjamo in izmenjujemo poglede o enakih izzivih in ovirah z ljudmi, ki delajo na istem področju, živijo pa na drugem koncu Evrope. Bolj spoštujemo in smo hvaležni za čudovito naravo in okolje, v katerem živimo. S sodelovanjem v mednarodnih projektih zmanjšujemo omejujoča prepričanja, da se kaj ne da, in skušamo bolj razmišljati, kako bi lahko to sami izvedli. Po vsakem obisku tuje organizacije oz. vrtca udeleženci mobilnosti skupaj s prijavljenimi strokovnimi delavci izvedejo debatno urico (strokovno razpravo), na kateri skupaj

razmišljamo, kako bi lahko primere dobre prakse iz tujine v prilagojeni obliki prenesli k nam. Naše strokovne delavce je na primer motivirala praksa iz norveškega vrtca, ko jutranje zbiranje otrok v vsakem vremenu poteka na igrišču, ne v igralnicah. Posledično so strokovni delavci že v dveh enotah poskusili z jutranjim zbiranjem otrok na igrišču, ko je vreme bolj prijazno (toplejši jesenski, pomladni ali poletni meseci). Po poročanju strokovnih delavcev so otroci zelo zadovoljni, dobro se počutijo, in gibanje v takšni obliki na svežem zraku zunaj vpliva tudi na funkcioniranje otroka kasneje pri dejavnostih. Nekaj praktičnih idej za igre z otroki, ki so jih udeleženci pridobili na mobilnostih, so predstavili na vzgojiteljskem zboru in so že zaživele v posameznih oddelkih. Večje je tudi zavedanje, da smo sami v večji meri odgovorni za dobro počutje na delovnem mestu. Nekatere vsebine, ki so na tem področju že potekale v našem vrtcu, smo z vsebinami, ki smo jih udeleženci pridobili na mobilnosti (strukturirani tečaj), le še poglobile. Poznamo nekaj novih strategij, ki jih uporabljamo tako na ravni vrtca kot v posameznih enotah.

Tjaša Poljšak Miklavc

Vsekakor se z veliko več samozavesti lotevamo raznih projektov. Zelo smo napredovali pri pripravi učnih gradiv, zbornikov, priročnikov, pri poznavanju in upoštevanju avtorskih pravic, pri digitalnem delu. Bolj smo ustvarjalni pri pripravi različnih delavnic, lahko bi rekli, da si bolj upamo poskusiti kaj novega, drugačnega. V mednarodnih projektih sodelujemo večinoma učitelji, ki nismo učitelji tujih jezikov, tako da smo zelo napredovali tudi v rabi angleščine, italijanščine, francoščine ...

Iztok Leskovar

Kar temeljito moram pobrskati po spominu, kako smo delali tam na začetku. Najboljši opis bi bil navdušen obraz moje dijakinje, ki sem jo srečal danes na srečanju pogodbenikov Cmepiusa. Bil sem njen profesor na začetku svoje delovne poti. Iz njenih oči je sijalo navdušenje nad dejstvom, da je obiskovala šolo, katere razvoj sem predstavil danes. Rekla je takole: » Vsak učitelj bi si želel delati na taki šoli.« To je zame največja nagrada. Menim, da sem se obdal z velikim številom marljivih strokovnjakov, ki radi opravljajo delo učitelja. Dijaki zaradi njih radi prihajajo v šolo in jo imajo za drugi dom. Izpostavil bi storitveno naravnost profesorjev. Ves čas je v ospredju uporabna vrednost znanj in kompetenc, ki jih prejmejo dijaki v izobraževalnem procesu. Ponovno moram izpostaviti odzive na potrebe okolja. Ravno ti odzivi poskrbijo za to, da dijaki vidijo uporabnost prejetih znanj, saj z izdelki in storitvami vstopajo v svet odraslih. Na umirjen in varen način spoznavajo svoje bodoče delovno okolje in stopajo v prihodnost z jasnimi cilji.

Prispevek Slovenije k vodenju šol v Evropski uniji: intervju z mag. Anastazijo Avsec

O avtorici

Dr. Mihaela Zavašnik je vodja Središča za profesionalni razvoj na Zavodu RS za šolstvo.
mihaela.zavasnik@zrss.si

Mag. Anastazija Avsec je 1. septembra 2024 zasedla najvišje vodstveno delovno mesto v evropski šoli in postala direktorica Evropske šole v Frankfurtu. Magistrica bioloških znanosti je bila dolgoletna ravnateljica OŠ Kapela (2004–2017), nato pa jo je pot najprej vodila na Evropsko šolo v Frankfurtu (namestnica direktorja za vrtec in osnovno šolo), potem pa še na Evropsko šolo v Münchnu (namestnica direktorja za vrtec in osnovno šolo). Po enem letu dela v Münchnu je bila nagovorjena za kandidaturo za direktorico Evropske šole v Frankfurtu. Med številnimi kandidati (večina moškimi iz Belgije, Francije, Irske in Slovenije) je komisijo prepričala, da je kompetentna, izkušena, profesionalna in zrela za to najvišje vodstveno delovno mesto.

1. Kako doživljate imenovanje na najvišje vodstveno delovno mesto v evropski šoli?

Konec avgusta, tik pred nastopom funkcije, razmišljam predvsem o tem, ali je vse pripravljeno za uspešen začetek šolskega leta, in se pripravljam na prevzem funkcije. Če pa pomislim na čas od razpisa decembra 2023 do zaključka postopka v maju 2024, sem vesela, da je bil trud, vložen v priprave, poplačan. Ponosna, srečna in zadovoljna sem, da mi je uspelo v tej »tekmi«. Direktorska mesta so med evropskimi državami zelo želena, zato je konkurenca na razpisih med kandidati izjemno močna. Moje imenovanje na najvišje delovno mesto je tudi dokaz, da lahko tudi manjše in mlajše evropske države konkurirajo večjim in starejšim s svojimi vodstvenimi kadri.

