

DRUGA TEMATSKA ŠTEVILKA

DVANAJSTA ŠTEVILKA JE DRUGA TEMATSKA ŠTEVILKA REVIJE VODENJA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU. TEMA, KI JI JO NAMENJAMO, SI POSEBNO ŠTEVILKO ZANESLJIVO ZASLUŽI. KAKOVOST JE V ZADNJIH LETIH V OSRČJU RAZISKAV, ČLANKOV, KNJIG IN PRAKSE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU.

GRE TOREJ ZA TEMO, S KATERO SE VSE BOLJ UKVARJAMO NA ŠOLAH IN V ŠOLSКИH SISTEMIH, TAKO ZARADI NOTRANJEGA ZAVEDANJA IN PROFESIONALNE ODGOVORNOSTI DO OTROK, STARŠEV KOT ZARADI VPLIVOV OKOLJA. VSE BOLJ JE NAMREČ JASEN POMEN IZOBRAŽEVANJA ZA USPEŠNOST DRŽAV IN NJIHOVEGA GOSPODARSTVA TER RAZVOJA, VSE BOLJ SE VEČAJO ZAHTEVE DO ŠOL IN IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV, KI JIM DRŽAVE NAMENJAJO OGROMNA SREDSTVA. TAKO SE ŠOLE NE MOREJO OGNITI ODGOVORNOSTI ZA KAKOVOSTNO POUČEVANJE IN UČENJE – SAMO PREDSTAVA, DA SMO DOBRI, DANES NE MORE BITI VEČ DOVOLJ. ISKANJ POTI H KAKOVOSTI JE VELIKO, V CELOTNEM ŠOLSKEM SISTEMU PA SE DA DO NJE PRITI LE Z MEDNARODNIM POVEZOVANJEM, SKUPNIM PRIZADEVANJEM DRŽAVE, ŠOL, STROKOVNJAKOV IN RAZISKOVALCEV, PRAV TO PA JE NAJTEŽJE.

V TEMATSKO ŠTEVILKO SMO ZATO POSKUŠALI VKLJUČITI PRISPEVKE, KI ZAJEMAJO VSO TO PESTROST. ZA ČLANKE IZ TUJINE SMO USPELI PRIDOBITI VRHUNSKA STROKOVNJAKA. TAKO DAVID HOPKINS IZ ANGLIJE KOT LEJF MOOS IZ DANSKE SODELUJETA V ŠTEVILNIH MEDNARODNIH PROJEKTIH IN STROKOVNIH ZDRUŽENJIH S PODROČJA KAKOVOSTI IN VODENJA. SKORAJ SOČASNO Z IZIDOM TE ŠTEVILKE VODENJA BO V SLOVENŠČINI IZŠEL PREVOD NAJNOVEJŠE KNJIGE DAVIDA HOPKINSA VSAKA ŠOLA ODLIČNA ŠOLA, V IZDAJI DRŽAVNEGA IZPITNEGA CENTRA. V KNJIGI IN ČLANKU NAČENJA TEMO KAKOVOSTI IN UČINKOVITOSTI NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA. PRI TEM IŠČE ODGOVORE NA TO, KAKO NEUČINKOVITE ŠOLE POSTANEJO UČINKOVITE OZIROMA KAKO SE SPLOH SPORAZUMETI O TEM, KAJ PREDSTAVLJA UČINKOVITA ŠOLA TRETJEGA TISOČLETJA.

UVODNIK ALI POVABILO K BRANJU IN PISANJU

DAVID HOPKINS PRESEKA NENEHNE RAZPRAVE O DOBRI IN SLABI ŠOLI IN OBE VRSTI ŠOL POSTAVI NA GLAVO Z BESEDAMI: DOBRO JE NAJVEČJI SOVRAŽNIK ODLIČNOSTI – VSE TO V GLOBOKEM PREPRIČANJU, DA SMO VSI, KI DELAMO V IZOBRAŽEVALNIH SISTEMIH, ZRELI ZA TO, DA DOSEŽEMO, DA BODO VSE ŠOLE IZJEMNE, ODLIČNE IN NE LE DOBRE. ŠE DO NEDAVNEGA JE NAMREČ KAZALO, DA NACIONALNE ŠOLSKE POLITIKE NE MOREJO ZAGOTOVITI IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV, KI BI OMOGOČILI RAZVOJ OSEBNIH POTENCIALOV VSEH UČENCEV IN USPEŠNOST VSEH ŠOL. POSKUSI IN IZKUŠNJE PA NAKAZUJEJO, DA BI DOSEGANJE VISOKE KAKOVOSTI ŠOLSKIH SISTEMOV ZDAJ LAHKO POSTALO URESNIČLJIVO.

PRISPEVKI SLOVENSКИH AVTORJEV ZAOKROŽUJEJO POMEN SKUPNEGA PRIZADEVANJA ZA KAKOVOST IN PREDSTAVLJAJO POGLEDE DRŽAVE, ŠTEVILNIH STROKOVNJAKOV Z UNIVERZ, JAVNIH ZAVODOV IN PRAKTIKOV IZ ŠOL IN VRTCEV.

VSI ČLANKI V REVIMI SO BILI KOT PRISPEVKI PREDSTAVLJENI NA POSVETU KAKOVOST V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU, KI SMO GA V ŠOLI ZA RAVNATELJE ORGANIZIRALI APRILA 2007. UPAMO, DA BO TEMATSKA ŠTEVILKA EDEN OD ŠTEVILNIH PRISPEVKOV V PRIZADEVANJIH ZA BOLJ KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVANJE PRI NAS. V ŠOLI ZA RAVNATELJE VIDIMO TO TEMATSKO ŠTEVILKO TUDI KOT PRISPEVEK K NAŠIM NAČRTOM, SAJ NAMERAVAMO V NASLEDNJIH LETIH PODPRETI RAVNATELJE IN ŠOLE PRI UVAJANJU KAKOVOSTI.

V TEMATSKI ŠTEVILKI BOSTE MORDA POGREŠALI NEKATERA PODROČJA IN RUBRIKE, KI JIH PONAVIDI VKLJUČUJEMO V REVIMO, ZATO NAJ POVEM, DA JE TAKO LE V TEJ ŠTEVILKI, ŽE V NASLEDNJI, DECEMBRSKI, BODO VSE ZNOVA V REVIMI.

Andrej Koren

VODENJE

LETNIK 5

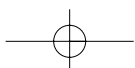
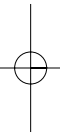
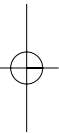
ŠTEVILKA

v vzgoji in izobraževanju **2**/2007

Andrej Koren I DRUGA TEMATSKA ŠTEVILKA

POGLEDI NA VODENJE

DAVID HOPKINS, 5 ELPIDA AHTARIDOU	ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI NACIONALNIH SISTEMOV
ANDREJA BARLE LAKOTA 29	AKTUALIZACIJA KAKOVOSTI – ZAROTA EVALVATIVNE DRŽAVE?
MATEJA BREJC, 41 NADA TRUNK ŠIRCA	SISTEMI VODENJA KAKOVOSTI – SINERGIJA MED ZUNANJO IN NOTRANJO EVALVACIJO
LEJF MOOS 51	VODENJE ZA RAZVOJ KAKOVOSTI
TATJANA VONTA 65	MEDNARODNI PEDAGOŠKI STANDARDI
MOJCA ŠTRAUS 75	VLOGA MEDNARODNIH RAZISKAV PISA, TIMSS, PIRLS TER NACIONALNEGA PREVERJANJA ZNANJA V RAZVOJU ŠOLSKEGA SISTEMA
KARMEN RODMAN, 89 ARMAND FAGANEL, NADA TRUNK ŠIRCA	PREMIK V VZPOSTAVLJANJU SISTEMA ZAGOTAVLJANJA VISOKOŠOLSKE KAKOVOSTI V LETU 2006
RENATA ŽUPANC GROM 103	IZKUŠNJE DESETLETNEGA UVAJANJA KAKOVOSTI NA SREDNJI ŠOLI
CVETKA DIETINGER KRANJC, 117 KARMEN FOŠTNARIČ KOZAR	Z MODELOM MREŽE UČEČIH SE ŠOL DO BOLJŠE KAKOVOSTI
IRENA BOHTE, 125 NADA ŽAGAR	VLOGA SVETOVALCA ZA KAKOVOST PRI SAMOEVALVACIJI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH
TINA MERČNIK 139	KAKOVOST V NAŠEM VRTCU



DAVID
HOPKINS¹,
ELPIDA
AHTARIDOU

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI V NACIONALNIH IZOBRAŽEVALNIH SISTEMIH

USPEŠNA DRŽAVA POTREBUJE KONKURENČNO GOSPODARSTVO IN INKLUZIVNO DRUŽBO, ZATO MORA IMETI IZOBRAŽEVALNI SISTEM Z VISOKIMI STANDARDI, S POMOČJO KATERIH PRENAŠA IN RAZVIJA ZNANJA IN KULTURO Z GENERACIJE NA GENERACIJO, SPODBUJA SPOŠTOVANJE ZNANJA, ŠIRI OBZORJE IN POSTAVLJA VISOKA PRIČAKOVANJA. S KURIKULUMOM ŽELIMO VSEM MLADIM OMOGOČITI, DA POSTOPOMA RAZVIJEJO SVOJE ZNANJE, RAZUMEVANJE, SPRETNOSTI, VEDENJA IN VREDNOTE IN TAKO POSTANEJO USPEŠNI, ZAVZETI IN SAMOSTOJNI UČENCI, KI VERJAMEJO V VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN SO SE SPOSOBNI SPOPADATI Z ZAHTEVAMI ŽIVLJENJA ODRASLIH. TO JE RAZMEROMA DOBER OPIS IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA, KI ZAGOTAVLJA, DA VSAKA ŠOLA POSTANE VSAJ DOBRA IN DA JIH VEČINA LAHKO POSTANE ODLIČNIH.

Na žalost izobraževalne reforme v nacionalnih politikah do nedavnega niso zagotavljale takega izobraževalnega sistema. Prišlo je tako daleč, da je Milbrey McLaughlin (1990, str. 11) v obsežni analizi študije *Spodbujanje sprememb z vrha*, ki je potekala v ZDA v sredini 70. let, ugotovila, da »politika ne predpisuje tistega, kar je pomembno«. Ta mantra je zajela celotnega duha in uveljavila stališče, ki je pogojevalo politiko, raziskave in prakso v prvi polovici desetletja.

Od devetdesetih let dalje je skoraj globalna skrb za standarde učenje in dosežkov vzbudila zanimanje za velike reforme. Mnoge nacionalne in lokalne vlade so se zavzemale za programe, ki jih poznamo pod skupnim imenom »reforma za kakovost dela v šolah«. Z njimi so želele dvigniti standarde preko lokalnih in regionalnih meja.

¹ Davida Hopkina so pred kratkim imenovali za prvega predsednika HSBC v Mednarodnem vodenju, v katerem podpira delo iNet-a, Mednarodne opore fundaciji posebnih šol in Središča za vodenje pri Inštitutu za izobraževanje na Univerzi v Londonu. Imenovan je bil tudi za visokošolskega profesorja na Pedagoški fakulteti Univerze v Melbourneu. V letih 2002 do 2005 je delal za tri državne sekretarje kot glavni svetovalec za standarde v šoli v Oddelku za izobraževanje in večšine. Pred tem je bil predsednik Partnerskega sveta mesta Leicester in profesor pedagogike, ravnatelj in dekan Pedagoške fakultete Univerze v Nottinghamu. Še prej je bil tutor na Univerzi v Cambridgeu na Inštitutu za izobraževanje, učitelj v srednji šoli in inštruktor. David je tudi mednarodni gorski vodnik, ki še vedno redno pleza v Alpah in v Himalaji. Preden je postal državni uslužbenec, je predstavil svoje poglede na kakovost poučevanja, nenehno izboljševanje šol in obsežne preнове v knjigah *Nenehno izboljševanje zares* (2001) in *Učiteljev vodnik po raziskovanju v razredu* (tretja izdaja). Pravkar je pri založbi The Open University Press izšla njegova nova knjiga *Vsaka šola odlična šola*.

Splošen pristop je tak, da države postavijo standarde, za njihovo doseganje pa so odgovorne šole. Dokaj nedomišljen način dvigovanja standardov je imel pričakovano majhen učinek na dosežke učencev. Leithwoodova meta analiza petih programov je pokazala na »razočaranje ob spoznanju, kako majhen prispevek k temeljnemu delu v šolah so imele reforme za kakovost dela v šolah« (Leithwood, 1999, str. 40).

Čeprav je popolnoma jasno, da je vpliv velikih reform na dosežke učencev nedoločljiv, je dovolj zgovorno že samo dejstvo, da se nobena od njih ni osredotočila na poučevanje in učenje, in zato takega vpliva niti ni bilo mogoče pričakovati. V članku bi rada sporočila, da pričakovanja družbe do izobraževalnih sistemov ne bodo nikoli uresničena, če se ne bodo strategije prenove nanašale na okolje poučevanja in učenja ter na izboljševanju pogojev na ravni šole.

Prikazala bova primer ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v nacionalnih izobraževalnih sistemih, ki bi jim omogočal, da bi zares dosegli vsakega učenca in vsako šolo spremenili v odlično. Zato bova:

- predstavila izkušnje osnovnih šol v Angliji kot paradigmatični primer prehoda od velikih do sistemskih reform;
- pojasnila zagonetke osrednje politike, s katerimi želi uravnotežiti nacionalne predpise z reformami, ki jih spodbujajo šole;
- opredelila štiri ključne vzvode zagotavljanja kakovosti v nacionalnih izobraževalnih sistemih;
- opisala ključne sestavine sistema odgovornosti;
- razpravljala o tem, kako narediti kakovost trajno;
- umestila okvir odgovornosti v okolje sistemskih reform.

PRIMER OSNOVNEGA ŠOLSTVA V ANGLIJI

Čeprav so reformna prizadevanja v Angliji zajela tako prvo stopnjo osnovnih šol (starost učencev 5 do 11 let) kot drugo (starost učencev od 11 do 16 let oziroma od 11 do 18 let v tistih, ki imajo »šesto leto«), bova v tem delu članka razmišljala le o kakovosti dela učencev od 5 do 11 let med prvima dvema obdobjema nove laburistične vlade. Tako sva se odločila, ker je povezava med reformnimi strategijami in kakovostjo dela učencev najbolj jasna prav tu.

Vse od leta 1997 si Anglija prizadeva, da bi dosegla visoke standarde v celotnem sistemu 24.000 šol z več kot 7 milijoni učencev.

POGLEDI NA VODENJE

Da bi se premaknili iz sistema z očitno slabimi rezultati, je vlada sredi 90. let uvedla politiko, ki bi jo lahko imenovali »velik izziv, velika podpora«. V naslednji shemi prikazujeva, kako so to načelo pretvorili v praktične strategije, s katerimi so spodbujali izboljševanje šol.



V spodnji razpredelnici so prikazane strategije za vsakega od teh segmentov, in sicer v smeri urinega kazalca. Pri tem je pomembno poudariti, da se strategije med seboj podpirajo, tako da delujejo usklajeno (Barber, 2001, str. 4).

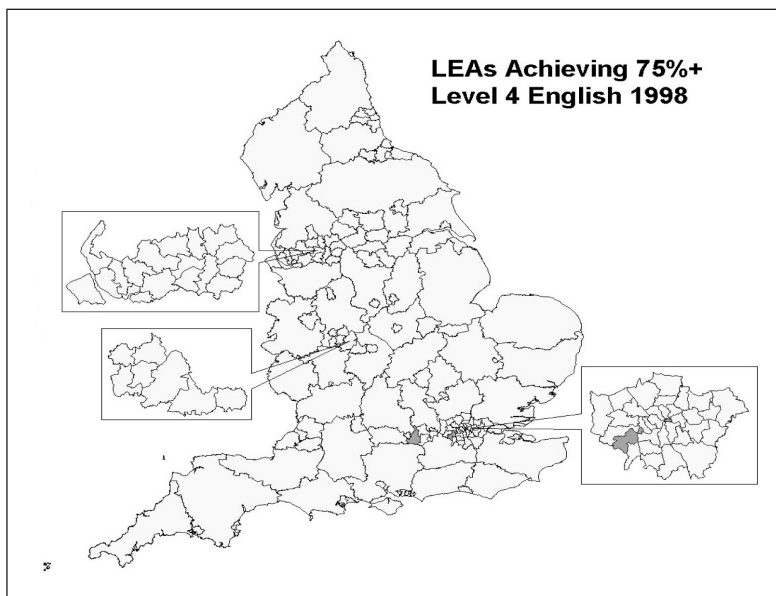
AMBICIOZNI STANDARDI	DOSTOPNOST NAJBOLJŠE PRAKSE IN KAKOVOSTNEGA STROKOVNEGA RAZVOJA
<ul style="list-style-type: none"> • Visoki standardi v nacionalnem kurikulumu • Nacionalna preverjanja pri 7., 11., 14. in 16. letih 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalni razvoj vseh za nacionalne prednostne naloge (bralna pismenost, matematika, IKT) • Obvezno usposabljanje za vodenje
ODGOVORNOST	PRENOS ODGOVORNOSTI
<ul style="list-style-type: none"> • Nacionalni inšpekcijski sistem za šole in lokalne šolske uprave • Vsakoletna publikacija o doseganju ciljev in o kakovosti dela v šolah/okrožjih 	<ul style="list-style-type: none"> • Šola kot osnovna enota odgovornosti • Razdelitev sredstev in prenos politike zaposlovanja na raven šole
DOBRI PODATKI/JASNI CILJI	POSREDOVANJE V OBRATNEM SORAZMERJU Z USPEŠNOSTJO
<ul style="list-style-type: none"> • Zbiranje podatkov o učencih na nacionalni ravni • Obvezno postavljanje ciljev na ravni šol in okrožja 	<ul style="list-style-type: none"> • Dodeljevanje sredstev za izboljšave na šolah kot pomoč za izvajanje akcijskih načrtov po inšpekciji • Spremljanje kakovosti dela s strani lokalne šolske uprave (okrožja)

Tabela 1: Usklajene strategije za spodbujanje nenehnega izboljševanja šol

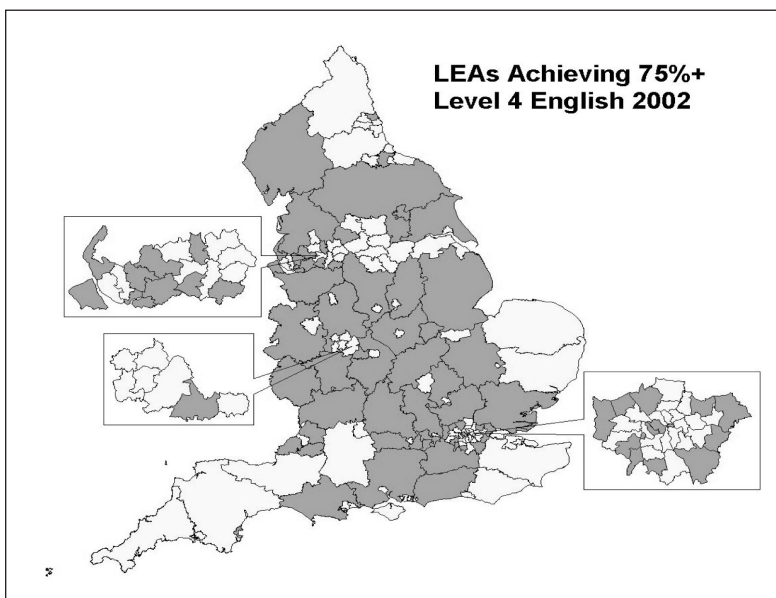
POGLEDI NA VODENJE

POZITIVNI VPLIV NACIONALNE STRATEGIJE ZA DVIG BRALNE IN MATEMATIČNE PISMENOSTI JE PRITEGNIL POZORNOST SVETOVNE JAVNOSTI.

Njena uspešnost ponazarjavo s številčnimi podatki, ki veljajo za lokalne šolske uprave. Leta 1998 je 75 % 11-letnikov bralo primerno svoji kronološki starosti (4. raven) samo v eni lokalni šolski upravi. Podatek je sam po sebi zadostoval, da so uvedli nacionalno strategijo za dvig bralne pismenosti (podobno je bilo pri matematiki).

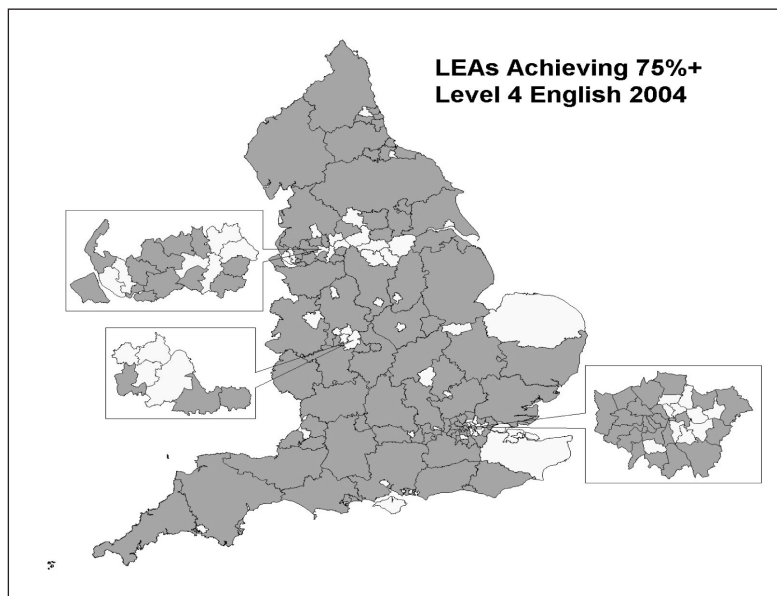


Slika 2: Lokalne šolske uprave, kjer so dosegli 4. raven znanja angleščine 1998



Slika 3: Lokalne šolske uprave, kjer so dosegli 4. raven znanja angleščine 2002

POGLEDI NA VODENJE



Slika 4: Lokalne šolske uprave, kjer so dosegli 4. raven znanja angleščine 2004
Na 3. in 4. sliki je prikazana analiza uspešnosti po štirih oziroma šestih letih

Podatki za leti 2002 in 2004 so naravnost osupljivi, čeprav je potrebno za popoln uspeh narediti še marsikaj. Analiza uspešnosti pa ni tako preprosta. Začetnemu uspehu v prvih treh letih je v naslednjih treh letih sledil majhen padec in šele pred kratkim se je krivulja uspešnosti spet začela dvigati. Tak potek smo zasledili pri vseh velikih reformnih pobudah. Pogosto se zgodi, da začetnemu uspehu sledijo padec ali vsaj stopanje na mestu ter mnogo manjša zavzetost za njihovo izvajanje.

