

Nina Breznikar

Samoevalvacija v slovenskih osnovnih šolah

Povzetek: V prispevku uvodoma obravnavamo ključne opredelitve evalvacije in samoevalvacije uveljavljenih avtorjev iz slovenskega in mednarodnega prostora ter opisujemo dejavnike, ki so na globalni ravni vplivali, da je predvsem samoevalvacija v zadnjih 30 letih vse pomembnejši sestavni del evalvacijskih procesov in prizadevanj na področju vzgoje in izobraževanja. Predstavljamo tudi dogajanje v Sloveniji na začetku devetdesetih let, ki je postopoma odpiralo prostor večji učiteljevi strokovni avtonomiji pri načrtovanju in izvajanju pouka, zaradi česar se je vse bolj kazala potreba po kakovostni (samo)evalvaciji vzgojno-izobraževalnih ustanov. Slednja se je v našem prostoru razvijala in implementirala predvsem skozi različne projekte, ki pa so ob umanjkanju skupnega metodološkega in konceptualnega okvira ter ustreznih sistemskih rešitev vodili v razdrobljenost v vzgojno-izobraževalni praksi.

V drugem delu besedila predstavljamo rezultate kvalitativne raziskave, s katero smo ugotavljali, kako izbrane osnovne šole v Sloveniji izvajajo samoevalvacijo. Ugotovili smo, da med šolami, ki so bile vključene v raziskavo, obstajajo velike razlike v razumevanju in kompleksnosti izvajanja samoevalvacije. Sklepamo, da je eden izmed razlogov za to tudi nezadostna sistemska ureditev tega področja na nacionalni ravni.

Ključne besede: samoevalvacija, osnovna šola, avtonomija pedagoških delavcev, skrb za kakovost

UDK: 37.011.3-051

Znanstveni prispevek

Uvod

Samoevalvacija je danes eden izmed ključnih procesov, s pomočjo katerega ugotavljamo in zagotavljamo kakovost delovanja vzgojno-izobraževalnih ustanov. Evalvacija in posledično samoevalvacija sta tesno povezani s kakovostjo vzgoje in izobraževanja, saj je prav evalvacija vzgojno-izobraževalnih ustanov eden od mehanizmov, s pomočjo katerih ugotavljamo in zagotavljamo njihovo kakovost, hkrati pa je lahko tudi v funkciji nadzora (Scheerens 2002). Čeprav je samoevalvacija v slovenskih osnovnih šolah razmeroma nov koncept, pa tega ni mogoče trditi za sam proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, saj zanimanje in iskanje rešitev za to, kako ustvariti dobro šolo, obstajata že dlje časa ne glede na to, da se pogledi na to, kako zagotoviti dobro šolo, s časom spreminjajo, kot se spreminja tudi pogled na šolo, učitelja in učenca (Medveš 2000, str. 10). Opaziti je, da je skrb za kakovost postala eden izmed osrednjih in tudi kompleksnejših vidikov delovanja šole, kar se izraža tudi skozi pestrost opredelitev samega koncepta kakovosti, to pa med drugim prispeva k njegovi nejasnosti. Avtorji namreč pogosto ugotavljajo, da je kakovost na področju vzgoje in izobraževanja lažje prepoznati kot opredeliti (Možina 2003; Van den Berghe 1997; Sallis 1993). Hkrati pa je koncept kakovosti »odvisen od konteksta, v katerem se pojavlja, kot tudi od interesov, vrednot, prepričanj deležnikov, ki so v proces edukacije vključeni« (Gaber in Kos Kecojević 2011, str. 25; gl. tudi Erčulj 2000, str. 6). Na razumevanje kakovosti pomembno vpliva tudi razvoj institucionalne in individualne avtonomije šol ter pedagoških delavcev. V preteklosti je bila v večini srednjeevropskih držav za kakovost vzgojno-izobraževalnih ustanov odgovorna vlada oziroma pristojno ministrstvo (Schildkamp idr. 2012, str. 126). Po eni strani je to vodilo v kompleksen sistem formalnopравnih predpisov, ki so jih morale vzgojno-izobraževalne ustanove upoštevati pri svojem delu, po drugi strani pa v mehanizme zunanje evalvacije (npr. šolske inšpekcije), ki so delovali predvsem v funkciji nadzora. V razvitih vzgojno-izobraževalnih sistemih so v osemdesetih letih preteklega stoletja začeli ugotavljati, da s šolsko inšpekcijo in drugimi načini zunanje evalvacije ni več mogoče dovolj učinkovito skrbeti za kakovost v posameznih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Širec 2002, str. 50). Prav tako so na začetku devetdesetih let v številnih državah ugotavljali, da formalnopравni predpisi pretirano

omejujejo in birokratizirajo delo vzgojno-izobraževalnih ustanov in pedagoških delavcev (Guthe v Schildkamp idr. 2012, str. 126). Ugotovitve so vodile k postopnemu odpravljanju omenjenih oblik nadzora in h krepitvi avtonomije vzgojno-izobraževalnih ustanov (prav tam). S tem, ko se avtonomija šol krepi in se posledično vedno več odločitev prepušča strokovni presoji ravnateljev in pedagoških delavcev, pa morajo šole sprejemati tudi vedno več odgovornosti za svoje delo (Kodelja 2009, str. 3). Prenos pristojnosti za sprejemanje odločitev o vzgojno-izobraževalnih dejavnostih šole obenem zahteva spremljanje in evalviranje učinkov teh odločitev, kakovosti procesa in rezultatov izobraževanja (Gaber in Kos Kecojević 2011, str. 17; Medveš 2002, str. 31; OECD 2013; Vogrinc in Podgornik 2012). Posledično so se vzpostavili različni mehanizmi notranje evalvacije, med drugim tudi samoevalvacija. Slednja je tako postajala v polju vzgoje in izobraževanja vse pomembnejši koncept, zato je bila v zadnjem obdobju tudi med slovenskimi avtorji (Medveš 2000, 2002; Možina 2003, 2014, 2016; Podgornik 2014a, 2014b; Poljanšek in Bucik 2002; Vogrinc in Podgornik 2012) deležna intenzivne teoretske obravnave.

V prvem delu članka bomo soočili opredelitve evalvacije in samoevalvacije različnih avtorjev ter vzpostavili nekatere skupne poudarke. Osredotočili se bomo na slovenski prostor in predstavili postopno uvajanje samoevalvacije v vzgojno-izobraževalni sistem skozi prizmo formalnopравnih in sistemskih dokumentov, ki so jih na tem področju pripravili na nacionalni ravni. Glede na to, da je bilo pri nas na področju samoevalvacije v vzgoji in izobraževanju opravljenih predvsem veliko kvantitativnih analiz (Brejc 2014; Podgornik 2014a, 2014b; Vogrinc in Podgornik 2012), smo na izbranih osnovnih šolah po Sloveniji opravili kvalitativno raziskavo, katere izsledke bomo predstavili v drugem delu članka. S kvalitativno raziskavo smo skušali ugotoviti, kako šole izvajajo samoevalvacijo, kdo je vanjo vključen in s kakšnimi težavami se srečujejo pri njenem izvajanju. S prispevkom želimo opozoriti na veliko raznolikost v razumevanju in izvajanju samoevalvacije na izbranih osnovnih šolah, kar lahko pripišemo tudi ohlapnim sistemskim rešitvam, ki urejajo področje samoevalvacije, in odsotnosti enotnega koncepta, ki bi bil vzpostavljen na nacionalni ravni ter bi šolam dajal vsebinsko in metodološko oporo pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.

Opredelitev ključnih konceptov: evalvacija in samoevalvacija

Evalvacija v vzgoji in izobraževanju se je začela razvijati ob koncu 18. stoletja, kljub temu pa kot prvi formalni poskus izvedbe evalvacije delovanja šole štejem tistega iz leta 1845 v ZDA (Podgornik 2014b; Vogrinc in Podgornik 2012). Evalvacija se je sprva uporabljala predvsem v ZDA in Angliji, njen razvoj pa je začel postopoma vplivati tudi na preostale vzgojno-izobraževalne sisteme po svetu. Obsežen zgodovinski pregled evalvacije na področju vzgoje in izobraževanja po posameznih obdobjih so sistematično in pregledno v svojih delih predstavili Guba in Y. Lincoln (1989), Madaus in Kellaghan (2000), pri nas T. Možina (2003) in V. Podgornik (2014b), zato ga ne bomo podrobneje predstavljali.

