

Kakovost v šolstvu v Sloveniji

Urednika

Živa Kos Kecojević in Slavko Gaber



Kakovost v šolstvu v Sloveniji

Urednika

Živa Kos Kecojević in **Slavko Gaber**

Kakovost v šolstvu v Sloveniji

<i>Urednika</i>	Živa Kos Kecojević, Slavko Gaber
<i>Recenzija</i>	Pavel Zgaga, Janez Vogrinc
<i>Lektoriranje</i>	Darka Tepina Podgoršek, Nataša Pavlovič
<i>Založnik</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Izdajatelj</i>	Šola za ravnatelje
<i>Za založnika</i>	Janez Krek, dekan
<i>Za izdajatelja</i>	Andrej Koren, direktor
<i>Oblikovanje naslovnice</i>	Roman Ražman
<i>Računalniški prelom</i>	Igor Cerar
	©2011 avtorji

Izdajo knjige sta finančno podprla Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in Evropska unija (Evropski socialni sklad).

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:005.336.3(497.4)(082.034.2)

KAKOVOST v šolstvu v Sloveniji [Elektronski vir] / urednika Živa Kos Kecojević in Slavko Gaber. – El. knjiga. – Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2011

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-32-9.pdf>

ISBN 978-961-6637-32-9 (pdf, Šola za ravnatelje)
COBISS.SI-ID 258884608

Kazalo

Predgovor	5
<i>1. poglavje</i>	
Sistemsko urejanje zagotavljanja kakovosti in predlogi dograditev	9
<i>Slavko Gaber, Živa Kos Kecojević</i>	
Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti	10
<i>Slavko Gaber in dr.</i>	
Pregled stanja, primerjave z izbranimi državami in predlogi dograditve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji	37
<i>2. poglavje</i>	
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti po ravneh vzgoje in izobraževanja	75
<i>Ljubica Marjanovič Umek</i>	
Kakovost predšolske vzgoje	76
<i>Vladimir Milekšič, Živa Kos Kecojević</i>	
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovnih šolah.....	105
<i>Vinko Logaj</i>	
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v gimnazijskem izobraževanju	138
<i>Darko Mali</i>	
Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja	161
<i>Sonja Klemenčič, Tanja Možina</i>	
Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih.....	176
<i>3. poglavje</i>	
Razvoj instrumentov	227
<i>Darko Zupanc</i>	
Pomembnost podatkov in povratnih informacij pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.....	228

Darko Zupanc

Analiziranje izkazanega znanja kot orodje pri ugotavljanju
in zagotavljanju kakovosti 257

Gašper Cankar

Opredelitev dodane vrednosti znanja
(Izhodišča, primeri in dileme) 287

4. poglavje

Konceptualizacije kakovosti šole in samoevalvacije 315

Andrej Koren, Mateja Brejc

Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju
in zagotavljanju kakovosti 316

John MacBeath

Vodenje učenja v samoevalvacijski šoli 347

Jan Vanhoof, Peter van Petegem, Jef C. Verhoeven in Ina Buvens

Povezovanje zmožnosti šole za ustvarjanje politik in kakovosti
samoevalvacij šole – Pogled vodstev šol 367

Jaap Scheerens

Evalvacijska kultura 389

Predstavitev avtoric in avtorjev 415

Stvarno in imensko kazalo 419

Predgovor

Domače in mednarodne raziskave kažejo, da si družbe čedalje bolj prizadevajo za učinkovito politiko oblikovanja spodbud za povečanje kakovosti in učinkovitosti šolanja (prim. Scheerens 2003; Koren 2006; Elmore 2006 in Zupanc 2007).

Pri tem se širi spoznanje, da sta uspešnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju neločljivo povezana s celotnim sistemom edukacije in sta hkrati element vzpostavljanja in ohranjanja oblastnih razmerij. Scheerens in drugi (prim. 2003) ugotavljajo, da se spremljanje in evalvacija delovanja šole kot temeljnega dela sistema upravljanja kakovosti v edukaciji uvajata zaradi formalnega reguliranja pričakovane kakovosti (rezultatov in ukrepov) in odgovornosti izobraževalnih sistemov za lastno delovanje in učinkovitost. Nastopala naj bi kot mehanizem spodbujanja izboljšav v edukaciji in kot politika decentralizacije (prav tam). Uvajanje nacionalnega sistema kakovosti večinoma temelji na pregledu, analizi izkušenj in uvajanja v tujini. Mednarodne študije o učinkovitosti različnih pristopov so pokazale povezavo med politikami evalvacije in družbeno odgovornostjo na eni strani ter dosežki v izobraževanju na drugi. Vzporedno s tem pa niso zanemarljive niti izkušnje, ki kažejo na politične in organizacijske omejitve evalvacije kot vzvoda upravljanja (prim. Scheerens in dr. 2003, Brejc in dr. 2008). Ob uvajanju enotnejšega sistema kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja je kljub pomembni in relativno visoki stopnji mednarodne primerljivosti treba pazljivo pristopati k elementom, ki so v Sloveniji neločljivo povezani s kulturo in tradicijo, ki vplivata na »opredelitev« kakovostne šole in vloge posameznih udeležencev.

Ta znanstvena monografija je nastala kot nadgraditev premislekov v delu projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (2009–2014), ki ga vodi Šola za ravnatelje. Znotraj omenjenega projekta je bila imenovana ekspertna skupina za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (UZK), ki

je proučila stanje na vseh ravneh¹ vzgoje in izobraževanja, primerjalno pregledala stanje na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izbranih evropskih državah in predlagala potrebne konceptualne, formalne in izvedbene mehanizme za dograditev pristopov k UZK v edukaciji v Republiki Sloveniji.

Podrobnejše refleksije in konceptualizacije ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti po posameznih ravneh vzgoje in izobraževanja ter obravnava elementov podpornih institucij, mehanizmov, instrumentov in predlogov dograditev sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti so podane v obliki avtorskih prispevkov. Pri tem so v monografijo vključeni tudi prispevki o stanju, možnostih in zmožnostih nekaterih podpornih institucij in mehanizmov UZK ter prispevki izbranih domačih in tujih avtorjev na temo kakovosti in samoevalvacije.

Znanstvena monografija je namenjena vpogledu v koncepte kakovosti, razmisleku o (z)možnostih in omejitvah koncepta v edukaciji in širše v družbi. Pri tem poskušamo podati refleksijo razmerij avtonomije, nadzora in varnosti, v katere je vpeta kakovost, na ravni države, občin in lokalne skupnosti, posameznih vzgojno-izobraževalnih institucij in tam zaposlenih pa tudi staršev in otrok.

*Slavko Gaber in
Živa Kos Kecojević*

¹ Z izjemo visokega šolstva.

Viri in literatura

Brejc, M., in dr. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kranj: ŠR.

Elmore, R. F. (2004). Conclusion: The problem of stakes in performance – based accountability systems. V: Fuhrman, S. H., Elmore, R. F. (ur.) (2004): Redesigning accountability systems for education. New York: Teachers college press.

Koren, A. (2006). Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje, Koper: Fakulteta za management.

Scheerens, J., in dr. (2003). Educational evaluation, assesment and monitoring. A systmatic approach. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Zupanc, D. (2007). *Vloga Državnega izpitnega centra v okviru projekta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti*. V: Cankar, G., Kakovost v vrtcih in šolah, Zbornik posveta 2006, Ljubljana: RIC.

1. poglavje

Sistemsko urejanje zagotavljanja kakovosti in predlogi dograditev

Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti¹

Slavko Gaber, Živa Kos Kecojević

I. Uvod

Sodobne družbe in šole v njih že nekaj časa delujejo na temelju prepleta treh dispozitivov: suverenosti, nadzora in varnosti (prim. Foucault, 2008 in 2009)².

Zdi se, da se je po krizi sedemdesetih let 20. stoletja (prim. Halsey 1997) poudarek v kombinaciji dispozitivov na področju edukacije premaknil v polje varnosti. Na moči sta izgubila tako pristop centralne kot lokalne šolske oblasti, ki učiteljstvu nalaga izvrševanje nalog, kot tudi pristop nadzora nad izvrševanjem oz. doseganjem – s strani oblasti določenih – ciljev. V ospredje vse bolj stopa ideja individualne in skupinske presoje največje racionalnosti, koristnosti, smiselnosti delovanja institucij edukacije, tam zaposlenih kot tudi udeleženk in udeležencev edukacije. To ne pomeni, da so izginili ukazovalni in usmerjevali momenti in momenti nadzora. Zakoni, preverjanje ravnanj in posebej rezultatov so vključeni v sistem zagotavljanja varnosti, kakovosti delovanja vzgojnih institucij kot momentov oblikovanja kakovosti (gotovosti) in varnosti življenj.

¹ Besedilo je nastalo v okviru priprave gradiv Strokovne skupine za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Končna oblika besedila je bila predmet obravnave celotne skupine. Za stališča, izražena v besedilu, v celoti odgovarjata podpisana avtorja.

² Foucault, ko govori o umetnosti vladanja, pravi: »V določenem trenutku se je to zastavilo kot vprašanje ali vladam skladno z moralnimi, naravnimi ali božjimi zakoni? Potem v šestnajstem in sedemnajstem stoletju (...) je bilo vprašanje: Ali vladam z zadostno intenziteto, globino in pozornostjo za podrobnosti, da bi državo pripeljal do (...) maksimalne moči? Danes pa je problem: Ali vladam na meji med preveč in premalo, med maksimumom in minimumom, ki ga postavlja narava stvari – mislim, nujnosti lastne dejanjem oblasti« (2008, 19). Prim. še Foucault 2009 in Dean 2010.

Čas, ki ga Beck (prim. 2001) opisuje kot čas tveganja, Bauman (prim. 2002) pa kot čas nestabilne, negotove tekoče moderne, kar kliče po navedenem pristopu. Če drži in verjetno je res, da svet ni bil še nikoli tako varen kot je danes (prim. Boudon 2005³; Castel 1995 in 2009), imajo na svoj način prav tudi razglaševalci tveganja in likvidnosti. V svetu je namreč večja kot kdajkoli tudi potreba po varnosti. Danes več ljudi kot kdajkoli poseduje več kot le golo življenje. Več je materialnih dobrin – tudi tistih trajnih, več je preživljanja časa zunaj meznega dela, več smiselnih komunikacij in razmerij, ki jih ne želimo izgubiti, več je skrbi »za nas« in zase. V tem okviru, na tem ozadju, je »šolstvo« zajela ***epidemija ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti***⁴ (v nadaljevanju UZK).

MacBeath navaja, da so v zadnjih treh desetletjih odkar je bila opravljena prva raziskava šolske učinkovitosti, opravili več sto študij, ki so posredno ali neposredno vplivale na različne ravni, od razreda, šole, lokalne skupnosti, do vlade. »Raziskovanje učinkovitosti šol je temeljno spremenilo naš način mišljenja, vpeljalo novo terminologijo in zagotovilo, da v dobrem ali slabem šole nikoli več ne bodo enake« (MacBeath 2004, 19).

Rečeno drugače: tudi v vzgojno-izobraževalne institucije se je vpela zahteva po »popolnem upravljanju kakovosti⁵«. Razumeti jo kaže kot

³ »U. Beck ima vtis, da se je hitro spremenil tip družbe in da je ta sprememba predvsem posledica mondializacije. Pustimo ob strani idejo, da smo priče prehodu iz urejene in predvidljive industrijskega družbe v nepredvidljivo, v kateri je na delu tveganje. Prav nasprotno bi lahko trdili, da nikoli nismo imeli družbe s toliko gotovosti kot je sodobna družba. Beck svoj pojem »družbe tveganja« pojasnjuje z nekaterimi nespornimi opažanji: v povprečju mnogo lažje in pogostejše menjamo zaposlitev ali pa partnerje kot v preteklosti. Biografije ljudi so zato videti manj urejene. Vendar od tod ne izhaja, da so se s tem povečala tudi tveganja« (2005, 23).

⁴ Kreпки tisk je v celotni publikaciji, ko ne gre za naslove in podnaslove, uporabljen zato, da omogoči hitrejši vpogled v vsebino.

⁵ *Total quality management* (TQM) oziroma popolno upravljanje kakovosti (prevajano tudi kot celovito obvladovanje kakovosti) je konceptualni pristop, ki stavi na notranje in povsod prisotno izboljševanje kakovosti. Poudarek tega pristopa je na celovitem vključevanju vseh zaposlenih, vedno in v vseh procesih (prim. Brejc in dr. 2008, 11). Koncept TQM je prvotno nastal v gospodarstvu, in sicer v povojni Japonski, kot vzvod za izboljšanje produktivnosti. Verjeli so, da bo prispeval tudi h kakovosti življenja. V osemdesetih letih pa je pristop našel svojo pot v druga polja, med njimi tudi v sfero edukacije. Z odprtimi rokami je bil

specifični, neoliberalni primer konceptualizacije sicer starejšega in produktivnega dispozitiva varnosti. Šole naj bi torej prispevale svoje k varnosti (gotovosti) v času nenehnega spreminjanja in negotovosti. Ob tem, ko ljudem ni mogoče več zagotavljati – tudi če slabo plačanega in zelo izčrpajočega – delovnega mesta, jim je mogoče obljubiti nenehno in vseživljenjsko izobraževanje. Tako naj bi bile bolj varne, močnejše države, podjetja/zavodi, v katerih se zaposlujemo. Manjša bi bila potreba po družbenih transferih za nezaposlene, njihovo zdravstveno zavarovanje, prenizke pokojnine ipd. Ob tem pa naj bi šole, vrte in organizacije za izobraževanje odraslih poskrbeli še zase. Najprej zase kot obstoječe institucije in potem še kot institucije, ki lahko zaposlujejo in rešujejo sicer nerešljiv problem sodobnosti – višek delovne sile.

Če je še v času države blaginje veljalo, da je za kakovost odgovorna država in da njeni inšpektorji preverijo, ali vrtec in šola res zagotavljata dobro izobražene in omikane državljane in delavce, je v času »postmoderne« država ob radikalnem *povratku politične ekonomije kot režima resnice*, ki naj povrne izgubljeno mero še smiselnega vpletanja države v javne zadeve, v ospredje stopil razmislek o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti kot avtonomne dejavnosti. Tudi in predvsem na področju edukacije.

Na tem področju toliko prej, ker sta si roki podala logika politične ekonomije, ki je zahtevala umik države, saj duši osebno (zasebno) pobudo in *zahteva novega srednjega razreda*, da s svojim znanjem ureja zadeve javne ekonomije in še posebej lastnega delovanja. Visokokvalificirana delovna sila, ki je bila zaposlena na področju edukacije, je nenehno dvigovala zahteve po izobrazbi, ki še omogoča zasedanje delovnega mesta učitelja, učiteljice, vzgojiteljice, vzgojitelja in s tem izkazovala tako zahtevnost svojega dela kot tudi zaostrovala pogoje za vstop v njihovo polje. Na tem mestu verjetno ni potrebno

sprejet predvsem v ZDA (prim. Powell 1995, 16-17, 20-22). Danes ga strokovnjaki v poljih menedžmenta v edukaciji zagovarjajo kot enega izmed »možganom prijaznih« pristopov, ki v prakso uvaja načela Demingovega kroga. R. Fitzgerald TQM opredeli kot filozofijo kontinuiranega izpopolnjevanja in izboljšave uslug s poudarkom na potrebah uporabnika. Hkrati naj bi omogočal tudi izpolnjevanje zahtev po odgovornosti. Uporabnikom v edukaciji pa nudi tudi okolje, ki pripomore h kakovostnejšem izobraževalnem procesu. (glej www.SuccessInTeaching.info).

posebej pojasnjevati, da to učiteljstvu daje v roke instrument moči (oblasti), ki služi tudi zagotavljanju elementarne varnosti ugodnega položaja v sredini srednjega razreda⁶.

1. Strategije ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šolskem sistemu⁷

Logika ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki je nastala na križišču zapletenega procesa povečevanja števila vključenih v edukacijo, povečanih javnih vlaganj, povečane vloge znanja, ekonomske krize sedemdesetih ter z njo povezanim umikanjem države blaginje in povečanimi zahtevami po učinkovitosti javnih služb, se je strukturirala okrog **več, tudi protislovnih osišč**.

Najprej je šlo za zahtevo po ohranjanju standardov pouka (znanja) v šolah. Čedalje večje število vpisanih v srednje šole in kasneje na univerze je vodilo do dejanskega problema **ohranjanja ravni doseženih znanj** za določeno diplomu. Okrog tega osišča se je stkala »učiteljska« zahteva za zagotavljanje kakovosti. *Druga zahteva* je prihajala s strani ekonomije, ki je zahtevala **ustrezno usposobljen kader** in domnevno nezadostno in neustrezno znanje (premalo uporabno) hkrati izkoriščala tudi kot pritisk za znižanje davkov. *Tretja zahteva* po ugotavljanju kakovosti je prišla s strani države, ki je bila sama pod pritiskom zahtev za večjo kakovost (kot varnost) vrtca in šole in je hkrati čutila tudi zahtevo za razbremenitev davčnih bremen in **racionalno trošenje javnih sredstev**. Prvo so pričakovali državljani in državljanke kot »uporabniki storitev«, drugo pa pogosto isti ljudje kot davkoplačevalci in seveda še

⁶ Za razmislek o racionalnosti in racionalizaciji spoprijema šolskega polja s konkurenčnimi polji za ustrezno mesto med družbenimi podsistemi kot tudi za razumevanje razmerij moči v polju samem gl. Bourdieu 1970 in 1984.

⁷ V tem besedilu se tudi takrat, ko govorimo o »šoli«, dejansko ukvarjamo z vertikalno od vrtcev do vključno srednjega splošnega in poklicnega šolstva ter formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih, pri čemer pa so skupni elementi sistema UZK obvezni za javno izobraževanje odraslih oz. tisti njegov del, ki se financira iz javnih sredstev. Naša obravnava pa ne zajema višjih in visokih šol. Tudi ko izrecno ne omenjamo vrtcev in izobraževanja odraslih (pogosto oboje posebej naštevamo) je, kadar je to smiselno, potrebno pojme »učiteljstvo, vzgoja in izobraževanje, šola ipd. razumeti na tukaj nakazan način – torej širše.

posebej del njih kot »podjetniki«. S tem je v družbi, v kateri znanje predstavlja, če ne že zadostni, pa vsaj nujni pogoj za vstop v svet odraslih, pokončnih, uspešnih, slika zahtev po ugotavljanju kakovosti dokaj kompleksna. Kljub vsemu pa v njej še vedno manjkajo pomembni elementi.

Skupaj z zahtevo po ugotavljanju kakovosti se je namreč tudi v državah, kjer ni bilo te tradicije, oblikovala zahteva po zunanjem preverjanju dosežkov učencev in dijakov. *Mednarodne raziskave* so jo napovedale, uvajanje nacionalnih preverjanj znanja v vse večjem številu držav pa je zunanje preverjanje dokončno postavilo na šolski zemljevid in povratno okrepilo mednarodna preverjanje dosežkov v znanju. Države so na nacionalni ravni pristale na razvidnejše primerjave med dosežki v znanju kot kdaj koli.

To se je zgodilo *kljub nasprotovanju pomembnega (glasnega) dela novega srednjega razreda*, ki je zunanje preverjanje znanja in tudi mednarodne primerjave razglašal za znake neoliberalnega podrejanja edukacije tekmovalnosti in ekonomističnemu tehnicizmu. Proces vzpostavljanja mehanizmov zunanjega preverjanja, mednarodnih primerjav in postopoma tudi ti. kosovnega financiranja se je kljub temu uveljavil.

Deloma zaradi moči ekonomske logike in logike političnih elit zahoda in takrat zgolj začetno artikuliranih novih elit posocialističnih držav, deloma in to je morda celo bolj pomembno, tudi zato, ker je predrugачeno idejo zunanjega preverjanja, potrebe po določanju pravil in standardov ter tudi spoštovanju le teh sprejel in podpiral stari srednji razred (obrtnik, mali podjetniki, etablirani predstavniki javnega uslužbencev, učiteljstva ipd.).

Še posebej zanimivo pri tem je dejstvo, da je, in to za Slovenijo velja izrazito⁸, del sicer novega srednjega razreda v jasno postavljenih

⁸ Med načeli v Beli knjigi najdemo zapisano, da »(...) je treba pri oblikovanju sistema edukacije upoštevati konkretne družbene razmere in razvojne težnje, povezane z zahtevami po kvalitetni in nerepresivni šoli, ki vzgaja odprtost duha, kritično moč razsojanja in je v oporo pri soočanju z različnimi ideološkimi pritiski, in pa zahteve po doseganju mednarodno primerljivih standardov znanja razvitih dežel in po spoštovanju pluralizma kultur. (prim. Krek, 1995, 16) V istem dokumentu je med cilji zasnove osnovnih šol postavljena zahteva po sistemu, ki bi v osnovni šoli omogočil doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja ob koncu

standardih znanja, razvidnosti sistema ocenjevanja ipd., videl dodaten ***mehanizem vzpostavljanja pravičnosti v šolskem sistemu***. Devetdeseta so tako uveljavila TIMSS in PISA raziskave, ki danes avtoritativno ocenjujejo in rangirajo dosežke učencev in dijakov, kot radi rečejo, razvitih in manj razvitih ekonomij. Obe največji raziskavi pri tem v ospredje postavljata kombinacijo učinkovitosti in pravičnosti⁹.

V spoprijemu za hegemonijo v polju edukacije pa vse ni šlo tako gladko kot se zdi na prvi pogled. In tudi vse se ni odvijalo zgolj v eni smeri. Vzpostavljala so se, in se tudi danes, nova presečišča, nova vozlišča hegemonij. Vsaj, ko govorimo o Sloveniji, je novi srednji razred, ki si je izboril svojo priložnost na ozadju države blaginje, v pomembnem delu nasprotoval zunanjemu preverjanju znanja. V ugotavljanju kakovosti pa je videl (in vidi tudi danes) predvsem vmešavanje države v avtonomno sfero vzgoje in izobraževanja. Pomemben del učiteljstva¹⁰ je tako ob tem, ko je opozarjal na nevarnost padanja standardov znanja, nastopil proti zunanjemu preverjanju dosežkov, tako v državi kot primerjalno med državami. Deloma upravičena opozorila na nevarnost podrejanja učnega procesa zunanjemu preverjanju, ocenjevanju znanja, so se

osnovnega šolanja ob težnjah po optimalnem razvoju vsakega posameznega učenca« (ibid., 71–72).

⁹ V obeh raziskavah tako ob številnih preračunih učinkovitosti šolskih sistemov pri doseganju standardov znanja pri določeni starosti učencev/dijakov (TIMSS 9 in 13 let; PISA 15 let) redno eno osrednjih mest zasedajo vprašanja pravičnosti (prim. Repež, Štraus 2008). »Na splošno pa so rezultati raziskave PISA 2000 prinesli tudi zelo vzpodbudne vpogled. Rezultati držav, kot sta Finska in Koreja, so pokazali, da se odličnost v šolanju lahko doseže tudi za razumno ceno. Podobno nam rezultati (...) kažejo, da je mogoče imeti tako visoke standarde uspešnosti kot tudi socialno enakovredno porazdelitev rezultatov učenja.« (ibid. 2008, 5). Finsko in nekatere druge države npr. Estonijo tako posebej izpostavljajo kot primer uspešnega doseganja obojega: visokih rezultatov in majhnih razlik med dosežki v naciji oz. majhnega vpliva socialnega izvora na dosežke učencev v šoli (Prim. Gaber, Marjanovič Umek, Tašner, Cankar 2010).

¹⁰ V letu 2010 pridobljeni podatki tako kažejo, da v osnovni šoli 44,7 odstotka vprašanih učiteljc in učiteljev meni, da naj nacionalni preizkusi znanja tudi ob zaključku šole ostanejo prostovoljni, 14,2 odstotka pa jih verjame, da naj teh preizkusov sploh ne bo. Med ravnateljicami in ravnatelji pa je nasprotno kar 81 odstotkov takšnih, ki predlagajo ponovno uvedbo obveznih zunanjih preizkusov znanja. Po drugi strani pa 64,6 odstotka profesorice in profesorjev na gimnazijah na vprašanje, ali naj se za vpis na gimnazije uporabljajo rezultati nacionalnih preizkusov znanja, odgovarja pritrdilno. Med ravnateljicami, ravnatelji iste institucije je teh 73 odstotkov (Gl. Vogrinc in dr. 2010).

razvijala v zanikanja smiselnosti kakršnekoli potrebe po zunanjem preverjanju znanja kot znaku vdora ekonomske kompetitivnosti v polje edukacije (prim. Apple 2006). Pri tem je ostalo tudi, ko se je pokazalo, da nevidna pedagogika – delo v razredu – brez zunanjega preverjanja znanja favorizira srednji razred, bolj pridne in nižje ocenjuje znanje otrok iz delavskega razreda in fante.¹¹

Spoprijem med različnimi linijami je pripeljal do redifiniranja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Na pomenu je pridobilo partnerstvo – od socialnega v poklicnem izobraževanju pa do partnerstva med šolo in starši. Učitelj, ki se je z vse višjo izobrazbo izvijal izpod nadzora inšpekcij, si je izboril in bil vzporedno tudi namenoma vključen v večplastne mreže sodelovanja in samoevalvacije.

2. Prenos odgovornosti

Zdi se, da v Sloveniji ni bilo pomembno drugače kot drugod v »zahodnem svetu«. Umik centralne oblasti, ki sta ga zahtevali tako desnica kot levica, se je preoblikoval v »konzervativne strategije neoliberalizma in marketizacije ali pa v liberalna in leva *prizadevanja za decentralizacijo* birokracij in premik v smer vključevanja lokalnega in skupnosti« (Popkewitz 2002, 123. Poudarki avtorja.).

Vzporedno s procesom povečevanja vpliva strok na uvajanje sprememb je potekal tudi proces povečevanja odgovornosti učiteljstva in vzgojiteljic za kakovost pouka in predšolske vzgoje v vrtcu. Če naj bi

¹¹ Izsledki raziskav, ki so bile narejene na slovenskih osnovnošolcih, kažejo, da otroci staršev z visoko izobrazbo dosegajo višje dosežke na nacionalnih preizkusih znanja in višje ocene pri učiteljevem ocenjevanju kot njihovi vrstniki, katerih starši imajo srednjo ali nižjo izobrazbo. Primerjava učiteljevih ocen in dosežkov na NPZ za dekleta in fante je pokazala, da so pri učiteljevem ocenjevanju dosegla dekleta pomembno višje ocene kot fantje, in sicer pri vseh predmetih (razen pri športni vzgoji), na nacionalnih preizkusih znanja pa so dekleta ohranila prednost pred fanti zgolj na preizkusu znanja iz slovenščine, pri matematiki in biologiji (to so trije predmeti, pri katerih je potekalo zunanje ocenjevanje znanja v letu zbiranja podatkov) pa so bili dosežki fantov višji od dosežkov deklet. Povedano drugače, ko so fantje in dekleta ocenjevani z enakimi preizkusi, morajo fantje za eno oceno izkazovati več znanja (prim. Marjanovič Umek, Sočan, Bajc 2007 in Marjanovič Umek 2007).

standardi znanja omogočali ugotavljanje dosežkov otrok in s tem staršem in naciji priskrbeli mero kakovosti (varnosti) sistema edukacije, se je vzporedno krepila slika učitelja »z občutkom avtonomije in odgovornosti za izbiro ustreznih strategij za izboljšanje lastnega poučevanja« (Popkewitz 1998, 553).

Slovenija se je trendu, ki ga opisujemo, pridružila v drugi polovici osemdesetih let z intenzivno razpravo o potrebnosti umika inšpekcijskega nadzora, ki je bi povezan s svetovanjem, iz vrtcev in šol¹². Vzporedno s to razpravo se je strukturirala razprava o standardih znanja in o potrebnosti uvedbe zunanjega preverjanja znanja.

Pravkar orisani razvoj je z geslom pedagoške avtonomije – pravice do izbire načinov poučevanja – in odmika od procesno naravnane pedagogike zagovarjala *prehod od nadzora procesa v transparentno in na standardih utemeljeno vidno pedagogiko*¹³ (prim. Bernstein 1990; prim. tudi Gaber in Tašner 2009), ki učiteljevemu ocenjevanju znanja (notranjemu preverjanju in ocenjevanju znanja visoko usposobljenega učitelja, učiteljice)¹⁴ doda zunanje preverjanje ob koncu osnovne šole in

¹² V Beli knjigi (1995, 26) je posebej poudarjena avtonomija šol ob vzpostavljanju nadzora nad kvaliteto šolskega dela. Avtonomija šole naj bi bila vzpostavljena v razmerju do države in struktur oblasti (ibid.). V razpravah o rekonceptualizaciji šolskega izobraževanja, povezanih z avtonomijo, najdemo zahteve po eksternalizaciji in anonimizaciji preverjanja znanja, ki naj bi poleg preglednosti, preverljivosti in primerljivosti dosežkov, omogočilo tudi podlago za umik pravice do nadzora državnih organov glede delovanja in uspeha učiteljev. Namesto tega bi ponudilo vpogled v dejansko delovanje šol (prim. Lapajne 1993, 10 in Šetinc 1992, 44-45). Med produktivnimi posledicami takega koncepta preverljivosti dosežkov je po Šetincem mnenju moč misliti tudi vzvode za nenehno seznanjanje učitelja s kvaliteto lastnega dela in korektiv za usmerjanje pri izbiri nadaljnjega izobraževanja (prim. Šetinc 1992).

¹³ Pojma vidna in nevidna pedagogika sta tu uporabljena v pomenu, ki ga je razvil B. Bernstein (1990).

¹⁴ Ne kaže pozabiti, da se je v tem obdobju začela razprava o podaljševanju učiteljskega študija, ki je na začetku devetdesetih let postal univerzitetni študij. Zgaga (1997) opozarja, da ni naključje, da se zahteve po univerzitetnem izobraževanju učiteljev v svetu pojavijo v času nastanka 'postindustrijske družbe' in sovpadajo s popularizacijo univerzitetnega izobraževanja. 'Pouniverzenje' oziroma prenašanje pristojnosti za izobraževanja učiteljev na univerzitetne inštitucije, po navedbah C. Razdevšek Pučko, prinaša spremembe tudi v dojemanju učiteljeve identitete. S spremembo statusa učiteljsvo vstopa v polje filozofije in epistemologije, ki navaja na premik od poklicne identitete k profesionalni (prim. Razdevšek Pučko 1992). Da je ob korenitih spremembah

ob povratku gimnazije kmalu še eksterno maturo.

V Sloveniji smo se, časovno vzporedno z evropskim prostorom, premikali **iz polja prevlade mehanizmov nadzora v polje vzpostavljanja mehanizmov varnosti**. Stari režim je v obdobju svojega reformiranja, ki se je izkazalo za premeno, vpeljal in dopustil pomembne elemente bodoče skrbi za varnost. Ob že naštetem **je odmik od suverinističnega koncepta edukacije** napovedala tudi ustanovitev samoupravne interesne skupnosti za področje vzgoje in izobraževanja¹⁵.

V njej se je vzpostavilo socialno partnersko upravljanje mrež šol, financiranja ipd. Sočasno so v tem obdobju že delovali tudi relativno neodvisni strokovni organi¹⁶, ki so odločali o vsebini vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Ti organi so se celo, ko je šlo za vprašanje ti. skupnih jeder, odločali na osnovi strokovne presoje in niso podlegli pritisku takratne zvezne oblasti. Skratka, v času prehoda imamo pred seboj številne primere dispozitivov, ki so se po osamosvojitvi povezali v relativno urejeno strukturiran sistem.

Če je bila že v času pred osamosvojitvijo in še bolj po osamosvojitvi ena prvih stav državljanek in državljanov dobra edukacija in to edukacija, osvobodjena ideoloških spon socialističnega samoupravljanja, je to vodilo tudi v obče prepričanje, da potrebujemo »svobodno«, na kakovosti

družbe in šolskega sistema potrebno ustrezno usposobiti za nove izzive in zahteve pedagoške prakse tudi učitelje na vseh stopnjah izobraževanja so med predlagane rešitve zapisali tudi v Beli knjigi leta 1995 (Gl. Krek 1995, 120-123). Med splošnimi načeli pa je zapisano tudi: »Država mora omogočiti permanentno izobraževanje učiteljev ..., ki briše zarezo med obdobjem izobraževanja in študija ter obdobjem profesionalnega življenja« (ibid., 28).

¹⁵ Samoupravne interesne skupnosti so se pojavile v sredini sedemdesetih let 20. stoletja na prostoru SFRJ kot del strukture - kot organi znotraj sistema socialističnega samoupravljanja SFRJ. Istočasno naj bi predstavljale institucionalni okvir realizacije modela svobodne izmenjave dela, prostor samoupravnega usklajevanja odločitev o svobodni izmenjavi dela in organizacije solidarnosti. Organizirane so bile na osnovi teritorija in funkcije, najpogostejše kombinacije obeh. Sestavljene so bile iz delegatov uporabnikov uslug in delavcev. Ti so bili dalje organizirani v dva enakopravna sveta skupščine samoupravne interesne skupnosti. SIS so bile odgovorne med drugim tudi za zbiranje in porazdelitev finančnih sredstev. V začetku devetdesetih let 20. Stoletja, ob celovitejši reformi družbenega prostora, kot tudi javnega sektorja so bile postopoma ukinjene (prim. Šimundža 1975).

¹⁶ Tako so bili pretežno strokovno sestavljeni organi kot je bil Svet za vzgojo in izobraževanje.

učiteljstva in stroki utemeljeno »šolo«. Bolj ali manj vse poznane konceptualizacije vzgoje in izobraževanja¹⁷ so si bile enotne v zahtevi po odpravi inšpekcije v vrtcu in šoli. Sočasno so vse poudarile pomen kakovostnega svetovanja šolam in učiteljem. Vse koncepcije so si enotne tudi, ko gre za izpostavljanje pomena kakovostne izobrazbe učiteljstva¹⁸ in pomen strokovne utemeljenosti odločanja o vsebinskih vprašanjih organizacije, vodenja in vsebine šole (prim.¹⁹ Milharčič-Hladnik, Šebart 1991). Vse to sporoča, da sta oba zgoraj omenjena odmika: **odmik od dispozitivov suverenosti** (oblast določa in naroča vsebino edukacije) **in odmik od dispozitivov nadzora** (oblast nadzira izvajanje edukacije – vsebine, kakovosti ipd.) z veliko večino podprta v celotnem srednjem razredu.

Kaj hitro se pokaže, da je stopnja in globina soglasja manjša kot bi sklepali zgolj po zgoraj opisanih elementih. Razhajanja najdemo tako v razumevanju vloge svetovalne službe (več ali manj pomoči pri iskanju poti do novih znanj, mednarodno primerljivih, kompetentno usmerjanje pri iskanju odgovorov ali pa večji poudarek na manj opredeljenem svetovanju tipa nevidnih pedagogik, ki učitelja vzpodbujajo pri iskanju njegovih lastnih rešitev.

Pri formiranju učiteljstva opazimo poudarjanje pomena dobre strokovne pripravljenosti (poznavanje novih dognanj, vsebin v strokah ipd.) na eni strani in pomen poznavanja metod dela in pomen večje količine prakse na drugi strani. Ko tako vsi govorijo o pomenu vzgoje in izobraževanja in o kakovosti šole, se jasno zarisujejo pomembne razlike. Poudarek na standardih znanja in težko poslavljanje od stave na učni proces je eno

¹⁷ Rečnik, F., Zakrajšek, S. (1991), Piciga, D. (1992), Bela Knjiga (1995).

¹⁸ »Učiteljice in učitelje je namreč treba ustrezno usposobiti za nove zahteve in izzive pedagoške prakse, (...)« (Bela knjiga 1995, 121). »Novosti v sistemu in programih učiteljskega izobraževanja so pri nas potrebne tudi zaradi sprememb, ki jih v šole prinašajo spremembe družbene ureditve ter zaradi sprememb in novosti v zasnovi osnovnošolskega izobraževanja« (ibid.).

»V zadnjih desetletjih skoraj v vseh državah potekajo hkrati z družbenoekonomskimi, kulturnimi in drugimi pretresi burni procesi sprememb, povezanih z naraščajočo zahtevnostjo učiteljskega poklica (...). Med drugim gre za procese profesionalizacije učiteljskega izobraževanja, dviga nivoja izobraževanja (...), za uvajanje sodobnejših aktivnih metod (...), za tesnejše povezovanje med teorijo in prakso ob izogibanju prakticizmu.« (Rečnik, Zakrajšek 1991, 31–32).

¹⁹ Glej razpravo o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.

osišč razlikovanja. Stava na učni proces poudarja pomen komaj vidnega usmerjanje pouka s strani učiteljstva in verjame, da bo mogoče na ta način subjektivirati učenca.

Če je učitelj v razredu viden, če predstavlja točko vednosti, če je ideal jaza, je z njim nekaj narobe. Največ kar mu je dovoljeno, skorajda naročeno je, da je tisto nemogoče, prijatelj. Učiteljeva ocena znanja (če ne bi raje kar brez nje) je pri tem znak avtonomije, zunanja ocena predstavlja poseg v polje avtonomije učiteljstva in je znak »tradicionalne, tehnicistično usmerjene pedagogike«. Na drugi strani smo priča jasnim zahtevam po uvedbi standardov znanja in po odmiku od procesno naravnane učnega procesa. Proces ni več stvar predpisa in nadzora – je stvar učiteljeve izbire. Ta premik, verjame drugi del stroke, omogoča tudi odmik od nadzora načinov in vsebine poučevanja. Preverja se doseganje standardov znanja in to zato, da bi ugotovili, da smo z učenci in učenkami dosegli kakovostno znanje, ki ga nujno potrebujejo za nadaljevanje edukacije in kasneje za vključevanje v zaposlitev in v življenje nasploh. Dobro izobraženo učiteljstvo je ključ »dejansko delujoče« vidne pedagogike. Mednarodno primerljivi standardi znanja so nujni, če želimo vedeti, kakšni so dejansko dosežki šol, sistema v celoti in znanje posamičnih otrok. Pri vsem tem je močno poudarjen meritokratski pristop k edukaciji, v ozadju in neartikulirani pa so nujni korektivi takšne pedagogike: predvsem tisti, ki posvečajo pozornost vprašanju pravičnosti v vzgoji in izobraževanju²⁰.

3. Zastavki in razvoj mehanizmov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti izobraževanja

Če povzamemo: ob tem, ko je v Sloveniji ob prehodu v tržno ekonomijo in predstavniško demokracijo vprašanje kakovosti v obtoku in eno od gesel dneva, ***o sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ni mogoče govoriti***. Prej se nakazuje kompleksnost pristopov k vzpostavljanju mehanizmov, ki naj bi omogočali kakovost vrtca/šole. To velja

²⁰ Več o spoprijemih in razlikah v konceptualizacijah gl. v Milharčič Hladnik, Šebart Kovač (1991) in Šebart Kovač (1995), Gaber (2007) in Gaber, Tašner (2009)

tudi za večji del prvega desetletja po osamosvojitvi. V času, ko je bila moč, prepričljivost neoliberalne miselnosti na višku, se je Slovenija, verjetno tudi zato, ker je imela veliko opravka z uvajanjem relativno daljnosežnih sistemskih sprememb, ognila največjim pastem »veselja« do »nenehnega spopolnjevanja« sistema vzgoje in izobraževanja in »total quality managementu«.

Ob tem, ko se ja maksima »nenehnega spreminjanja« (prim. Ogledalo 1999, 4) še zapisala v prvem – sicer žlahtno pragmatično naravnanim načrtu – novo oblikovanega UZK v Sloveniji: Ogledalu,²¹ v Modrem očesu²² (2001/2002) že najdemo, za logiko sveta, ki je verjel v nenehno izboljševanje, redko kombinacijo »krepite šibkega« in ohranjanja, celo obrambe, močnega v nacionalnem in šolskem okolju.

Zdi se, da je v tem pristopu skrito sporočilo, ki ga kaže privzeti tudi danes, ko je mimo čas neoliberalnega »prostega pada v uspeh«. Danes je potrebno ob privzemanju opozoril neoliberalne ideologije ohraniti idejo smiselnosti občasnega pogleda v ogledalo (ne vsako uro, ne vsako leto in ne vsega) in preverjanja, kako vemo, da smo »tako dobri ali pa tako slabi« (v Sloveniji je tudi to potrebno preveriti) kot mislimo, da smo.²³

Del zahtev po učinkovitosti sistema edukacije ni odveč in zazib v lagodje prepričanja o tem, »da smo naj«, ni nič boljša rešitev od one o »nenehnem izboljševanju« in vsakoletnem samoocenjevanju. ***Iskati mero, strukturirati smiselno spremljanje in še bolj zagotavljanje kakovosti – prispevati k temu*** – bo tudi namen naših razmislekov.

²¹ Projekt je nastal v okviru Zavoda za šolstvo, vodil pa ga je Vlado Milekšič.

²² V Modrem očesu ob opisu ciljev najdemo zapisano, »Ob razvijanju sistematičnega, premišljenega in umirjenega sistema zagotavljanja kakovosti imamo v mislih kakovosten sistem edukacije«, poudarek pa je na vzpostavljanju mehanizmov, ki hkrati omogočajo ohranitev kakovosti (na področjih, ki so visoko na lestvici mednarodnih standardov) in dvig kakovosti na področjih, na katerih smo »šibki« (Zorman 2001, 6–7).

²³ »Ko smo z opravljenim delom zadovoljni, se počutimo dobro, ko nam delo ne gre od rok, se počutimo slabo. Merilo uspešnosti je zadovoljstvo odjemalcev. To se pri izdelkih in storitvah na tržišču povsem jasno odrazi v prodaji in dobičku (ali izgubi) podjetja, v storitvenih dejavnostih, ki niso podvržene zakonitostim trga, pa se glede zadovoljstva odjemalcev v veliki meri zanašamo predvsem na lastne občutke. Občutkom včasih lahko zaupamo, zelo pogosto pa nam ne dajo zanesljivega odgovora, zato se pri ocenjevanju svojega dela počutimo negotove – potrebujemo pripomoček, ki bo kot zrcalo v tekstilni trgovini pomagal premagati občutek negotovosti.« (Ogledalo 1999, 2).

Pri tem se zavedamo, da Slovenija ugotavljanje in tudi *zagotavljanje kakovosti* v različnih oblikah, zasnovah in izvedbah pozna **v celotnem obdobju socializma** kot letno načrtovanje poteka dela v šolah in vrtcih ter kot ocenjevanje doseženega pred vsakoletnim ponovnim načrtovanjem, ne da bi šlo za kak sodoben in sistematičen okvir. Uspešnost se je obravnavala na konferencah in v določenem obdobju socialističnega samoupravljanja na številnih šolah tudi finančno nagrajevala. Še več: akcije opismenjevanja, preverjanje deleža fantov in deklet v posamičnih poklicih, ugotavljanje socialne strukture vpisanih in skrb za vključitev socialno depriviranih: vse to smo že preizkušali. »Znanstveni socializem« je bil namreč prepričan, da je mogoče z znanstveno natančnostjo – tudi analitično podprto – upravljati družbo tako, da bo največji del prebivalstva živel bolje in bo družba urejena bolj pravično.

Po desetletjih načrtovanja in ocenjevanja dosežkov, dejanskih dosežkov in tudi prirejanja in prikrivanja nedoseganja nerealno zastavljenih ciljev, smo se ob prehodu iz socializma v kapitalizem poslovili tudi od pomembnega dela tovrstnega zavzetega načrtovanja. Stare pristope (tako dobre kot popolne iluzije) je zamenjala stava na individualno, na uspeh, ki ga je abstraktno potrebno omogočiti vsem, na kakovost, ki smo jo dolžni zagotoviti z izenačevanjem pogojev v šolah in vrtcih po Sloveniji. Prenavljali smo šole, v njih so prihajali novi programi, oprema itd. Posebej pomembna je bila računalniška oprema in izobraževanje, ki jo je spremljalo. Pripravljali smo se na prehod iz »industrijske družbe na informacijsko«. V medprostorih smo bili priča **oddihu od socialističnega načrtovanja** in – ne, da bi nam bilo to vedno prezentno – tudi tokrat **kdaj pa kdaj polni iluzij** na eni in prepričanja, da ni **nič mogoče**, na drugi strani, pripravljali mehanizme, ki bodo počasi vodili do UZK.

Neoliberalni naskok na »popolno upravljanje kakovosti« tako posocialističnim družbam ni bil nov. Sprejet je bil z nekaj več previdnosti glede njegove odrešilne moči. Morda nam to po eni strani zmanjšuje možnost za maksimalni »izplen naleta«, po drugi strani pa omogoča dolgoročnejšo optimalnejšo uporabo UZK kot elementa zagotavljanja gotovosti – zmanjševanja negotovosti.

Tudi zato, ker smo preživeli petletke, socialistično samoupravljanje in načrtovanje ter ocenjevanje »kakovosti« nam je jasno, da smo pri

razpravi o UZK in tudi pri vzpostavljanju obojega kot praks sodobne edukacije globoko v polju spoprijemov pogledov in interesov sodobnih družb, povezanih s področjem vzgoje in izobraževanja. Po eni strani imamo opravka s prizadevanjem hegemonске strukture sodobnih ekonomij v šolo uvesti načela totalnega upravljanja kakovosti,²⁴ po drugi pa smo priče prizadevanj novega srednjega razreda, da bi polje edukacije strukturiral kot polje nevidne (v veliki meri permissivne pedagogike).

Šola naj bi po mnenju močnega interesnega toka staršev (posebej mater novega srednjega razreda²⁵) znižala dosedanje pretirano zahtevnost, odpravila nepotrebno zunanje preverjanje znanja ter po novem tudi učbenike in delovne zvezke. Verjetno ni potrebno posebej opozarjati, da je šola sama – s svojo logiko, vsebino, strukturo in kadrom – institucija srednjega razreda. Njena logika – prenos kulture, ravnanj, znanj – formiranje osebnosti, ki se bo sposobna samostojno odločati v različnih segmentih življenja – se notranje strukturira ob soočanju z omenjeno dvojno zunanjo zahtevo (prim. Bernstein 1990, 165–180).

4. Na poti k bolj koherentnemu in odprtemu konceptu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti?

Iskanje ravnotežja – sprejemljive zamikajoče se konstrukcije UZK – na omenjenem ozadju bo priča tako pričakovanjem po večji razvidnosti procesov in dosežkov v sistemu edukacije (vidna pedagogika sta srednji razred in manjši del novega srednjega razreda) kot tudi zahtevam po

²⁴ Bernstein opozarja na pomen razumevanja načel pedagoškega diskurza kot načel »lastnih njegovi logiki kot specializiranega diskurza« (1990, 165), in ne zanika pomena razumevanja pedagoškega diskurza (v tem primeru diskurza UZK, kot »medija za druge glasove« druge »odnose, ki so diskurzu zunanji« (prim. ibid.). O vprašanju razmerja med notranjim in zunanjim v pedagoškem gl. tudi Stronach (2010). Posebej njegovo tematiziranje razmerja med zavezanostjo ekonomiji dosežkov in ekologijo prakse (prim. predvsem strani 64–125).

²⁵ Ženske so, tako se zdi, v Sloveniji še vedno nosilke skrbi za ohranjanje doseženega položaja družine v družbi. S to skrbjo jim je naložena skrb za uspeh otrok. V novem srednjem razredu, katerega gotovost je odločilno povezana z izobrazbo, je občutljivost za ugotavljanje dejanskega znanja otrok, za razvidnost procesov učenja in znanja toliko bolj v ospredju. V tem okolju so družine (posebej matere) pripravljene nase vzeti prevelik del šolske obveznosti, da se te ne bi občutile kot pretirane.

umiku od, begu pred kakršnokoli uporabo kazalnikov, ki razkrivajo dosežke in s tem tudi pomanjkljivosti, neuspehe (prim. Milner, 1992) dela v šoli. Naloga, pred katero se nahaja premislek o obstoječih praksah UZK in o smereh, načinih in mehanizmi njihovega dograjevanja, je iskanje mogoče kombinacije obeh pristopov v okviru poskusa konceptualizacije UZK, ki ne meri zgolj na izrazito izpostavljanje visoke, povprečne ali pa nizke kakovosti vrtca, šole, izobraževanja odraslih svetu zunaj neposrednega procesa edukacije – t. i. uporabnikom, ampak stavi predvsem na spremljanje kakovosti s strani akterjev edukacije. Kot takšen predlagani pristop k UZK prinaša povabilo, možnost za ohranjanje in dograjevanja kakovosti »šole« tam, kjer jo je edino mogoče doseči: v vrtcu, šoli, organizaciji izobraževanja odraslih.

Javno naj bi bili *jasno izpostavljeni* le tisti elementi, ki zadevajo splošno, *nacionalno in mednarodno primerljivo raven dosežkov* (periodično zunanje preverjanje dosežkov na različnih ravneh šolskega sistema, rezultati raziskav PISA ipd.) in *pripravljenost Slovenije vlagati v sistem edukacije in zagotavljati ustrezno pravno in sistemsko okolje* za delovanje različnih elementov sistema edukacije v Republiki Sloveniji. *Kakovost dela v posamičnem vrtcu, v posamični ljudski univerzi ipd.*, še več posamičnega vzgojitelja, posamične učiteljice, pa je predvsem stvar vrtca, šole in vsakogar od omenjenih posameznikov, posameznic v procesu samoevalvacije. Sistem UZK zaokroža še **zunanja presoja doseganja nacionalno opredeljenih standardov** za delovanje v javnem izobraževanju (akreditacije in podobno) ter šolska inšpekcija.

Družbi kaj drugega, kot da tem subjektom, strukturam – učiteljstvu vzgojiteljicam, drugemu strokovnemu osebju, vrtcem, šolam in organizacijam za izobraževanje odraslih – zaupa in verjame, da bodo dejansko naredili največ, kar je mogoče za kakovost vzgoje in izobraževanja, objektivno gledano tudi ne preostane. Ko pristopa na ta način, *upoštevata načelo minimalnega vmešavanja*. Pri tem je mogoče in potrebno institucije in posameznice zavezati in vzpodbujati k sistematični skrbi za UZK. Prav tako ni odveč, da je razvidno in javno znano, katere institucije sistematično spremljajo in na tej podlagi delujejo za zagotavljanje kakovostne edukacije. Posegati v UZK z mehanizmi, ki so se v svetu že pokazale za neuspešne (rangiranje šol ipd. v Angliji), pa bi

bilo enako neproduktivno kot odpovedovanje strukturirani skrbi za povečanje gotovosti v svetu občutka naraščajoče negotovosti.

II. Koncept kakovosti in ugotavljanje ter zagotavljanje kakovosti

Ni posebej pogosto, je pa vsaj po mnenju nekaterih potrebno, če ne kar nujno (prim. Bourdieu 1992), da pred predstavitvijo pregleda stanja na področju UZK V Sloveniji naredimo primerjavo z izbranimi državami in preden predlagamo mogoč potek razvoja mehanizmov UZK v prihodnjem obdobju opravimo še del samorefleksije.

Sestavljena bo iz dveh delov: najprej se bomo dotaknili izbranih terminoloških dilem, zapletov pri oblikovanju premisleka o UZK; temu pa bo sledil in s tem bomo uvodno kontekstualizacijo tudi zaključili, poskus refleksije mogočih pasti in elementov, ki jih kaže še posebej artikulirati.

1. O definiciji in elementih kakovosti

1.1 Ene same, za vse sprejemljive definicije ni

Če danes iščemo eno in za vse sprejemljivo opredelitev kakovosti in UZK, se bomo trudili brez upa na uspeh. Opredelitev kakovosti in predlogov njenega ugotavljanja in zagotavljanja je preprosto več. Še več: oba procesa se pogosto prepletata.

Pojem kakovosti ni enoznačen. Odvisen je od konteksta, v katerem se pojavlja kot tudi od interesov, vrednot, prepričanj deležnikov, ki so v proces edukacije vključeni. Kakovost v povezavi s tržiščem pomeni sredstvo za doseganje konkurenčne prednosti, za uresničevanje ciljev tržišča in izkazovanje vrednosti za denar. S kritične perspektive je kakovost moč definirati kot kulturo nenehnega preverjanja stanja med tem, ko poslovni svet kakovost vidi predvsem v obliki izjemnih dosežkov, izstopajočega, kot nekaj kar izpolnjuje določen nabor

kriterijev, odličnosti (Brejc in dr. 2008, 9–12). Isti avtorji povzemajo J. Erčulj (prim. 2000), ki kakovost opredeljuje kot »znano neznanko« (ibid.). Tudi iskanje definicije kakovosti v evropskem kontekstu nas sooči s podobnimi težavami; kakovost zajema *idejo iskanja elementov konsistentnosti in služenja namenu v kontekstu dinamičnih sprememb znotraj posameznih kontekstov*. Tako na evropski ravni najdemo kakovost kot razčlenjen koncept, ki obsega šestnajst indikatorjev na štirih različnih področjih edukacije²⁶ (prim. European report on the quality of school education). Diskurz kakovosti v vzgoji in izobraževanju, opozarja Stronach (prim. 1999) je potrebno razumeti širše in predvsem v kontekstu »izvršljivosti²⁷« kulture oziroma pripadajočega kulturnega diskurza.

1.2 Osišča, oprijemališča ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

V predstavljenih predlogih za UZK v Sloveniji se bomo skladno z razlikovanostjo in interesno, vrednotno zavezanostjo pojmovanja kakovosti ter različnosti načinov ugotavljanja in zagotavljanja odpovedali poskusu zaokrožene definicije kakovosti in tudi enega samega pristopa k UZK.

Za naše potrebe se bomo zadovoljili s poskusom zapisati in smiselno povezati načine, elemente in točke potrebnega in mogočega **ugotavljanja kakovosti** edukacije v Sloveniji. V nadaljevanju bomo nekatere našeli (gl. tu *Pregled stanja, primerjave z izbranimi državami in predlogi dograditve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji*, točka III. B. 2.), druge pa prepustili vrtcem, šolam, institucijam IO, občinam, učiteljsstvu, državi v domišljanje.

²⁶ Področje dosežkov (indikatorji: matematika, branje, znanost, IKT, tuji jeziki, učenje učenja, državljanska vzgoja), uspešnost v prehajanju med različnimi stopnjami (osip, uspešen zaključek sekundarnega izobraževanja, priprava na terciarno izobraževanje), nadzor nad vzgojo in izobraževanjem (evalvacija in usmerjanje vzgoje in izobraževanja, sodelovanje s starši), finančni viri in struktura (edukacija in izobraževanje učiteljev, vključenost v predšolsko vzgojo, število učencev na posamezen računalnik, predvideni izdatki na posameznega učenca).

²⁷ Ang. »performance«

1.2.1 Ugotavljanje kakovosti

Naša namera je postaviti osišča strukturiranih odgovorov na vprašanja:

- Kako dobro delam, delamo v sistemu edukacije, kako dobro kot država, občina zagotavljamo pogoje za doseganje kakovosti v polju edukacije?
- Kako vemo, da delamo dobro?
- Zakaj si lahko zaupamo in zakaj nam lahko zaupajo drugi?

Pri tem mestoma v pristopih, ki jih predlagamo, postavljamo merila kakovosti (zadovoljstvo uporabnic in uporabnikov, učencev, odraslih, učiteljstva, dosežke v mednarodnih primerjavah, v primerjavah z drugimi šolami ipd., notranjo in zunanjo oceno); mestoma pa prepuščamo presojo kakovosti povsem v roke izvajalk in izvajalcev. Kadar je le mogoče, skušamo opisati pogoje, ki omogočajo samorefleksijo nasloniti na podatke. Kako **bodo podatki**, ki so na razpolago, ocenjeni, kaj bodo sporočili, kako se bodo **spremenili v dejstva** za šolo, učitelja, vzgojiteljico, starše, županjo, ministrico za šolstvo – tega ne poskušamo določiti. Še več: menimo, da bi bil takšen poskus zapisan neuspehu.

1.2.2 Zagotavljanje kakovosti

Še posebej pri ugotavljanju kakovosti ostajamo pri kombinaciji notranjega ugotavljanja kakovosti (tudi ob uporabi zunanjih podatkov o vrtcu, učencih ...) in širše predstavitve splošnih izsledkov, iz katerih ni prepoznan posamezni strokovni delavec, učenec. **Naš cilj ni ugotavljanje kakovosti, ampak njeno zagotavljanje.** Ugotavljanje kakovosti je pri tem nujni pogoj. Pri zagotavljanju kakovosti pa še bolj kot pri ugotavljanju pride do izraza potreba po refleksiji in odločitvi (utemeljeni na ugotavljanju kakovosti dela države, občine, šole, vrtca, vzgojitelja, učitelja), kako naprej. **Kaj od ugotovljenega ohraniti** (npr. visoko stopnjo zadovoljstva ob povprečnih rezultatih ali pa izjemne dosežke ob precejšnji stopnji nezadovoljstva), **kaj spremeniti, da bi ohranili** doseženo raven (npr. uvesti nove pristope k promociji šole, da bi ohranili visok vpis), **kaj pa odpraviti**, če naj kakovost izboljšamo (npr. nizko udeležbo zaposlenih na izobraževanjih), **kaj na novo razviti**, da bi izboljšali procese in izide edukacije? Da imamo pri ugotavljanju in

zagotavljanju kakovosti opraviti tako s stanjem kot procesom se zdi pri tem samo na sebi razumljivo.

Vrtec, šola, institucija izobraževanja odraslih bodo pri tem, kako daleč bo segla njihova javna komunikacija o prizadevanjih za kakovost in kako bodo javno predstavljale svoje ugotovitve, odločale same. Predpisane naj bi ostale le zgoraj zapisane zahteve. Ko v nadaljevanju zapišemo, da morajo šole in vrtci vsako tretje leto, tako kot država in občine, opraviti samoevalvacijo kakovosti lastnega dela, ne pričakujemo, da bi javno objavljale konkretne oziroma posamične rezultate svojih ugotovitev. Od njih pričakujemo:

- 1) da predstavijo poročilo o osnovnih ugotovitvah o kakovosti lastnega dela²⁸,
- 2) obrazložijo, kako in v kolikšni meri so pri ugotavljanju kakovosti sledili predpisanemu protokolu UZK in kje so ga nadgradili in dopolnili,
- 3) na katerih področjih so se odločili za oblikovanje ukrepov za zagotavljanje kakovosti.

Seveda pa, ko puščamo polje opredeljevanja kakovosti in zagotavljanja razprto, vanj postavljamo osišča, oprijemališča, sidrišča. Na tem mestu se bomo ustavili zgolj pri štirih. Namenoma bomo začeli pri tistem, ki del populacije takoj postavi pred skušnjava.

1.3 Potrebni elementi UZK

1.3.1 Primerljivo znanje

Za nas je nujen element kakovostne šole znanje in to na nacionalni ravni ter mednarodno primerljivo znanje. Znanje, ki je:

- dogovorjeno v strokah in strokovni javnosti (na ravni strokovnih svetov za VIZ) kot potrebno za razvijanje mišljenja, kritično mišljenje – za razvoj demokratične kulture, orientacijo v različnih poklicih in poljih družbe,

²⁸ Predstavitev deležev učenk in učencev, ki dosegajo oz. presegajo temeljne in vse višje standarde zahtevnosti.

- smiselno kot predmet poučevanja na določenih ravneh – o tem naj predvsem presoja učiteljstvo in ožja strokovna javnost s področja edukacije,
- ne nazadnje sprejeto kot potrebno za razvoj mišljenja in vzporedno ali pa posebej tudi uporabno.

Težko si je namreč predstavljati kakovostno šolo, vzgojo, izobraževanje, če njeni vsebini, njenemu načinu delovanja ne podeljuje legitimnosti velika večina državljanek in državljanov in udeležencev, udeleženk procesa edukacije.

Pri tem vemo, da je določena mera odpora, nasprotovanja edukaciji nujna. Kot opozarja Levi-Strauss (prim. 1985) je danes šola, ko gre za vzgojo, pogosto še edina institucija,²⁹ ki pred otroke in pred vse nas postavlja tudi zahteve, ki jih moramo izpolniti, naloge, ki jih je potrebno opraviti in pri tem streti odpor, lenobo v sebi, kot subjektu, ki je vajeu zatrtjevati lastna upravičenja in lahke izbire med že pripravljenimi rešitvami. Spoštovanje dogovorjenega in predpisanega reda, opravljanje domačih nalog – to je marsikdaj preveč v očeh otroka in staršev novega srednjega razreda. Je pa nujni pogoj in smisel šole. Le šola lahko namreč otroku prinese tisto več od neposredne izkušnje ali kot opozarja znani socialni konstruktivist Vigotski: »Ustrezno organizirano izobraževanje bo rezultiralo v otrokovem intelektualnem razvoju, v življenje bo priklicalo celo vrsto razvojnih procesov, ki brez izobraževanja (*instruction*) sploh niso mogoči. Izobraževanje je tako nujni in obči dejavnik v procesu otrokovega razvoja – ne naravnih ampak zgodovinskih značilnosti človeka « (1982, 121) in še »(...) z izobraževanjem v sistemu znanja se otrok uči stvari, ki niso pred njegovimi očmi, stvari, ki daleč presegajo meje njegove dejanske in celo potencialne izkušnje« (1987, 180).

Skratka, kakovostna šola mora biti malo tudi »zoprna in težka in kdaj

²⁹ »Tega, da je v tem svetu lahkotnosti in potrate šola slej ko prej edini kraj, kjer se je treba potruditi, se podrediti disciplini, prenašati nadloge, napredovati korak za korakom, živeti, kot pravijo, 'trdo', otroci ne sprejemajo, ker tega ne morejo več razumeti. Zato so demoralizirani, kadar morajo prenašati vsakršne prisile, ki jih nanje družba in družinsko okolje nista pripravila, in zato nastanejo posledice te izgubljenosti, ki so kdaj pa kdaj tragične.« (Levi-Strauss 1985, 337).

tudi polje neuspeha«. Šele takšna je lahko tudi vir užitka ob uspehu (prim. Milner 1992). Seveda pa ne sme biti ena sama zoprnija.

1.3.2 Oblikovanje vrednot

Oblikovanje vrednot v šoli je naslednji pomemben element kakovosti šole. Še posebej, ker je zapleten proces in je šola pri tem glede svojih dosežkov bistveno bolj odvisna od družine, ravnanj pomembnih drugih in pa tudi od individualno težko predvidljivih potekov. Kljub temu pa bi težko govorili o kakovostni šoli, vrtcu, ki ne prispeva svojega deleža k oblikovanju skupnih vrednot posamične družbe. Temeljna omika se začne doma in če je tam ni, imamo težave z oblikovanjem le te v šoli. Hkrati pa je res, da mora temeljne standarde ravnanj – spoštljiv odnos do drugih, ki ravna jo korektno, prizadevanje za pravičnost, poštenost, spoštovanje človekovih pravic, ki po definiciji s seboj nosijo dolžnosti, skrb za naravo, starejše in nasploh solidarnost ipd. biti tudi del naravnosti šole in šolskega, vrtčevskega kurikula. Šola in vrtec tako vrvita od vrednot – kakovost šole se kaže v tem, ali postajajo del načina življenja otrok. Od časa do časa kaže tudi na ravni celotne države preveriti koliko dosegamo željo oblikovati otroke s tipom racionalnosti.

1.3.3 Šola »je in ni brez veze«

Šola kot polje pridobivanja znanja, spretnosti in vrednot je skozi oboje in ob obojem tudi polje izkušanja življenja, sobivanja in sooblikovanja. Kakovostna šola mora prestati tudi **test preverjanja občutka smiselnosti srečevanja, bivanja, truda v njenih okvirih**. Seveda pri tem ne kaže pozabiti, kar smo omenili zgoraj, da mora biti tudi »malo zatežena«, da mora biti zahtevna. Mora pa hkrati skozi dejavnosti, skozi organizacijo, skozi odnose v njej, skozi prostore svobod, postati prostor, v katerega se tako učiteljstvo kot učenci in dijakinja radi vračajo.

1.3.4 Konceptualna domišljenost, mir in denar

Za vse to so potrebne kakovost koncipiranja razvoja šolstva (odgovornost strok), razumnost poseganja politike v polje edukacije (čim več javne šole) in skrb za zagotavljanje potrebnih finančnih sredstev za

optimalno delovanje šolstva. Za večino naštetega niso odgovorne šole in ne vrtci – odgovorne so univerze, občine, država.

2. Namesto zaključka uvoda

Ko se sprašujemo, kaj razen »dobrih namenov« je še povezano z racionalnostjo dograjevanja UZK, ki je pred nami, si zastavljamo vprašanja:

- Kakšen tip UZK predlagamo?
- Katere so pasti predlaganega pristopa?
- Ali je mogoče videti tudi prednosti tovrstnega koncipiranja UZK?

Pristop UZK, ki ga razvijamo v nadaljevanju, je kombinacija dispozitivov suverenosti, nadzora in varnosti.

V predlaganih rešitvah bomo tako našli predloge za zakonsko določene obveznosti vrtcev, šol in organizacij za izobraževanje odraslih (sistematičen pristop k UZK vsako tretje leto, objava splošnih dosežkov in področij, na katerih vrtec, šola predlaga skupno prizadevanje za zagotovitev višje kakovosti ali pa ohranitev doseženega ipd.). Ali je bil postopek UZK opravljen in ali je zadostil postopkovnim pravilom, je v zadostni meri sledil predpisanemu protokolu, bo predmet nadzora. Tu pa se bosta država in tudi nadzor ustavila. Razvijanje kakovosti procesa bo potem, ko bodo predpisani temeljni elementi UZK in protokol, ki ga bo potrebno pri tem upoštevati, prepuščena vrtcu, šoli, organizaciji za izobraževanje odraslih ipd.

Enako naj bi veljalo tudi za učitelja, učiteljico, za vzgojitelja, vzgojiteljico, druge strokovne delavce: tudi oni naj bi opravili refleksijo lastnega dela in načrtovali nadaljnje delo, se o ugotovitvah pogovorili z vodstvom šole/vrtca/organizacije za izobraževanje odraslih, zbrane podatke pa ne bodo javno objavljali.

Predlagani pristopi stavijo na to, da bo z izobraževanjem in z oblikovanjem kulture UZK vzpostavljen proces dejanske skrbi za ohranjanje dosežene kakovosti tam, kjer jo bodo ugotavljali in da bodo načrtovali ukrepe, pristope k dvigovanju kakovosti, še posebej tam, kjer

bo ugotovljeno, da je kakovost nizka. Pri tem pristop na videz tvega možnost navideznega UZK. Predlagateljice in predlagatelji pristopa smo prepričani, da takšnega ravnanja ne bo veliko; v celoti pa se mu ni mogoče izogniti niti z uporabo mehanizmov, ki bi segli onstran samoevalvacije in bi na pomoč klicali dodatno regulacijo in nadzor. Pri tem stavimo na povezanost, notranjo napetost med občutkom nelagodja ob pričakovani osebni odgovornosti učiteljstva »za razreševanje problemov v svetu, ki je (...) nestabilen« (Popkewitz 1998, 553) in pričakovanjem učiteljstva kot kakovostno izobraženega dela novega srednjega razreda, ki hoče svobodo postavljanja pravil lastnega ravnanja, ki hoče avtonomijo in je zato pripravljeno nase vzeti samorefleksijo, ki jo tu uporabljamo kot sinom za samoevalvacijo, to pa kot podlago za zagotavljanje kakovosti.³⁰

Bistveno pomembnejši momenti UZK so elementi zagotavljanja varnosti, ki ne sodijo v nabor nadzora³¹. Pri predlaganem dograjevanju je namreč velik poudarek na *refleksiji o lastnem delu*, dosežkih in šibkih straneh. Pri tem predlog izpostavlja pomen naslonitve na v pomembnem delu že opravljenih aktivnosti, izobraževanj, skrbi za zadostitev temeljnim standardom procesa edukacije, zbranih podatkov, ki omogočajo na delu in podatkih utemeljeno samoocenjevanje. To velja za vse ravni sistema: dosežke učenk, učencev, šol, sistema v celoti, vlaganja v sistem ipd. Ob tem predlagamo redno, a ne prepogosto *preverjanje mnenj akterjev* procesa vzgoje in izobraževanja o posamičnih elementi kakovosti procesa edukacije.

Zbrani podatki ne služijo zunanjemu nadzoru kakovosti dela učiteljstva, otrok, vrtcev, šol ipd., namenjeni so samoevalvaciji. Njihovo procesiranje, ki omogoča obravnavo na ravni konkretne šole, vrtcev,

³⁰ Učiteljstvo, vzgojiteljice s tem razumemo kot eno osrednjih profesij, za katere velja, da posedujejo sposobnost razumeti, narediti in jim je tudi mar za to, kar delajo (prim. – tudi kadar gre za robove koncepta, Popkewitz 1998, 554).

³¹ Nasploš se zdi pomembno poudariti, da v tem besedilu ne skušamo predlagati vseobsežnega modela UZK. Kakovostno izobraževanje učiteljstva, pomen plač, ki segajo nad povprečno plačo v državi, zagotavljanje tekoče komunikacije med vrtcem, šolo in okoljem, skrb za dosledne postopke preverjanja izpolnjevanja temeljnih pogojev za delo vrtca in šole itd. – vse to in še mnogo drugega v vsej svoji različnosti (celo protislovnosti) predstavlja elemente kakovosti. Pred nami pa so v nadaljevanju zgolj izbrani elementi modela, ki naj jih deloma dopolni, marsikje pa zgolj privzame oz. povzame.

oddelkov, strokovnih delavcev, se konča v krogu učitelj/vzgojitelj – ravnateljica, agregirane podatke na ravni države pa je izrecno z zakonom prepovedano objavljati tako, da bi razvrščali, sramotili (*shaming out*) ali pa izpostavljali dosežke posamičnih vrtcev in šol ali pa iz podatkov celo izpeljevali finančno nagrajevanje šol in zaposlenih v šolah.

Na ravni države je drugače: podatki o njenih vlaganjih, podatki o dosežkih sistema v celoti, npr. dosežki na nacionalni ravni so javno objavljeni in omogočajo spremljanje in nadzor javnosti nad tem, ali država zagotavlja primerljive možnosti za doseganje rezultatov kot druge države, s katerimi se želimo primerjati in tekmovati. Tudi podatke o primerljivi meri pravičnosti.

Kot del zagotavljanja kakovosti *ostaja tudi inšpekcija* kot klasični moment mehanizmov nadzora. Opravljala naj bi naloge, ki jih opravlja tudi danes in naj ne bi širila pristojnosti zunaj nadzora nad spoštovanjem predpisov – še posebej ne na področje ugotavljanja kakovosti procesa vzgoje in izobraževanja.

Viri in literatura

Apple, M. W. (2006). *Educating the right way: markets, standards, god and inequality*. NY, London: Routledge.

Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Cf.

Beck, U. (2001). *Družba tveganja na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Temeljna dela.

Berenstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Volume. IV. Class, codes and control. London, NY: Routledge.

Bezič, T. (1999). *Ogledalo. Priročnik za šolske projektne time pri zagotavljanju kakovosti dela javnega zavoda (delovna verzija)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Boudon, R. (2005). *Imoralizam. Sumrak vrijednosti? Sumrak morala?*. Podgorica: CID.

Bourdieu, P., J-C. Passeron (1970). *La reproduction*. Pariz: Minuit.

Bourdieu, P. (1992). *The practice of reflexive sociology*. V: Bourdieu, P., Wacquant L. J. D. (1992): *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The university of Chichago press.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Pariz: Minuit.

Brejc, M., Širok, K., Jurič Rajh, A. (2008). *Teoretična izhodišča in okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji*. V: Brejc, M. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kranj: ŠR.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Gallimard.

Castel, R. (2009). *La montée des invertitudes*, Pariz: Seuil.

Dean, M.(2010). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: SAGE.

Erčulj, J. (2000). *Kakovost – znana neznanka*. V: Vzgoja in izobraževanje. Let 31, št. 1.

Establishing a Knowledge-Base for Quality in Education: Testing a Dynamic Theory of Educational Effectiveness. Dostopno na: <http://www.esf.org/activities/eurocores/running-programmes/ecrp/ecrp-iv-2008.html> (oktober 2010).

Fitzgerald, R. *Continuous Improvement & TQM*. Dostopno na: <http://www.successinteaching.info/SuccessInTeaching/TQM> (oktorber 2010).

Foucault, M.(2008). *The Birth of Biopolitics*. London: Palgrave/Macmillan.

Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population*. New York: Palgrave/Macmillian.

Gaber, S. (2007). *Spoprijem za hegemonjio ali vaje iz praktične teorije?* V: Sodobna pedagogika. Let. 58, št. 2.

Gaber, S., Marjanovič Umek, L., Tašner, V., Cankar, G. (2010). *The danger of misconceptualization, subsequent calculation, and interpretation in comparative analysis foreducational policy*. V: Bordering, re-bordering and new possibilities in education and society / XIV World Congress of Comparative Education Societies, Istambul 2010, 14–18 June. – Istambul: World Council of Comparative Education Societies.

Gaber, S., Tašner, V. (2009). *Vidna in ne vidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu*. V: Sodobna pedagogika. Let. 60, št.1.

Halsey, A. H. (1997). *Transformation of education and society*. V: Education. Culture, Economy, Society. Oxford: OUP.

Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Lapajne, Z.(1993). *Vabilo k maturi*. Ljubljana. RIC.

Levi-Strauss, C. (1985). *Oddaljeni pogledi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Macbeath, J. M. (2004). *Democratic learning and school effectiveness*. V: Moos, L., Macbeath, J. M.: *Democratic learning. The challenge of school effectiveness*. London, NY: Routledge and Falmer.

Marjanovič Umek, L., Sočan, G., Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. V: *Psihološka. obzorja*. Let. 16, št. 1.

Marjanovič Umek, L. (2007). *Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke*. V: *Sodobna pedagogika*. Let. 58, št. 2.

Milharčič-Hladnik, M., Šebart, M. (1991). Uvod: Šola na vajejih države. V: *Šola in učitelj na vajejih države*. Ljubljana: Društvo pedagogov Slovenije.

Milner, J. C. (1992), *Dekompozicija naravnih pogledov na šolo*. V: *Vzgoja med gospodstvom in analizo*, Ljubljana: Krt.

Piciga, D. (1992). *Osnovno in srednje izobraževanje v razvitem svetu: stanje in razvojne perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.

Popkewitz, T. S. (1998). *Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces*. V: *American Educational Research Journal*. Let. 35, št. 4.

Popkewitz, T. S. (2002). *Pacts/Partnerships and Governing the Parent and Child*. V: *Current Issues in Comparative Education*, Let. 3, št. 2.

Powell, T. C. (1995). *Total quality management as a competitive advantage*. V: *Strategic management journal*. Vol.16. Dostopno na: http://www.isu.uzh.ch/som/stu/Teaching/FS10/MA/som/Powell_1995_TQM_practices.pdf, (september 2010).

Razdevšek Pučko, C. (1992). *Izobraževanje učiteljev – od teorije k praksi ali od prakse k teoriji?* V: Žagar, kaj hočemo in kaj zmoremo.

Rečnik, F., Zakrajšek, S. (1991). *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Strokovne podlage za program vzgoje in izobraževanja mladine v republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Repež, M., Štraus, M. (2008). *Dejavniki uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi PISA 2000*. Ljubljana: Nacionalni center PISA. Pedagoški inštitut.

Stronach, I. (1999). *Shouting theatre in a crowded fire: »educational effectiveness« as a cultural performance*. V: *Evaluation*. London: SAGE Publications.

Stronach, I. (2010). *Globalizing Education, Educating the Local*. London in New York: Routledge.

Šebart Kovač, M. (1995). *Neznosna lahkost utemeljevanja*. V: *Šolski razgledi*. Let. 46., št. 4.

Šetinc, M. (1992). *Izhodišča za rekonceptualizacijo šolskega izobraževanja v Sloveniji (ločeno mnenje)*. V: *Didakta* (1992), izredna številka.

Šimundža, N. (1975). *Samoupravne interesne zajednice odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine.

Vygotski, L. S. (1987). *Collected Works*, 1. Zvezek. New York: Plenum.

Vogrinc, J., in dr.(2010). Neobjavljena gradiva za pripravo Bele knjige v vzgoji in izobraževanju.

Zgaga, P. (1997). *Izobraževanje učiteljev kot del sistema visokega šolstva*. V: Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Ljubljana, Maribor: Pef in MŠŠ.

Zorman, M. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Pregled stanja, primerjave z izbranimi državami in predlogi dograditve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji¹

*Slavko Gaber, Sonja Klemenčič, Ljubica Marjanovič Umek, Andrej Koren,
Vinko Logaj, Darko Mali, Vladimir Milekšič, Darko Zupanc,
Živa Kos Kecojević*

I. Pregled stanja na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji

1. Splošno o uveljavljenem sistemu UZK

Na področju zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti se Slovenija danes uvršča med države, ki deloma ***prakticirajo različne sisteme (modele) UZK***. Pri tem pogosto ostajamo pri koncipiranju relativno zaokroženih pristopov (modelov) UZK in ne preidemo v obsežnejšo uporabo koherentnih delov teh pristopov. Pogosto se ob vseh razlikah v pristopih zadovoljimo s poskusnim uvajanjem modela (vrtci) ali pa zgolj rudimentarno uporabo izbranih tehnik iz posamičnega modela UZK (osnovna šola, splošne srednje šole) (prim. Milekšič tu). Temeljni značilnosti modelov UZK v Sloveniji² sta tako obrobno prakticiranje sistematičnih pristopov in pomembne razlike med njimi. Stroga ocena bi bila, da dejansko delujočih sistemov UZK na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji nimamo. Še najbolj se jim približamo na področju izobraževanja odraslih in s tem, ko se UZK resneje loteva manj

¹ Besedilo sta na temelju pripravljenih študij posameznih članic in članov pripravila Slavko Gaber in Živa Kos Kecojević, pri dokončni obliki pa so skozi več razprav besedilo sooblikovale članice in člani strokovne skupine.

² Morda kaže poudariti, čeprav je to razvidno iz razpisov, da ta zapis zajema ravni vzgoje in izobraževanja od vrtca in osnovne ter splošne srednje šole do poklicnih šol in izobraževanja odraslih. Višje in visoko šolstvo v tem besedilu ni obravnavano.

kot polovica šol, tudi na področju poklicnega izobraževanja. Imamo pa številne zastavke sistemskega pristopa, ki obetajo.

Razlike se pojavljajo med različnimi ravni vzgojno-izobraževalnega sistema pa tudi v pristopih na posamezni ravni. V Sloveniji torej poznamo in uporabljamo več vrst evalvacije, ki jo izvajamo na različnih ravneh (za pestrost pristopov na področju osnovne šole prim. Milekšič tu). Uporabljamo *notranjo in zunanjo evalvacijo*, kakovost oz. dosežke učencev/dijakov primerjamo z *zunanjimi preverjanji znanja* v osnovni šoli in ob koncu gimnazije ter deloma tudi s poklicnim izobraževanjem; mednarodne dosežke izobraževanja v Sloveniji primerjamo z *udeležbo v študijah*, kot so PISA in TIMSS; z delom kakovosti se ukvarja *tudi šolska inšpekcija*.

1.1 Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v strateških dokumentih

Področje UZK v Sloveniji pa je ob tem, ko nastopa kot zbir večjega števila konceptualizacij in praks, tudi posebej omenjeno in poudarjeno v različnih **nacionalnih dokumentih**: *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995), *Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (2007), *Strategiji razvoja Slovenije* (2005), *Nacionalnem programu reform za doseganje ciljev Lizbonske strategije in Operativnem programu razvoja človeških virov za obdobje 2000–2013*.

1.2 Normativna ureditev ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

Formalno pravno UZK na področju šolstva splošno opredeli *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (Ur. L. RS, št. 16/07 in 36/08), ki v 48. in 49. členu ravnatelju naloži dolžnost ugotavljati in zagotavljati kakovost. Zakon kot vrsto naložene evalvacije opredeli: **samoevalvacijo**. Vodstva šol so dolžna pripraviti letno poročilo o samoevalvaciji šole oziroma vrtca. Letno samoevalvacijsko poročilo mora biti sprejeto na svetu šole ali vrtca. (prim. ZOFVI 2008 in Zakon o poklicnem izobraževanju).

1.3 Samoevalvacija

Notranjo evalvacijo, ko ta presega, in če presega, utečeno letno refleksijo in poročila, izvajajo institucije same, lahko s pomočjo zunanjega vodstva in svetovanja pa tudi s podatki, ki so bili pridobljeni s strani zunanjih virov, če ti ustrezajo standardom in pripomorejo k dvigu kakovosti institucije.

Slovenija se je z osredotočanjem UZK na samoevalvacijo odločila za odmik od poudarjanja procesa ZUK kot procesa nadzora nad delom institucij (vrtcev, šol) in učiteljstva. Namesto poudarjanja zunanjega preverjanja doseženih rezultatov in načrtovanja postopkov namenjenih njihovemu izboljševanju, imamo opravka s prenosom skrbi za kakovost vzgoje in izobraževanja na institucije in učiteljstvo. Takšen neolevičarski pristop označuje kot novo obliko vzpostavljanja nadzora – oblasti v polju edukacije³. Sami bi to prav tako, na sledi Foucaultu (prim. 2009, 4–10), prej razglasili za primer upravljanja z namenov zagotavljanja varnosti. Ob tem, ko je potrebno v samoevalvaciji prepoznati elemente ohranjanja razmerij moči in tudi oblastnih razmerij in se spraševati po njihovi legitimnosti, pa sočasno samoevalvacija povečuje legitimnost UZK in omogoča tudi večjo avtonomijo akterje/agentov, ki so v UZK vključeni. To po našem prepričanju še posebej velja v razmerju do zunanjega ugotavljanja, nadzorovanja in zagotavljanja kakovosti.

Drugo značilnost pristopa, ki se oblikuje v Sloveniji, predstavlja dejstvo, da je proces samoevalvacije (kot celotnega postopka izvedbe ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti) podprt z različnimi projekti javnih zavodov (Šola za ravnatelje, Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje, Andragoški center ...). Tako je v uporabi po Sloveniji pustilo večjo ali manjšo sled več projektov (Ogledalo 1996–2001; POKI 1999–danes; Mreža učečih se šol (1998), Modro oko (2001/2002), Projekt ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (2003), Projekt ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcih (2002) (prim. Rustja 2008) in projekt, ki je v teku pod okriljem Šole za ravnatelje, »Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

³ »Mogoče je reči, da neoliberalizem promovira posebno obliko svobode kot način integriranja samo-uravnavanja vladanih v prakso vladanja« (Nicoll, Frejes 2008, 13).

vzgojno-izobraževalnih organizacij« (2009-2014)⁴. Projekti in z njim povezani javni zavodi so samoevalvacijo skladno z naravnostjo projektov, ki jih vodijo, tudi usmerjali. Eden izmed elementov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je tako postala naslonitev postopka tudi na različne nabore (baze) podatkov. Šole, posebej srednje, tako praviloma presojajo učne dosežke svoje populacije v odnosu do nacionalnih dosežkov, profesorice in profesorji pa opravljajo individualno in skupinsko refleksijo dosežkov dijakinj in dijakov pri posamičnih predmetih (Zupanc, Urank in Bren 2009).

1.4 Zunanja evalvacija

1.4.1 Nacionalno ugotavljanje učnih dosežkov

Učne dosežke Državni izpitni center zbere ob vsakoletnem obveznem **zunanjem preverjanju znanja v 9. razredu osnovne šole, na ravni gimnazije in na ravni srednjih strokovnih šol, ki se zaključijo s poklicno maturo** (Zakon o maturi Ur. L. RS, 1/2007 in Zakon o osnovni šoli Ur. L. RS, 12/1996 in dopolnitve). Tako pridobljeni podatki že danes lahko služijo za evalvacijo celotnega nacionalnega sistema, dopolnjujejo pa jih rezultati prostovoljnega zunanjega preverjanja znanja, ki se izvaja v 6. razredu OŠ. Slednje za razliko od obveznega preverjanja spremlja zgolj napredek (diagnosticira) v smislu doseganja predpisanih standardov znanja in ob tem učencev ne ocenjuje (Eurydice 2009). V Sloveniji, posebej na ravni države (in tudi šol), le v manjši meri izkoriščamo potencial podatkov, ki so na ta način zbrani, za presojo in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja.

⁴ V okviru projektov ESS izvaja Šola za ravnatelje od leta 2008 do 2014 nacionalni projekt Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ). Doslej je bi končan prvi cikel, ki je zajel blizu 100 vrtcev in šol vseh ravni. Izhodišče projekta je samoevalvacija, ki temelji na povezavi pristopov izboljšav in učinkovitosti.

Gre za vsešolski pristop, ki usmerja v krepitev usposobljenosti šol in vrtcev za izboljšave na področju učenja in dosežkov učencev. Projekt vključuje zunanjo evalvacijo kot podporo in svetovanje za kakovost procesov samoevalvacije. Na podlagi evalvacij in raziskav v okviru projekta nastaja protokol samoevalvacije in baza kazalnikov, ki bodo v podporo šolam in vrtcem pri pristopih h kakovosti s samoevalvacijo.

1.4.2 Slovenija se vključuje še v različne **mednarodne raziskave** (npr. PISA, TIMSS ...), ki temeljijo na primerjavi učnih dosežkov na posameznih področjih. Te študije danes predstavljajo najodmevnejši del zunanje evalvacije dosežkov učencev/dijakov na posameznih predmetnih področjih v Sloveniji. Država z njimi, če so dosežki ustrezno preučeni in interpretirani, pridobi pomemben element ocenjevanja mednarodne primerljivosti (konkurenčnosti) sistema edukacije. Ob postopnem dodatnem preučevanju doseženih rezultatov (PI in posamični raziskovalci in raziskovalke) v bazah ostaja bogat nabor podatkov za ugotavljanje dosežkov sistema na nacionalni ravni. Z nekaj več pozornosti pri vzorčenju in koncipiranju raziskave bi lahko pridobili tudi zanesljive in metodološko preverjene nabore podatkov za »regionalno« raven edukacije v državi. Na zgolj osnovni ravni je trenutno tudi izkoristek pridobljenih mednarodnih povezav in primerjav, ki omogočajo vpoglede v razlike v učenju in poučevanju ter oblikovanju politik, ki jih po svetu vzpodbudijo vsakokratni rezultati raziskav.

1.4.3 Posebna oblika zunanje evalvacije v Sloveniji sodi v okvir nalog **Inšpektorata RS za šolstvo in šport** (Zakon o šolski inšpekciji Ur. L. RS, 114/2005). Glede na opis pristojnosti in nalog⁵ in kljub evropski specifikaciji kriterijev zunanje evalvacije,⁶ Slovenija na tem področju že ima vzpostavljen del sistema zunanje evalvacije, ki govori o namenski porabi javnih sredstev, opravljanju dejavnosti skladno z zahtevami zakonodaje, spoštovanju pravic vključenih v proces vzgoje in izobraževanja.

1.4.4 Del zunanje, tudi predhodne, evalvacije v procesih akreditacije opravi ministrstvo, ki ugotavlja izpolnjevanje temeljnih pogojev (zagotavlja temeljno varnost državljanom in državljkam) za temeljno kakovost dela (ustrezni prostorski, kadrovski, programski ipd. pogoji).

⁵ »Šolska inšpekcija obsega nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo, namensko porabo javnih sredstev in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, /.../« (ZSOLL, Ur. L. RS, 29/1996, 2. čl.).

⁶ Zunanja evalvacija naj bi obsegala širok spekter šolskih aktivnosti, od vodenja do poučevanja. Evalvacija, ki jo izvajajo posebej usposobljeni evalvatorji in zadeva le specifične naloge (povezane z dokumentacijo, zdravjem, varnostjo ...), ne sodi v kategorijo zunanje evalvacije (Key data on education in Europe, Eurydice 2009, 68.)

1.4.5 Trenutno ob naštetem poteka razvoj standardnih kriterijev zunanje evalvacije kot odgovor na spremembe *Zakona o organizaciji in financiranju iz leta 2008* (Key data on education in Europe 2009; Shapiro, Koren 2007; Koren 2005).

Poleg navedenih sistemov UZK na nacionalni ravni na področju vzgoje in izobraževanja pa se slovenske vzgojno-izobraževalne institucije z različnih ravni individualno vključujejo tudi v projekte UZK, ki jih vodijo **druge institucije** (v njih zasledimo večji ali manjši delež zunanjega preverjanja):, npr. SIQ, Urad za meroslovje, Slovenska fundacija za poslovno odličnost ... , in v različne evropske projekte (prim. Rustja 2008). Državni izpitni center pa sodeluje tudi v obsežnem mednarodnem projektu (Establishing a Knowledge-Base for Quality in Education: Testing a Dynamic Theory of Educational Effectiveness 2010).

2. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti po posameznih ravneh in področjih

Na posameznih ravneh in področjih vzgoje in izobraževanja tako obstajajo različna pojmovanja UZK, različna razmerja med notranjim in zunanjim spremljanjem kakovosti, različni so pri tem poudarki na ti. mnenjski dimenziji o počutju in procesih ter presojanju učnih dosežkov. Razlike so tudi v mehanizmi in pripomočkih, ki so na voljo in se uporabljajo ter v številu institucij, ki se po posameznih ravneh dejansko vključujejo v procese UZK. Skratka, različne so tako **ravni kompleksnosti** posamičnih zastavitev UZK in **zahtevnosti** izvedbe le tega. Vzporedno z razmisleki o kompleksnosti in zahtevnosti konceptualiziranih spremljav in zagotavljanj kakovosti se zastavlja tudi vprašanje stopnje njihove izvedljivosti, objektivnosti in uporabnosti izsledkov.

Pri tem je vsem ravnam skupno, da neposredno ali posredno zaznavajo:

- potrebo po oblikovanju področnih protokolov UZK,
- potrebo po enotnih kazalnikih,

- svetovanju (predvsem na ravni razumevanja podatkov in njihove pretvorbe v kazalnike in presoje kakovosti),
- razvoju pripomočkov in baz podatkov, ki naj bi bila namenjena vrtcem, šolam in pa vzgojiteljem in učiteljicam za (samo)evalvacijo njihove aktivnosti.

Našteto predstavlja osnovo za morebitno skupno jedro UZK različnih ravni vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

2.1 Na ravni predšolske vzgoje

je bil sistem UZK načrtno vzpostavljen v okviru raziskovalnih projektov *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu* in *Samoevalvacija predšolske vzgoje v vrtcu: zagotavljanje kakovosti*. V okviru omenjenih projektov je bil izdelan pregled teoretskih utemeljitev, modelov UZK, pripomočkov za ocenjevanje kakovosti in pristopov zagotavljanja kakovosti v procesih samoevalvacije in zunanje evalvacije. Projekt *Samoevalvacija predšolske vzgoje v vrtcu: zagotavljanje kakovosti* (primerljivo z Modrim očesom v šoli) je bil kot model samoevalvacije, implementiran na začetku novega tisočletja v slovenskih vrtcih (prim. Marjanovič Umek tu). Po uspešnem začetku uporabe filozofije samoevalvacije in orodij, ki so bila za ta namen razvita, so aktivnosti na tem področju zaradi pomanjkanja vzpodbud in sistematične podpore izvajanju UZK s strani zunanje inštitucije (javni zavod) v vrtcih po Sloveniji zamrle. Model se, kljub temu da je brez ustrezne spremljave in dograjevanja, sporadično še vedno uporablja.

2.2 Na ravni osnovne šole

je UZK sistemsko ostalo na tradicionalni ravni in se izvaja v obliki analize letnega delovnega načrta, ki v vrednotenju in načrtovanju zajema elemente koncepta samoevalvacije. Sicer pa v OŠ poteka UZK po več modelih (celo na isti šoli), ki so kljub nekaterim skupnim izhodiščem (prostovoljnost, logika nenehnega izboljševanja, notranja uporaba podatkov) premalo koherentni (prim. Milekšič tu).

Ob zakonsko predpisani obveznosti samoevalvacije se na OŠ pojavlja potreba po skupnem, teoretično zasnovanem nacionalnem konceptu ter

skladnem usposabljanju in motiviranju za UZK na ravni šole in posameznega učitelja. Tako naj bi se oblikoval prostor, v katerem bi se dokončno izoblikovala in ponotranjila potreba po razvoju področja UZK (prim. Milekšič tu.).

2.3 Na srednješolski ravni

je ob tradicionalnem pripravljanju letnega delovnega načrta in UZK v njegovem okviru potekalo več projektov UZK, ki pa so večinoma zajemali ne le srednje šole temveč celotno izobraževalno vertikalno. Projekti so bili in so naravnani v institucionalno samoevalvacijo. Ob tem pa srednješolska evalvacija tradicionalno temelji še na ocenah šolske inšpekcije⁷ in na sistemu zunanjega preverjanjem znanja. Slovenske SŠ sodelujejo tudi v mednarodnih raziskavah, katerih rezultati skupaj z rezultati zunanjega preverjanja znanja služijo kot osnova za evalvacijo nacionalnega sistema. Kot smo že omenili, pa dejanski potenciali teh baz niso izkoriščeni. Na nekaterih SŠ so sistem UZK povezali z drugimi institucijami in standardi, kot npr. ISO, SQ ... Srednješolska raven UZK kaže na uporabo parcialnih pristopov, ki so z izjemo šolske inšpekcije, eksterne preverjanja znanja in mednarodnih raziskav, prepuščeni odločitvam posameznih institucij, ki ob odsotnosti enotno izdelanih nacionalnih kazalnikov, med seboj niso sistematično povezani in ne izhajajo iz enotnih ciljev.

2.4 Na ravni poklicnega izobraževanja

so iniciative in projekte s področja UZK, z veljavnim *Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju*, nadgradili z načeli celovitega upravljanja kakovosti (TQM) in z načeli skupnega evropskega okvira zagotavljanja kakovosti v poklicnem izobraževanju (CQAF, oz. EQARF⁸). Skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti naj bi vzpostavil sodelovanje članic, izmenjave modelov in oblikovanje

⁷ Logaj (gl. tu) ji pripisuje nadzorno, kontrolno funkcijo in navaja, da na osnovi zakona (Ur. L. RS, št 114/205) le ta obsega nadzor nad izvajanjem zakonov, predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti šole.

⁸ EQARF – European quality assurance reference framework (evropski okvir zagotavljanja kakovosti).

skupnih meril in načel kakovosti. Model CQAF⁹ Sloveniji ustreza, ker poudarja samoevalvacijo.

Na nacionalni ravni veljavni *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* postavlja minimalne okvire sistema UZK na posameznih šolah in predvideva enoten sistem UZK. Center za poklicno izobraževanje RS je za potrebe poklicnih šol oblikoval priporočila za izvajanje samoevalvacije *na desetih različnih področjih*¹⁰. Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje je sprejel tudi *sedem kazalnikov*¹¹, ki naj bi služili kot dolgoročno usmerjeni okvir UZK na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja na nacionalni ravni (več, Mali tu).

2.5 Na ravni izobraževanja odraslih

je sistemov UZK več, odvisno od tega, za kateri segment del izobraževanja odraslih gre. V javnem omrežju izobraževanja odraslih je najbolj uveljavljen model POKI¹², ki ga je razvil in ga vodi Andragoški center Slovenije. Model temelji na samoevalvaciji *obsežnega nabora kazalnikov kakovosti, ki se presojajo s* kombinacijo mnenjskih in podatkovnih virov, proces pa se odvija v prepletanju definiranja kakovosti, presojanja kakovosti pri izbranih kazalnikih in razvijanja na podlagi tako ugotovljenega stanja.

Model ima obsežen *podporni sistem* v obliki usposabljanja, strokovnega svetovanja, razpoložljive podatkovne baze¹³ ter vrste pripomočkov in

⁹ CQAF - Common quality assurance framewok (skupni okvir zagotavljanja kakovosti).

¹⁰ Vodenje šole, sistem kakovosti, načrtovanje procesa izobraževanja, učenje in poučevanje, preverjanje in ocenjevanje, doseganje ciljev izobraževanja, praktično usposabljanje z delom, svetovanje in podpora dijakom, strokovni razvoj učiteljev in drugih strokovnih sodelavcev, šola kot središče vseživljenjskega življenja, razvojni projekti.

¹¹ Delež šol z ustreznim sistemom vodenja kakovosti (1), delež učiteljev z ustrezno formalno izobrazbo (2) in delež tistih, ki sodelujejo v nadaljnjem izobraževanju (3), delež udeležencev izobraževanja, ki so uspešno zaključili izobraževanje v predvidenem času (4), uspešnost na zaključnem izpitu in poklicni maturi (5), učinki izobraževanja (6), umestitev šole v lokalno okolje (7).

¹² Ponudimo Odraslim Kakovostno Izobraževanje.

¹³ Na nacionalni in institucionalni ravni. Obstaja tudi možnost razvoja sistema na ravni posameznega uporabnika.

vodil za načrtovanje, izpeljavo in uporabo procesov. V delu javnega izobraževanja odraslih se uporabljajo tudi pristopi, uveljavljeni v drugih podsistemi izobraževanja (npr. v poklicnem izobraževanju). V javnem sektorju (brez sektorja izobraževanja), v privatnem sektorju in nevladnih organizacijah so, kar se tiče izobraževanja odraslih, uveljavljeni poleg modela POKI še drugi pristopi kot so ISO standardi, EQFM, CAF, čeprav je delež tistih, ki se sistematično ukvarjajo s kakovostjo izobraževanja odraslih na tem področju, manjši (v Klemenčič tu).

II. Primerjava z izbranimi (evropskimi) državami – primeri modelov UZK po različnih ravneh vzgoje in izobraževanja

Na evropski ravni se področje UZK razvija na različnih izobraževalnih ravneh in ker imamo opravka s povezavo nacionalnih držav tudi precej heterogeno. Koncept kakovosti je v državah tesno povezan s konceptom politik in meril šolske avtonomije, ki bistveno vplivajo na izbiro evalvacijskih pripomočkov in na organiziranost sistemov UZK. Logaj (tu) povzema poročilo Eurydice, ki loči med tremi različnimi vrstami organiziranosti sistemov UZK, in sicer: med sistemi, ki krepijo evalvacijsko funkcijo inšpekcijskih teles in standardizacijo kriterijev za evalvacijo, med tistimi, ki nimajo formalno vzpostavljenega sistema odgovornosti ter tistimi, ki poudarjajo vlogo nacionalne strukture odgovornosti šol in vključujejo razvoj nacionalnih standardov, evalvacijska vloga pa je prenesena na raven lokalnih oblasti in ustanovitelje izobraževalnih zavodov (Eurydice 2008).

V Sloveniji so posamezne ravni edukacije glede na specifične in potrebe nacionalnega sistema iskale utemeljitve za razvoj sistema UZK modele in primere dobre prakse v nacionalnih sistemih drugih (predvsem evropskih) držav. V izgrajevanju sistema UZK so tuje izkušnje eden izmed elementov, ki jih je smiselno upoštevati tako po posameznih ravneh vzgoje in izobraževanja kot tudi pri oblikovanju smernic nacionalnega koncepta.

Po posameznih ravneh vzgoje in izobraževanja v nadaljevanju predstavljamo različna pojmovanja kakovosti, modele in primere UZK,

ki so jih strokovnjaki/strokovnjakinje posameznih področji avtonomno izbrali in ovrednotili glede na konceptualizacijo, mehanizme in pripomočke, razširjenost in težave, s katerimi se soočajo pri njihovi uporabi. Elemente dobrih praks v drugih državah v nadaljevanju vključujemo tudi v predloge dograjevanja sistemov UZK v Sloveniji.

1. Raven predšolske vzgoje.

Glede na velik pomen učinkov vrtca na otrokov aktualni in kasnejši razvoj in učenje je mednarodna organizacija OECD v nacionalnih poročilih, v katerih je med drugim spremljala kakovost vrtcev, izpostavila t.i. »univerzalne« strukturne kazalce kakovosti predšolske vzgoje. To so npr.

- delež v vrtce vključenih otrok glede na starost in spol,
- razmerje med odraslimi in otroki v oddelku,
- število otrok v oddelkih različnih starosti,
- strokovna usposobljenost zaposlenih v vrtcu,
- zunanja in notranja površina, ki je namenjena otroku in
- opremljenost vrtca.

Vse primerjane države, *Anglija, Nizozemska in Islandija*, so koncepte kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu gradile na izsledkih raziskovalnih projektov in študij. Le te so kasneje vgradile v sistemske in kurikularne rešitve, in sicer na formalno pravni ravni v zakone in podzakonske akte, na vsebinski ravni pa v nacionalne kurikule. V navedenih dokumentih so tako opredeljena načela in cilji notranje in zunanje evalvacije (v vseh treh državah gre za kombinacijo, pri čemer je dan poudarek na samoevalvaciji), načini in postopki izvajanja in pristojni organi oziroma institucije. Med najbolj razširjene pripomočke notranje kot zunanje evalvacije sodijo *ocenjevalne lestvice*, ki so v primerjanih državah podobne in se praviloma razlikujejo le v podrobnosti razdelave posamezne ravni kazalnikov kakovosti.¹⁴ V treh izbranih državah *največ*

¹⁴ V Sloveniji so bili v okviru dveh že omenjenih projektov, pod vodstvom L. Marjanovič Umek, postavljena izhodišča in oblikovane ocenjevalne lestvice, ki bi lahko smiselno služile kot izhodišče za razvoj sistema UZK na področju predšolske vzgoje v slovenskih vrtcih.

težav povzročča ocenjevanje izhodnih kazalnikov, ki bi jih lahko opredelili kot sistem **dodane vrednosti**. Vzroke lahko najdemo v konceptualizaciji dodane vrednosti, celovitosti ocenjevanja (praviloma vključuje strokovnjake s področja psihologije, ker gre za ocenjevanje npr. otrokove govorne kompetentnosti), kot tudi v stopnji dostopnosti podatkov, primerljivosti različnih baz različnih lokalnih in nacionalnih organov in institucij (več o primerjavah gl. v Marjanovič Umek tu).

2. Na osnovnošolski ravni

je v Evropi praktično povsod prisotno ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Milekšič (prim. tu) opozarja, da je ob primerjavi različnih modelov UZK potrebno primerjati ne le posamezne koncepte temveč tudi njihovo izvedbo. Ob primerjavi pristopov UZK na **Švedskem**, **Nizozemskem** in na **Škotskem** je moč izpostaviti podobnost konceptov, medtem ko so razlike predvsem v načinih, kako se posamezni sistemi lotevajo konkretizacije in izvedbe konceptualnih zasnov. Vsem trem sistemom je skupna jasna **razmejitev pristojnosti institucij in deležnikov** v procesu UZK, ki ob **transparentnosti postopkov** in podani osnovni metodologiji ustvarjajo prostor za povratne informacije o delovanju različnih področij edukacijskega sistema. Uporabo podatkov z namenom razvojnega načrtovanja zagotavljajo **obsežne baze podatkov**, ki poleg podatkov o uspešnosti omogočajo vpogled tudi v ozadje uspešnosti učencev, izostanke učencev ipd. Obravnavane države v središče postavljajo **samoevalvacijo, a jo kombinirajo** z relativno močno **komponento zunanjega nadzora**. Odgovornost za **kakovost je v pristojnosti posameznih institucij**, ki ugotovitve na različne načine tudi **javno objavljajo**. **Težave** vsi trije omenjeni sistemi zaznavajo tudi na področju motivacije za UZK.

Področje zagotavljanja kakovosti, regulirano z neposredno zakonsko prisilo, s posredno prisilo preko ugotavljanja uspešnosti ali pa preko inšpekcije, kot je primer na Škotskem, ne omogoča vpogleda v rezultate lastnega dela. S tem, opozarja Milekšič (prav tam), ne more delovati motivacijsko. Navaja še, da šole tako ne morejo preseči odzivov v obliki formalnega opravljanja zahtev po evalvaciji. Kot primer navajamo še nizozemski šolski sistem, ki po mnenju kritikov (npr. Scheerens 2008,

64) v strahu pred izgubo avtonomije, šole vodi v izničenje sistemov notranje evalvacije in jih sili v podajanje navidezne slike učinkovitosti.

3. Na področju srednjih šol

lahko ob primerjavi s sistemi UZK na *Češkem, Nizozemskem in na Švedskem* najdemo posamezne primere dobre prakse, o katerih bi veljajo razmisliti ob dograjevanju sistema UZK v Sloveniji. Ob pregledu stanja na *Češkem* lahko ugotovimo, da ima večina sorodnih konceptov pri nas daljšo tradicijo, predvsem na ravni evalvacije učencev. Izpostavljen problem, o katerem velja razmisliti tudi pri nas je *odsotnost enotnega pristopa k samoevalvaciji*. Zanimiva pa je morda tudi dolžnost ravnatelja, da se udeleži različnih izobraževalnih programov, kar bi pri nas po mnenju Logaja (prim. tu), veljalo prenesti na raven vodstva šole in strokovnih delavcev, ob natančni opredelitvi nosilcev odgovornosti za samoevalvacijo znotraj posamezne institucije.

Tudi *nizozemski primer* podpira potrebo po razvoju mehanizmov, ki bi opredeljevali in zagotavljali izvajanje zakonsko določene samoevalvacije. Zanimiv je tudi njihov sistem *primerjave med šolami* ob koncu osnovnošolskega obdobja; ta vsebuje dve vrsti poročil, in sicer primerja uspeh določene šole z uspehom drugih šol, v drugem poročilu pa z uspehom šol s podobno populacijo učencev. To šoli zagotovi kakovostnejšo povratno informacijo o uspešnosti lastnega dela. *Švedski sistem UZK* lahko služi kot primer *porazdelitve odgovornosti med lokalno in nacionalno ravno*. Organizacija izobraževanja je v domeni lokalnih oblasti, a stremi k realizaciji nacionalnih ciljev. Evalvacija na Švedskem služi predvsem kot *osnova za presojo kakovosti*, za razvoj in informiranje; gre za preplet nacionalnega nadzora z zahtevami samoevalvacije. Švedska nacionalna agencija za izboljševanje šol je v namene razvoja samoevalvacije razvila *orodje za strokovne delavce (BRUK)*, ki vsebuje sistem kazalnikov na treh ključnih področjih: *procesu, doseganju ciljev* in *okoljskih dejavnikih*.

4. Poklicno izobraževanje

nam poleg različnih modelov in instrumentov, ki so na voljo šolam, ponuja tudi vpogled v enotnejši, evropski koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Slovenija je, kot navaja Mali (gl. tu), zadnje desetletje sodelovala v kopenhagenskem procesu. Cilj omenjenega procesa je sodelovanje držav članic pri zagotavljanju kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter izmenjava modelov in metod, skupnih kriterijev in principov. Na tej osnovi in predlog ključnih evropskih institucij (parlamenta in Sveta) je nastal tudi evropski referenčni okvir za zagotavljanje kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja (EQARF). Okvir naj bi prispeval k izboljšanju kakovosti, povečal preglednost in doslednost v razvoju politike poklicnega izobraževanja. Spodbujal naj bi tudi zaupanje in mobilnost delavcev kot tudi učencev in vseživljenjsko učenje (prav tam). Priporočila segajo na dve ravni: prva raven *na raven sistema* in druga na *raven izvajalcev*. Medtem ko *prva* temelji na *kombinaciji zunanjega in notranjega ocenjevanja*, *druga* temelji na *samoevalvaciji*. V podporo ocenjevanju obeh ravni je članicam tudi *referenčni nabor kazalnikov*.¹⁵ Poklicno izobraževanje je med ravnmi edukacije tisto, za katerega je značilna velika pestrost zainteresiranih strani in velika pričakovanja na ravni učinkovitosti v povezavi z razvojem in uspešnostjo enotnega evropskega tržišča.

5. Za potrebe presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih

so bile za primerjavo izbrane *Anglija, Irska in Nemčija*. *Prva* sistem **kakovosti izobraževanja gradi na izkazovanju odgovornosti za kakovost (accountability)** institucij, ki so financirane iz javnih sredstev. Da bi zagotovili pravico javnosti do obveščenosti ter preglednost, se izvajajo **zunanje evalvacije**, predvsem **preko izobraževalne inšpekcije**. Drugi gradnik je načelo **notranjega razvoja kakovosti**, po katerem odgovornost nosijo izobraževalne organizacije, zato se **spodbuja tudi**

¹⁵ Glej opombo 11.

razvoj notranjih sistemov kakovosti v obliki samoevalvacij. Rezultat opravljene samoevalvacije je samoevalvacijsko poročilo, ki vključuje tudi podatke o dosežkih udeležencev in predstavlja izhodišče za zunanjo inšpekcijo. V pomoč izobraževalnim organizacijam so razviti številni sistemi svetovanja in podpore, priročniki in obsežna nacionalna baza podatkov. V Sloveniji bi bilo, po mnenju S. Klemenčič in T. Možina (prim. tu), na področju izobraževanja odraslih (v nadaljevanju IO), kot tudi na ostalih ravneh izobraževalnega sistema, smiselno razmisliti o vzpostavitvi **spletnih zbirk dobrih praks** in o letnem spletnem anketiranju **zadovoljstva** udeležencev in delodajalcev. **Irski sistem kakovosti** na področju IO temelji na principu **dopolnjevanja zunanje evalvacije kakovosti s procesi samoevalvacije**. Za zunanjo evalvacijo sta zadolženi šolska inšpekcija in organizacija FETAC (*The Further Education and Training awards Council*)¹⁶.

V Sloveniji bi, po mnenju avtoric, na področju IO kazalo razmisliti o institucionalni in programski akreditaciji, da bi vzpostavili minimalne standarde, kdo se lahko ukvarja s tem izobraževanjem (seveda v primeru javnega izobraževanja). V **Nemčiji** so nekateri standardi kakovosti IO opredeljeni na **zvezni ravni**, medtem ko imajo skoraj vse zvezne dežele opredeljene dodatne standarde. Prispevek k sistematičnemu delu na področju kakovosti je spodbudilo Zvezno ministrstvo za zaposlovanje.¹⁷ To je povzročilo, da ima v Nemčiji zelo veliko izobraževalnih organizacij standarde ISO, pa tudi EFQM. Hkrati je bil uveden certifikat kakovosti za IO za celotno Nemčijo (*Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung – LQW 2*), (v Klemenčič, Možina tu).

¹⁶FETAC opredeljuje sistem kakovosti, ki ga mora zagotavljati vsak izvajalec. Imeti mora jasno opredeljene principe in vrednote, ki podpirajo njegovo delo; jasni morajo biti procesi vpeljevanja opredeljene politike na področju kakovosti, vzpostavljen mora biti interni sistem spremljanja, redno mora potekati samoevalvacija, ki omogoča tudi vključevanje udeležencev in zunanjega evalvatorja. Vzpostavljen mora biti sistem ukrepanja na podlagi ugotovitev.

¹⁷To je v želji po povečani kompetentnosti in transparentnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja opredelilo, da lahko plačane šolnine dobijo samo brezposelni, ki se vključujejo v organizacije z vpeljanimi sistemi kakovosti.

III. Predlogi za mogoče dograjevanje UZK v Sloveniji

A) Izhodišča in načela dograjevanja sistema UZK v Sloveniji

*Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Republiki Sloveniji je v izhodišču doslej in bo tudi v prihodnje temeljil¹⁸ na notranjem presojanju kakovosti oz. na **samoevalvaciji**¹⁹.*

*Temeljni namen razvoja in dograjevanja UZK je **dinamično ohranjanje kakovosti**, kjer je dosežena, njeno **doseganje**, kjer je **prenizka** ali pa je odsotna. Sistem UZK naj meri na ugotavljanje in zagotavljanje kombinacije preverjanja **dosežkov (standardov znanja)**, zagotavljanja **pravičnosti, prehodnosti in finančnih, organizacijskih** in drugih **sistemskih pogojev** za kakovost vzgoje in izobraževanja. UZK naj prispeva tudi k skrbi za dobro počutje v institucijah edukacije in nasploh za razumevanje smiselnosti vlaganja naporov v vzgojo in izobraževanje.*

Dosedanja teoretska spoznanja, preizkušeni koncepti in izkušnje z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti edukacije v Sloveniji, narekujejo, da nadaljnji razvoj gradimo na:

- **strokovni avtonomnosti** pri odločanju o uporabi notranjih pristopov UZK,

¹⁸ Z izrazom »temeljil« želimo izpostaviti, da bo samoevalvacija *podstat*, podlaga vseh drugih ravnanj, povezanih z evalvacijami. S tem pa se, naj ponovimo, ne odpovedujemo elementom zunanje evalvacije dela učiteljstva, šol in sistema v celoti, ki so že v veljavi. Še več: verjamemo, da se bodo šole ob tem, ko bodo kot pomoč pri notranji evalvaciji uporabljale v nadaljevanju predstavljene liste ekspertov, odločale tudi za različne oblike zunanjega preverjanja znotraj koncepta UZK. To pa mora po našem prepričanju ostati v domeni njihove svobodne odločitve..

¹⁹ »Najširše lahko notranje načine presojanja kakovosti opredelimo kot sistematične postopke, v katerih izobraževalna organizacija sama presodi/oceni svojo kakovost ter na tej podlagi načrtuje in vpelje potrebne izboljšave in razvojne ukrepe« (Možina 2010, 117-118). Tanja Možina namenoma govori samo o ravni izobraževalne organizacije, mi pa, ko govorimo o notranjem presojanju oz. samoevalvaciji predpostavljamo, da bo samoevalvacija potekala na vseh ravneh – od individualne (učiteljske, vzgojiteljske) pa do ravni države. Zaradi razpona ravni se tudi ne odločamo zgolj za »notranje presojanje kakovosti«, ki je sicer za poimenovanje razlike med notranjo in zunanjo presojo kakovosti tudi po našem mnenju ustrezna terminološka rešitev.

- **socialnem mreženju** kot viru učenja med organizacijami, učitelji in drugimi strokovnimi delavci za razvoj kakovosti vzgoje in izobraževanja,

- **preglednosti** procesov in rezultatov UZK.

To pomeni, da bo število področij spremljave UZK omejeno na

- o **zmerno število področij**,
- o da bo potekalo **regularno in**
- o **ne bo prepogosto** (temeljni nabor področij vsako tretje leto).

Triletni ciklusi zavezujočih postopkov UZK predlagamo, da bi:

- omogočili premišljeno pristopanje k procesu in
- vključenim pustili dovolj časa, da ob ugotovitvi stanja izpeljejo tudi zagotavljanje kakovosti.

- **odgovornosti** organizacij za vzgojo in izobraževanje in institucij, ki v Sloveniji skrbijo za področje edukacije, osebja v njih, za kakovost procesov, rezultatov in učinkov njihovega delovanja,
- upoštevanju **interesne in relacijske narave kakovosti in UZK**,
- **vključevanju notranjih in zunanjih interesnih skupin** v procese UZK,
- **jasni razmejitvi načel in ciljev notranjih in zunanjih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju** – tudi v primerih, ko se oba pristopa dopolnjujeta in kombinirata,
- **razvoju in kulturi učenja**, na **procesnem pristopu: pomembno se zdi** povezovanje rezultatov in učinkov s procesi, ki do njih vodijo,
- **načrtnosti in metodološki zasnovanosti** procesov UZK,
- **prožnosti**. Posamezne ravni in področja edukacije naj ob dogovorjenem skupnem jedru ohranijo UZK, ki je prilagojeno institucijam na posameznih ravneh.
- **celovitosti**. UZK bo potekalo na vseh ravneh, ki vplivajo na kakovost vzgoje in izobraževanja: raven države, lokalnih skupnosti, javnih zavodov²⁰ in posameznih vzgojno-izobraževalnih institucij. Samo-

²⁰ V mislih imamo javne zavode, ki jih kot potrebne za delovanje in razvoj edukacije v Sloveniji opredeljuje ZOFVI.

evalvacija naj bi predstavljala tudi mehanizem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela vzgojiteljic, vzgojiteljev, učiteljstva in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Na vsaki ravni bo izdelana presoja kakovosti in načrt prihodnjih ravnanj. Institucije (tudi na ravni države in občine) bodo vsako tretje leto izdale poročilo o kakovosti.

- **prepovedi rangiranja vrtcev in šol.** Oblasti se zavezujejo, da z zunanjimi preverjanji pridobljene ocene ne bodo uporabljene za rangiranje vrtcev in šol in za negativno finančno sankcioniranje udeležencev spremljav.

Rezultati pa se lahko na ravni države, če šole, vrtci sprožijo pobudo za takšno ravnanje, uporabljajo kot merilo za ukrepe namenjene povečanju kakovosti in pravičnosti vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

- **razsodni rabi podatkov in varovanju podatkov.** V Sloveniji je na področju rabe in varovanja podatkov, ki so vezani na procese UZK in na širše področje edukacije potrebno zakonsko opredeliti:
 - o kdo ima dostop do posameznih podatkov in v katerih primerih. Dostop do podatkov naj imajo le tisti, ki jih podatek zadeva,
 - o da je v Sloveniji prepovedano zbirati in objavljati podatke z namenom razvrščanja vrtcev, šol, učiteljstva, ker to ogroža kakovost dela v vrtcih in šolah ter povečuje politizacijo polja,²¹
 - o da ima v primeru kolizije pravice javnosti do informiranosti in interesa otrok in šol prednost interes vzgoje in izobraževanja.

²¹ Rangiranje šol se je izkazalo kot neproduktivno predvsem v Angliji, ki je bila ena redkih držav, ki ga je sploh uvedla. Sistem lestvic in iskanje krivcev, po besedah Stronacha (2008), kažejo na endemično krizo v angleškem izobraževalnem sistemu. Domnevno upadanje standardov in izbruh občasnih škandalov ustvarjajo ozračje moralne panike in šolski prostor odpirajo kratkoročnemu obravnavanju trenutnih kriz. S tem povezana kultura presoje vodi v površinsko odgovornost šol in učitelje vodi v prekomerno in poglobljeno pripravo učencev zgolj na teste, ki šolam določajo sloves. Omenjene prakse kažejo na instrumentalen in na pogled, ki ne odraža v dejanskosti stanja izobraževanja (ibid., 81). V sistemih, ki danes slovijo kot uspešni (nordijske države), rangiranja šol ne poznajo.

Na ravni posamezne institucije je v ta namen potrebno:

- razviti mehanizem, ki bi omogočal prelivanje podatkov z individualne ravni na skupne, ne da bi se pri tem razkrila identiteta posameznika,
- ravnateljice in ravnatelje, ki bodo imeli dostop tudi do podatkov o kakovosti dela učiteljstva, je potrebno dodatno usposablјati za etično in razvojno učinkovito uporabo podatkov o posameznih vzgojiteljicah in učiteljih in učiteljicah,
- razviti sodelovalno kulturo, predvsem na ravni podatkov pridobljenih v procesu samoevalvacije.

UZK mora biti javno finančno in strokovno podprto. Lokalne skupnosti in država bodo sistematično zagotavljale sredstva za UZK – sredstva bodo zagotovljena v okviru financiranja vzgoje in izobraževanja. Iz javnih sredstev bodo v okviru razpisov podprta tudi razširjena/poglobljena (neobvezna) ugotavljanja in predvsem zagotavljanja kakovosti.

Država bo **sistematično podpirala razvoj strokovnih jeder** (javni zavodi, fakultete, inštituti), ki bodo institucijam in posameznicam ter posameznikom nudila podporo pri procesu UZK. Strokovna jedra bodo predstavljala podporo in strokovno ozadje nacionalne Komisije za UZK. Obveza UZK bo regulirana z zakonom in pravilniki.

B) Postopki, poteki UZK in pristojne institucije oziroma telesa

1. Nacionalna komisija za UZK

Za spremljavo in razvoj mehanizmov ter praks UZK bomo v Sloveniji oblikovali *neodvisno Nacionalno komisijo za UZK (NKUZK)*, ki bo zadolžena za načrtovanje, spremljanje in spodbujanje UZK v Republiki Sloveniji.

1.1 NKUZK bo za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti:

- določila nabor področij in kazalnikov, ki bodo predmet obveznega UZK,
- določila »protokole« UZK na posamičnih področjih vzgoje in izobraževanja,
- razpisovala letne natečaje za poglobljeno in razširjeno UZK,
- za svetovanje in strokovno pomoč pri UZK potrdila liste posebej usposobljenih strokovnjakinj, strokovnjakov, ki jih bodo lahko vrtci, šole in institucije za izobraževanje odraslih povabile k sodelovanju pri samoevalvaciji,
- z namenom uveljavljanja kulture kakovosti vzpostavila sistem promocije UZK s ciljem spodbujati in hkrati nagrajevati šole, vrtce in institucije izobraževanja odraslih, ki dosegajo najboljše rezultate pri UZK,
- objavljala sumarna poročila o UZK v Sloveniji.