Seveda se kaj takega v Angliji ni zgodilo in v nekaj zadnjih letih so se standardi ponovno dvignili. Najnovejši napredek se kaže tako, da je leta 2003 Nacionalna strategija bralne pismenosti postala Bela knjiga **odličnosti in veselja** (DfES, 2003). Zaradi tega se je reforma osnovnega šolstva preusmerila iz enega cilja, to je kurikularne prenove, v programe stalnega izboljševanja šol, katerih jedro je izboljševanje bralne pismenosti. Poleg tega pa so cilji te prenove še:

- velik poudarek personaliziranemu učenju in ocenjevanju za učenje;
- prenova gradiv, ki podpirajo kakovost poučevanja in učenja ter celotnega načrtovanja kurikula;

POGLEDI NA VODENJE

- postavljanje ciljev na ravni šole in učiteljev namesto postavljanja ciljev od zgoraj navzdol ter več ocenjevanja, ki ga izvajajo učitelji sami;
- jasno prepoznavanje šol in lokalnih šolskih uprav, v katerih je napredek prepočasen, in pomoč zanje;
- program za razvoj vodenja in mreženja v celotnem sistemu.

Potegnimo skupen nauk iz te zgodbe o veliki, sistemski prenovi. Za velike preнове je povsem razumljivo, da se usmerijo najprej na razmeroma ozko področje in zato je začetni uspeh zelo hiter. Vendar pa se moramo hkrati usmeriti v izboljševanje šol v celotnem sistemu in sprožiti proces, ki presega začetne dosežke. Drugače povedano, z velikimi reformami nedvomno dosegamo predvsem kratkoročne cilje, trajno izboljševanje kakovosti pa zahteva večplastni proces, v katerem dosežki niso vidni takoj. Izboljšave se pokažejo šele, ko uporabimo take strategije, ki hkrati izboljšujejo dosežke in dvigujejo sposobnost. Še vedno ostajava pri angleških izkušnjah in v naslednjem poglavju podrobneje predstavljava posledice tega, kar sva opazila.

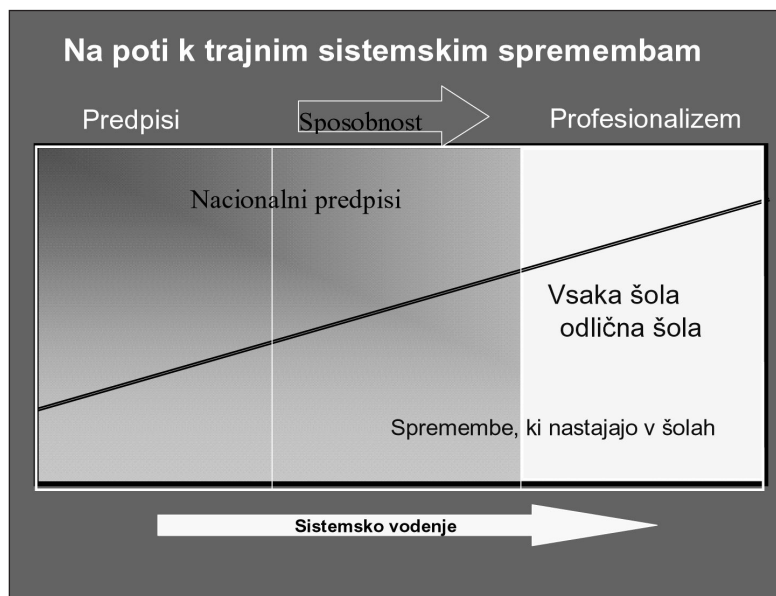
NAJPOMEMBNEJŠA POLITIČNA ZAGONETKA

Prepričana sva, da morajo naslednjo stopnjo preнове voditi šole same. Če uporabiva analizo angleškega poskusa obsežne preнове, lahko trdiva naslednje:

- Večina je bila prepričana, da so bili standardi v 70. in 80. letih prenizki in preveč različni, zato je bila potrebna neka oblika posredovanja države. Oblika »nacionalnih predpisov« se je v začetku pokazala kot zelo uspešna, predvsem pri dvigu standardov v osnovnih šolah, napredek potrjujejo tudi mednarodne primerjave.
- Kot smo videli, se je napredek ustavil v drugem delu. Morda bi na nacionalni ravni še lahko stisnili nekaj malega izboljšav, predvsem v slabših šolah, vendar se moramo vprašati, ali so predpisi še recept za trajne srednjeročne spremembe.
- Vse bolj se zavedamo, da bodo v naslednjem obdobju šole morale same voditi procese izboljševanja. Če je tako predvidevanje pravo (in o tem so zelo različna mnenja), se moramo odločno, a ne naivno vrniti v ne tako oddaljena spokojna 70. leta, ko je cvetelo na tisoče rož in ko so bile izobraževalne možnosti za preveč otrok preslabe.
- To pomeni, da je potreben prehod iz dobe Predpisov o obdobje Profesionalizma, v katerem se bo spremenilo ravnotežje med nacionalnimi predpisi in spremembami, ki nastanejo v šolah samih.

TO VSEKAKOR NI LAHEK ZASUK. FULLAN (2003, STR. 7) PRAVI, DA JE POTREBNO VELIKO SPOSOBNOSTI, DA LAHKO ZGRADIMO SPOSOBNOST.

Če je ni dovolj že na samem začetku, je nesmiselno oznanjati, da s premikom v profesionalizem lahko ustvarimo pogoje za nove pristope. Ključno vprašanje je torej, kako priti tja. Ne moremo se namreč preprosto prestaviti iz enega obdobja v drugega, ne da bi zavestno gradili sposobnost sistema. Slika 5 prikazuje te premike.



Slika 5: Na poti k trajnim sistemskim spremembam

Verjetno je treba natančneje razložiti skico, saj je temeljna za razumevanje razmišljanja v članku. Strnila jih bova v pet točk.

1. Najprej bi rada poudarila, da ne gre za nasprotovanje spremembam »od zgoraj navzdol«. Jasno je namreč, da niti spremembe, spodbujene od zgoraj, niti tiste, ki se porodijo »od spodaj navzgor«, same po sebi še en zagotavljajo uspeha. Treba jih je uravnovežiti, doseči ustvarjalno napetost. Ravnotežje pa je seveda vsakič odvisno od okolja.
2. Zavedati se moramo očitnega dejstva, da je Anglija leta 1997 potrebovala več centralizirane usmeritve. To se izraža v ravnotežju v prid nacionalnim predpisom na levi strani skice. Če predvidevamo, da čas teče iz leve na desno, potem lahko rečemo za Anglijo, da sta tako politika kot praksa trenutno nekje na sredini. Gre za zelo negotovo področje in prav nobenega zagotovila ni, da se bo zgodil skorajšen premik na desno.

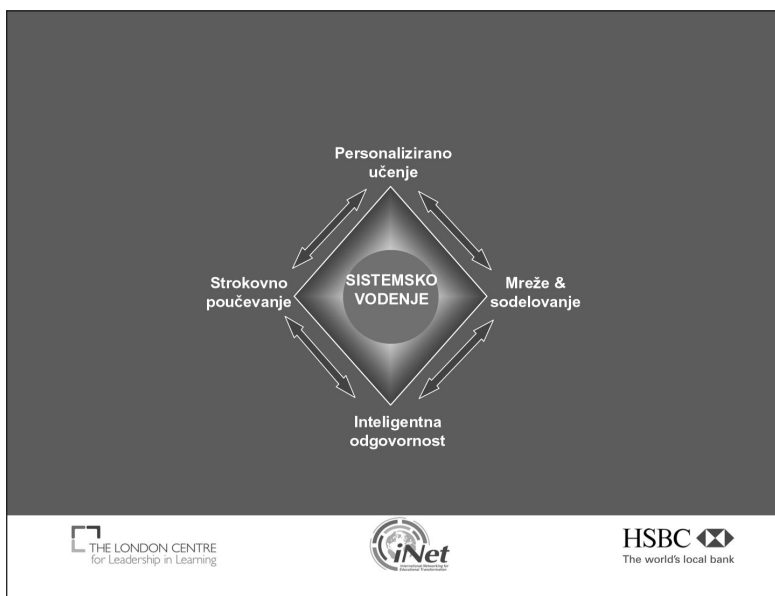
3. Prav tako se moramo zavedati, da je desni del na sliki razmeroma neznan območje. Vsebuje navpično in vodoravno obravnavo predvidevanj in vladnih scenarijev, ki so lahko zelo drugačni od teh, ki jih poznamo danes. Največja težava pri oblikovanju načrtov pa je mišljenje ljudi, ki je omejeno z izkušnjami znotraj struktur moči in pravil z leve polovice skice.
4. Ta točka je zapletena, a hkrati odločilna. Skica kaže, da uspešne in trajne sistemske reforme zahtevajo premik z leve polovice na desno z vsemi posledicami. Ta premik pa mora biti postopen, moramo ga graditi na uspehih prejšnjih korakov, namesto da bi jim porušili. Najpomembnejše pa je to spoznanje: uspešnost izobraževalne sheme na desni predstavlja spremembo tistega, kar se je dogajalo na levi. Čeprav je razlika med levo in desno polovico zelo izrazita, lahko bi rekli celo prelomna, pa bo proces oziroma potovanje z leve na desno vedno postopen, izhajal bo iz preteklih uspehov in se spreminjal z učenjem iz izkušenj. Samo tako lahko uskladimo jezik nenehnega izboljševanja (logičnih postopnih korakov, ki izhajajo iz preteklih izkušenj) in jezik prenove (drugačna raven kakovosti, kot smo jo poznali).
5. Nenazadnje, vedno pa sploh ni potrebno začeti na levi strani skice in se na nek način enako pomikati proti desni. Natanko to se je zgodilo v Angliji leta 1997. Drugi sistemi so bili morda na sredi in so se morali na hitro pomakniti na levo, da bi utrdili nekatere pogoje, preden so se lahko pomaknili na desno stran. Nekateri so morda celo prepričani, da so na desni strani skice. Največja vrednost te skice je prav v tem, da je domiselna, saj nam ne dopoveduje, kaj moramo narediti, ampak nam pomaga razmišljati.

ŠTIRJE VZVODI SISTEMSKIH REFORM

PREHOD OD PREDPISOVANJA V PROFESIONALIZEM ŠE ZDALEČ NE PELJE NARAVNOST. NI DOVOLJ LE POSTAVITI STANDARDOV, AMPAK JE TREBA UVAJATI TAKE STRATEGIJE, S KATERIMI POVEČUJEMO SPOSOBNOST SISTEMA.

To je ključna točka. Ne moremo zgolj dvigovati standardov, razvijati moramo družbeni, intelektualni in organizacijski kapital. Če hočemo razvijati sposobnost, moramo nadomestiti številne pobude iz centra z nacionalnim soglasjem o tem, koliko izobraževalnih smernic bomo postavili. Zdi se, da sistemske reforme spodbujajo štirje vzvodi. Če jim bomo zvesto sledili in jih upoštevali, bomo lahko dosegli visoke standarde in spodbujali profesionalno sposobnost. Govorimo o personaliziranem učenju, profesionalizaciji poučevanja, mrežah in sodelovanju ter inteligentni odgovornosti (Hopkins, 2007).

Kot vidite v »diamantu reforme« (slika 6), se vse štiri usmeritve zraščajo v okolje in se oblikujejo v njem s pomočjo odgovornega sistemskega vodenja. Preden bova pojasnila koncept sistemskega vodenja, bova na kratko opisala štiri vzvode in jih ponazorila s političnimi smernicami v nekaterih državah.



Slika 6: Štirje vzvodi sistemskih reform

PERSONALIZIRANO UČENJE

TRENTNO POMENI PERSONALIZIRANO UČENJE POSTAVLJANJE UČENCEV V SREDIŠČE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA, TAKO DA PRILAGAJAMO POUČEVANJE POSAMEZNIKOVIM POTREBAM, INTERESOM IN SPOSOBNOSTIM.

V mnogih šolah so učitelji že dolgo časa uspešno prilagajali kurikulum in metode poučevanja potrebam otrok in mladine. Novost pa je pritisk, da bi najboljša praksa na tem področju postala obče veljavna. Uspešen sistem personaliziranega učenja pomeni jasne učne poti skozi izobraževalni sistem in motivacijo, da bi učenci lahko postali samostojni, e-pismeni in da bi pri njih razvili vseživljenjsko učenje. Očitno je, da personalizirano učenje zahteva tako pravico do izbire v kurikulumu, s katero bomo zagotovili širino učenja, hkrati pa bo kurikulum ustrezal posamezniku. Enako pomemben pa je razvoj učenčeve metakognitivne sposobnosti oziroma »učenje učenja«. Personalizacija poteka v obliki fleksibilnih učnih poti skozi izobraževalni sistem, torej ni postavljanje osebnih ciljev ali rutinsko delovanje organizacije.

Ne gre za zniževanje pričakovanj pri slabših učencih ali za lahko delo učiteljev in šol, kjer ne bi reševali problemov, ampak bi jih le odlagali. Nasprotno, vsi moramo dosegati visoke standarde.

Primeri politične podpore »personaliziranemu učenju« so opisno ocenjevanje, kar lahko vidimo tudi v najnovejši OECD-jevi raziskavi, pristop k izvedbi kurikula, ki zajema tako znanje snovi kot spretnosti učenja, kar počnejo na Finskem, in integriran pristop pri strokovnih predmetih, kar je moč videti v številnih avstralskih zveznih državah.

STROKOVNO POUČEVANJE

VSE POMEMBNE RAZISKAVE KAŽEJO NA TO, DA JE KAKOVOST POUČEVANJA NAJPOMEMBNEJŠI DEJAVNIK, KI VPLIVA NA UČENJE UČENCEV IN JE V DOMENI ŠOLE.

Jasno je tudi, da nekateri načini poučevanja spodbujajo višje ravni znanja in da so razlike med državami lahko prav neverjetne. Izraz »strokovno poučevanje« pomeni, da je učiteljski poklic enakovreden drugim, saj morajo učitelji tudi raziskovati, pri svojem delu uporabljati podatke in biti ponosni na svoje poslanstvo. Mislimo na učitelje, ki morajo uporabljati podatke, ko evalvirajo učne potrebe učencev in ki nenehno širijo svoj nabor učnih strategij, da bi učenje čim bolj približali vsakemu posamezniku. Poleg tega mislimo tudi na šole, ki inovativno pristopajo k načrtovanju urnikov in k zaposlovanju. Primeri politične podpore »strokovnemu poučevanju« so izbirni postopki za učitelje na Finskem, visoko specializirani programi strokovnega razvoja (npr. Državna strategija bralne pismenosti v Angliji) in napredovanje učiteljev na podlagi strokovnih kompetenc v Kanadi ali na Švedskem. Pomemben vidik pa je tudi uporaba informacijske in pedagoške tehnologije.

MREŽENJE IN SODELOVANJE

GRE ZA NA RAZLIČNE NAČINE, S KATERIMI Z MREŽENJEM LAHKO SPODBUJAMO IN ŠIRIMO INOVACIJE, HKRATI PA TUDI SODELUJEMO ZA VEČJO RAZNOLIKOST V KURIKULUMU, ZA ŠIRŠO PONUDBO STORITEV IN ZA BOLJŠE SODELOVANJE Z OKOLJEM.

Mreženje je lahko tudi sporno, saj ni skladno z idejo močnih, samostojnih šol. V resnici pa je prav nasprotno. Uspešne mreže zahtevajo močno vodenje, sodelovalnega ravnatelja in jasne cilje, ki dodajo pomembno vrednost prizadevanjem posameznih šol. Brez tega mreže usahnejo, kajti cena pogajanj odtehta prednosti, ki jih prinašajo. Razumeti moramo tudi, da tekmovanje in sodelovanje nista nujno protislovni. V mnogih gospodarskih sektorjih prav kombinacija obeh prinaša najhitrejšo izboljšavo. Čeprav še zbiramo podatke o uspešnosti mrež, postaja jasno, da spodbujajo izboljšavo in inovacije, saj šolam omogočajo sodelovanje za večjo raznolikost kurikula in boljše storitve. Poleg tega so mreže strokovna podpora pri razvijanju vizije izobraževanja, ki presega zidove posameznih šol. Primeri politične podpore »mreženju in sodelovanju« se kažejo na Švedskem, kjer šole obravnavajo podobno kot družbene centre širše skupnosti. V Angliji boljše šole pomagajo slabšim, da bi se lahko hitreje razvile, v ZDA pa se porajajo mreže šol, v katerih širijo inovacije.

INTELIGENTNA ODGOVORNOST

Izraz »inteligentna odgovornost« je skoval John Dunford iz Združenja ravnateljev srednjih šol (danes je to Združenje ravnateljev šol in višjih šol), in sicer:

Inteligentna odgovornost je okvir, ki zagotavlja šolam uspešno in učinkovito delo za skupno dobro in za popoln razvoj učencev. Pri tem uporabljamo bogate podatke, s katerimi dobimo jasno sliko prednost in slabosti šole pri razvijanju sposobnosti učencev. Združuje notranje procese šole z različnimi ravnmi zunanjšega spremljanja, ki najbolj ustrezajo trenutnemu stanju razvoja šole.

David Hopkins (2007) opredeljuje inteligentno odgovornost kot bolj odziven okvir odgovornosti, ki se nanaša na oblike odgovornosti (nacionalni preizkusi, inšpekcija) in ocenjevanje (ki ga spodbujajo učitelji, učenci in izpiti). Pri tem mora biti sistem zelo odziven glede na znanje, ki je neki šoli »na voljo«. Proces mora zajemati vedno več opisnega ocenjevanja, samoevalvacije, bogatih podatkov, upoštevati mora okolje in spodbujati lateralno odgovornost.

Obe opredelitvi pomenita, da moramo najti ravnovesje med nacionalno določenimi pristopi k zunanji odgovornosti in sposobnostjo profesionalne odgovornosti ter prisoditi ključno vlogo samoevalvaciji. V vseh razpravah o odgovornosti je pomembno razlikovati med sredstvi in cilji, metodami in namenom ter razumeti dva najpomembnejša cilja odgovornosti. Je orodje za podpiranje višjih ravni učenja učencev in dosežkov, drugi cilj pa je vzdrževati zaupanje javnosti. Sredstva za doseganje teh ciljev se razlikujejo v posameznih državah in v posameznih situacijah. Na splošno bi lahko rekli, da tam, kjer so dosežki učencev visoki in kjer so razlike med šolami majhne, bo pritisk zunanje odgovornosti zmeren. Tam pa, kjer so oblike zunanje odgovornosti močnejše, je treba podpirati učiteljev profesionalizem in sposobnost šole, da zna uporabiti podatke za boljše uspehe učencev.

Čeprav ti ključni vzvodi vodijo s sistemskim izboljšavam, pa jih lahko samo s sistemskim vodenjem ustrezno prilagodimo okolju posameznih šol. S takim načinom vodenja se lahko prilagajamo posameznim situacijam, hkrati se usmerimo strateško in sistemsko. Sistemski vodje so ravnatelji, ki jim ni žal nositi bremena vlog sistema vodenja, saj skrbijo in delajo tudi za uspeh drugih šol, ne le svoje. Zato snujejo mreže in sodelujejo z njimi, kar ne bogati le znanja učencev, ampak hkrati pomaga spreminjati izobraževanje.

Zdi se, da se v Angliji pojavlja vedno več takih ravnateljev in so pravo nasprotje tekmovalnosti, ki je močno prevladovala pri ravnateljevanju v devetdesetih. Prav ti ravnatelji s svojim prizadevanjem in predanostjo spreminjajo naravo vodenja in izboljševanja šol. Zanimivo je, da tak način vodenja lahko zasledimo tudi v drugih izobraževalnih sistemih v Evropi, Severni Ameriki in Avstraliji (Hopkins, v tisku).

NAUKI IZ SISTEMOV ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI IN INŠPEKCIJE: PET NACIONALNIH ŠTUDIJ PRIMEROV

Da bi lahko pogledali gobje, kako zagotavljati kakovost v izobraževanju, moramo na prvo mesto postaviti »inteligentno odgovornost«. O tem razpravljam v naslednjih dveh poglavjih. Najprej bom predstavil delo šolske inšpekcije in sistemov zagotavljanja kakovosti v petih študijah primerov. V njih najdete ključne sestavine uspešnega okvira odgovornosti.

BRITANSKA KOLUMBIJA, KANADA²

KANADA JE ZVEZNA DRŽAVA DESETIH PROVINC IN TREH POKRAJIN. ZA IZOBRAŽEVANJE SO ODGOVORNE PROVINCE. BRITANSKA KOLUMBIJA, KI JO PREDSTAVLJAVA KOT ŠTUDIJO PRIMERA, JE ENA OD DESETIH.