Na razvoj evalvacije in samoevalvacije so vplivali številni dejavniki. Scheerens (2002, str. 39) zapiše, da so na uveljavljanje samoevalvacije vplivali zlasti trije dejavniki:

- funkcionalni decentralizem,¹
- povečanje strokovne avtonomije na nekaterih področjih,
- razpoložljivost instrumentov, orodij in referenčnega okvira za izvajanje samoevalvacije (prav tam).

Da lahko v zadnjem obdobju govorimo o ekspanziji evalvacije² v vzgoji in izobraževanju, gre pripisati tudi vplivu globalizacijskih procesov, ki so v novem tisočletju močno zaznamovali razvoj vzgojno-izobraževalnih sistemov. Skupni trendi, ki jih narekujejo svetovne organizacije, kot so OECD, UNESCO, EU, Svetovna banka, Mednarodni denarni sklad, temeljijo na decentralizaciji, privatizaciji in doseganju čim večje učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega sistema (Burbules in Torres 2000; Govekar Okoliš 2018; Laval 2005; Mikulec 2017; Sahlberg 2004). Ravno težnja po doseganju čim večje učinkovitosti naj bi sprožila razmah mehanizmov evalvacije v vzgoji in izobraževanju (OECD 2013).

Tudi uveljavljanje samoevalvacije je rezultat takšnih gibanj. V zadnjih 20 letih je namreč samoevalvacija postala ena izmed prioritet v večini gospodarsko razvitih in uspešnih držav po svetu (MacBeath 2010). K temu so gotovo prispevala tudi priporočila svetovnih organizacij. Eno izmed prvih sta leta 2001 zapisala Evropski parlament in Svet Evrope. Med priporočili je bilo zapisano, da pozdravljajo in spodbujajo razvoj samoevalvacije na ravni šole kot enega izmed mehanizmov, ki omogočajo razvoj in izboljšanje delovanja vzgojno-izobraževalnih ustanov (Eurydice 2015, str. 41). Spodbude v obliki priporočil svetovnih organizacij spremljajo razvoj samoevalvacije tudi v zadnjih letih. Leta 2014 sta Evropski parlament in Svet Evrope pozvala Evropsko komisijo, da državam članicam zagotovi potrebno podporo pri razvijanju sistemov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, ki naj bi bili v večini držav osredotočeni na samoevalvacijo (prav tam).

Opisane težnje po implementaciji evalvacije in samoevalvacije v vzgojno-izobraževalne sisteme zahtevajo tudi intenzivno teoretsko obravnavo omenjenih konceptov. V nadaljevanju prispevka zato predstavljamo nekatere opredelitve, ki jih povzemamo po avtorjih iz slovenskega in mednarodnega prostora.

¹ Termin se uporablja za opisovanje razvoja upravljanja vzgojno-izobraževalnih sistemov v evropskih državah. Nanaša se na prepoznavanje tistih področij, za katera je smiselno, da ostanejo centralno (državno) regulirana, ter področij, pri katerih je smiselno odgovornost prenesti na lokalne oblasti oziroma na posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove (Scheerens 2002, str. 39).

² Obdobje ekspanzije in integracije štejemo od leta 1983 naprej (Podgornik 2014b, str. 14).

Opredelitev evalvacije na področju vzgoje in izobraževanja

Kot poudarja Sheerens (2002), evalvacijo opredeljujejo trije ključni elementi, ki se medsebojno soočajo in dopolnjujejo – *vrednotenje, sistematično pridobivanje informacij in podatkov ter opredelitev, komu in zakaj bodo rezultati evalvacije namenjeni oziroma uporabljeni* (prav tam, str. 39). Prvi avtor, ki je v vzgoji in izobraževanju uvedel pojem kurikularne evalvacije, je R. W. Tyler, in sicer leta 1949 (Stufflebeam idr. 2000). Evalvacijo je opredelil kot proces presojanja, v kolikšni meri so uresničeni vzgojno-izobraževalni cilji. »Pri ciljih pa gre po njegovem za to, da pride do nekih zelenih sprememb v vedenjskih vzorcih (behaviour patterns) učencev. Zato je evalvacija proces določanja, v kolikšni meri res pride do takšnih sprememb.« (Tyler 1950, str. 69; gl. tudi Kliebard 1970, str. 268) Tylerjeva opredelitev evalvacije v ospredje postavlja vidik vrednotenja (Sheerens 2002, str. 40), medtem ko je pri Stufflebeamovi³ (1983) opredelitvi evalvacije že opaziti enakovredno poudarjanje tako elementa vrednotenja kot tudi sistematičnega pristopa k zbiranju podatkov (prav tam). Evalvacijo je namreč označil kot sistematičen pristop k raziskovanju vrednosti določenega predmeta (Stufflebeam v Sheerens 2002, str. 41). V Cronbachovi (2000, str. 235) opredelitvi evalvacije, ki slednjo opisuje kot zbiranje in uporabo informacij za sprejemanje odločitev o nadaljnjem izobraževalnem programu, je mogoče opaziti odsotnost prvega konstitutivnega elementa – vrednotenja. Vse ključne elemente, ki smo jih omenili zgoraj, pa je mogoče zaslediti pri Scheerensu (2002, str. 41), ki evalvacijo na področju vzgoje in izobraževanja opredeljuje kot vrednotenje vzgojno-izobraževalne ustanove na podlagi sistematičnega zbiranja informacij, ki so v pomoč pri sprejemanju nadaljnjih odločitev ter pri izboljšanju učenja in poučevanja.

Evalvacijo lahko sicer opredelimo na podlagi različnih kriterijev. Z vidika tega, kdo jo izvaja, je pogosto razlikovanje med zunanjo in notranjo evalvacijo. Zunanjo evalvacijo izvajajo zunanji, neodvisni strokovnjaki, ki niso predstavniki ustanove, kjer se evalvacija izvaja. Slednja je tako v domeni vladnih komisij, neodvisnih ustanov in agencij (Kump 2000, str. 22; Možina 2016, str. 98; Podgornik 2014b, str. 3). Notranjo evalvacijo pa avtorji (Eurydice 2015, str. 41; Možina 2003, str. 106; Podgornik 2014b, str. 3) opredeljujejo kot evalvacijo, ki jo sprožijo in izvajajo predstavniki, ki so del vzgojno-izobraževalne ustanove, ki je predmet evalviranja, in sicer z namenom, da ovrednotijo kakovost (lastnega) vzgojno-izobraževalnega dela. Pri tem jim po potrebi pomagajo zunanji strokovnjaki. Samoevalvacija, ki bo v nadaljevanju predmet naše obravnave, je po različnih avtorjih (McNamara in O'Hara 2008, str. 174; Sheerens 2002, str. 42; pri nas Brejc in Koren 2011; Brejc 2014, str. 39; Poljanšek in Bucik 2002, str. 21) ter v mednarodnih poročilih (Eurydice 2015; OECD 2013) opredeljena kot vrsta notranje evalvacije.

³ Stufflebeam je definicijo evalvacije iz leta 1983 kasneje dopolnil in razširil (gl. Stufflebeam idr. 2000). V prispevku zaradi nazornejše ponazoritve posameznih vidikov evalvacije navajamo starejšo različico opredelitve.

Samoevalvacija na področju vzgoje in izobraževanja

Eno preprostejših opredelitev samoevalvacije je zapisal Scheerens (2002, str. 42): zanj je to proces, kjer evalvacijo delovanja vzgojno-izobraževalne ustanove in programov, ki jih izvajajo, opravijo zaposleni sami. Tudi če pri tem sodelujejo zunanji eksperti, je to, kot poudarjajo nekateri avtorji, še vedno samoevalvacija (prim. Scheerens 2002, str. 42; pri nas Brejc in Zavašnik Arčnik 2010; Brejc in Koren 2011), saj je za opredelitev samoevalvacije relevantno, kdo prevzema odgovornost zanj. Pri Scheerensovi (2002) definiciji samoevalvacije sicer umanjka opredelitev njenega namena, kar je denimo mogoče zaslediti v opredelitvi avtorjev Blok idr. (2005, str. 3), ki zapišejo, da je samoevalvacija proces, ki ga sproži in izvaja šola sama, da opiše in ovrednoti lastno delovanje (prav tam).