1.2 Delovanje NKUZK bo določil zakon (ZOFVI).

Sestavljena naj bi bila:

- iz predstavnikov (priporočljivo bi bilo, da so to predsednice, predsedniki) strokovnih svetov,
- predstavnikov javnih zavodov na področju vzgoje in izobraževanja, ki jih določa ZOFVI,
- predstavnikov združenja vrtcev in šol oz. institucij za izobraževanje odraslih,
- predstavnikov sindikatov s področja vzgoje in izobraževanja
- predstavnikov inštitutov s področja edukacije in fakultet, ki izobražujejo učiteljstvo in vzgojiteljice,
- predstavnikov ministrstva pristojnega za področje vzgoje in izobraževanja do ravni terciarnega izobraževanja.

Naštete entitete naj bi v komisijo imenovala enako število članic in članov.

1.3 Časovno delovanje Komisije

naj bo usklajeno z mandatom strokovnih svetov (6 let). Menjavanje članic in članov med mandatom brez njihovega zaprosila naj bo z zakonom izrecno prepovedano.

1.4 Temeljne pristojnosti in razvojna jedra

za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti kaže tudi v bodoče ohraniti na ravni posameznih nacionalnih javnih zavodov. V postopke strokovnega spremljanja, razvoj mehanizmov UZK in dejansko implementacijo so enakopravno vključene tudi vse referenčne nacionalne raziskovalne in akademske institucije, ki razpolagajo s strokovnjaki z referencami s področja UZK.

2. Šole, organizacije za izobraževanje odraslih in vrtci²² – predlog skupnih elementov dograjevanja UZK

Za vrtce, osnovne šole, gimnazije, tehniške šole ter poklicne in strokovne srednje šole drugih vrst in organizacije za izobraževanje odraslih v razmislek predlagamo spodaj predstavljena področja UZK²³.

Na vseh področjih UZK predlagamo uporabo kombinacije *osnovnega skupnega nabora kazalnikov kakovosti in možnosti dodatnega* (različnega) poglobljanja spremljanja in zagotavljanja kakovosti. Pri tem

²² Besedilo se mestoma, tudi ko vrtci niso posebej navedeni, smiselno uporablja še za njih.

²³ Kadar gre za **šolsko izobraževanje odraslih**, v tem delu besedila govorimo zgolj o šoli in imamo v mislih tudi primere, ko šole izvajajo izobraževanje odraslih ali pa tiste izobraževalne organizacije za odrasle, ki izvajajo tudi osnovnošolsko, poklicno ali drugo srednješolsko izobraževanje odraslih. Pri tem pa se lahko za te primere na nacionalni ravni (v Komisij na predlog pristojnih javnih zavodov) opredelijo tudi nekateri drugačni pristopi, pri čemer pa mora biti zagotovljeno spremljanje področij, ki so določena za ta del sistema na nacionalni ravni. Za **tisti del javnega izobraževanja odraslih, ki ni šolsko**, se obvezna področja upoštevajo primeroma, pri čemer izvedbeni predlog pripravi pristojni javni zavod. V tem primeru v besedilu dodajamo še »organizacije za izobraževanje odraslih« in s tem mislimo na nešolsko javno izobraževanje odraslih, tudi dejavnosti izobraževanje odraslih, ki so del javne službe.

posebej *izpostavljamo zagotavljanje kakovosti*. Namen ugotavljanja deleža (BDP), ki ga država namenja za področje vzgoje in izobraževanja tako npr. ni namenjeno samemu sebi ampak predvsem zavedanju dejstva, da je za kakovostno edukacijo v državi potrebno zagotoviti določen delež BDP. To zavest je potrebno po opravljeni samoevalvaciji na ravni države preliti tudi v zagotovitev omenjenega deleža. Proces uspešnega UZK je zaključen šele z omenjenim zadnjim dejanjem: zagotovitvijo opredeljenih sredstev. Enako velja za UZK v šoli ali vrtcu.

Skladno z zgoraj zapisanimi načeli UZK v Republiki Sloveniji predlagamo delitev področij UZK na področja rednega in obveznega spremljanja in UZK in na področja dodatnega, izbirnega UZK.

2.1 Področja rednega (vsako tretje leto) in obveznega UZK²⁴

a) Javne finance (raven države in občine).

Skladno z načelom UZK na več ravneh bodo država in lokalne skupnosti dolžne najmanj vsako tretje leto v poročilu o UZK objaviti tudi podatke o višini in deležu javnih financ, ki jih namenjajo za področje vzgoje in izobraževanja. Podatke bodo strukturirale po ravneh in prikazale deleže porabe v časovni vrsti. Država prikaže javna vlaganja v obliki, ki izkazuje ustaljeno mednarodno primerljivost (Eurostat in OECD).

b) Dosežki učenk in učencev (raven šole, vrtec, izobraževalne organizacije za odrasle, razreda, učiteljice, učitelja, vzgojiteljice ...).

Šole, izobraževalne organizacije za izobraževanje odraslih so dolžne za potrebe UZK vsako tretje leto obravnavati dosežke učenk in učencev, dijakov in dijakinj in vključenih v izobraževanje odraslih.

Šole imajo za ta namen v nacionalnih bazah dostop do podatkov o:

- povprečnih dosežkih na ravni Slovenije,
- dosežkih gornjega in spodnjega decila dosežkov,

²⁴ Področja je mogoče dopolnjevati in po potrebi tudi odzemanjati.

- dosežkih za primerljive vrste programov oz. šol (poklicne, strokovne gimnazije, splošne gimnazije, osnovne šole ...),
- dodatni vrednosti (ti podatki upoštevajo predhodno pridobljeno znanje in socialno, etnično, spolno sodoločenost populacije),
- vrednotnem profilu populacije, ki zapuša osnovne in srednje šole²⁵.

Nekatere nacionalne baze podatkov so zagotovljene tudi za primerjanje dosežkov nešolskega javnega izobraževanja odraslih, npr. nacionalna baza uresničevanja letnih programov izobraževanja odraslih, nacionalna baza delovanja svetovalnih središč za izobraževanje odraslih itd.

c) **Prehodnost in zaposljivost (raven šole in raven države)**

Šole so dolžne spremljati in vsako tretje leto oceniti prehodnost svojih učenk in učencev v srednjo šolo in uspeh v srednji šoli ***ter prehod iz srednje šole v delo in terciarno izobraževanje***. Pri tem je potrebno zagotoviti sledljivost podatkov (EMŠO; statistika) o:

- vrsti srednjih šol, v katere se vpisuje populacija, ki je zaključila šolanje na določeni ravni (socialna, etnična, spolna struktura teh prehodov),
- agregiranih podatkih o uspehu nekdanjih učenk in učencev osnovnih šol na zunanjih preverjanjih ob zaključku srednjih šol,
- ukrepah za uspešen zaključek šolanja in za izboljšanje učne uspešnosti prikrajšanih skupin (velikost učnih skupin, izobrazba učiteljev in mentorjev, sredstva vložena v zmanjšanje razlik),
- uspešnosti prikrajšanih skupin, izobraževanju učiteljev za dvig uspešnosti,
- strukturi prehoda v terciarno izobraževanje – uspešnost prikrajšanih skupin v primerjavi s celotno populacijo in populacijo otrok iz družin z visokošolsko izobrazbo,
- zaposljivosti izobraženih na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja.

²⁵ Raziskavo na temo vrednotnega profila populacije na izbranem vzorcu opravi kvalificirana raziskovalna institucija, ki jo na javnem razpisu izbere NKUZZK. Šole, ki niso bile izbrane v vzorec, se lahko raziskavi priključijo prostovoljno.

Tudi izobraževalne organizacije za odrasle, ki izvajajo nešolsko izobraževanje odraslih, so dolžne, kadar je to smiselno (npr. neformalno poklicno in strokovno izobraževanje brezposelnih, program PUM ipd.), vsako tretje leto oceniti prehodnost in zaposljivost v svojih programih.

Smiselno gornja priporočila za ocenjevanje prehodnosti med ravnmi edukacije v državi uporabi tudi država.

č) Zadovoljstvo in občutek varnosti uporabnikov in uporabnic (država, šole, vrtci, institucije izobraževanja odraslih).

Institucije s področja vzgoje in izobraževanja vsako tretje leto preverijo tudi zadovoljstvo »uporabnikov« z njihovim delom. V nadaljevanju navajamo ideje (in jih tako tudi razumemo) o potrebnih točkah preverjanja zadovoljstva:

- vrtci o zadovoljstvu z delom v vrtcu in o občutku varnosti otrok oz. o pojavih nasilja povprašajo starše in po potrebi vprašanja razširijo še na druge deležnike;
- osnovne šole o zadovoljstvu in varnosti oz. o pojavih nasilja povprašajo vsaj starše in populacijo iz zaključnih dveh letnikov šole, OŠ za odrasle o zadovoljstvu in varnosti oz. o pojavih nasilja povprašajo udeležence;
- srednje šole oz. izvajalci srednješolskega programa izobraževanja odraslih naj pridobijo podatke o zadovoljstvu s kakovostjo njihovega dela in o občutku varnosti oz. ogroženosti vsaj po prvem in zaključnem letu sodelovanja v programu v šoli;
- izobraževalne organizacije za odrasle, ki izvajajo nešolsko izobraževanje odraslih o zadovoljstvu z njihovim delom povprašajo svoje udeležence in pglavitne uporabnike/partnerje.

Javni zavodi iz ZOFVI (Zavod za šolstvo ...) in ministrstvo pristojno za šolstvo pridobijo oceno o kakovosti svojega dela od vrtcev, šol in zavodov za izobraževanje odraslih.

Vsako leto vsaj enkrat država pridobi tudi oceno državljanek in državljanov o zadovoljstvu s stanjem na področju vzgoje in izobraževanja v državi²⁶.

2.2 Področja dodatnega UZK²⁷

Šole, vrtci in organizacije na področju vzgoje in izobraževanja odraslih pa se *LAHKO* z namenom poglobitve oz. razširitve spremljanja in predvsem **zagotavljanja** kakovosti odločijo tudi za:

- a) **Spremljanje in ugotavljanje procesnih elementov kakovosti učenja (raven vrtcev, šol, organizacij za izobraževanje odraslih, učiteljstva, vzgojiteljic, drugega strokovnega osebja ...)**
 - delo v oddelku,
 - klima,
 - pogoji dela – opremljenost, učna sredstva ipd.
- b) **Spremljanje in ugotavljanje sodelovanja šole, vrtca s starši in lokalno skupnostjo. Institucije za izobraževanje odraslih spremljajo sodelovanje z lokalno skupnostjo in drugimi partnerji (raven delodajalcev, partnerjev v panogi ...)**
- c) **Spremljanje kadrovske politike in razvoja kadrov (raven vrtcev, šol, izobraževalnih organizacij za odrasle ...).**
- č) **Spremljanje skrbi institucije za vzpostavljanje in ohranjanje izobraževalne kondicije populacije.** Od vključno osnovne šole naprej bi morala biti to ena od strategij dvigovanja ravni izobrazbe odrasle populacije skrb za to, da bi šole različnih vrst ponudile (za to bi na razpisih lahko pridobile tudi občinska in državna sredstva) določeno število programov ohranjanja in pridobivanja edukacijske kondicije: računalništvo (e-pošta, internet, e-učenje); jezikovno

²⁶ Pri tem je osnova minimalni standard ugotavljanje zadovoljstva z delovanjem institucij, ki ga že leta opravlja CJM pri FDV.

²⁷ Našteta področja je mogoče dopolnjevati in služijo kot mogoče vodilo za začetek dela NKUZK.

izobraževanje; geografija (potopisna predavanja ipd); zgodovina, vrednote, državljanstvo ipd.

d) Učinkovitosti gospodarjenja z javnimi sredstvi (raven države, občine in šole, vrtca, izobraževalne organizacije za odrasle ...)

e) Druga področja, ki šole, vrtce in organizacije izobraževanja odraslih posebej nagovorijo oz. njihovo podrobnejše poznavanje potrebujejo za dvig kakovosti lastnega dela.

Kot smo omenili že zgoraj, bodo na ravni države za svetovanje in pomoč pri opravljanju naštetih in mogočih drugih postopkov UZK pri NKUZK usposobljene in akreditirane liste strokovnjakinj, strokovnjakov (iz nacionalnih javnih zavodov (od ZŠ do RIC), univerz, inštitutov, in drugih za UZK posebej usposobljenih strokovnjakov), ki jih bodo institucije (vrtci, šole, izobraževalne organizacije za odrasle ...) lahko povabile k sodelovanju.

2.3 Posebni poudarki pri UZK glede na vrste šol

2.3.1 Osnovne šole bodo posebno skrb pri UZK namenile:

- a) Področju morebitnih razlik pri doseganju standardov znanj pogojenih s spolom, različnimi vrstami primanjkljaja kulturnega kapitala, številom otrok, itn.
- b) Vključevanju otrok z imigrantskim ozadjem ter morebitnih razlik pogojenih s temi vzroki pri doseganju standardov znanj.
- c) Področju opismenjevanja (jezikovnega, matematičnega, naravoslovnega, družboslovnega, itn) in morebitnih razlik po spolu v doseganju standardov znanj.
- č) Področju otrok s posebnimi potrebami in doseganju standardov znanj.
- d) Področju nadarjenih otrok in spremljanju njihovega napredka.
- e) Primerjavi dosežkov na NPZ in ocen pri notranjem ocenjevanju.

Poudarki se v programu osnovne šole za odrasle prilagodijo odraslim.

2.3.2 Gimnazije in druge splošne štiriletne srednje šole

- a) Posebno skrb je potrebno posvetiti pouku matematike in naravoslovnih predmetov v povezavi z nadaljevanjem študija na področjih matematike, naravoslovja in tehnike.
- b) V programih je potrebno podrobneje spremljati mednarodno vpetost šol in spremljati delež populacije, ki dosega standard znanja vsaj dveh tujih jezikov.
- c) Postopoma je potrebno razviti tudi kazalnik, ki bo spremlja vključenost mladih v zunajšolske dejavnosti (posebej tiste, ki sodijo v področje prostovoljstva in solidarnosti).
- č) Uspešnost šole pri izvajanju programov za odrasle (razvoj programov, vpis, uspešnost vključenih); pri tem je potrebno spremljati tudi razvoj programov, ki niso namenjeni le pridobivanju stopnje izobrazbe.
- d) Kjer je potrebno, da se še posebej prilagodijo poudarki UZK za odrasle.

2.3.3 Poklicne šole

Na področju poklicnega izobraževanja kaže ob zgoraj naštetih kazalnikih kakovosti nameniti pozornost:

- a) Zaposljivosti in dejanskemu zaposlovanju mladih in odraslih (čas, v katerem so se zaposlili, če so zaposlitev iskali), ki so zaključili poklicno izobraževanje – ta kazalnik je potrebno pri tej vrsti šol uvrstiti v nabor obvezne spremljave.
- b) Uporabi pridobljenega znanja na delovnem mestu (informacije delovnih mestih, ki so jih posamezniki zasedli po končanem šolanju), zadovoljstvo zaposlenih in zaposlovalcev s pridobljenim znanjem v šoli.
- c) Deležu tistih, ki so nadaljevali izobraževanje na ravni terciarnega izobraževanja v širši vertikali programa srednje šole (spremljava uspešnosti poklicnega usmerjanja).
- č) Sodelovanju poklicnih šol z gospodarstvom – delež vključenih v izobraževanje pri delodajalcih; vlaganje delodajalcev v opremljanje šolskih delavnic.

- d) Vpetost šol v evropske projekte mobilnosti in razvojne projekte z namenom uresničevanja skupnih evropskih ciljev na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja.
- e) Uspešnost šole pri izvajanju programov za odrasle (razvoj programov, vpis, uspešnost vključenih).
- f) Pri tem je potrebno spremljati tudi razvoj programov, ki niso namenjeni le pridobivanju stopnje izobrazbe – izvajanje programov nadaljnjega usposabljanja ohranjanja »izobraževalne kondicije«.

2.3.4 Zunajšolsko izobraževanje odraslih²⁸

- a) Pregled pristopov presojanja in razvijanja kakovosti na področju zunajšolskega izobraževanja odraslih kaže, da ni potrebe niti možnosti za dodatno zbliževanje konceptualnih izhodišč in pristopov, ki bi se uporabljali v vsem zunajšolskem izobraževanju odraslih z izjemo dela javnega izobraževanja odraslih.
- b) Izgradi se komplementarni sistem UZK zunajšolskega izobraževanja odraslih, ki vključuje tako notranje (samoevalvacija²⁹) kot zunanje (programska in institucionalna akreditacija, zunanje spremljanje in zunanje preverjanje znanja) pristope. V povezavi s sistemom zunanjega preverjanja znanja kaže z vidika izobraževanja odraslih sistem operativno dopolniti le do te mere, da bi bili izidi za izobraževanje odraslih na nacionalni ravni bolj transparentni. Tak sistem se postopoma uvaja v dele zunajšolskega izobraževanja odraslih, kjer še ne deluje ali deluje pomanjkljivo.
- c) Tako vzdrževanje in nadaljnji razvoj že uveljavljenih pristopov kot tisto, kar še ni vpeljeno, zahteva celo vrsto ukrepov, ki morajo

²⁸ Omenili smo že, da v besedilu predlagamo, da je sistem UZK, kadar gre za šolsko izobraževanje odraslih (osnovna šola, splošno, poklicno in strokovno srednješolsko izobraževanje) enak kot pri šolskem izobraževanju mladine, pri čemer se le prilagodijo tisti deli, ki za odrasle niso smiselni (npr. vključevanje staršev) ali pa so posebej pomembni. Zato za ta del izobraževanja odraslih veljajo zapisi v točkah 2.3.1, 2.3.2 in 2.3.3, v tej točki pa obravnavamo tisti del javnega izobraževanja odraslih, ki ni šolski, poteka pa po javnoveljavnih programih ali pa sodi v javno službo. Čeprav izraz morda ni povsem primeren za vse te primere, uporabljamo za vse to izraz »zunajšolsko izobraževanje odraslih«.

²⁹ Primer POKI.

medsebojno učinkovati sočasno, da bi koncept lahko zaživel celovito in bil učinkovit. Gre za razvojno-raziskovalno delo v podporo procesom razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih: zagotovljena sredstva za delovanje sistema kakovosti izobraževanja odraslih, sistematično izobraževanje in usposabljanje omrežja izvajalcev izobraževanja odraslih, zagotovljeno svetovanje izvajalcem v procesih presojanja in razvijanja kakovosti in drugo strokovno podporo kot nadaljnji razvoj baze pripomočkov, vodil, protokolov in podobnih dokumentov, ki jih izobraževalne organizacije ali drugi uporabljajo za načrtovanje in izpeljavo samoevalvacij, zagotavljanje zahtevnejše, a tudi poljudne strokovne literature v podporo načrtovanju in izpeljavi UZK, vzdrževanje in nadaljnji razvoj spletne zbirke vprašanj za presojanje kakovosti, razvoj nacionalne spletne zbirke dobrih praks, promocijo (npr. zeleni znak POKI) itd. (v Klemenčič tu).

2.3.5 Predšolska vzgoja

Raven **predšolske vzgoje v vrtcih je specifična, zato je ne moremo v celoti vključiti** v koncept UZK z ravni šole, hkrati pa lahko tudi na področju vrtcev upoštevamo nekatere predloge s področja UZK na področju šol – npr. področje sodelovanje vrtca s starši, strokovna usposobljenost zaposlenih ipd.

- a) Pri nadaljnjem oblikovanju kazalnikov kakovosti za vrtce je potrebno posebno pozornost nameniti kazalnikom s področja vključenosti socialno in drugače prikrajšanih otrok v vrtce in kazalnikom kakovosti na procesni ravni, še posebej na področju razvoja in učenja govora otrok oziroma drugih simbolnih sistemov.
- b) Poudarek naj bo dan na ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgojnega procesa, pri čemer se dosežke razume kot razvoj otrokovih zmožnosti, spretnosti in nova znanja.
- c) Pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti je potrebno posebno skrb nameniti kazalnikom (npr. spretnosti, znanje, govor ipd.), ki omogočajo razvijanje zgodnjih spodbud za otroke iz družin s primanjkljajem različnih vrst kulturnega kapitala (npr. vrtci, ki delujejo v okoljih z nižjo izobrazbeno strukturo prebivalstva; otrokom

iz družin z večjim številom otrok; družin, v katerih za sporazumevanje ne uporabljajo jezika vrtca).

- č) Spremljanje in zagotavljanje kakovosti naj bo opredeljeno tudi v Zakonu o vrtcih. Določene naj bodo dolžnosti države in lokalnih skupnosti (občin in pokrajin) in vrtcev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti, ki so sicer v veljavi za vse druge ravni vzgoje in izobraževanja.
- d) Posebej je potrebno proučiti možnost in smiselnost uvajanja spremljanja ti. dodane vrednosti tudi na področju predšolske vzgoje v vrtcih³⁰ in razmisliti o pripravi merskih pripomočkov, ki bi omogočili ocenjevanje govorne kompetentnosti otrok v smislu dodane vrednosti na ravni vrtca in začetne stopnje šolanja.

3. Mednarodne raziskave

Slovenija bo tudi z namenom UZK vključena v pomembne mednarodne primerjave (npr. PISA) dosežkov in kakovosti vzgoje in izobraževanja na vseh ravneh in področjih. Pri tem bodo zagotovljena tudi sredstva za sekundarne študije dobljenih rezultatov in za uporabo izsledkov pri zagotavljanju kakovosti vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

4. Dodana vrednost

Država bo spodbujala nadaljnji razvoj in implementacijo koncepta dodane vrednosti. Ugotavljanje in zagotavljanje dodane vrednosti bo:

- temeljilo na izračunih napredka v znanju pri zunanjih ocenjevanjih (preverjanjih)
- pri ocenjevanju napredka upoštevalo korekcijske faktorje, ki so vezani na socialni izvor šolajoče osebe
- služilo kot dopolnilna informacija pri interpretaciji dosežkov pri

³⁰ Sistem dodane vrednosti v obliki ocenjevanja izhodnih kazalcev prakticirajo v Angliji, Islandiji in na Norveškem (v Marjanovič Umek tu).

zunanjih preverjanjih znanja

Rezultati tako zastavljenega ugotavljanja dodane vrednosti (izračuni bodo opravljeni na RIC) bo omogočilo krepitev elementov pravičnosti in enakopravnosti v UZK.

Predlagamo, da se ugotavljanje dodane vrednosti na osnovi izračunov RIC, omogoči učiteljsvu in šolam. Z zakonom je potrebno izrecno prepovedati objavljane rangiranja vrtcev in šol glede te karakteristike ³¹.

5. Pravna regulacija UZK

Slovenija bo ustrezno regulirala UZK na vseh področjih in ravneh vzgoje in izobraževanja.³² Danes je zakonsko regulirano UZK na področju poklicnega izobraževanja.

6. Šole, vrtci in organizacije izobraževanja odraslih, ministrstvo in javni zavodi bodo na svojih domačih straneh vsako tretje leto obvezno objavili poročilo o opravljenih postopkih UZK in načrtih za njeno ohranjanje in izboljševanje. ***Šole, vrtci in organizacije za izobraževanje odraslih bodo postopek presoje opravili v skladu z navodili Nacionalne komisije za UZK.*** Ob smiselni uporabi priporočil NKUZK bodo iste institucije pripravile tudi načrt za ohranjanje in izboljševanje kakovosti.

³¹ Glej Cankar (tu).

³² Zakon o poklicnem izobraževanju od leta 2006 naprej ureja ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti tako, da predpisuje: oblikovanje kazalnikov kakovosti, ki jih določi pristojni strokovni svet (15. člen); ugotavljanje kakovosti, ki je naloga CPI; in druge aktivnosti, ki jih po potrebi določi minister (17. člen). Za raven šol oziroma izvajalcev zakon določa, da šola (16. člen) oblikuje partnersko sestavljeno komisijo za kakovost in letno na spletni strani predstavi poročilo o kakovosti.

C) Podporne institucije, finance mehanizmi in pripomočki za UZK

1. Baze podatkov

V Sloveniji bomo v funkciji UZK konceptualno zaokrožili in izpopolnili sisteme zajemanja podatkov, ki omogočajo na dejstvih utemeljeno UZK. Z istim namenom bomo nadgradili sisteme zunanjih preverjanj in ocenjevanj znanja, obstoječih baz (Ric – Orodje; ACS – POKI, Spletna zbirka vprašanj za presojanje kakovosti).

Razvoj obstoječih baz bo temeljil na primerjavi dosežkov na različnih ravneh izobraževanja, izkazoval bo povprečne dosežke šol v primerljivih programih, pri posamičnih zunanje preverjanih predmetih. Podatki bodo tudi dodatno strukturirani (zgornji in spodnji decili ipd.). Baze bodo vrtcem, šolam in tudi učiteljicam in učiteljem omogočale notranjo presojo lastnih dosežkov.

Baze podatkov bodo omogočale tudi presojo dodane vrednosti. Slednje naj bi omogočile tudi usmerjanje finančne in strokovne podpore okoljem, v katerih je stopnja pravičnosti delovanja sistema vzgoje in izobraževanja nizka.

Na ravni države in lokalnih skupnosti bo opravljen premislek o potrebnih dograditvah zajemanja podatkov o področju vzgoje in izobraževanja od ravni občine do mednarodnih – predvsem EU – primerjav.

Za omenjene dograditve je potrebno:

- zagotoviti domišljeno zakonsko podlago za zbiranje zgoraj navedenih podatkov,
- zagotoviti sistematično in kontinuirano zbiranje podatkov,
- omogočiti dostop do primerjalnih analiz in rezultatov mednarodnih primerjalnih raziskav, v katere je vključena Slovenija,
- poleg normativne vzpostaviti tudi kriterijsko interpretiranje dosežkov,
- nadgraditi obstoječe nacionalne preizkuse znanja tako, da bi bili občutljivejši za širši spekter znanj,

- oblikovati in narediti dostopne baze, ki omogočajo podporo pri izvedbi samoevalvacije; sistem vprašalnikov, primerjav dobrih in slabih praks ... (ŠR, ACS),
- razviti mednarodno primerljiv sistem ugotavljanja dodane vrednosti³³,
- povečati zaupanje v transparentnost in rabo podatkov (preglednost baz, prilagoditev metodološke zahtevnosti, vzpodbujanje izobraževanja) in razširit uporabo.

2. Kazalniki kakovosti in področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti³⁴

Po posameznih ravneh edukacije kot tudi glede na posamezna področja znotraj sistema (kurikul, pouk, vodstvo, razvoj organizacij ...) je potrebno v okviru projekta »Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij« (2009–2014) opredeliti mogoč nabor kazalnikov, dokončno jih bo določila NKUZK, ki bo omogočil pregledno, celovito in prožno UZK. Kazalniki bodo zajemali tudi podatke, ki omogočajo nadgrajevanje pravičnosti sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Ob nacionalnem naboru kazalnikov lahko šole dodatno razvijejo svoje kazalnike.

Nabor kazalnikov bo podpiral presojanje:

- vlaganja (primerljivo med občinami, regijami in med državami) v vzgojo in izobraževanje. Kazalnik bo strukturiran tako, da bo razvidno vlaganje po posamičnih ravneh³⁵ (skupen obseg sredstev v odnosu do BDP, investicije v prostore, opremo, učila, socialne transfere, vlaganja v povečevanje pravičnosti sistema vzgoje in izobraževanja ipd.) (raven države),

³³ Primerjaj OECD (2008) in predlog temeljnih elementov omogočanja presojanje DV v Sloveniji (Cankar v tej monografiji).

³⁴ Nabor področij in kazalnikov se v pomembnem delu prekriva z zgoraj zapisanimi področji. Mestoma pa namenoma zato, da nakaže relativno odprtost polja in vpelje tudi nova področja oz. mogoče kazalnike.

³⁵ Trenutno na tem področju manjkajo predvsem podatki o izobraževanju odraslih.

- ustreznosti oz. neustreznosti pravnega okolja in organizacije izobraževanja (primerjalne študije na ravni sistema centralizacija/decentralizacija; regulacija/deregulacija; pogostost in potrebnost/nepotrebnost spreminjanje pravnega okvira delovanja ipd.; preverjanje mnenj ravnateljic in ravnateljev),
- vključenost populacije v vrtce in šole ter izobraževanje odraslih (ti podatki morajo vključevati terciarno izobraževanje) (raven države),
- učnih dosežkov otrok, oddelkov, razredov, šol in sistema v celoti (nacionalna preverjanja znanja in mednarodne raziskave PISA ipd. in primerjava dosežkov z učiteljevimi ocenami znanja),
- (raven šole). Kazalniki bodo omogočali tudi presojanje glede »uspešnosti« edukacije v Sloveniji pri oblikovanju temeljnih vrednot (raven države in raven šole)³⁶,
- zadovoljstvo učencev, staršev, socialnih partnerjev, državljanek in državljanov s šolo in vrtcem,
- zadovoljstvo šol in vrtcev z delom javnih zavodov in ministrstva ,
- temeljnih elementov procesa učenja in poučevanja,
- temeljnih elementov vodenja šole (skrb za pridobivanje in razvoj kadrov, vključevanja staršev v delo vrtcev in šol ...),
- strukturo vpisa in prehodnost po posamičnih programih na ravni srednje šole in izobraževanja odraslih,
- prehodnost iz srednje šole v terciarno izobraževanje in na trg dela,
- dosežke sistema edukacije v polju pravičnosti (znotraj Slovenije in predvsem mednarodne primerjave v točki socialnega izvora, etnične pripadnosti in spola).

³⁶ Gl. Modro oko 2001, 2002. Nasploh je v tej publikaciji izdelanih že veliko predlogov za mogočo razdelavo in primerov razdelave kazalnikov. Iz velikega števila je treba izbrati in dograditi zares potrebne. Nedvomno bo treba nekatere koncipirati in oblikovati na novo.

3. Finance

UZK bo v namen redne triletno spremljave stabilno finančno podprto in dodatno sofinancirano preko letnih razpisov, ki vrtcem, šolam in drugim organizacijam vzgoje in izobraževanja omogočajo redno izvajanje UZK in izvedbo dodatnih vpogledov v kakovost in načrtovanje izboljšav glede na lastno izbiro prioritet. Letni razpisi bodo omogočili tudi ciljno razpisovanje določenih področij UZK – npr. oblikovanja vrednot; načrtovanja in razvoja kadrov; dvigovanja ravni znanja ipd.

V Slovenji želimo s stabilnih financiranjem UZK doseči:

- zmanjšanje stroška institucije pri UZK,
- vključevanje dodatnega svetovanja in strokovnega vodenja zahtevnejših delov UZK,
- Spodbudo za vključevanje v UZK šol, organizacij za izobraževanje odraslih in vrtcev v UZK.

Posebne skrbi bo UZK deležno tudi v programih dela javnih zavodov. Da bi bilo podporo UZK v šolah in vrtcih mogoče tudi dejansko zagotavljati kontinuirano bi bilo smiselno sprejemati večletne (vsaj triletno) programe dela teh zavodov.

4. Promocija kakovosti izobraževanja

Ocenjujemo, da so za uveljavljanje **kulture kakovosti** pomembne različne spodbude, ki najprizadevnejše in tiste, ki dosegajo najboljše rezultate, nagradujejo. Zato je potrebno uveljaviti načine javnega priznanja tistim, ki vlagajo veliko moči v UZK. Pri tem bi bilo smiselno povezati in dograditi nekatere že uveljavljene pristope (npr. **zeleni znak POKI** v izobraževanju odraslih, **priznanja ACS za kakovost, jabolka kakovosti** za mednarodno sodelovanje ipd.). Prav tako je pomembno **javno promovirati kakovostne dosežke** in razmisliti o **nacionalni nagradi za kakovost**.

Viri in literatura

Bezič, T. (1999). *Ogledalo. Priročnik za šolske projektne time pri zagotavljanju kakovosti dela javnega zavoda (delovna verzija)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Establishing a Knowledge-Base for Quality in Education: Testing a Dynamic Theory of Educational Effectiveness. Dostopno na: <http://www.esf.org/activities/eurocores/running-programmes/ecrp/ecrp-iv-2008.html> (oktober 2010).

Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: European commission.

Eurydice. (2009). *Key data on education in Europe*. Brussels: European commission.

Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population*. New York: Palgrave/Macmillan.

Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Koren, A. (2005). *Centralizacija in avtonomija: študija vidljivosti v Slovenskem šolskem sistemu*. V: Šolsko polje. Let. 12, št. 5/6.

Lapajne, Z. (1993). *Vabilo k maturi*. Ljubljana: RIC.

Možina, T. (2010). *Kakovost kot (z)možnost*. Ljubljana: ACS.

Nicoll, K., Fejes, A. (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. V: *Foucault and Lifelong Learning* (ur. Fejes in Nicoll). New York: Routledge. OECD. (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools* (p. 220). Paris: OECD.

Rustja, E. (2008). *Mreže kakovosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Scheerens, J. (2008). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na Nizozemskem*. V: Brejc, M. (2008). *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Kranj: ŠR.

Shapiro, A. S., Koren, A. (2007). *Constructivist perspective on autonomy and accountability*. V: Brejc, M. (ur.). *Professional challenges for school effectiveness and improvement in the era of accountability: proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress*. Ljubljana: National School for Leadership in Education; Koper: Faculty of Management.

Stronach, I. (2008). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v angleškem*

šolskem sistemu: svarilna pripoved. V: Brejc, M. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kranj: ŠR.

Zorman, M. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Zupanc, D., Urank, M., in Bren, M. (2009). *Variability analysis for effectiveness and improvement in classrooms and schools in upper secondary education in Slovenia: assessment of/for learning analytic tool*. V: School Effectiveness and School Improvement, Let. 20, št. 1.

Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf (avgust 2010).

Strategija razvoja Slovenije. Dostopno na: http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/projekti/02_StrategijarazvojaSlovenije.pdf (avgust 2010).

Nacionalni program reform za doseganje ciljev lizbonske strategije. Dostopno na: http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/program_reform_izvajanje_lizbonske.pdf (avgust 2010).

Operativni program za razvoja človeških virov 2007–2013. Dostopno na: http://www.svlr.gov.si/fileadmin/svlr.gov.si/pageuploads/KOHEZIJA/kohezija-200207/op-ess_vlada-150207_koncno.pdf (avgust 2010).

ZOFVI. Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO445.html (avgust 2010).

Zakon o maturi. Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_ZAKO2064.html (avgust 2010).

Zakon o osnovni šoli. Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html (avgust 2010).

Zakon o šolski inšpekciji. Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_ZAKO4764.html (avgust 2010).

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO982.html (avgust 2010).

Zakon o vrtcih. Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r07/predpis_ZAKO447.html (avgust 2010).

2. poglavje

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti po ravneh vzgoje in izobraževanja

Kakovost predšolske vzgoje

Ljubica Marjanovič Umek

1. Kakovost v slovenskih vrtcih

Konceptualizacija ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

Sistematično delo pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti (UK in ZK) se je v Sloveniji začelo leta 2000, in sicer v okviru raziskovalnega projekta z naslovom *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu*.¹ V projektu je bil narejen pregled teoretskih utemeljitev evalvacije in samoevalvacije, modelov ugotavljanja kakovosti, pripomočkov za ocenjevanje kakovosti, pristopov zagotavljanja kakovosti v procesih samoevalvacije in zunanje evalvacije, izsledkov raziskav o kakovosti vrtcev in učinku vrtca na otrokov razvoj in učenje. Iz opravljenih analiz je mogoče ugotoviti, da se je v evropskih državah in državah ZDA na ravni razširjenosti pa tudi na ravni kakovosti v osemdesetih letih prejšnjega stoletja zgodil pomemben premik. Ključni sporočili iz opravljenih primerjav sta:

- področje predšolske vzgoje v vrtcu zaradi svojih specifičnosti glede na preostale ravni vzgoje in izobraževanja »zahteva« oblikovanje lastnega koncepta kakovosti;
- koncept kakovosti mora, ob upoštevanju širših teoretskih konceptov, vključevati značilnosti (sistemske in kurikularne) predšolske vzgoje v vrtcu v posameznih državah.

V slovenskem prostoru je bil, podobno kot v nekaterih drugih evropskih državah, izdelan eden od možnih konceptov (samo)evalvacije kot odziv na:

¹ Raziskovalni projekt je potekal kot ciljni raziskovalni program (CRP) med letoma 2000 in 2002. Nosilka projekta je bila L. Marjanovič Umek, sodelovalo pa je še sedem raziskovalcev s Filozofske fakultete v Ljubljani, Pedagoške fakultete v Ljubljani in Pedagoškega inštituta.

- konceptualizacijo vrtcev ter vzpostavitev novih sistemskih okvirov (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 1995; Zakon o vrtcih 1996);
- kurikularno prenavo (Kurikulum za vrtce 1999) – kurikulum za vrtce, v katerem so določena načela predšolske vzgoje v vrtcu in cilji na posameznih področjih dejavnosti, ne pa konkretne vsebine; večinoma »stavi« na strokovno avtonomijo strokovnih, vodstvenih in svetovalnih delavk/delavcev;
- izsledke nekaterih domačih in tujih empiričnih raziskav, ki kažejo na pomembno povezanost med učinkom vrtca na otrokov aktualni in poznejši razvoj ter učenje in kakovostjo vrtca – tovrstni izsledki so vprašanje učinkovitosti vrtca odmaknili od zgolj »iskanja« primerne starosti malčkov/otrok za vključitev v vrtec k razmislekom o vplivu bolj ali manj kakovostnega vrtca in družinskega okolja na malčkov/otrokov razvoj in učenje.

Namen izdelave koncepta in modela ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti v vrtcih je bil torej spodbuditi vrtce k nadaljnjemu notranjemu razvoju oziroma izboljševanju in dograjevanju dela v vrtcu na podlagi načrtno in sistematično pridobljenih povratnih informacij o delu. Koncept in model je naravnan na notranjo evalvacijo (prejemniki povratne informacije so zaposleni v vrtcu in starši v vrtec vključenih otrok), vendar gre v resnici za kombinacijo pristopov zunanje in notranje evalvacije oziroma za rabo posameznih mehanizmov, ki presegajo najožja izhodišča notranje evalvacije: zunanji strokovnjaki kot kritični prijatelji (lahko pomagajo pri zaznavanju in analizi morebitnih težav; iskanju pristopov za samooceno, strategij za rešitev morebitnih težav), ki prevzemajo svetovalno in podporno in ne nadzorne vloge; merski pripomočki za ocenjevanje kakovosti so izdelani zunaj vrtca in zagotavljajo večjo veljavnost, zanesljivost, objektivnost in občutljivost pridobljenih ocen. Sestava merskega pripomočka z dobrimi merskimi lastnostmi omogoča priti do opisa pravega oziroma dejanskega stanja, kar je v samem postopku zbiranja podatkov ključnega pomena. Ali, povedano drugače, omogoča preseganje subjektivnosti odgovarjanja (ocenjevanja). Potreben okvir za interpretacijo zbranih podatkov o pojavu, ki je predmet ocenjevanja, četudi gre za samevalvacijo, zagotavljajo ustrezno pripravljene in izbrani pripomočki, načrtovan

postopek zbiranja podatkov ter kombinacija odgovorov različnih ciljnih skupin oziroma udeležencev.

Pri nastajanju koncepta (samo)evalvacije se vsaj v začetnih fazah uvajanja posameznih možnih modelov zdi posebno pomembno poudariti nekatere splošne elemente in zakonitosti evalvacije, kot so evalvacijska kultura, temeljna načela evalvacije in samoevalvacije ter priporočeni standardi evalvacije.

V slovenskem konceptu, ki ga je razvila raziskovalna skupina (Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek (ur.) 2002), so značilnosti evalvacijske kulture (npr. razvita evalvacijska kultura prepoznavе problema; vključevanje vseh članov organizacije v razvoj in izboljševanje dela; naslonitev na pogajanja in dogovarjanja ter hierarhično odločanje; interdisciplinarnost) in ključna načela evalvacije in samoevalvacije povzeli po Trochimu (2002).

Posebej velja poudariti predvsem naslednja načela:

- Evalvacija je izvedena etično, odprto in pošteno, s privoljenjem vseh udeležencev/udeleženk.
- Evalvacija vključuje več udeleženk/udeležencev, ki sodelujejo in upoštevajo mnenja drugih udeležencev/udeleženk.
- Evalvacija vsem udeležencem/udeleženkam omogoča pridobivanje koristnih spoznanj in daje spodbude za razvoj in spreminjanje programa oziroma kurikula.
- Vsi udeleženci/vse udeleženke v evalvaciji vidijo in najdejo koristi zase in za svoje delo.
- Evalvacija sledi spoštljivemu odnosu do vrednot in želja vseh udeleženk/udeležencev.
- Vsi udeleženci/vse udeleženke so zavarovane pred možnostmi oškodovanja ali grožnje svoji osebnosti in poklicni dejavnosti.
- V vseh objavah evalvacije je spoštovana zasebnost udeležencev in zaupnost njihovih podatkov.
- Vse ugotovitve morajo biti posredovane udeležencem/udeleženkam kot povratne informacije.

Model evalvacije/samoevalvacije

Na podlagi konceptualnih izhodišč je bil oblikovan model evalvacije/samoevalvacije, ki vključuje tri ravni kakovosti (strukturno, posredno in procesno), na katerih so opredeljena ožja vsebinska področja in kazalniki kakovosti.

Strukturna raven kakovosti vključuje t.i. vhodne kazalnike kakovosti, ki opisujejo objektivne razmere in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu (npr. velikost igralnice, razmerje med številom odraslih in otrok v oddelku, izobrazba in strokovna usposobljenost vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic, poslovni čas, urnik vzgojiteljic, organizacija časa bivanja otrok v vrtcu, igralni materiali). Kazalniki so združeni v dve vsebinski celoti: organizacija dela in življenja v vrtcu ter prostor in materiali. Nekateri od teh kazalnikov, ki so tudi v svetu prepoznani kot ključni strukturni kazalniki kakovosti (število otrok v oddelku, razmerje med odraslimi in otroki v oddelku, izobrazba strokovnih delavcev/delavk, površina na otroka v igralnici in zunanja površina), so pri nas določeni v *Zakonu o vrtcih* ali podzakonskih normativnih aktih, zato jih ni treba posebej ocenjevati. Izsledki raziskav v državah, v katerih strukturni kazalniki niso nacionalno ali lokalno določeni, pa kažejo na velike razlike med vrtci glede na razmere dela, hkrati pa tudi na pomembno povezanost med kakovostjo na strukturni in procesni ravni (npr. Lera, Owen in Moss 1996).

Posredna raven kakovosti se nanaša na subjektivne razmere in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu. Gre torej za odnose, v katere otrok ni neposredno vključen, vendar posredno pomembno vplivajo na delo v vrtcu in na otrokovo počutje, dejavnosti. Kazalniki na tej ravni so združeni v štiri vsebinska področja: poklicni razvoj in zadovoljstvo zaposlenih (npr. izobraževanje, stalno strokovno izpopolnjevanje, napredovanje v nazive, samouresničevanje); sodelovanje med zaposlenimi v vrtcu (npr. vodenje, svetovalno delo, vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice v oddelku; timsko delo); sodelovanje med vrtcem in družino (npr. formalne oblike sodelovanja, neformalne oblike sodelovanja, dejavno vključevanje staršev v vzgojni proces); sodelovanje vrtca z drugimi vrtci in institucijami (npr. vključevanje programov zunanjih

izvajalcev, obiski otrok v različnih institucijah, sodelovanje z lokalno skupnostjo).

Procesna raven kakovosti vključuje kazalnike, ki opisujejo načrtovani in izvedbeni kurikulum oziroma ključne točke, ki v procesu predšolske vzgoje vplivajo na kakovost dela in učinkujejo na otrokovo socialno in čustveno odzivanje, govor in komunikacijo, pridobivanje novih izkušenj in znanja. Navedena raven vključuje štiri vsebinska področja: načrtovanje kurikula (npr. poznavanje kurikula za vrtce, strukturna raven načrtovanja, vsebina načrtovanja, dejavnosti na različnih področjih kurikula); izvajanje kurikula (npr. evalvacija izvedbe, enake možnosti in različnosti med otroki; otroci s posebnimi potrebami, igra); rutinske dejavnosti (npr. prehranjevanje, počitek/spanje, prihod v vrtec/odhod iz vrta); otrok v procesu izvajanja kurikula (npr. gibanje, govor in komunikacija, miselne dejavnosti, socialne interakcije).

Pristopi k ocenjevanju kakovosti: pripomočki in načini uporabe

V okviru raziskovalnih projektov (Marjanovič Umek in dr. 2002; Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2005) so bili izdelani pripomočki za ocenjevanje kakovosti v vrtcu. Pri metodološki izdelavi pripomočkov sta bila upoštevana dva kriterija:

- opredeljene ravni, vsebinska področja in kazalniki kakovosti;
- ciljne skupine, ki so zainteresirane za kakovost vrta.

Izhodišče raziskovalne skupine je bilo, da je treba tudi za namene samoevalvacije pripraviti merske pripomočke, ki zadostijo osnovnim merskim lastnostim kakovostnega pripomočka. Zgledovala se je tudi po v svetu zelo uveljavljenimi polstandardiziranimi ali standardiziranimi pripomočki za ocenjevanje kakovosti vrtcev, npr. *Family day care rating scale* (Harms in Clifford 1989); *Early childhood environment rating scale* (Harms, Clifford in Cryer 1998). Prve izdelane različice vseh pripomočkov so bile dane v oceno in presojo strokovnjakom s področja predšolske vzgoje in s področja raziskovalne metodologije (šestim). Po vključitvi njihovih pripomb so bile dopolnjene različice dane v pregled vzorcem posameznih ciljnih skupin (v tri vrtce staršem različno starih

otrok in približno stotim vzgojiteljicam in ravnateljicam na strokovnem izpopolnjevanju v okviru modula stalnega strokovnega izpopolnjevanja z naslovom *Razvoj in učenje predšolskih otrok*). Naloga vseh, ki so bili vključeni v pilotsko preizkušanje pripomočkov, je bila, da pripomočke v celoti preverijo tako, da odgovarjajo na vprašanja oziroma izberejo ustrezne trditve ter pri tem označijo morebitne trditve ali vprašanja, ki niso bila dovolj jasna in na katera niso mogli odgovoriti. Njihovi odgovori so bili pregledani in pripombe (nerazumljivost trditev, presplošne trditve) smiselno vgrajene v drugo različico. Dva izmed vprašalnikov za strokovne delavke/delavce smo zaradi večjega števila sprememb še enkrat preverili na drugem vzorcu približno petdesetih vzgojiteljic/vzgojiteljev.

Vsi pripomočki so bili izdelani tako, da omogočajo primerjanje mnenj in pogledov različnih oseb, udeleženih v delu vrtca, hkrati pa je bilo upoštevano tudi dejstvo, da različni udeleženci niso enako kompetentni za ocenjevanje vseh področij oziroma kazalnikov. V nekaterih primerih je bilo treba vključiti različne vsebine, spet drugod pa različno oblikovati vprašanja.

Izdelani in dostopni za evalvacijo/samoevalvacijo so **pripomočki**, ki pokrivajo različne ravni in vsebinska področja kakovosti v vrtcu.

Vprašalniki

- 1) *Vprašalnik za strokovne delavke/delavce*: vključuje vse ravni kakovosti, čeprav strukturno raven nekoliko manj podrobno kot posredno in procesno.
- 2) *Vprašalnik za vodstvene delavke/delavce*: podrobno obravnava strukturno in posredno raven, pri procesni se omeji pretežno na področje rutinskih dejavnosti.
- 3) *Vprašalnik za starše*: posega na vsa področja kakovosti na strukturni ravni, poglobljeno obravnava predvsem tretje področje posredne ravni, to je sodelovanja med vrtcem in družino; posredno se ocenjujejo tudi kazalniki na procesni ravni, predvsem na področjih rutinske dejavnosti in otroka v procesu izvajanja kurikula.

Trditve, ki obravnavajo kazalnike z istega področja ali ravni kakovosti, so v vprašalnikih smiselno urejene po sklopih, kar vrtcem omogoča, da lahko – če se odločijo, da bodo pregledale le posamezne vidike kakovosti – izpolnjujejo samo posamezne dele vprašalnikov. Vendar posamezne ravni, vsebinska področja ali kazalniki kakovosti niso povsem enoznačno razmejeni drug od drugega; posamezne trditve lahko sočasno predstavljajo kazalnike kakovosti na različnih področjih.

Nekatere trditve sprašujejo različne udeležence po podobnih vsebinah. Tako je omogočeno primerjati odgovore različnih ciljnih skupin: navedene trditve so v vprašalnikih ustrezno označene, narejena pa je tudi posebna razpredelnica, v kateri so prikazane povezave med trditvami (vsebinsko ocenjujejo iste kazalnike, čeprav niso v celoti identične), ki so vključene v vprašalnike za vodstvene delavke/delavce, strokovne delavke/delavce in starše.

Ocenjevalne lestvice

- 1) Ocenjevalna lestvica *Zaželeno – dejansko* (namenjena je strokovnim delavkam/delavcem) poglobljeno pokriva procesno raven kakovosti.
- 2) Ocenjevalna lestvica *Kakovost na procesni ravni* (namenjena je strokovnim delavkam/delavcem) poglobljeno pokriva procesno raven kakovosti (omogoča primerjavo med oceno vzgojiteljice o tem, kateri načini dela so »idealni« z vidika kakovosti in kateri so v resnici navzoči v njenem oddelku).
- 3) *Ocenjevalne lestvice o vključenosti in dobrem počutju za predšolske otroke* (prevod in priredba lestvice avtorja Laeversa (1994); uporabljajo jo strokovne delavke/strokovni delavci). Omogočajo procesno spremljanje (opazovanje) otrok pri različnih dejavnostih v vrtcu – gre za presejalno ocenjevalno lestvico; opazovanje poteka v treh zaporednih stopnjah daljše časovno obdobje;
- 4) *Lestvica socialnih interakcij vzgojitelja/vzgojiteljice z otroki* (prevod in priredba lestvice avtorja Arnetta (1989); uporabljajo jo strokovne delavke/strokovni delavci).

Delno strukturiran pogovor za otroke

Pogovor z otrokom: gre za delno strukturiran pogovor, ki ga z otrokom opravi svetovalna delavka/svetovalni delavec ali vzgojiteljica/vzgojitelj iz sosednjega oddelka. Pogovor je namenjen otrokom, ki so praviloma starejši od pet let. Vključuje vprašanja, ki se navezujejo na dejavnosti in stvari v vrtcu ter zadevajo otroka in jih torej on lahko ocenjuje. Gre za vsebine, kot so socialni odnosi v oddelku, vrtcu, discipliniranje otrok, vrste in raznolikost igre ter vključenost v igro, rutinske dejavnosti (prihajanje in odhajanje iz vrtca, prehranjevanje, spanje, nega ...).

Pripravljena so bila tudi **priporočila** za izvajanje samoevalvacije, ki kot pomembne zaporedne korake poudarjajo:

- pregled stanja v vrtcu in evidentiranje problema (kaj odkrivati s samoevalvacijo);
- pripravo načrta samoevalvacije (opredelitev ravni in področij samoevalvacije, izbira pripomočkov, izbira sodelujočih v samoevalvaciji, priprava časovnega načrta za izvedbo samoevalvacije, določitev uporabe podatkov);
- pripravo udeležencev na sodelovanje;
- izvedbo merjenja;
- pregled zbranih podatkov in povezavo zbranih podatkov z že obstoječimi podatki;
- izdelavo analize in interpretacije podatkov;
- seznanitev udeležencev z ugotovitvami;
- pripravo možnih rešitev za izboljšave (timsko delo);
- uvedbo sprememb in spremljanje njihovih učinkov.

Implementacija koncepta UZK: študije primerov

V okviru raziskovalnega projekta *Samoevalvacija predšolske vzgoje v vrtcih: zagotavljanje kakovosti* (Marjanovič Umek in dr. 2005) je bilo od 80 prijavljenih izbranih 18 vrtcev (vrtci so bili iz različnih geografskih okolij, v velikih in majhnih mestih ter na podeželju, vrtci z velikim in majhnim številom oddelkov, samostojni vrtci in vrtci pri šolah) in ti so skladno z opisanim konceptom in modelom izvedli samoevalvacijo. Raziskovalke so v vseh fazah samoevalvacije sodelovale kot zunanje

sodelavke oziroma kritične prijateljice. Vsak vrtec je imel dve zunanji sodelavki iz projekta. Zato da bi med izvajanjem projekta usposobili čim več strokovnih delavk, ki bi pozneje »skrbele« za implementacijo koncepta UZK, so bile k delu povabljene tudi svetovalke Zavoda RS za šolstvo. Vsak vrtec je opredelil problem in področja samoevalvacije, izbral merske pripomočke, jih posredoval različnim udeležencem (na ustrezen način in ob dodatnih razlagah ter posredovanih navodilih), zbral podatke, analiziral zbrane podatke (prav v tej fazi so z vrtci intenzivno sodelovale raziskovalke), pripravil interpretacijo ter izdelal načrt zagotavljanja kakovosti. Ta je bil predstavljen vključenim ciljnim skupinam, v vseh fazah pa so z evalvacijskim timom, ki so ga v ta namen imenovali v vrtcu, sodelovali tudi drugi udeleženci.

Vse študije so podrobno opisane v knjigi *Pogled v vrtec* (L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in K. Bajc (ur.) 2005). Iz opisanih primerov je mogoče razbrati, kako so vrtci, ki so evidentirali različna vsebinska področja (eno ali več) samoevalvacije, dejansko izpeljali samoevalvacijo v vseh priporočenih zaporednih fazah. Še posebno so poučni primeri analize in interpretacije zbranih podatkov (iz njih se lahko tudi razbere, zakaj in kako so posamezni vrtci uporabili prečne povezave med različnimi vsebinskimi področji samoevalvacije in različnimi ciljnimi skupinami, kar je bila ena zahtevnejših nalog) ter načrti za zagotavljanje kakovosti.

Med izvajanjem projekta in še nekaj let pozneje so bili vsi merski pripomočki in ustrezna navodila dostopna na domači strani Državnega izpitnega centra; merski pripomočki so bili tudi posebej natiskani in kot celota posredovani vsem vrtcem; objavljeni so tudi v knjigah:

- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., in Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. Fekonja, U., in Bajc, K. (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Kolikor vemo, pozneje ni bilo sistematično spremljano področje UZK v vrtcih. Iz prispevkov in poročil na različnih strokovnih posvetih in srečanjih ter iz objavljenih strokovnih in znanstvenih člankov pa je mogoče ugotoviti, da so bili izdelan koncept in model UZK ter

pripomočki za ocenjevanje kakovosti uporabljeni v velikem številu vrtcev po Slovenije, bodisi za samoevalvacijo ali v raziskovalne namene zunanjih evalvatorjev.

Posamezne, vendar ne sistematično zbrane informacije kažejo, da vrtci pridobivajo tudi druge certifikate kakovosti. O tem, koliko so postopki ugotavljanja kakovosti specifično usmerjeni na vrtce in kako potekajo postopki zagotavljanja kakovosti, pa ni nič zapisanega oziroma uradnega.

2. Analiza stanja na področju kakovosti v vrtcih v nekaterih evropskih državah

Konceptualizacija kakovosti v vrtcu v evropskih in severnoameriških državah

V drugi polovici osemdesetih in v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, potem ko so bile v evropskem (Andersen 1989, 1992)² in severnoameriškem (NICHD 2000, 2001)³ okolju narejene ključne raziskave o učinkih vrtca na otrokov aktualni in poznejši razvoj in učenje, v katerih so raziskovalci/raziskovalke empirično potrdili pozitivno in pomembno povezanost med kakovostjo vrtca in njegovim učinkom, je postala kakovost vrtcev ena osrednjih tem v raziskovalnih, širših strokovnih in političnih krogih. Osemdeseta in devetdeseta leta prejšnjega stoletja so tudi obdobje, ko je v večini evropskih držav naraščala vključenost otrok v vrtce, kar je bil dodatni razlog za konceptualne in izvedbene »premike« od predvsem zagotavljanja čedalje

² Švedski raziskovalec je v vzdolžnih raziskavah spremljal tri skupine malčkov: malčke, ki so bili v vrtec vključeni do prvega leta; tiste, ki so bili v vrtec vključeni, ko so bili stari od enega do dveh let, in tiste, ki so bili v vrtec vključeni med drugim in šestim letom starosti. Vse otroke je spremljal in cenjeval do njihovega osmega in nato še trinajstega leta starosti. Izsledki njegovih raziskav potrjujejo pozitivni učinek vrtca na otrokov spoznavni, socialni in čustveni razvoj ter šolsko uspešnost. V raziskavah ni ocenjeval kakovosti vrtcev, so pa raziskovalci iz drugih držav švedske vrtce ocenili kot visokokakovostne.

³ V okviru *NICHD Early Child Care Research Network* so bile opravljene raziskave (2000; 2001), ki potrjujejo dolgoročni pozitivni učinek vrtca na spoznavni, govorni in socialni razvoj malčkov in otrok, in sicer v povezavi s kakovostjo vrtca.

več prostora v vrtcu do zagotavljanja visokokakovostnih vrtcev (npr. Moss 1996).

Mednarodna organizacija OECD je že v svojem prvem primerjalnem poročilu o predšolski vzgoji *Starting strong* (2001)⁴ namenila posebno pozornost kakovosti vrtcev, saj je ugotovila, da so med državami velike razlike v kakovosti vrtcev, še posebno vrtcev, ki so namenjeni otrokom od enega do treh let starosti. Hkrati je tudi ugotovila:

- da so v vseh državah prepoznani (ne tudi regulirani) nekateri ključni (strukturni) kazalniki kakovosti: velikost oddelkov, razmerje med odraslimi in otroki v oddelku, izobrazba vzgojiteljice oziroma pomočnice vzgojiteljice;
- da se le v nekaterih od držav sistematično ukvarjajo s procesno kakovostjo v vrtcih ter z učinkom vrtca na otrokov razvoj in učenje (z izhodnimi kazalniki).

Raziskovalna skupina je oblikovala priporočila, v katerih je posebej poudarila potrebo po oblikovanju nacionalnih standardov kakovosti (na vseh ključnih ravneh: pogoji, proces, rezultati), ocenjevanju in spremljanju kakovosti z vključevanjem vseh zaposlenih v vrtcu, staršev, občin in države.

OECD je v svojem drugem poročilu *Starting strong II* (2006) na podlagi nacionalnih poročil Avstralije, Avstrije, Belgije (fr.), Kanade, Češke, Nemčije, Danske, Finske, Francije, Madžarske, Irske, Italije, Koreje, Mehike, Nizozemske, Norveške, Portugalske, Švedske, Velike Britanije in ZDA, ki so bile vključene v prvo in drugo raziskavo, pripravila skupno poročilo o razvoju področja kakovosti. Raziskovalno skupino je posebej zanimalo, kako so bile države uspešne pri: zagotavljanju možnosti vključevanja otrok, starih do tri leta, v vrtce; pridobivanju finančnih sredstev za področje predšolske vzgoje; oblikovanju prispevka staršev za vrtec in diferenciranju plačil staršev glede na socialne in ekonomske kazalnike; oblikovanju kazalnikov kakovosti; ciljih in načelih v kurikularnih dokumentih za vse starostne skupine otrok;

⁴ V raziskavo je bilo vključenih dvanajst držav: Avstralija, Belgija (fl. in fr.), Češka, Danska, Finska, Italija, Nizozemska, Norveška, Portugalska, Švedska, Velika Britanija, ZDA.

sodelovanju staršev z vrtci in pri sodelovanju z lokalno ravno. Primerjalna analiza je pokazala, da so vse v raziskavo vključene države, čepravno različno učinkovito, na posameznih področjih kakovosti vrtcev naredile pomembne premike, in sicer:

- v sistematičnem raziskovanju in predstavitvi ključnih izsledkov raziskav;
- pri oblikovanju nacionalnih smernic in priporočil o strukturnih kazalnikih kakovosti;
- v razvoju ocenjevalnih pristopov za ocenjevanje kakovosti vrtcev (npr. standardiziranih ali standardnih ocenjevalnih lestvic, vprašalnikov, postopkov opazovanja);
- pri vzpostavitvi sistema ocenjevanja in spremljanja kakovosti na lokalni in nacionalni ravni.

V nadaljevanju bomo podrobneje prikazali **modele**,⁵ ki so bili razviti v posameznih državah, med drugim tudi v treh državah (v Angliji, na Norveškem in Islandiji), vključenih v podrobnejše primerjave.

V **Angliji** je model za ocenjevanje kakovosti vrtcev v devetdesetih letih prejšnjega stoletja razvijala raziskovalna skupina, zbrana okoli C. Pascal (npr. Pascal in Bertman 1994; Pascal in dr. 1996). Leta 1997 je vlada, ki je sledila njihovi Beli knjigi *Excellence in Schools*, naročila pilotski program *Early Excellence Centers (EECs)* za razvoj in promocijo modela kakovosti v vrtcih in za postavitev standardov kakovosti. Raziskovalna skupina v sestavi C. Pascal, Bertman, Gasper, Mould, F. Ramsden in M. Saunders (1999) je pripravila model samoevalvacije oziroma metaevalvacije, ki vključuje skupno 22 kazalnikov kakovosti na treh ravneh.⁶

- 1) Kontekstualna raven. Opredelili so 10 kazalnikov in 29 podkazalnikov. Prikazujemo samo nekatere kot primere.

Kazalnik 1: *Otroci in družine* (podkazalniki: identifikacija otrokovih potreb; občutljivost za enake možnosti; komunikacija z družino;

⁵ V posamezni državi so ena ali več raziskovalnih skupin razvile več modelov, ki pa imajo vsi nekatere skupne značilnosti: vključujejo strukturno (kontekstno, vhodno), procesno in izhodno (cilje, rezultate) raven kakovosti v vrtcih.

⁶ Na vsaki ravni so opredeljeni kazalniki, podkazalniki in viri podatkov.

povezanost z zdravstvenimi, edukacijskimi in drugimi servisi). Viri: primarni, npr. pogovori s starši, z otroki, delavci agencij; sekundarni, npr. podatki o rojstvu otroka, zdravstveni zapisi, register otrok s posebnimi potrebami, podatki socialne službe).

Kazalnik 2: *Soseska* (podkazalniki: dostopnost vrtcev: zavedanje o pomenu vrtcev, prepoznavnost za vse; drža, zavedanje enakih možnosti, sloves (glas) o vrtcu; lokalna vključenost – identifikacija in odzivnost na lokalne potrebe). Viri: primarni, npr. pogovori s predstavniki lokalne skupnosti, starši, direktorji vrtcev, vprašalniki; sekundarni, npr. vhodni podatki (vključenost otrok), podatki o zaposlitvah; različni registri.

Sledi še osem kazalnikov: vodenje; kultura, klima v vrtcu in enake možnosti; zaposleni v vrtcu; programi v vrtcu; prostor in sredstva; financiranje vrtcev in cena programa; podpora lokalne skupnosti; nacionalne pobude.

- 2) Procesna raven. Opredelili so pet kazalnikov in 24 podkazalnikov. Prikazujemo samo nekatere kot primere.

Kazalnik 1: *Kakovost učenja in razvoja* (podkazalniki: dejavnosti razvoja in učenja; načrtovanje in evalvacija; spremljanje in ocenjevanje). Viri: primarni, npr. pogovori z zaposlenimi, starši; lestvice za opazovanje, analiza dokumentov; sekundarni, npr. poročila svetovalcev, evidence nadzornikov.

Kazalnik 2: *Kakovost izvajalcev* (podkazalniki: slog odraslih; fleksibilnost in povezovalnost pri delu; sodelovanje s starši). Viri: primarni, npr. pogovori z ravnatelji, vzgojiteljicami, starši, opazovanje zaposlenih pri delu, zapis zgodovine.

Sledijo še trije kazalniki: kakovost podpore družine in sodelovanje z družino, kakovost izpopolnjevanja odraslih; kakovost v medosebnih odnosih in sodelovanju.

- 3) Izhodna raven. Opredelili so sedem kazalnikov in 24 podkazalnikov. Prikazujemo samo nekatere kot primere.

Kazalnik 1. *Otrok* (podkazalniki: spoznavni razvoj; razvoj dispozicij

za učenje; socialne spretnosti; zmanjševanje dejavnikov tveganja – izolacije, potrebe po zaščitenosti, vedenjskih disfunkcij; zdravje). Viri: primarni, npr. pogovori s starši, otroki, zaposlenimi, opazovanje otrok, zapisi ocenjevanja; sekundarni, npr. razvojni preizkus za ocenjevanje spoznavanja (*Baseline assesment*); *National Curriculum test*; register otrok s posebnimi potrebami.

Kazalnik 2: *Družina* (podkazalniki: uporaba vrtca; socialne in zdravstvene spretnosti; naraščajoče socialne spretnosti in socialne mreže, manj stresa, zdravo družinsko življenje; starševske spretnosti; zaposljivost). Viri: primarni, npr. pogovori s starši, zaposlenimi, zgodovinski zapisi, prikaz uporabnikov vrtca; sekundarni: podatki o zaposlenih, podatki o zdravstvenem stanju, podatki o izobrazbi, podatki socialne službe.

Sledi še pet kazalnikov: vzgojiteljice; vrtčevska okolja; skupnost; lokalna skupnost (stimuliranje socialne in ekonomske obnove, zagotavljanje dobre prakse, povezovanje različnih sektorjev v skrbi za otroka, diseminacija); državna raven (integracija, socialna izključenost, cenovna učinkovitost).

Tamkajšnja vlada je leta 2003 objavila Zeleno knjigo z naslovom *Every child matters: Change for Children* (ECM – otroška agenda) (revidirana je bila leta 2008), v kateri je opredelila pet skupnih dosežkov oziroma rezultatov, ki naj bi bili pomembni za vse otroke v vrtcu: biti zdrav; počutiti se varno; dosegati cilje kurikula; vzpostaviti pozitivno sodelovanje; doseči ekonomsko dobro počutje (doseči »polno življenje« ne glede na morebitne ekonomske ovire). Skladno z navedenim je bilo tudi v zakonu (*The Childcare Act 2006* – poglavje *Childcare Assessments*) jasneje zapisano, kakšne so dolžnosti lokalnih skupnosti pri ocenjevanju in spremljanju kakovosti. Te morajo vsaka tri leta oddati celovito poročilo o kakovosti vrtcev z jasno zapisanimi pristopi, ki so jih uporabili za razvoj vrtcev.

Nacionalna agencija za ocenjevanje je pripravila publikacijo z naslovom *The Early Years Foundation Stages Profile (EYFS)* (2008), v kateri je podrobneje opredelila cilje zgodnjega učenja in razvoja, in sicer na področjih kurikula za vrtce: osebnost, socialni in čustveni razvoj; jezik, sporazumevanje in zgodnja pismenost; reševanje problemov, koncepti

količine; razumevanje okolja; gibalni razvoj; izražanje in ustvarjalnost. V publikacijo je vključenih tudi 13 ocenjevalnih lestvic, s katerimi se na devetstopenjski lestvici glede na opazovanje otrok v vrtčevskem oddelku ocenjuje kakovost ravnanja, sporazumevanja ... V šolskem letu, v katerem bo otrok dopolnil pet let, mora biti celoten profil razvoja (učenja) izpolnjen oziroma pripravljen.

Norveška vlada si je v *Beli knjigi (White paper No 41)*, ki je bila v parlamentu obravnavana 29. 5. 2009, postavila tri glavne cilje, povezane s kakovostjo v vrtcih:

- 1) zagotoviti enake možnosti in visoko kakovost v vseh vrtcih;
- 2) utrditi vrtce kot področje otrokovega učenja;
- 3) zagotoviti vsem otrokom, da so lahko udeleženi v inkluzivni skupnosti.

Vlada je opredelila, kako bo stremela k posameznim ciljem, in se zavezala k nekaterim konkretnim dejavnostim, ki naj bi prispevale k zviševanju kakovosti vrtcev:

- K1)

Strokovni delavci/strokovne delavke v vrtcu

Strokovni delavci in njihove kompetence so najpomembnejše za zagotavljanje kakovostnega okolja za varstvo, igro, učenje in socialno vključevanje.

Ministrstvo bo:

- zagotovilo dodaten denar za zagotavljanje novih mest za izobraževanje vzgojiteljic;
- zagotovilo decentralizacijo izobraževanja vzgojiteljic;
- skrbelo za razvijanje kompetenc za vzgojiteljice;
- ponudilo supervizijo za na novo zaposlene vzgojiteljice.

Sodelovanje med vrtcem in družino

Ministrstvo bo ustanovilo nacionalno svetovalno telo za starše (podobno, kot jih že imajo v šoli), da se sliši glas staršev. Z njim se bo sestajalo dvakrat na leto.

Znanje o vrtcih

Za kakovosten vrtec so nujni veliko znanja o predšolski vzgoji, nove raziskave in diseminacija izsledkov raziskav.

Ministrstvo bo:

- razvilo nacionalni sistem za spremljanje razvoja kakovosti na področju vrtcev;
- pripravilo letno nacionalno poročilo o stanju v vrtcih;
- ustanovilo nacionalni raziskovalni center za štipendiste na področju predšolske vzgoje;
- vpeljalo ali podpiralo vzdolžne raziskave o kakovosti vrtcev in njihovem dolgoročnem učinku na otrokov razvoj in učenje;
- ustanovilo poseben spletni portal o vrtcih in za vrtce.

Delitev odgovornosti in spremljanje področja vrtcev

Ministrstvo bo:

- vzpostavilo ocenjevanje vrtcev in supervizijski sistem v vrtcih tudi na lokalni ravni;
- preneslo del nalog na direktorat za edukacijo;
- vzpostavilo reguliranje družinske oblike vrtca (family kindergartens);
- prizadevalo si bo (naslednjih pet let) za izenačitev kakovosti v javnih in zasebnih vrtcih.

• K2)

Vsebina vrtcev

Vsi otroci morajo imeti v vrtcu možnosti, da se razvijajo in učijo ter se pripravijo za šolo.

Ministrstvo bo:

- preučilo, ali je v programu (kurikulu) treba jasneje opredeliti cilje na področjih učenja;
- preučilo, kako predšolsko delo zadeva enakost med spoloma;

- posebno pozornost namenilo razvoju govorne kompetentnosti otrok, z jezikom in kulturo etnične in kulturne manjšine Sami vred.

Dokumentacija in evalvacija

Ministrstvo bo posebno skrb namenilo prehodu iz vrtca v šolo, saj je večina otrok leto dni pred vstopom v šolo vključenih v vrtec. Za otroke bodo na prehodu iz vrtca v šolo pripravili pisno dokumentacijo o otrokovih interesih, igri, učenju in razvoju.

• K3)

Vrtec – inkluzivno okolje

Vrtec bi moral vsem otrokom ponuditi dobre možnosti za njihov razvoj in dejavnost, ne glede na njihove sposobnosti in družinsko ozadje. Kakovosten vrtec bi moral skrbeti za socialno enakost, zgodnje posredovanje in vseživljenjsko učenje.

Ministrstvo bo:

- ustanovilo javno komisijo, ki bo bdela nad pedagoško podporo za vse predšolske otroke;
- vpeljalo zakonsko možnost za presejalno ocenjevanje jezikovne kompetentnosti za vse otroke v vrtcu (odločitev za ocenjevanje je prepuščena staršem);
- skrbelo za razvoj ustreznih pripomočkov za presejalno ocenjevanje jezikovne kompetentnosti otrok.

Koordiniranje dela za otroke s posebnimi potrebami

Za vse otroke se želi ustvariti podporno okolje za varstvo in učenje.

Ministrstvo bo:

- razvilo podporna gradiva za sodelovanje med vrtci in socialnimi centri;
- okrepilo izobraževanje vzgojiteljic na področjih dela za otroke s posebnimi potrebami.

Islandija je z Zakonom o vrtcih (*The Preschool act, No 90* 2008) določila, da mora vsak vrtec izvajati notranjo in zunanjo evalvacijo; postopek evalvacije pa je podrobneje opredelila v nacionalnem kurikularnem dokumentu (*National curriculum guide for pre-school* 2003).

V zakonu so v poglavju VII z naslovom *Evalvacija in ocenjevanje kakovosti predšolskih dejavnosti* opredeljeni cilji:

- pridobiti informacije o dejavnostih, dosežkih in razvoju področja; o zaposlenih v vrtcu ter o sodelovanju vrta in staršev;
- zagotoviti, da so predšolske dejavnosti skladne z zakonom in nacionalnim kurikulom;
- povečati kakovost in spodbuditi izboljševanje kakovosti vrtec;
- zagotoviti spoštovanje otrokovih pravic.

Notranja evalvacija:

Vsak vrtec se mora sistematično evalvirati, in sicer z aktivno udeležbo zaposlenih v vrtcu, otrok in staršev. Izhod so javne informacije, ki so povezane s kurikulumom in z načrtom izboljšav.

Zunanja evalvacija na ravni občine:

Občine morajo izvajati evalvacijo in ocenjevati kakovost vrtcev ter ministrstvo seznanjati z informacijami o implementaciji dejavnosti, notranji evalvaciji vrta, zunanji evalvaciji, ki jo izvede občina, načrtovanih dejavnostih za izboljšanje kakovosti.

Zunanja evalvacija na ravni ministrstva za edukacijo, znanost in kulturo:

Ministrstvo izvaja analize in objavlja informacije o vrtcih, ki temeljijo na podatkih, pridobljenih na ravni občine in na podlagi lastnih podatkovnih baz. Ministrstvo skladno z agendo vsaka tri leta pregleda in oceni dejavnosti ter kakovost glede na cilje v zakonu in kurikulu za vrtece. Pripravi poročilo o notranji in zunanji evalvaciji ter zadolži občine za prenos izsledkov in posvetovanje z ustreznimi asociacijami na lokalnih ravneh.

Poglavje o evalvaciji v vrtcih je v *Nacionalnem kurikulu za vrtece* (2003)

eno od poglavij, podobno kot poglavja, ki obravnavajo npr. cilje predšolske vzgoje; otroško igro kot dejavnost v vrtcu, področja učenja, sodelovanje med vrtcem in družino. Posebej sta opredeljeni samoevalvacija in zunanja evalvacija.

Namen *samoevalvacije* je načrten in sistematičen razvoj predšolske vzgoje in doseganje večje učinkovitosti. V vrtcu ocenjujejo doseganje ciljev na individualni ravni in na ravni vrtca kot celote. Vsak vrtec se sam odloči, na katerem področju se bodo še posebno natančno samoevalvirali. Opredeljene so okvirne smernice, kako naj poteka samoevalvacija, in določeno je, da se mora samoevalvacija končati z analizo zbranih podatkov in poročilom. Poročilo mora vključevati podatke o tem, komu je namenjeno, temeljne ugotovitve, opis stanja in šibkosti v dejavnostih, pristopih in priporočila za spremembe in izboljšanje kakovosti.

V podporo izvedbi samoevalvacije so v kurikulumu zapisana možna področja samoevalvacije, kot so: otrok (spol, starost, starost otrok v oddelkih, število otrok v oddelku ...); zaposleni v vrtcu (število zaposlenih in delovna mesta, izobrazba, strokovno izpopolnjevanje, delovne izkušnje ...); medsebojni odnosi (med zaposlenimi, med otroki, s starši ...); zadovoljstvo (otrok, zaposlenih, staršev); igra in predšolske dejavnosti (igra, rutinske dejavnosti, otroci s posebnimi potrebami pri dejavnostih ...); področja učenja (gibalni razvoj, govorni razvoj, umetniško izražanje, narava in družbeno okolje ...); kurikulum (ujemanje dejavnosti s cilji kurikula; ustreznost dejavnosti glede na doseganje specifičnih ciljev ...); upravljanje (sodelovanje, srečevanje, delitev nalog, strokovna podpora ...); zunanje povezave (sodelovanje s svetovalci za različna področja, sodelovanje s psihološkimi in specialno-pedagoškimi servisi, sodelovanje z drugimi vrtci ...); sodelovanja in razvojna prizadevanja (sodelovanje s šolo, z različnimi športnimi organizacijami, vključevanje v razvojne projekte); (notranji/zunanji) prostori (zagotavljanje varnosti otrok in zaposlenih ...); sodelovanje med vrtec in družinami (informiranje, srečevanje in pogovori, vključenost staršev, pričakovanja staršev ...).

Tudi v kurikulumu za vrtce so posebej opredeljeni *kriteriji za samoevalvacijo*:

- **Formalnost.** Evalvacija mora temeljiti na sistematičnih pristopih in metodah zbiranja podatkov, ki so opisane v samoevalvacijskem poročilu. Razvidno mora biti, kako je bilo delo vodeno in kdo ga je vodil.
- **Obseg in razumljivost.** Evalvacija mora pokrivati vse glavne dejavnosti v vrtcu. Vključevati mora cilje predšolske vzgoje, načrtovanje in priprave za vzgojno delo, implementacijo na področjih poučevanja in učenja, napredek in počutje otrok, sodelovanje med zaposlenimi in sodelovanje s starši.
- **Zanesljivost.** Evalvacija mora temeljiti na zanesljivih dokumentacijah vrtca ter na dodatnem pridobivanjem mnenja staršev, otrok in zaposlenih.
- **Sodelovanje.** Vsak, ki je zaposlen v vrtcu, mora biti vključen v samoevalvacijo. Delitev odgovornosti in načini komunikacije morajo biti vnaprej jasni. V fazi organizacije in priprave na samoevalvacijo morajo biti z namenom in postopki seznanjeni vsi zaposleni, med njimi mora biti dosežen dogovor tudi v fazi implementacije. Poseben premislek mora biti namenjen tudi vključitvi staršev in drugih udeležencev v samoevalvacijo.
- **Izboljšanje.** Sledenje izsledkom evalvacije mora biti usmerjeno v izboljšanje in razvoj dejavnosti. Pokazati je treba, kako doseči cilje izboljšanja, in določiti, kako se bo ocenjevala uspešnost.
- **Institucijska in individualna orientiranost.** Evalvacija mora pokriti oboje, vrtec kot celoto in posameznike, ki v vrtcu delajo oziroma so v vrtec vključeni.
- **Opis.** Poročilo samoevalvacije mora biti predstavljeno pisno.
- **Analitičnost.** Evalvacija mora dati jasne analize o stanju in slabostih na posameznih področjih predšolskih dejavnosti.
- **Javnost.** Vnaprej se je treba odločiti, kdo bo imel dostop do morebitnih specifičnih vidikov samoevalvacije, sicer pa mora biti samoevalvacijsko poročilo javno. Pri tem je treba spoštovati privolitev k sodelovanju in varovati osebne podatke skladno z zakonom.

Zunanja evalvacija poteka enkrat na leto. Namenjena je presoji, ali dejavnosti v vrtcu potekajo skladno z zakonom in podzakonskimi akti ter nacionalnim kurikulumom za vrtce. Za zunanjo evalvacijo so zadolženi specialisti za evalvacijo, ki imajo ustrezno znanje o predšolskem otroku. Podatki se zbirajo s posameznimi ali skupinskimi pogovori ter z uporabo različnih vprašalnikov. Zunanja evalvacija mora biti sklenjena s poročilom, v katerega je vključen opis značilnosti vrtca, in sicer obstoječega stanja in morebitne slabosti, ter izdelana priporočila in sugestije za spremembe.

Mehanizmi in pripomočki za ocenjevanje kakovosti

V vseh treh primerjanih državah kombinirajo notranjo in zunanjo evalvacijo, pri čemer tudi notranjo evalvacijo (na ravni vrtca) podpirajo ocenjevalni pripomočki, narejeni zunaj (npr. ocenjevalne lestvice, vprašalniki, delno strukturirani pogovori z različnimi ciljnim skupinami). V teh državah uporabljajo tudi drugo dokumentacijo, in sicer primarne vire, kot so dokumentirane analize vrtca, zapisi spremljanja dejavnosti, ki jih pripravljajo zaposleni v vrtcu, priprave vzgojiteljic, zapisi svetovalcev in sekundarne vire, kot so različne baze na nacionalni ravni (o rojstvu otrok, o otrocih s posebnimi potrebami ...), indekse lokalne razvitosti oziroma nerazvitosti ter različne, zlasti razvojnopsihološke preizkuse, s katerimi se ocenjuje otrokov razvoj (napredek) na različnih področjih.

Med najbolj razširjene ocenjevalne pripomočke (uporabljajo se v namene samoevalvacije in zunanje evalvacije) sodijo ocenjevalne lestvice, ki so jih konec osemdesetih letih prejšnjega stoletja razvili raziskovalci v ZDA (Brophy in Statham 2004), uporablja pa jih še najmanj dvajset drugih držav, med njimi npr. Anglija, Škotska, Belgija (fl.), Nemčija (npr. Philips, McCartney in Scarr 1987; Starting strong, II 2006).⁷ Gre za

⁷ V okviru raziskovalnega projekta *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih* (odg. nosilka projekta L. Marjanovič Umek) je bila tudi v Sloveniji po vzoru navedenih ocenjevalnih lestvic izdelana lestvica *Ocenjevalna lestvica za strokovne delavke(ce). Kakovost na procesni ravni* (Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek 2002). Vzgojiteljice na sedemstopenjski lestvici ocenjujejo svoje ravnanje v oddelku (npr. neformalna raba govora, spodbujanje govornega izražanja, branje knjig in pripovedovanje ob slikah), pri čemer so posamezne stopnje opisane s kratkim besedilom.

naslednje lestvice: *Early childhood environment rating scale* (Harms, Clifford in Cryer 1998); *Family day care rating scale* (Harms in Clöfford 1989), *School-age care environment rating scale* (Harms, Vineberg Jacobs in White 1996). Lestvice so namenjene ocenjevanju kakovosti na procesni ravni in so za ocenjevalce zanimive, ker so opisi sedemstopenjske lestvice kvalitativni in razvrščeni od neprimernega oziroma manj primernega do visokokakovostnega ravnanja strokovnih delavcev/delavk v vrtčevskem oddelku. Lestvice so standardizirane.

Tudi v Angliji uporabljajo ocenjevalne lestvice (gre za 13 lestvic, ki so z vidika pristopa in načina ocenjevanja primerljive z zgoraj opisanimi lestvicami, le da imajo devetstopenjsko lestvico), ki jih je Nacionalna agencija za ocenjevanje objavila v publikaciji *The Early Yeras Foundation Stages Profile (EYFS)* (2008).

Drugi, tudi v več državah razširjeni ocenjevalni pripomoček, ki je namenjen procesno usmerjenemu spremljanju in ocenjevanju kakovosti, se imenuje *Well-being and involvement in care. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings* (Leavers (ur) 1994; Leavers (ur.) 2002 ; Leavers 2003).⁸ Navedena ocenjevalna lestvica vključuje dva pomembna procesna kazalnika kakovosti, to sta: vključenost otroka in otrokovo dobro počutje. Ocenjevalni pripomoček se uporablja vzporedno z opazovanjem otrok v oddelku, in sicer na treh stopnjah (presejalno ocenjevanje otrok v vrtčevskem oddelku; individualno ocenjevanje in analiza; oblikovanje ciljev za zagotavljanje kakovosti), ki se ciklično ponavljajo.

Ovrednotenje sistema

V vseh treh primerjanih državah so konceptualizirali kakovost v vrtcih in razvijali modele kakovosti v raziskovalnih projektih oziroma študijah in izsledke že vgradili v sistemske in kurikularne rešitve. To pomeni, da zakon (in/ali ustrezni podzakonski akti) in/ali nacionalni kurikulum določa temeljna načela oziroma cilje notranje in zunanje evalvacije, pristope k ocenjevanju kakovosti oziroma zbiranju podatkov ter osnovna področja

⁸ Tudi ta ocenjevalna lestvica je z naslovom *Ocenjevalne lestvice vključenosti in dobrega počutja za predšolske otroke* prevedena v slovenščino in ustrezno prirejena glede na slovenski kurikulum v vrtcu (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (ur.) 2005).

evalvacije; pretok informacij z ravni vrtca do lokalne in državne ravni ter obratno. V vseh treh državah uporabljajo tudi zunanje pripomočke za ocenjevanje kakovosti: tako tiste, ki so jih razvili v povezavi z nacionalnim kurikulum, kot tiste, ki so preverjeni in široko uporabljeni v različnih državah. Glede na »univerzalnost« nekaterih strukturnih kazalnikov so v poročila, ki jih občina posreduje ministrstvu ali posebni agenciji za ocenjevanje, vključeni kazalniki, kot so: delež vključenih otrok glede na starost in spol, razmerje med odraslimi in otroki v oddelku, število otrok v oddelkih različne starosti, strokovna usposobljenost zaposlenih v vrtcu, zunanja in notranja površina, ki je namenjena otroku; opremljenost vrtca.

Temeljni strukturni in procesni kazalniki kakovosti, ki so neposredno ali posredno (s priporočenimi pristopi in pripomočki) določeni v nacionalnih dokumentih, so podobni v različnih državah in se večinoma razlikujejo v podrobnosti razčlenitve.

V vseh treh primerjanih državah imajo največ problemov z ocenjevanjem izhodnih kazalnikov, ki jih lahko razumemo in interpretiramo glede na več časovnih točk oziroma v kontekstu dodane vrednosti (npr. Pascal in dr. 1999). Med izhodnimi kazalniki, ki kažejo na učinek vrtca na otrokov razvoj, se najpogosteje ocenjujeta otrokova govorna kompetentnost in pripravljenost za šolo, pri čemer se zdi pomembna tudi stabilnost v razvoju oziroma dolgoročni učinek vrtca na otrokov razvoj.⁹ Za ocenjevanje otrokovega napredka v razvoju se morajo uporabljati ustrezni standardizirani razvojni preizkusi, s katerimi pa lahko otrokov razvoj v glavnem ocenjujejo le psihologi/psihologinje. Včasih v ta namen uporabljajo tudi morebitne že izdelane ocene o otrokovem razvoju, ki jih pridobijo iz različnih baz v drugi instituciji, če so povezave in poti pretoka podatkov odprte.

⁹ C. Pascal in dr. (1999) menijo, da je treba izhodne kazalnike ocenjevati tudi na časovni lestvici, saj lahko govorimo o pozitivnem učinku na otrokov razvoj, ki je povezan tudi s kakovostjo vrtca, če gre za dolgotrajnejši učinek. Raziskovalna skupina tako predlaga, da se izhodne kazalnike (razvoj otroka na različnih področjih) ocenjuje pri 12 mesecih, 36 mesecih in petih letih.

3. Predlogi za dograjevanje konceptov in izvedbenih mehanizmov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti

- 1) Z zakonom o vrtcih bi bilo treba določiti, da mora vsak vrtec izvajati notranjo in zunanjo evalvacijo. Na nacionalni ravni (kombinacija: zakon in kurikulum) bi morali biti opredeljeni nacionalni standardi kakovosti na ključnih ravneh (razmere, proces, rezultati) ter postopki ocenjevanja in spremljanja kakovosti v vrtcih. Zakon bi moral zapisati tudi dolžnosti občin pri spremljanju kakovosti v vrtcih. Država (ministrstvo) in občina bi morala biti tudi uporabnika izsledkov samoevalvacije in zunanje evalvacije vrtcev.

Razmislek na državni ravni je potreben tudi o možnostih ocenjevanja dodane vrednosti na ravni vrtcev. Kot ugotavljajo nekateri izmed vodilnih raziskovalcev, npr. C. Pascal in drugi (1998), je preučevanje kakovosti v vrtcu, zlasti če gre za samoevalvacijo, večinoma usmerjeno na strukturne oziroma kontekstne in procesne kazalnike, in ne na izhodne (učinek), ki jih je težko opredeliti in še težje ocenjevati. Kot dileme navajajo:

- časovne »točke«, na katerih je utemeljeno ocenjevati učinek vrtca: takoj po koncu vrtca ali pozneje v času šolanja (npr. ocenjevanje akademskih spretnosti);
- koliko je mogoče z neposrednimi meritvami oziroma ocenjevanjem ugotoviti tudi t. i. »speči« učinek vrtca;
- kako zagotoviti zadostno število dovolj občutljivih, veljavnih in zanesljivih pripomočkov za ocenjevanje izhodnih kazalnikov;
- koliko lahko na rezultate ocenjevanja izhodnih kazalnikov vplivata socialni in čustveni kontekst v vrtcu;
- ali sploh in če, koliko je mogoče z ugotavljanjem kakovosti na ravni izhodnih kazalnikov prispevati k neposrednemu zagotavljanju kakovosti oziroma k spremembam, ki bi lahko vplivale na razvoj konkretnega vrtca in otrok, vključenih vanj.¹⁰

¹⁰ Tako raziskovalna skupina C. Pascal kot nekateri drugi raziskovalci (npr. Woodhead 1999) pa so prepričani, da so ugotovitve na ravni izhodnih kazalnikov kakovosti zelo pomembne za načrtovanje politike predšolske vzgoje v vrtcih, seveda v povezavi s strukturnimi in procesnimi kazalniki. V vzdolžnih raziskavah, v katerih so ocenjevali dodano vrednost (npr. znanje iz materinščine in matematike

- 2) Občina bi morala redno, bodisi vsako leto bodisi na več let (odvisno od celovitosti zajemanja podatkov), s pomočjo strokovnjakov, ki poznajo razvoj predšolskih otrok in vrtec, pripraviti evalvacijska poročila, ki bi temeljila na izsledkih notranje evalvacije vrtecev in lastne evalvacije. Občina bi morala resorno ministrstvo seznaniti tudi s svojim načrtom dejavnosti za izboljšanje kakovosti. Poročilo bi moralo biti pripravljeno tako, da bi omogočalo presojo o nekaterih kazalnikih kakovosti: npr. o vključenosti otrok v vrtec, vključenosti otrok s posebnimi potrebami, vrstah programov, ki so jih izvajali, dodatnih dejavnostih, ki jih izvajajo v vrtcu, o sodelovanju s starši in drugimi institucijami, strokovnem izpopolnjevanju strokovnih delavk/delavcev.
- 3) V vrtcih bi bilo treba vzpostaviti »točko« odgovornosti za načrtovanje in izvajanje samoevalvacije (lahko npr. svetovalni delavci/svetovalne delavke). Okvirne smernice za samoevalvacijo (opredeljena področja, kazalniki, pristopi) bi bile lahko (po vzoru Islandije) zapisane v *Kurikulu za vrtece*.
- 4) Treba bi bilo doseči kritično maso strokovno usposobljenih zunanjih sodelavcev (»kritičnih prijateljev«), ki bi lahko stalno vstopali v projekte samoevalvacije v vrtcih – vzpostavljanje mreže, v katero bi bili vključeni vrtci, ki bi v naslednjem koraku prevzemali tudi vlogo »kritičnega prijatelja« in implementatorja.

pri štirih letih, to je ob koncu vrtca, in pozneje, v šoli, pri sedmih letih), so ugotovili, da je vzrok za zmerne povezanosti (med 0,30 in 0,40) verjetno ne dovolj natančno ocenjevanje otroka in vrtčevskega okolja, pri čemer posebej poudarjajo socialno-ekonomski status družine otroka, angleščino kot drugi jezik, »jesenske« oziroma »spomladanske« otroke (različna starost), spol, vrsto vrtčevskega programa, razmerja otroci/odrasli v oddelku.

Tudi v slovenskem prostoru je v letih od 2002 do 2006 potekala vzdolžna raziskava o učinku vrtca na otrokov razvoj in učenje (Marjanovič Umek in Fekonja 2008; Zupančič in Kavčič 2007); med drugim je potrdila, da ima vrtec pozitivni učinek na otrokov govorni razvoj, vendar le za otroke staršev z nizko izobrazbo. Dodana vrednost vrtca je bila ocenjena tudi na nekaterih področjih socialnih kompetentnosti in znanja v prvem razredu osnovne šole: npr. otroci, ki so bili štiri ali pet let vključeni v vrtec, so bili, v primerjavi z otroki, ki so bili v vrtec vključeni manj časa, socialno kompetentnejši in njihovo znanje je bilo ob koncu prvega razreda osnovne šole boljše. Učinek na področju znanja se je v različnih skupinah otrok razlikoval glede na socialno-ekonomski status njihovih družin.

- 5) Znotraj izdelanega koncepta in modela UZK (Marjanovič Umek in dr. 2002) bi veljalo razmisliti o tem, ali je treba posamezna vsebinska področja (zlasti na procesni ravni) podrobneje opredeliti na ravni kazalnikov kakovosti in posledično tudi na ravni merskih pripomočkov. Pozneje so bili, neodvisno od projekta UZK, razviti nekateri pripomočki za ocenjevanje posameznih področij malčkovega/otrokovega razvoja (npr. socialno vedenje, govorna kompetentnost), ki bi jih bilo mogoče tudi uporabiti za ocenjevanje kakovosti, zlasti na procesni ravni, oziroma za ocenjevanje otrokovega razvoja v smislu dodane vrednosti. Koncept bi veljalo dopolniti z nekaterimi specifičnostmi, in sicer glede na različne vrtčevske programe (poldnevni, krajši programi, vzgojno-varstvene družine) in glede na različne skupine otrok v vrtcu (npr. otroci s posebnimi potrebami; otroci, katerih materinščina ni slovenščina).
- 6) Nekatero že izdelane merske pripomočke (vprašalnike), uporabljane v raziskovalnem projektu, bi bilo treba razdeliti na več krajših vprašalnikov in izdelati podrobnejša navodila o možnih povezavah več vsebinskih področij samoevalvacije. Nekatero izkušnje v času priprave študije primerov tudi kažejo, da imajo vrtci težave pri izbiri pripomočkov oziroma predvsem delov pripomočkov, ki bi dobro »pokrili« evidencirano problematiko oziroma problematike. Podrobnejši vpogled v rabo merskih pripomočkov bi moral tudi pokazati, ali je treba trditve v vprašalnikih in na ocenjevalnih lestvicah podrobneje deliti na tiste, ki so primerne za rabo v vrtčevskih oddelkih prvega in/ali drugega starostnega obdobja.
- 7) Za namene polstandardizacije merskih pripomočkov za ocenjevanje kakovosti bi bilo smiselno zbrati in analizirati izsledke raziskav, v katerih so bili pripomočki uporabljeni, in že obstoječe pripomočke ustrezno dopolniti ter narediti načrt za pripravo še novih pripomočkov.
- 8) Pregledati bi bilo treba različne modele samoevalvacije in z njimi povezane pristope in pripomočke ter jih, če so vsebinsko in metrično ustrezni, ponuditi vrtcem v uporabo na enem kraju, verjetno v enem od javnih zavodov, ki pokrivajo tudi vrtce, ter hkrati pripraviti ustrezne razmere za elektronsko uporabo merskih pripomočkov.

Viri in literatura

Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60 (4), 857–66.

Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen years-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20–36.

Arnett, J. J. (1989). Caragivers in day care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541–52.

Brophy, J., in Statham, J. (2004). Measure for measure: Values, quality and evaluation. V: P. Moss in A. Pence (ur.), *Valuing quality in early childhood services* (str. 61–73). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Country profile: Norway (2010). V: *Working for inclusion: an overview of European Union early years services and their workforce*. European Commission, The Scottish Government, Children in Scotland, Working for inclusion.

Early years foundation stage. Profile handbook (2008). London: National Assessment Agency, QCA.

Every child matters: Change for Children (2003). Pridobljeno z: <http://everychildmatters.gov.uk> (17. oktober, 2010).

Harms, T., in Clifford, R. M. (1989). *Family day care rating scale*. New York, London: Teachers College Press.

Harms, T., Clifford, R. M., in Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale*. New York, London: Teachers College Press.

Harms, Vineberg Jacobs in White (1996). *School-age care environment rating scale*. New York, London: Teachers College Press.

Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kurilulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.

Laevers, F. (ur.) (1994). *The Leuven involvement scalefor young children. Manual and video*. Experiential Education Series, 1. Leuven: centre for Experiential Education.

Laevers, F. (ur.) (2002). *The inovative project experiential education*. Leuven:

Research Centre for Early Childhood and Primary Education, Katholieke Universiteit Leuven.

Laveres, F. (ur.) (2003). Well-being and involvement in care . A process-oriented self-evaluation instrument for care settings. (Manual). Leuven: Research Centre for Experiential Education, K&G.

Lera, M. J., Owen, C., in Moss, P. (1996). Quality of educational settings for four-year-old children in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 21–32.

Marjanovič Umek, L. (2000). Kakovost v vrtcih. *Sodobna pedagogika*, 4, 126–38.

Marjanovič Umek, L., in Fekonja, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Bajc, K. (ur.) (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., in Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Moss, P. (1996). Defining objectives in early childhood services. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 17–33.

National curriculum guide for pre-schools (2003). Reykjavik: Ministry of Education, Science and Culture.

NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960–80.

NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 72, 1478–1500.

Pascal, C., in Bertman, T. (1994). Exploring definitions of quality for children 3–5 in practice. V: F. Laevers (ur.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (str. 103–9). Leuven: Leuven University Press.

Pascal, C., Bertman, T., Gasper, M., Mould, C., Rasmend, F., in Saunders, M. (1999). *Research to inform the evaluation of the early excellence centers pilot programme*. Centre for Research in Early Childhood, University College Worcester.

Pascal, C., Bertman, T., Mould, C., in Hall, R. (1998). Exploring the relationship

between process and outcome in young children's learning: Stage one of a longitudinal study. *International Journal of Education Research*, 29, 51–67.

Pascal, C., Bertman, A. D., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M., in Mould, C. (1996). *Evaluating and developing quality in early childhood settings. A professional programme*. Worcester: Amber Publications.

Phillips, D., McCartney, K., in Scarr, S. (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23 (4), 537–543.

Starting strong (2001). Early childhood education and care. Pariz: OECD.

Starting strong II (2006). Early childhood education and care. Pariz: OECD.

The Early Years Foundation Stages Profile (2008): Pridobljeno z <http://publications.education.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-00261-2008> (2. november 2010)

The Childcare Act 2006 (Childcare Assessments). Regulations 2007. Pridobljeno z http://www.opsi.gov.uk/si/si2007/uksi_20070463_en_1 (2. november 2010)

The most important messages in White paper No 41 (2008–2009). Quality in ECES (Factsheet). Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research. Pridobljeno z: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Kvalitesmeldingen/FactsheetSTMeld41.pdf> (10. november 2010)

The Preschool Act (Islandija), no. 90. (Dopolnjena izdaja z dne 12. junija, 2008). Pridobljeno z: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Iceland/Iceland_Preschool_Act_2008.pdf (5. december, 2010).

Trochim, W. M. (2002). *Research methods knowledge base: Introduction to evaluation*. Pridobljeno z: <http://trochim.comni.cornell.edu/kb/interval.hm>. (22. oktober 2010)

Woodhead, H. M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 5–23.

Zupančič, M., in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Zakon o vrtcih. Pridobljeno z: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r07/predpis_ZAKO447.html (10. oktober 2010)

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovnih šolah

Vladimir Milekšič, Živa Kos Kecojević

1. Osnovna šola – analiza stanja pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti

1.1 Uvod: pregled in dileme pri konceptualizaciji UZK v OŠ

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (UZK) ima, v širšem pomenu in v različnih oblikah v osnovnem šolstvu, dolgo tradicijo. Za primer vzemimo analizo uresničevanja letnega delovnega načrta, ki so jo opravljale in jo še opravljajo osnovne šole in jo je mogoče razumeti kot obliko samoevalvacije, uporabne kot izhodišče za nadaljnje načrtovanje dela. Prav tako lahko različne ukrepe inšpekcije (npr. celostni pregledi osnovnih šol, ki ga je izvajal Zavod RS za šolstvo, ko je še opravljal naloge inšpekcije) razumemo kot zunanjo evalvacijo dela šole.

Prvi poskus sodobnejšega pristopa k samoevalvaciji osnovnih šol najdemo leta 1996/97 v projektu Zavoda RS za šolstvo z naslovom *Ogledalo* ter v projektu Šole za ravnatelje *Mreže učech se šol* v šolskem letu 1998/99. Leta 1995 se je pod okriljem Pedagoškega inštituta začel projekt *Korak za korakom*, ki razvija »metodologijo na otroka osredotočene vzgoje in izobraževanja«. Znotraj njega so se pod okriljem organizacije ISSA¹ od leta 1999 razvijali in izvajali različni projekti. Leta 2002 je na podlagi teh projektov nastal certifikat odličnosti za vzgojitelje/učitelje ISSA, s katerim je projekt *Korak za korakom* tudi formalno vstopil na področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.² Če odmislimo dogajanje, povezano z reformo osnovne šole (*Bela knjiga*

¹ Leta 1999 ustanovljena nevladna organizacija: ISSA – International Step by Step Assosiation s sedežem na Nizozemskem

² http://www.korakzakorakom.si/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,173/Itemid,99999999/+zagotavljanje+kakovosti+v+vzgoji+in+izobra%C5%B2Evanju&cd=24&hl=sl&ct=clnk&gl=si

1995, ZOFVI, ZOŠ, nov program in učni načrti osnovne šole itn.), se je posebej z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti v letu 2001 ukvarjal projekt *Modro oko*.³ V letu 2005/06 se je začel pilotni projekt Slovenskega instituta za kakovost in meroslovje z modelom *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja*, v katerem je sodelovalo 15 vzgojno-izobraževalnih zavodov na treh ravneh (trije vrtci, štiri osnovne šole in osem srednjih šol). Ti so s projektno skupino Slovenskega instituta za kakovost in meroslovje preizkušali, dopolnjevali in sooblikovali model ter oblikovali temeljne zahteve, ki bi jih moral izpolnjevati zavod, ki bi želel pridobiti certifikat *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja*.⁴ Leta 2006 se je ob spodbudi razpisa Evropskega socialnega sklada začelo še nekaj projektov na področju osnovne šole, npr. *Do višje kakovosti s samoevalvacijo*, *Od kakovosti k odličnosti*. Razen projekta *Šole za ravnatelje (Mreže 2)* projektov na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki bi na novo vstopali na področje osnovnih šol, trenutno ni. Organizirano se nadaljujejo vsi zgoraj omenjeni projekti, z izjemo projektov *Ogledalo* in *Modro oko*.

Vsi modeli na področju kakovosti osnovnih šol izhajajo iz nekaterih skupnih izhodišč. Prvo izhodišče je prostovoljno vključevanje udeležencev v projekt. Drugo skupno izhodišče je logika nenehnega izboljševanja lastnega dela, ne glede na to, ali se to poimenuje v projektih kot samoevalvacija, Demingov krog PDCA (*Plan-Do-Check-Act* oziroma načrtuj, izvedi, preveri, ukrepaj), akcijsko raziskovanje ali kako drugače. Tretja skupna lastnost pa je, da podatke, pridobljene v procesu samoevalvacije, v vseh projektih uporabljajo udeleženci tega procesa.

Pojmovanje kakovosti, ki ga bolj ali manj odkrijemo, je kombinacija kakovosti v relativnem pomenu (zadovoljitev potreb in pričakovanj uporabnikov) ter absolutnem pomenu (doseganje ciljev zapisanih v uradnih dokumentih). Pri kombinaciji pa se pojavijo razlike. Projekt *Korak za korakom* temelji na predpostavki, da je kakovost dosežena z uveljavljanjem pedagoških standardov ISSA (in si to zastavlja tudi za cilj na področju kakovosti ter pri tem predpostavlja, da so s tem kakovostno

³ Kot nadaljevanje projekta *Pojmovanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*

⁴ http://www.siq.si/solstvo/model_kakovost_za_prihodnost/index.html

uresničeni tudi cilji v uradnih dokumentih), projekt *Prihodnost za kakovost vzgoje in izobraževanja* pa za cilj postavlja vzpostavitev sistema kakovosti ISO 9001, (vzdrževanje tega naj bi omogočalo kakovostno doseganje ciljev, zapisanih v uradnih dokumentih). Projekta *Modro oko* in *Ogledalo* namesto rešitev opredelita področja (podpodročja, kazalnike oz. kriterije), ki so pomembna v procesu nenehnega izboljševanja dela šol, *Mreže učečih se šol* pa tudi ta področja prepustijo izbiri šol.

Med omenjenimi projekti dva predvidevata zunanje certificiranje (*Korak za korakom* in *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja*), preostali projekti pa tega ne predvidevajo. Vsi projekti slonijo predvsem na samoevalvaciji, pri čemer uporabljajo podatke, pridobljene iz različnih, tudi zunanjih virov. Projekta *Modro oko* in *Ogledalo* s predlaganimi področji, podpodročji in kazalniki že predvidevata uporabo podatkov zunanjih evalvacij oziroma podatkov zunanjih virov (npr. podatki eksternih preverjanj, tekmovanj, osipa) (prim. Bezič 1999 in Zorman 2001). Izbira področij samoevalvacije je prepuščena šolam s priporočilom, da je najprej potreben vpogled v celoto, na podlagi katerega se nato izberejo področja za samoevalvacijo. V *Mreži učečih se šol* (prim. Erčulj 2000) je šolam prepuščena izbira področij. Podobno projekt *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* določi področja, ki so pomembna za samoevalvacijo in jih šola opredeli v poslovniku kakovosti. V projektu *Korak za korakom* so področja zbiranja podatkov pedagoški standardi.

Različni projekti posegajo tudi na različne ravni osnovnih šol. Projekt *Korak za korakom* je usmerjen na učitelja, področja (standardi) pa so opredeljena glede na njegovo delo, ki se hkrati tudi certificira. Projekt *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* je usmerjen na šolo kot celoto (tudi certificira se šola, ki ima vzpostavljen sistem kakovosti), *Modro oko* in *Ogledalo* pa se usmerjata na raven skupine (oddelka, razreda) in na raven šole kot celote (znotraj tega posebej na organizacijo, zaposlene, zunanje uporabnike itn.), delno pa tudi nacionalno raven (z uradnimi dokumenti in eksternimi preverjanji ter mednarodnimi tekmovanji) (prim. Bezič 1999 in Zorman 2001).

Glede na navedene razlike in podobnosti so pričakovane tudi razlike v izbiri in uporabi mehanizmov ter pripomočkov. Najpestrejši nabor

instrumentov za zbiranje podatkov je najti v projektu *Modro oko*, delno tudi v projektu *Ogledalo*. Vsi projekti ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti so sorazmerno dobro podprti s priročniki oz. nasveti. Izjema je le projekt *Ogledalo*, ki priročnika (vsaj javno objavljenega) nima. Slika je podobna tudi pri sodelovanju s svetovalnimi službami in z drugimi oblikami podpore: projektu *Korak za korakom* podporo zagotavlja Pedagoški institut, projektu *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* Slovenski institut za kakovost in meroslovje, *Mrežam učecil se šol* Šola za ravnatelje, *Modro oko* in *Ogledalo* pa sta že dlje časa brez podpore oziroma nosilca.

1.2 Mehanizmi in pripomočki v projektih kakovosti na področju osnovnošolskega izobraževanja

Projekt Zavoda RS za šolstvo **Ogledalo** je »eden od možnih modelov nenehnega izboljševanja dela šole« in sloni na predpostavki nenehnega spreminjanja, ki ob ***normativnih pogojih vsaki šoli omogoča konkretizacijo lastnih ciljev, odvisno od spreminjajočih se razmer in pričakovanj okolja, v katerem deluje, pa tudi glede na lastne možnosti in kompetence, ki jih določajo kadrovske, materialne, prostorske in druge razmere.*** *Kakovost je opredeljena kot stopnja, s katero določeni izdelki oziroma storitve zadovoljujejo človekove potrebe, pri čemer se osredotoča na vse deležnike – uporabnike storitev (učence, starše, delavce šole, širše okolje ...)* (prim. Bezič 1999). *Ogledalo* ponuja način (pet faz/korakov), kako lahko šola kot institucija svoje poslanstvo uresničuje kakovostno, in sicer:

1. Ugotavljanje in analiza potreb in pričakovanj uporabnikov (učencev/dijakov, staršev, širšega okolja, države, delavcev in vodstva šole);
2. Načrtovanje uresničevanja ugotovljenih potreb in pričakovanj uporabnikov (področja in načini uresničevanja);
3. Ocena in korekcija načrtovanega glede na strokovne, kadrovske, materialne in prostorske možnosti ter glede na kompetence šole znotraj postavljenih robnih pogojev;
4. Uresničevanje – izvajanje načrtovanega

5. Evalvacija izvajanja (načinov in rezultatov) oziroma ugotavljanje, koliko so pričakovanja in potrebe uporabnikov uresničene.

Ob tem se šola lahko osredotoči na tri področja: na organizacijo in razmere za življenje in delo v šoli, na obvezni in izbirni program šole in na medosebne odnose oz. interakcijo med ljudmi. Posamezna področja so dodatno strukturirana na podpodročja (gl. Ogledalo 1999).

Ugotavljanje stanja je samo prvi korak v nenehnem krogu načrtovanja, izvajanja in ponovne evalvacije. Uspešno načrtovanje, predvsem pa izvajanje načrtovanega je odvisno od udeležbe čim večjega števila delavcev. Ugotavljanje potreb in pričakovanj pa ima še en cilj: spodbuditi (motivirati) vse uporabnike storitev šole za spremembe (iskanje rešitev ugotovljenih problemov, načrtovanje izboljšav in poti do njih, uvajanje načrtovanih izboljšav v življenje in delo šole ter ugotavljanje uspešnosti teh rešitev).

Analiza stanja kombinira dve metodologiji: samoevalvacijo (subjektivno) in evalvacijo (objektivizacija rezultatov samoevalvacije), pridobljeni podatki pa naj bi se interpretirali na treh ravneh kot:

- primerjava med različnimi ocenjevalci istega področja (npr. podatki, zbrani o učenju in poučevanju pri učiteljih in učencih, ter podatki o uspešnosti iz dokumentacije – učna uspešnost, zunanje preverjanje znanja, rezultati na tekmovanjih itn.);
- primerjava med ocenjevanimi področji (npr. razlike, ki se pojavljajo znotraj didaktičnega pristopa med ocenami, načini motiviranja, načini ugotavljanja predznanja ter načini preverjanja in ocenjevanja);
- primerjava z drugimi razredi, predmeti, šolami (npr. šola A se po področjih primerja s šolo B, znotraj šole pa se lahko primerjajo tudi rezultati med razredi oz. predmeti itn.).

V projektu je bil izdelan tudi instrumentarij za evalvacijo na ravni razreda (po področjih: doseganje ciljev, klima, didaktični pristop, komunikacija, odnosi) in za šolo kot celoto (po področjih: uresničevanje zastavljenih ciljev, šolska kultura, vodenje, komunikacija, odnosi) (gl. Ogledalo 1999).

Mreže učečih se šol je projekt Šole za ravnatelje, ki temelji na nenehnem izboljševanju dela šol (*School improvement*). Izhodišče tega pristopa je prepričanje, da je za kakovost v šolah mnogo bolj kot merjenje učinkov s kazalniki pomembno naslednje: pripravljenost vseh zaposlenih za izboljševanje šole, sodelovanje za kakovostnejše delo in kultura, v kateri je kakovost vrednota.⁵ V Mrežah se uporabljajo naslednji pristopi: nenehno izboljševanje šol v šolah samih na pobudo učiteljev, prednost imajo procesi pred rezultati ipd. (več gl. Erčulj 2000).

Izobraževanje udeležencev v projektu temelji na konceptu »razširjenega profesionalizma učiteljev« (prim. Erčulj 2000) na ravni razvojnih timov, ki sodelujejo v izobraževanju, in skladno s tem nato na ravni šole (celotnega učiteljskega zbora) implementirajo teorijo v prakso. Cilj projekta je, da se na šoli z od zunaj spodbujenim sodelovanjem med učitelji oblikuje sodelovalna kultura, tako da bi šola postala »učeča se organizacija«. Z opredelitvijo področij izboljšav, akcijskim načrtom in evalvacijo naj bi se krepila povezava med osebnim in strokovnim razvojem posameznika, spodbujali bi sodelovalno učenje in sistematično izmenjavo izkušenj ter se usposabljali za kritično ocenjevanje situacij in za prevzemanje pobud za spremembe (prim. Erčulj 2000).

Korak za korakom je projekt Pedagoškega instituta (natančneje Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za Korakom znotraj Pedagoškega instituta), ki uvaja na otroka/učenca osredotočeno vzgojo in izobraževanje. Temeljni poudarki in teoretična izhodišča so: demokratizacija odnosov, pravice otrok/udeležencev, avtonomija strokovnih delavcev, reflektivna edukacija ... (gl. www.korakza.korakom.si).

Področja kakovosti, ki jih opredeljuje projekt, so: interakcija, partnerstvo z družinami in skupnostjo, inkluzija, raznolikost in demokratične vrednote, ocenjevanje/evalvacija, načrtovanje in strategije (metode in oblike učenja ter poučevanja, učno okolje in profesionalni razvoj).

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti temelji na sedmih ključnih pedagoških konceptih, ki zagotavljajo uresničevanje »na otroka/učenca osredinjenega« pristopa k vzgoji in izobraževanju – sedmih pedagoških standardov ISSA. Vsak od njih je opisan z indikatorji, ki opredeljujejo

⁵ <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-83-x/087-096.pdf>

neko značilnost v delovanju vzgojitelja oziroma učitelja. Mednarodni certifikat odličnosti ISSA si lahko pridobi vsak vzgojitelj/učitelj, ki v vzgojno-izobraževalni proces vključuje na otroka osredinjene pristope in pri tem uporablja metode, prilagojene razvojni stopnji otrok, njihovim individualnim potrebam, interesom in različnim učnim stilom, v svojem oddelku oblikuje spodbudno učno okolje, spodbuja sodelovanje s starši ter pri tem doseže predpisano stopnjo kakovosti, ki jo opredeljujejo standardi in drugi kriteriji za pridobitev certifikata odličnosti.

Proces certifikacije izvajajo certifikatorji ISSA iz Slovenije, ki so opravili mednarodno usposabljanje in si pridobili certifikat za ocenjevanje ISSA. Ob rednih preverjanjih, ki potekajo dvakrat na leto, dokazujejo doseganje mednarodno predpisane stopnje zanesljivosti (85-odstotna zanesljivost) ocenjevanja po pedagoških standardih ISSA (prav tam).

Projekt Modro oko temelji na konceptu samoevalvacije šole, ki naj bi bila prvi korak k vzpostavljanju mehanizmov, dejavnosti in ukrepov, ki omogočajo:

- a) ohranitev kakovosti na področjih, o katerih lahko na podlagi primerjav trdimo, da so visoko na lestvici mednarodnih standardov in
- b) dvig kakovosti na šibkih področjih (prim. Zorman 2001).

Namen projekta je oblikovanje nacionalnega modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ne v smislu ugotavljanja kakovosti celotnega sistema, temveč modela, ki bo tistim, ki to želijo, omogočil preverjanje kakovosti lastnega dela in jim zagotovil oporo za ohranjanje oz. izboljševanje kakovosti dela na ravni šole, razredov ...

Šole naj bi se prostovoljno odločale za proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti glede začetka in obsega – v posamičnih delih ali na šoli kot celoti. Pri tem je celostni premislek – ocena stanja in delovanja vseh bistvenih elementov šole – nujno potrebna podlaga za nadaljnje odločitve. Samoevalvacija ni pojmovana kot neobvezno izražanje stališč, ocen ipd. oseb, ki so vpletene v proces, marveč kot metoda, ki ponuja priložnost, da pri ocenjevanju lastne kakovosti uporabniki aplicirajo različne elemente bolj ali manj objektivnih ocen – od vzajemnih, tudi interesno nasprotujočih si ocen istih situacij in

ravnanj in vse do zunanjega preverjanja kot elementa v samoevalvaciji. S strokovno pomočjo naj bi šola pripravila načrt aktivnosti, s katerimi bi ugotovila kakovost dela oziroma relativne celote svojega učnega procesa, in o tem pripravila poročilo, ki bi bilo dostopno uporabnikom šole.

Projekt v nadaljevanju opredeli področja, podpodročja in kazalnike kakovosti na posameznih podpodročjih. Vsako od področij ima več vsebinsko zaokroženih celot – podpodročij, s pripadajočimi kazalniki ugotavljanja kakovosti, ki izstopajo pri podatkih, pridobljenih na različne načine. Projekt ponuja šest področij samoevalvacije: doseganje ciljev kurikula (s tremi podpodročji in pripadajočimi kazalniki), pouk (s štirimi podpodročji in pripadajočimi kazalniki), učenec/dijak/vajenec (s štirimi podpodročji in pripadajočimi kazalniki), učitelji (s podpodročji in pripadajočimi kazalniki), šola in starši (s tremi podpodročji in pripadajočimi kazalniki) ter vodenje (s petimi podpodročji in pripadajočimi kazalniki) (več gl. Zorman 2001).

Projekt Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja Slovenskega instituta za kakovost in meroslovje je model pristopa celovitega sistema vodenja kakovosti, prirejenega za potrebe vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki naj bi kot nadgradnja obstoječe dobre prakse integriral uveljavljene mednarodne sisteme in modele ter domače dosežke na področju kakovosti in odličnosti (standard ISO 9001, model odličnosti EFQM, Kakovost v šolstvu – Modro oko idr.). Skladno s šolsko zakonodajo bi omogočal urejen, sistematičen in celovit pristop pri uvajanju novosti⁶. Model naj bi omogočal vrtcem, osnovnim, srednjim, višjim in visokim šolam združevati elemente učeče se organizacije, zadovoljevanja potreb uporabnikov in sistematičnega merjenja kakovosti. Projekt izhaja iz prepričanja, da kakovost vzgoje in izobraževanja pomeni sposobnost izpolnjevanja potreb in pričakovanj udeležencev v procesih vzgoje in izobraževanja. Izhodišča modela⁷ in sistem usposabljanja vodijo institucijo do oblikovanja vizije in razvojnega načrta, ki je krovni dokument, poslovnik zavoda. Ta določa pravila medsebojnega delovanja, delovanja v odnosu do učencev in staršev ter drugih zunanjih partnerjev in je obvezujoč za vse zaposlene.

⁶ www.si-q.si/solstvo/model_kakovost_za_prihodnost

⁷ http://www.si-q.si/solstvo/model_kakovost_za_prihodnost/index.html

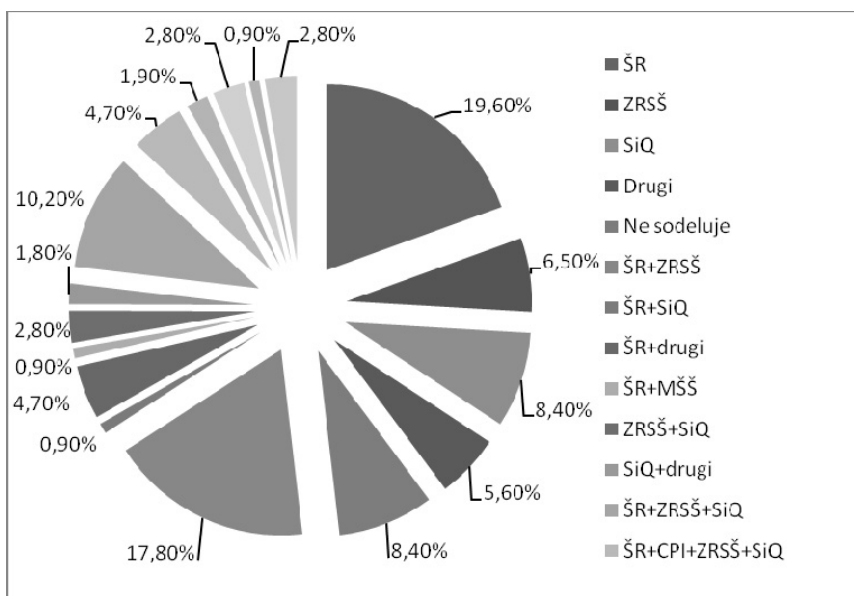
Dokument zajema celoten sistem delovanja zavoda in se v procesu spreminja ter dopolnjuje. Poleg tega ustvarja okvir za periodično vrednotenje sistema kakovosti. Temeljno izhodišče pri oblikovanju in vrednotenju kakovosti so pričakovanja in potrebe učencev oz. uporabnikov ob upoštevanju zakonskih zahtev, mednarodno uveljavljenih standardov ISO 9001 ter zahtev dokumenta *Kakovost za prihodnost SIQ*. SIQ je razvil tudi sistem certificiranja kot presoje ustreznosti, skladnosti z zahtevami modela. Zavodi, ki izpolnjujejo zahteve, prejmejo certifikat *Kakovost za prihodnost*, ki potrjuje, da ima zavod vzpostavljen sistem vodenja kakovosti, ki z nenehnimi izboljšavami zagotavlja dvigovanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in odličnosti zavoda ter s tem uresničevanje poslanstva in razvojne vizije.

