

Od skladnosti z zakoni do kakovosti: pristopi k evalvaciji šol v državah OECD

Claire Shewbridge

OECD, Direktorat za izobraževanje

V članku predstavljamo povzetek analize o politikah evalvacije šol, ki je rezultat velike mednarodne študije o politikah evalvacije in ocenjevanja v šolstvu: OECD pregledna študija okvirov evalvacije in ocenjevanja za izboljšanje rezultatov šol. V pregledni študiji je sodelovalo 24 držav, med njimi tudi Slovenija. S študijo je OECD proučevala, do kolikšne mere države opredeljujejo svoje pristope k evalvaciji in ocenjevanju v šolstvu kot del splošnega okvira za evalvacijo in ocenjevanje. Pogosto so se te različne politike razvile sčasoma na različnih področjih: ocenjevanje učencev, ocenjevanje učiteljev, evalvacija šole, ocenjevanje ravnateljev in evalvacija sistema. Študija je odkrila velike razlike med državami na različnih področjih evalvacije in ocenjevanja v osnovnem in srednjem izobraževanju. V članku podrobneje osvetljujemo nekatere smernice oziroma priporočila OECD, ki se v zvezi z ocenjevanjem in evalvacijo nanašajo tudi na Slovenijo.

Ključne besede: ocenjevanje, evalvacija, šolski sistem, šole, OECD

Ozadje: velik mednarodni pregled OECD

Od leta 2010 do 2013 je OECD izvajal veliko mednarodno študijo o politikah evalvacije in ocenjevanja v šolstvu: OECD pregledna študija okvirov evalvacije in ocenjevanja za izboljšanje rezultatov šol (OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes). Dejstvo, da je sodelovalo 24 držav, med njimi tudi Slovenija, kaže, da sta evalvacija in ocenjevanje prednostni vprašanji javne politike in bosta v prihodnjih letih najbrž to postali še bolj. Cilj študije je bil pridobiti nekaj odgovorov na vprašanje: Kako lahko politike ocenjevanja in evalvacije učinkoviteje povežemo za izboljšanje dosežkov učencev v osnovnih in srednjih šolah?

S študijo je OECD proučevala, do kolikšne mere države opredeljujejo svoje pristope k evalvaciji in ocenjevanju v šolstvu kot del splošnega okvira za evalvacijo in ocenjevanje. Pogosto so se te različne politike razvile sčasoma na različnih področjih: ocenjevanje učencev, ocenjevanje učiteljev, evalvacija šole, ocenjevanje

ravnateljev in evalvacija sistema. Študija je odkrila velike razlike med državami na različnih področjih evalvacije in ocenjevanja v osnovnem in srednjem izobraževanju.

V študiji je dejavno sodelovalo štiriindvajset držav, kar pomeni široko paleto gospodarskih in socialnih okoliščin ter precejšnjo raznolikost pristopov k evalvaciji in ocenjevanju v šolskih sistemih. To je omogočilo primerjalni pogled na ključna vprašanja politike.

Sodelovale so države: Avstralija, Avstrija, Belgija (flamska skupnost in francoska skupnost), Kanada, Čile, Češka republika, Danska, Finska, Francija, Madžarska, Islandija, Irska, Koreja, Luksemburg, Mehika, Nizozemska, Nova Zelandija, Norveška, Poljska, Portugalska, Slovaška republika, Slovenija, Švedska in Združeno kraljestvo (Severna Irska). V štirinajstih od teh držav je bil opravljen podroben pregled v izvedbi članov sekretariata OECD in zunanjih strokovnjakov in pripravljeno poročilo, ki analizira trenutno politiko evalvacije in ocenjevanja ter predlaga, kako jo razvijati naprej. Zbrani podatki so bili dopolnjeni z obsežnimi pregledi raziskovalnih in mednarodnih podatkov. Nastala je koristna baza znanja za nadaljnje raziskovanje na tem področju (www.oecd.org/edu/evaluationpolicy).

V članku predstavljamo povzetek analize o politikah evalvacije šol. Celotna analiza je objavljena v 6. poglavju poročila *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (OECD 2013).

Evalvacija šol

V pregledni študiji OECD je evalvacija šole opredeljena kot evalvacija štirih pomembnih vidikov:

- učinkovitost struktur in procesov, vzpostavljenih v šoli,
- izvajanje nacionalne izobraževalne politike in predpisov v šoli,
- kakovost učnih dosežkov učencev v šoli in
- zmožnost šol za izboljševanje.

Slika 1 prikazuje, kako se evalvacija šol povezuje z drugimi področji okvira evalvacije in ocenjevanja. Osvetljuje tudi temeljna izhodišča analize: oblikovanje okvira evalvacije šol; zagotavljanje učinkovitosti postopkov za evalvacijo šol; razvijanje kompetenc za izvajanje evalvacije šol in uporabo povratnih informacij; kar najboljšo uporabo rezultatov evalvacije šol.



SLIKA 1
Evalvacija šol
v okviru evalvacije
in ocenjevanja

V pregledni študiji OECD so opredeljene smernice za razvoj politike evalvacije šol, ki jih navajamo in nekatere podrobneje pojasnujemo v nadaljevanju.

Upravljanje:

- pojasniti vlogo in namen evalvacije šole v širšem okviru evalvacije in ocenjevanja;
- zagotoviti poudarek evalvacije šole na izboljševanje poučevanja, učenja in dosežkov učencev;
- ovrednotiti in prilagoditi zunanjo evalvacijo šole, da odraža zrelost evalvacijske kulture šole;
- okrepiti samoevalvacijo na ravni šole;
- povezati zunanjo evalvacijo s samoevalvacijo šole.

Postopki:

- razviti na nacionalni ravni dogovorjena merila kakovosti za usmerjanje evalvacije šol;
- razviti ustrezne vire za samoevalvacijo šol;
- zagotoviti močno bazo »dokazov« za zunanjo evalvacijo šol in primerna orodja za analizo;
- zagotoviti preglednost postopkov zunanje evalvacije šol.

Zmožnost:

- zagotoviti verodostojnost zunanjih evalvatorjev in okrepiti njihovo nepristranskost in skladnost;
- zagotoviti dovolj zmožnosti in potrebnega preusposabljanja skladno s pristopom k zunanji evalvaciji šol;
- okrepiti zmožnosti ravnateljev za spodbujanje učinkovite kulture samoevalvacije šol;
- spodbuditi sodelovanje vseh zaposlenih in učencev v samoevalvaciji šole;
- spodbuditi vzajemno učenje med šolami.

Raba rezultatov:

- optimizirati povratne informacije o podatkih, zbranih na nacionalni ravni za samoevalvacijo in razvojno načrtovanje;
- spodbuditi širšo rabo rezultatov zunanje evalvacije šole;
- zagotoviti sistematične naknadne ukrepe po zunanjih evalvacijah šole;
- poročati o široki paleti meril šolske uspešnosti z dovolj kontekstualnimi informacijami.

V nadaljevanju podrobneje osvetljujemo nekaj smernic, ki se nanašajo tudi na Slovenijo.

Upravljanje

Vzpostavitev zahtev za evalvacijo šol

Slovenija je ena od mnogih držav OECD, v katerih so vzpostavljene zahteve tako za zunanjo evalvacijo kot samoevalvacijo šol. Toda vrste vzpostavljenih zahtev se med državami močno razlikujejo. Obstajajo tudi razlike v tem, ali sta zunanja evalvacija šol in samoevalvacija med sabo povezani in kako.

Velika večina držav OECD si je že ustvarila pravno podlago za izvajanje zunanje evalvacije šol, čeprav se zelo razlikujejo po obsežnosti in vrsti zastavljenih zahtev. Edine države OECD, ki nimajo nobenih zahtev po zunanji evalvaciji šol, so Finska, Grčija, Madžarska, Italija, Japonska (z izjemo višjih srednješolskih programov poklicnega izobraževanja), Luksemburg in Mehika. Tako na Finskem kot Madžarskem so ukinili državni šolski inšpektorat (leta 1991 oziroma 1985) in ne izvajajo nobene systemske zunanje evalvacije, čeprav je v obeh državah nacionalno prepoznana zmožnost za zunanjo evalvacijo šole, če bi se šole zanjo odločile. V

Sloveniji ureja zadeve o skladnosti s šolskimi predpisi v osnovnem in srednjem šolstvu Zakon o šolski inšpekciji (iz leta 1996, zadnje spremembe in dopolnitve so bile leta 2005).

Velika večina držav OECD ima vzpostavljene tudi zakonske zahteve za izvajanje samoevalvacije, čeprav se po naravi precej razlikujejo. Navadno je »samoevalvacija« opredeljena kot zahteva, da šole izdelajo poročilo o stanju dejavnosti ali strateško poročilo o razvoju šole ali celo oboje. Na Švedskem se nanaša na splošnejšo zahtevo po sistemu zagotavljanja ali vodenja kakovosti in ne zahteva oblikovanja posebnih poročil (zahtevo po posebnem poročanju so opustili leta 2010). V nekaterih šolskih sistemih se od šol zahteva oblikovanje letnih poročil ali razvojnih načrtov, medtem ko ni nobene izrecne zahteve za samoevalvacijo šole (francoska skupnost v Belgiji, Danska in Nizozemska). Enako je dolga leta veljalo na Irskem, vendar so leta 2012 uvedli izrecno zahtevo po samoevalvaciji.