2. Prosim, opišite postopek izbire in imenovanja na takšno delovno mesto?

Vsa vodstvena delovna mesta v sistemu evropskih šol so zasedena z napotnim osebjem (direktor in namestnik direktorja / ravnatelj za primarno stopnjo in namestnik direktorja / ravnatelj za sekundarno stopnjo) za obdobje devetih let. Postopek traja več mesecev, začne se v letu, ko je »odhajajoči« v zadnjem letu službovanja. Ko se sprostijo delovna mesta v eni izmed trinajstih evropskih šol, so evropske države, ki še nimajo izpolnjene kvote zasedenih vodstvenih delovnih mest (skupaj tri), obveščene, da lahko kandidirajo. Te države opravijo predizbor ustreznih kandidatov na nacionalnem nivoju in pošljejo kandidate (dva ali tri) na izbirni intervju v Bruselj. Če v tem postopku ni dovolj zainteresiranih držav (najmanj dva) oziroma je kandidatov premalo (najmanj štirje kandidati, po dva iz vsake države), se poziv razširi na vse evropske države, ne glede na kvoto zasedenih vodstvenih delovnih

mest. Trenutno imajo nekatere evropske države zasedenih štiri ali celo pet vodstvenih delovnih mest.

Vsak kandidat ima deset minut za predstavitev, potem sledijo vprašanja komisije, 35 do 40 minut. Izjemno pomembno je, da se kandidat drži predvidenega časa, sicer mu odbijejo dodeljene točke po ocenjevanjih področjih. Vse kandidate po intervjujih anonimno oceni sedemčlanska komisija. Vodja komisije, generalni sekretar evropskih šol, predlaga v imenovanje Svetu guvernerjev najboljšega kandidata (ki mora biti na vseh ocenjevanih področjih na intervjuju ocenjen kot odličen ali zelo dober kandidat) za obdobje devetih let. Vsi napoteni delavci, tudi vodstveno osebje, smo po zasedbi delovnega mesta v evropski šoli dvakrat evalvirani. Prvič v drugem letu in drugič v petem. V sistemu evropskih šol sva dve Slovenki napoteni na vodstveno delovno mesto (obe sva bili ravnateljici na primarni stopnji). Moje imenovanje na direktorsko mesto je za Slovenijo velik uspeh, saj si vse evropske države prizadevajo, da bi njihov kandidat zasedel vodstveno delovno mesto v sistemu evropskih šol.

3. Česa se morate kot direktor/ravnatelj takšne šole še posebej zavedati?

Sistem evropskih šol je svojevrsten unikum v Evropi, ki je lani praznoval 70-letnico obstoja. Vsa pravila, ki usmerjajo delovanje evropskih šol, nastanejo s skupnim dogovorom vseh evropskih držav. Kot direktor moraš dobro poznati pravila, ki urejajo delovanje evropske šole, tudi pravila države, v kateri je locirana šola. Direktor mora imeti smisel za delo v medkulturnem delovnem okolju. Že samo način posredovanja nekega sporočila oziroma informacije je lahko pri zaposlenem, ki prihaja iz druge evropske države kot ti, popolnoma drugačen. To lahko vodi v nastanek konfliktnih situacij, ki jih je potem treba razreševati. Imeti je treba enak pristop do vseh zaposlenih, hkrati pa vedno upoštevati, da delaš v medkulturnem okolju in da smo različni glede na to, kako sprejemamo in razumemo stvari. Enako velja tudi za vse ostale deležnike, s katerimi sodelujemo. Meni je delo v takšnem okolju zelo všeč, zato se veselim, da bom zdaj imela priložnost nadaljevati delo kot direktorica, po sedmih letih na delovnem mestu ravnateljja v evropski šoli.

4. Kaj bo vaš prvi večji izziv v Evropski šoli v Frankfurtu?

Največji izziv vidim v prostorski stiski šole. Evropska šola v Frankfurtu je v letu 2022 praznovala 20-letnico svojega obstoja. S prostorsko stisko se srečuje že vrsto let ob naraščajočem številu učencev (v novem šolskem letu jih bo nekaj več kot 1600). Preden bo projekt izgradnje nove šole uspešno končan, bo zagotovo minilo od osem do devet let.

Že naslednje leto je predvidena gradnja dodatne šolske stavbe na šolskem dvorišču, kar bo pomenilo veliko prilagajanja, ustvarjalnosti pri organiziranju pedagoškega procesa in zagotavljanju varnosti, ko bo na šolskem dvorišču gradbišče in praktično več ne bo zunanjih igrišč oziroma površin za preživljanje odmorov.

5. Kaj vas določa kot vodjo? Čemu se niste kot vodja nikoli pripravljeno odpovedati?

Biti vodja je moja izbira že dvajset let. Vedno, ko se srečujem s problemi, pomislim na to, da je to moja izbira in da je moja naloga, da se spopadam z izzivi. Tudi če sem v veliki časovni stiski, si vzamem čas za poslušanje, pogovor in premislek. Ne dovolim si, da me nenadna situacija »posrka« in da na hitro sprejemem odločitve, ki jo lahko obžaluješ ali z njo povzročiš val nezadovoljstva. Tudi če moji sogovorniki pričakujejo odgovor nemudoma, si vzamem čas za premislek.

6. Katera znanja, spretnosti in vrednote vas pri vodenju vodijo?

Komunikacijske veščine so tiste, ki dnevno krepijo moje delo v medkulturnem okolju. Empatičnost, skrb za druge in hvaležnost, da lahko vsak dan vodim evropsko šolo (ali tudi v preteklosti slovensko), mi pomaga pri izgrajevanju pozitivnega in spodbudnega delovnega okolja. Hkrati pa moja pozitivna naravnost in to, da sem rada vodja, generiram entuziazem in predanost kolektivu. Jasna in učinkovita komunikacija pozitivno vpliva na zaposlene, saj vedo, kaj se od njih pričakuje.