Nekoliko kompleksnejša je opredelitev samoevalvacije pri Devosu (1998, str. 1–2) ter Vanhoofu in Van Petegemu (2010, str. 20). Zanje je samoevalvacija proces, ki ga sprožijo šole same in v okviru katerega sistematično pridobivajo, analizirajo in presojujejo informacije o delovanju vzgojno-izobraževalne ustanove z namenom, da jim bo to v pomoč pri sprejemanju nadaljnjih izobraževalnih odločitev, spodbujanju pobud, vezanih na razvoj šole, ter pri oblikovanju priporočil in smernic za delo v prihodnje (prav tam).

V slovenskem prostoru Poljanšek in Bucik (2002, str. 23) opredelita samoevalvacijo kot vrsto evalvacije, ki jo uporabnik izvaja sam, pri čemer sam zbira podatke in na njihovi podlagi oceni svojo učinkovitost. Tako lahko zaposleni ugotovijo področja svojega dela, kjer so učinkoviti, in področja, ki jih je treba izboljšati (prav tam). Podobno v opredelitvi samoevalvacije poudarita Brejc in Koren (2011). Samoevalvacijo opredelita kot proces, kjer strokovnjaki, ki izvajajo dejavnost, sami tudi vrednotijo lastno vzgojno-izobraževalno ustanovo oziroma njeno delovanje, posamezne dele (npr. programe, področja) ali posameznike (npr. učitelje). Samoevalvacija omogoča, da šola sama opredeli prednostna področja oziroma vidike kakovosti, ki so zanj pomembni, kako jih bo spremljala in kako ovrednotila (prav tam). Pri obeh opredelitvah sicer umanjka poudarek na sistematičnem zbiranju podatkov, ki pa ga lahko najdemo pri opredelitvi samoevalvacije, ki jo je zapisala V. Podgornik (2014a). Avtorica zapiše: »Samoevalvacijo lahko opredelimo tudi kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalnega dela, ki vodi k vrednotenju trenutnega delovanja vzgojno-izobraževalne institucije, oziroma kot načrtno, sistematično, strukturirano in nenehno pozornost, ki jo šole namenjajo kakovosti svojega dela. Podatki, zbrani s pomočjo samoevalvacije, in njihova interpretacija ter analiza vzrokov ugotovljenega stanja so podlaga za izdelavo načrtov odpravljanja slabosti in za ohranjanje dobrih dosežkov. So torej ključnega pomena za izboljševanje in ohranjanje kakovosti institucije in dela posameznikov.« (Prav tam, str. 44)

Pregled referenčne literature o samoevalvaciji v vzgoji in izobraževanju pokaže, da imajo sicer različne definicije nekatere skupne poudarke. Vsi poudarjajo, da samoevalvacijo izvajajo zaposleni na šoli sami in zanj praviloma tudi prevzamejo pobudo. Koncept samoevalvacije namreč izhaja iz teze, da lahko za kakovost dela največ storijo ravno strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, zato je smiselno, da so tudi ključni akterji v vseh fazah njenega izvajanja (gl. tudi Medveš

2000, str. 15). Ravno aktivna vključenost zaposlenih v proces izvajanja samoevalvacije tudi omogoča, da pridobljene podatke kontekstualiziramo in razumemo v luči specifičnih okoliščin posamezne ustanove (MacBeath idr. 2000, str. 280). Tako imajo šole priložnost, da osvetlijo svoje delovanje z različnih zornih kotov, pri čemer presežejo meje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki jih vzpostavljamo z zunanjo evalvacijo, kot so npr. inšpekcijski nadzor ali različni mehanizmi zunanjega preverjanja znanja (prav tam).

Ob analizi opredelitev samoevalvacije je smiselno opozoriti in pojasniti tudi na razliko med samoevalvacijo, ki poteka na ravni posameznika, ter samoevalvacijo, ki se izvaja na ravni ustanove kot celote (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2019). Pri samoevalvaciji, ki jo izvajajo posamezniki, imamo v mislih sprotno, formativno povratno informacijo o kakovosti posameznih področij dela določenega pedagoškega delavca (Podgornik 2014a, str. 54.). Gre za sistematično, načrtno zbiranje, analiziranje in interpretiranje podatkov z namenom ugotavljanja in izboljševanja kakovosti lastnega dela, pri čemer pa lahko posameznik sodeluje tudi s preostalimi pedagoškimi delavci šole, ki mu lahko ponudijo ustrezno osebno, motivacijsko in strokovno oporo. Samoevalvacija na ravni šole pa je obsežnejša in celovitejša, saj so navadno v njeno izvajanje vključene različne interesne skupine (učitelji, šolska svetovalna služba, ravnatelj, učenci, starši), ugotavljanje kakovosti pa poteka na več vsebinsko zaokroženih področjih hkrati (prav tam). V tem prispevku imamo s tērminom samoevalvacija v mislih predvsem samoevalvacijo na ravni vzgojno-izobraževalne ustanove. V nadaljevanju bomo predstavili, kako se je ta razvijala v našem prostoru, pri čemer se bomo omejili na osnovno šolo.

Samoevalvacija v osnovnih šolah v Sloveniji

Že v uvodu smo omenili, da se samoevalvacija razvija v tesni povezanosti z razvojem institucionalne in individualne avtonomije šol in učiteljev. Slovenija se je trendu prenosa strokovne avtonomije ter posledično prenosu pristojnosti in odgovornosti na pedagoške delavce pridružila v drugi polovici osemdesetih let (Gaber in Kos Kecojević 2011, str. 16). Ena izmed najglasnejših pobudnic za povečanje avtonomije šol in pedagoških delavcev je bila *Skupina za šolsko polje*, ki je bila ustanovljena leta 1987 (Zorman 2002, str. 213). Prizadevala si je predvsem za odpravo državnega nadzora nad neposrednim pedagoškim delom.⁴ Kljub številnim prizadevanjem jim je slednje uspelo doseči šele leta 1996 s sprejetjem *Zakona o šolski inšpekciji*, ki je bistveno zožil delovanje šolske inšpekcije. Njena primarna naloga je namreč postala ugotavljanje, ali šole delujejo skladno z veljavno zakonodajo, medtem ko vzgojno-izobraževalni proces in učiteljevo strokovno delo nista bila več predmet njenega neposrednega in rednega nadzora. Poleg spremenjene vloge šolske inšpekcije, ki je pripomogla k odpravi zunanjih ovir za vzpostavitev avtonomije pedagoških delavcev, je ključno vlogo imela tudi uvedba učnociljnega pristopa h kurikularnemu

⁴ *Zakon o pedagoški službi* (1969) je takratnemu Zavodu za šolstvo SRS, v okviru katerega je delovala šolska inšpekcija, poleg razvojne in svetovalne funkcije dajal tudi velika nadzorna pooblastila, ki so vključevala tudi nadzor nad neposrednim pedagoškim delom učiteljev.

načrtovanju. Razprava o uvedbi učinkovitega pristopa je sicer že v začetku sedemdesetih let potekala v *Sodobni pedagogiki* in na Pedagoškem inštitutu⁵ (Širec 1984, str. 3). S kurikularno reformo v drugi polovici devetdesetih let, s katero se je namesto učnovsebinske uveljavila učinkovita strategija kurikularnega načrtovanja na nacionalni ravni, pa se je prostor za strokovno avtonomijo pedagoških delavcev še dodatno odprl. Hkrati je bila strokovna avtonomija pedagoških delavcev poudarjena tudi v nekaterih dokumentih, ki so nastali v tem obdobju (Bela knjiga ... 1995; Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje 1991, str. 89; Svetina 1990, str. 142–143; Izhodišča kurikularne prenove 1996, str. 9; Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi 2001, str. 51).