V mnogo državah (npr. Avstraliji, Nemčiji in Angliji znotraj Velike Britanije) so bile pobudnice za samoevalvacijske dejavnosti posamične šole ali skupine šol v povezavi z univerzo ali šolskim okrožjem (MacBeath 2008). V Kanadi obstaja značilen pristop k razvijanju evalvacijske prakse od spodaj navzgor (Fournier in Milton 2013). Na primer, v atlantskih provincah v Kanadi so dejavnosti samoevalvacije šol obstajale pred zakonodajo za načrtovanje šolskih izboljšav. Toda skoraj v vseh državah obstaja na ravni državne politike težnja k spodbujanju samoevalvacije šol.

Vzpostavitev zahtev, da šole oblikujejo določena poročila, – čeprav je morda prvotni namen spodbujati samoevalvacijo – vnese element odgovornosti. To lahko ovira razvojno funkcijo samoevalvacije. Toda že seznanjanje sveta šole/uprave, staršev in učencev z izidi evalvacije šole kot tako je povezano z dejavnostmi izboljševanja šol.

Samoevalvacija šole se navadno razume kot notranja zadeva, trdno usmerjena v razvoj šole (Livingston in McCall 2005; Maes, Ver Ecke in Zaman 2002; Yeung 2011). Toda nekateri »izdelki« samoevalvacije šol so pogosto namenjeni odgovornosti (Janssens in van Amelsvoort 2008). Na primer, izdelek samoevalvacije je lahko vir informacij za šolsko skupnost. To je pomembna oblika horizontalne odgovornosti. Čedalje več dokazov iz aktualnega evropskega projekta nakazuje, da je horizontalna odgovornost do deležnikov skupaj z jasnostjo pričakovanj v zunanji evalvaciji šole močna determinanta dejavnosti izboljšav na ravni šole (Ehren idr. 2013).

Priporočilo pregledne študije OECD: okrepiti samoevalvacijo na ravni šole

Samoevalvacija šole je ključnega pomena za izboljševanje šole in zagotavljanje kakovosti ter jo je treba v šolskih sistemih utrditi. Ena od možnosti za krepitev samoevalvacije je, da se šolam postavijo zahteve, ki na šolah spodbujajo strateško načrtovanje, na primer izoblikovanje 4- ali 5-letnega strateškega načrta in redno obveščanje o napredku šole glede na načrt ali priprava letnih poročil šole o njenih dosežkih, izzivih in strategijah za izboljšave. Izpolnjevanje opredeljenih zahtev strateškega načrtovanja bi bilo za mnoge šole spodbuda, da razvijajo samoevalvacijo, in bi imel velik potencial za izboljševanje šole, če: se poročanje in načrtovanje dovolj posvečata ključnim procesom poučevanja in učenja ter široki paleti rezultatov; proces poročanja in načrtovanja zadostno vključuje šolsko skupnost; in se šolska skupnost vneto zavzema za napredek šole k strateškim ciljem. Na primer, pri opredelitvi letnega strateškega načrta bi šole določile prednostne naloge za prihajajoče leto, si zastavile lastne cilje v skladu z lokalnimi potrebami in prioritetami ter izbrale metode ocenjevanja za spremljanje napredka. Ta pristop omogoča šolam, da prevzamejo odgovornost za svoje strategije izboljševanja. Pri postavljanju zahtev po objavi določenih rezultatov samoevalvacije šol pa je treba biti pazljiv, ker lahko to ovira uporabo rezultatov za razvoj šole. Temeljni namen sodelovanja pri procesu samoevalvacije, je da, ga šola naredi svojega, si pomaga z rezultati in nenehno prizadeva za izboljšanje poučevanja in učenja na šoli.

Samoevalvacija in zunanja evalvacija šole se lahko povezujeta na razne načine

Stopnja artikulacije med zunanjo evalvacijo in samoevalvacijo šol se po državah OECD razlikuje. V večini sistemov, ki zahtevajo oboje, je samoevalvacija šole sestavni del procesa zunanje evalvacije šole (glej preglednico 1). Z izjemo Islandije in Koreje, šole rezultate samoevalvacije delijo neposredno z institucijami, pristojnimi za zunanjo evalvacijo šol. Mnogo institucij, pristojnih za zunanjo evalvacijo šol dejansko omogoči dostop do svojih kazalnikov kakovost (npr. v inšpekcijskih okvirih) ali priskrbi opredeljene kazalnike kakovosti, ki naj bi usmerjali samoevalvacijo šol. Na Portugalskem obstaja izrecna povezava med zunanjo evalvacijo in samoevalvacijo, toda vlada šolam ne nalaga nobenega izbranega pristopa k samoevalvaciji, saj ji je ljubši pristop,

ki temelji na raznolikosti in organski rasti (Santiago idr. 2012a).

Alvik (1996) ugotavlja, da lahko soobstoj samoevalvacije in zunanje evalvacije v različnih državah ponazorijo trije prevladujoči modeli:

- *vzporedni* – v njem delujeta sistema drug ob drugem, vsak s svojimi merili in protokoli;
- *zaporedni* – v njem se zunanje institucije, pristojne za zunanjo evalvacijo šol, opirajo na samoevalvacijo šole in jo uporabljajo kot jedro svojega sistema zagotavljanja kakovosti;
- *sodelovalni* – v njem zunanje institucije, pristojne za zunanjo evalvacijo šol, sodelujejo s šolami za razvoj skupnega pristopa k evalvaciji.

Vzporedni in zaporedni model implicirata, da naj bi pri zunanji evalvaciji prevladoval namen zunanje odgovornost; vzporedni model implicira, da je samoevalvacija šole samo za namen razvoja šole; zaporedni model implicira, da so rezultati samoevalvacije osnova za zunanjo evalvacijo, hkrati se pričakuje, da se rezultati zunanje evalvacije vključujejo v samoevalvacijo šole (Kyriakides in Campbell 2004). Ko se šolski sistem razvija, napreduje iz vzporednega v zaporedni in nato sodelovalni model, npr. šole, ki opravljajo delo dobro, imajo »milejšo« zunanjo evalvacijo. Ta koncept zrelosti je podlaga za spodbudo k združevanju zunanje evalvacije šol s samoevalvacijo šol, ko se za šole že predpostavlja, da so same dovolj zavzete za izboljševanja svojega dela (Barber 2004). Nova Zelandija ima primer sistema, ki je blizu sodelovalnemu modelu.

Nova Zelandija si prizadeva za sodelovalni model evalvacije šol, v katerem se samopregled šole (school self-review) in zunanji pregled šol (external school review) dopolnjujeta in opirata druga na drugo (Nusche idr. 2012). Za tak model je nujna visoka raven zupanjanja na obeh straneh. Zadnjih pet let se institucija, pristojna za zunanji pregled (Education Review Office, ERO) trudi uresničiti načrt umestitve samopregleda šol v središče samoevalvacijskega procesa. Ministrstvo za izobraževanje in ERO ne predpisujeta metod za samopregled, temveč dajeta na voljo orodja in storitve profesionalnega razvoja. ERO zagotavlja usmeritvene dokumente, v katerih se samopregled pojmuje kot temeljit proces, s katerim šole sistematično ocenjujejo svojo prakso, pri čemer uporabljajo za okvir proučevanja kazalnike in si pomagajo z naborom analitičnih in formativnih orodij. Zdi se, da so šole s svoje strani zavzete za oblikovanje podatkovne baze dokazov in izvajanje anket med učenci. ERO spodbuja samopregled kot nekaj, kar naj bi bilo

PREGLEDNICA 1 Povezave med zunanjo evalvacijo in samoevalvacijo šol (2009)

Država	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
<i>Del zunanje evatvacije šol</i>								
Velika Britanija (Škotska)	da	da	da	močan	močan	močan	n. z.	močan
Češka republika	da	ne	da	zmeren	šibek	zmeren	zmeren	šibek
Slovaška republika	da	ne	da	močan	močan	šibek	šibek	zmeren
Koreja	n. z.	n. z.	ne	močan	močan	n. z.	šibek	n. z.
Islandija	n. z.	ne	da	močan	močan	ga ni	ga ni	n. z.
Izrael	da	da	da	zmeren	ga ni	ga ni	ga ni	ga ni
Poljska	da	ne	da	zmeren	zmeren	ga ni	m	ga ni
Velika Britanija (Anglija)	da	da	da	šibek	šibek	ga ni	ga ni	šibek
Francija	da	da	da	šibek	šibek	ga ni	ga ni	ga ni
Portugalska	da	ne	da	šibek	šibek	ga ni	ga ni	ga ni
Kanada (atlantske province)	da	da	da	m	m	m	m	m
Nova Zelandija	da	da	da	m	m	m	m	m
Japonska*	da	da	da	m	m	m	m	m
Norveška	m	m	da	m	m	m	m	m
Nizozemska	da	ne	da	m	m	m	m	m
Švedska	da	da	da	m	m	m	m	m
<i>Ni del zunanje evatvacije šol</i>								
Estonija	da	da	da	zmeren	močan	zmeren	šibek	ga ni
Turčija	n. z.	n. z.	ne	zmeren	zmeren	ga ni	ga ni	ga ni
Nemčija	ne	ne	ne	zmeren	zmeren	ga ni	šibek	ga ni
<i>Ni zunanje evatvacije šol</i>								
Madžarska	n. z.	da	da	m	močan	ga ni	ga ni	ga ni
Danska**	n. z.	da	da	m	m	m	m	m
Japonska***	n. z.	da	da	m	m	m	m	m
Finska	n. z.	n. z.	ne	m	m	m	m	m