Leta 2002 so v Britanski Kolumbijo razvili bolj formalno strukturo odgovornosti, ki jo vsako leto presodijo in po potrebi spremenijo. Sestavljena je iz štirih elementov:

- Pogodbe o pokrajinski odgovornosti: sveti šol morajo predložiti Pogodbo o odgovornosti ministru za šolstvo. V njej so opredeljene izboljšave in zadeve, ki jih odredi minister in se nanašajo na dosežke učencev.
- Dogovori o spodbujanju staroselcev: te dogovore sklenejo sveti šol, skupnosti staroselcev in ministrstvo za šolstvo. Lokalni načrt izboljševanja je plod močnega, stalnega dialoga in partnerstva.
- Šolski načrti: vsaka šola mora imeti Svet na načrtovanje, ki letno načrtuje izboljševanje dosežkov učencev šole. Načrt sooblikujejo s svojimi podatki šola, področje in provinca. Vsako leto primerjajo rezultate z načrti in na ta način evalvirajo uspešnost strategij. Svet šole mora potrditi načrte šole in se posvetovati s Svetom za načrtovanje o zadevah, ki jih opredeljuje zakonodaja.
- Presoje v okrožjih: opravlja jih skupina strokovnjakov. Vsak Okrožni tim za presojo pripravi poročilo za svet šole, ministra in za javnost z jasno določenimi priporočili, ki se nanašajo na izboljševanje dosežkov učencev. Okrožje se mora odzvati nanje s pismom pomočniku ministra za šolstvo, priporočila pa se morajo videti tudi v načrtih šole in v pogodbi o odgovornosti.

² Vir: Referat Emery Dossall, predstavljen na OECD.jevem Mednarodnem seminarju o urejevalnih modelih in sistemih zagotavljanja kakovosti.

Okvir odgovornosti je še močnejši zaradi izbire staršev, poenostavljenega procesa financiranja in zbiranja različnih informacij (npr. demografskih, družbenega in ekonomskega položaja staršev ipd.).

ANGLIJA³

Leta 2004 je v Angliji izšel dokument *Nov odnos s šolami*, ki je obrnil zunanjo odgovornost v notranjo. Od šol zahteva, naj same prevzamejo odgovornost za izboljševanje. Nenehno se morajo samoevalvirati, spremljati napredek vsakega posameznega učenca in postavljati kratkoročne cilje. Izpolniti morajo Obrazec za samoevalvacijo (Self Evaluation Form – SEF), v katerem predstavijo podatke o kakovosti svojega dela, prednosti in slabosti šole ter opredelijo ključna področja izboljševanja. Tako nastane Načrt izboljševanja šole (School Improvement Plan – SIP), kjer so natančno zapisani koraki izboljševanja.

Še vedno pa obstaja zunanja odgovornost. Vse javne in zasebne šole v Angliji pregleduje inšpekcija Urada za standarde v izobraževanju (Office on Standards in Education - OFSTED), to je ne-ministrski vladni oddelek. Inšpekcijo opravlja vsaka tri leta majhen tim inšpektorjev, traja dan ali dva, najavijo se pet dni prej. To je »nežen pristop«, usmerjen v dosežke in standarde, v osebni razvoj in dobro vseh učencev, v kakovost pogojev ter v vodenje in upravljanje šole. Kot dokaz morajo šole predložiti rezultate preizkusov znanja in zunanjih preverjanj (vključno s podatki o kontekstualni dodani vrednosti), samoevalvacijsko poročilo, podatke pa zberejo tudi v razgovorih z vodji šol, zaposlenimi, učenci, s starši in najbližjimi opazovalci. Povratno informacijo o kakovosti dela v posamezni šoli objavijo v javnem poročilu.

Mnoge šole zaradi inšpekcije pridobijo na ugledu, nekatere pa ne izkazujejo pričakovanih izobraževalnih standardov. Opredelijo jih kot šibke, z resnimi težavami ali pa v izjemnih primerih uvedejo določene ukrepe. Zaradi slabših dosežkov jih večkrat obišče inšpekcija, kadar pa dlje časa ne dosežejo pričakovanega izboljšanja, jih lahko prestrukturirajo ali celo zaprejo.

Odgovornost šol se kaže tudi v Osebni izkaznici šole, to je letno poročilo, ki vsebuje podatke o delu učencev ter mnenje šole o svojih prednostnih nalogah in kakovosti dela.

³ Vir: Referat Maggi Hollingsworth, predstavljen na OECD.jevem Mednarodnem seminarju o urejevalnih modelih in sistemih zagotavljanja kakovosti.

Druge oblike zunanje odgovornosti pa so:

- nacionalno ocenjevanje učencev glede na standarde pri 7., 11. in 14. letih (Anglija ima obvezen nacionalni kurikulum, ki vključuje okvir pomembnih spretnosti in znanja na ključnih področjih ter standarde znanja);
- načrtovanje doseganja posebnih ciljev pri delu z učenci, kot so določeni v številnih nacionalnih pobudah.

NIZOZEMSKA⁴

Na Nizozemskem so vse javne in zasebne šole enako financirane in morajo tudi na enak način poročati o kakovosti dela državi. Pri spremljanje standardov je močno poudarjena samoevalvacija, ki zajema presojo rezultatov zunanjega preverjanja, kurikula, kakovosti učenja in poučevanja, svetovanja učencem in šolske klime. Na tej osnovi v letnem načrtu šole predvidijo natančno določene korake za izboljšanje.

Šole pregleda tudi neodvisna inšpekcija⁵, ki ima naslednje funkcije:

- ocenjuje kakovost posamezne šole in skladnost njenega delovanja z zakonodajo;
- spodbuja nenehno izboljševanje kakovosti;
- letno poroča vladi o stanju na področju izobraževanja.

Inšpekcija obišče šole vsaka štiri leta, izvajajo jo posebne skupine usposobljenih strokovnjakov. Pregledajo dokumente šole, opazujejo pouk in opravijo intervjuje s starši, z učenci, zaposlenimi in vodji. Po inšpekcijskem pregledu objavijo poročilo o kakovosti izobraževanja na spletni strani. Šole, ki delujejo bolje, manjkrat obišče inšpekcija, medtem ko šole, ki ne dosegajo standardov, spremljajo posebej skrbno in včasih dobijo celo dodatno finančno podporo, če se pokaže napredek.

Na ravni srednje šole izda inšpektorat izkaznico šole. To so dokumenti, ki zajemajo kvantitativni opis šole, pri tem upoštevajo značilnosti dijakov in šole, da jih lahko primerjajo s podobnimi šolami. Inšpekcijska poročila in osebna izkaznica šole so namenjeni dodatnemu nagrajevanju šole, so pa tudi informacija staršem, kar jim pomaga pri izbiri šole.

⁴ Vir: Referat Lisbeth van Welie, predstavljen na OECD.jevem Mednarodnem seminarju o urejevalnih modelih in sistemih zagotavljanja kakovosti.

⁵ Na Nizozemskem ima inšpektorat že več kot 200-letno tradicijo, njena vloga se je z leti spreminjala. Njena današnja funkcija je opredeljena v zakonodaji, ki je začela veljati leta 2002.

OKVIR ODGOVORNOSTI V
NOVI ZELANDIJI POSVEČA
POSEBNO POZORNOST PRO-
CESOM NOTRANJEGA ZAGO-
TAVLJANJA KAKOVOSTI IN
LOKALNIM ODLOČITVAM, DA
BI S TEM OPOLNOMOČILI
UČITELJE IN RAVNATELJE.

NOVA ZELANDIJA⁶

Šole morajo redno samoevalvirati programe učenja in poučevanja s pogostim ocenjevanjem dosežkov učencev in presojo o posameznih učencih in skupinah učencev. Šole so odgovorne tudi za lastno upravljanje, ki zajema oblikovanje izjave o poslanstvu, postavljanje dolgoročnih in kratkoročnih ciljev, volitev članov sveta šole, zaposlovanje, spremljanje učiteljevega dela in upravljanje s šolskim proračunom.

Tako javne kot zasebne šole pregleduje inšpekcija Urada za pregled izobraževanja (Education Review Office – ERO), sestavljena iz izkušenih nekdanjih učiteljev in ravnateljev. Vsako šolo obiščejo vsaka tri leta, evalvirajo kakovost vodenja šole ter sistemov učenja in poučevanja. Na koncu izdajo poročilo, ki je dostopno širši javnosti. Leta 2002 je bila vloga ERO-ja na novo opredeljena. Želeli so namreč močneje povezati zunanji pregled šole in notranje procese evalvacije. To pomeni, da inšpektorji, svet šole in ravnatelj skupaj opredelijo področja inšpekcijskega pregleda. Podatke pridobijo v internem pregledu šole in drugih dokumentih, pogovarjajo se s svetom šole in z zaposlenimi, opazujejo pa tudi dejavnosti šole. Slabše šole ERO ponovno obišče v šestih mesecih in če ne opazijo napredka, posreduje ministrstvo za šolstvo. V resnejših primerih minister zamenja svet šole in zaposli svojega pooblaščenca.

Nenazadnje pa je močna pobuda za izboljševanje šol tudi možnost, da starši izberejo šolo glede na javne informacije o kakovosti dela šole in ugled šole v skupnosti.

ŠKOTSKA⁷

Okvir odgovornosti šole na Škotskem oblikujejo naslednja načela:

- najboljši način izboljševanja kakovosti izobraževanja za vsakega učenca je, da šole same prevzamejo odgovornost za zagotavljanje kakovosti;
- kakovost mora biti vgrajena v vsakodnevno delo šole in naj ne postane privesek;
- učenci in učitelji imajo pravico vedeti, kako dobro dela šola.

Očitno je torej samoevalvacija najpomembnejša značilnost škotskega okvira odgovornosti. Šole morajo izdelati letno samoe-

⁶ Vir: Referat Martina Connellyja, predstavljen na OECD.jevem Mednarodnem seminarju o urejevalnih modelih in sistemih zagotavljanja kakovosti.

⁷ Vir: Referat Annette Bruton, predstavljen na OECD.jevem Mednarodnem seminarju o urejevalnih modelih in sistemih zagotavljanja kakovosti.

valvacijsko poročilo, ki je osnova za načrt izboljševanja, v katerem postavijo specifične cilje. Kakovost se presoja po nacionalnih kazalnikih, zajetih v knjižici *Kako dobra je vaša šola*. Nanašajo se na kurikulum, dosežke učencev, poučevanje in učenje, podporo učencem, klimo, vire, vodenje, upravljanje in zagotavljanje kakovosti. V knjižici najdemo tudi smernice za samoevalvacijo in orodja za presojo posameznih področij.

Inšpektorat njenega veličanstva za izobraževanje (HMIE – Her Majesty's Inspectorat of Education), škotski inšpektorat, uporablja iste kazalnike uspešnosti kot šole. Podatke pridobivajo z analizo rezultatov šole, intervjuji, razpravami in raziskavami med zaposlenimi, starši in učenci, neposrednim opazovanjem poučevanja in učenja ter z natančnim pregledom dela učencev. HMEI poroča o kakovosti izobraževanja na ravni šole, poročila so javno dostopna. Hkrati morajo šole prilagoditi svoje cilje ugotovitvam iz poročila. V Angliji slabe šole ponovno obišče inšpekcija.

Zanimivo je, da kljub kontekstualnim razlikam obstaja velika podobnost med vsemi študijami primerov. Lahko celo opredelimo skupne značilnosti in jih pretvorimo v »dvanajst zapovedi« o delu šolske inšpekcije in zagotavljanju kakovosti.

- *Široko pogledjte na dosežke učencev* – dosežki niso le rezultati zunanjih preverjanj, ampak tudi podatki o osebem razvoju in počutju učencev.
- *Osredotočite se na učenje in na posamezne učence* – središče inšpekcije in zagotavljanja kakovosti so procesi učenja in poučevanja in razmislek o tem, kako ju prilagoditi posameznim učencem, da bodo kar najbolje razvili svoje sposobnosti.
- *Naj podatki vodijo k procesom izboljševanja* – grobi podatki o uspešnosti dela šole morajo opredeliti področja, ki jih mora šola razviti, da bo izboljšala kakovost svojega dela.
- *Poročajte o »surovih« podatkih in o dodani vrednosti* – sodbe o kakovosti dela šole naj ne temeljijo zgolj na »surovih« podatkih, ampak tudi na napredku učencev in šole. Povečanje dodane vrednosti moramo prepoznati, spoštovati in o njem poročati vsem udeležencem šole.
- *Uravnotežite notranjo in zunanjo odgovornost* – zunanja odgovornost lahko pelje v »umetno sprožena dejanja in nezaupanje«. V okvir odgovornosti moramo uvrstiti tudi samoevalvacijo in učiteljevo ocenjevanje.
- *Zavedajte se moči ocenjevanja za učenje* – ocenjevanje za učenje je najmočnejši vzvod za personalizirano učenje, ki temelji na različnosti in dejavnem prilagajanju potrebam in prizadevanju posameznega učenca.

POGLEDI NA VODENJE

- *Spoštujte potrebo po obveščenosti pri starših in učencih* – starši in učenci kot dve temeljni skupini udeležencev izobraževanja imajo pravico vedeti, kako uspešno delujejo njihova šola in druge šole. Poročanje o kakovosti dela šole je tudi pomembna sestavina informacij za izbiro šole.
- *Posredovanje je v obratnem sorazmerju z uspehom* – šole, ki dosegajo pričakovane standarde, naj samoevalvacijo uporabijo kot vzvod za izboljševanje, zato naj bo zunanje preverjanje ohlapnejše. Tam, kjer standardov ne dosegajo, sta potrebna pogostejši nadzor in podpora, v resnejših primerih pa posredovanje.
- *Treba je razumeti načelo vzajemnosti* – v kulturi, kjer je odgovornost za uspešnost razdeljena med šolo, starše, učence, skupnost, inšpektorje in vlado in kjer cenijo in učinkovito izvajajo sodelovanje med vsemi udeleženci, se spodbuja kakovost.
- *Približajte samoevalvacijo, inšpekcijo in izboljševanje* – samoevalvacijski rezultati, povezani z rezultati inšpekcijskega pregleda, morajo postati osnova za načrt izboljševanja šole.
- *Pazite se prezgodnjega sklepanja* – kratkoročni cilji lahko peljejo k hitrim in pozitivnim rezultatom pri dosežkih učencev, lahko pa zavirajo trajni in dolgoročni razvoj.
- *Izrabite modrost v sistemu* – kakovost lahko zaščitimo, če ustvarimo pogoje, ki omogočajo sodelovanje različnih skupin ljudi in uradov, ki lahko oblikujejo tudi modrost sistema.

Čeprav je »dvanajst zapovedi« lahko uporabnih za analizo podobnosti med petimi nacionalnimi primeri, so morda preveč abstraktne, da bi lahko pomagale oblastem pri njihovih prizadevanjih za oblikovanje učinkovitega sistema zagotavljanja kakovosti.

ZAGOTAVLJANJE TRAJNOSTI

Da bi zagotovili trajnost sistemov zagotavljanja kakovosti, moramo doseči predvsem uravnoteženost ocenjevanja. Običajno govorimo o dveh vrstah ocenjevanja, notranjem in zunanjem. Prvo se nanaša na ocenjevanje, ki se dogaja v šoli in ga opravijo učitelji, drugo pa na nacionalni sistem preverjanja in na zunanje ocenjevanje. Obe se lahko izvajata formativno ali sumativno.

Formativno ocenjevanje običajno razumemo kot *Ocenjevanje za učenje* in je zelo jasno usmerjeno v izboljševanje učenja. To pa je temeljna značilnost personalizacije. Učenje učenja je vgrajeno v uspešno poučevanje in ustvarja osnovo za samoevalvacijo. Za formativni način ocenjevanja je treba razviti natančne metode za ocenjevanje učenja, za zbiranje podatkov o napredku učencev, za

kontekstualno dodano vrednost in osebno izkaznico šole. Vse to lahko postanejo orodja za personalizirano učenje in za spodbujanje profesionalizma učiteljev, pomagajo pa lahko tudi pri samoevalvaciji šole in pri odpiranju šole javnosti.

Sumativno ocenjevanje pa razumemo kot *Ocenjevanje učenja*, pri čemer mislimo na spričevala, izbiro, postavljanje standardov in odgovornost. S tem v zvezi bi bilo dobro razmišljati o naključnem vzorcu za zunanje preverjanje, saj bi bilo to morda učinkovitejše sredstvo presoje doseganja nacionalnih standardov kot nadležno, drago preverjanje cele generacije, ki ima previsoko tveganje napak.

Potem ko sta nam formativno in sumativno ocenjevanje jasna na operativni ravni, lahko bolj ali manj podpremo njuno bistvo, še posebej ker različne tehnike, ki jih bolj ali manj povezujemo ali z notranjim ali z zunanjim ocenjevanjem, lahko uporabimo za oba namena.

Morali bi se pravzaprav zavedati, da je treba primerno združiti oba načina ocenjevanja, saj učenci, ki so vajeni samo učiteljevega ocenjevanja, napačno pristopijo k zunanjemu preverjanju. Primerno učiteljevo ocenjevanje je namreč lahko zelo zanesljivo in ga lahko uspešno povežemo s personaliziranim učenjem. Podpira učiteljev profesionalizem, z vnašanjem prvin zunanjega preverjanja spodbuja povezovanje med šolami in prenašanje novih načinov izvedbe kurikula med njimi. Z večjo uspešnostjo in zanesljivostjo učiteljevega ocenjevanja in samoevalvacije narašča sposobnost sistema, zato lahko zunanje preverjanje, na katerega tako visoko stavimo, omejimo le še na nekaj predmetov. Tako bodo šole dobile priložnost, da postanejo same odgovorne za ocenjevanje, da visoko usposobijo učitelje zanj in da se morda vrnejo k »modelu naključnega vzorca«.

Sistem odgovornosti se lahko razvije samo z boljšim ravnovesjem med zunanjo in notranjo odgovornostjo, kar prikazuje v spodnji tabeli. Ravnovesje morda ni idealno, je pa razumno in primereno in predstavlja osnovo za razvoj sposobnosti in profesionalne odgovornosti.

POGLEDI NA VODENJE

PREVERJANJE ZNANJA	Notranja odgovornost <ul style="list-style-type: none"> ocenjevanja za učenje z uporabo različnih orodij za vse starosti učiteljevo ocenjevanje pri sedemletnikih 	Zunanja odgovornost <ul style="list-style-type: none"> zunanja preverjanja za 7-, 11- in 14-letnike, objava rezultatov za 11- in 14-letnike starši lahko vidijo rezultate 7-letnikov
CILJI	<ul style="list-style-type: none"> cilji za vsakega otroka pri vsakem predmetu – del kulture samoevalvacija in opredelitev prednostnih področij za cilje in dejavnosti uporaba podatkov o uspešnosti učencev za določanje ravni ciljev 	<ul style="list-style-type: none"> šole morajo postavljati cilje za 7-, 11-, 14- in 16-letnike visoka kakovost podatkov občine (?) lahko vedno bolj preverjajo, cilji naraščajo najnižja raven ciljev grize tiste s slabšimi rezultati
TABELE IN GRAFI	<ul style="list-style-type: none"> VA in CVA pomagata opredeliti prednosti in slabosti glede na vrstnike 	<ul style="list-style-type: none"> goli podatki za 11-, 14, 16- in 18-letnike VA od 11 do 16 let
INŠPEKCIJA	<ul style="list-style-type: none"> natančna samoevalvacija celotne šole, ki jo inšpekcija zahteva kot dokaz premišljenega vodenja šole 	<ul style="list-style-type: none"> vsaka 3 leta brez napovedi, večkrat v slabših šolah strokovnjaki nadzirajo vse inšpekcije

Slika 7: Med notranjo in zunanjo odgovornostjo

Kot rečeno, uspešno oblikovan okvir odgovornosti zajema naslednje sestavine:

Inšpekcijo – kot osrednjo sestavino okvira odgovornosti, saj pomeni standard odličnosti in osnovo za samoevalvacijo; posreduje v obratnem sorazmerju z uspešnostjo; spodbuja vzajemno odgovornost s tem, ko pregleduje mreže in združenja; poročilo glavnega inšpektorja je nacionalni kazalnik uspešnosti.

Cilje – »razdružene« od nacionalnih in lokalnih/šolskih ciljev (z nacionalnimi cilji, podprtimi z moralnim namenom); temeljijo na podatkih o dodani vrednosti in primerjavi med šolami/lokalnimi skupnostmi; usmeritev za nacionalne standarde, preden postavijo skrajno mejo; dosegamo jih s pomočjo pritiska in podpore vrstnikov iz lokalnih mrež.

Preverjanje znanja – omejeno število zahtevnih preizkusov – pri 7. (?), 11., 14. (?), 16. in 18. letih; vse večji poudarek zmernemu učiteljevemu ocenjevanju; večje vključevanje ocenjevanja za učenje.

Tabele uspešnosti – z vse večjo uporabo kontekstualnih podatkov o dodani vrednosti in primerjalnih podatkov; razumnejše poročanje o nepravilnostih in širše ukrepanje; vključevanje ukrepov s pomočjo sodelovanja, mreženja; uvajanje osebne izkaznice šole, da bi dobili jasnejšo sliko o napredku.

Spremljanje učiteljevega dela – usmerjeno v poučevanje in učenje; uporaba podatkov o uspešnosti učenja pri procesu spremljanja; razvoj zaposlenih, povezan s posebnostmi šole; podpora sodelavcev, mentorstvo.

UMESTITEV OKVIRA ODGOVORNOSTI V OKOLJE SISTEMSKE PRENOVE

KER SVA ŽE OPISALA KLJUČNO VLOGO »INTELIGENTNE ODGOVORNOSTI« PRI ZAGOTAVLJANJU KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVALNIH SISTEMIH, JE PRAV, DA TA OKVIR UMESTIVA V OKOLJE SISTEMSKÉ PRENOVE. V MNOGIH DRŽAVAH SE ODVIJAJO POLITIČNE RAZPRAVE O IZOBRAŽEVANJU BREZ PRAVIH EMPIRIČNIH PODATKOV.

Odločitve se zato sprejemajo na osnovi tradicije, osebnih nagnjenj ali ideologije. Potrebujemo torej politični okvir, ki bo državam omogočil neposrednejše povezovanje političnih odločitev in rezultatov učencev, boljšo presojo dolgoročnega vpliva sprememb in morda tudi primerjavo političnih odločitev v posameznih državah.