Pri vodenju je pomembno to, da je delovni proces na vseh področjih v šoli optimalno in učinkovito organiziran. Spremembe uvajamo po preudarnem razmisleku, analizi stanja in vključevanju vseh deležnikov.

Biti uspešen vodja je zahtevno, a z nenehnim učenjem in s pripravljenostjo vložiti energijo za razvoj organizacije, ki ti je zaupana, je to mogoče, sploh če imaš rad, kar počneš.

7. V zvezi s čim vas vaši sodelavci največkrat pohvalijo?

Največkrat pohvalijo moje odlične komunikacijske spretnosti, da aktivno poslušam, da vem, kako in kdaj delegiram naloge, da sem zelo motivirana, izžarevam optimizem, umirjenost in da sem fleksibilna. To je nekaj komentarjev iz moje druge evalvacije, ko sem bila v petem letu napotitve.

8. Na kaj ste najbolj ponosni kot vodja?

Na to, kako sem se razvila kot vodja v preteklih 20 letih, od prvega imenovanja na delovno mesto ravnateljice, in kje sem sedaj. Velikokrat pomislim na to, da živim svoje sanje z delom v sistemu evropskih šol. Ko sem lani zapustila Frankfurt, ker se mi je ponudila možnost premika na Evropsko šolo v Münchnu in sem s tem pridobila eno leto v sistemu, so mi sodelavci sporočali, kako radi so delali z menoj in da so hvaležni za vse, kar so se naučili od mene. Potem sem kandidirala na direktorsko mesto in se je v šoli razvedelo. Sama nisem želela govoriti o svoji kandidaturi, saj sem šele prišla na novo delovno mesto in sem bila tudi tam sprejeta z odprtimi rokami in so mi sodelavci sporočali, kako so veseli mojega prihoda in kako radi delajo z menoj. Na nek način sem imela malo slabo vest, da sem v postopku kandidature. Biti kandidat je eno, a biti izbran seveda drugo, sploh ker sem vedela, da je konkurenca med kandidati zelo močna in da ne bo lahko biti izbran. Priprave na kandidaturo in potem izborni intervju (natančen datum je sporočen dva tedna prej) sem vzela zelo resno, sploh predstavitev sem res izpilila do potankosti in jo na koncu res uspela zaključiti v manj kot v desetih minutah. Še nikoli do sedaj v življenju nisem imela te priložnosti, da sem si lahko rekla, da bom zadovoljna z vsakim razpletom. Vedela sem, da bom srečna in zadovoljna, če bom izbrana ali pa ne in bom ostala še tri leta v Münchnu. Tudi ko sem bila v Bruslju in tik pred tem, da me pokličejo pred komisijo, sem bila umirjena. Verjetno je to tudi doprineslo k temu, da sem lahko svojo nalogo pred komisijo dobro opravila. Ko se je razvedelo, da sem bila izbrana, so mi čestitali v Münchnu in hkrati obžalovali, ker jih bom zapustila.

Zdaj ko sem znova v Frankfurtu, sem bila ob vrnitvi deležna nasmejanih obrazov in spodbudnih besed. To je nekaj, na kar sem tudi ponosna.

9. Kaj želite doseči kot vodja?

Naloga vseh pedagoških delavcev in tudi direktorja je zagotavljanje kakovostnega izobraževanja v spodbudnem učnem okolju, ki bo omogočilo vsestranski razvoj potenciala učencev in dijakov. Ohranjanje veselja do učenja je tudi moj cilj, tako pri učencih kot pri zaposlenih. Če nam uspe čim dlje ohraniti veselje do šole in učenja, potem bodo učenci v življenju lahko dosegli vse, kar si bodo želeli, seveda ob predpostavki, da bodo vložili trud v doseganje ciljev. Vedno stremim k razvoju šole, tako na strokovno-profesionalnem nivoju kot tudi na upravnem. Pomembno je, da imamo vizijo, kam želimo kot šola priti, in da v uresničevanje vizije vključimo šolsko skupnost.

10. Katera izobraževanja in usposabljanja, ki ste se jih udeležili, so bila najbolj dragocena in katera pridobljena znanja in spretnosti uporabljate pri svojem vodenju?

Ko sem postala ravnateljica v Sloveniji, sem se od ravnateljskega izpita udeleževala izobraževanj v organizaciji Šole za ravnatelje in Zavoda RS za šolstvo. Ker me je sodelovanje v evropskem šolskem prostoru zelo zanimalo, sem se večkrat udeležila študijskih obiskov v tujini ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Izjemno sem bila ponosna, ko smo se kot majhna podeželska šola uspešno prijavljali na razpise evropskih projektov (»Comenius«, sedaj Erasmus), in to kar trikrat, v letih od 2007–2015. To mi je omogočilo stik z evropskimi kolegi ravnatelji.

Hkrati sem v prostem času nadgrajevala znanje angleščine, tudi z udeležbo na različnih tečajih v tujini. Pred desetimi leti sem se vključila v izobraževanje za praktika NLP, ki sem ga nadgradila v naslednjih letih z usposabljanji za mojstra praktika NLP, NLP coacha ter praktika hipnoze. Pred dvema letoma sem opravila tudi krajši trening pitch retorike. V času pandemije sem nadaljevala oz. intenzivirala učenje francoščine. Po mnenju moje učiteljice sem na ravni B1. Sama menim, da bo potrebnega še nekaj truda, da bom suvereno komunicirala tudi v francoščini, a je neverjetno, ko se začneš učiti nečesa na novo, kako ceniš nivo znanja, ki si ga že dosegel na drugem področju, sploh ko primerjam svoje jezikovne spretnosti v nemščini in angleščini, ki sta moja delovna jezika vsak dan, odkar delam v sistemu evropskih šol.