OPOMBE Rezultati samoevalvacije se neposredno delijo z (navedena skupina prejme rezultate samoevalvacije šole, ne da bi morala zaprositi zanje); (1) organi zunanje evalvacije šole, (2) višji izobraževalni organi oblasti, (3) zunanjo javnostjo. Vpliv samoevalvacije: (4) evalvacija delovanja šole, (5) evalvacija vodenja in upravljanja šole, (6) velikost šolskega proračuna, (7) dodeljevanje drugih finančnih nagrad ali sankcije, (8) verjetnost zaprtja šole. Oznaka »n.z.« pomeni, da ni zadevno, »m« pomeni, da podatek manjka. * Višji srednji predpoklicni in poklicni programi. ** Zunanja evalvacija se izvaja samo na neodvisnih zasebnih šolah in za te šole ni zahtev po samoevalvaciji. *** Osnovni, nižji srednji in višji srednji splošni programi.

vpeto v razmišljanje in delo učiteljev. Za veliko šol je to morda res zahteven cilj, vendar je mogoče (v vodilni konici) videti tudi šole, v katerih je dialog o podatkih glede dosežkov nenehen in zasidran tudi v učilnicah. Pri samopregledu šol je poudarek na sodelovalnih pristopih, ki vključujejo tako učitelje kot učence. Učenci imajo svojo vlogo pri evalvaciji kakovosti svoje šole in prispevajo tudi k zunanjemu pregledu. Takšna njihova vključitev zahteva, da so soudeleženi v jeziku ocenjevanja in evalvacije in da imajo zaupanje izraziti svoje poglede in tudi svojo zaskrbljenost. Pregled OECD je pri obiskanih šolah odkril vzorčne dokaze, da so ravnatelji šol in učitelji vzeli to vprašanje resno in svoje učence opremili z znanjem in besediščem za pogovor z zunanjimi obiskovalci o vprašanih dosežkih in kakovosti. Čeprav je to morda praksa samo na vodilni konici in manj po celotnem sistemu, je potencial za širše vključevanje prednost.

Priporočilo pregledne študije OECD: ovrednotite in prilagodite zunanjo evalvacijo šole, da bo odražala zrelost evalvacijske kulture šole

V splošnem obstaja potreba po boljši proučitvi vpliva različnih pristopov k zunanji evalvaciji šol. Močna baza dokazov o delovanju šolskega sistema je bistvena za usmerjanje odločitev o tem, kako najučinkoviteje porazdeliti vire za zunanjo evalvacijo šol. Obstajajo lahko zahteve po zmanjšanju pogostnosti zunanjih evalvacij šole ali intenzivnosti evalvacijskih obiskov v smislu dolžine časa, ki ga evalvatorji preživijo na šoli. Ampak take odločitve morajo temeljiti na pazljivi evalvaciji dokazov o delovanju šol in samoevalvacijske kulture po vsem šolskem sistemu in morajo zagotoviti nenehno legitimnost in spoštovanje izobraževalcev do procesa zunanje evalvacije šol.

Pristopi k zunanji evalvaciji šol se spreminjajo na razne načine s prehodom k diferenciranemu pristopu, ki temelji na oceni tveganj za kakovost šole v različnih šolah. Izhodiščna zamisel za to je usmeriti zunanjo evalvacijo šol v šole, ki so je najbolj potrebne, in na pedagoška področja, ki potrebujejo največ pozornosti. Sistemi, ki se odločijo za tak diferenciran pristop, navadno sprejmejo politiko, ki zagotavlja evalvacijo vseh šol v dogovorjenem časovnem obdobju (npr. od treh let do desetih), vendar zunanjo evalvacijo usmerijo v šole, kjer se je pojavila posebna zaskrbljenost pri sekundarni presoji tveganj (npr. med drugim po pritožbah staršev, zaradi pogostega menjavanja zaposlenih, slabših rezultatov učen-

cev ali slabšanje teh rezultatov). Diferenciacija lahko obstaja tudi v smislu usmerjenosti evalvacije šol, tj. poudarka na izbranih dejavnikih, ki povzročajo zaskrbljenost glede tiste šole, in ne na celotnem naboru dejavnikov, opredeljenem v nacionalnem okviru zunanje evalvacije šol.

Prehod k diferenciranim modelom zunanje evalvacije šol zahteva visoko raven poznavanja značilnosti in dela šol. Zato se priporoča, da sistemi preidejo na ta pristop, ko je evalvacijska kultura utrjena, evalvacijska zmožnost na šolah zadovoljiva in vzpostavljeno zbiranje in analiza podatkov v okviru evalvacije šol. Pri prehodu na diferenciran pristop je posebej pomembno zagotoviti, da šole, ki niso izbrane za zunanjo evalvacijo šol (šole, za katere smo presodili, da je pri njih tveganje manjše in so boljše), ne postanejo preveč samozadovoljne. Zato morajo politike do šol z manjšim tveganjem vzpostaviti zahteve po zagotavljanju dokazov o napredku na širšem področju delovanja.

Postopki

Merila za evalvacijo kakovosti izobraževalnih procesov in rezultatov

V številnih sistemih so razvili skupno definicijo »dobre šole«, da bi zagotovili skupno osnovo za evalvacijo kakovosti izobraževalnih procesov in izidov. Cilj takšnih definicij je zagotoviti standardna merila za evalvacijo kakovosti, in slednja praviloma temeljijo na raziskovanju izobraževanja in dokazih dobre prakse. Učenci učinkovitih šol napredujejo bolj, kot je pričakovano glede na dejavnike njihovega družbenega izvora in prejšnje dosežke (Creemers 2007; Reynolds in Teddlie 2000), in te šole imajo vzpostavljene procese, s katerimi učinkovitost izboljšujejo (Creemers idr. 2007; Harris in Chrispeels 2006). Značilnosti učinkovitih šol dobro razumemo (Sammons, Hillman in Mortimore 1995) in so v širšem skupne mnogim nacionalnim sistemom in šolskim kulturam. Nanašajo se na kakovost poučevanja in učenja; na način, kako se učitelji razvijajo in kakšno oporo imajo, da postajajo ves čas kariere čedalje učinkovitejši (Robinson, Lloyd in Rowe 2008); na kakovost pedagoškega vodenja na šolah (Leithwood idr. 2006) kot tudi dejavnike v zvezi z učnim načrtom, vizijo in pričakovanji, ocenjevanjem za učenje, stopnjo napredka učencev in njihovih izobraževalnih dosežkov. Dejavnike, kot so ti, v splošnem povezujemo s kakovostjo in standardi šol.

Pomembno je, da ministrstva in institucije, pristojne za izvaja-

nje zunanje evalvacije, za spodbujanje skupne vizije »dobre šole« v razvijanje kazalnikov in meril kakovosti šol vključujejo izobraževalce in druge strokovnjake. Nizozemska inšpekcija je okvir šolske evalvacije razvila v sodelovanju z izobraževalci in omogoča poenoteno razumevanje kakovosti v osnovnih in srednjih šolah (Scheerens idr. 2013). V Koreji so okvir evalvacije šol razvili s skrbno proučitvijo raziskav o učinkovitosti šol v Koreji in mednarodnem pogledu tako, da so se lotili svoje raziskave o učinkovitih šolah in v zadnjih korakih vključili strokovni prispevek učiteljev, ravnateljev šol in raziskovalne skupnosti (Korean Educational Development Institute 2010). Na Novi Zelandiji je Služba za pregled izobraževanja razvila izobraževalne kazalnike, ki so podprti z raziskavami, kot je Sinteza najboljših dokazov ministrstva za izobraževanje, in z izkušnjami Službe za pregled izobraževanja o učinkovitih šolah (Ministry of Education 2010).

Zlasti glede okvirov za samoevalvacijo bi bilo neodgovorno zapostaviti znaten vpliv, ki ga ima »škotski pristop«. Zunanje evalvatorje šol s Škotske v Veliki Britaniji pogosto vabijo k sodelovanju na raznih prireditvah po Evropi in škotska institucija, pristojna za zunanjo evalvacijo (Education Scotland) tudi sprejema veliko mednarodnih gostov (van Bruggen 2009). Omeniti je treba, da so projekt učinkovite samoevalvacije šol, ki ga je financirala Evropska komisija, usklajevali škotski zunanji evalvatorji, pri čemer se je pomemben del delovanja posvečal obstoju inšpekcijskih okvirov (The Standing International Conference of Inspectorates 2003). Škotski vpliv se je širil tudi izven Evrope, na primer: v Avstraliji je institucija katoliškega izobraževanja v Novem Južnem Walesu sprejela škotski inšpekcijski okvir za razvoj temeljitega sistemskega pristopa k samoevalvaciji (Santiago idr. 2011); v Mehiki sta dve pomembni publikaciji, ki so ju leta 2003 in 2007 razdelili šolam za spodbujanje samoevalvacije, močno črpali iz kazalnikov kakovosti in drugega gradiva, razvitega v podporo samoevalvaciji na Škotskem (Secretariat of Public Education 2011).