Z višjo stopnjo strokovne avtonomije šol in pedagoških delavcev se je pojavila tudi potreba po spremljanju in evalviranju lastnega dela in delovanja posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove. To sicer v naših šolah ni bila novost, saj so že v obdobju socializma vzgojno-izobraževalne ustanove skrbale za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v obliki letnega načrtovanja dela v šoli ter kot ocenjevanje doseženega pred vsakoletnim ponovnim načrtovanjem⁶ (Gaber in Kos Kecojević, 2011, str. 22). Analizo uresničevanja letnega delovnega načrta šole opravljajo še danes in jo je mogoče razumeti kot poenostavljeno obliko samoevalvacije, uporabno predvsem kot izhodišče za nadaljnje načrtovanje dela (Milekšič in Kos Kecojević 2011, str. 105). Sodobnejše in kompleksnejše pristope k samoevalvaciji pa so v naš vzgojno-izobraževalni prostor uvedli predvsem z vrsto projektov. Omenjene projekte je v tej reviji sistematično predstavila že V. Podgornik (2014a), zato jih na tem mestu ne bomo ponovno podrobneje opisovali. Naj omenimo le, da je bil prvi projekt *Ogledalo*, ki ga je vodil ZRSS in je bil uveden v šolskem letu 1996/97, sledil mu je projekt Šole za ravnatelje *Mreža učečih se šol*, ki se je prvič pojavil v šolah leta 1998/99. Poleg ZRSS ter Šole za ravnatelje so projekte za spodbujanje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pripravljali tudi na Pedagoškem inštitutu, Centru za poklicno izobraževanje in na Andragoškem centru Slovenije (gl. tudi Milekšič in Kos Kecojević 2011, str. 105). Projektom je skupno, da temeljijo predvsem na samoevalvaciji in da je njihovo izvajanje ustrezno podprto z različnimi priročniki. Največja razhajanja med projekti pa so predvsem v pristopih, orodjih in mehanizmih podpore, ki jo ponujajo šolam (Brejc 2014; gl. tudi Nacionalni okvir ... 2017). Ker na nacionalni ravni ni bil sprejet enoten model izvajanja samoevalvacije, se je slednja razvijala skladno z naravnostjo posameznih projektov, ki so usmerjali njen razvoj (prav tam). Čeprav pestrost in številčnost projektov za izvajanje samoevalvacije sami po sebi nista problematični, vendarle velja ugotoviti, da njihova razdrobljenost, prostovoljno vključevanje vzgojno-izobraževalnih ustanov vanje ter časovna omejenost njihovega trajanja vodi v nejasnosti že na ravni samega razumevanja koncepta samoevalvacije, zlasti pa v velike razlike v izvajanju samoevalvacije na posameznih šolah (gl. tudi Gaber in Kos Kecojević 2011; Brejc 2014). Težave, povezane

⁵ Na Pedagoškem inštitutu je leta 1973 nastalo delo *Hipotetične minimalne učne norme za osnovno šolo*. Prvi hipotetični učinkoviti načrt pa je pod koordinacijo Pedagoškega inštituta in Zavoda SRS za šolstvo začel nastajati leta 1984 na področju zgodovine (Širec 1984, str. 3).

⁶ Uspešnost vzgojno-izobraževalne ustanove pa so obravnavali tudi na rednih konferencah (Gaber in Kos Kecojević, 2011, str. 22).

z raznolikostjo in nedorečenostjo na področju samoevalvacije, so se še okrepile, ko je izvajanje samoevalvacije za vzgojno-izobraževalne ustanove leta 2008 postalo tudi formalnopravno zavezujoče. V 48. členu *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2008) je zapisano, da je ena izmed pristojnosti sveta šole, da sprejme letno poročilo o samoevalvaciji šole. Samoevalvacija je omenjena tudi v 49. členu zakona, kjer so naštetje pristojnosti ravnatelja. Med njegovimi pristojnostmi je med drugim navedeno, da je ravnatelj odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca (prav tam).

Šolska zakonodaja v Sloveniji izvajanje samoevalvacije opredeljuje precej ohlapno: šolam namreč nalaga le pripravo letnega samoevalvacijskega poročila. Ob tem bi veljalo na nacionalni ravni doseči vsaj še konsenz o tem, kako naj se samoevalvacija izvaja, kaj naj vanjo vključijo in kaj vse naj vsebuje samoevalvacijsko poročilo. V tem kontekstu sicer velja omeniti projekt *Zasnova in uvedba ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij 2008–2014*, ki ga je izvajala Šola za ravnatelje in v okviru katerega je nastal tudi *Protokol za uvažanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih* (2014; gl. tudi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2019; Brejc 2014, str. 80). A tovrstne spremljave pri izvajanju procesa samoevalvacije so bile deležne le tiste šole, ki so bile vključene v projekt.

Skopa zakonska omemba samoevalvacije sama po sebi niti ne bi bila problematična, če bi bil proces samoevalvacije določeneje opredeljen na nacionalni ravni in bi obstajale skupne smernice, ki bi bile šolam v podporo pri njenem izvajanju. Še zlasti je to pomembno, če upoštevamo, da koncept samoevalvacije v našem pedagoškem prostoru nima dolge tradicije, kar med drugim pomeni, da večina pedagoških delavcev za izvajanje samoevalvacije niti nima zadostnega strokovnega znanja.⁷ Izvajanje samoevalvacije na posamezni vzgojno-izobraževalni ustanovi je tako odvisno predvsem od strokovne presoje pedagoških delavcev, njihovega znanja in izkušenj, ki jih imajo z izvajanjem samoevalvacije, ter ne nazadnje tudi od njihovega angažmaja. V nadaljevanju članka predstavljamo raziskavo o samoevalvaciji, ki smo jo opravili na izbranih osnovnih šolah.

Raziskava o samoevalvaciji na izbranih osnovnih šolah

Raziskovalni problem in raziskovalna vprašanja

Zaradi že opisanih nedorečenosti se nam zastavlja vprašanje, kako se v praksi s samoevalvacijo soočajo posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove in kako jo izvajajo. V našem prostoru je bilo narejenih že precej kvantitativnih raziskav na tem področju (gl. denimo Gaber in Kos Kecojević 2011; Podgornik 2014a, 2014b; Vogrinc in Podgornik 2012). Ker smo želeli pridobiti poglobljen vpogled v izvajanje

⁷ Raziskava V. Podgornik (2014b, str. 170) je pokazala, da je kar 81,2 % osnovnošolskih učiteljev in 77,2 % srednješolskih učiteljev odgovorilo, da na dodiplomskem študiju niso imeli predmeta s področja samoevalvacije.

samoevalvacije na izbranih osnovnih šolah, smo se sami odločili za uporabo kvalitativnega pristopa. Zanimalo nas je, kako na izbranih šolah izvajajo samoevalvacijo, katera področja vključijo v proces samoevalvacije in po kakšnih kriterijih se zanjo odločajo. Želeli smo izvedeti tudi, kdo vse je vključen v samoevalvacijo, ali imajo zanjo oblikovano posebno skupino za kakovost in kdo je vodja samoevalvacije. Prav tako pa nas je zanimalo, katere so po mnenju vodij samoevalvacije prednosti in slabosti, s katerimi se šole srečujejo pri njenem izvajanju. Opredelili smo tri raziskovalna vprašanja:

- Kakšni sta organizacija in izvedba samoevalvacije na njihovi šoli?
- Kdo so udeleženci, ki dejavno sodelujejo v procesu samoevalvacije?
- Kakšna so njihova opažanja in izkušnje s samoevalvacijo?

Metodologija

Raziskovalna metoda

Pri raziskovanju smo uporabili deskriptivno raziskovalno metodo (Sagadin 1993, str. 12), in sicer deskriptivno multiplo študijo primera (Sagadin 2004, str. 98). Podatke smo pridobivali s pomočjo polstrukturiranega intervjuja, ki je bil sestavljen iz 13 odprtih vprašanj (Vogrinc 2008).

Populacija, vključena v raziskavo

Intervjuvali smo vodje samoevalvacije na štirih osnovnih šolah po Sloveniji, ki so na teh šolah opravljali tudi funkcijo ravnatelja. Podrobnejši opis proučevanih enot, vključenih v raziskavo, je razviden iz Preglednice 1.