Kot vodja nenehno sledim tudi sodobnim trendom v izobraževanju s prebiranjem strokovne literature, z udeležbo na izobraževanjih za vodstveni kader evropskih šol in pa enkrat letno z udeležbo na World Education Summit, ki k sreči poteka štiri dni na daljavo. Seveda mi idej, katerih izobraževanj bi se rada udeležila v prihodnosti, ne zmanjka, bolj mi primanjkuje časa. Tudi jaz z različnimi triki v svojem natrpanem urniku iščem čas za nadaljnji profesionalni razvoj. Če želiš biti pri svojem delu uspešen, je treba iti »eno miljo dlje« pri svojem delu oziroma vložiti še več truda kot drugi in biti pri tem vztrajen.

11. Kaj je v evropskih šolah drugače kot v slovenskih z vidika poučevanja in vodenja?

Sistem evropskih šol je poseben v tem, da so učni načrti usklajeni med vsemi evropskimi državami, kar pomeni, da lahko učenci prehajajo iz nacionalnega v sistem evropskih šol in obratno. Dijaki se lahko z evropsko matura vpišejo na evropske univerze pa tudi v svetu so jim odprta vrata univerz, če uspešno maturirajo. Naši učenci odhajajo na svetovne univerze od Harvarda do Oxforda.

Učitelji, tako napoteni kot tudi lokalno rekrutirani, so evalvirani glede na kakovostne standarde poučevanja. Evalvacija je interna, s strani vodstva šole (direktor, ravnatelj), in tudi eksterna z zunanjimi ocenjevalci (nacionalni inšpektorji). Hkrati smo šole podvržene evalvaciji vsaka štiri leta (Whole School Inspection), ko pride na šolo ekipa ekspertov (trije inšpektorji in en direktor), ki so en teden v šoli. V tem času spremljajo pouk (nenapovedano), opravijo veliko pogovorov, pregledajo pripravljeno dokumentacijo in na koncu izdelajo poročilo, skladno s kakovostnimi standardi za evalvacijo šol, s priporočili. Šole po dveh letih poročajo, kaj so naredile v smislu izboljšav. Poročila so obravnavana in dostopna vsem šolam. Moram reči, da je takšna evalvacija šole kar časovno zamudna naloga, sploh z vidika priprav, a dobrodošla.

12. V čem vidite dodano vrednost slovenskih šol sedaj, ko ste že nekaj časa v tujini?

Dodana vrednost slovenskega izobraževalnega sistema je v zagotavljanju visokega nivoja splošnega znanja na vseh ravneh splošnega izobraževanja, od osnovne šole do splošnih gimnazij in univerz. Izobraževanje je tudi

brezplačno. Za starše je zelo pomembno zagotavljanje prehrane in popoldanskega varstva v organizaciji šole. To je v sistemu evropskih šol drugače. Vem, da so na tem področju v zadnjem času uvedene spremembe, ki pa jih sama natančno ne poznam.

13. Kaj bi veljalo vpeljati v slovenske šole na podlagi vaših izkušenj v tujini?

Na hitro sem najprej pomislila na postopek imenovanja ravnateljev ter možnost premika na drugo šolo, če pomislim na vodje. Sama sem, kljub temu da sem bila le eno leto na drugi evropski šoli, na istem delovnem mestu, spoznala, da sem se uspela iz te priložnosti veliko naučiti. Tega v Sloveniji ni. Jaz sem bila na isti osnovni šoli ravnateljica 13 let. Med svojim tretjim mandatom sem sama zaznala, da je moje delo rutinirano, predvidljivo. Seveda lahko veliko nadgrajuješ in razvijaš šolo, a spremeniti svoje delovno okolje in voditi drug kolektiv je izkušnja, ki se redko uresniči, sploh če se spomnim na postopek imenovanja, kot je sedaj v Sloveniji. Je pa to seveda zahtevnejše kot ostati v znanem in predvidljivem okolju.

Vzpostavitev sistema zagotavljanja kakovosti poučevanja je tudi nekaj, kar bi po mojem mnenju povečalo dodano vrednost in transparentnost izobraževalnega sistema.

Zunanjo evalvacijo, kot je vzpostavljena v evropskih šolah, prav tako vidim kot dodano vrednost. Je pa seveda družina evropskih šol majhna, zato je tak sistem vzdržen in izvedljiv. Ne vem, ali bi ga bilo v tem obsegu mogoče enostavno prenesti, glede na število šol v Sloveniji.

14. Kaj bi s svojimi bogatimi izkušnjami svetovali slovenskim ravnateljem?

Delo ravnatelja zahteva veliko od posameznika, veliko časa, truda, prilagajanja nenehnim spremembam ter nenehno odgovornost, da je vse urejeno skladno s pravilniki in zakonodajo. Kljub temu pa mora biti na prvem mestu pri tem delu skrb za ljudi, s katerimi delaš, in za učence. Dobro sodelovanje z deležniki pomaga pri uresničevanju ciljev in tudi razvoju šole. Ko želi nekdo razgovor z menoj, vedno vprašam: »Kako lahko pomagam?« To skrb za zaposlene in učence pa dosegamo tudi s tem, da nenehno razmišljamo o tem, kako učitelji vidijo določeno situacijo, kako učenci in kako starši. Če znamo ljudi motivirati in usmerjati, jim pomagati, lahko veliko naredimo

za dobro delovno klimo in počutje. Vodja je na prvem mestu motivator, potem pa tudi »pastir«, ki skrbi za svojo čredo, tako da dobro pozna vsakega zaposlenega in ga usmerja (trenutno berem knjigo o uspešnih vodjih, kjer avtor primerja vodjo s pastirjem in iz te primerjave izpelje določena pravila, ki jih je treba poznati in jim slediti).