Faubert (2009) sicer z dokazi iz nepreverjenih pripovedovanj odkriva, da lahko pomanjkanje jasnosti meril, uporabljenih v zunanji evalvaciji šol, omaja legitimnost procesa zunanje evalvacije šol. Zaposleni se lahko pritožijo zaradi pomanjkanja jasnosti uporabljenih meril in zaradi navidezno naključnih izjav zunanjih evalvatorjev. V državah, kjer standardi in merila, uporabljena za zunanjo evalvacijo šol, niso objavljeni, lahko obstajata predstava in zaznava, da se pogoji, v katerih se izvajajo posamične zunanje evalvacije šol, izrazito razlikujejo. Kjer zunanja evalvacija šol do-

loči jasna pričakovanja, pravila in standarde in so deležniki vključeni ter poznajo proces zunanje evalvacije, to močno vpliva na šole (Ehren idr. 2013).

Na Novi Zelandiji Služba za pregled izobraževanja objavlja merila, ki jih uporablja pri zunanji evalvaciji šol. Sistematične povratne informacije, ki jih zbere od ravnateljev šol po zunanji evalvaciji, kažejo na višjo raven zaupanja v jasnost presoje procesa (Ministry of Education 2010). Obstaja ocena, da so uporabljeni evalvacijski procesi in kriteriji odkriti in pregledni. V splošnem je zdaj na šolah veliko manj tesnobe glede procesa zunanje evalvacije kot pred 20 leti, ko je bila uvedena.

Povratne informacije, ki jih je zbral inšpektorat od šol v letu 2008/09 na Portugalskem, kažejo, da je dostop do inšpekcijskih okvirov, metodologije zunanje evalvacije in njenih instrumentov zelo cenjen (o tem poroča 89 %, 82 % oziroma 79 % ravnateljev šol) (Santiago idr. 2012a).

Priporočilo pregledne študije OECD: razvijte nacionalno sprejeta merila kakovosti šol za usmerjanje evalvacije šol

Jasnost evalvacije šol je posebej poudarjena, ko temelji na nacionalno sprejetem modelu učinkovitosti šol. Nacionalni model naj bi se opiral tako na mednarodne kot nacionalne raziskave, ki odkrivajo dejavnike, v splošnem povezane s kakovostjo poučevanja in učenja. To bi dalo jasna merila za učinkovitost šol in zagotovilo krepko osnovo, ki bi temeljila na raziskavah, tako za samoevalvacijo šol kot zunanjo evalvacijo šol. Taka merila bi lahko bila podlaga za kakršnikoli okvir zunanje evalvacije šol, npr. za okvir državne inšpekcije. Šole bi merila in primerjave uporabljale tudi za razmislek, katere dokaze potrebujejo za oceno svoje učinkovitosti. »Kako dobra je naša šola?« je glavno vprašanje ne samo za učence in starše, temveč tudi ljudi, ki šole vodijo in delajo v njih. Podobno je za izobraževalne oblasti vprašanje »Kako dobre so naše šole?«

Potrebno je vzpostaviti sprejet okvir kazalnikov kakovosti šole, do katerega lahko nato šolam in organizatorjem šol omogočimo širši dostop za uporabo v njihovih lastnih evalvacijskih procesih. S tem bi povečali usklajenost med samoevalvacijo šol in zunanjo evalvacijo šol, prednost česar je, da se šole ves čas posvečajo glavnim merilom kakovosti bolj sistematično in ne samo glede na cikle zunanje evalvacije šol. Kazalniki kakovosti šol upoštevajo dejavnike okoliščin, vložka in procesa, vendar bi morali dati pouda-

rek širokemu razponu dosežkov učencev. Na primer, med kazalniki kakovosti dosežkov učencev in stopnje njihovega napredka bi lahko za vsakega učenca šole vključevali merjenje: koliko boljši je njegov napredek glede na prejšnje dosežke; kako zadovoljen je z izobraževanjem na šoli; kako varen in srečen se počuti na šoli; kako osvaja znanje, veščine, razumevanje in odnos, potreben za vseživljenjsko zadovoljstvo itd.

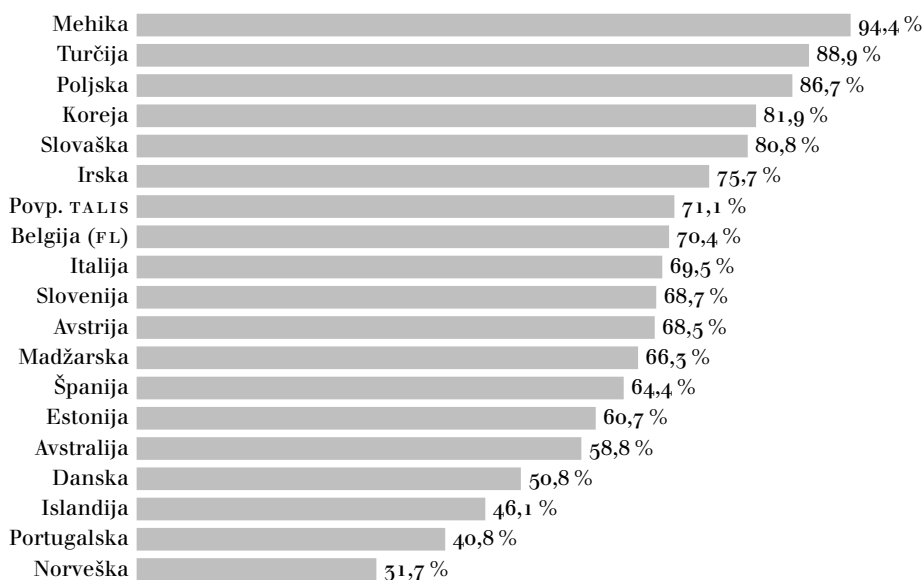
In navsezadnje bi morala obstajati redna evalvacija šolskega okvira kazalnikov in meril kakovosti, ki bi poskrbela, da odražajo posodobljene dokaze, pridobljene iz raziskav in od deležnikov, glede dejavnikov, povezanih s kakovostjo poučevanja in učenja.

Opazovanje pouka

Kakovost procesov poučevanja in učenja je v srcu izboljševanja šol. Zato bi morale neposredno opazovanje procesa poučevanja in učenja v razredu prinesiti ključne informacije za evalvacijske procese šol. V sistemih s šolskimi inšpekcijami in zunanjimi evalvacijami so opazovanja v razredu značilen in ključni del procesov zunanje evalvacije šol. V zvezi s tem se je poudarek v preamknil z ocenjevanja posameznega učitelja na ocenjevanje kakovosti poučevanja. Vseeno ima zunanja evalvacija zmerno močan vpliv na ocenjevanje posameznih učiteljev v osmih šolskih sistemih v OECD in močan vpliv v francoski skupnosti v Belgiji, na Irskem, Poljskem, v Slovaški republiki, Turčiji in Angliji v Veliki Britaniji (OECD 2011).

Informacije, zbrane med ravnatelji nižjega srednjega izobraževanja v študiji OECD o poučevanju in učenju v letu 2007/2008, kažejo, da se opazovanju pouka pripisuje razmeroma manj pomembnosti kot drugim merilom kakovosti poučevanja (OECD 2009). Vsaj 80 % anketiranih učiteljev v Mehiki, Turčiji, na Poljskem, v Koreji in Slovaški republiki je bilo na šolah, s katerih so ravnatelji poročali, mnenja, da je neposredna ocena poučevanja v razredu velikega ali zmernega pomena pri evalvacijah šole (slika 2). Enako je veljalo za manj kot 50 % učiteljev na Norveškem, Portugalskem, Islandiji in Danskem. Tako na Češkem kot Slovaškem je pregled odkril kulturo »odprte učilnice«, v kateri je neposredno opazovanje poučevanja v razredu dobro uveljavljen del življenja na šoli (Santiago idr. 2012b; Shewbridge idr. 2013).

Poleg ustreznega usposabljanja lahko razvijanje in uporaba sklopa skupnih kazalnikov za opazovanje v razredu vnese več ja-



SLIKA 2 Neposredno ocenjevanje poučevanja v razredu kot del evalvacije šole

OPOMBA Delež učiteljev nižjega srednjega izobraževanja, katerih ravnatelj šole je poročal, da ima to velik ali zmeren pomen za samoevalvacijo šole ali zunanjo evalvacijo; podatki so prikazani za sodelujoče članice OECD. Pripravljen po podatkih OECD (2009, 175).

snosti v opazovanje razreda, ki ga izvajajo zunanji evalvatorji šol. V mednarodni primerjalni analizi učenja in poučevanja (ICALT) so sodelovale evropske institucije, pristojne za zunanjo evalvacijo šol, ki so želele razviti instrument za opazovanje in analizo kakovosti poučevanja in učenja v osnovnih šolah. Študija je odkrila, da je mogoče zanesljivo in veljavno primerjati naslednjih pet vidikov, ki so v pozitivni korelaciji z udejstvovanjem učencev, njihovim odnosom, vedenjem in dosežki: učinkovito vodenje razreda; varna in spodbudna učna klima, jasno poučevanje, prilagajanje poučevanja in strategij poučevanja in učenja (van de Grift 2007). Instrument opazovanja zajema konkretne kazalnike na vsakem od naštetih področij, skupaj s primeri dobre prakse (Inspectie van het Onderwijs 2009). Na primer, pet kazalnikov velja za »varno in spodbudno učno klimo«, tudi »učitelj podpira samozavest učencev«. Med primeri dobre prakse so: učitelj daje povratne informacije o vprašanih in odgovorih učencev na pozitiven način učitelj učence pohvali za rezultate in učitelj ceni prispevek učencev. Zadnji instrument opazovanja so sprejeli za uporabo v institucijah, pristojnih za zunanjo evalvacijo

šol v flamski skupnosti v Belgiji, na Spodnjem Saškem v Nemčiji, na Nizozemskem, v Slovaški republiki in na Škotskem v Veliki Britaniji.