1.3 Stanje v praksi osnovnih šol

Ob pestri sliki opisanega na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti se postavlja vprašanje, kaj od tega se je »prijelo« v šolski praksi in zakaj, katere institucije so udeležene pri tem ter kakšne so prednosti in ovire, s katerimi se srečujejo osnovne šole na tem področju.

Vpogled⁸ v sedanjo prakso osnovnih šol (približno četrtno osnovnih šol smo povprašali o dogajanju na tem področju) pokaže, da vsi ti projekti ne glede na to, kdaj so se začeli ali končali, na različne načine še vedno živijo v praksi. Nekatere še naprej vodijo in usmerjajo različne institucije; v praksi najpogosteje zasledimo projekt Šole za ravnatelje *Mreže učečih se šol* (MUŠ), sledi projekt MŠŠ *Modro oko* (MO) in projekt Slovenskega instituta za kakovost in meroslovje *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* (KPVI). V manjšem deležu je opaziti še projekt Zavoda RS za šolstvo *Ogledalo* (O) in druge projekte (drugo), med katerimi zasledimo: *Konzorcij dobrih šol* (Glasserjeve dobre šole), *Korak za korakom* (Pedagoški inštitut), *Od kakovosti do odličnosti* (OŠ Brežice), večletno samoevalvacijo po metodi *SPIN* in nekatere druge pristope. Nekatere šole ne uporabljajo izsledkov teh projektov, temveč oblikujejo lastne vprašalnike za zaposlene, za učence in starše (Graf 1).

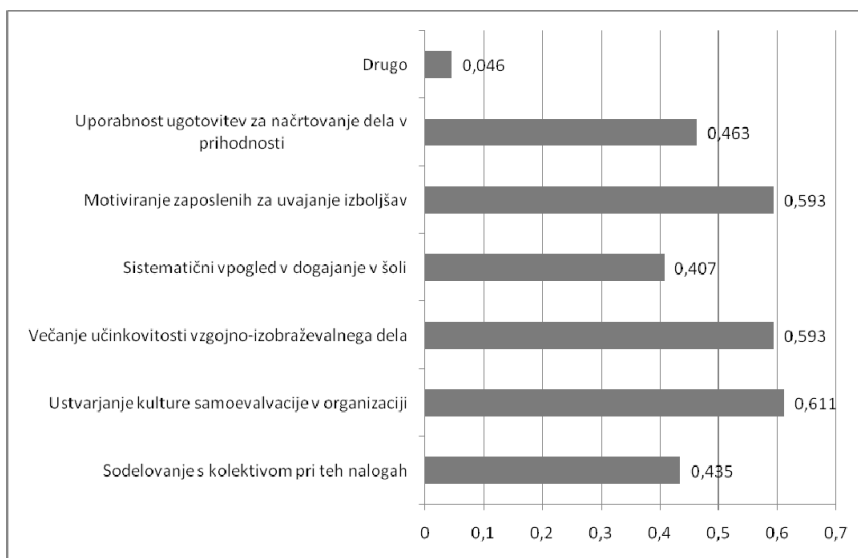
⁸ V okviru dela Strokovne skupine za UZK je bil za namen pregleda stanja na področju OŠ sestavljen vprašalnik. Sinteza stanja pridobljenih podatkov tega vprašalnika je dala rezultate, ki so grafično prikazani v nadaljevanju.



Graf 3: Sodelovanje šol z eno ali več institucijami.

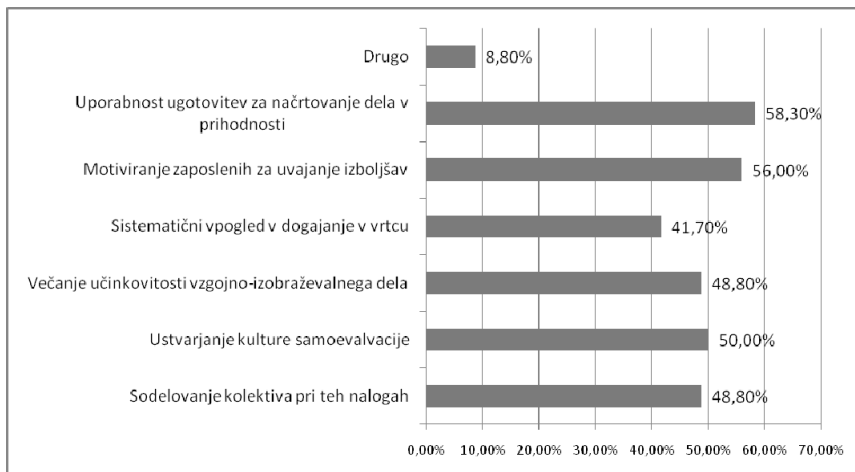
Sodelovanje osnovnih šol z različnimi institucijami na področju šolstva je odvisno od razpršenosti in kombinacije projektov. Pod kategorijo »drugo« so navedeni Pedagoški inštitut (Uresničevanje pedagoških standardov ISSA v praksi), ljubljansko in mariborsko pedagoško fakulteto, Konzorcij dobrih šol (Glasserjeva dobra šola), Konzorcij Od kakovosti do odličnosti, Republiški izpitni center, Center za socialno delo, CMEPIUS itn.

Šole ne glede na projekt, ki ga izvajajo, prepoznavajo prednosti UZK.



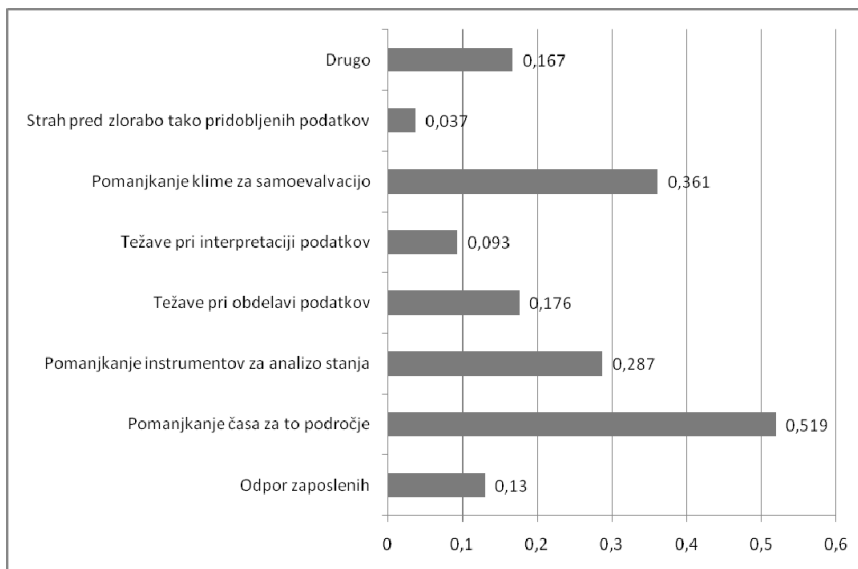
Graf 4: Prednosti, ki jih prepoznajo šole pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti, ne glede na projekt, ki ga uporabljajo.

Slika je podobna tudi pri šolah, ki imajo v svoji sestavi tudi vrtce.



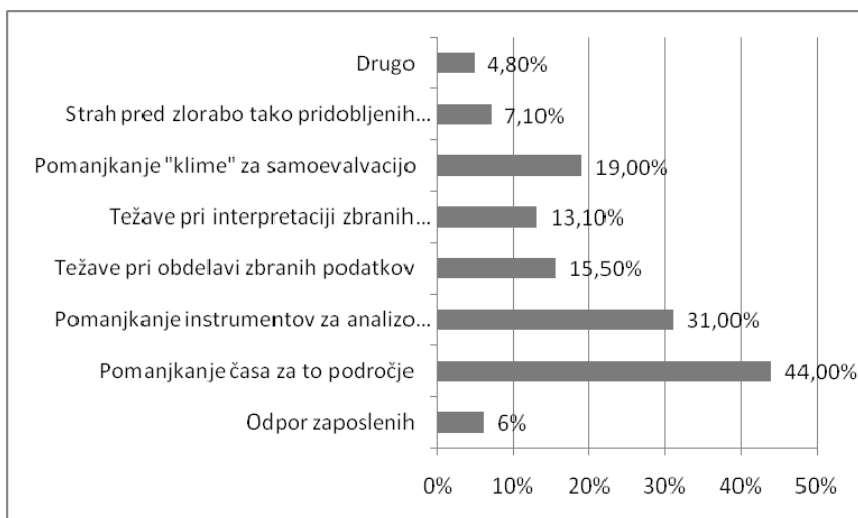
Graf 5: Prednosti, ki jih zaznavajo osnovne šole z vrtci pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti, ne glede na projekt, ki ga uporabljajo.

Pri prepoznavanju težav je slika podobna: vse šole se srečujejo s podobnimi težavami, ne glede na to, katere izsledke projektov uporabljajo.



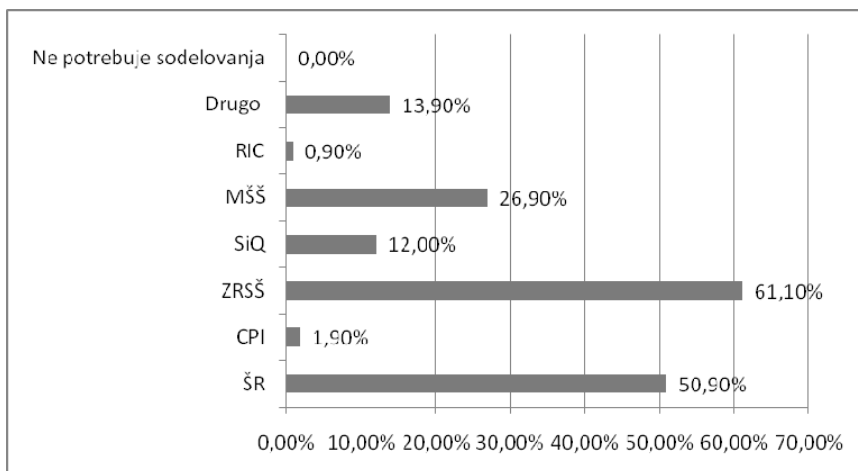
Graf 6: Težave, s katerimi se srečujejo šole pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti, ne glede na projekt, ki ga uporabljajo

Pri osnovnih šolah z vrteci ni bistvenih razlik.



Graf 7: Težave, s katerimi se srečujejo osnovne šole z vrtci pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti, ne glede na projekt, ki ga uporabljajo.

Osnovne šole na področju UZK raje sodelujejo z nekaterimi institucijami kot drugimi.



Graf 8: Institucije, s katerimi si želijo osnovne šole sodelovati na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Del odgovora na vprašanje zakaj se skriva v tem, kaj **šole pričakujejo od posameznih institucij**. Od **Šole za ravnatelje** pričakujejo (po pogostosti odgovorov) predvsem usposabljanje, izobraževanje na področju kakovosti, oblikovanje preprostega in uporabnega instrumentarija (tudi računalniško podprt program za obdelavo podatkov), pomoč in svetovanje za načrtovanje in uvajanje sprememb oziroma pomoč pri vključevanju izsledkov evalvacije v načrt dela zavoda.

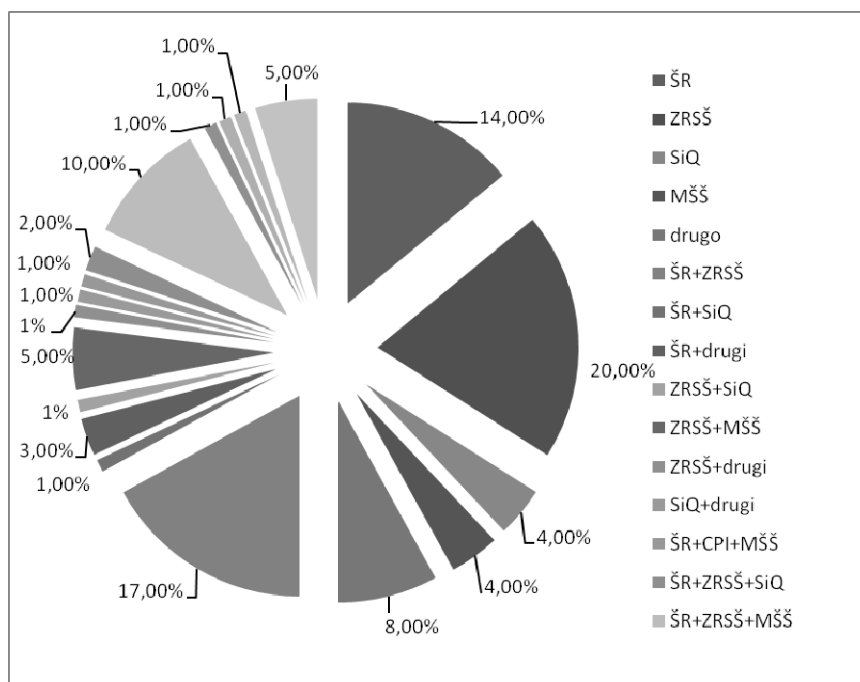
Od **Zavoda RS za šolstvo** prav tako pričakujejo strokovno pomoč in svetovanje na tem področju, instrumentarij za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, celovito podobo kakovosti, pomoč pri izbiri modela in svetovanje pri izbiri ustreznega instrumentarija za samoevalvacijo, pomoč pri načrtovanju in izvedbi aktivnosti, pomoč pri obdelavi in interpretaciji podatkov, predstavitev primerov dobre prakse, predstavitev za kolektiv in razvojne time ter motivacijska predavanja ob uvajanju sprememb, usposabljanje učiteljev na študijskih skupinah, ustvarjanje kulture samoevalvacije, spremljanje uvajanja sprememb pri pedagoškem procesu, pogled od zunaj in uravnavanje pričakovanj (previsoka, prenizka).

Od **Ministrstva za šolstvo** pričakujejo večjo finančno podporo pri razvijanju projektov na področju kakovosti dela šole, dodatna sredstva za vrednotenje dela tima, sistemsko ureditev merjenja kakovosti in za to usposobljenega kadra, določitev meril za ugotavljanje kakovosti, enoten pristop k sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in samoevalvacije ter enotno metodologijo.

Od **Slovenskega instituta za kakovost in meroslovje** pričakujejo instrumentarij, sistem opazovanja (merjenja), prilagojen za delo v šoli, obdelavo podatkov, pomoč pri izvedbi zunanje presoje ter usposabljanje vodstvenih delavcev za uporabo merilnih instrumentov in interpretacijo.

Od **Državnega izpitnega centra** pričakujejo analizo NPZ, smernice za delo na podlagi analize rezultatov NPZ, izdelavo merjenja tudi za tretje razrede ter izobraževanje za NPZ.

Pojavijo se tudi pričakovanja do **Centra za poklicno izobraževanje**, in sicer na področju predstavitve poklicev (ne le v tiskanem gradivu), ter želje po pogostejšem vključevanju **pedagoških fakultet**.



Graf 9: Institucije, s katerimi bi osnovne šole v prihodnosti želele sodelovati.

2. Analiza stanja na področju kakovosti osnovnošolskega izobraževanja v izbranih evropskih državah

2.1 Konceptualizacija kakovosti v izbranih državah

Škotska

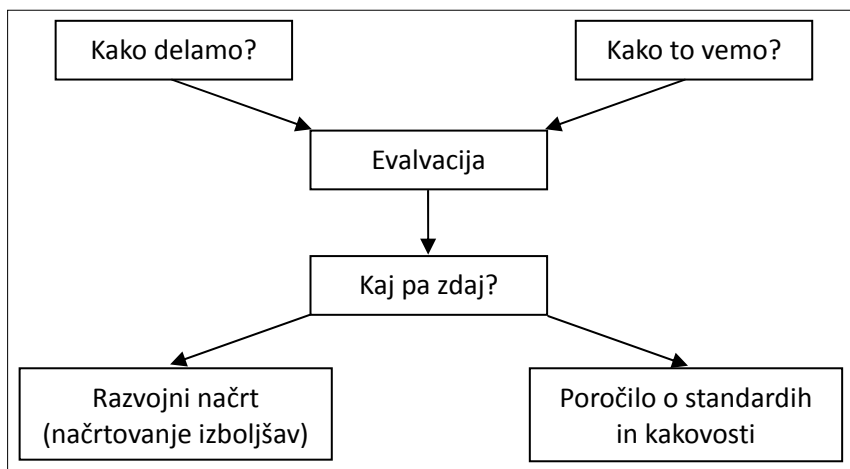
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (UZK) na Škotskem pomeni izboljševati delo šole na izbranih področjih, predvsem pri učenju in poučevanju ter učnih dosežkih. Poudarek je na samoevalvaciji. Vsi sodelujoči⁹ imajo pri tem svojo funkcijo. Šola pripravi interno evalvacijo (samoevalvacijo) za starše, lokalne oblasti in HMIE na podlagi primerljivih podatkov podobnih šol (tudi eksternih preverjanj). Lokalne

⁹ Šole, lokalne skupnosti in HMIE (Majesty's Inspectorate of Education – inšpekcija)

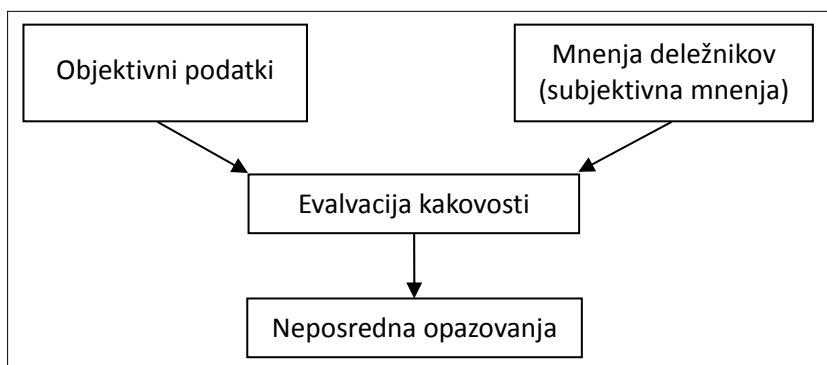
oblasti z uporabo HGIOS¹⁰ preverjajo samoevalvacijo šol. Na letnih obiskih opravijo širši pregled po določenih kazalnikih kakovosti, pregledajo dokumentacijo, pogovorijo se z osebjem in opazujejo pouk v razredih (<http://www.hmie.gov.uk/>). HMIE evalvira delo šole na podlagi kazalnikov kakovosti glede na nacionalno raven (HGIOS), pregleda samoevalvacijo šole ter evalvacijo lokalnih oblasti, evalvira pa tudi upravljanje lokalnih oblasti na področju šol (pri vseh po podobnem vzorcu). UZK je torej na Škotskem kombinacija samoevalvacije šol ter zunanje evalvacije lokalnih skupnosti in državne inšpekcije.

Kako dobra je naša šola – pot k odličnosti (How good is our school? – HGIOS) (1996; 2002; 2007) pa je izhodišče vseh procesov s področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na vseh ravneh šolskega sistema: je temelj evalvacijskih procesov v škotskih šolah, zagotavlja okvir (strategijo), ki povezuje samoevalvacijo šole z izboljšavami ter zunanjo evalvacijo. Namenjena je pomoči ravnateljem in učiteljem v procesu samoevalvacije, prav tako pa pomaga in zavezuje lokalne in nacionalne institucije v šolstvu k izpolnjevanju nalog na področju kakovosti. Publikacija *Kako dobra je naša šola* je bila prvič natisnjena leta 1996 in revidirana leta 2002 in 2007 pod naslovom *Kako dobra je naša šola – pot k odličnosti*. Druga in tretja izdaja zavezuje tudi inšpektorje HMIE, da jo uporabljajo kot okvir za eksterno evalvacijo. To omogoča nadaljnje sodelovanje med notranjo in zunanjo evalvacijo oziroma evalvatorji. Opisano strategijo uporablja večina osnovnih šol na Škotskem, ker omogoča razumljivo in jasno komunikacijo med zunanjimi in notranjimi evalvatorji. V praksi gre za razvit nacionalni seznam (HGIOS) ocenjevanja, ki obsega 33 kazalnikov; ti se lahko uporabljajo za zunanjo evalvacijo (inšpekcija) in samoevalvacijo. Uporaba teh kazalnikov (navidezno) ni obvezna. Model: (vir: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/HGIOS.pdf> str. 15)

¹⁰ HGIOS – How good is our school? 1996; 2002; 2007.



Viri podatkov izbranih področij so naslednji:



Objektivne informacije, primerljive standarde dosežkov, pridobijo škotske šole za potrebe samoevalvacije pri različnih institucijah (z državne¹¹ in lokalne ravni). Uporaba podatkov primerljivega standarda je pri samoevalvaciji obvezna in velja za izhodišče samoevalvacije – še posebno v povezavi z analizo dosežkov.

V škotskih šolah samoevalvacija zakonsko ni predpisana, v praksi pa so šole v to prisiljene, ker morajo oblikovati in izvajati načrt razvoja šole s

¹¹Preprosti kazalniki so na nacionalni ravni npr. povprečni stroški šol, obisk pouka, razmerje med učenci in učitelji v statističnem zborniku, prav tako pa tudi rezultati eksternih preverjanj. Poleg tega uporabljajo šole še redna opazovanja v razredih, forume in diskusije učencev in staršev, izdelke učencev, samoocene učiteljev itn.

konkretno določenimi cilji ter spremljati in evalvirati omenjeni razvojni načrt. Pred prihodom inšpekcije morajo izpolniti profil samoevalvacije za svojo šolo, po opravljeni samoevalvaciji pa poročati zainteresirani javnosti (lokalna skupnost, starši).

Inšpekcija ima jasno določeno vlogo dopolnjevanja notranje in zunanje evalvacije ter opogumljanja in usmerjanja šole s poudarjanjem pomembnosti samoevalvacije za izboljšanje dela šole. Priskrbi okvir s kazalniki in/ali kriteriji za samoevalvacijo ter druga gradiva in orodja, zagotavlja podporo, svetuje in usmerja ter neposredno podpira samoevalvacijo šol. Ta je hkrati tudi del zunanje evalvacije inšpekcije – z uporabo okvira za celostne preglede (HGIOS), pri katerih je samoevalvacija ključno področje. Inšpekcija uporablja rezultate samoevalvacije za zunanje preglede z uporabo poročil šol o samoevalvaciji in šolskem videnju lastnih prednosti in slabosti. Pri tem se inšpekcija osredotoča na področja, ki jih je šola prepoznala kot slabša, in na področja, ki jih šola ni zajela v samoevalvacijo, v preostalem pa verjame šoli, če so za te ocene zbrani ustrezni dokazi. Poročila inšpekcije o samoevalvaciji in celostnem pregledu šol so javno dostopna (vsa poročila za vse šole so dostopna na internetu) (vir: <http://www.hmie.gov.uk/>).

Nizozemska

Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v nizozemskih osnovnih šolah temelji na pojmovanju kakovosti kot učenju na samooceni ob zakonsko določenih ciljih, ki v obliki minimalnih standardov narekujejo dosežke, znanje, razumevanje in veščine, ki naj bi jih posameznik na koncu OŠ dosegel. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na Nizozemskem je primarno razumljeno kot odgovornost posamezne institucije. Ob visoki stopnji avtonomije, ki jo uživa posamezna institucija, ima Nizozemska močno razvit sistem zunanjega nadzora; poleg inšpekcije je za zunanjo evalvacijo odgovoren še Center za izpite in kakovost (KCE). UZK na Nizozemskem je torej kombinacija zunanje in notranje evalvacije s poudarkom na sistemu odgovornosti (Eurydice 2010, final report) (Scheerens 2008, 59, 62).

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti se v nizozemskem osnovnem šolstvu izvaja na več ravneh: testi CITO so v pomoč staršem in učencem pri izbiri nadaljnjega šolanja, na ravni posameznega zaposlenega je UZK zakonsko predpisan z modelom samoevalvacije, na institucionalni ravni pa poteka kot notranja in zunanja evalvacija. Posamezne institucije so ob visoki stopnji avtonomije primarno same odgovorne za kakovost. Inšpekcija ob vsakem pregledu šole izda poročilo šoli, katerega namen so razvoj in izboljšave šolske politike in sistema UZK. Poročilo izda tudi za starše in širšo javnost. Šolska inšpekcija vsako leto na podlagi poročil izda tudi neodvisno edukacijsko poročilo, ki ga pristojni minister predstavi parlamentu in s tem izkazuje svojo politično odgovornost. Za oceno izobraževalnega sistema kot celote uporabljajo tudi rezultate obveznih in izbirnih preverjanj dosežkov učencev.

Odgovornost za evalvacijo nosita šolska inšpekcija in pristojno ministrstvo. Notranja evalvacija je kot samoevalvacija sicer zakonsko določena, toda po podatkih nizozemskih raziskovalnih inštitutov manj kot 50 % institucij proces izvaja zadovoljivo. V okviru notranje evalvacije so pomembni instrumenti tudi šolski načrt, šolske publikacije in pritožbeni postopki. Vse te je posamezna institucija zakonsko obvezana zagotoviti. Pri izvajanju notranje evalvacije je inštitucijam na voljo (zunanja) pomoč različnih organizacij. K notranji evalvaciji sodi tudi sistem monitoringa, ki sicer ni zakonsko predpisan, a ga uporablja večina (pribl. 85 %) šol. Zaključni testi ob koncu OŠ so namenjeni učencem pri izbiri srednje šole. Šole, ki uporabljajo tovrstne teste, dobijo dve vrsti poročil: eno primerja šole z vsemi drugimi šolami, drugo pa uspeh šole z uspehom šol s podobno populacijo učencev. Poročila so uporabna kot povratna informacija o uspešnosti kurikula (Scheerens 2008, 59) (Eurydice 2010, final report).

Zunanjo evalvacijo izvaja inšpekcija, ki je hkrati zadolžena za ocenjevanje kakovosti poučevanja na podlagi skladnosti z zakonom, za promocijo kakovosti v izobraževanju, poročanje o razvoju, izvajanje zakonsko predpisanih obveznosti in drugih nalog, ki jih predpisuje zakon. Inšpektor šoli pošlje načrt evalvacije, ki opredeljuje t.i. »dejavnike tveganja«, ki so bodisi finančne bodisi izobraževalne narave. Ob koncu poda analizo tveganja za posamezno šolo, ki je utemeljena na dostopnih podatkih, kot so rezultati učencev, letna šolska poročila, šolski

načrt, šolska publikacija, poročila predhodnih inšpekcij ... Šoli se določi status in stopnjo tveganja na posameznem področju ter poda poročilo o nepravilnostih. Te je šola dolžna odpraviti, sicer inšpektor obvesti pristojno ministrstvo, ki šoli naloži sankcije (administrativne, finančne¹² ...). Šole, ki veljajo za uspešnejše, imajo manj nadzora, neuspešne več, vsekakor pa inšpekcija pregled opravi enkrat na štiri leta (Eurydice 2010, final report).

Ugotovitve procesov samoevalvacije so v samoevalvacijskem poročilu predstavljene inšpekciji in staršem. Vsa poročila inšpekcije pa tudi rezultati testiranj so za posamezno šolo javno objavljeni na spletnih straneh pristojnih organizacij.

Kot nepredpisani okvir UZK se v nizozemskem osnovnem šolstvu pojavlja tudi Nizozemski model kakovosti (MNK), ki je različica Modela odličnosti (EFQM) in katerega cilj je spodbuditi organizacije k neprestanemu izboljševanju kakovosti izdelkov in storitev (Scheerens 2008, 62).

Švedska

UZK na Švedskem je razumljeno kot delitev odgovornosti med lokalnimi in nacionalnimi oblastmi v decentraliziranem sistemu izobraževanja. Gre za ciljno usmerjen sistem, kjer si morajo šole prizadevati doseči kurikularne cilje, zapisane v učnih načrtih, organizacija izobraževanja in metode za doseganje pa so prepuščene posamezni instituciji. Skladno z nacionalnimi zahtevami je evalvacija opredeljena kot pregled in vrednotenje posebej izbranih elementov skladno z izbranimi merili. Temeljiti mora na sistematično izbranem gradivu in na vnaprej sprejetimi kazalniki presoje (Persson, Kommun 2006, 66–67).

Pojmovanje temelji na celostnem vidiku oziroma domnevi, da je lahko evalvacija uporabna v več namenov – tako nadzoru kot izboljševanju. Pri UZK na Švedskem naj bi strukturne razmere, delo šole in rezultati tvorili celoto. Proces naj bi se začel z opisom trenutnega stanja in ciljev, sledili

¹²Na priporočilo Sveta za izobraževanje se je izoblikovala intervencijska piramida, ki je razširila obseg kazni, vse od razgovora z vodstvom šole pa do zaprtja institucije (Scheerens 2008, 64).

naj bi evalvacija in presoja rezultatov ter predlog izboljšav in postavljanje novih ciljev (prav tam). Funkcija evalvacije na Švedskem je torej porazdeljena med lokalnimi oblastmi in nacionalnim nadzorom (Key data on education in Europe 2009, 67).

Interna evalvacija je odgovornost lokalnih oblasti, ki se ob avtonomiji med posameznimi oblastmi tudi razlikuje. Nekatere uporabljajo lasten sistem inšpekcije, druge ne, uporabljajo tudi različne metode. Temeljni proces notranje evalvacije je samoevalvacija, ki je navadno prilagojena doseganju nacionalno postavljenih ciljev. Vsaka šola poda tudi poročilo o doseženih ciljih in procesih implementacije za njihovo doseglo glede na smernice Nacionalne agencije za izboljšave šole. Poročilo mora nastati v sodelovanju strokovnih delavcev in preostalih zaposlenih, učencev ter staršev. Nacionalni nadzor evalvacije in kakovosti se prek nacionalnih preizkusov znanja (ob koncu OŠ so obvezni) in inšpekcije prepleta z zahtevami samoevalvacije. (Key data on education in Europe 2009, 75–76; Persson, Kommun 2006, 68–69; Eurydice, Sweden 2010). Za evalviranje šolskega sistema na nacionalni ravni je odgovorna Švedska nacionalna agencija za edukacijo. Ta izvaja nadzor nad lokalnimi oblastmi in na podlagi statističnih podatkov, ki jih objavlja na spletu, poda oceno stanja, ki ji sledi ponovni pregled (Eurydice, Sweden 2010). Posodobljena šolska inšpekcija izvaja nadzor (prej na šest, po novem pa na vsaka tri leta) nad lokalnimi oblastmi in ugotavlja izpolnjevanje odgovornosti, ki jih predpisuje novi šolski zakon. Hkrati ocenjuje, kako dobro strokovni aktiv na posamezni šoli deluje v smeri nacionalnih in kurikularnih ciljev, pregleduje strategije napredka lokalnih oblasti in po potrebi presoja področja, specifična glede na lokalne obveznosti. V procesu pa je tudi razvoj metod zaznavanja tveganja, ki naj bi pripomogle k oceni »dobro« in »slabo« delujoče šole (<http://www.skolinspektionen.se.pdf> – 2010). Velik delež informacij za evalvacijo šole obsegajo tudi nacionalni testi znanja (Eurydice, Sweden 2010).

Odgovornost za UZK je porazdeljena med deležnike: učitelji so odgovorni, da učenci dosežejo nacionalne cilje, ravnatelj je odgovoren za ukrepe na šoli, ki to omogočajo, lokalna skupnost za zagotavljanje ustreznih razmer (Persson, Kommun 2006, 68). Ravnatelj je tisti, ki imenuje evalvatorje, v proces pa so vključeni vsi delavci šole in starši. Samoevalvacija na ravni posamezne institucije se uporablja kot sistem

izboljšav na institucionalni ravni pa tudi kot izhodišče za evalvacijo na lokalni in nacionalni ravni.

Evalvacija šole je v posameznih primerih lahko povezana tudi z evalvacijo posameznih učiteljev (Key data on education in Europe 2009, 66–67). Šolska in inšpekcijska poročila, rezultati nacionalnih in mednarodnih preverjanj znanja pa so uporabni tudi kot osnova za evalvacijo izobraževalnega sistema na nacionalni ravni (Eurydice, Sweden 2010; Key data on education in Europe 2009, 75).

Švedska je ena izmed držav, kjer so podatki, povezani z rezultati posameznih evalvacijskih procesov, javno objavljeni na spletnih straneh pristojnih organov in institucij (lokalne skupnosti, šolska inšpekcija ...). Objavljena poročila so izhodišča za diskusijo med deležniki in za načrtovanje izboljšav, obenem pa staršem in zainteresirani javnosti ponujajo informacije o šoli, ki naj bi jim pripomogle pri izbiri šole. Objavljena poročila in načrti izboljšav so tudi podlaga za politične diskusije na lokalni in nacionalni ravni (Eurydice, Sweden 2010). Novi zakon prinaša tudi spremenjen koncept zunanje evalvacije, saj povečuje pristojnosti in vlogo šolske inšpekcije in ji hkrati namenja več prostora za sankcioniranje »neuspešnih šol« (www.sweden.se, maj 2010).

2.2 Mehanizmi in pripomočki za ocenjevanje kakovosti

Škotska

Model HGIOS ponuja okvir in pripomočke za proces samoevalvacije na sedmih področjih: na področju kurikula, dosežkov, učenja in poučevanja, podpore učencem, vrednot, virov in na področju vodenja in zagotavljanja kakovosti (<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte.pdf>).

Omenjena področja so dodatno strukturirana. Kot primer navajamo področje učenja in poučevanja (<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte.pdf>, 29):

Učiteljevo letno in dnevno načrtovanje

Proces poučevanja

- Raznolikost in primernost pristopov
- Interakcija učitelja in učencev
- Jasnost in namenskost vprašanj

Izkušnje učencev

- Spodbudnost učnega okolja, ki motivira učence
- Odgovornost za učenje (učenca), neodvisnost mišljenja in delovanja
- Vključenost v učenje
- Interakcija s preostalimi učenci

Sestanki o učenčevih potrebah

- Izbira nalog, aktivnosti in resursov
- Odločbe za učence s posebnimi potrebami
- Identifikacija učnih potreb

Ocenjevanje kot del poučevanja

- Metode ugotavljanja znanja in ocenjevanja
- Presoja poučevanja
- Raba informacij iz ocenjevanja

Poročanje o napredku učencev

- Načini poročanja
- Informacije prejmejo starši za vsako napredovanje
- Odzivnost šole do pogleda staršev na napredek učenca

Samoevalvacija je podprta s publikacijami in svetovalno službo na državni in lokalni ravni, podporo zagotavljajo tudi zasebne institucije. Obstajajo priročniki in instrumentarij za zbiranje in ocenjevanje podatkov.¹³

¹³Part 1 and 2 – How Good is our School? – The Journey to Excellence, ki pojasnjuje koncept odličnosti v desetih dimenzijah.

Part 3 – How Good is our School? and The Child at the Centre, ki ponuja vrsto indikatorjev za samoevalvacijo.

Part 4 – Planning for Excellence, ki pokaže, kako lahko šola uporabi dimenzije odličnosti ob indikatorjih kakovosti pri razvojnem načrtovanju.

Part 5 – The Journey to Excellence website

Nizozemska

Nizozemski model UZK je mešanica različnih instrumentov. Nizozemski inštitut za razvoj testov (CITO) je razvil sistem spremljanja učencev v vseh razredih OŠ in na večini vsebinskih področij. Testiranja se izvajajo enkrat do dvakrat na leto, njihov glavni namen pa je odkrivanje šibkosti na učni poti posameznih učencev. Poročila, ki jih inštitut izda na koncu testiranja šoli, ob zakonsko predpisanem samoevalvacijskem¹⁴ poročilu, pomagajo kot dodaten vir za samooceno o uspešnosti izvajanja kurikula. Rezultati kažejo, da so šole, ki uporabljajo ta sistem, uspešnejše pri uporabi povratnih informacij in uvajanju izboljšav od šol, ki sistema ne uporabljajo. V sistemu notranje evalvacije se kot instrumenti uporabljajo šolski načrt (načrt izboljšav) in šolske publikacije (informacije za starše in učence, pravice in obveznosti staršev in postopki pritožbe). Vse omenjene instrumente pregleda šolska inšpekcija. Večina osnovnih šol uporablja tudi šolske računalniške informacijske sisteme za upravljanje vodenja šol, kamor vpisujejo tudi informacije o ozadju učencev (ocene, izostanke ipd.). Tudi te informacije so potencialne informacije za evalvacijo. Poročila inšpekcije se uporabljajo kot izhodišče za izboljšavo in odpravo nepravilnosti. Inšpekcija pri svojem delu uporablja izdelan nabor standardov o rezultatih in procesih poučevanja. Inšpektorat od leta 2003 izdaja tudi šolske kartice – osebne izkaznice šole s poročili, ki vsebujejo podatke o doseženih rezultatih, vzdušju na šoli, kakovosti učnih ur, o sodelovanju s starši Podatki so objavljeni tudi na spletu. Sem sodijo še rezultati sodelovanja v mednarodnih ocenjevanjih (IEA, PISA) (Scheerens 2008, 61–62; Eurydice 2010, final report; Hopkins, Ahtaridou 2007, 18).

Švedska

Švedska nacionalna agencija za izboljševanje šol je razvila orodje za samoevalvacijo kakovosti (BRUK) za učitelje, učiteljske time in šole. BRUK pomeni švedsko okrajšavo za presojo, razmislek, razvoj, kakovost. Sistem uporablja kazalnike, ki so povezani z nacionalnimi

¹⁴ Obstaja veliko komercialno razvitih inštrumentov za samoevalvacijo. Projekt Q5 (sicer namenjen srednjim šolam, vendar ga ob upoštevanju specifik nizozemskega šolskega sistema navajamo tudi v okviru OŠ) je namenjen šolam za pomoč pri razvoju lastnih idej o UZK (Horsman 2006, 26).

smernicami in daje vpogled v kakovost in stopnjo doseganja ciljev posamezne šole. Uporaba ni obvezna in je le poskus podpore sistematičnega pristopa k samoevalvaciji.

Kazalniki temeljijo na treh ključnih področij: na procesu (pedagoške dejavnosti, usmerjanja, vodenja, nadzora in razvoja kakovosti), na doseganju ciljev (ciljev dejavnosti in izobraževalnih ciljev) in na okoljskih dejavnikih (izobraževalnih priložnostih, zaposlenih, učencih, stroških in materialnih virih). Vsebuje tudi ustrezne instrumente za analizo. Nobena institucija ga ne uporablja v celoti, uporabljajo le posamezne dele, saj je celota preobsežna. Švedski sistemi UZK ne vsebuje posebnih nacionalnih kazalnikov, saj delajo skladno z nacionalnimi izobraževalnimi cilji, kurikulum in učnimi načrti. Pustiti odprto pot je zavestna odločitev države in temelji na prepričanju, da je vsaka šola v specifičnih razmerah usmerjevalka lastnih procesov in razvoja (Persson, Kommun 2006, 69–71).

2.3 Primerjava škotskega in slovenskega pristopa k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti ter sinteza ugotovitev

Glede na dejstvo, da smo se s škotskim modelom UZK seznanili zelo zgodaj (leta 1997), je zanimiva predvsem primerjava dogajanja v našem in škotskem prostoru v tem času.

Razvoj škotskega modela zagotavljanja kakovosti se je začel leta 1995. V tem času je, za primerjavo, pri nas nastalo najmanj pet različnih projektov z različnimi izhodišči, za katere so se šole odločale in se še odločajo po lastni presoji; dva projekta sta bolj ali manj opuščena, trije pa še trajajo s podporo in svetovanjem pristojnih institucij. V škotskem sistemu so pristojnosti in odgovornosti jasno razmejene, vse institucije in tudi šole za izhodišče svoje evalvacijske dejavnosti uporabljajo HGIOS. To omogoča transparentnost postopkov pri zagotavljanju kakovosti in tudi inšpekcije, a ne izključuje drugih svetovalnih institucij. Te se prav tako vključujejo v procese in pri tem izhajajo iz enake metodologije. Pri osnovnih šolah v Sloveniji pa vsaka institucija razvija svoj model kakovosti, šole jih prevzemajo po lastni presoji, inšpekcija pa ima ob tem svojo metodo pregleda šol. Pristojnosti posameznih institucij so nejasne,

predvsem z vidika osnovnih šol, kar je razvidno iz relativno podobnih pričakovanj osnovnih šol do vseh institucij, ki se trenutno ukvarjajo ali so se v preteklosti ukvarjale s tem področjem (gl. zgoraj: sinteza vprašalnika).

V škotskem šolskem sistemu ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (navidezno) ni predpisano, vendar prav dejstvo, da vse institucije (od nacionalne inšpekcije do lokalnih skupnosti) uporabljajo HGIOS, prisili šole v uporabo tega modela. Posredno pa je uporaba modela kakovosti povezana z zahtevo po razvojnem načrtovanju šol. Iz te prisile izhaja osnovni pomislek o področju kakovosti na Škotskem: kar nekaj šol se tega loteva precej formalistično. V slovenskem osnovnošolskem prostoru pa je uporaba samoevalvacije predpisana z zakonom, posredno pa tudi z vrednotenjem uspešnosti ravnateljevega dela. Šoli je prepuščeno, kateri »ponujeni« model bo pri tem uporabila.

Na Škotskem različne institucije, tako nacionalne kot lokalne, podpirajo šole s podatki, ki jih potrebujejo za samoevalvacijo (tudi o osipu, odsotnosti od pouka, finančnem poslovanju itn.), slovenskim osnovnim šolam pa samo RIC posreduje povratne informacije o rezultatih nacionalnih preizkusov znanja, drugih primerjalnih podatkov (npr. o odsotnosti od pouka, kazalnikih finančnega poslovanja, številu učencev na učitelja, primerjalno s šolami v lokalni skupnosti, regiji ali na nacionalni ravni, itn.) pa ne dobijo.

Model kakovosti na Škotskem je podprt tudi z ustreznimi publikacijami, v katerih so pojasnjen koncept kakovosti,¹⁵ indikatorji za samoevalvacijo¹⁶ in uporaba indikatorjev ter dimenzij odličnosti pri razvojem načrtovanju,¹⁷ vse publikacije pa so dostopne na zgledno urejenih spletnih straneh. Pri nas lahko z veliko potrpežljivosti in časa najdemo nekatere koncepte kakovosti v različnih projektih, nekaj publikacij in teoretičnih izhodišč. Razvojno načrtovanje je v škotskih šolah sestavni del koncepta kakovosti, prav tako vrednote in odnosi, vedenje in disciplina, odnosi med učenci in osebjem, enakopravnost in pravičnost, sodelovanje s starši itn. V slovenskih osnovnih šolah pa poznamo

¹⁵ Part 1 and 2 – How Good is our School? – The Journey to Excellence

¹⁶ Part 3 – How Good is our School? and The Child at the Centre

¹⁷ Part 4 – Planning for Excellence

posebne, ločene projekte, denimo »vzgojni načrt«, »razvojno načrtovanje« in množico drugih, ki so tekli in tečejo vsak posebej, kot da ne bi bili del procesa UZK. Ob tem je smiselno poudariti tudi, da so nekateri projekti zasnovani na teoretičnih konceptih, ki niso vedno skladni s konceptom kakovosti.

Primerjava stanja v slovenskih osnovnih šolah s škotskim sistemom pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti pokaže, da razlike niso toliko v samem konceptu kakovosti, ampak predvsem v načinih, kako se koncept izvaja v praksi. Morda gre za različna modela šolske politike: model Škotske je model »vzgajanja enega cveta« z vsemi potrebnimi pogoji, v našem osnovnošolskem prostoru pa gre za model »naj rastejo vsi cvetovi, najodpornejši bodo preživel«.

3. Pregled stanja in predlogov za nadgrajevanje sistema kakovosti v slovenskih osnovnih šolah

Primerjava različnih projektov kakovosti kaže na skupno točko vseh – to je logika izboljševanja lastnega dela –, ne glede na to, ali je v projektih poimenovana kot samoevalvacija, Demingov krog PDCA (*Plan-Do-Check-Act* oziroma načrtuj, izvedi, preveri, ukrepaj), akcijsko raziskovanje ali kako drugače.

Večina projektov temelji na samoevalvaciji, pri čemer so viri podatkov za samoevalvacijo tako objektivni (dosežki, ki se lahko relativno objektivno ugotavljajo), kot subjektivni (mnjenja različnih deležnikov, pridobljena na zelo različne načine).

Primerjava konceptov kakovosti pokaže, da sta škotskemu modelu najbližje projekta *Modro oko* in *Ogledalo*, v nekaterih elementih tudi *Mreže šol*. Vsi projekti opredeljujejo področja, ki so pomembna za kakovost (*Mreže šol* so v prvi fazi to prepuščale šolam), zajeta so vsa pomembna področja dela osnovne šole (če zanemarimo različno strukturiranost in poimenovanje področij, kar je posledica kompleksnosti in različne strukturiranosti šolskih sistemov). Vsako področje je v nadaljevanju strukturirano na več podpodročij, tako v škotskem modelu kot modelih, ki sta ju razvila projekta *Modro oko* in *Ogledalo*. Razlike se

pojavljajo pri opredeljevanju instrumentov za presojo posameznega področja, podpodročja. V projektu *Modro oko* so vsa področja oz. podpodročja podprta z ustreznim instrumentarijem, pri čemer kriteriji presoje niso eksplicitni, so pa implicitno zajeti v posamezne instrumente. Pri projektu *Ogledalo* vsa področja oz. podpodročja niso pokrita z ustreznim instrumentarijem, so pa eksplicitno zapisani kriteriji, po katerih se presoja posamezno področje. Pri škotskem modelu je razvito oboje: tako kriteriji kot instrumentarij.

Zadnjega koraka, opredelitve kazalnikov kakovosti, ne najdemo v nobenem modelu kakovosti. Kot kazalnika kakovosti ne smemo razumeti dosežka šole na posameznem področju (ali podpodročju), ampak je to kombinacija dosežkov na različnih področjih.

Glede na to, da v primerjanih modelih kakovosti obstaja relativno visoko soglasje o področjih, ki prispevajo h kakovosti šole, o kombinaciji objektivnih in subjektivnih podatkov pri ugotavljanju stanja (evalvacija in samoevalvacija), o načinu, kako se lotevati kakovosti (analiziraj, načrtuj, izvedi, preveri, ukrepaj), je temeljno prav vprašanje opredelitve kazalnikov kakovosti. Vsem projektom je skupno tudi to, da število podatkov, ki se zbirajo v procesu samoevalvacije, presega zmožnosti povprečne šole.

Šole bi najverjetneje potrebovale dve vrsti kazalnikov kakovosti: »grobe« na ravni šole, ki bi jih usmerile v področja, na katerih se kažejo pomanjkljivosti oziroma prednosti, in »podrobnejše« kazalnike kakovosti, s katerimi bi analizirali posamezno področje. Rešitve, ki se v projektih uporabljajo ob pomanjkanju »grobih« kazalnikov, so npr., da šola sama določi področje, inšpekcija določi področje pregleda itn. Določanje teh kazalnikov kakovosti pa presega raven odločitev šole in je naloga raziskovalnega dela (katera kombinacija podatkov – kazalnikov kakovosti – kaže na kakovost šole). Drugi problem je motivacija šol za samoevalvacijo oziroma dela šol na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Verjetno je prvi pogoj za slednje nesorazmerje med vloženim delom in učinki tega dela. Težko je pričakovati motivirano ravnanje, če rezultati vloženega dela niso vidni. Možni so tudi drugi pristopi, kot so neposredna zakonska prisila, posredna prisila z ugotavljanjem uspešnosti ali z inšpekcijo, kot imajo to urejeno na Škotskem. Pri tem pa ne bi smelo presenečati, če bi se odziv šol

sprevrgetel v obliko formalnega opravljanja »naloženih« zahtev. Drugi pristop je certificiranje, podelitev certifikata šoli, ko zadosti določenim pogojem. Pri tem pa se postavlja vprašanje, ali obstaja kakršna koli povezava med prejetim certifikatom kakovosti in dejansko kakovostjo šole.

Tretji problem je razmejitev pristojnosti in odgovornosti posameznih institucij na področju kakovosti. Podobna pričakovanja šol do različnih institucij, med katerimi vsaka razvija svoj model kakovosti, kažejo na dodatno zmedo na tem področju.

Četrty problem je »trajnost« posameznih projektov. Odgovor na zgoraj navedene težave bi bil verjetno v nadaljevanju projekta, ki je oblikovan do stopnje izvedbe (npr. *Modro oko*), hkrati pa bi morali na podlagi analiz rezultatov instrumentarija v daljšem časovnem obdobju opredeliti kazalnike kakovosti, ki so temelj za nadaljnje delo na tem področju.

Dejstvo, da vsi projekti, omenjeni v tej analizi, v izhodiščih narekujejo prostovoljnost pri vključevanju v proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, naj bi posledično pomenilo, da so se osnovne šole prostovoljno, iz lastnih potreb in zavedanja pomena sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ali zaradi pridobitve različnih certifikatov kakovosti, vključevale v te projekte. Če je tako, bi lahko bili s takim trenutnim stanjem na področju osnovnega šolstva zelo zadovoljni. Vendar pogled na zakonske podlage (ne glede na izhodišča vseh projektov) pokaže drugačno sliko.

Sprememba *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (Ur. l. RS št. 16/07 in 36/08) med odgovornostmi ravnatelja v 49. členu določa »u/gotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca«, letno poročilo o samoevalvaciji šole oziroma vrtca pa mora na podlagi 48. člena ZOFVI sprejeti svet šole oziroma vrtca.

Pred tem pa je v *Pravilniku o merilih za ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev s področja šolstva* (Ur. l. št. 81/06) uspešnost dela med drugimi elementi v 5. členu opredeljena kot:

- vpeljan sistem spremljanja kakovosti dela in poslovanja,
- na osnovi dokumentacije preverjeno zadovoljstvo uporabnikov

storitev (nad 55 % zadovoljnih),

- na osnovi dokumentacije preverjeno zadovoljstvo zaposlenih (nad 55 % zadovoljnih).

6. člen istega pravilnika govori o tem, kako se vrednoti razvojna naravnost zavoda:

- izdelava in izvajanje srednjeročnega razvojnega načrta zavoda, usklajenega s srednjeročnim in dolgoročnim načrtom pristojnega ministrstva in države,
- aktivno sodelovanje zavoda v državnih in mednarodnih razvojnih projektih,
- izboljšava in racionalizacija obstoječih nalog.

Iz tega je mogoče sklepati, da teza o prostovoljnosti vključevanja osnovnih šol v različne projekte kakovosti ni popolnoma točna, temveč so v to osnovne šole prisiljene dvakrat: prvič na ravni zakona in drugič na ravni stimulacije ravnatelja. Uporabljati model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je tako dvakrat predpisana nuja, kaj izbrati od ponudb na »trgu«.

Kaj je kriterij za izbiro modela (in ponudnika modela), je težko odgovoriti, saj razlik med uporabniki različnih modelov ni – ne na področju prednosti (Grafa 4 in 5) in ne na področju pomanjkljivosti oziroma težav (Grafa 6 in 7). Različnost projektov ustvarja kar nekaj zmede v praksi osnovnih šol. To je razvidno iz sočasnega sodelovanja osnovnih šol v različnih projektih kakovosti (tudi v štirih projektih hkrati) ter iz prepričanja, da je največja prednost zagotavljanja kakovosti ustvarjanje kulture samoevalvacije in načrtovanje lastnega dela v prihodnosti.

Z vidika prakse osnovnih šol bi bilo verjetno nujno oblikovati teoretično utemeljen nacionalni koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti z vsemi potrebnimi pogoji za njegovo izvedbo in ustreznim usposabljanjem osnovnih šol – če je ta dejavnost že »naložena«. Menimo, da je najslabša možnost predpisati zagotavljanje kakovosti, šole pa prepustiti »trgu«, naj »kupi« tisto, kar se trenutno »prodaja«.

Viri in literatura

Bezič, T. (1999). *Ogledalo*. Priročnik za šolske projektne time pri zagotavljanju kakovosti dela javnega zavoda (delovna verzija). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Brejc, M., in dr. (2008). *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Kranj: Šola za ravnatelje.

Erčulj, J., Trunk Širca, N. (2000). *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Evaluation of schools providing compulsory education in Europe (2004). Eurydice.

Hopkins, D., Ahtaridou, E. (2007). *Zagotavljanje kakovosti v nacionalnih izobraževalnih sistemih*. V Vodenje v vzgoji in izobraževanju. 2/2007 (tematska številka). Šola za ravnatelje.

Horsman, K. (2006). *Quality assurance, school improvement and accountability – looking for a balance*. V: *Kakovost v vrtcih in šolah*. Zbornik s posveta. Državni izpitni center. Ljubljana.

Key data on education in Europe (2009). Eurydice

Zorman, M. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

<http://www.ltscotland.org.uk/journeytoexcellence/index.asp>

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2001/01/7959/File-1>

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/11/20176/45852>

<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/HGIOS.pdf>

<http://www.ethosnet.co.uk/databases.htm>

<http://www.hmie.gov.uk/>

<http://www.gtcs.org.uk/>

<http://www.ltscotland.org.uk/>

http://www.sqa.org.uk/sqa/CCC_FirstPage.jsp

<http://www.nhshealthquality.org/nhsqis/6710.140.1366.html>

<http://www.cms.gov/QualityImprovementOrgs/>

<http://www.ltscotland.org.uk/cpdscotland/index.asp>

http://195.99.1.70/legislation/scotland/acts2000/asp_20000006_en_1

<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte.pdf>

<http://www.ltscotland.org.uk/journeytoexcellence/about/keydocuments/part3.asp>

<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/tjtepfe4.pdf>

http://www.korakzakorakom.si/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,173/Itemid,99999999/+zagotavljanje+kakovosti+v+vzgoji+in+izobra%C5%BEevanju&cd=24&hl=sl&ct=clnk&gl=si

http://www.siq.si/solstvo/model_kakovost_za_prihodnost/index.html

<http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-83-x/087-096.pdf>

<http://www.solazaravnatelje.si/index.php?showid=28>

http://www.korakzakorakom.si/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,173/Itemid,99999999/+zagotavljanje+kakovosti+v+vzgoji+in+izobra%C5%BEevanju&cd=24&hl=sl&ct=clnk&gl=si

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_NL_EN.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_EN.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SE_EN.pdf

<http://www.skolverket.se/sb/d/190>

<http://www.skolinspektionen.se/PageFiles/1854/SwedishSchoolsInspectorate2009.pdf?epslanguage=en>

<http://www.sweden.se/eng/Home/Education/Basic-education/Facts/Education-in-Sweden/>

<http://www.skolinspektionen.se/>

<http://www.sweden.gov.se/sb/d/12996/a/142342>

http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html (avgust 2010).

http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_PRAV7588.html

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v gimnazijskem izobraževanju

Vinko Logaj

1. Konceptualizacija

1.1 Poimovanje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju

Na področju izobraževanja lahko na ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti pogledamo z nacionalnega nivoja, z nivoja šole (institucije) pa tudi z nivoja posameznika. Ta posameznik je v šoli učitelj, lahko pa učenec oziroma udeleženec izobraževanja. Za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, zlasti na nacionalni ravni, so pogosto uporabljeni podatki v korelaciji z mednarodnimi raziskavami, podatki o dosežkih na eksterinem preverjanju znanja, standardi, normativi in različni podatki, od stroškov na udeleženca izobraževanja do statističnih podatkov o osipu ipd. Tovrstni podatki so uporabni tudi za primerjave in analize na ravni šole oziroma posameznika, kjer kakovost pogosto povezujemo tudi z zadovoljstvom, ki ga lahko v različnih kontekstih označimo kot čustveni odziv.

Vsekakor je ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti zelo kompleksen in večdimenzionalen proces. Ena dimenzija kakovosti je operacionalizirana s kazalniki, ki so jim določeni standardi in s tem dana možnost, da kakovost lahko merimo, druga pa je zaznana kakovost, ki jo pogosto izražamo kot »subjektivno« zaznano zadovoljstvo posameznika – odjemalca (povzeto po Sallis 1993 v Trnavčević in dr. 2008,7).

Ob spremenjeni demografski podobi in upadanju števila otrok v šolah ter ob pričakovanju, da bomo postali – oziroma že smo – družba znanja, je pred šole postavljena nova zahteva: biti učinkovit, odziven, fleksibilen in drugačen od istovrstnih šol (Logaj in dr. 2006, 8). To terja drugačen način vodenja in upravljanja šol. Hkrati pa na drugačno vodenje in

upravljanje šol vplivajo tudi zakonodajne spremembe v zadnjih letih. V slovenski šolski zakonodaji se je v zadnjih letih spreminjala sestava svetov šol, bistveno se je spremenil način financiranja na področju srednjega šolstva, v poklicnem in strokovnem izobraževanju pa so povsem spremenjeni izobraževalni programi, kar je povezano z decentralizacijo in deregulacijo šolstva ter z drugačnim razumevanjem avtonomije.

V zadnjih dveh desetletjih so se v več zahodnih državah in državah v razvoju (OECD 1998) spremenili vzorci centralizacije in decentralizacije. Vzorci (de)centralizacije so najbolj vidni v smislu funkcionalne decentralizacije. Ta koncept priznava dejstvo, da države lahko decentralizirajo izobraževalne sisteme na enem področju, npr. pri upravljanju financ, obenem pa centralizirajo druga področja, denimo kurikulum.

Tovrstno prestrukturiranje je spodbudilo uporabo spremljanja in evalvacije v izobraževanju po eni strani z bolj centraliziranim nadzorom in spodbujanjem spremljanja ter evalvacije kot protiuteži zagotavljanju večje avtonomije pri vodenju šole (ta vzorec je najopaznejši v Združenem kraljestvu), po drugi strani pa s spodbujanjem evalvacije v šolah kot del decentraliziranja »skrbi za kakovost« na ravni šole (prirejeno po Brejc in dr. 2008).

1.2 Razumevanje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

Standardi (kontrola in zagotavljanje kakovosti) tako pomenijo normativni pristop h kakovosti, Murgatroyd in Morgan (1993) pa celovito obvladovanje kakovosti (TQM) definirata kot konceptualni pristop, kot notranjo pobudo izboljševanja kakovosti in kot filozofijo organizacije. Za ta pristop je temeljnega pomena, da so vsi zaposleni vključeni v vse procese. Za šole to pomeni, da se mora vsaka med njimi zavedati svojega poslanstva in ciljev. Zavedati pa se mora tudi vpliva standardov, zakonodajnega okvira, dejavnosti »konkurenčnih« šol, interesov in pričakovanj staršev, učencev in drugih zainteresiranih udeležencev. To pomeni, da je šola vpeta v kompleksnost procesa kakovosti in je prisiljena upoštevati standarde in subjektivne presoje procesa izobraževanja ter drugih aktivnosti, povezanih z dejavnostjo.

Nihanje med standardi in subjektivnim doživljanjem procesa izobraževanja v najširšem smislu šolam in drugim zainteresiranim javnostim povzroča številne težave pri opredeljevanju specifičnega, šolskega koncepta kakovosti (Logaj in dr. 2006). Šola je zato prisiljena na poti h kakovosti nenehno iskati nove načine ter presojati, kaj in katera področja je treba izboljšati, kako to storiti in kaj je treba ohraniti. Pri tem gre hkrati za odgovornost posameznikov, ki z različnimi nameni vstopajo v šolski prostor, za odgovornost ustanovitelja oziroma države, ki odgovarja za delovanje sistema in za javno službo ter za odgovornost drugih javnosti, ki v družbi ustvarjajo podobo šole.

Odgovornost pa je neposredno povezana z uvajanjem avtonomije kot virom fleksibilnosti ter sredstvom deregulacije in decentralizacije. Če vzamemo za izhodišče temeljni fizikalni mehanizem interakcije, pri katerem delci v makro- in mikrosvetu delujejo drug na drugega, lahko tudi avtonomijo in odgovornost vidimo v interakciji. Stvar šolske politike pa je, da na šolskem področju ustvari zakonodajne podlage in razmere, ki bodo interakcijo spodbujali.

V državah EU pa tudi državah članicah OECD najdemo poudarjanje avtonomije šol, ki jo lahko razumemo kot vir fleksibilnosti in kot sredstvo decentralizacije ter deregulacije javnega sistema vzgoje in izobraževanja (Sardoč 2005). Razlogi za decentralizacijo šolskih sistemov so po svetu različni, glede na nekatere skupne značilnosti pa jih lahko združimo v dve kategoriji: ekonomski razlogi (racionalizacija sistema) in politični razlogi (demokracija in participacija v vodenju šol). Karlsen (2000) meni, da so pričakovani rezultati decentralizacije sistema boljša kakovost rezultatov, izidov vzgojno-izobraževalnega procesa, večja odzivnost šol na potrebe lokalne skupnosti in gospodarstva ter večja odgovornost šol do skupnosti. Vsekakor pa je kljub odgovornosti na različnih ravneh šola tista, ki mora biti tesno vpeta v proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki mora odgovarjati (accounting) in imeti odgovornost (accountability).

1.3 Razmerje med internim in eksternim ugotavljanjem kakovosti

Šole se v zadnjem času »borijo« za učence in želijo s tem nekako čim bolj ugoditi ciljnim javnostim. Zato spremljajo njihovo zadovoljstvo, hkrati pa so dolžne sodelovati v eksternem preverjanju znanja in v okviru sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti lastne rezultate primerjati, analizirati in evalvirati.

Ogromno dokazov je, da pritiski s preverjanjem znanja povzročijo izobraževalno kulturo, ki poudarja poučevanje za teste oziroma vrsto površinske odgovornosti. Točke SAT¹ določajo sloves šole, zato se učitelji poglobljeno in čezmerno ukvarjajo s pripravo učencev na te teste. To ima številne učinke, med drugim instrumentalen in neresničen pogled na izobraževanje.

Postavlja se vprašanje o potrebi po kombinaciji zunanjega in notranjega spremljanja, presojanja, vrednotenja in ocenjevanja kakovosti. Samoevalvacija šol postaja »eden od ključnih dejavnikov pri zagotavljanju kakovosti izobraževalnega procesa« (Zgaga 2000). Priložnost sodelovanja v samoevalvaciji šole ponuja način pridobivanja poglobljenega razumevanja, kaj se dogaja v šolah in zakaj, ter omogoča skupno refleksijo o kompleksnosti medsebojnega delovanja/vpliva učenja in poučevanja (Livingston in McCall 2002, 1). Odgovornost za rezultate ostaja neposredno na organizaciji sami in se izraža v odnosu z njenimi uporabniki. Standardi v osnovni strukturi pa »prihajajo« od zunaj.

Pri rezultatih na eksternem preverjanju znanja, ki jih države zbirajo na nacionalni ravni, le redke države poznajo ureditev, v kateri osrednji organi objavljajo rezultate po posameznih šolah ali priporočajo objavo lokalnim skupnostim (Slavec Gornik 2010, 50). Sistem zbiranja podatkov namreč omogoča rangiranje šol po uspešnosti na eksternem preverjanju znanja oziroma na rezultatih mednarodnih preizkusov znanja, kar pa ni nujno relevantno za sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Z vidika različnega kulturnega okolja, razlik med populacijo posameznih šol, socialnega kapitala okolja ter drugih dejavnikov rangiranje ne omogoča sprejemanja kakovostnih odločitev v izobraže-

¹ Testi doseganja standardov

valnem sistemu. Nasprotno, rangiranje lahko povzroči »škodo« šolam in šolskemu sistemu.

Pri dokazovanju s podatki je na ravni šolskega sistema potrebna previdnost. Ne smemo zanikati, da evidentiranje in transparentno predstavljanje podatkov vedno pomeni neko rangiranje (MacBeath 2006).

1.4 Ravni ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

Na ravni šol se priložnosti, ki so v šolah za izvedbo procesa ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, kažejo med drugim tudi v »tradicionalnih« aktivnostih šol, ki so povezane s strokovnimi organi šole in njihovim delovanjem (Logaj 2007). Zlasti so te aktivnosti pomembne, ker so vpete v proces vzgojno-izobraževalnega dela, so ciklične in posegajo tako na raven šole kot na raven zaposlenih in dijakov.

Na ravni zaposlenih ugotavljamo načrtovanje poklicne kariere in profesionalnega razvoja ter s tem povezanega izobraževanja in usposabljanja zaposlenih. Profesionalni razvoj je povezan s spremljanjem pouka (hospitacijami), država pa ga spodbuja z napredovanjem v nazive.

Za ugotavljanje kakovosti izobraževalnih sistemov so dosežki učencev, učinkovitost šol in odgovornost za doseganje zastavljenih ciljev postali eni najpomembnejših kriterijev za ugotavljanje kakovosti izobraževalnih sistemov (Štraus 2007, 80). Vzgoja in izobraževanje pa sta socialen proces, ki vključuje številne nanj vplivajoče dejavnike in je hkrati vpet v širše družbene tokove (Trnavčevič 2000, 13).

2. Mehanizmi in pripomočki

Brejc in dr. (2008) ugotavljajo, da se pri vzgoji in izobraževanju za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti najpogosteje uporabljajo tile pristopi, instrumenti in metode:

- statistika,
- kazalniki kakovosti,
- primerjave z drugimi institucijami ali sistemi (*benchmarking*),

- informacijski sistemi spremljanja (*management information systems*),
- različne vrste evalvacij, npr. notranja evalvacija (samoevalvacija), zunanja evalvacija,
- šolske inšpekcije,
- rangirne lestvice (*league tables*),
- projekti oz. razširjanje dobrih in inovativnih praks,
- postopki akreditacij v povezavi s standardi kakovosti,
- poročila javnosti in/ali organizacijam, financerjem, ustanoviteljem,
- uvajanje standardov kakovosti,
- ankete uporabnikov oz. déležnikov,
- sistemi ocenjevanja/preverjanja znanja (povzeto po *ibid.*, 20)

2.1 Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v slovenskem gimnazijskem prostoru

Posredno v Sloveniji lahko najdemo potrebo po zagotavljanju kakovosti v vzgoji in izobraževanju v nacionalnih dokumentih: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995), *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*,² *Strategija razvoja Slovenije*,³ *Nacionalni program reform za doseganje ciljev Lizbonske strategije*⁴ in *Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013*.⁵ V zakonodaji na področju šolstva pa Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 16/07 in 36/08) med odgovornostmi ravnatelja v 49. členu določa ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca. Letno poročilo o samoevalvaciji mora šola oziroma vrtec na podlagi 48. člena ZOFVI (Ur. l. RS, št. 16/07 in 36/08) sprejeti na svetu šole oziroma vrtca.

²http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/grundtvig/strategija_vsezivljens_kosti_ucenja.pdf

³http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/strategija_razvoja_a_slovenije.pdf

⁴http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/program_reform_izvajanje_lizbonske.pdf

⁵http://www.svlr.gov.si/fileadmin/svlsrcp.gov.si/pageuploads/KOHEZIJA/kohezi_ja-200207/op-ess_vlada-150207_koncno.pdf

Po letu 1995 se je uveljavil t. i. tradicionalni pristop k evalvaciji vzgojno-izobraževalnih institucij. Temelji na šolski inšpekciji in mu lahko pripišemo nadzorno funkcijo. Ta na podlagi Zakona o šolski inšpekciji (Ur. l. RS, št. 114/2005) obsega nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, ki jo opravljajo šole. Ob predpostavki, da šolska inšpekcija nastopa kot organ nadzora, ni zunanje evalvacije, tako da ni mogoče iskati sinergije med notranjo in zunanjo evalvacijo, kar bi posledično vzpostavljalo odgovornost za kakovost med različnimi deležniki izobraževanja (učenci, starši, učitelji, šolami, državnimi zavodi s področja izobraževanja, ministrstvom). Šolska inšpekcija nima nalog oziroma pristojnosti s področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, saj presoja oziroma nadzira le formalnosti v zvezi z obstojem predpisanih dokumentov (sestavine letnega delovnega načrta ipd.), ne pa njihove vsebine.

V šolah, ki izvajajo gimnazijski program, je od leta 1995 vpeljan in utečen sistem eksternega preverjanja znanja z maturo, ki ga določa Zakon o maturi (Ur. l. RS, št. 1/2007); za tehnično izvajanje na institucionalni ravni skrbi Državni izpitni center Republike Slovenije, za vsebinski del pa so imenovane komisije: državna in predmetne maturitetne komisije.

Slovenija sodeluje tudi v mednarodni raziskavi trendov znanja matematike in naravoslovja za maturante TIMSS⁶ – Advanced. To je projekt mednarodne organizacije za merjenje učinkov izobraževanja, ki potekajo pod okriljem IEA.⁷ Namen raziskave je na mednarodni ravni izmeriti znanje in trende znanja matematike ter naravoslovja,⁸ v mednarodni raziskavi PISA⁹ pa so ciljna populacija dijaki 1. letnika.¹⁰

⁶ TIMSS – Advanced (*Trends in International Mathematics and Science Study* – projekti Mednarodne organizacije za merjenje učinkov izobraževanja, ki potekajo pod okriljem IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*)

⁷ IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

⁸ <http://kemija.pohorje.net/timss/>: vpogled 18. 2. 2010

⁹ PISA – *Programme for International Student Assessment*

¹⁰ <http://www.pei.si/>: vpogled 18. 2. 2010

Po letu 1995 je v slovenskem šolskem prostoru nastalo tudi več projektov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, med katerimi je bila večina takšnih, ki so posegli po celotni vertikali douniverzitetnega izobraževanja in so zajeli tudi gimnazijsko izobraževanje. V njih je zaznati izrazito naravnost v institucionalno samoevalvacijo.

Pregled zakonodaje in trenutnega stanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v slovenskem šolskem sistemu kaže, da kljub eksternemu preverjanju znanja v gimnazijah in mednarodnim raziskavam ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti temelji na samoevalvaciji.

Pregled aktivnosti odkriva parcialne pristope, ki so, z izjemo šolske inšpekcije, eksternega preverjanja znanja ter mednarodnih raziskav, prepuščeni odločitvam posameznih institucij in šol. V slovenskem šolskem sistemu torej obstajajo različni elementi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki med seboj niso sistematično povezani, ne izhajajo iz enotnih ciljev in ne omogočajo preglednosti pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti ter delovanja gimnazij.

Za slovenski gimnazijski prostor je mogoče trditi, da je proces ugotavljanja kakovosti prepuščen zgolj šolam. Te pa nimajo enotno izdelanih nacionalnih kazalnikov kakovosti, na podlagi katerih bi lahko spremljale in evalvirale vzgojno-izobraževalni proces in rezultate vzgojno-izobraževalnega procesa. Šole sicer razpolagajo s podatki o uspešnosti dijakov. Podatke o uspehu dijakov na maturi zbira Državni izpitni center in jih ob koncu mature, agregirane na ravni celotne Slovenije in za posamezno šolo, posreduje šolam. Dejstvo, da je z analizo podatkov omogočeno ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti tako na ravni šole kot na ravni učiteljev, pa še ne pomeni, da so ravnatelji gimnazij in učitelji za to usposobljeni. Na ravni države ni zbranih informacij, ali in kako šole pridobljene podatke uporabljajo.

3. Pristopi, ki jih gimnazije dejansko uporabljajo

3.1 Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v slovenskih gimnazijah

Različna področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v gimnazijah izhajajo iz različnih projektov, v katere so se slovenske gimnazije vključevale na podlagi lastnega interesa in ambicij po vpeljevanju sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

V nekaterih gimnazijah so ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (*quality assurance and assessment*) povezali s standardi, kot so ISO, QS ipd., kjer prihajajo standardi »od zunaj«, vendar so notranje prilagojeni, rezultati pa so na neki način javni. Tovrstno ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti je povezano s pridobitvijo certifikata, kar pa na nacionalni ravni za javni sistem vzgoje in izobraževanja terja poseben razmislek. Kajti konec gimnazijskega izobraževanja je povezan s pridobitvijo javnoveljavne izobrazbe in javne listine na podlagi kombinacije internega in eksternega preverjanja znanja – mature. Število šol, ki so se vključile v omenjene projekte, ni znano, vsekakor pa gre le za manjšino šol, ki izvajajo gimnazijski program.

Zavod za šolstvo Republike Slovenije je med letoma 1996 in 2001 za šole izvajal projekt Ogledalo, v katerem so šole izhajale iz lastne prakse, tako da so same določile področja (sodelovanje s starši, odnos učiteljev do učencev, preverjanje in ocenjevanje znanja, motivacija ipd.), ki bi jih želele izboljšati (Milekšič 1999). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport je leta 1999 v sodelovanju z javnimi zavodi začelo projekt Ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Namen projekta je bil ohranitev kakovosti na področjih, o katerih lahko na podlagi primerjav trdimo, da so visoko na lestvici mednarodnih standardov, ter dvig kakovosti na šibkih področjih (Pluško in dr. 2001). Kot nadaljevanje tega projekta se je v šolskem letu 2001/2002 začel izvajati projekt Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Vprašalniki v tem projektu so vsebovali področja: doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev, izvajanje pouka, učenci, učitelji, sodelovanje med šolo in starši ter vodenje.

Šola za ravnatelje pa od leta 1998 do 2010 izvaja projekt oziroma program Mreže učečih se šol/vrtec. Program temelji na spodbujanju

sodelovalnega učenja in sodelovalnega vodenja ter na spodbujanju in usposabljanju šol, da same najdejo rešitve za svoje probleme (Erčulj in Trunk, 2000). Gre za proces nenehnih izboljšav, ki naj bi bil usmerjen v razvoj kurikula, za okrepitev (*strengthening*) organizacije šole, proces učenja in poučevanja ter razvojni pristop k evalvaciji (Hopkins 1989, 185). Koncept programa je zasnovan tako, da šole v prvem letu vključitve spoznajo tehniko izboljševanja lastne prakse in izvedejo manjšo izboljšavo, v naslednjih letih pa izboljšujejo posamezna področja delovanja. Aktivnosti na šoli vodi skupina – šolski razvojni tim, sestavljen iz štirih učiteljev. Dejavnost šolskega razvojnega tima usmerja koordinator, predavatelj Šole za ravnatelje. Vsebina programa prvega leta vključuje izobraževanja za razvojne time, delavnice za ravnatelje in člane razvojnih timov, delavnice za učiteljske zборе in izvedbo »akcije izboljšave« na šolah, ki jo vodi šolski razvojni tim.

Pod okriljem Slovenskega instituta za kakovost in meroslovje (SIQ) je bil razvit model Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja, ki je razdeljen na sedem področij: voditeljstvo in vodenje, razvoj zaposlenih, notranje in zunanje komuniciranje, sodelovanje z učenci in starši, vzgojno-izobraževalni proces, razvoj in posodabljanje in nenehno izboljševanje. Šole pridobijo certifikat Kakovost za prihodnost za vzpostavljen sistem vodenja kakovosti, ki sistematično vodi od vizije do nenehnih konkretnih izboljšav.¹¹

Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) skupaj z Ministrstvom za šolstvo in šport podeljuje jabolka kakovosti – priznanja najboljšim projektom mobilnosti programa Leonardo da Vinci in evropske listine kakovosti za najboljše decentralizirane projekte izobraževalnih institucij v programih Comenius, Erasmus in Grundtvig znotraj programa Socrates. Nagradi temeljita na inovativnosti, kakovosti priprave in vodenja projekta, koristnosti in uporabnosti rezultatov, pa tudi na njihovem širjenju po koncu mobilnosti ali projektov.¹²

V omenjene programe in projekte so se slovenske gimnazije vključevale,

¹¹ <http://www.siq.si/>: vpogled 18. 2. 2010

¹² <http://www.cmepius.si/vzu/vse-o-vzu/jabolka-kakovosti.aspx>: vpogled 18. 2. 2010

ni pa podatkov, koliko in katere šole so bile oziroma so vključene. Glede na vsebino in koncept projektov tudi ni podatkov, ali šole s procesom ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti samoevalvacijo nadaljujejo, ko nimajo več stika z javnim zavodom oziroma podjetjem, ki je nosilec oziroma izvajalec projekta ali programa ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

3.2 Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na Češkem¹³

Glavne značilnosti šolskega sistema izobraževanja na Češkem so:

- relativno visoka raven decentralizacije,
- relativno visoka raven avtonomije šol,
- relativno visoka moč ravnateljev šol,
- pričakovanja notranjega razvoja šol,
- težnja, da se šole trdneje zasidrajo v lokalni skupnosti,
- večji pritisk zaradi odgovornosti, ki je čedalje večja,
- relativno nizka raven zaupanja med posameznimi stopnjami šolskega sistema (kar dokazuje na primer poudarjanje sprejemnih izpitov v srednješolskih ter višješolskih in visokošolskih ustanovah),
- postopoma se pojavlja sistem zunanje podpore.

V zadnjih dveh desetletjih je bila tema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti obravnavana v številnih strateških dokumentih češke izobraževalne politike, med drugim v vodilnih dokumentih, kot so Kakovost in odgovornost, Češko izobraževanje in Evropa, Nacionalni program razvoja izobraževanja na Češkem, Dolgoročni nameni razvoja izobraževalnega sistema na Češkem.

Leta 2004 je bil ustanovljen državni Center za ugotavljanje in zbiranje rezultatov v izobraževanju. Ukvarja se predvsem z razvojem standardov evalvacije rezultatov izobraževanja, razvojem instrumentov evalvacije, analizo in razlago podatkov, storitvami svetovanja o evalvaciji itd. Izhodišče so tri ravni evalvacije:

- evalvacija na ravni učencev,

¹³ Povzeto po Pol 2008 v Brejč in dr. 2008.

- evalvacija na ravni šole,
- evalvacija in primerjava celotnega izobraževalnega sistema in njegovih delov.

Pri evalvaciji na ravni učencev so v ospredju:

- Nove oblike ocenjevanja izobraževalnih dosežkov učencev
Cilj je razviti »banko instrumentov za ocenjevanje« (naloge, vprašalnike in metodologije pravilne uporabe) in jih zagotoviti uporabnikom (učiteljem, staršem, inšpektorjem, učencem itd.). Šola mora v svojem programu šolskega kurikula utemeljiti svoj pristop k ocenjevanju in opisati postopke ocenjevanja, ki jih uporablja.
- Izbira izobraževalne poti: osebni portfelj učenca.
- Ocena učenčevih dosežkov na križiščih izobraževalne poti: načrtuje se razvoj enakega izpita za vse učence določenega razreda v državi (enoten državni izpit).
- Reforma zaključnega izpita v srednji šoli
Reforma zaključnega izpita v srednji šoli (»maturita«) poteka že kar nekaj let. Trenutno vsaka šola sama pripravlja ta izpit, kar povzroča težave pri primerjanju rezultatov.

Evalvacija na ravni šole:

Pri evalvaciji na ravni šole se samoevalvacija in zunanja evalvacija razvijata ločeno, vendar nameravajo spodbujati njune medsebojne odnose. V skladu z zakonodajo je samoevalvacija od leta 2005 za vse šole obvezna. To je v večini šol privedlo do radikalnih sprememb, ker v veliki večini niso imeli izkušenj s sistematično samoevalvacijo. V bližnji preteklosti je samoevalvacijo opravljal samo majhen delež šol (posamezno ali kot preizkus v nekaj razvojnih projektih). Samoevalvacija šol velja za enega najpomembnejših vložkov za zunanjo evalvacijo šol. Trenutno šole svojo obveznost samoevalvacije izpolnjujejo na številne, zelo različne načine, od zelo izdelanih in produktivnih načinov do načinov, ki so blizu formalizmu in napačnemu razumevanju.

Zunanjo evalvacijo šol pretežno izvaja češka šolska inšpekcija. Njena vloga se postopoma širi, od nadzora vložkov proti evalvaciji razmer,

procesov in rezultatov izobraževanja. Poleg češke zunanje inšpekcije lahko zunanjo evalvacijo izvaja tudi ustanovitelj šole, ki pri tem uporablja svoja merila. Ta merila morajo biti znana vnaprej. Osnovne in nižje srednje šole financira lokalna oblast, višje srednje šole pa regionalna.

Od poznih devetdesetih let prejšnjega stoletja so šole dolžne pisati letno poročilo o glavnih vidikih svojega dela in ga objaviti. To poročilo je treba posredovati subjektu, ki financira šolo, v šoli pa mora biti na voljo javnosti. Zgradba letnega poročila je predpisana in jo je treba upoštevati. Šteje se, da je samoevalvacija šole eden glavnih virov informacij za šolsko letno poročilo.

Drugi mehanizem zagotavljanja kakovosti so zahteve, povezane z različnimi kategorijami izobraževalnega osebja. Ravnatelji so se tudi dolžni – pod določenimi pogoji – udeležiti 150-urnih (začetnih) ali 350-urnih (nadaljevalnih) izobraževalnih programov.

3.3 Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na Nizozemskem¹⁴

Nizozemske srednje šole, ki pripravljajo za višje izobraževanje, se imenujejo preduniverzitetne (VWO). Obstajata dve vrsti: Athenaeum in Gymnasium, ki trajata šest let. Gimnazije, v katerih se šola okrog 40 % dijakov, se od drugih šol razlikujejo po tem, da v njih poučujejo latinščino in grščino.

V osnovni šoli ni izpitov, obstaja pa pomemben test, ki ga ob koncu osnovne šole, v 8. razredu, izvaja 85 % šol. Imenuje se zaključni test CITO, namen pa je pomoč učencem pri izbiri vrste srednje šole. Od leta 1970 se vsako leto izda nova različica zaključnega testa CITO. Test ima štiri dele – jezik, aritmetiko, učne veščine in okoljske študije. Šole, ki uporabljajo teste, dobijo dve poročili: eno primerja uspeh šole z vsemi drugimi šolami, ki so uporabile test, drugo pa primerja uspeh šole z uspehom drugih šol s podobno populacijo učencev. Tako šola dobi povratno informacijo o uspešnosti svojega kurikula.

Vse srednješolske poti ali vrste šol imajo zaključne izpite. Ti izpiti so

¹⁴ Povzeto po Scheerens 2008 v Brejc in dr. 2008.

sestavljani iz decentraliziranega dela (šolski izpit) in dela, ki je določen enotno na državni ravni (tako imenovani centralni izpit). Povprečje šolskega in centralnega izpita določi končni izpitni rezultat dijaka. Navadno so ocene pri šolskem delu višje; če je odstopanje veliko, ima šolski del izpita nesorazmerno velik vpliv na končni rezultat, kar je pred kratkim kritiziral parlamentarni preiskovalni odbor, ki je na koncu predlagal, da bi šolski del izpita popolnoma odpravili.

Nizozemska ima poleg Nove Zelandije, Anglije in Irske najvišjo stopnjo šolske avtonomije na svetu. Šole večino odločitev sprejemajo na področjih, kot so načrtovanje in struktura (kurikul), kadrovska politika, finančno upravljanje in organizacija poučevanja. V tem okviru šolske avtonomije se oblike evalvacije, ocenjevanja in spremljanja čedalje bolj štejejo kot protiutež.

Evalvacije inšpektorata in raziskovalnih inštitutov poudarjajo, da še vedno manj kot 50 % osnovnih in srednjih šol samoevalvacijo izvaja zadovoljivo, čeprav so šole to formalno dolžne delati.

Zadnja pomembna kontekstualna značilnost nizozemskega šolskega sistema je obstoj izdelane izobraževalne podporne strukture državnih pedagoških centrov, lokalnih šolskih svetovalnih služb, državnega inštituta za razvoj kurikula in osrednjega inštituta za teste CITO.

Pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v srednjih šolah ima pomembno vlogo na Nizozemskem šolska inšpekcija, samoevalvacija šol in šolski informacijski sistemi.

Razvoj samoevalvacije šol je v srednjih šolah nekoliko šibkejši kot v osnovnih šolah, čeprav se v srednjih šolah šolski informacijski sistemi uporabljajo pogosteje.

Nizozemski model kakovosti (*Model voor Nederlandse Kwaliteit*) (model MNK) je nizozemska različica Modela odličnosti – EFQM (*European Foundation for Quality Management*). Nizozemski model kakovosti je nepredpisani okvir, katerega cilj je spodbujati organizacije v profitnem in neprofitnem sektorju, da neprestano izboljšujejo kakovost svojih izdelkov in storitev. Na voljo sta dve različici modela (prvi za gospodarske družbe in drugi za neprofitne organizacije, kot so vlada, izobraževanje in zdravstvo).

Do zdaj se model MNK v izobraževanju uporablja večinoma v višjem poklicnem izobraževanju, v srednjem izobraževanju in v izobraževanju za odrasle.

Presoja, ki temelji na samopregledu, je metoda za razvoj kakovosti šole. Sestavljena je iz samoocenjevanja izobraževalne organizacije in obiska/presoje organizacije, ki jo opravi zunanji odbor neodvisnih strokovnjakov. Možno je tudi, da šole iz neke skupine pregledajo druga drugo pod vodstvom odbora neodvisnih strokovnjakov za pregled (kolegialni pregled).

Inšpektorat za izobraževanje je leta 1998 predvsem zaradi objave rezultatov izpitov v časopisu razvil tako imenovano kartico kakovosti, ki naj bi vsebovala več kvantitativnih podatkov kot doslej izdani časopis. Poleg tega je treba upoštevati poseben položaj šole. Prva kartica kakovosti je bila objavljena junija 1998 in je med drugim vsebovala rezultate izpitov po skupinah predmetov za šolo v primerjavi s profilom podobnih šol. Druga kartica kakovosti je bila objavljena septembra 1999. Na njej so bili predstavljeni podatki o stopnji uspeha prvih treh let srednjega izobraževanja. Kazalniki, ki so bili uporabljeni, so vsebovali podatke o ponavljanju letnika in napredku dijakov v primerjavi z izobraževalno ravno, priporočeno ob koncu osnovne šole. Kartica kakovosti, izdana leta 1999, ni več primerjala rezultatov s tistimi s primerljivih šol kot v letu 1998, ampak se šola primerja s šolo, ki ima primerljivo populacijo dijakov. Kartice kakovosti so namenjene predvsem staršem učencev v zadnjem letu osnovne šole in se lahko uporabljajo pri izbiri srednje šole, lahko pa so zanimive tudi za trenutne dijake srednje šole, njihove starše, učitelje, vodstvo in upravo. Obveščajo jih o rezultatih njihove šole v primerjavi s šolo s primerljivo populacijo dijakov.

Trenutno kartice kakovosti ne vsebujejo samo podatkov o učnih izidih, ampak tudi o procesu poučevanja in učenja (o vsebini, času učenja, procesu poučevanja, skrbi in svetovanju ter vzdušju v šoli) ter o zagotavljanju kakovosti, ki je vzpostavljeno v šoli. Zaradi zagotovitve čim bolj poštene in široke primerjave se rezultati vsake šole primerjajo z rezultati šol, ki delujejo v podobnih razmerah. Lahko se primerjajo tudi z državnim povprečjem in s šolami v istem delu države. Inšpektorat te kartice objavlja na svoji spletni strani.

Nizozemska v zadnjih dveh desetletjih sodeluje v večini študij IEA in od leta 2000 tudi v PISA. Nizozemski sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je mešanica različnih instrumentov in ciljev. Pogosto se šteje, da imajo določbe funkcijo zunanje odgovornosti in tudi samorefleksije ter izboljševanja. Po navadi je posledica slabih rezultatov pregleda to, da šole dobijo več pomoči za izboljšanje. Za poročila o samoevalvaciji šole staršem lahko rečemo, da imajo funkcijo odgovornosti, usmerjene v uporabnika. Ni pa veliko dokazov, da bi poročila o samoevalvaciji šole imela pomembno vlogo pri odločanju staršev za neko šolo.

3.4 Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na Švedskem¹⁵

Glavni namen zagotavljanja kakovosti in sistema presoje na Švedskem je evalvirati izobraževanje v povezavi z nacionalnimi izobraževalnimi cilji in nato pomagati v procesu razvoja šol, da bi te cilje dosegli. Izobraževanje na Švedskem je decentralizirano, organizirajo in financirajo ga lokalne oblasti, stremi pa k nacionalnim ciljem. Organizacijo izobraževanja in učne metode za doseganje teh ciljev oblikuje šola sama.

Vloga evalvacije je temelj za presojo kakovosti, razvoj in informiranje. Skladno z nacionalnimi zahtevami so razvili posebno opredelitev evalvacije: pregledati in ovrednotiti posebej izbrane elemente skladno s sprejetimi merili. Iz tega je mogoče razumeti, da evalvacija v izobraževanju ni nujno popolna, mora pa temeljiti na sistematično zbranem gradivu, ki omogoča pregled. Ta gradiva ovrednotijo skladno s kazalniki presoje, ki jih mora vnaprej sprejeti skupina, ki opravi presojo.

Nacionalna agencija za izobraževanje je opredelila, da je za kakovost predšolskih in šolskih organizacij pomembno, kako dobro:

- dosegaajo nacionalne cilje,
- upoštevajo nacionalne zahteve in usmeritve,
- dosegaajo druge cilje, zahteve in usmeritve, ki so skladne z nacionalnimi,
- si želijo doseči prenovo in nenehne izboljšave.

¹⁵ Povzeto po Persson 2008 v Brejc in dr. 2008.

Zagotavljanje sistema za nadziranje doseganja ciljev v praksi je skupna odgovornost ravnatelja in lokalne skupnosti.

Nacionalni nadzor evalvacije in kakovosti (z nacionalnimi preizkusi znanja in inšpekcijo, ki jo izvaja Nacionalna agencija za izobraževanje) se prepleta z zahtevami samoevalvacije šole, ki se nanaša na nacionalne cilje in je treba o njej pisno poročati. Te zahteve so postale jasne in so se okrepile leta 1997, ko so uvedli nacionalna pravila za poročanje o kakovosti in jih tesno povezali z evalvacijo. Vsak direktorat za izobraževanje na lokalni ravni, vsaka švedska šola in vrtec, vsako središče za prosti čas morajo od takrat izdelati pisno letno poročilo o kakovosti. Pisno poročilo ne nadomesti evalvacijskih ukrepov, ampak na njih temelji in jih dopolnjuje.

Ravnatelj je odgovoren za razmere za učenje, izrabo virov, kakovost delovnega procesa in rezultate. Odgovornost zaposlenih je, da podpirajo razvoj in učenje učencev za doseganje ciljev, ki temeljijo na nacionalnih ciljih in smernicah ter na potrebah in osnovnih pogojih vsakega učenca. Zaželen kakovostni razvoj je prikazan v ciljih, zapisanih v nacionalnem kurikulumu.

Poleg zakonodaje, ki določa poročanje o kakovosti, je Švedska agencija za izobraževanje leta 2003 uvedla evalvacijo izobraževanja, tako da vsaka tri leta pregleda vsako lokalno skupnost. Evalvacija izobraževanja na ravni lokalne skupnosti je usmerjena v spoštovanje zakonodaje, obvezne načrte – ali poteka delo v šolah skladno z načrti in nacionalnimi cilji. Poleg tega so obvezni sestavni del take evalvacije tudi inšpekcijska poročila o kakovosti.

Na Švedskem sistemi ugotavljanja kakovosti in poročanja o njej ne vsebujejo posebnih nacionalnih kazalnikov. Šole delajo skladno z nacionalnimi izobraževalnimi cilji, kurikulumom in učnimi načrti.

Švedska nacionalna agencija za izboljševanje šol je razvila orodje za samoevalvacije kakovosti za učitelje, učiteljske time in šole. Imenuje se BRUK, kar je švedska krajšava za presojo-razmislek-razvoj-kakovost. V njem so uporabljeni kazalniki, ki so povezani z nacionalnimi smernicami. To orodje ni obvezno, ampak je poskus podpore šolam pri uporabi sistematičnega pristopa k delu na področju kazalnikov. Lahko ga uporabljajo na začetku razvojnega procesa kot dela sistematičnega

uvajanja sistema kakovosti ali pa za določanje rezultatov v šoli, za letno poročilo o kakovosti. BRUK daje vpogled v to, kako kakovostno in na kakšni ravni šola dosega cilje.

Sistem kazalnikov temelji na treh ključnih področjih: procesu, doseganju ciljev in okoljskih dejavnikih. Na vsakem od njih so različna področja kazalnikov, ki se delijo še naprej v sektorska področja, nato v kazalnike in nazadnje v kriterije. Kazalniki na področju procesa so pedagoške dejavnosti, usmerjanje in vodenje, nadzor kakovosti/razvoj. Glavno področje »doseganje ciljev« se deli na dve področji kazalnikov: cilje dejavnosti in izobraževalne cilje. Glavno področje »dejavniki okolja« pa zajema pet področij kazalnikov: izobraževalne priložnosti, zaposlene, učence, stroške in materialne vire. Vsako področje kazalnikov se podrobneje deli v podkazalnike, od katerih se vsak nanaša na ustrezen odstavek v Zakonu o izobraževanju, kurikulumu in učnih načrtih. Pred kratkim so BRUK izboljšali tako, da vsebuje tudi ustrezne instrumente za analizo. Večina šol na Švedskem ne uporablja BRUK-a, vendar narašča število takih, ki so odkrile to orodje in se jim zdi pomembno. Vsekakor je tako vseobsežno in časovno zahtevno, da takega instrumenta šola ne more uporabljati v celoti; šole uporabljajo posamezne dele, ki se jim zdijo kdaj pomembni. BRUK je na voljo osnovnim in srednjim šolam, področja kazalnikov so enaka, pomembno pa se razlikujejo posamezni podkazalniki.

Na Švedskem želijo okrepiti sistem nacionalne inšpekcije. Poleg sistema poročanja o kakovosti šol in lokalnih skupnosti se pojavljajo zahteve, da bi vlada okrepila sistem merjenja rezultatov in kakovosti dela učencev s statističnimi podatki in več metod za nacionalna preverjanja. Šole so tudi po več kot desetih letih in kljub množici podpornih gradiv ter usmeritev še vedno počasne pri iskanju ustreznih načinov razvijanja sistematičnega kakovostnega dela in poročanja o njem.

Sedanji sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na Švedskem zagotavlja pogled na procese ter se izraža v obliki poročanja o kakovosti. Na nacionalni ravni zagotavlja statistične podatke, omogoča primerjalne študije, zagotavlja zakonske pravice in daje pravico nacionalni inšpekciji, da pregleduje šole in lokalne skupnosti.

4. Izhodišča za sistemsko vzpostavitev ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v gimnazijah

Z upoštevanjem temeljnih izhodišč samoevalvacije lahko sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v slovenskih gimnazijah deluje kot protiutež procesom decentralizacije in deregulacije šolskega sistema ter zagotavlja nacionalni nivo kakovosti šolskega sistema ter mednarodno primerljivost dosežkov dijakov, pri čemer primerljivost rezultatov ne sme zmanjšati vpetosti šol v lokalni, regionalni ali nacionalni kontekst, ki zadeva funkcijo socialne kohezivnosti in blaginje. Osnovo za samoevalvacijo ter ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti gimnazij lahko zagotovijo na nacionalni ravni razviti in sprejeti kazalniki kakovosti.

V ta namen je treba:

- upoštevati obstoječe stanje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v slovenskih gimnazijah,
- vzpostaviti enoten pristop k (samo)evalvaciji gimnazijskega izobraževanja,
- upoštevati obstoječe procese in postopke na področju dela strokovnih organov v gimnazijah, jih posodobiti in konceptualno prirediti procesu samoevalvacije,
- vzpostaviti program usposabljanja ter drugo podporo vodstvom gimnazij ter strokovnim delavcem za izvajanje procesa samoevalvacije,
- oblikovati sistemske ravni, ki omogočajo celovit pristop k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti ter preprečujejo formalizme v procesih, postopkih in poročilih,
- opredeliti nosilce pristojnosti in odgovornosti za samoevalvacijo v gimnazijah,
- opredeliti vrsto, pomen in namen obstoječih podatkov, katerih zbiranje že poteka na nacionalni ravni,
- definirati nosilce in možnosti za vpogled v proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na posamezni šoli,
- na nacionalni ravni vzpostaviti varovala pri zbiranju podatkov, ki bodo preprečila rangiranje šol,
- definirati vlogo in vsebino kazalnikov delovanja (*performance*)

indicator) in drugih kazalnikov, ki bodo uravnoteženi in bodo tvorili sistem informiranja politik na nacionalni ravni in podporo vodenju na šolski ravni.

Ker je porazdelitev t. i. javnih dobrin neenakomerna, navadno povezana z močjo in oblastjo, so kazalniki uvod v racionalni nadzor in omejevanje neformalne moči (Kolenc in Kramberger 2008, 16). Pri splošnih dobrinah, ki niso redke, gre za dolgoročni dogovor med »ljudstvom« in »državo«, zato je v kratkem času težko oceniti kakovost splošne dobrine in potrebujemo dolgoletno spremljanje (*ibid.*).

Gre za izbiro izhodišča: ali bodo kazalniki zasnovani na ravni delovanja procesa, na ravni vhodnih vrednosti (*input*) in/ali pa na ravni rezultatov oziroma tistega, kar naj bo doseženo s procesom (*output*, izid). Pri tem pa je treba upoštevati, kaj pomenijo dosežki v rezultatih, časovno lestvico za dosežek in vire za doseganje rezultatov.

Ob upoštevanju trenutnega stanja v slovenskem gimnazijskem prostoru, preteklih izkušenj in smernic pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti je napočil čas za vzpostavitev celovitega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v slovenskih gimnazijah. Temelji naj na načelih strokovne avtonomije pri odločanju o uporabi notranjih pristopov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, nenehnega sodelovanja šol z javnimi zavodi za podporo in razvoj ter drugimi institucijami in posamezniki, ki izvajajo programe usposabljanja ravnateljev in strokovnih delavcev, vključevanja zaposlenih, dijakov, staršev in drugih javnosti v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, načrtnosti, metodološke zasnovanosti in procesnega pristopa k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Pri tem pa ne gre prezreti prepovedi rangiranja šol.

Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v gimnazijah naj poteka tako na ravni institucije kot na ravni posameznih strokovnih delavcev. Pri tem je ključnega pomena, da je uravnoteženo ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti procesov in rezultatov, tako na ravni institucije kot pri strokovnih delavcih. Izjemno pomembna pa je tudi vloga ravnateljev, ki naj na podlagi refleksije lastnega dela strokovnih delavcev z njimi načrtujejo nadaljnje delo.

Končni in hkrati začetni mejnik kontinuiranega procesa ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na gimnazijah naj bo poročilo o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti posamezne gimnazije, ki naj bo predstavljeno na spletni strani in bo hkrati sestavni del poročila o realizaciji razvojnega načrta. Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti naj bo integriran v delovanje gimnazij in naj pomeni eno temeljnih dejavnosti.

Viri in literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Brejc, M., in dr. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Šola za ravnatelje.

Erčulj, J., in Trunk Širca, N. (ur.) (2000). S sodelovanjem do kakovosti. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Bristol: Open University Press.

Karlsen, G. E. (2000). Decentralised centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy* 15(5): 525–538.

Kolenc, J., in Kramberger, A. (2008). Kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja – normativne in strokovne podlage. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Livingston, K., in McCall, J. (2002). School Self-evaluation strategies, impact and outcomes. Prispevek predstavljen na konferenci ATEE, Varšava, Poljska. Dosegljivo na: <http://syneva.net>.

Logaj, V. in drugi (2006). Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šolo. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Logaj, V. (2007). Ocenjevalne konference v procesu vodenja za učenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, let. 5, št. 3, str. 63–72.

MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship*. London: Routledge.

Milekšič, V. (1999). Ogledalo. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 30, št. 6., str. 16–26.

Murgatroyd, J. S., in Morgan, C. (1993). *Total quality management and schools*. Open University press.

OECD (1998). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

Persson, M. (2008). Pogled na nacionalni sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju na Švedskem. Karlstads Kommun. V: Brejc, M., in

dr. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Šola za ravnatelje.

Pigozzi, M. J. (2006). What is the 'quality of education'? (A UNESCO perspective). V: Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact.

Pluško, A., in dr. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. [nadaljevanje projekta] Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: gimnazije, poklicne in strokovne šole 2001/02. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pol, M. (2008). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v šolskem izobraževanju na Češkem, Univerza Masaryk, Brno. V: Brejc, M., in dr. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Šola za ravnatelje.

Sallis, E. (1993). Total quality management in education. London: Kogan Page. V: Trnavčević in dr. (2008). Evalvacija zadovoljstva s šolo. Metodološki in vsebinski izzivi. Šola za ravnatelje.

Scheerens, J. (2008). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na Nizozemskem. Univerza Twente. V: Brejc, M., in dr. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Šola za ravnatelje.

Slavec Gornik, A. (2010). Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Sardoč, M. 2005. Ravnatelji in šolska avtonomija. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3: 39–52.

Štraus, M. (2007). Vloga mednarodnih raziskav PISA, TIMSS, PIRLS ter nacionalnega preverjanja znanja v razvoju šolskega sistema. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Letnik 5, št. 2/2007, str. 75–87.

Trnavčević, A. (ur.) (2000). Raznolikost kakovosti. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Zakon o maturi (Ur. l. RS, št. 1/2007).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 16/07 in 36/08).

Zakon o šolski inšpekciji (Ur. l. RS, št. 114/2005).

Zgaga, P. (2000). Educational policy and quality in education. V: Ways towards quality in Education. Stronach in dr. (ur.), 193–199. Ljubljana: Open Society Institut, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper.

http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/grundtvig/strategija_vsezivljenskosti_ucenja.pdf

http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/strategija_razvoja_slovenije.pdf

http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/program_reform_izvajanje_lizbonske.pdf

http://www.svlr.gov.si/fileadmin/svlrsp.gov.si/pageuploads/KOHEZIJA/kohезija-200207/op-ess_vlada-150207_koncno.pdf

<http://kemija.pohorje.net/timss>: vpogled 18. 2. 2010

<http://www.pei.si/>: vpogled 18. 2. 2010

<http://www.siq.si/>: vpogled 18. 2. 2010

<http://www.cmepius.si/vzu/vse-o-vzu/jabolka-kakovosti.aspx>: vpogled 18. 2. 2010

Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja

Darko Mali

1. Poimovanje zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti pri poklicnem in strokovnem izobraževanju

1.1 Pregled stanja skozi referenčne in aktualne projekte

Za zadnje desetletje, ki sovpada s pripravo in implementacijo novih izhodišč za pripravo izobraževalnih programov, so značilne tudi razprave o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti (v nadaljevanju UZK) poklicnega in strokovnega izobraževanja. K aktualizaciji vprašanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju je prispevalo več med seboj povezanih dejavnikov: družbeno-ekonomske razmere, manjšanje vpisnih generacij, preoblikovanje mreže šol, večanje avtonomije šol, nov način upravljanja in financiranja šol in predvsem številne možnosti, ki so jih ponudili (večinoma) evropski projekti.

Poklicne in strokovne šole v procesih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti posegajo po različnih pristopih, med njimi je veliko takih, ki so bili prvenstveno razviti za uporabo v srednjih in osnovnih šolah, npr. *Ogledalo* (Zavod RS Za šolstvo, 1996–2001), *Mreže učečih se šol* (Šola za ravnatelje, 1998–), *Modro oko* (različne institucije¹, 2001/02), POKI (Andragoški center Slovenije, 1999–), QUTE (Center RS za poklicno izobraževanje, 2007–2008). Našteti, pa tudi različni drugi pristopi so se razvijali v okviru različnih projektov, marsikdaj pa pomenijo

¹ Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Šola za ravnatelje; Center RS za poklicno izobraževanje; Andragoški center Slovenije; Državni izpitni center; Osnovna šola Vojke Šmuc, Izola; Šolski center Novo mesto, Poklicna in tehniška strojna šola; Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

kombinacijo omenjenih projektov. Večino pristopov so zasnovali v javnih zavodih, odgovornih za razvoj različnih segmentov na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja, saj so se povečale aktivnosti na področju evalvacij, merjenja, ocenjevanja stanja v šolstvu in predvsem uvajanja novosti. V ozadju dejavnosti je bila težnja, da bi šolam ponudili izdelane inštrumente in smernice, ki bi jim pomagali izvajati evalvacijske aktivnosti. Različni modeli šolam ponujajo nabore inštrumentov, s katerimi bi bilo podprto predvsem stalno uvajanje izboljšav na različnih področjih dela in življenja šole. Večina modelov, tudi in predvsem tistih, ki se uporabljajo v poklicnem in strokovnem izobraževanju, temelji na samoevalvaciji. Med njimi je imel velik vpliv projekt *Modro oko*, predvsem tam oblikovana metodologija in instrumentarij. Različne samoevalvacijske aktivnosti, ki jih izvajajo šole (prim. Zorman 2001), še dandanes vsebujejo metodološka izhodišča (npr. prostovoljnost, uporaba različno pridobljenih podatkov, pomembnost šolske klime, analiza in primerjava podatkov, kakovostna interpretacija) in opredeljena področja (doseganje ciljev kurikula, pouk, učenec, učitelj, šola in starši, vodenje) s pripadajočimi kazalniki (nekaj kazalnikov in vprašalnikov je bilo razvitih tudi posebej za poklicne in strokovne šole).

Ob tem je treba omeniti še projekt Slovenskega inštituta za kakovost, *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja*, ki temelji na popolnem upravljanju kakovosti (*Total quality management, TQM*). Ta pristop stavi na nenehno izboljševanje kakovosti in gradi na celovitem vključevanju vseh zaposlenih, vedno in v vseh procesih (prim. Brejc in dr. 2008, 11). V prakso uvaja načela Demingovega kroga – kroga PDCA, prvenstveno pa pomeni aplikacijo standarda ISO 9001. Po našem mnenju pomeni pomemben prispevek k sistematičnemu in celovitemu zagotavljanju kakovosti na šolah.

Leta 2006 so s sprejetjem novega Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS št. 79/2006) in s tem tudi Zakona na področju UZK poklicnega in strokovnega izobraževanja vpeljana nekatera načela in pravila, ki so postavila temelje celovitosti tega sistema. V 15. členu Zakon postavlja sistem zagotavljanja kakovosti v skladu z načeli celovitega vodenja kakovosti (TQM) in v skladu s EQAVET, skupnim evropskim referenčnim okvirjem zagotavljanja kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja.

1.2 Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti kot nenehno izboljševanje

Trdili bi lahko, da je za poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje v Sloveniji značilna predvsem pestrost mnogoterih iniciativ, ki izhajajo iz pojmovanja kakovosti kot izpolnjevanja potreb in pričakovanj udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu in v drugih procesih znotraj šole. Pri tem ne smemo pozabiti, da je Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje določil kazalnike, ki omenjeno pojmovanje dopolnjujejo s pojmovanjem kakovosti na ravni doseganja dogovorjenih ciljev. Obe pojmovanji bi lahko nadgradili s pojmom kakovosti kot nenehnega izboljševanja, v katerem se celoten sistem pa tudi posamezni izvajalci z ustreznimi modeli stalno in ustrezno odzivajo na potrebe udeležencev in usmerjajo razvoj v zastavljene cilje. Uspešno uvajanje izboljšav je torej tisti končni cilj, ki nam ob prepoznavanju pomena enotnih in razumljivih ciljev vseh udeleženih pove, kako kakovostna je šola. Zdi se, da na šolah, pa tudi znotraj omenjenih modelov, v praksi manjka predvsem jasna povezava z razvojnimi cilji.

1.3 Rešitve v zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju

Poseben mejnik v razvoju sistema UZK v poklicnem in strokovnem izobraževanju pomeni nov *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006)*, ki definira enotnost oz. celovitost sistema UZK po načelih celovitega vodenja kakovosti ob upoštevanju evropskega referenčnega okvira za zagotavljanje kakovosti. Enoten sistem UZK sestavljajo:

- kazalniki kakovosti, ki jih določi pristojni strokovni svet (15. člen),
- ugotavljanje kakovosti, ki ga izvaja pristojni javni zavod,
- druge aktivnosti, ki jih po potrebi določi minister (17. člen).

Za raven šol oziroma izvajalcev Zakon v 16. členu določa, da šola:

- oblikuje partnersko sestavljeno komisijo za kakovost in
- na spletni strani letno predstavi poročilo o kakovosti.

Za potrebe šol je Center RS za poklicno izobraževanje oblikoval *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije (2007)*, ki shematsko predstavijo vlogo in potek samoevalvacije ter področja samoevalvacije s kazalniki. Področja usmerjajo šole pri načrtovanju razvojnih ciljev in evalvaciji.

Področja so naslednja:

- Vodenje šole (kazalniki: poslanstvo, vizija in vrednote šole, strategija in načrtovanje, financiranje, partnerstvo);
- Sistem kakovosti (kazalniki: celovit sistem kakovosti, samoevalvacija, mreženje);
- Načrtovanje procesa izobraževanja (kazalniki: izvedbeni kurikulum, odprti kurikulum);
- Učenje in poučevanje (kazalniki: razvoj učnega okolja, šolska klima, razvoj metod poučevanja, podpora dijakom pri učenju);
- Preverjanje in ocenjevanje (kazalniki: načrt ocenjevanja znanja, zapisovanje in poročanje o doseganju učnih ciljev);
- Doseganje ciljev izobraževanja (kazalniki: delež dijakov, ki so uspešno končali izobraževanje v predvidenem času, uspešnost na zaključnih izpitih in/ali poklicni maturi, sodelovanje na regijskih, državnih in mednarodnih srečanjih in tekmovanjih iz znanja in spretnosti, poročila zunanjih evalvacij, zaposljivost, nadaljevanje izobraževanje);
- Praktično usposabljanje z delom (kazalniki: načrtovanje in izvajanje praktičnega usposabljanje z delom, spremljanje dijakov, usposabljanje mentorjev);
- Svetovanje in podpora dijakom (kazalniki: poklicno usmerjanje, informiranje in svetovanje, skrb za neuspešne dijake, skrb za dijake, ki zapustijo šolo, podpora dijakom s posebnimi potrebami, zadovoljstvo dijakov);
- Strokovni razvoj učiteljev in drugih strokovnih sodelavcev (kazalniki: delo z novimi učitelji, usposabljanje učiteljev, spremljanje učiteljevega dela, šolski aktivni in programski učiteljski zbori, zadovoljstvo učiteljev);
- Šola kot središče vseživljenjskega učenja (kazalniki: programi usposabljanja, izvajanje programov za pridobitev izobrazbe za

odrasle, vrednotenje neformalno pridobljenega znanj, udeleženci, ponudba za prosti čas);

- Razvojni projekti (kazalniki: projekti s slovenski partnerji, projekti z mednarodnimi partnerji) (Mali 2007).

Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje je v letu 2007 sprejel sedem kazalnikov kot dolgoročno usmerjen okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju na državni ravni. Kazalniki po vsebini zajemajo večino vsebine kazalnikov, pripravljenih na evropski ravni, pri čemer so upoštevani tako kontekstualni, vhodni in procesni kot izhodni kazalniki oz. kazalniki učinka.

- Kazalnik 1 je delež šol z ustreznim sistemom vodenja kakovosti.
- Kazalnika 2 in 3 se osredotočata na učitelje kot pomembne nosilce razvoja kakovosti:
 - o delež učiteljev z ustrežno formalno stopnjo izobrazbe (oziroma z izpolnjenimi pogoji za delo na delovnem mestu učitelja),
 - o delež učiteljev, ki sodelujejo v nadaljnjem strokovnem izobraževanju, izpopolnjevanju in usposabljanju ter delež vloženega denarja.
- Kazalnika 4 in 5 se osredotočata na rezultate izobraževanja in spremljata:
 - o delež udeležencev izobraževanja, ki so uspešno končali izobraževanje v predvidenem času,
 - o uspešnost na zaključnem izpitu in poklicni maturi.
- Kazalnik 6 je kazalnik, ki spremlja učinke izobraževanja: kje so udeleženci izobraževanja šest mesecev/eno leto po končanem izobraževanju (dijaki so v nadaljnjem izobraževanju, zaposleni ali brezposelni);
- Kazalnik 7 je kontekstualni kazalnik in spremlja umeščanje šole v lokalno okolje: delež sredstev, ustvarjenih s pripravo in izvedbo seminarjev glede na potrebe gospodarstva.

Center RS za poklicno izobraževanje je za šolsko leto 2007/08 in 2008/09 pripravil poročili na podlagi prvih treh kazalnikov. Pri zbiranju podatkov za poročilo 2008/09 je sodelovalo 112 (80,6 %) izvajalcev

programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja (vključeni so bili tako šole kot izvajalci izobraževanja odraslih). 88,4 % jih ima delujoče komisije za kakovost, 65,6 % tudi organizirano v skladu z zakonodajo. Na spletnih straneh izvajalcev je bilo za to šolsko leto objavljenih 68 poročil o kakovosti. Glede kazalnika 2 in 3 je bilo ugotovljeno, da ima 96 % učiteljev ustrezno formalno izobrazbo, 95,7 % jih ima pedagoško-andragoško izobrazbo in 93,9 % učiteljev ima opravljen strokovni izpit. V šol. l. 2008/09 se je 59,2 % učiteljev dodatno izobraževalo do pet dni, 17,1 % učiteljev pa se dodatno ni izobraževalo (gl. Knavs 2010).

2. Priporočila na ravni Evropske unije

S poudarjanjem smernic lizbonske strategije tudi v vzgoji in izobraževanju, s Stockholmskim poročilom o Konkretnih ciljih sistema poklicnega izobraževanja in usposabljanja, s strateškim ciljem Evropskega sveta leta 2001 o izboljšanju kakovosti in učinkovitosti sistema in ne nazadnje s Kopenhagensko deklaracijo (2002) postaja zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju v zadnjem desetletju tudi v Sloveniji čedalje bolj vprašanje na ravni EU.

Kopenhagenski proces med temeljnimi cilji poudarja sodelovanje držav članic pri zagotavljanju kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Poseben poudarek je namenjen izmenjavi modelov in metod pa tudi skupnih kriterijev in principov. Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o vzpostavitvi evropskega referenčnega okvira za zagotavljanje kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja (EQAVET 2009), ki je nastal kot rezultat sodelovanja držav članic, »vzpostavlja evropski referenčni okvir za zagotavljanje kakovosti kot referenčni instrument za pomoč državam članicam pri spodbujanju in spremljanju stalnega izboljševanja njihovih sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja na podlagi skupnih evropskih priporočil ... Okvir naj bi prispeval k izboljševanju kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju in usposabljanju ter povečani preglednosti in doslednosti razvoja politike poklicnega izobraževanja in usposabljanja med državami članicami ter s tem spodbujal vzajemno zaupanje, mobilnost delavcev in učencev in vseživljenjsko učenje.« (EQAVET

2009, 9) Oblikovanje Evropske mreže za zagotavljanje kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja (ENQA-VET) v letu 2005 in mreže EQAVET v letu 2010 pomeni predvsem konkreten prispevek Evropske komisije in držav članic k razvoju sistemskih pristopov in orodij za zagotavljanje kakovosti (več gl. www.eqavet.eu). Od leta 2008 je v obeh mrežah sodeloval tudi CPI.

Priporočila na ravni EU ločijo dve ravni ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Prva je raven sistema, ki temelji na sistemskem pristopu h kakovosti; ta pokriva in medsebojno povezuje pomembne akterje poklicnega in strokovnega izobraževanja ter opredeljuje načine spremljanja in izboljševanja kakovosti s kombinacijo notranjega in zunanjega ocenjevanja, ki naj bi ju definirala posamezna država članica. Druga raven izvajalcev poklicnega in strokovnega izobraževanja (šol in drugih, predvsem delodajalcev) temelji na uvedbi celovitega sistema kakovosti in samoevalvaciji (prim. EQAVET 2009, 9–11). Priporočila povzemajo tudi model t. i. kroga kakovosti (kroga PDCA) in pri tem podajajo merila in okvirne deskriptorje tako na ravni sistema kot na ravni izvajalcev. V podporo ocenjevanju sistema in izvajalcev poklicnega in strokovnega izobraževanja predlagajo tudi referenčni nabor 10 kazalnikov (prim. EQAVET 2009, priloga 1 in 2), ki se delijo na glavna kazalnika (ustreznost sistemov zagotavljanja kakovosti in obseg vlaganja v usposabljanje učiteljev), na kazalnike, ki podpirajo cilje poklicnega in strokovnega izobraževanja (stopnja udeležnosti, stopnja dokončanja, stopnja zaposljivosti, uporaba pridobljenega znanja), ter na kazalnike, ki se nanašajo na kontekst (stopnja brezposelnosti, vključenost ranljivih skupin, mehanizmi prepoznavanja potreb po izobraževanju, programi spodbujanja boljšega dostopa) (ibid.).

Priporočila države članice spodbujajo, da:

- v državnem kontekstu promovirajo, uporabljajo in še naprej razvijajo priporočeni okvir,
- do junija 2011 z uporabo priporočil (še posebno prilog, ki govorijo o merilih z deskriptorji in kazalniki) po potrebi razvijejo pristop za vzpostavitev oziroma izboljšanje sistema zagotavljanja kakovosti,
- sodelujejo v mreži evropskega referenčnega okvira za zagotavljanje kakovosti (mreža EQAVET),

- uvedejo državno referenčno točko za zagotavljanje kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki naj predvsem povezuje pristojne organe, izvajalce, socialne partnerje in vse zainteresirane strani,
- vsaka štiri leta pregledajo izvajanje sistema zagotavljanja kakovosti in rezultate pregleda vključijo v državno poročilo o napredku v okviru prihodnjega strateškega okvira za evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in usposabljanja (EQAVET 2009, 18).

Pri tem je pomembno dodati še, da je UZK temelj tudi za vse vzporedne procese in inštrumente, ki so bili razviti na ravni EU za poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje. Priporočila o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij v prilogi 3 sežejo še dlje in načela evropskega okvira za kakovost, ki so »neobvezna in prostovoljna«, zapišejo v izhodišča implementacije evropskega ogrodja:² »Pri izvajanju evropskega ogrodja kvalifikacij bi bilo treba zagotavljanje kakovosti, ki je potrebno za zagotovitev odgovornosti in izboljšanja visokošolskega izobraževanja ter poklicnega izobraževanja in usposabljanja, izvajati v skladu z naslednjimi načeli: politike in postopki zagotavljanja kakovosti bi morali biti podlaga vsem ravnam evropskega ogrodja kvalifikacij, /.../ bi moralo biti sestavni del notranjega upravljanja izvajalcev izobraževanja in usposabljanja, /.../ bi moralo zajemati redno vrednotenje izvajalcev, njihovih programov ali sistemov zagotavljanja kakovosti, ki bi ga izvajali zunanji nadzorni organi ali agencije, /.../ bi moralo zajemati vse dimenzije kakovosti: kontekst, vhodne, procesne in izhodne dimenzije s poudarkom na učnih izidih, sistemi zagotavljanja kakovosti naj vključujejo naslednje elemente: jasne in merljive cilje in standarde; priporočila za implementacijo, /.../; ustrezne vire; konsistentne metode evalvacije, ki kombinirajo samoevalvacijo in zunanji pregled; mehanizme povratnega poročanja in ukrepe za izboljšanje; široko dostopne rezultate evalvacije«. V nadaljevanju je zapisano tudi, da naj bodo iniciative za UZK koordinirane na mednarodni, nacionalni in regionalni ravni, tako da se zagotovijo pregled, koherentnost, sinergija in sistemska analiza. UZK naj bi

² Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta z dne 23. aprila 2008 o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (2008). Ur. l. EU 2008/C 111/01.

temeljilo na sodelovanju med različnimi ravni sistema, vključujoč relevantne partnerje na državni ravni in na ravni skupnosti.

3. Področja razvoja sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pri poklicnem in strokovnem izobraževanju: predlogi dograditev

3.1 Ravni sistema zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti

Sistemska raven

Za poklicno in strokovno izobraževanje je značilna velika pestrost deležnikov in s tem različnost prepričanj in interesov. Na ravni države je vključenih več ministrstev (Ministrstvo za šolstvo in šport, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, pa tudi druga ministrstva, ki imajo v pristojnosti določene kvalifikacije: Ministrstvo za zdravje, Ministrstvo za notranje zadeve idr.), pomembno vlogo imajo združenja delodajalcev in delojemalcev (Obrtna zbornica, Gospodarska zbornica ter druge reprezentativne zbornice), različni javni zavodi pa na tem področju izvajajo različne projekte (npr. CPI, ACS). Tudi izvajalcev je več: različni izvajalci javne mreže, zasebni izvajalci, izvajalci, ki izvajajo zasebne programe). Prav zato **potrebujemo enoten dogovor o sistemu** ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju sicer daje osnovo, a je pomanjkljiv zaradi:

- neupoštevanja certifikatnega sistema, ki danes dopolnjuje sistem izobraževanja, in
- neupoštevanja vloge delodajalcev kot izvajalcev dela izobraževalnega programa.