Intervjuvanec	Oznaka	Spol	Izobrazba (SOK)	Območje šole	Število oddelkov na šoli	Leta delovnih izkušenj
Vodja samoevalvacije A	A	moški	VII.	Posavje	14	33
Vodja samoevalvacije B	B	ženski	VII.	Posavje	31	25
Vodja samoevalvacije C	C	ženski	VIII/1.	Osrednja regija	20	23
Vodja samoevalvacije D	D	ženski	VII.	Osrednja regija	22	27

Preglednica 1: Seznam oznak intervjuvancev in njihovi podatki

Zbiranje in analiza podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo med 5. aprilom in 8. junijem 2017. Intervjuje smo opravljali ustno po predhodnem dogovoru. Intervjuji so trajali od 20 do 30 minut. Pridobljene podatke smo analizirali po postopku kvalitativne analize, pri čemer smo uporabili postopek odprtega kodiranja (Mesec 1998). Odgovore smo analizali glede na posamezna raziskovalna vprašanja.

Zaradi majhnega števila proučevanih enot, ki so bile vključene v raziskavo, gre za manj obsežno kvalitativno raziskavo. Ugotovitev raziskave zato ne moremo posploševati na celotno množico osnovnih šol v Sloveniji, nam pa raziskava daje poglobljen vpogled v izvajanje samoevalvacije na izbranih šolah in je hkrati lahko izhodišče za nadaljnje raziskovanje tega področja.

Rezultati raziskave

Organizacija in izvedba samoevalvacije

Prvo in hkrati osrednje raziskovalno vprašanje je bilo, kakšni sta organizacija in izvedba samoevalvacije na izbranih šolah. Vsebinski poudarki so prikazani v Preglednici 2.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
A	<ul style="list-style-type: none"> – izvajajo v sklopu rednih pedagoških konferenc – analiza rezultatov NPZ – analiza učnih uspehov 	
B	<ul style="list-style-type: none"> – izvajajo v obliki skupnih delavnic – delo po aktivih – osredotočijo se na dva cilja 	
C	<ul style="list-style-type: none"> – priprava glavnih smernic – osebni načrti samoevalvacije – vsak učitelj dela zase – vsak učitelj oblikuje poročilo – tim za kakovost pripravi samoevalvacijsko poročilo 	<p>način izvajanja samoevalvacije</p>
D	<ul style="list-style-type: none"> – odvisno od področja samoevalvacije – najprej s kolektivom – se obrnejo na zunanje institucije – se obrnejo na starše – se obrnejo na učence – pripravijo anketne vprašalnike 	
A	<ul style="list-style-type: none"> – vsako leto želijo boljše rezultate NPZ – področje, ki omogoča primerjavo med šolami 	
B	<ul style="list-style-type: none"> – tista področja, kjer se čutijo šibki 	<p>kriterij, ki vpliva na izbiro področij, ki jih vključijo v proces samoevalvacije</p>
C	<ul style="list-style-type: none"> – tista področja, kjer se čutijo šibki 	
D	<ul style="list-style-type: none"> – tista področja, kjer se čutijo šibki – področje, kjer si želijo biti boljši 	

A	– učni dosežki učencev (NPZ)	
B	– manj reproduktivnega učenja, več učenja z razmišljanjem – razvijanje temeljnih vrednot s poudarkom na odgovornosti	
C	– učni dosežki učencev (NPZ) – samopodoba – dobri medosebni odnosi – učenje učenja, učne navade	področja dela, vključena v proces samoevalvacije
D	– počutje in varnost otrok na šoli, počutje učiteljev – učni dosežki učencev (NPZ) – učenje učenja, učne navade	

Preglednica 2: Opredelitev kod in kategorij v zvezi z organizacijo in izvedbo samoevalvacije

Kar zadeva način izvajanja samoevalvacije, so bili odgovori intervjuvancev zelo raznoliki.

Intervjuvanec A razume samoevalvacijo v smislu analize učnih rezultatov učencev, ki jo izvajajo v okviru rednih pedagoških konferenc. Dejal je: »Pri vsakem posameznem predmetu gledamo učne dosežke skozi celo vertikalno. To torej pomeni, da na primeru predmeta slovenščina pogledamo ocene skozi vse razrede, pogledamo, če so doseženi standardi znanja, razmišljamo o prilagoditvah in poskušamo motivirati tako učitelje kot tudi učence, da dosegamo vedno višje rezultate.«⁸(A)

Pri intervjuvancu B je opaziti, da na šoli izvajajo samoevalvacijo bolj kompleksno in sistematično. Osredotočijo se na dva cilja, enega z vzgojnega in drugega z učnega področja. Samoevalvacijo na šoli koordinira posebna skupina za kakovost, ki ob začetku šolskega leta načrtuje izvajanje, posreduje navodila in koordinira celoten proces, v katerega so sicer vključeni vsi pedagoški delavci šole. Intervjuvanec B pravi takole: »Tim da torej neka navodila, potem pa se pred vsako delavnico dobijo učitelji skupaj v aktivih [...] V aktivih opravijo aktivnosti in poročilo pošljejo timu za samoevalvacijo. Tim potem pripravi povzetke in poročila, ki se potem predstavijo na posebnih skupnih delavnicah ob popoldnevih, kjer vsi skupaj slišimo, kaj delajo ostali, ugotovimo, kje smo, in dobimo celotno sliko. Nato spet razmišljamo, kako naprej.«

Na šoli, kjer je vodja samoevalvacije intervjuvanec C, ima pri izvajanju samoevalvacije prav tako pomembno vlogo skupina za kakovost, ki pripravi glavne smernice in na koncu oblikuje skupno samoevalvacijsko poročilo. Sicer pa samoevalvacija na šoli temelji na individualni samoevalvaciji pedagoškega delavca. Intervjuvanec C to ilustrira z besedami: »Učitelji [...] pripravijo osebne načrte samoevalvacije, ki jim potem skozi šolsko leto sledijo in sproti beležijo ugotovitve. Učitelji vedo, kaj morajo početi med letom, jaz pa jim tudi med letom pošljem obrazec za poročilo, ki ga morajo izpolniti do konca junija. Imamo že vzpostavljen kar neki sistem. Vsak učitelj dela zase, poročilo posreduje vodji aktiva, vodja aktiva združi in posreduje eni osebi, le ta pa potem preda poročila meni.« (C)

⁸ Pri prikazu rezultatov raziskave navajamo dobesedne citate iz intervjujev, zato je njihov zapis časih skladenjsko in morfološko neustrezen.

Intervjuvanec D pa je povedal, da izvajanje samoevalvacije prilagodijo področju, ki ga želijo izboljšati, zato nimajo vzpostavljenega ustaljenega sistema. Dejal je: »Kjer začutimo, da smo šibki, poskušamo analizirati in ugotoviti stanje in se pogovorimo, kaj lahko izboljšamo. Potem pa, odvisno, kaj je to, se odločimo, kako bomo pristopili in kako bomo načrtovali samoevalvacijo.« Intervjuvanec D je prav tako poudaril, da za potrebe samoevalvacije pripravijo tudi ustrezne metodološke instrumente, najpogosteje je to vprašalnik za različne ciljne skupine.

Glede na to, po katerih kriterijih izberejo področja, ki jih vključijo v proces samoevalvacije, so intervjuvanci (B, C, D) odgovorili, da izberejo tisto področje, kjer se čutijo najšibkeje oziroma kjer se soočajo z največ težavami. Odstopal je intervjuvanec A, ki je odgovoril, da vsako leto v samoevalvacijo vključijo isto področje – analizo rezultatov NPZ. Dejal je: »Glede na to, da želimo seveda vsako leto boljše rezultate NPZ, je to najbolj smiselno področje. S pomočjo rezultatov NPZ je mogoče tudi rangiranje šol, in tako vidimo, kje smo v primerjavi z drugimi šolami v Sloveniji.«

Kar zadeva področja, vključena v samoevalvacijo, je treba poudariti, da intervjuvanci niso navajali zgolj tistih, ki so jih obravnavali v tekočem šolskem letu, ampak tudi področja iz preteklih šolskih let. Intervjuvanci (A, C, D) so odgovorili, da izvajanje samoevalvacije osredotočijo na analizo rezultatov, pridobljenih na NPZ. Intervjuvanec A je povedal, da poleg rezultatov, pridobljenih pri zunanjem preverjanju znanja, natančno analizirajo tudi ocene, pridobljene pri notranjem ocenjevanju znanja pri posameznem predmetu.