V flamski skupnosti v Belgiji je flamski inšpektorat za izobraževanje razvil model kazalnikov kakovosti za izboljšanje zanesljivosti sodbe med evalvatorji glede kakovosti šolskih procesov (kot opredeljeno v inšpekcijskem okviru) (Shewbridge idr. 2011). S tem si zunanji evalvatorji šol pomagajo razčleniti razlike med šolami v presojanju, kako procesi na šoli vodijo do dosežkov šole – kar je pomemben del pristopa k zunanji evalvaciji šol. Model zajema štiri medsebojno povezane kategorije: usmerjenost k dosežkom (opredelitev jasnih in konkretnih ciljev ter načinov njihove utemeljitve), podpora (usposobljeno osebje, material in strukturna podpora za doseganje ciljev), učinkovitost (izkazovanje, kako procesi na šoli prispevajo k doseganju ciljev) in razvoj (posvečanje neprekinjenemu razvoju in izboljševanju kakovosti).

Priporočilo pregledne študije OECD: poskrbite, da je poudarek evalvacije šole na izboljševanju poučevanja, učenja in dosežkov učencev

Evalvacija šole zahteva precejšnjo zmožnost na mnogo ravneh šolskega sistema. Pomembno je zagotoviti, da evalvacija šole prispeva k izboljšanju šole in ni vaja v poslušnosti. Pristop k evalvaciji šole (tako zunanji kot samoevalvaciji), merila in vprašanja, ki odločajo o presoji, in uporabljene metode se morajo posvečati neposredno kakovosti poučevanja in učenja ter njenemu odnosu z učnimi izkušnjami in dosežki učencev. To zahteva kulturo odprtosti in razmišljanje o tem, kaj se dogaja med procesom poučevanja in učenja, tudi pri opazovanju pouka.

Pomembno je, da se evalvacije šol ne posvečajo zgolj odnosu med politiko, načrtovanjem in učinki ter rezultati. Najpomembnejši prispevek, ki ga evalvacija šole lahko prinese k razumevanju uspešnosti šole, je njeno posvečanje poučevanju in učenju. Kakovost poučevanja je bistvena za kakovost učenja učencev in je ključna spremenljivka, na katero lahko šola vpliva. Osrednja naloga evalvacije šole je torej ugotoviti, kakšna je kakovost poučevanja med pedagoškim osebjem kot celoto. To je občutljivo vprašanje, vendar učencem, učiteljem in staršem sporoča, da evalvacija šole ni birokratski postopek, s katerim se v glavnem ukvarja vodstvo šole, temveč da se nanaša na delo prav vsakega strokovnega delavca.

Priporočilo pregledne študije OECD: zagotovite močno bazo dokazov za zunanjo evalvacijo šol in primerna orodja za analizo

Verodostojna zunanja evalvacija mora temeljiti bolj na zanesljivih in relevantnih dokazih kot na mnenjih. Sprejetje rezultatov zunanje evalvacije šol lahko zagotovimo s sistematičnim zbiranjem in analiziranjem dokazov ter sklicevanjem na in povezovanjem s podatki oz. dokazi. Učinkovit način pridobivanja ključnih informacij je, da sestavimo profil šole s ključnimi kazalniki kakovosti šole. Če ga pred evalvacijo priskrbimo skupini za zunanjo evalvacijo šole, ji pomagamo k večji učinkovitosti, ker lahko pozornost posveti ključnim vprašanjem. Profil šole lahko pomaga pri primerjavah in umestitvi presoje evalvatorjev. Tak profil je posebej koristen, če temelji na krepki osnovi primerljivih dokazov o dosežkih šole. Je ključni element v tistem sistemu zunanje evalvacije šol, ki se pri določanju ciljev in poudarkov zunanjih evalvacij šol opira na neko obliko ocene tveganja.

Podobno je potrebno dokaze zbirati tudi med izvajanjem zunanje evalvacije šole, med drugim prebrati in analizirati dokumentacijo, zbrati povratne informacije o kakovosti šole z anketiranjem deležnikov in z intervjuji z reprezentativnim vzorcem deležnikov.

Ključni del zunanje evalvacije šol je opazovanje poučevanja in učenja v razredu. Zahteva veliko večšino opazovanja in ustrezno usposobljenost. Toda nepristranskost opažanj je mogoče okrepiti z razvojem kazalnikov opazovanja in posebnim usposabljanjem za uporabo le-teh. Podobne instrumente je mogoče razviti v oporo procesu odločanja zunanjih evalvatorjev šol med obiskom na šolah. Z njimi prepoznavamo ključna merila in si pojasnujemo pravila o oblikovanju sodb, ker nam dajejo primere, kako ovrednotiti različne pojave, ki jih opazimo.

Zmožnost

Usklajevanje zmožnosti za zunanjo evalvacijo z izbranim pristopom k zunanji evalvaciji šole

Sistemske odločitve za opredelitev splošnega pristopa k zunanji evalvaciji šol vplivajo na zahteve glede usposobljenosti v institucijah, pristojnih za zunanjo evalvacijo. Pregled OECD opozarja, da odločitev Nove Zelandije za prehod k sistemu diferenciranih zunanjih evalvacij spremlja naložba Službe za pregled izobraževanja v usposabljanje osebja za obravnavo in tolmačenje dokazov iz samoocene šol. To so uporabili tudi za spodbujanje krepitve zmožnosti na šolski ravni. Podobno je tudi flamski inšpektorat za izobraževa-

nje pred kratkim uvedel »diferenciran pristop« k zunanji evalvaciji šol in je »na poti učenja nenehnega razmišljanja, dodelovanja in izboljševanja« (Flemish Ministry of Education and Training 2010). Flamski inšpektorat za izobraževanje skrbi za usposabljanje vseh zunanjih evalvatorjev šol za »diferenciran pristop« in redno pridobiva povratne informacije od deležnikov z anketami in konferencami, z namenom obogatitve preudarnosti, kako prilagoditi in dodelati novi pristop k zunanji evalvaciji. Tudi kitajski Hongkong intenzivno vloga v preusposabljanje zunanjih evalvatorjev na prehodu iz inšpekcijskega gledanja k evalvatorskemu pristopu, v katerem so evalvatorji pojmovani kot posredniki, ki spodbujajo in podpirajo šole, da govorijo zase (MacBeath 2008, 395).

Na Švedskem izvajajo zunanjo evalvacijo šol v dveh glavnih oblikah: redni nadzor in tematske evalvacije kakovosti. Med rednim nadzorom je glavni poudarek na zakonitosti; smisel je zagotavljanje pravic vsakega posameznika v zvezi z veljavnim zakonom o izobraževanju in predpisi. Podobno tudi občasne pritožbe staršev vedno proučijo na zakonski podlagi. Za take namene se švedski šolski inšpektorat obrača na posameznike s pravno izobrazbo.

V Koreji se je v politiki zgodil izrazit premik z uvedbo sistema zunanje evalvacije šole kot celote, v katerem kakovost šole ocenjujejo po državnem okviru kazalnikov kakovosti. Čeprav je prednost sistema v tem, da je evalvacija bolj zaokrožena, kot če bi se preprosto zanašali na merila uspešnosti šole, zahteva od zunanjih evalvatorjev veliko strokovnega znanja. Korejski inštitut za razvoj izobraževanja na nacionalni ravni pripravlja programe usposabljanja, ki so preplet predavanj in delavnic o pravni podlagi, vlogi in pravicah vključenih organizacij, o osnovnem načrtu evalvacije, o tolmačenju in praktični uporabi kazalnikov ter o etiki evalvatorjev in vključuje vodniki za pisanje evalvacijskih poročil. Okrepili so tudi podporo na lokalni ravni, da pomagajo evalvatorjev »vaditi« uporabo kazalnikov. Toda raziskave so pokazale na potrebo po povečanju ponudbe usposabljanja (Jung, Namgoong in Kim 2008).

V Franciji je širok presek deležnikov mnenja, da bi bilo zunanjo vsešolsko evalvacijo težko vpeljati zaradi nezadostne zmožnosti zunanje evalvacije šol in pomanjkanja specializacije v znanju in kompetencah, ki so potrebni za izvedbo česa takega. V 90. letih so nekateri šolske institucije (*académies* v Parizu, Lillu, Rouenu in Toulousu) vpeljale vsešolske evalvacije. Izvajali so jih vrsto let, vendar so se izkazale za zamudne in zahtevne z vidika človeških virov, ravnatelji pa jih niso vedno cenili, zato so jih opustili. Podo-

ben poskus so v 90. letih izvajali z državno inšpekcijo (IGAENR), da bi uvedli vsešolske evalvacije, s katerimi bi nastala poročila o glavnih značilnostih, prednostih in slabostih šol, ki bi jih poslali šoli in pristojni instituciji (*académie*), toda takim poročilom ni sledilo nič in so jih zato opustili.