Ob omenjenem bi bilo na podlagi razvojnih ciljev nujno **nagraditi državne kazalnike kakovosti** in jih operativno opredeliti, kar bi omogočalo spremljavo in vrednotenje celotnega sistema. Zato bi bilo treba zagotoviti tudi **delovanje potrebnih baz**, predvsem v sodelovanju s Statističnim uradom Slovenije. Predlagamo, da se **poročilo o kakovosti** poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki naj bo zasnovano na

primerljivih kazalnikov, pripravi na dve do tri leta. To bi skupaj z ocenjevanjem ob samoevalvaciji pomenilo **element zunanje evalvacije**, s katerim bi se lahko ognili potrebi po vzpostavljanju posebnega nadzora šol. Po potrebi bi poročilo poleg rednih kazalnikov upoštevalo tudi posebna področja, ki bi jih določil minister. Predlagamo še, da se pripravi **večletni načrt spremljanja**.

Razmislek je potreben tudi o ustreznosti **akreditacije** izvajalcev poklicnega in strokovnega izobraževanja za vpis v razvid. Menimo, da je sedanji postopek neenoten in nepregleden, ob tem pa tudi standardi niso zadovoljivo dogovorjeni. Smiselno bi bilo tudi znova uvesti **periodično akreditacijo**, s katero bi izvajalec dokazoval stalno doseganje standardov. To se nam ob povečevanju avtonomije šol zdi še posebno pomembno.

Na ravni sistema bi bilo treba oblikovati še **merila (kriterije) za vzpostavitev celovitega sistema vodenja kakovosti**, po katerem bi šole oblikovale stalen proces uvajanja izboljšav, ki bi temeljil na krogu PDCA.

Raven izvajalcev (šol)

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju že določa, da mora imeti šola uveden celovit sistem vodenja, komisijo za kakovost, izvajati mora samoevalvacijo in objaviti poročilo o kakovosti. S priporočili za izvajanje samoevalvacije smo šole poskušali usmeriti na področja, znotraj katerih je samoevalvacija še posebno smiselna. V prihodnje bi bilo smiselno znotraj tega nabora določiti **obvezna področja**, na katerih bi šole periodično izvajale samoevalvacijo in to predstavile v poročilu.

V **poročilu o kakovosti** bi morali bolj poudarjati načrtovanje in uvajanje izboljšav ter manj predstavitev rezultatov samoevalvacije. Vsebina poročila, ki se pripravi po koncu samoevalvacije (predvidoma na dve do tri leta), bi zajemala **stalne in posebne kazalnike** (lahko samo enega), ki bi jih v skladu z večletnim načrtom določili za posamezno obdobje samoevalvacije. Stalni kazalniki bi bili obvezni, posebni pa prostovoljni.

Pomemben element bi bila **analiza poročil** in tam predstavljenih ukrepov, pa tudi **promocija** (naj)boljših **šol**. Za promocijo bi veljalo oblikovati posebno nagrado za kakovost, ki bi se podeljevala na podlagi

uspešnosti ukrepov, ki bi bili predstavljeni pod posebnim kazalnikom. Analiza bi bila zajeta v nacionalnem poročilu.

Raven delodajalcev

Pri poklicnem in strokovnem izobraževanju ne moremo prezreti delodajalcev kot izvajalcev praktičnega izobraževanja v delovnem procesu. V razmislek o zagotavljanju kakovosti učnih mest bi bilo nujno vključiti združenja delodajalcev in poleg postopov **akreditacije** vzpostaviti dodaten okvir, ki bi omogočal transparentno uvajanje izboljšav tudi na tem področju.

Povezovanje ravni v enoten sistem – državna komisija

Zakon na ravni šole določa komisijo za kakovost, ki skrbi za razvoj orodij in koordinacijo aktivnosti pri zagotavljanju kakovosti. Na državni ravni bi morale delovati podobno telo (**komisija**), ki bi zagotavljalo razvoj metodologije in indikatorjev za spremljanje procesov in aktivnosti zagotavljanja kakovosti, razvoj instrumentarija za pridobivanje podatkov in informacij v sklopu kakovosti, trajno skrb za razvoj baz podatkov, ki bi bile šolam v oporo pri lastnih analizah in primerjavah, spodbujanje sodelovanja med šolami in širjenje primerov dobrih praks, analize kakovosti na posameznih področjih, pripravo državnih poročil o kakovosti in stalno koordinacijo aktivnosti na ravni institucij.

Center za poklicno izobraževanje bi kot državna referenčna točka za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti opravljal strokovno delo za državno komisijo, vodil ustrezne baze podatkov in pripravljal bienalno poročilo o kakovosti.

3.2 Področja in kazalniki kakovosti

Področja in kazalniki kakovosti morajo biti opredeljeni enotno ne glede na raven uporabe (na ravni sistema, šol, delodajalcev). Vključevati morajo ustrezna področja delovanja šol in sistema, pomembna pa je tudi neposredna povezava z razvojnimi cilji – tako bi dejansko pokazali stopnjo doseganja ciljev.

Merila sistema vodenja kakovosti

Prvi sklop naj bi obsegal merila celovitega sistema vodenja kakovosti. Evropski referenčni okvir z merili in deskriptorji nam je pri tem lahko v veliko pomoč. Merila na ravni sistema kot na ravni izvajalcev pokrivajo raven načrtovanja, izvedbenih načrtov, evalvacije in uvajanja izboljšav. Merila naj bi bila hkrati tudi izhodišče za razvoj sistemov vodenja kakovosti na šolah pa tudi za dopolnjevanje ukrepov na sistemski ravni.

Področja kakovosti

Drugi sklop bi zajemal področja, s katerimi bi definirali temeljne okvire zagotavljanja kakovosti. Področja bi bila razčlenjena na kazalnike, ki omogočajo kvalitativno presojo doseganja kakovosti znotraj posameznega področja, ter baze podatkov, ki omogočajo ugotavljanje in primerjanje kvantitativnih razmerij znotraj nekega kazalnika. Znotraj posameznih področij bi določili kazalnike, ki bi jih spremljale šole, sočasno pa bi bilo to izhodišče za pripravo (bienalnega) nacionalnega poročila.

V skladu z že sprejetimi državnimi kazalniki za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja in upoštevanje referenčni nabor evropskih³

³ Kazalniki EQAVET:

- Kazalnik 1: Ustreznost sistemov zagotavljanja kakovosti za izvajalce poklicnega izobraževanja in usposabljanja: a) delež izvajalcev, ki uporabljajo notranje sistema zagotavljanja kakovosti, določenih z zakonodajo/na lastno pobudo; b) delež pooblaščenih izvajalcev.
- Kazalnik 2: Vlaganje v usposabljanje učiteljev in inštruktorjev: a) delež učiteljev in inštruktorjev, ki sodelujejo v nadaljnjem usposabljanju; b) znesek vloženih sredstev.
- Kazalnik 3: Stopnja udeležенosti v programih poklicnega izobraževanja in usposabljanja – število udeležencev v programih glede na vrsto programa in posamezna merila.
- Kazalnik 4: Stopnja dokončnosti programov poklicnega izobraževanja in usposabljanja: a) število oseb, ki so uspešno končale programe oziroma iz njih izstopile – glede na vrsto programa in posamezna merila.
- Kazalnik 5: Stopnja zaposljivosti v programih poklicnega izobraževanja in usposabljanja: a) zaposlitveni položaj udeležencev v poklicnem izobraževanju in usposabljanju v določenem času po končanem usposabljanju; b) delež zaposlenih udeležencev v določenem času po končanem izobraževanju – glede na vrsto programa in posamezna merila.

kazalnikov predlagamo naslednji nabor področij:

- **ustreznost sistemov zagotavljanja kakovosti za poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje.** Možni kazalniki so: skladnost sistema kakovosti z merili, sestava komisije za kakovost, stalnost in načrtnost delovanja komisije, vključevanje interesnih skupin in vrsta ukrepov izboljšav, obravnava poročila;
- **vlaganje v usposabljanje učiteljev in mentorjev.** Možni kazalniki so: število zaposlenih, zaposleni po vrsti zaposlitve (nedoločen/določen čas) in ustreznosti izobrazbe, izpolnjevanje drugih pogojev poleg formalne izobrazbe (PAI, strokovni izpit, ustrezne delovne izkušnje), kadrovska struktura, število dijakov na posameznega učitelja oz. v posameznem oddelku, število dijakov pri posameznih učnih dejavnostih, vključevanje v študij, udeležba v nadaljnjem strokovnem izobraževanju in usposabljanju na šoli in zunaj nje, vložena sredstev za izobraževanje in usposabljanje;
- **vključenost populacije v programe poklicnega in strokovnega izobraževanja.** Možni kazalniki: število udeležencev v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja, pri vključevanju v poklicno in strokovno izobraževanje, programi za spodbujanje boljšega dostopa do poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja, razporeditev učnih zmogljivosti po posameznih programih in stopnjah, razvoj mreže poklicnih in strokovnih šol, mreže programov, povpraševanje na trgu dela;
- **učni dosežki, rezultati, uspešnost.** Možni kazalniki: uspešnost učencev pri vpisu (uspešnost v OŠ), uspešnost posameznih razredov, tečajev (ob koncu leta po opravljenih izpitih – uspešnost razredne generacije), ocene dijakov, poprečne ocene in porazdelitev (distribucija) ocen na ravni šole, razreda, oddelka (po predmetih) in na učitelja, ukrepi za višjo kakovost znanja ter za večjo usklajenost standardov na šolah pri preverjanju znanja (baze nalog in vprašanj),

– Kazalnik 6: Uporaba pridobljenih spretnosti na delovnem mestu: a) informacije o zaposlitvi posameznikov po končanem izobraževanju glede na vrsto izobraževanja in individualna merila; b) stopnja zadovoljstva posameznikov in delodajalcev s pridobljenimi veščinami in sposobnostmi (EQAVET 2009, priloga 2).

ocene zaključnih izpitov (analizirane tako, da bodo analize primerljive z analizo uspešnosti pri poklicni maturi). Dodatno pa tudi: distribucija ocen na razred (po predmetih) in na šolo (po predmetih), delež prekinitev izobraževanja zaradi neuspešnosti, uspešnost dokončanja izobraževanja, generacijska uspešnost, analiza uspešnosti v dokončanju izobraževanja (opravljeni zaključni izpit, poklicna matura, generacijski osip, stopnja uspešnosti prikrajšanih skupin glede na starost in spol, ukrepi za izboljšanje učne uspešnosti, ukrepi za uspešen zaključek, ukrepi za izboljšanje učne uspešnosti prikrajšanih skupin (velikost učnih skupin, kakovost učiteljev in mentorjev, vlaganja v sredstva pomoči ...), ukrepi za prilagojeno izvajanje izobraževanja, uspešnost prikrajšanih skupin, izobraževanje učiteljev za dvig uspešnosti;

- **zaposljivosti in nadaljnje izobraževanje.** Možni kazalniki: vstop generacije v delo v letih po končanem izobraževanju (po enem letu, oblika zaposlitve), glede na vrsto programa, stopnja (dolžina) brezposelnosti med novimi absolventi, ukrepi za podporo pri zaposlovanju, ukrepi za povečanje zaposljivosti posameznika (v šolah in med delodajalci), vrsta zaposlitve in ustreznost zaposlitve po pridobljeni izobrazbi, uspešnost nadaljevanja izobraževanja (od enega do dve leti), nadaljevanje izobraževanja v strokovni vertikali ali ne, uporabnost pridobljenih znanj z vidika potreb trga dela, stopnja zadovoljstva delodajalcev in zaposlenih – nekdanjih dijakov, mehanizmi prepoznavanja potreb po usposabljanju na trgu dela.

Viri in literatura

Bezič, T. (1999). *Ogledalo*. Priročnik za šolske projektne time pri zagotavljanju kakovosti dela javnega zavoda (delovna verzija). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Brejc, M. in dr. (2008). Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kranj: Šola za ravnatelje.

Zorman, M. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Dostopno (marec 2011) na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO982.html

Mali, D. in dr. (2007). Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno (marec 2011) na: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/sola_za_izvajanje_samoevalvacije_slo.pdf

www.enqavet.eu

Poročilo o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. Šolsko leto 2007/08. Povzetek poročila. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno (marec 2011) na: <http://www.siqua-vet.si/siqua-vet/drzavno-porocilo/>

Knavs, S. in dr. (2009). Poročilo o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. Šolsko leto 2008/09. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno (marec 2011) na: <http://www.siqua-vet.si/siqua-vet/drzavno-porocilo/>

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. junija 2009 o vzpostavitvi evropskega referenčnega okvira za zagotavljanje kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja (EQAVET). (2009). Ur. l. EU št. 2009/C 155/01. Dostopno (marec 2011) na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:SL:PD>

Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih

Sonja Klemenčič, Tanja Možina

I. Pregled stanja

Splošni pregled uveljavljenih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih¹

Preden podrobneje predstavimo enega izmed modelov v omrežju izvajalcev izobraževanja odraslih, je treba upoštevati, da je to omrežje zelo razvejeno z zelo heterogenimi dejavnostmi, zato bi težko govorili zgolj o enem pristopu za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih. Na kratko predstavljamo pregled različnih pristopov, da bi bilo mogoče podatke, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, ustrezno umestiti in vrednotiti.

Osnovne šole za odrasle niso samostojne ustanove, temveč delujejo v okviru drugih izobraževalnih organizacij za odrasle, pretežno ljudskih univerz. V njih po javno dostopnih podatkih ne uporabljajo posebnih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti; samo v nekaterih primerih uporabljajo model POKI² – kadar ta model uporablja ljudska univerza, pri kateri deluje osnovna šola za odrasle. **Kakovost izobraževanja odraslih v gimnazijah** se ne presoja po nobenih posebnih pristopih; če se, se uporabljajo enaki pristopi kot v izobraževanju mladine. Formalno srednješolsko **poklicno in strokovno izobraževanje odraslih** izvajajo srednje šole, ljudske univerze in zasebne izobraževalne organizacije. Na srednjih šolah, kjer izvajajo izobraževanje odraslih, je položaj glede presojanja in razvijanja

¹ Del podatkov iz tega poglavja izhaja iz internih gradiv Andragoškega centra Slovenije, del pa jih je bil zbran posebej za potrebe tega prispevka.

² Poseben model za presojanje in razvijanje kakovosti, ki ga je razvil Andragoški center Slovenije – Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. Model je v nadaljevanju podrobneje predstavljen.

kakovosti zelo heterogen. Del **srednjih poklicnih ali strokovnih šol** za izobraževanje odraslih uporablja enake pristope kot za izobraževanje mladine: Mreže učečih se šol, Modro oko, Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti Šole za ravnatelje, MUNUS, Širjenje sistema zagotavljanja kakovosti v okviru Konzorcija biotehniških šol, certifikat Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja itd. Res pa je tudi, da nekatere poklicne in strokovne šole sicer uporabljajo prej naštete pristope, vendar pri tem ne vključujejo izobraževanja odraslih. Petina srednjih in poklicnih šol, ki izvaja tudi izobraževanje odraslih, uporablja model POKI, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju. To ne pomeni, da model uporablja vsa šola, marveč ga navadno samo za izobraževanje odraslih, čeprav s številnih šol poročajo, da metode, pristope iz tega modela uspešno uporabljajo tudi pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja mladine. **Ljudske univerze**, ki izvajajo formalno poklicno ali strokovno izobraževanje, za presojanje in razvijanje kakovosti povečini uporabljajo model POKI (doslej 24 od 33, v letu 2010 so se na novo vključile še štiri ljudske univerze). Samo ena ljudska univerza, ki izvaja formalno poklicno ali strokovno izobraževanje, ima tudi certifikat ISO 9001–2000. Med **zasebnimi izobraževalnimi organizacijami**, ki izvajajo formalno poklicno in strokovno izobraževanje odraslih, jih okrog 10 % uporablja model POKI, podoben obseg pa je tistih organizacij, ki uporabljajo tudi standard ISO 9001–2000; ena organizacija ima certifikat Vlagatelji v ljudi, nekatere organizacije so vključene v mednarodne projekte za razvoj kakovosti (Merjenje intelektualnega kapitala – *Intellectual Capital Statement – Made in Europe – InCas*, *RECALL – RECOgnition of quALity in Lifelong Learning* itd.)

Kakovost izobraževanja odraslih v **višjih strokovnih šolah**, tako javnih kot zasebnih, se povečini presoja po enakih modelih kot redno izobraževanje. Pet od njih pa uporablja tudi model POKI. Med njimi sta dve, ki imata certifikat ISO 9001–2000.

Poleg programov formalnega izobraževanja pa je treba omeniti še tiste **javnoveljavne programe, ki so bili pripravljeni posebej za izobraževanje odraslih**.³ Večinoma jih izvajajo ljudske univerze,

³ Računalniška pismenost za odrasle, Izobraževalni program policist, Projektno

jezikovne (zasebne) šole in druge zasebne izobraževalne organizacije. Za presojanje in razvijanje kakovosti izvajanja teh programov se uporabljajo pristopi in modeli, ki jih uporabljajo organizacije, izvajalke teh izobraževanj. Tudi v tem primeru je obvezen vpis v razvid izobraževalnih organizacij,⁴ ki predstavlja pregled kakovosti vstopnih dejavnikov in sposobnosti za izvajanje programov. Za nekatere izmed omenjenih programov (PUM, programi usposabljanja za življenjsko uspešnost) izvaja Andragoški center Slovenije občasne zunanje evalvacije.

Kadar gre za **neformalno izobraževanje odraslih**, se bistveno poveča število raznovrstnih izvajalcev tega izobraževanja, sočasno pa ne obstaja celovit pregled, kako na tem področju poteka presojanje in razvijanje kakovosti, če sploh obstaja. Po pregledu ponudbe izobraževanja odraslih⁵ navajamo najpogostejše izvajalce: društva, zveze društev, univerze za III. življenjsko obdobje, inštituti, samostojni izobraževalni centri ali službe za izobraževanje v podjetjih, splošne knjižnice, muzeji, galerije, razvojne agencije, zavodi za zaposlovanje, gospodarske zbornice, obrtne zbornice, izobraževalni centri ali službe za izobraževanje pri ministrstvih, avtošole, nevladne organizacije, zdravstveni zavodi, zavodi za gozdove, zadružne zveze – pa verjetno še nismo izčrpali vseh izvajalcev, ki izvajajo izobraževanje odraslih. Glede presojanja kakovosti v teh primerih lahko damo le oceno na podlagi bolj naključnih informacij kot podatkov, ki bi bili raziskovalno preučevani in ugotovljeni. Na splošno si upamo trditi, da v velikem delu tega izobraževanja (še) ne moremo govoriti o sistematičnem spremljanju kakovosti, o posebnih pristopih, modelih, ki bi se uporabljali v ta namen, čeprav se v zadnjem času pojavlja nekaj

učenje za mlajše odrasle, Angleščina za odrasle, Francoščina za odrasle, Italijanščina za odrasle, Nemščina za odrasle, Madžarščina za odrasle, Slovenščina za tujce, Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Beremo in pišemo skupaj (UŽU – BIPS), Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Most do izobrazbe, Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Izzivi podeželja (UŽU – IP), Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Moj korak (UŽU – MK), Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Jaz in moje delovno mesto (UŽU – MDM), Spoznavanje slovenske zgodovine, kulture in ustavne ureditve v Republiki Sloveniji. (Vir: Programoteka ACS, <http://programoteka.acs.si/>).

⁴ Pravilnik o vodenju razvida izvajalcev javnoveljavnih programov vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 10/2009 z dne 9. 2. 2009)

⁵ Brenk, E. (2009). Pregled ponudbe izobraževanja odraslih v šolskem letu 2008/2009 – Poročilo in analiza. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

inicativ za bolj sistematično spremljanje kakovosti tudi na tem področju (npr. že omenjeni projekt Recall, ki ga je izvajal Center za poklicno izobraževanje,⁶ standard NVO – Standard kakovosti za nevladne organizacije, ki ga uvaja Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje SiQ⁷). Prav tako pa si upamo trditi, da poteka presojanje in razvijanje kakovosti neformalnega izobraževanja v okviru institucij, ustanov, ki imajo vpeljane sisteme kakovosti za svoje druge dejavnosti, v skladu s temi sistemi kakovosti. To prav gotovo velja za vse izobraževalne centre ali službe v podjetjih, kjer povečini uporabljajo različne ISO-standarde ali model Poslovne odličnosti (EFQM)⁸. Podobno velja za različne inštitute.⁹ Na različnih ministrstvih in upravnih organih, ki razvijajo tudi lastno izobraževalno dejavnost, se uveljavlja predvsem model Skupnega ocenjevalnega okvira za organizacije v javnem sektorju (CAF) in model Poslovne odličnosti (EFQM).¹⁰ V nekaterih zavodih za zdravstveno varstvo uporabljajo ISO-standarde.¹¹ Nekatere jezikovne šole si za izvajanje neformalnih jezikovnih programov pridobivajo različne mednarodne certifikate.

Na koncu je treba omeniti še nekatera omrežja izobraževanja odraslih, ki jih doslej še nismo. Razvojno delo Andragoškega centra Slovenije je namreč v devetdesetih letih prejšnjega stoletja spodbudilo nastanek omrežja **središč za samostojno učenje**, omrežja **izvajalcev študijskih krožkov in bralnih študijskih krožkov**, omrežja **borz znanja** in omrežja **svetovalnih središč ISIO**. Značilnost teh omrežij, razen omrežja študijskih krožkov, ni izvajanje kakšnih posebnih programov za odrasle, temveč pomenijo pomemben del t. i. infrastrukturnih dejavnosti v izobraževanju odraslih – podpirajo odrasle pri njihovem izobraževanju oz. učenju. V teh omrežjih za zdaj ni kakšnih posebnih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti; velja tisto, kar smo že navedli: če katera izmed dejavnosti poteka v organizaciji, ki sicer uporablja katerega

⁶ <http://www.cpi.si/leonardo-da-vinci-projekti/zakljuceni-projekti/recall.aspx>

⁷ http://www.siq.si/ocenjevanje_sistemov_vodenja/storitve/model_nvo/index.html

⁸ http://www.mirs.gov.si/si/delovna_podrocja/prspo/nacionalna_nagrada_za_kakovost/dobitniki_prspo/

⁹ Primer: Izobraževalni center za jedrsko tehnologijo Milana Čopiča pri Inštitutu Jožef Stefan ima certifikat ISO-9001 za izobraževanje.

¹⁰ http://www.mju.gov.si/si/prijazna_in_ucinkovita_uprava/politika_kakovosti/

¹¹ http://www.zzv-lj.si/index.php?page=static&item=11&get_treerot=5

od modelov kakovosti, potem je v te procese vključena tudi ta dejavnost. Izjema je omrežje svetovalnih središč ISIO, kjer se je od samega začetka razvil zelo sistematičen pristop spremljanja dejavnosti na nacionalni ravni. Ta se v zadnjih letih nadgrajuje še z drugimi pristopi (samoevalvacijo, zunanjo evalvacijo in akreditacijo) – od leta 2010 v tem omrežju sočasno potekajo trije procesi: spremljanje, samoevalvacija in zunanja evalvacija.

V nadaljevanju bomo predstavili model Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI, ki je eden najbolj uveljavljenih modelov za presojanje in razvijanje kakovosti v javnem omrežju izobraževanja odraslih.

1. Konceptualizacija – model POKI kot eden izmed bolj uveljavljenih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji

1.1 Konceptualna izhodišča

Model POKI je začel nastajati na Andragoškem centru Slovenije v letu 1999, prvič pa je bil praktično preizkušen v letih 2001 in 2002. Temeljno izhodišče modela je izhajalo iz strokovnih spoznaj, da je samoevalvacija, dopolnjena z ustreznimi sistemi zunanjega presojanja kakovosti, eden najprimernejših pristopov za doseganje zelenih standardov kakovosti v izobraževanju.¹² Tudi na Andragoškem centru smo ocenjevali, da je treba v slovensko izobraževanje odraslih vpeljati sistematično samoevalvacijo lastnega dela, če želimo doseči zelene učinke, pri čemer pa je seveda treba načrtovati in izvajati tudi premišljeno zunanjo evalvacijo tistih dejavnikov, ki so z vidika nacionalne politike in sistema izobraževanja najpomembnejši. Tako koncept kot pristope je obravnaval Strokovni svet za izobraževanje odraslih aprila 2003 in jih ocenil kot strokovno ustrezne, kar je bila podlaga za nadaljnje razvojno delo Andragoškega centra Slovenije na tem področju, pa tudi za odločitve MŠŠ o denarni

¹² Kopenhagenska deklaracija – 2002, Poročilo koordinacijske skupine za uresničevanje kopenhagenske deklaracije – 2003, različno gradivo Tehnične skupine za kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CEDEFOP – 2003.

podpori razvojnemu delu na ACS in v omrežju izobraževalcev odraslih. Postopno naj bi z uporabo modela POKI v izobraževalni organizaciji dosegali naslednje **temeljne cilje**:

1. ponudili odraslim kakovostno izobraževanje, ustrezno njihovim značilnostim in izobraževalnim potrebam;
2. spodbudili in uveljavili individualno in skupno učenje osebja, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih;
3. spodbudili in uveljavili timski pristop in partnerstvo ter participativno odločanje o razvoju izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji.

Tako kot večina v Evropi za zdaj najbolj uveljavljenih modelov za presojanje kakovosti tudi model POKI v svojem izhodišču **temelji na filozofiji celostnega upravljanja kakovosti**. Osredotoča se na kakovost, zasnovani na participaciji (sodelovanju) vseh zaposlenih v organizaciji in ustvarjanju omrežij z zunanjimi interesnimi skupinami. Gre za pristop, ki je usmerjen v dolgoročen uspeh organizacije, zadovoljstvo notranjih in zunanjih interesnih skupin, blaginjo zaposlenih in širše družbe. Upoštevajoč takšen prijem je bil tudi model POKI konceptualno zasnovan na naslednjih izhodiščih:

Prostovoljnost. Odločitev za uporabo modela POKI je prostovoljna. Temelji na razmisleku, da bi bilo treba nekaj narediti za to, da bi načrtno in poglobljeno presodili doseženo raven kakovosti in na tej podlagi vpeljali potrebne spremembe. Če ta sklep temelji na samostojni odločitvi, je mogoče pričakovati zadostno zavzetost in zavezanost, ki sta potrebni, da se presojanje in razvijanje tudi izpeljeta.

Vključevanje in odgovornost zaposlenih. Posamezni koraki pri uporabi modela POKI so zasnovani tako, da spodbujajo sodelovanje vseh zaposlenih. Ena temeljnih sprememb v razmišljanju zaposlenih, ki jih je pri načrtni skrbi in delu za razvoj kakovosti treba doseči, je spoznanje vsakega posameznika, da mora tudi on skrbeti za izboljšanje kakovosti. Le tako se lahko razvija kultura, ki spodbuja krepitev zaposlenih. Kot je poudarjal Edvard Deming, se z miselnimi procesi, sproženimi s samoevalvacijo, porajajo nove zamisli, zato je pomembno, da zaposleni dejavno sodelujejo v tovrstnih procesih in da se njihove zamisli upoštevajo pri vpeljevanju izboljšav kakovosti in inovacij (Deming

1986). S posameznimi prijemi v modelu POKI želimo spodbujati miselnost, da je skrb za kakovost odgovornost vsakega posameznika v organizaciji in ne zgolj specialistov ali oseb, odgovornih za kakovost.

Interesna narava opredelitev kakovosti in družbena odgovornost.

Eno najpomembnejših konceptualnih izhodišč modela POKI je relativno pojmovanje kakovosti. Podlaga za takšno razmišljanje izhaja iz domneve, da je kakovost »interesno relativna« (Pirsig 1974; Burrows, Harvey in Green 1992; Kump 1995). Različne interesne skupine kakovost izobraževanja odraslih pojmujejo v skladu s cilji, interesi, ki jih imajo v zvezi z izobraževanjem. Pri tem je treba upoštevati tako notranje kot zunanje interesne skupine (učitelje, vodstvo izobraževalne organizacije, udeležence izobraževanja, šolske oblasti, podjetja itd.) Podjetja si npr. želijo, da bi se tisti, ki končajo izobraževanje, lahko takoj samostojno uveljavili pri delu, in v tem vidijo kakovost izobraževanja, drugi vidijo kakovost izobraževanja v čim višji splošni, humanistični izobrazbi vsega prebivalstva, spet tretji v učinkih za čim manj denarja ipd. Pomembna naloga izobraževalne organizacije, ki sistematično skrbi za kakovost, mora biti poznavanje, razumevanje in usklajevanje potreb interesnih skupin, ki so jim namenjene izobraževalne storitve. Poglobitev v poznavanje teh različnih interesnih skupin in meril, ki jih uporabljajo za presojo kakovosti, je pri iskanju odgovorov na filozofsko vprašanje o naravi kakovosti morda boljši prijem kakor tisti, pri katerem merila kakovosti postavljamo v skladu z eno samo definicijo kakovosti (npr. tisto, ki jo prispeva strokovna javnost, ali tisto, ki jo definirajo financerji izobraževanja). Gre za ozaveščanje različnih interesnih skupin in priznavanje pravice, da imajo različne perspektive ter v skladu z njimi oblikujejo definicije kakovosti (Harvey in Green 1993).

Vendar gre za zelo zahteven proces – pomen, ki ga različne interesne skupine pripisujejo posameznim dejavnikom kakovosti izobraževanja odraslih, se lahko med interesnimi skupinami in celo v isti skupini zelo razlikuje (Friedman in Miles 2006). Zaradi tovrstnih razlik nastanejo med interesnimi skupinami včasih napetosti in celo spori. Ena večjih nevarnosti, ki se lahko pojavi v izobraževanju (tudi kadar gre za uveljavljanje načinov skrbi za kakovost), je, da bi pogledi neke interesne skupine ali interesnih koalicij prevladali nad vsemi drugimi (Apple 2003; Laval 2005). Gre za vprašanja, na katera odgovorov gotovo ne morejo

najti niti sami načrtovalci kurikula, niti vodstvo izobraževalne organizacije, niti predstavniki podjetij, niti udeleženci izobraževanja. Eno izmed mogočih sredstev, s katerim bi lažje razgrnili in razumeli različne interese v izobraževanju, predvsem pa pripomogli, da bi bili ti enakovredneje obravnavani in uresničeni, je uporaba dinamičnih modelov interesnih skupin. Pri opredeljevanju kakovosti si namreč prav z njimi pomagamo iskati odgovore na vprašanja, kako ravnati tedaj, ko so interesi različnih interesnih skupin med seboj navzkrižni. Katere interese in vrednote uvrstiti v nastajajoče opredelitve kakovosti? Ti modeli opozarjajo, da je upoštevanje interesne narave opredelitev kakovosti pomembno, vendar ne tudi zadostno, če želimo premoščati morebitno konfliktnost interesov. Zgolj upoštevanje interesne relativnosti v opredeljevanju kakovosti namreč lahko pripelje do tega, da bodo interesne skupine, ki imajo družbeno moč, svoje interese lahko uresničile, ne da bi upoštevale interese drugih interesnih skupin (Apple 2003; Laval 2005).

V svoji analizi lastnosti interesnih skupin so Mitchell, Angle in Wood (1997) pokazali, da normativna teza legitimnosti interesov še ne zagotavlja, da bodo legitimni interesi neke interesne skupine tudi uresničeni. Ena najpomembnejših lastnosti, na katero moramo biti še posebno pozorni, ko analiziramo interesne skupine in njihove interese, je namreč moč. S svojim modelom lastnosti interesnih skupin Mitchell, Angle in Wood (1997) pokažejo, da so procesi uresničevanja interesov, ki jih imajo različne interesne skupine v družbi, zelo dinamični, da je uresničevanje legitimnih interesov velikokrat odvisno od tega, ali ima neka skupina tudi dovolj moči v družbi ali v organizaciji, da bo te interese lahko uresničila, ali družba ali organizacija te interese zaznava kot tako nujne, da bi jih bilo treba uresničiti najprej, ali pa meni, da se lahko uresničijo pozneje.

Dinamični modeli interesnih skupin zato interesno izhodišče dopolnijo s koncepti družbene odgovornosti in etičnimi dimenzijami, ki zajemajo odgovorno in dejavno sobivanje z drugimi (Maessen, Seters in Rijckevorsel 2003). In prav tu spet najdemo stično točko z dinamičnimi modeli kakovosti, ki se prav tako utemeljujejo na potrebi po razgrnitvi različnih interesov in pogledov na izobraževanje, ki jih imajo različne interesne skupine. Kot metodo za usklajevanje teh različnih interesov pri

opredeljevanju kakovosti pa uporabljajo dialog in pogajanja (Guba in Lincoln 1994; Bingham in Sidorkin 2004).

Vrednost koncepta interesnih skupin lahko vidimo v tem, da je v pomoč, kako v izobraževanju – drugače kot pri statičnih modelih kakovosti, ki so velikokrat zasnovani le na eni konceptualizaciji kakovosti – razvijati dinamične modele, ki že v svoji konceptualni zasnovi dovoljujejo sobivanje različnih interesov ter so oblikovani tako, da omogočajo (z metodologijami, procedurami) identificiranje različnih interesov pa tudi, da se oblikuje dialog, kjer se različni interesi in pogledi na to, kaj je dobro, srečujejo ter usklajujejo. V procesih presojanja in razvijanja kakovosti je treba iskati nove poti za odpravljanje interesnih napetosti in nasprotij ter razvijati takšne načine soočanja različnih interesnih skupin, ki bodo spodbujali dialog in razumevanje. Razlike v pojmovanju kakovosti med različnimi skupinami so legitimne in jih je torej treba upoštevati, obravnavati ter iskati soglasje tam, kjer je to mogoče in potrebno (Guba in Lincoln 1994; Rice in Burbules 1992) (povzeto po Možina 2010, 80–86).

Načelo nenehnega razvoja. Ob upoštevanju koncepta nenehnega razvoja lahko postane model POKI za izobraževalno organizacijo koristno razvojno sredstvo. Pravzaprav izhaja takšen pogled na dejavnosti kakovosti iz koncepta, znanega pod izrazom KAIZEN; razvil se je na Japonskem in govori o nikoli končanem iskanju čedalje višjih ravni kakovosti z ugotavljanjem vzrokov napak (Imai 1986). Gre za pomemben premislek, ki ga morajo zaposleni v izobraževalni organizaciji upoštevati ob vpogledu v kakovost svojega dela ter pri iskanju novih in boljših poti delovanja.

Načrten prijem – upravljanje na podlagi dejstev in utemeljitev. Model POKI temelji na metodologiji, ki ob upoštevanju Demingovega kroga kakovosti (*plan/načrtuj – do/izpelji – check/presodi izide – act/ustrezno ukrepaj*) zajema štiri bistvene sestavine:

- načrtovanje (samo)evalvacije,
- izpeljava (samo)evalvacije,
- presoja rezultatov,
- vpeljevanje izboljšav.

Jasna metodologija omogoča upravljanje na podlagi dejstev in utemeljitev. Odločitve o vpeljevanju izboljšav in potrebnih sprememb morajo temeljiti na objektivnih in relevantnih podatkih, dejstvih in utemeljitvah. Uporaba ustreznih sredstev in metod nam omogoča ugotavljanje prednosti in šibkih točk, odkrivanje bistvenih problemov, iskanje izhoda iz težav ter mogočih razvojnih poti.

Procesni prijem – osredotočenost na vzroke in posledice. Model POKI temelji na procesnem prijemu: če želimo izboljšati kakovost, moramo najprej poznati delovanje najpomembnejših procesov dela z odraslimi v izobraževalni organizaciji (Stufflebeam 2000). Pri tem je pomembno, da pri presojanju kakovosti upoštevamo načelo vzroka in posledice ter različne dejavnike presojava celostno. (Na primer: kakovost znanja, ki si jo bodo pridobili udeleženci, je zelo odvisna tudi od kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževanja, kakovosti dela učiteljev, motivacije udeležencev za izobraževanje ipd.) Izide je torej treba povezati z dejavniki, ki so do njih pripeljali. Šele vplivanje na tovrstne dejavnike, npr. vlaganje v usposabljanje učiteljev, bo posledično pripomoglo k večji kakovosti izobraževalnega procesa, to pa se bo spet pokazalo v boljših dosežkih. Za tovrstno procesno usmerjenost je potrebna večdimenzionalnost v pojmovanju kakovosti; da bi lahko razumeli dosežke, je potreben celosten vpogled v vse tiste dejavnike, ki lahko vplivajo na izide.

Kultura učenja. Da bi bil model za samoevalvacijo izobraževalni organizaciji koristen in predvsem učinkovit pripomoček, je treba v njej ustvariti ustrezno ozračje, ki spodbuja kulturo učenja iz lastne prakse in nenehen razvoj. Spodbujati želimo rast izobraževalne organizacije kot učeče se organizacije, ki se razvija s sproščanjem svojih razvojnih zmožnosti. V model POKI smo tako vpeljali spoznanja sodobnih evalvacijskih teorij (Easton 1997; Guba in Lincoln 1994), ki govorijo o tem, da je »dobra samoevalvacija lahko že sama po sebi sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje odraslih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki pri njej sodelujejo, novo znanje, nove poglede na določena vprašanja. Od njih zahteva, da se naučijo novih spretnosti in si pridobijo nove sposobnosti ter izboljšajo tiste, ki jih že imajo. Zato je samoevalvacija že sama po sebi oblika izobraževanja odraslih,« (Easton 1997, 29).

1.2 Razmerje med internim in eksternim presojanjem

Model POKI je grajen kot model samoevalvacije, ki predvideva, da je nosilec samoevalvacije (izobraževalna organizacija, učitelj) tisti, ki v celoti odloča o vseh procesih, povezanih z njo, in o njenih rezultatih. Nosilec samoevalvacije tako odloča:

- kdaj in kako pogosto bo izvajal samoevalvacijo,
- kaj bo predmet samoevalvacije (katera področja, podpodročja in kazalnike bo samoevalvacija zajemala),
- kateri subjekti bodo sodelovali v procesih presojanja kakovosti,
- katere metode bodo uporabljene pri presojanju,
- kaj bo z rezultati, pridobljenimi pri presojanju,
- kateri ukrepi (akcije) bodo vpeljane za (nadaljnji) razvoj kakovosti.

Model pa ob taki zavezanosti avtonomnosti nosilca samoevalvacije vključuje nekatere elemente, ki imajo značaj eksternosti, čeprav ne gre za eksterno presojanje v klasičnem pomenu. V mislih imamo predvsem **različne subjekte, vključene v procese presojanja**. Gre za različne zastopnike interesnih skupin, ki jih zadeva kakovost izobraževanja odraslih: udeležence izobraževanja, delodajalce, sindikate, predstavnike lokalnega okolja, interesna, strokovna združenja ipd. Drug vidik eksternosti je **sodelovanje zastopnikov interesnih skupin pri presoji rezultatov samoevalvacije in načrtovanju ukrepov za izboljšanje**: specializirane razprave o rezultatih samoevalvacije, razprave na svetu izobraževalne organizacije ipd. Nekateri nosilci samoevalvacij se odločajo za javno objavljane rezultatov samoevalvacij.

Ne glede na vse opisano pa je model POKI kljub vsemu model čiste samoevalvacije, ki je nastajal ob zamisli, da je taka samoevalvacija del različnih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti. Predvideva, da se ob njej izvajajo tudi institucionalne in programske akreditacije, zunanje evalvacije različnih nosilcev (država, stroka ...), spremljanje, pa tudi certificiranje. Žal se vsi ti pristopi niso razvijali sočasno niti se ne izvajajo sistemsko; če pa se že, se bolj kampanjsko kot sistemsko (npr. spremljanje poskusov prvih programov višjih strokovnih šol, zunanja evalvacija izobraževanja brezposelnih itd.).

1.3 Uporaba mnenjskih kazalnikov, kombinacija mnenjskih in podatkovnih kazalnikov

Model POKI uporablja obsežen nabor kazalnikov kakovosti za spremljanje kakovosti dela na posameznem področju (Klemenčič, Možina, Vilič Klenovšek 2003). Natančen pregled teh kazalnikov sicer kaže na to, da nekatere lažje presojava z zbiranjem mnenj, stališč različnih subjektov, druge pa s presojo podatkovnih baz, vendar bi na podlagi takega pregleda težko opredelili razmerje med enimi in drugimi. Bistvo je v tem, da model nosilce samoevalvacij spodbuja k uporabi različnih metod, tako kvalitativnih kot kvantitativnih. Šele odločitev o uporabljenih metodah pri izpeljavi samoevalvacije določa, kako bomo določene kazalnike presojali. Večinoma se kvalitativne in kvantitativne metode v eni samoevalvaciji kombinirajo, če je to glede na predmet samoevalvacije le mogoče.

1.4 Področja presojanja in razvijanja kakovosti

Model za spremljanje kakovosti izobraževanja odraslih je razdeljen na **šest temeljnih področij**, ki skušajo celostno zajeti različne vhodne, procesne, izstopne in kontekstualne dejavnike, na katere moramo biti pozorni pri ugotavljanju in razvoju kakovosti dela pri izobraževanju odraslih oz. katerih kakovost moramo zagotoviti. Vsako od teh področij je v nadaljevanju razdeljeno na **podpodročja**, ki so vsebinsko zaokrožene celote in podrobneje opredeljujejo ali usmerjajo dejavnosti za ugotavljanje kakovosti na posameznem temeljnem področju. Tretji del strukture modela za ugotavljanje kakovosti pa so **kazalniki kakovosti**, ki jih uporabimo za spremljanje kakovosti dela na posameznem področju ali podpodročju. Kazalniki kakovosti opredeljujejo temeljne aktivnosti, postopke in procese, ki kažejo na kakovost na nekem področju oz. podpodročju. V nadaljevanju na kratko opisujemo posamezna področja in podpodročja:

Doseganje ciljev kurikula: Doseganje ciljev, opredeljenih z izobraževalnimi programi, v katere se vključujejo odrasli, je gotovo eden najpomembnejših kazalnikov kakovosti. Upoštevanje učnociljnega in procesnorazvojnega pristopa od nas hkrati zahteva, da nam morajo biti

cilji temeljno vodilo tudi, kadar ugotavljamo kakovost dejavnikov na vseh preostalih področjih. Za tem stoji filozofija, da je potrebno za to, da bi dosegli zastavljene cilje, poskrbeti za kakovost vseh procesov, ki vodijo do njih. Zato, da bi čim bolj celovito zaobjeli raznovrstnost ciljev, ki jih opredeljujejo izobraževalni programi, je področje razdeljeno na tri podpodročja: **dosežki v znanju, razvoj vrednot, splošna uspešnost.**

Izobraževalni proces (učenje in poučevanje): Da bi lahko dosegali cilje, opredeljene v izobraževalnih programih, je treba kakovostno načrtovati in izpeljati izobraževalni proces oz. dovolj pozornosti nameniti raznolikim procesom in dejavnikom, ki lahko vplivajo na rezultate. Načrtovanje izpeljave izobraževanja za odrasle ima glede na izobraževanje mladine precej posebnosti. V modelu so te z različnimi kazalniki kakovosti prikazane v treh podpodročjih: **postopki načrtovanja izpeljave izobraževanja in prilagajanje izobraževanja odraslim udeležencem, vloge in sodelovanje izobraževalcev odraslih pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja, učno okolje.**

Udeleženci: Usmerjenost k posameznemu odraslemu udeležencu in kakovost dela s posameznikom je naslednji pomemben element v modelu kakovosti. Z različnimi, predvsem kvalitativnimi kazalniki tretje področje nadgrajuje postopke načrtovanja izpeljave, tako da se usmeri na obravnavo odraslega udeleženca med samim izobraževalnim procesom. Področje je razdeljeno na dve temeljni področji, in sicer: **udeleženci v izobraževalnem procesu, razmere za izobraževanje.**

Učitelji: Področje namenja osrednje mesto učitelju, njegovi aktivnosti v izobraževanju odraslih in predvsem njegovemu profesionalnemu razvoju. Pri tem so zelo pomembni dejavniki stalnega izobraževanja, vključevanja v razvojno-svetovalno delo ter še posebno dejavniki motivacije in zadovoljstva učiteljev. Tovrstne dejavnike podrobneje opredeljujejo tri podpodročja: **stalno strokovno izobraževanje, razvojno-svetovalno delo v izobraževanju odraslih, zadovoljstvo učiteljev v izobraževanju odraslih.**

Šola in partnerji: To področje spet opredeljuje izobraževalno organizacijo kot subjekt v okolju in poudarja pomen njene odprtosti v lokalno in širša okolja. Model pri tem s podpodročji in kazalniki kakovosti pokaže na raznolike dejavnike kakovosti sodelovanja z

okoljem. Posebej sta opredeljeni dve podpodročji: **procesi informiranja med šolo in partnerji, možnosti vplivanja in sodelovanja partnerjev v učnem procesu.**

Vodenje in upravljanje: Raziskovanje sodobnih modelov kakovosti pokaže, da se modeli kakovosti čedalje bolj enačijo s sistemi vodenja ali povedano drugače: sodobni modeli vodenja so modeli vodenja za kakovost! Področje vodenja in upravljanja se v modelu še posebno navezuje na kakovost tistih strateških odločitev in dejavnikov, ki so povezani z urejenostjo področja izobraževanja odraslih. Področje je razdeljeno na pet podpodročij: **položaj oz. organiziranost izobraževanja odraslih na srednji šoli,¹³ nenehni strokovni razvoj, vodenja izobraževanja odraslih, organizacijska kultura, ravnanja z viri.**

1.5 Ravni presojanja in razvijanja kakovosti

Model POKI je prvenstveno prirejen za presojanje in razvijanje kakovosti na ravni izobraževalne organizacije. Skoraj v celoti pa ga je mogoče uporabljati tudi na ravni posameznih programov, na ravni posameznih organizacijskih enot, pa tudi na ravni posameznega učitelja, skupine učiteljev. Model je bil v dosedanji rabi najpogostejše uporabljen na ravni izobraževalne organizacije (izobraževalne organizacije, ki izvajajo izključno izobraževanje odraslih), na ravni organizacijskih enot (enote za izobraževanje odraslih na srednjih šolah) in na ravni izobraževalnih programov (izbrani programi za izobraževanje odraslih v izobraževalnih organizacijah). Izvajanje samoevalvacije po modelu Poki na ravni učitelja je redkejše, a vendarle obstaja.

1.6 Uporaba ugotovitev

Po natančnem in poglobljenem presojanju kakovosti izobraževalna organizacija pripravi **samoevalvacijsko poročilo**, ki zajema tako cilje samoevalvacije kot načrt za njeno izpeljavo, predvsem pa pridobljene rezultate, ki so tudi interpretirani. Sledi izpeljava **razprave o**

¹³To je podpodročje, posebej namenjeno le srednjim šolam, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih.

ugotovitvah iz samoevalvacijskega poročila v kolektivu, kjer praviloma sodelujejo vsi zaposleni. Ta razprava ima poleg vsebinskega namena – to je, da zaposleni (in udeleženci izobraževanja) razpravljajo o vzrokih za dobljene rezultate in o tem, kako je mogoče procese še izboljšati – še močno mobilizacijsko vlogo pri **ustvarjanju kulture kakovosti v kolektivih**. Pogosto pa v teh razpravah sodelujejo tudi zunanji dejavniki, kot so najpogostejši zaposlovalci tistih, ki se izobražujejo, predstavniki gospodarstva iz okolja, predstavniki lokalne skupnosti ipd.

Samoevalvacijsko poročilo je podlaga za **oblikovanje povsem konkretnih ukrepov (akcijski načrt za razvoj kakovosti)**, ki jih izobraževalna organizacija (na podlagi konsenza vseh zaposlenih) sprejme za izboljšanje kakovosti v nekem časovnem obdobju. V glavnem gre za obdobje enega leta; najpogosteje so taki načrti sprejeti na svetu izobraževalne organizacije. Po koncu obdobja, ki ga opredeljuje akcijski načrt za razvoj kakovosti, kolektiv ugotavlja, kako uspešni so bili pri uresničevanju zastavljenih ukrepov – izpeljano je vrednotenje doseganja zastavljenih ciljev.

2. Mehanizmi in pripomočki

2.1 Razvojno delo v podporo procesom razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih

Dosedanji razvoj je pokazal, da brez načrtnega razvoja ni ustreznih učinkov v omrežju izvajalcev, saj je treba najprej študijsko pripraviti ustrezne pristope, nato pa izvajalcem pomagati pri implementaciji. Tako razvojno vlogo na nacionalni ravni zagotavlja Andragoški center Slovenije. Trdimo, da rezultati, ki so opisani v tem prispevku, ne bi bili mogoči, če na tej ravni ne bi bilo zagotovljeno sistematično razvojno delo. Poleg sistematičnega razvojnega dela na nacionalni ravni pa je zelo pomembna tudi strategija šolskih oblasti na tem področju – kako podpira razvojno, raziskovalno, implementacijsko, izobraževalno in svetovalno delo.

2.2 Pripomočki in vodila za načrtovanje in izpeljavo samoevalvacije po modelu POKI

V okviru razvojnega dela na Andragoškem centru Slovenije je bila razvita cela vrsta pripomočkov in vodil, ki jih izobraževalne organizacije lahko uporabljajo pri načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije.

2.3 Strokovna literatura v podporo načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije po modelu POKI

Andragoški center Slovenije že vse od začetka snovanja modela POKI načrtno skrbi za pripravo in izdajo strokovne literature v podporo modelu, kar izhaja iz prepričanja, da je mogoče dosegati načrtno in dobro delo za razvoj kakovosti le, če bodo imeli nosilci samoevalvacij dovolj znanja in podpore. Strokovna literatura vsekakor sodi v ta sklop. Tako je ACS izdal nekaj **temeljne strokovne literature o presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja odraslih**.¹⁴ Poleg teh besedil, ki so izšla v knjižni obliki, je pripravljenih še več krajših strokovnih besedil v podporo modelu oz. njegovim posameznim fazam. Besedila so deloma objavljena na spletni strani <http://poki.acs.si/koticek/dokumenti/>.

Poseben del tovrstne podpore je tudi priročen slovar »**terminologija o kakovosti**«, ki je objavljen na spletu <http://poki.acs.si/koticek/>

¹⁴ Možina, T., Klemenčič, S., Hlebec, V. (2004). *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Vprašanja za presojanje kakovosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T. (2003). *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Kazalniki kakovosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Možina, T. (2007). *Merjenje zadovoljstva udeležencev v izobraževanju odraslih*. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S., Hlebec, V. (2007). *Metoda fokusnih skupin kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Zorič, M., Klemenčič, S. (2007). *Metoda zgledovanja pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja*. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S. (2008). *Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih – notranje in zunanje presojanje kakovosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

terminologija/ in uporabnikom omogoča, da se seznani z najpogostejšimi pojmi, ki se uporabljajo pri presojanju in razvijanju kakovosti.

2.4 Izobraževanje v podporo načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije po modelu POKI

Andragoški center Slovenije je razvil poseben **izobraževalno-svetovalni pristop v podporo uvajanju samoevalvacije** v izobraževalne organizacije. Gre za prepletanje izobraževanja, skupnega iskanja primernih rešitev za posamezno izobraževalno organizacijo, samostojnega dela in svetovanja, ki je v prvem letu intenzivnejši (okrog 100 ur), v drugem pa je obseg za polovico manjši. Izvedbo programa je na začetku izvajanja programa financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport, zdaj pa se financira iz sredstev Evropskega socialnega sklada. Izobraževalnim organizacijam so omogočeni brezplačno usposabljanje in brezplačna učna gradiva ter različna vodila in drugi pripomočki. Prav tako je rezultat projekta tudi 32-urni **izobraževalni program o kakovosti v izobraževanju odraslih**, namenjen različni strokovni javnosti, in **osemurni program usposabljanja za uporabo spletne zbirke vprašanj za presojanje kakovosti**. Z udeležbo na usposabljanju udeleženci oz. njihove organizacije pridobijo pravico do brezplačne uporabe te baze.

Ob usposabljanju se je razvil spletni **Učni kotichek**, na katerem je objavljenih več kot 50 različnih učnih gradiv, pripomočkov in vodil; na voljo so tistim, ki se usposabljaajo za uporabo modela POKI: <http://poki.acs.si/koticek/gradiva/>. Razvita je tudi **spletna stan o kakovosti v izobraževanju odraslih**: <http://poki.acs.si>, ki ima deloma izobraževalno, deloma pa informativno vlogo.

2.5 Spletna zbirka vprašanj za presojanje kakovosti

Razvita je spletna zbirka (baza) vprašanj za presojanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki omogoča oblikovanje oz. sestavljanje vprašalnikov, ki jih izobraževalne organizacije, svetovalna središča ISIO in drugi uporabljajo za pridobivanje mnenj različnih subjektov (udeležencev, učiteljev, podjetij, svetovancev itd.) o kakovosti svojega

dela in njegovih učinkih. V bazi je čez 2200 vprašanj, ki se nanašajo na različne kazalnike kakovosti, od načrtovanja učnega ali svetovalnega procesa do njegove izpeljave in, seveda, učinkov izobraževalnega oz. svetovalnega dela. Anketiranci lahko izpolnjujejo vprašalnike na spletnih straneh ali v natisnjenih dokumentih. Aplikacija omogoča, da ima uporabnik takojšen vpogled v zbrane podatke; pripravljene so temeljne obdelave, ki jih uporabnik uporablja za samoevalvacijo. Rezultati samoevalvacije niso na vpogled javnosti. Zbirka omogoča tudi samoevalvacijo na ravni posameznega učitelja.

Vprašanja so vsebinsko naravnana na kazalnike kakovosti, ki jih vsebuje model POKI. Pri vsakem kazalniku so vprašanja, ki jih lahko zastavljamo različnim subjektom: udeležencem izobraževanja, učiteljem, delodajalcem (če je, seveda, kazalnik tak, da je vsem tem vprašanja smiselno zastavljati). Zbirka vsebuje različne tipe vprašanj: zaprta, odprta, kombinirana itd.

2.6 Promocija kakovosti izobraževanja odraslih

Za uveljavljanje kulture kakovosti so zelo pomembne različne spodbude, ki najprizadevnejše in tiste, ki dosegajo najboljše rezultate, nagradujejo. Prav v ta namen je ACS razvil dve spodbudi, ki sta namenjeni motiviranju in nagrajevanju izobraževalnih organizacij ter strokovnjakov, ki jim ni vseeno, kako opravljajo svoje delo, in so se zato pripravljene nenehno učiti, preizkušati novosti, sistematično presojati učinke svojega dela ter vpeljevati ukrepe za razvijanje kakovosti:

- **Zeleni znak POKI** lahko pridobi izobraževalna organizacija, ki sodeluje pri projektu POKI in dve leti po natančno določeni metodologiji presoja svojo kakovost v izobraževanju odraslih ter na podlagi ugotovitev vpeljuje izboljšave. Znak pomeni, da izobraževalna organizacija sistematično skrbi za svojo kakovost in kakovost svojih storitev v izobraževanju odraslih. Nosilci znaka so objavljeni na strani <http://poki.acs.si/znak/pregled/>. Po dveh letih lahko izobraževalna organizacija prosi za obnove pravice do uporabe znaka, pri čemer mora dokazati, da še vedno sistematično izpeljuje samoevalvacijo.

- **Priznanja za izjemno prizadevanje pri razvijanju kakovosti v izobraževanju odraslih** lahko prejme **izobraževalna organizacija ali posameznik/ca**, ki dokaže, da dosega standarde, ki smo jih v ACS opredelili kot kazalnike sistematične skrbi za razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih.

2.7 Vzpostavitev omrežja svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih

Eden izmed ukrepov, ki ga je predlagal ACS, je **vzpostavitev svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah**, ki bi to delo opravljali profesionalno, bili zanj strokovno usposobljeni in bi tako v izobraževalni organizaciji pomenili kraj, kjer se načrtujejo in koordinirajo različne aktivnosti, povezane z razvojem kakovosti. Izpeljan je bil **pilotni projekt, v katerem je delovalo 18 svetovalcev za kakovost** v različnih izobraževalnih organizacijah v Sloveniji – projekt je dal zelo dobre rezultate, a po pilotni fazi (še) ni prišlo do ponovne izpeljave, ker ni bilo zagotovljenih sredstev za izvedbo.

3. Uporaba modela POKI v izobraževanju odraslih in njegovi učinki

Do leta 2009 je model za samoevalvacijo POKI uporabljalo ali pa ga še uporablja **73 % ljudskih univerz**, ki izvajajo javne programe izobraževanja odraslih (24 od 33), **26 % srednjih šol** (24 od 92) in **10 % zasebnih izobraževalnih organizacij** (6 od 58). V celoti je to 29,51 % vseh izobraževalnih organizacij, ki v tem trenutku izvaja javnoveljavne programe izobraževanja odraslih. V letu 2010 je model POKI začelo uporabljati še osem novih organizacij, prav toliko jih bo v letu 2011.

Čeprav je del zanimanja za izvajanje samoevalvacije po modelu POKI nedvomno mogoče pripisati dejstvu, da njegovo uvajanje denarno podpirata tudi MŠŠ in ESS, si upamo trditi, da vsaj v zadnjih letih, ko je model bolj poznan v omrežju, to ni odločujoč vzrok. Denarna sredstva so bolj simbolična, za temeljno spodbudo, prav gotovo pa zanimanje sprožajo drugi, vsebinski vzroki. Očitno je, da je nujnost po načrtnejših

pristopih k razvijanju kakovosti že vsesplošna. Želimo navesti nekatere učinke, ki jih opazujemo:

- V sodelujočih kolektivih se je **bistveno povečala pozornost na vprašanja kakovosti izobraževanja odraslih**, marsikje se o teh vprašanjih pogovarjajo prvič, kljub dolgoletni tradiciji v izobraževanju odraslih.
- **Položaj in pomen izobraževanja odraslih** v izobraževalnih organizacijah, ki izvajajo tudi drugo izobraževanje, je **pridobil več veljave**.
- Pojavlja se **cela vrsta strokovnih pobud za izboljšanje stanja izobraževanja odraslih** na različnih področjih.
- **Povečuje se odgovornost za učne rezultate**, ne samo v šolskem smislu (ocene), temveč tudi odgovornost za učinke v delovnem procesu.
- Sprožajo se **razmišljanja o andragoških standardih kakovosti**.
- V procese izobraževanja odraslih se **uvajajo številne izboljšave**.
- Povečuje se potreba po **dodatnem izobraževanju za andragoško delo**; povečini na podlagi uporabe modela POKI poteka cela vrsta izobraževanj.
- Pojavljajo se **pobude po organizaciji strokovnih srečanj med učitelji različnih izobraževalnih organizacij** za izmenjavo strokovnih rešitev.

Seveda bi bilo povsem nekritično in nestrokovno trditi, da vsi procesi potekajo brez težav in da je stanje že zadovoljivo. Po dosedanjih opazovanjih je mogoče trditi, da izobraževalne organizacije nimajo zadostne količine in kakovosti znanja, ki bi jim omogočila samostojno izpeljevanje samoevalvacije. Problem se kaže na več ravneh:

- **Vodstva izobraževalnih organizacij** pogosto pojmujejo zahteve po kakovosti in po uvajanju samoevalvacij kot nekaj, kar ni povsem povezano s poslovno politiko in strategijo izobraževalne organizacije. **Načelno podpirajo zavzemanje za kakovost**, ko pa bi bilo treba izpeljati spremembe v politiki in strategiji, spreminjati ustaljene načine dela, **se pogosto umaknejo in delo prepuščajo ljudem z manjšimi pooblastili**, zaradi česar je učinkovitost načrtanih ukrepov za razvoj kakovosti pogosto dvomljivo ali celo onemogočeno.

- Ker vprašanja kakovosti marsikje niso del celovite poslovne politike, je v postopkih izvajanja samoevalvacije **zaznati precejšnja nihanja v motivaciji za njeno izpeljavo**.
- Z vprašanji kakovosti se bolj ukvarjajo vodstva in strokovno osebje, **veliko manj pa učitelji**. To je še posebno težava tam, kjer je večina učiteljev zunanjih sodelavcev. V posebni raziskavi, ki smo jo izvedli, **se učitelji v zvezi s kakovostjo zelo pogosto vidijo le kot izpolnjevalci anket** (Možina 2009).
- Opredeljevanje lastnih standardov kakovosti je pogosto oteženo zaradi **pomanjkljivega poznavanja v stroki uveljavljenih strokovnih standardov**.
- Kot večji problem se kaže **pomanjkanje znanja o principih in metodologiji uvajanja in poteka samoevalvacij**, nezadostno poznavanje kvalitativnih in kvantitativnih metod za presojanje kakovosti. Problemi so opazni tudi pri interpretaciji različnih zbranih podatkov ali ugotovitev.
- V izobraževalnih organizacijah je mogoče pogosto naleteti na **pomanjkanje strokovnega znanja**, kako na podlagi ugotovljenih rezultatov samoevalvacije načrtovati in uvajati ukrepe, da bi izboljšali kakovost na področjih, ki so bila predmet presoje v procesu samoevalvacije.
- Povedati je treba tudi to, da **odnos do vprašanj kakovosti in uvajanje samoevalvacije ne odmeva pozitivno prav pri vsem osebju**. Predvsem so opazni odpori proti skupinam za kakovost, ki posegajo v ustaljeno prakso; tudi vodstva izobraževalnih organizacij sprememb ne podpirajo vedno.
- Ko izobraževalna organizacija prvič uporablja model, mora sočasno tudi **vzpostavljati notranji model presojanja in razvijanja kakovosti**, saj se je pokazalo, da skoraj ni izobraževalne organizacije, ki bi prej že imela sistematično opredeljen lastni sistem spremljanja kakovosti. Četudi ob začetku uporabe modela POKI svetujemo vsaki organizaciji, da oblikuje stalno skupino za kakovost, se marsikdaj pokaže, da je obseg dela, ki ga je treba opraviti, prezahteven za to

skupino, ker gre za ljudi, ki naj bi se z vprašanji kakovosti poglobljeno ukvarjali poleg svojega siceršnjega dela.

- Ob uvajanju modela smo predvidevali, da bo ob skupini za kakovost **»gonilna sila« v gibanju za kakovost v izobraževalni organizaciji njen direktor ali ravnatelj. To se je zgodilo le malokdaj; zelo redko zlasti v srednjih šolah, ki izvajajo tudi izobraževanje odraslih.** Razlogov za to je lahko več, raziskovalno nam jih še ni uspelo preučiti. Na podlagi opazovanja pa sklepamo, da so to lahko: premajhna usposobljenost vodstva za dejavno vključevanje v procese za presojanje in zagotavljanje kakovosti, neprepoznavanje zahtev po večji kakovosti kot nujnega dela poslovne politike, premajhna konkurenčnost oz. zagotovljeni viri financiranja, ki ne silijo k poglobljenemu delu za večjo kakovost, preobremenjenost direktorjev/ravnateljev s poslovodnimi in pedagoško/andragoški opravili, hierarhični odnosi v izobraževalnih organizacijah, zaradi česar vodilni drugih članov skupine za kakovost niso prepoznavali kot enakovrednih sogovornikov, na srednjih šolah pojmovanje izobraževanja odraslih kot marginalnega dela ipd.
- Po koncu izpeljave prve samoevalvacije se je pogosto dogajalo, da je skupina za kakovost razpadla, ni pa bilo več niti notranje (ravnatelj, direktor) niti zunanje (ACS, MŠŠ) spodbude, ki bi osebe motivirala, da bi po vpeljanem načinu še naprej izvajalo samoevalvacijo ali jo ohranjalo vsaj v neki minimalni obliki. O razlogih direktorjev in ravnateljev smo govorili že prej, temu je treba dodati še **instrumentalno pojmovanje samoevalvacije** – kot da gre za projekt s svojim začetkom in koncem: ko sta MŠŠ in ESS prenehala financirati izvedbo samoevalvacije, je bilo konec tudi skrbi za samoevalvacijo.

II. Zgledi iz nekaterih drugih držav – primer Anglije, Irske in Nemčije

1. Konceptualizacija pri razvoju kakovosti izobraževanja odraslih

Anglija: Jedro konceptualizacije kakovosti izobraževalnega sistema v Angliji je odgovornost do študentov in širše skupnosti, kar velja tudi za nadaljnje izobraževanje oz. izobraževanje odraslih. Da bi zagotovili udejanjanje pravice javnosti do obveščenosti ter preglednost, je na vseh področjih izobraževalnega sistema **močno prisotna zunanja evalvacija**, predvsem **v obliki izobraževalne inšpekcije**. Drugi del nacionalnega koncepta kakovosti pa je načelo notranjega razvoja kakovosti in prav zato se poleg zunanjih evalvacijskih pristopov **spodbuja razvoj notranjih sistemov kakovosti v obliki samoevalvacije**.

Irska: Na splošno je mogoče ugotoviti, da se uveljavlja **princip komplementarnega dopolnjevanja zunanje evalvacije kakovosti s procesi samoevalvacije**, ki jih izvajajo izvajalci izobraževanja. Zunanjo evalvacijo izvajata šolska inšpekcija in organizacija FETAC (*The Further Education and Training Awards Council*). Pristojnosti šolske inšpekcije so določene v Zakonu o izobraževanju iz leta 1998; v splošnem gre za redne inšpekcijske preglede izobraževalnih organizacij, izobraževalnih programov, tudi različnih nacionalnih projektov v izobraževanju. Najpomembnejšo vlogo pri zunanjem presojanju kakovosti pa ima FETAC, ki opredeljuje: (1) Vsi izvajalci programov, ki vodijo do NPK, **morajo imeti vpeljan sistem kakovosti**, s katerim soglaša FETAC. Soglasje izvajalec pridobi, če je zmožen dokazati svoje sposobnosti za spremljanje, vrednotenje in izpopolnjevanje kakovosti programov in storitev za udeležence. FETAC preverja izpolnjevanje pogojev vsaj na vsakih pet let. (2) FETAC **potrjuje programe**, ki jih predložijo izobraževalne in druge organizacije, ki so pri njem registrirane. Programi morajo biti potrjeni pred izvajanjem. (3) FETAC **spremlja in evalvira programe**. Drug, pomemben vidik zagotavljanja kakovosti je **samoevalvacija**. Ta je komplementarni in najpomembnejši del zagotavljanja kakovosti tudi v izobraževanju odraslih. Izvaja se v skladu s splošnimi smernicami, ki veljajo v celotnem izobraževalnem

sistemu (*Looking at our School* 2003). Pomemben del usmeritev za izvajanje samoevalvacije v izobraževanju odraslih pa je opredelil tudi FETAC.

Nemčija: Pri izobraževanju odraslih so na zvezni ravni in na ravni dežel normativno opredeljeni **minimalni standardi za delo izobraževalnih organizacij za odrasle**, so pa skoraj vse dežele opredelile **dodatne standarde kakovosti** ali zahteve v zvezi s kakovostjo izobraževanja odraslih. Za kakovost izobraževanja odraslih je bilo pomembno leto 2004, ko je Zvezno ministrstvo za zaposlovanje naročilo zavodom za zaposlovanje, da lahko brezposelni prejmejo denarno podporo za izobraževanje le v tistih organizacijah, ki jih je certificiralo eno izmed zunanjih certifikacijskih teles. To je med drugim povzročilo, da ima v Nemčiji zelo veliko izobraževalnih organizacij standarde ISO, pa tudi EFQM. Hkrati je bil oktobra 2004 uveden certifikat kakovosti za celotno Nemčijo za vse izvajalce izobraževanja odraslih. Gre za k udeležencu usmerjeni certifikat kakovosti (verzija 2 – *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung* – LQW 2).

2. Pojmovanje kakovosti v izobraževanju odraslih

Anglija: Leta 2006 je vlada izdala belo knjigo z naslovom Nadaljnje izobraževanje: zviševanje spretnosti, izboljševanje življenjskih možnosti, ki ji je sledila nacionalna Strategija razvoja kakovosti z naslednjimi temeljnimi cilji: (1) Vsi udeleženci v nadaljnjem izobraževanju imajo **enak dostop do visokokakovostnega izobraževanja in usposabljanja**, v katerem si lahko pridobijo spretnosti, kompetence in znanje, ki jih potrebujejo pri delu in v življenju. (2) **Izobraževalna ponudba ustreza potrebam delodajalcev**, znanja, ki si jih odrasli pridobijo v izobraževanju, ustrezajo potrebam zaposlovalcev. (3) **Sistem nadaljnega izobraževanja se stalno izboljšuje**, izobraževalne organizacije so **motivirane za doseganje odličnosti**.

Irska: FETAC je kakovost izobraževalne organizacije, ki izvaja izobraževanje odraslih, opredelil z naslednjimi načeli: **Kakovost:** to je sposobnost identifikacije in zadovoljevanja potreb ter pričakanj udeležencev izobraževanja. **Razvoj:** ta temelji na rednem spremljanju

dejavnosti in je središče celotnega procesa kakovosti. **Preglednost:** vsakemu, ki je kakor koli vpleten v proces izobraževanja, mora biti jasno, kakšna je v tem procesu njegova vloga in kaj lahko od tega procesa pričakuje. **Konsistentnost:** konsistentnost in poštenost, nepristranost do udeležencev izobraževanja so temeljni gradniki vseh procesov. **Kontekstualnost:** gre za pojmovanje, da je kakovost odvisna od konteksta. Izvajalci programov morajo zagotavljati izpeljavo določenih postopkov za zagotavljanje kakovosti, dopuščene pa so razlike v vsebini postopkov. **Odgovornost izvajalca izobraževanja:** izvajalec izobraževanja je odgovoren za vzpostavitev procesov za presojanje in razvijanje kakovosti. Temeljna spodbuda za razvoj mora biti izvajalčev proces samoevalvacije programov in dejavnosti.

Nemčija: Konceptualno se model LQW 2 naslanja na tri izhodišča: **učeei se je središče**, vanj mora biti usmerjen razvoj kakovosti izobraževalne organizacije in s tem tudi postopek ugotavljanja kakovosti; **cilj** procesov kakovosti **ni zgolj preizkušanje, ocenjevanje**, to naj postane **izhodišče za razvojne procese** v organizaciji; **model mora** biti enako uporaben tako za majhne kot velike organizacije, kar pomeni, da mora **omogočati raznolike pristope**.

2.1 Zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti

Anglija: Od leta 2001 se od vseh izvajalcev izobraževanja odraslih, ki so financirani iz javnih sredstev, zahteva, da imajo vzpostavljen notranji sistem kakovosti in izpeljujejo letno samoevalvacijo. Samoevalvacijsko poročilo je prvenstveno namenjeno njihovem razvoju, hkrati pa je namenjeno tudi lokalnim izobraževalnim oblastem (*Local learning and skill Council – LSC*). Sočasno pa postane samoevalvacijsko poročilo izhodišče za zunanjo inšpekcijo. Temeljni okvir za interne sisteme kakovosti je Skupni okvir za inšpekcijo (*Common inspection Framework for further education and skills* 2009). Poleg tega pristopa je bil v letu 2009 na področje izobraževanja odraslih vpeljan še en pristop, poimenovan Model odličnosti (*The Framework for Excellence*). Model je prvenstveno namenjen spremljanju in analizam rezultatov ter učinkov izobraževalnih organizacij na podlagi spremljanja kvantitativnih podatkov. Kvantitativni podatki o dosežkih posameznih izvajalcev naj bi

se primerjali z nacionalnim standardom, kar bi omogočilo primerjave med izvajalci.

Irska: FETAC opredeljuje sistem kakovosti z naslednjimi elementi: izvajalec mora imeti **jasno opredeljene principe in vrednote**, ki podpirajo njegovo delo na področju izobraževanja odraslih. Konkretno se mora to izražati v opredeljenem poslanstvu in politiki organizacije, da ji osebje lahko sledi, udeleženci izobraževanja in drugi pa vedo, kaj lahko pričakujejo. Jasni morajo biti **procesi vpeljevanja opredeljene politike na področju kakovosti**. Vzpostavljen mora biti **interni sistem spremljanja**, ki veljavno meri učinke posameznih procesov. Redno mora potekati **samoevalvacija**, ki omogoča tudi vključevanje **udeležencev in zunanjega evalvatorja**. Vzpostavljen mora biti **sistem ukrepanja na podlagi ugotovitev spremljanja in samoevalvacije**.

Nemčija: Z modelom LQW 2 se presoja 11 področij, ki so vsa podvržena zunanji presoji. **Postopek se začne s samoevalvacijo** izobraževalne organizacije ter s postavitvijo načel oziroma vizije, pa tudi z načrtovanjem ukrepov za izboljšave. Samoevalvacija poteka na vseh 11 področjih. Vsako področje ima dodana tri podpoglavja: »**natančnejša opredelitev**«, ki ima vlogo pojasnjevanja posameznega področja kakovosti, drugo podpoglavje so **standardi**, opredeljeni kot minimalne zahteve, ki se v postopku ocenjevanja brezpogojno preverjajo. Tretje podpoglavje zajemajo **možnosti dokazovanja**, kjer so navedeni primeri, kako lahko presojamo izpolnjevanje postavljenih standardov. Obvezna je dokumentacija procesa kakovosti z ustreznimi dokazili, ki podpirajo navedbe v samoevalvacijskem poročilu. **Sledi zunanje presojanje** – samoevalvacijsko poročilo pregledata dva neodvisna ocenjevalca in eden izmed ocenjevalcev obišče izobraževalno organizacijo. Nato je organizirana sklepna delavnica organizacije in eksterne certifikacijskega telesa, kjer se preveri zahtevani seznam, razčistijo odprta vprašanja in postavijo strateški razvojni cilji za naslednje obdobje. **Certifikat** za uporabo modela LQW ima omejeno veljavnost štirih let in ga izobraževalna organizacija lahko obnovi.

2.2 Razmerje med internim in eksternim presojanjem in razvijanjem kakovosti

Anglija: Konceptualizacija kakovosti, ki zajema tako vidik izkazovanja odgovornosti za kakovost kot vidik stalnega izboljševanja kakovosti, se kaže v tem, da pomeni sistem kakovosti kombinacijo notranje in zunanje evalvacije. Podatki iz samoevalvacij se uporabljajo v zunanjih presojah tako na ravni lokalnih šolskih oblasti kot na državni ravni (šolska inšpekcija). Na podlagi vpogleda v samoevalvacijsko poročilo in obiska v izobraževalni organizaciji inšpektorji ocenijo pet ključnih področij in pripravijo poročilo, ki ga dobi izvajalska organizacija, objavljeno pa je tudi na spletnih straneh izobraževalne inšpekcije (www.ofsted.gov.uk/reports). O objavi poročila na spletnih straneh izobraževalne inšpekcije so obveščene tudi institucije oz. telesa (npr. Svet za izobraževanje in učenje), ki financirajo dejavnost izobraževalne organizacije.

Irska: V procesu opisanega zagotavljanja kakovosti gre za tipičen proces akreditacije, ki je kombinacija notranjega sistema kakovosti (samoevalvacije) in zunanjega periodičnega presojanja kakovosti.

Nemčija: Prikazan pristop (LQW) je primer certificiranja kakovosti, kjer gre za kombinacijo samoevalvacije in zunanje presoje.

Uporaba mnenjskih kazalnikov, kombinacija mnenjskih in podatkovnih kazalnikov

Anglija: Samoevalvacija temelji na kombinaciji podatkovnih in mnenjskih kazalnikov. Objektivni podatki o dosežkih udeležencev se kombinirajo s pridobivanjem mnenj, stališč in ocen udeležencev, učiteljev in drugih pomembnih skupin. Podobno velja za zunanjo evalvacijo (inšpekcijo), saj je pomemben vir samoevalvacijsko poročilo, ki se mu doda tudi neposredno opazovanje (obisk) in pogovor (mnenjski kazalniki).

Irska: Kombinacija mnenjskih in podatkovnih kazalnikov o kakovosti je integrirana v sistem; pri samoevalvacijah je mnenje udeležencev obligatorno, zaželeno pa so tudi mnenja drugih interesnih skupin. Uporabljajo se tudi različne podatkovne baze tako na ravni izvajalcev kot na nacionalni ravni.

Nemčija: Način presojanja kakovosti in zbiranja podatkov v fazi samoevalvacije ni določen in je prepuščen vsaki posamezni organizaciji. Med instrumenti se uporabljajo vprašalniki in vodeni razgovori z učitelji, zaposlenimi, tudi s strankami. Pri dokazovanju trditev v samoevalvacijskem poročilu se uporablja tudi najrazličnejša dokumentacija.

Področja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

Anglija: Upoštevaajoč inšpekcijski okvir kakovosti se izobraževalne organizacije v **samoevalvaciji** usmerijo na pridobivanje podatkov in informacij, s katerimi odgovarjajo na vprašanja inšpekcije. Ta zadevajo **pet temeljnih področij kakovosti**, in sicer: Kakšni so **dosežki udeležencev**? Kako **učinkoviti so procesi učenja in poučevanja**? Koliko so programi in aktivnosti **ustrezni z vidika potreb in interesov udeležencev**? Kako je poskrbljeno za **svetovanje in pomoč udeležencem**? Kako učinkoviti so **procesi vodenja in upravljanja**? Na podlagi vpogleda v samoevalvacijsko poročilo in obiska v izobraževalni organizaciji **inšpektorji** ocenijo pet ključnih področij: (1) **splošno učinkovitost** pri uresničevanju potreb udeležencev, (2) **zmožnost izboljševanja**, (3) **dosežke udeležencev**, (4) **kakovost izpeljave** izobraževanja, (5) **vodenje in upravljanje** ocen: neustrezno, zadovoljivo, dobro, odlično. Model odličnosti vključuje sedem kazalnikov, in sicer: **zadovoljstvo udeležencev**, **prehodnost** udeležencev (v zaposlitev, nadaljnje izobraževanje ...), **zadovoljstvo delodajalcev**, **uspešnost** udeležencev, **finančno stanje**, **finančni menedžment in nadzor**, **denarna vlaganja glede na dosežke**.

Irska: FETAC je opredelil naslednja področja: **komunikacija**, **enakost**, **pridobivanje osebja in njegov razvoj**, **dostopnost**, **prehodnost in napredovanje**, **razvoj programov**, **njihovo izvajanje in spremljanje**, **pravična in dosledna podpora udeležencem**, **zaščita udeležencev**, **podjemniki/drugi izvajalci programov**, **samoevalvacija programov in dejavnosti**.

Nemčija: V modelu je opredeljenih 11 obveznih področij. **vizija**, **ugotavljanje potreb**, **ključni procesi**, **proces poučevanja in učenja**, **evalvacija izobraževalnega procesa**, **infrastruktura**, **vodstvo**, **osebje**, **kontrola**, **komunikacija s strankami**, **strateški razvojni cilji**. Poleg

določenih (obveznih) področij lahko uporabniki modela izberejo tudi kakšno dodatno področje.

2.3 Ravni presojanja in razvijanja kakovosti

Anglija: Temeljna raven je **raven izobraževalne organizacije**, ki je prvenstveno odgovorna za spremljanje in razvoj kakovosti lastne izobraževalne dejavnosti; če je financirana iz javnih sredstev, mora svojo odgovornost izkazovati tudi navzven. Pri tem gre za **raven lokalne skupnosti**, če je izobraževalna organizacija financirana iz sredstev na lokalni ravni, in za **državno raven**, če je dejavnost financirana iz javnih sredstev.

Irska: Spremljanje in samoevalvacije potekajo **na ravni izobraževalnih organizacij in programov**, iz dostopne literature pa ni bilo mogoče ugotoviti, ali se samoevalvacija uporablja tudi na ravni posameznega učitelja. Zunanje evalvacije potekajo tako na ravni posamezne izobraževalne organizacije kot na nacionalni ravni; pa tudi kot del mednarodnih primerjav.

Nemčija: Tudi pri modelu LQW je temeljna **raven izobraževalne organizacije**.

2.4 Uporaba ugotovitev

Anglija: Prvenstveno se ugotovitve, ki jih izobraževalna organizacija pridobi v procesih samoevalvacije, uporabljajo za **namene njenega lastnega razvoja**. Vendar morajo organizacije, ki so financirane iz javnih sredstev, o ugotovitvah poročati lokalnim oblastem in izobraževalni inšpekciji ter nekatere rezultate posredovati v nacionalne zbirke podatkov. Tovrstne ugotovitve in podatki se uporabljajo tudi za namene **nadaljnega razvoja izobraževalnega sistema**.

Irska: Rezultati spremljanj in samoevalvacij se uporabljajo predvsem kot vir informacij za načrtovanje nadaljnjega razvoja izobraževalnih organizacij. Rezultati zunanjih evalvacij pa se uporabljajo kot podlaga za zunanje svetovanje in pomoč izobraževalni organizaciji, pa tudi za pripravo nacionalnih poročil, ki se uporabljajo tudi kot orodje za načrtovanje nadaljnjega razvoja sistema izobraževanja.

Nemčija: Vsaka izobraževalna organizacija, ki je uspešno prestala preverjanje kakovosti, prejme certifikat o kakovosti z omejeno veljavnostjo štirih let.

3. Mehanizmi in pripomočki

Anglija: V podporo razvoju kakovosti izobraževalnih organizacij za odrasle je vzpostavljen spletni portal *The Excellence Gateway* z zbirkami dobrih praks, pripomočkov in instrumentov za presojanje in razvijanje kakovosti (<http://www.excellencegateway.org.uk/>). Zanimiva je tudi zbirka dobrih praks, ki jo je vzpostavila izobraževalna inšpekcija (OFSTED) in vsebujejo dobre prakse, ki jih inšpektorji srečujejo na svojih inšpekcijskih pregledih (<http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=goodpracticdatabase>). Izobraževalna inšpekcija zagotavlja podporo tudi z različnimi priročniki o postopkih samoevalvacije in zunanje evalvacije: <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance>. Za zbiranje in obdelavo podatkov v okviru Modela odličnosti je vzpostavljena nacionalna baza podatkov: poročila raziskav, statistične analize, zbirke podatkov, različna orodja za analizo podatkov (<http://www.thedataservice.org.uk/>). Za merjenje zadovoljstva udeležencev in delodajalcev Svet za izobraževanje in veščine vsako leto izvajalce obvesti o tem, kje je objavljena spletna anketa, s katero se izvaja letno spletno merjenje (<http://ffe.skillsfundingagency.bis.gov.uk/pi/learnerviews/>).

Irska: Inšpektorat: Pogledi na našo šolo (Priročnik za samoevalvacijo). Pojasnila in obrazci, ki se uporabljajo v procesu zunanje evalvacije. FETAC: Priročnik Zagotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih – politika in smernice za izvajalce. Priročnik s primeri: opredelitve politike kakovosti; Vodnik za zapis procesa presojanja kakovosti z ustreznim obrazcem. Kontrolni seznam za spremljanje kakovosti. Kontrolni seznam za samoevalvacijo. Informacije za udeležence izobraževanja – vodnik za izvajalce.

Nemčija: Obstaja spletna stran z navodili in informacijami za organizacije: <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=10-jahre-lqw>. Na njej je veliko strokovne literature, objavljeni so primeri iz prakse, vse potrebne informacije za prijavitelje, seznam nosilcev certifikata.

4. Razširjenost pristopov (konceptualizacij) in tudi pripomočkov

Anglija: Vse izobraževalne organizacije, ki so financirane iz javnih sredstev, morajo v skladu z zakonodajo izpeljevati samoevalvacijo, kot je opredeljena v modelu *Common inspection Framework for inspecting further education and skills* (2009), ter sodelovati v zunanjih inšpekcijskih pregledih. Pristop *The Framework for excellence* se je začel vpeljevati šele v letu 2006 in se postopno vpeljuje v različne izobraževalne organizacije za odrasle. Modela ne vpeljujejo v visokošolsko izobraževanje odraslih niti vanj niso vključeni programi za mlajše odrasle.

Irska: Doslej je 856 izvajalcev izobraževanja odraslih, ki vključujejo 1613 podružnic, uskladilo svoj sistem kakovosti z zahtevami FETAC v zvezi s kakovostjo.

Nemčija: Model LQW je poleg modela poslovne odličnosti EFQM in standardov ISO najbolj razširjen model presojanja in razvijanja kakovosti v organizacijah za izobraževanje odraslih v Nemčiji. Uporablja ga 517 nemških izobraževalnih organizacij za odrasle in tudi 53 iz Avstrije.

5. Ovrednotenje sistema

Anglija: Pregled koncepta kakovosti, ki ga uporablja Anglija, pokaže na porazdelitev odgovornosti za kakovost med izvajalskimi organizacijami, lokalnimi oblastmi in nacionalno izobraževalno inšpekcijo. Izobraževalna inšpekcija v izobraževalnem sistemu ne skrbi zgolj za to, da izobraževalne organizacije ravna v skladu z zakonodajo, ampak ima tudi pomembno svetovalno in razvojno vlogo, ko na podlagi inšpekcijskih ugotovitev priporoča potrebne razvojne ukrepe. **Zaznane težave.** Razvidno je, da tako kot drugod po svetu tudi v Angliji iščejo ustrezno razmerje med spodbujanjem pristopov in podpornih strokovnih institucij, ki bi pripomogle k doseganju kakovostnega izobraževanja odraslih, ter zahtevami po racionalizaciji. Na področju izobraževanja odraslih so v zadnjih desetih letih ustanovili kar nekaj institucij, ki so bile namenjene skrbi za kakovost izobraževanja odraslih, a so bile tudi

hitro ukinjene oz. združene z drugimi institucijami¹⁵. Ob uvajanju Modela odličnosti so bile ob prvih izpeljavah zaznane težave, ker je bil model premalo prilagojen značilnostim izobraževalnih organizacij za odrasle in za izvajalske organizacije preveč kompleksen in prezahteven. Zato je bila v letu 2009/2010 pripravljena poenostavljena verzija.

Irska: Primer nazorno kaže, kako je skrb za kakovost integrirana v neko dejavnost. FETAC, ki je pravzaprav organ za potrjevanje kvalifikacij, je razvil celovit pristop k zagotavljanju kakovosti izobraževanja odraslih, saj tako zagotavlja kredibilnost svoje dejavnosti in celotnega sistema. K temu prav gotovo prispeva dejstvo, da so izvajalci izobraževanja odraslih veliko bolj kot drugi primorani izvajati procese ugotavljanja potreb in sami oblikovati izobraževalne programe, kar v drugem javnem izobraževanju ni tako pogosto. Zanimiv je pristop ovrednotenja samoevalvacijskega poročila, saj se tu pojavi zunanji ocenjevalec. Poudariti kaže tudi zahtevo po ukrepanju na podlagi ugotovitev samoevalvacije.

Nemčija: Opisani model je nastal prav za potrebe izobraževalnih organizacij, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. Očitno je, da v izobraževanju odraslih nekateri procesi zahtevajo posebne pristope; prav gotovo gre tu za tesnejšo povezanost z gospodarstvom in storitvami pri ugotavljanju potreb in v času izobraževanja, kar zahteva tudi nekoliko drugačne prijeme pri presojanju kakovosti ter vključevanje številnejših interesnih skupin v te procese. Treba pa je povedati, da je opisani model, ki je zelo podoben drugim modelom certificiranja, plačljiv, kar javnim izobraževalnim organizacijam vsekakor otežuje dostopnost. Dobra pa je kombinacija samoevalvacije in zunanje presoje.

Zaznane težave. Posebnih težav, ki bi bile opisane, v literaturi nismo odkrili. Zdi pa se razmisleka vreden podatek, da le 10 odstotkov

¹⁵ Tak je primer Inšpektorata za izobraževanje odraslih – ALI, ki je leta 2001 nastal iz prejšnjega Inšpeksijskega sveta za financiranje izobraževanja odraslih. Leta 2007 je bil ALI ukinjen, njegovo vlogo je prevzel OFSTED (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*). V letu 2006 je bila ustanovljena Agencija za razvoj kakovosti vseživljenjskega učenja, ki pa se je že leta 2008 združila s Centrom odličnosti, tako je bila ustanovljena Agencija za učenje in izboljševanje spretnosti (*Learning and Skills Improvement Agency – ISIS*), namenjena spodbujanju izboljšav in inovacij v nadaljnjem izobraževanju.

organizacij dobi certifikat takoj po preteku enega leta, 80 odstotkov pa mora uvesti nekatere izboljšave, da lahko prejmejo certifikat.

6. Analiza primerov dobre prakse: O katerih primerih bi veljalo razmisliti kot možnih in primernih za dograjevanje slovenskega sistema

Anglija: Glede na to, da je angleški sistem posebno močno razvil **vidike zunanje evalvacije**, bi ob dograjevanju konceptualizacije kakovosti v Sloveniji kazalo razmisliti, ali bi bil kateri od predstavljenih prijemov primeren za vpeljavo v naš sistem. S tega vidika se zdi zanimiv njihov najnovejši Model odličnosti, ki opredeljuje nekatere kazalnike učinkov, o katerih morajo poročati izobraževalne organizacije. Poglobljeno bi bilo smiselno tudi preučiti njihove **nacionalne zbirke podatkov** ter način dostopa do njih na spletnem portalu. Razmisliti kaže o **letnem (vsesplošnem) spletnem anketiranju o zadovoljstvu udeležencev in delodajalcev** z izobraževanjem.

Irska: Dobro bi bilo razmisliti o **institucionalni in programski akreditaciji v izobraževanju odraslih**. S tem bi vzpostavili minimalne standarde, kdo se lahko ukvarja s tem izobraževanjem (seveda v javnem izobraževanju) oz. kakšne standarde mora zagotavljati, česar zdaj ni. Vpeljali bi tudi periodične vpogledе v te organizacije, saj sedanji vpis v razvid te vloge ne opravlja.

Nemčija: Poudariti kaže primer **spletne podpore izvajalcem samoevalvacij**, kar bi bilo priporočljivo vpeljati tudi na različnih ravneh izobraževalnega sistema v Sloveniji. Kot primer dobre prakse bi navedli tudi **svetovalno podporo** izobraževalnim organizacijam med izvajanjem samoevalvacije.

III. Razvojni predlogi za presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih

1. Konceptualizacija

1.1 Konceptualna izhodišča

Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih je v dosedanjem razvoju izhajalo iz različnih konceptualnih izhodišč, večinoma odvisnih od tega, za kakšno izobraževanje gre in v kakšnem okolju (družbenem, ekonomskem itd.) poteka, kar smo vsaj pregledno prikazali v poglavju Splošen pregled uveljavljenih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih. Mislimo, da **ni potrebe in niti ne možnosti, da bi kakor koli poskušali bolj zblíževati konceptualna izhodišča in tudi pristope, ki bi se uporabljali v vsem izobraževanju odraslih**. Ne nazadnje pa številni pristopi, ki so v uporabi, kljub navidezni različnosti izhajajo iz iste filozofije, to je **filozofije celostnega upravljanja kakovosti**, le izvedbeni pristopi se razlikujejo.

Nekoliko drugače kaže razmišljati takrat, kadar imamo v mislih zgolj **javno izobraževanje odraslih**, torej tisti del izobraževanja odraslih, za katerega je z različnimi državnimi dokumenti (zakoni, resolucijami, strategijami ipd.) opredeljen javni interes, s katerim država izraža svojo namero in zavezo, da del izobraževanja odraslih zagotovi kot standard in možnost vsemu odraslemu prebivalstvu. Takrat je legitimno, da se na državni ravni opredelijo koncept, načela in možni pristopi k presojanju in razvijanju kakovosti, ki naj se uporabljajo v tem delu izobraževanja odraslih. V nadaljevanju bomo tako opredelili predloge za nadaljnji razvoj koncepta presojanja in razvijanja kakovosti javnega izobraževanja odraslih.¹⁶

Dosedanja teoretska spoznanja, preizkušeni koncepti in izkušnje, ki jih imamo s presojanjem in razvijanjem kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji, narekujejo, da nadaljnji razvoj (še naprej) gradimo na

¹⁶ V nadaljevanju bomo uporabljali termin »izobraževanje odraslih« za javno izobraževanje odraslih, razen če ni drugače navedeno.

naslednjih načelih:

- **strokovna avtonomnost** in s tem **prostovoljnost** pri odločanju za uporabo notranjih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih,
- **socialno mreženje** kot vir učenja med organizacijami, učitelji in drugimi strokovnimi delavci za razvoj kakovosti izobraževanja,
- **preglednost** procesov in rezultatov izobraževanja,
- **odgovornost** organizacij za izobraževanje in osebja v njih za kakovost procesov, rezultatov in učinkov izobraževanja,
- upoštevanje **interesne in relativne narave kakovosti** v celotnem procesu presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih,
- **vključevanje notranjih in zunanjih interesnih skupin** v procese presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih,
- **jasna razmejitev namena in ciljev notranjih in zunanjih pristopov** za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih, tudi kadar se oba pristopa kombinirata,
- **nenehni razvoj in kultura učenja,**
- **procesni prijem** – presojanje in povezovanje rezultatov in učinkov s procesi, ki do njih vodijo,
- **načrtnost in metodološka zasnovanost** procesov presojanja in razvijanja kakovosti.

Ta načela so podlaga za snovanje in uporabo različnih pristopov za presojanje in razvijanje kakovosti, pri čemer se njihova uporaba razlikuje v intenziteti in načinu uveljavljanja, odvisno od tega, ali gre za notranje ali zunanje procese presojanja in razvijanja kakovosti.

1.2 Notranje in zunanje presojanje kakovosti izobraževanja odraslih

Nadaljnji razvoj kaže usmerjati tako, da se uveljavljajo tako notranji kot zunanji pristopi za presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja

odraslih, ki se med seboj sicer jasno razmejujejo, a komplementarno dopolnjujejo.

Notranji pristopi naj temeljijo na **samoevalvaciji kakovosti**, katere temeljni nosilci so izobraževalne organizacije in osebje, ki dela v njih. Glede na dobre rezultate, ki jih daje uporaba modela samoevalvacije Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje POKI, se v omrežju izobraževalcev odraslih priporoča uporaba tega modela, ki ga ob pilotni uporabi v posamezni organizaciji tudi denarno podpirajo nacionalna sredstva. To pa ne pomeni, da se izvajalci tega izobraževanja ne morejo strokovno avtonomno odločati za druge pristope k samoevalvaciji – nasprotno, izvajalci naj imajo možnost spoznavati različne pristope in jih preizkušati, da bi se tako lahko seznanili s pristopi, ki jim najbolj ustrezajo. To, kar je na nacionalni ravni določeno v zvezi z notranjimi pristopi pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja odraslih, je:

- izobraževalna organizacija, ki želi izvajati javno izobraževanje odraslih, mora imeti vpeljan vsaj en pristop k samoevalvaciji kakovosti, ki je kontinuiran in zajema celotno dejavnost izobraževanja odraslih,
- ne glede na model samoevalvacije, ki ga organizacija uporablja, mora biti razvidno, da model vsebuje naslednje: načrtovanje samoevalvacije, ki temelji na jasni metodologiji tako pridobivanja podatkov kot njihovega presojanja, izpeljavo samoevalvacije, presojo pridobljenih rezultatov samoevalvacije, načrtovanje ukrepanja na podlagi rezultatov samoevalvacije, evalvacijo rezultatov ukrepanja,
- izobraževalna organizacija je dolžna javno predstavljati, katere pristope k samoevalvaciji uporablja, katere so značilnosti tega pristopa in katere izboljšave je že uvedla na podlagi rezultatov samoevalvacije.

Možna dopolnitev sedanjega načina presojanja rezultatov samoevalvacij je vzpostavljanje **anonimnih nacionalnih baz rezultatov merjenja določenih kazalnikov**, ki bi jih izvajalci samoevalvacije (samo oni) uporabljali kot referenčne točke za presojo svojih rezultatov (v določenem času se npr. izvede merjenje določenega pojava v vseh organizacijah, ki to želijo; prikažejo se skupni rezultati vseh

sodelujočih). Gre za podobne primere, kot smo jih prikazali v analizi sistemov kakovosti v Veliki Britaniji.

Zunanji pristopi k presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja odraslih so v sedanji praksi manj razviti, zato kaže v prihodnosti več pozornosti nameniti prav njim, da bi tako dosegli celovitost sistema kakovosti na tem področju. Nedvomno obstajajo področja, ki jih je zaradi njihovega posebnega pomena ali posebne narave smiselno presojati tudi od zunaj, pa naj gre za vitalne nacionalne interese, interese nadaljnjega razvoja v stroki, interese financerjev itd. Kadar govorimo o zunanjem presojanju kakovosti izobraževanja odraslih, imamo v mislih različne pristope, ki izhajajo iz različnih ciljev in interesov.

Predlagamo, da bi v prihodnje razvijali:

- **Institucionalno in programsko akreditacijo:** številne strokovne evalvacije kažejo, da sedanja ureditev ni dobra, saj omogoča, da ustanove izvajajo javno izobraževanje odraslih ne glede na to, ali imajo za izvajanje dejavnosti izpolnjene vsaj minimalne pogoje, ki jih tudi vzdržujejo; s tem dovolj pogosto ogrožajo interes udeležencev in javni interes. Zato kaže uvesti institucionalno akreditacijo z minimalnimi standardi kakovosti za izvajalce dejavnosti in z zahtevo po periodičnem preverjanju ohranjanja teh standardov. Programska akreditacija je po svoje uveljavljena že zdaj v postopku vpisa v razvid izobraževalnih organizacij, zato je treba ob pripravi strokovnih rešitev za uvedbo akreditacije razmisliti, ali programsko akreditacijo uvesti v povezavi z institucionalno ali pa ohraniti sedanji način vpisa v razvid za programsko akreditacijo.
- **Zunanje spremljanje:** to naj bi zajemalo spremljanje procesov in rezultatov posameznih javnih izobraževalnih programov, nacionalnih projektov, uvajanje novosti ipd. Večinoma naj bi ga izvajali nacionalni javni zavodi na podlagi **srednjeročnih načrtov spremljanja, dogovorjenih s pristojnimi ministrstvi**, ki bi v ta namen zagotavljala tudi potrebna sredstva.
- **Zunanje preverjanje znanja/izidov:** pri izobraževanju odraslih je tako kot v drugih delih sistema zagotovljeno zunanje preverjanje rezultatov/izidov na ravni osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, ki je namenjeno presoji dosežene ravni znanja tako

posamezniku kot sistemu. Sedanji način je v tem trenutku videti ustrezen tudi z vidika izobraževanja odraslih, zato ga kaže ohraniti toliko časa, dokler morebiti ne nastanejo razlogi za ponovni razmislek o tem. Sistem zunanega preverjanja znanja je z vidika izobraževanja odraslih priporočljivo operativno dopolniti le toliko, da bi bili izidi za izobraževanje odraslih na nacionalni ravni bolj transparentni.

- **Zunanje evalvacije:** te naj bi bile nacionalne in mednarodne. **Nacionalne zunanje evalvacije** naj bi bile namenjene presoji procesov, rezultatov in učinkov izobraževanja odraslih, pri čemer bi tako **zunanje nacionalne systemske evalvacije** kot **zunanje nacionalne strokovne evalvacije** izvajali na podlagi **dolgoročnejšega načrta, določenega na Strokovnem svetu za izobraževanje odraslih**, izvajale pa razvojno-raziskovalne skupine, ki bi imele na voljo ustrezne razvojno-raziskovalne zmogljivosti. Občasno se mora Slovenija vključevati tudi v **mednarodne zunanje evalvacije**, namenjene presoji rezultatov in učinkov izbranih področij izobraževanja odraslih, da bi preverjali doseganje mednarodno postavljenih standardov kakovosti.

S povezavo samoevalvacije, akreditacije, spremljanja in zunanje evalvacije ter zunanega preverjanja znanja bi ustvarili komplementarni sistem kakovosti izobraževanja odraslih, ki bi zagotavljal sprotne informacije o kakovosti procesov, njegovih rezultatov in učinkov tako na sistemski ravni kot na ravni posameznega izvajalca tega izobraževanja.

1.3 Ravni presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih in uporaba rezultatov

Predlagani komplementarni sistem notranjih in zunanjih evalvacij v marsičem določa tudi ravni, na katerih naj poteka presojanje in razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih.

Samoevalvacija tako poteka **na ravni izobraževalne organizacije, na ravni posameznega programa** znotraj izobraževalne organizacije, **na ravni posameznega oddelka, skupine in na ravni posameznega učitelja, projektne skupine** ipd. Poteka pa lahko tudi med več

izobraževalnimi organizacijami skupaj, na ravni izvajalcev posameznega projekta, na ravni omrežja izvajalcev nekega programa, dejavnosti ali projekta. Rezultati samoevalvacije so na razpolago izključno izvajalcem samoevalvacije, ki pa jih lahko, če tako želijo, posredujejo tudi drugim. Namenjeni so samopreverjanju, razvojnemu delovanju in učenju.

Institucionalna akreditacija poteka na ravni posamezne institucije, ustanove, ki izvaja izobraževanje odraslih, **programska akreditacija** pa na ravni institucije, ki izvaja ali želi izvajati neki izobraževalni program ali projekt/program/dejavnost. V sistemu, kakor ga predlagamo, je edino akreditacija nadzorni mehanizem, ki lahko deluje tudi izločevalno na posameznega izvajalca, če ne dosega zahtevanih minimalnih standardov za izobraževalno organizacijo za odrasle ali za izvajanje programa. Posredno pa so standardi, ki se postavljajo za akreditacijo, in rezultati akreditacije sporočilo izvajalcem o ravni kakovosti, ki jo dosegajo ali bi jo morali dosegati pri kazalnikih, ki jih vključuje akreditacija.

Spremljanje po predlaganem načinu zajema v glavnem nacionalno raven, vendar lahko vsebuje tudi elemente spremljanja na ravni posameznega izvajalca nekega programa ali projekta. Tudi v tem, zadnjem primeru spremljanje temelji predvsem na načelu nenehnega razvoja in učenja in njegova vloga večinoma ni zunanja kontrola. Rezultati spremljanja so namenjeni usmerjanju strokovnega razvoja na nacionalni ravni, načrtovanju usposabljanj za izvajalce programa ali projekta.

Zunanje preverjanje znanja poteka na ravni posameznega udeleženca izobraževanja in ima zanj tudi vlogo kontrole doseganja nacionalnih standardov znanja tako s pozitivnimi kot z negativnimi posledicami. Hkrati pa je zunanje preverjanje znanja tudi mehanizem, s katerim na nacionalni ravni preverjamo doseganje nacionalno opredeljenih standardov znanja in ima zato pomemben informativen učinek za sistem izobraževanja odraslih nasploh.

Zunanje evalvacije naj bi večinoma potekale na nacionalni ravni, na ravni sistema in ne bi bile namenjene presojanju posameznega izvajalca, posameznega učitelja ali posameznega udeleženca. Rezultati zunanjih evalvacij so pomembni za razvoj sistema in strokovnega delovanja v celotnem omrežju izvajalcev izobraževanja odraslih.

1.4 Področja presojanja in razvijanja kakovosti

Tudi področij presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih ni mogoče določiti brez odvisnosti od pristopa, ki se uporablja.

Za **samoevalvacijo** je bil v okviru nacionalnega modela za presojanje in razvijanje kakovosti POKI opredeljen niz področij, podpodročij in kazalnikov kakovosti, ki se z njo presojuje. Podrobneje smo jih predstavili v delu, kjer smo opisali sedanji sistem presojanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Povedati je treba, da so bila področja, podpodročja in kazalniki opredeljeni predvsem na formalnem izobraževanju odraslih in so se tu tudi največ uporabljali. Več kot osemletna uporaba teh področij, podpodročij in kazalnikov kakovosti kaže, da v glavnem ustrezajo potrebam tistih, ki izvajajo samoevalvacije, res pa je tudi, da bi bilo treba v kratkem opraviti temeljito presojo, ali je treba določena področja, podpodročja in kazalnike spremeniti, izločiti ali dopolniti.

Temeljita presoja mora vključevati tudi razmislek, kateri izmed opredeljenih področij, podpodročij in kazalnikov je primeren za uporabo v javnem neformalnem izobraževanju odraslih, kaj pa bi morali za namene presojanja in razvijanja neformalnega izobraževanja odraslih še dodati ali spremeniti.

Omenili smo že, da samoevalvacija lahko poteka tudi na ravni dejavnosti ali projektov, namenjenih izobraževanju odraslih. Že razvita področja, podpodročja in kazalniki v okviru modela POKI so za presojo in razvoj kakovosti v teh primerih malo uporabna. Uporabna pa sta koncept in metodologija oblikovanja področji, podpodročij in kazalnikov.

Glede na to, da niti **institucionalna** niti **programska akreditacija** še nista del sistema presojanja in razvijanja kakovosti, niso v tem primeru opredeljena niti področja in kazalniki, ki bi se preverjali v procesu akreditacije. Nekaj izkušenj v slovenskem prostoru z akreditacijami sicer že imamo, nekaj bi jih lahko povzeli iz postopkov razpisa v razvid. Vsekakor je pred uvedbo akreditacije treba pripraviti temeljita strokovna izhodišča, da ne bi stvari postavljali preveč na pamet, saj naj bi imela akreditacija, kot smo že navedli, pomembne učinke na posamezne izvajalce, pa tudi na sistem izobraževanja odraslih nasploh.

Področja, podpodročja in kazalniki, ki naj bi se upoštevali pri **spremljanju** ali **zunanjih evalvacijah**, se določajo sproti in so odvisni od vsakokratne vsebine spremljanja ali zunanje evalvacije.

Za **zunanje preverjanja znanja** imamo v celotnem sistemu izobraževanja že opredeljene načine določanja standardov znanja in z vidika izobraževanja odraslih za zdaj ni potrebe, da bi se spreminjal.

1.5 Metode za presojanje kakovosti izobraževanja odraslih

Na splošno je treba ugotoviti, da kaže v procesih presojanja kakovosti izobraževanja odraslih **podpirati uporabo tako mnenjskih kot podatkovnih kazalnikov**. Seveda so metode močno odvisne od pristopa k presojanju kakovosti (zunanja evalvacija, samoevalvacija) in od ciljev, ki pogosto določajo tudi metode. Na splošno je mogoče reči le, da kaže podpirati uporabo tako **kvantitativnih kot kvalitativnih metod**.

Izkušnje pa kažejo, da je uporaba metod za presojanje kakovosti pri samoevalvacijah močno odvisna od znanja izvajalcev samoevalvacij; raven metodološkega znanja pa v povprečju ni visoka. Zato je nujno, da je na voljo usposabljanje za uporabo različnih metod za presojanje kakovosti.

2. Pogoji za nadaljnji razvoj sistema presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih

Prikazani koncept sistema kakovosti v izobraževanju odraslih je deloma povzet po sedANJI ureditvi v praksi, v velikem delu, zlasti v tistem, ki se nanaša na zunanje presojanje kakovosti, pa še ni razvit. Tako vzdrževanje in nadaljnji razvoj že uveljavljenih pristopov kot tisto, kar še ni vpeljavano, zahteva celo vrsto ukrepov, ki morajo medsebojno učinkovati sočasno, da bi koncept lahko zaživel celovito in bil učinkovit. Ukrepi so naslednji:

1. **Razvojno-raziskovalno delo v podporo procesom razvoja kakovosti v izobraževanju odraslih:** Koncepti, modeli in pristopi za razvoj kakovosti, vpeljevanje v prakso, evalvacija njihovih učinkov –

vse to lahko temelji le na resnem raziskovalnem in razvojnem delu. Zagotoviti je treba delovanje razvojnega jedra, ki se bo ukvarjalo z:

- nadaljnjim razvojem konceptov kakovosti v izobraževanju odraslih,
- razvijanjem pristopov in modelov kakovosti, primernih za posamezna področja izobraževanja odraslih,
- evalvacijo in izpopolnjevanjem že uveljavljenih modelov in pristopov,
- pripravo predlogov za ministrstva in Strokovni svet za izobraževanje odraslih za dolgoročno načrtovanje spremljanja in zunanjih evalvacij,
- razvijanjem različnih podpornih inštrumentov za izvajanje samoevalvacij in evalvacij,
- zagotavljanjem vsaj minimalne slovenske strokovne literature v zvezi s kakovostjo.

Takšno razvojno jedro za izobraževanje odraslih je bilo v preteklosti na Andragoškem centru Slovenije, a se je pozneje ukinilo, tako da zdaj tam deluje le še del tega jedra. Če želimo uveljaviti opisani koncept oz. ga še prej strokovno natančneje opredeliti, je treba:

- okrepiti razvojno jedro za podporo nadaljnjemu razvoju sistema kakovosti izobraževanja odraslih na Andragoškem centru Slovenije ali/in
- razmisliti o možnosti, da bi se maloštevilni strokovnjaki za kakovost izobraževanja, ki jih imamo v Sloveniji, združili v neki novi organizacijski obliki, ki bi bila npr. lahko tudi del nove Javne agencije za kakovost v visokem šolstvu, ki bi s tem seveda morala razširiti svojo dejavnost na celoten sistem izobraževanja v Sloveniji.

2. Normativna ureditev sistema kakovosti izobraževanja odraslih:

Sistem kakovosti izobraževanja odraslih, razen v delu, ki posega na srednješolsko in višješolsko izobraževanja, ni normativno urejen. Dejstvo je tudi, da ni zaželenja podrobna normativna ureditev, saj bi s tem lahko kaj hitro po nepotrebnem posegli v strokovno avtonomijo

izvajalcev izobraževanja odraslih ali kako drugače administrativno omejili področje. Normativno pa bi bilo treba podpreti:

- minimalne zahteve za izvajanje samoevalvacij,
- akreditacijo,
- vlogo Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih pri načrtovanju zunanjih evalvacij,
- vlogo javnih zavodov pri izvajanju spremljanj,
- denarne vire za delovanje sistema kakovosti.

3. Sredstva za delovanje sistema kakovosti izobraževanja odraslih:

Opisani sistem lahko deluje le, če so zanj zagotovljene vse potrebne razmere – nekatere smo opisali že v drugih poglavjih. Enako pomembno je tudi, da so za njegovo delovanje **zagotovljeni vsaj minimalni, a stabilni viri denarja**. Gre za sredstva za:

- razvojno delo na področju kakovosti izobraževanja odraslih na nacionalni ravni,
- vzpostavitev in delovanje akreditacijskega sistema,
- izvajanje spremljanja na nacionalni ravni,
- izpeljevanje nacionalnih in mednarodnih zunanjih evalvacij,
- zunanje preverjanje znanja,
- vključitev študijskih vsebin o kakovosti izobraževanja v dodiplomske in podiplomske študijske programe,
- izvajanje usposabljanja izvajalcev s področja kakovosti,
- promocijo kakovosti izobraževanja odraslih,
- spodbujanje izvajanja samoevalvacij in delovanja svetovalcev za kakovost.

V preteklosti se je kot zelo dobra izkazala rešitev, da je država, tudi zato, da bi izobraževalne organizacije motivirala za sistematično delo na področju kakovosti, izobraževalnim organizacijam, ki so prvič izvajale samoevalvacijo po nacionalno priznanem modelu, zagotovila nekaj sredstev, namenjenih za usposabljanje in vzpostavitev sistema. Predlagamo, da se ta način ohrani tudi po letu 2013, ko se konča v te namene predvideno sofinanciranje iz sredstev Evropskega socialnega sklada – da se **torej zagotavljaajo denarne spodbude izobraževalnim**

organizacijam, ki bodo prvič izvajale samoevalvacijo po nacionalno priznanem modelu.

Druga denarna podpora pa naj bo namenjena delovanju **svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih**, ki bi sicer prihajali iz vrst učiteljev in drugih strokovnih delavcev – njihovo usposabljanje in delovanje v določenem časovnem obsegu letno pa naj bosta namensko denarno podprti.

4. **Izobraževanje in usposabljanje:** Sistematično delo pri razvoju kakovosti izobraževanja odraslih zahteva precej raznoliko in specialno znanje, ki ga v tem trenutku ni dovolj. Da bi se stanje izboljšalo, predlagamo, da:

- se v dodiplomske in podiplomske študije vseh smeri, ki usposabljaajo za pedagoško in andragoško delo, vključijo moduli oz. vsebine s področja načrtovanja in upravljanja kakovosti,
- se ohrani in nato razvija sistem usposabljanja, ki ga za izvajanje samoevalvacij v izobraževanju odraslih izvaja Andragoški center Slovenije.

5. **Svetovanje v procesih presojanja in razvijanja kakovosti:** Predstavljeni koncept kakovosti v izobraževanju odraslih, katerega pomemben del temelji na stalnem izvajanju samoevalvacij v celotnem omrežju izvajalcev tega izobraževanja, je treba podpreti tudi s svetovalnim delom, ki bo izvajalcem omogočalo podporo pri izvajanju samoevalvacij. Svetovalno delo naj se razvija na dveh ravneh:

- V posameznih omrežjih izobraževalnih organizacij se vzpostavijo svetovalci za kakovost, ki so usposobljeni za pomoč pri načrtovanju in izvajanju samoevalvacij ter drugih procesov kakovosti. Delo opravljajo deloma profesionalno, na razpolago so več organizacijam, npr. vsem v nekem omrežju v regiji. Pilotno je bila vzpostavitev svetovalcev za kakovost že preizkušena, treba pa je še podrobneje strokovno opredeliti njihovo vlogo in zagotoviti njihovo sistemsko umestitev.

- Na nacionalni ravni svetovalno vlogo opravlja Andragoški center Slovenije.

6. **Druga strokovna podpora izvajalcem samoevalvacij:** Poleg izobraževanja in svetovanja so lahko pomembna podpora in spodbuda uveljavljanju samoevalvacij v omrežju izvajalcev programov, dejavnosti in projektov izobraževanja odraslih tudi nekateri drugi ukrepi. Gre za:

- nadaljnji razvoj baze pripomočkov, vodil, protokolov in podobnih dokumentov, ki jih izobraževalne organizacije ali drugi uporabljajo za načrtovanje in izpeljavo samoevalvacij,
- zagotavljanje zahtevnejše, a tudi poljudne strokovne literature v podporo načrtovanju in izpeljavi procesov presojanja in razvijanja kakovosti,
- vzdrževanje in nadaljnji razvoj spletne zbirke vprašanj za presojanje kakovosti, ki se lahko razvije tudi v že omenjeno nacionalno bazo rezultatov merjenja določenih kazalnikov, ki bi bile za izvajalce samoevalvacije uporabne kot referenčna točka za presojo njihovih rezultatov,
- razvoj nacionalne spletne zbirke dobrih praks s področja presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih, v katero bi primere dobrih praks (opis pristopov, pripomočke za samoevalvacijo idr.) prispevale izobraževalne organizacije, ki so na področju presojanja in razvijanja kakovosti že naredile velike razvojne korake. Iz takšne zbirke pa bi lahko črpale izobraževalne organizacije, ki potrebujejo novo znanje, pripomočke itd.

7. **Promocija kakovosti v izobraževanju odraslih:** Naša ocena je, da so za uveljavljanje **kulture kakovosti** zelo pomembne različne spodbude, ki najprizadevnejše in tiste, ki dosegajo najboljše rezultate, nagrajujejo. Zato je treba:

- širiti krog dobitnikov zelenega znaka POKI, ki je namenjen tistim, ki sistematično izvajajo samoevalvacijo in to dokažejo z izpolnjevanjem meril, ki so že opredeljena,

- še naprej podeljevati priznanja ACS za kakovost (ta se podeljujejo na nacionalni prireditvi vsaki dve leti na podlagi izbora posebnega odbora, ki ga sestavljajo ugledni strokovnjaki),
- **promovirati** dobitnike znaka in priznanj pri financerjih, ustanoviteljih, uporabnikih,
- **razviti nacionalne nagrade za kakovost,**
- **javno promovirati kakovostne dosežke,**
- preučiti možnosti, da **se na nacionalni ravni združijo priznanja in nagrade za kakovost z različnih ravni izobraževalnega sistema** (npr. priznanja ACS, Jabolko kakovosti, ki ga podeljuje CMEPIUS, nagrade Zavoda za šolstvo, Centra za poklicno izobraževanje ipd.).

Viri in literatura

Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Education*. New York: Routledge.

Bingham, C., Sidorkin, A. M. (ur). (2004). *No Education Without Relation*. New York. Peter Lang Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education.

Brenk, E. (2009). Pregled ponudbe izobraževanja odraslih v šolskem letu 2008/2009 – Poročilo in analiza. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Burrows, A., Harvey, L., in Green, D. (1992). *Is Anybody Listening? Employers Views on Quality in Higher Education*. Birmingham: QHE.

Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute.

Easton, P. A. (1997). *Sharpening our tools: Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education, German Foundation for international Development.

Friedman, A. L., Miles, S. (2006). *Stakeholders, Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.

Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi, Sage.

Harvey, L., Green, D. (1993). *Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 1.

Imai, M. (1986). *Kaizen: the Key to Japan's Competitive Success*. New York: McGraw-Hill.

Klemenčič, S. (2006). Izzivi in dosežki pri razvoju kakovosti izobraževanja odraslih. Portorož: Šola za ravnatelje.

Klemenčič, S., Možina, T. (2003). Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI, Koncept, uvajanje in nekaj rezultatov. Gradivo za obravnavo na strokovnem svetu za izobraževanje odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S., Možina, T. (2006). Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih – dosežki in načrti. Neobjavljeno gradivo Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih.

Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T. (2003). Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Kazalniki kakovosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kroflič, R. (1994). Evalvacija visokošolskega kurikulumuma kot sestavni del planiranja. V: *Sodobna pedagogika*, št. 4–5, str. 236–346.

Kump, S. (1995). Preverjanja kakovosti in načrtovanja visokega šolstva: zaključno poročilo o rezultatih opravljenega znanstveno-raziskovalnega dela na področju aplikativnega raziskovanja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kump, S. (1995). Samoevalvacija v visokem šolstvu. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.

Maessen, R., Seters, P. Van, Rijckevorsel, E. Van (2003). *Circles of Stakeholders*. International CRS Conference Managing on the Edge: Shifts in the Relationship between Responsibility, Governance and Sustainability, University of Nijmegen, Netherlands.

Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. V: *Sodobna pedagogika* št. 4, str. 8–26.

Mitchell, R. K., Agle, R. B., Wood, Donna, J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22, št. 4, str. 853–86.

Možina, T. (2003). Kakovost v izobraževanju. Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih, Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2009). Primerjalna analiza mnenj in stališč izvajalcev

srednješolskega in višješolskega izobraževanja odraslih o vprašanih kakovosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2010). Percepcije kakovosti, pomen omrežij in zadovoljstvo uporabnikov v izobraževanju odraslih. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Možina, T., Klemenčič, S. (2007). Razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoška spoznanja.

Možina, T., Klemenčič, S. (2007). Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih. Ljubljana: Republiški izpitni center.

Možina T., Klemenčič S. (2007). Usposabljanje in svetovanje za uporabo modela POKI. Ljubljana: Andragoška spoznanja.

Možina, T., Klemenčič, S., Hlebec, V. (2004). Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Vprašanja za presojanje kakovosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Nacionalni program izobraževanja odraslih: strokovne podlage. Zv. 2, Cilji, dejavnosti, utemeljitve (1999). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 8/2008).

Pirsig, R. M. (1974). Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. An Inquiry into Values, New York.

Pravilnik o vodenju razvida izvajalcev javno veljavnih programov vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 10/2009 z dne 9. 2. 2009)

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji, Ur. l. RS 70/2004.

Rice, S., Burbules, N. C., (1992). Communicative virtues and educational relations. University of Illinois.

Stufflebeam, D. L. (1983/2000). The CIPP Model for Program Evaluation. V: Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Madaus, G. F., Scriven, M. in Stufflebeam, D. (uredniki). Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, str. 117–41.

Zakon o izobraževanju odraslih; Ur. l. RS, 12/1996, 86/2004.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ur. l. RS, št. 79-3449/2006

Zakon o visokem šolstvu Ur. l. RS 39/1995, 18/1998, 35/1998, 99/1999, 64/2001, 100/2003.

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, 86/2004.

Zech, R. (2004). Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch. Auflage Januar 2004. Hannover: Expressum-Verlag.

Zech, R. (2004). Learner-Oriented Quality Development for Further Education. LQW.