Zaradi kompleksnosti nalog ne pozabite na svoj profesionalni razvoj in rast. Moj cilj je, da sem vsak dan malo boljša, tudi če so premiki včasih skorajda neopazni. Pomembno je, da se razvijam in da sem ob koncu dneva, enega tedna, meseca in leta zadovoljna, da nisem pozabila nase, na svojo družino ter prijatelje, ker sem dala službo na prvo mesto in je zmanjkalo časa za vse drugo. To tudi meni vedno ne uspeva, a s trdno voljo in strategijami, kako si v svoj prenatrpani urnik vgradimo čas zase, za družino in za vse, kar nam je pomembno, je to mogoče.

Če bi me vprašali, katere veščine je kot vodja treba prioritetno razvijati, bi rekla coaching in trening komunikacije. Bodite radovedni, inovativni, ohranjajte veselje do učenja in vodenja ter se povezujte z drugimi, izmenjujte izkušnje in znanje s kolegi, ne samo v domačem okolju, tudi širše. Tako ne boste imeli občutka, da ste sami. K sreči je sedaj to veliko enostavneje, kot je bilo v preteklosti.

Kako najbolje podpreti mlade, da prepoznajo svoja močna področja in se izognejo prezgodnjemu opuščanju šolanja.

Priročnik ponuja učiteljem premislek o lastnih kompetencah in omogoča seznanitev s specifikami posameznih podskupin učencev in dijakov, ki za doseganje optimalnega šolskega uspeha in ustrezne odločitve na izobraževalnih prehodih potrebujejo več njihove podpore in znanj.



Soavtorici priročnika **mag. Tamara Malešević in Vanja Kavčnik Kolar** sta sodelovali v mednarodnem projektu Design My Future.

Priročnik je na voljo brezplačno v PDF obliki na spletni strani ZRSŠ.

https://www.zrss.si/pdf/opolnomocenje_mladih_za_premisljene_izobrazevalne_in_karierne_odlocitve.pdf

Priprava projekta Erasmus+: celostni pristop od ideje do oddaje prijavnice

Usmeritve je pripravila Urška Slapšak iz CMEPIUS-a.

Zakaj vstopiti v program Erasmus+ in njegove akcije, je bilo še pred dveh desetletjema pogosto vprašanje vzgojno-izobraževalnih zavodov. Če smo takrat prijavitelje prepričevali o smiselnosti programa Erasmus+, to danes skoraj ni več potrebno, saj se vzgojno-izobraževalni zavodi zavedajo potrebe in nujnosti vključevanja v različne oblike mednarodnega sodelovanja, tudi v Erasmus+. Danes je poudarek na tem, kako prijaviti kakovostne projekte, da bodo uspešni, in kako z njimi vplivati na razvoj otrok/učencev, dijakov, strokovnih delavcev in ravnateljev, zavodov pa tudi sistema vzgoje in izobraževanja. Mednarodno sodelovanje samo po sebi ni in ne more biti cilj zavoda, temveč zgolj dejavnost za doseganje dolgoročnih, razvojnih ciljev vzgojno-izobraževalnega zavoda (Zavašnik idr., 2020). Bistveno je razumevanje, da mednarodno sodelovanje predstavlja možnosti, priložnosti, aktivnosti za doseganje prednostnih ciljev posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda in tudi ciljev šolske politike. Ne glede na dejstvo, da v zvezi z mednarodnim sodelovanjem v praksi pogosto še vedno uporabljamo pojme, kot so »program«, »projekt«, »akcija«, se je treba zavedati, da je mednarodno sodelovanje »le« orodje oz. oblika profesionalnega razvoja v podporo uresničevanju ciljev zavoda (prav tam). Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) kot nacionalni koordinator pred izteki rokov za prijavo na razpise za projekte mobilnosti in projekte strateških partnerstev organizira informativne dni ter osebna svetovanja z namenom, da prijavitelji pripravijo čim kakovostnejše vsebine projektov. S ciljem podpore vzgojno-izobraževalnim zavodom pri načrtovanju kakovostne prijave projektov v nadaljevanju podajamo nekaj usmeritev, ki temeljijo na najpogostejših »napakah« in vprašanih prijaviteljev.

Analiza potreb

Izhodišče vsakega projekta mednarodnega sodelovanja je analiza stanja oziroma analiza potreb zavoda. Prvi korak pri snovanju projekta je, da si zavod zastavi vprašanja: kje smo, kaj bi želeli spremeniti in kakšne potrebe ima ciljna skupina, ki jo naslavljamo in s katero delamo? Zavod ne ustvarja potreb posebej za namen projekta, temveč izhaja iz potreb, ki jih opaža pri vsakdanjem delu zavoda. Pri analizi potreb je ključno tudi vprašanje, kaj so razlogi izzivov in problemov zavoda in kakšne so posledice le-teh. Aktualne potrebe je v nadaljevanju smiselno povezati s strokovnimi izhodišči, tj. že opravljenimi študijami, analizami, izvedenimi projekti, tako na nacionalni kot mednarodni ravni. Vzgojno-izobraževalni zavod zagotovo ne sme spregledati formalnih dokumentov, ki usmerjajo kratkoročno in dolgoročno uresničevanje poslanstva, vizije in ciljev in tako tudi posredno skrbijo za zagotavljanje kakovostnega delovanja zavoda. To so letni delovni načrt, program razvoja šole ter ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo. Kaj ima zavod zapisano v teh dokumentih? Katere dolgoročne, razvojne cilje naslavlja? Kaj ugotavlja s številnimi spremljavami, evalvacijami, poročanjem?