Priporočilo pregledne študije OECD: zagotovite dovolj zmožnosti in potrebnega preusposabljanja za ujemanje s pristopom k zunanji evalvaciji šol

Sistemske odločitve o pristopu k zunanji evalvaciji šol neposredno vplivajo na zmožnost, potrebno za zunanjo evalvacijo šol. Vodijo lahko do uvedbe ali ponovne uvedbe sistema zunanje evalvacije šol, kar bi zahtevalo ustanovitev pristojne institucije za zunanjo evalvacijo šol. Take odločitve imajo močan vpliv na potrebe po virih. Zadostnost sredstev in zagotavljanje usposabljanja novi instituciji, pristojni za zunanjo evalvacijo šol, sta bistvena za ustvarjanje njegovega slovesa med šolami. V drugačnih okoliščinah pa nemara obstaja potreba po zmanjšanju zmožnosti institucije, pristojne za zunanjo evalvacijo, kar bi vplivalo na pogostnost in/ali intenzivnost zunanjih evalvacij šol. Z okrepitevijo vloge samoevalvacije šol za okvir evalvacije šol morajo zunanji evalvatorji šol nadgraditi svoje znanje, da bodo lahko evalvirali samoevalvacijo šol ali celo sodelovali s šolami pri njihovih samoevalvacijah.

Zagotavljanje vodenja dejavnosti, povezanih s samoevalvacijo šole

Mednarodne raziskave so pokazale, da lahko vodstvo šole, ki se posveča zastavljanju ciljev, ocenjevanju, presoji in evalvaciji, ugodno vpliva na uspešnost učiteljev in učna okolja (Pont, Nusche in Moorman 2008). Dokazi iz študije TALIS kažejo, da je pri ravnateljih, ki imajo izrazitejši pedagoški slog vodenja, verjetneje, da se učitelji udeležujejo v sodelovalnih aktivnostih s kolegi (to velja za več kot četrtino držav študije TALIS) (OECD 2009).

Na Češkem je študija o zunanji podpori, ki je bila na voljo ravnateljem za proces samoevalvacije na dvanajstih osnovnih šolah v Pragi, pokazala, da je imela podpora ugoden vpliv na odnos ravnateljev in njihovo pripravljenost uvedbe samoevalvacije (Chvát in Starý 2008). Analiza vsebine samoevalvacijskih aktivnosti, ki so jih razvili ravnatelji, je razkrila očitno potrebo po zunanji podpori; ker ni bilo zunanje strokovne podpore, so se pokazale tudi resne

pomanjkljivosti v učnih izmenjavah med ravnatelji, ko so si medsebojno pregledovali razvojne načrte šol.

V francoski skupnosti v Belgiji ravnatelji poročajo, da je razvojno načrtovanje lahko koristen proces, če ga ceni in vanj vlaga celoten šolski tim. Če ne, je samo vsiljena dolžnost, ki zahteva veliko dela. Deležniki tudi navajajo potrebo po zmanjšanju velikega administrativnega bremena, ki teži ravnatelje, da se sprostijo čas za pedagoško vodenje – to je posebej težak izziv v osnovnih šolah.

Na Danskem so ravnatelji izrazili zaskrbljenost nad tem, kako naj čedalje večje zunanje zahteve po dokumentiranju kakovosti šole uskladijo z močno klimo zaupanja na svojih šolah (Danmarks Evalueringsinstitut 2007). Odrasila se je v zahtevah ravnateljev po usposabljanju za izpolnjevanje dokumentacijskih zahtev (Danmarks Evalueringsinstitut 2010). Neka druga študija je ugotovila, da 70 % ravnateljev zahteva strokovno izpopolnjevanje v evalvaciji, strateškem razvoju in zagotavljanju kakovosti (Skolerådet 2009). Ravnatelji in učitelji se lahko prostovoljno udeležijo nacionalnih programov usposabljanja za delo z evalvacijo, pri čemer imajo na voljo tudi spletna evalvacijska orodja in primere.

V Franciji je pri usposabljanju vodstva zelo malo, če sploh kaj, poudarka na samoevalvaciji. Tako Šola za državno izobraževanje, visoko izobraževanje in raziskovanje (ESEN) kot institucije za izobraževanje na regionalni ravni (*autorités académiques*) so razvile ciljno usmerjene programe izpopolnjevanja s posebnim poudarkom na tem, kako uporabljati kazalnike. Direktorat za evalvacijo, napovedi in uspešnost (DEPP) skrbi za pakete, s katerimi pomaga šolam oblikovati lastni sklop kazalnikov. Širok presek deležnikov poroča, da potrebujejo ravnatelji in učitelji usposabljanje iz izvajanja samoevalvacij, tudi zastavljanja ciljev in uporabe kazalnikov in orodij, ki so jim na voljo.

Evalvacija novega pristopa k zunanji evalvaciji šol s poudarkom na samoevalvaciji šol v kitajskem Hongkongu je odkrila, da je samozavestno in mirno vodstvo pomemben dejavnik za lažje vzpostavljanje kulture refleksije in proučevanja (MacBeath 2008).

Priporočilo pregledne študije OECD: okrepite zmožnosti ravnateljev za spodbujanje učinkovite kulture samoevalvacije šol

Jasno je potrebno prepoznati, da je proces samoevalvacije zelo odvisen od zmožnosti vodstva za spodbujanje udejstvovanja, za izkoriščanje virov in za zagotavljanje ustreznega izpopolnjevanja in podpore. Z oblikovanjem nacionalnih in/ali strokovnih profi-

lov usposobljenosti za ravnatelje in pomočnike ravnateljev bi bilo treba pojasniti pomen samoevalvacijskega procesa šol, tudi opazovanja pouka in vloge ravnatelja. Paziti je potrebno, da so ravnateljem na voljo ustrezne možnosti usposabljanja na teh ključnih področjih. Samoevalvacijo šole lahko spodbujamo z izpopolnjevanjem ravnateljev na področju učinkovitosti šol in njene evalvacije, tudi v tehnikah opazovanja in ocenjevanja poučevanja in učenja ter zagotavljanja povratnih informacij o napredku. Nujno je zagotoviti, da imajo ravnatelji in drugi z evalvacijskimi dolžnostmi znanje, potrebno za opazovanje razreda, opravljanje intervjujev, zbiranje podatkov, analizo in tolmačenje rezultatov, kar zagotavlja tako veljavnost kot zanesljivost procesa evalvacije, ki omogočata razumevanje rezultatov evalvacije. Razmisliti je potrebno tudi o financiranju struktur za krepitev usposobljenosti ravnateljev za učinkovito izvajanje samoevalvacijskih procesov, na primer z ustvarjanjem in oblikovanjem novih evalvacijskih vlog in nalog za različne zaposlene.

Uporaba rezultatov

Uporaba primerjalnih meril uspešnosti šol v aktivnostih, povezanih s samoevalvacijo

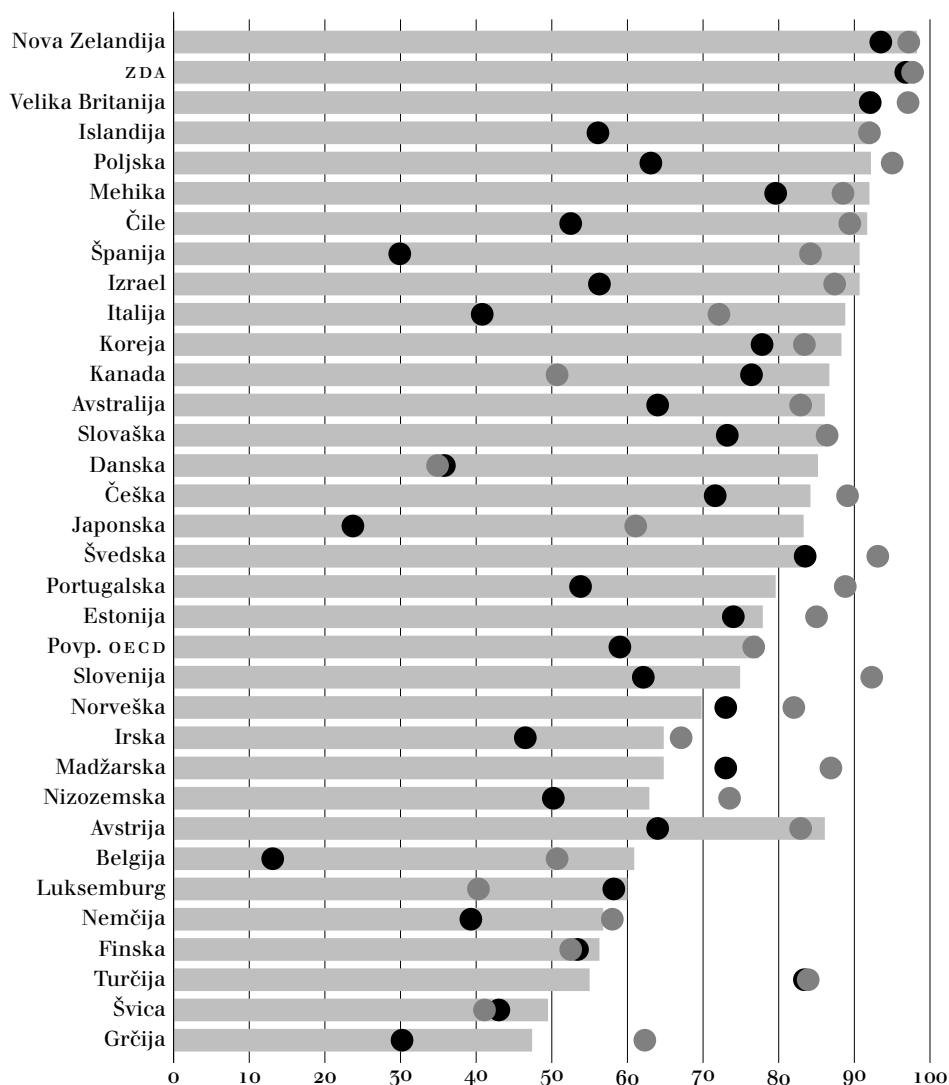
Pregled OECD je za številne države odkril, da obstaja potreba po optimiziranju povratnih informacij o rezultatih tako pri preizkusih znotraj šole kot pri nacionalnem ocenjevanju učencev in v raziskavah. Če ni pravočasnih informacij ali odziva na rezultate notranjih šolskih evalvacij (kvantitativnih ali kvalitativnih študij), se zmanjša podpora izobraževalcev za samoevalvacijo na podlagi dokazov. Nekaj podobnega se dogaja tudi v šolah, saj šole in učitelji praviloma ne prejmejo povratnih poročil z nacionalnih preverjanj pravočasno, da bi prepoznali učne potrebe preverjanj učencev. Takšne zamude pri posredovanju povratnih informacij lahko zmanjšajo uporabnost informacij pri samoevalvaciji šol (in lahko celo povzročijo upad podpore izobraževalcev za nacionalna preverjanja, ker se jim lahko zazdi, da so odmaknjena in da niso ne veliko vredna ne uporabna, ne zanje in ne za njihove učence). In ko šole končno prejmejo povratne informacije centralnih sistemov, rezultati prav lahko ostanejo v domeni vodstva šole in se ne uporabljajo širše med zaposlenimi ali pa zaposleni o njih ne razpravljajo.