Zorić, M. (2002). Evalvacija učinkov implementacije modela POKI v organizacije za izobraževanje odraslih. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Zorić, M. (2004). Evalvacija v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoška spoznanja.

Common inspection Framework for further education and skills, 2009

<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance/Browse-all-by/Other/General/Common-inspection-framework-for-further-education-and-skills-2009>

Further Education: Raising Skills, Improving Life Chances, <http://www.official-documents.gov.uk/document/cm67/6768/6768.pdf>

<http://www.cpi.si/leonardo-da-vinci-projekti/zakljuceni-projekti/recall.aspx>

http://www.siq.si/ocenjevanje_sistemov_vodenja/storitve/model_nvo/index.html

http://www.mirs.gov.si/si/delovna_podrocja/prspo/nacionalna_nagrada_za_kakovost/dobitniki_prspo/

http://www.mju.gov.si/si/prijazna_in_ucinkovita_uprava/politika_kakovosti/

http://www.zzv-lj.si/index.php?page=static&item=11&get_treerot=5

<http://www.fetac.ie/>

<http://www.fetac.ie/qa/qa2.htm#Self-Evaluation>

http://www.fetac.ie/qa/Policy_and_Guidelines_on_Provider_QA_v1.3.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IE_EN.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_EN.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/UN_EN.pdf

<http://www.artset-lqw.de/cms/>

<http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=aus-der-praxis>

<http://www.die-bonn.de/>

<http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=83>

Programoteka ACS, <http://programoteka.acs.si/>

Peer review on self-assessment: Slovenia: adult education only / Tanja Možina, Sonja Klemenčič.

<http://communities.trainingvillage.gr/quality>

OFSTED, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
<http://www.ofsted.gov.uk/>

Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland (2008/2009), The Data Service: <http://www.thedataservice.org.uk/>

The care for quality in adult education (2003) [Elektronski vir]: the case of Slovenia / Sonja Klemenčič, Tanja Možina Način dostopa (URL): <http://communities.trainingvillage.gr/quality>. V: Quality assurance in VET [Elektronski vir]. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training = CEDEFOP.

The Excellence Gateway. (<http://www.excellencegateway.org.uk/>).

The Framework for excellence. <http://ffe.skillsfundingagency.bis.gov.uk/>

3. poglavje

Razvoj instrumentov

Pomembnost podatkov in povratnih informacij pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti

Darko Zupanc

1. Pomembnost podatkov in povratnih informacij

Pri oblikovanju šolske politike so relevantni **podatki** zelo pomembni (Greaney in Kellaghan 1996, 5–10). Pomembno je vedeti, kakšne rezultate dosegajo učenci na različnih kurikularnih področjih in kako se dosežki spreminjajo s časom, ter imeti podatke o realno doseženih standardih, ne samo o zaželenih. Mnogokrat so dosežki povezani z zunanjimi dejavniki, na katere lahko (šolska) politika vpliva tudi z drugimi sredstvi, zato je pred usmerjanjem aktivnosti, sprejemanjem odločitev in ukrepanjem pomembno poznati povezave med različnimi dejavniki. Šolska politika lahko usmerja pozornost strokovnih delavcev v šolah v prizadevanju za učinkovitejše delovanje na različnih šolskih področjih, ki lahko šele posredno vplivajo na boljše dosežke vzgoje in izobraževanja. Država potrebuje ustrezne podatke o dodani vrednosti, ki jo prinaša investicija v vzgojo in izobraževanje. Gre za promocijo odgovornosti šolskega sistema, šolskih institucij, šol, strokovnih delavcev in učencev samih za dosežke.

Odločanje mora biti **podprto s podatki** (*data driven*). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju mora biti na vseh ravneh (sistemskem, šolskem, oddelčnem, pri učencih) zasnovano na podatkih. Bernhardt (2004) poudarja potrebo po uporabi podatkov za sprejemanje odločitev pri poučevanju. Po njegovem prepričanju podatki pomenijo moč za sprejemanje razumnih odločitev, za dobro in učinkovito delo, spreminjanje stvari na boljše, poznavanje vplivov našega dela na to, kakšno korist imajo od tega učenci, in pripravo na izzive prihodnosti. Poleg tega je pomembno, da je koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti **v okviru (neke) teorije** (*theory driven*). Seveda mora biti življenjski in v stiku s prakso; poudarek na teoretičnih

okvirih je zaradi preprečevanja nesistematičnega pogostega prehajanja od enega k drugemu pristopu, nestabilnosti, spreminjanju vrednostnih temeljev in ustvarjanju zmede v sistemu in med udeleženci.

Ali šole iz generacije v generacijo učence naučijo približno enako, več ali manj, je vprašanje, ki se v različnih državah stalno zastavlja. V ZDA se od leta 1940 vsako desetletje izvede vsaj ena večja raziskava o javnem šolstvu, ki ugotavlja, da je šolski sistem slab in se še poslabšuje (Dobyns in Crawford-Mason 1994). Pred tridesetimi leti je Edmonds (1979) navedel pet najpomembnejših dejavnikov šolske učinkovitosti: vodenje, usmerjenost v poučevanje, klima, usmerjena v učenje, visoka pričakovanja in konsistentno merjenje dosežkov učencev. Perkinson (1995) je navedel štiri najpomembnejše probleme v edukaciji: premajhen poudarek na t. i. akademskih predmetih, pomanjkanje standardov, slabo poučevanje in odsotnost vodenja. Merilo **učinkovitosti** učenja in poučevanja je obseg in zahtevnost doseženih izobraževalnih ciljev, ki se praviloma merijo s testi dosežkov (Creemers 1994). Učinkovitost v šolstvu si prizadeva, da bi standarde znanja dosegali učenci iz vseh družbenih okolij in socialno-ekonomskih statusov. **Izboljšave** v šolstvu pa so usmerjene v procese, ki lahko prispevajo k izboljšavam. Oba pristopa potrebujeta drug drugega in morata biti pri posodabljanju šolskega sistema povezana (Smink 1991, 3). Izboljšave v šolstvu se lahko izpeljejo, če tisti, ki odločajo, raziskovalci in praktiki, povezano uporabljajo kvantitativne – merljive – pristope šolske učinkovitosti in kvalitativne – procesne – pristope za izboljšave v vzgoji in izobraževanju (Stoll in Sammons v Townsend 2007, 207–22). Creemers (v Townsend 2007, 223–44) pri razvoju šolskih sistemov govori o stalni napetosti med učinkovitostjo – prizadevanjem za doseganje dobrih rezultatov in procesnimi izboljšavami v vzgoji in izobraževanju. Povezava med dosežki in procesi, s katerimi so bili dosežki ustvarjeni, je osnova sistemov upravljanja kakovosti (Frazier 1997). **Ne gre za antagonizem dveh monizmov, ampak za dualizem** (sinergijo) dveh pristopov, medsebojno priznavanje in dopolnjevanje – za eno IN drugo, ne za izključevanje – eno ALI drugo.

Kakovost in izboljšave v šolstvu temeljijo na jasnih pojmih, kaj se od učencev pričakuje, da se naučijo ... Načrtovanje v šolstvu ne more temeljiti zgolj na naštevanju učnih vsebin in metod, ampak mora biti

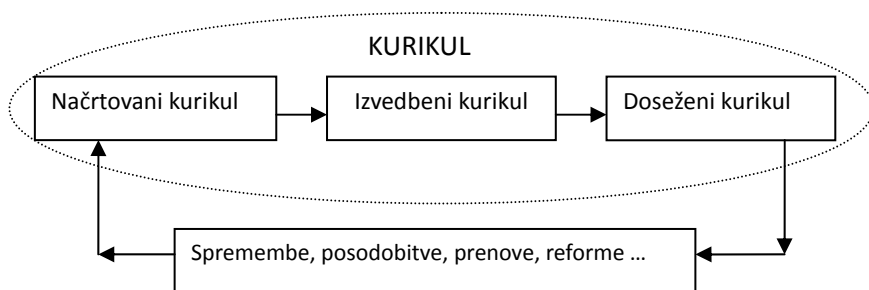
usmerjeno **učno-ciljno**. Kurikul ima že v svojem konceptu drugačen poudarek kot učni načrt, presega zgolj načrtovanje poučevanja in učenja. Temeljne zahteve kurikularnega pristopa so racionalnost, eksaktnost in preverljivost učnih ciljev. **Kurikul** se obravnava na treh ravneh. Poleg načrtovanega je pomemben izvedbeni kurikul in še posebej doseženi kurikul, kjer se preverja v učnem procesu dosežene merljive učne cilje.

Tako kot velja za vsak sistem tudi v vzgoji in izobraževanju velja, da so med načrtovanjem, izvedbo in dosežki razlike. Načrtovane vsebine in učni cilji pri nekem predmetu v praksi še ne pomenijo, da se vse načrtovano pri poučevanju tudi izvaja. Kaj od načrtovanega, kar izvaja učitelj, se učenci naučijo in dosežejo, pa se brez preverjanja znanja in spretnosti ne more ugotoviti (Zupanc 2005). Šolski kurikul se obravnava na treh ravneh (Mullis, Martin, Gonzales in Chrostowski 2004):

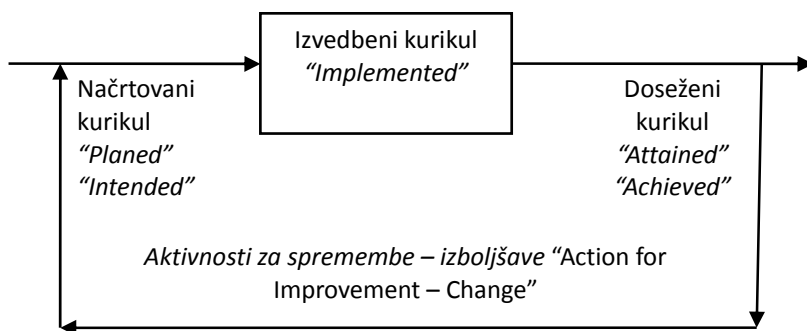
- načrtovani kurikul (*intended curriculum*),
- izvedbeni kurikul (*implemented curriculum*) in
- doseženi kurikul (*attained – achieved curriculum*) (Štraus 2005).

Pri načrtovanem kurikulumu gre za (učne) načrte, kaj naj se uči in kako naj se poučuje, da se bodo učenci (na)učili, in kako naj se organizira vzgojno-izobraževalni sistem, da bi se to doseglo. Pri izvedbenem kurikulumu gre za izvedbo v praksi; kaj in koliko se v resnici poučuje v šoli, kdo poučuje, kako se v razredih poučuje in kaj, koliko in kako se učenci v resnici učijo. Pri tem gre za dejansko izvedbo načrtovanega kurikula v praksi; to je izvedbeni kurikul. Končni cilj pa so dosežki (*outcomes*), zato je pri doseženem kurikulumu pomembno, kaj se učenci naučijo – kolikšen je učinek izobraževanja (Zupanc 2007b).

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v edukaciji ima s sistemi kakovosti na drugih področjih skupno izhodišče v stalni **krožni zanki PDCA-Plan-Do-Check-Act** oz. načrtuj, izvajaj, preverjaj, ukrepaj in znova načrtuj (Deming 1982).



Kurikul – na nacionalni in šolski ravni ter ravni razreda

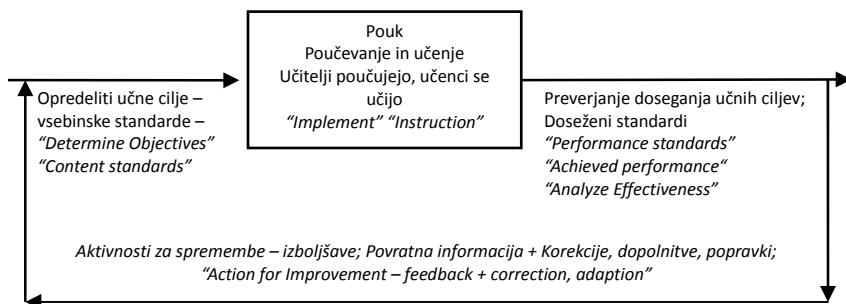


Slika 1: Krožna kurikularna zanka kakovosti v edukaciji na nacionalni in šolski ravni ter ravni razreda

Kurikul se lahko načrtuje na nacionalni ravni, vsekakor pa na šolski in vsak učitelj tudi na ravni oddelka – *intended curriculum*. Osrednje mesto v procesu ima izvedba v praksi – *implemented curriculum*. Pomembno je, kakšno začetno znanje, motivacijo in pričakovanja imajo učenci in učitelji, kaj se v resnici v šolah in oddelkih poučuje, kako učitelji učijo (*teach*), kako in koliko se učijo (*learn*) učenci, kakšne možnosti imajo za poučevanje in učenje. V procesih je treba ciklično preverjati dosežke – slika 1 (doseženi kurikulum – *attained – achieved curriculum*) (Mullis, Martin, Gonzales in Chrostowski 2004). Analize doseženega so lahko oz. morajo biti povratna informacija, ki se nadgradijo s korekcijami, dopolnitvami, popravki oz. aktivnostmi za spremembe, izboljšave.

To je osnova za spremljanje izobraževalnih procesov, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti in za izboljšave v sistemu. Spremembe,

posodobitve, prenove in/ali reforme v načrtovanem in izvedbenem kurikulumu morajo izvirati iz ugotovitev in analiz iz doseženega kurikula – Slika 2.



Slika 2: Povratna zanka pri poučevanju in učenju na šoli in v razredih

2. Standardi znanja in preverjanje doseženega

V učnociljnem, tristopenjskem kurikularnem konceptu vzgoje in izobraževanja so standardi znanja ključnega pomena. V strokovni literaturi s področja preverjanja v edukaciji (Cresswell 2000; Linn in Gronlund 2000; Morgan in Perie 2004; *PALS guide* – Glossary 2004; *Standards for educational and psychological testing* 1999; Taylor 2002) se govori o dveh vrstah standardov, vsebinskih standardih in standardih dejavnosti oz. dosežkov. Svetovna banka za zgled vzgoje in izobraževanja, ki temelji na standardih, ponuja primere iz Avstralije, Kanade in ZDA (*Standards & testing* 2001). Ameriška (Linn in Gronlund 2000) in britanska (Cresswellu 2000) strokovna literatura navaja, da morajo biti učinkoviti **standardi** postavljeni tako, da opredelijo dvoje:

- kaj se mora učenec (na)učiti oz. kaj se bo preverjalo in
- določiti, kdaj je standard dosežen, oz. opredeliti nivo dosežkov, ki so primerljivi s tistimi, ki so potrebni za vsako oceno pri drugih izpitih iz iste družine.

Vsebinski standardi določajo »kaj«, standardi dosežkov pa opredeljujejo »kako dobro« in odgovarjajo na vprašanje »kako dobro je dovolj dobro« – *How good is good enough*. Looney (2009) za države članice OECD ugotavlja, da je za šolski sistem ključnega pomena usklajenost kurikula,

standardov znanja in preverjanja z ocenjevanjem. Govori o sistemu, kjer preverjanje in ocenjevanje temelji na standardih znanja (*standards-based assessment system*).

Preverjanje znanja in spretnosti mora dati informacije, do koliko so bili standardi doseženi. Analize dajo povratno informacijo učiteljem in učencem, da si z njo lahko pomagajo pri odločitvah za vzdrževanje stanja, če je dobro, ali za spremembe, popravke in za izboljšave, da se premosti vrzeli med trenutnim doseženim znanjem in tistim, ki ga določajo zastavljeni standardi. McGaw (2006) poudarja, da je preverjanje znanja močno orodje v izobraževanju. Lahko daje informacije o učenju učenca, ko učenec lahko vidi napredek pri svojem znanju. Lahko omogoča učiteljem nadzorovanje napredka posameznega učenca in tudi omogoči evidenco o učinkovitosti svojega poučevanja. Programi preverjanja za celoten izobraževalni sistem določajo, kaj je za sistem glede učenja pri učencih pomembno. Te specifikacije so lahko tiha sporočila, kje naj si učitelji in šole še bolj prizadevajo.

Nacionalno preverjanje znanja omogoča vsaj pet različnih primerjav (Plewis in Bartholomew 2000):

- primerjave med šolami,
- primerjave med leti ali med različnimi kohortami učencev,
- primerjave med različnimi predmetnimi področji,
- primerjave dosežkov različnih socialno-ekonomskih in demografskih skupin in
- primerjave skozi leta uvajanja sprememb.

Banke testnih nalog in rezultati državnih izpitov in nacionalnih preverjanj znanja so obsežna baza podatkov o doseženem znanju šolajoče se mladine. Če skupine, ki pripravljajo naloge, načrtno in sistematično že v začetni fazi zapisujejo vse, kar je potrebno za ugotavljanje doseganja učnih ciljev oz. standardov znanja, in se podatki sistematično obdelujejo in analizirajo, to pomeni zakladnico informacij o doseženem kurikulumu tako na nacionalni ravni, z razvojem primernih programskih orodij pa tudi na ravni šole in v oddelkih v šolah. Smisel vsega tega je, da informacije o preseženih, doseženih ali slabše doseženih učnih ciljih povratno vplivajo na nove načrtovane kurikule in tudi na izvedbene kurikule, tako v razredih na šoli kakor tudi na

nacionalni ravni. S tem se odpirajo možnosti za sodelovanje in dopolnjevanje z drugimi pristopi, ki se ukvarjajo z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti v edukaciji in za študije primerov dobrih praks. Kakovosten sistem edukacije mora zagotavljati ambiciozno, a realno načrtovanje, sodobno in učinkovito izvajanje ter preverjanje doseženega – usmerjeno k iskanju in spodbujanju odličnosti.

Kakšno načrtovanje in izvajanje šolskega kurikula vodi k optimalnim dosežkom? Načrtovanje in izvajanje šolskega in domačega dela, ki se pod obtožbami o preobremenjenosti, stresnosti, iskanju neznanja, kjer je »vse« na izbiro ..., vodi v nedoseganje oz. doseganja kurikula na nizki ravni. Preseči je treba vsiljeno dilemo **ali eno ali drugo**; ali lepi in moderni učni načrti in nove oblike ter metode učenja in poučevanja ali ničelna stopnja tolerance za neznanje pri temeljnih ciljih ter doseganje odličnosti. Odgovor mora biti **in eno in drugo!** Načrtovanje in izvajanje šolskega dela, ki vodi do odličnih dosežkov, mora pomeniti dobre kurikule kot celote in tudi kot posamezne dele. Zato naj tudi na šolskem področju velja, da gre za **dualizem med avtonomnostjo in odgovornostjo**. Priznavanje različnih individualnih pristopov in strokovne avtonomije posameznih subjektov ima svoje naravne meje in mora hoditi z roko v roki z odgovornostjo za dosežke. Velja tudi nasprotno, da naj strokovnjaki (učitelji) ne bi bili »poslušni uradniki«, ki slepo izvajajo predpisane rutinske postopke. Takrat bi bili lahko odgovorni le za pravilnost izvedbe; brez strokovne avtonomije pa ne morejo biti odgovorni za rezultate svojega strokovnega (pedagoškega) dela.

3. Posredovanja povratnih informacij o dosežkih

Države članice EU so se uskladile, da šole lahko vrednotijo svoje delo v primerjavi z drugimi primerljivimi šolami. Vse države iščejo najboljše načine za poročanje o dosežkih šole in za to uporabljajo interne ali eksterne sisteme vrednotenja ali sisteme, ki kombinirajo oboje (*Indicators on the quality of school education* 2005). Vse to se lahko uporablja za vrednotenje in upravljanje šolskega sistema. Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta EU (*Qualitative assessment of school education* 2001) poudarjajo, da je izmenjava informacij pomemben prispevek k dodani vrednosti v družbi.

V šolskih sistemih, ki temeljijo na kurikularnih ciljih, preverjanje in ocenjevanje znanja sledi dosežkom učencev na določeni stopnji izobraževanja (Zupanc, Urank, Bren, 2009). Sistem strokovnega spremljanja (*Professional Monitoring System* – PMS) je pristop, kjer opazujemo delo in spremljamo dosežke, opozarjamo učence, starše, učitelje in ravnatelje ter presojujemo stanje. Informacije pri spremljanju dosežkov morajo biti predstavljene v določenem kontekstu, upoštevati različne nivoje v sistemu in so prvenstveno namenjene podpori učenju in poučevanju (Husen, Tuijnman 1994). Sistem strokovnega spremljanja je zaupen in namenjen za samoevalvacijske procese znotraj šole (Tymms 1999). V tem je bistvena razlika glede na uradne sisteme za ugotavljanje odgovornosti (*Official Accountability Systems* – OAS ali *Public School Performance Accountability*), ki so namenjeni javnemu objavljajanju dosežkov po šolah za starše in učence pri izbiri šole. Posredovanje povratnih informacij lahko uporabljamo za različne namene: za doseganje in vzdrževanje odgovornosti šol za dosežke svojih učencev, za starše in učence pri izbiri šole, za učinkovito poučevanje in za izboljšave. Med različnimi nameni so ločnice včasih težke. Pritiski za javno rangiranje šol po dosežkih učencev so posredno prispevali k razvoju sistemov, ki posredujejo povratne informacije o dosežkih le šolam, ne za javno presojanje, ampak za samoevalvacijo, ki zajema spremljanje, analize, napovedi pa tudi podlago za uvajanje sprememb in izboljšav. Coe in Visscher (2002) definirata **sisteme posredovanja povratnih informacij šolam in učiteljem** (*School Performance Feedback Systems* – SPFS) kot zunanje informacijske sisteme, ki šolam posredujejo zaupne informacije o dosežkih in delovanju in so namenjene samoevalvaciji. Spremembe v šolah, ki jim jih nekdo naloži od zunaj, pogosto niso zelo uspešne. Izboljšave so verjetnejše, če so v šolah sami prepričani, da je treba nekaj spremeniti in se čutijo kot »lastniki« informacij in ustvarjalci sprememb. Povratne informacije učiteljem in šolam, kakšni so dosežki njihovih učencev v primerjavi z vrstniki v drugih šolah, lahko močno vpliva na zavest in odločenost, da je treba kaj spremeniti in izboljšati (Visscher in Coe 2003, 324). Na podlagi posredovanih povratnih informacij šolam mora biti pomoč šolam decentralizirana; ni univerzalnih pristopov, ki so jih domislili nekje »na vrhu«, akterji se morajo prilagoditi konkretni situaciji, izbrati morajo ukrepe, o katerih na šoli menijo, da so najboljši. Praktiki najboljše poznajo razmere v

razredih in na šoli, in oni si morajo sami zastaviti konkretne cilje in načine, ki bodo vodili k izboljšavam. Sistemi posredovanja povratnih informacij in analize na tej podlagi so lahko dobro orodje za prilagoditve uporabnikom in za aktivnosti, ki jih vodijo praktiki (Visscher in Coe 2003, 324–25).

V ZDA so v Tennesseeju pred leti razvili sistem ugotavljanja dodane vrednosti (*Tennessee Value Added Assessment System – TVAASS*), ki vrednoti, kolikšen vpliv ima šolski sistem, šola in učitelji na akademski napredek učencev pri različnih predmetih. Za podporo temu procesu združujejo velike podatkovne baze o vsakoletnih dosežkih učencev. Ob uporabi posebne statistične metodologije in z razvitim programskim orodjem, ki deluje s podatki v bazi, dobijo indikatorje sistema ter šolske in učiteljeve učinkovitosti, ki jo v zadnjih letih posredujejo izobraževalni skupnosti v Tennesseeju (Topping in Sanders 2000). V ZDA je znan tudi sistem spremljanja indikatorjev in povratne informacije ABC+ (*Attitudinal/Behavioural/Cognitive plus Context*), kjer je bil cilj razvoja, da se šolam posredujejo procesni podatki na ravni učenca, oddelka in šole (Teddle, Kochan in Taylor 2002). Kot reakcijo na javno objavljane rangov šol (*league-tables*) so v Avstraliji v Viktoriji šolam posredovali povratne informacije o zunanjih izpitih po dvanajstih letih šolanja (*Victoria Certificate of Education – VCE*). Osnovni namen VCE je certificiranje. Ideja v ozadju projekta o posredovanju podatkov VCE je, da je povratna informacija nujen predhodnik za ugotavljanje dobrih plati in slabosti pri poučevanju in učenju. Podatki, povratno posredovani šolam, so v taki obliki, ki je v pomoč ravnateljem, da spremljajo in izboljšujejo učinkovitost pri poučevanju in učenju ter posledično dosežke učencev pri izpitih VCE (Rowe, Turner in Lane 2002). Kot del programa preverjanja dijaki v 12. letu šolanja ob polletju pišejo test iz splošnih znanj (*General Achievement Test – GAT*). Rezultate GAT se v sistemu uporablja za kontrolo kakovosti, katere naloge, ki so jih opravljali v šoli, so precenjene ali podcenjene.

V Kanadi vse province in teritoriji sodelujejo v nacionalnem programu preverjanja dosežkov. Vsaka provinca in teritorij dobi svoje rezultate in analize za vsak test. Na tej podlagi opravljajo sekundarne analize, ki vplivajo na oblikovanje učnih praks. Na osnovi obsežnih in podrobno analiziranih podatkov, ki jih dobijo šole, lokalne šolske uprave za

vodstva šol organizirajo delavnice za interpretacijo podatkov. Šolam, katerih vodstvo se ne udeleži delavnic za interpretacije, se podatki ne posredujejo. Na teh delavnicah je pozornost usmerjena k uporabi podatkov iz preverjanja za boljše učenje v šolah. Šole lahko podatke uporabijo za postavljanje svojih ciljev, razporejanje virov in načrtovanje ukrepov tam, kjer so potrebne izboljšave, pa tudi za proslavljanje dobrih plati in izboljšav (*Formative assessment* 2005). Od leta 2001 ministrstvo za šolstvo v Novi Fundlandiji in na Labradorju vsako leto testira dosežke učencev pri jeziku, umetnosti in matematiki. Na ministrstvu se zavzemajo za nedvoumno povezovanje rezultatov provincialnih testov z razvojem šole. V nekaterih okrožjih morajo šole analizirati, kako bodo na šoli izboljšali kakovost poučevanja in katere konkretne cilje si bo šola zastavila na podlagi analiz podatkov. Testiranje je spremenilo kulturo komunikacije o dosežkih v Novi Fundlandiji in na Labradorju in je sprožilo razprave na različnih ravneh.

Za pomoč pri izboljšavah kakovosti edukacije so na Nizozemskem v projektu ZEBO razvili sistem z več instrumenti, procedurami in logistiko za samoevalvacijo v šolah. V projektu so združili podatke iz baz o šolski administraciji in obstoječe baze rezultatov testiranja, da so šolam posredovali podatke o kakovosti izobraževanja. ZEBO je samoevalvacijski instrument v osnovnih šolah, s katerim lahko preverjajo svoje dosežke, da izboljšajo svoje delovanje. Merijo procesne spremenljivke v šoli, ki so posredno ali neposredno povezane z dosežki učencev, tako da o istih temah sprašujejo različne skupine respondentov. Uporabijo vprašalnike za ravnatelje, učitelje in učence. Povprečni dosežki v znanju na šolah se merijo s testi PMS (*Pupil Monitoring System*) pri jeziku in matematiki, ki jih pripravlja in izvaja *National Institute for Educational Measurements* – CITO (Hendriks, Doolaard in Bosker 2002). Sistem spremljanja učencev PMS pomeni koherenten nabor standardiziranih testov za longitudinalno preverjanje v celotnem obdobju šolanja v osnovni šoli. Učence testirajo dvakrat na leto. Pomembna značilnost povratne informacije je primerjava rezultatov šole in oddelkov na šoli z nacionalnimi povprečji. Tudi v Belgiji, v flamskem delu, razvijajo svoj sistem povratnih informacij z naslovom Vsaka šola sama sebi ogledalo (Verhaeghe 2006).

V Angliji Center CEM (*Curriculum, Evaluation and Management Centre*) z univerze Durham šolam posreduje sistem indikatorjev. Posredovane informacije temeljijo na razvoju, izdelavi in izvedbi testiranj ter vprašalnikov, ki jih pod standardnimi pogoji izpolnjujejo učenci (Fitz-Gibbon in Tymms 2002). Z analizami in grafičnimi prikazi, ki jih povratno dobijo, se šole lahko primerjajo z drugimi. Podatki o dosežkih so obdelani po načelu dodane vrednosti (*value added*). Center CEM za osnovne šole ponuja sistem PIPS (*Performance Indicators in Primary Schools*) (Tymms in Albane 2002), za nižje srednje šole MidYIS (*Middle Years Information System*), za dijake med 14. in 16. letom Yellis (*Year 11 Information System*), za dijake, starejše kot 16 let, pa Alis (*Advanced Level Information System*) (Coe 2002). Udeležba šol pri tem je prostovoljna, nacionalni šolski sistem šol ne sili v to, sodelovanje pa je plačljivo (Visscher in Coe 2003). Nekatere od teh sistemov uporabljajo tudi zunaj Anglije, na Škotskem, Nizozemskem, v Avstraliji, Hongkongu, Južni Afriki idr. Sistemi spremljanja, ki so jih razvili v centru CEM, vključujejo več področij: emocionalno (aspiracije, prizadevnost, kakovost življenja), vedenje (veščine in sodelovanje), kognitivno področje (dosežki in mnenja), pa tudi demografske opisnike (spol, narodnost, socialno-ekonomski status SES), rabo (virov in časa) in pretočnost (uravnoteženost kurikula, prisotnost in ponavljanje) (Fitz-Gibbon in Tymms 2002). S poročili si prizadevajo podatke prikazati tako, da lahko transparentno vplivajo na procese in prakso ter so osredotočeni na dosežke. Center CEM ne interpretira informacij, ker naj bi bilo to v domeni šol, saj imajo tam mehanizme za podporo procesom. Center zagotavlja podporo interpretacijam v šolah, izvaja tečaje za ravnatelja in učitelje na šolskih konferencah, kjer prikazujejo različne analize podatkov. Šolam ponujajo telefonsko podporo, pa tudi odgovore na pisma in po spletnih straneh (Tymms in Coe 2003).

V jugozahodni Angliji je Stubbs (2004) v sodelovanju s šolami razvil analize dosežkov učencev SPA (*Student Performance Analysis*) – analize na podlagi dodane vrednosti med izpiti GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) in izpiti na preduniverzitetni ravni (*A-level*). To storitev uporabljajo šole v različnih delih Velike Britanije in v Novi Zelandiji, da se šolam posreduje informacija o spremljanju njihove učinkovitosti. Ko vse šole posredujejo svoje podatke v sistem, se lahko

prikazujejo tabele in grafi porazdelitve dosežkov in regresijske krivulje za vsako predmetno področje. To omogoča vsaki šoli in predmetnim aktivom znotraj šol, da primerjajo svoje dosežke s povprečnimi dosežki šol na različnih področjih.

Sistem posredovanje povratnih informacij šolam o dosežkih njihovih učencev SPFS (*School Performance Feedback System*) ustvarja in posreduje podatke šolam na prostovoljni podlagi, za njihovo uporabo, da si z njimi lahko sami pomagajo, za interno uporabo za posvetovanja, razprave, samoevalvacijo in izboljšave. Obstajajo različice SPFS; druga skrajnost na kontinuumu sistemov povratnih informacij šolam pa je uradni sistem ugotavljanja odgovornosti šol (*Official Accountability System*). Podatke uporabljajo zunaj šol, da s pregledovanjem dosežkov zagotavljajo odgovornost učiteljev in ravnateljev, inšpekcijske službe tako presojuje delo na šoli, starši lahko kontrolirajo, ali šola uspešno opravlja svoje poslanstvo in ali se znotraj šolskega sistema vzdržuje delovanje tržnih sil (Teddle, Kochan in Taylor 2002). V Angliji imajo učenci med šolanjem več predpisanih nacionalnih testiranj (*Key Stage*); pri sedmih, enajstih, štirinajstih, šestnajstih (GCSE) in osemnajstih letih (*Six Form*). Nekaj sistemov povratnih informacij šolam (SPFS) temelji na rezultatih testov *Key Stage*. Lokalne šolske uprave v Angliji LEA (*Local Education Authorities*) na različne načine posredujejo povratne informacije o dosežkih učencev (Gray 2002). *Lancashire LEA Value Added Project* je primer sistema povratnih informacij o dosežkih učencev po načelu dodane vrednosti, ki je v pomoč učiteljem in drugim strokovnjakom pri spremljanju in vrednotenju dosežkov in kakovosti izobraževanja (Scheerens, Glas in Thomas 2007).

Poročila o preverjanjih in dosežkih v šolah PANDA (*Performance AND Assessment Reports*) so v Veliki Britaniji najprej pripravili v inšpekcijskih službah Ofsted (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*), da so si s tem inšpektorji pomagali pri vrednotenju vseh dostopnih statistik o dosežkih šol. Po ugotovitvi o uporabnosti poročil so dostopnost do njih omogočili tudi šolam. Sočasno je ministrstvo izdelalo svojo interaktivno aplikacijo PAT (*Pupil Achievement Tracker*), ki se je osredotočilo na sledenje dosežkom posameznega učenca. Pred nekaj leti sta obe organizaciji združili prizadevanja in predstavili so interaktivno orodje RAISEonline (Matters

arising 2006). Poročanje o podatkih in njihovo analiziranje se s samoevalvacijo uporablja za izboljšave v šolah – RAISEonline (*Reporting and Analysis for Improvement through School self-Evaluation*). RAISEonline je v pomoč vsem, ki jih zanima kakovost šol in njihovo izboljševanje pri boljšem analiziranju podatkov: ravnateljem, učiteljem, lokalnim upravam, menedžerjem, inšpektorjem in drugim partnerjem, ki si prizadevajo za izboljšave (Charman 2008). V letu 2009 so dostop do podatkov prek RAISEonline v Veliki Britaniji omogočili t. i. *governors* – v Sloveniji bi rekli članom svetov šol v šolskih upravnih organih (Ofsted 2009). Člani svetov šol so zelo velika skupina prostovoljcev, ki zagotavljajo odgovornost šol navzven, skrbijo za doseganje in dvig standardov znanja v šolah in nadzirajo ter vrednotijo dosežke šol. Uporaba programskega orodja naj bi bila članom v pomoč pri boljšem razumevanju potreb šole, vodstva šole in zaposlenih na šoli. Za člane nadzornega organa aplikacija ne omogoča dostopa do podatkov o posameznih učencih (Owen 2009). Orodje je fleksibilno in omogoča zaznavanje posebnosti na šoli ter odkrivanje področij in primerov, kjer so izboljšave na ravni učencev najbolj ali najmanj potrebne. Vsaka šola ima dostop do svojih rezultatov nacionalnih testov in izpitov, do napredka, ki so ga učenci dosegli, in do kontekstualnih informacij o šoli. Šole imajo svoj izvod podatkov, ki jih lahko posodobijo in dopolnijo, ne da bi čakali na uradne analize. Šole se lahko same odločijo, da bodo o dopolnitvah in spremljevalnih analizah na podlagi teh podatkov razpravljali s predstavniki lokalne uprave, inšpektorji in drugimi partnerji, ki jih imajo za izboljšave na šoli. Spletno dostopni so enotna pomoč in pripomočki, da bi šole čim lažje in učinkoviteje uporabljale nov sistem. Osnovna shema sistema je, da se dosežki posameznikov in šol primerjajo z drugimi učenci in šolami. Analize so predstavljene v obliki grafov za skupine učencev in posameznike, ki omogočajo ugotavljanje dobrih in slabih strani šol in učencev. Šole uporabljajo sistem za postavljanje ciljev za posamezne učence in spremljanje napredka glede na zastavljene cilje vse šolsko leto.

V številnih šolskih sistemih držav srednje, vzhodne in južne Evrope ni centralno zbranih vsakoletnih podatkov o dosežkih dijakov pri enotnih državnih (nacionalnih) preverjanjih, ker ga v teh državah ni bilo. Tam ni pritiskov po odgovornosti (*accountability*), ki bi zahtevali javno

objavljanje razvrščanja šol po dosežkih (*league tables*). Slovenija, ki je v tem delu Evrope eksterno preverjanje uvedla prva, že 15 let na enem kraju vsako leto zbira podatke o dosežkih dijakov ob koncu gimnazije – pri splošni maturi. Na eni strani so v vseh teh letih razpravljali o ukinitvi za Slovenijo netradicionalnih eksternih izpitov, obenem pa tudi o tem, da bi morda rezultate mature po šolah javno objavljali (Zupanc 2006). V bistveno drugačnih okoliščinah, deloma pa podobno kot v razvitejših državah s tradicijo eksternih izpitov, so se v Sloveniji znotraj Državnega izpitnega centra spontano začele aktivnosti, da se šolam ne samo vrne rezultate njihovih učencev, ampak da se razvije informacijsko orodje in omogoči boljše analiziranje dosežkov znanja v šolah, da bi šole to lahko uporabile za samoevalvacijo in izboljšave pri svojem delu. Kateri natančno določeni podatki se zbirajo pri maturi, je v šolskem sistemu določeno in se brez širšega soglasja in sprememb predpisov težko spreminja. Zbiranje še drugih zelenih podatkov od dijakov, staršev, učiteljev in ravnateljev v danih razmerah ni bilo mogoče, zato so se strategija, cilji in fleksibilnost v procesu oblikovanja prvega slovenskega sistema povratnih informacij šolam – SPFS – podredili temu, kar je bilo na voljo (Zupanc, Urank, Bren 2009). Tuja sorodna orodja in sistemi večinoma vključujejo podatke in omogočajo analize le pri dosežkih materinščine in matematike (Kyriakides in drugi 2000), slovensko orodje pa vsebuje podatke za vse šolske predmete. Slovenija se je s tem pridružila državam in šolskim sistemom s tradicionalnim eksternim preverjanjem znanja in z novimi informacijskimi sistemi SPFS, ki šolam posredujejo povratne informacije o dosežkih njihovih učencev.

4. Orodje za analize izkazanega znanja ob koncu srednje šole v Sloveniji

Na Državnem izpitnem centru se je iz podatkov o dosežkih maturantov ob koncu srednjega šolanja in na splošni in poklicni maturi razvil prvi slovenski sistem posredovanja povratnih informacij šolam in učiteljem. Za spremljanje svojega dela, uvajanje sprememb in izboljšav v šolah je bilo za vsa vodstva srednjih šol v Sloveniji razvito programsko Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole (*Assessment/for Learning Analytic Tool – ALA Tool*) (Uranc, Zupanc 2007). Vzporedno z

razvojem omenjenega orodja in njegovo implementacijo v šolsko prakso je bilo stalno analiziranje izkazanega srednješolskega znanja za potrebe upravljanja v šolstvu predstavljeno na različnih konferencah, seminarjih ter v znanstvenih revijah (Zupanc 2007a; Zupanc 2007b; Zupanc, Urank, Bren 2009).

Splošna matura v svoji novi, eksterni formi v Sloveniji poteka od leta 1995. Analize dosežkov so se v raziskavah opravljale na zbranih maturitetnih podatkih zadnjih osem let. Od leta 2002 do vključno 2009 so zbrani podatki o dosežkih dijakov v znanju v srednjih šolah v Sloveniji: učiteljeve ocene pri posameznih predmetih v zaključnem letniku in vsi podatki o dosežkih dijakov pri eksterni maturi. Zbrani so podatki o učnih dosežkih kandidatov ob koncu šolanja in pri splošni maturi v 16 izpitnih rokih – skupaj 91.500 kandidatov oz. 72.500 tistih, ki so splošno maturo opravljali prvič v celoti. Zbrani so podatki o 72.500 krat pet, torej o 362.500 izpitih pri splošni maturi.

Poklicna matura v novi, delno eksterni formi se je prvič v Sloveniji izvedla leta 2002. Zbrani so podatki o dosežkih kandidatov v znanju ob koncu šolanja in pri poklicni maturi v 23 izpitnih rokih – skupaj 126.000 kandidatov oz. 94.000 tistih, ki so poklicno maturo opravljali prvič. Gre za podatke o 94.000 krat štiri, torej o 376.000 izpitih pri poklicni maturi.

Skupaj so v obdelavi dosežki 166.500 predvsem mladih državljanov Slovenije, ki so splošno ali poklicno maturi opravljali prvič, kar je več kot 8 % slovenske populacije. V bazi se obdeluje 738.500 izpitov pri posameznih predmetih. Zbrani podatki se po svojem izvoru uporabljajo za certificiranje ob koncu srednje šole in tudi za selekcijske postopke ob vpisu v terciarno izobraževanje. Podatkovna baza vsebuje tudi učiteljeve (šolske) ocene in splošni uspeh v zaključnih letnikih.

Podatki o dosežkih dijakov pri eni ali drugi vrsti mature so strukturirani:

- po letu opravljanja mature oz. izpitnem roku (spomladanskem, jesenskem in pri poklicni maturi še zimskem),
- po skupini izobraževalnega programa (gimnazije, srednje strokovno izobraževanje, poklicnotehnično izobraževanje, maturitetni tečaj, poklicni tečaj),
- po izobraževalnih programih – v ožjem smislu (splošna gimnazija, strokovna gimnazija, ekonomska, elektro, strojna šola ...),

- po šolah,
- po načinu opravljanja mature (prvič, izboljševanje, popravljanje),
- po statusu (dijak ali odrasel udeleženec izobraževanja),
- po spolu,
- po oddelkih oz. skupinah oddelkov (z istim učiteljem),
- po predmetih, ki so jih izbrali za maturo in po zahtevnosti predmeta (osnovni ali višji nivo).

Strukturiranje podatkov je omejeno z danostjo, kakšni podatki se v Sloveniji pri eksternem preverjanju sistematično zbirajo. Za vsak predmet, h kateremu se je kandidat prijavil za maturo, so poleg ocene učitelja v zadnjem letniku srednješolskega izobraževanja in splošnega uspeha ob koncu srednje šole zbrani še podrobni podatki o dosežkih na maturi: splošni uspeh na maturi, ocene in točkovne ocene pri vsakem predmetu, dosežene odstotne točke na izpitu, posebej za eksterno ocenjeni del in posebej za interno ocenjeni del izpita. Kandidati so lahko uspešni ali neuspešni, spremlja pa se tudi, ali se je kandidat prijavil k maturi, pa mature ni opravljal – največkrat je razlog, da ob koncu pouka v šolskem letu ni uspešno končal zadnjega letnika srednješolskega izobraževanja.

Na zbranih podatkih je z razvitim programskim paketom omogočeno opravljanje več vrst analiz in različne kombinacije med njimi (Urank, Zupanc 2007):

- analiza splošnega uspeha pri maturi (splošna matura je petpredmetna, poklicna štiripredmetna),
- analiza splošnega uspeha v zaključnem letniku srednje šole,
- analiza uspeha pri posameznem maturitetnem predmetu po ocenah oz. točkovnih ocenah,
- analiza uspeha po ocenah pri posameznem predmetu v zaključnem letniku,
- analiza uspeha pri predmetu na maturi po doseženih odstotnih točkah,
- analiza uspeha pri posameznem delu izpita (pisni, ustni, praktični) na maturi po doseženih odstotnih točkah.

Pri splošni maturi je ocenjevanje vseh pisnih delov zunanje. Usposobljeni zunanji ocenjevalci v skladu z enotnimi navodili za ocenjevanje vrednotijo šifrirane maturitetne pole anonimnih dijakov. Vse

naloge, ki niso zaprtega tipa, se vrednotijo neodvisno dvakrat, in če je razhajanje med dvema ocenjevalcema večje, nalogo oceni tretji, izkušenejši ocenjevalec – pomočnik glavnega ocenjevalca. Manjši del izpita (ustni, praktični, seminarско delo ipd.) je ocenjen interno v šoli. Zanesljivost testnih rezultatov, merjena z notranjo konsistentnostjo (Cronbachov alfa), se med leti giblje med 0,7 za materinščino, približno 0,8 za družboslovne predmete in matematiko, do 0,9 za tuje jezike, fiziko in kemijo (Sočan 2000; Šimenc 2007). Retroaktivna veljavnost izpitov, kot Pearsonov koeficient med učiteljevimi ocenami v zaključnem letniku in ocenami na maturi, se giblje med 0,6 in 0,7.

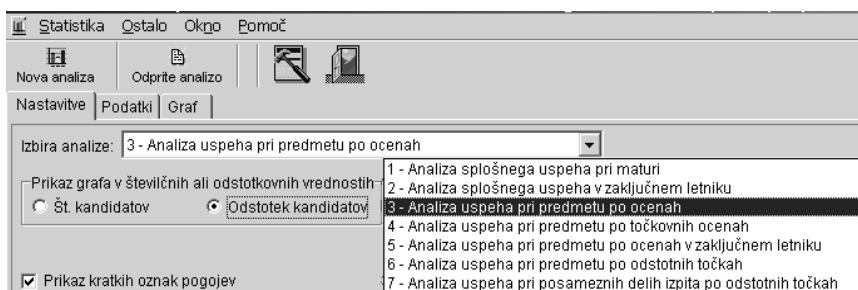
Poleg tradicionalnega prikazovanja povprečij ocen in izračunanih standardnih deviacij je v raziskavi ponujena še drugačna metodološka rešitev, ki ima podlago v ordinalnosti ocenjevalne lestvice. Razvito orodje je namenjeno širši uporabi, ne samo za ozko skupino ekspertov, ampak za vodstva šol, ravnatelje in učitelje v srednjih šolah v Sloveniji. Zato je bilo pri delu treba iskati rešitve, ki so do uporabnika prijazne in nazorne, še vedno pa strokovno in metodološko korektne.

Slovensko orodje omogoča analize na treh nivojih šolskega sistema: nacionalnem oz. sistemskem, šolskem in tudi razrednem nivoju znotraj šole:

- za strokovnjake, ki se ukvarjajo s kurikuli za posamezne predmete, za državne predmetne komisije pri maturi in za druge strokovnjake ter odgovorne za sprejemanje odločitev na sistemski šolski ravni v Sloveniji;
- za ravnatelje za zagotavljanje kakovosti in samoevalvacijske time v šoli ter svete šol in
- za predmetne učitelje in šolske aktive v srednjih šolah za izboljšave na ravni razreda.

4.1 Analize dosežkov in prikazi

Orodje omogoča sedem različnih vrst analiz (Urank, Zupanc 2007) in različne kombinacije med njimi (Zupanc, Urank, Bren 2009) – Slika 3.



Slika 3: Vrste analiz in kombinacije med njimi v Orodju za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole (Urank, Zupanc 2007)

Analize splošnega uspeha pri maturi

Vsak kandidat pri maturi dobi oceno za vsakega od petih predmetov, od 1 (nezadostno) do 5 (odlično) za predmete na osnovni ravni in od 1 do 8 za predmete na višji ravni in pri materinščini. Kandidat uspešno opravi maturo, če je pri vseh predmetih ocenjen z najmanj zadostno oceno 2 (izjema je pogojno pozitivna ocena). Uspešni kandidati z najnižjim splošnim uspehom pri splošni maturi dosežejo 10 točk, najboljši pa 34. Pri poklicni maturi je najnižji možni splošni uspeh 8 točk, najvišji pa 23.

Analize splošnega uspeha v zaključnem letniku

Kandidati morajo pred pristopom k maturi uspešno končati srednjo šolo. Pri vseh šolskih predmetih morajo biti ocenjeni z oceno vsaj zadostno (2). Vsakemu kandidatu šola ob koncu, pred pristopom k maturi, določi splošni uspeh v šoli. Lestvica gre od nezadostnega (1), ko kandidat ne more pristopiti k maturi, in zadostnega uspeha (2) pa do najvišjega uspeha – odličnega (5).

Analiza uspeha pri predmetu po ocenah

Tradicionalna ocenjevalna lestvica pri predmetih na maturi je petstopenjska, od nezadostno (1) do odlično (5). Tudi pri materinščini in predmetih na višji ravni, ki imajo osemstopenjsko ocenjevalno lestvico, se vsaka ocena pretvori tudi v tradicionalno petstopenjsko, tako da je mogoče primerjati premete na osnovni in na višji ravni zahtevnosti na enaki petstopenjski ocenjevalni lestvici.

Analiza uspeha pri predmetu po točkovnih ocenah

Pri materinščini in pri predmetih na višji ravni zahtevnosti se znanje oceni v lestvici od 1 do 8, pri predmetih na osnovni ravni pa od 1 do 5. Na osnovni ravni se točkovne ocene ne razlikujejo od tradicionalnih ocen.

Analiza uspeha pri predmetu po ocenah v zaključnem letniku

Vsak kandidat je pred pristopom k maturi v svoji šoli pri svojem učitelju v zaključnem letniku srednje šole ocenjen iz obveznega in tudi izbranega maturitetnega predmeta. Šolske ocene so od 1 do 5, k maturi pa lahko pristopijo samo kandidati, ki so imeli šolsko oceno »pozitivno«, tj. od 2 do 5.

Analiza uspeha pri predmetu po odstotnih točkah

Dosežke pri vseh delih maturitetnega izpita se točkuje v t. i. surovih točkah, v izpitnih katalogih so določeni deleži pisnih (eksternih) delov izpita pri maturi in tudi internih delov (ustni izpiti, seminarske naloge, laboratorijske vaje ...), tako da skupaj obsegajo 100 %. Pri vsakem maturitetnem izpitu ima kandidat pred določitvijo ocene v 5- ali 8-stopenjski lestvici določen dosežek v odstotnih točkah. Vsako leto se po posebnem postopku postavijo meje za pretvorbo odstotnih točk v ocene.

Analiza uspeha pri posameznih delih izpita po odstotnih točkah

V podatkovnih bazah se zberejo dosežki za vsakega kandidata pri vsakem izpitu, posebej za pisni (eksterni) del mature in posebej za interno ocenjeni del mature, ki ga vrednotijo na šolah – ali učitelj predmeta, ki je kandidata učil, ali komisija, v kateri je kandidatov učitelj izpraševalec.

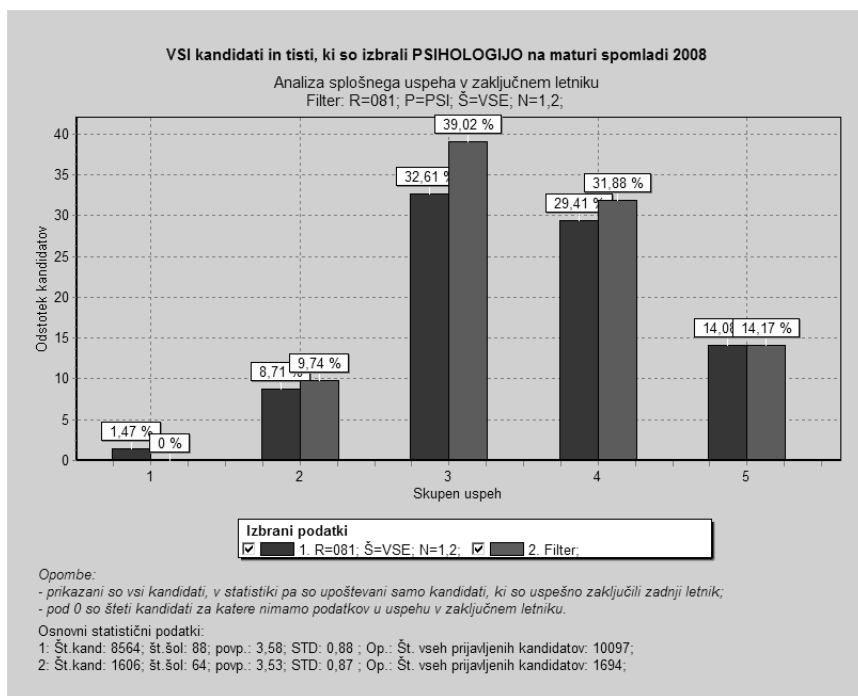
Kjer je smiselno, se analize znotraj *Orodja za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole* lahko kombinirajo med seboj.

Orodje omogoča kombiniranje različnih analiz, kar pomeni veliko možnosti in daje orodju moč. Pri uporabi različnih kombinacij analiz je treba poznati šolski sistem in način zbiranja podatkov, da so ugotovitve

smiselne in relevantne. Zanimive so kombinacije analiz, npr. 1 in 2 (*Analiza splošnega uspeha na maturi in Analiza splošnega uspeha v zaključnem letniku*) ali 3 in 5 (*Analiza uspeha pri predmetu po ocenah na maturi in Analiza uspeha pri predmetu po ocenah v zaključnem letniku*) ali *Analize uspeha pri posameznih delih izpita po odstotnih točkah*, posebej eksterno in posebej interno ocenjeni del izpita istega predmeta. Primerjati katere koli številke iz sistema pa ni smiselno.

Pri slovenski maturi je pred razvojem novega programskega orodja vsaka šola dobila elektronsko bazo podatkov o dosežkih svojih dijakov pri maturi. Povratna informacija je temeljila v primerjavah samo na skupnih podatkih na nacionalni ravni in ni bilo mogoče primerjati svoje šole s primerljivimi šolami ali celo različnimi oddelki znotraj šole.

Ko uporabnik v novem orodju izbere analizo (eno od sedmih) in določi karakteristike (pod)skupine, se nazorno grafično prikažejo rezultati. V tretjem zavihku – *Graf* – novo programsko orodje omogoča prikaz porazdelitev in primerjanje več porazdelitev z različnimi grafičnimi prikazi – stolpčni ali črtni diagrami, prikaz v obliki kolača ipd. (Slika 4). Za vsako (pod)skupino kandidatov, ki izbirajo posamezne predmete ali skupine maturitetnih predmetov, za vsak izpitni rok, za vsako šolsko leto – od leta 2002 – se s programskim orodjem lahko izvozijo frekvenčne porazdelitve ocen oz. točk splošnega uspeha in povprečne vrednosti s standardnimi odkloni – grafi in/ali tabele v Excel (Zupanc, Urank, Bren 2009). Po postopku »kopiraj in prilepi« je tabele in grafe mogoče vključiti v obrazloženo opisovanje analiz in razna poročila.



	A	B
Splošni (šolski) uspeh	VSI kandidati [%]	Kandidati s PSI v [%]
Niso zaključili	13,7	5,2
Nezadostni(1)	1,5	0,0
Zadostni(2)	8,7	9,7
Dobri(3)	32,6	39,0
Prav dobri(4)	29,4	31,9
Odlični(5)	14,1	14,2

Slika 4: Distribucija splošnega uspeha v zaključnem letniku gimnazije pred spomladanskim rokom splošne mature 2008; za vse kandidate (A – levo/rdeče) in za tiste, ki so na maturi izbrali psihologijo PSI (B – desno/zeleno) (Urank, Zupanc 2007).

Enake obdelave podatkov je mogoče opravljati na ravni oddelkov, šole in na nacionalni ravni, zbrani podatki so isti in analize so primerljive. Pomembne so primerjave in variabilnosti med šolami, med razredi znotraj šol, med predmeti in gibanji med zaporednimi šolskimi leti. Zbrane informacije na vsaki ravni šolskega sistema (sistemski, šolski, razredni in pri posamezniku) razkrivajo variabilnosti in odstopanje ter

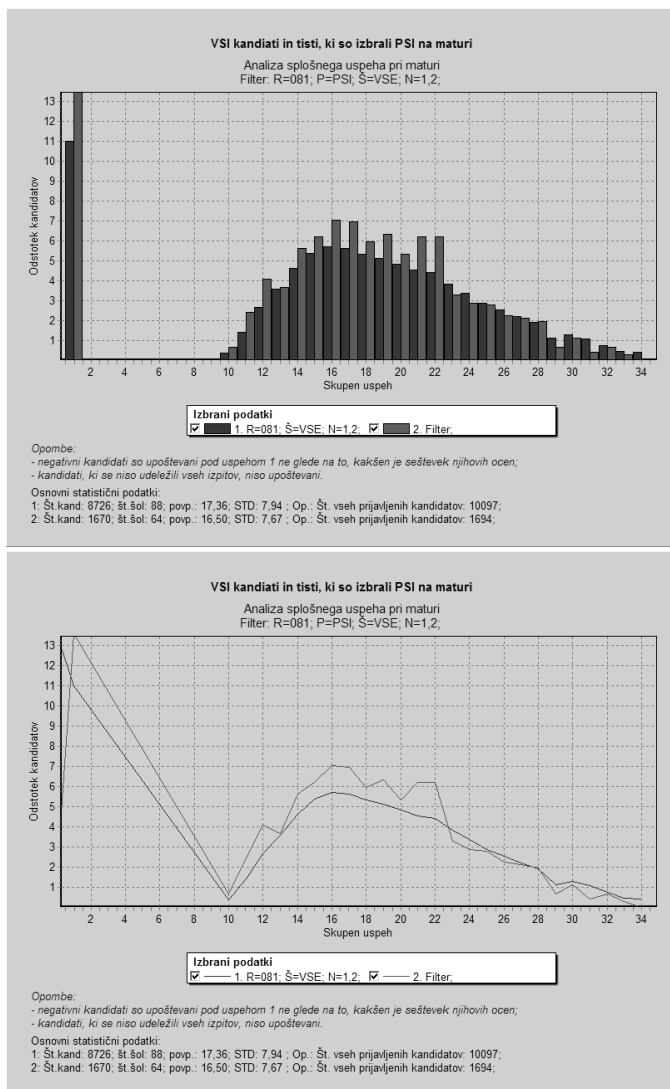
dobro in slabe strani v edukaciji ter s tem omogočajo razvoj postopkov za izboljšave, za učinkovitejše poučevanje in učenje. Razlike se »delajo« v oddelkih, razredih, pri različnih učiteljih znotraj šol. Večinoma so variabilnosti med razredi v eni šoli večje kot med sorodnimi šolami. Zato je pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti pomembno, da učitelj sam lahko »vidi« in primerja podatke svojih razredov s primerljivimi drugimi skupinami in da svoje delo načrtuje in izvaja tudi na tej podlagi.

Na Sliki 4 je kot primer prikazana frekvenčna porazdelitev splošnega uspeha v zaključnem letniku (v lestvici od 1 do 5). Levi del slike prikazuje frekvenčno porazdelitev točk splošnega uspeha v zaključnem letniku gimnazije pred spomladanskim rokom splošne mature; uspeh so določili interno, in sicer učitelji, ki so dijake poučevali.

Če kandidati niso bili uspešni, imajo na abscisni osi X uspeh nezadosten (1), uspešni pa so lahko zadostni (2), dobri (3), prav dobri (4) ali odlični (5). Na ordinatni osi Y so prikazani deleži kandidatov (v %) z določenim splošnim uspehom. Prikazani sta dve porazdelitvi, levi stolpci so za vse kandidate, ki so opravljali maturo v celoti na spomladanskem roku 2008 ($n_A = 8564$, brez nezadostnih), desni stolpci pa samo za tiste kandidate, ki so se na maturi pri izbirnem predmetu odločili za psihologijo ($n_B = 1606$). V spodnjem delu Slike 4 je zapisano število kandidatov (n), povprečna vrednost – v tem primeru povprečni splošni uspeh in standardni odklon za vsako skupino kandidatov. Na desnem delu Slike 4 so z izvozom podatkov v programsko orodje Microsoft Excel prikazane ustrezne številčne vrednosti frekvenčne porazdelitve splošnega uspeha v zaključnem letniku.

Za iste kandidate se lahko opravi tudi analiza splošnega uspeha na maturi. Levi del na Sliki 5 prikazuje frekvenčno porazdelitev točk splošnega uspeha na eksterni maturi. Vsi kandidati, ki niso bili uspešni, so na abscisni osi X prikazani pod številom 1 – nezadosten uspeh. Uspešni kandidati pri slovenski splošni maturi pa imajo lahko seštevek točk splošnega uspeha od 10 do največ 34. Na ordinatni osi Y so prikazani deleži kandidatov (v odstotkih) z določenim splošnim uspehom. Prikazani sta dve porazdelitvi, levi stolpci so za vse kandidate, ki so opravljali maturo v celoti na spomladanskem roku 2008, desni stolpci pa samo za tiste kandidate, ki so se na maturi pri izbirnem predmetu odločili za psihologijo. V desnem delu Slike 5 je ista

porazdelitev prikazana še s črtnim grafom, ki jo tudi omogoča programsko orodje in je za ta namen nazornejša. Na spodnjem delu obeh grafov so, podobno kot v prejšnjem primeru, podatki o analiziranih (pod)skupinah kandidatov: število kandidatov (n), povprečna vrednost splošnega uspeha na maturi in standardni odklon.



Slika 5: Primerjava distribucij točk splošnega uspeha vseh kandidatov in tistih, ki so pri spomladanskem roku splošne mature 2008 izbrali psihologijo – PSI; dva različna grafična prikaza, ki jih omogoča orodje.

Porazdelitve splošnega uspeha istih dveh (pod)skupin na spomladanskem roku mature 2008 kaže razliko. Povprečna točkovna oceno splošnega uspeha kandidatov, ki so izbrali psihologijo, je nižja (16,50), kot je povprečna točkovna ocena splošnega uspeha za vse kandidate (17,36), kar se vidi tudi iz zamikov krivulj obeh porazdelitev. V metodološki nadgradnji orodja se pripravljajo postopki za primerjanje razlik med dvema porazdelitvama; ali je razlika (statistično) pomembna ali ne.

4.2 Usposabljanje uporabnikov in njihova aktivnost pri uporabi Orodja

Ob predstavitvi Orodja za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole (Urank, Zupanc 2007) je Državni izpitni center posredoval navodila za delo s programskim orodjem in individualne šifre – ena šifra za šolo. Dostop do orodja so prejele vse slovenske gimnazije (90) za analize izkazanega znanja pri splošni maturi in vse srednje strokovne šole (166) za analize izkazanega znanja pri poklicni maturi. Čeprav je programsko orodje zastavljeno tako, da naj bi bilo prijazno do uporabnika, je Državni izpitni center na začetku ponudil šolam usposabljanje za uporabo orodja, analiz in njihovih interpretacij. Usposabljanje je potekalo v delavnicah, kjer je z vsake šole lahko prišel na usposabljanje en ali dva strokovna delavca šole. Vsak je pod vodstvom avtorjev programskega orodja ob računalniku delal s podatki svoje šole.

V pilotni skupini so že decembra 2006, predvsem pa avgusta 2007 usposabljanje za analize izkazanega znanja opravili strokovni delavci iz 29 gimnazij – približno tretjina vseh. Usposabljanje za analize izkazanega znanja pri poklicni maturi so opravili strokovni delavci iz 48 srednjih strokovnih šol – nekoliko manj kot tretjina vseh šol. Pozneje delavnice za uporabnike šolam niso bile več ponujene.

Iz pregleda dostopov do podatkov in analiz s programskim orodjem je razvidno, da so pri splošni maturi posamezne šole opravile več tisoč posameznih poizved na leto. Leta 2007 je Orodje preizkusila skoraj polovica (44) gimnazij, lani (2009) je bilo posamičnih poizvedb z Orodjem sicer opravljenih več kot prvo in drugo leto (5825), nastala pa je »specializacija« in se je zmanjšalo število šol (na 39). Največ

poizvedb in analiz je opravljenih po razglasitvi rezultatov mature – julija in v jesenskih mesecih vse do konca koledarskega leta. Po oceni Državnega izpitnega centra Orodje za splošno maturo sistematično uporablja dobra četrtina gimnazij (24). Pri poklicni maturi je tudi prvo leto (2007) Orodje preizkusilo največ srednjih strokovnih šol – več kot polovica. Zadnja leta Orodje občasno uporablja petina srednjih strokovnih šol, pogosteje pa manj kot desetina šol. Leta 2006 je bila sprejeta novela Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki posebej govori o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Pri implementaciji tega v šole niso namenili posebnega pomena dosežkom kandidatov pri poklicni maturi, torej podatkom, ki jih je mogoče primerjati in analizirati z Orodjem za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole.

Viri in literatura

Bernhardt, V. (2004). *Data analysis for continuous school improvement*, (2nd ed.). New York: Eye on Education.

Charman, P. (2008, september). Using assessment data to drive school improvement – the RAISEonline programme. Neobjavljeno gradivo: International Association for Educational Assessment – 34th annual IAEA conference, Cambridge, England, str. 1–7.

Coe, R. (2002). Evidence on the Role and Impact of Performance Feedback in Schools. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 3–26.

Coe, R., Visscher, A. J. (2002). Introduction. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. xi–xviii.

Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Cresswell, M. (2000). The Role of Public Examinations in Defining and Monitoring Standards. V: H. Goldstein, A. Heath (Eds.). *Educational Standards*. London: The British Academy, str. 69–104.

Deming, W. E. (1982). *Out of the Crises*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.

Dobyns, L., Crawford-Mason, C. (1994). Thinking about quality: Progress, wisdom, and the Deming philosophy. New York: Random House.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), str. 15–27.

Fitz-Gibbon, C. T., Tymms, P. (2002). Technical and ethical issues in indicator systems: Doing things right and doing wrong things. *Education Policy Analysis Archives*, 10(6). Pridobljeno 8. 2. 2008 na <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n6/>

Formative assessment – Improving learning in secondary classrooms (2005). Centre for Educational Research and Innovation. OECD.

Frazier, A. (1997). *A roadmap for quality transformation in education*. Boca Raton, Fla.: St. Lucie Press.

Gray, J. (2002). Jolts and reactions: Two decades on Feeding Back Information on Schools' performance. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 143–162.

Greaney, V., Kellaghan, T. (1996). Monitoring the Learning Outcomes of Education Systems. Directions in development. The World Bank. Washington, D. C, str. 1–88.

Hendriks, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J. (2002). Using School Effectiveness as a Knowledge Base for Self-Evaluation in Dutch Schools: the ZEBO-project. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 115–142.

Husen, T., Tuijnman, A. C. (1994). Monitoring standards in education: Why and how it came about. V: Tuijnman, A.C., Postlethwaite, T. N. (Eds.). *Monitoring standards in education. Papers in honor of John P. Keeves*. Oxford: Pergamon, str. 1–21.

Indicators on the quality of school education. (2005). Pridobljeno 3. 5. 2006 na <http://www.uerope.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11063.htm>

Kyriakides, L., Campbell, R. J., Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), str. 501–529.

Linn, R. L., Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and Assessment in teaching* (8th ed.). New York: Upper Saddle River, Merrill/Prentice Hall.

Looney, J. (2009). *Assessment and Innovation in Education*. OECD Education Working Paper No. 24. Pridobljeno 16. 7. 2009 na <http://ideas.repec.org/p/oec/eduab/24-en.html>.

Matters arising (2006). Leicester City Council. Pridobljeno 8. 2. 2008 na www.leicester.gov.uk/EasySite/lib/serveDocument.asp?doc=68888&pgid=81693

McGaw, B. (2006, maj). *Assessment Fit for Purpose*. Neobjavljeno gradivo: International Association for Educational Assessment – 32nd Annual Conference, Assessment in an Era of Rapid Change: innovations and Best Practices, Singapore, str. 1–16.

Morgan, D. L., Perie, M. (2004, junij). *Setting Standards in Education: Choosing the Best Method for Your Assessment and Population*. Neobjavljeno gradivo: International Association for Educational Assessment – 30th Annual Conference, Assessment in the Service of Learning, Philadelphia, Pennsylvania, USA, str. 1–17.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J., Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA. TIMSS & PIRLS International Study Center*, str. 1–437.

Ofsted. (2009). Latest news, 18. 12. 2008. School governor accounts are now available. Pridobljeno 30. 10. 2009 na <https://www.raiseonline.org/News.aspx?NewsID=108>

Owen, J. (2009, 20. januar). Do you really know how well your school is performing? *The Guardian*. Pridobljeno 8. 8. 2009 na <http://www.guardian.co.uk/education/2009/jan/20/schools-raiseonline-performance-targets>

PALS guide – Glossary (2004). International Center for Technology in Learning. Pridobljeno 4. 10. 2004 na <http://pals.sri.com/pals/guide/glossary.html>.

Perkinson, H. (1995). *The imperfect panacea: American faith in education*. New York: McGraw-Hill.

Plewis, I., Bartholomew, D. J. (2000). The Measurement of standards. V: Goldstein, H., Heath, A. *Educational Standards*. The British Academy, str. 121–149.

Rowe, K. J., Turner, R., Lane, K. (2002). Performance Feedback to Schools of Students' Year 12 Assessments: The VCED Data Project. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 163–190.

Qualitative assessment of school education (2001). Activities of the European Union, Summaries of Legislation. Pridobljeno 2. 11. 2005 na <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11038b.htm>.

Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. (2007). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systematic approach*. New York: Taylor & Francis, str. 1–440.

Smink, G. (1991). The Cardiff conference, ICSEI 1991. *Network News International*, 1(3), str. 2–6.

Sočan, G. (2000). Assessment of reliability of Matura examinations. *Horizons of Psychology* 9(1), str. 79–90

Standards for educational and psychological testing (1999). American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education, str. 1–194.

Standards & testing (2001). Public Examination System. The World Bank Group. Pridobljeno 29. 9. 2007 na <http://www1.worldbank.org/education/exams/standards.asp#Australia>.

Stubbs, B. (2004). Student Performance Analysis – Value-added analysis of GCSE and A level examination results. Pridobljeno 18. 8. 2007 na <http://www.bstubbs.co.uk/Welcome.htm>.

Šimenc, M. (ur.) (2007). *Letno poročilo – splošna matura 2007*. Ljubljana. Državni izpitni center.

Štraus, M. (2005). Izvedbeni in doseženi kurikulum za matematiko v višjih razredih osnovne šole med 1995 in 2003. *Šolsko polje*, XVI (3/4), str. 19–40.

Taylor, A. R. (2002, september). Setting Curriculum and Performance Standards for Gains in Achievement and in the Meaning of Results. Neobjavljeno gradivo 28th Conference of International Association for Educational Assessment, Reforming Educational Assessment to Meet Changing Needs. Hong Kong SAR, China, str. 1–9.

Teddle, C., Kochan, S., Taylor, D. (2002). The ABC+ Model for School Diagnosis, Feedback, and Improvement. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 75–114.

Topping, K. J., Sanders, W. L. (2000). Teacher Effectiveness and Computer Assessment of Reading. Relating Value Added and Learning Information System Data. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), str. 305–337.

Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Review, Reflection and Reframing*. Springer, str. 1–998.

Tymms, P. (1999). *Baseline assessment and monitoring in primary schools*. London: David Fulton Publishers.

Tymms, P., Albone, S. (2002). Performance Indicators in Primary Schools. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 191–218.

Urank, M., Zupanc, D. (2007). *Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Verhaeghe, J. P. (2006). Research projects. Pridobljeno 8. 2. 2008 na <http://ppw.kuleuven.be/coe/research.htm>.

Visscher, A. J. (2002). A Framework for Studying School Performance Feedback System. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 41–72.

Visscher, A. J., Coe, R. (2003). School performance feedback System: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), str. 321–349.

Zupanc, D. (2005). Standardi znanja v edukaciji. *Psihološka obzorja*, 14(3), str. 69–88.

Zupanc, D. (2006). Javno objavljane izpitnih rezultatov po šolah. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 4(1), str. 5–32.

Zupanc, D. (2007a). Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole. V: Brejc, M. (ur.). *Kakovost v vzgoji in izobraževanju: zbornik povzetkov*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 33.

Zupanc, D. (2007b). Vloga Državnega izpitnega centra v okviru projekta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. V: Cankar, G. (ur.), Bunford Selinšek, M. *Kakovost v vrtcih in šolah, Zborniku posveta 2006*. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 9–15.

Zupanc, D., Urank, M., Bren, M. (2009). Variability analysis for effectiveness and improvement in classrooms and schools in upper secondary education in Slovenia: assessment of/for learning analytic tool. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), str. 89–122.

Analiziranje izkazanega znanja kot orodje pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti

Darko Zupanc

1. Razprava in ugotovitve

West in Crighton (1999) sta izobraževalne sisteme pred letom 1989 v delu Evrope, ki vključuje tudi Slovenijo, opisala kot enotne državne sisteme, kjer so bili vsi »*inputi*« pod kontrolo: učni načrti, urniki, učne vsebine in metode so bile predpisane, odobren je bil en sam učbenik za vsak razred za vsak predmet. »*Outputi*« so bili v katerem koli enotnem sistemu redkokdaj preverjeni. Čeprav so bili v nekaterih državah enotni zaključni izpiti, so jih navadno interno v šolah točkovali učitelji, ki so učence tudi učili. Učitelji so pripravili svoja vprašanja, predvsem za ustne izpite, ki so odražali njihov pristop k poučevanju, ne pa nujno celotnega kurikula (*ibid.*).¹ Slovenija je z uvedbo eksterne mature in delno eksterne poklicne mature ter nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) ob koncu obdobja v osnovni šoli v svoj šolski sistem, poleg učiteljevega šolskega preverjanja in ocenjevanja znanja, vpeljala še druge, zunanje načine. S tem pa je pred nas postavljen izziv, kako z rezultati različnih meritev doseženega znanja preseči uporabnost zgolj za certificiranje ob koncu določene izobraževalne stopnje, ampak le-to učinkovito nadgraditi v sistem upravljanja kakovosti v šolstvu.

¹ V številčno majhni Sloveniji bi pred več desetletji tak sistem vsaj na načelni ravni lahko deloval solidno. Če so skorajda vsi učitelji doštudirali po istem študijskem programu, kjer je bil za neko stopnjo izobraževanja in neki predmet nosilec tako rekoč en sam višješolski oz. visokošolski učitelj, ki je bil močna strokovna avtoriteta, so bile razlike v pristopih pri poučevanju in kriterijih o doseženem znanju med šolami in razredi najbrž majhne. Še posebno je bilo to izrazito pri predmetih z manjšim številom ur pouka, pri izbirnih predmetih v gimnazijah in drugih srednjih šolah, kjer je bilo število učiteljev v celotni Sloveniji relativno majhno; pri tem so imeli vsi za vodilo enak učbenik.

1.1 O avtonomiji, standardih znanja in odgovornosti za kakovost in pravičnost

V sodobnih teoretičnih dognanjih in praksi se pri subjektih v organizacijah spodbujata avtonomija in individualni pristop. V izobraževanju to pomeni bolj odprte kurikule, avtonomijo šol, strokovno avtonomijo učiteljev in individualne pristope pri poučevanju in učenju posameznika. Bela knjiga (1995, 15) o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji je v teoretičnih izhodiščih zapisala, da »sistem edukacije temelji na avtonomnosti«, in poudarila, da je poleg načelnih izhodišč pomembna kakovost in »zahteve po doseganju mednarodno primerljivih standardov znanja razvitih držav« (*ibid.*, 16). V osemdesetih letih prejšnjega stoletja je Širec (v Kroflič 2002) v slovenski pedagoški stroki prvič pisal o *kurikulu* in o prehodu iz *učno-vsebinskega* načrtovanja pouka k *učno-ciljnemu* (Širec 1984). *Kurikul* že v konceptu pomeni nekaj drugega oz. več kot *učni načrt*; lahko bi rekli, da presega »zgolj« načrtovanje poučevanja in učenja (Zupanc 2005c). Pomemben ni samo *načrtovani kurikul*, ampak tudi *izvedbeni kurikul* in prav tako *doseženi kurikul*. Ob uveljavljanju načela avtonomnosti učiteljev in šol pri svojem delu je s tem nepogrešljivo povezano *učno-ciljno* načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela in preverjanje doseženega na podlagi *standardov znanja*. (Cizek 2001; Morgan in Perie 2004; Standards for educational and psychological testing 1999; Taylor 2002, Zupanc 2005a in 2005b; Zupanc 2007). Standardi znanja morajo biti opredeljeni v kurikularnih dokumentih. Looneyjeva (2009) še posebej poudarja, da morata biti preverjanje in ocenjevanje znanja tesno povezana s kurikulumom in temeljiti na standardih doseženega znanja. Za slovensko šolstvo je to še posebno pomembno in aktualno, ker so se standardi znanja umikali iz učnih načrtov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2007, 2008a, 2008b). Brez standardov znanja lahko ob zaključkih šolanja in prehodih na višje stopnje šolanja izpraznjeno področje pri odločanju zapolnijo bolj nezanesljivi kriteriji, ki niso objektivno merljivi; na to je že pred leti v Sloveniji opozarjal Lapajne (1993). To je za udeležence izobraževanja nepravilno in pogloblja družbeno neenakost (Wößmann in dr. 2007; Schütz in dr. 2007).

Na podlagi podatkov iz mednarodnih merjenj znanja PISA 2000, PISA

2003 in v skladu z ugotovitvami iz raziskave PISA 2006 so v okviru OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development* – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj) za različne države po svetu povzeli ugotovitve o odgovornosti v šolskih sistemih, o kakovosti doseženega znanja in pravičnosti pri tem (OECD 2008). Iz Tabele 1 je razvidno, da na kakovost dosežkov zelo pozitivno vpliva zunanje preverjanje znanja, ki temelji na kurikulu; pridobivajo vsi učenci, več pa tisti z boljšim socialno-ekonomskim statusom (SES). Učinki so pozitivni, če se odločanje na tej podlagi uporablja za ponavljanje in napredovanje učencev ter je do SES učencev nevtralnno – vsi pridobijo enako. Učinki so pozitivni, tudi za uporabo pri kontroli učiteljev, pridobivajo vsi učenci, več tisti z boljšim SES. Učinki so pozitivni tudi pri uporabi rezultatov testiranj za določanje referenčnih dosežkov glede na druge šole in na nacionalni ravni; glede pravičnosti je učinek nevtralen, vse kategorije z različnim SES pridobijo enako. Predpisano standardizirano preverjanje na dosežke pozitivno vpliva, če je povezano z zaključnimi izpiti, sicer ne. Glede pravičnosti je učinek nevtralen. Če preverjajo učitelji, to rahlo pozitivno vpliva na dosežke, pri tem pa več pridobijo učenci z nižjim SES. Uporaba preverjanja znanja za oblikovanje skupin po sposobnostih in dosežkih učencev pa ima negativen vpliv; glede pravičnosti je učinek nevtralen, vse kategorije z različnim SES pridobijo enako.

Tabela 1: Povzetek ugotovitve o odgovornosti v šolskih sistemih, o kakovosti doseženega znanja in o pravičnosti pri tem, glede na različne načine preverjanja znanja

Oblike sistemov odgovornosti	Kakovost dosežkov	Pravičnost pri dosežkih
Testiranje		
Zunanji zaključni izpiti na osnovi kurikula	Zelo pozitivno	Pridobijo učenci z nizkim SES, vendar več pridobijo učenci z visokim SES.
Uporaba preverjanja za odločitve o ponavljanju in napredovanju	Zelo pozitivno	Nevtralno; enako pridobijo učenci z nizkim SES in tisti z visokim SES.
Uporaba preverjanja za oblikovanje skupin po sposobnostih in dosežkih	Negativno	Nevtralno; enako pridobijo učenci z nizkim SES in tisti z visokim SES.
Učitelje kontrolirajo ravnatelji/izkušenejši učitelji	Pozitivno	Pridobijo učenci z nizkim SES, vendar več pridobijo učenci z visokim SES.
Predpisano standardizirano testiranje	Pozitivno, če so zaključni izpiti, sicer negativno	Nevtralno
Subjektivno preverjajo učitelji	Rahlo pozitivno	Več pridobijo učenci z nizkim SES kot tisti z visokim SES.
Določanje referenčnih dosežkov glede na druge šole, okoliše ali/in glede na dosežke na nacionalnem nivoju	Pozitivno	Nevtralno; enako pridobijo učenci z nizkim SES in tisti z visokim SES
Vira: Wößmann in dr. 2007; Schütz in dr. 2007		

Bela knjiga (1995, 26–29) je navedla tudi povezavo »avtonomnosti šol in nadzora nad kvaliteto šolskega dela«. Pomembno je poudariti, da gre za »paket« dveh sestavin; večja (velika) avtonomnost »gre z roko v roki« z večjo (veliko) odgovornostjo za kakovost dela v šolah. Stringfield in soavtorji (1997) so že pred leti navajali dvom, da avtonomija šol in učiteljev sama po sebi še ne vodi k večji učinkovitosti šolskega sistema

in da raziskave ne kažejo povezanosti z boljšimi dosežki učencev. Na podlagi sekundarnih raziskav mednarodnega merjenja znanja PISA v okviru OECD (2008) ugotavljajo, da so pri šolski avtonomiji, ki jo je uveljavljalo osebje (učitelji in drugi strokovni delavci na šoli), učinki na dosežke sicer pozitivni, glede pravičnosti pa negativni; več pridobijo tisti z boljšim SES (Tabela 2). Ob avtonomiji šol glede finančnih sredstev so ugotovljeni negativni učinki glede dosežkov, na pravičnost pri dosežkih pa to ne vpliva. Pri avtonomiji glede kurikula ni razlik pri dosežkih, razen če so v sistemu vpeljeni zaključni izpiti na temelju kurikula. Takrat je pravičnost pozitivna, boljše je za učence z nizkim SES. Kadar je v šolskem sistemu na zaključnih izpitih eksterno preverjanje znanja (ibid.), tudi avtonomija pri financiranju pozitivno vpliva na dosežke v znanju.

Tabela 2: Povzetek ugotovitve o odgovornosti v šolskih sistemih, o kakovosti doseženega znanja in pravičnosti pri tem, glede na šolsko avtonomijo

Šolska avtonomija	Kakovost dosežkov	Pravičnost pri dosežkih
Avtonomija glede osebja	Pozitivno	Negativno
Avtonomija glede proračuna	Negativno	Ni učinkov
Avtonomija glede kurikula	Ni razlik, če ni zunanjih zaključnih izpitov na podlagi kurikula	Pozitivno v povezavi z zunanjimi zaključnimi izpiti na podlagi kurikula
Medsebojni vpliv med avtonomijo in testiranjem (zunanjí zaključni izpiti)	Avtonomija glede proračuna postane pozitivna – v povezavi s testiranjem	
Vira: Wößmann in dr. 2007; Schütz in dr. 2007		

Kochan (v Townsend 2007, 485–502) za dosežke navaja, da rezultati niso dobri, če ni podrobnih analiz znotraj posamezne šole, ki bi podrobneje osvetlile zbrane podatke in bi interpretacije lahko pomagale neposrednim akterjem sprememb: ravnateljem, učiteljem in učencem. Tudi Looneyjeva (2009) poudarja, da je za upravljanje izboljšav v šolah potreben nadzorni sistem. Nadzorni sistem je pogoj za posodabljanje izobraževanja na temelju standardov. Če države postavijo visoke standarde dosežkov in vzdržujejo odgovornost šol za njihovo doseganje

z nadzorovanjem dosežkov, bodo učitelji in šole spreminjali svoje aktivnosti v smeri, ki vodijo do boljših dosežkov pri učencih. Poudarek je na nadzoru dosežkov učencev, ne na nadzoru šolskega procesa, ki je v skladu z načeli avtonomije šol in učiteljev od šole do šole in od učitelje do učitelja lahko različen.

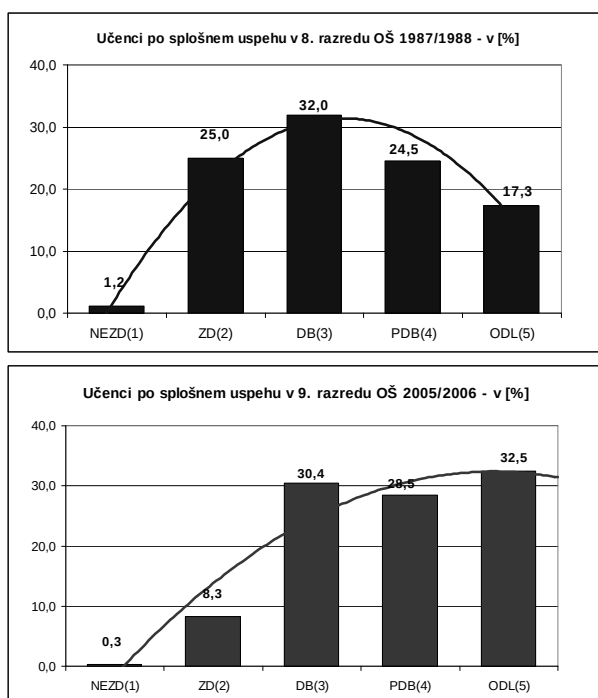
1.2 Različni (merilni) sistemi preverjanja doseženega znanja

Slovenija se je v skladu z »zahtevo po doseganju mednarodno primerljivih standardov znanja razvitih držav« (Bela knjiga 1995, 16) vključila v mednarodna merjenja znanja, npr. TIMSS 1995. Če preverjanje znanja razumemo kot merjenje doseženega znanja, je bil s tem poleg prevladujočega šolskega (učiteljevega) internega preverjanja in ocenjevanja znanja na vzorcu šol vzpostavljen občasen »drugi« merilni sistem. Z uvedbo eksterne mature v gimnazijah, delno eksterne poklicne mature v srednjih strokovnih šolah in nacionalnega preverjanja znanja ob koncu obdobja v osnovnih šolah smo v Sloveniji dobili še en merilni sistem, ki se, tako kot interno šolsko (učiteljevo) ocenjevanje, vsako leto izvaja v vseh oddelkih na vsaki šoli. Tako kot v naravoslovnih znanostih in tehniki tudi za merjenje znanja velja, da je brez različnih merilnih sistemov nemogoče odkrivati *sistematične napake* merjenja. Če imamo samo en »merilnik«, z njim ne moremo ugotoviti, ali »kaže prav, preveč ali premalo«.

Zupanc (2006b) je iz statističnih podatkov ugotavljal, da je bilo pred tridesetimi leti ob koncu osnovne šole okrog 15 % odličnih, več prav dobrih (25 %), veliko dobrih (35 %), 25 % zadostnih, nekaj pa tudi nezadostnih. V generaciji je bilo pri splošnem uspehu 40 % z oceno višjo od dobro (3), tako da se je povprečna ocena splošnega uspeha lahko ovrednotila s solidnim dobrim (3,3). V zadnjih letih je bila ob koncu osemletne osnovne šole porazdelitev ocen splošnega uspeha že takšna, da nezadostnih skorajda ni bilo, odličnih je bila že več kot četrtina, 28 % otrok. Skupaj s pravednimi, z nadpovprečnim uspehom, je bila že več kot polovica, 54 % populacije. Povprečna ocena splošnega uspeha se je že bližala prav dobremu (3,6). Kakšna je bila porazdelitev ocen splošnega uspeha z uvedbo nove devetletne osnovne šole? Za celotno populacijo vrstnikov (21.000) so bili uradno objavljeni podatki splošnega

uspeha za šolsko leto 2003/04, ko je bila prva polna generacija v 7. razredu. Zadostnih skoraj ni bilo več (4 %), odličnih je bilo že 37 %, po uspehu »nadpovprečnih« – prav dobrih in odličnih – pa je bilo že skoraj sedemdeset odstotkov (69,4 %). Povprečna ocena splošnega uspeha je že presegla prav dobro (4).

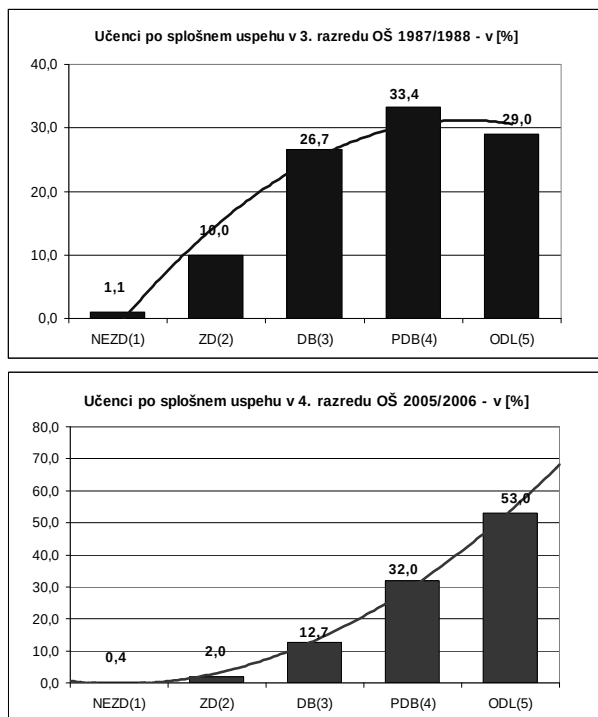
Da je primerjanje izmerjenega doseženega znanja in uspeha nujno potrebno, kaže tudi Slika 1, ki prikazuje, kako je bil v Sloveniji porazdeljen splošni uspeh ob koncu osnovne šole v šolskem letu (1987/1988) in 18 let pozneje (2005/2006) (Zupanc 2010).



Slika 1: Porazdelitev splošnega uspeha ob koncu osnovne šole, ob koncu šolskega leta (1987/1988) in 18 let pozneje (2005/2006) (Vir: Statistični urad RS)

Še večji razkorak v porazdelitvi ocen splošnega uspeha se je zgodil na nižji stopnji osnovne šole. V 4. razredu devetletne OŠ, ko so pri ocenjevanju že številčne ocene in se je doslej še določal splošni uspeh, je bilo leta 2005/2006 85,0 % nadpovprečnih, od tega samo odličnih 53,0

% in prav dobrih 32,0 % (12,7 % je bilo dobrih in 2 % zadostnih). Takrat sicer še ni bila vsa generacija v 4. razredu devetletke, pa vendar je bilo že več kot polovico. Na Sliki 2 je na levi strani prikazana porazdelitev splošnega uspeha enako starih otrok (takrat v 3. razredu) 18 let prej – v šolskem letu 1987/1988.

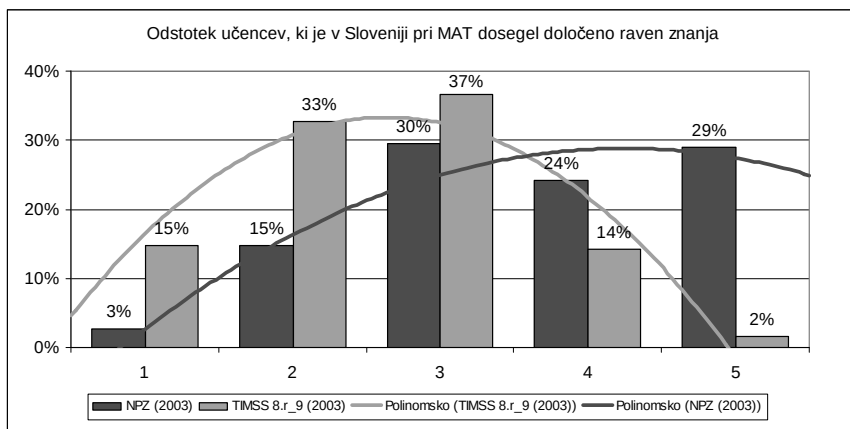


Slika 2: Porazdelitev splošnega uspeha v 3. oz. 4. razredu osnovne šole, ob koncu šolskega leta (1987/1988) in 18 let pozneje (2005/2006) (Vir: Statistični urad RS)

Zupanc (2005c) je v različnih državah primerjal porazdelitve dosežkov znanja po ravneh pri nacionalnem preverjanju (NPZ) in mednarodnem TIMSS-u: na Švedskem, Angliji, ZDA, Kanadi in Avstraliji. V nobeni od držav ni ugotovil tako velikega razkoraka kot v Sloveniji. Izrazito velik delež učencev leta 2003 ni dosegel niti najnižje ravni znanja pri matematiki (med učenci 8. razreda devetletne osnovne šole jih je bilo 15 %) in zelo malo (2 %) jih je doseglo visoko raven znanja. Informacija, ki so jo učenci, starši, učitelji in drugi strokovnjaki dobili ob koncu šolanja

z nacionalnimi preverjanji,² prikaže razlike, vredne streznitve (na Sliki 3).

Ne samo da so bili deleži učencev pri NPZ, ki so komaj dosegli nižjo raven znanja (15 %) ali niti niso dosegli nižje ravni znanja (3 %) dvakrat oz. celo petkrat nižji, kot jih je izmerilo mednarodno preverjanje TIMSS; nadpovprečno oceno, več kot dobro (3), je v Sloveniji pridobila več kot polovica populacije (53 % = 24 % + 29 %), celo več je bilo izjemnih – tako odličnih kot prav dobrih. Desnega repa krivulja sploh nima, TIMSS pa je izmeril, da je bilo pri približno tej starosti izjemno dobrih v znanju matematike v Sloveniji le 2 % učencev.



Slika 3: Primerjava porazdelitve učencev 8. razreda devetletne osnovne šole po doseženih ravneh znanja matematike pri nacionalnem preverjanju v Sloveniji (2003) in mednarodnem TIMSS-u (2003)

Že Deming (1982; Marolt in Gomišček 2005) je v cikličnem modelu upravljanja kakovosti PDCA poudaril, da stalno analiziranje izkazanega znanja omogoča odkrivanje možnih sistematičnih napak. Učiteljem takšne analize lahko pomenijo izhodišče za korekcije in postopke za izboljšave (Allal, Mottier in Lopez 2005). McGawa (2006) navaja, da ima preverjanje znanja, tudi zunanje, lahko različne namene in lahko opravlja več funkcij, ki se med seboj dopolnjujejo. Zupanc, Urank in

² Tudi porazdelitev učiteljevih ocen v šolah ob koncu pouka je podobna porazdelitvi ocen nacionalnega preverjanja.

Bren (2009) so predstavili aplikativno metodo stalnega analiziranja izkazanega znanja, kjer analize dosežkov državnih izpitov s sumativno funkcijo preverjanja dopolnjuje še formativna. Pomembno je, da se rezultate zunanega preverjanja znanja prvenstveno uporablja za pregled dobrih praks in ugotavljanje slabosti (Goldberg in Cole 2002; Gurria 2007; *Qualitative assessment of school education* 2001) – z namenom spodbujati učitelje in šole k izboljšanju učnega okolja ter za višjo kakovost poučevanja.

Tako velike razlike v prikazanih dosežkih v znanju slovenskih učencev, tako v večletnem časovnem obdobju (na Slikah 1 in 2) kakor tudi v primerjavi z mednarodnimi testi znanja (Slika 3) po ugotovitvah Townsenda (2007) izziva strokovnjake in praktike k soočenju s problemi kakovosti in k iskanju rešitev.

1.3 Sistem povratnih informacij za učitelje in šole

V številnih državah razvijajo sisteme povratnih informacij za učitelje in šole (Coe in Visscher 2002). Razvojne projekte in aplikativne rešitve poznajo v ZDA (Teddlie, Kochan in Taylor 2002; Topping in Sanders 2000), v Avstraliji (Rowe, Turner in Lane 2002), Kanadi (*Formative assessment* 2005) in v Evropi na Nizozemskem (Hendriks, Doolaard in Bosker 2002), v flamskem delu Belgije (Verhaeghe 2006), v Angliji (Coe 2002; Stubbs 2004; Tymms in Albane 2002; Visscher in Coe 2003). V Sloveniji smo z enakimi nameni razvili programsko *Orodje za analize izkazanega znanja* v srednjih šolah (Urank, Zupanc 2007). Razviti instrumenti za uporabo so namenjeni učiteljem, ravnateljem in strokovnjakom na nacionalni ravni (Zupanc, Urank in Bren 2009).

V primerjavi z drugimi sistemi povratnih informacij v šolstvu ima slovensko *Orodje* veliko uporabno vrednost za učitelje, in sicer za analize na ravni razreda. Raziskave o učinkovitosti v šolstvu poudarjajo pomen šolskega nivoja, prav tako pa je pomemben nivo razreda (Hattie 2009; Haycock in Huang 2001; Kyriakidesa in dr. 2000; Reynolds 1998). Presežene so domneve, da dosežke učencev skoraj v celoti določa socialno-ekonomski status učenca, kot da šole in učitelji ne ustvarjajo pomembnih razlik (Coleman in dr. 1966; Jenks in dr. 1972). Izjemno pomembno je delo učiteljev v razredih, kjer se izvajata poučevanje in

učenje (Burstein 1980; Cronbach in dr. 1997; Guion 1995; Kyriakides, Campbell in Gagatsis 2000; Lee, Bryk in Smith 1993; Muijs in Reynolds 2000; Webster in Fisher 2000). Znotraj šole so lahko rezultati učencev na nacionalni ravni nadpovprečni v enem razredu, pri enem predmetu (učitelju), pri drugem pa so rezultati lahko podpovprečni (Zupanc, Urank in Bren 2009). Kakovost je v šolskem sistemu kompleksen pojem, za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti ni enega kazalnika. Na različnih nivojih šolskega sistema je za kakovost pomembnih več kazalnikov (Rowley, Congdon in Varghese 2003; Philips 2003; Zupanc 2006a). *Orodje za analize izkazanega znanja* pomeni aplikativni ciklični model PDCA za večjo učinkovitost, dvig kakovosti in stalne izboljšave v šolah (Marolt in Gomišček 2005) in je lahko pripomoček pri odločanju (Charman 2008; Owen 2009).

Z analizami rezultatov večletnih podatkov o dosežkih dijakov z *Orodjem za analize izkazanega znanja* pri eksternem in šolskem preverjanju se ugotavljajo variabilnosti v dosežkih. Zupanc, Urank in Bren (2009) zagovarjajo koncept učinkovitosti in izboljšav v šolstvu, kjer se procesni in rezultatski pristop medsebojno dopolnjujeta.

Orodja za analize izkazanega znanja lahko poskušamo vključiti v razpravo o povzetkih ugotovitev raziskav OECD o testiranju kot obliki sistema odgovornosti v šolstvu in o kakovosti doseženega znanja ter pravičnosti pri tem – Tabela 1 (OECD 2008). *Orodje za analize izkazanega znanja* temelji na podatkih šolskih ocen in iz zaključnih izpitov na podlagi doseženega kurikula, kar po ugotovitvah študij OECD (Wößmann in dr. 2007; Schütz in dr. 2007) zelo pozitivno vpliva na kakovost dosežkov in pravičnost pri dosežkih, saj učenci z nizkim SES pridobijo več kot učenci z visokim SES. *Orodje* omogoča analiziranje odločanja pri napredovanjih in posebej lahko obravnava dosežke neuspešnih dijakov in ponavljavce, kar po navedbah raziskav OECD (ibid.) tudi zelo pozitivno vpliva na kakovost dosežkov. Glede pravičnosti pri dosežkih je ta vpliv nevtralen, saj enako pridobijo učenci z nizkim in visokim SES (ibid.). *Orodje* je namenjeno zlasti temu, da se v cikličnem procesu PDCA s stalnim analiziranjem izkazanega znanja spremljajo rezultati učiteljevega dela, za samoevalvacijo dela učiteljev in šol ter lahko tudi za zunanjo evalvacijo, kar po ugotovitvah študij OECD (ibid.) zelo pozitivno vpliva na kakovost dosežkov. Glede pravičnosti

med učenci z nizkim in visokim SES pa slednji pridobijo več (ibid.). Podatki vključujejo tudi šolske (učiteljeve) interne ocene na podlagi kurikula, kar rahlo pozitivno vpliva na kakovost dosežkov (ibid.) in pozitivno na pravičnost, saj učenci z nizkim SES pridobijo več kot učenci z visokim SES (ibid.). Orodje omogoča postavljanje referenčnih dosežkov, kar se lahko uporabi kot pripomoček za postavljanje standardov znanja. Določanje referenčnih dosežkov po navedbah raziskav OECD (ibid.) tudi pozitivno vpliva na kakovost dosežkov; glede pravičnosti pri dosežkih pa je ta vpliv nevtralen, saj enako pridobijo učenci z nizkim in visokim SES (ibid.). Analize variabilnosti, ki se izvajajo glede na referenčne dosežke drugih razredov znotraj šole, drugih šol in na nacionalni ravni, so podlaga za vrednotenje, ugotavljanje smernic, diskusije o vzrokih in iskanje izboljšav, večjo učinkovitost ter upravljanje kakovosti v šolstvu.

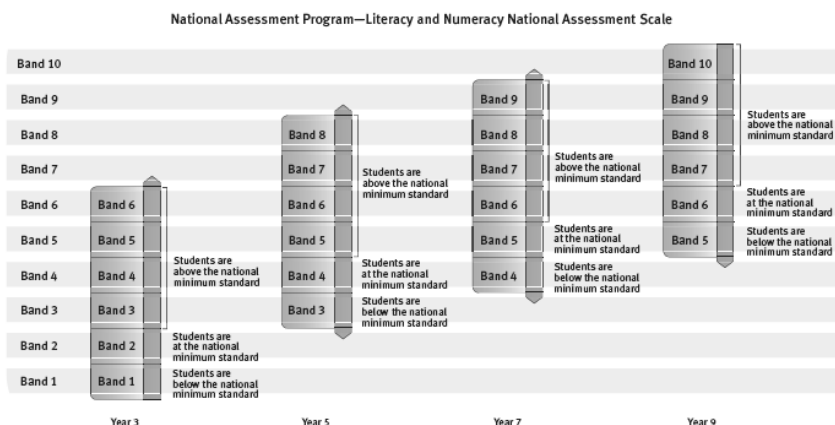
1.4 Povratne informacije o dodani vrednosti na enotni kriterijski lestvici

Willms (2000, 242) navaja kanadsko študijo iz leta 1996 iz New Brunswicka: *Elementary School Climate Study*, kjer so zbrali podatke za celotno populacijo učencev v 6. in 8. razredu osnovne šole: rezultate standardiziranih testov iz matematike, branja in pisanja ter znanosti. Za vsakega učenca so na grafu prikazali črto rasti, kjer so na vodoravno os nanесли število let šolanja, na ordinatno pa dosežke učencev v znanju matematike, izražene z »oceno razredne stopnje« – GES (*Grade Equivalent Score*). Učenec, ki je napredoval tako kot povprečje v državi, je imel po štirih letih šolanja oceno 4,0 in je po vsakem letu šolanja napredoval za »oceno razredne stopnje« 1,0.

Podobno so v Angliji nacionalni kurikularni standardi nastavljeni tako, da večina učencev napreduje približno za en nivo vsaki dve leti. Pri sedmih letih, ob koncu prvega obdobja (*Key Stage 1*), se od večine pričakuje drugi nivo. Po štirih dodatnih letih šolanja, pri enajstih letih, ob koncu drugega obdobja (*Key Stage 2*), se od večine pričakuje doseganja znanja na četrtem nivoju. Po dodatnih treh letih šolanja, pri štirinajstih letih, ob koncu tretjega obdobja (*Key Stage 3*), se od večine pričakuje doseganja znanja na petem ali šestem nivoju (*The National Curriculum*

... 2010). Pomembno je, da so nivoji doseženega znanja za posamezni predmet določeni »absolutno«; v različnih starostnih obdobjih se z nacionalnim preverjanjem izmeri znanje v širšem obsegu. Dosežena raven ne pomeni dosežene ocene (v Sloveniji od nezadostno (1) do odlično (5) oz. v angleški ocenjevalni lestvici A, B, C, D).

V Avstraliji so za vse zvezne države vpeljali nacionalno preverjanje znanja jezikovne in matematične pismenosti (*National Assessment Program – Literacy and Numeracy – NAPLAN* 2009). Nacionalno preverjanje znanja izvajajo vsako leto za vse učence ob koncu 3., 5., 7. in 9. razreda iz petih področij: branja, pisanja, ustnega sporočanja, slovnice in ločil ter matematike. Predstavljanje dosežkov v *enotni kriterijski lestvici* (*common assessment scale*) omogoča prikazovanje doseženega stanja, pa tudi napredka oz. dodane vrednosti glede na pretekli dve leti šolanja. Lestvica za vsak predmet je sestavljena iz desetih območij dosežkov, ki se preverjajo vsaki dve leti od 3. do 9. razreda šolanja (Slika 4). Mejniki v *enotni kriterijski lestvici* in *opisi območij dosežkov* so nastavljeni tako, da naj bi učenci z minimalnimi doseženimi standardi znanja ob koncu 3. razreda dosegli vsaj 2. območje, ob koncu 5. razreda vsaj 4. območje, ob koncu 7. razreda vsaj 5. območje in ob koncu 9. razreda vsaj 6. območje dosežkov.



Slika 4: Enotna kriterijska lestvica (ang. *common assessment scale*) pri nacionalnem preverjanju znanja – jezikovne in matematične pismenosti v Avstraliji (Vir: *National Assessment Program – Literacy and Numeracy – NAPLAN*, 2009)

Mejnike in opise območij doseženega znanja je v slovenski šolski sistem pripeljalo mednarodno testiranje znanja: TIMSS, PISA, PIRLS ... Po tem se zgleduje tudi poročanje o dosežkih pri NPZ ob koncu 6. in 9. razreda (Rigler Šilc 2009). Za konceptualno zaokrožitev dejavnosti v tej smeri je nujna tesna povezanost sestavljavcev učnih načrtov in preizkusov NPZ.

2. Predlogi

Na vseh nivojih v šolskem sistemu so variabilnosti v dosežkih učencev: med različnimi skupinami učencev, oddelki znotraj šole, različnimi učitelji istega predmeta na šoli, različnimi predmeti na šoli, sorodnimi šolami, različnimi izobraževalnimi programi ... Večjih, pomembnih in stalnih variabilnosti v dosežkih, ki se izmerijo in prikažejo na različnih ravneh – pri splošnem uspehu, v dosežkih pri različnih predmetih, v longitudinalnih študijah, po različnih strukturah učencev idr. – ni mogoče pojasniti z naključno napako, in kažejo na sistematične razloge. Vzroki so lahko v šolskem sistemu, na ravni programov, znotraj šole, pri nekem predmetu, skupini predmetov, posameznem učitelju, pri neki skupini učencev in pri posameznem učencu. Takšne informacije so osnova za strokovne razprave, analize, interpretacije in znotraj cikličnega modela upravljanja kakovosti s povratno zanko PDCA za ukrepanje in izboljšave na podlagi zbranih podatkov in ugotovitev. Prepoznavajo se primeri dobre prakse in odličnosti pa tudi slabosti, kar v cikličnem procesu PDCA omogoča upravljanje na podlagi podatkov in uvajanje premišljenih izboljšav ter prispeva k učinkovitejšemu sistemu na vsakem in vseh nivojih izobraževanja.

Programsko *Orodje za analize izkazanega znanja v srednjih šolah* bi se lahko nadgradilo v *Orodje za upravljanje kakovosti v šolstvu*, ki bi:

- imelo osnovo v relevantnih *podatkih* o dosežkih,
- omogočalo *s podatki podprto odločanje*,
- z ugotavljanjem razlik *odkrivalo primere dobre prakse* pa tudi *slabosti* in analiziralo *ekstremne pojave* na različnih ravneh v sistemu,
- lahko poudarilo *primere odličnosti* v pedagoškem delu med *učitelji* in/ali *izjemne dosežke pri učencih*,

- lahko ugotovilo *slabše rezultate pri delu učiteljev in/ali pri učenju neuspešnih učencev*,
- vrednotilo ugotovitve iz *dveh ocenjevalnih sistemov*, iz internega šolskega ocenjevanja in eksternega na nacionalni ravni,
- z analizo dosežkov obravnavalo problematiko »*inflacije*« *ocen*,
- omogočalo odločanje učitelju *na ravni razreda*, kjer se neki šolski predmet poučuje,
- bilo pripomoček ravnatelju pri *upravljanju na ravni šole*,
- bilo uporabno za raziskave, ki bi jih opravljali *zunaj šolski strokovnjaki*,
- omogočalo vrednotenje podatkov *na nacionalni ravni za vodenje šolske politike*,
- omogočalo vrednotenje podatkov iz istega vira in *na vseh šolskih ravneh*, ki se na ta način med seboj dopolnjujejo,
- omogočalo *od primera do primera različno odločanje*, odvisno od ugotovitev pri posameznem predmetu, učitelju oz. na posamezni šoli ali v določenem izobraževalnem programu,
- imelo vgrajene instrumente za *stalno (letno) spremljanje* in vrednotenje izkazanega znanja,
- ugotavljalo in *analiziralo trende*,
- s podatki o izkazanem znanju *na ravni doseženega kurikula* na učiteljskem, šolskem in nacionalnem nivoju predstavljalo *informacije in analize za spreminjanje izvedbenih in/ali načrtovanih kurikulumov* in s tem pripomoglo k dvigu kakovosti po modelu PDCA,
- na nacionalni ravni pomenilo pripomoček za *postavitev standardov dosežkov v znanju (ang. standard setting)*,
- omogočalo sprotne *povratne informacije o dosežkih učencev* v primerih *uvajanja sprememb, novosti, posodobitev, šolskih prenov in reformnih iniciativ*,
- pomenilo *pripomoček ob izvajanju nacionalnih kurikularnih reform*,
- v konceptih upravljanja kakovosti v šolstvu s poudarkom na *samoevalvaciji* pomenilo pomemben vir informacij za (samo)vrednotenje,
- bilo orodje v rokah *zunanjih evalvatorjev*;
- bilo lahko *vir informacij in orodje upravljanja* za člane svetov šol,
- pomagalo pri *ugotavljanju potreb in usmerjanju kadrovske in finančne vire*,

- predstavljalo pripomoček *pri upravljanju s časom* učiteljev in šolskih vodstev,
- bilo izhodišče in pripomoček *za strokovne razprave* znotraj in zunaj šole,
- se na podlagi analiz uporabljalo *pri svetovanju in usposabljanju učiteljev in ravnateljev*,
- lahko pomenilo merilo *za analiziranje procesov* in njihovo *spreminjanje pri uvajanju izboljšav*,
- pomenilo orodje *za upravljanje učinkovitosti*,
- lahko z relevantnimi informacijami pomagalo *pri razvoju učnih pripomočkov* in pisanju *učbenikov* za posamezne šolske predmete,
- bilo odprto *za povezovanje in dopolnjevanje z drugimi pristopi*, ki se ukvarjajo z upravljanjem kakovosti v šolstvu.

Za posameznega učitelja šole je pomembno, da stalno analizira dosežke svojih učencev in da posamezni učitelji znotraj šole vodijo postopke izboljšav, da bi se približali tistim oddelkom (učiteljem) z (naj)boljšimi dosežki. Če bi se večina učiteljev v matičnih šolah z dosežki svojih učencev približala tistim svojim kolegom z (naj)boljšimi dosežki, bi s tem na šolah in v celotnem šolskem sistemu dosegli izjemen napredek v učinkovitosti.

2.1 Implementacija na različnih ravneh šolskega sistema

Sestavni del razvoja sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji so spremljave in evalvacije. Občasne naročene in usmerjene evalvacijske raziskave (*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* 2007) so le eden od mehanizmov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Stalno analiziranje izkazanega znanja učencev prispeva k temu, da bi se podatki, ki se že sistematično zbirajo ob državnem izpitu, lahko uporabljali za permanentno analiziranje uspeha v šolah in v oddelkih znotraj šol za izboljšave pri poučevanju in učenju (Zupanc 2008). To bi bilo treba ustrezno sistemsko umestiti tako na nacionalni ravni kot na ravni šole in med učitelji.

Državni izpitni center je šolam že začel ponujati izobraževanje in usposabljanje – delavnice za uporabljanje novega *Orodja* in za interpretacije podatkov. Namen delavnic je usposobiti šolske vodstvene

time in učitelje v šolah za uporabo podatkov, analiziranje in ukrepanje na tej podlagi, za spremembe in izboljšave v prihodnje. Državni izpitni center je pripravil tudi priročnik za uporabo in zagotavlja podporo uporabnikom *Orodja* po elektronski pošti in telefonu. Prizadevajo si, da se stalne analize variabilnosti in evalvacije, ki se izvajajo na različnih ravneh šolskega sistema, v vseh teh okoljih – sistemski oz. nacionalni, v šolah in med učitelji v razredih –, med seboj povežejo in usklajujejo. Predstavitve stalnega analiziranja izkazanega znanja z *Orodjem* strokovnjakom, ravnateljem in učiteljem v delavnicah so usmerjene v to, da se na podlagi rezultatov sumativnih preverjanj znanja (mature) ugotovitve uporabi za formativne namene za naslednje generacije dijakov. Udeleženci delavnic se usposablajo za razumevanje konteksta zbiranja podatkov, skrbnost in previdnost pri interpretaciji podatkov, ustrezno razumevanje grafov ipd. Državni izpitni center spodbuja vodstva šol, da podatke za svojo šolo in oddelke v šoli analizirajo in jih prediskutirajo z učitelji. Želja je, da bi tudi učitelji samostojno lahko analizirali dosežke svojih dijakov. Ugotovitve bi bilo mogoče uporabljati pri nadaljnjem delu, pri odločanju in upravljanju na ravni šole in razreda.

Orodje bi bilo lahko z dostopom do podatkov na ravni države, ne pa na ravni posamezne šole, na razpolago strokovnjakom v državnih maturitetnih organih, predmetnim svetovalcem Zavoda RS za šolstvo, Centra za poklicno izobraževanje, Andragoškega centra in strokovnjakom na Ministrstvu za šolstvo in šport RS. Poleg stalnega spremljanja dosežkov ima *Orodje* potencialno moč pri uvajanju sprememb, posodobitev in kurikularnih reform.

Pomembno je sporočilo, da *moč podatkov ni toliko v samih številkah, ampak v razpravah, ki jih dobljeni podatki sprožajo med strokovnjaki*, in da *sami podatki ne ponujajo preprostih odgovorov, ampak lahko izzovejo dobra vprašanja za nadaljnja poizvedovanja*. Variabilnosti, ki se jih na različnih ravneh šolskega sistema ugotovi iz analiz izkazanega znanja, razkrivajo vire potencialnih problemov na eni strani oz. primere dobrih praks na drugi. Te je treba jemati kot izziv v prizadevanju za večjo kakovost in učinkovitost v šolstvu ter pri vsakokratnem odločanju za stalne izboljšave na tem področju. Aktivnosti, ki sledijo ugotovitvam iz stalnega analiziranja izkazanega znanja, je treba usmeriti k izboljšavam procesov in k učinkovitejšemu poučevanju v razredih in učenju učencev.

2.2 Omejitve uporabe in možne nadgradnje

Slovensko *Orodje* nima dodatnih vprašalnikov, kjer bi zbirali osebne in družbene parametre za učence: karakteristike domačega okolja, iz katerega učenci prihajajo, socialno-ekonomski status (SES), sposobnosti, jezik, ki ga govorijo doma, etnično pripadnost ipd., česar v šolskem sistemu v Sloveniji skupaj z dosežki pri maturi ali nacionalnem preverjanju znanja ne zbiramo. Prav tako *Orodje* (še) nima vključenih merjenj napredka učencev, vsebuje pa dvojne meritve dosežkov učencev – ob koncu šolskega leta (izvajajo njihovi učitelji) in eksterne ocene pri maturi. Prav te analize razlik v ocenah so lahko pomemben pripomoček za uravnavanje pravičnosti ocenjevanja v šolah. Ker je sistem v uporabi v šolah šele nekaj let in je še v razvoju, doslej niso bile opravljene evalvacije uporabe ter pozitivnih ali neželenih učinkov implementacije *Orodja* v šolah.

Orodje za analize izkazanega znanja je v Sloveniji narejeno na maturitetnih podatkih, uporabno je v gimnazijah in srednjih strokovnih šolah. Pristopi so zastavljeni tako, da bi se lahko v prihodnje metoda in temeljni izsledki uporabili tudi za osnovne šole, potrebna pa bo dopolnjena in prilagojena nova aplikativna rešitev.

Poudarek je na analizah doseženih rezultatov, na obsegu in zahtevnosti doseženega in objektivno ocenjenega znanja kot osnove za merjenje učinkovitosti. Rezultati tega so izhodišče za različne procesne pristope k izboljšavam v izobraževanju. Uporaba orodja pa tudi razvoj različnih procesnih izboljšav pri učenju, poučevanju in organizaciji vzgojno-izobraževalnega dela bi bila lahko izhodišča tudi za različne raziskave. Sam koncept raziskav in razvoj orodja za upravljanje v šolstvu na podlagi stalnega analiziranja doseženega znanja učencev pri eksternem preverjanju ni odvisen od tega, ali gre za normativne ali kriterijske interpretacije dosežkov učencev. Dokler bodo v podatkovnih bazah rezultati o dosežkih učencev obdelani normativno, ne pa tudi kriterijsko – po učnih vsebinah, posameznih učnih ciljih (standardih), po taksonomijah ipd. –, bodo tudi ugotovitve iz raziskav in uporabnost *Orodja* omejene na primerjanje primerljivih skupin med seboj.

Omejitev pri razvoju sistemov povratnih informacij šolam o dosežkih pri eksternih preverjanjih znanja je nedokončno razjasnjena dilema o

»javnem objavljanju oz. rangiranju« šol in/ali učiteljev. V resnici v šolskih krogih v Sloveniji ni zaznati izrazitih zagovornikov, da bi podatke o dosežkih dijakov pri maturi oz. učencev pri NPZ javno objavljali v lestvicah, kot se rangira klube pri športnih tekmovanjih. V širši družbi pa je to vprašanje še vedno odprto; omenja se vprašanje o »racionalni« porabi proračunskih sredstev v šolah in/ali o dostopu do informacij javnega značaja. Odgovore na ta vprašanja in sklepe občasnih polemik mora prispevati strokovna diskusija, katere cilj bi moral biti doseči čim večji konsenz, da se v Sloveniji to verifikira v okviru zakonodaje.

2.3 Predlogi za nadaljnje delo

Razvoj metod stalnega analiziranja znanja učencev je tesno povezan z dolgoročno usmeritvijo šolskega sistema glede zunanjega, nacionalnega oz. državnega preverjanja znanja. V Sloveniji je to v osnovnih šolah nacionalno preverjanje znanja, v gimnazijah splošna matura, v srednjih strokovnih šolah poklicna matura in v poklicnem šolstvu zaključni izpiti. Na vseh šolskih ravneh in v različnih šolskih programih bo za nadaljnji razvoj – kot dopolnitev pretežno šolskemu ocenjevanju – pomembna vloga zunanjega preverjanja znanja. Ali bo šlo pri tem za dodatno informacijo o dosežkih (angl. *second opinion*), ali bodo imeli rezultati za učence in učitelje velik pomen (angl. *high stakes*), ali se bodo analize dosežkov uporabljale za izboljšanje kakovosti ali samo za certificiranje in selekcijske postopke?

Nacionalna preverjanja znanja so v osnovnih šolah v Sloveniji relativno nova. Že nekaj let ob koncu 6. in ob koncu 9. razreda osnovne šole učenci pišejo nacionalne preizkuse znanja. Pred leti so nacionalne preizkuse pisali tudi učenci ob koncu 3. razreda, zadnja leta je bilo to prekinjeno. V 6. in 9. razredu sta obvezna slovenščina (za manjšini italijanščina ali madžarščina) in matematika, v 6. razredu še tuji jezik, v 9. razredu pa še en predmet, ki se vsako leto in med šolami spreminja. Znanje in izkušnje, ki so pridobljeni z uporabo in razvojem programskega *Orodja* in metodami stalnega analiziranja izkazanega znanja v srednjih šolah, se lahko v prihodnje koristno uporabi na zbranih podatkih o dosežkih učencev v osnovnih šolah.

V rednem sistemu bodo v prihodnje v Sloveniji na Državnem izpitnem centru zbrane meritve znanja učencev v različnih letih šolanja učencev v osnovni in srednji šoli. Razvoj metod stalnega analiziranja doseženega znanja bo usmerjen tudi v merjenje *dodane vrednosti* znanja, ki ga učenci dobijo med leti šolanja. Razvojna skupina v okviru Državnega izpitnega centra bo imela v Sloveniji prve rezultate pilotne raziskave v šolskem letu 2010/2011. Ugotavlja se *dodana vrednost* v srednjih šolah s splošno maturo (gimnazijah) in drugih srednjih strokovnih šolah s poklicno maturo, glede na dosežke ob koncu osnovnošolskega izobraževanja, ko je v Sloveniji izmerjeno znanje pri NPZ. V naslednjih letih bodo na razpolago podatki o dodani vrednosti med 6. in 9. razredom osnovne šole. S stališča možnosti delovanja na podlagi analiz dodane vrednosti je izjemna škoda, da v šolskem sistemu v Sloveniji ni več NPZ v 3. razredu, ob koncu prvega obdobja osnovne šole. To bi prispevalo podatke o dodani vrednosti med 3. in 6. razredom, tako da bi analize in ugotovitve lahko uporabili na matičnih šolah, kjer učenci nadaljujejo izobraževanje še v zadnji triadi.