Prav tako so trije intervjuvanci (B, C, D) navedli, da v proces samoevalvacije vključijo področje učenja učenja. Intervjuvanec D je povedal, da »vključijo področja, kako se učiti, kakšne so njihove učne navade, kdo jim pomaga pri učenju«.

Dva intervjuvanca (C, D) sta navedla, da v samoevalvacijo vključijo tudi šolsko klimo. Intervjuvanec D je dejal: »Letos smo se obrnili z vprašalnikom na starše, in sicer nas je zanimalo, kakšno je počutje otrok na šoli in kako varno se počutijo. Prav tako nas je zanimalo, kakšni so odnosi znotraj posameznih oddelkov, kakšni so odnosi med učenci na šoli, kako se otroci počutijo, če vedo, na koga se obrniti, če potrebujejo pomoč.«

Na šoli, kjer je vodja samoevalvacije intervjuvanec C, so v preteklosti v samoevalvacijo med drugim vključili tudi področje samopodobe učencev. Intervjuvanec B pa je povedal, da so si na področju vzgojnega delovanja izbrali cilj oblikovanje vrednotnega sistema in razvijanje odgovornosti pri učencih.

Iz odgovorov intervjuvancev je mogoče razbrati, da imajo pogosteje vključena področja primarno izobraževalno konotacijo, medtem ko redkeje izbirajo tista področja, ki so primarno del vzgojne dimenzije šole.

Udeleženci samoevalvacije

V nadaljevanju nas je zanimalo, kdo so udeleženci samoevalvacije. Na tem mestu ne bomo podrobneje predstavljali vlog posameznih ciljnih skupin, ampak se bomo osredotočili le na to, kdo je vključen v izvajanje samoevalvacije. Vsebinski poudarki so prikazani v preglednici.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
A	– ravnatelj, ker ima najboljši pregled nad šolo	vodja samoevalvacije na šoli
B	– ravnateljica, ker ima največ izkušenj	
C	– ravnateljica	
D	– ravnateljica	
A	– predmetni učitelji – razredniki	vključenost različnih udeležencev v proces samoevalvacije
B	– celoten kolektiv šole – starši – učenci	
C	– celoten kolektiv šole – starši – učenci	
D	– celoten kolektiv šole – starši – učenci	
A	– nimajo posebne skupine za kakovost	oblikovanje skupine za kakovost
B	– imajo skupino za kakovost	
C	– imajo skupino za kakovost	
D	– imajo skupino za kakovost	
A	– posebne skupine za kakovost nimajo	struktura članov skupine za kakovost
B	– pedagoginja – psihologinja – učiteljica razredne stopnje – učiteljica predmetne stopnje – ravnateljica	
C	– pomočnica ravnateljice – šolska psihologinja – socialna delavka – ravnateljica	
D	– pomočnica ravnateljice – ravnateljica – socialna delavka – psihologinja	

Preglednica 3: Opredelitev kod in kategorij v zvezi z udeleženci samoevalvacije

Glede na to, kdo je vodja samoevalvacije na šoli, so vsi štirje intervjuvanci (A, B, C, D) odgovorili, da je to ravnatelj. Intervjuvanec A je dejal: »*To nalogo sem prevzel jaz, ker imam najboljši pregled nad celotno šolo.*« Intervjuvanec B pa je povedal, da so se tako odločili, ker ima ravnateljica največ izkušenj z vodenjem.

Kar zadeva vključenost različnih udeležencev v samoevalvacijo, je spodbudno, da so trije intervjuvanci (B, C, D) odgovorili, da v proces vključijo celoten kolektiv šole ter starše in učence. V primeru intervjuvanca A pa se je izkazalo, da so v proces samoevalvacije vključeni samo učitelji. Tudi v priporočilu *Evropskega parlamenta in Sveta* iz leta 2001 (Eurydice 2015) je zapisano, naj vzgojno-izobraževalne ustanove v proces samoevalvacije vključijo čim več različnih ciljnih skupin. Vključevanje različnih ciljnih skupin pa nam pove tudi nekaj o tem, kako kompleksno na šoli razumejo in izvajajo samoevalvacijo.

V literaturi (Brejc 2014; OECD 2013; Podgornik 2014b) je mogoče zaslediti priporočila, naj šole za izvajanje samoevalvacije oblikujejo *skupino za kakovost*, ki naj načrtuje, vodi, koordinira in daje podporo preostalim udeležencem pri izvajanju samoevalvacije. Na vprašanje, ali imajo na šolah oblikovano skupino za kakovost, so intervjuvanci (B, C, D) odgovorili pritrdilno, intervjuvanec A pa je povedal, da skupine za kakovost niso oblikovali.

Intervjuvancem (B, C, D) je tudi skupno, da skupino za kakovost sestavljajo dve članici, ki sta zaposleni v šolski svetovalni službi, in ravnateljica. Pomočnica ravnateljice je v skupino za kakovost vključena na šoli, kjer sta vodi samoevalvacije intervjuvanca (C, D). Intervjuvanec B pa je dejal, da skupino za kakovost poleg ravnateljice in šolske svetovalne službe sestavljata še dve učiteljici. Svojo izjavo je podkrepil z besedami: » *Tako pokrivamo vse in to se je izkazalo kot zelo dobra stvar. Pedagoginja in psihologinja skrbita bolj za teorijo, učiteljici pa za izvajanje in prakso.*«

Oblikovanje skupine za kakovost na šolah pozdravljamo, je pa priporočljivo, da slednje sestavljajo visoko motivirani posamezniki iz različnih ciljnih skupin, ki imajo specifična znanja s področja pedagoškega raziskovanja in samoevalvacije ter med katerimi obstaja določena stopnja zaupanja in spoštovanja.

Opažanja in izkušnje pri izvajanju samoevalvacije

V zadnjem sklopu nas je zanimalo, kakšna so opažanja in izkušnje intervjuvancev z izvajanjem samoevalvacije. Vsebinski poudarki so prikazani v preglednici.

OZNAKA	KODA	KATEGORIJA
A	– ugotoviš stanje, prideš do podatkov – kompas, ki ti pokaže pravo smer	
B	– sistematično izvajanje dejavnosti – krepitev profesionalnega razvoja pri zaposlenih – razvijanje odgovornosti – izboljšanje šolske klime – vpliva na izboljšanje učnega procesa – vpliva na izboljšanje učnega uspeha učencev	prednosti pri izvajanju samoevalvacije
C	– razvija zavedanje, da se lahko vsako minuto izboljšamo – izboljšanje šolske klime	
D	– ugotoviš stanje, prideš do podatkov – kompas, ki ti pokaže pravo smer – nadgrajuje prakso	
A	– zahteva veliko časa – pomanjkanje motivacije – majhna šola, več dela za posameznike	
B	– zahteva veliko časa – dodatna papirologija – občutek nemoči	ovire pri izvajanju samoevalvacije
C	– pomanjkanje motivacije – zahteva veliko časa – dodatna obremenitev učiteljev	
D	– premajhna usposobljenost – nesistematičnost in neurejenost področja	

Preglednica 4: Opredelitev kod in kategorij o opažanjih in izkušnjah pri izvajanju samoevalvacije

Kar zadeva prednosti za šolo, ki jih intervjuvanci opažajo pri izvajanju samoevalvacije, sta intervjuvanca B in C odgovorila, da samoevalvacija pri udeležencih razvija odgovornost za kakovost ter pozitivno vpliva na šolsko klimo. Intervjuvanca (A, D) sta povedala, da ima samoevalvacija velik pomen pri diagnosticiranju trenutnega stanja in pri usmeritvi šole za nadaljnje delo. Intervjuvanec A svojo izjavo podkrepi: »*Samoevalvacija je kot nekakšen kompas, ki ti pomaga stvari peljati v pravo smer.*« Medtem pa intervjuvanec D pravi: »*Najbolj pomembno pri samoevalvaciji se mi zdi to, da ko ugotavljaš stanje, prideš do nekih podatkov, ki ti postavijo zrcalo, in ti dejansko vidiš, kje si in kako si.*«