Sistemi povratnih informacij o uspešnosti šol so lahko učinkovito orodje, ki zagotavlja pravočasne, visokokakovostne informa-

cije o uspešnosti, ki jih lahko šola uporabi za izboljševalne ukrepe (Visscher in Coe 2003). To je lahko šolam v pomoč, da prepoznajo probleme prej in proučijo, katere vrste ukrepov glede na okoliščine bolje delujejo. Razpoložljivost računalniških sistemov za obdelavo informacij je precej izboljšala logistiko povratnih informacij o uspešnosti šol (Visscher, Wild in Fund 2001). Pravočasne povratne informacije o podatkih uspešnosti, v dostopni in razumljivi obliki, so pomembna značilnost podatkovnih sistemov, ki lahko spodbujajo rabo rezultatov na šolah. Toda enako pomembne so značilnosti uporabnikov podatkov, med drugim tudi, ali verjamejo v podatke, ali imajo znanje, veščine in motivacijo za njihovo uporabo in ali se počutijo dovolj močne za uvedbo sprememb oziroma ali se jim zdi, da je izboljševanje odvisno od stvari, nad katerimi nimajo vpliva (Schildkamp, Rekers-Mombarg in Harms 2012). Raziskave o vtisih deležnikov glede rabe podatkov v Združenih državah so pokazale, da so zaradi nepravočasnosti povratnih informacij o uspešnosti in pomanjkanja virov za podporo uporabi podatkov, npr. dodatnega časa, osebja ali usposabljanja, podatki lahko nepomembni za učitelje (Englebert idr. 2007). Raziskava je nadalje pokazala veliko bolj naklonjen odnos do uporabe rezultatov pri izboljševanju šol.

Sodeč po poročilih ravnateljev v študiji PISA (OECD 2010) je v srednjih šolah po vsej OECD pri samoevalvaciji šol uporaba podatkov s preverjanj dokaj trdno uveljavljena. V povprečju za OECD velja, da 77 % učencev obiskuje šole, katerih ravnatelji poročajo, da podatke o ocenjevanju znanja učencev uporabljajo za spremljanje napredka šole iz leta v leto in za odkrivanje tistih vidikov poučevanja oziroma učnega načrta, ki jih je mogoče izboljšati (slika 5). Ti rezultati kažejo, da je uporaba podatkov o zunanjem preverjanju znanja dobro uveljavljena na Novi Zelandiji, v Veliki Britaniji in Združenih državah. V vseh državah razen dveh je vsaj 50 % učencev s šol, katerih ravnatelji poročajo, da podatke zunanjih preverjanj znanja uporabljajo za izboljševanje kurikuluma – in v osemnajstih državah vsaj 80 % učencev. To kaže na močno rabo rezultatov v razvojne namene.

Seveda takšna poročila o lastnem delovanju ne osvetljujejo dejanske kakovosti uporabe podatkov o uspešnosti učencev. Na Irskem je bila ena od ugotovitev nacionalnih preverjanj znanja v osnovnih šolah leta 2009 ta, da so, čeprav so o zbranih rezultatih s standardiziranih preverjanj znanja učencev široko razpravljali na šolskih učiteljskih konferencah, te rezultate manj pogosto uporabljali za zastavljanje ciljev na ravni šole (Eivers idr. 2010).



SLIKA 3 Uporaba rezultatov nacionalnih preverjanj znanja učencev pri samoevalvaciji šol (v odstotkih)

- za odkrivanje vidikov poučevanja in učnega načrta, ki jih je mogoče izboljšati
- za primerjanje šole z drugimi šolami ali z nacionalno/regionalno uspešnostjo
- za spremljanje napredka šole iz leta v leto

OPOMBA Delež učencev na šolah, katerih ravnatelji poročajo, da v te namene uporabljajo ocene učencev v nacionalnem modusu za 15-letnike; podatki so prikazani za države OECD. Pripravljeno po podatkih OECD (2010, 230).

To potrjujejo zunanje evalvacije šol na Irskem, ki razkrivajo, da imajo šole omejeno zmožnost spremljanja napredka (Department

of Education and Skills 2012). Na Novi Zelandiji je služba za pregled izobraževanja z zunanjo evalvacijo šol leta 2007 odkrila, da je samo 17 % šol uporabilo podatke o dosežkih učencev kot pomoč pri odločitvah za izpolnjevanje učnih potreb državno opredeljenih prioritetenih skupin učencev (Education Review Office 2007). Z zunanjo evalvacijo so tri leta pozneje ugotovili, da so, čeprav sta dve tretjini šol uporabili podatke za odkrivanje »ranljivih« skupin učencev, samo nekatere šole to izkoristile za odkrivanje nadarjenih učencev, ki bi morda potrebovali dodatne izzive (Education Review Office 2010). Nekatere šole so na podlagi podatkov vpejlale ukrepe za boljše uresničevanje potreb identificiranih učencev, ampak le malo šol je preverilo, kako uspešni so bili ukrepi.

V Veliki Britaniji je raziskava na 178 srednjih šolah v Angliji pokazala, kakšna je uporaba spletne programske opreme za samoevalvacijo (RAISE Online), ki jo ima na voljo institucija, pristojna za zunanjo evalvacijo šol (Kelly in Downey 2011). Ravnatelji šol prejmejo gesla in račun administratorja ter imajo možnost nadzorovanja dostopa do programske opreme. 95 % anketiranih učiteljev je odgovorilo, da nimajo dostopa do RAISE online. To odraža značilni pristop k upravljanju podatkov (zanj so zadolženi višji vodstveni delavci) in značilno zagotavljanje povratnih informacij učiteljem v obliki vnaprej analiziranih podatkov – menda zaradi večje učinkovitosti, in da prejmejo učitelji »informacije«, ne surovih podatkov. Raziskava je pokazala, da bi učitelji raje analizirali podatke v skupinah ali po aktivih.

Priporočilo pregledne študije OECD: optimizirajte povratne informacije o podatkih, zbranih na nacionalni ravni, šolam za samoevalvacijo in razvojno načrtovanje

Upravljanje in zbiranje rezultatov iz nacionalnih programov zunanjega preverjanja učencev sta pomembna naložba. Zato je torej ključno, da so vzpostavljeni sistemi, ki optimizirajo poročanje in zagotavljanje povratnih informacij o rezultatih šolam. O vprašanju optimiziranja odloča več ravni. Prvič, gre za vprašanje zaupnosti podatkov. Drugič, gre za vprašanje, kako razne ravni seznanjati z rezultati, da se optimizira uporaba podatkov za izboljševanje. Na primer, ravnatelji šol bi imeli korist od pregleda rezultatov šole in tudi od primerjalnih podatkov o uspešnosti glede na druge šole, regije in državna povprečja. Učitelji bi imeli korist od povratnih informacij na ravni razreda in posamičnih učencev kot uporabnih diagnostičnih dokazov. Tretjič, ključno vprašanje je časovni potek

povratnih informacij o rezultatih. Hitreje ko dobijo učitelji povratne informacije o rezultatih učencev, pomembnejše so za prilagajanje prakse poučevanja v nekaterih razredih ali pri nekaterih učencih.

Tehnologija daje možnosti za izboljšanje tako narave povratnih informacij kot njihovega časovnega poteka. Hitrost zagotavljanja povratnih informacij močno vpliva na izbiro sredstva za vrednotenje: rezultate računalniških preverjanj znanj je mogoče hitreje zbrati in oceniti ter o njih prej poročati učiteljem in šolam. Pri poročanju rezultatov po elektronskih portalih lahko izkoristimo možnost vzpostavitve zaupnega dostopa za različne uporabnike do različnih poročil in uporabnikom priskrbi analitično programsko opremo za izbor in primerjavo uspešnosti različnih skupin, izbranih po meri.

Tudi samoevalvacija šol ima korist od takojšnjega dostopa do centralnih informacij, na primer pri poročanju v primerjavi z okviri zunanje evalvacije šole.