Prva analiza, ki jo je opravil David Hopkins s sodelavci pri OECD-ju, kaže, da gre verjetno za »šest političnih vzvodov«, o katerih razpravljajo v večini držav. Ti vzvodi niso pomembni le za spodbujanje rezultatov učencev, pač pa pomagajo tudi razviti sposobnost izobraževalnega sistema kot takega. Seveda teh političnih usmeritev ne gre sprejeti brezpogojno. V mnogih državah obstaja še vrsto ovir, zaradi katerih teh usmeritev ni mogoče uvažati. Mednje štejemo ugodje, nasprotovanje učiteljskih sindikatov, preveč birokracije in politično nesoglasje. Vse te ovire zmanjšujejo moč omenjenih usmeritev in njihov vpliv na uspešno delo učencev. Vedeti moramo tudi, da te usmeritve v različnih državah razlagamo različno in da morda pomenijo različne stvari celo v različnih delih iste države. Kljub vsemu pa so zagotovo možen okvir za globalno razpravo o pristopu k spremembam v šolah.

Trije od šestih političnih vzvodov se nanašajo na poučevanje in učenje in so skladne z analizo, ki jo predstavlja v članku. To so:

- kakovost poučevanja,
- personalizirano učenje,
- vodenje šole in klima.

Ostali trije se nanašajo na pristop k prenovi na sistemski ravni:

- standardi in odgovornosti,
- mreženje in sodelovanje,
- izbira in možnost izpodbijanja (contestability).

Ti vzvodi so enako pomembni za posamezne šole ali skupine šol kot za nacionalne vlade. Pogosto se namreč zgodi, da se spopadamo z vsakim od njih, le redko jih upoštevamo naekrat. Potrebujemo torej okvir, ki bi pomagal vladam (in šolam) razmišljati o tem, kako najbolje uravnotežiti različne strategije v sku-

pen, povezan pristop k sistemskih spremembam v izobraževanju. Na Sliki 9 najdete primer takega okvira. Na njem poskušava opredeliti tri ključne elemente enotnega pristopa k spremembam v šoli, hkrati pa predlagava, kako se ti dejavniki lahko povezujejo in vplivajo na učenje in dosežke učencev.



Slika 8: Skladen sistemski okvir

Ta izobraževalni model je razvil Michael Barber (2005), pri čemer je uporabil analogijo med gospodarstvom nekega naroda in računalniškim sistemom, ki jo je prvi predstavil Thomas Friedman. Čeprav predstavlja izobraževalni sistem, ga lahko uporabimo tudi za posamezno šolo. Obstaja strojna oprema – infrastruktura, se pravi finance in fizični viri kot tudi človeški in intelektualni kapital. Ob njem je tudi programska oprema - vzajemno vplivanje med šolo in učenci ter procesa učenja in poučevanja, ki ju navdihuje vodenje. Med njima je operacijski sistem ali strategija, ki ga pri spreminjanju in razvoju lahko izbere šola oziroma sistem.

Mnoge šole pa tudi ministrstva za izobraževanje menijo, da obstaja neposredna povezava med strojno in programsko opremo, na primer, da se bodo učenci dobro učili, dokler bo dovolj virov. To se le redkokdaj zgodi iz preprostega razloga. Potrebujemo strategijo spreminjanja, da lahko povežemo vložke in izide, saj so brez

tega rezultati učencev povsem nepredvidljivi. Z jasno strategijo namreč šole lažje bolj neposredno spremenijo vire v boljše učno okolje in tako izboljšajo učne rezultate svojih učencev.

Enako velja za lokalne in nacionalne vlade. Okvir, ki ga predstavljata na sliki 8, omogoča inteligentnejše razprave o politiki, ki se uveljavlja v neki državi na vse treh stopnjah, pri strojni opremi, operacijskem sistemu in programski opremi. Prav tako omogoča razpravo o vplivu teh dejavnikov na standarde znanja in dosežkov.

Razprava v najinem članku v mnogočem odseva tak okvir. V prejšnjih poglavjih članka sva razpravljala o vidikih različnih nacionalnih politik, ki predstavljajo programsko opremo ali infrastrukturo za sistemske izboljšave. Vzvodi, posebno tisti, si se nanašajo na učenje in poučevanje, odsevajo vidik programske opreme. Koncepti sistemskega vodenja, odgovornosti in razčlenjenosti pa se nanašajo na operacijski sistem.

Prav sedaj lahko ponovno pregledamo politični okvir, ki je botroval uspehom prenove izobraževanja nove laburistične vlade. Njihov glavni adut je bilo načelo »velik izziv – velika podpora«, ker vsebuje mešanico različnih politik, ki združujejo:

- visoke standarde s kakovostnimi gradivi in strokovnim razvojem strokovnih delavcev;
- zahtevne cilje, a tudi podporo šolam v najtežjih okoliščinah;
- zunanjo odgovornost in prenos vse večje odgovornosti na šole, kar običajno pomeni kratkoročno doseganje visokih standardov.

Strategija »velikega izziva – velike podpore« je bil izjemno uspešen operacijski sistem za doseganje političnih ciljev v prvem obdobju nove laburistične vlade. Operacijski sistemi pa žal niso povsem odporni. Razvijajo se skupaj z družbenimi spremembami in s spremenjenimi zahtevami izobraževanja. Prav zato sva prepričana, da je za dolgoročno izboljševanje poučevanja in učenja potrebna drugačna politika, saj moramo na novo uravnotežiti nacionalne predpise s prenovo, ki se dogaja znotraj posamezne šole. Šole je treba usposobiti za trajno izboljševanje in vzporedno spreminjati podobo izobraževalne pokrajine. Se pravi, da se moramo usmeriti v desno polovico našega pravokotnika na sliki.

Tudi politični okvir pobude »vsaka šola je odlična« je v svojih prizadevanjih podobno zapleten, vendar je bolj občutljiv za okolje, predvsem, kar zadeva vse večjo odgovornost in razvrščanje. Prikazan je na sliki 9. V središču je sistemsko vodenje. Nanaša se na različne ravni in vloge v sistemu in na politične vzvode. Ti so:

- zahteva po personalizaciji, za kar je potrebna profesionalna praksa učiteljev;
- sposobnost sistema, da podpira mreženje in sodelovanje, kar zahteva nove oblike delovanja in vodstva;
- uresničevanje »inteligentne odgovornosti« v šolah, vendar je treba ob tem zagotoviti dodatno financiranje za »najbolj tvegane« učence.



Slika 9: Politični okvir pobude »Vsaka šola odlična šola«

Ko združimo vse te slike, ugotovimo, da je pobuda »vsaka šola odlična šola« primernejša za desno polovico pravokotnika, medtem ko se je zgodnja prenova novih laburistov bolj nagibala v levo polovico.

Pomembno je torej razumeti, da moramo na izzive sistemskih reform gledati tudi z moralnega vidika. Nanašajo se namreč neposredno na učne potrebe naših učencev, strokovno rast naših učiteljev ter spodbujajo vlogo šole kot nosilko družbenih sprememb. Zato si lahko novo izobraževalno prihodnost predstavljamo samo vzporedno z novim operacijskim sistemom, ki lahko zagotovi, da bo vsaka šola v prihodnosti odlična. Pogovarjati se moramo torej o usklajenih sistemskih reformah. Operacijski sistem ni zgolj tehnično orodje, ki združuje vložek in rezultate. Je tudi prisposoda za vse strategije, ki lahko zagotovijo vsaki šoli, da postane odlična in da kot taka pripomore k razvoju »dobre družbe«.

POGLEDI NA VODENJE

Literatura

Barber, M. (2001). 'Large-Scale Education Reform in England: A work in progress'. Referat na School Development Conference, Tartu University, Estonia.

Barber, M. (2005). 'A 21st Century Self Evaluation Framework' Annex 3 in 'Journeys of Discovery: the search for success by design'. Uvodnik na National Center on Education and the Economy, Annual Conference, Florida.

DfES (2003). 'Excellence and enjoyment: A strategy for primary schools'. London: Department for Education and Skills.

Friedman, T. (1999). *The Lexus and the Olive Tree: Understanding Globalisation*. New York: Anchor Books.

Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. London: Corwin Press.

Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability*. London: Corwin Press.

Hopkins, D. (ur.) (v tisku). *Innovative Approaches to Contemporary School Leadership*. OECD.

Hopkins, D. in Higham, R. (v tisku). Report to the National College of School Leaders on System Leadership.

Leithwood, K. Jantzi, D. and Mascall, B. (1999). 'Large Scale Reform: What Works?'. Neobjavljen rokopis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

McLaughlin, M. W. (1990). 'The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities'. *Educational Researcher*, 19 (9):11-16.

Prof. dr. David Hopkins je profesor na Inštitutu za izobraževanje Univerze v Londonu

Elpida Ahtaridou je raziskovalka na Inštitutu za izobraževanje Univerze v Londonu

e.ahtaridou@ioe.uk

ANDREJA
BARLE

AKTUALIZACIJA KAKOVOSTI – ZAROTA EVALVATIVNE DRŽAVE?

UVOD

ČETUDI NAJ BI DINAMIČNOST, UNIVERZALNA REFLEKSIVNOST, FLEKSIBILNOST IN ŠE KAJ OD TEGA OZNAČEVALE SODOBNO DRUŽBO, SE ZDI, DA POSAMIČNA STROKOVNA PODROČJA ŠE NIKOLI NISO BILA TAKO TRDNO ZASEDNA SAMO Z NEKAJ VPRAŠANJI (POJMI), KOT SE TO DOGAJA V ZADNJIH DVEH DESETLETJIH. ZDI SE, DA BI LAHKO NAREDILI LESTVICO POPULARNIH POJMOV, KI SE POJAVLJAJO SKORAJDA V VSAKEM ČLANKU, NA VSAKEM POSVETU, V VSAKEM GOVORU. NAVEDENI POJAV NE BI BIL ZASKRBLJUJOČ, ČE BI ŠLO ZA KONCEPTUALNA VPRAŠANJA, ČE BI BILE RAZPRAVE DEL »UNIVERZALNE REFLEKSIVNOSTI«, TAKO PA SE ZDI, DA GRE LE ZA UPORABO POJMA, KER JE MODEN, BREZ JASNE OPREDELITVE OZIROMA KONCEPTA.

Zdi se celo, da je tudi druga pomembna vprašanja bolje predstaviti pod krinko modnih vprašanj. Prav zato je več kot aktualno Foucaultovo opozorilo, da je uporaba univerzalnih pojmov, ne da bi bili ti »napolnjeni z vsebino/konceptualizirani«, nevarna. Med takimi je gotovo pojem kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja.

Danes skorajda ni seminarja, znanstvene razprave, ki se ne bi vsaj nekajkrat sklicevala na kakovost. Kakovost vzgoje in izobraževanja je zagotovo pomemben koncept, postavlja pa se vrsta vprašanj, in sicer: zakaj je tako aktualen ravno sedaj, ali do sedaj koncept kakovosti ni bil pomemben, kdo je tisti, ki je zares zainteresiran, da je koncept kakovosti tako močno aktualiziran, ali se koncept kakovosti spreminja, kaj pravzaprav vključuje, je konceptov kakovosti več, o čem nam pravzaprav govori, kaj sporoča? Številna vprašanja so verjetno del tiste sociološke tradicije, ki jo Bourdieu slikovito opisuje kot nenehno nergaštvo, ko sociolog nastopa kot nenehen rogovilež. Ne glede na neprijetnosti, ki jih lahko povzroča nenehno preizpraševanje, je tovrstno početje na področju vzgoje in izobraževanja še toliko bolj pomembno, ker gre za področje, kjer je mogoče vsako pedagoško akcijo motriti kot proces, v katerem poteka simbolno nasilje. Zakaj torej govor o kakovosti ravno sedaj, v tem času? Ali kakovost vzgoje in izobraževanja pred tem ni bila pomembna?

V nadaljevanju bomo skušali opisati povsem objektivne razloge, ki legitimirajo potrebo po aktualizaciji ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja ravno v današnjem času. Mednje zagotovo sodita rekonceptualizacija našega bivanja ter vpliv širših družbenih procesov na področje vzgoje in izobraževanja. Aktualizacijo koncepta kakovosti pa je mogoče opazovati tudi z drugega zornega kota. Si je mogoče misliti, da je želja po ugotavljanju kakovosti samo izraz strasti po nadzorovanju, ki naj bi bila še posebej značilna za evalvativno državo? Ali pa gre morda za zaroto družbene skupnosti, ki prek koncepta kakovosti z »nevidno roko« usmerja politiko vzgoje in izobraževanja?

REKONCEPTUALIZACIJA BIVANJA

Postmoderno označuje spreminjanje razmerij med posameznikom in družbo. To spreminjanje ni vezano le na spremembe družbenih struktur, temveč gre tudi za spremembe v razumevanju sebe, drugih, sveta okoli nas. Zdi se, da obdobje postmoderne ne prinaša predvsem poudarjanja individualnosti in umika na področje individualnega, temveč je značilno po spreminjanju odnosa med posameznikom in družbo. Posamezniki po eni strani vse bolj oblikujejo lastne pomenske sisteme, prek katerih si gradijo svoj interpretativni okvir in opredeljujejo način razumevanja sveta, po drugi strani pa so ujeti v pomenske sisteme, ki so v določenem času in prostoru dominantni.

V sodobnih družbah naj bi prevladoval tip funkcionalne diferenciacije, ki implicira odsotnost družbeno usmerjevalnega središča. Posameznik ni vpet v trdna razmerja in usmerjevalna središča, temveč nenehno rekonceptualizira sebe, svojo vpetost v svet. Mellucci (1996) zato meni, da v sodobni družbi vprašanje, kje bivate, koliko ste stari, kakšnega spola ste, ni več podatek, temveč problem – problem zato, ker se identitete nenehno rekonceptualizirajo, nenehno se preizprašujemo, kdo in kaj smo. Razpravljamo o »patchwork« identiteti – identiteti, ki se stalno oblikuje in preoblikuje glede na številne vezi, v katere posameznik vstopa.

Glede na to, da naj bi bila ena od temeljnih značilnosti sodobne družbe odsotnost samo enega usmerjevalnega središča, je toliko bolj pomembno, katere so bistvene določnice našega življenja. Po Therbornovem (1995, str. 12) mnenju posedovanje določenega znanja, danes bolj kot kdajkoli doslej, vpliva na določanje položaja posameznika v družbi in celo o(ne)mogoča delovanje posameznika kot subjekta družbenega dogajanja. Prav zato je posedovanje in oblikovanje znanja neposredno povezano z družbeno močjo –

saj so samo tisti, ki vedo, lahko subjekt družbenega dogajanja. Še več, Brown in Lauder (1996) poudarjata, da je posedovanje določenega znanja, ki naj bi bilo izkazano v formalni izobrazbi, v današnjem času pozicijska dobrina.

Formalna izobrazba in določeno znanje postajata pozicijska dobrina predvsem zaradi spremenjene vloge znanja, znanosti in tehnologije. Znanje je v sodobni družbi kapital, najbolj dinamičen dejavnik razvoja, element, ki neposredno vpliva na ustvarjanje nove vrednosti. Vendar samo posedovanje določenega korpusa znanja ni dovolj. Znanje vse bolj ostaja v funkciji kapitala le, če je povezano s sposobnostjo ljudi, da na podlagi posedovanega znanja ustvarjajo novo, če gre za ustvarjalno rabo znanja, če gre za rojevanje novih idej. Soočamo se z napovedmi, da bo prihodnja družba predvsem nematerialna – da bo njen razvoj temeljil na novih idejah, novem načinu ustvarjanja in da bo prav kultura idej, ustvarjanja, odnosov tista, ki bo bistveno vplivala na prihodnost človeštva. Nekateri avtorji (npr. Wilenius) zato poudarjajo, da se približujemo fazi spreminjanja družbe od informacijske k t. i. postmaterialni. Če je bilo še za informacijsko družbo cilj proizvodnje čim večjih količin, in to čim bolj kakovostno, pri čemer količine niso pomenile samo materializiranega blaga, naj bi bilo za prihodnjo – postmaterialno družbo značilno čim bolj kakovostno, čim bolj različno, čim bolj prilagojeno in čedalje manj materializirano. Zdi se torej paradoksalno, da h kopičenju družbenega bogastva vse bolj **prispevajo nematerializirani elementi** (posedovanje surovin, rud niti ne velika količina delovne sile niso več pomembni, pomembno je znanje).

Ob poudarjanju velikega pomena korpusa določenega znanja in hkrati sposobnosti ustvarjanja novih idej ter ustvarjalnih pobud za nadaljnje povečevanje družbenega bogastva postajajo vse bolj aktualna tudi opozorila, npr. Kressa (2006), ki poudarja, da v razmišljanjih o vlogi znanja in družbi prihodnosti vse prevečkrat spregledamo pomen **predstav, mitov ter metafor, ki jih posedujemo in s katerimi smo odraščali**.

Kress poudarja, da prevečkrat pozabljamo na to, da smo dediči določenega in ustaljenega miselnega okvira oziroma določenega načina razumevanja sveta, ki izhaja iz **poljedelske in nato industrijske kulture in je bil več stoletij prevladujoč. V tem okviru so se oblikovali svojevrstni miti in metafore, ki so pomembno sooblikovali imaginacijo posameznika**. Meni, da se z vidika oblikovanja mitov in metafor (imaginacije o bivanju, o našem položaju v svetu) obe navedeni kulturi ne razlikujeta in

da sta v bistvu povezani in prepleteni. Trajnost in obstojnost temeljnih konceptov, ki so se oblikovali v tem času, sta zagotavljali neke vrste stabilnost in homogenost družbe. Še zlasti zato, ker sta obe obdobji trajali dolgo in ker ni prišlo do nenadnih zamenjav, temveč do postopnega prepletanja. Kljub spremembam, ki so nastopile v zadnjih stoletjih, so po Kressovem mnenju predstave o videnju sveta, metafore ostale v temelju nedotaknjene ali bolje – dovolj nedotaknjene, da so še vedno služile kot področje identifikacije. Sedanjost pa, kot meni navedeni avtor, prinaša revolucijo pomenov, revolucijo razumevanja prostora in časa. Informacije potujejo s svetlobno hitrostjo in so praktično dosegljive na kateremkoli delu sveta. S tem se spreminja razumevanje prostora in časa. In če smo še pred desetletji lahko živeli s svojimi mitskimi predstavami (kot pravi Kress) praktično nedotaknjeno, se danes že na vsakdanji ravni nenehno srečujemo z drugačnimi mitskimi predstavami, kulturami, z drugačnim videnjem sveta in človekove vloge v njem.

Zdi se torej, da je oblikovanje predstav o svetu teklo znotraj istega, rekonceptualizacija prostora in časa pri večini ni bila potrebna. **Danes se soočamo s povsem novim dojetjem prostora, časa, sebe, drugih, vpetosti v okolje. Tu prihaja do paradigmatičnih trkov, ne samo na ravni posameznika oziroma posameznih družbenih skupin, ki pripadajo različnim kulturam, temveč tudi do generacijskih nerazumevanj.**

Rekonceptualizacija našega bivanja temeljito vpliva tudi na razumevanje položaja in vloge edukacije, na oblikovanje razvojne politike na področju vzgoje in izobraževanja. Gre torej za spremembe:

- razumevanja razmerja med posameznikom in družbo, vpetosti posameznika v družbo;
- za drugačno vlogo znanja, saj znanje postaja pozicijska dobrina;
- za premik od postmoderne družbe k postmaterialni družbi.

Po drugi strani pa gre za spremembe v razumevanju temeljnih konceptov bivanja, ki pomembno vplivajo na področje vzgoje in izobraževanja. Tu gre predvsem za koncepte, ki se vežejo na znanje, imaginacijo, mitske predstave, pojmovanje vloge racionalizma in kulture. Zdi se, da že navedene spremembe kličejo **k rekonceptualizaciji** oziroma k vnovičnemu premisleku o konceptih, ki so sicer v šolskem prostoru vedno obstajali, kot npr. **koncept kakovostne vzgoje in izobraževanja.**

POSLEDICE PROCESOV ZA VIZ

Preden prikažemo poglede, ki z nezaupanjem opazujejo izjemno aktualizacijo kakovosti ravno v današnjem času, in to celo na mednarodni ravni, poskušajmo razgrniti vplive rekonceptualizacije bivanja na področje vzgoje in izobraževanja oziroma pokazati na »objektivne« okoliščine, ki vplivajo na aktualizacijo koncepta kakovosti ravno na tem področju.

Kress poudarja, da je bilo evropsko šolanje povezano z razvojem industrializacije. Oblikovano je bilo kot odgovor na potrebe industrije (trga dela) in potrebe po oblikovanju nacionalnih držav (državljanstvo). Obstajala je trdna povezava med pričakovanju države in gospodarstva ter šolami. Koncepti (razumevanje potreb družbe, konteksta, pedagoških pristopov, posameznika ...), ki so oblikovali šolo, so izhajali iz dobro znanega socialnega, etičnega, ekonomskega in političnega okolja oziroma okvira. Tesna navezanost šole in države je legitimirala strukture, procese in prakso v šoli. Šola je veliko obetala (predvsem na področju družbene gibljivosti) in te obete je do določene mere celo lahko izpolnila. Načrtovalci kurikula so v preteklosti lahko z veliko verjetnostjo predvidevali, katero znanje učenci potrebujejo. Poznali so potrebe, obseg in vrste znanja učencev, zato je načrtovani kurikulum lahko deloval kot neke vrste zagotovilo, da bodo učenci z usvojenim znanjem nekaj dosegli, da bodo to znanje potrebovali, da je to znanje za njihovo nadaljnje življenje pomembno. Danes ni več tako, saj težko presojamo, katera znanja naj bi naši učenci v prihodnosti potrebovali, katera znanja že imajo (korpus znanj sodobnih generacij je pri posameznikih zelo različen, tudi način vstopanja v znanje; znanje lahko namreč pridobivajo na zelo različne načine). Svoje so k temu prispevale še sodobne tehnologije, ki povzročajo spremembe tudi v načinu percipiranja informacij, v načinu vstopanja v informacije, v načinu sistemiziranja in strukturiranja informacij. Značilen primer tega je vstopanje v informacije na način, kot to dopušča internet – različne možnosti vstopanja na področje, ki nas zanima, različni načini in poti poglobljanja informacij itd. Negotovost glede tega, katero znanje sodobne generacije potrebujejo, je tako sedaj večja kot kdaj prej.