Intervjuvanca (B, D) med prednostmi samoevalvacije navajata tudi, da omogoča izboljšanje učnega procesa, medtem ko intervjuvanec B poudarja, da samoevalvacija pripomore tudi k izboljšanju učnih rezultatov. Intervjuvanec B pravi: »*Korist samoevalvacije je tudi sistematičnost, sledenje fazam, izboljšanje procesa učenja, izboljšanje učnega uspeha učencev, pri učiteljih krepí profesionalni razvoj [...]*«

Kot ovire, s katerimi se srečujejo pri izvajanju samoevalvacije, je največ interjuvancev (A, B, C) navedlo, da ta proces zahteva veliko časa. Dva intervjuvanca (A, C) sta še poudarila, da so zaposleni že tako preobremenjeni in da jim samoevalvacija pomeni le še eno nalogo več, ki jo morajo opraviti. Omenjeno težavo pri izvajanju samoevalvacije so kot najpogostejšo izbrali tudi pedagoški delavci v raziskavah Vogrinc idr. (2007) in V. Podgornik (2014b). Ista intervjuvanca (A, C), ki sta poudarila preobremenjenost zaposlenih, sta povedala, da imata pri izvajanju samoevalvacije težave tudi z motiviranjem udeležencev. Svojo izjavo je intervjuvanec A podkrepil: »*[...] smo majhna šola, z majhnim številom zaposlenih, kar pomeni, da je več dela za posameznike in jih tako ne moreš razbremeniti, saj imamo npr. samo enega učitelja slovenščine in tako mora izvesti vse sam za posamezno področje. Na večjih šolah, kjer en predmet poučuje več učiteljev, si lahko to delo razdelijo ali pa se ciklično porazdeli. To pomeni, da eno leto izvaja samoevalvacijo eden, naslednje leto drug. Na takšen način so učitelji razbremenjeni in bolj motivirani.*«

Intervjuvanec B je med ovirami navedel dodatno papirologijo, ki jo morajo voditi na ravni šole in na ravni posameznih učiteljev. Povedal pa je tudi, da se pri izvajanju srečujejo tudi z občutkom nemoči.

Presenetljiv je podatek, da je samo intervjuvanec D med ovirami pri izvajanju samoevalvacije omenil premajhno usposobljenost zaposlenih za to nalogo. Intervjuvanec D je tudi edini med ovirami za izvajanje samoevalvacije navedel nesistematičnost in nedorečenost področja na nacionalni ravni. Povedal nam je: »*Če bi se našel kakšen strokovnjak in prišel pogledat, kaj vse mi počnemo za samoevalvacijo, bi se verjetno malo vprašal, kaj počnemo. Ampak na tem področju smo laiki in počnemo res tisto, kar se nam zdi potrebno. Kadar se lotimo samoevalvacije, se je lotimo zato, da sami sebi pomagamo, da poskušamo izboljšati prakso. Želili bi si malo bolj sistematično urediti to področje. Zakonodaja nam sicer nalaga, ampak zelo skopo. Potem imaš pa strokovnjake s tega področja, ki pravijo, da si naj ne želimo, da bi nam samoevalvacijo kdo predpisal, po drugi strani pa zahtevajo, da to delamo. In tako delamo to po svoje, potem nas pa spet kritizirajo.*«

Sklep

Raziskava, ki jo predstavljamo v prispevku, nam ponuja nekoliko bolj poglobljen vpogled v izvajanje samoevalvacije na izbranih osnovnih šolah. Ugotoviti smo želeli, na kakšen način na šolah poteka ta proces. Iz odgovorov intervjuvancev lahko razberemo, da šole samoevalvacijo izvajajo na zelo različne načine in da v razumevanju in kompleksnosti izvajanja samoevalvacije med izbranimi šolami nastajajo velike razlike.

Sklepamo lahko, da je eden izmed razlogov za takšno raznolikost tudi nedorečenost področja na nacionalni ravni. Na umanjkanje skupnega teoretično zasnovanega nacionalnega koncepta za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja, ki bi vključeval tudi nacionalni koncept izvajanja samoevalvacije, so v našem prostoru opozorili že Gaber in Kos Kecojević 2011, Brejc 2014, Vogrinc in Podgornik 2012, Podgornik 2014a, 2014b. Ob tem je smiseln poudarek V. Podgornik (2014b, str. 300), ki zapiše, da bi bilo treba opraviti temeljit konceptualni razmislek o tem, kako zakonsko opredeliti samoevalvacijo, da bi se ta na šolah izvajala bolj sistematično in redno. Hkrati pa bi morali na nacionalni ravni premisliti tudi o tem, katere odločitve pri izvajanju samoevalvacije prepustiti strokovni presoji pedagoških delavcev (prav tam). Nacionalno ogrodje in zakonodaja namreč ne smeta biti pretirano omejujoča za vzgojno-izobraževalne ustanove. Natančno predpisovanje navodil in receptov bi šolam onemogočilo, da izvajanje samoevalvacije prilagodijo svojim potrebam in kontekstu, v katerem delujejo. Je pa smiselno, da ogrodje vključuje usmerjevalne pristope, ki so v ključnih korakih dovolj konkretizirani, da so šolam v pomoč pri izvajanju samoevalvacije (gl. MacBeath 1999, str. 97, MacBeath 2010, str. 717). Zlasti pa bi določnejši formalni okvir moral biti tudi podlaga za zagotavljanje finančnih, kadrovskih in infrastrukturnih resursov, ki bi šele omogočili dejansko kakovostno samoevalvacijo.

Pritiski po krepitvi sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti so prihajali tudi s strani EU. S sprejetjem *Strategic framework for European cooperation in education and training 2020*⁹ (2009) so se namreč države članice zavezale k sprejemanju politik in sistemov, ki so usmerjeni predvsem k zagotavljanju in krepitvi kakovosti v izobraževanju, ki naj temelji na samoevalvaciji. Različne strokovne pobude so spodbudile tudi zaposlene na MIZŠ in tako so pripravili *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*,¹⁰ ki je bil predstavljen na konferenci KEKS novembra 2015. Februarja 2017 je ministrica za izobraževanje nacionalni okvir tudi uradno potrdila. Namen nacionalnega okvira za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti je bil oblikovanje skupnih teoretičnih izhodišč nacionalnega koncepta (Nacionalni okvir ... 2017). Znotraj nacionalnega okvira je nastal tudi osnutek modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na

⁹ Strateški okvir za izobraževanje in usposabljanje 2020.

¹⁰ Nacionalni okvir in na njem temelječ nacionalni model za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v ospredje postavlja koncept samoevalvacije, ki je dopolnjen z mehanizmi zunanje evalvacije, ki jih v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu že poznamo. To so šolska inšpekcija, NPZ, matura, mednarodne raziskave pismenosti in znanja ter nacionalne evalvacijske študije (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2019).

področju vzgoje in izobraževanja.¹¹ Slednji ponuja šolam jasnejše smernice, kako naj izvajanje samoevalvacije poteka. Model predvideva triletni cikel izvajanja, znotraj katerega naj bi vsaka šola pripravila triletni program razvoja. V njem bi opredelila področja in podpodročja, ki jim bo v posameznem obdobju posvečala posebno pozornost. Na letni ravni pa naj bi šola opredelila prednostne cilje in vsebine načrtovanih izboljšav ter jih vključila v letni delovni načrt. Vsako leto naj bi šola opravila analizo in preverila njihovo doseganje, rezultate pa vključila v poročilo o realizaciji letnega delovnega načrta. Pri načrtovanju in izvajanju si bodo šole lahko pomagale s protokolom, v katerem bodo opredeljena obvezna področja, ki jih bodo morale vključiti v izvajanje samoevalvacije, ter strukturni elementi vključno z obveznimi kazalci kakovosti. Po koncu triletnega cikla pa naj bi vsaka šola izdala tudi *poročilo o kakovosti*, za katerega se bodo prav tako oblikovala skupna navodila. Poleg jasnejše strukture, ki jo model vpeljuje v proces izvajanja samoevalvacije, bodo šolam za namene strokovne podpore pri izvajanju na voljo tudi t. i. strokovna jedra (prav tam).¹²

Model se je v obdobju od januarja 2016 do 2018 realiziral v obliki projekta *Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*, ki ga koordinira Šola za ravnatelje. Po zaključku projekta pa naj bi bil model postopoma implementiran v vse slovenske vrtnice in šole (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2019).