Ob zajemanju podatkov splošne mature bi v naslednji fazi lahko razvili (nadgradili) *Orodje* za uporabo na šolah in pri učiteljih določenega predmeta, da bi lahko dosežke svojih učencev primerjali z dosežki drugih skupin na ravni konkretnih izpitnih vprašanj, ki preverjajo določene učne cilje oz. standarde znanja. Državni izpitni center v Sloveniji zajema rezultate ocenjevanja kot točke pri posameznih (pod)vprašanjih, na ravni »postavk« v testu. Postavka je pri različnih izpitih lahko posamezna naloga, podnaloge oz. vprašanje ali pa kriterij ocenjevanja (npr. pri esejih). Takšne stalne analize dosežkov znanja naj bi med učitelji spodbudile razprave o določenih vsebinskih področjih pri predmetu, o taksonomskih stopnjah doseženega znanja, kritičnem mišljenju pri učencih, njihovih zmotnih predstavah, ki ovirajo napredek, ipd. Razvoj ni mišljen v tem, da se orodje uporablja za preproste primerjave ali za razvrščanje šol in razredov. Interpretacija rezultatov preverjanja naj bi se z uporabo orodja nadgradila, poleg normativne še s *kriterijsko*. S to interpretacijo doseženega znanja učitelj lahko diagnosticira slabosti in dobre plati znanja učencev in učne koncepte, kar je temelj za spremembe pri poučevanju in izboljšave. Statistične analize splošne mature omogočajo analizo po postavkah. Možna bi bila

primerjava doseganja posameznih učnih ciljev na šoli oz. v posameznih razredih s celotno populacijo oz. tudi s primerljivimi skupinami. *Kriterijska analiza (interpretacija) rezultatov* bi bila mogoča na ravni oddelka ali izobraževalnega programa. Tako bi učiteljem, ravnateljem in šolam omogočili večjo možnost samoevalvacije, kar bi lahko privedlo k ugotavljanju razlik, omogočanju s podatki podprtih analiz na ravni šole in oddelkov v šoli ter s tem k večji kakovosti pouka oz. k izboljšanju poučevanja na področjih, kjer bi ugotovili slabše znanje učencev oz. dijakov. Naredili bi korak od dosedanje uporabe rezultatov zunanega zbirnega preverjanja znanja naučenega (angl. *assessment of learning*) k uporabi rezultatov za boljše poučevanje in učenje v šolah v prihodnje (angl. *assessment for learning*) ter posnemanje dobrih praks.

Korak, ki bi lahko pomenil večji premik v kurikularnem razvoju slovenskega šolstva, bi bila povezava in nadgradnja dveh pristopov: na standardih znanja temelječi kurikulum s kriterijskimi interpretacijami rezultatov doseženega znanja v povezavi z *ugotavljanjem dodane vrednosti na enotni kriterijski lestvici* (ne zgolj na normativni). Kriterijske interpretacije, ki brez opredeljenih standardov znanja niso smiselne, s povratno informacijo opredelijo dosežene oz. nedosežene učne cilje oz. standarde znanja. Na drugi strani pa sam koncept dodane vrednosti učencem, staršem, učiteljem in šolam sporoča »relativni« napredek; ali je posameznik, razred ali šola od začetne do naslednje meritve znanja napredovala bolj, enako ali manj kot primerljiva skupina vrstnikov. Če se razvoj kurikula resnično sprejme kot tesno povezavo načrtovanja, izvajanja in preverjanja doseženega znanja, bi se lahko v prihodnje v kurikularnih dokumentih učni cilji in vsebinski standardi znanja v učnih načrtih sistematično nizali po starostnih obdobjih, letih šolanja za redne generacije mladostnikov in v nekakšno hierarhijo po zahtevnosti. Pri preverjanju znanja bi standarde doseženega znanja pri določenem predmetu glede na zapisane učne cilje oz. vsebinske (kurikularne) standarde v učnih načrtih za vsa leta obveznega šolanja z *mejniki v enotni kriterijski lestvici* (angl. *common assessment scale*) razdelili na *območja dosežkov*. Za vsako območje dosežka bi bilo treba izdelati kriterijske opise dosežkov, notranje in zunanje preverjanje znanja pa bi moralo dolgoročno dajati zagotovila, da so mejniki absolutne točke na lestvici, ki se med leti ne bi smeli (bistveno) spreminjati. Doseženo

znanje matematike denimo bi se lahko za celotno obdobje šolanja v devetletni osnovni šoli opisalo z enotno kriterijsko lestvico, z devetimi oz. desetimi mejniki doseženega znanja. Ni nujno, da bi bilo mejnikov toliko, kot je let šolanja v osnovni šoli, in da bi mejniki opisovali tipično doseženo znanje po vsakem nadaljnjem letu šolanja. Ker je v Sloveniji osnovna šola razdeljena na tri obdobja in so temu prilagojeni tudi učni cilji, bi bilo nujno, da se mejniki doseženega znanja postavijo na konce vsakega od treh obdobj, ob koncu 3., 6. in 9. razreda osnovne šole. Prav tako bi bilo pri določanju višjih mejnikov pomembno misliti na problem »zgornje meje« (angl. *ceiling effect*), zato bi morali v vsakem obdobju z opisi dosežkov meriti tudi na visoka pričakovanja, ki jih v generaciji lahko doseže le manjši del. V literaturi so takšni pristopi že poznani (gl. podpoglavje 2.4).

V šolstvu se dosežki dijakov tradicionalno točkujejo v surovih in/ali v odstotnih točkah, ocenjuje se z ocenami, ocene pa se po dogovorjenem pravilu »sešteva«, da se prikaže splošen uspeh. Primerjanje dosežkov s povprečnimi ocenami in standardnim odklonom pogosto ni najprimernejše, ker porazdelitve niso normalne in ker je število dijakov v nekaterih šolah, predvsem pa v razredih, majhno. Zato bi v okvirih nadaljnjega razvoja *Orodja* še naprej razvijali strokovno primernejše primerjave porazdelitev dosežkov. Primerjave porazdelitev morajo biti metodološko korektne, nazorne in primerne za množično uporabo med učitelji. Razvoj je lahko usmerjen v primerjanje porazdelitev ocen s podlago v rangiranju ocen oz. točk v ordinalni lestvici.

V Sloveniji in drugih državah srednje in jugovzhodne Evrope je področje *raziskav o učinkovitosti v izobraževanju* (angl. *Educational Effectiveness Research – EER*) nerazvito. Ne štejejo samo procesi, pomembni so tudi dosežki šolanja. Oba pristopa, tako učinkovitost šolstva z doseženimi rezultati kakor izboljšave v vzgoji in izobraževanju prek procesov, za spremembe v sistemu potrebujeta drug drugega. Če je želja po izboljšavah in učinkovitejšem šolstvu, morajo raziskovalci in praktiki sodelovati skupaj s tistimi, ki odločajo o sistemskih posodobitvah in reformah. Razvoj metode stalnega analiziranja izkazanega znanja je korak v tej smeri. Programsko *Orodje* doslej še ni bilo dovolj izkoriščeno za izboljšave v razredih, na ravni šol in na sistemski ravni. Analitični pristop z diagnostiko in postavitvijo ciljev podpira pristop k

spremembam po načelu »od spodaj navzgor«. V nadaljevanju razvoj ne more biti zaprt in omejen z okoliščinami v slovenskem šolskem sistemu, ampak se lahko povezuje s sodobnimi svetovnimi usmeritvami; lahko se nasloni na teoretične okvire raziskav s področja EER, kot je npr. *Dinamični model učinkovitosti v šolstvu* (Creemers in Kyriakides 2008).

Uporaba obstoječega orodja in izkušnje pri razvojnem delu na tem področju bodo v Sloveniji sprožile nove raziskave, ki bodo na podlagi *modelov učinkovitosti in izboljšav v šolstvu* v nadaljevanju lahko preučevale vpliv socialno-ekonomskega status (SES), jezikovnega okolja učencev in drugih dejavnikov, ki izvirajo iz psiholoških in socioloških perspektiv raziskav šolske učinkovitosti (EER) na kognitivne pa tudi nekognitivne dosežke učencev. Podatki o kontekstualnih dejavnikih (angl. *contextual factors*) se lahko v sistemu pridobivajo z dodatnimi vprašalniki za udeležence, kar je poznano v mednarodnih raziskavah merjenja znanja. V nacionalnih sistemih pa je še druga možnost, in sicer, da se na državni ravni pridobivajo podatki o kontekstualnih dejavnikih iz uradnih državnih statistik. Tak sistem pridobivanja podatkov o SES za skupine učencev (na ravni šole) poznajo v Evropi na Norveškem (Haegeland 2006), v Avstraliji je za vse države to podprto znotraj projekta *Moja šola* (angl. *My School*) (ACARA 2010). Skupaj z Avstralskim statističnim uradom (*Australian Bureau of Statistics* – ABS) so razvili merilo, ki naj bi omogočalo smiselno primerjavo med šolami glede na socialne, ekonomske, regionalne in izobraževalne okoliščine – *Index of Community Socio-Educational Advantage* – ICSEA (ACARA 2010).

Največji izziv za prihodnje aktivnosti je implementacija uporabe programskega *Orodja* in uveljavitev metode stalnega analiziranja izkazanega znanja učencev v šolski praksi. Treba bo nadaljevati strokovno usposabljanje uporabnikov in promoviranje dobrih praks. Ideja stalnega analiziranja in vrednotenja dosežkov, samoevalvacije in vrednotenja med učitelji v šoli vključuje tudi ukrepanje v sistemu stalne povratne zanke. V dobro upravljanje in izboljšave v šolah morajo biti vključeni neposredni akterji v šolah in razredih – učitelji in njihovo znanje. Fullan in Watson (2000) poudarjata, da je v resnici delo šole boljše, ko so učitelji, ravnatelji in drugi šolniki pozorni na zunanje standarde in z njimi povezane dosežke.

Viri in literatura

ACARA (2010). My School – fact sheet. Pridobljeno 31. maja 2010 na <http://www.myschool.edu.au/Resources/pdf/My%20School%20FACT%20SHEET%20ABOUT%20ICSEA%2020100120.pdf>

Allal, L., in Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. V: *Formative assessment – Improving learning in secondary classrooms*. Centre for Educational Research and Innovation. OECD.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Burstein, L. (1980). The role of levels of analysis in the specification of educational effects. V: R. Dreeben, J. A. Thomas (Eds.). *The analysis of educational productivity. Vol. 1: Issues in microanalysis*. Cambridge, MA: Ballinger.

Charman, P. (2008, september). Using assessment data to drive school improvement – the RAISEonline programme. Neobjavljeno gradivo: International Association for Educational Assessment – 34th annual IAEA conference, Cambridge, England, str. 1–7.

Cizek, G. J. (Edit.) (2001). *Setting Performance Standards – Concepts, Methods, and Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, str. 1–511.

Coe, R. (2002). Evidence on the Role and Impact of Performance Feedback in Schools. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 3–26.

Coe, R., in Visscher, A. J. (2002). Introduction. V: A. J. Visscher, R. Coe, (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. xi–xviii.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Creemers, B. P. M., in Kyriakides, L. (2008). The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. London; New York: Routledge, str. 1–307.

Cronbach, L. J., Linn, R. L., Brennan, R. L., in Haertel, E. H. (1997). Generalizability analysis for performance assessments of student's achievement

or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), str. 373–99.

Deming, W. E. (1982). *Out of the Crises*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.

Formative assessment – Improving learning in secondary classrooms (2005). Centre for Educational Research and Innovation. OECD.

Fullan, M., in Watson, N. (2000). School-Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), str. 453–73.

Goldberg, J. S., in Cole, B. R. (2002). Quality Management in Education: Building Excellence and Equity in Student Performance. *QMJ* 9(4), ASQ.

Guion, R. M. (1995). Commentary on values and standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), str. 25–27.

Gurria, A. (2007). Launch of PISA 2006. Speech by OECD Secretary-General, Tokyo, Japan Press Club. Pridobljeno 18. 12. 2007 na http://www.oecd.org/document/35/0,3343,en_2649_34487_39722787_1_1_1_1,00.html

Haegeland, T. (2006). School Performance Indicators in Norway: A Background Report for the OECD Project on the Development of Value-added Models in Education Systems.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

Haycock, K., in Huang, S. (2001). Are today's high school graduates ready? *Thinking K-16*, 5(1), str. 3–17.

Hendriks, M. A., Doolaard, S., in Bosker, R. J. (2002). Using School Effectiveness as a Knowledge Base for Self-Evaluation in Dutch Schools: the ZEBO-project. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 115–142.

Jencks, C., Smith, M. S., Ackland, H., Ban, J. J., Cohen, D., in Grintlis, H. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schools in America*. New York: Basic Books.

Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, str. 1–230.

Kyriakides, L., Campbell, R. J., in Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers'

Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), str. 501–29.

Lapajne, Z. (1993). Psihometrične pripombe k pravdi o zunanjem vrednotenju znanja. *Sodobna pedagogika*, št. 5–6, str. 258–78.

Lee, V., Bryk, A., in Smith, J. (1993). Organization of effective secondary schools. V: L., Darling-Hammond (Ed.), *Review of research In Education*, 19, str. 171–226.

Looney, J. (2009). *Assessment and Innovation in Education*. OECD Education Working Paper No. 24. Pridobljeno 16. 7. 2009 na <http://ideas.repec.org/p/oec/eduaab/24-en.html>.

Marolt, J., in Gomišček, B. (2005). *Management kakovosti*. Kranj: Moderna organizacija.

McGaw, B. (2006, maj). Assessment Fit for Purpose. Neobjavljeno gradivo: International Association for Educational Assessment – 32nd Annual Conference, Assessment in an Era of Rapid Change: innovations and Best Practices, Singapore, str. 1–16.

Morgan, D. L., in Perie, M. (2004, junij). *Setting Standards in Education: Choosing the Best Method for Your Assessment and Population*. Neobjavljeno gradivo: International Association for Educational Assessment – 30th Annual Conference, Assessment in the Service of Learning, Philadelphia, Pennsylvania, USA, str. 1–17.

Muijs, D., in Reynolds, D. (2000). School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics: Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), str. 273–303.

National Assessment Program, Literacy and Numeracy NAPLAN (2010). Summary Report, Achievement in Reading, Writing, Language Conventions and Numeracy. Pridobljeno 31. maja 2010 na <http://www.myschool.edu.au/>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008). System Accountability and the Quality and Equity of Schooling Outcomes. Recent Work and Issues for Discussion EDU/EDPC(2008)16, Paris, str. 1–10.

Owen, J. (2009, 20. januar). Do you really know how well your school is performing? *The Guardian*. Pridobljeno 8. 8. 2009: na <http://www.guardian.co.uk/education/2009/jan/20/schools-raiseonline-performance-targets>

Philips, D. (2003, oktober). The NCEA: Issues from the first Year's Results. Neobjavljeno gradivo: 29th Conference of International Association for

Educational Assessment, Societies' goals and assessment. Manchester, Anglija, str. 1–16.

Qualitative assessment of school education. (2001). Activities of the European Union, Summaries of Legislation. Pridobljeno 2. 11. 2005 na <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11038b.htm>

Reynolds, D. (1998). World Class' School Improvement: An Analysis of the Implications of Recent International School Effectiveness and School Improvement Research for Improvement Practice. V: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.) *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht, Netherlands.

Rigler Šilc, K. (2009). Nacionalno preverjanje znanja, Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2008/2009. Ljubljana: Državni izpitni center in Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja.

Rowe, K. J., Turner, R., in Lane, K. (2002). Performance Feedback to Schools of Students' Year 12 Assessments: The VCED Data Project. V: A. J. Visscher, R. Coe, (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 163–190.

Rowley, G., Congdon, P., in Varghese, N. (2003, oktober). Public Reporting of Year 12 Achievement: A Cautionary Tale. Neobjavljeno gradivo: 29th Conference of International Association for Educational Assessment, Societies' goals and assessment. Manchester, Anglija, str. 1–15.

Schütz, G., West, M. R., Wößmann, L. in Lüdemann, E. (2007). *School Accountability, Autonomy, choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*, OECD Education Working Paper No. 14. EDU/WKP (2007) 9, Paris: OECD, str. 1–55.

Standards for educational and psychological testing (1999). American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education, str. 1–194.

Stringfield, S., Millsap, M. A., Herman, R., Yoder, N., Brigham, N., Nesseldorf, P., Schaffer, E., Karweit, N., Levin, M., in Stevens, R. (1997). *Urban and Suburban/Rural Special Strategies for Educating Disadvantaged Children: Final Report*. Washington, DC: US Department of Education.

Stubbs, B. (2004). Student Performance Analysis – Value-added analysis of GCSE and A level examination results. Pridobljeno 18. 8. 2007 na <http://www.bstubbs.co.uk/Welcome.htm>.

Širec, J. (1984). Učnosnovna ali učnociljna šola? *Prosvetni delavec*, št. 14.

Taylor, A. R. (2002, september). Setting Curriculum and Performance Standards for Gains in Achievement and in the Meaning of Results. Neobjavljeno gradivo 28th Conference of International Association for Educational Assessment, Reforming Educational Assessment to Meet Changing Needs. Hong Kong SAR, China, str. 1–9.

Teddlie, C., Kochan, S., in Taylor, D. (2002). The ABC+ Model for School Diagnosis, Feedback, and Improvement. V: A. J. Visscher, R. Coe, (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 75–114.

The National Curriculum – Level descriptions for subjects Department for Children (2010). Schools and Families & Qualifications and Curriculum Development Agency, str. 1–60.

Topping, K. J., in Sanders, W. L. (2000). Teacher Effectiveness and Computer Assessment of Reading. Relating Value Added and Learning Information System Data. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), str. 305–37.

Townsend, T. (Ed.). (2007). International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Review, Reflection and Reframing. Springer, str. 1–998.

Tymms, P., in Albone, S. (2002). Performance Indicators in Primary Schools. V: A. J. Visscher, R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands. Swets & Zeitlinger, str. 191–218.

Urank, M., in Zupanc, D. (2007): *Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole*. Državni izpitni center, Ljubljana.

Verhaeghe, J. P. (2006). Research projects. Pridobljeno 8. 2. 2008 na <http://ppw.kuleuven.be/coe/research.htm>.

Visscher, A. J., in Coe, R. (2003). School performance feedback System: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), str. 321–49.

Webster, B. J., in Fisher, D. L. (2000). Accounting for Variation in Science and Mathematics Achievement: A Multilevel Analysis of Australian Data – Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), str. 339–360.

West, R., in Crighton, J. (1999). Examination Reform in Central and Eastern Europe: issues and trends. *Assessment in Education*, 6(2), str. 271–89.

Willms, J. D. (2000). Monitoring School Performance for 'Standards-based Reform'. *Evaluation and Research in Education*, 14, št. 3&4, str. 237–53.

Wößmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., in West, M. R. (2007). *School Accountability, Autonomy, choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*, OECD Education Working Paper No. 13. EDU/WKP(2007)8, Paris: OECD, Str. 1– 85

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo). (2007, 23. februarja). *Uradni list RS*, št. 16/2007.

Zavod RS za šolstvo (2007). Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov. Državna komisija za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj za področje splošnega izobraževanja in splošno-izobraževalnih znanj v poklicnem izobraževanju. Pridobljeno 26. 10. 2009 na <http://www.zrss.si/pdf/Smernice%20%207.5.%2007.pdf>

Zavod RS za šolstvo (2008a). Izhodišča za posodabljanje UN v OŠ 2006–2008. Pridobljeno 26. 10. 2009 na <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466>

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2008b). Posodabljanje učnih načrtov v osnovni šoli. Pridobljeno 26. 10. 2009 na <http://www.zrss.si/dokumenti/zajavnost/Posodabljanje%20UN%20v%20OŠ.doc>

Zupanc, D. (2005a). Standardi znanja v slovenski šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(1), str. 124–47.

Zupanc, D. (2005b). Standardi znanja v edukaciji. *Psihološka obzorja*, 14(3), str. 69–88.

Zupanc, D. (2005c). Ravni znanja pri (inter)nacionalnih preverjanjih. *Šolsko polje, letnik XVI*, št. 5/6, str. 161–95.

Zupanc, D. (2006a). Javno objavljane izpitnih rezultatov po šolah. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 4(1), str. 5–32.

Zupanc, D. (2006b). Inflacija. *Šolski razgledi*, LVII(9), str. 1.

Zupanc, D. (2007). Postavljanje standardov dosežka. *Preverjanje in ocenjevanje*, 4(1/2), str. 89–104.

Zupanc, D. (2008). Permanentno analiziranje šolskega in eksternega ocenjevanja v funkciji izboljšav v izobraževanju. V: Vidmar, T. (ur.). *Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju – zbornik prispevkov*, Mednarodni znanstveni posvet. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana, str. 105–110.

Zupanc, D. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji (še neobjavljen tekst)

Zupanc, D., Urank, M., in Bren, M. (2009). Variability analysis for effectiveness and improvement in classrooms and schools in upper secondary education in Slovenia: assessment of/for learning analytic tool. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), str. 89–122.

Opredelitev dodane vrednosti znanja (Izhodišča, primeri in dileme)

Gašper Cankar

1. Uvod

V iskanju novih poti k izboljševanju obstoječih šolskih sistemov države nenehno uvajajo novosti. Od njihove ustreznosti in časovne umeščenosti je odvisno, ali je učinek v celotnem sistemu pozitiven in doseže svoj namen.

Šolski sistemi, še posebno tisti, v katerih prevladujejo pluralizem, avtonomija in decentraliziranost, potrebujejo stalno in standardizirano povratno informacijo o svojem delovanju. Če želimo, da šolske reforme niso zgolj spremembe, ampak so dejansko tudi izboljšave, potrebujemo informacije o učinkih in učinkovitosti, ki omogočajo, da so aktivnosti podkrepjene s podatki (t. i. *evidence based*). Schlotter, Schwerdt in Woessmann (2009) opozarjajo, da države pri tako pomembnih odločitvah, kot so spremembe v šolstvu, pogosto ne pridobijo vseh potrebnih informacij za kakovostno odločanje. Ne moremo se sklicevati zgolj na podatke o zagotovljenih virih – koliko sredstev država namenja šolstvu, koliko novih zaposlitev ali koliko novih računalnikov imajo šole (Dowling 2008). Zunanja preverjanja znanja na nacionalni (Splošna oz. poklicna matura, nacionalno preverjanje znanja – NPZ) pa tudi na mednarodni ravni (PISA, TIMSS, PIRLS) omogočajo neposreden vpogled v znanje učencev in so ključen podatek, ki daje kontekst vsem preostalim informacijam o delovanju šolskega sistema.

Dodana vrednost znanja že nekaj časa ni več le tema akademskih razprav in posameznih raziskovalnih študij. V marsikateri državi lahko najdemo delujoč sistem dodane vrednosti znanja. Metodološka vprašanja in različni pomisleki so se na teh praktičnih primerih izkazali in nam omogočajo nova spoznanja. Vse države in šolski sistemi, ki so uvedli modele dodane vrednosti znanja, vidijo v njih pravičnejše in primernejše ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti sistema in potrebno dopolnilo k

obstoječim rezultatom zunanjih preverjanj znanja.

Mere dodane vrednosti so nastale kot kritika poveličevanja »surovih« rezultatov zunanjih preverjanj znanja (SCAA 1994), saj poznamo več primerov iz tujine, ko se je dosežek šole na zunanjem preverjanju znanja poenostavljeno interpretiral kot kakovost dela na šoli in celo vodil do razvrščanja šol ter s tem povezanih negativnih učinkov (Cankar 2006; Zupanc 2006). Strokovnjaki so opozarjali, da so lahko med skupinami učencev, vpisanimi v posamezne šole, razlike že ob vpisu, zato ni pravično poenostavljeno sklepanje, da so pozneje opažene razlike v celoti rezultat dela na šoli (Goldstein in Spiegelhalter 1996; Goldstein 1997). To je odprlo možnosti za razvoj mer, ki dosežke ob koncu določene stopnje v izobraževanju korigirajo glede na znanje, ki so ga posamezniki pokazali ob začetku te stopnje. Kljub različnim statističnim opredelitvam za pomensko eno in isto vprašanje se je za vse tovrstne mere uveljavilo ime dodana vrednost znanja.

2. Definicija

Priročnik, ki ga je izdala Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD 2008), mere dodane vrednosti šol opredeljuje kot:

»prispevek šole k napredku učenca na poti proti izraženim ali predpisanim izobraževalnim ciljem (npr. kognitivnemu dosežku). Prispevek ne vsebuje drugih dejavnikov, ki prispevajo k izobraževalnemu napredku učenca.« (OECD 2008, 17)

Za merjenje tovrstne dodane vrednosti v praksi moramo meriti znanje učencev v vsaj dveh točkah v času (ob začetku in koncu intervala, ki nas zanima), po potrebi pa moramo kontrolirati tudi druge dejavnike, ki bi jih radi izločili iz ocen dodane vrednosti.

Pri tem moramo opozoriti, da se definicija OECD nanaša precej ozko – zgolj na prispevek šole k napredku učenca. Obstaja cela vrsta modelov, ki se podrobneje ukvarjajo z napredkom učencev (npr. *growth models*), kjer je napredek v znanju posameznega učenca pomembna povratna informacija že sama po sebi in ne le vhodni podatek za oceno dodane vrednosti šole. Ker največja zunanja preverjanja znanja v Sloveniji

obsegajo velik del ali kar celotno populacijo, so tovrstne povratne informacije posameznim učencem mogoče; v nadaljevanju govorimo tako o merah dodane vrednosti šol kot posameznih učencev.

Dodana vrednost je za posameznega učenca razlika med statistično napovedanim dosežkom in dejanskim dosežkom učenca. Napovedani dosežek je rezultat izbranega statističnega modela, ki opredeljuje odnos med predhodnimi dosežki in trenutnim dosežkom ter različnimi kontekstualnimi spremenljivkami, če so vključene v model. Dodana vrednost šole se lahko ugotavlja kot agregirana vrednost mer dodane vrednosti za posamezne učence (povprečna dodana vrednost učencev na šoli) ali pa jo izračunamo neposredno iz statističnega modela (kot rezidual med dejanskim in napovedanim dosežkom šole).

Mera dodane vrednosti, za posameznega učenca definirana kot razlika med predvidenim dosežkom na podlagi predhodnih dosežkov in dejanskim trenutnim dosežkom, je pravzaprav relativna mera napredka. Pomembno je, da se zavedamo, da negativna vrednost ne pomeni, da je učenec glede na svoje predhodno znanje nazadoval, temveč da njegov napredek ni tako velik kakor pri primerljivih sovrstnikih. Še vedno so pomembne tudi absolutne vrednosti dosežkov na preizkusih znanja, saj lahko le na njihovi podlagi opredelimo, kaj natančno učenec zna in česa še ne obvladuje najbolje. Mera dodane vrednosti nam pove le, kako je učenec med dvema merjenjema napredoval glede na preostale primerljive vrstnike.

3. Metodologija, ki omogoča mere dodane vrednosti

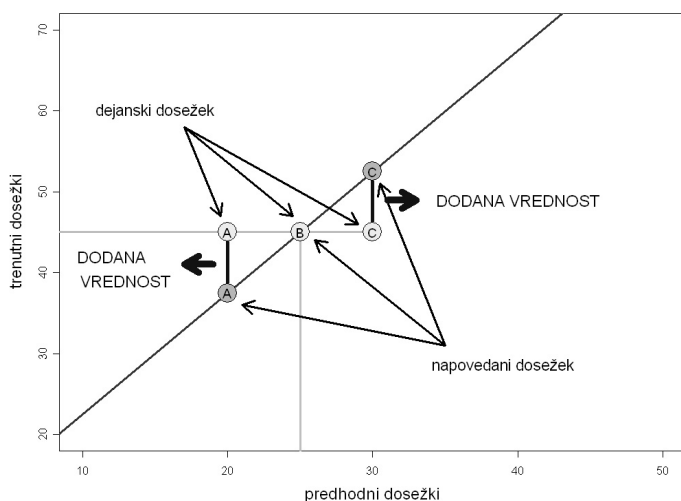
Glede na to, da definicija predvideva le več časovnih točk merjenja znanja, so metodologije modelov dodane vrednosti lahko zelo različne. Na splošno pa lahko povzamemo, da so preprostejši pristopi tudi bolj robustni in za končne uporabnike pogosto razumljivejši, po drugi strani pa metodološko zahtevnejši postopki bolj zadostijo predpostavkam merjenja in zajamejo večje število dejavnikov pri korigiranju mer (Sammons, Thomas, Mortimore, Owen, in Pennell 1994). Primeri pristopov tako zajemajo npr. metodo mediane, linearno regresijo, večnivojske modele s slučajnimi ali fiksnimi učinki, multivariatne

modele z mešanimi učinki ipd.

Metoda mediane (metoda sredinske črte)

Je ena najpreprostejših metod. Prvi so jo za ugotavljanje dodane vrednosti uporabili v Angliji, saj je za razumevanje in interpretacijo najpreprostejša in vključuje relativno preproste statistične postopke.

Pri tej metodi učence razdelimo v skupine glede na njihove predhodne dosežke (na prvem merjenju) in izračunamo mediane njihovih dosežkov pri trenutnem merjenju. Tako dobimo serijo median, ki jih lahko na graf izrišemo kot lomljenko; ta prikazuje srednje dosežke v posamezni skupini učencev. Mediana je obenem tudi pričakovan dosežek za posamezno skupino učencev. Razlika med napovedanim dosežkom (črta) in dejanskim dosežkom je dodana vrednost znanja za posameznega učenca (Slika 1). Učenci A, B in C na Sliki 1 imajo enak trenutni dosežek, vendar je njihov napredek glede na izhodiščno znanje, ki ga kažejo predhodni dosežki, zelo različen, kar vodi do različnih ocen dodane vrednosti.



Slika 1: Dodana vrednost na primeru treh učencev. Njihovi predhodni dosežki so znašali 20, 25 in 30, zato so njihovi napovedani dosežki na regresijski premici 37, 45 in 52. Dejanski dosežek je pri vseh treh enak (45). Dodana vrednost je razlika med dejanskim in napovedanim dosežkom (8, 0 in -7).

Ker so mere dodane vrednosti, izračunane kot razlike med pričakovanim in dejanskim dosežkom, v velikem številu primerov negativne, kar je po eni strani nerodno za interpretacijo, po drugi strani pa lahko vzbuja napačna sklepanja (da zna nekdo ob drugem merjenju celo manj kot ob prvem), se razlike navadno številčno transformirajo – npr. s prištevanjem konstante 100. Tako število 100 označuje tipičen napredek v populaciji, večja dodana vrednost označuje nadpovprečni napredek, manjša pa podpovprečnega.

4. Primeri modelov dodane vrednosti v praksi

4.1 Anglija – value added

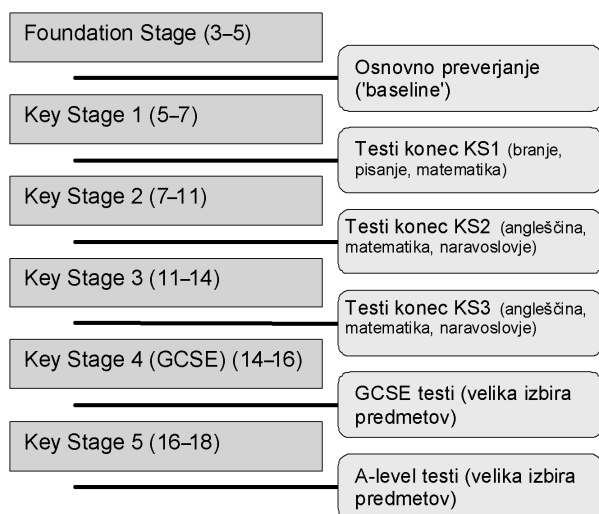
Modeli dodane vrednosti so v Angliji nastali iz različnih projektov, ki so razvijali longitudinalne modele za razne skupine šol. Avtorji zgodnejših raziskav so npr. Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis in Ecob (1988) ter Goldstein, Rasbach, Yang, Woodhouse, Pan, Nuttall in Thomas (1993), veliko izkušenj pa je prišlo tudi iz centra CEM pri Durham University, kjer vseskozi uporabljajo teste, neodvisne od nacionalnega učnega načrta, in šolam, ki to želijo, že od leta 1980 omogočajo analize napredka in dodane vrednosti (Tymms in Coe 2003). Še en, od države neodvisen projekt je nastal znotraj organizacije Fisher Family Trust, ki šolam omogoča, da se primerjajo s sebi podobno »družino« šol in ugotavljajo svoj napredek. Številne tovrstne pobude iz zasebnega sektorja, široke izkušnje in kritičnost strokovne javnosti do nacionalne šolske politike so vodile do sprememb in izboljšav, ki se kažejo v trenutni različici njihovega nacionalnega modela dodane vrednosti (Goldstein 2001). Vpeljava nacionalnega učnega načrta in nacionalnih testiranj, imenovanih *Key Stage tests*, je bila prvi korak, ki je pozneje omogočil razvoj mer dodane vrednosti.

Ločiti moramo dva večja koraka pri uvedbi dodane vrednosti v Angliji – uvedbo preprostega modela leta 1998, ki temelji zgolj na predhodnem dosežku, in uvedbo kontekstualizirane dodane vrednosti leta 2006, ki upošteva dodatne značilnosti posameznika in šole. Uvedba šolskega popisa PLASC leta 2002, s katerim se vsako leto o vsakem učencu zberejo predpisani podatki, je omogočila vpeljavo slednjega modela, ki

je v uporabi še zdaj. Šolski popis vsako leto za vsakega vključenega učenca zbere podrobne podatke, od katerih so za model dodane vrednosti zanimivi predvsem:

- identifikacijska številka učenca (ki omogoča sledljivost v celotnem izobraževalnem sistemu)
- spol
- datum rojstva
- upravičenost do regresirane prehrane
- etnična pripadnost (18 kategorij)
- ali ima učenec posebne potrebe
- materni jezik učenca
- ali je učenec v skrbništvu/reji
- datum vključitve v šolo
- poštna številka kraja bivanja

Sistem testov *Key Stage* obsega serijo testiranj, ki pri različnih starostih učencev v javnem izobraževalnem sistemu zagotovijo povratno informacijo o njegovih dosežkih (Slika 2). Sistem dodane vrednosti se najpogosteje uporablja za ugotavljanje napredka med KS2 in KS4 oziroma KS3 in KS4.



Slika 2: Shema testiranj *Key Stage*, ki so podlaga za angleški model dodane vrednosti. V oklepajih je navedena starost učencev v letih.

Omenjeni podatki šolskega popisa in testov *Key Stage* omogočajo pripravo kontekstualiziranih mer dodane vrednosti, kjer je rezultat šole (učenca) izkazan relativno glede na skupino primerljivih šol (učencev). Metodološko gre za dvonivojski hierarhični model z učenci na enem nivoju in šolami na drugem ter kontekstualnimi spremenljivkami na nivoju učenca.

Računanje dodane vrednosti poteka v treh korakih. Najprej se na podlagi dosežkov na KS2 izračuna napovedani dosežek na testih KS4. Nato se napovedani dosežek korigira glede na znane kontekstualne spremenljivke.

Slika 3 prikazuje del koeficientov večnivojskega modela, ki označujejo vpliv posameznih spremenljivk na dosežek učenca na testih KS4.

Koeficienti se zmnožijo z vrednostmi spremenljivk za konkretnega učenca in seštejejo v njegov napovedani dosežek na testih KS4.

Dodana vrednost učenca je razlika med njegovim dejanskim dosežkom in napovedano vrednostjo.

Dodana vrednost znanja posamezne šole je povprečna dodana vrednost učencev, popravljena za t. i. faktor skrčenja¹ in navadno navedena skupaj s primernim intervalom zaupanja.

¹ Večnivojski linearni modeli omogočajo izračun faktorja skrčenja. Pri šolah z zelo majhnim številom učencev bi bila dodana vrednost med leti zelo nestabilna, zato se s faktorjem skrčenja ocena popravi v smeri proti nacionalnemu povprečju. Bolj konservativna ocena pri šolah z majhno kohorto tako ščiti pred prevelikimi medletnimi nihanji, obenem pa zmanjšuje možnost izstopajočega rezultata.

	2009 Key Stage 2-4 mainstream
(Constant)	284,559
KS2 fine grade average points score	-5,122
KS2english -KS2 average point score fine grades	-0,381
KS2maths -KS2 average point score fine grades	-0,014
Quadratic of KS2 Average Point Score	0,4016
In care at current school - no	0,000
In care at current school - yes	-26,185
Non-SEN	0,000
School Action	-30,741
Action+ / Statement	-70,963
pupil joined school after Sept Yr 10	-80,889
pupil joined school not in July /AUG/ Sept Yr 7- 9	-25,885
Male	0,000
Female	14,524
Age (within year)	-13,830
First language: English or believed to be English	0,000
First language: Other or believed to be other	-5,919
First language: Other or believed to be other*KS2APS	5,2212
First language: Other or believed to be other*Quadratic of KS2 APS	-0,1590
Income Deprivation Affecting Children Index score	-57,975
free school meal - no	0,000
free school - yes	-23,913
White British	0,000
Irish	-0,176
Traveller of Irish heritage	-104,872
Gypsy Roma	-65,940
Any other white background	14,064
White and Black Caribbean	0,482
White and Black African	10,667
White and Asian	10,220
Any other mixed background	10,345
Indian	27,553
Pakistani	21,289
Bangladeshi	27,703
Any other Asian background	30,026
Caribbean	17,969
Black African	33,558
Any other black background	15,983
Chinese	39,339
Any other ethnic group	25,013
Unclassified ethnic group	-1,938
free school meals (yes)*White British	0,000
free school meals (yes)*Irish	-0,6606
free school meals (yes)*Traveller of Irish heritage	68,6433
free school meals (yes)*Gypsy/ Roma	12,8898
free school meals (yes)*Any other white background	21,2507
free school meals (yes)*White and Black Caribbean	10,3191
free school meals (yes)*White and Black African	6,2767
free school meals (yes)*White and Asian	5,9030
free school meals (yes)*Any other mixed background	14,6233
free school meals (yes)*Indian	19,2597
free school meals (yes)*Pakistani	16,0331
free school meals (yes)*Bangladeshi	16,6502
free school meals (yes)*Any other Asian background	25,5240
free school meals (yes)*Caribbean	21,4097

Slika 3: Del tabele koeficientov večnivojskega modela dodane vrednosti med KS2 in KS4 za leto 2009 (vir: pripomoček za učitelje Ready Reckoner (rr_main.xls), dobljen 10. 3. 2010 na <http://www.dcsf.gov.uk/performanceables>).

V zgornjem primeru bi bila napovedana vrednost za poljubnega učenca rezultat dolge enačbe, ki upošteva koeficiente v Sliki 3 in individualne vrednosti učenca.

Napovedani dosežek = $284.599 + 0.4016 \cdot (\text{kvadrat APS KS2}) - 5.122 \cdot \text{KS2 APS} - 0.381 \cdot (\text{KS2 točke pri angleščini}) - 0.014 \cdot (\text{KS2 točke pri matematiki}) \dots$

APS v zgornjem delu enačbe je povprečna točkovna ocena, izračunana iz dosežkov pri angleščini, matematiki in naravoslovju na testih KS2. Iz koeficientov na Sliki 3 je npr. razvidno, da se napovedani dosežek za učenko poveča za 14,524 točke glede na učenca z enakimi preostalimi vrednostmi ali pa da se učencu z regresirano prehrano napovedani dosežek zmanjša za 23,913 točk v primerjavi z učencem, ki regresirane prehrane nima.

Mere dodane vrednosti se v Angliji uporabljajo za (Ray 2006):

- **objavo v tabelah dosežkov (*Performance tables*)**

Tabele so uvedli leta 1992, njihov namen pa je informirati staršev pri izbiri šole za njihovega otroka in spodbujanje šol pri dvigovanju standardov. Od leta 2002 poleg rezultatov testov *Key Stage* vsebujejo tudi mere dodane vrednosti (Slika 3).

- **uporabo v izboljšavah in inšpekcijah na šoli**

Vzporedno s tabelami dosežkov je bil v zadnjih letih uveden računalniški sistem RAISEonline, ki vključuje celo vrsto podatkov o šoli. Namen programa je omogočiti šoli podroben vpogled v njene dosežke in primerjavo z nacionalnimi rezultati, del teh podatkov pa vključuje mere dodane vrednosti. Šole uporabljajo RAISEonline v procesih samoevalvacije in za postavljanje ciljev na področju dosežkov znanja, obenem pa isti program uporabljajo tudi inšpektorji Ofsteda, preden pridejo na šolo.

- **izbiro šol v posebne programe**

Mere dodane vrednosti se uporabljajo npr. za določitev šol, ki imajo oznako *High performing* in ki so deležne dodatne odgovornosti za pomoč šibkejšim lokalnim šolam.

- **monitoring sprememb v šolski politiki**

Seveda mere dodane vrednosti omogočajo vpogled v učinke nekaterih aktivnosti na posamezne skupine šol in sistem v celoti. Šole in učitelji lahko veliko informacij in pripomočkov za interpretacijo najdejo na spletu (npr. <http://www.dcsf.gov.uk/performance/tables/>)

KENT	Background Information			Eligible pupils			Key Stage 1 to Key Stage 2 Contextual Value Added		
	Total number of pupils on roll (all ages)	Total number and percentage of pupils with SEN with statements or supported at School Action Plus	Number of pupils on roll aged 10 to 16 at 31 August 2008	Pupils eligible for Key Stage 2 assessment			KS1-2 CVA Score	Confidence Interval	Coverage
				Total	with statements or supported at School Action Plus	Supported at School Action			
SCHOOLS									
Adisham Church of England Primary School The Street Adisham Canterbury Kent CT3 3JW Tel: 01304 840246 VC 5-11	122	26 21.3%	14 11.5%	25	25	3 12.0%	99.2	99.9	100%
Aldington Primary School Roman Road Aldington Ashford Kent TN25 7EE Tel: 01233 720247 CY 4-11	139	13 9.4%	14 10.1%	20	21	2 9.5%	99.5	100.3	100%
All Souls' Church of England Primary School Stanley Road Folkestone Kent CT19 4LG Tel: 01303 275967 VA 4-11	276	22 8.0%	64 23.2%	45	44	11 25.0%	98.9	99.5	93%
Allington Primary School Hildenborough Crescent London Road Maidstone Kent ME16 0PG Tel: 01622 757350 FD 5-11	401	29 7.2%	35 8.7%	52	52	6 11.5%	101.0	101.5	96%
Amherst School Witches Lane Riverhead Sevenoaks Kent TN13 2AX Tel: 01732 462577 CY 7-11	375	17 4.5%	27 7.2%	92	92	6 6.5%	100.7	101.2	99%

Slika 3: Primer tabele dosežkov. Mere dodane vrednosti (CVA – Contextual Value Added) imajo dodano konstanto 100. Vir: DefCFS 2009.

4.2 Model dodane vrednosti TVAAS

Ameriška zvezna država Tennessee je leta 1993 uvedla zelo obsežen in podroben sistem TVAAS (*Tennessee Value-Added Assessment System*), ki temelji na merah dodane vrednosti. Uvedba modela je sledila rezultatom projekta, v katerem je dr. William Sanders z uporabo zahtevnih statističnih modelov pokazal, da je učinek posameznega učitelja mogoče oceniti konsistentno in rezultate potrdil z opažanji na terenu.

Ko je leta 1993 država Tennessee spreminjala šolsko zakonodajo, so jih Sandersove študije prepričale in uzakonili so TVAAS. Metodologija je odporna proti pojavu manjkajočih vrednosti in je tudi komercialno dostopna pod kratico EVAAS. Sistem EVAAS trenutno uporablja vsaj še zvezna država Iowa (Muller 2002), ki ga je poimenovala IVAAS (*Iowa Value-added Assessment System*).

Učence testirajo na področju branja, matematike, jezika, družboslovja in naravoslovja. Primer šolskega poročila za matematiko je na Sliki 4. Povprečja triletnih mer za šole, okraje in regije so javna. Podatki za učitelje so zaupni. Dosežki so izraženi kot odstotki – 100 % pomeni tipičen napredek. Več informacij lahko zainteresirani najdejo v Bratton, Horn in Wright (2000).

2006 TVAAS School Report for
TCAP CRT Math

Estimated School Mean NCE Gain						
Grade:	5	6	7	8	Mean NCE Gain over Grades Relative to	
Growth Standard:	0.0	0.0	0.0	0.0		
State 3-Yr-Avg:	2.4	1.7	1.6	1.5	Growth Standard	State
2004 Mean NCE Gain:		3.2 B	-2.3 G*	-2.7 G*	-0.6	-2.2
Std Error:		0.8	0.8	0.8	0.5	0.5
2005 Mean NCE Gain:	1.0 B	6.2 B	-2.4 G*	2.1 B	1.7	-0.1
Std Error:	1.2	0.8	0.7	0.8	0.4	0.4
2006 Mean NCE Gain:	-0.1 LB	3.6 B	1.0 B	2.2 B	1.7	-0.1
Std Error:	1.2	0.8	0.8	0.7	0.4	0.4
3-Yr-Avg NCE Gain:		4.3 B	-1.2 G*	0.5 B	0.9	-0.6
Std Error:		0.5	0.4	0.4	0.2	0.2
Estimated School Mean NCE Scores						
Grade:	5	6	7	8		
State Base Year (1998):	50	50	50	50		
State 3-Yr-Avg:	54.8	54.1	53.3	53.5		
2003 Mean:		48.4	52.8	51.4		
2004 Mean:		53.2	46.1	50.1		
2005 Mean:	49.3	49.3	50.6	48.2		
2006 Mean:	49.6	56.3	50.4	52.9		

- B – Estimated mean NCE gain equal to or greater than growth standard.
 LB – Estimated mean NCE gain below growth standard, but less than one standard error.
 BL – Estimated mean NCE gain below growth standard by at least one, but less than two standard errors.
 G* – Estimated mean NCE gain below growth standard by at least two standard errors.

Slika 4: Primer poročila o matematiki za izbrano šolo. Vir: Reel, M. (2006), po OECD (2008).

Podatki o dodani vrednosti za posameznega učitelja v tem primeru niso uporabljeni za nagrajevanje in kaznovanje učiteljev (denarne spodbude oz. prekinitev delovnega razmerja). So del vrednotenja učiteljevega dela in so tako na voljo le učitelju in njegovemu nadrejenemu. Njuna odločitev je, kako dane podatke izkoristita.

Nekateri menijo (Anderson 1998), da sistem ne izkorišča vseh svojih potencialov, saj veliko šol podatkov ne uporablja optimalno. Predlogi so usmerjeni v večji pomen rezultatov za delo učitelja. Vendar za statističnim modelom TVAAS najdemo prepričanje, da morajo šole vsem učencem omogočiti enak napredek, ne glede na njihove individualne primanjkljaje. Zato TVAAS v modelu ne uporablja nobenih dodatnih spremenljivk kot npr. etnične pripadnosti ali socialno-ekonomskega

statusa. Choi, Goldschmidt and Yamashiro (2005) celo ugotavljajo, da ob upoštevanju velikega števila informacij o predhodnih dosežkih vključitev spremenljivk okolja le še marginalno poveča razlagalno moč modela.

Največja prednost modela pred preprostejšimi postopki je obravnava manjkajočih vrednosti in prilagodljivost dejanski situaciji. Učenci, ki niso opravljali vseh preizkusov znanja, niso izključeni iz analiz, ampak obravnavani s tistimi informacijami, ki so na voljo.

Obstaja še več ameriških zveznih držav in mest, ki so v svoje šolske sisteme vpeljali mere dodane vrednosti – Dallas, Severna Karolina, Teksas, Arizona, Južna Karolina in Florida (OECD 2008). Razen v zadnjih dveh naštetih državah sisteme uporabljajo za namene povratne informacije in izboljševanja in ne za povečevanje odgovornosti šol.

Tabela 1: Podrobnosti o nekaterih sistemih dodane vrednosti

	Od leta	V razredih	Uporabljeni preizkusi	Vsebina	Nivo analiz	Statistične metode
Tennessee	1993	3–8	Terra Nova (CTB/McGraw Hill)	Jeziki, matematika, naravoslovje, družboslovje	Okraj, šola, učitelj	Mešani modeli (<i>mixed models</i>)
Dallas	1992	1–12	<i>Stanford 9/Aprenda; Texas Assessment of Academic Skills; Assessment of Course Performance, drugi</i>	Branje, matematika, v določenih razredih še pisanje, naravoslovje in družboslovje	Šola, učitelj	Multipla regresija in hierarhično linearno modeliranje
Severna Karolina	1997	3–12	Preizkusi znanja ob zaključkih razredov in predmetov	Branje, matematika in 10 drugih predmetov	Šola	Primerjava med državnim povprečjem in napredkom skupine učencev
Teksas	1996	3–8	<i>Texas Assessment of Academic Skills</i>	Branje in matematika	Šola	Primerjava med napredkom šole in 40 primerljivimi šolami

Arizona	1999	2–8	Stanford 9	Branje in matematika	Šola	Odstotek učencev, ki je ohranil ali izboljšal 'stanine' dosežek
---------	------	-----	------------	----------------------	------	---

Gong, Bank in Manise (2001) so predlagali konceptualno shemo, po kateri lahko modele dodane vrednosti razdelimo v štiri različne kategorije glede na to, na katera konceptualna vprašanja odgovarjajo. Seveda je posamezni model težko natančno opredeliti v posamezno kategorijo, poleg tega na ta način ni mogoče upoštevati vseh posebnosti vsakega od njih, vendar shema usmerja pozornost na vprašanja namena uporabljenih mer in je tako zanimivo izhodišče za razmislek.

Tabela 2: Primeri umestitve nekaterih sistemov mer indikatorjev dela šole v shemo modelov (Gong, Blank in Manise 2001)

Model	Opis	Sistemi indikatorjev
1	Kako visoki so dosežki učencev na zunanjih preizkusih znanja? Kolikšen odstotek učencev dosega standarde?	Severna Karolina, Teksas,
2	Ali šola z leti izboljšuje svoj rezultat, ostaja enaka ali nazaduje? Kako se spreminja odstotek učencev, ki dosegaajo standarde?	Kalifornija, Kentucky, Louisiana, Massachusetts, Oregon, Vermont
3	Ali učenci pridobivajo znanje od razreda do razreda? Ali dosegaajo predvideni napredek?	Severna Karolina, Teksas, Tennessee
4	Ali šola postaja vedno bolj učinkovita? Ali omogoča učencem čedalje večji napredek v primerjavi s preteklimi rezultati šole oz. pričakovanji?	Ni znan

4.3 Poljska

Informacije o modelih dodane vrednosti znanja v drugih državah je težko najti, saj trenutno ni ustaljenega foruma, kjer bi se tovrstne informacije izmenjevale, niti niso predmet zbiranja raznih meddržavnih statistik

(OECD, EUROSTAT ipd.), poleg tega pa so nacionalni dokumenti večinoma v nacionalnem jeziku, kar npr. otežuje iskanje po spletu.

Podatki za Poljsko se opirajo na raziskavo, v kateri je Jakubowski (2008) preveril izvedljivost in opozoril na nekatere specifičnosti poljskih izpitov in uporabe rezultatov.

Poljska ima zunanja preverjanja znanja, ki omogočajo vzpostavitev modelov dodane vrednosti. Preverjanja znanja po šestih letih šolanja (*sprawdzian*), po devetih letih šolanja (*egzamin gimnazjalny*) in matura na koncu srednješolskega izobraževanja ponujajo možnost računanja napredka (Jakubowski 2008). Dosežki mature po šolah so na Poljskem javno dostopni na spletni strani, vendar za vsako šolo posebej.

Leta 2005 je institucija, ki usmerja maturo na Poljskem (*Central Examination Board*), ustanovila skupino strokovnjakov, katerih naloga je bila raziskati modele dodane vrednosti, primerne za Poljsko. Istega leta so bili na voljo rezultati generacije, ki je tri leta prej pisala preverjanje znanja konec šestega razreda. Po enoletnem delu je skupina predlagala model dodane vrednosti za nižje srednje šole (med šestim in devetim razredom).

Za srednje šole model ni bil priporočen, ker so sami maturitetni izpiti nestandardizirani in njihovi rezultati med sabo neprimerljivi, vse skupaj pa poslabša še dejstvo, da so med različnimi vrstami srednjih šol velike razlike in bi jih težko primerjali v enotnem modelu dodane vrednosti (Jakubowski 2008).

Zaradi pravnih težav z zbiranjem podatkov o socialno-ekonomskem statusu učencev tovrstnih podatkov v poljskem modelu dodane vrednosti ni; metodološko je uporabljen model enostavna linearna regresija, dodana vrednost šole pa je povprečen rezidual (odklon) dejanskih dosežkov od napovedanih za učence posamezne šole.

Poljski model dodane vrednosti je namenjen učiteljem in šolam. Od leta 2006, ko so se začela prva usposabljanja za učitelje (OECD 2008), je ugotavljanje napredka v nižjih srednjih šolah postalo redna aktivnost in veliko informacij lahko učitelji dobijo na spletni strani <http://www.ewd.edu.pl>, ki je namenjena zgolj dodani vrednosti znanja (*EWD – Edukacyjna Wartość Dodana*).

5. Dileme in odprta vprašanja

Namen mer dodane vrednosti

V nekaterih državah so sistemi dodane vrednosti namenjeni večji izpostavljenosti in odgovornosti (angl. *accountability*) šol do učinkov njihovega dela. Različni sistemi ukrepanja, vezani neposredno na rezultate dodane vrednosti šol, omenjene mere spremenijo iz povratne informacije v oceno dela šole, to pa lahko prinaša s sabo strah pred rezultati in preusmerjanje energije v ščitenje zunanje podobe šole oziroma zagovarjanje rezultatov. Predvsem zato npr. Rand Corporation (2004) opozarja, da uporaba mer dodane vrednosti za večjo odgovornost šol ali učiteljev ni najboljša pot. Tudi Dowling (2008), ki je za Avstralski raziskovalni inštitut v izobraževanju (ACER) pripravil pregled različnih praks merjenja dosežkov izobraževanja, meni, da so mere dodane vrednosti za avstralski šolski sistem zelo primerne, a le, če na rezultate ne bodo vezani konkretni ukrepi in sankcije (*accountability*). Treba je opozoriti, da čezmerno poudarjanje samo enega kazalnika in sistematsko usmerjanje nekaterih aktivnosti glede na vrednost kazalnika dolgoročno zmanjšuje njegovo veljavnost, saj si vpleteni začnejo prizadevati za spreminjanje numerične vrednosti kazalnika in ne za spreminjanje realnosti, ki naj bi jo kazalnik povzemal.

Z boljšo in natančnejšo informacijo o učinkih dela šole mere dodane vrednosti omogočajo učiteljem in šolam informirane odločitve, ki vodijo k izboljševanju njihovega dela (Saunders 2000). Tako je mere dodane vrednosti mogoče uporabiti skupaj s procesi samoevalvacije in s tem združiti tako motivacijske vidike samoevalvacijskih procesov kakor kakovostne informacije standardiziranih zunanjih preizkusov znanja (MacBeath 2002).

Kakovost uporabljenih preizkusov

Mere dodane vrednosti morajo temeljiti na kakovostnih in zanesljivih preizkusih znanja, kot to opredeljuje strokovna psihometrična literatura (Bucik 1997; APA in NCME 2002). Nobeno merjenje v izobraževanju ni popolnoma objektivno in pri merah dodane vrednosti to velja še toliko bolj, saj temeljijo na podatkih vsaj dveh merjenj. Ker je dodana vrednost

pravzaprav izpeljana iz vsaj dveh posameznih meritev, je njena zanesljivost nekaj manjša (Jakubowski 2008), zato je toliko bolj pomembno, da uporabljeni dosežki temeljijo na vsebinsko veljavnih in metodološko zanesljivih preizkusih znanja. Zato je treba poskrbeti za razvoj preizkusov znanja, na katerih slonijo mere dodane vrednosti, in z uporabo modernjših pristopov (pretestiranje nalog, uporaba teorije odgovora na postavko) zagotoviti kakovostnejše podatke za analizo.

Uporaba konkretnega statističnega modela

Mere dodane vrednosti so konceptualizirane v zelo različnih statističnih modelih. To je deloma prednost, saj omogoča vzpostavitev modela, ki kar najbolj ustreza željam in namenom uporabnikov, obenem pa pomeni tudi težavo, saj ni vedno jasno, kateri model je najprimernejši in kakšne so primerjalne prednosti in slabosti posameznih modelov.

Čas, potreben za vzpostavitev sistema

Pri vzpostavitvi modela dodane vrednosti je marsikdaj največja ovira prav časovna. Preteči mora vsaj obdobje med prvim in drugim merjenjem, preden lahko izračunamo prve rezultate, in za marsikateri šolski sistem je tako dolga doba pripravljenosti in podpore težko izvedljiva.

Uporaba dodatnih spremenljivk

Mere dodane vrednosti temeljijo na napredku v znanju učencev, zato so najpomembnejši podatki dosežki na preizkusih znanja. Vendar iz na začetku omenjene definicije izhaja, da skušamo oceniti prispevek šole in pri tem kontrolirati kar največ dejavnikov, na katere šola nima vpliva. Številni modeli dodane vrednosti tako v analize vključujejo socialno-ekonomski status, spol, etnično pripadnost in druge dejavnike, ki opazno vplivajo na dosežke učencev in so zunaj vpliva šol. Tako lahko za posamezno podpopulacijo učencev izračunamo pričakovan dosežek oziroma njihov dosežek primerjamo z dosežki njim primerljive skupine učencev. Nekateri avtorji in zagovorniki mer dodane vrednosti pa se s tako uporabo ne strinjajo. Sanders in Horn (1998) npr. ugotavljata, da s tem pravzaprav znižujemo pričakovanja do nekaterih marginalnih skupin

in jim sporočamo, da z njihovimi dosežki ni nič narobe, čeprav so bistveno nižji od večinske populacije. V modelih dodane vrednosti, ki jih je postavil (TVAAS, EVAAS, IVAAS), Sanders ne uporablja dodatnih spremenljivk, zato pa vključi podatke o vsakoletnih dosežkih učenca pri večjem številu predmetov. Pokaže se, da s povečevanjem števila merjenj predhodnega znanja dodatni pojasnjevalni vpliv drugih spremenljivk pada in njihova vključitev v model ni več potrebna. McCall, Kinsbury in Olson (2004) so iz večje baze podatkov o znanju matematike vzeli povprečne dosežke več sto šol na preizkusih in jih korelirali z deležem učencev, vključenih v regresirano prehrano na šoli. Dobljene korelacije (v razponu od $-0,51$ do $-0,59$) so primerjali s korelacijami med omenjenim deležem in preprosto mero dodane vrednosti za posamezno šolo, ki so segale od $-0,02$ do $-0,24$. Mere dodane vrednosti so tako veliko manj odvisne od vpliva socialno-ekonomskih dejavnikov kakor dosežki na testih samih.

Uporaba dodatnih spremenljivk pa tudi uporaba dosežkov o posameznikih na sploh odpira vprašanja varovanja osebnih podatkov in njihove uporabe. Z znanstvenoraziskovalnega vidika uporaba tovrstnih podatkov ni dvomljiva in posebej velja opozoriti, da tovrstni modeli temeljijo na podatkih posameznikov in bi jih težko izpeljali iz agregiranih spremenljivk. Pri sami implementaciji modela pa je treba zagotoviti varnost in tajnost osebnih podatkov ter sistem načrtovati tako, da koristi uporabe za posameznika presegajo škodo ob zmanjšanju zasebnosti pri uporabi osebnih podatkov.

Mere dodane vrednosti temeljijo zgolj na kognitivnih dosežkih

Zavedati se moramo, da šola na zelo veliko različnih načinov »doda« vrednost k učenčevim dosežkom – socialnim, kognitivnim, umetniškim, športnim dosežkom, spodbuja njegove interese, pričakovanja in prepričanja. Vprašati se moramo, ali osredotočenje na zgolj kognitivni vidik šolskega dela in podarjanje teh dosežkov navzven zmanjšuje vrednost preostalih. Rogosa (2005) opozarja, da mora biti interpretacija kognitivnih dosežkov, ki jih izkazujejo preizkusi znanja, vedno postavljena v kontekst, sicer je bojazen, da od podatkov zahtevamo preveč, povsem realna. Vsi drugi elementi in področja, na katerih šola deluje in bogati učence, njihove starše in skupnost, v kateri deluje,

morajo predstavljati kontekst, okvir, znotraj katerega mora biti vpeta interpretacija mer dodane vrednosti. In obratno – objektivni podatki o znanju in napredku v znanju so lahko kontekst, znotraj katerega se interpretirajo različne spremembe in izboljšave v šolstvu. Vsekakor ta pomislek ne sme biti argument, da tovrstnih mer ne bi uporabljali, je pa nujno, da se takšnih omejitev pri interpretaciji zavedamo.

Spremljanje mer dodane vrednosti skozi leta

Pravzaprav je popolnoma razumljivo, da mere dodane vrednosti niso najprimernejše za ugotavljanje usmeritve, kako napredujejo učenci med šolanjem, saj so relativna mera napredka. Regresijska premica, ki na nacionalni ravni opredeljuje odnos med predhodnimi in trenutnimi dosežki, se npr. vsako leto izračuna na novo. Povprečna dodana vrednost na nacionalni ravni je vsako leto enaka nič (oziroma poljubno določeni konstanti) in približno polovica učencev ima večjo vrednost, polovica pa manjšo. Če bi se vse šole enako izboljšale, se to pri merah dodane vrednosti ne bi nič poznalo. Mere dodane vrednosti nam torej ne dajejo absolutnih vrednosti, ki bi jih lahko primerjali med leti, zato jih je smiselno uporabljati skupaj z absolutnimi (surovimi) rezultati zunanjih preizkusov znanja. Ti omogočajo usmeritve, kadar so vedno znova umerjeni na isto mersko lestvico, kar pa za slovenska zunanja preverjanja (NPZ, matura) trenutno ne velja. Lep primer preizkusov, ki preverjajo znanje učencev v razponu več let in omogočajo primerjavo dosežkov na isti merski lestvici, daje ameriška organizacija Northwest Evaluation Association, ki šolam ponuja preverjanja iz branja in matematike. Ker preizkusi temeljijo na Raschevem merskem modelu (Andrich 1988), je dosežke mogoče vedno znova prikazati na isti merski lestvici in slediti napredku učencev (Slika 5). Ker so rezultati testov na isti merski lestvici, jih lahko neposredno odštevamo in tako ugotavljamo napredek brez zapletenih statističnih pristopov (McCall, Hauser, Cronin, Kingsbury in Houser 2006). V tem primeru imajo točke, v katerih se izraža dodana vrednost učenca, zelo konkreten vsebinski pomen in jih je mogoče hitro povezati z doseženim znanjem. Je pa za tak sistem potrebnega veliko več sistematičnega napora pri sestavi testov in banke pretestiranih nalog, na kateri temelji.



Rosemont School District
Student Progress Report for Grace W.
Kennedy Middle School
 Growth is measured from Fall to Spring

Student ID: 12341059

Mathematics								Reading							
Season/ Year	Grade	Student Score Range	Dist. Avg RIT	Norm Group Avg.	Student Growth	Typical Growth	Student %ile Range	Season/ Year	Grade	Student Score Range	Dist. Avg RIT	Norm Group Avg.	Student Growth	Typical Growth	Student %ile Range
S04	6	240-243-246	228	222	6	9.3	86-90-92	S04	6	224-227-230	216	215	0	3.9	71-79-88
F03	6	234-237-240	218	215			90-93-96	F03	6	224-227-230	210	210			83-89-94
S03	5	235-238-241	219	216	14	0.5	89-92-95	S03	5	222-225-228	211	210	3	3.7	78-85-90
F02	5	221-224-227	209	209			83-88-92	F02	5	219-222-226	204	205			81-88-93
S02	4	217-220-223	209	209	14	8.5	74-81-86	S02	4	215-218-221	204	204	8	5.3	73-82-88
F01	4	203-206-209	198	200			57-68-77	F01	4	207-210-213	198	198			71-78-85
S01	3	212-215-218	198	200	16	10.7	84-90-93	S01	3	218-221-225	196	197	15	7.6	94-96-98
F00	3	196-199-202	189	190			69-77-85	F00	3	203-206-210	191	189			80-88-93

Slika 5: Prikaz poročila o rezultatih učencev. Učenci so bili testirani jeseni in spomladi v posameznem razredu in njihov dosežek (absolutni) se primerja z dosežkom okrožja (District Average RIT), njihov napredek pa s tipičnim napredkom vseh učencev. (Vir: NWEA 2006)

Uporaba odločilnih (high stakes) preizkusov za mere dodane vrednosti

Ko rezultatu nekega zunanjšega preizkusa znanja (npr. rezultatu splošne mature) pripišemo pomembne posledice (npr. odločitev o vpisu na želen študij), to na koncu pomembno vpliva na same dosežke. Ker ima rezultat za učenca pomembne posledice, je mogoče, da se v dosežku veliko bolj izražajo tudi vplivi, ki z delom na šoli nimajo veliko skupnega (npr. individualne inštrukcije). Koretz (2005) opozarja, da lahko uporaba odločilnih preizkusov zmanjša veljavnost mer dodane vrednosti za oceno dela šole. En razlog so dejavniki, na katere šola nima vpliva, drug razlog pa so aktivnosti, s katerimi bi šola skušala izboljšati dosežek, ne da bi se izboljšalo samo znanje učencev (učenje za test, načrtovana odsotnost učencev z nižjimi dosežki na dan testiranja ipd.).

Dodana vrednost šole

Zakaj prav dodana vrednost na ravni šole? Wright, Horn in Sanders (1997) na podlagi več raziskav opozarjajo, da napredek učenca ni povezan toliko z njegovim socialno-ekonomskim statusom ali etničnim ozadjem, ampak s kakovostjo njegovega učitelja. To o dodani vrednosti povzroča dvom, saj je pomembnejše, kateri učitelj v šoli te uči, kot na katero šolo hodiš. Podobno trdijo tudi slovenski avtorji (Zupanc 2004).

Različni pomisleki in odprta vprašanja, ki se pojavljajo ob vpeljevanju mer dodane vrednosti, so povsem ustrezni tudi ob uporabi drugih poti do

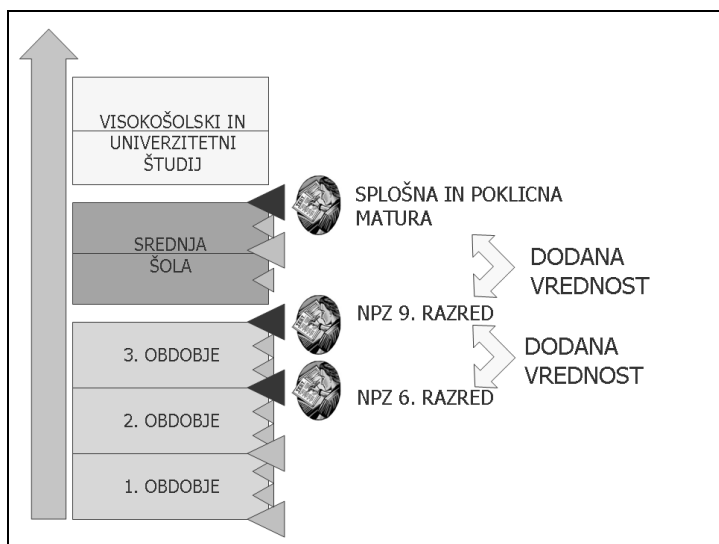
povratnih informacij o delovanju šolskega sistema. Tako omenjenih pomislekov povečini ne gre jemati kot nerešljive ovire, ampak kot vprašanja, ki jih moramo ozvestiti pri uporabi katerih koli podatkov, na podlagi katerih želimo ocenjevati učinkovitost šolskega sistema.

Razvoj modela dodane vrednosti v Sloveniji

Priprave na razvoj modela dodane vrednosti v Sloveniji so se začele na Državnem izpitnem centru že leta 2006, ko je RIC v okviru projekta, ki sta ga financirala ESS in MŠŠ, sodeloval v krajšem projektu OECD o razvoju modelov dodane vrednosti šol v izobraževanju. Rezultat projekta je bilo poročilo OECD, v katerem so zapisane smernice za vzpostavitev modelov dodane vrednosti šol (OECD 2008).² Od leta 2008 RIC izvaja projekt Razvoj modela dodane vrednosti, ki spada v IV. Sklop razpisa o Ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v izobraževanju. V okviru projekta je RIC že naslovil nekatera metodološka in druga vprašanja vpeljave dodane vrednosti (Cankar 2008a) in skrbi za vpeljavo sistema v šolsko prakso. Državni izpitni center lahko šolam posreduje povratne informacije v obliki mer dodane vrednosti znanja, je pa smiselno tovrstne informacije umestiti v kontekst širših usmeritev za delovanje šolskega sistema.

Glede na trenutno uveljavljena zunanja preverjanja znanja v Sloveniji je sistem dodane vrednosti vsekakor mogoče vzpostaviti v zadnjem triletnju osnovnih šol in v srednjih šolah (Slika 6).

² Poročilo se na Državnem izpitnem centru trenutno prevaja v slovenščino in bo kmalu na voljo zainteresirani javnosti.



Slika 6: Tri časovne točke zunanjih preverjanj znanja omogočajo dva sistema mer dodane vrednosti.

Med nacionalnim preverjanjem znanja v šestem in devetem razredu je mogoče spremljati napredek učenca in izračunati dodano vrednost. Seveda je preverjanje v šestem razredu za učence prostovoljno in so mere dodane vrednosti tako lahko izključno formativne, kljub temu pa bi lahko ponudile pomembne povratne informacije o napredku učencev v zadnjem triletnju osnovne šole; morebiti pa bi bila to lahko tudi spodbuda, da se v prihodnosti tudi v šestem razredu preverjanje uredi obvezno za vse učence.

Ker moramo upoštevati časovni zamik med prvim in drugim merjenjem znanja, da se zberejo podatki, sistema dodane vrednosti ne moremo vzpostaviti takoj. Z zbiranjem podatkov zunanjih preizkusov znanja in možnostjo njihovega povezovanja po posamezniku je mogoče ugotavljati dodano vrednost za srednje šole od leta 2010 in za zadnje triletnje osnovnih šol od leta 2012 (glej Tabelo 3). Celotna populacija je namreč opravljala NPZ v devetem razredu šele leta 2006, štiri leta pa traja, da redno končajo srednjo šolo. V šestem razredu celotna populacija (prostovoljno) opravlja NPZ šele od leta 2009 in prva celotna generacija bo v devetem razredu leta 2012. Predvsem zaradi izrazitega formativnega vpliva bi lahko z uvedbo preverjanja v tretjem razredu

ugotavljali dodano vrednost tudi za drugo triletnje, kar bi dalo osnovnim šolam še boljši vpogled v znanje učencev in omogočilo boljše usmerjanje njihovih naporov.

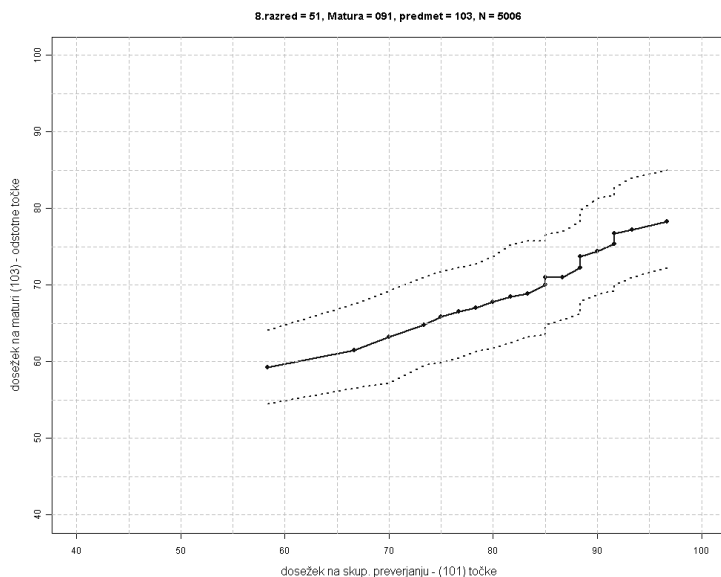
Tabela 3: Pregled zunanjih preverjanj znanja v Sloveniji

Preverjanja	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
3. razred (9 let)				Izbrane šole										
6. razred (12 let)						Izbrane šole				VSE šole				
9. razred (15 let)				Izbrane šole			VSE šole							
splošna matura (19 let)	VSE šole													
poklicna matura (19 let)			VSE šole											

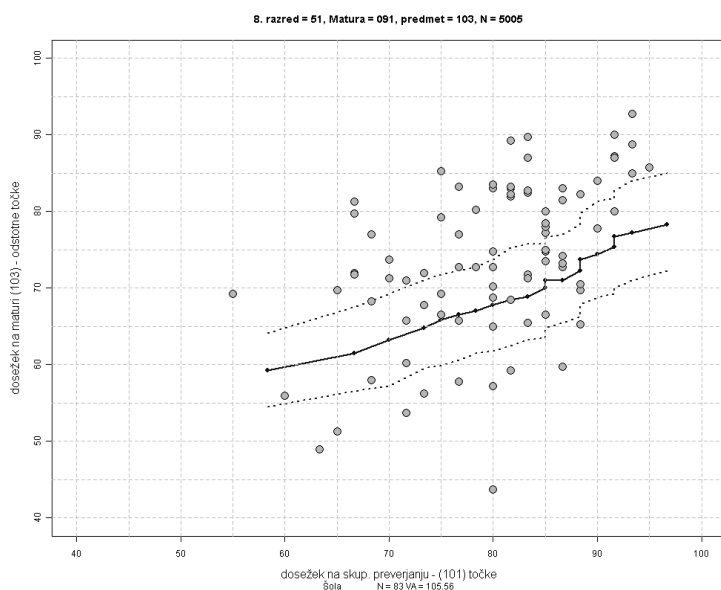
Slovenska zakonodaja onemogoča razvrščanje šol na podlagi rezultatov zunanjih preverjanj znanja, obenem pa šole dobijo povratno informacijo o svojih dosežkih in jo lahko konstruktivno uporabijo pri svojem delu (Cankar 2008b). Ker obstoječe pravilo minimalizira negativne učinke rezultatov po šolah, se zdi podoben pristop primeren tudi za uporabo mer dodane vrednosti šol.

V pilotskih raziskavah modelov dodane vrednosti na Državnem izpitnem centru se trenutno uporabljajo podatki skupinskega preverjanja v osmem razredu pri matematiki in slovenščini in se povezujejo z rezultati mature pri istih predmetih. Z metodo mediane tako dobimo črto, ki predstavlja tipične dosežke na maturi glede na dosežke na skupinskem preverjanju (Slika 7). Odklon posameznikovega dejanskega rezultata od pričakovane je njegova dodana vrednost,³ agregirani podatki posameznikov za šolo pa so dodana vrednost šole (Slika 8).

³ Da se izogne negativnim vrednostim mere, je vsem razlikam prišteta vrednost 100 – tipičen napredek tako označuje število 100, večja oz. manjša vrednost pa označuje nad- ali podpopravljen napredek (dodana vrednost).



Slika 7



Slika 8

Sliki 7 in 8: Primer medianske črte, ki povezuje dosežke skupinskega preverjanja pri slovenščini leta 2005 in spomladanski rok mature pri slovenščini leta 2009. Desno so na isti sliki prikazani dosežki 83 dijakov neke šole in njihovi dejanski dosežki. Razlika med pričakovanim dosežkom, ki ga nakazuje črta, in dejanskim dosežkom na maturi je dodana vrednost znanja za posameznega učenca, povprečje teh dodanih vrednosti pa je dodana vrednost šole.

Uporabljena metoda mediane je najpreprostejši pristop k ugotavljanju dodane vrednosti. Pomembna prednost pri njeni vpeljavi in uporabi je tudi manjši obseg potrebnih človeških in drugih virov ter boljša sprejetost pri končnih uporabnikih. Zaradi preprostosti je lahko razumljiva in intuitivno privlačna, težko pa upošteva kontekstualne spremenljivke in je pri majhnih šolah relativno manj stabilna med leti. Veliko raziskovalcev (O'Donoghue, Thomas, Goldstein, Knight 1997; Goldstein 1998) zato zagovarja uporabo kompleksnejših hierarhičnih linearnih modelov namesto preprostejših pristopov. Po drugi strani pa je metodo mediane kot najprimernejšo za vpeljava v Angliji predlagala tudi Fitz-Gibbonsova (1997), ko je vladi predložila raziskavo o izvedljivosti nacionalnega sistema indikatorjev dodane vrednosti. Pokazalo se je, da je bila odločitev pravilna, saj je bila vpeljava s takšnim pristopom za uporabnike preprostejša in poznejši prehod na kompleksnejše metodologije ni povzročal večjih težav. Ni torej nujno, da se že pri vpeljavi izbere kompleksnejši model, ampak je prehod lahko postopen – od preprostejših pristopov k bolj izpopolnjenim, skladno z ugotovitvami in izkušnjami iz prakse.

Viri in literatura

- American Educational Research Association, American Psychological Association in National Council on Measurement in Education (2002). *Standards for Educational and Psychological testing*. Washington, DC: AERA.
- Anderson, M. (1998). "Accountability? For Schools, Yes; For Teachers, No / Evaluations Not Tied to Tests, Critics Say," *The Commercial Appeal*, 30 November 1998, sec. A.
- Andrich, D. (1988). *Rasch models for measurement*. Thousand Oaks: SAGE.
- Bratton, S. E. Jr., Horn, S. P., in Wright, S. P. (2000). Using and Interpreting Tennessee' Value-Added Assessment System: *A Primer for Teachers and Principals*. Knoxville: University of Tennessee.
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*, Ljubljana: FF.
- Cankar, G. (2006). Razvrščanje šol s pomočjo rezultatov zunanjih preizkusov znanja: *Psihološka obzorja*. Ljubljana, Letn. 15, št. 3 (2006), str. 65–77.
- Cankar, G. (2008a). Razvoj modelov dodane vrednosti znanja v Sloveniji.

Znanje za trajnostni razvoj [zbornik prispevkov – 27. mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti, 19.–21. 3. 2008], Kranj: FOV.

Cankar, G. (2008b). Razvoj povratne informacije o dosežkih učencev na Nacionalnem preverjanju znanja za osnovne šole. *Znanje za trajnostni razvoj* [zbornik prispevkov – 27. mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti, 19.–21. 3. 2008], Kranj: FOV.

Choi, K., Goldschmidt, P., in Yamashiro, K. (2005). Exploring Models of School Performance: From Theory to Practice. V: J. L. Herman in E. H. Haertel (ur.). *Uses and Misuses of Data for Educational Accountability and Improvement*. Malden, MA: NSSE, str. 119–46.

DefCFS (2009). *Primary School Achievement and Attainment tables 2009 – Kent 886*, London: DefCFS [dobljeno 15. 2. 2010 na <http://www.dcsf.gov.uk/performance/tables/>]

Dowling, A. (2008). *Output Measurement in Education*, Camberwell, Australia: ACER. [dobljeno 10. 2. 2010 na http://research.acer.edu.au/policy_analysis/misc/2/]

Fitz-Gibbon, C. T. (1997). *Feasibility studies for a national system of value-added indicators* (final report). UK: University of Durham.

Goldstein, H. (1997). *Value added data for schools: a commentary on a paper from SCAA*. London: Institute of Education.

Goldstein, H. (1998). *Models for reality: new approaches to the understanding of educational processes*. [Professorial Lecture]. London: Institute of Education.

Goldstein, H. (2001). League Tables and Schooling. *Science in Parliament*, Vol. 58, No.2, pp. 4–5.

Goldstein, H., in Spiegelhalter, D. (1996). 'League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance'. *Journal of the Royal Statistical Society, Soc. A* Vol. 159, Part 3, pp. 385–443.

Goldstein, H., Rasbach, J., Yang, M., Woodhouse, G., Pan, H., Nuttall, D., in Thomas, S. (1993). A Multilevel analysis of school examination results, *Oxford review of Education* 19(4), 425–33.

Gong, B., Blank, R. K., in Manise, J. G. (2001). *Designing school accountability systems: towards a framework and process*. Washington, DC: ASR SCAAS.

Jakubowski, M. (2008). Implementing Value-Added Models of School Assessment. RSCAS Working Papers 2008/06, Florence: European University Institute. [dobljeno 10. 3. 2010 na <http://ideas.repec.org/p/rsc/rsceui/2008-06.html>]]

Koretz, D. (2005). Alignment, High Stakes, and the Inflation of Test Scores. V: J. L. Herman in E. H. Haertel (ur.). *Uses and Misuses of Data for Educational Accountability and Improvement*. Malden, MA: NSSE, str. 99–118.

MacBeath, J. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?*. Routledge.

McCall, M. S., Hauser, C., Cronin, J., Kingsbury, G. G., in Houser, R. (2006). *Achievement Gaps: An Examination of Differences in Student Achievement and Growth. The Full Report*. Northwest Evaluation Association. Lake Oswego, OR [dobljeno 10. 2. 2010 na http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED498_29].

McCall, M. S., Kingsbury, G. G., in Olson, A. (2004). Individual growth and school success, Lake Oswego, OR; NWEA.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L. Lewis, D., in Ecob, R. (1988) School matters: The Junior years. Wells: Open books.

Muller, J. (2002). *Iowa Value-Added Assessment System (IVAAS)*. Iowa Association of School Boards. [dobljeno 10. 3. 2005 na spletni strani <http://www.ia-sb.org/search.aspx>].

Northwest Evaluation Association (2006). *Select Reports*, Lake Oswego, OR: NWEA.

O'Donoghue, C., Thomas, S., Goldstein H. in Knight, T. (1997). *1996 DfEE study of Value added for 16-18 year Olds in England. A report*. [dobljeno 10. 2. 2010 na <http://www.ioe.ac.uk/hgoldstn/index.html>]

OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools* (p. 220). Paris: OECD.

Rand Corporation (2004). *The Promise and Perils of Using Value-Added Modelling to Measure Teacher Effectiveness*. Rand Education Research Brief. [dobljeno 10. 2. 2010 na http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9050/RAND_RB9050.pdf]

Ray, A. (2006). *School Value Added Measures in England: A Background Report for the OECD Project on the Development of Value-Added Models in Education Systems*, [dobljeno 25. 9. 2007 na www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/RRP/u015013/index.shtml]

Reel, M. (2006), *presentation given at the ETS National Forum on State Assessment and Student Achievement, Education Testing Service, Princeton, 13-15 September*.

Rogosa, D. (2005). Statistical Misunderstandings of the Properties of School

Scores and School Accountability. in J. L. Herman, and E. H. Haertel (ur.). *Uses and Misuses of Data for Educational Accountability and Improvement*. Malden, MA: NSSE, str. 147–74.

Sanders, W. L., in Horn, S. P. (1998). Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12(3), str. 247–56.

Saunders, L. (2000). 'Understanding schools' use of 'value added' data: the psychology and sociology of numbers', *Research Papers in Education*, Vol. 15, No. 3, str. 241–58.

SCAA (1994): *Value Added Performance Indicators for Schools*. London, UK: School Curriculum and Assessment Authority.

Schlotter, M., Schwerdt, G., in Woessmann, L. (2009). *Econometric Methods for Causal Evaluation of Education Policies and Practices: A Non-Technical Guide*. CESifo Group Munich. [dobljeno 10. 2. 2010, na http://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_2877.html.]

Zupanc, D. (2004). Nekatere dileme šolskega ocenjevanja v Sloveniji. *Sodobna Pedagogika*, Vol. 55, No. 1, str. 92–111.

Zupanc, D. (2006). Javno objavljane izpitnih rezultatov po šolah. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2006, Letnik 4, št. 1, str. 5–32.

Tymms, P., in Coe, R. (2003). Celebration of the success of distributed research with schools: the CEM centre, Durham. *British Educational Research Journal* 29(5), str. 639–53.

Wright, S. P., Horn, S. P., in Sanders, W. L. (1997). "Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation," *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 11, 66.

4. poglavje

Konceptualizacije kakovosti šole in samoevalvacije

Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti

Andrej Koren, Mateja Brejc

1. Uvod

Kakovost v vzgoji in izobraževanju je dovolj širok pojem, da lahko z njo povežemo večino dejavnosti in udeležencev v dejavnosti. Drugače je s kakovostjo kot posebnim področjem, z zagotavljanjem in ugotavljanjem kakovosti, ki temelji na raziskavah, različnih paradigmah, zahteva določeno znanje in spretnosti. V prispevku je predstavljena predvsem kakovost z vidika samoevalvacije. Ta izbira je povezana z določili zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS 115/03, 36/08) in z razpisom projektov Evropskih socialnih skladov. Na podlagi dosedanje prakse samoevalvacije na šolah in sprejetih predpisov je namreč Ministrstvo za šolstvo in šport leta 2008 v razpisalo projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij in znotraj tega dva podprojekta, ki jih v sodelovanju z drugimi javnimi zavodi vodi in koordinira Šola za ravnatelje. Gre za projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ) ter Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (uKVIZ), ki sta sofinancirana iz sredstev evropskih socialnih skladov.

Projekta se vsebinsko in izvedbeno med seboj dopolnjujeta in povezujeta, tako da ju je mogoče predstavljati kot enoten projekt. Namen je postopno uvajanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki bo pripeljal do celovite in usmerjene samoevalvacije in zunanje evalvacije v šolah, zato so temeljni cilji:

- zasnovati, razviti in poskusno uvesti sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji,

- razviti sistem samoevalvacije in model zunanje evalvacije ter opredeliti kazalnike kakovosti na nacionalni ravni in na ravni šol in vrtcev,
- usposobiti strokovne in vodstvene delavce šol in vrtcev za samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo.

Šola za ravnatelje je projekt pridobila na javnem razpisu skupaj s konzorcijskimi partnerji Državnim izpitnim centrom, Centrom za poklicno izobraževanje in Zavodom RS za šolstvo. Projekt je obsežen in bo v obdobju 2008–2014 v usposabljanje za samoevalvacijo zajel 190 šol in vrtcev s skoraj 8000 strokovnimi delavci, v usposabljanje za zunanjo evalvacijo 120 vodstvenih in strokovnih delavcev, izpeljanih bo 40 pilotnih zunanjih evalvacij v šolah in vrtcih. Osnovni namen tega prispevka pa ni predstavitev projekta, ampak teorij, raziskav in mednarodnih izkušenj, ki jih upoštevamo pri zasnovi in izvedbi sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Hkrati želimo prikazati tudi zahtevnost, omejitve in seveda priložnosti, ki se kažejo v povezavi z uvajanjem samoevalvacije dve leti in pol začetku projekta.

Enaindvajseto stoletje je na področju vzgoje in izobraževanja prineslo porast mednarodnih primerjav nacionalnih šolskih sistemov. V številnih razpravah (OECD 2010; Townsend 2010; Bangs in dr. 2011; Stronach 2010; Kelly in dr. 2011; Koren 2006) so zapisani razlogi in pomen učinkovitosti nacionalnih šolskih sistemov za primerjalne prednosti posameznih držav za njihovo uveljavljanje v svetu. Poročilo OECD npr. ugotavlja da »vlade čedalje več pozornosti namenjajo mednarodnim primerjavam, v iskanju učinkovite politike za povečevanje socialnih in ekonomskih možnosti posameznikov, za oblikovanje spodbud za večjo učinkovitost šolanja in pomoč pri pridobivanju virov za izpolnjevanje vse večjih zahtev« (OECD 2007), kar kaže na prizadevanja, kako povečati učinkovitost šol, izboljšati kakovost in izboljšati dosežke. Primerjave v znanju učencev, kot sta TIMMS in PISA, sprožajo odzive šolskih politik in posledično šolskih sistemov, šol, vodenja, učiteljev z namenom izboljšanja kakovosti in dosežkov učencev. Spremembe in zahteve po kakovosti se uveljavljajo tudi zaradi veliko vloženih sredstev, izboljšanih kompetenc strokovnih delavcev in ravnateljev, spodbujajo jih profesionalni interesi.

Področje kakovosti je kot izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izvajanja in izidov učenja v Evropski unija uvrščeno med štiri prednostna področja v izobraževanju do leta 2020 (Komisija Evropskih skupnosti 2008). Tako komisija sporoča, da sta izobraževanje in usposabljanje bistveni za reševanje izzivov prihodnosti, kot je staranje družbe, in za zagotavljanje visoke ravni trajnostne rasti in delovnih mest na temelju znanja, ki spadajo v jedro lizbonske strategije. Znanje, spretnosti in kompetence določajo posameznikove možnosti za uspeh na trgu dela in za dejavno vlogo v družbi. Imajo odločilen pomen za socialno kohezijo ter konkurenčnost in inovativnost podjetij in celotnega gospodarstva. Zagotavljanje boljše usposobljenosti v kakovostnih sistemih izobraževanja je tako bistveni del evropske strategije za reševanje izzivov prihodnosti, veliko ciljev Evropske unije je usmerjenih k izboljševanju kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja (Komisija Evropskih skupnosti 2008).

O možnih poteh izboljšanja šolskih sistemov potekajo številne mednarodne raziskave, objave, znanstvene konference in projekti. Pri tem so v ospredju pobude anglosaških, deloma skandinavskih držav, preostale države jim sledijo, pri čemer te pobude bolj ali manj uspešno umeščajo v svoj šolski kontekst. Države, ki v poznavanju raziskav, teorij in šolskih praks zaostajajo, sledijo na podlagi spodbud mednarodnih projektov in sredstev, kjer uveljavljeni strokovnjaki prenašajo načine izboljšav z večjim ali manjšim občutkom za posebnosti posameznih šolskih sistemov (Stronach 2010; Koren in Shapiro 2006). V zadnjem času prevladujejo pobude za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, ki poskušajo zajeti vse ravni, učitelje, šolo in šolski sistem ter pri tem spodbuditi in uporabiti tako notranje (šolske) kot zunanje (sistemske) elemente, dejavnike in mehanizme. V ospredju je usmerjenost na temeljno dejavnost šol – izboljševanje kakovosti dosežkov učencev. Dosežki so pri tem razumljeni v najširšem smislu, ne zgolj znanje, ki ga učenci dosežejo na zunanjih preverjanjih znanja (Townsend 2010).

Kaže, da smo se prejšnje generacije učiteljev sicer srečevale s pojmi kakovosti, odgovornosti, vendar njihov vpliv na vsakdanje profesionalno življenje ni bil pretirano občuten (Brundrett in Rhodes 2011). S tem, ko smo dobili diplome, strokovni izpit in nekaj ustreznih izkušenj, smo si pridobili pravico do odločitev v svojih učilnicah, brez večjega nadzora.

Sedanje smernice pa nakazujejo, da bodo sistematično ukvarjanje s kakovostjo, odgovornostjo samoumeven del poklicne poti sedanje in še bolj prihodnjih generacij.

2. Kakovost – skupna načela

Kot ugotavlja Barle Lakota (2006), je bilo vprašanje kakovosti vzgoje in izobraževanja od pojava množičnega šolstva vseskozi ključno. »Res pa je, da razmah javnega šolstva (in še posebej množičnega šolstva) implicitno vključuje ter zaostruje vprašanje kakovosti kot še nikoli poprej.« Tako šolstvo zahteva mnogo več javnih sredstev, jasno opredeljen status javnih listin, jasno strukturiran sistem šolstva in predvsem jasno opredeljene vstopne in izstopne kriterije šolanja.

Razumevanje in pomen kakovosti se z odzivanjem na spremembe v družbi in na naše lastne izkušnje v času spreminja, Sallis (2002) pravi, da o kakovosti vsi razpravljajo, vsi si jo želijo in le redki jo imajo. Udeleženci izobraževanja, pa naj gre za učence, vodje, učitelje, starše ali strokovnjake na ministrstvu, občinah, javnih zavodih, imajo različne interese in posledično različne poglede na kakovost (Benson in dr. 2001). Z vidika učenca (posameznika) kakovost izobraževanja lahko pomeni dosežen standard znanja, z vidika šole (institucije) lahko kakovost opredelimo kot učinkovito rabo javnih sredstev, lahko pa o kakovosti govorimo le kot o zadovoljstvu udeležencev izobraževanja. Ne glede na to, kdo in kako definira kakovost, pa je pomembno zavedanje, da so šole odgovorne javnosti in da so učitelji vključeni v postavljanje ciljev in politik, ki so usmerjene v spodbujanje in izboljševanje učenja in dosežkov učencev. Gre za ocenjevanje potreb učencev in skupnosti, v okviru katere šola deluje, stališča staršev, učencev in skupnosti, nasveti lokalnih in nacionalnih strokovnih teles ter poročila študij o učinkovitosti učenja in poučevanja.

Kot ugotavljajo Scheerens in drugi (2003), se spremljanje in vrednotenje delovanja šole (kot temeljni element sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti) v izobraževanju uvajata kot spodaj naštetih razlogi in zaradi njih. To so:

- formalno reguliranje pričakovane kakovosti rezultatov in ukrepov (izpiti, akreditacija, certificiranje, t. i. *benchmarking*, mednarodne študije ...),
- odgovornost izobraževalnih sistemov za njihovo delovanje in učinkovitost; posredovanje informacij zainteresirani javnosti; dobra izbira izobraževalnih ciljev (pomembnost), preverjanje, ali so bili doseženi (uspešnost), enakovredna porazdeljenost virov izobraževanja (enakost) ali preverjanje ekonomske izrabe virov (učinkovitost),
- mehanizem za spodbujanje izboljšav v izobraževanju – spodbujanje učenja in samoizboljševanja šol – organizacijsko učenje, samoevalvacija,
- politika decentralizacije – decentralizacija oziroma centralizacija kot protiutež različni stopnji avtonomiji.

Poleg tega MacBeath (2006) kot enega ključnih razlogov navaja izboljšano informiranje in vodenje podatkov med šolami, vladnimi institucijami in starši, kar med drugim pomeni, da so podatki »zbrani enkrat in uporabljeni večkrat«. Kot pa še dodaja, je vendarle treba razumeti tudi politični in ekonomski kontekst v ozadju »dobrih namenov« oziroma uvajanja sistema kakovosti na nacionalni ravni. Gre namreč za zmanjševanje porabe javnih sredstev in prenos upravljanja sredstev na izvajalce, šole, ki ju spremlja povečana izbira uporabnikov in institucionalna odgovornost. Hkrati pa moramo vedeti, da evidentiranje in transparentno predstavljanje podatkov vedno pomeni tudi nekakšno rangiranje.

Koncept kakovosti v izobraževanju povezujejo tudi s pojmom trgov v izobraževanju. Upad števila otrok in staranje prebivalstva, kar je trend v zahodnoevropskih državah, namreč vplivata na mrežo šol, ravno tako pa s tem povezano spreminjanje narave izobraževanja. Trg in tržne zakonitosti, kot pravi Tooley (1994), izobraževanje postavljajo kot zasebno dobrino. Trg vpelje drugačen način financiranja, povezan je z decentralizacijo šolstva in z deregulacijo, pa tudi z drugačnim razumevanjem avtonomije in vodenja šol. Kakovost na trgu postane sredstvo za doseganje konkurenčne prednosti in ni sama sebi namen.

Kakovost pa lahko razumemo tudi v kritični perspektivi, o kateri govori Stronach (2000). Gre za tako imenovano kulturo *audit* oziroma kulturo nenehnega preverjanja stanja in tudi posledično hitrih sprememb v šolskih sistemih. Pri tem se seveda postavlja vprašanje, koliko nenehno preverjanje ustreza oz. odraža naravo vzgojno-izobraževalnega procesa, kjer je na rezultate in njihovo uspešnost treba gledati celovito in v daljšem časovnem obdobju. To sicer ne pomeni, da kakovosti šol ne moremo spremljati, vprašanje pa je, kako hitro na podlagi dobljenih rezultatov posegamo po spremembah in ukrepih, s katerimi želimo neko ugotovljeno stanje popraviti.

Če povzamemo, gre pri kakovosti na eni strani za odgovornosti tako šolskih sistemov kot šol različnim javnostim, na drugi strani pa je notranja spodbuda za ukvarjanje s kakovostjo (organizacijsko) učenje temelj nenehnih izboljšav. Livingston in McCall (2002) npr. pravita, da se izobraževalni sistemi po vsej Evropi spoprijemajo z vseobsežnimi izzivi sprememb in ponudbo kakovostnega izobraževanja za vse učence. Splošne smernice v Evropi so usmerjene v decentralizacijo in avtonomijo ter s tem prenos odgovornosti na šole, kar pomeni, da imajo te več svobode kot kdaj prej, da odločajo na ravni razreda. Avtonomija je privilegij za prispevek, ki ga šole dajejo družbi. Na eni strani avtonomija prinaša večje zahteve po odgovornosti in pomeni pritisk na šolske oblasti, šole in učitelje, da opišejo in utemeljijo svoje cilje in politiko ter izvajajo redno in javno evalvacijo svojega dela. Po drugi strani pa priložnost sodelovanja v npr. samoevalvaciji šole ponuja način pridobivanja poglobljenega razumevanja, kaj se dogaja v šolah in zakaj, in omogoča skupno refleksijo o kompleksnosti medsebojnega delovanja in vpliva učenja ter poučevanja.

Okvirno lahko odgovornost razdelimo na zunanjo in notranjo. Snovalci politik zahtevajo, da se šole osredotočajo na doseganje visokih standardov za vse učence in zahtevajo dokaze – podatke. Zato so vzpostavljeni različni sistemi preverjanja znanja, kazalniki kakovosti, določeni cilji izobraževanja, sistemi inšpekcije, nagrajevanje, sankcioniranje glede na rezultate. Govorimo o »predpisani«, zunanji odgovornosti, katere namen je dokazati storjeno, doseženo. Gre za odgovornost do rezultatov, odgovornost, ki je posledica strukture (hierarhije, birokracije). Zunanja odgovornost v povezavi s podatki

vzbuja tudi nekaj skepticizma. Tako Earl in Katz (2006) pravita, da pritisk na »prikaz rezultatov« in odpor do sprememb povzročata nezaupanje. Učitelji kot tisti, ki navadno evalvirajo, deloma občutijo strah (napake so nesprejemljive), predvsem pa veliko pomanjkanje znanja in spretnosti na področjih zbiranja, analize in interpretacije podatkov, saj je premalo usposabljanj iz uporabne metodologije.

Na drugi strani govorimo o notranji ali profesionalni odgovornosti. Gre za odgovornost, ki presega predpisano in je primarno usmerjena v izboljšanje kakovosti in dosežkov. Gre za odgovornost do kodeksa prakse in odgovornost, ki je posledica kulture.

Šolski sistemi posameznih držav oblikujejo svojo lastno šolsko politiko in s tem tudi pristope h kakovosti, kljub temu pa področje izobraževanja presega nacionalne meje. Kaže se potreba po oblikovanju in upoštevanju nekaterih skupnih načel, ciljev ter mehanizmov v evropskem in širšem prostoru. Tako postavljeni cilji in mehanizmi so potrebni za vzpostavljanje primerljivosti, združljivosti in zgraditve mednarodnih standardov v vzgoji in izobraževanju. Vprašanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema je tako treba obravnavati najprej v okvirih nacionalnih in mednarodnih dokumentov, v katerih je opredeljena kakovost izobraževanja (Brejc in dr. 2008).

Slovenija pri kakovosti v vzgoji in izobraževanju sledi razvitim državam in institucionalnemu razvoju na področju EU ter deluje na podlagi mednarodnih usmeritev in priporočil, ki so zapisana v pomembnejši dokumentih, kot so npr. Lizbonska deklaracija (2000), Izobraževanje in usposabljanje 2020, Program Vseživljenjsko učenje, Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (2008/C 111/01), Evropsko poročilo o kakovosti izobraževanja. 16 kazalnikov kakovosti (*European Report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*) in drugi. »Dosežki učencev, učinkovitost šol in odgovornost za doseganje zastavljenih ciljev so postali eni od najpomembnejših kriterijev za ugotavljanje kakovosti izobraževalnih sistemov« (Štraus, 2007, 80) in tudi Slovenija se je priključila državam, ki želijo »dosegati mednarodno primerljive standarde znanja« (Bela knjiga 1996). Pri tem imajo pomembno vlogo mednarodne raziskave, kot so PISA, TIMSS, PIRLS.

3. Nenehne izboljšave in učinkovitost šol

O modelih in pristopih h kakovosti, ki naj bi bili za izobraževanje najprimernejši, lahko najdemo številne razprave. Tako npr. Sallis (2002) govori o kontroli kakovosti, ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti in celovitem obvladovanju kakovosti, ki pokažejo na vso kompleksnost pojma kakovosti ter s tem povezane težave pri merjenju oz. ocenjevanju kakovosti šole na različnih ravneh (kot institucija, razred, vzgojno-izobraževalni proces). V osemdesetih letih prejšnjega stoletja pa sta se začeli razvijati paradigmi učinkovitosti šol in nenehnih izboljšav. Imata različna izhodišča, sodobni pristopi h kakovosti v praksi pa poskušajo povezati prednosti obeh in hkrati omejiti njihove slabosti, kar je tudi pomembno izhodišče projekta KVIZ. Paradigmi sta prav v zadnjem času predmet ponovnega razmisleka in kritičnih razprav (Townsend in dr. 2010; Hopkins in dr. 2011, Reynolds in dr. 2011).

3.1 Učinkovitost šol

Pristop učinkovitosti proučuje učinke šole na dosežke učencev, osnovno vprašanje je Kaj naredi šolo »dobro« in Kako do več »dobrih« šol. Cilj raziskav učinkovitosti je torej prepoznati učinkovite šole, tako da bi njihove značilnosti lahko določili in proučili z namenom, da bi ugotovili, ali sploh in koliko se lahko posnemajo pri preostalih, manj uspešnih šolah. Učinkovitost lahko definiramo kot napredek, ki ga naredijo učenci na učnih, kognitivnih in formalnih elementih svojega šolanja (Kelly in dr. 2011).

Pristop daje s tem pomen šoli in njenemu vplivu na dosežke učencev, s čimer presega dajanje prevelikega pomena socialnega kapitala in družinskega izvora na rezultate otrok. Pri tem proučuje učinke posameznih učiteljev in šole kot celote. Pristop se osredotoča na vse pomembne dejavnike učinkovitosti, posebno pa na tiste znotraj šol in na skupne v šolskem sistemu, ki lahko najbolj vplivajo na učne dosežke učencev. Upošteva učni in socialni razvoj, kar zajema tudi širok nabor dejavnikov, kot so metode poučevanja, organizacija šol, kurikulum in vpliv »učnega okolja« na splošno (Reynolds 2001). Opredeljuje dejavnike, ki vplivajo na učinkovitost šole. Najpogosteje se pojavljajo učinkovito

vodenje, osredotočenost na učenje, pozitivna šolska kultura, visoka pričakovanja učencev in učiteljev, spremljanje napredka, vključevanje staršev, učinkovito učenje, vključevanje učencev v izobraževalni proces itd. (Reynolds in Teddlie 2001). Raziskave so pokazale, da so učinkovite šole strukturno, simbolično in kulturno bolj povezane od manj učinkovitih ter da je pomembno razumevanje in uporaba podatkov na ravni šol. Poudarjen je ključen vpliv učiteljeve učinkovitosti na izobraževalno učinkovitost (Creemers 1994) in predpostavka, da je v kakovostni šoli lahko uspešen vsak otrok (Harris in Bennet 2001). Pri preučevanju učinkovitega učitelja je tako npr. opredeljenih kar okoli 60 različnih ravnanj, kar kaže, da ni enega velikega recepta, ampak na učinkovitost učiteljev vpliva veliko število malih stvari (Muijs in Reynolds 2003, Muijs in Reynolds 2010).

Ob dejavniki učinkovitosti se odpira tudi področje dodane vrednosti, razlike med znanjem učenca ob vstopu vanjo in takrat, ko jo konča (Zupanc in drugi 2009). V zadnjem času je razvoj paradigme učinkovitosti usmerjen v dinamični model, ki se osredotoča na dinamičen nabor odnosov, v pogled na različne »ravni« izobraževalnega sistema v interakciji in doseganje variabilnih dosežkov (Creemers in Kyriades 2008).

Pristop ima pomemben vpliv, tako zaradi velikih mednarodnih primerjalnih raziskav kot prepričanja, da so šole in učitelji odgovorni za (ne)uspehe učencev. Spodbudil je mednarodne raziskave, kot so TIMSS in PISA, ki poročajo o učinkovitosti izobraževalnih sistemov z vidika dosežkov učencev in dodane vrednosti. Hkrati so rezultati učinkovitosti tisti, ki so dali neposredno povratno informacijo o izboljšavah vladam, lokalnim oblastem in šolam. Rezultati in kazalniki dajejo orodje, s katerim lahko šole postavljamo odgovorne širokemu naboru deležnikov (Kelly in dr. 2011). Metoda merjenja dodane vrednosti si je utrla pot tudi v pristop nenehnih izboljšav, kjer lahko daje šolam podatke za oceno uspešnosti izboljšav (Kelly in dr. 2011).

Temeljna slabost pristopa je iskanje končnih odgovorov, ki bi pokazali, kaj moramo narediti, da bo učitelj oz. šola učinkovita. Izsledki posameznih raziskav namreč dajejo različne rezultate, posamezni dejavniki pokažejo le na nekatere pojave šolanja (Reynolds 2001), pri čemer manjka ozadje teh rezultatov. Ko se že zdi, da nam je uspelo, se

vedno pojavijo tudi novi učinki, tako da moramo vključiti le še te in bomo vedeli (Stronach 2010). Pokazalo se je, da vpliv šol kot organizacij težko opredelimo trajnostno, saj se šole spreminjajo, menjajo se učitelji in ravnatelji, učenci (Reynolds 2001). Pri tem različni avtorji opozarjajo, da raziskave, kot sta TIMMS in PISA, spodbujajo tekmovalnost, v kateri učenci nastopajo in tekmujejo za svoje države, kakor bi bili na olimpijskih igrah, hkrati pa v državah slabši rezultati njihovih »tekmovalcev« povzročajo paniko in histerijo novih šolskih politik. Večje ko je tekmovanje, boljše so igre (Stronach 2010, 23). Neželeni učinki se pojavijo tudi tam, kjer države poenostavljeno uporabljajo pristop merjenja učinkovitosti šol (Townsend 2010).

3.2 Nenehne izboljšave

Pristop nenehnih izboljšav se ukvarja z vprašanjem, kako se šole izboljšajo in postanejo učinkovitejše, z osredotočenjem na procese izobraževanja in poti za večjo kakovosti šolanja. Je razvojni pristop, da bi razumeli, kako in zakaj se šole spreminjajo ali ostajajo statične v določenem času. Teži k longitudinalnosti in je usmerjen v proces ter vrednote. Če je učinkovitost usmerjena v merjenje razlik, so izboljšave, kako jih generirati (Kelly in dr. 2011).

Nenehne izboljšave so osredotočene na procese sprememb in na strategije, potrebne za doseganje sprememb. Pri tem je šola ali vrtec v središču in tako velja prepričanje, da imajo šole lastne zmožnosti in da kakovost najboljše dosežemo, če se ukvarjamo z notranjimi razmerami vsake posamezne šole.

Pristop spodbuja sistematičnost uvajanja sprememb, izboljšave morajo biti skrbno načrtovan in voden proces v večletnem obdobju, prav zato pa potrebujejo zunanjo podporo. Ključne so notranje razmere šole, kultura, kar vključuje ne le poučevanje in učenje, ampak procese delovanja ter razdelitve vlog. Pomembno je doseganje izobraževalnih ciljev, pri čemer ti odsevajo prioritete posamezne šole in predstavljajo, kar šola ceni kot želeno. To predpostavlja širše definiranje dosežkov in ne le zgolj ocen učencev na testiranjih.

Predpostavljena je prostovoljnost pri izvajanju pristopa, kar je blizu

predpostavki, da je odličnost lahko le motivirana – ne moremo je prisiliti (Stronach 2010).

Posebej je poudarjeno, da je pri uvajanju kakovosti na ravni šol potreben širši pogled, saj šola ne deluje sama in izolirano. Vsajena je v izobraževalni sistem, ki mora delovati sodelovalno, če naj dosega najvišjo stopnjo kakovosti. To pomeni, da naj bi bile vloge učiteljev, ravnateljev, staršev, strokovnjakov, šolskih politikov določene in skladne ter predane procesom kakovosti. Nenehne izboljšave morajo biti usmerjene k institucionalizaciji, sprememba je uspešna le, če je postala del naravnega vedenja učiteljev v šoli. Izvedba sama po sebi ni dovolj (Reynolds 2001).

Dosedanje spremljave uvajanja nenehnih izboljšav so pokazale nekatere slabosti, npr. preveliko osredotočenost na organizacijsko raven in izključevanje učiteljev oziroma razredne ravni. Težave so s prostovoljnostjo tako na ravni šol kot posameznih učiteljev ter osredotočenost predvsem na uspešne šole in zanemarjanje neuspešnih. Pokazalo se je, da imajo šole in vrtci težave z uporabo podatkov pri vrednotenju izboljšav, posebej kvantitativnih. Prevelika pozornost je namenjena vodenju in organizaciji, zanemarljiva pa se spremenljivke poučevanja, pedagogike, učiteljev, s čimer so se izgubili prizadevanja in pripadnost učiteljev, ki pomembno vplivajo na dosežke učencev (Harris in Bennet 2001; Reynolds 2001).

4. Samoevalvacija

Evalvacija je proces, v katerem ugotavljamo, koliko in kako smo dosegli zastavljene cilje. Izvajamo jo z namenom, da bi ovrednotili in določili vrednost, kakovost, uporabnost, učinkovitost ali pomembnost tistemu, kar evalviramo, in opredelili ukrepe za nadaljnje izboljšave. Samoevalvacija kot eden od temeljnih elementov različnih sistemov ugotavljanja in zagotavljanja je ena od oblik notranje evalvacije, kjer strokovnjaki, ki izvajajo dejavnost, vrednotijo lastno organizacijo, v našem primeru šolo oziroma njeno delovanje, posamezne dele (npr. programe, področja) ali posameznike (npr. učitelje). Pri tem ima šola lahko pomoč zunanjih svetovalcev, a odgovornost za samoevalvacijo še

vedno nosi sama. Prav tako je glavni uporabnik rezultatov oziroma ugotovitev šola, saj proces samoevalvacije upošteva posebnosti vsake posamezne šole glede na velikost, organiziranost, okolje, učence, zaposlene itd. (Sheerens 2003). Omogoča torej, da šola sama opredeli prednostna področja oz. vidike kakovosti, ki so zanjo pomembna, kako jih bo spremljala in ovrednotila. Lahko jo opredelimo tudi kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalne prakse. Pomaga razumeti, zakaj, od kod neki rezultati, dosežki kot posledica načrtovanih dejavnosti, pri čemer mora vedno odgovoriti tudi na vprašanje, kako to vemo. Ponuja priložnost, da šole in vrtci prikažejo lastne zgodbe (MacBeath in dr. 2000), kontekst, ki preseže rangiranja in uporabo rezultatov zunanjega preverjanja znanja in drugih nacionalnih primerjanj. Šole in vrtci lahko predstavijo svoje vrednote, ki jih ni mogoče meriti, in opredelijo posebnosti, ki so pripeljale do dosežkov.

Stronach (2010) opozarja na paradoks, da naj samoevalvacija spodbuja notranji profesionalizem, večinoma pa je spodbujena od zunaj in tudi njeni rezultati pokažejo šolo navzven.

Samoevalvacijo lahko povežemo z obravnavanima pristopoma učinkovitosti in izboljšav. Ob dobri zasnovi tudi omogoča, da v izobraževalni praksi povežemo oba.

Raziskave kažejo, da je najpomembnejša vrednost samoevalvacije kot procesa spodbujeno sodelovanje zaposlenih, strokovne razprave med učitelji, vzgojitelji in ravnatelji ter z zunanjimi strokovnjaki, razprava o tem, kaj je zares pomembno za dobro delovanje vrtca ali šole (Brejc in Trunk Širca 2007).

Ni pa dovolj samo zanimanje, ali smo dosegli svoje cilj, prepoznali napake in slabosti. Potreben je tudi pogled oziroma usmerjenost navzven, pri čemer ugotavljamo, ali so cilji, ki smo si jih zastavili, tudi primerni glede na širše vzgojno-izobraževano okolje oziroma šolski sistem (Barzano 2002).

Pomembno je poudariti, da je samoevalvacija proces in je nikakor ne gre enačiti s samoevalvacijskim poročilom, ki je le dokument in nastane (oziroma naj bi nastal) kot rezultat procesa.

Raziskave in spremljave so pokazale, da se v samoevalvaciji pojavlja

precej omejitev, denimo: strah pred morebitnim odkritjem šibkih točk šole ali posameznika in pred sankcijami zaradi neuspeha; dvom o trajnosti izvajanja samoevalvacije; časovno obremenitev in dodatno papirnato delo; usmerjanje v navidezno ukvarjanje s kakovostjo na področjih, na katerih šola ali vrtec že tako dobro dela, odvisnost od subjektivnih mnenj in pogost prezir »trdih« dejanskih podatkov o delovanju šole, še posebno podatkov o rezultatih; odvisnost od zavezanosti inovacijam v izobraževanju, ki mora prevladovati pri zaposlenih. Izboljšave so počasna pot, zato lahko nastajajo težave pri vzdrževanju samoevalvacije, še posebno če se prvi učinki ne pokažejo kmalu. Po prvem navdušenju lahko šole naletijo na težave s preobremenjenostjo, zlasti v fazi, ko je treba globlje poseči v ustaljene dejavnosti. Ker je za samoevalvacijo potreben čas, je vprašanje, ali država daje dovolj jasne signale, da so šole na pravi poti in varne pred hitrimi spremembami in zahtevami po dosežkih (Scheerens in dr. 2003; Elmore 2007; Brejc in Zavašnik Arčnik 2010).

5. Vloga šolskega sistema

Izkušnje uvajanja pristopov h kakovosti kažejo, da je uspešnost enako odvisna od vseh ravni vzgojno-izobraževalnega sistema. Pri tem je pomemben celovit pristop, povezovanje, a receptov zanj ni. Vsak sistem, država se mora sama dokopati do tega, kako za doseganje kakovosti povezati vse, ki v njem delujejo (Koren 2006). S tega stališča so v nadaljevanju prikazane ravni šolskega sistema v vlogah ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo.

Pri izvajanju kakovosti ima vsaka raven posebej svojo vlogo, prakse v več državah pa kažejo, da ima najpomembnejšo predvsem država. Na sistemski ravni je pomembno določiti namene vzpostavitve sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in znotraj tega samoevalvacije. Razlogi za sistematično in usmerjeno ukvarjanje s kakovostjo so namreč različni, kar izhaja iz različnih kontekstov, v katerih sistemi kakovosti nastajajo in delujejo. Večinoma se navezujejo na razlike v samem definiranju kakovosti, ki bistveno določa zasnovo sistemov. Tako so nameni sistemov kakovosti različno interpretirani in definirani, namen ni

en sam, sistem jih ima lahko več, od nadzora, zunanje odgovornosti in vrednotenja učinkovitosti do izboljševanja in opolnomočenja (Cave 1997, Scheerens in dr. 2003; MacBeath 2006; Brejc in dr. 2008). Tako mora država odločiti o namenu in vlogi samoevalvacije, ki je lahko:

- namenjena zgolj šolam (upoštevajoč vse omejitve) in ne tudi spremljanju in razvoju sistema,
- namenjena primarno šolam in v določenem obsegu (npr. spremljanje ozkega nabora kazalnikov na nacionalni ravni) tudi sistemu,
- predvsem sistemu, v smislu odgovornosti šol do poročanja in odgovarjanja, pri čemer je uporabnost za šolsko raven lahko dvomljiva; pojavita se prilagajanje od zunaj postavljeni strukturi in okviru ter ne nazadnje vprašanje, ali je to sploh še nekaj, čemur lahko rečemo samoevalvacija.

Država oziroma šolski sistem ne sme sama po nepotrebnem vnašati sprememb in novosti, ki ne prispevajo k boljšemu učenju, poučevanju in dosežkov učencev. Vedeti morajo, kaj reforme sprožajo na šolah, koliko zares prispevajo k boljšemu delu in kdaj se pojavi preveč šol, ki zgolj nekritično skačejo iz enega projekta v drugega v veliki želji, da bi kaj storili.

Vlogo pri tem, da zunanje spodbude po projektih, spremembah niso prepogoste, kaotične, nasprotujoče si ali da šole celo odvrtaajo od temeljnih dejavnosti, imajo tudi javni zavodi in drugi nosilci, pobudniki, izvajalci projektov, ki imajo posledice za dejavnost šol in vrtcev.

To je še posebno aktualno v času, ko je projektnih sredstev izjemno veliko, tako kot zdaj v Sloveniji in drugih novih članicah Evropske unije, kamor prihaja veliko sredstev evropskih strukturnih skladov. To je pritisk, ki mora imeti posledice. Predvidevamo lahko, da je nosilec razpisov že pri pripravi upošteval obseg in prek tem, vsebin in aktivnosti imel veliko sliko in predvidene učinke na dejavnost in kakovost šol. A ne glede na to je obseg težko obvladljiv, tudi zaradi omejitev pri številu, usposobljenosti in usklajenosti organizacij, ki projekte izvajajo. Zapisano velja tem bolj, ko so projekti obsežni in celovito posegajo v dejavnost šol in vrtcev.

Na državni ravni je treba zagotoviti, da spremembe nimajo preveč slabih

učnikov. Ne smejo vedno znova prisegati na nova spoznanja, saj s tem razvrednotijo prejšnje paradigme, šole pa so čedalje bolj nezaupljive do novosti in ne morejo čakati, da uvajalci reform odkrijejo, kaj deluje, do takrat pa pač poskušajo po najboljših močeh. In navsezadnje, ali lahko na državni ravni pričakujemo, zahtevamo od šol in vrtcev, česar sami ne zmoremo?

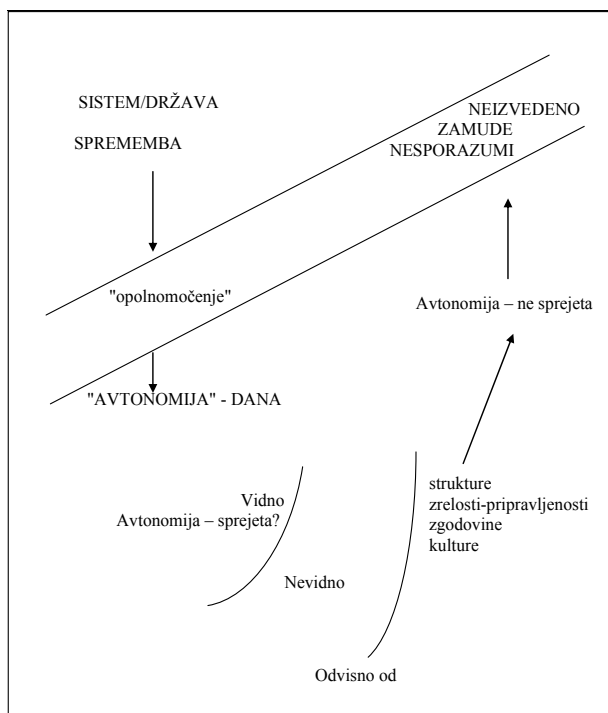
Ne glede na odločitev države o namenih kakovosti in samoevalvacije je pomembno njeno spodbujanje avtonomije, opolnomočenje šol in zagotavljanje ustreznih razmer, da šola čuti varnost. Varnost ob morebitnem neuspehu, pa tudi, da bodo imele šole čas, ki je potreben za izboljšave in izboljševanje dosežkov učencev na ravni šole. Vlada oziroma ministrstvo mora jasno sporočiti, da šolam in vrtcem zaupa, jih podpira pri izboljšavah, da se zaveda, da ni nujno, da jim vedno uspe (Elmore 2007).

Država vpliva na kakovost v šolah tudi z mehanizmi nadzora in zunanjo evalvacijo. V praksi številnih držav ima zunanja evalvacija zelo različne namene in oblike, ki so odvisne od oblik samoevalvacije, stopnje centralizacije in tradicije. Z zunanjo evalvacijo lahko izvajamo celovit pregled, pregled, kako šola ugotavlja in zagotavlja kakovost – dejavnosti, poročila in načrti – ter pregled, kako šola izvaja izboljšave v procesu samoevalvacije na izbranih področjih. Z vidika samoevalvacije je smiselno, da je zunanja evalvacija ena od spodbud za samoevalvacijo, tako da zunanja evalvacija pomeni dopolnitev samoevalvaciji, da omogoča objektivni vpogled nanjo (Brejc in Trunk Širca 2007, 45).