Ena od težav pri načrtovanju ustreznega kurikula naj bi bila tudi ta, da kurikule načrtujemo generacije, ki nosimo v sebi koncepte, mitske predstave, metafore iz povsem drugačnih okvirov, iz nekega povsem drugega časa in prostora. Dediščina preteklih predstav o svetu naj bi nas omejevala tudi pri razumevanju znanja samega, opredeljevanju znanja (ne samo določanju korpusov znanj). Kate-

ro znanje je za sodobne generacije sploh pomembno? Ali sploh obstaja znanje, za katero smo lahko prepričani, da je pomembno? Ali je mogoče, da je povsem vseeno, kje znanja pridobivaš, da mirno lahko izenačimo vse vrste znanja, tj. formalno (tisto, ki ga pridobimo v okviru formalnega šolskega sistema), neformalno, priložnostno, da so za vstop v svet dela ali za življenje vsa enako pomembna? Navedena vprašanja zbuja še več vprašanj in le malo odgovorov. Še več. Koncept znanja vse bolj nadomešča koncept kompetenc, ki je ravno tako nedefiniran, nejasen, konceptualno neopredeljen. Nadomeščanje znanja s kompetencami se kaže celo v dokumentih, ki lahko vitalno vplivajo na posameznika in njegovo možnost vključevanja v svet dela, kot npr. evropski kvalifikacijski okvir.

Vse navedeno naj bi vplivalo na sposobnost pridobivanja informacij in še bolj na sposobnost strukturiranja informacij pri učencih. Po mnenju Younga je šola ob tem vse preveč pasivna in prepočasi preoblikuje strategije pedagoškega dela, zato so tudi v okviru šolskega kurikula učenci prepogosto postavljeni v podobno vlogo kot pri internetu – **so v vlogi kontejnerja v katerega pač zmečemo vse, kar gre** (Young, 2006).

Harty (2006) je zato prepričan, da bi se šola morala preoblikovati. Poti izobraževanja morajo postati čim bolj različne, organizacija šole vse bolj fleksibilna in kompleksna. Takšno vodenje organizacije pa bo zahtevalo več angažiranja ravno na področju organizacije izvedbenega kurikula. Po Hartyjevem mnenju je **birokratsko vodenje treba nadomestiti z ustvarjalnim, predanim vodenjem**, za katero so značilni jasna vizija, jasno poslanstvo, nenehna refleksija, inspiracija, predanost delu in celo določena strast pri opravljanju posla.

Zahteve po čim bolj različnih oblikah in poteh in vse večja množičnost izobraževanja, celo na terciarni ravni, so zagotovo pomemben dejavnik, ki **vpliva na aktualizacijo zahtev po nadzoru nad kakovostjo vzgoje in izobraževanja**. K temu je treba prišteti še zahteve po preglednosti znanj, ki jih posameznik lahko usvoji v določeni obliki izobraževanja, ter zahteve po nadzoru nad »učinkovitostjo« del v šolah, ki naj bi jih merili tako s povsem ekonomskimi kazalci kot s t. i. dodano vrednostjo (morebiten vpliv šole na dosežke učencev ob koncu šolanja).

AKTUALIZACIJA KAKOVOSTI RAVNO SEDAJ ALI KONCEPT ZAROTE?

Da bi v kontekst razmišljanj o kakovosti lahko umestili tudi ne-zaupljive in kritične poglede, moramo opisati razvoj množičnega šolanja. Razvoj modernega šolstva je mogoče členiti na različna obdobja, kar je odvisno predvsem od kriterijev razlikovanja. V našem primeru je pomembno spreminjanje razmerij med državo in šolo. Avtorji, kot so npr. Muller in Ringer (1989), Whitty (2003) ipd., izpostavljajo naslednja obdobja:

- sistemizacija šole – država je organizator sistema izobraževanja;
- birokratizacija šole – država blaginje;
- marketizacija šole/šola kot podjetje – umik države pri zagotavljanju izobraževanja kot občega dobrega;
- regulacija šole – evalvativna država.

V sodobni šoli naj bi se prepletali dimenziji **marketizacije ter regulacije šole**. Za obe obdobji je značilen umik države iz prostora, ki ji klasično pripada. Država naj bi vse manj zagotavljala pogoje za delovanje sistema, za delovanje množičnega šolstva, za zagotavljanje šolstva kot občega dobrega. S konceptom kakovosti naj bi država samo bolj subtilno oblikovala načine nadzora nad področjem vzgoje in izobraževanja. Simbolni nadzor naj bi postal vse večji in vse bolj podoben tržnemu nadzoru, pri katerem potrošniki nadzorujejo kakovost izdelkov, storitev. Verjetje v moč trga in hkrati povečevanje javnih izdatkov za šolstvo imata več skupnih točk, ki lahko vodijo v prav določen miselni tok, pomemben za oblikovanje šolske politike. Po eni strani vse večji izdatki za področje vzgoje in izobraževanja sami po sebi vsiljujejo vprašanje racionalizacije, omejevanja stroškov ter kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, po drugi strani pa se zdi, da je ravno trg zdravilo za že navedena vprašanja in težave (problem obsega finančnih sredstev, kakovosti procesa vzgojno-izobraževalnega dela). Verjetje v moč trga namreč predpostavlja popolno konkurenco, ki s svojim delovanjem znižuje ceno storitev konkurenčnih izvajalcev in povečuje kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Zahteva po sprostitvi delovanja mehanizmov trga sama po sebi vključuje več procesov, ki ključno vplivajo (v tem primeru) na oblikovanje šolske politike. Med tovrstne procese gre v zadnjem desetletju šteti proces decentralizacije in poudarjanja avtonomije.

Na podobne težave je opozorila študija OECD (2001), v kateri avtorji ugotavljajo, da se procesi decentralizacije in krepitve avtonomije lokalnih oblasti odvijajo vedno takrat, ko se javne finance za področje šolstva zmanjšujejo in je treba krivdo za morebitne

Z DOLOČENIMI UKREPI NADZORA NAMREČ LAHKO DRŽAVA SVOJ VPLIV CELO KREPI, KLJUB NAVIDEZNI DECENTRALIZACIJI. DECENTRALIZACIJA TAKO LAHKO PREDSTAVLJA SAMO ŠE BOLJ LEGITIMEN SISTEM KONTROLE V OKVIRU MOČNE DRŽAVE.

težave pri zagotavljanju nemotenega in kakovostnega delovanja šolstva pripisati nekomu drugemu. Država si namreč (vsaj sodeč po praksi decentralizacije v zadnjem desetletju) **jemlje pravico do nadzora nad vzgojno-izobraževalnim področjem ravno v tistem delu, ki bi moral biti prepuščen stroki** – do nadzora nad vsebino in vsebinskimi vprašanji kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Številni strokovnjaki (npr. Ball, 2004, Whitty, 2003) so namreč prepričani, da bi država, če bi zares verjela v proces decentralizacije, na strokovne ustanove prenesla ravno strokovna vprašanja, vprašanja vsebine, kakovosti, sama pa bi še vedno skrbela za zagotavljanje pogojev za kakovostno delo.

Je mogoče razmišljati o tem, da je država v **tem obdobju prevzela predvsem vlogo evalvatorja, ki preverja, ali so standardi, ki jih je postavila, doseženi, ali so javna sredstva kar najbolj izkoriščena? Evalvativna vloga države** bolj kot kdaj prej postavlja v ospredje vprašanje, kdo si lahko v imenu države vzame in prilasti vlogo evalvatorja, nadzornika, torej tistega, ki postavlja standarde in merila. Ravno določanje standardov in meril kakovosti je namreč področje, na katerem se morda za navidez povsem objektiviziranimi kriteriji najbolj **prikrije simbolno nasilje pedagoškega dela**, in to na ravni posameznikov, šol, v mednarodnem merilu pa celo na ravni posamezne nacionalne države. Na videz objektivizirani kriteriji merjenja kakovosti postajajo cilj sami po sebi. Najpomembnejši cilj vzgojno-izobraževalnih ustanov pa postaja uresničevanje rezultatov ter dosežkov, ki so oblikovani zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove, ne pa spraševanje o tem, kateri sploh so ti pomembni cilji, kako doseči zastavljeno (Young, 2006, str. 27).

Young (2006, str. 25) kritično opozarja, da gre za neko vrsto »**podržavljenja**« **edukacije**. Vzgoja in izobraževanje naj bi namreč vse bolj izgubljala avtonomijo ravno na tistih področjih, ki so izvorno njuna. Poslanstvo vzgoje in izobraževanja naj bi bilo tako vse bolj ujeta v cilje, ki jih določa država ali celo druge mednarodne integracije (kot npr. OECD). Young poudarja, da ne kritizira položaja, dela vlade *per se* (Young, 2006, str. 26); določena vloga vlade na tem področju je neizogibna, temveč gre za obliko, moč in obseg državne (ali celo mednarodne) intervencije, ki izraža vse preveč instrumentalno razumevanje šolskega znanja in izobraževanja nasploh. Kriteriji in merila za ugotavljanje kakovosti se namreč največkrat zožijo na tiste, ki jih je moč meriti, na ekonomske kazalnike, ki niso jasno povezani z drugimi pomembnimi kazalniki kakovosti pedagoškega dela.

Kje je torej moč videti zarote? Predvsem v tem, da se šolska politika prek koncepta kakovosti vse bolj ukvarja samo **še z merjenjem tudi tega, kar je včasih težko ali nemogoče kvantitativno meriti, da so kazalniki kakovosti preveč instrumentalni in premalo naravnani na temeljno poslanstvo šole oziroma vzgoje in izobraževanja**. Največji del zarote pa bi bilo mogoče najti v prepovršenem in prehitrem pristajanju na najrazličnejše »inštrumente« merjenja kakovosti. Ob tolikšnem pomenu, ki ga danes pripisujemo merjenju kakovosti, zato postaja izjemno pomembno vprašanje, kdo je tisti, ki opredeljuje kazalnike kakovosti in kako jih meri.

KAKO IN KDO DEFINIRA KAKOVOST

Če je moč verjeti »teorijam zarote«, da se zahteve po merjenju kakovosti uporabljajo kot sredstvo nadzorovanja, je moč simbolnega nasilja, ki ga lahko nosilci nadzorovanja kakovosti izvajajo, toliko pomembnejša. Nadzor namreč lahko poteka na mnogo bolj prikriti in subtilni načine. Prav zato je tako pomembno vprašanje, kaj je predmet ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, kako ga opredeljujemo, kdo je tisti, ki jo ugotavlja in kaj se zgodi po tem. Kdo je torej tisti, ki opredeljuje kakovost?

V zadnjem času smo priča številnim mednarodnim raziskavam, ki so za vse države članice določenih integracij, npr. EU, skorajda obvezne in so podlaga za oblikovanje politik na določenem področju. Poleg tega mednarodne integracije in ustanove za izvajanje svoje politike uporabljajo določene instrumente, kot je možnost sofinanciranja določenih projektov. Vprašanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela je praviloma del programa tovrstnih ustanov, zvez, organizacij. Tako mednarodne raziskave (s svojo metodološko zasnovno) kot tudi razpisi za sofinanciranje projektov (z opredeljevanjem predmeta razpisa) neposredno vplivajo na opredeljevanje koncepta, v tem primeru kakovosti. Kako je zasnovana mednarodna raziskava PISA, ki danes vsaj v EU predstavlja podlago za rangiranje kakovosti področja vzgoje in izobraževanja (še posebej v okviru šole) v posamezni državi? Ali mogoče PIRLS ali pa morda TIMSS in še bi lahko naštevali. Kakšen je instrumentarij, na podlagi katerega se oblikujejo poročila o kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema, ki jih za posamezno državo pripravlja Svetovna banka? Zagotovo ne gre za vrednostno nevtralne koncepte. Ali ni logično, da je definicija kakovosti, ki jo v poročilih uporablja Svetovna banka, povsem drugačna od definicije PIRLS? Morda so še bolj prikriti tiste opredelitve kakovosti, ki naj bi merile kakovost znanj, kompetenc in se utrjujejo v okviru raziskav,

kot so PIRLS, PISA ipd. Morda gre delno za neko vrsto dominacije razvitih držav, na katero opozarja Izquierdo (2003); toda bolj kot za to gre verjetno za povsem drug zorni kot, ki izhaja iz zelo različnega položaja posameznih nosilcev poročil, analiz, mednarodnih raziskav.

Ali je opredelitev kakovosti znanj, kompetenc učencev (in na tej podlagi rangiranje kakovosti šolstva v posamezni državi) mogoče jemati kot izraz absolutnega uma že zato, ker je spodaj podpisana velika mednarodna raziskovalna organizacija? Je mogoče verjeti v nepristranskost opredelitev že zato, ker gre za organizacije, kakršna je OECD? Najmanj previdnost vzbuja že dejstvo, da se tudi zelo ugledne organizacije ukvarjajo s koncepti, ki so tako napolnjeni s pomeni, da nazadnje ne povedo ničesar, kot so npr. kompetence, vseživljenjsko učenje ipd. Natančnejša analiza aktualnih, a s pomeni prenapolnjenih konceptov dokazuje modnost, hkrati pa tudi njihovo premajhno analitično vrednost, da bi lahko predstavljali temelj za oblikovanje resne šolske politike. Zdi se, da je koncept kakovosti preveč pomemben, da bi ga prepustili taki usodi.

IN KAKO PRI NAS?

OB VSEM ŽE POVEDANEM SE PORAJA MISEL, KAKO VPRAŠANJE KAKOVOSTI RAZREŠEVATI V OKVIRU NAŠEGA ŠOLSKEGA SISTEMA.

Zagotovo gre za eno ključnih vprašanj nadaljnjega razvoja na področju vzgoje in izobraževanja. Odpiranje različnih poti, oblik in možnosti izobraževanja (različni programi, zasebno/javno ...) zahteva vpeljevanje dobro zasnovanih instrumentov ugotavljanja kakovosti. Instrumenti ugotavljanja kakovosti morajo zajeti tako zunanjo kot notranjo evalvacijo. Na obeh področjih nas čaka še veliko konceptualnega dela. Verjetno bo treba znova premisliti koncept zunanje evalvacije, tako z vidika organiziranosti (inšpekcijska služba, delo ravnatelja, vloga javnih zavodov, vprašanje strokovne institucije za ugotavljanje kakovosti in podeljevanje licenc, npr. agencije), z vidika različnih ravni ukvarjanja z vprašanjem kakovosti (inšpekcijski nadzor, svetovanje, podeljevanje licenc), z vidika področij, ki jih analiziramo (vzgojno-izobraževalni proces, učitelj, učenec, straši, sodelovanje z lokalno skupnostjo, v mednarodnih projektih ...), z vidika opredeljevanja problema, umeščenosti koncepta kakovosti v razvojne dimenzije vzgojno-izobraževalnega prostora.

Očitno nas tu čaka še veliko dela, čeprav je treba priznati, da se je v zadnjem desetletju močno ukoreninilo zavedanje o potrebi po samoevalvaciji. Prav na tem področju so javni zavodi (Šola za ravnatelje, Zavod za šolstvo, CPI, RIC, ACS in drugi) opravili izjemno veliko delo. Naše šole imajo na voljo različne instrumente

in seveda tudi strokovno pomoč za samoevalvacijo. Upamo lahko samo, da je k razširjanju kulture samoevalvacije prispeval tudi zapis iz sredstev Evropskega socialnega sklada, ki ga je pripravilo ministrstvo oziroma urad za razvoj šolstva. Vendar pa se moramo zavedati, da gre samo za delček, ki ga je treba vgraditi v celovit mozaik ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja.

SKLEP

Problematiziranje nekaterih dimenzij kakovosti ne pomeni zanižanja pomena tega koncepta na področju vzgoje in izobraževanja. Zagotovo pa sta nujna previdnost pri ponotranjenju določenih konceptov ter nenehno preizpraševanje obstoječih praks ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. V literaturi, ki se ukvarja s področjem kakovosti, lahko v zvezi s tem zasledimo kar nekaj opozoril. Raziskovalci poudarjajo, da morajo v spremljanje kakovosti vključevati različne vidike, saj le dovolj kompleksni instrumenti in načini ugotavljanja kakovosti ponujajo dovolj zanesljivo sliko, ki je lahko podlaga za oblikovanje nadaljnjih ukrepov, dejavnosti ali celo šolske politike.

Izobraževalne ustanove so ustanove s svojimi pravili, normami, tradicijo, katerih temeljna vrednota mora biti usvajanje in posredovanje znanja, pa tudi oblikovanje novega znanja. Tako razumljena vloga šol pomeni manj državne intervencije in več samoregulacije, p zato redpostavlja visok profesionalizem in vnovično preizpraševanje o temeljnih vrednotah šole (temeljni cilji, poslanstvo).

Pomembno je, da so kazalniki kakovosti naravnani na družbo prihodnosti, da koncept kakovosti ne dopušča lažne demokratičnosti – da so torej načini ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti jasno opredeljeni, da so jasno določene faze, v katere se vključujejo posamezne skupine (starši, učitelji, učenci, lokalna skupnost, država), predvsem pa, da proces ugotavljanja kakovosti ni instrument discipliniranja.

Nekateri verjamejo, da je v sodobni družbi pomemben le še videz, sposobnost predstavljanja. Je mogoče verjeti, da sodobna družba potrebuje koncept kakovosti ne kot instrument discipliniranja, temveč za uresničevanje ciljev »performance society«?

Literatura

Ball, S. J. (2004): The Routledge Falmer reader in sociology of education. London: Routledge Falmer.

Brown, P. and Lauder, H. (1996): Education of Economy. London: Routledge.

Hartley, D. (2006): The Instrumentalization of the Expressive in Education v Schooling, Society and Curriculum. Moore, Alex (ed) London. Routledge.

Kress, G. (2006): Learning and curriculum. Agency, ethics and aesthetics in an era of instability v Schooling, Society and Curriculum. Moore, Alex (ed) London. Routledge.

Therborn, G. (1995): European Modernity and Beyond. The Trajectory of European Societies, 1945–2000. London: Sage Publications.

Whitty, G. (2003): Making sense of education policy. London: Paul Chapman Publishing.

Wilenius, M. (2006): Future Challenges of Learning, predavanje na konferenci Life Long Learning: Equity and Efficiency, 29. 9. 2006.

Young, M. F. D. (2006): Education, knowledge and the role of the state: the »nationalisation« of educational knowledge v Schooling, Society and Curriculum. Moore, Alex (ed) London. Routledge.

Dr. Andreja Barle Lakota je direktorica Urada za šolstvo na Ministrstvu za šolstvo in šport.

E-pošta: andreja.barle@gov.si

MATEJA
BREJC,
NADA
TRUNK

SISTEMI VODENJA KAKOVOSTI – SINERGIJA MED NOTRANJO IN ZUNANJO EVALVACIJO

UVOD

OECD v svoji RAZISKAVI *Education at a Glance* UGOTAVLJA, DA »vlade vse 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, STR. 3), KAR KAŽE NA PRIZADEVANJA, KAKO POVEČATI UČINKOVITOST ŠOL TER IZBOLJŠATI KAKOVOST IN DOSEŽKE. KLJUB ŠTEVILNIM MEDNARODNIM ŠTUDIJAM PA, KOT UGOTAVLJATA MACBEATH IN MORTIMORE (2001), ŠE VEDNO NE MOREMO Z GOTOVOSTJO REČI, KAKO NEUČINKOVITE ŠOLE POSTANEJO UČINKOVITE, OZIROMA SE SPLOH SPORAZUMETI GLEDE TEGA, KAJ SO ZNAČILNOSTI UČINKOVITE SODOBNE ŠOLE.

Schlechty (2005) pravi, da se večina reformistov ukvarja predvsem s tem, kako (kratkoročno) izboljšati slabe šole, in ne s tem, kako ustvariti odlične šole. Colins (2001, v: Hopkins, 2007) pa pravi, da je prav »dobro največji sovražnik odličnega«, saj načeloma odličnih šol nimamo zato, ker imamo dobre šole. Koncept kakovosti v (javnem) šolstvu torej nikakor ni nov (Barle Lakota, 2006). Gre za to, kot ugotavlja Medveš (2000, str. 10), »da se je pogled na to, kako zagotoviti dobro šolo, v zgodovini spreminjal, hkrati s tem, ko se je spreminjal pogled na šolo, učitelja, učenca/dijaka, študenta«.

TEMELJNA VPRAŠANJA PA OSTAJAJO: KAJ SPLOH JE KAKOVOST IN KDO JO DEFINIRA? ČIGAVA JE ODGOVORNOST ZA KAKOVOST? SALLIS (1993) PRAVI, DA O KAKOVOSTI VSI RAZPRAVLJAJO, VSI SI JO ŽELIJO IN LE REDKI JO IMAJO.

Kakovost navdušuje ravnatelje šol in zaposlene, saj v Šoli za ravnatelje pogosto poudarjajo, kako pričakujejo, da bodo z znanji, ki jih bodo pridobili na seminarjih in v programu Šole za ravnatelje, izboljšali kakovost svojega dela in šole kot celote (Brejc, 2005). Sam pojem kakovosti pa ni tako enoznačen, kot si sicer predstavljamo, ko o njem govorimo, kar ponazori Erčuljeva (2000, str. 4), ki pravi »kakovost – znana neznanka«. Razumevanje in pomen kakovosti se z odzivanjem na spremembe v družbi in na naše lastne izkušnje v času spreminja. 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 drugi, 2001).