V zadnjem obdobju je tako na nacionalni ravni mogoče opaziti premike k oblikovanju nacionalnega modela, ki bo šolam v pomoč pri razumevanju in izvajanju samoevalvacije, ter dopolnjujočih mehanizmov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. A velja tudi tu opozoriti, da gre še vedno za pilotni projekt in da bomo lahko resničen napredek na tem področju ugotovili šele takrat, ko bo implementiran v celoten vzgojno-izobraževalni sistem.

Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Brejc, M. in Zavašnik Arčnik, M. (2010). *Samoevalvacija v šolah – Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževanih organizacij (vrtnicev in šol) – KVIZ (Raziskovalno poročilo)*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Brejc, M. in Koren, A. (2011). *Zasnova modela samoevalvacije v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti*. V: M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtnice*. Kranj: Šola za ravnatelje, str. 7–11.

¹¹ Model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja dopolnjujejo mehanizmi notranje (samoevalvacije) in zunanje evalvacije. Zaradi vsebine teksta predstavljamo model le v točki, ki opredeljuje izvajanje samoevalvacije.

¹² Strokovna jedra za področje samoevalvacije naj bi sestavljali strokovnjaki iz Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, Šole za ravnatelje, Državnega izpitnega centra in Centra za poklicno izobraževanje.

- Brejc, M. (2014). *Krepitev zmožnosti za samoevalvacijo v šolah*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M., Zavašnik Arčnik, M., Koren, A., Razdevšek Pučko, C., Gradišnik, S. in Širec, A. (2014). *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Blok, H., Slegers, P. in Karsten, S. (2005). *Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs; een terugblik op de zelfevaluatiefase van Ziezo [School self-evaluation in primary education]*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Burbules, N. C. in Torres, C. A. (2000). Globalization and Education: An Introduction. V: N. C. Burbules in C. A. Torres (ur.). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, str. 1–26.
- Cronbach, L. J. (2000). Course improvement through evaluation. V: D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus in T. Kellaghan (ur.). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer academic publishers, str. 236–247.
- Erčulj, J. (2000). Kakovost – znana neznanka. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 1, str. 4–8.
- Eurydice. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the EU.
- Devos, G. (1998). *Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Dostopno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421493.pdf> (pridobljeno 24. 7. 2019).
- Gaber, S. in Kos Kecojević, Ž. (ur.). (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Govekar Okoliš, M. (2018). Mentors' perceptions on effects of their mentoring with higher education students in companies after the adoption of the Bologna process. *European journal of higher education*, 8, št. 2, str. 185–200.
- Guba, E. G. in Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, London, Delhi: Sage Publications.
- Güthe, K. A. K. (1997). *Indicatoren van schoolontwikkeling [Indicators for school development]*. Enschede: University of Twente.
- Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. (1991). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Izhodišča kurikularne prenove: nacionalni kurikularni svet: Slovenija*. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Kliebard, H. M. (1970). The Tyler Rationale. *The School Review*, 78, št. 2, str. 259–272.
- Kodelja, Z. (2009). Avtonomija učitelja. *Šolski razgledi*, 60, št. 2, str. 3.
- Kump, S. (2000). Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. V: D. Štrajn (ur.). *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 13–25.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. London in New York: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. in Jakobsen, K. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2010). School Base Evaluation: Purposes, Protocols and Processes. V: P. Peterson, E. Baker in B. McGaw (ur.). *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier, str. 713–718.

- Madaus, G. F. in Kelleghan, T. (2000). Models, metaphors and definitions in evaluation. V: D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus in T. Kelleghan (ur.). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer academic publishers, str. 19–31.
- McNamara, G. in O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Education Evaluation*, 34, str. 173–179.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 4, str. 8–26.
- Medveš, Z. (2002). Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 28–46.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mikulec, B. (2017). Impact of the Europeanisation of education: Qualifications frameworks in Europe. *European Educational Research Journal*, 16, št. 4, str. 455–473.
- Milekšič, V. in Kos Kecojević, Ž. (2011). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovni šoli. V: S. Gaber in Ž. Kos Kecojević (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 105–137.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2019). Dostopno na: http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_kakovost_izobrazevanja/sektor_za_razvoj_izobrazevanja/ugotavljanje_in_zagotavljanje_kakovosti_v_vzgoji_in_izobrazevanju/ (pridobljeno 13. 9. 2019).
- Gaber, S. in Kos Kecojević, Ž. (ur.). (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republiki Slovenije.
- Možina, T. (2014). Opredelitve in strukturni kazalniki kakovosti v izobraževanju odraslih. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 2, str. 98–117.
- Možina, T. (2016). Samoevalvacija v izobraževanju odraslih – odpiranja prostora za demokratični dialog ali le tehnicizem. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 1, str. 96–114.
- Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. (2017). Dostopno na: <http://www.arhiv-spletisc.gov.si> (pridobljeno 16. 9. 2019).
- OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. (2013). *Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Podgornik, V. (2014a). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v slovenskih šolah s pomočjo samoevalvacijskih raziskav. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 2, str. 42–61.
- Podgornik, V. (2014b). *Samoevalvacija kot dejavnik zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in učiteljevega profesionalnega razvoja*. Doktorsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Poljanšek, A. in Bucik, V. (2002). Evalvacija kakovosti. V: L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (ur.). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 21–39.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 88–101.

- Sahlberg, P. (2004). Teaching and Globalization. *Managing global transitions*, 2, št. 1, str. 65–83.
- Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan Page.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. V: D. Nevo (ur.). *School-based evaluation: an international perspective*. Amsterdam: JAI, str. 35–69.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Petegem V.P in Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38, št. 1, str. 125–152.
- Stufflebeam, D. L. (1983). Reflections on the movement to promote effective education evaluations through the use of professional standards. *Studies in Educational Evaluation*, 9, št. 1, str. 119–124.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F in Kelleghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer academic publishers.
- Strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)* [Strateški okvir za izobraževanje in usposabljanje 2020]. (2009). Official Journal of the European Union 2009/C, št. 119/02.
- Svetina, J. (1990). *Slovenska šola za novo tisočletje: kam in kako s slovensko šolo*. Radovljica: Didakta.
- Širec, J. (1984). Učnosnovna ali učnociljna šola? *Prosvetni delavec*, 35, št. 14, str. 3.
- Širec, A. (2002). Šolska inšpekcija in strokovna avtonomija slovenskih učiteljc in učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 48–64.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van den Berghe, W. (1998). *Application of ISO 9000 standards to education and training. Interpretation and guidelines in a European perspective*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Vanhoof, J. in Van Petegem, P. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis) match between internal and external meta-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 36, št.1–2, str. 20–26.
- Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. in Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5, str. 48–67.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vogrinc, J. in Podgornik, V. (2012). *Samoevalvacija na področju predšolske vzgoje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/* (2008). Uradni list RS, št. 16/07.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi – Umea universitet*. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zorman, M. (2002). Ravnatelj in šolska avtonomija: delegiranje in odgovornost. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 212–223.

Nina BREZNIKAR (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

SELF-EVALUATION IN SLOVENIAN ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract: The article begins by discussing key definitions of evaluation and self-evaluation by established authors at the Slovenian and international levels, and describing the factors that have globally contributed to self-evaluation in particular becoming an increasingly important integral part of evaluation processes and efforts in education. Text includes a presentation of the developments in Slovenia in the early 1990s, which gradually paved the way to an enhanced professional autonomy of teachers in planning and conducting learning activities, resulting in an increasing need for quality (self-)evaluation of educational institutions. In Slovenia, the latter has been developed and implemented mostly through various projects, but due to a lack of a common methodological and conceptual framework and corresponding legislative solutions, these have led to a fragmentation in educational practice.

The second part of the text presents the results of a quantitative analysis aimed at establishing how selected primary schools in Slovenia conduct self-evaluation. Major differences are identified in the understanding and complexity of performing self-evaluation among the schools included in the research. It is concluded that one of the underlying reasons is an insufficient regulation of this area at the national level.

Keywords: self-evaluation, elementary school, autonomy of teacher, quality assurance

E-mail for correspondence: nina.breznikar@ff.uni-lj.si