Namen zunanje evalvacije mora biti tako zunanja spodbuda k izvajanju samoevalvacije ter »prisila« k javnemu poročanju šole o rezultatih delovanja – posredovanje transparentnih informacij udeležencem izobraževanja. Tako z zunanjo evalvacijo šola, vrtec pridobiva širši in strokovno objektivni pogled na lastno prakso, kar lahko vpliva na večanje motivacije in odgovornosti za kakovostno delo. S tem se v sistem vgrajuje varovalka, da uvajanje kakovosti in samoevalvacijske poročila ne postanejo sama sebi namen ali nekaj, kar je treba napisati zato, da nas drugi vidijo, kakšni bi želeli biti, in ne takšne, kot zares smo (Scheerens in dr. 2003).

Uvajanje pristopov kakovosti, zlasti tistih, ki poudarjajo opolnomočenje

šol za samoevalvacijo, je na ravni šol tako zahtevno, da morajo šolski sistemi vedeti, ali imajo posamezne (večina) šol dovolj znanja in izkušenj. Gre za notranje razmere, kot so raven sodelovanja strokovnih delavcev, sodelovalno vodenje in sprejemanje odločitev, sposobnost trajnega uvajanja izboljšav, profesionalna prepričanja (Bangs in dr. 2010). Hkrati pa ves strokovni razvoj, vseživljenjsko usposabljanje, spodbujanje šol kot učečih se organizacij nima smisla, če profesionalcem nato ne damo profesionalne samostojnosti. Razmerje med usposobljenostjo šol in uvajanjem kakovosti lahko ponazorimo s prikazom prenosa opolnomočenja v prakso.



Slika 1: Prenos opolnomočenja v prakso (Koren 2006).

Uresničevanje pogojev, ki jih predvidevajo pristopi h kakovosti na državni ravni, ni preprosto. Vlade se morajo ukvarjati s političnimi zadevami, razdeljevanjem sredstev, odpravljanjem trenutnih težav, ki se pojavljajo. Vezane na štiriletno mandate težijo k sistemskim

spremembam, ki imajo bolj politične kot strokovne temelje. Tako imajo značilnosti, ki niso naklonjene uresničevanju zahtev zmernih sprememb, ki bi upoštevale in krepile zmožnosti šol ter bile hkrati usmerjene v temeljne dejavnosti, to je izboljševanje dosežkov učencev, učenje, poučevanje (Levin 2010). Elmore (2007) pravi tudi, da so šolske oblasti nagnjene k temu, da se bolj kot avtonomiji in opolnomočenju posvečajo in verjamejo merjenju rezultatov in kvantificiranju razlik med šolami na nacionalni in mednarodni ravni. Raje se ukvarjajo z vprašanjem, kakšne so učinkovite šole, pri čemer »slabše« krivijo za neuspehe učencev. Nadzor se jim pogosto zdi učinkovitejši kot spodbujanje lastnih sposobnosti za izboljševanje dosežkov učencev.

Upoštevati moramo tudi, da države nimajo na razpolago preprostih rešitev pri odločitvah o pristopih h kakovosti, ki jih bodo uvajale. Obstoječi sistemi kakovosti so nenehno predmet presoje in kritik, tako na primer lahko med raziskovalci in politiki nastane konflikt med pogledi in vrednotami ter v razumevanju znanja in učenja, oblikovalci politik kljub vzpostavljenim jasnim določbam o ocenjevanju in evalvaciji teh ne jemljejo dovolj resno, država postane vse bolj obsedena s svojo vlogo pri ustvarjanju znanja in veščin za uspešno konkuriranje na čedalje zahtevnejšem globalnem trgu, kar se kaže z omejevanjem ciljev na tiste, ki jih zahteva »gospodarstvo znanja«, ter s preobremenjenostjo z ekonomskimi idejami o učinkovitosti, uspešnosti, »dodani vrednosti«; država izvaja čedalje večji pritisk na delo šol, hkrati pa prevzema premalo odgovornosti za vlaganje v ljudi itd. Poleg tega je opredelitev kakovosti v preveč kvantitativnem smislu lahko razlog za vrsto kratkotrajnih odzivov na težave, ki so slabo zasnovani in se napačno obravnavajo (Brejc in dr. 2008).

Tako kot v drugih državah je tudi v Sloveniji kakovost na državni ravni v ospredju. Na zakonski ravni je država očitno opredelila samoevalvacijo kot eno od prioritet sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Hkrati pa v projektih KVIZ in uKVIZ ne zaznavamo dejanj systemske naklonjenosti samoevalvaciji ali, bolje rečeno, ni opaziti opredelitve zanjo. Razen seveda, če razpis projektov in vključitev samoevalvacije v zakonodajo nista že sama po sebi izraz dajanja pomena avtonomiji šol pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.

6. Vloga šol

Spremembe, procesi decentralizacije in povečane avtonomije na ravni šolskih sistemov prinašajo prej ali slej tudi povečano odgovornost šol in posameznih učiteljev za kakovost in izboljševanje dosežkov učencev (Koren 2006). Tako vse bolj ali manj nove, spreminjajoče se paradigme in projekti posežejo tudi na raven šol. Te so tako že vrsto let pod pritiskom uvajanja sprememb in hkrati čedalje bolj izpostavljeno odgovornostjo za rezultate učencev. Najprej so šole pod pritiski, ki povečujejo odgovornost za dosežke otrok na nacionalnih preverjanjih znanja in v mednarodnih primerjavah, kot so TIMSS, PISA in druge. K temu moramo dodati pogosta uvajanja šolskih reform na nacionalni ravni, ki že vrsto let šole nenehno obvezuje k spremembam. Pri tem so spremembe pogosto površinske, niso usmerjene v temeljno dejavnost učenja in poučevanja, teorije ali šolske politike, niso primerne za uporabo v praksi, ne sežejo do učilnic, učiteljev, ne izboljšujejo dosežkov učencev, niso trajnostne (Elmore 2007; Stronach 2010; Koren 2006).

Šole, ki večinoma želijo delati dobro, kakovostno, po sodobnih načelih, se spopadajo z omejitvami svojih zmožnosti, zato iščejo podporo od zunaj (Elmore 2007). Od tod velika želja po dodatnem vključevanju v različne projekte, pogosto v več, kot jih šola, ravnatelj, učitelji zmorejo, kar lahko prinaša tudi negativne učinke. Kadar je zunanjih spodbud preveč, se šole težko osredotočajo na lastne prioritete, neprestano spoprijemanje s spremembami, spodbujenimi od zunaj, pa jim jemlje zaupanje v lastne sposobnosti.

Ni pričakovati, da bi se pritiski po uvajanju novosti, sprememb zmanjšali, saj so del sedanjega časa in z njimi se srečujejo na vseh področjih javnih, zasebnih, neprofitnih in profitnih dejavnosti. Ni mogoče, da bi bile šole izjema, da bi se jim ne bilo treba posodabljanje, spreminjanje, izboljševanje, ko se spreminja vse v svetu.

Zato je nujno, da se šole tega zavedajo in naučijo živeti s spremembami, ki prihajajo iz okolja, in dejansko izboljšujejo svoje delo in učenje. Hkrati pa morajo imeti svoje lastne vrednote, pristope, prepričanja, ki jim pomagajo preživeti in preseči nevarnosti nenehnih sprememb, ter

kakovostno izvajati učenje in poučevanje. A to morajo početi odgovorno, sposobne morajo biti razviti strokovne načine, da to pokažejo tudi drugim.

Uvajanje in zagotavljanje kakovosti moramo torej videti tudi skozi uvajanje sprememb v šole in vrtce, ki so najpogostejši cilj uveljavljanja navedenih pristopov. Raziskave v tujini (Scheerens in dr. 2003, MacBeath 2006) kažejo, da npr. »pristnih« oblik samoevalvacije skorajda ni zaslediti, da so večinoma spodbujene od zunaj in da temeljijo na od zunaj pripravljenih protokolih in instrumentarijih. Pri uvajanju sprememb in izboljšav je pomemben in učinkovit predvsem pristop, ki temelji na celostnih šolskih pristopih, spodbujanju učečih se organizacij, sodelovalnega vodenja in odločanja, mreženja itd. Na teh temeljih ima na šole največji vpliv predvsem pristop nenehnih izboljšav, ki pri kakovosti poudarjajo notranje okoliščine, kot so raven sodelovanja strokovnih delavcev, sodelovalno vodenje in sprejemanje odločitev, sposobnost trajnega uvajanja izboljšav (MacBeath 2010). Seveda pa je vrednost takšnega pristopa dvomljiva, če se ne izboljšajo dosežki in učenje učencev, čemur so vse dejavnosti v šolah, tudi samoevalvacija, pravzaprav namenjene.

Na tej podlagi so pričakovanja in aktivnosti projekta KVIZ in uKVIZ na ravni šol usmerjene v:

- spodbujanje razprave o ciljih vzgoje in izobraževanja ter o ciljih, prioritetah in merilih kakovosti na vseh ravneh šole,
- usmerjanje dejavnosti šole v prednostna področja in usmerjanje prizadevanja za kakovost v dosežke učencev oz. učenje in poučevanje,
- krepitev zavedanja o temeljnih vrednotah šole, vključenost vseh zaposlenih in strokovne razprave med ravnateljem, strokovnimi delavci in drugimi deležniki ter odgovornost vseh zaposlenih za kakovost šole,
- krepitev profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, učenje posameznika in šole kot učeče se organizacije,
- spodbujanje refleksije na ravni posameznika in na ravni šole ter izmenjavo primerov dobre prakse učenja in poučevanja,

- navajanje zaposlenih k sistematičnemu spremljanju in vrednotenju lastnega dela ter spodbujanje sistematičnega zbiranja in uporabo podatkov za načrtovanje, razvoj in odločanje na vseh ravneh,
- motiviranje za uvajanje izboljšav, spodbujanje sistematičnega pristopa k aktivnostim, ki v šoli že potekajo, in povezovanje različnih dejavnosti in projektov, ki v šoli že potekajo,
- spodbujanje šol k uvajanju inovativnih pristopov k izboljšavam in krepitev razumevanja raznolikosti interesov in pričakovanj deležnikov,
- pridobivanje kakovostnih povratnih informacij o delovanju šole in omogočanje predstavitev šole, kot jo vidijo zaposleni in drugi deležniki.

Seznam morda učinkuje preobsežen in nedosegljiv, izkušnje in evalvacije v projektu pa kažejo, da ga je postopoma mogoče uresničevati.

7. Vloga učiteljev

Ne glede na pomen vseh ravni se večina procesov in postopkov učenja brusi v učilnicah in učilnica je tista, kjer se izboljšave in kakovost v globalnem hitro spreminjajočem svetu uresničujejo (Townsend 2010). Kljub temu so učitelji šele v zadnjem času čedalje bolj v ospredju pristopov h kakovosti, doslej so se ti namreč osredotočali na raven sistemov, šol in vodenja. Zakasnitev je presenetljiva, saj so študije učinkovitosti zgodaj pokazale, da imajo prav učitelji na ravni šole največji vpliv na dosežke učencev – 40 % variance v dosežkih učencev se lahko naveže na to, kar se dogaja v učilnici, in le 10 % na raven šol (Townsend 2010).

Osredotočanje pristopov h kakovosti na raven sistemov in šol je povzročilo, da so bile prav učilnice tiste, kjer se je najmanj spremenilo, kjer se pogosto dogaja tako, kot se je vedno dogajalo. Tako Townsend (2010) pravi, da je učilnica tista, ki izgublja korak s svetom, in ne nasprotno. Če se učilnice ne bodo spremenile, potem bo to, kar se v njih dogaja, vse bolj nepomembno, saj učenci iščejo svoje znanje kjerkoli

drugod. Največja pomanjkljivost sprememb, pristopov h kakovosti je, da se ustavijo na vratih učilnic, ki so delovni prostor učencev in je v svojem bistvu prostor 19. stoletja – veliko bolj človeški in zanimiv, a prepoznavno enak prostor. Je neučinkovit proizvajalec na starih podlagah in preprosto nekompetitiven z novim (Townsend 2010).

Pristopi nenehnih izboljšav se sicer že od začetka ukvarjajo z učitelji z vidika njihovega povezovanja, odpiranja učilnic, skupnega načrtovanja, določanja prioritet, evalviranja, manj pa z njihovo dejavnostjo v učilnicah. Obstaja pa veliko priložnosti in področij, kjer lahko poteka samoevalvacija na ravni učiteljev. To so refleksija, akcijsko raziskovanje, kritično prijateljevanje, kolegialno hospitiranje, timsko poučevanje, študij strokovne literature itd., predvsem pa izvajanje šolske samoevalvacije do ravni posameznega učitelja.

V zasnovi projekta KVIZ izhajamo iz svojega profesionalnega prepričanja, da se kakovost v izobraževanju ne more spremeniti, če se ne spremeni v njegovem temelju, pri delu v razredu. Ali kot pravi Elmore (2007), ne moreš spremeniti dosežkov, ne da bi spremenili poučevanje. Odnos med učenci in učitelji v povezovanju z vsebino mora biti v središču naporov nenehnih izboljšav. Če jih ne najdeš v učilnicah, jih preprosto ni. Raven učitelja je spodbujena tako, da so skupne dejavnosti samoevalvacije jasno prepoznavne tako na ravni šole kot na ravni vsakega učitelja. To velja tako za načrtovanje izboljšav kot za izvajanje, spremljanje in vrednotenje izboljšav, prepoznavanje in uporabo podatkov, načrtovanje nadaljnjih ukrepov. Pri tem spodbujamo uporabo uveljavljenih poti neformalnega učiteljevega vodenja, kot so aktivni, oddelčni učiteljski zbori, projektne skupine.

V evalvaciji projekta KVIZ in uKVIZ so učitelji poudarili naslednje prednosti samoevalvacije:

- sistematično spremljanje in vrednotenje sebe in šole,
- izboljšanje procesov učenja, poučevanja, vzgoje, izobraževanja in dosežkov učencev,
- krepitev strokovnih razprav in spodbujanje izmenjave primerov dobre praks,
- krepitev odgovornosti vseh za kakovost,
- spodbujanje izboljšav in razvojnega načrtovanja,

- omogočanje vsem zaposlenim, da aktivno delajo in sodelujejo pri izboljšavah,
- krepitev profesionalnega razvoja.

Hkrati so videli slabosti, ki jih uvajanje procesa samoevalvacije lahko prinese, npr. dodatno papirnato delo, dodatno časovna obremenitev, negativen odnos do kvantitativnih podatkov, poudarjanje pomanjkanja določenih znanj in spretnosti, ki vzbuja občutek nemoči, poudarjanje raznolikosti interesov in pričakovanj, usmerjenost šole v navidezno ukvarjanje s področji, na katerih že tako dobro dela.

Dosedanje spremljave uvajanja samoevalvacije v šole kažejo na razliko med sprejemanjem in uveljavljanjem samoevalvacije med ravnatelji, člani timov in učitelji. Do ravni učitelja se mnogo izgubi, a manj, kot je bilo pričakovano. Tudi učitelji namreč kažejo sprejemanje in razumevanje vloge in namenov samoevalvacije, ki jo v glavnem izvajajo. Razlika med člani timov (ki kažejo največjo sprejemanje samoevalvacije), ravnatelji in učitelji ni večja kot med učitelji samimi. Pokazalo se je, da prepričevanje učiteljev za sodelovanje v pristopih kakovosti, ki jih izvajajo šole, ni dovolj. Kaže se, da je vključevanje večje, če je samoevalvacija povezana s temeljnimi dejavnostmi šole, učenjem in dosežki in jo ravnatelji povežejo z izvedbo dejavnosti šole.

8. Vloga učencev

Rezultati raziskav različno opredeljujejo vpliv posameznih dejavnikov na uspešnost učencev, vsi pa kažejo, da imajo pri tem največji vpliv socialno okolje (Marzano 2000) in učenci sami (Townsend 2010). Tako Townsend (prav tam) piše, da je vsaj 50 % dejavnikov dosežkov učencev odvisnih od njih samih. Nekaj, kar je pravzaprav pričakovano že po zdravi strokovni presoji.

Ta spoznanja poudarjajo pomen vključevanja učencev v samoevalvacijo in druge pristope h kakovosti in proučevanja odnosa učitelj – učenec, ki ni nič manj pomemben kot odnos učitelj – ravnatelj. Kar 80 % učencev je prepoznalo svoj odnos z učitelji kot kritičen vpliv na njihovo učenje, 60 % učiteljev pa npr. daje poudarek družinskemu ozadju kot

najpomembnejšemu vplivu (Townsend 2010).

Musek Lešnik in Bergantova (2001, v Arčnik Zavašnik in Koren 2010) ocenjujeta, da je aktivna vloga učencev v procesu samoevalvacije izjemno pomembna, saj učenci postanejo aktivni soigralci v procesu in prevzamejo soodgovornost za kakovost šole. Čeprav obstajajo številni pomisleki o tem, ali je prav, da učenci dobijo možnost sodelovanja (npr. odpor učiteljev in ravnateljev do vključevanja učencev zaradi (pod)zavestnega dvoma o svojem delu), lahko najdemo tudi močne argumente za njihovo vključenost, še najbolj te, da so učenci neposredna ciljna skupina vzgojno-izobraževalnega procesa, da evalvacija šole in pedagoškega procesa, ki jo izvajajo učenci, šoli koristno povratno informacijo in da se mora korektna samoevalvacija usmeriti na vse elemente, ki vodijo h kakovosti, izkušnje in zaznave učencev pa so bistvena prвина v tem procesu.

Kljub temu v raziskavah in projektih učenci čakajo, da pridejo v ospredje pristopov h kakovosti – od že prehojene poti od sistema na šolo, vodenje in k učiteljem na učence. Prvi korak je bil narejen z usmeritvami, ki poudarjajo in se osredotočajo na učenje, poučevanje in dosežke učencev na ravneh sistema, šol, vodenja, učiteljev. Raven učencev je vključeval že slovenski projekt Modro oko (Pluško 2001).

Usmerjenost k učencem je poudarjena tudi v projektih KVIZ, uKVIZ, kjer prvi poskus večjega vključevanja učencev v samoevalvacijo sicer ni uspel – šole še niso bile pripravljene uveljaviti toliko sprememb. So pa evalvacije poskusa vključevanja učencev v samoevalvacijo pokazale, da lahko nekatere značilnosti kakovostne šole po izboru učencev na srednji šoli povežemo s prioritetskimi cilji po izboru učiteljev, pri čemer opazimo, da je v primerjavi z osnovno šolo ta povezanost šibkejša. Največ značilnosti kakovostne šole po izboru učencev lahko na srednji šoli povežemo s prioritetnim ciljem izboljšanja ravni znanja in raven ustvarjalnega dela z upoštevanjem pravil in vrednot (Zavašnik Arčnik in Koren 2010). Uspešnejši je projekt s potjo, ki šole usmerja k izboljšavam in samoevalvaciji na področje dosežkov učencev v širšem smislu, učenju in poučevanju.

9. Povezovanje in demistifikacija

Razlike v pristopih h kakovosti med državami, razlike v strokovnih pristopih, njihove prednosti in slabosti kažejo na to, da ni modela, ki bi ga bilo mogoče prevzeti z upanjem na zanesljiv uspeh. Uspešno ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti je očitno mogoče le s povezovanjem vseh ravni šolskega sistema in izbiro pristopov, ki so primerni za izobraževalno tradicijo in posebnosti države. Dosedanje izkušnje večine držav kažejo, da je to težko doseči v celoti.

Tudi zato, ker so, kot pravi Elmoru (2004), nacionalni sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v najboljšem primeru le skelet oziroma skupek idej o tem, kaj je na področju vzgoje in izobraževanja treba izboljšati in kako naj se to izvaja. Sistemi so v svojem temelju namreč politični konstrukti, ki naj bi predstavljali konsenz med političnimi akterji o tem, kaj je smiselno in nujno pričakovati od učencev in učiteljev na področju vzgoje in izobraževanja. Zavedati se moramo, da vsaka »teorija« pomeni začasne družbene poskuse v izvajanju in da poteka v kompleksnem institucionalnem, političnem in organizacijskem okolju.

Ta velika odvisnost presoje primernosti posameznih pristopov od političnih, strokovnih in drugih interesov je dodatna težava za tiste, ki uvajajo katerega od pristopov h kakovosti na nacionalni ravni. Institucija, ki je nosilec uvajanja sistema, se namreč znajde med in pred mnogimi zahtevami in izbirami.

Najprej se to zgodi med teorijami, pristopi in sistemi v praksi posameznih držav. Pri odločitvi mora upoštevati tradicijo in posebnosti lastnega šolskega sistema in verjetno pripravljenost posameznih ravni za sprejem izbranega pristopa.

Drugič, ko je pred nalogo, da ubrani prednosti izbranega pristopa na ravni akademske in strokovne javnosti. Tako mora z objavami izpostaviti svoja prepričanja in jih uveljaviti v šolskem polju.

Tretjič pred zahtevo prenosa načel izbranega pristopa v prakso, do šol in učiteljev.

Četrto, ko mora doseči usposobljenost lastne institucije za izvedbo in

usposabljanje šol za izbran pristop kakovosti.

Pri vseh zahtevah je institucija prisiljena k sklepanju kompromisov, vedeti mora, katere cilje je mogoče uresničiti in kateri v danem času in okolju niso realni.

Izkušnje uvajanja projekta KVIZ in uKVIZ kažejo, da so to visoke zahteve, ki pa jih je večinoma mogoče obvladovati. Pokazalo se je, da je pri tem pomembna predvsem prilagoditev pristopa pri uvajanju v prakso šol. Tako mora biti dejavnost povezana s tem, kar šole sicer delajo, s temeljno dejavnostjo učenja, poučevanja in dosežkov učencev. Na ravni šol in učiteljev mora biti pristop dovolj pregleden, za šole obvladljiv z ustreznim usposabljanjem ali drugačno podporo. Pri tem mora biti mera formalnosti, pravil razumna – tudi na račun kakšne, strogo gledano, strokovne poenostavitve. Uspešnost je večja, če pristop uresniči njihova pričakovanja po pomoči in povezavo s tem, kar morajo delati, da ne (p)ostane zgolj dodatna obveza.

Razmerje med teorijo, shemami, pojasnjevanjem, kaj je kakovost, kaj je en, kaj drug pristop, so pomembna profesionalna vprašanja za tiste, ki uvajamo model; šole imajo veliko drugega početja. Odgovornost nosilnih institucij je, da pristopov ne uvajajo nestrokovno, da verjamejo v prednosti, a se hkrati zavedajo omejitev. Poznati morajo strokovne podlage. Neodgovorno je sprejeti nalogo uvajanja pristopa in jo utemeljiti na enem, dveh avtorjih – na eni prebrani knjigi, kar vodi k receptom.

Vedeti moramo, do kod je mogoče na šole pritiskati, kaj zahtevati, da je to še smiselno, da šole sprejmejo in imajo kaj od pristopa h kakovosti. Brez te prilagoditve ustaljeni praksi in realnosti lahko sicer zasnujemo krasne modele, ki pa bodo sami sebi namen, primerni morda za znanstvene objave in z nekaj sreče takšni, ki bodo ostali varno daleč od prakse, da ji ne bodo mogli posebno škodovati.

To sicer ne pomeni, da je ves širši razmislek o kakovosti nekaj, kar se dogaja le zunaj šol, da se šolam, učiteljem in ravnateljem ni treba ukvarjati s pomenom kakovosti, spremljanjem in poznavanjem sprememb in usmeritev v družbi in izobraževanju ter vsem, kar prinaša čas in zahteve, ki se s tem postavljajo pred njih.

Na sistemski ravni morajo izbrani pristopi h kakovosti imeti strategije, ki so hkrati kompleksne in preproste. Kompleksne v smislu, da morajo delovati hkrati v številnih družbenih, organizacijskih, kulturnih in tehničnih dimenzijah, preproste pa, da morajo vsebovati preprosto zgodbo, da jih lahko vsakdo v sistemu razume in uporabi in osmisli za svoje delo.

V projektu Kviz in uKviz smo se poskušali ravnati po teh spoznanjih in izpolnjevati zahteve uspešnega uvajanja. Zasnova sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki ga snujemo in uvajamo, temelji na veljavni zakonodaji, slovenski vzgojno-izobraževalni tradiciji in povezavi pristopov učinkovitosti in nenehnih izboljšav. Tako nastaja sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na profesionalnih prepričanjih, ki poskušajo zajemati navedena spoznanja in rezultate raziskav. Profesionalna prepričanja, ki izhajajo tudi iz izkušenj dela in sodelovanja s šolami in posamezniki, poznavanja in vpetosti v različna mednarodna združenja in ne nazadnje upoštevanja dosedanjih izkušenj ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju in usposabljanju v Sloveniji, so:

- postopno uvajanje sistema in trajnost, ne le hitra nepremišljena rešitev ali le odziv na obvezo,
- spodbujanje avtonomije, organizacijskega učenja in opolnomočenja šol za iskanje lastnih poti pri izboljševanju učnih in drugih dosežkov učencev,
- odgovornost šol za nenehne izboljšave in obveščanje širše javnosti o svojem delu,
- zavedanje različne pripravljenosti in zmožnosti šol za izvedbo in vzdrževanje procesa,
- upoštevanje dosedanjih projektov kakovosti in uporaba dosedanjih uspešnih oblik dela,
- izogibanje rangiranju in administrativnim pritiskom za rezultate,
- vključevanje in sodelovanje s ključnimi institucijami na področju izobraževanja in smiselno povezovanje s projekti in dejavnostmi, ki na šolah že potekajo,
- sodelovalnost, majhni koraki, razvoj, spoznavanje prednosti, koristi procesa,
- uvajanje ne (preveč) novih obveznosti,

- ne dajanje receptov,
- varnost – izpolnitev obveze ZOVFI,
- opolnomočenje – za vodenje procesov samoevalvacije, pripravo lastnih instrumentarijev,
- usmerjenost v učenje in poučevanje,
- spodbujanje kulture evalvacije in kakovosti,
- preprečevanje zgolj doseganja, prilagajanje učenja za doseganje rezultatov itd.

Izkušnje projekta KVIZ in uKVIZ kažejo, da je pomembno, da uvajanje kakovosti s samoevalvacijo šoli ne pomeni dejavnosti brez povezave s tem, kar tako počnejo, znajo. Pristop mora samo spodbuditi način in napor, da to znanje in izkušnje povežejo in da se kot šole sistematično in usmerjeno ukvarjajo skupaj z izbranimi prioritetami, da so vsi pripravljeni prevzeti svoj del odgovornosti. Motivirati jih je mogoče s tem, da pri samoevalvaciji vidijo koristi, da ni v resnici vse skupaj nič novega, nov je pristop skupnega iskanje prioritet, načrtovanja, izvajanja dejavnosti, vzpostavitev sodelovanja, izmenjave izkušenj, sprotne spremljanja in preverjanja, uporabe podatkov, ali delamo prav in dobro. Če tega ne dosežemo, če samoevalvacija poteka zaradi zunanje prisile ali celo zgolj zaradi poročila, potem smisla in koristi ni veliko.

Dveletno delo s 84 šolami in vrtci je pokazalo, da so se pripravljeni zelo potruditi za skupne napore in cilje, pokazalo se je, da pri svojem delu uporabljajo več strokovnih pristopov, kot predvidevamo tisti, ki jih usposabljam. Kaže, da je veliko šol s sistematičnim usposabljanjem sposobno izpolniti večino pričakovanj, da področja izboljšav povezuje z učenjem in poučevanjem, dosežki učencev. Šibkejša je obvladovanje uporabe podatkov in oblikovanje lastnih meril za spremljanje in vrednotenje doseganja zastavljenih ciljev.

Težja naloga je spodbujanje vključevanja vseh učiteljev, zagotavljanje trajnosti procesov, razširitev in prenašanja načina dela in razmisleka na vse dejavnosti. V samem procesu je bilo na ravni šol najtežje dosegati povezavo med načrtovanjem in oblikovanjem lastnih meril, obvladovanje časovno obsežnega procesa, spodbujanje kulture evalviranja.

Te in druge dosedanje izkušnje kažejo, da smo v Sloveniji z uvajanjem pristopov h kakovosti in samoevalvacije, celostnih šolskih pristopov, s profesionalnim usposabljanjem strokovnih delavcev in ravnateljev dosegli profesionalno zrelost in usposobljenost, ki omogoča uvajanje kakovosti na ravni celotnega izobraževalnega sistema.

Dosedanje izkušnje so dale še eno pomembno spoznanje – demistifikacijo uvajanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacije. Mistifikacijo smo si ustvarili deloma sami zaradi naloge in izpostavitve Šole za ravnatelje pred strokovno javnostjo. Spodbudila so jo zunanja pričakovanja in odgovornost do okolja in šol in negotovost ter nejasna pričakovanja šol ob začetku usposabljanja. Že kmalu po začetku, po prvih izkušnjah dela s šolami se je pokazalo, da je negotovost odveč.

Demistifikacijo smo presegli predvsem z vzpostavljenim profesionalnim sodelovanjem in zaupanjem med šolami in tistimi, ki smo jih usposabljali – zaupanje na višji ravni, kot nam sicer uspe v drugih programih in projektih. Spoznanje, ki godi, opogumlja in hkrati nalaga novo odgovornost za nadaljnje korake pri oblikovanju sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Viri in literatura

Barzano, G. (2002). *School self-evaluation: Towards a European dimension*. European Journal of Teacher Education, 25(1), str. 83–100.

Bangs, J., MacBeath, J., in Galton M. (2011). *Reinventing schools, reforming teaching*. London: Routledge.

Barle Lakota, A. (2006). *Kakovost v javnem šolstvu*. V: Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Let. 4, št. 3, str. 31–37.

Brejc, M. (ur.) (2008). *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Kranj: Šola za ravnatelje.

Brejc, M., in Trunk Širca, N. (2007). *Sistemi vodenja kakovosti – sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Let. 5, št. 2, str. 41–50.

Brejc, M., in Zavašnik Arčnik, M. (2010). *Usposabljanje za samoevalvacijo 4*. Kranj: Šola za ravnatelje. Interno gradivo.

Brundrett, M., Rhodes, C. (2011). *Leadership for quality and accountability in education*. New York: Routledge.

Cave, M., Hanney, S., Henkel, M. in Kogan, M. (1997). *The Use of Performance Indicators in Higher Education: The challenge of the Quality Movement*. 3rd ed. London: Jessica Kingsley Publishers.

Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

Creemers, B. in Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of educational effectiveness*. London: Routledge.

Earl, L. M., Katz, S. (2006). *Leading Schools in a Data-Rich World. Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Elmore, R. F. (2004). *Conclusion: The problem of Stakes in Performance – Based Accountability Systems*. V: *Redisigning Accountability Systems for Education*, ur. S. H. Fuhrman in R. F. Elmore, 274–296. New York: Teachers College Press.

Elmore, R. F. (2004). *School Reform From The Inside Out: Policy, Practice, And Performance*. Harvard Education Press.

Elmore, R. (2007). *Educational Improvement in Victoria*. Melbourne, Victoria: Office for Government School Education, Department of Education.

Harris, A. Bennett, N. (ur). (2001). *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives* London: Cassell.

Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. in Mackay, T. (2011). *School and System Improvement: State of the Art Review*. Prispevek predstavljen na International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol, Ciper.

Kelly, A., in Downey, C. (2011). *Using Effectiveness Data for School Improvement*. London: Routledge.

Koren, A. (2006). *Avtonomija in decentralizacija slovenskega šolskega sistem*. Koper: Fakulteta za management.

Koren, A., Shapiro, A. (2006): *A national educational cultural reform model: professionalizing the principalship to reform a nation's educational system*. Int. j. educ. Reform. Let. 3., str. 15, str. 302–308.

Krek, J. (ur.) (1996). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS Slovenija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Levin, B. (2010). *How to change 5000 schools. A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Harvard Education Press.

Livingston, K., in McCall, J. (2002). *School Self-evaluation strategies, impact and outcomes*. Prispevek predstavljen na konferenci ATEE, Varšava, Poljska. Dosegljivo na: <http://syneva.net>.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret D. in Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European Schools. A story of change*. London: Routledge.

MacBeath, J., McGlynn, A. (2006). *Samoevalvacija Kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: RIC.

Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, Colo.: Mid-continent research for education and learning.

Muijs, D., in Reynolds, D. (2003). *Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics*. Educational Research and Evaluation. Let. 9, št. 1, 289–313.

Muijs, D., in Reynolds, D. (2010). *Effective Teaching: Research and Practice*. London: Paul Chapman.

Musek Lešnik, K., in Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

OECD (2007). *Education at a Glance*.

OECD (2010). *Education at a Glance*.

Pluško, A. in dr. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. [nadaljevanje projekta] Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: gimnazije, poklicne in strokovne šole 2001/02. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Reynolds, D., in Teddlie, C. (2001). *Reflections on the critics, and beyond them*. School Effectiveness & School Improvement. 12, 99–114.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine B., Townsend, T., in Van Damme, J. (2011). *Educational Effectiveness Research: A State of the Art Review*. Prispevek predstavljen na International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassoll, Cipar.

Sallis, E. (2002). *Total Quality management in Education*. London: Kogan Page.

Scheerens, J., Glas, C., in Thomas, S. M. (2003). *Educational Evaluation, assessment and monitoring. A systemic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinhger.

Stronach, I. (2000). *Quality is the key. But is education the lock? Turning education around through quality procedures*. V: Ways towards quality in Education, Stronach in dr. (ur.), 193–199. Ljubljana: Open Society Institut, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper.

Stronach, I. (2010). *Globalizing Education, Educating the Local: How Method Made us Mad*. London: Routledge.

Štraus, M. (2007). *Vloga mednarodnih raziskav PISA, TIMSS, PIRLS ter nacionalnega preverjanja znanja v razvoju šolskega sistema*. V: Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Letnik 5, št. 2/2007, str. 75–87,

Tooley, J. (1994): *In defence of markets in educational provision*. V: Bridges, D., in McLaughlin, T. (138–152). *Education and the market place*. London: Falmer Press.

Townsend, T. (ur). (2010). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. London: Springer.

Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS št. 16/07 in 36/08).

Zavašnik Arčnik, M., Koren, A. (2010): *Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije*. *Šolsko Polje* 21 (3–4): 69–70.

Zupanc, D., Urank, M., in Bren, M. (2009): *Variability analysis for effectiveness and improvement in classrooms and schools in upper secondary education in Slovenia: assessment of/for learning analytic tool*. *Sch. eff. sch. improv.*, Let. 20, št. 1, str. 89–122.

Vodenje učenja v samoevalvacijski šoli¹

John MacBeath

1. Uvod

Samoevalvacija šol je bila od samega začetka pomembna raziskovalna in razvojna veja znotraj mreže Vodenje za učenje v Cambridgeu. Bila je ena izmed točk, ki so pripomogle k vključitvi šol iz sedmih držav v projekt Vodenje za učenje (Carpe Vitam), ki je opisan drugje v tej številki. V vsaki izmed teh držav, med katerimi so ZDA, Avstralija, Avstrija, Grčija, Danska in Norveška ter Anglija, so se vodje šol borili z napetostmi med smernicami politike in željo po ohranjanju zvestobe izobraževalnim vrednotam, ki so jih pripeljale v ta poklic. Čeprav je v vsaki od teh raznovrstnih kultur »vodenje« razumljeno in izvajano na zelo različne načine, je dojeto kot ključ za vključitev samoevalvacije v razred in šolsko življenje. Medtem ko so bile za raziskovalno ekipo celostne povezave med vodenjem, učenjem in samoevalvacijo očitne, je bila samoevalvacija v sedmih sodelujočih državah široko razumljena kot samostojna, kot oblika občasne kontrole in sistematičnega zbiranja podatkov, ki je pogosto v korist zunanjega inšpektorata ali revizijskih ekip.

V veliko pogledih so bile morda prav v Angliji napetosti med zunanjimi in notranjimi oblikami evalvacije najostrejše in so neposredno vplivale na vodenje šol. V Angliji je Novo razmerje s šolami (DfES² 2004a, 2004b) s strani vlade izrecno priznanje, da star odnos ni bil niti ekonomsko upravičen (Gershon 2004) niti ni bil dokazljivo učinkovit pri izboljšanju šol. Številni dokazi, zbrani v prejšnjem desetletju, so bili močno dvomni glede Ofstedovega vpliva na izboljšanje. Študija Cullingforda in Danielsa iz leta 1998 je za vzorec šol, čeprav jo je

¹ Pričujoče besedilo je prevedeno po objavi: MacBeath, J. (2008). *Leading learning in the self-evaluating School*. School Leadership and Management. Let. 28, Št. 4, str. 385-399. Taylor & Francis. Prevod: Matej Vatovec.

² Department for Education and Skills – Oddelek za izobraževanje in veščine.

takratni vrhovni inšpektor za šole (Woodhead 1999, 5) ovrigel kot »globoko pomanjkljivo, nesmiselno izvedeno in slabo argumentirano«, poročala o slabem učinku na dosežke pri testih. Rosenthalova (2001) študija v naslednjem letu je, kljub temu, prav tako odkrila »znatne negativne učinke Ofstedovih obiskov na šolske dosežke na testih v letu inšpekcije«.

Kaže, da imajo Ofstedovi obiski slabe učinke na raven dosežkov šol na testih v letu Ofstedove inšpekcije. Morda je napor, ki ga zahteva od pedagoškega osebja reagiranje na zahteve šolskega inšpekcijskega sistema, dovolj velik, da preusmeri moči stran od učenja in to vpliva na dosežke učencev v letu obiska inšpekcije. (16)

Uporaba svetovalcev za inšpekcijo in vaje za prihajajoči dogodek so postali vse bolj običajen del šolskega življenja. Poročilo Univerze Brunel (Jones in dr. 1999) se sklicuje na »srh pričakovanja«, ki hromi običajno razvojno delo šole ter učinkovitost poučevanja.

Vpliv na šolo lahko, tako trdijo, traja več kot leto.

Take odzive lahko pričakujemo v sistemih, kjer inšpekcijo spremljajo resne posledice za učitelje. Čeprav je Ofstedov moto: izboljšanje skozi inšpekcijo, nekdanji glavni inšpektor David Bell (sedaj redni sekretar oddelka za družino, šolo in skupnost) priznava, da inšpekcija sama na sebi ne izboljšuje šol:

Vselej sem bil previden pri govorjenju o tem, da inšpekcija povzroča izboljšave, saj jih, iskreno rečeno, ne. Vendar pa mora biti nadzor pomemben del našega pojmovanja inšpekcije. Skušamo razumeti prispevek, ki ga inšpekcija lahko prinese k izboljšanju, in to je temelj organizacije. Sili nas k temu, da smo glede tega bolj artikulirani in jasni. (v: MacBeath 2006, 30)

Ofstedova lastna analiza iz leta 2004 je ugotovila, da so v nekaterih primerih šole bolj napredovale od tistih, ki niso bile podvržene inšpekciji, v drugih pa ne. Ofsted je pripomnil, da »v tem ni razbrati velikega pomena, razen tega, da inšpekcija ni ne katalizator za takojšnjo izboljšavo v rezultatih splošne mature, niti znaten inhibitor« (Matthews in Sammons 2004, 37).

Premik k novemu razmerju med vlado in šolami ter med inšpekcijo in

samoevalvacijo je v Angliji primer za širšo željo po nečem več. V Evropi je organizacija Standing International Conference on Inspection (SICI) veliko let zagovarjala »zaporeden« pristop (Alvik 1996), pri katerem daje samoevalvacija šole žarišče in osnovo za zunanji pregled in pri katerem je postavitve samoevalvacije kot jedra šole in razredne prakse pobuda, ki jo dajejo vodje šole. Tako kot v Evropi se je v Aziji, Avstraliji in Novi Zelandiji ter Severni Ameriki zgodil postopen premik od bolj tradicionalnih oblik zagotavljanja kakovosti k oblikam evalvacije in odgovornosti, ki so bliže šolam in katere šole vodijo same. Glede tega je razvoj samoevalvacije in zunanjega pregleda v Hongkongu zgleden v treh točkah.

Prvič: Urad za razvoj edukacije je naročil longitudinalno raziskavo za evalvacijo vpliva v obdobju štirih let, ki se odziva na dokaze v vsakem poročevalskem obdobju in se razvojno vključuje v naslednji cikel izboljšave. Drugič: podpora in razvoj za vodenje na vseh nivojih sta dojeta kot sestavni del sistemske reforme ter kot vključevanje samoevalvacije kot načina mišljenja in ne kot ločenega dogodka. Tretjič: žarišče na učenju je bilo poudarjeno z izmenjavo samoevalvacijskih orodij in razvojem spletnega interaktivnega vira za šolske upravne odbore, višje in srednje vodstveno osebje (»paneli« o predmetih), ekipe za izboljšavo šole in razredne učitelje (<http://hk.EIŠc.co.uk/English2/E-1-1b.html>, dostop: 1. 6. 2008).

2. Hongkonška zgodba

Leta 1997 je takrat imenovani hongkonški Oddelek za edukacijo uvedel okvir za zagotavljanje kakovosti in program za šolske inšpekcije, ki so jih izvajali uradniki Oddelka za zagotavljanje kakovosti (OZK). Program inšpekcij se je nadaljeval do leta 2003, ko so povratne informacije znotraj oddelka in iz sektorja za edukacijo pokazale tri ključna področja napredka:

- vgradnjo trdnega sistema samoevalvacije šol (SSŠ) skupaj z naborom orodij, postopkov in ukrepov za učinkovitost;
- podporo šolam s ključnimi ukrepi za učinkovitost, v pomoč pri določanju svojih prednosti in področij izboljšanja;

- dopolnjevanje SSŠ s postopki zunanjega pregleda šol (ZPŠ) v časovnici, skladni z razvojnim ciklom šole.

Pismo gospe Fanny Law, redne sekretarke za edukacijo in delo, na dan 9. maja 2003, naslovljeno vsem ravnateljem, je navajalo, da morata močan razvoj šol in okvir odgovornosti temeljiti na sistematični notranji samoevalvaciji šol (SSŠ), nadgrajeni z zunanjim pregledom šol (ZPŠ). »Močno je verjela«, da je stroga in sistematična SSŠ gonilna sila za neprekinjeno izboljšanje in notranji kakovostni pristop, katerega ključni namen je izboljšati učenje učencev. V letu 2003 je bila razvita dokumentacija za podporo novemu pristopu, skupaj z izobraževalnim programom za OZK inšpektorje ter nadaljnjim izobraževalnim programom za zunanje revizorje (ravnatelji iz hongkonških šol v ZPŠ ekipah). Model je bil izdelan temeljito in bil pozoren na mednarodne izkušnje.

Vključeval je zbiranje podatkov svetovalcev in obisk različnih držav, da bi se izognili ponovitvi napak drugih ureditev, določili dobre prakse in preoblikovali politiko in prakso za hongkonški kontekst.

3. Tehna podatkovna baza

Raziskava glede uporabe SSŠ in ZPŠ je bila naročena kot neodvisna študija in jo je izvedla ekipa iz Univerze v Cambridgeu in Cambridge Education med leti 2002 in 2008, s kratkim poročilom Oddelku glede vpliva reforme na nadaljnjih stopnjah in s predlogi za izboljšave (MacBeath in Clark 2004; MacBeath 2008).

Štiri leta, med letoma 2003 in 2007, je raziskovalna ekipa sledila trem zaporednim kohortam šol, kar je dopolnjevala z zbiranjem podatkov iz šolskih sponzorskih organov, šolskih upravnih odborov, staršev in starševskih teles ter ekip zunanjih revizorjev.

Podatkovna baza je v teh štirih letih zajela odgovore na vprašalnike (kvantitativne in kvalitativne) 32.000 učiteljev in 203 ekip za izboljšanje šol, 635 šol, 1009 članov ekip zunanje revizije in 165 zunanjih revizorjev. Skupaj je bilo izvedenih 17 poldnevniških fokusnih skupin s šolskimi upravnimi odbori, šolskimi sponzorskimi organi, ravnatelji,

ekipami za izboljšanje šol, razrednimi učitelji, starši in učenci iz posebnih, osnovnih in srednjih šol. Terenski ogledi procesa ZPŠ so bili izvedeni v 20 šolah skupaj s poglobljenimi študijami primera 16-ih šol, ki so bile podvržene ZPŠ v letih 2003–2004 in 2004–2005. Skupna odzivnost šol na ankete je bila 81 %.

Razčlenitev odziva na šolske stopnje, družbeno-ekonomski status in raven dosežkov je pokazala spekter nasprotujočih mnenj glede uporabe in vpliva, medtem ko so notranje šolske analize interesnih skupin izpostavile sistemske razlike v razumevanju namenov, pripravljenosti, pritiska in vrednosti, ki se dodeljujejo izkušnji. Šole, ki dosegajo visoke rezultate (predvsem tiste, ki so dobro izurjene v analizi podatkov) so na splošno bolj informirane, pozitivneje naravnane in manj odzivne od tistih, ki dosegajo nižje rezultate (nekatero v težkih razmerah), medtem ko obstaja konsistenten trend pri ravnateljih, ki so bolj obveščeni in pozitivneje naravnani od srednjega vodstvenega osebja, ki je po svoji strani bolj obveščeno in pozitivneje naravnano od razrednih učiteljev. Najbolje obveščeni in pozitivni so člani ekip za izboljšanje šol, to pa je odraz njihove globoke vpletenosti in poznavanja samoevalvacijskega procesa.

4. Dosežki

Povzetek ob koncu štiriletnega obdobja je opisal postopno sprejemanje samoevalvacije in pripravljenost šol na zunanjo revizijo. Prisotni so bili jasni dokazi o poglobljenem razumevanju namenov samoevalvacije in njenih doprinosov k neprekinjenemu izboljšanju šol, velik del tega gre pripisati kakovosti vodstva na sistemski in šolski ravni. Vidna je bila naraščajoča stopnja domačnosti pri uporabi baze podatkov in dokazov ter večja stopnja odprtosti do pogledov učencev in staršev.

Študija učinkov (MacBeath 2008) je izpostavila naslednje dosežke:

- poglobljeno razumevanje in povečano zaupanje šolskega osebja do SSŠ in ZPŠ;
- razredno poučevanje postaja bolj dejavno, osredičeno na učenju in odprto ter dojemljivo za mnenja učencev;
- odprtost do predlogov ekip ZPŠ in postavljanje jasnih ciljev za

izboljšanje naslednje zunanje revizije;

- povečanje veščine ekip ZPŠ pri izvajanju intervjujev;
- izmenjava mišljenj in prakse učiteljev izven učilnice v vsešolskem dialogu;
- povečano pripravljenost za spopadanje z dokazi, za premik od impresionistične evalvacije kakovosti in učinkovitosti k bolj sistematičnemu, strogemu in poučenemu pristopu k vrednotenju prakse.

Kljub temu je pred velikim številom šol v pilotni skupini še dolga pot do pravega sprejetja samoevalvacije, medtem ko je območje uvajanja na vseh šolah šele na začetku. Pomen dosedanjih dosežkov je potrebno razumeti tudi znotraj obsega štiriletne pilotne raziskave, ki se je soočila z znatnim odporom, tudi s strani zakonodajnega odbora. Izkušnja prve kohorte 92 šol, ki je potekala v šolskem letu 2003–2004, pripoveduje pomembno zgodbo, v kateri je namero reformatorjev izpeljati samoevalvacijo od spodaj-navzgor šolsko osebje v veliki meri izkusilo kot pristop od zgoraj-navzdol, skupaj s pričakovanim pritiskom in tesnobo, ki ju povzročajo hitre in pomembne spremembe.

V prvi kohorti pričajo o naravi vpliva predvsem tri vprašanja iz vprašalnika: »ZPŠ ni izvajala velikega pritiska name«, »ZPŠ ni veliko vplivala na moje dnevne naloge« in »Moja šola je bila dobro pripravljena na ZPŠ«.

Ti podatki hkrati kažejo in prikrivajo določeno zgodbo. Pripovedujejo zgodbo o pritisku, ki ga je izkusil znaten delež učiteljske populacije in široko preusmeritev energije od poučevanja k zunanji reviziji.

Tabela 1. Tri točke iz vprašalnika po zunanji reviziji (2003–2004).

	Popolnoma se strinjam	Se strinjam		Se ne strinjam	Sploh se ne strinjam	Standar dni odklon
ZPŠ ni izvajala velikega pritiska name	3,3	19,7	29,3	30,3	17,4	3,2
ZPŠ ni veliko vplivala na moje dnevne naloge	4,1	26,5	27,6	25,4	16,4	3,2
Moja šola je bila dobro pripravljena na ZPŠ	33,0	50,8	12,4	3,0	0,4	16,6

Opomba: $n = 3581$ šolskega osebja (skupaj z visokim in srednjim vodstvenim osebjem).

To se odraža v izjemno visokih pozitivnih številkah v razmerju z dobro pripravljenostjo za ZPŠ. Kot so pokazali odprti komentarji in intervjuji, je bilo to doseženo v šestmesečnem obdobju zbliževanja s kazalci, ukrepi za učinkovitost in nalaganjem (ali ustvarjanjem) dokumentacije.

Kar ti podatki skrivajo, delno razkrivajo standardni odkloni. Ti kažejo na pomemben razpon razlik glede na biti »dobro pripravljen na ZPŠ« ($SO = 16,6$), medtem ko veliko manjša številka SO pri dojetanju pritiska in odklona od nalog ($3,0$) nakazuje na bolj posplošen nabor mnenj. Nadaljnja preiskava pa je pokazala, da razpršenost kategorije odgovora »sploh se ne strinjam« odkriva znatno globino občutkov o teh težavah. Izjava »ZPŠ ni izvajala velikega pritiska name« je dala distribucijo na ravni šol od $3,0\%$ do $63,4\%$, okoli povprečja $17,4\%$.

V naknadnih intervjujih, fokusnih skupinah in poglobljenih študijah primera v šolah, kjer je bila tesnoba visoka, je pritisk izvirал, kot je dejal eden od učiteljev, iz »strahu pred neznanim«, medtem ko je »znano«, na podlagi bojnih zgodb iz drugih šol, povzročilo mentaliteto obleganih, ki se je odražala v govoru intervjuvancev o »pripravah na bitko«. Govorice, ki so krožile z druge in tretje roke, so povečale stopnjo stresa in zahteve po dokumentaciji. Besede, uporabljene za opis počutja ob pričakovanju ZPŠ, so bile: »prestrašen«, »zaskrbljen«, »tesnoben«, »pod stresom«, »zmuden«. »Skrbelo nas je vsaj tri do šest mesecev,« je dejal eden od učiteljev. V drugi šoli je učiteljica trdila, da »septembra ni mogla spati zaradi števila popravkov za ZPŠ«. Druga učiteljica je rekla, da se je med

prvo stopnjo počutila tako tesnobno, da je bistveno shujšala. Skupno dojemanje je bilo, da »niso dovolj dobri«, saj je praksa postala javno izpostavljena.

Pri iskanju razlage za različne nivoje pritiska, tesnobe in stresa, se vodenje, učenje in njuno prepletanje pojavljata kot najbolj izrazita razlagalna faktorja.

5. Vodstvena enačba

Vodenje sprememb se znotraj sistema izraža na različnih nivojih; najočitneje v prekrivanju teh nivojev. Pri hongkonški študiji sta bila kraj in spodbuda za spremembo včasih jasno izražena pri vplivnih posameznikih in posameznikih z močnimi prepričanji, vendar ju je bilo pogosteje težko izluščiti iz toka dejavnosti med ravnatelji in ekipami za izboljšanje šol, pri izmenjavah med člani Oddelka za zagotavljanje kakovosti, ekipah za zunanjo revizijo in pri različnih šolskih vodstvenih odborih.

V veliko primerih je bilo ravnateljevo vodenje tisto, ki je odražalo šole, v katerih sta bili samoevalvacija in zunanja revizija videni kot priložnost in ne kot grožnja. Tesnoba, čeprav jo je v visoko kompetitivnem in tveganem sistemu, kot je hongkonški, nemogoče odpraviti, je bila ublažena z mirnim, samozavestnim modeliranjem višjih vodij, z njihovim izrazitim zaupanjem v osebje ter postopnim vgrajevanjem kulture razmisleka in zvedavosti. Kontrast med pomirjajočim vplivom teh ravnateljev in njihovih manj umirjenih kolegov je najbolj živo izrazil srednješolski ravnatelj, ki je svoje osebje v božičnem času držal v stanju pripravljenosti in jih prosil naj, v nasprotju z običajem, ne odidejo na dopust »izven mesta«, temveč ostanejo v bližini in pripravljeni na klic, ki lahko pride kadarkoli. Učinek dviga nivoja tesnobe se je po šoli razširil kot virus.

Samozavestnim vodjem je skupen poudarek, ki so ga dajali na učenje – tako na nivoju učencev, kakor na profesionalnem in organizacijskem nivoju. Bili so zgledni vodje učenja, nekateri so že pričeli s 360 stopinjskimi oblikami ocenjevanja s strani osebja in učencev. Ravnateljica dekliške šole, ki je prejela izjemno oceno s strani ekipe ZPŠ

pri vsakem kazalcu, razen pri dodani vrednosti, se je takoj sprla z ekipo glede njihovega nerazumevanja »vrednosti«. Poudarila je, da je ta bila vsebovana v kakovosti učenja, kateri so bili priča, ter izpostavila moralno, duhovno in intelektualno rast ter samozavestno vodenje tolikih deklet.

Učinek in različna kakovost vodenja sta bila jasna tudi pri pristopu Ekip za izboljšanje šol (EIŠ), ki je segal od izjemno neučinkovitih do zglednih modelov vzajemnega vodenja. V nekaterih primerih so jim bile odgovornosti »podeljene« s strani ravnatelja, v drugih primerih so zajeli prostor in razsežnost, ki sta jim bila dana za prevzem iniciative, in vodili kreativno. Študija učinkov je pokazala, da je njihovo učinkovitost in verodostojnost možno razložiti z različnimi ključnimi dejavniki:

- Članstvo v skupini vključuje prečni prerez osebja z visoko kredibilnostjo med kolegi.
- Prisoten je obseg za uporabo iniciative in kreativnosti.
- Prisotni sta pripravljenost in zmožnost postavljanja težkih vprašanj in vcepljanje etosa odgovornosti.
- Prisotno je timsko delo, ki združuje sposobnosti vseh članov.
- Izkazana sta iniciativa in lastništvo, ki ustvarjata zaupanje in delitev vodenja.
- Očitna je bila vizija glede tega, kaj lahko doseže samoocenjevanje in kako ga vključiti v izboljšanje učenja in šole.

Vitalnost in obseg prizadevanj EIŠ sta imela veliko zaslug zaradi lastnosti višjih vodij. Potrebovali so pronicljivost in pogum za pristno delitev vodenja, za zagotavljanje prostora in podpore EIŠ in omogočenje prevzema iniciative, kar jim je omogočilo tveganje z ohranjanjem smisla odgovornosti do njihovih kolegov. Morali so se zavedati načina najbolj kreativne uporabe EIŠ in zagotoviti, da je sestava ekipe vključevala ljudi, ki so verodostojni pri njihovih kolegih, da so bili k sodelovanju povabljeni novoimenovani učitelji, kakor tudi izkušeno osebje. Potrebovali so opredmetene priložnosti za podpiranje kolegov pri vsešolski izboljšavi s središčno točko na učenju.

Znotraj okvira Šolskega razvoja in odgovornosti so ti višji vodje in člani EIŠ sprejeli razliko med pogodbeno, poklicno in moralno odgovornostjo (Becher in Eraut 1981) ter usklajevali občutljivo ravnesje med njimi.

Kar ni ogrožalo odgovornosti, ki jo dolgujejo osebju in učencem, pa so prenesli na njihove politične vodje. Ravnateljica, ki je nasprotovala kvarjenju »dodane vrednosti«, je soočila pogodbeni – v osnovi računovodski – pogled s poklicno in moralno odgovornostjo.

Vneti vodje z močnim občutkom za poklic in moralo, energični posamezniki, pripravljeni na obrambo svojih prepričanj, so bili najpogostejše tisti, ki jih je Oddelek za zagotavljanje kakovosti (OZK) imel pred očmi, njihove šole pa so bile namenoma izbrane za ponazoritev vodilnih preobraznih praks. Pri enačbi »vodenja za učenje« je vpliv ekipe OZK ključen dejavnik. Njihova prisotnost je bila – in je še vedno – nosilna; deluje za to, da bi ustvarila podlago, na kateri lahko vodstvo uspeva na vseh nivojih.

V tem pogledu je bila podvrženost ravnateljev ekipam zunanje revizije eno najmočnejših načel pri razvoju zmogljivosti na ravni sistema, šole in posameznika. Spremljanje dokazov, opazovanje v razredih, pogovori z učitelji, učenci in starši je, za te zunanje revizorje, razjasnilo naravo pomanjkljivosti, kakor tudi vodilnih praks preobrazbe. Od njih se je zahtevala stroga analiza videnega in slišane (ki je prinesla novo spoštovanje do dokazov), večino luščenja iz površinskega vedenja in površinskega učenja ter pridobivanje novih vpogledov v to, kaj lahko doseže vodenje skozi gradnjo prožnih samoevalvacijskih kultur.

Del sestavljanke je tudi vodenje ekip ZPŠ. Vodje ekip igrajo ključno vlogo pri podpiranju in vključevanju zunanjih revizorjev v ekipe. Temeljijo na veščinah menedžerjev, svetovalcev in razsodnikov, medosebnih veščinah, ki se pokažejo v ospredju pri sporih znotraj ekipe ali med člani ekipe in osebjem. V teh kritičnih trenutkih je potrebno umirjanje. Sledenje učencem, opazovanje prakse v učilnici, pregledovanje dela učencev, intervjuvanje staršev, vodenje sestankov, pogajanje za ocene, pisanje poročil, dajanje koristnih povratnih informacij – vse to prinaša izzive, strmo krivuljo poklicnega razvoja in odgovornost. To prav tako zahteva skrbno uravnovešanje. Zunanji revizorji morajo biti avtoritativni in hkrati priznavati avtoriteto šolskega osebja. Morajo poslušati in podati svoje mnenje. Biti morajo v podporo, vendar tudi nuditi izzive. To so veščine, ki se močno vračajo v vodenje šol in v tripartitno učno prioriteto – preučevalno, poklicno in organizacijsko.

Vodenje učenja je bilo v ospredju na vseh stopnjah štiriletna študije; bilo je središnji element v neprekinjenem dialogu z Uradom za razvoj edukacije, z osebjem Oddelka za zagotavljanje kakovosti, s šolami, ki so bile povabljene na seminarje in delavnice z namenom deliti prakse, s predstavitvami Vodstvenim odborom šol in z edukacijskim panelom zakonodajnega odbora ter tiskom. Obiski med šolami in mreženje so razširili obzorje, do prakse pa je mogoče dostopati virtualno, preko spletnega interaktivnega vira (SIV), ki se dopolnjuje na področju vključevanja specifičnih poudarkov učenja v razredu. Najbolj zgovorni so video posnetki učencev, ki kritično pripovedujejo o kakovosti poučevanja in učenja v svojih šolah. To je izjemen kulturni premik v relativno kratkem časovnem obdobju. Spodnji izvleček iz SIV vira – enajstletnica, ki samozavestno govori v angleščini o svojem učenju – je namenjen temu, da se uporabi kot osnova za razpravo med šolskim osebjem o vodstvenih vprašanjih in o tem, kako kot kolektiv ustvariti okolje za učenje.

Ko postajamo starejši, nam učitelji ne dajejo odgovorov. Sprašujejo nas in nas pustijo, da jih najdemo sami. Lahko brskamo po internetu in gremo do knjižnice po knjige. Ko to počnemo tako, se lahko naučimo, kako se učiti. Tako nas bodo stvari, ki se jih učimo, bolj zanimale. Menimo tudi, da če učitelji samo stojijo v razredu in govorijo in govorijo, bo to zelo dolgočasno. Aktivno izobraževanje nam je zelo všeč. Nепrestano se učimo, čeprav samo z gledanjem novic, saj so zelo uporabne za naše učenje. Tako nam je lahko mar za naš svet, naš dom Hongkong in Kitajsko ter hkrati vemo več o naši družbi. (Lui Chiu Yee, Kylie, Osnovna šola Plover Cove)

Spletni interaktivni vir je bil eden od več kanalov, načrtovanih za ohranjanje odprtega dialoga, izmenjavo prakse, gradnjo orodij, postopno preoblikovanje in določanje odnosa SSŠ/ZPŠ. To se je izšlo z znatnimi spremembami, vključno s tem, da šole ali ekipe ZPŠ niso več potrebovale štiristopenjske ocenjevalne lestvice na območjih 14 indikatorjev učinkovitosti (IU); zadrževanjem nalaganja poročil ZPŠ na spletno stran za javni dostop; prepoznavanjem izbirnega poročanja medijev, običajno na račun ugleda šole; korenitim zmanjševanjem šolske dokumentacije, ki jih jo potrebno pripraviti za ZPŠ. Ta niz odzivnih

ukrepov je vključeval tudi racionalizacijo postopkov poročanja, razvoj e-platforme za razširitev sistematičnega upravljanja podatkov, spletno orodje za zbiranje podatkov in revidirane, uporabnikom prijaznejše različice anket za interesne skupine.

6. Nauki iz obsežne reforme

Vpeljava šolskega samoocenjevanja v Hongkongu je sledila vzorcu, ki je sedaj udomačen v državah po celem svetu, zato jih ni mogoče obtožiti, da jim ni uspelo slediti ostalim praksam. Kar imajo skupnega s kolegi iz Singapurja, Nove Zelandije, avstralskih zveznih držav, kanadskih provinc in zadnja leta nordijskih držav, je to, da je bil dar vlade šolam okvir, niz pokazateljev, zahteve po dokumentaciji in protokolih ter po implementaciji in meritvi sprememb. Hongkonška nomenklatura – Okvir za razvoj in odgovornost šol – je kot dva ključna cilja samoevalvacije označila izboljšavo in odgovornost, dogovorjeno poroko, ki je botrovala ustvarjanju napetosti v hongkonških šolah tako, kot jih je drugod po svetu (Pang 2004; Nicholls in Berliner 2007; Bajunid 2008).

Kot je pokazala raziskava implementacije v prvi kohorti šol, so napetosti med tema dvema vodilnima logikama ustvarile odpor s strani višjih in vodij na srednji ravni in s strani učiteljev, ki so videli prihajajoči obisk kot poziv šoli k odgovornosti. Običajno se je to pokazalo v takojšnji preusmeritvi energij od poučevanja h kopičenju dokumentacije. Po dogodku je bila zelo glasna pritožba, da formula »ena velikost za vse« ne upošteva edinstvenih kontekstov šol in lastnosti skupnosti, ki jih servisirajo.

To so domače teme, ki glasno govorijo o nestrpnih oblikovalcih politik, ki težijo k standardizaciji. Usklajene so s politiki, katerim je horizont volilne dobe preblizu, da bi omogočali dolgoročno rast, ki jo zahteva pravi samoevalvacijski sistem.

V angleškem kontekstu je preusmeritev energij, iz perspektive učencev, bila zajeta v šoli v Hertfordshiru, kjer je skupina srednješolcev izvedla lastno inšpekcijsko študijo (Dannawy 2001). Dijaki so poročali o bolj napetem odnosu z učitelji, posebne učne ure so vadili vnaprej, dijaki in učitelji pa so morali vselej biti »v izložitvi«, vselej pripravljeni na obisk

inšpektorjev. »Težavne dijake« so poslali v center za udejstvovanje v naravi, kjer so sodelovali v enotedenskem alternativnem izobraževalnem programu. Dijaki so še napisali, da so »Učitelji prezaposleni s tem, da so pod stresom«; »Nekateri nimajo časa za poučevanje, so toliko zaposleni s pripravami«; »Vsi nam govorijo, kaj moramo reči in kako se moramo vesti. Kaj je ta diktatura? Ali naslednji teden pričakujemo Stalina ali Hitlerja?«.

Uvedba krajših in ostrejših Ofstedovih pregledov z manjšo količino predhodnih obvestil je bila delno načrtovana za soočenje s to težavo, vendar je s časom izgubila večino vitalnosti samoevalvacijskih pristopov, ki so obstajali pred uvedbo in standardizacijo s strani Novega razmerja. S predpisano formulo, ki jo polnijo podatki o učinkovitosti in je pod drobnogledom partnerja za izboljšavo šole, je težko usklajevati bolj organsko epidemiologijo izboljšanja od spodaj-navzgor (Rogers 1962; Gladwell 2000; Hargreaves 2003).

Medtem ko v Angliji obstajajo vzporednice s hongkonškim novim razmerjem, je opazna prednost zadnje uprave verodostojnost, ki jo dajejo glasovom ključnih interesnih skupin, kar so pokazali rezultati Študije učinkov. Pred izvedbo druge kohorte in pred pričetkom tretje kohorte, so bile sprejete ključne ugotovitve in upoštevana ključna priporočila, vključno z opustitvijo štirih ocen v prid bolj kvalitativnemu profiliranju. Opustitev števil je pomagala tudi pri zmanjšanju zamere do posebne pravice, ki jo je imela revizijska ekipa pri povečanju ali zmanjšanju ocen, ki so si jih dodelile šole.

Medtem ko se lahko zdi na površju opustitev štiristopenjskega ocenjevalnega sistema manjše popuščanje, je potrebno zgolj preučiti globoki vpliv, ki prihaja iz ocenjevanja šol ter poenostavljene oznake, ki so povezane s temi ocenami. V velikem številu držav je bolj niansirana govorica kakovosti popustila diskurzu števil, v katerem sta 1 ali 4 določujoči izjavi vrednosti. Ofstedov termin »zadostno« (skupaj z oceno 3) je bil v Angliji podvržen nenehnim debatam, saj biti zadosten ni dovolj. Prvotna škotska terminologija: večje slabosti, večje prednosti, več prednosti kot slabosti in več slabosti kot prednosti, je s seboj prinašala različno sporočilo o ravnovesju dokazov in omogočala večji vpogled in pogajalske sodbe. Kljub temu je bolj niansiran pristop prepustil mesto preprostejšim, enobesednim deskriptorjem, s katerimi so,

tako kaže, oblikovalci politike zasvojeni.

Večina ocenjevalnih sodb pade v široko polje dvoumnosti: oceni 2 in 3. Narava teh kompromisnih sodb je v veliki meri odvisna od tega kje sedite, kaj vidite, kakšne predhodne poglede prinašate v sodbo in kontekst, v katerem je ta sodba izrečena. Inšpektorjeva ocena učne ure, izvedena v pol ure v razredu, se bo po vsej verjetnosti razlikovala od dolgoročne perspektive učenca ali perspektive razrednega učitelja. Čeprav je tak odklon očiten in dobro dokumentiran, evalvacijska shema od zgoraj-navzdol pogosto tega ne prepozna. Obiti te razlike pomeni zgrešiti bistvo procesa, to je diskurz, ki ga ta navzkrižja povzročijo. Raziskovanje teh različnih mnenj leži v jedru samoevalvacije in dialoga (*»dia logos – pomen teče skozi«*).

Vzporednice z ocenjevanjem kakovosti dela otrok so zdrave. Kot so pokazale raziskave (Kluger in DeNisi 1996; Black in Wiliam 1998a, 1998b), lahko sumativne ocene odvrčajo od učenja in zavirajo same cilje, h katerim stremi poučevanje. Čeprav vlade sprejemajo ocenjevanje učenja, se istočasno ne uspevajo spopasti z napetostmi med formativnim ocenjevanjem in okvirom konkurenčne odgovornosti z javnim poročanjem o učinkovitosti šol. Na podoben način ni tako enostavno združiti samoevalvacije za učenje s tveganimi pregledi.

Glede tega je Hongkong vložil veliko v ponovno izobraževanje ekip zunanje revizije ter priznal, da novo razmerje zahteva premik od inšpekcijske miselnosti k revizijskemu pristopu. To sporoča, da v tem krasnem novem razmerju inšpektorji ne bodo več edini arbitri in pripovedovalci zgodbe o šoli, vendar bodo prihajali kot posredniki, ki spodbujajo in podpirajo učitelje k temu, da govorijo v svojem imenu.

7. Samoevalvacija ali samoinšpekcija?

V dobro razvitih inšpekcijskih režimih obstaja prepričljiva logika, da vlade prenašajo svoje okvire na šole, določajo cilje, kriterije in protokole tako, da lahko šole pričnejo z obliko samo-inšpekcije. Kljub temu v tem leži paradoks. Kaže, da bolj ko vlade ponujajo predlogo, manj postaja postopek na nivoju šole in razreda iznajdljiv in spontan. Samoevalvacija prehitro postane ritualen dogodek, oblika revizije, pri kateri višji vodje

prevzamejo vlogo notranjega inšpektorata, ki uporablja niz skupnih kriterijev, ki prihajajo iz zelo različnih predpostavk o naravi odgovornosti in izboljšanja. Samoevalvacija je osredotočena na grajenje zmožnosti; razume interaktivni odnos med življenjem v razredu in šolskim življenjem ter med učenjem v šoli in učenjem izven šole. Prepozna, da sta učenje učencev in učiteljev celostno povezana in da učenje učiteljev izvira in sega v organizacijsko učenje. Ravno ta kompleksnost in dinamika sta sestavini, ki manjkata v ritualiziranih in »formulaičnih« pristopih k samoevalvaciji – kljukanje prostorčkov in vpisovanje v obrazce – kar učiteljem in vodjem šol dela samoevalvacijo za tako zahteven in mučen postopek. Dojetje kompleksnosti in dinamike šole kot živeče in rastoče enote je to, o čemer je že pred približno enim stoletjem pisal Arnold Tomkins, administrator iz New Yorka:

Organiziranje šole mora v svojem notranjem življenju ostati mobilno. Za nekoga, ki je privajen na navijanje stroja in ki verjame, da bo ta tekel za določeno obdobje, se bo to nenehno spreminjanje oblike stvari kazalo kot nevarno in težavno. In to tudi je, saj ni mogoče slediti fiksnim načrtom; niti dve šoli nista enaki; in tudi ista šola se spreminja, potrebuje nenehno pozornost ter spretno presojo s strani vodje. (1895, 4)

Ohranjati šolo mobilno v svojem notranjem življenju je bistvo samoevalvacije, nenehnega postopka razmisleka, ki postane impliciten v načinu, kako ljudje razmišljajo in govorijo o svojem delu. Je postopek, v katerem učitelji zgradijo svoje lastno znanje tako, da »razkrijejo skrivno zadržane podatke o življenju v razredu« in raziskovanjem pogojev, ki vodijo k učenju (Guskey in Hubermann 1995, 253). To predpostavlja premik paradigme od pasivne in podrejene vloge k aktivni vlogi, v kateri so učitelji prvi gibalci samoevalvacije in prevzemajo odgovornost za svoj individualni in kolektivni poklicni razvoj. Spodbujen je občutek dejavnosti znotraj podpornega okolja, kjer kolegi učitelji in višji vodje nenehno ohranjajo fokus na učenju, kar dela prakso eksplicitno in za predmet pogovora.

Zgodba šole se razvija iz kakovosti dialoga, ki se odvija v razredu, zbornici, na formalnih sestankih in »bistvenih pogovorih« (Lawrence-Lightfoot 2003), ki potekajo na različnih nivojih znotraj in med šolami, s starši, z drugimi agencijami in organi na lokalnem in državnem nivoju.

Gre za počasen razvojni postopek, za katerega sistem učiteljem dolguje znatno mero podpore in kritičnega prijateljstva.

8. Notranja odgovornost

Richard Elmore (2005) izpostavlja pomembno razlikovanje med notranjo in zunanjo odgovornostjo. Notranja odgovornost opisuje pogoje, ki predhodijo in oblikujejo odzive šol na pritisk, ki prihaja iz usmeritev izven organizacije. Nivo ali stopnja notranje odgovornosti se meri s stopnjo konvergence med tem, za kar posamezniki pravijo, da so odgovorni (odgovornost), tem, za kar pravijo, da je odgovorna organizacija (pričakovanja) in notranjimi normami ter postopki, s katerimi ljudje dobesedno odgovarjajo za svoje delo (strukture odgovornosti). Elmore zaključuje, da bodo lahko z močno notranjo odgovornostjo šole bolj odzivne na zunanje pritiske k učinkovitosti.

Notranja odgovornost – moralna in poklicna – predpostavlja odprtost dialogu, naravi dokazov; je oblika samoevalvacije, ki je iskreno vgrajena v razmišljanje in vsakodnevno prakso učiteljev. Odprtje prakse kolegom, katerih nameni so učiti se, ne pa obsojati, odstrani – ali vsaj ublaži – tesnobo in pritisk. Temelji na zaupanju, ki ga tudi ustvarja. Ko je vzpostavljena določena mera poklicnega zaupanja, je možna vzajemna podpora, odnos, v katerem ljudje izkušajo na strani drugega pristne namere pomoči brez skritega namena, brez občutka, da podpora prihaja s skritimi opombami in zahtevami po vračilu. Zato se kritično prijateljstvo najlažje izvaja takrat, ko ni skritih namenov, različnih osnov moči in temelji na napredku, namesto na odgovornosti. Ko sta prisotni pametna notranja odgovornost in kritična podpora zaupanja vrednega svetovalca, se šole pozitivneje odzivajo na zunanji pritisk in so bolj samozavestne, ker vedo, da pripovedujejo bogato in edinstveno zgodbo, ki se dviga nad povprečno statistiko in je proti prevladujoči ortodoksiji »doseganja konkurenčnosti«.

Čeprav so kulturno in geografsko oddaljene, so te težave podobne mnogim v drugih državah. Na primer, malezijski vzgojitelji so bili priče izgubi vitalnosti, ki je označevala prejšnje prakse, žrtvovane na oltarju njihove različice novega razmerja. Kot poroča Bajunid (2008), se je

zagon izgubil v novih valih zakonodaje, ki ni uspela določiti inherentnega poklicnega kapitala. V hitenju k modernizaciji in birokratizaciji, je vodjem spodletela izgradnja kulturne zapuščine. Bajunid govori o »osuševanju uma«, grafični metafori za proces, v katerem je zemlja postala neuporabna in jo je potrebno obnoviti od začetka. To seveda predpostavlja, da so vodje pripravljeni na tveganje in dvoumnost, da jih bolj zanima učenje kot rezultati, da zaupajo učiteljem in učencem ter njihovemu čarobnemu delu v učilnicah. To predpostavlja tudi, da je vodenje porazdelitveno in ne porazdeljeno, da prihaja iz različnih virov.

V kanadskem kontekstu Ben Jafaar (2006) opisuje napetosti med ekonomsko birokratsko odgovornostjo in etično poklicno odgovornostjo. Trdi, da se z napetostmi soočimo z »odgovornostjo na osnovi spraševanja«. Pri tem modelu je v vsakem primeru uporabljeno ocenjevanje na nivoju razreda, šole in zunanjih nivojih, ki služi kot vstopna točka za poklicne razprave o izkušnjah pri učenju, možnostih in rezultatih ter prioritetah za mlade ljudi, katerim mora šola služiti.

Zgodovina samoevalvacije v veliko državah kaže, da je pogosto imela svoje korenine v spraševanju in poizvedovanjih učiteljev, ki jih je vodila spontana želja po dokazih, kar je poklicna osnova za izboljšanje prakse. V veliko državah (Anglija, Nemčija, Avstralija, Singapur, Tajski, Hongkong) je bila samoevalvacija pred interesom in nagovarjanjem oblikovalcev politike. Posamezne šole, ali skupine šol, so pričele s svojim lastnim postopkom, običajno v sodelovanju z univerzo, šolskim okoljem ali občino. Ti samoiniciativni pristopi so imeli vitalnost in zagon, ker so bili »last« šol samih, vendar so tudi prikrajšani, ker ni obstajala širša mreža ali sistemska podpora. Nauk za vlade je ta, da morajo nuditi sistemsko podporo, ki bo hranila v šolah nastale sisteme in istočasno izboljševala njihova prizadevanja s ponujanjem spodbujevalnih (neobveznih) okvirov in primernih orodij ter strategij. Smernice DFES vztrajajo, da OS (Oblika samoevalvacije) »NI [njihov poudarek] samoevalvacija«, je pa očitno sporočilo, ki ni proniknilo do ravnateljev ali inšpekcijskih ekip, saj je bilo veliko predhodnih iniciativ umaknjenih, da bi ustregli formuli OS (MacBeath 2006).

Kot kaže hongkonška izkušnja, in kot vemo iz šol v VB, ki niso opustile svoje zvestobe samoevalvaciji od spodaj-navzgor, je to prostor, kjer se

srečata vodenje in učenje. Izboljšanje se odvija, ko je v središču učenje, ko je v šoli prisotna kultura učenja in ko so ravnatelji in višji vodje glavni učenci. Samoevalvacija ima svoje korenine ravno v procesu izgradnje take kulture učenja. Zunanja revizija, ali inšpekcija, pa igra pomembno vlogo pri podpori in spodbujanju.

Viri in literatura

Alvik, T. (1996). *Self evaluation: What, why, how, by whom, for whom, collaborative project selfevaluation in school development*. Dundee: CIDREE.

Bajunid, I. A. (2008). *Leadership for Learning in Malaysia: Understanding the problems and possibilities*. In *Leadership for learning: International perspectives*, ed. J. MacBeath and Y. C. Cheng. Amsterdam: Sense Publishers.

Becher, T., and Eraut, M. (1981). *Policies for educational accountability*. London, Heinemann.

Ben Jaafar, S. (2006). *From performance-based to inquiry-based accountability*. Brock Education 16, no. 2: 62–77.

Black, P., and Wiliam, D. (1998 a). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education 5, no.1: 7–71.

Black, P., and Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.

Cullingford, C., and Daniels, S. (1998). *The effects of Ofsted inspection on school performance*. Huddersfield: University of Huddersfield.

Dannawy, Y. (2001). *'Should we sugar coat the truth then miss?'* Unpublished M.ED paper, Faculty of Education, University of Cambridge.

Department for Education and Skills. (2004a). *A new relationship with schools: School Improvement*. Partners' brief. London: DfES.

Department for Education and Skills. (2004b). *Strategies for improving schools: A handbook for school improvement partners*. London: DfES.

Elmore, R. (2005). *Agency, reciprocity, and accountability in democratic education*. London: Consortium for Policy Research in Education.

Gershon, P. (2004). *Releasing resources to the front line*. London: HM Treasury.

- Gladwell, M. (2004). *Prelomna točka: kako imajo lahko majhne stvari velike posledice*. Ljubljana, Orbis, Založba poslovnih uspešnic
- Guskey, T. R., and Huberman, M. (eds) (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Education epidemic: Transforming schools through innovation networks*. London: Demos.
- Jones, S., Beale, V., Kogan, M., and Maden, M. (1999). *The Ofsted system of school inspection: An independent evaluation*. Uxbridge: Centre for the Evaluation of Policy and Practice, Brunel University.
- Kluger, A. N., and DeNisi, A. (1996). *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. Psychological Bulletin 119, no. 1: 111–26.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- Leeuw, F. (2001). *Reciprocity and the evaluation of educational quality: Assumptions and reality checks*. Keynote paper presented to the European Union Congress, Karlstad, Sweden, April 2–4.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2008). *The impact of external review in Hong Kong*. Hong Kong: Education Development Bureau.
- MacBeath, J., and Clark, W. R. (2004). *The impact of external review in Hong Kong*. Cambridge: Cambridge Education, December.
- Matthews, P., and Sammons, P. (2004). *Survival of the weakest: The differential improvement of schools causing concern in England*. London Review of Education 3–4, no. 2: 159–76.
- National College of School Leadership. (2005). *Self evaluation: A guide for school leaders*. Nottingham: NCSL.
- Nicholls, L., and Berliner, D. (2007). *Collateral damages: How high stakes testing corrupts American schools*. Boston, MA: Harvard Education Press.
- Office for Standards In Education. (2004). *A new relationship with schools*. London: DfES, Ofsted.
- Ouston, J., and Davies, J. (1998). *OfSTED and afterwards: Schools responses to inspection*. In School improvement after OfSTED inspection: School and LEA responses, ed. P. Earley. London: Sage Publications.

Pang, N. (2004). *Developing schools through self-evaluation*. In Self-evaluation and school development, (ed) Sun-keung Pang, N., MacBeath, J., and Hong Kong, A.: Chinese University of Hong Kong.

Rogers, E.M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.

Rosenthal, L. (2001). *The cost of regulation in education: Do school inspections improve school quality?*. Keele: Department of Economics, University of Keele.

Tomkins, A. (1895). *School administrator*. New York 1895 (4), quoted in Riley, K. 1998. School leadership and school culture. Washington, DC: World Bank.

Woodhead, C. (1999). *An Inspector responds*. Guardian Education, October 5, 5.

Povezovanje zmožnosti šole za ustvarjanje politik in kakovosti samoevalvacij šole

Pogled vodstev šol¹

Jan Vanhoof, Peter van Petegem, Jef C. Verhoeven in Ina Buvens

1. Uvod

V zadnjih desetih letih so samoevalvacije šol postale splošen pojav v številnih izobraževalnih sistemih. Vlada, univerze, raziskovalni inštituti in šole same so razvili orodja in metodologije, ki šolam omogočajo evalvacijo lastnega delovanja. Čeprav mnogi pozdravljajo samoevalvacije šol, pa obstaja pomemben dvom glede njihove kakovosti (Nevo 2001; Van Petegem in dr. 2005a). Ta študija je pregled politike izobraževalnih možnosti na Flamskem ter pregled vloge samoevalvacij šol znotraj te politike. Gre za študijo primera, ki raziskuje kakovost šolskih samoevalvacij ter vpliv zmožnosti šole za ustvarjanje politik na njihovo kakovost.

Politika izobraževalnih možnosti je bila dana leta 2002. Ta politika osnovnim in srednjim šolam z dovolj visokim odstotkom učencev ciljne populacije dodeljuje dodatne učitelje, kar šolam omogoča, da angažirajo učitelje za delovanje na področju enakih izobraževalnih možnosti. Pri razvoju za šolo specifičnih politik uživajo šole veliko svobode. Eden redkih, od zunaj naloženih usmerjevalnih elementov je obvezanost šol, da evalvirajo lastno delovanje. Šole morajo na začetku in na koncu izvrševanja politike pregledati, opisati in oceniti pomembne vidike svoje politike izobraževalnih možnosti (na primer svetovanje učencem, zmanjševanje jezikovnih zaostankov učencev ter izboljšanje odnosov s starši). Ta članek je poročilo študije o kakovosti samoevalvacij šol in se

¹ Pričujoče besedilo je prevedeno po objavi: Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., Buven, I. (2009). *Linking the Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School Self-evaluations. The View of School Leaders*. Educational Management Administration & Leadership. Let. 37(5), str. 667–686. London: SAGE Publications. Prevod: Nika Šušterič.

osredotoča na kakovost samoevalvacij, izvedenih v kontekstu politike enakih izobraževalnih možnosti. Skoraj 600 ravnateljev so vprašali po značilnostih delovanja šole, ki bi lahko vplivale na kakovost samoevalvacij. Postavljena so jim bila naslednja raziskovalna vprašanja: (1a) Ali flamske osnovne in srednje šole zadoščajo standardom visokokakovostnih samoevalvacij? (1b) Kakšne so v tem pogledu razlike med šolami? (2) Kateri vidiki zmožnosti ustvarjanja politik v procesu samoevalvacije bi lahko služili kot napovedniki razlik v kazalnikih kakovosti samoevalvacij?

2. Izhodišča

Preden začnemo s študijo samoevalvacij šole, moramo opredeliti koncept »samoevalvacije šole«. To opredelitev bomo uporabili za oblikovanje kriterijev, s katerimi bomo ocenili kakovost samoevalvacij šole. Temu bo sledila predstavitev »zmožnosti ustvarjanja politik« kot zanimivega koncepta za razlago kakovosti samoevalvacije.

2.1 Samoevalvacija šole (in kazalniki kakovosti samoevalvacije)

Van Petegem (1998, 104) samoevalvacijo šole opredeljuje kot »proces, ki ga običajno začnejo šole same in ki vključuje skrbno izbrane udeležence, ki sistematično opišejo in presodijo delovanje šole, z namenom sprejetja odločitev, povezanih s splošnim razvojem (politike) šole«. Ta opredelitev nas opremi z kriteriji, ki jih lahko uporabimo za opis in – kot bomo pojasnili kasneje – oceno (kakovosti) samoevalvacije šole. Ti kriteriji so: sistematično izvajanje samoevalvacije; pravilno izbrani udeleženci; je šola opisala in ocenila svoje delovanje; je samoevalvacija pripeljala do sprejetja odločitev na področju razvoja kakovosti (Love 1991; McBeath 1999; McBeath in dr. 2000; Van Petegem 2001)? Temu bo v delu o odvisnih spremenljivkah sledila predstavitev treh kazalnikov kakovosti, ki so povezani: (1) s potekom samoevalvacije šole; (2) z rezultati samoevalvacije šole; (3) s sporočanjem rezultatov interesnim skupinam.

2.2 Zmožnost šole za oblikovanje politik v kontekstu samoevalvacije

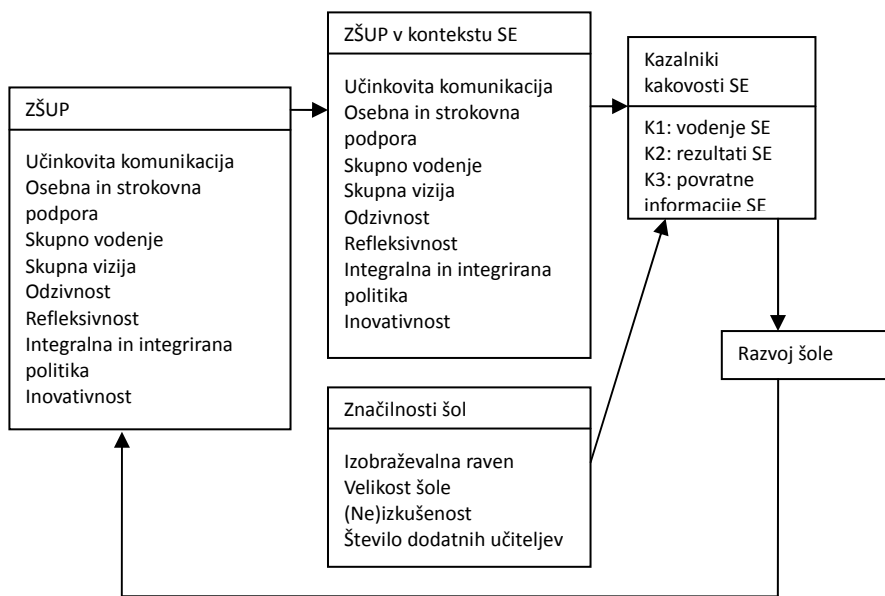
Da bi odkrili vpliv različnih aspektov delovanja šole na stopnjo zmožnosti šol za oblikovanje politik, smo pripravili popis pomembnih vidikov, oblikovanih na rezultatih obstoječega korpusa mednarodnih raziskav na temo učinkovitosti šol. Empirični dokazi nakazujejo, da je ključnih naslednjih osem vidikov:

- 1) učinkovitost komunikacijskih strategij (McBeath 1999);
- 2) razširitev osebne in strokovne podpore na vse člane šolskega tima (Sammons in dr. 1995);
- 3) udeležенost interesnih skupin v procesih odločanja (skupno vodenje) (Mortimore in dr. 1988);
- 4) obseg, v katerem šola dosega skupne cilje ter ima skupno vizijo (Potter in dr. 2002);
- 5) obseg odziva šole na pričakovanja in zahteve lokalnega okolja (Griffith 2003);
- 6) obseg, v katerem je šola zmožna udejanjiti novosti (Geijsel 2001);
- 7) obseg, v katerem so dejanja na določenem področju šolske politike seznanjena ter usklajena z aktivnostmi v domenah drugih politik (Wikeley in dr. 2002); in
- 8) zmožnost šole za refleksijo (Levine in Lezotte 1990).

Ti vidiki so lahko ustrezno preneseni na različne aktivnosti v šoli. Na primer, uporabni so za ugotavljanje kakovosti na splošno, še posebej pa za izvajanje samoevalvacij šole. To pomeni, da lahko teh osem vidikov zmožnosti ustvarjanja politik zastavimo kot ogrodje za raziskovanje kakovosti procesov samoevalvacij. Označili jih bomo kot pomembne faktorje pri spodbujanju zmožnosti ustvarjanja politik v kontekstu samoevalvacij. Ta korak je ključen. V nadaljevanju se bomo osredotočili na način, kako teh osem faktorjev opredeljuje samoevalvacijo. Z drugimi besedami, zmožnosti šole za ustvarjanje politik sistematično obravnavamo v kontekstu samoevalvacij šole. Naša hipoteza je, da bo kakovost samoevalvacij večja v šolah, ki v procesu samoevalvacije v veliki meri upoštevajo teh osem vidikov, kot pa v šolah, ki teh vidikov ne upoštevajo, oziroma se po njih ravna v manjši meri. Bolj, kot se šole ravna skladno s temi vidiki (gl. neodvisne spremenljivke v našem modelu), večja bo kakovost samoevalvacije šole (gl. odvisne spremenljivke našega modela). Teh osem vidikov prikazujemo v kontekstu samoevalvacij šole. Operacionalizacija naštetih osmih vidikov

v tem specifičnem kontekstu prispeva svoj delež k že obstoječemu naboru vpogledov. Slika 1 prikazuje široko konceptualno ogrodje in raziskovalni okvir ter poudarja rekurzivno naravo modela. Naša raziskovalna vprašanja se nahajajo v sivem »raziskovalnem okviru«.

Raziskovalni okvir



Slika 1: Položaj zmožnosti šol za ustvarjanje politik (ZŠUP) v teoretičnem in konceptualnem okviru.

2.3 Učinkovite komunikacijske strategije

Vloga komunikacije je ključna za razumevanje uspeha procesov samoevalvacije. Zadostna stopnja odprtosti in pripravljenost poročati o rezultatih samoevalvacije sta nujno potrebna pogoja za ustvarjanje primerne okolja (DeFleur in dr. 1993; Leenheer in van Kasteren 1994). Odprta komunikacija med udeleženci glede motivov, idej, argumentov, pritožb in vprašanj je temeljna. Kazalniki učinkovitosti komunikacije med procesom samoevalvacije so med drugimi tudi: uspešnost šol pri razvijanju jasnih komunikacijskih postopkov glede samoevalvacije šole; stopnja neformalnosti, s katero se odvija komunikacija znotraj šole; ter uspešnost šol v oblikovanju odprtosti v procesu samoevalvacije šole.

2.4 Osebna in strokovna podpora

Od ravnateljev in učiteljev ne moremo pričakovati sodelovanja v uspešnih samoevalvacijah šole, če za to nimajo potrebnih zmožnosti (Onderwijsraad 2001). Te se bodo razvijale in ohranjale samo, če bodo sodelujoči deležni dovolj osebne in strokovne podpore. Strokovna podpora pomeni, da udeleženci ne dobijo vtisa, da so bili v izvajanju svojih (samoevalvativnih) nalog povsem prepuščeni samim sebi. Ta vrsta podpore zajema tudi spremljanje in usmerjanje s strani kolegov (ravnateljev in učiteljev) ter edukacijskih svetovalcev. Osebna podpora pomeni posvečanje pozornosti osebnim izkušnjam in osebnemu razvoju udeležencev v šolskih (samoevalvacijskih) dejavnostih (Little 1990). Faktor osebne podpore je občutek udeležencev, da njihovi kolegi delujejo kot tim in implicira, da udeleženci timsko delo dojemajo kot nekaj pozitivnega in ne kot grožnjo posameznikovi avtonomiji. Uspešne samoevalvacije šol so odvisne od soudeležnosti, podpore, zaupanja, odprtosti in sodelovanja (Hargreaves in Fullan 1992). Kazalnika osebne in strokovne podpore v procesu samoevalvacije šole sta: obseg, v katerem udeleženci delujejo kot tim in dosegajo sinergijo ter dovzetnost šol za individualne potrebe učiteljev. Druga pomembna vprašanja so: uspešnost šol pri vzpostavljanju zaupnosti med ravnatelji in učitelji; ali šole znajo prepričati udeležence, da za samoevalvacijo ne stojijo prikriti nameni ter da bodo rezultati samoevalvacije uporabljeni zgolj na način, ki je naveden v uradnih ciljih.

2.5 Skupno vodenje

Osrednjo vlogo v vodenju samoevalvacije šole imajo ravnatelji, vendar pa to ni izključno njihova naloga (Smith in Piele 1997; Harris 2004). Uspešni vodje se zavedajo, da je za doseganje najboljših rezultatov v procesih samoevalvacije pomembna investicija v druge ljudi (Harris 2002). Upoštevajoč ta dejstva, obstojita dve ključni komponenti vodenja med procesom samoevalvacije: ravnateljevo vodenje ter sodelovanje drugih interesnih skupin pri odločanju; kar pa vseeno ne pomeni, da morajo biti vsi učitelji in starši vključeni ves čas. To preprosto pomeni, da morajo biti vključeni tam, kjer je to potrebno. Hoy in Miskel v zvezi s tem (2001, 342) poudarjata dva ključna faktorja: strokovno znanje podrejenih ter njihov osebni interes v samoevalvaciji. Možna kazalnika

skupnega vodenja v procesu samoevalvacije sta: obseg, v katerem šole v postopke samoevalvacije vključujejo interesne skupine; ter obseg, v katerem je dostopno strokovno znanje, vključeno in uporabljeno kot kriterij za delitev odgovornosti.

2.6 Skupna vizija

Izvajanje samoevalvacij mora potekati z dobro izdelanim ciljem pred očmi (Van Petegem in dr. 2005a), kar pomeni, da mora biti na naslednji vprašanji podan jasen odgovor: »Kdo je pobudnik?« in »Zakaj izvajamo dano samoevalvacijo določenega šolskega področja? Značilnost visoko kakovostnih samoevalvacij je kontinuirano spremljanje razmerja med samoevalvacijskimi dejavnostmi in predlaganimi cilji (Senge 2001). Nedvomno morajo biti cilji jasno oblikovani, vendar pa nekateri menijo, da jih morajo vsi udeleženci in interesne skupine v procesu samoevalvacije tudi sprejeti (Majoor 2000; SICI 2003). Na primer: ali učitelji sodelujejo v samoevalvacijskih dejavnostih samo zato, ker je to sodelovanje administrativna zahteva ali pa so mnjenja, da se lahko nekaj tudi naučijo? Kazalniki skupnih ciljev so med drugim tudi: uspešnost šole pri postavljanju jasnih ciljev samoevalvacije; obseg, v katerem udeleženci te cilje privzamejo; obseg, v katerem interesne skupine soglašajo s prednostnimi temami; in obseg, v katerem učitelji in druge interesne skupine spremljajo povezanost samoevalvacijskih dejavnosti in ciljev.

2.7 Odzivnost

Od šol se pričakuje, da se bodo odzvale na potrebe in pričakovanja različnih okolij, s katerimi so v interakciji: administrativno okolje, socialno okolje, strokovno okolje in tekmovalno okolje (Hooge 1998). Narava samoevalvacij, ki jih morajo šole izpeljati v okviru politike enakih izobraževalnih možnosti, kaže na pomembnost vseh štirih okolij. Administrativno okolje nalaga vrsto smernic glede vsebine in administracije. Še več, osrednja tema samoevalvacije – politika enakih izobraževalnih možnosti – ne more biti ločena od socialnega okolja, v katerega je vpeta. Če šole želijo oblikovati politiko enakih izobraževalnih možnosti, se morajo ustrezno odzvati tudi na svoje strokovno okolje (šole, v katerih učenci nadaljujejo izobraževanje,

izobraževanje otrok s posebnimi potrebami itd.) in tekmovalno okolje (na primer druge šole v okolici). Odzivne šole skrbijo, da med izvajanjem samoevalvacije ne prezrejo vpliva omenjenih okolij. Poseben pomen pripisujejo zbiranju informacij glede zahtev in pričakovanj lokalnega okolja ter načrtujejo možne odzive nanje.

Kazalniki odzivnega značaja samoevalvacije so: vključitev staršev v procese odločanja o učencih; urejanje stikov s svetovalnimi službami, z namenom povečanja kakovosti samoevalvacije; iskanje nasvetov zunanjih institucij in strokovnjakov, kadar je to potrebno; upoštevanje splošnih družbenih tem v procesu samoevalvacije; in aktivno iskanje doprinosov lokalne skupnosti.

2.8 Zmožnost refleksije

Zmožnost šole za refleksijo je verjetno najodločilnejši dejavnik v doseganju visoko kakovostne samoevalvacije (Van Petegem in dr. 2005a). Samoevalvacija je pravzaprav sistematična oblika refleksije. Vendar pa je prevladujoča kultura v mnogih šolah takšna, ki »želi opraviti s stvarmi« z malo oziroma nič posvečanja pozornosti refleksiji in učenju. Zmožnost šole za refleksijo pomeni osebno pripravljenost članov tima, da izpopolnjujejo in razmišljajo o lastnih pristopih in strokovni praksi (York-Barr in dr. 2001). To vključuje splošno orientacijo, ki je glede izvedbe udeležencev tako vprašujoča kot tudi kritična ter pripravljenost za raziskovanje in analizo pozitivnih ter negativnih elementov te izvedbe (Bright 1996). Temeljna predpostavka je, da je kakovost samoevalvacije močno povezana z obsegom, v katerem šolski tim prepozna refleksivni stil strokovne prakse, ta pa je ukoreninjen v refleksivnem pristopu k individualnemu izvajanju posameznega člana osebja, interakciji s kolegi, timskega izvajanja in izvajanju na ravni šole.

Kazalnik refleksivnega značaja samoevalvacije je: obseg, v katerem šoli uspe prepričati svoje člane o pomembnosti redne samoevalvacije, kot nujne za doseganje rednega kritičnega pregledovanja lastne strokovne prakse učiteljev in izvajalcev politik ter za doseganje razmisleka o lastni odgovornosti.

2.9 Integralna in integrirana politika

V visoko kakovostnih samoevalvacijah se k vidikom raziskovanih tem pristopa na integralen in integriran način. To pomeni, da študij samoevalvacijskih tem poteka v luči celotne politike šole ter da so teme evalvirane v kontekstu vzajemnih odnosov z drugimi vidiki šolskega življenja. (Verhoeven 1986; Hooge 1998). Visokokakovostna samoevalvacija postavlja izbrane teme v širši okvir ter k njim pristopa z vizijo, ki zagotavlja, da bo pozornost namenjena šolskemu življenju v celoti. Udeleženci v visoko kakovostni samoevalvaciji, lastnih aktivnosti ne dojemajo kot neodvisnih od preostalih dejavnosti, temveč kot vitalen del večje (integralne) celote, ki sestoji iz medsebojno povezanih, integriranih delov (Peters 1997).

Kazalniki integralnega in integriranega značaja samoevalvacije so: uspešnost šol v povezovanju ciljev samoevalvacije z drugimi pobudami, z namenom osredotočanja na administrativne kot tudi na povsem izobraževalne vidike v procesu samoevalvacije. Namen tega povezovanja pa je tudi v skupnem prevzemanju nalog in odgovornosti, ki jih nalaga samoevalvacija ter zagotovitev, da bodo posamezne skupine, udeležene v samoevalvaciji, med seboj sodelovale ter se dopolnjevale.

2.10 Inovativnost

Določili smo tri linije pristopov, za katere lahko rečemo, da zrealijo inovativnost v procesu samoevalvacije: način pristopanja k samoevalvaciji; vsebina samoevalvacije; izidi samoevalvacije. Samoevalvacija, spodbujena z inovativnostjo, je odvisna od pristopa, ki je odprt za nove ideje in načine dela ter od vizije, ki se ne osredotoča zgolj na trenutno delovanje, pač pa je usmerjena tudi v prihodnost. To implicira uporabo metodologij, ki omogočajo doprinos inovativnih pristopov, argumentov ter idej. Če želimo iz samoevalvacije izpeljati ustrezne načrte izboljšav, morajo biti šole v procesu samoevalvacije pripravljene tvegati s predlaganjem inovacij in možnih eksperimentov (Geijsel 2001, 45). Inovativna samoevalvacija pomeni pogumen odmik od tradicionalnih konceptov, na mestih, kjer je to potrebno.

Kazalniki inovativnega značaja samoevalvacij so: doseganje trajnega izboljševanja politike; oblikovanje specifičnega načrta izboljšav,

izpeljanega iz samoevalvacije; obseg, v katerem šolam uspe, da učitelji privzamejo pozitiven odnos glede inovacij, ki se nanašajo na samoevalvacijske teme; spodbujanje učiteljev k eksperimentiranju s (samoevalvacijskimi) strategijami; izogibanje odporu do inovativnosti med učitelji.

3. Namen študije in metodologija

Cilj študije je pridobiti veljavne in empirično podprte ugotovitve o kakovosti samoevalvacij šol ter o obsegu, v katerem to kakovost določajo faktorji, ki spodbujajo zmožnosti šol za ustvarjanje politik. Podatke smo zbrali na podlagi pisnega vprašalnika, na katerega so odgovarjali ravnatelji reprezentativnega vzorca šol, ki zasledujejo politiko enakih izobraževalnih možnosti. V nadaljevanju bomo govorili o vzorcu ter odvisnih in neodvisnih spremenljivkah študije. Za pojasnjevanje kakovosti samoevalvacij smo uporabili multiplo regresijsko analizo.

3.1 Vzorec

V raziskavo smo zajeli tri izobraževalne ravni. Na vsaki ravni smo vzeli posamičen vzorec: osnovna šola (OŠ) ($n = 1801$), prvi letnik srednje šole (SE1) ($n = 371$) ter drugi in tretji letnik srednje šole (SE23) ($n = 119$). Upoštevajoč 5 % stopnjo tveganja in 95 % stopnjo zaupanja, smo potrebovali vzorec približno 317, 190 in 91 šol. Na posamezni ravni – oziroma znotraj posamezne ciljne populacije – smo, glede na mrežo šol ter stopnjo urbanosti območja, ki je še v dosegu šole, pripravili stratifikacijo. Ravnatelje šol smo prosili, da izpolnijo pisni vprašalnik. Na najmanjši odziv smo naleteli v osnovnih šolah (OŠ), čeprav je tudi v tej podpopulaciji vprašalnik izpolnilo približno 84 % anketiranih ravnateljev. V SE1 in SE23 se je na študijo odzvalo okrog 93 % in 85 % anketiranih šol. Rezultat je nabor podatkov, ki vključuje informacije o mnenjih reprezentativnega vzorca 580 flamskih ravnateljev.

3.2 Odvisne spremenljivke

Za ocenjevanje kakovosti samoevalvacije smo uporabili tri kazalnike, oblikovane na podlagi rezultatov, dobljenih s posameznimi lestvicami.

Izjave na lestvicah so se začele s formulacijo »V kakšnem obsegu vaši šoli uspeva pri ...«. Trditve so ravnatelji ocenili z uporabo naslednje ocenjevalne lestvice: (1) sploh ne, (2) precej slabo, (3) ne dobro/ne slabo, (4) precej dobro, (5) popolnoma ter z ne vem/ni mogoče oceniti.

Kazalnik 1: Potek samoevalvacije – ta kazalnik obravnava potek samoevalvacije ter razkriva, v kolikšni meri je bila samoevalvacija izvedena načrtovano in sistematično.

Potek samoevalvacije smo ocenili z naslednjimi trditvami: izbira tem samoevalvacije je bila skrbno premišljena; zbiranje podatkov je temeljilo na vnaprej dobro premišljeni strategiji; podatki so bili zbrani sistematično; ugotovitve samoevalvacije so bile najprej opisane in nato ocenjene. Analiza zanesljivosti je pokazala, da je notranja konsistentnost te lestvice, sestavljene iz sedmih trditev, dobra (Cronbachov alfa = 0,80).

Kazalnik 2: rezultati samoevalvacije – rezultate samoevalvacije smo analizirali s pomočjo naslednjih trditev: rezultati samoevalvacije dajejo natančno sliko težav naših učencev; rezultati samoevalvacije dajejo točno sliko pomanjkljivosti praks učiteljskega osebja; rezultati samoevalvacije dajejo natančno sliko močnih področij naše šole; rezultati samoevalvacije so nam priskrbeli osnovo za preoblikovanje naših ciljev. Zanesljivost lestvice, sestavljene iz vsega skupaj sedmih trditev, je sprejemljiva (Cronbachov alfa = 0,77).

Kazalnik 3: povratna informacija o rezultatih samoevalvacije – v kazalnik smo pretvorili tudi obseg, v katerem so šole priskrbele povratno informacijo glede rezultatov samoevalvacije. Lestvica med drugim vključuje tudi naslednje izjave: na naši šoli je potekala odprta komunikacija o rezultatih samoevalvacije; preverili smo strinjanje učiteljev z rezultati; poročilo o samoevalvaciji je dostopno vsem; komunikacija o rezultatih samoevalvacije je bila iskrena. Cronbachov alfa za to lestvico petih trditev je 0,91.

3.3 Neodvisne spremenljivke

Pričujoča analiza kakovost samoevalvacije pojasnjuje na osnovi številnih značilnosti šolskega ozadja ter na osnovi obsega, v katerem se šola ravna po faktorjih, ki spodbujajo zmožnosti ustvarjanja politik v procesu samoevalvacije. Vključene značilnosti šolskega ozadja so: ciljna

populacija, ki pripada šoli (OŠ, SŠ1, SŠ23); šolska mreža; velikost šole; izkušnost oziroma neizkušnost šole s pobudami enakih izobraževalnih možnosti ter število ur, namenjenih enakim izobraževalnim možnostim. Faktorje, ki spodbujajo zmožnosti za ustvarjanje politik v kontekstu samoevalvacije, smo ocenjevali s pomočjo nabora izjav. Lastnosti in zanesljivost lestvic so navedene spodaj.

4. Rezultati

V tem delu bomo predstavili opisne rezultate razvitih kazalnikov (gl. raziskovalno vprašanje (1)) in pojasnili kakovost samoevalvacije (gl. raziskovalno vprašanje (2)).

4.1 Opis kakovosti samoevalvacije

Kazalniki kakovosti samoevalvacije

Kazalnik 1: potek samoevalvacije. Tabela 1 prikazuje opisne rezultate za to lestvico s spremljajočo analizo variance razlik ciljnih populacij. Povprečni rezultat na lestvici je visok v vseh ciljnih populacijah. Sodelujoči so potek samoevalvacije v njihovi šoli ocenili kot precej visoko kakovosten. Osnovne šole so dosegle nekoliko višji rezultat kot srednje šole. Vendar pa je moč korelacije (d) razlike med osnovnimi šolami ter prvimi letniki srednjih šol zgolj 0,33. Drugih pomembnih razlik glede značilnosti šolskega ozadja ni.

Kazalnik 2: rezultati samoevalvacije. Povprečen rezultat pri tem kazalniku je 3, 81. Ravnatelji so izkazali precejšnje zadovoljstvo z rezultati samoevalvacije njihove šole. Razpršenost rezultatov je manjša kot pri preostalih kazalnikih. Edina značilnost šolskega ozadja, za katero se zdi, da je povezana z rezultati samoevalvacije, je vzgojno izobraževalna raven, ki ji pripada šola. Tudi tu so osnovne šole dosegle višje rezultate kot srednje. Največjo moč korelacije ($d = 0,48$) je opaziti v razliki med osnovnimi šolami in prvimi letniki srednjih šol. Tudi ta razlika je precej omejena, saj šolsko omrežje, velikost šole, število ur, namenjenih enakim izobraževalnim možnostim ter izkušnost oziroma neizkušnost šol s širitvijo politik skrbi (ŠPS) in/ali Politiko edukacijskih prioritet (PEP), takšnega učinka ne povzročajo.

Kazalnik 3: povratna informacija o rezultatih samoevalvacije. Pri tem kazalniku je povprečni rezultat najvišji ($M = 4,15$). Tako visok rezultat lahko v veliki meri pripišemo upoštevanja vredni količini povratnih informacij o rezultatih samoevalvacije, ki so jih priskrbele osnovne šole. Osnovne šole so pri tem kazalniku dosegle statistično pomembno višje rezultate kot druge šole. Moč korelacije razlike med osnovnimi šolami in drugimi ter tretjimi letniki srednjih šol dosega največ 0,68. Druge značilnosti šolskega ozadja niso povezane s statistično pomembnimi razlikami med šolami.

Tabela 1: Opisni rezultati in ANOVE za kazalnike kakovost samoevalvacije šol.

		M	Min	Max	SD	ANOVA
Kazalnik 1: potek samoevalvacije	Skupaj	4,07	1,00	5,00	0,61	$F = 6,5;$
	OŠ	4,16	2,17	5,00	0,56	$p = 0,02$
	SŠ1	3,96	1,00	5,00	0,63	$df (2,478)$
	SŠ23	3,98	2,43	5,00	0,66	$OŠ > SŠ1, SŠ23$
Kazalnik 2: rezultati samoevalvacije	Skupaj	3,81	1,86	5,00	0,55	$F = 11,6;$
	OŠ	3,92	2,00	5,00	0,52	$p = 0,001$
	SŠ1	3,66	1,86	5,00	0,57	$df (2,468)$
	SŠ23	3,73	2,00	5,00	0,54	$OŠ > SŠ1, SŠ23$
Kazalnik 3: Povratne informacije o rezultatih samoevalvacije	Skupaj	4,14	1,00	5,00	0,79	$F = 20,9;$
	OŠ	4,36	1,00	5,00	0,65	$p = 0,001$
	SŠ1	3,91	1,00	5,00	0,90	$df (2,436)$
	SŠ23	3,86	1,40	5,00	0,82	$OŠ > SŠ1, SŠ23$

Prediktorji kakovosti samoevalvacije

Za vsako lestvico, ki smo jo uporabili kot neodvisno spremenljivko, so v Tabeli 2 podani opisni rezultati.

Najbolj presenetljiv rezultat je nizko povprečje na lestvici odzivnosti. Sodelujoči so v povprečju nakazali, da šole niso bile dovolj uspešne pri vključevanju staršev v proces samoevalvacije, prav tako pa niso posvetile dovolj pozornosti njihovim prispevkom. Na tej lestvici so rezultati šol precej razpršeni ($SD = 0,90$). Povprečni rezultati na drugih lestvicah so znatno višji in so med 3,56 in 3,80, ob čemer pa se moramo zavedati, da ti povprečni rezultati tudi zakrivajo pomembne razlike med šolami.

Raziskali smo edinstven prispevek izbranih značilnosti šolskega ozadja k vidikom zmožnosti za ustvarjanje politik v zvezi s samoevalvacijo.

Dejavnikoma ciljni populaciji in šolski mreži smo dodali velikost šole ter izkušnost oziroma neizkušnost šol z vladnimi pobudami na področju enakih izobraževalnih možnosti. V ta namen smo uporabili regresijsko analizo (gl. Tabela 3).

Povprečen rezultat osnovnih šol v javnem, subvencioniranem izobraževalnem sektorju brez predhodnih izkušenj na področju enakih izobraževalnih možnosti lahko vidimo v vrstici »konstanta«. Osnovnošolski ravnatelji so pogostejše kot njihovi kolegi iz srednjih šol poročali, da so bile njihove šole uspešne v izvajanju različnih opor, ki smo jih razložili pri postopku samoevalvacije. Osnovne šole dosledno dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot srednje šole, izjemi sta zgolj področji stopnje odzivnosti in integralnega pristopa. Poleg izobraževalne ravni smo preučili le še eno značilnost šolskega ozadja, ki je vplivala na samoevalvacijo.

Strokovna podpora med samoevalvacijo enakih izobraževalnih možnosti je obratno sorazmerna velikosti šole. Rezultat na lestvici »strokovne podpore« je za vsakih naslednjih 100 učencev padel za desetino točke.

Tabela 2: Opisni rezultati vidikov zmožnosti ustvarjanja politik v kontekstu samoevalvacije.

Lestvica	Število izjav (items)	CronbachHov alfa	M	Min	Max	SD
Učinkovitost komunikacijskih strategij	5	0,82	3,80	1,20	5,00	0,69
Osebnostna in strokovna podpora	6	0,87	3,60	1,00	5,00	0,72
Skupno vodenje	5	0,81	3,82	1,00	5,00	0,74
Skupna vizija	4	0,86	3,59	1,00	5,00	0,74
Odzivnost	5	0,87	1,91	1,00	5,00	0,90
Refleksivnost	6	0,90	3,56	1,00	5,00	0,74
Integralna in integrirana politika	6	0,78	3,62	1,40	5,00	0,65
Inovativnost	7	0,85	3,80	1,86	5,00	0,57

Ta del zaključujemo z raziskovanjem razmerja med različnimi oporami. Tabela 4 vključuje tako bivariatne (spodaj levo) kot tudi parcialne korelacijske koeficiente (zgoraj desno). Parcialni korelacijski koeficienti so bili izračunani za vse opore, navedene pa so zgolj statistično pomembne korelacije ($p < 0,05$).

Skupni bivariatni korelacijski koeficienti različnih značilnosti samoevalvacije kot dejanja politike so znatno visoki. Zgolj v primeru »odzivnosti« so sistematično manjši od 0,50. Parcialni korelacijski koeficienti so bodisi precej nižji bodisi niso statistično pomembni. Tudi po preverjanju se je izkazalo, da so skupni cilji in strokovna podpora povezani z drugimi faktorji.

Tabela 3: Regresijska analiza faktorjev zmožnosti šol za ustvarjanje politik v kontekstu samoevalvacije.

	Konstanta	SE1	SE23	Velikost šole	Pojasnjena varianca (R ²)
Učinkovitost komunikacijskih strategij	3,94	-0,49	-0,38		11,3
Osebna in strokovna pomoč	3,95	-0,41	-0,4	-0,001	8,6
Skupno vodenje	3,95	-0,27	-0,31		3,6
Skupna vizija	3,82	-0,49	-0,51		11,3
Odzivnost					NA
Refleksivnost	3,79	-0,47	-0,51		10,6
Integralna in integrirana politika					NA
Inovativnost	3,95	-0,31	-0,3		7,2

Opomba: regresijski koeficienti niso standardizirani (p < 0,01)

Tabela 4: Bivariatne in parcialne korelacije faktorjev zmožnosti šole za oblikovanje politik v kontekstu samoevalvacije.

	Skupna vizija	Učinkovitost komunikacijskih strategij	Osebna in strokovna podpora	Skupno vodenje	Od-zivnost	Refle-ksivnost	Integralna in integrirana politika	Inovati-vnost
Skupna vizija	1	(0,24)	(0,32)	(0, 10)	(ns)	(0,18)	(ns)	(0, 11)
Učinkovitost komunikacijskih strategij	0,70	1	(0,34)	(ns)	(ns)	(ns)	(ns)	(ns)
Osebna in strokovna podpora	0,73	0,72	1	(ns)	(0, 14)	(0,17)	(0,11)	(ns)
Skupno vodenje	0,54	0,55	0,58	1	(ns)	(0,20)	(0,19)	(ns)
Odzivnost	0,20	0,16	0,28	0,18	1	(ns)	(0,17)	(ns)
Refleksivnost	0,66	0,62	0,68	0,60	0,25	1	(ns)	(0,28)
Integralna in integrirana politika	0,43	0,45	0,53	0,52	0,31	0,52	1	(0,37)
Inovativnost	0,53	0,55	0,57	0,51	0,22	0,65	0,63	1

5. Razlaga kakovosti samoevalvacije

V nadaljevanju smo razvili in opisali tri kazalnike kakovosti samoevalvacije enakih izobraževalnih možnosti. Ta del predstavlja rezultate regresijske analize, v kateri smo sistematično poiskali najprimernejši model za razlago variance teh kazalnikov. V analizo sta bili vključeni dve skupini prediktorjev: (1) značilnosti šolskega ozadja (ciljna populacija in omrežje, velikost šole, poprejšnja izkušnost ali neizkušnost šol s politiko enakih izobraževalnih možnosti, število ur, namenjenih enakim izobraževalnim možnostim); in (2) osem vidikov, ki spodbujajo zmožnosti za ustvarjanje politik v povezavi s samoevalvacijo. Tabela 5 povzema rezultate treh multiplih regresijskih analiz. V tabelo so vključeni zgolj prediktorji, ki imajo določen vpliv v enem od regresijskih modelov. Odstotek pojasnjene variance (R^2) je med 41 % in 51 %.

Regresijski model, katerega namen je pojasnjevanje kakovosti *poteka samoevalvacije*, se je pokazal za močnega. Kot osnovo za pojasnjevanje 44 % variance med šolami lahko uporabimo tri značilnosti samoevalvacije kot akta politike. Zaporedje po pomembnosti je naslednje: komunikacija ($\beta = 0,35$), skupno vodenje ($\beta = 0,30$) in inovativnost ($\beta = 0,13$). Učinkovitejša ko je bila komunikacija na šoli v procesu samoevalvacije, bolj ko je bilo vodenje skupno, odnos do inovacij v samoevalvaciji pa pozitiven in fleksibilen, večja je bila kakovost poteka.

41 % variance v *rezultatih samoevalvacije* lahko pojasnimo z osnovnim regresijskim modelom. Zelo pomembno vlogo ima inovativni značaj samoevalvacije ($\beta = 0,50$). Tudi nestandardizirani korelacijski koeficient znaša skoraj 0,50. To pomeni, da se šole za vsako točko razlike na lestvici »inovativnega značaja samoevalvacije« na lestvici kazalnika »rezultati samoevalvacije« razlikujejo za pol točke (obe lestvici se raztezata od 1 do 5).

Drugi prediktorji so medsebojno primerljivega, vendar manjšega pomena. Standardiziran regresijski koeficient za komunikacijski in integralno/integriran značaj samoevalvacije ter za obseg, v katerem je vodenje skupno, je približno 0,15. Zanimivi so rezultati prediktorja »skupno vodenje«, čeprav regresijski model kaže, da med njim in rezultati samoevalvacije obstoji negativna zveza. Sodelujoči v raziskavi so namreč poročali o slabših rezultatih takrat, ko so bile vse interesne

skupine vključene v manjši meri, ko je odgovornost za potek samoevalvacije manj slonela na posameznikih in ko so bila upoštevana posamezna močna področja različnih udeležencev. Možna razlaga za to je, da so na lestvici »skupno vodenje v procesu samoevalvacije« odgovori sodelujočih razmeroma visoki. To bi pomenilo, da so bile v regresijski analizi razlike med anketiranci, ki so na lestvici odgovarjali s 3 in tistimi, ki so odgovarjali s 4 ali 5, zgolj domnevne. V teoretičnih izhodiščih zagovarjamo doseganje primerne ravnovesja med sodelovanjem in osebno odgovornostjo udeležencev v procesu samoevalvacije. Kriterija, po katerih naj bi se sprejele odločitve, sta strokovno znanje in udeleženosť. Možno je, da pri šolah, ki so na lestvici vodenja dosegle visoke rezultate, iskanje zadovoljive udeleženosťi ni bilo uravnoteženo in je bilo udeležencev dejansko preveč. To je bilo morda škodljivo za potek samoevalvacije, in je posledično prispevalo k slabšim rezultatom.

Regresijski model je moč sestaviti tudi za lestvico »povratnih informacij o rezultatih samoevalvacije«. Ta model razloži 51 % variance med šolami in vključuje naslednje štiri prediktorje: zmožnost komunikacije; skupno vodenje; refleksivnost; inovativnost. Komunikacija v procesu samoevalvacije se je izkazala za najpomembnejšo ($\beta = 0,44$). Večji kot je komunikativni značaj samoevalvacije, višje rezultate dosegajo šole na lestvici »povratne informacije o rezultatih samoevalvacije«. Manjši, ampak statistično pomemben učinek, ima inovativni značaj samoevalvacije ($\beta = 0,15$). Očitno pa je tudi, da k napovedi rezultatov šole na lestvici »povratna informacija o rezultatih samoevalvacije«, prispevata stopnja refleksije in skupnega vodenja.

Tabela 5: Regresijska analiza za kazalnike kakovosti samoevalvacije šole.