V vsaki prijavi za razpis je treba opisati tudi zavod. Na prvi pogled preprosto vprašanje je v resnici zelo pomembno. Pogled v ogledalo poda odgovore na vprašanja, kot so: kaj in zakaj počne zavod (poslanstvo); kako to uresničuje (vrednote), kam želi zavod priti (vizija), katera so znanja in kompetence, po katerih se razlikuje od drugih zavodov, kaj zavod že počne za doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja, s kakšnim lokalnim okoljem sobiva, katere dogodke, ki izkazujejo in podpirajo vrednote, organizira, ipd.

Oblikovanje ciljev

Analizi potreb sledi oblikovanje ciljev projekta. Cilje oblikujemo pred aktivnostmi. Cilj je tista sprememba, ki jo zavod želi videti ob zaključku projekta, nekaj, za kar se zavod s projektom trudi in si prizadeva doseči. Kaj torej zavod želi »rešiti« s projektom? Za oblikovanje ciljev ima na voljo več različnih modelov (npr. model SOAR, model SWOT), zaželeno pa je, da imajo zapisani cilji elemente SMART (Specific – specifičen, Measurable – merljiv, Achievable – dosegljiv, Relevant – ustrezen, Time sensitive – časovno določen). V praksi se velikokrat zgodi, da prijavitelji ne ločijo med pojmom namen in cilj. Stare (2011) navaja, da je namen projekta to, da prinese neke koristi. Zavod se sprašuje, zakaj projekt sploh izvaja? Gre za

posredni cilj, ki je uresničljiv v daljšem času in je po navadi posledica nekih rezultatov, ki nastanejo v okviru projekta. O cilju pa govorimo takrat, ko gre za neposredno spremembo, ki bo vidna takoj po projektu in je nedvomno posledica projekta. Cilji morajo biti usmerjeni v spremembo, izboljšavo, napredek oziroma razvoj, kar naj bi bilo razvidno že iz same ubeseditve cilja z besedami, kot so: izboljšati, povečati, zmanjšati, spremeniti, uvesti, razviti, ustvariti, spodbuditi, dvigniti ... Uporabljeni glagoli naj bodo usmerjeni v spremembo stanja. Dosedanje izkušnje s prijavitelji so pokazale, da imajo ti nemalo izzivov pri postavljanju ciljev. Pogosto so razpršeni, preobsežni, ne izhajajo iz potreb ali pa so ločeni od področij, s katerimi se šola ali vrtec ukvarjata. Prijaviteljem zato svetujemo, naj se najprej odločijo, kateremu področju vzgoje in izobraževanja bodo namenili pozornost. Ob tem si lahko pomagajo z zbirko *Kakovost v vrtcih in šolah*, ki v zvezku *Standardi in področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti* (Brejc idr., 2019) postavlja okvir in izhodišča za lažjo identifikacijo področja in z njim povezane kazalnike.

Določitev kazalnikov in aktivnosti za doseganje ciljev

Vsak cilj je vezan na kazalnike. Kako bo zavod vedel, da je bil dosežen napredek? Kako bo vedel, da je prišel na cilj ali na vmesno postajo? Določiti je treba kazalnike oziroma indikatorje. Da bi lahko s projektom dosegli napredek, je treba poznati začetno stanje, začetne vrednosti. Kazalniki niso vedno vezani samo na številke (npr. število udeležencev na usposabljanju, število izvedenih aktivnosti), temveč morajo biti usmerjeni predvsem v rezultate strokovnih delavcev in na raven rezultatov otrok/učencev/dijakov. Kot primer navajamo senčenje strokovnega delavca. Vprašanja najvišje ravni učinka bi bila: Kako se odzivajo učenci/dijaki na novo delovanje učitelja v razredu? Kaj se je izboljšalo v razredu kot posledica senčenja? Kateri in kakšni so vidni učinki pri učencih/dijakih?

Ko so cilji določeni in ko vemo, kaj bi želeli doseči in okvirno s katerimi aktivnostmi, si je treba zastaviti vprašanje, ali je Erasmus+ res pravi program, s katerim lahko doseženo izbrane cilje. Znotraj programa zato raziščemo različne možnosti. V akcijah individualnih mobilnosti gre za izmenjavo učencev/dijakov, za krepitev profesionalnega razvoja zaposlenih na zavodu in za vzpostavljane mednarodne mreže. V akcijah partnerstva za sodelovanje so v ospredju iskanje rešitev, izmenjava dobrih praks, priprava novih skupnih gradiv, naslavljanje izzivov z več različnih zornih kotov, povezovanje

predvsem po vertikali in ne zgolj horizontali. Predlagane rešitve morajo biti aktualne tudi širše, ne samo za ustvarjeno partnerstvo.

Iskanje partnerjev

Ne glede na to, za kateri tip akcije v programu Erasmus+ se odločite, je potreben resen razmislek o sestavi mednarodnega partnerstva. Iskanje partnerjev v tujini je odvisno od zahtevnosti akcije in projekta ter izkušenj prijavitelja. Partnerja iščete glede na vaše potrebe, in bolj ko je prijavitelj izkušen, večje so zahteve po točno določenem partnerju v tujini (glede na tip zavoda, regijo, strokovnost). Iskanje mednarodnih partnerjev lahko poteka različno: prek že spletene strokovne mreže, različnih evropskih združenj, s pomočjo različnih portalov, kot sta European School Educational Platform (ESEP) in Spletna platforma za učenje odraslih v Evropi (EPALE), z udeležbo na tematskih in kontaktnih seminarjih (TCA) ali v skupinah na socialnih omrežjih (LinkedIn, Facebook ...), prek pobratenih občin, s pomočjo znancev v tujini ali pa sodelavcev, ki so že bili v tujini na katerem od usposabljanj.