Z vidika učenca (posameznika) kakovost izobraževanja pomeni dosežen standard znanja, z vidika šole (institucije) jo lahko opredelimo kot učinkovito rabo javnih sredstev. o kakovosti pa lahko govorimo tudi 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, nasvete lokalnih in nacionalnih strokovnih teles ter poročila in študije o učinkovitosti učenja in poučevanja.

VSAKA ŠOLA BI SE MORALA ZAVEDATI SVOJEGA POSLANSTVA IN CILJEV. ISKATI BI MORALA NAČINE ZA DOSEGANJE CILJEV, VEDETI, ALI JIH USPEŠNO DOSEGA, KAJ MORA OHRANITI IN KAJ IZBOLJŠATI IN ALI SPREMEMBE, KI JIH UVAJA, DELUJEJO.

Če se šola teh stvari zaveda in se po njih ravna, je na dobri poti k zagotavljanju dobrega sistema kakovosti. Ali kot pravi (Pigozzi, 2006, str. 50): »Učitelji, šole, skupnosti, sistemi in narodi so tisti, ki so odgovorni za to, kako bo vizija interpretirana in sčasoma ureničena. Pomembno je, da razumejo, kaj pričakujejo od izobraževanja in da znajo pričakovanja izraziti tako, da bodo lahko merljiva.« Odgovornost za kakovost ni le odgovornost šole, pač pa odgovornost vseh, ki so v izobraževanje kakorkoli vključeni na različnih ravneh. In kot pravi Hopkins (2007), je prišel čas, ko družba od šol ne le zahteva odličnosti, pač pa je zanjo pripravljena prevzeti tudi del odgovornosti. Za kakovost je odgovorna tudi država (Koren, 2006), in eden od načinov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju je vzpostavitev sistema vodenja kakovosti, vključno s kazalniki kakovosti. Kot ugotavljajo Scheerens in drugi (2003), se spremljanje in evalvacija delovanja šole (kot temeljni del sistema vodenja kakovosti) v izobraževanju uvajata zaradi naslednjih razlogov:

- 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) ter 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 avtonomije.

Poleg tega MacBeath (2006, str. 1) kot enega ključnih vidikov navaja tudi izboljšano obveščanje in boljši pretok 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 s sredstvi na izvajalce, šole, ki ju spremlja povečana izbira uporabnikov in institucionalna odgovornost. Ne smemo pa si zatiskati oči tudi pred tem, da evidentiranje in transparentno predstavljanje podatkov vedno pomeni tudi neke vrste rangiranje.

Če povzamemo, gre pri kakovosti na eni strani za javno odgovornosti tako šolskih sistemov kot vzgojno-izobraževalnih organizacij do različnih javnosti, na drugi strani pa je notranja spodbuda za ukvarjanje s kakovostjo (organizacijsko) učenje kot osnova nenehnih izboljšav. Livingston in McCall (2002, str. 1) pravita:

Izobraževalni sistemi po vsej Evropi se soočajo z vseobsežnimi izzivi sprememb in ponudbo kakovostnega izobraževanja za vse učence. Splošen trend v Evropi je usmerjen v decentralizacijo in prenos odgovornosti, kar pomeni, da imajo šole več svobode kot kdaj prej, da odločajo na nivoju razreda. Na eni strani ta nova avtonomija prinaša večje zahteve po odgovornosti in pomeni pritisk na šolske oblasti, šole in učitelje, da opišejo in utemeljijo svoje cilje in politike, ter da izvajajo redno in javno evalvacijo svojega dela. Po drugi strani pa priložnost sodelovanja v samoevalvaciji šole ponuja način pridobivanja poglobljenega razumevanja, kaj se dogaja v šolah in zakaj, in omogoča skupno refleksijo o kompleksnosti medsebojnega delovanja/vpliva učenja in poučevanja.

V nadaljevanju prispevka bomo razpravljali o sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti z vidika notranje in zunanje evalvacije ter sinergije med njima.

KAKO JAZ VIDIM SVOJO ŠOLO IN KAKO JO VIDIJO DRUGI?

Razmerje med samoevalvacijo (kako vidim sebe) in zunanjo evalvacijo (kako me vidijo drugi) je v povezavi z zagotavljanjem kakovosti v izobraževanju že dlje časa predmet razprav. Kot navajata Vanhoof in Van Petegem, je zunanja evalvacija po mnenju večine sicer potrebna, vendar pa jo prav ti hkrati tudi kritizirajo. Prav zaradi tega in kot odziv na novejše trende decentralizacije in povečane avtonomije šol pa so v mnogih državah razvili metode evalvacije, ki »omogočajo več sodelovanja in 'samostojne' oblike evalvacije« (2007, str. 261).

V prispevku izhajamo iz predpostavke, da je namen samoevalvacije izboljšati kakovost učenja in poučevanja ter okrepiti sposobnost šole, da samoevalvacijo vseh pomembnejših dejavnosti sistematično (načrtno in periodično) izvaja. Namen zunanje evalvacije pa ni predvsem nadzor in rangiranje, temveč zunanja spodbuda k izvajanju samoevalvacije ter 'prisilila' k javnemu poročanju šole o rezultatih delovanja – posredovanje transparentnih informacij udeležencem izobraževanja. Zunanje evalvacije, ki je del sistemov kakovosti, pa ne gre enačiti z inšpekcijo, čeprav bi jo nekateri avtorji radi integrirali v sistem kakovosti; o tem razpravlja Medveš (2000, str. 11):

Z novim razmerjem med šolo in šolsko inšpekcijo naj bi se ustvarilo stanje tako imenovanega celostnega zagotavljanja kakovosti, ki ga sodobni viri o kakovosti v šoli štejejo kot optimalno stanje v katerem tako 'notranji' kot 'zunanji' dejavniki v stalni medsebojni interakciji skrbijo za stalno izboljševanje kakovosti šole v njenih bistvenih nalogah (v pričakovanih vzgojnih in izobraževalnih dosežkih, organizaciji in izvedbi pouka in dejavnosti ob pouku, v sodelovanju z okoljem in posebej s starši otrok, v organizaciji dela, upravljanju in poslovanju).

Inšpekcija v večini držav torej še vedno obstaja, čeprav se umika v ozadje. Ostaja kot mehanizem kontrole z možnostjo ukrepanja, ko je delovanje posameznika ali šole nezakonito oz. sporno. Še vedno pa, kot ugotavlja Trunk Širca (2002) sproža burne razprave namen evalvacijskih postopkov v odvisnosti od 'lastništva' evalvacijskih sistemov. Bistvo evalvacije 'v rokah' vlade (zunanja evalvacija, ki se vzpostavi na nacionalni ravni) sta transparenten in sistematičen vpogled v vse pomembne podatke in lahko bi govorili o neke vrste nadzoru. Po drugi strani pa je za evalvacijo 'v rokah' institucije (notranja evalvacija) bistveno le izboljševanje rezultatov in procesov – delovanja institucije. Prav tako se teoretiki s področja evalvacije močno razlikujejo v svojih pogledih na evalvacijo, in sicer glede na to, zakaj, kako in kdaj naj bi bila izpeljana (Brejc, 2006).

Ko razpravljamo o prednostih, ki jih prinašata zunanja in notranja evalvacija, se mnogi sprašujejo, ali in kako lahko soobstajata (Nevo, 2001, Vanhoof; Van Petegem, 2007). Obstaja namreč dolga tradicija 'nasprotovanj' (Weiss, 1998), katera vrsta evalvacije je priporočljivejša. Ob tem so pomembni zaupanje v profesionalizem evalvatorjev (zaupamo samo zunanjim raziskovalcem z akademskimi nazivi ali tudi notranjim evalvatorjem?), objektivnost (objektivnost evalvatorja v zvezi z zbiranjem in interpretiranjem podatkov), razumevanje programa, ki je osnovnega pomena za

evaluatorja, potencialna uporabnost rezultatov evalvacije, ki je pogojena tudi z dejavno vlogo evaluatorja pri interpretaciji rezultatov v določenem političnem kontekstu, avtonomija evaluatorja pri izvedbi evalvacije itd.

O sinergiji med samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo Nevo (2001) navaja, da so prednosti, ki jih zunanja evalvacija prinaša, spodbuda k samoevalvaciji, širša dimenzija in legitimiziranje notranje veljavnosti. Po drugi strani pa samoevalvacija poglobi spoznanja zunanje evalvacije, izboljša interpretacijo zunanjih ugotovitev in vpliva na uporabo rezultatov zunanje evalvacije. Samoevalvacijo šol torej lahko zunanje evalvacije zelo ustrezno spodbudijo, kar kažejo tudi nekatere mednarodne raziskave, ki ugotavljajo, da 'pristnih' oblik samoevalvacije skorajda ni zaslediti, da je samoevalvacija v večini primerov spodbujena od zunaj in da temelji na od zunaj pripravljenih instrumentarijih, ki jih institucije tudi dokaj redko prilagodijo svojim potrebam. Če pogledamo še drugače: zunanja evalvacija brez samoevalvacije pravzaprav sploh ne more obstajati, saj zunanji evaluatorji v institucijo ne pridejo izboljševati, pač pa ugotavljat, kako je vpeljan in voden sistem kakovosti oziroma ali šola sploh ve, kako deluje.

Kot še piše Nevo (2001), obstajajo za uspešen soobstoj evalvacij pogoji na konceptualni, metodološki in komunikacijski ravni. Tako npr. mora biti na konceptualni ravni evalvacija zaznana kot sredstvo za razumevanje in ne ocenjevanje, priznane morajo biti pomanjkljivosti tako ene kot druge vrste evalvacije. Obvezna faza evalvacije je posredovanje (obravnava) (pri)poročil. Na metodološki ravni se mora evalvacija uveljaviti kot proces in ne kot enkratna dejavnost; med samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo mora biti vzpostavljen sistem povratne informacije (dvostransko komuniciranje), evalvacija se mora osredotočiti na pomembne zadeve in primerne podatke. Na komunikacijski ravni pa morata obstajati medsebojno spoštovanje in zaupanje, evalvacija mora biti pravična do vseh udeležencev in obe strani morata za posledice evalvacije prevzeti določeno odgovornost.

Na uspešno uvedbo samoevalvacije v okviru širšega sistema zagotavljanja kakovosti vplivajo tudi zunanji in notranji pogoji, ki jih navaja MacBeath (2006, str. 25):

POGLEDI NA VODENJE

	UGODNI POGOJI ZA SAMOEVALVACIJO	OVIRE ZA SAMOEVALVACIJO
ZUNANJI DEJAVNIKI	kadar so rezultati samoevalvacije uporabljeni izključno za razvojne namene	pretirana osredotočenost 'inšpektorjev' na odgovornost
	možnosti za vzpostavitev profesionalnega dialoga med zaposlenimi in inšpektorji	pritiski zaradi nacionalnih preverjanj znanj
	open-minded (nepristranska) inšpekcija	vsiljevanje kriterijev za samoevalvacijo šolam
	spodbujanje šol k tveganju	nespoštovanje s strani inšpektorjev
	pozitivna povratna informacija	negativne medijske objave
	spoštovanje profesionalizma učiteljev	uporaba rezultatov, ki ima finančne posledice for performance-related pay
	prijazen, in 'neogrožajoč' pristop inšpekcije	netočna inšpekcijska poročila
		delo »s papirjem«
		preveč podroben zunanji pregled
		grožnja, zaznana s strani zunanjih javnosti
	omejenost na izključno zunanje kriterije	
	če so v ozadju izvedbe šolske lestvice (league table)/standardi	
DEJAVNIKI V ŠOLI	zavedanje namena samoevalvacije	časovne omejitve in delovna obremenitev
	pripadnost šole samoevalvaciji	strah in nejasnost glede namena samoevalvacije
	medsebojno zaupanje in pripravljenost na izmenjavo znanj in izkušenj s kolegi	strah, da bodo kolegi slabosti imeli za neuspeh
	dostop do podatkov samoevalvacije	kultura obsojanja
	zaupanje učiteljev	da se ne ravna v skladu z ugotovitvami samoevalvacije
	sopadanje z načrtom izboljšav v šoli	pomanjkanje podpore vodstva šole
	izmenjava dobre prakse	odpor zaposlenih do sprememb
	celovito 'lastništvo'	
	usposabljanje za samoevalvacijo	

Slika 7: Med notranjo in zunanjo odgovornostjo

Če povzamemo: kljub spodbujanju samoevalvacije in (javni in profesionalni) odgovornosti šol za kakovost mora biti zagotavljane kakovosti tudi sistemsko vzpostavljeno. Ali kot pravita Vanhoof in Van Petegem (2007), dokler bodo šole financirane ali subvencionirane iz javnih sredstev, bodo morale biti vedno navzoče oblike spremljanja in šole bodo morale 'polagati račune'.

Sistemi vodenja kakovosti vključujejo tako 'mehki' procesni vidik, katerega namen je izboljševanje, kot tudi 'trdi' vidik, ki je neposredno povezan s kazalniki, merili, standardi. Na področju izobraževanja poznamo nekaj mednarodnih pristopov h kakovosti oziroma sistemov vodenja kakovosti, kot so npr. *How good is our school*, *New relationship with schools*, *School effectiveness and school improvement ISO*, *IWA2*, *TQM*, *Investors in people*, *EFQM*, *EQUIS* itd. Ena od značilnosti skorajda vseh teh sistemov je, da je treba tako svetovalce, ki pomagajo pripraviti dokumentacijo za

zunanjo presojo, kot tudi samo zunanjo presojo plačati. Če organizacija dosega določene standarde kakovosti (ki so v vsakem sistemu nekoliko različni), pridobi certifikat kakovosti, ki pa ga je treba praviloma na nekaj let obnavljati. Na področju izobraževanja pa imamo tudi vedno več poročil, OECD (Education at a Glance), Eurydice (European report on quality in Education) in druga, ki omogočajo, da se na nekaterih kazalnikih/področjih primerjamo z drugimi državami.

V nadaljevanju bomo na kratko povzeli dogajanja na področju kakovosti v izobraževanju v Sloveniji in nakazali možnosti za nadaljnji razvoji sistema vodenja kakovosti.

KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU V SLOVENIJI

Prizadevanja za kakovost v izobraževanju imajo tudi v slovenskem prostoru svojo zgodovino. Pregled različnih projektov in pristopov kaže, da se s kakovostjo ukvarjamo na vseh stopnjah izobraževanja (od vrtca do univerze) in na vseh ravneh izobraževalnega sistema (od učitelja/vzgojitelja do mednarodnih primerjav). Tako projekti akcijskega raziskovanja (Zavod RS za šolstvo, projekt Partnerstvo fakultet in šol, Model IV, Šola za ravnatelje) vključujejo skupine učiteljev in/ali ravnateljev, ki z raziskovanjem lastne prakse prispevajo h kakovosti procesov učenja in poučevanja ter vodenja šol.

Na ravni šol/vrtcev potekajo različni projekti – pristopi k samoevalvaciji, nekatere financirajo šole same, drugi pa potekajo v okviru skupnega sodelovanja več šol/vrtcev in zunanje finančne pomoči (Evropski socialni sklad): *Do višje kakovosti s samoevalvacijo*, *S skupnimi koraki gradimo kakovost v vrtcih*, *Od kakovosti k odličnosti* idr. (Brejc, 2007). S projekti, povezanimi s pristopi h kakovosti, v katere so vključene šole in vrtci, se ukvarjajo praviloma javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja. Tako poznamo *Mreže učech se šol/vrtcev*, ki jih izvaja Šola za ravnatelje (Erčulj in Trunk Širca, 2000), projekt *Ogledalo*, ki ga je izvajal Zavod RS za šolstvo (Milekšič, 1999), *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje* v izvedbi Andragoškega centra Slovenije (Klemenčič in drugi, 2003), prav pred kratkim pa je Center za poklicno izobraževanje za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja izdal tudi knjižico *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije*, v kateri najdemo tudi področja in kazalnike za izvajanje samoevalvacije (Mali, 2007).

Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport je v sodelovanju z javnimi zavodi, odgovornimi za spremljanje šol, leta 1999 začelo projekt *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, katerega namen je bil »*ohranitev kakovosti na področjih, za katera lahko na podlagi primerjav trdimo, da so visoko na lestvici mednarodnih standardov, [...] in dvig kakovosti na področjih, na katerih smo, šibki*«. (Pluško in drugi, 2001) S kakovostjo pa se v izobraževanju ukvarjamo tudi na mednarodni ravni, tako je Slovenija npr. vključena v mednarodne raziskave, kot sta PISA in TIMSS, prvič pa lahko primerjalne podatke o Sloveniji najdemo tudi v poročilu OECD *Education at a Glance* (OECD, 2007).

Na področju višjega in visokega šolstva so s poskusom vzpostavitve celovitejšega sistema kakovosti šli še nekoliko dlje. Tako je bila leta 1996 ustanovljena Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva, leta 2004 so bila sprejeta Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela (Ur. l. št. 124/04), lani pa so že bile izvedene štiri poskusne zunanje evalvacije visokošolskih zavodov, ki so temeljile na samoevalvacijskih poročilih (Trunk Širca in drugi, 2007).

Lahko bi morda celo zapisali, da šole/fakultete z vključevanjem v certificirane pristope h kakovosti, kot so npr. *Prihodnost za kakovost izobraževanja*, *Evropski model poslovne odličnosti* in *EQUIS* (na področju visokega šolstva), iščejo tudi zunanjo potrditev/priznanje za svoje delo in pomoč pri vzpostavitvi sistematičnega in organiziranega ravnanja s kakovostjo. Vse večje zavedanje o pomenu kakovosti pa nakazujejo tudi različne konference in posveti s področja kakovosti v izobraževanju. Tako se je npr. strokovnega posveta *Kakovost v vzgoji in izobraževanju*, ki ga je aprila 2007 organizirala Šola za ravnatelje, udeležilo prek 300 udeležencev s 119 prispevki, ki so kakovost obravnavali na različnih ravneh: kakovost posameznikove refleksije, kakovost v razredu, šoli/vrtcu, kakovost na nacionalni ravni in kakovost mednarodnih primerjav.

KAKOVOST – ČIGAVA ODGOVORNOST?

Kaže, da se tako posamezniki kot izobraževalne organizacije in države (ministrstva) zavedamo odgovornosti za kakovost in pomena izboljšav. V predlogu novele ZOFVI (2007) je med drugim opredeljeno: »*Merila in postopke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih in šolah na nacionalni ravni ter predloge nacionalnih evalvacijskih študij sprejme minister na predlog Sveta za kakovost in evalvacije.*«

Iz vsega zapisanega bi lahko sklepali, da smo za nacionalni sistem vodenja kakovosti, ki bi temeljil na sinergiji samoevalvacije in zunanje evalvacije na vseh ravneh izobraževanja, pripravljeni. Kakovosti se namreč ne da predpisati oziroma zaukazati, ne more je učitelj zapovedati učencu, ne ravnatelj učitelju, ne minister ravnatelju, vsakdo je sam odgovoren za kakovost svojega delovanja. Kakovost je odgovornost šole do javnosti in znotraj šole profesionalna odgovornost vsakega posameznika za procese učenja in poučevanja.

Kakovost je tudi odgovornost države. Odgovornost za vzpostavitev sistema vodenja kakovosti – spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti delovanja šol (za zaščito udeležencev izobraževanja, transparentnost spričeval/diplom ...). To je lahko dobra osnova za izboljšave šol in šolskega sistema. Le tista šola (ali posameznik), ki bo imela dokaze o svojem delovanju (tako zaradi notranje kot zunanje evalvacije), evidence in poročila, ki jih pridobiva s sistematičnim spremljanjem in vrednotenjem svojega delovanja, bo lahko na podlagi 'lastne resnice' kritično izboljševala lastno delovanje in bo sogovornik pri načrtovanju sistemskih sprememb. Ali kot pravi Hopkins (2007, str. 6), tisto, kar odlične šole razlikuje od dobrih, je, »da najprej zagotovijo trdne 'temelje' in so potem selektivne pri prilagajanju zunanjih sprememb svojim notranjim namenom«.

Literatura

- Barle Lakota, A. (2006). Kakovost v javnem šolstvu. V Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 3/2006, (31–38). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Benson, A. P., Hinn, D. M., Loyd, C. (ur.). (2001). Visions of quality: how evaluators define, understand and represent program quality. Advances in program evaluation, Volume 7, Elsevier Science Ltd.
- Brejc, M. (2005). Evalvacija izobraževalnega programa v luči izboljševanja kakovosti – študijski primeri. Manchester Metropolitan University: magistrska naloga.
- Brejc, M. (2006). Evalvacija in samoevalvacija vodenja. V: Erčulj, J. in Širec, A. (ur.). Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanja na šoli (40–59). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M. (ur.). (2007). Kakovost v vzgoji in izobraževanju: Zbornik povzetkov. Posvet Vodenje v izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. (2000). Kakovost – znana neznanka. V: Vzgoja in izobraževanje, 31. št. 1 (4–8).
- Erčulj, J., Trunk Širca, N. (ur.) (2000). Sodelovanjem do kakovosti. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Hopkins, D. (2007). Every School a Great School. Realizing the potential of system leadership. Berkshire: Open University Press.
- Klemenčič, S., Možina, T., Vilič Klenovšek, T. (2003). Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. Kazalniki kakovosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Koren, A. (2006). Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje, Koper: Fakulteta za management. Koper.
- Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicerl Kafol, B., Devjak, T., Štemberger, V. (2007). Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področju medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Livingston, K., McCall, J. (2002). School Self-Evaluation strategies, impact and outcomes. Prispevek predstavljen an konferenci ATEE, Varšava, Poljska. Dosegljivo na: <http://syneva.net>.
- MacBeath, J., Mortimore, P. (ur.). (2001). Improving School Effectiveness. Berkshire: Open University Press.
- MacBeath, J. (2006). School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship. London: Routledge.
- Mali, D. (2007). Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. V: Sodobna pedagogika, 4/2000. (8–27).
- Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela (Ur. l. št. 124/04).
- Milekšič, V. (1999). Ogledalo. V: Vzgoja in izobraževanje, 30, št. 6. (16–26).
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External? V: Studies in Educational Evaluation, 27/2001, (95–106).
- OECD. (2007). Education at a Glance.
- 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, Ross, K. N., Genevois, I. J. (ur.) (39–50).
- Pluško, A., in drugi. (2001). Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Šnadaljevanje projekta C Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: gimnazije, poklicne in strokovne šole 2001/02. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Predlog Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-G) – TRETJA OBRAVNAVA - EVA: 2007-3311-0004, EPA 1528-IV, dosegljivo na [http://www2.gov.si/upv/vladnagradaiva-04.nsf/277bdf36cd5b7373c1256fa00399a6b/090cc41158e15347c1257370004fb98c/\\$FILE/zofvi-tretja%20ob.doc](http://www2.gov.si/upv/vladnagradaiva-04.nsf/277bdf36cd5b7373c1256fa00399a6b/090cc41158e15347c1257370004fb98c/$FILE/zofvi-tretja%20ob.doc), 13. 10. 2007.
- Sallis, E. (1993). Total quality management in education. London: Kogan Page.
- Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. (2003). Educational Evaluation, assessment and monitoring. A systemic approach. Lisse: Swets&Zeitlinger.
- Trunk Širca, N. (2002). Understanding the interwoven process of institutional evaluation and continuous improvement: an action research study. Manchester Metropolitan University: doktorska disertacija.
- Trunk Širca, N., Faganel, A., Brejc, M., Čuš, F., Drobnič-Košorok, M., Janeš, A., Kern-Pipan, K., Košmrlj, K., Lesjak, A., Pauko, M., Rodman, K., Širok, K. (2007). Poročilo o vzpostavljanju sistema institucionalnih zunanjih evalvacij slovenskih visokošolskih zavodov v letu 2006. Koper: Fakulteta za management.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2007). How to Match Internal and External Evaluation? Conceptual Reflection for a Flemish Perspective. V: Professional challenges for school effectiveness and improvement in the era of accountability proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress, Brejc, M. (ur.) (261–277). Ljubljana: Šola za ravnatelje, Koper: Fakulteta za management. Dosegljivo na: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8.htm>.
- Weiss, H. C. (1998). Evaluation. 2. izd. New Jersey: Prentice Hall.