Literatura

- Alvik, T. 1996. *School Self-Evaluation: A Whole School Approach*. Dundee: CIDREE.
- Barber, M. 2004. »The Virtue of Accountability: System Redesign, Inspection, and Incentives in the Era of Informed Professionalism.« *Journal of Education* 185 (1): 7–38. <http://www.bu.edu/journalofeducation/files/2011/06/BUJOE-185.1Barber.pdf>
- Chvál, M., in K. Starý. 2008. »Autoevaluace škol v reflexi poskytované odborné podpory.« *Orbis Scholae* 2 (3): 53–73.
- Creemers, B. P. M. 2007. »Educational Effectiveness and Improvement: The Development of the Field in Mainland Europe.« V *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, ur. T. Townsend, 223–242. Dordrecht: Springer.
- Creemers, B. P. M., L. Stoll, G. Reezigt in the ESI Team. 2007. »Effective School Improvement – Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies.« V *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, ur. T. Townsend, 825–838. Dordrecht: Springer.
- Danmarks Evalueringsinstitut. 2007. *Kvalitetsarbejde: erfaringer fra 20 skoler*. Copenhagen: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. 2010. *ICSEI 2010: Educational Evaluation*. Copenhagen: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Department of Education and Skills. 2012. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Ireland.« Department for Education and Skills, Dublin.

- Education Review Office. 2007. *The Collection and Use of Assessment Information in Schools*. Wellington: Education Review Office.
- Education Review Office. 2010. *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: New Zealand Country Background Report*. Wellington: Education Review Office.
- Ehren, M. C. M., H. Altrichter, G. McNamara in J. O'Hara. 2013. »Impact of School Inspections on Improvement of Schools: Describing Assumptions on Causal Mechanisms in Six European Countries.« *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 25 (1): 3–45.
- Eivers, E., S. Close, G. Shiel, D. Millar, A. Clerkin, L. Gilleece in J. Kinary. 2010. *The 2009 National Assessment of Mathematics and English Reading in Primary Schools*. Dublin: Department for Education and Skills. www.erc.ie/documents/na2009_report.pdf
- Englebert, K., D. Fries, M. Martin-Glenn in B. Douglas. 2007. »Accountability Systems: A Comparative Analysis of Superintendent, Principal and Teacher Perceptions.« *International Journal of Educational Policy and Leadership* 2 (4): 1–12.
- Faubert, V. 2009. »School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review.« OECD Education Working Paper 42, OECD, Pariz.
- Fournier, G., in D. Mildon. 2013. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Canada.« Council of Ministers of Education, Ottawa.
- Harris, A., in J. Chrispeels. 2006. *Improving Schools and Educational Systems*. London: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs. 2009. *International Comparative Analysis of Learning and Teaching in Math Lessons in Several European Countries*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2009/ICALT.pdf
- Janssens, F., in G. van Amelsvoort. 2008. »School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study.« *Studies in Educational Evaluation* 34 (1): 15–25.
- Jung, T., J. Namgoong in J. Kim. 2008. *Synthetic Report of School Assessment*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Kelly, A., in C. Downey. 2011. »Professional Attitudes to the Use of Pupil Performance Data in English Secondary Schools.« *School Effectiveness and School Improvement* 22 (4): 415–437.
- Korean Educational Development Institute. 2010. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Korea.« Korean Educational Development Institute, Seul.
- Kyriakides, L., in R. J. Campbell. 2004. »School Self-Evaluation and School Improvement: A Critique of Values and Procedures.« *Studies in Educational Evaluation* 30 (1): 23–36.

- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris in D. Hopkins. 2006. *Seven Strong Claims about Effective School Leadership*. Nottingham: The National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Livingston, K., in J. McCall. 2005. »Evaluation: Judgmental or Developmental?« *European Journal of Teacher Education* 28 (2): 165–178.
- MacBeath, J. 2008. »Leading Learning in the Self-Evaluating School.« *School Leadership and Management* 28 (4): 385–399.
- Maes, B., E. Ver Eecke in M. Zaman. 2002. *School Self-Evaluation and Inspection: A Review of the Literature*. Belfast: The Standing International Conference of Inspectorates.
- Ministry of Education. 2010. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for New Zealand.« Ministry of Education, Wellington.
- Ministry of Education and Training. 2010. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Flemish Community of Belgium.« Ministry of Education and Training, Bruselj.
- Nusche, D., D. Laveault, J. MacBeath in P. Santiago. 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand*. Pariz: OECD.
- OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Pariz: OECD.
- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Pariz: OECD.
- OECD. 2011. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD.
- Pont B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. 1. zv., *Policy and Practice*. Pariz: OECD.
- Reynolds, D., in C. Teddlie. 2000. »The Processes of School Effectiveness.« V *The International Handbook of School Effectiveness Research*, ur. C. Teddlie in D. Reynolds. London: Falmer.
- Robinson, V. M. J., C. Lloyd in K. J. Rowe. 2008. »The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Type.« *Education Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.
- Sammons, P., J. Hillman in P. Mortimore. 1995. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Institute of Education and the Office for Standards in Education.
- Santiago, P., G. Donaldson, A. Looney in D. Nusche. 2012a. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. Pariz: OECD.
- Santiago, P., A. Gilmore, D. Nusche in P. Sammons. 2012b. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic*. Pariz: OECD.

- Santiago, P., G. Donaldson, J. Herman in C. Shewbridge. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia*. Pariz: OECD.
- Scheerens, J., M. Ehren, P. Slegers in R. de Leeuw. 2013. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Netherlands.« University of Twente, Enschede.
- Schildkamp, K., L. T. M. Rekers-Mombarg in T. J. Harms. 2012. »Student Group Differences in Examination Results and Utilisation for Policy and School Development.« *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 23 (2): 229–255.
- Secretariat of Public Education. 2011. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Report on Assessment Practices of Basic Education in Mexico, 2010.« Secretariat of Public Education, Mexico City.
- Shewbridge, C., J. van Bruggen, D. Nusche in P. Wright. 2013. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic*. Pariz: OECD.
- Shewbridge, C., M. Hulshof, D. Nusche in L. Stoll. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: School Evaluation in the Flemish Community of Belgium*. Pariz: OECD.
- Skolerådet. 2009. *Beretning om Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen 2009*. Copenhagen: Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen.
- The Standing International Conference of Inspectorates. 2003. *Effective School Self-Evaluation (ESSE)*. Belfast: The Standing International Conference of Inspectorates.
- van Bruggen, J. 2009. »Inspectorate Profile: Scotland.« The Standing International Conference of Inspectorates, Bruselj.
www.sici-inspectorates.eu/en/87080-scotland
- van de Grift, W. 2007. »Quality of Teaching in Four European Countries: A Review of the Literature and Application of an Assessment Instrument.« *Educational Research* 49 (2): 127–152.
- Visscher, A. J., in R. Coe. 2003. »School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, Analysis and Reflection.« *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 14 (3): 321–349.
- Visscher, A. J., A. Fung in P. Wild. 2001. *Information Technology in Educational Management: Synthesis of Experience, Research and Future Perspectives on Computer-Assisted School Information Systems*. Dordrecht: Kluwer.
- Yeung, S. 2012. »A School Evaluation Policy with a Dual Character: Evaluating the School Evaluation Policy in Hong Kong from the Perspective of Curriculum Leaders.« *Educational Management Administration and Leadership* 40 (1): 37–68.

»Zakon o šolski inšpekciji (zsoll).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis_ZAKO46o.html

- Claire Shewbridge je analitičarka v OECD-jevem Direktoratu za izobraževanje.
claire.shewbridge@oecd.org

Claire
Shewbridge

From Compliancy to Quality: Approaches to School Evaluation in OECD Countries

The paper presents the analysis on school evaluation policies based on major international study of evaluation and assessment policies in school systems: the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. 24 countries participated, Slovenia was one of them. The OECD Review examined to what extent countries conceptualise their approaches to evaluation and assessment in school systems as part of an overall framework for evaluation and assessment. Often these different policies have developed over time in different areas or 'components.' The OECD Review identifies major components of the overall evaluation and assessment framework as: student assessment, teacher appraisal, school evaluation, school leader appraisal and system evaluation. The OECD Review has revealed great variation among countries in different components of evaluation and assessment in primary and secondary education. The paper highlights some OECD recommendations taking into account also Slovenia.

Keywords: Keywords: assessment, evaluation, school system, school, OECD

VODENJE 1|2013: 3-30

Mihaela
Zavašnik Arčnik
and Ksenija
Mihovar
Globokar

Regular Annual Work Performance Evaluation of Teachers in View of Equity, Accountability and Quality

The article presents views on the system of individual annual performance evaluation based on the Civil Servants Act (ZJU) and the Public Sector Salary System Act (ZSPSJ). The aim is to shed light on the system regarding some value terms, i.e. equity, teacher accountability and quality of teachers' work as well as indicate some possible solutions for optimal establishment and sustainability of the system. The distribution of work performance evaluation results namely shows that in the public sector 50 up to more than 80% of civil servants are rated above average. The Article is structured in a way that it first outlines the relations between work performance, equity, accountability and quality, and furthermore continues to present legislation and practice of the Slovene system of individual work performance according to the Public Sector Salary System Act. In conclusion certain dilemmas or challenges are confronted that should be taken into account while some directions and solutions for reviewing individual work performance in schools are indicated.

Keywords: work performance, equity, accountability, quality, teacher

VODENJE 1|2013: 31-62