Prediktorji	Potek samoevalvacije			Rezultati samoevalvacije			Povratne informacije o rezultatih samoevalvacije		
	B	β	T	B	β	T	B	β	T
Redna	2,16		14,7***	1,38		8,0***	0,450		2,0*
Ključni faktorji učinkovitosti politik/e									
– Učinkovitost komunikacij-skih strategij	0,30	0,35	6,2***	0,14	0,16	2,9***	0,52	0,44	7,8***
– Skupno vodenje	0,23	0,30	5,5***	-0,11	-0,14	-2,6**	0,12	0,11	2,1**
– Odzivnost									
– Refleksivnost							0,14	0,13	2,1**
– Integralna in integrirana politika				0,14		2,6**			
– Inovativnost	0,13	0,13	2,4**	0,49	0,15	8,4***	0,20	0,15	2,4**
R ²	0,44			0,41	0,50		0,51		

Opombe: B = nestandardizirani regresijski koeficienti; β = standardizirani regresijski koeficienti; *p < 0,5, **p < 0,01, ***p < 0,001

6. Zaključek in diskusija

Ob zasnovi trenutne politike enakih izobraževalnih možnosti je bilo temeljno načelo, da se šolam na področju izvajanja politik pusti več svobode. Za šole to ni pomenilo samo novega načina dela, ampak tudi več odgovornosti. Vpeljava obvezne samoevalvacije je bila tako vsaj deloma sredstvo prenosa odgovornosti za zagotavljanje kakovosti nove politike enakih izobraževalnih možnosti na šolo. Prikazani rezultati nam dajejo predstavo o kakovosti samoevalvacij, ki so jih izvedle šole. Na podlagi ocen, ki so jih podali ravnatelji, lahko zaključimo, da so šole v povprečju dosegale visoke rezultate na lestvicah razvitih kazalnikov kakovosti. Ti rezultati nam dovoljujejo, da na naše prvo raziskovalno vprašanje odgovorimo pritrdilno. Opisni rezultati treh predlaganih kazalnikov kažejo, da so ravnatelji v povprečju zadovoljni z vidiki kakovosti samoevalvacije politike enakih izobraževalnih možnosti. Z izjemo odzivnosti so rezultati glede faktorjev, povezanih s promocijo zmoglosti oblikovanja politik, v povprečju precej visoki. Kljub temu pa

moramo omeniti tri opažanja, povezana z večinoma dobrimi rezultati na področjih različnih značilnostih kakovosti samoevalvacij.

Prvič, ne smemo pozabiti, da so podatki pridobljeni s samoporočanjem ravnateljev. Ključen vidik kakovosti izobraževanja je, da je združljiv z objektivnimi in subjektivnimi evalvacijami. V sistemu zagotavljanja kakovosti pa moramo razlikovati med pričakovano kakovostjo, percepcijo kakovosti in dejansko kakovostjo (Cujuvers 2002, 26). Pričujoča analiza poroča o percepciji kakovosti. Če želimo dobiti izčrpnjšo sliko kakovosti samoevalvacije, potem bi potrebovali študijo, ki bi povezala percepcijo kakovosti s pričakovano in dejansko kakovostjo.

Drugič, poudariti moramo, da smo poročali zgolj o tem, kako potek samoevalvacije dojemajo ravnatelji. Obstajajo namreč indikatorji, da se pogledi ravnateljev in učiteljev na samoevalvacijo in njeno kakovost razlikujejo. Učitelji v celoti niso resnično prepričani o pomembnosti samoevalvacije, medtem ko ravnatelji so. Ravnatelji so do samoevalvacije naravnani bolj pozitivno in so o njeni koristnosti bolj prepričani (Van Petegem in dr. 2005a). Rezultati tako morda niso reprezentativni za vse zaposlene v šoli.

Tretjič, zgornje ugotovitve nam ne dovoljujejo sklepa, da so bile samoevalvacije na vseh šolah izvedene enako visokokakovostno. Med šolami vendarle obstajajo pomembne razlike. Potrebno je poudariti, da v povprečju obstaja razlika med specifičnim pristopom k samoevalvaciji, sprejetim v posamezni šoli, in tem, kako šole enakih izobraževalnih možnosti ta pristop opišejo. Kar za eno šolo drži, za drugo ne. Na vprašanje ali so bile samoevalvacije izvedene na visoki stopnji kakovosti, torej ne moremo odgovoriti preprosto z »da« ali »ne«, saj so razlike med šolami prevelike, da bi to bilo možno.

Vzgojno-izobraževalna raven posamezne šole je nedvomno tista značilnost šolskega ozadja, ki je najbolj povezana s kakovostjo samoevalvacij. Osnovne šole so pri kazalnikih kakovosti dosegale pomembno višje rezultate kot srednje šole, zato tudi obstojijo jasne razlike med kakovostjo samoevalvacij na obeh ravneh. Za druge značilnosti šolskega ozadja se zdi, da ne vodijo k statistično pomembnim razlikam. Zatorej šole, ki so že imele izkušnje s politiko enakih izobraževalnih možnosti ali šole z večjim številom učiteljev, namenjenih zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, niso dosegle večje

kakovosti samoevalvacije. Kar pa ne preseneča, saj je bilo prejšnje izvajanje politike enakih izobraževalnih možnosti bolj osredotočeno na vsebinske vidike kot pa na samoevalvacijo. Razvidno pa je, da učinek vzgojno-izobraževalne ravni izgine, ko so v analizo vključeni faktorji promocije zmožnosti šol za oblikovanje politik. Iz tega lahko razberemo, da je učinek vzgojno-izobraževalne ravni v prvi vrsti moč pripisati razlikam v zmožnostih oblikovanja politik med osnovnimi in srednjimi šolami, kar nas pripelje k drugemu raziskovalnemu vprašanju.

Študija potrjuje pomen faktorjev zmožnosti oblikovanja politik za kakovost samoevalvacije. Predlagane značilnosti kakovostne samoevalvacije so odvisne od faktorjev, ki spodbujajo zmožnosti šol za oblikovanje politik, v celotnem procesu samoevalvacije, pri čemer igra skupno vodenje statistično pomembno vlogo v povezavi z vsemi kazalniki. Kakovost samoevalvacije je višja v šolah, ki imajo v procesu samoevalvacije vzpostavljeno ustrezno udeležенost zaposlenih na šoli pri sprejemanju odločitev. Pokazali smo, da to ne pomeni nujno zelo velike udeležенosti. Videti je, da ima pretirana udeležенost negativen vpliv na rezultate samoevalvacije. S primerno udeležенostjo mislimo na doseganje ravnovesja med strokovnim znanjem in osebno udeležенostjo tistih, ki so vključeni v proces samoevalvacije (Hoy in Miskel 2001; Van Petegem in dr. 2005a).

Tudi drugi faktorji, denimo učinkovita komunikacija, inovativnost, reflesivnost in odzivnost šole ter integralen in integriran značaj samoevalvacije, imajo napovedovalno vrednost za enega ali več kazalnikov kakovosti. Rezultati študije jasno kažejo, da je kakovost samoevalvacije višja, če je strokovno osebje dobro seznanjeno s cilji samoevalvacije, ko je strokovni potencial šolskih delavcev učinkovito uporabljen, ko se več truda nameni vključevanju lokalne skupnosti, ko obstaja kultura sistematične refleksije, ko delovne skupine sodelujejo in se dopolnjujejo in ko šola več eksperimentira z inovativnimi strategijami. Koncept »zmožnosti oblikovanja politik« se tako izkaže kot obetavno orodje za preučevanje, spremljanje in razvijanje kakovosti samoevalvacije. Zmožnosti šol za ustvarjanje politik morajo biti konceptualno nadalje razvite, preizkusiti pa bi bilo potrebno tudi možnosti njihove uporabe na drugih področjih šolskih dejavnosti. Slika 1 na primer napotuje na sklep, da so učinkovita komunikacija, podporni odnosi in skupno vodenje predpogoji za druge elemente spodbujanja zmožnosti oblikovanja politik. Da bi šolam lahko priskrbeli uporabne

vire za njihov razvoj, moramo globlje raziskati kavzalne povezave med različnimi faktorji.

Postopek samoevalvacije zaslužen igra pomembno vlogo v vladni politiki enakih izobraževalnih možnosti, prav tako pa se veliko pričakuje tudi od šol, ki zasledujejo politiko enakih izobraževalnih možnosti. Vendar pa izvajanje samoevalvacije ni nujno nekaj, kar bi si šole želele ali sploh bile sposobne izvajati. Čeprav ta študija kaže, da so ravnatelji zadovoljni s kakovostjo izvedene samoevalvacije, je flamski šolski inšpektorat ugotovil, da večina šol koncepta samoevalvacije vseeno ne izrabi v polni meri. Flamski oblikovalci politik trdijo, da šole pogosto vračajo pozitivne evalvacije lastne izvedbe, ko pa so pravzaprav šele na začetku dolgega procesa razvoja. Naše mnenje je, da pomena izboljšanja pripravljenosti in zmožnosti šol za doseganje visoko kakovostnih samoevalvacij, ne moremo precenjevati. Ugotovitve pričujoče študije jasno kažejo, da pri tem ne gre zgolj za oskrbo s potrebnimi orodji in tehničnimi samoevalvativnimi spretnostmi. Primerna strategija za izboljšanje kakovosti samoevalvacije je namreč tudi spodbujanje zmožnosti šol za ustvarjanje politik.

Viri in literatura

Bright, B. (1996). 'Reflecting on Reflective Practice', *Studies in the Education of Adults*. 28(2): 162–84.

Cuyvers, G. (2002). *Kwaliteitsontwikkeling in Het Onderwijs* [Quality Development in Education]. Antwerpen—Apeldoorn: Garant.

DeFleur, M. L., Kearny, P. and Plax, T.G. (1993). *Mastering Communication in Contemporary America*. California: Mayfield Mountain View.

Geijsel, F. (2001). *Schools and Innovations: Conditions Fostering the Implementation of Educational Innovation*. Nijmegen: University Press.

Griffith, J. (2003). 'Schools as Organizational Models: Implications for Examining School Effectiveness', *The Elementary School Journal* 104(1): 29–47.

Hargreaves, A. and Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.

Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.

Harris, A. (2004). 'Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading?', *Educational Management Administration & Leadership* 32(1): 11–24.

Hooge, E. (1998). *Ruimte Voor Beleid: Autonomievergroting En Beleidsuitvoering Door Basisscholen* [Space for Policy: Increasing Autonomy and Policymaking by Primary Schools]. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Hoy, W. and Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Leenheer, P. and Van Kasteren, R. (1994). *Interne Communicatie Binnen Scholen* [Internal Communication within Schools]. Houten: Educatieve Partners Nederland bv.

Levine, D.U. and Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: National Centre for Effective Schools Research and Development.

Little, J.W. (1990). 'Teachers as Colleagues', in A. Lieberman (ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: Falmer Press.

Love, A. (1991). *Internal Evaluation: Building Organizations from Within*. London: SAGE.

Majoer, D. (2000). *Vooruitgang in Autonomie. Een Studie Naar Organisatorische Gevolgen*

van Financiële en Personele Beleidsbenutting in Het Basisonderwijs [Progression in Autonomy]. Nijmegen: Iken.

McBeath, J. (1999). *Schools must Speak for Themselves*. London: Routledge.

McBeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D. and Schratz, M. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books.

Nevo, D. (2001). 'School Evaluation: Internal or External?', *Studies in Educational Evaluation* 27(2): 95–106.

Onderwijsraad (2001). *Wat Scholen Vermogen: Autonomie, Beleidsvoerend Vermogen en Bestuurlijke Inrichting in Het Primair en Voortgezet Onderwijs* [What Schools are Capable of. Autonomy, Policy Making Capacities and Administrative Organisation of Primary and Secondary Education]. Den Haag: Onderwijsraad.

Peters, C. M. T. (1997). *De Professionaliteit van Schoolleiders: Een Taakspecifieke Benadering* [The Professionalism of School Leaders: A task specific approach]. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Potter, D., Reynolds, D. and Chapman, C. (2002). 'School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice', *School Leadership and Management* 22(3): 243–56.

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.

Senge, P. (2001). *Lerende Scholen: Een Vijfde Discipline-Handboek Voor Onderwijzers, Ouders en Iedereen die Betrokken is Bij Scholing*. Schoonhoven: Academic Press.

SICI, (2003). *Effective School Self-Evaluation*. Belfast: The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education.

Smith, S. C. and Piele, P.K. (1997) *School Leadership: Handbook for Excellence*. Washington, DC: ERIC.

Van Petegem, P. (2001). 'Kwaliteitszorg of (zelf-)Evaluatie' ['Quality care or (self)Evaluation'], in R. J. Bosker (ed.) *Onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., Buvens, I. and Vanhoof, J. (2005a). *Zelfevaluatie en Beleidseffectiviteit in Vlaamse Scholen. Het Gelijke Onderwijskansenbeleid als Casus* [Self Evaluation and Policy Effectiveness of Schools: A Case Study of the Flemish Equal Chances Policy]. Gent: Academia Press.

Verhoeven, J. (1986). *Sociologie Van de Planmatige Sociale Verandering* [Sociology of Planned Social Change]. Leuven: Acco.

Wikeley, F., Stoll, L. and Lodge, C. (2002). 'Effective School Improvement: English Case Vanhoof et al.: *Policymaking Capacities and the Quality of School Self-evaluation*

Studies', *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 8(4): 363–85.

York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S. and Montie, J. (2001). *Reflective Practice: An Action Guide for Educators*. California: Corwin Press.

Evalvacijska kultura¹

Jaap Scheerens

1. Uvod

Tematika članka je *evalvacijska kultura*. K njej je mogoče pristopiti preko norm in vrednot, ki so določeni vrsti sistemskega oblikovanja politik, v kateri evalvacija igra bolj ali manj ključno vlogo, lastni. Druga možnost je preučitev skladnosti evalvaciji lastnih norm in vrednot z edukacijsko kulturo določene države. V našem prispevku evalvacijsko kulturo obravnavamo na ravni šole. Tematiziramo *šolsko evalvacijo*, še posebej pa *šolsko samoevalvacijo*. Ključno vprašanje je, ali je mogoče šolsko samoevalvacijo v šolsko kulturo vključiti do te mere, da bi bilo smiselno govoriti o šolski evalvacijski kulturi.

Trenutno obstaja širok razpon različnih vrst šolske evalvacije (Nevo 2002). Pristopi izhajajo iz različnih teoretskih in metodoloških ozadij. V nekaterih državah je evalvacije toliko, da zavzema pomemben del poučevanja (teaching time). Na nizozemskih srednjih šolah se okoli 20 % učnega časa (lesson time) porabi za evalvacijske naloge.

V pregledu, ki ga je opravil Scheerens (2002), so povzete najpogostejše oblike šolske evalvacije.

¹ Pričujoče besedilo je prevedeno po objavi: Schereens, J. (2004). *The evaluation culture*. Studies in educational evaluation. Letnik 30, str. 105–124. Elsevier Science Ltd..Prevod: Goran Gaber.

Tabela 1: Različni izvori šolske samoevalvacije.

Pristop	Strokovno ozadje	Kontekst
šolski pregled	socialna psihologija, edukacija	šole
vodstveni informacijski sistemi	ekonomika podjetij, preučevanje delovanja	zasebna podjetja
organizacijska diagnoza	vodstveno svetovanje	zasebna podjetja
sistemi spremljanja učencev	meritve v polju edukacije	(remedialno) poučevanje
kolegialno opazovanje	preučevanje edukacije	intervizija
dokumentiranje postopkov	celovito upravljanje kakovosti	certificiranje šol
testiranje šolskih dosežkov	psihometrika	odgovornost
avtentično testiranje	psihometrika	dokazovanje spretnosti za življenje
analiza portfeljev	kvalitativno vrednotenje	osebno življenje

Oblike šolske evalvacije lahko razvrstimo tudi glede na njihov predmet. Seznam šolskih evalvacij, pri katerih so predmet evalvacije učenci:

- neformalni postopki evalvacije učnih nalog, ocenjevanje (učitelji);
- na izobraževalni program vezano preverjanje napredka pri različnih predmetih (npr. nestandardizirani testi) (učitelji);
- polformalne predstavitve opravljenih učnih nalog, kot je npr. portfolio (učitelji);
- avtentično vrednotenje, npr. ko se napredek učenca evalvira v naravnih pogojih (učitelji, šole);
- sistemi spremljanja učencev v obliki standardiziranih testov in nalog (šole);
- potrjevanje usposobljenosti (ne nujno prek diplome) (osrednja vlada);
- testi vrednotenja, vpeljeni s strani (lokalnih, regionalnih ali nacionalnih oblasti).

Pomembno je razlikovati med notranjo in zunanjo šolsko evalvacijo (Nevo 2002). Zunanja šolska evalvacija je običajno izvedena z namenom obveščanja občinstev izven šole. Šolska samoevalvacija pa je oblika notranje šolske evalvacije, ki meri na izboljšanje delovanja šole.

Čeprav je jasno, da je različnih evalvacijskih pristopov veliko, bomo tematiko na tem mestu pustili ob strani. Posvetili se bomo namreč vprašanju dejanskega izvajanja in uporabe šolske samoevalvacije. V ta namen bomo preučili vlogo, ki naj bi jo slednja izpolnjevala po ideal-tipskih predstavah, kot je na primer ta o šoli kot učeči se organizaciji. Te predstave predpostavljajo stanovitnost izvajanja tehnik šolske samoevalvacije ter določeno stopnjo sprejetja v okviru šolskega vsakdanjika. Za razjasnitev bolj stalnega izvajanja bomo uporabili koncepta šolske *kulture* in *identitete*. Strateška usmerjenost k ciljem od evalvacije zahteva izpolnjevanje meril točnosti in uporabnosti. Tako kot druge oblike evalvacije, mora šolska samoevalvacija ponuditi več od izdelovanja poročil. Ustvarjati mora pogoje za aplikacijo in uporabo njenih rezultatov.

V tem članku bomo celostno ovrednotili možnost trajnega izvajanja in učinkovitosti šolske samoevalvacije. Ob tem bomo poskusili identificirati tako posamezne kot tudi ovire. Tematizirali bomo sledeča podvprašanja:

- Kakšne so naše predstave o šoli kot organizaciji in kakšne so posledice teh predstav za izvajanje šolske samoevalvacije?
- Kakšno vlogo naj bi – idealno – imela evalvacija?
- Kaj mislimo s tem, ko rečemo, da bi morali šolsko evalvacijo, in bolj natančno, šolsko samoevalvacijo, integrirati v šolsko kulturo?
- Ko govorimo o šolski kulturi, je res vse, kar se sveti zlato, ali pa bi nas moralo skrbeti tudi glede dejavnikov, ki ovirajo ideal-tipsko funkcijo evalvacij?

2. Šola kot organizacija

Pri obravnavi šolskega organizacijskega konteksta šolske samoevalvacije lahko opazimo dve osnovni načeli organizacije: primerjavo stopenj integracije in razčlenitve šolske organizacije ter ideal racionalnega načrtovanja. Pri prvem si bomo pomagali s sliko šole kot profesionalne

birokracije, pri drugem nam bo za referenco služilo razlikovanje med proaktivno in retro-aktivno interpretacijo.

Koncept šole kot profesionalne birokracije je razvil Mintzberg (1979), njene poglavitne značilnosti pa so sledeče:

- Notranja kohezija organizacije je pretežno odvisna od standardizacije veščin njenih uradnikov – v našem primeru učiteljev – ki temelji na dolgem specializiranem usposabljanju.
- Velika mera poklicne avtonomije učiteljev; lojalnost organizaciji tekmuje z lojalnostjo poklicu in odjemalcu.
- Razmeroma nerazvito zanimanje za zunanje okolje; osnovna predpostavka znotraj profesionalne birokracije je, da je to okolje sicer kompleksno, vendar je obenem stabilno.
- Specifična vloga vodstva in uprave. Pričakuje se, da so v razmerju do učiteljev podporni in ustrezljivi. Vloga šolskih vodstev je zato veliko bolj administrativne kot pa neodvisne narave.
- V profesionalni birokraciji tehnologija na eni strani predstavlja »dobro založeno škatlo z orodjem«, po drugi strani pa je v njej vsebovan izziv prilagajanja standardnih orodij in rešitev delu z odjemalci (v tem primeru z učenci), ki se nenehno spreminja.
- Pripravljenosti in odprtosti za spremembe je med profesionalci malo, prisoten je odpor proti racionalizaciji in spremljanju učinka njihovega dela.
- Novačenje osebja je znotraj organizacije najpomembnejši nadzorni ukrep. Znotraj poklica kot takega pa je najpomembnejši nadzorni mehanizem prilagajanje začetnega usposabljanja.

Koncept šole kot profesionalne birokracije je povezan z Weickovo predstavo o šoli kot »ohlapno povezani organizaciji«. Weick (1969) s terminom »ohlapna povezava« meri na razmeroma nizko stopnjo medsebojne odvisnosti podsistemov. Primer naj bi bili odnosi med samimi učitelji ter med njimi in ravnatelji šol. Nizka je raven kohezije med različnimi vidiki delovanja organizacije. Tako je tudi povezovanje sredstev s cilji ter povezovanje načrtovanih odločitev z dejanskim uresničevanjem. Kar se tiče tehnologije, Weick poudarja »nerazločno« tehnologijo šol. Glede sredstev in ciljev je tu soglasja malo, evalvacija osrednjih odnosov med sredstvi in cilji pa je težka.

Dogajanje v zadnjih dvajsetih do tridesetih letih, v številnih državah, predvsem v tistih z anglo-saksonsko tradicijo in na Nizozemskem, deloma govori proti takšni predstavi. Vodstvo je bolj izrazito, vpeljuje se racionalne in tehnološke pripomočke. Naštejmo nekatere izmed novih okoliščin bolj konkretno:

- ideja, ki pogosto predstavlja tudi dolžnost o tem, da bi šole morale pripraviti projektne akte ali šolske razvojne načrte;
- sprememba vloge ravnatelja iz *prvega med enakimi v vodjo* in edukacijskega ali celo *transformacijskega* voditelja;
- predstava o tem, da je med učitelji potrebno soglasje in sodelovanje, čeprav jim pogosto še vedno ostaja veliko profesionalne avtonomije (prim. OECD 1998);
- razglasitev – v nekaterih kulturah – moralnih vrednot šole, označenih kot šolski etos;
- iz poslovnega sveta sposojene ideje, iz katerih izhaja, da bi šole morale podajati izjave o svojem poslanstvu, upravljati s kvaliteto, morale bi imeti celo marketinške načrte;
- predstava o odgovornosti šol, ki bi morale biti podvržene zunanjemu ovrednotenju in preverjanju – poleg tega pa bi lahko znotraj trajnega procesa samoizboljšanja razmislile tudi o ovrednotenju samih sebe.

Zdi se, da so bili proaktivnejši vidiki racionalnega načrtovanja zgolj deloma uspešni. Tak primer so lepo spisani »šolski delovni načrti«, ki so kasneje varno pospravljeni v predalnik, od koder imajo z dejanskim dogajanjem v šoli bolj malo povezave (prim. Van der Werf 1998).

Bolj sem optimističen glede postopnih sprememb, ki bi lahko izšle iz šolske samoevalvacije, učenja iz izkušenj, kolegialnih opazovanj ter povratnih informacij, utemeljenih na teh oblikah zbiranja informacij. Na nekem drugem mestu (Scheerens 2002) sem kot nasprotje proaktivnemu načrtovanju vpeljal koncept »retroaktivnega načrtovanja«.

Tabela 2: Shematična primerjava preglednega in retroaktivnega načrtovanja.

Lastnosti	Sinoptično načrtovanje	Retroaktivno načrtovanje
začetna dejavnost	<i>oblikovanje obsežnih ciljev</i>	ovrednotenje delovanja organizacije
izbira metod in sredstev	<i>dedukcija iz znanstvenega vedenja</i>	indukcija v smislu izboljšave slabosti trenutnega delovanja
obseg	<i>širok obseg, ki vsebuje vse pomembnejše vidike organizacije</i>	delni in postopni pristop
časovni okvir	<i>dolgoročni</i>	kratkoročni
organizacijska struktura	<i>birokracija</i>	učeeča se organizacija
organizacijska participacija	<i>od zgoraj navzdol</i>	participativna

Glede proaktivnih in retroaktivnih modelov sprememb je koristen naslednji citat Argyrisa in Schöna (1978, 87), ki se nanaša na organizacije v širšem smislu kot so zgolj šole:

Pogosto se je izkazalo, da so oddelki za načrtovanje zgolj dekorativne narave. Odnosi med raziskovalci in upravitelji (*line management*) so pogostoma težavni. Zanimanje za inovacijo in upravljanje sprememb redko sega onkraj lepih besed.

»Ovire v učnih sistemih« niso deležne zadostne obravnave: je njuna diagnoza tega pojava, ki jo bomo podrobneje razdelali kasneje. Razvoj preko dognanj in ponovnih ugotavljanj ter nenehnega razlaganja logike organizacijskega učenja ne zadostuje. Za bolj realistični pogled na dejansko udejanjanje racionalnih tehnik, kot je na primer šolska samoevalvacija, je raziskavo treba premestiti globlje – v ranljiva mesta delovanja organizacije ter v šibke točke pripravljenosti njenih članov.

Zgoraj povedano je mogoče povzeti takole: *Šolska samoevalvacija v šolo vpeljuje nove pristope in tehnike, ki morda zahtevajo tudi drugačno normativno usmeritev šolskega osebja. Iz mednarodnih pregledov projektov šolske samoevalvacije (Van Amelsvoort et al., 1998, Tiana*

McBeath, Pedro, Scheerens & Thomas 1999) lahko sklepamo, da so se norme natančnosti, kvantifikacije in javnega razpravljanja evalvacijskih rezultatov precej spremenile. Tu pa tam se implicitne norme v evalvaciji in tehnikah načrtovanja opisuje tudi kot atomistične in mehanistične svetovne nazore (prim. Mitchell & Sackney 2000). Raznovrstne uporabe te racionalne tehnike v javnem sektorju se niso vedno končale pozitivno. Najpogostejše negativne izkušnje predstavljajo ritualna uporaba, leporečenje in neuporaba evalvacijskih podatkov (Weiss 1998). Da bi se našlo nekaj razlag tako za »dobre« kot tudi »slabe« izkušnje, se bomo v naslednjih razdelkih posvetili teoriji.

3. Nekaj relevantnih teoretskih idej: Dobro, Grdo, Hudobno

3.1 Dobro: Šole kot učeče se organizacije

Organizacijsko učenje lahko po Scheerensu, Glassu in Thomasu (2003) opredelimo s tremi učnimi procesi:

- učenje posameznih strokovnjakov, npr. na podlagi izobraževanja in usposabljanja na delu;
- razmislek o učinkovitosti organizacijskih in vzgojnih pogojev na šoli, npr. vprašanje »kaj deluje« in posledično instrumentalno učenje;
- razmislek o ciljih šolanja in izobraževanja, z ozirom na zunanje povpraševanje in notranje preference.

Vse tri vrste učnih procesov – prva, ki se nanaša na učenje posameznih strokovnjakov, druga, z organizacijskim učenjem o instrumentalni učinkovitosti sodobnih pristopov in tretja, ki se nanaša na sporočanje zahtev okolja in uporabnikov šole – so odvisne od empirične diagnoze in evalvacijskih ter raziskovalnih dejavnosti. Tako lahko v šolski samoevalvaciji in učenju iz njenih rezultatov vidimo gonilo šol kot učečih se organizacij (Scheerens in dr. 2003). Strukturne organizacijske lastnosti, ki tvorijo primerno okolje za takšne vrste učenja v šolah, predstavlja Morgan (1986):

- nepreteča atmosfera;

- določena fleksibilnost organizacije;
- pripravljenost za sodelovanje pri nalogah in dolžnostih;
- primerno opremljanje z inštrumenti in, če je le mogoče, podpora;
- določena stopnja avtonomije.

3.2 Hudobno: stališče mikroekonomske teorije

Mikroekonomska teorija organizacijo vidi kot skupek posameznikov, ki skušajo do skrajnosti povečati svojo osebno korist. Ta perspektiva odpravi idejo o harmoniji, ki jo vsebuje predpostavka, da si bodo vsi člani organizacije slepo in enoznačno prizadevali za doseg ciljev organizacije. Namesto tega, ima vsak član ali vsaka članica svoje cilje. Ti osebni cilji lahko do neke mere sovpadajo z uradnimi cilji organizacije, lahko pa od njih tudi odstopajo. Poleg tega imajo člani organizacije lahko tudi svoje lastne namere:

- lahko maksimirajo svoj prosti čas, z drugimi besedami – delajo ravno toliko kot je potrebno, ravno dovolj, da jih njihovi upravitelji ne kritizirajo ali kaznujejo;
- lahko maksimirajo moč lastne pozicije;
- če se bojijo kritike ali izgube moči, lahko blokirajo informacije;
- lahko se držijo rutine tudi ko je očitno, da so inovativne prakse učinkovitejše;
- lahko se upirajo evalvaciji in ocenitvam;
- njihove vnaprejšnje sodbe lahko vse elemente evalvacije postavljajo v negativno luč.

Principe mikroekonomske teorije je mogoče uporabiti pri obravnavi odpora proti evalvaciji kot tudi znotraj meja organizacijskega učenja, kot jih tematizirata Argyris in Schön.

3.3 Grdo: šole kot avtoreferenčne organizacije

V nekaterih kulturah – izhajam predvsem iz lastnih izkušenj v Italiji – ima »avtoreferenca«, šole pa kot avtoreferenčne organizacije, negativno konotacijo. Šole naj bi hodile svojo pot ne glede na svet okoli njih. Nedvomno je to ena izmed mogočih razlag avtoreferenčnosti, verjamem

pa, da obstajajo tudi bolj nevtralne oziroma celo pozitivne. Na kibernetični proces učenja, ki temelji na šolski samoevalvaciji, osnovani na povratnih informacijah iz predhodno opravljenih nalog, lahko gledamo tudi kot na izjemno pozitivni proces avtoreferenčnosti.

Ker lahko trajni vzorci avtoreferenčnosti razjasnijo del dinamike tega, čemur bi lahko rekli identiteta, ali globoka strukturna raven kulture organizacije, si ideja avto-referenčnosti pri organizacijah zasluži posebno pozornost. Reneman (2000, 67) takole opredeli »organizacijske reference«:

Organizacije so referenčni sistemi. Reference se vzpostavljajo prek komunikacij med njenimi člani v kontekstu kolektivnega odločanja ali vedenja. Člani organizacije komunicirajo zato, da pridejo do odločitev in usklajujejo njihova individualna dejanja. Če tako pojmovanje komunikacij izpeljemo do kraja, le-te postanejo organizacijske komunikacije, vsebovane reference pa organizacijske komunikacije in organizacijske reference.

Pri tej definiciji je pomembno dvoje. Prvič, reference so izražene v komunikaciji med člani organizacije. Drugič, štejejo zgolj komunikacije, vezane na kolektivno »vedenje« organizacije. Zadnji pogoj izključuje ostale, bolj osebne in posebne, komunikacije med člani organizacije.

Nadalje, Reneman razlikuje med *avtoreferencami* in *referencami, ki se tičejo drugih*. Prve naslavljaajo elemente znotraj organizacije, druge pa elemente zunaj nje. Avto-reference operacionalizira tako, da razloči pet osnovnih oblik organizacijskih referenc in jih poveže z *ideal-tipi* avtoreferenc znotraj organizacij. Sledi shematična predstavitev:

lingvistične organizacijske reference	»pri nas tako imenujemo stvari«
deskriptivne organizacijske reference	»tako pri nas je«
kavzalne organizacijske reference	»tako stvari pri nas delujejo«
normativne organizacijske reference	»za temi stvarmi stojimo«
operativne organizacijske reference	»to je naš načrt dela«

Menim, da je Renemanova interpretacija avtoreference racionalnejša kot pri avtorjih (prim. Luhmann 1995, Varela 1979), ki so prvotno vpeljali

načela samoorganizacije in avtokreacije (autopoiesis). Preden našo pozornost obrnemo k slednjim, bomo zavorlo razjasnitve raziskali koncept »organizacijske kulture«.

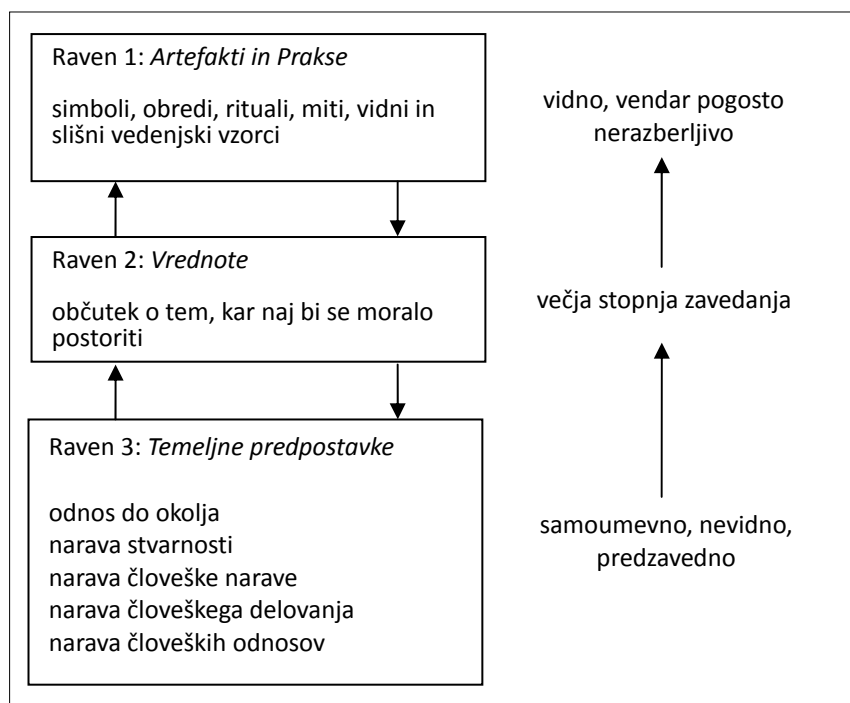
V naslednjih razdelkih bosta koncepta organizacijske kulture in avtoreference natančneje razdelana.

Pred tem želim zgolj na kratko ponoviti smer argumentacije in poudariti povezavo med kulturno identiteto šole, deloma razloženo z avtoreferenčnim upravljanjem organizacije in šolsko samoevalvacijo. Pri drugih racionalnih tehnikah obstaja resnična nevarnost, da šolska samoevalvacija ostane zgolj na površinski ravni: goli ritual, kjer se v glavnem zbira in poroča podatke, ne da bi se kdorkoli resneje posvetil njihovi uporabi. Prav mogoče je sledove uporabljanja šolske samoevalvacije iskati v uradnih šolskih načrtih in dokumentaciji (ta je prav tako lahko površinska in »ritualistična«). Temeljitejši pristop zahteva preučitev načinov, na katere se je šolska samoevalvacija in uporaba njenih rezultatov vtisnila v identiteto šole ter v globlje ravni šolske identitete.

3.4 Koncept šolske kulture

Šolsko kulturo je mogoče opredeliti kot »osnovne predpostavke, norme in vrednote ter kulturne artefakte, ki so članom šole skupni in vplivajo na njihovo delovanje znotraj nje (Maslowski 1997, 5). Schein (1985) loči tri ravni organizacijske kulture. Najnižja raven (raven 3) je sestavljena iz temeljnih predpostavk, ki po njegovem predstavljajo bistvo kulture neke organizacije. Slednje so članom organizacije skupne in samoumevne. Učitelji se pogosto ne zavedajo več predpostavk, ki tvorijo osnovo vsakodnevnih interpretacij njihovih nalog. Zelo verjetno je, da tako tudi ostane, dokler predpostavk pod vprašaj ne postavi kak drug član osebja, učenec ali starš. Schein na najnižji ravni kulture razloči pet skupin temeljnih predpostavk: odnos organizacije do njenega okolja; narava stvarnosti in resnice; definicija človeške narave; narava človeškega delovanja; narava človeških odnosov. Predpostavka človeške narave na primer vsebuje razmisleke o tem, ali so ljudje v svojem bistvu »dobri« ali »slabi«; so v osnovi določeni ob rojstvu, ali pa so »spremenljivi in izpopolnjljivi« (Schein 1985, 132; Maslowski 2001, 9).

Na drugi ravni zavedanja je kultura opredeljena prek norm in vrednot. Vrednoti kot sta na primer sodelovanje in spoštovanje se pogosto prevedeta v norme vedenja. Take vedenjske norme so dejansko »nenapisana pravila« delovanja. Norme zrcalijo predstave o tem, kar naj se v šoli *ne bi* počelo, o tem kar je nezaželeno vedenje. Tak primer so predstave o pričakovanem stilu oblačenja učiteljev ali o dejanjih, ki naj bi jih učitelji opravili za svoj profesionalni razvoj (Maslowski 2001, 10).



Slika 1: Ravni organizacijske kulture po Scheinu.

Tretjo raven (Raven 1) Scheinove razvrstitve sestavljajo artefakti in prakse. Kulturni artefakti, kot so simboli, heroji in miti so ločeni od vedenjskih vzorcev. Z vedenjskega vidika, tretja raven vsebuje rituale, navade in procedure, v katerih se kažejo temeljne predpostavke, vrednote in norme. V vsaki šoli se vzpostavijo določeni vedenjski vzorci. Ti niso rezultat uradnih dogovorov ali sporazumov med učitelji, temveč se razvijejo preko družbeno sprejetega ali podprtega vedenja učiteljev (Deal 1985).

O omenjenih ravneh kulture se pogosto govori tudi kot o *kulturnem sistemu* šole. Slednji je sestavljen iz dveh komponent: prikritih in očitnih kulturnih elementov. *Prikrita* kultura se nanaša na njene tihe ravni. Običajno se kot take smatrajo notranji ravni Scheinove razvrstitve, kjer so vključene temeljne predpostavke, vrednote in vedenjske norme. Na drugi strani se *očitna* kultura nanaša na vidni del kulturnega sistema. Natančneje, očitna kultura vsebuje mite, heroje in simbole šole ter uveljavljene vedenjske vzorce, ki so jih le-ti vzpostavili, kot so na primer rituali, navade in procedure. Očitno kulturo je mogoče opredeliti tudi kot »kulturna izražanja« in »kulturne artefakte«.

Razlikovanje med dvema vrstama teorij delovanja, ki ga ponujata Argyris in Schön (1978), je na nek način povezano z omenjenimi ravni zavedanja v organizacijski kulturi. Teorija delovanja je opredeljena kot »teorija namernega (deliberate) človeškega delovanja, ki za agenta predstavlja teorijo kontrole. V primeru, da se jo pripiše agentu samemu, pa je preko nje mogoče razložiti in predvideti njegovo obnašanje« (ibid., 11). Omenjena avtorja razlikujeta *sprejeto teorijo* (espoused theory) in *teorijo v uporabi*. Sprejeta teorija je tista oblika, ki je posredovana drugim. Lahko bi rekli, da gre za »uradno teorijo«. *Teorija v uporabi* je bolj implicitna in jo je »mogoče izvajati iz neposredno opaznega delovanja članov organizacije« (ibid., 11). Sprejeta teorija je zasnovana na ravni organizacije in vsebuje načrtne politike, imenovanje voditeljev, sistem nalog ter kolektivno sprejete procedure. *Teorija v uporabi* je osnovana na vedenju posameznikov znotraj organizacij in lahko ostane prikrita. Eden izmed razlogov prikritosti je lahko njena nezdržljivost s sprejeto teorijo. Vseeno pa Argyris in Schön trdita, da je »večinoma prikrita teorija v uporabi tista, ki lahko razloži stalnost in identiteto organizacije« (ibid., 11).

Razlikovanje med jasnejšo, formalno ravno zavedanja zakonitosti delovanja organizacije in njeno bolj implicitno, polzavedno ter prikrto sliko, predstavlja skupno točko pojmovanja organizacijske kulture po Scheinu in razlikovanja dveh vrst teorij organizacijskega delovanja po Argyrisu in Schönu. Druga raven naj bi predstavljala osnovnejši element identitete organizacije, ki izvira iz prepričanj, drž in kognitivnih stilov posameznih članov. Zdi se, da je na metodološki ravni posledica ta, da se rekonstrukcija te ravni pretežno kaže kot skupek (npr. povprečje ali

odstopanje posameznih članov) drž, prepričanj in vedenjskih zemljevidov posameznih članov organizacije.

Zaradi velikega števila elementov, kot so na primer posamezni člani (podsistemi), raznolikost norm, metod in ciljev (sistemi vidikov) ter tudi časovna dinamika (fazni sistemi), iz katerih izide ogromna raznolikost mogočih interakcij, moramo na razvoj organizacijske kulture gledati kot na izjemno kompleksen proces.

Ko v kontekstu kompleksnosti govorimo o dinamičnih procesih smo ponovno na sledi teorij avtoreference ali *avtokreacije* (autopoiesis). Izraz autopoiesis sta skovala Maturana in Varela (1980). Predstavlja spojitev dveh izrazov: avtonomije in »poiesis«, ki pomeni ustvarjanje ali proizvodnjo. Podrobneje bomo izraz predstavili v naslednjem razdelku. Na tem mestu se nam zdi pomembno ponovno poudariti in povzeti naše razlaganje ter točko, do katere smo prišli. Začeli smo s predstavitvijo ideal-tipskega delovanja šolske samo-evalvacije znotraj konteksta šole kot učeče se organizacije. Ponavljajoče cikle zbiranja informacij, povratnih informacij in izboljševalnih ukrepov vidimo kot zanke organizacijskega učenja. Tako predstavljajo stalni mehanizem, preko katerega lahko organizacijo nadzorujemo in po potrebi izboljšujemo. Nato smo poudarili, da se implicitne norme in vrednote racionalne tehnike kot je šolska samoevalvacija, lahko, ali pa tudi ne, »skladajo« s kulturo šole. Vendar kaj pa pravzaprav je kultura šole? Izkazalo se je, da je kultura šole sestavljena iz prevladujočega niza vrednot, ki je zgolj delno viden in zaveden. Več avtorjev razlikuje med vidno in prikrito kulturo. Ta globoka, nezavedna, prikrita kultura je predmet določene fascinacije. Konkretno preučevanje šolske kulture meri na razrešitev dveh vprašanj. Prvič, zakaj sta sprejetje in implementacija šolske samo-evalvacije pogosto zgolj površinska? Drugič, kako pristopiti k razmislekom o asimilaciji evalvacijskih norm, vrednot in praks na globlji ravni šolske kulture? Naše iskanje nas je pripeljalo na sled dveh idej:

1. Prikrita kultura organizacije je odvisna od značilnosti njenih članov.
2. Koncepta avtoreferenčnih procesov in avtokreacije sta uporabna za razjasnitev dinamike kulturne identitete organizacije, ki se odvija na njeni globoki ravni.

Ti dve ideji bomo nadalje raziskali v sledečih razdelkih, nazadnje pa ju

bomo neposredneje povezali s kulturnimi silnicami, ki vplivajo na asimilacijo evalvacije znotraj šolske kulture.

3.5 Slepe silnice avtokonstrukcije

Ključna ideja *avtokonstrukcije* (autopoiesis) kot jo pojmujeta Maturana in Varela je, da se živeči sistemi samoproizvajajo. V njunem pristopu je potrebno videti dopolnitev funkcionalnega vidika, po katerem se živeči sistemi, namerno in namensko, prilagajajo zunanjim pogojem. Vprašanje, ki sta si ga zastavila je sledeče: »Kakšno povezavo lahko biološki sistem vzpostavi s samim seboj kot biološkim sistemom«? Njun pogojni odgovor predpostavlja dva elementa: prvič, da sestavni deli biološkega sistema proizvajajo tako sami sebe kot tudi ostale sestavne dele; drugič, da se živeči sistem lahko poveže in vzpostavi odnos s samim seboj zgolj v obliki proizvodnih odnosov (Reneman 2000, 26–27). Navezava na homeostatske sisteme lahko pojasni, kako ta zadeva »deluje«. Homeostatski sistemi so kibernetični sistemi, ki kritično spremenljivko zadržujejo znotraj določenih meja. »Živeči sistemi vzdržujejo svojo strukturo znotraj meja, ki jih narekuje njihova organizacija« (Reneman 2000, 27).

Luhmann (1995) opredeljuje kompleksnost kot prag onkraj katerega vzpostavitev povezave med vsakim elementom sistema in vsemi ostalimi elementi ni več mogoča. Povezovalna zmožnost sistema je odvisna od povezovalne zmožnosti elementov, ki pa je nadalje odvisna od njihove notranje kompleksnosti: »(...) ker morajo biti že elementi sami kompleksno osnovani, da lahko delujejo kot enota za višje ravni tvorjenja sistemov« (ibid., 24). Istočasno pa »elementi dolgujejo svojo enotnost izključno kompleksnosti sistema« (ibid., 27). Tako se zdi, da med elementi in sistemom kot celoto obstaja vzajemno in krožno razmerje.

Integracija sistema je odvisna od njegove notranje selekcije: »Vsako kompleksno stanje temelji na selekciji odnosov med njegovimi elementi, ki jih uporabi za lastno izgradnjo in vzdrževanje« (ibid., 25). Luhmann poudarja, da so te osnovne selekcije naključne, kar pomeni, da bi lahko bile tudi drugačne.

Treba je opomniti, da je posledica tega pogleda usmerjena prej navznoter

kot navzven: »Žarišče sistema se premesti iz opazovanja njegove okolice v pogled na njegovo notranjo »lastno kompleksnost« (Reneman 2000, 34).

Natančnejša razdelava Luhmannove interpretacije avtokonstrukcije družbenih sistemov presega okvire te predstavitve. Iz prejšnjih citatov lahko izluščimo naslednje ključne značilnosti avtokreacije v družbenih sistemih:

- ponavljajoči se, krožni procesi samoprodukcije;
- procesi, ki niso ne načrtovani ne »upravljani«, ampak se porajajo nezavedno, delovanje sistemov se pojmuje brez kontrolnih ali opazovalnih agentov;
- to so procesi, ki »iščejo identiteto« (zaprtje), vsebujejo pa tudi določeno stopnjo svobode in odprtosti, ki izhaja iz naključnosti vseh odnosov (glej sledečo točko);
- procesi, ki so naključni, kar pomeni, da niso neizogibno »taki kot so«, ampak bi prav lahko bili tudi drugačni;
- z analitičnega vidika so procesi, ki »pridejo v bivanje«, odvisni od izbir znotraj neomejene serije mogočih razmerij;
- Luhmann kot začetno točko teh izbir predlaga *Sinn*, oziroma »smisel« sistema. Prevedeno v polje organizacij to lahko pomeni, da se deloma nezavedne preference članov organizacije, ki sestavljajo njeno »prikrito kulturo«, oblikujejo prek dovzetnosti članov za pomen organizacije in njihovih osebnih razmerij do nje.

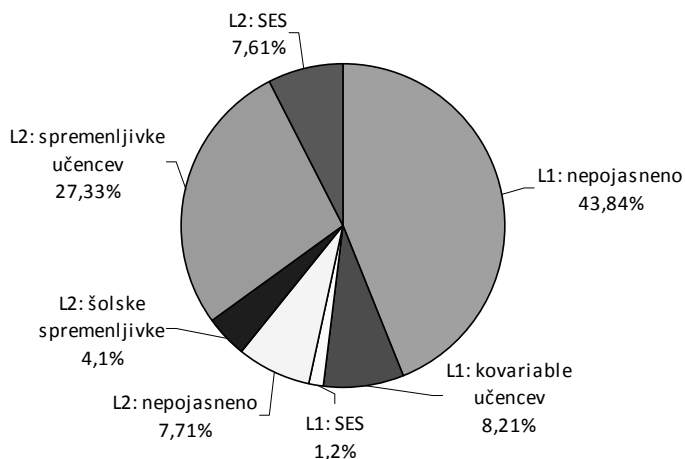
Na ta način avtokonstrukcija in avtoreferenčnost predstavljata teorijo notranje dinamike temeljne, polzavedne narave organizacijske kulture. *Pomen* prikrte kulture neke organizacije lahko interpretiramo tudi kot seštevek ali skupek relevantnih nagnjenj njenih članov. Na drugih področjih edukacijskih raziskav je to dobro dokumentiran pojav. Tako imenovani *sestavljani učinki*, kot je na primer odstotek učencev z nizkimi dosežki, ali delež tistih, ki izhajajo iz manjšinskih družinskih ozadij, so pri razlaganju različnih vidikov delovanja šole precej pomembni, saj dosežki izhajajo iz njih (Rekers & Scheerens 2003). Nedavna nemška raziskava je nakazala, da se je po tem, ko je odstotek manjšinskih otrok dosegel prag 40 %, narava šole spremenila. Podoben razmislek bi lahko uporabili pri sestavljenih učinkih značilnosti učiteljev.

Spodnja slika (Slika 2) Rekera in Scheerensa (2003), ki sta opravila sekundarno analizo OECD-jevega nabora podatkov iz raziskave PISA, prikazuje pomembnost sestavljenih učinkov. Slednji so utemeljeni na povprečnih značilnostih učencev in izhajajo iz njihovih družbeno-ekonomskih ozadij.

Predlagani model oblikovanja prikrte kulture organizacije torej vsebuje dve bistveni predpostavki:

1. Skupki relevantnih spremenljivk članov organizacije oblikujejo *smisel* prvotnega referenčnega okvira njene prikrte kulture.
2. Ta referenčni okvir poganja krožne in avtoreferenčne procese, ki prvotni vzorec okrepijo.

V zadnjem delu bo ideja uporabljena pri vprašanju o evalvacijski kulturi šol in pri kulturnih elementih, ki spodbujajo ali preprečujejo učenje, utemeljeno na informacijah pridobljenih pri šolski samoevalvaciji.



Slika 2: Dekompozicija skupne variance v dosežkih pri naravoslovju. (vir: Rekera in Scheerens 2003; L1: raven učencev; L2: šolska raven)

Eden izmed prejšnjih razdelkov vsebuje oris ideala šole kot učeče se organizacije. Lahko bi rekli, da se bistveni ideal-tipski procesi organizacijskega učenja ponavljajo in samo-uveljavljajo: relevantne in veljavne informacije se zbere, jih posreduje nazaj uporabnikom in uporabi za izboljšanje delovanja šole. Omenjena ideal-tipska interpretacija predpostavlja:

- Določene zaželene značilnosti informacij (veljavnost, zanesljivost, uporabnost).
- Določene zaželene značilnosti kognitivnih zmožnosti prejemnikov informacij.
- Spodbujevalne strukturne pogoje organizacije, kot so na primer priložnosti za razpravo o rezultatih evalvacije, podpora vodstva šole, službe za tehnično pomoč.
- Podporne kulturne pogoje. Na primer: pri večini zaposlenih je mogoče zaslediti naklonjen odnos, voljo in dinamiko, ki vsesplošno pozitivno in v učenje usmerjeno atmosfero vzdržuje in podpira.

Mnoge teorije, nekatere izmed njih smo že obravnavali v prejšnjih razdelkih, razjasnjujejo vzdržnost teh predpostavk. Med drugim opozarjajo tudi na izvore omejevanja in oviranja takega ideal-tipskega delovanja. Argumenti so povzeti v spodnji tabeli:

Tabela 3: V teoriji zasidrane ovire organizacijskemu učenju.

Teorija	Vrsta ovire organizacijskemu učenju
mikro-ekonomska teorija	posamezni člani imajo osebne cilje, ki so lahko tudi egoistični ali oportunistični
omejena racionalnost	omejena zmožnost posameznikov za procesiranje informacij
predstave o šoli kot organizaciji	razdrobljene strukture, ohlapno povezovanje, profesionalna birokracija
osebne značilnosti, relevantne za uporabljanje racionalnih tehnik	osebni in kolektivni odpor, tesnoba in obrambna nastrojenost
nezavedni avtoreferenčni procesi znotraj prikritih organizacijske kulture	zanke, ki ovirajo učenje (Argyris & Schön 1978)

V nasprotju z racionalnim idealom organizacijskega učenja je lahko eno izmed sredstev, v našem primeru je to šolska samoevalvacija, podvrženo raznoraznim omejitvam. Lahko postane del iger moči ali sporov med veljaki. Upravičeno se ga lahko kritizira zaradi premajhne natančnosti in uporabnosti rezultatov. Morda je preveč zapleten, da bi ga učitelji lahko prevzeli v svoje teorije delovanja, morda znotraj organizacije ni ne sredstev ne mesta za njegovo uporabo. Mogoče je, da je namenoma prezrt ali iz bojazni popačen. Med člani organizacije lahko celo širi

nezaupanje in negotovost v obliki »zank, ki ovirajo učenje«. Znova želim izpostaviti, da jasno poudarjanje omejevalnih okoliščin ne izhaja iz negativnega odnosa do šolske samoevalvacije. Vse zgoraj omenjene razsežnosti vsebujejo dve plati: lahko so pozitivne ali negativne. Poleg tega je mogoče v odkritju pomembnih omejitev, ki izhajajo iz nenaklonjenih okoliščin, videti prvi korak v iskanju izboljšanja razmer. Izhajajoč iz zgornjih opisov lahko evalvacijski potencial šole opišemo kot ravnotežje med dejavniki, ki evalvacijo olajšujejo, in tistimi, ki jo ovirajo. Drugje sem se večinoma posvetil tehničnim in organizacijskim strukturnim oviram šolske evalvacije (Scheerens 1987). V tej predstavitvi bo natančneje opredeljena kulturna dimenzija, in sicer na dva načina:

1. predlagali bomo skupek osebnih značilnosti članov organizacije, za katere menimo, da olajšujejo ali otežujejo organizacijsko učenje;
2. podali bomo nekaj primerov krožnih procesov, ki hranijo in utrjujejo meje organizacijskega učenja, če se jih kot take ne prepozna in se z njimi ne sooči.

3.6 Osebnostni dejavniki in bolj neposredna nagnjenja

Osebnostne značilnosti, ki po našem mnenju vplivajo na naklonjenost ali zavračanje organizacijskega učenja so: splošna tesnoba, egocentrizem, introvertnost ter »zunanja ali notranja usmerjenost«. Prve tri so razmeroma dobro poznane. Sklepamo, da bodo bojazljive osebe bolj nagnjene k evalvacijski tesnobi. Bolj verjetno je, da se bodo egocentrične osebe pri evalvaciji obnašale oportunistično. Z drugimi besedami, izrabljale jo bodo v osebno in pozicijsko korist. Bolj vase zaprti posamezniki bodo imeli večje probleme z odprtostjo in odkritostjo glede evalvacijskih informacij. Četrta spremenljivka, »zunanja ali notranja usmerjenost«, imenovana tudi »mesto kontrole«, je morda malce manj jasna. V osnovi razlikuje med ljudmi, ki (ne)uspešnost raje pripisujejo zunanjim okoliščinam ali »drugim«, ter tistimi, ki v njej vidijo lastno odgovornost in vrednost. To je povezano z vedenjsko nagnjenostjo, poznano kot »učiteljev občutek učinkovitosti«. Ko je omenjena značilnost pri zaposlenih zelo pogosta, lahko pričakujemo, da bo v šoli prisotna kultura »visokih pričakovanj«, ki z optimizmom gleda na

prilagodljivost šolskih pogojev. Mnoge raziskave šolske učinkovitosti so pokazale povezavo med tem dejavnikom in dosežki učencev. Zadnja značilnost, ki jo velja omeniti, je splošna inteligenca, razumljena kot ozadje za zmožnost obdelovanja informacij. V spodnji tabeli so omenjene osebnostne značilnosti povezane z ustreznimi vedenjskimi nagnjenji. Vsi ti elementi niso relevantni zgolj za individualna vedenja in odnose do šolske samoevalvacije, ampak tudi kot opisne značilnosti učiteljev neke šole kot kolektiva. Kritična masa slednjih lahko določa globoko raven strukture šolske kulture.

Tabela 4: Osebnostne značilnosti in vedenjska nagnjenja, ki so pomembna za organizacijsko kulturo.

Osebnostne značilnosti	Povezana vedenjska nagnjenja
tesnoba	<i>razumevanje evalvacije; sprejemanje negotovosti</i>
egoizem	<i>oportunizem</i>
introvertnost	<i>stopnja odprtosti, enostranskost</i>
mesto kontrole	<i>občutek učinkovitosti</i>
splošna inteligenca	<i>zmožnost procesiranja informacij</i>

O vplivu nekaterih spremenljivk na uporabo šolske samoevalvacije lahko v raziskovalne namene izoblikujemo naslednje hipoteze:

- V kolikor je odločilni delež učiteljev zunanje usmerjen in ima nizek občutek učinkovitosti, bodo evalvacijski rezultati verjetno premalo uporabljeni.
- Ob odločilnem deležu učiteljev z visokima stopnjama tesnobe in razumevanja evalvacije ter nizkim sprejemanjem negotovosti, so obrambne reakcije ob evalvacijskih ugotovitvah bolj verjetne.
- V primeru, da je odločilni delež učiteljev usmerjen v osebne cilje, bodo evalvacijske rezultate verjetno uporabljali v igrah moči.
- Ko je odločilni delež učiteljev introvertnih, bodo enostranska dejanja bolj verjetno preprečevala kolektivno učenje in sprejemanje odločitev na podlagi evalvacijskih ugotovitev.

3.7 Poti in zanke, ki ovirajo učenje

Tekst Argyrisa in Schöna (1978) o dejavnikih in mehanizmih, ki olajšujejo ali otežujejo organizacijsko učenje, vsebuje mnogo poučnih primerov. Slednji kažejo, kako omejujoče okoliščine reproducirajo dolgotrajne probleme ter celo slabšajo razmere. Avtorja opisujeta začarane kroge in neproduktivne učinke, ki izhajajo iz obrambnih drž, pomanjkanja odprte komunikacije, skritih namer ter enostranskih dejanj. Izhajajoč iz te teorije navajamo sledeča hipotetična vprašanja, ki se zdijo še posebej pomembna za sprejemanje šolskih samoevalvacijskih aktivnosti in njihovih rezultatov:

- Priprava jasnih informacij o razlikovanju med *v naloge usmerjeno* šolsko evalvacijo, ter tisto, ki cilja na *podajanje sodb*.
- Dejanske ali navidezne neenakosti v količini dostopnih informacij na različnih hierarhičnih stopnjah.
- Transparentnost evalvacijskih informacij in občutek lastništva, ki ga imajo učitelji do podatkov.

Za primer se lahko obrnem na svojo prvo izkušnjo, ki sem jo imel kot evalvator inovativnega edukacijskega projekta na Nizozemskem. Svoj evalvacijski načrt sem moral braniti pred zelo kritično skupino učiteljev. Veliko napora sem vložil v poudarek, da bo predmet evalvacije program in ne oni osebno. Nisem jih uspel prepričati. Ko gledam nazaj se mi zdi, da sta moje vztrajanje in trud sprožila dodaten odpor. Eno izmed mojih neproduktivnih dejanj je bilo spodbujanje oblikovanja skupine za odzive – z njo naj bi se razpravljalo o vsakem koraku izvedbe evalvacijskega načrta. Ker so bili v skupino izbrani zgolj najbolj kritični učitelji, se je to izkazalo za neproduktivno. Skupina za odzive je bila pripravljena sprejeti zgolj kvalitativno in naturalistično zbiranje podatkov, kjer bi osebna poročila učiteljev predstavljala pglavitni vir podatkov. Tako je na dnevni red prišlo tudi vprašanje lastništva zbiranja podatkov. Zavrnili so moj načrt testiranja dosežkov in zunanjega opazovanja. Danes lahko za vznik negativnega vzdušja med projektom podam naslednje razlage:

- Podcenjeval sem zaskrbljenost učiteljev. Bili so del eksperimentalnega projekta, ki naj bi trajal tri leta. V primeru, da bi se rezultati evalvacije izkazali za negativne, bi morali iskati nove službe. V teh

okoliščinah je bilo moje vztrajanje na tem, da je predmet evalvacije projekt in ne oni osebno, brezpredmetno in je spodbujalo zgolj še več odpora.

- Trdovratno sem vztrajal pri svojem na podlagi argumentov, za katere sem menil, da so racionalni. Na čustveni ravni je to zgolj poglabljalo vrzel med menoj in učitelji.
- Kritično skupino za odzive lahko najverjetneje vidimo kot neposredni rezultat povečanega odpora in nezaupanja. Ker je bila bistro postavljena na položaj lijaka, skozi katerega so morale preteči vse odločitve o evalvacijskih dejavnostih, je bil rezultat dodatno utrjevanje pozicij.

Spodaj je orisan niz drugih hipotetičnih »ovirajočih poti in zank«:

Spoznavno sprožena premajhna izkoriščenost

- Informacija je splošna in nejasna – učiteljem ni smiselna – posredovana je navzgor ali pa je ujeta v zanko dolgotrajne nejasnosti.
- Povratne informacije nimajo uporabnega elementa – nezadostna prijemališča za uporabo na ravni učilnic – neuporaba.
- Povratne informacije so razsojevalne narave, namesto da bi bile usmerjene v naloge – obrambne reakcije – neuporaba/politična uporaba.

Psihološko in medosebno sprožene zanke

- Tesnoba – več razlaganja – povečana bojazen zaradi okrepljenega občutka podrejenosti.
- Bojazen – enostranska dejanja (osamitev, skrivnostnost, oportunistična uporaba, rigidnost) – s tem povezana obrambna nastojenost.
- Nizek občutek učinkovitosti – samozadovoljnost – neizkoriščenost – nizek občutek učinkovitosti se ponovno vzpostavi.

Strukturno in proceduralno sprožene omejitve

- Neuravnotežena odprtost evalvacijskih ugotovitev – občutki izgube moči na strani učiteljev – upiranje uporabi.

- Osamitev učiteljev in pomanjkanje sodelovanja – pomanjkanje pristojnega mesta in sredstev za kolektivno razpravljanje o evalvacijskih rezultatih.
- Hierarhično sprejemanje odločitev – zaskrbljenost učiteljev za evalvacijo, ki pelje do njene neizkoriščenosti.

Interakcije med spoznavnimi, psihološkimi in organizacijskimi strukturnimi ovirami

- Hierarhične in razdrobljene strukture sprožajo tesnobo, obrambno nastrojenost in enostransko uporabo, vključno z oportunističnim posluževanjem.
- Nekvalitetne in nejasno predstavljene informacije, v povezavi z nizkim občutkom učinkovitosti in zunanjo usmerjenostjo peljejo v samozadovoljnost, neizkoriščenost ali ritualistično uporabo.
- Kritična masa glede evalvacije zaskrbljenih učiteljev je nagnjena k temu, da si evalvacijske dejavnosti in objavljane ugotovitve razlaga kot grožnjo, tudi tam, kjer z objektivnejšega zornega kota temu ne bi bilo tako.

Izhajajoč iz zgornjih orisov je treba premisliti sledeče: spoznavne, psihološke in organizacijske strukturne ovire so nagnjene k vzajemnemu delovanju. Poleg tega bo nizka kvaliteta evalvacijskih informacij najverjetneje okrepila upiranje in samozadovoljnost. V primeru neugodnih osebnih nagnjenosti kritične mase učiteljev bi se ta možnost še povečala.

3.8 Sklep: sporočila za vodenje evalvacij

Zgornje razlage kulturnih vidikov šolske samoevalvacije so vsebovale poudarek na tem *kar gre lahko narobe*. Kot smo že omenili lahko v zaznavi potencialnih negativnih zank vidimo prvi korak k njihovi odpravi. Kako pa se lahko teh kulturnih vidikov – še posebej tistih, ki naj bi organizacijsko učenje preprečevali – lotijo tisti, ki evalvacijo nadzirajo? Izhajajoč iz primerov, ki sta jih podala Argyris in Schön (1978), ter področij, za katere je znano, da so za izvajanje šolskih samoevalvacijskih projektov zelo občutljiva, menimo, da si naslednja

vodila zaslužijo posebno pozornost (prim. Scheerens 2001; Van Amelsvoort in dr. 1998; Tiana in dr. 1999):

Razjasnitev tistih namenov (samo) evalvacijskih dejavnosti, ki zadevajo njeno usmerjenost v naloge in presoje. Zelo pomembno je, da se nameni evalvacije razjasnijo že na začetku. Tematizirati je potrebno vprašanje razkritja informacij (stopnje zaupnosti oziroma javnosti informacij) ter okoliščine in način, na katerega se bo o njih razpravljalo. Neogrožajoča atmosfera je pri tem bistvenega pomena.

Znižanje ambicij o linearni in instrumentalni uporabi evalvacijskih informacij. Pomembno je povečati uporabnost povratnih informacij ter izpostaviti oporne točke za izboljšanje ter se hkrati zavedati, da v šolstvu večinoma ni enostavnih zdravil in receptom podobnih priporočil. Tudi v konceptualnem zavedanju kritičnih vprašanj in v možnosti ponovne konceptualizacije določenih problemskih področij je treba videti dragocene rezultate evalvacij (prim. Weiss 1998).

Prekinitev ovirajočih zank na podlagi razmislekov na višjih ravneh. Argyris in Schön (1978) poudarjata, da je »primarne ovirajoče zanke za učenje« možno prekiniti zgolj preko razmislekov na višjih ravneh. S tem imata v mislih predvsem »dvo-zančno učenje« (npr. izpraševanje tako instrumentalne učinkovitosti kot ciljev in osnovnih vodil) ali »drugotno-izvedeno (deutero) učenje« (npr. meta razmisleki in analize evalvacijskih dejavnosti).

Splošni zaključek naj bi torej bil, da je za spodbuditev neke šole v smer učeče se in razmišljujoče organizacije, potreben meta premislek – premislek o njenem evalvacijskem potencialu. Upam, da sem z zgoraj povednim prispeval nekaj idej in premislekov za tak meta razmislek o šolski evalvaciji. Še vedno pa pri evalvacijah ostaja izredno zanimiva dinamika med racionalnostjo in kompleksnostjo, med objektivnostjo in političnimi vidiki, med tem, *kar je mogoče načrtovati* in tem, *kar se razvije na avtonomen način*. Vsak tehokrat, ki vpeljuje šolsko samoevalvacijo mora sprejeti sledeče: Ko je samo-evalvacija prešla skozi mlinček šolske kulturne asimilacije se (v najboljšem primeru) njegovi *zrezki* lahko spremenijo v *mleto meso*. Okus, pa je kljub temu morda lahko še boljši.

Viri in literatura

Amelsvoort, van H.W.C.H., Barzanò, G., Donoughue, C., Gil, R., Mosca, S., Pedró, F., & Scheerens, J. (1998). Evaluation of educational establishments (report EEDS-project). Barcelona: Open University of Catalunya.

Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, MA: Addison-Wesley.

Deal, T.E. (1985). The symbolism of effective schools. *The Elementary School Journal*, 85, (5) 601-620.

Luhmann, N. (1995). Social systems. Stanford, CA: Stanford University Press.

Maslowski, R. (1997). Schoolcultuur: kenmerken en veranderingsmogelijkheden (Šolska kultura: značilnosti in vzvodi sprememb). In B.P.M. Creemers et al. (Eds.), *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* (str. B1400/I-B1400125). Alphen aan den Rijn: Samsom Tjeenk Willink.

Maslowski, R. (2001). School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects. Enschede: Twente University Press.

Maturana, H.R., & F.J. Varela (1980). Autopoiesis and cognition. The realization of the living. Dordrecht/Boston/London: Reidel.

Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations. Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall.

Mitchell, C., & Sackney, L. (2001). *Profound improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Morgan, G. (1986). *Images of organization*. London: Sage.

Nevo, D. (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Amsterdam -Tokyo: JAI Press.

OECD (1998). *Education at a glance*. OECD: Paris.

Rekers, L.T.M., & Scheerens, J. (2003). Levers for improvement: the relative impact of malleable school level variables. In J. Scheerens & A.J. Visscher (Eds.), *School effectiveness and training effects (liber amicorum)*; 115-136). Enschede, the Netherlands: University of Twente.

Reneman, D. (2000). *Self-reference and policy-success*. Neobjavljena doktorska disertacija, University of Utrecht, the Netherlands.

Scheerens, J. (1987). Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners. Amsterdam: North-Holland.

Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. Paris: UNESCO, IIEP.

Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: origins, definition, approaches, methods and implementation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (35-69), vol. 8. Amsterdam: JAI.

Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. (2003). Educational evaluation, assessment and monitoring. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tiana, A., MacBeath, J., Pedr, F., Scheerens, J., & Thomas, S. (1999). *INAP innovative approaches in school evaluation*. Madrid: Universidad Nacional de Education a Distancia.

Varela, F.J. (1979). *Principles of biological autonomy*. New York: Elsevier.

Weick, K.E (1969). *The social psychology of organizing*. Reading, MA: Addison Wesley.

Weiss, C.H. (1998). Improving the use of evaluations; whose job is it anyway? In A.J. Reynolds & H.J. Walberg (Eds.), *Advances in educational productivity*, (Vol. 7, 263-276), Greenwich/London: JAI Press.

Weft, M.P.C. van der (1988). *Het schoolwerkplan in het basisonderwijs (Šolski razvojni načrti v osnovnošolskem izobraževanju)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Predstavitev avtoric in avtorjev

Mag. **Mateja Brejc** je višja predavateljica v Šoli za ravnatelje, kjer vodi tudi projekt Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij.
(Mateja.Brejc@solazaravnatelj.si)

Ina Buvens je sodelavka Centra za sociološke raziskave na Univerzi v Leuvnu.
(ina.buvens@soc.kuleven.be)

Dr. **Gašper Cankar** je zaposlen na Državnem izpitnem centru na oddelku za raziskave in razvoj. Je strokovnjak s področja dodane vrednosti in sodelavec Pedagoškega inštituta.
(gasper.cankar@ric.si)

Dr. **Slavko Gaber** je univerzitetni učitelj s področja sociologije vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.
(slavko.gaber@guest.arnes.si)

Sonja Klemenčič je kot pomočnica direktorja za izobraževanje in svetovanje zaposlena na Andragoškem centru Slovenije. Je avtorica in soavtorica številnih strokovnih člankov in priročnikov s področja kakovosti v izobraževanju odraslih.
(sonja.klemencic@acs.si)

Dr. **Andrej Koren** je direktor Šole za ravnatelje, kjer vodi tudi projekt Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij. Je visokošolski učitelj na Fakulteti za management Koper Univerze na Primorskem.
(andrej.koren@solazaravnatelj.si)

Mag. **Živa Kos Kecojević** je doktorska študentka na študiju Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Predvidena tema doktorske disertacije je Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: med nadzorom in varnostjo.
(ziva.kosk@gmail.com)

Mag. **Vinko Logaj** je generalni direktor Direktorata za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih na Ministrstvu za šolstvo in šport.
(vinko.logaj@gov.si)

Dr. **John MacBeath** je predstojnik oddelka Vodenje izobraževanja na Univerzi v Cambridgeu. Je vodja mreže Vodenje za učenje: omrežje Cambridge in avtor številnih prispevkov s področja vodenja šol, izboljšanja šol in samoevalvacije.
(jecm2@cam.ac.uk)

Darko Mali je zaposlen na Centru RS za poklicno izobraževanje kot višji svetovalec. Vodi središče za raziskave in razvoj, predvsem pa se ukvarja s področjem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter s samoevalvacijo šol.
(malid@cpi.si)

Dr. **Ljubica Marjanovič Umek** je redna profesorica na oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer predava na različnih oddelkih, sodeluje pa tudi v pedagoškem in raziskovalnem delu na drugih fakultetah iste univerze.
(ljubica.marjanovic@guest.arnes.si)

Vladimir Milekšič je zaposlen na Zavodu RS za šolstvo kot višji svetovalec na področju metodološke podpore. Je avtor številnih programov usposabljanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju.
(vlado.mileksic@zrss.si)

Dr. **Tanja Možina** je zaposlena na Andragoškem centru Slovenije (ACS) kot vodja projektov kakovosti.
(tanja.mozina@acs.si)

Dr. **Peter van Petegem** je redni profesor na Univerzi v Antwerpnu, na Inštitutu za edukacijske in informacijske znanosti.
(petervanpetegem@ua.ac.be)

Dr. **Jaap Scheerens** je predstojnik oddelka Organizacija in vodenje v edukaciji na Univerzi v Twenteju. Je član Sveta družbenih znanosti Kraljeve akademije znanosti.
(j.scheerens@utwente.nl)

Dr. **Jan Vanhoof** je deloma kot docent in deloma kot podoktorski raziskovalec zaposlen na Inštitutu za izobraževanje in informiranje na Univerzi v Antwerpnu. Je član raziskovalne skupine EduBRon (www.edubron.de). Pri svojem raziskovanju se osredotoča na šolsko politiko in skrb za kakovost, predvsem na samoevalvacijo šol ter politike

in prakse, ki temeljijo na podatkih.
(jan.vanhoof@ua.ac.be)

Dr. **Jef C. Verhoeven** je profesor na Katoliški univerzi v Leuvnu in vodja oddelka za Sociologijo vzgoje na isti univerzi.
(jefverhoeven@soc.kuleuven.be)

Mag. **Darko Zupanc** je direktor Državnega izpitnega centra in član državne komisije za splošno maturo. Je avtor številnih strokovnih prispevkov s področja izobraževanja in kakovosti na področju izobraževanja.
(darko.zupanc@ric.si)

Stvarno in imensko kazalo

A

akcijski načrt 110,190
 akreditacija 24, 41, 51, 62, 64,
 143,170,171, 180, 186, 2020,
 208, 212-215, 218, 320
 – institucionalna 64,212,214,215
 – programska 51, 186,
 208,212,214,215
 analiza 5, 35, 36, 43, 68, 73, 76, 77,
 83-85, 87, 88, 93-97, 101, 105,
 108, 109, 119, 120, 122, 124,
 130, 133, 134, 136, 138, 141,
 145, 146, 148, 155,159, 162,
 168, 170, 171, 174, 178 (op),
 183, 200, 205, 208, 212, 221,
 222, 231-233, 235-238, 240-248,
 250-252, 256, 257, 261, 265-
 268, 270-277, 279, 280, 283,
 285, 286, 291, 298, 302, 322,
 345, 348, 351, 356, 373, 375-
 378, 380-385, 390, 404, 411
 – potrebn 108
 Andragoški center Slovenije 39, 45,
 161 (op), 178-180, 190-192,
 217, 219-223, 274, 415
 anonimnost 17 (op), 211, 244
 Apple, M. 16, 33, 182, 183
 avtonomija 6, 12, 15, 17, 20, 32, 39,
 46, 47, 49, 53, 72, 77, 110, 123,
 124, 126, 139, 140, 148, 151,
 157, 159, 161, 170, 186, 210,
 211, 217, 234, 258, 260-262,
 287, 320, 321, 332, 333, 341,
 344, 371, 392, 393, 396, 401,
 411

B

baze 40, 41, 43-45, 48, 51, 58, 59,
 65, 68, 69, 93, 96, 98, 169, 171-
 173, 187, 192, 193, 202, 205,
 211, 220, 223, 236, 237, 242,
 246, 247, 275, 303, 350, 351

Bauman, Z. 11, 33

Beck, U. 11, 33

Bela knjiga 14 (op), 17-19 (op), 34,
 36, 38, 72, 77, 87, 90, 102, 105,
 143, 158, 199, 258, 260, 262,
 280, 322, 344

Bernstein, B. 17, 23, 25 (op)

Brejc, M. 5, 7, 11 (op), 26, 34, 72,
 73, 136, 139, 142, 148 (op), 150
 (op), 153 (op), 158, 159, 162,
 174, 256, 316, 322, 327-330,
 332, 343, 349, 415

C

Cankar, G. 7, 15 (op), 34, 67 (op),
 69 (op), 256, 287, 288, 306, 308,
 310, 311, 415

Center za poklicno izobraževanje
 39, 45, 103, 119, 161 (op), 164,
 167-169, 171, 175, 179,
 221,224, 416

certifikat 51, 85, 105, 106, 111, 113,
 134, 146, 147, 169, 177, 179,
 199, 201, 205, 206, 208

cilji (samo)evalvacije 47, 97, 189,
 358, 372, 374, 385

CITO test 124, 129, 150, 151, 257

D

decentralizacija 5, 7, 16, 70, 90,
 125, 139, 140, 147, 148, 150,
 153, 156, 235, 287, 320, 321,
 333, 344

dejstva 14, 27, 39, 58, 68, 81, 130,
 131, 134, 139, 145, 184, 185,
 194, 207, 217, 300, 371

deležniki 25, 48, 60, 108, 122, 126,
 127, 132, 143, 144, 169, 324,
 334, 335, 346

delodajalci 51, 61, 63, 167, 169,
 171, 173 (op), 174, 186, 193,
 199, 203, 205, 208

Deming, E. 181, 221, 230, 252, 253, 265, 281

Demingov krog 12 (op), 106, 132, 162, 184

dinamični model učinkovitosti 279

dinamično ohranjanje kakovosti 52

dispozitiv 10, 12, 18, 19, 31

dodana vrednost 48, 66-69, 98, 99,

100 (op), 101, 228, 236, 238,

239, 268, 269, 276-310, 324,

332, 355, 356, 415

dosežki 5, 14, 15, 16 (op), 17, 20,

22, 23 (op), 24, 26, 27, 30-33,

38-42, 51, 58, 59, 62, 65-68, 70,

71, 89, 93, 95, 120, 122, 124,

127, 132, 133, 138, 142, 149,

156, 157, 173, 185, 188, 202,

203, 212, 221, 222, 228-247,

252, 259-264, 266-280, 286-293,

295, 296, 298-305, 308, 309,

311, 317-324, 326-328, 330-338,

340-324, 348, 351, 352, 390,

403, 404, 407, 408

družba tveganja 11 (op), 33

družina 23 (op), 29, 59, 65, 66, 77,

79, 81, 87-92, 94, 100 (op), 101,

110, 169, 232, 291, 323, 337,

348, 404

država 6, 10 (op), 12-15, 17-19, 25-

28, 31-33, 35, 37, 40, 41, 46-48,

50, 51 (op), 53-55, 58, 59, 60-

62, 66, 68-70, 76, 79, 85-87, 89,

96-99, 108, 120-122, 127, 128,

130, 135, 139-142, 144, 145,

149, 151, 152, 157, 164, 165-

169, 171, 172, 175, 186, 198,

202, 204, 209, 218, 228, 229,

232, 233, 234, 240, 241, 244,

257-259, 261, 262, 264, 266,

268, 269, 273, 279, 287, 291,

296, 298, 299, 301, 316-318,

320-322, 325, 328-332, 339,

347, 350, 358, 359, 362, 363,

389, 393

Državni izpitni center 7, 40, 42, 84,

103, 119, 136, 144, 145, 161,

241, 251, 252, 255, 256, 273,

276, 277, 283, 285, 306, 308,

317, 415, 417

E

edukacija 5, 6, 10, 12-21, 23-27, 29,

30, 32, 39, 41, 46, 48, 50, 52-54,

56, 58, 60, 61, 69, 70, 88, 91,

110, 124, 126, 229-232, 243,

237, 249, 256, 258, 286, 300,

349, 350, 357, 371, 377, 389,

390, 393, 403, 408, 415, 416

EU 68, 140, 166-168, 175, 224, 234,

253, 255, 318, 322, 329

evalvacija 5, 26, 38-43, 46, 47, 49-

52, 76-81, 84, 87, 88, 92-100,

105, 107, 109, 110, 119-124,

126, 127, 129, 131, 133, 139,

143, 144, 147-151, 153, 154,

156, 159, 162, 164, 168, 172,

178, 180, 184-186, 198, 202,

204, 205, 208, 211-218, 222,

224, 268, 273, 274, 316, 317,

321, 326, 330, 332, 335, 336,

338, 342, 343, 347, 349, 352,

360, 367, 384, 386, 389-391,

393, 395, 396, 401, 402, 404-411

– notranja 38, 39, 47, 49, 52, 77,

93, 100, 120, 123, 124, 126,

129, 143, 144, 202, 326, 343

– zunanja 38, 40-42, 47, 50-52,

76, 93, 94, 97, 99, 105, 107,

121, 123, 124, 127, 143, 144,

149, 150, 164, 170, 178, 180,

186, 198, 202, 204, 205, 208,

213-218, 268, 316, 317, 330,

343

Evropa 6, 18, 26, 41, 42, 44, 46, 48,

50, 64, 72, 76, 85, 102-104, 106,

120, 126, 127, 136, 137, 147,

148, 151, 159, 161-163, 165-

168, 172, 175, 181, 192, 218,

224, 225, 235, 240, 241, 255,

257, 266, 279, 283, 285, 311,

318, 320-322, 329, 343, 349,

365, 387

EQAVET 162, 166-168, 172 (op),

173 (op), 175

EQARF 44, 50

F

FETAC 51, 198, 199, 201, 203, 205-207, 224

filozofija 12 (op), 17 (op), 43, 139, 181, 182, 188, 209

finance 13 (op), 14, 18, 19 (op), 22, 26, 30, 33, 38, 42, 50, 50, 52, 54, 55, 58, 68, 71, 86, 88, 119, 124, 125, 131, 134, 139, 143, 150, 151, 153, 159, 161, 164, 182, 192, 197, 200, 202-204, 206, 207 (op), 212, 218, 221, 261, 272, 273, 285, 306, 316, 320, 346, 387

Foucault, M. 10, 34, 39, 72

G

Gaber, S. 34, 37, 415

gimnazije 15 (op), 18, 38, 40, 57, 59, 63, 138, 143-147, 150, 156-159, 176, 241-243, 248, 249, 251, 252, 257, 262, 274-276, 345

gradiva 10 (op), 36, 92, 119, 123, 125, 153, 155, 176, 180, 192, 222, 252, 254, 255, 180, 282-284, 343

gotovost 10, 11 (op), 12, 22, 23 (op), 25

H

HGIOS 121, 123, 127, 130, 131, 136, 137

I

inkluzija 90, 92, 110

instrumenti 6, 13, 50, 97, 103, 108, 109, 119, 124, 128-130, 133, 142, 148, 149, 153, 155, 162, 166, 168, 171, 203, 205, 217, 227, 237, 266, 271, 334, 342, 396, 411

inšpekcija 12, 16, 17, 19, 24, 33, 38, 41, 44, 46, 48, 50, 51, 73, 105,

120 (op), 121-127, 129-131, 133, 137, 143-145, 149, 150-152, 154, 155, 159, 198, 200, 202-206, 207 (op), 239, 240, 295, 321, 347-350, 358-361, 363, 364, 386

interpretacija 34, 41, 67, 68, 77, 83, 84, 98, 109, 119, 162, 190, 196, 237, 238, 251, 261, 270, 273, 275, 277, 288, 290, 291, 295, 303, 304, 310, 322, 329, 392, 397 (op) 398, 403

interesi 18, 23, 25, 26, 36, 50, 53, 54, 80, 92, 111, 123, 127, 139, 140, 146, 168, 169, 173, 181-184, 186, 202, 203, 208-210, 212, 296, 303, 306 (op), 318-320, 335, 337, 339, 351, 358, 359, 363, 368, 369, 371, 372, 381

ISO-standard 44, 46, 51, 107, 112, 113, 146, 162, 164, 177, 179, 199, 206

izboljšave 5, 12 (op), 17, 27, 40 (op), 50, 52 (op), 59, 71, 73, 83, 93-95, 100, 109, 110, 113, 121-124, 126, 127, 129, 135, 140, 146, 147, 153, 155, 162, 163, 166-168, 170-174, 181, 184-186, 190, 193, 195, 196, 201, 207, 208, 211, 219, 229, 231-233, 235-237, 239-241, 244, 249, 261, 265, 266-268, 271-277, 279, 280, 286, 287, 291, 295, 299, 304, 305, 317, 318, 320-328, 330, 331, 334-339, 341, 342, 345, 347-352, 354, 355, 358, 359, 361, 363, 364, 367, 384, 386, 391, 393, 394, 404, 406, 411

izobraževanje 5-7, 10-12, 13 (op), 15, 16, 17 (op), 18-24, 27-29, 31-46, 49-73, 75-77, 79, 90, 102, 105-108, 110-113, 119, 120, 124, 125, 127, 130, 134, 136, 138-159, 161-224, 228-233, 235-239, 242, 243, 252, 256-258, 261,

270, 271, 273-277, 279, 280, 285, 286, 288, 292, 300, 301, 306, 313, 316-328, 330, 334, 336, 338-341, 343, 344, 345-347, 350, 357, 359, 360, 367, 368, 370, 372, 374-379, 381, 383-386, 390, 395, 413, 415, 446, 417

- formalno 117
- neformalno 179
- odraslih 13 (op), 24, 31, 37, 38, 50, 51, 56, 57, 59-62, 64, 65, 67, 69, 71, 176-183, 185-195, 197-201, 205-224
- poklicno in strokovno 16, 38, 39, 44-46, 50, 51 (op), 57, 59, 60, 63, 64, 67, 73, 119, 139, 152, 158, 159, 161-177, 179, 180, 221, 223, 241, 242, 252, 274, 275, 285, 317, 416
- učiteljev 15 (op), 19 (op), 32 (op), 59, 90, 174

izobraževalna organizacija 5, 6, 11, 12, 28, 31, 40, 42, 46, 49, 51, 52 (op), 54, 57, 58, 60-62, 65, 69, 106, 112, 144, 147, 152, 176-178, 181-186, 188-208, 211-214, 218, 220

J

javno objavljane 24, 28, 31, 33, 48, 95, 108, 123, 125, 127, 186, 236, 241, 256, 257, 280, 313

javna sredstva 13, 41, 50, 55, 62, 200, 204, 206, 319, 320

K

kader 13, 23, 41, 61, 70, 71, 108, 119, 151, 173, 272

kakovost 5-7, 9-58, 60-69, 71-73, 75-77, 79-101, 103, 105-138, 140-171, 175-240, 244, 249, 252, 256, 257-261, 265-268, 271-277, 282, 287, 288, 301, 302, 304-306, 315, 316-346, 349-352, 354-357, 359-361,

367-370, 372, 378, 381, 383-386, 390, 415-417

- elementi 32, 61
- definicija 25, 26, 45, 182, 319, 329
- kontrola 32, 139, 155, 236, 323
- področja 42, 61, 62, 86, 87, 106, 110, 119-121, 131, 172
- razvoj 50, 64, 65, 129, 130, 152, 154, 155, 165, 176-181, 186, 187, 189-196, 198-200, 202, 204-206, 207 (op), 209-213, 215, 216, 219, 220, 222, 223, 385

kapitali 62, 65, 141, 177, 323, 363

kazalniki 24, 40 (op), 42-45, 47-50, 56, 57, 63, 65, 67, 69, 70, 79-82, 86-89, 97-101, 107, 110, 112, 121, 123, 125, 130-133, 142, 145, 152-157, 163-167, 169-174, 186-188, 191 (op), 193, 194, 202, 203, 208, 211, 214-216, 220, 222, 267, 301, 317, 321, 322, 324, 329, 368, 370-378, 381, 383-385

- mnenjski 187, 202
- kakovosti 45, 47, 65, 67, 69, 79, 80, 82, 86, 87, 97, 121, 133, 142, 145, 156, 163, 169, 171, 187, 188, 191 (op), 193, 215, 317, 321, 322, 368, 370, 377, 378, 381, 383-385
- državni 169, 172
- podatkovni 187, 202, 216
- posebni 170

Klemenčič, S. 37, 46, 51, 65, 176, 187, 191 (op), 222, 223, 225, 415

konceptualizacija 6, 11 (op), 12, 17 (op), 19, 20 (op), 24, 30, 35, 38, 42, 47, 48, 64, 68, 76, 77, 79, 85, 97, 105, 120, 138, 139, 156, 180-182, 184, 198, 200, 202, 206, 208, 209, 270, 299, 302, 315, 369 370, 385, 411

komisija 55-57, 67, 92, 144, 163,

166, 167, 170, 171, 173, 244,
246, 283, 285, 318, 417
– NKUZK 55, 56, 59 (op), 61,
62, 67, 69
komunikacija 11, 28, 32 (op), 80,
87, 95, 109, 121, 147, 203, 204,
237, 369, 370, 379-385, 397,
408
Korak za korakom 105-108, 110,
113
Koren, A. 5, 7, 37, 42, 72, 316-318,
328, 331, 333, 338, 344, 346,
415
kriteriji 26, 42, 42, 46, 50, 68, 80,
94, 107, 111, 123, 133, 135, 141,
155, 166, 170, 257 (op), 258,
268-270, 275, 277, 319, 322,
360, 361, 368, 371, 382
kriterijska lestvica 268-270, 277,
278
kultura 5, 14 (op), 19 (op), 23, 25,
26, 28, 31, 53-56, 62, 65, 71, 78,
88, 92, 93, 109, 110, 119, 135,
141, 158, 178 (op), 181, 185,
190, 193, 210, 220, 237, 321,
324, 325, 331, 341, 342, 347,
354, -357, 362-364, 373, 385,
389, 391, 393, 396-405, 407,
410-412
– evalvacijska 78, 342, 389, 404
–akovosti 56, 71, 190, 193,
220
–učenja 53, 185, 210, 364
kurikul 30, 47, 69, 76-78, 80, 81, 86,
89, 91, 93, 94, 96-100, 112, 124-
127, 130, 139, 147, 149-151,
154, 155, 162, 164, 183, 187,
222, 228, 230-235, 238, 244,
255, 257-261, 267, 268, 271,
272, 274, 277, 278, 282, 324

L

Logaj, V. 37, 44 (op), 46, 49, 138,
140, 142, 158, 415
lokalna skupnost 6, 11, 16, 53, 55,
58, 61, 66, 68, 80, 88, 89, 120

(op), 121, 123, 126, 127, 131,
141, 148, 154, 155, 190, 204,
373, 385
LQW 51, 199-202, 204, 206, 224,
225

M

MacBeath, J. 11, 34, 35, 142, 158,
301, 312, 320, 327, 329, 334,
343, 345, 347, 348, 350, 351,
363-366, 413, 416
Mali, D. 37, 45, 50, 161, 165, 175,
416
Marjanovič Umek, L. 15 (op), 16
(op), 34, 35, 37, 43, 47 (op), 48,
66 (op), 76, 78, 80, 83, 84, 96
(op), 97 (op), 100 (op), 101, 103,
416
matura 18, 34, 40, 45 (op), 72, 73,
144, 145, 149, 159, 164, 165,
174, 241-252, 255, 257, 262,
273-277, 287, 300, 304, 305,
308, 309, 348, 417
medosebni odnosi 88, 109,
mehanizem 5, 6, 14, 15, 18, 20, 21,
22, 24, 25, 32, 33, 42, 47, 49, 54,
55, 57, 68, 77, 96, 99, 107, 108,
111, 127, 140, 142, 150, 167,
168, 174, 190, 205, 214, 238,
273, 318, 320, 322, 330, 392,
401, 408
merski pripomočki 66, 77, 80, 84,
101
metodologija 41, 48, 53, 69, 80,
105, 109, 119, 130, 149, 157,
159, 162, 171, 184, 185, 193,
196, 210, 211, 215, 216, 236,
244, 251, 279, 287, 289, 293,
296, 300, 301, 306, 310, 322,
367, 374, 375, 389, 400, 416
Milekšič, V. 21 (op), 37, 38, 43, 44,
48, 105, 146, 158, 146
ministrstvo 27, 34, 36, 41, 51, 56,
60, 67, 70, 72, 73, 90, 91-93, 98-
100, 102-104, 119, 124, 125,
135, 136, 144, 146, 147, 158,
159, 161 (op), 169, 174, 178,

179, 192, 199, 212, 217, 237,
239, 274, 280, 316, 319, 330,
344, 415
moč 10, 12-14, 21, 22, 39, 148, 157,
183, 228, 246, 274, 298, 348,
362, 377, 396, 405, 407, 409
Modro oko 21, 36, 39, 43, 70 (op),
73, 100, 107, 108, 111-113, 132-
134, 136, 146, 159, 161, 162,
174, 177, 338, 345
motivacija 48, 49, 119, 123, 146,
185, 188, 196, 231, 301, 330
Mreže šol 39, 105-108, 110, 113,
132, 136, 146, 161, 177

N

nacionalno preverjanje znanja, 14,
15 (op), 16 (op), 62, 68, 70, 119,
126, 131, 154, 155, 159, 233,
257, 262, 264, 265, 269, 270,
274-276, 286, 287, 304, 307,
311, 333, 346
načela 12 (op), 14 (op), 18, 23, 24,
44, 45, 47, 50, 52, 53, 58, 77, 78,
86, 97, 157, 162, 163, 168, 184,
185, 195, 198, 199, 201, 209,
210, 214, 238, 239, 257, 258,
262, 279, 285, 319, 322, 333,
339, 356, 383, 392, 298
načrtovanje 21-23, 31, 39, 43-46,
48, 52-55, 65, 67, 71, 77, 80, 83,
84, 88, 93-95, 99-101, 105, 106,
108, 110, 112, 119, 122-125,
127, 128 (op), 129-133, 135,
142, 144, 149, 151, 154, 155,
157, 158, 164, 170, 172, 173,
180, 181, 183-186, 188-196,
201, 210-214, 217-220, 222,
229-234, 237, 249, 257, 258,
270, 272, 278, 285, 291, 303,
305, 325, 330, 335, 336, 342,
346, 357, 359, 361, 372, 374,
376, 392-395, 397, 398, 400,
403, 408, 411, 413
nadzor 6, 10, 16-20, 26 (op), 31-33,
39, 41 (op), 44, 48, 49, 77, 88,
123, 125, 126, 130, 139, 144,

149, 154, 155, 157, 168, 170,
203, 214, 233, 240, 260, 261,
262, 319, 329, 330, 332, 348,
392, 401, 415
nagrajevanje 22, 33, 56, 71, 147,
169, 170, 179, 193, 220, 221,
224, 297, 321
nagrada za kakovost 71, 170, 179,
221, 224
nevidna pedagogika 16, 17 (op), 19,
23
normativna ureditev 38, 217
negotovost 11, 12, 21 (op), 22, 25,
343, 406, 407

O

občina 6, 26-28, 31, 54, 58, 61, 62,
66, 68, 69, 86, 93, 98-100, 319,
363
oblast 5, 10, 13, 16, 17 (op), 18, 19,
39, 46, 49, 54, 120, 121, 125,
126, 150, 153, 157, 182, 190,
200, 202, 204, 206, 321, 324,
332, 390
objektivno 24, 42, 77, 79, 109, 11,
122, 132, 133, 185, 202, 258,
275, 301, 304, 330, 384, 410,
411
obveznosti 13 (op), 15 (op), 23 (op),
31, 40, 43, 56, 57 (op), 58, 63,
67, 109, 111, 121, 122, 124, 126,
129, 130, 149, 154, 168, 170,
201, 203, 204, 246, 276, 278,
307, 341, 363, 383
obvezna področja 57 (op), 170, 203,
204
ocenjevanje 15-17, 20-23, 27, 32,
37, 40, 41, 43-45, 47, 48, 50, 52,
54, 59, 60, 62, 66, 68, 70, 71, 76,
77, 80-83, 85-101, 108-111, 121,
122 (op), 123, 124, 126-129,
141, 143, 146, 149, 151, 152,
157, 158, 162, 164, 167, 170,
173, 174, 178-180, 195, 200-
203, 107, 220, 224, 232, 233,
235, 242-247, 251, 252, 257,
258, 262, 263, 265, 267-269,

271, 274, 275, 277-279, 286,
288, 290, 293 (op), 295, 296,
298, 301, 302, 305, 306, 313,
319, 323, 324, 326, 332, 338,
354-360, 363-369, 375-377, 383,
390, 396
odgovornost 5, 12, 16, 17, 18 (op),
30-32, 46, 48-50, 53, 54 (op),
91, 95, 100, 123-126, 128, 130,
134, 195, 198, 200, 202, 204,
206, 210, 228, 234, 235, 239-
241, 244, 258-261, 267, 274,
295, 298, 301, 318-322, 324,
327, 329, 330, 332-334, 336,
338, 340-343, 349, 350, 355,
356, 358, 360-363, 371, 373,
374, 382, 383, 390, 393, 406
OECD 47, 58, 69 (op), 72, 86, 104,
139, 140, 158, 232, 253, 254,
259, 261, 267, 268, 280-285,
288, 297, 298, 300, 306, 312,
317, 345, 393, 404, 412
Ogledalo 21, 33, 39, 72, 105-109,
113, 132, 133, 136, 146, 158,
161, 174
ohranjanje 5, 13, 16 (op), 21, 23
(op), 24, 27, 31, 39, 52, 53, 57,
61, 64, 67, 111, 140, 146, 197,
212, 213, 218, 219, 299, 347,
355, 357, 361, 371
orodja 49, 68, 123, 129, 154, 155,
205, 233, 236, 240-242, 244-
247, 249-252, 256, 257, 266-
268, 271-280, 285, 324, 358,
367, 385, 386, 392
osišča 13, 20, 26, 27, 28
osnovne šole 14 (op), 15 (op), 16
(op), 17, 19 (op), 35, 37, 38, 40,
43, 48, 49, 57, 59-62, 64, 73,
100, 105-108, 112-121, 123-125,
129-132, 134, 135, 141, 150-
152, 154, 155, 161, 176, 212,
236-238, 240, 255, 257, 262-
265, 268, 274-276, 278, 286,
306-308, 311, 338, 351, 357,
367, 368, 375, 377-379, 381,
384, 385, 412

otrok 6, 16, 17, 20, 23 (op), 29, 30,
32, 35, 47, 48, 54, 59, 60, 62, 65,
66, 70, 76, 77, 79-83, 85-101,
103-105, 110, 111, 138, 262,
264, 295, 320, 323, 324,
333, 358, 360, 372, 403

P

PISA 15, 24, 35, 38, 66, 70, 129,
144, 153, 159, 258, 259, 261,
270, 281, 284, 285, 287, 317,
323-325, 333, 346, 404
pismenost 22, 62, 89, 177, 178, 268-
270
– jezikovna 268, 269, 270
– matematična 268, 269, 270
podatki 15 (op), 16 (op), 27, 31-33,
39-41, 43, 45, 48, 51, 54, 55, 58-
60, 68-70, 77, 78, 83, 84, 87-89,
93-98, 100, 106-109, 112, 113,
119, 120, 122, 124, 126-129,
131-133, 138, 141, 142, 145,
148, 152, 155, 156, 162, 165,
171, 172, 176, 178, 185, 187,
193, 196, 200, 202-205, 208,
211, 216, 228-231, 233, 235-
243, 246—252, 258, 262, 267,
268, 273-277, 279, 287, 291,
293, 295-297, 300, 301, 304,
306-308, 320-322, 324, 326,
328, 335-337, 342, 347, 350-
353, 358, 359, 361, 375, 376,
384, 395, 398, 404, 408, 416
podpora 6, 40, 43, 45, 50, 51, 55,
65, 68, 69, 71, 77, 88, 92, 94,
108, 119, 123, 127, 128, 130,
148, 151, 154-157, 164, 167,
174, 181, 190-192, 199, 203,
205, 207, 208, 216, 217, 219,
220, 235, 236, 238, 273, 302,
325, 333, 340, 349, 350, 355,
356, 361-364, 369-371, 379,
380, 385, 392, 396, 405, 416
pogoji 13, 14, 22, 27, 29, 32, 41, 52,
61, 52, 86, 108, 132-135, 150,
154, 165, 173, 198, 212, 216,

- 238, 245, 261, 331, 361, 362,
370, 385, 390, 391, 395, 397,
402, 405, 407
– normativni 108
– sistemski 52
- POKI 39, 45, 46, 64 (op), 65, 68,
71, 161, 176, 177, 180-182, 184-
187, 189, 191-196, 211, 215,
220, 222-224
- Popkewitz, T. S. 16, 17, 32, 35
- poročilo 28, 38, 39, 46, 47, 49, 51,
54, 56, 58, 67, 84, 86, 88, 89, 91,
93-96, 98, 100, 112, 122-127,
129, 134, 143, 150, 153-156,
158, 164-166, 168, 169, 170-
172, 175, 178 (op), 180 (op),
189, 190, 200-203, 205, 207,
221, 222, 238, 239, 247, 255,
283, 296, 297, 305, 306, 317,
319, 322, 330, 342, 348, 350,
356, 357, 359, 368, 376, 391,
408
– o kakovosti 54, 67 (op), 89,
122, 154, 155, 158, 163, 166,
169-171, 173, 175
– o samoevalvaciji 38, 51, 95,
125, 129, 143, 153, 189, 190,
200-203, 207, 376
- posameznik 24, 55, 63, 95, 110, 123,
138, 140, 157, 173 (op), 174,
181, 182, 188, 194, 213, 240,
248, 258, 278, 288, 291, 303,
307, 308, 317-319, 327, 328,
334, 341, 354, 356, 362, 371,
382, 396, 400, 405, 406
- pravičnost 15, 20, 22, 30, 33, 52, 54,
67-70, 131, 258, 259, 260, 261,
267, 268, 274, 288
- predšolska vzgoja 17, 26 (op), 43,
47, 48 (op), 65, 66, 76, 77, 79-
83, 86, 91-96, 97 (op), 99 (op),
100, 101, 153
- presoja 10, 18, 24, 27, 29, 40, 42,
43, 45, 49, 50, 52, 54, 64, 65,
68-70, 80, 96, 100, 113, 119,
125, 126, 128-130, 133, 139,
140, 141, 144, 152-154, 172,
176-182, 184-187, 189, 191-193,
196-198, 200, 202-216, 219-223,
235, 239, 332, 337, 339, 361,
411
- primerjava 6, 14, 15, 16 (op), 25-27,
33, 37, 38, 41, 46-50, 59, 62, 66,
68-70, 81, 82, 86, 87, 96-98, 100
(op), 109, 111, 124, 130-133,
138, 141, 143, 146, 149, 150,
152, 155, 162, 171, 172, 201,
204, 222, 233-235, 237-240,
245, 247-252, 263-266, 275-280,
291, 295, 298-300, 302-305,
317, 324, 327, 333, 338, 392,
394
- pristopi 5-7, 10-12, 20-22, 24, 26,
27, 31, 32, 34, 35, 38, 39, 40
(op), 43, 44, 46, 48, 49, 53, 57
(op), 64, 71, 72, 73, 76, 77, 80,
87, 89, 94, 95, 97, 98, 100, 101,
105, 109-113, 119 128, 130, 133,
134, 136, 139, 142, 144-147,
149, 154, 156-159, 161, 162,
167, 174, 176-181, 186, 187,
190, 192, 195, 198, 200, 202,
206, 297, 209-212, 215-217,
220, 229, 230, 234, 235, 245,
246, 257, 258, 267, 272, 274,
275, 277, 278, 279, 289, 302,
304, 308, 310, 322, 323, 324-
328, 331-343, 349, 350, 352,
355, 359-361, 363, 340-343,
349, 350, 352, 355, 359, 363,
373, 374, 379, 384, 389, 390,
391, 394, 395, 398, 401, 402
- preverjanje 10, 14-17, 21-25, 30, 32,
38-40, 42, 44, 45 (op), 52, 54,
59, 60, 64, 66, 67, 68, 70, 107,
109, 111, 112, 120, 122, 124,
127, 138, 141, 143-146, 155,
159, 164, 173, 205, 212-214,
216, 218, 222, 230, 232, 233,
234-237, 239-241, 243, 257-262,
264-267, 269, 270, 273-278,
283, 286-289, 300, 304, 306-
309, 311, 318, 320, 321, 327,

343, 346, 379, 390, 393
 projekt 5, 7, 21 (op), 33, 39, 40, 43-44, 45 (op), 47, 64, 69, 72, 73, 76, 80, 83, 84, 94, 96 (op), 97, 100, 101, 105-119, 129-136, 144-149, 159, 161, 162, 165, 169, 174, 177, 179, 192-194, 197, 198, 212-215, 220, 224, 225, 236, 237, 256, 266, 279, 291, 296, 306, 316-318, 323, 329, 332-336, 338, 340-343, 345, 347, 393, 394, 408-410, 415
 promocija 27, 56, 65, 71, 87, 124, 170, 193, 218, 220, 228, 383, 385
 prostovoljnost 15 (op), 40, 43, 59 (op), 63, 106, 111, 134, 135, 162, 168, 170, 181, 210, 238-240, 307, 326

R

rangiranje 15, 25, 54, 67, 141-143, 157, 235, 275, 279, 320, 327, 341
 raven 6, 11, 13, 14, 24, 26-20, 32, 33, 37, 38, 40-71, 75, 76, 79-83, 86-89, 91, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 107, 109-111, 121, 124, 126-128, 131, 133, 135, 138, 139, 141, 142, 144-146, 148, 149, 151, 152, 154-157, 162, 163, 165-173, 180, 181, 184, 189, 190, 193, 195, 199, 202-204, 209, 211-214, 216, 218, 219, 221, 228, 230, 231, 233-235, 237, 238, 240, 244-248, 257 (op), 259, 264, 265, 267-275, 277, 279, 286, 287, 304, 305, 317, 318, 320-324, 326, 328, 329, 330-336, 338-342, 351, 353, 358, 370, 373, 375, 377, 379, 385, 389, 398-400, 402, 404, 407, 409, 411
 – države 6, 30, 33, 40, 52 (op), 54, 58, 59, 62, 68, 69, 70, 89,

145, 151, 165, 169, 204, 209, 279, 330-332
 – institucije 32, 45, 55, 127, 144, 157, 171, 214
 – kakovosti 44, 76, 79-82, 87 (op), 181, 184, 214
 – občine 46, 54, 58, 62, 68, 93
 – posameznika 45 (op), 94, 114, 157, 189, 193, 213, 214, 334, 336
 – šole 11, 40, 44, 58, 59, 61, 62, 65, 67 (op), 70, 107, 110, 111, 133, 139, 142, 145, 148, 149, 157, 163, 170, 171, 173, 231, 233, 244, 271, 273, 277, 279, 305, 317, 324, 326, 330, 331, 333-336, 340, 342, 353, 373, 389, 404
 – vzgoje in izobraževanja 6, 37 (op), 38 (op), 42, 43, 46, 66-68, 75, 76, 152, 162, 377, 385
 ravnatelj 15 (op), 33, 38, 49, 55, 70, 80, 88, 121, 122, 126, 131, 134, 135, 143, 147, 148, 150, 154, 157, 197, 235-241, 244, 260, 261, 266, 271-273, 277, 280, 318, 325, 327, 333, 334, 337, 338, 340, 343, 350, 351, 354-356, 363, 364, 368, 370, 371, 375, 377, 379, 383, 384, 386, 393
 raziskava 5, 11, 14, 15, 16 (op), 24, 40, 41, 44, 59, 60, 68, 70, 76, 77, 79, 85-87, 91, 99, 100 (op), 101, 138, 144, 145, 159, 196, 205, 229, 242, 244, 259, 261, 266-268, 271, 273, 275, 276, 279, 291, 300, 305, 308, 310, 316-318, 323, 324, 325, 327, 328, 334, 337, 338, 341, 346, 349, 350, 352, 358, 360, 369, 375, 381, 394, 403, 404, 407, 415, 416
 – mednarodna 5, 14, 41, 44, 66, 68, 70, 138, 144, 145, 159, 279, 318, 323, 324, 346, 369

razvojni načrt 48, 122, 123, 128
 (op), 131, 135, 164, 190, 393
 refleksija 6, 25, 27, 31, 32, 39, 40,
 110, 141, 153, 157, 321, 327,
 334, 336, 369, 370, 373, 379,
 380, 382, 383, 385
 rezultati 5, 10, 15 (op), 24, 27, 28,
 33, 39-41, 44, 48, 51, 53, 54, 56,
 66, 67, 68, 71, 86, 87, 89, 99,
 109, 110, 113, 119, 122-127,
 129, 131, 133, 134, 140, 141,
 145-157, 159, 165, 166, 168,
 170, 173, 184, 186, 188, 190,
 192-196, 200, 204, 210-214,
 220, 222, 228, 229, 233, 234,
 236, 237, 239-241, 244, 247,
 252, 256, 257, 259, 261, 266-
 268, 271, 273, 275-277, 279,
 286, 288, 289, 293-297, 299-
 302, 304-306, 308, 310, 313,
 320-325, 327, 328, 330, 332,
 336, 337, 341, 342, 348, 351,
 359, 363, 368-371, 375-379,
 381-385, 391, 395, 398, 399,
 405, 407-411

S

samoevalvacija 6, 16, 24, 28, 32,
 38-40, 43-45, 47-52, 54-56, 58,
 64, 65, 69, 76-81, 83, 84, 87, 94-
 96, 99-101, 105-107, 109, 111-
 113, 119-125, 127-135, 141,
 143, 145, 148-151, 153, 154,
 156, 162, 164, 167, 168, 170,
 175, 180, 181, 184-187, 189-
 208, 211, 213-220, 222, 223,
 235, 237, 239-241, 244, 267,
 272, 277, 280, 295, 301, 315-
 317, 320, 321, 326-332, 334,
 336-338, 342, 243, 345-347,
 349-352, 354, 356, 358-363,
 367-386, 389-395, 397, 398,
 401, 404-408, 410, 411, 416
 Scheerens, J. 5, 7, 49, 72, 123-125,
 129, 150, 159, 239, 255, 319,
 328-330, 334, 345, 389, 391,
 393, 395, 397, 399, 401, 403,

404, 406, 411-413, 416
 sistem kakovosti 45 (op), 50, 51
 (op), 107, 164, 198, 200-202,
 206, 213, 217
 skrb za kakovost 182, 207, 416
 Slovenski inštitut za kakovost – SIQ
 42, 106 (op) 112, 113, 137, 147,
 160, 175, 197, 224
 smernice 46, 87, 94, 100, 119, 126,
 130, 154, 157, 162, 166, 198,
 205, 268, 287, 306, 319, 321,
 347, 363, 371
 socialno mreženje 53, 89, 164, 210,
 334, 357
 socialna vključenost 65, 89, 90
 socialno-ekonomski status (SES)
 100, 229, 233, 238, 259, 266,
 274, 279, 300, 302, 303, 305,
 317
 spremljava 5, 21, 22, 24, 33, 40, 42,
 43, 47, 51 (op), 53-55, 57-59,
 61-64, 66, 71, 82, 83, 85 (op),
 86-89, 91, 96, 97, 99, 119, 123,
 129, 134, 139, 141-143, 145,
 151, 157, 164-167, 169-172,
 178-180, 186, 187, 196, 198-
 201, 203-205, 212-214, 216-218,
 231, 235-241, 243, 267, 271,
 273, 274, 285, 304, 307, 319,
 320, 321, 324, 326-329, 335-
 337, 340, 342, 348, 356, 371,
 372, 377, 385, 390, 392
 srednji razred 12-26, 19, 23, 24, 29,
 32, 34
 srednje šole 13, 37 (op), 40, 44, 49,
 57, 59, 60, 63, 64 (op), 70, 106,
 112, 124, 129 (op), 139, 148-
 150, 152, 155, 161, 176, 177,
 189, 194, 197, 212, 217, 223,
 2238, 240-246, 251, 252, 256,
 257 (op), 262, 266, 271, 274,
 275, 276, 285, 290, 300, 306,
 307, 338, 351, 354, 358, 367,
 368, 375, 377, 379, 384, 385,
 389, 415
 standardi 13-15, 17, 20, 30, 32, 39-
 40, 51-52, 62-63, 78, 86-87, 99,

111, 122-123, 129, 138-141,
143, 147-148, 162, 168, 170,
173, 177, 179-180, 194-196,
199, 206, 209, 212-214, 216,
228-229, 232-233, 240, 258,
261-262, 268-269, 272, 275-278,
280, 295, 299, 319, 321, 368,
392
– mednarodni 322
– nacionalni 24, 46, 201
– pedagoški 106-107, 111
– ISSA 106, 110-111, 115
starši 6, 16, 17, 23, 26 (op), 27, 29,
25, 60, 61, 64, 65, 70, 77, 79-82,
86-90, 92-95, 100, 108, 111-113,
120, 122-129, 131, 139, 144,
146, 147, 149, 152, 153, 157,
235, 239, 241, 265, 278, 295,
303, 319, 320, 324, 326, 350,
351, 356, 362, 368, 371, 373,
378, 389
Stronach, I. 23 (op), 26, 35, 54 (op),
73, 159, 317, 318, 321, 325-327,
333, 345, 346
subjektivno 77, 79, 109, 122, 132,
133, 138-140, 260, 328, 384
suverenost 10, 19, 31

Š

šola za ravnatelje 5, 7, 39, 40 (op),
105, 106, 108, 110, 113, 119,
136, 137, 146, 147, 158, 159,
161, 174, 177, 222, 256, 316,
343, 346, 415

T

TIMSS 15, 38, 41, 44, 144, 159,
160, 254, 262, 264, 265, 270,
285, 287, 323, 324, 333, 346
terminologija 11, 25, 52 (op), 191,
192, 209 (op), 359, 392
testi 30, 34, 42, 54 (op), 89, 124-
126, 129, 141, 150, 151, 229,
232, 236, 237-240, 244, 258-
261, 266-268, 270, 277, 284,
291-293, 295, 296, 302-305,

310, 312, 326, 348, 365, 390,
408

TQM 11 (op), 34, 35, 44, 139, 162

U

učinkovitost 5, 11, 13, 15, 21, 40
(op), 49, 50, 55, 61, 77, 87, 89,
94, 142, 166, 196, 203, 228, 229,
233, 234-236, 239, 257, 260,
266-268, 272, 274, 275, 279,
287, 306, 317-320, 322-327,
329, 332, 335, 341, 348, 349,
352, 353, 355, 357, 359, 360,
362, 369, 370, 379, 380, 383,
385, 391, 395, 406, 407, 49-411
učenec 5, 20, 26 (op), 27, 28, 30, 31,
38, 40, 41, 45 (op), 47-50, 53, 54
(op), 58, 59, 60, 70, 108-110,
112, 113, 122 (op), 124, 126-
131, 138, 139, 141-144, 146-
150, 152, 154, 155, 158, 159,
162, 164, 166, 173, 178, 179,
232, 233, 235-241, 249, 257-
280, 287-300, 302-305, 307-309,
311, 316-319, 321-327, 329,
330, 332-341, 344, 346-352,
354-358, 360, 361, 363, 364,
367, 371, 373, 376, 379, 390,
393, 398, 403, 404, 407
učiteljji 10, 12-17, 18 (op), 19, 20,
24, 26, 27, 29-33, 35, 36, 39, 43,
44, 45 (op), 52-56, 58, 59, 61,
67, 68, 70, 105, 107, 109-112,
119, 121, 122 (op), 126-129,
131, 138, 141, 144-147, 149,
152, 154, 158, 162, 164-167,
172 (op), 183, 174, 182, 185,
186, 188, 189, 193, 195, 196,
202-204, 210, 213, 214, 219,
230-244, 246, 249, 257, 262,
265-268, 270-280, 294-298, 300,
301, 305, 316-319, 321-327,
333, 335-340, 342, 348-353, 355-
363, 367, 370-374, 376, 384,
390, 392, 393, 398, 399, 403,
405-410, 415
udeleženci 5, 10, 29, 45 (op), 51, 54,

- 60, 78, 81-84, 90, 95, 106, 110, 112, 113, 138, 139, 163, 165, 167, 172 (op), 173, 182, 183, 185, 186, 188, 190, 191 (op), 192, 193, 198-203, 205, 208, 212, 214, 229, 243, 258, 273, 279, 316, 319, 330, 368-374, 382, 385
- ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (UZK) 5-7, 10 (op), 11 (op), 12, 13, 16, 20-26, 28, 31, 32, 34, 37-40, 42-50, 52-54, 56-59, 61-69, 71, 73, 75-77, 83, 84, 96, 99, 101, 105, 106, 108, 110, 111, 113, 115-121, 123-126, 129-132, 134, 135, 138-146, 148-151, 153, 156, 157, 159, 161-163, 165, 167-169, 171, 200, 203, 228, 230, 231, 234, 249, 252, 256, 257, 267, 273, 287, 306, 316-318, 322, 323, 328, 330, 332, 339, 341, 343, 345, 415, 416
- usposabljanje 44, 45, 50, 64, 65, 111, 112, 119, 135, 142, 147, 156, 157, 162-168, 172(op), 173-175, 178 (op), 185, 192, 199, 214, 216, 218, 219, 223, 252, 272, 273, 280, 300, 316-318, 322, 331, 340-343, 392, 395, 415, 416
- ukrepi 5, 28, 31, 51 (op), 52 (op), 54, 59, 65, 105, 106, 111, 126, 132, 133, 154, 168, 170-174, 184, 186, 190, 193, 194, 196, 201, 206, 207, 211, 216, 220, 228, 230, 236, 237, 271, 273, 280, 301, 320, 321, 326, 336, 349, 353, 358, 392, 401
- V**
- varnost 6, 10-13, 15, 17, 18, 31, 32, 39, 41, 60, 89, 94, 182, 303, 330, 333, 340, 343, 361, 393, 398, 399, 415
- varovanje podatkov 54, 303
- vidna pedagogika 17, 20, 24, 34
- vođenje 19, 41 (op), 45 (op), 70, 71, 79, 88, 109, 112, 113, 127, 129, 130, 136, 140, 146, 147, 155, 157-159, 162-165, 170, 172, 178 (op), 179, 189, 203, 223, 224, 229, 256, 171, 283, 286, 313, 317, 320, 321, 324, 326, 331, 334-336, 338, 342, 343, 346, 347, 349, 354-357, 363, 364, 369-371, 379-383, 385, 410, 416
- vprašalnik 69, 81, 82, 87, 88, 96, 101, 113, 131, 146, 149, 162, 192, 193, 203, 237, 238, 274, 279, 350, 352, 353, 375
- vrednote 25, 26, 30, 43, 47, 51 (op), 59, 61, 70, 71, 78, 97, 110, 113, 119, 125, 127, 131, 135, 141, 153, 164, 165, 168, 169, 176, 183, 188, 190, 198, 201, 206, 207, 234, 236, 239, 240, 244, 246, 262, 268, 271, 272, 280, 286, 297, 319, 325-327, 329, 330, 332-336, 338, 342, 347, 352, 389-391, 393, 394, 398-401
- vrtec 7, 12, 13, 17, 19, 21, 22, 24, 26-28, 30-33, 37-39, 40 (op), 43, 47, 48, 54, 56-58, 60-62, 65-68, 70, 71, 73, 76-106, 116-118, 134, 136, 143, 144, 146, 154, 256, 317, 325-330, 342
- vzgojiteljji 12, 17, 24, 17, 31, 32 (op), 33, 43, 52 (op), 54-56, 58, 61, 79-83, 86, 88-90, 92, 96, 105, 111, 327, 362
- Z**
- zanesljivost 21 (op), 41, 77, 95, 99, 111, 244, 258, 301, 302, 339, 376, 405
- zaposleni 6, 10, 11 (op), 12, 27, 33, 47, 63, 65, 77, 79, 86, 88, 89, 90, 93-96, 98, 107, 110, 112, 113, 124, 126, 130, 135, 139, 142, 147, 154, 155, 157, 162, 165, 172 (op), 173, 174, 181, 184, 190, 203, 240, 327, 328, 334, 335, 337, 359, 384, 385, 405,

406, 425, 416
 zaposljivost 59, 60, 63, 89, 164,
 167, 172, 174
 Zavod RS za šolstvo 33, 39, 41, 72,
 84, 102, 105, 108, 113, 119, 136,
 159, 161, 174, 273, 285, 317,

345, 416
 Zupanc, D. 5, 7, 37, 40, 73, 228,
 230, 235, 241-245, 248, 251,
 256-258, 262-264, 266, 267,
 273, 285, 286, 288, 305, 313,
 324, 346, 417

IZ UVODA

ZDI SE, DA SE JE PO KRIZI SEDEMDESETIH LET 20. STOLETJA poudarek v kombinaciji dispozitivov na področju edukacije premaknil v polje varnosti. Na moči sta izgubila tako pristop centralne kot lokalne šolske oblasti, ki učiteljstvu nalaga izvrševanje nalog, kot tudi pristop nadzora nad izvrševanjem oz. doseganjem – s strani oblasti določenih – ciljev. V ospredje vse bolj stopa ideja individualne in skupinske presoje največje racionalnosti, koristnosti, smiselnosti delovanja institucij edukacije, tam zaposlenih kot tudi udeleženk in udeležencev edukacije. To ne pomeni, da so izginili ukazovalni in usmerjevali momenti in momenti nadzora. Zakoni, preverjanje ravnanj in posebej rezultatov so vključeni v sistem zagotavljanja varnosti, kakovosti delovanja vzgojnih institucij kot momentov oblikovanja kakovosti (gotovosti) in varnosti življenj. /.../

AVTORJI

Mateja Brejc, Ina Buvens, Gašper Cankar, Slavko Gaber,
Sonja Klemenčič, Andrej Koren, Živa Kos Kecojevič, Vinko Logaj,
John MacBeath, Darko Mali, Ljubica Marjanovič Umek,
Vladimir Milekšič, Tanja Možina, Peter van Petegem,
Jaap Scheerens, Jan Vanhoof, Jef C. Verhoeven, Darko Zupanc.