Mag. Mateja Brejc, je predavateljica v Šoli za ravnatelje,
mateja.brejc@solazaravnatelj.si
 Doc. dr. Nada Trunk Širca, je predavateljica v Šoli za ravnatelje in direktorica
 Fakultete za management Koper, UP
nada.trunk@fm-kp.si

LEJF
MOOS

VODENJE ZA RAZVOJ KAKOVOSTI

UVOD

TAKO KOT MNOGI JAVNI SEKTORJI SO TUDI IZOBRAŽEVALNI SISTEMI V SREDIŠČU HITRIH SPREMEMB. DECENTRALIZACIJA POSTAJA ŽE VSAKDANJA PRAKSA, POGOSTO SE DOGAJA ŽE RECENTRALIZACIJA. NOVI ODNOSI MED NADNACIONALNO, NACIONALNO, LOKALNO IN ORGANIZACIJSKO RAVNIJO USTVARJAJO NOVE POGOJE ZA VODENJE ŠOL IN NOVE ODNOSE MED VODJI, UČITELJI IN UČENCI. ZARADI DRUGAČNEGA VODENJA IN DRUGAČNIH ODNOSOV SE BOSTA IZOBRAŽEVANJE IN VZGOJA NASLEDNJE GENERACIJE POVZPELA NA RAVEN, KI JE NE PRIČAKUJEJO NITI USTVARJALCI POLITIKE NITI PRAKTIKI NITI RAZISKOVALCI.

SKLADNO S CENTRALIZACIJSKIMI POBUDAMI SE POJAVLJAJO TEŽNJE IZOBRAŽEVALNIH POLITIK, DA BI IZOBRAŽEVALNI SISTEMI, IZOBRAŽEVALNA PRAKSA IN VODENJE TEMELJILA NA NATANČNIH DOKAZIH ALI NA "NAJBOLJŠI PRAKSI".

Tako politično vedenje je delno slepo za "verigo sprememb" in zato tudi za mnoge dejavnike in gibala, ki so del razvoja kakovosti. Tako nastaja posebna vrsta odnosov med političnim sistemom, šolami, vodji šol, strokovnjaki in učenci, kar ustvarja nove pogoje za razvoj etičnih in strokovnih praks v šolah. Ustvarjajo se tudi novi pogoji za šole, ki skušajo še naprej razvijati vsestransko, družbeno odzivno izobraževanje za demokratično državljanstvo, tako imenovano "demokratično izobraževanje".

V članku obravnavamo sodobne zahteve za vodenje v izobraževanju, ki temeljijo na pojmovanju demokratičnega izobraževanja, kakršnega poznamo že davno v obdobju demokratičnega mišljenja v razsvetljenstvu. Postavlja se ključno vprašanje: ali lahko vodje prispevajo k oblikovanju demokratičnih skupnosti v šolah, kjer strokovnjaki in učenci sodelujejo v medsebojnih odnosih na osnovi vključevanja v skupnost in na osnovi kritičnega razmišljanja in analize (preudarnost)?

Analiza izhaja iz danskega sodelovanja v Mednarodnem projektu uspešni ravnatelj (International Successful School Principal Project ISSP).

¹Dansko skupino smo sestavljali Lejf Moos, John Krejsler in Klaus Kasper Kofold. Nacionalni vodnje v projektu ISSP so bili: Christopher Day, Univerza v Nottinghamu (Anglija), Kenneth Leithwood, OISE/UToronto (Kanada), Bill Mulford, Univerza v Tasmaniji (Avstralija); David Gurr, Univerza v Melbournu (Avstralija), Wong Kim-Cheung, Univerza v Honk Kongu (Kitajska), Jorunn Miller, Univerza v Oslu (Norveška), Olof Johansson, Univerza v Umei (Svedska), Steve Jacobson, Univerza v Bufalu/SUNY (ZDA).

PONAZORITEV: NAVZKRIŽJE PARADIGEM

V SODOBNI DANSKI DOŽIV-
LJAMO ŠTEVILNA NAVSKRIŽJA
MED TRADICIONALNIM MIŠ-
LJENJEM IN NOVIMI POLITIČ-
NIMI USMERITVAMI.

TRADICIJA

Vizija »demokratskega izobraževanja«
Izboljševanje
Prostor za interpretacijo
Zaupanje
Nesistematično, opisno ocenjevanje
»Govorna« tradicija
Skupinsko učenje

NOVE POLITIČNE USMERITVE

Nazaj k osnovnemu, učinkovitost
Ugotavljanje kakovosti
Podrobni programi
Nezaupanje
Sistematično testiranje (izbirni tip)
»Pisna« tradicija
Individualno učenje

Zdi se, da se približujemo novim oblikam »javnega upravljanja«. O nekaterih se politiki komajda pogovarjajo, zaradi česar težko razumemo, kaj se v resnici dogaja. V nadaljevanju bom osvetlil to področje.

SMERI V MEDNARODNIH IZOBRAŽEVALNIH POLITIKAH

V mednarodnih izobraževalnih politikah se pojavljajo številne usmeritve, ena najmočnejših je usmeritev v prakso, ki temelji na podatkih, in usmeritev v najboljšo prakso. Pri tem igra pomembno vlogo transnacionalna organizacija OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj). Če se vladi države članice zdi, da ni sama sposobna narediti programa dela, lahko vključi izobraževalni sistem v mednarodne primerjave ali pa prosi OECD/CERI (Centre for Educational Research and Innovation – Središče za raziskave in inovacije v izobraževanju), da naredi pregled. OECD je že pregledala sisteme osnovnega izobraževanja in povezave med izobraževalnimi raziskavami, politikami in prakso v Angliji, Novi Zelandiji, na Danskem itd. Pri tem je uporabljala strategijo »kolegialnega pritiska« (Moos, 2006).

Tom Schuller, direktor CERI-ja (8. september 2005) je v opisu strategij OECD/CERI uporabil izraz »določiti program« za raziskave, razvoj in razprave v izobraževanju. Jasnejša razlaga te strategije je zapisana v gradivu OECD z naslovom *Izobraževalni katalog* (OECD, 1998):

Sistem »kolegialnega pritiska« spodbuja države, da postanejo bolj transparentne, da sprejmejo razlage in utemeljitve in da postanejo bolj samokritične. Spodbujanje samokritike med predstavnicami držav članic je najbolj izvirna značilnost OECD-ja (str. 2).

»Kolegi« so politični, raziskovalni in izobraževalni sistemi v državah članicah. Razume se, da z ocenjevanjem in pregledovanjem politik in praks v državah članicah in z javno objavo le-teh, OECD/CERI želi državam omogočiti, da bi postale bolj samokritične. Tak pristop sta prevzeli tudi raziskavi TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – Razvoj v mednarodnih matematičnih in naravoslovnih študijah) in PISA (Programme for International Student Assessment – Program mednarodnega ocenjevanja dijakov) na področju pismenosti in drugih sposobnosti v osnovnih in srednjih šolah. Ta pristop se uveljavlja tudi v raziskavah v izobraževanju.

OD VLADE DO VLADANJA: KAKO OSMISLITI

Sociološke in strukturne analize življenjskih pogojev v modernih družbah in kulturah (Giddens, 1991, Kirkeby, 1998) kažejo na to, da živimo v hiperkompleksni družbi (Thyssen, 2001, str. 28), ki se kaže tako v naraščanju kompleksnosti časa (družba se spreminja mnogo hitreje), kot prostora (število dejanj, ki so vključena v komunikacijo, skokovito narašča) (Qvortrup, 2001), pa tudi v globalnem tveganju, ki ga ustvarja človeštvo mnogo močnejše kot narava (Beck, 1986) in čuti tudi posledice. Druga težnja sodobne družbe je, da se družbena razmerja dvigajo nad lokalna okolja in se spreminjajo v simbole in ekspertne sisteme, zaradi česar postaja družba vedno bolj diferencirana. Naslednja kulturna težnja je nenehen dvom v znanje. Starratt se je izrazil takole: »Sprejeti moramo ironijo znanja (da se izkrivi prav v procesu odkrivanja resničnosti) in razumeti, da moramo v prizadevanju zanj sočasno dekonstruirati svoje znanje, celo takrat, ko ga oblikujemo« (Starratt, 2001, str. 346). Zato posameznik čuti, da ne more najti svoje identitete v velikih zgodbah, v tradiciji. Ne moremo namreč izkusiti realnega sveta. Oblikujemo svet, ki ga doživljamo preko jezika in ga spoznamo z razmišljanjem.

V HIPERKOMPLEKSNI DRUŽBI SE PRIZADEVAMO, DA BI ZMANJŠALI KOMPLEKSNOŠT. EDEN OD NAČINOV DIFERENCIACIJE JE SPREMINJANJE INSTITUCIJ V NOVE ORGANIZACIJE.

Mnogo let so vladne ustanove vodile države, upravljale so jih skladno s precej natančnim proračunom in strogimi pravili. Danes so se spremenile v organizacije, ki morajo upravljati svoje zadeve same in so odgovorne oblastem. Način upravljanja in »proizvodnja izdelkov« sta prepuščena njim samim. Tako je razmeroma nova pobuda tudi lastno upravljanje šol.

Kot smo že omenili, je drugi način poskusa zmanjševanja kompleksnosti težnja po »najboljši praksi« ali praksi, podprti z dokazi. Snovalci politike načrtujejo določene metode, gradiva ali vsebine kot primere najboljše prakse.

Teorije vladanja in prevladovanja države nam lahko pomagajo razumeti dve struji hiperkompleksnosti t.i. novega javnega upravljanja. Neoliberalne družbe (npr. danska družba) razvijajo nove načine in tehnologije vladanja (Peters, Marshall & Fitzsimons, 2000), ki se močno zanašajo na trg kot osnovo za javno politiko in njeno logiko. Zanašajo se tudi na decentralizacijo/prenos upravljanja z državne ravni na lokalno in naprej na lokalne ustanove (pri izobraževanju na samostojno upravljanje šol), na time učiteljev, na razred (npr. tehnike vodenja razreda in projektno delo) in na posameznike (samoupravljanje učencev). Foucault (1991) imenuje tak način neoliberalno »podržavljanje«: vladanje sicer predvideva delovanje menedžmenta, hkrati pa zahteva in krepi sodelovanje vseh vpletenih. Po njegovem mnenju je tako v vseh modernih družbah. Drugačna pa je logika oziroma ozadje vodenja. Menedžerskega modela vodenja namreč ne upravičujemo z Webrovim pojmovanjem pravno-racionalne oblasti, pač pa z neko obliko legitimnosti oziroma racionalnosti, ki je odvisna od učinkovitosti na trgu: »Državljanov ne jemljemo več kot člane politične skupnosti, kar bi se moralo izražati v določeni obliki vladanja. Stari skupni politični procesi družbene pogodbe so izginili na račun nepovezanih in individualnih odnosov do vodstva« (Peters, Marshall & Fitzsimons, 2000, str. 118).

Novе oblike političnega vladanja, ki so se razvile kot posledica decentralizacije ipd., ustvarjajo nove pogoje za vodenje javnih ustanov. Pedersen (2005) opisuje tri vidike novih oblik vodenja in vladanja. Javne ustanove se spreminjajo v javne organizacije v rahlo povezanih mrežah, zato morajo vodje avtonomno sprejemati skupne odločitve s pomočjo kompetenc vodenja. Ustvarjati morajo vodenje v situacijah. Drug vidik je, da se ureditev s pravilniki spreminja v gospodarske tehnologije vodenja, kar pomeni, da morajo vodje pokazati usmeritev organizacije s pomočjo strateškega vodenja in ga tudi osmisлити (kar Pedersen imenuje polifonično vodenje). Tretji vidik pa je, da se hierarhija v tradicionalni javni upravi spreminja v samoupravne tehnologije in zato se morajo vodje o svojih odločitvah pogovarjati in pogajati.

Da bi utemeljili razpravo o novih pogojih za šole in vodenje šol, je pomembno postaviti izhodišča oziroma žarišča zanjo: temeljni namen šolanja.

NAMEN ŠOLANJA: »DEMOKRATIČNA VZGOJA« - SODELOVANJE IN KRITIKA

Vse družbe morajo pripraviti naslednje generacije, da bodo lahko prevzele pomembne naloge. Socializirajo otroke in mlade, da bodo sposobni in voljni prevzeti vrednote družbe. To bi bila lahko sociološka razlaga šolanja.

Imeti pa moramo tudi kulturno razlago za šolanje. Mnoge družbe in izobraževalni sistemi so izhajali iz prepričanja, da so šole glavne kulturne ustanove, ki jih je ustanovila družba in jih tudi vzdržuje, kajti radi bi si zagotovili prihodnje generacije, ki bodo sposobne prevzeti, vzdrževati in razvijati družbo. Zato so namen izobraževanja pogosto opredelili v najširšem pomenu besede: šole naj izobražujejo učence, da bodo postali razsvetljeni, sodelujoči, dejavni in sodelovalni državljani. Cilji »demokratične vzgoje« so torej zrelost, razmišljanje, družbena presoja, estetsko in politično zavedanje ter sposobnost dejanj. Šole se ukvarjajo tudi z družbeno pravičnostjo, enakostjo, opolnomočenjem in s skupnostjo. Ti pojmi še vedno živijo v mnogih naših šolah, vendar pa jih na politični in upravni ravni pogosto ne podpirajo.

Razpravo o »demokratični vzgoji« zasledimo že v obdobju razsvetljenstva, ko so se začeli filozofi in politiki boriti proti srednjeveški tradiciji in fundamentalizmu. Pojavi se nov odnos do vere in znanosti. Trdno verovanje v božje znanje sta zamenjala večni dvom (nepredvidljivost) in kritika, ki jo je prinesla znanost (Beck, 1986). V okviru istega gibanja so se ljudje povlekli iz tradicionalnih skupnosti in postali avtonomni posamezniki, sposobni skrbeti sami zase v sodelovanju z drugimi državljani v skupnosti.

Če želimo spodbujati vzgojo mladih, mora njihovo izobraževanje za demokracijo sloneti na dveh stebrih. Na eni strani govorimo o razsvetljenstvu, pridobivanju znanja in spretnosti, na drugi pa o sodelovanju in skupnostih.

Demokratično izobraževanje opredeljuje Biesta (2003) kot »oblikovanje priložnosti za delovanje, da lahko postaneš subjekt v šoli, drugih izobraževalnih ustanovah in v vsej družbi« (Biesta, 2003, str. 59). Poleg priložnosti za delovanje in sodelovanje se mi zdi najpomembnejši koncept, povezan z demokracijo, kritika, ker natančneje usmerja koncept preudarne demokracije.

Beane in Appel (1999), Furman in Starratt (2002) in Woods (2005) skladno s takim razumevanjem opisujejo temeljne značilnosti demokratičnih šol:

- odprt pretok idej, ki omogočajo ljudem, da so kar najbolj obveščeni;
- uporaba kritičnega razmišljanja in analize za presojo zamisli, problemov in politik;
- skrb za blaginjo drugih in splošno dobro;
- skrb za dostojanstvo in pravice posameznikov in manjšin.

DEWEY, KI JE NAVDIHNIL
MNOGE TEORETIKE IN PRAK-
TIKE, POJMUJE DEMOKRATIČ-
NO ŠOLANJE TAKO, KJER JE
SODELOVANJE VSAKDANJA
PRAKSA V ŽIVLJENJU ŠOLE.

»Ko govorimo o demokraciji, je treba vedeti, da je najboljši način za nastajanje pobud in oblikovanje moči ta, da oboje izražamo. Moč in interes se oblikujeta takrat, ko ju uporabljamo in izvršujemo... Za občutljivo in težko nalogo, to je razvijati pri mladih značaj in sposobnost dobre presoje, potrebujemo vsak možen dražljaj in navdih... Mislim, da bo politična demokracija negotova, če ljudje ne postanemo prežeti z demokratičnimi navadami, razmišljanjem in dejanji. Sama po sebi ne more obstajati. Podpirati jo mora obstoj demokratičnih postopkov v vseh družbenih razmerjih.« (Dewey, 1937, str. 345).

Dewey (1916 v Mulford & Moreno, 2005, v tisku) je pojmoval »globoko« demokracijo kot tako, ki zajema spoštovanje dostojanstva posameznikov in njihovih kulturnih tradicij, spoštovanje in spodbujanje svobodnega in odkritega poizvedovanja in kritike, priznavanje medsebojne odvisnosti pri delovanju za skupno dobro, odgovornost posameznikov za sodelovanje v odprtem in svobodnem odpiranju vprašanj ter pomen skupne izbire in dejanj v interesu skupnega dobrega.

Preden nadaljujemo z obravnavo demokratičnega vodenja, bi bilo dobro umestiti še Deweyev, Beanov in Applov pogled na demokracijo, to je koncept sodelovalne demokracije, ki je najustreznejši in najbolj uporaben, ko govorimo o šolah in izobraževanju. S tem konceptom je tesno povezan ideal »boljšega dokaza«. Racionalni ideal zahteva od sodelujočih, da si prizadevajo, da bi komunikacija temeljila na idealu boljšega dokaza, ki obstaja, ne da bi pri tem uporabili prisilo (Habermas, 1984, 1987). Ideal se nanaša na komunikacijske odnose med udeleženci, ki (kolikor je mogoče) iščejo skupno razumevanje in pri tem kar najmanj izražajo prevlado v institucionalnih odnosih, ki pa morajo biti nujno nesimetrični in umeščeni v posebne organizacijske strukture.

KOMUNIKACIJA, VZAJEMNO DELOVANJE IN VPLIV PRI VODENJU

V teoriji vodenja smo skoraj že soglasni, da potrebujemo distribuirano vodenje. Prepričani smo, da ni samo ravnatelj dovolj poučen, da bi lahko odločal o vsem, niti ne more biti prisoten na vseh krajih in v vseh situacijah, kjer se odloča. Zagotovo je tako v učilnicah, kjer morajo učitelji razlagati zahteve, cilje in situacije ter se mnogokrat odločati prav pri vsaki učni uri. Podobno je v timih, ko se učitelji srečujejo, da bi skupaj načrtovali in vrednotili pouk ali ko se strokovno izpopolnjujejo. Če se ravnatelj ne udeležuje teh dogodkov, tudi ne more o njih odločati (seveda pa lahko oblikuje okvir, znotraj katerih lahko tim deluje).

Kot omenjajo Spillane, Woods in drugi (Spillane in Orlina, 2005, Woods, 2004, Woods in drugi, 2004), se distribuirano vodenje lahko pojavlja v različnih oblikah. Bistvo koncepta pa je, da vodenje niso dejanja vodij samih, ampak se razvije v vzajemnem delovanju s podrejenimi in z drugimi udeleženci. Torej je vodenje »razmerje vplivanja« med vodji in podrejenimi, ki se dogaja v situacijah (in ga lahko opišemo z orodji, postopki in strukturami), Gre za vzajemno delovanje, ki ga razumemo kot vplivanje na druge.

Z drugega teoretskega vidika, to je sistemska teorija oziroma socialno konstruktivistični vidik (Qvortrup, 2000, Thyssen, 2003a, 2003b), razumemo vodenje kot »usmerjenost v cilje in posebno komunikacijo, s katero spodbujamo učenje na vseh ravneh šole« (Moos, 2003). Ta komunikacijski koncept lahko vzporejamo s Spillanovim konceptom vzajemnega delovanja, kajti oba sta osredotočena na odnose med vodji in učitelji. Dejanja vodij so zanimiva samo, če jih podrejeni oziroma sovodje razumejo kot dejanja vodij. Natančneje, radi bi izpopolnili svojo opredelitev, in sicer da je »vodenje komunikacija med demokratično vzgojo in med pogoji zanjo« (Moos in drugi, 2007).