Oblikovanje projektnega tima

Naslednji element priprave projekta je oblikovanje projektnega tima. Brez kulture sodelovanja projekt dolgoročno ne bo vzdržan. V projektu ne more sodelovati zgolj ena oseba z zavoda, prav tako ni ravnatelj edini, ki lahko vodi projekt. Zaželeno je, da vodstvo oblikuje projektni tim, člani ekipe pa naj posedujejo čim bolj raznolika znanja, spretnosti in lastnosti. Prva projektna skupina se po navadi oblikuje glede na želje po sodelovanju, na podlagi zavzetosti in medsebojnega razumevanja, v nadaljevanju pa se ekipa gradi v smeri večje pestrosti in raznolikosti glede na tematiko projekta. Motiviranje sodelavcev za sodelovanje je lahko včasih velik izziv. Če jih je težje pritegniti, se zdi smiselno najprej poskusiti s projekti eTwinning, kjer ni potreben tim, ampak lahko projekt vodi vsak strokovni delavec sam, s svojim tempom, ciljem in željami.

Oddaja prijavnice

V zadnjem koraku sledita konkretna priprava in oddaja prijavnice. Priprava prijavnice je zadnji korak, vendar se ga je treba lotiti pravočasno. Predlagamo, da lastno verzijo prijavnice pripravite ločeno od spletnega portala za oddajo prijavnice. Prijaviteljem pogosto svetujemo, da je priprava projekta razvojni proces, ki nastaja postopoma. Prav je, da si ideje in uvide sproti zapisujete. Imejte redna srečanja s projektnimi partnerji že pred oddajo prijavnice. Vedno znova se vračajte k namenu in iskanju odgovora na vprašanje, »zakaj?« Aktivnosti naj ne bodo izhodišče projekta, temveč cilji. Ključno je, da je struktura projekta logična ter povezava med cilji, aktivnostmi in pričakovanimi rezultati in učinki jasna. Pri tem bodite pozorni še na nekaj drugih pomembnih elementov, ki bodo pripomogli k uspešnosti prijave: opredelitev aktivnosti in nalog, povezovanje s partnerji, vključevanje ciljne skupine, načrt razširjanja in promocije, načrt spremljave in evalvacije projekta, projektnih aktivnosti, rezultatov, učinkov.

Poleg tega je pomembno opozoriti, naj se prijavnice ne kopirajo ali prepisujejo, saj imajo nacionalne agencije in Evropska komisija na voljo napredna orodja za prepoznavanje plagiatorstva. Plagiatorstvo lahko resno ogrozi prijavo, zato je nujno, da je prijavnica avtentična in izhaja iz lastnih potreb in vizije zavoda.

Vloga ravnatelja

Pomemben akter v zavodu kot učeči se skupnosti, tudi z vidika mednarodnega sodelovanja, pa je ravnatelj. Ker projekte izvajamo zaradi sprememb na bolje, je njegova vloga z vidika podpore in širine pogleda na zavod nujna. On je tisti, ki mora najbolje poznati potrebe zavoda pa tudi potrebe strokovnih delavcev v odnosu do potreb učencev/dijakov. Ravnatelj se mora zavedati, da projektov ne izvajamo, ker je to »moderno«, temveč zaradi krepitev doseganja ciljev, ki so načrtani na ravni zavoda (Zavašnik idr., 2020). Mnogokrat se zgodi, da strokovni delavci pri opredelitvi vsebin projektov ali usposabljanj v tujini izhajajo iz tistega, kar želijo, in ne iz tistega, kar potrebujejo in kar potrebuje zavod.

Učinki programa Erasmus+

Iz *Nacionalnega poročila programa Erasmus+ za šolski sektor* (Zavašnik idr., 2024) je razvidno, da program Erasmus+ sorazmerno močno vpliva na vzgojno-izobraževalne zavode, strokovne delavce in otroke/učence/dijake. Erasmus+ je v povprečju zelo dobro vpet v posamezne elemente delovanja zavodov (npr. cilji projektov so vključeni v letne delovne načrte, oblikovani so timi za kakovost, ki povezujejo Erasmus+ z dejavnostjo zavoda), zavodi pa zelo kakovostno in učinkovito spremljajo rezultate in učinke Erasmus+ (npr. redno zbiranje povratnih informacij, uporaba podatkov za načrtovanje, merjenje učinkov tudi po zaključku projektov Erasmus+). Hkrati je analiza šolske dokumentacije pokazala, da so ti vplivi v šolski dokumentaciji manj izpostavljeni. Ne glede na dejstvo, da trenutni predpisi zakonodajalca prijaviteljem Erasmus+ narekujejo strukturo letnih delovnih načrtov na način, ki ne vsebuje in predpisuje zastavljanja kontekstualnih in merljivih dolgoročnih in kratkoročnih ciljev, ampak zgolj vsebino in obseg, prijaviteljem Erasmus+ svetujemo, da poleg zakonodajnih usmeritev upoštevajo tudi strokovne usmeritve in priporočila za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje vzgojno-izobraževalnega dela in poročanje o njem, ki sledijo sodobnim pristopom. Prijavitelji se morajo zavedati, da Erasmus+ ne pomeni le ali primarno krepitev mednarodnega sodelovanja, ampak morajo izhajati iz konkretnih potreb zavoda, ki naj bodo povezane z dolgoročnimi/razvojnimi in kratkoročnimi/letnimi cilji. S kakovostno in premišljeno pripravljenim projektom, ki izhaja iz realnih potreb in ciljev ter vključuje ustrezne aktivnosti, partnerje in evalvacijske mehanizme, bodo imeli zavodi večje možnosti za uspeh na razpisih Erasmus+ in s tem tudi za prispevanje k dolgoročnemu razvoju vzgojno-izobraževalnega zavoda ter lokalne in širše družbene skupnosti.

Orodje za načrtovanje projekta

Pri pripravi projekta prijaviteljem lahko pomaga tudi matrika Učinek+. Razvil jo je CMEPIUS v sodelovanju z britansko nacionalno agencijo Ecorys in jo prvič preizkusil leta 2016. Orodje nudi podporo pri načrtovanju projekta, projektnih učinkov, njihovem merjenju in zbiranju dokazov o doseženih rezultatih. Matrika Učinek+ je uporabna v kateri koli fazi projekta, vendar bo v največjo pomoč v času izpolnjevanja prijavnice, saj pomaga natančneje definirati učinke projektnega predloga. Matrika Učinek + je z navodili za uporabo objavljena na spletni strani CMEPIUS.

Priporočene spletne strani

Partnerstva za sodelovanje Erasmus+ KA2 (sodelovanje med institucijami):

<https://www.cmepius.si/mednarodno-sodelovanje/moznosti-sodelovanja/erasmus/erasmus-ka2/>

Izobraževanje in usposabljanje v tujini Erasmus+ KA1 (projekt mobilnosti za učeče se in osebje):

<https://www.cmepius.si/mednarodno-sodelovanje/moznosti-sodelovanja/erasmus/erasmus-ka1/>

Spletna platforma za učenje odraslih v Evropi (EPALE):

<https://epale.ec.europa.eu/sl>

European School Education Platform (ESEP):

<https://school-education.ec.europa.eu/en>

Tematski in kontaktni seminarji Erasmus+ (TCA) :

<https://www.cmepius.si/objave/razpis/erasmus-tca/>

Matrika Učinek+:

<https://www.cmepius.si/razvijamo-za-vas/gradiva/matrika-ucinek/>

Viri in literatura

- Brejc, M., Bezjak, S., Cankar, G., Grašič, S., Jurič, A., Kranjc, T., Krapše, T., Rupnik Vec, T., in Slivar, B. (2019). *Področja in standardi kakovosti v vrtcih in šolah*. Šola za ravnatelje. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-Y6KR47RN>
- Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS). (b. d.). *Matrika Učinek+*. <https://www.cmepius.si/razvijamo-za-vas/gradiva/matrika-ucinek/>
- Stare, A. (2011). *Projektni management: teorija in praksa*. Agencija Poti, Izobraževalna, svetovalna in založniška družba.
- Zavašnik, M., Lenc, A., Slapšak, U., in Šraj, U. (2020). *Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. CMEPIUS. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-854MA6W7>
- Zavašnik, M., Brejc, M., in Mlekuž, A. (2024). *Nacionalno poročilo programa Erasmus+ za šolski sektor*. CMEPIUS in MVI. <https://www.cmepius.si/objave/predstavitev-nacionalnega-porocila-o-programu-erasmus/>

XII. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2025

Raziskovanje pismenosti: Vloga vzgoje in izobraževanja pri razvijanju različnih razsežnosti vseh vrst pismenosti

4. in 5. marec 2025, kongresni center Portus, Hotel Slovenija, Portorož

Pismenost se dandanes kaže kot zelo kompleksen pojem, ki zaobjema raznovrstnost sodobne družbe in medsebojno komuniciranje vseh njenih članov. V Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030 je bralna pismenost opredeljena kot stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Zato je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi.

Z razvojem pismenosti ustvarjamo vzpodbudne okoliščine za ustvarjalno in učinkovito odzivanje na hitre globalne gospodarske, tehnološke, socialne in kulturne spremembe.

Pismenost je tudi pri nas vedno pogostejši predmet proučevanja in ključni namen posveta je osvetliti raznovrstnost mogočih pristopov k pismenosti: od funkcionalne, bralne, matematične, naravoslovne, digitalne, informacijske, medijske, kulturne, čustvene, okoljske, finančne in gotovo še kakšne druge pismenosti.

Na znanstvenem posvetu, ki bo organiziran v obliki predstavitev vabljenih predavanj in izbranih prispevkov, izvedb delavnic ter vodenih simpozijev, bomo premišljali in poglobljali svoje znanje ter kritično razmišljali o naslednjih vsebinskih področjih:

- Razumevanje in razvijanje pismenosti kot zmožnosti posameznika za uspešno komuniciranje na vseh področjih v družbi.
- Oblikovanje šolskega okolja, ki spodbuja motivacijo za branje in razvoj vseh vrst pismenosti.
- Spremljanje in raziskovanje razvoja pismenosti v vrtcu in šoli.
- Dojemanje danes potrebne pismenosti v odnosu do zmožnosti razbiranja vrst besedil glede na obstoječe in nove nastajajoče oblike, ki zahtevajo različne nove načine sodelovanja.
- Prepoznavanje vloge strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ko najbolj razvijajo in preizkušajo didaktične pristope, ki pripomorejo k celostnemu vertikalnemu razvoju vseh pismenosti otrok, učencev in dijakov v času šolanja in po njem.
- Spodbujanje poglobljenega branja in razvoj višjih ravni branja.
- Spodbujanje razvoja pismenosti pri učencih, ki živijo v nespodbudnih družinskih okoljih.
- Vodenje vrtcev in šol za učinkovit razvoj pismenosti kot temeljni del razvojnega načrta vzgojno-izobraževalnega zavoda.
- Opolnomočenje strokovnih delavcev za spremljanje in raziskovanje učinkovitosti lastne prakse pri razvoju pismenosti.

Rok za oddajo prispevkov je najkasneje do 6. 1. 2025.

Več informacij www.zrss.si/koledar.



ISSN 1581-8225



ZAVOD RS
ZA ŠOLSTVO
ŠOLA ZA RAVNATELJE



ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA ŠOLSTVO



9 771581 822503