Ena najpomembnejših nalog ravnateljev je določanje usmeritve šole. Najdemo ga v konceptu vodenja, ki ga pojmuje kot »Vodi ... in bodi na čelu...«. Tako ga razumemo tudi v raziskavi (Leithwood in Riehl, 2005), v kateri so odkrili, da uspešni vodje določajo usmeritve šole: »... uspešen vodja oblikuje trden namen organizacije s pomočjo skupne vizije, s konsenzom o ustreznih kratkoročnih ciljih in z visokimi pričakovanju o delu sodelavcev« (Leithwood, 2006).

Lahko torej povzamemo, da je vodenje šol določanje usmeritve, pogajanje o usmeritvi in dajanje pomena tem procesom. Ne glede na to, da so nekateri sistemi vodeni zelo natančno, ko govorimo o rezultatih (standardih, inšpekciji, zunanjih preverjanjih), pa morajo samo najti načine, kako jih dosegati. Zahteve in pobude iz zunanjega sveta morajo skrbno presoditi in poiskati načine, kako se bodo odzvali nanje. Zato je glavni izziv za vodje prev presoja teh pobud in njihovo spreminjanje v pripovedi; komunikacija o razlikah, ki je pogoj za naslednje odločitve v skupnosti (Thyssen, 2003a, Weick, 1995, 2001).

ŠE VEČ, VODENJE JE OBLIKOVANJE IN UPRAVLJANJE SKUPNOSTI. ŠOLE SO ORGANIZACIJE, KI JIH POVEZUJEJO STRUKTURE. VENDAR JE POTREBNO VEČ, ČE ŽELIJO BITI USPEŠNE IN UČINKOVITE.

Postati morajo skupnosti, ki jih povezuje skupen občutek identitete in skupna pravila (Bordieu, 1990, Wenger, 1999). Učilnice in šole so družbena polja, v katerih potekata izobraževanje in učenje. Pripadnost in zvestoba organizaciji ne nastaneta sami po sebi. Torej sta naloga in poslanstvo vodij, da ju razvijeta. Če želimo, da se zaposleni in učenci vedejo lojalno, se morajo vodje potruditi in organizacijo, za katero je značilna le formalna struktura, preobraziti v skupnost, ki ji vsi člani zaupajo (Kirkeby, 2002).

V ponazoritev predstavljamo sestankom s timom učiteljev v projektu ISSPP na West School, kjer ravnateljica trdi: »Vsak učitelj mora nenehno ocenjevati dosežke učence in postavljati nove cilje«. Obenem pa se zelo trudi, da bi se učitelji usmerili v oblikovanje svoje avtoritete v odnosu z učenci. Prvi pogoj za tako preobrazbo je integriteta organizacije, se pravi sposobnost ustvariti prepričljiv delovni in življenjski okvir znotraj ter hkrati ostati zanesljiv v očeh zunanjih udeležencev. Navdih za razpravo o skupnosti in članstvu lahko najdemo v teoriji Etiennea Wengerja o učenju in identiteti, ki ju oblikujemo v skupnostih prakse (Wenger, 1998). Oblikovanje identitete je dvodelen proces v polju napetosti med našim vlaganjem v različne oblike obstajanja in našo sposobnostjo pogajanja o pomenih, ki so pomembni za vsa ta različna okolja. Plod teh procesov je delno identifikacija (umestitev sebe v odnose) in delno prenosljivost (razprava o pomenu). Take name-re lahko odkrijemo v mrežah vodenja, v timih in v projektnem delu v razredu.

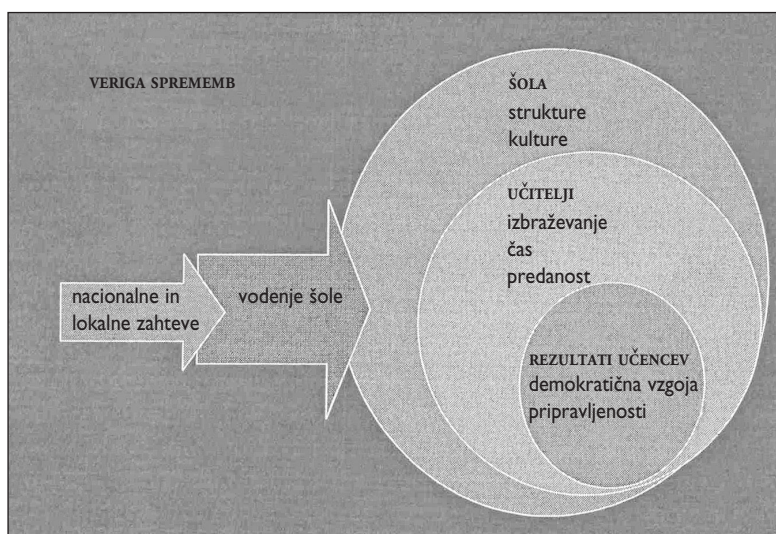
To pomeni, da ravnatelj pri določanju usmeritve šole in razpravi o njej vpliva na učitelje (in ostale zaposlene ter učence) na tak ali drugačen način. Oblika vpliva in moči se razlikuje glede na situacijo in glede na okolje. Da bi bolje umestili in analizirali načine določanja usmeritve, smo v ISSPP šolah uporabili model moči, ki vsebuje štiri oblike: neposredno moč, posredno moč, moč nadzora zavesti in institucionalizirano moč (Christensen in Jensen, 1986).

Neposredna moč (Dahl, 1961) pomeni, da ljudi prisilimo narediti nekaj, česar v drugačnih okoliščinah ne bi storili. Izražanje te vrste moči običajno spremljajo različne vrste kazni. *Posredna moč* (Barach in Baratz, 1962) se izraža, kadar ravnatelj postavi dnevni red za strokovne razprave v šoli. *Moč nadzora zavesti* (Lukes, 1974) pomeni vrsto različnih vplivov. Vsebuje pripovedovanje zgodb, pripovedi, iskanje smisla (Weick, 1995, 2001) in druge načine, s katerimi poskušamo spremeniti mnenje drugih ali njihova pojmovanja. *Institucionalizirana moč* (Foucault, 2001/1978) zajema vplive, ki so izraženi v oblikovanju in delovanju struktur, postopkov in družbenih tehnologij. Pogosto gledamo na strukture, kot so letni delovni načrt ali tedenski načrt šole, kot na rezultat naravnih zakonov, ne pa kot na izdelek človekovih dejavnosti. Pri posredni moči ali moči nadzora zavesti obstaja prostor za sodelovanje in razmišljanje, za konsenz in konflikte, za nestrinjanje in strinjanje, za vzajemnost in kritiko. V praksi lahko vidimo, da so izražene različne oblike moči v različnih fazah razvojnega procesa.

DRUŽBENE TEHNOLOGIJE,
KOT SO NA PRIMER ODNOSI
MED OTROKI IN ODRASLIMI
V ŠOLAH ALI PA NAČINI PRE-
VERJANJA ZNANJA, SO REZUL-
TAT RAZMERJA MOČI MED
POSAMEZNIKI ALI SKUPINAMI
Z RAZLIČNIMI INTERESI.

Posredna moč in moč nadzora zavesti sta obliki moči odnosov oziroma komunikacijske moči: obe delujeta le, če oba partnerja v komunikaciji sprejmeta in razumeta komunikacijo v vzajemnem delovanju. Zato je pri teh oblikah sprejemanje tako pomemben temelj.

VERIGA SPREMEMB



KADAR BI IZOBRAŽEVALNE
OBLASTI, NA PRIMER MINI-
STRSTVO, ŽELELE UVAJATI
SPREMEMBE V ŠOLAH, BI
MORALE UPOŠTEVATI VERIGO
SPREMEMB.

Namen izobraževalnih politik je spodbujati kakovost izobraževalna in s tem rezultate šolanja učencev. Vendar pa od politike do rezultatov učencev ne vodi ravna pot. Zgornja slika prikazuje nekaj korakov, ki jih moramo prehoditi na poti do spremembe. Rezultati učencev so močno odvisni od njihove pripravljenosti. Želijo poslušati in razmišljati o tem, kar so slišali? Lahko sploh razumejo, kar so slišali? Najpomembnejši vir za učenje v šolah je način dela učiteljev. Znajo dobro izvajati pouk? So ustrezno usposobljeni za svoje delo? Imajo čas za to in želijo delati tako, kot od njih zahteva politika? Naslednji korak je, da učenje poteka v šolah. So strukture in kultura v šoli take, da ponujajo učiteljem najugodnejše pogoje?

Vodje so umeščeni v sredino verige. So spodbujevalci, ki morajo spremeniti in preoblikovati zahteve oblasti tako, da se bodo v šoli učitelji in učenci kar najbolje učili oziroma poučevali. Izbrati morajo svoj način vplivanja, s katerim bodo v šoli uresničili vse te zahteve na »prebavljiv« način.

USPEŠNO VODENJE: SPODBUJATI MREŽENJE

Prikazal bom primer vodenja treh ravnateljev danskih šol, kot smo ga zaznali v danskem prispevku v projektu ISSPP. Obravnavali smo nove pogoje za vodenje šol in temu ustrezne odnose med vodji, učitelji in učenci (Moos in drugi, 2007).

V šolah se vedno bolj usmerjajo v mreženje, kot je na primer timsko delo učiteljev. Učitelji delujejo timsko v okvirih in po smernicah, ki jim jih postavijo ravnatelji. Vodenje se zato izvaja na varni razdalji od učiteljev. Istočasno lahko opazamo vrsto družbenih tehnologij. Mnoge od teh so sestanki: sestanki učiteljskega zbora (skladno s šolsko zakonodajo se morajo vsi učitelji in vodje redno sestajati), sestanki vseh zaposlenih (skladno s pravilniki se morajo enkrat ali dvakrat letno sestati vsi zaposleni v šoli). »razvojni razgovor« (posamezni učitelji se sestanejo z ravnateljem enkrat letno). Potem so tu še letni načrti (učitelji načrtujejo za vsak razred vsako leto in oddajo načrte ravnatelju), načrti za učence (načrti o napredku posameznih učencev) itd.

To pomeni, da je vpliv vodenja manj neposreden, izražen bolj kot spodbujanje, postavljanje smernic in kot institucionaliziran vpliv. Učitelji morajo v timih zelo tesno sodelovati in zato vložijo v delo precej svoje osebnosti. Ni dovolj, da vložijo svoj čas in prisotnost, biti morajo motivirani in predani.

V zgoraj omenjenih šolah so se te zadeve razvijale drugače. Vodje (ravnatelj in pomočniki) v *Severni šoli* so zelo jasno izrazili svoj položaj pri določanju smeri razvoja šole. V sodelovanju z učitelji so razvili sistem mreženja, v katerem učitelji timsko načrtujejo, poučujejo in evalvirajo svoje delo. Vodje sodelujejo le na timskih sestankih, kadar jih učitelji povabijo, če bi se radi pogovorili o problemih ali rešili konflikte. Učitelji so avtonomni znotraj okvirov, usmeritve in družbenih tehnologij, o katerih so se dogovorili z vodji, ter znotraj trdnih in zavezujočih povezav v timih. Učiteljeva avtonomija je torej kolektivna. Šolo povezuje v skupnost struktura sestankov: šolski sestanki, sestanki strokovnih delavcev itd. Ravnatelj tako velik del svojega vpliva izraža prav na sestankih, na katerih obravnavajo probleme, ki zadevajo celotno šolo, ne udeležuje pa se sestankov timov. To je torej vodenje z razdalje. Treba je še povedati, da nismo slišali nobenega učitelja, da bi nasprotoval takemu načinu delovanja šole.

Tudi vodje (ravnatelj in pomočnik) v *Potujoči šoli* so zelo jasno izrazili svoj položaj pri oblikovanju vrednot in oblikovanju usmeritve razvoja šola. Razvili so številne oblike »samoupravljanja«² in družbenih tehnologij, ki sicer zagotavljajo sodelovanje učiteljev, a hkrati zahtevajo visoko raven pripadnosti. Vodje želijo razviti šolo v učečo se organizacijo. Pri tem imajo veliko podporo sodelavcev, vendar ne soglasne. Nekateri namreč še vedno mislijo, da je težko slediti usmeritvi, ki so jo postavili vodje. V tej šoli jih učitelji obveščajo o poučevanju. Pomočnik jih pogosto obišče v razredu in zato ima zelo natančno predstavo o tem, kaj se dogaja pri poučevanju, hkrati pa je tudi kritični prijatelj.

Opisani šoli sta si v mnogih pogledih zelo podobni, vendar obstaja pomembna razlika. V *Potujoči šoli* ne moremo govoriti o vodenju z razdalje. Prav nasprotno, vodje želijo biti čim bližje poučevanju.

Podobno kot v prejšnjih šolah so tudi vodje v *Zahodni šoli* jasno predstavili svoj položaj pri določanju usmeritve šole glede poučevanja, učenja učencev, še posebej pa pri spreminjanju šole v sodobnejše oblike sodelovanja in vodenja. Učitelje zelo odločno prepričujejo, naj dejavno sodelujejo pri oblikovanju »samoupravnih« timov. Učitelji že uporabljajo različne strategije, ki so pomembne in primerne za izvajanje pouka, medtem ko vodje vzporedno razvijajo in izvajajo številne pobude, na primer letni delovni načrt in sestanke s timi. Tako vedno vedo, kaj se dogaja v razredu. Ravnateljica izraža svoj vpliv na letnih timskih sestankih,

² Z besedo »samoupravljanje« prevajam »self-governing« (op. prev.).

POGLEDI NA VODENJE

na katerih postavi smernice. Opazovali smo, na primer, kako je na enem od sestankov vztrajala, da morajo učitelji vzdrževati in razvijati svojo avtoriteto pri delu z učenci.

V vseh treh šolah smo opazili zelo tesno sodelovanje v vodstvenih timih. Vodje so se sestajali vsak dan, obveščali so drug drugega o vsem pomembnem in usklajevali svoje poglede in odločitve, preden so jih javno objavili. V vseh odnosih med člani vodstvenih timov obstajajo simetrična razmerja, se pravi, da razpravljajo o zadevah na enaki ravni, se podpirajo in spodbujajo.

Druga skupna značilnost teh šole je, da so vsi ravnatelji člani številnih mrež ravnateljev iz drugih šol in mrež lokalnih skupnosti. Del nalog, ki so jih včasih izvajale lokalne oblasti, na primer oblikovanje skupnih načel in akcijskih načrtov, so prevzele mreže ravnateljev. Direktor šolskega okrožja jim je te naloge predal, torej se strinja, da morajo imeti večji vpliv. Ravnatelji morajo delovati tudi zunaj svojih šol, dobili pa so tudi priložnost, da vplivajo na vodenje šolskega okrožja. Tak razvoj mora potekati vzporedno z razvojem v šolah in tudi vodenje na ravni šolskega okrožja mora temeljiti na mreženju.

Literatura

- Ball, S. J. (2003). Professionalism, managerialism and performativity. In L. Moos & J. Krejsler (Eds.), *Professional development*. Copenhagen: DPU Press.
- Barach, P., & Baratz, M. S. (1962). The two faces of power. *American Political Science Review*, 56(4), 947-952.
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (1999). The case for democratic schools. In M. W. Apple & J. A. Beane (Eds.), *Democratic schools, lessons from chalk face*. Buckingham: Open University Press.
- Beck, U. (1986). *Risikosamfundet Šthe society of riskŠ*. København: Hans Reitzel.
- Biesta, G. (2003). Demokrati - ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? Šdemocracy - a problem for education or an educational problem?Š. *Utbildning & Democracy*, 12(1), 59-80.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Christensen, S., & Jensen, P.-E. D. (1986). Kontrol i det stille - om magt og deltagelse Šontrol in silence - on power and participationŠ. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dahl, R. A. (1961). *Who governs?* New Haven: Yale University Press.
- Danelund, J. (2005). Ledelse med mening - netværksledelse og styring af selvstyring på afstand. Frederiksberg: Danmarks Forvaltningshøjskole.
- Dewey, J. (1916). *Democracy in education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1937). Democracy and educational administration. In J. Ratner (Ed.), *Education today*. New York: G.P. Putman's sons.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burcell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). Hempel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (2001/1978). Governmentality. In J. D. Faubion (Ed.), *Power -essential works of foucault 1954 - 1984*. London: Penguin Press.
- Furman, G. C., & Starrat, R. J. (2002). Leadership for democratic community in schools. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge*. Chicago: Chicago University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action - reason and the rationalization of society* (Vol. 1). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action - lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Hammersley, M. (2002). *Educational research. Policymaking and practice*. London: Sage.
- Kirkeby, O. F. (1998). *Ledelsesfilosofi. Et radikalt normativt perspektiv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kirkeby, O. F. (2002). *Loyalitet - udfordringen til ledere og medarbejdere*. København: Samfundslitteratur.
- Leithwood, K. (2006). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. Toronto: University of Minnesota, University of Toronto, The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. New York: Teacher College Press.
- Lukes, S. (1974). *Power. A radical view*. London: McMillan.
- Moos, L. (2003). Pædagogisk ledelse - om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner Šeducational leadership - on the leadership assignment and the relations in educational institutionsŠ. Copenhagen: Børsen.
- Moos, L. (2006). A real change or a change in rhetoric? - comments to two oecd reviews on educational research: England in 2002 and denmark in 2004. *European Educational Research Journal*, 5(1), 63-67.
- Moos, L. (2006). What kinds of democracy in education are facilitated by supra- and transnational agencies? *European Educational Research Journal*, 5(3 & 4), 160-168.
- Moos, L., Krejsler, J., & Kofod, K. K. (2007). *Mening i ledelse - succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse Šsenses in leadership - successful school leadership between visions and selfleadershipŠ*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mulford, B., & Moreno, J. M. (2005 in press). *Sinking ships, emerging leadership: A true story of sustainability (or the lack thereof)*. Nottingham: NCSL.
- OECD. (1998). *Education catalogue*. Paris: OECD.

- Parsons, T. (1968). On the concept of value commitments. *Sociological Inquiry*(38).
- Pedersen, D. (2005). Ledelsesrummet i managementstaten. *The leadership space in the management state*. In D. Pedersen (Ed.), *Offentlig ledelse i managementstaten. Public leadership in the management state*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pellegrino, J. W., & Shavelson, R. J. (2002). Be careful what you wish for - you may get it: Educational research in the spotlight. *Educational Researcher*, 31(8), 15-17.
- Qvortrup, L. (2000). *Det hyperkomplekse samfund*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund*. København: Gyldendal.
- Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. Paper presented at the AERA, Montreal.
- Starrat, R. J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: An oxymoron or ironic possibility? *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 333-354.
- Thyssen, O. (2001). Tillid. In A. Bordum & S. B. Wenneberg (Eds.), *Det handler om tillid*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Thyssen, O. (2003a). Luhman og ledelsen. In H. Højlund & M. Knudsen (Eds.), *Organiseret kommunikation - systemteoretiske analyser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Thyssen, O. (2003b). *Organisationens usynlighed*. Paper presented at the Professor tiltrædelse, CBS, Handelshøjskolen, København.
- Warren, M. E. (1999). Democratic theory and trust. In M. E. Warren (Ed.), *Democracy & trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousands Oaks: Sage.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Malden: Blackwell.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolter, S., Keiner, E., Palomba, D., & Lindblad, S. (2004). *Oecd examiners' report on educational research and development in england*. *European Educational Research Journal*, 3(2), 510-526.
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(4), 439-457.

Prof. dr. Lejf Moos je direktor Raziskovalnega programa profesionalnega razvoja in vodenja na Danski pedagoški fakulteti Univerze v Aarhusu, Danska

TATJANA
VONTA

MEDNARODNI PEDAGOŠKI STANDARDI V FUNKCIJI FORMATIVNE EVALVACIJE, PROFESIONALNEGA RAZVOJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI

UVOD

PRESOJA O TEM, KAJ JE KAKOVOST V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU V VRTCU IN NA RAZREDNI STOPNJI OSNOVNE ŠOLE, JE V PREDVSEM ODVISNA OD CILJEV TEGA PODROČJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA, RAZUMEVANJA IN DEFINIRANJA POSLANSTVA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OZIROMA VRTCA IN ŠOLE V TEM OBDOBJU TER OD RAZUMEVANJA OTROŠTVA KOT CELOTE. PRAV ZATO JE PO ENI STRANI NEMOGOČE GOVORITI O KAKOVOSTI KOT UNIVERZALNEM KONCEPTU, ČEPRAV SE HKRATI SREČUJEMO Z NEKATERIMI V RAZISKAVAH DOKAZANIMI UGOTOVITVAMI O INDIKATORJIH, KI VPLIVAJO NA RAZVOJ OTROK V TEM OBDOBJU.

KADAR BI IZOBRAŽEVALNE
OBLASTI, NA PRIMER MINI-
STRSTVO, ŽELELE UVAJATI
SPREMEMBE V ŠOLAH, BI
MORALE UPOŠTEVATI VERIGO
SPREMEMB.

V raziskavah so bili doslej dokazani nekateri procesni (Phillips, Scarr, McCartney, 1993; Howes, Smith, 1995; Špoljar, 1986), strukturni (Clark-Stewart, 1987; Clark – Stewart, Gruber, Fitzgerald, 1994; Howes, Rubenstein, 1985; Howes, Hamilton, 1993; NICHD, 1996, Blau, 1999, Fiene, 2002) in administrativno-upravni indikatorji kakovosti (Fiene, 2002) na področju zgodnjega učenja in poučevanja. Pri tem je bilo največ raziskav usmerjenih v preučevanje in dokazovanje strukturnih kazalcev kakovosti (kot npr. v razmerje med številom odraslih in številom otrok v oddelku, v izobrazbo osebja, starost otrok v skupini, stalnost osebja, število otrok v skupini ipd.) na razvoj potencialov. Dokazani so tudi nekateri upravno-administrativni indikatorji, kot sta npr. slog vodenja, usposobljenost vodstvenih delavcev ipd., ki vplivajo na kakovost ustanove. Najteže pa je vsekakor slediti učinkom tistih indikatorjev, ki jih uvrščamo v procesne in se nanašajo na kakovost neposrednega procesa oziroma tistega, kar se dogaja za štirimi stenami oddelka. Doslej je nastalo že kar nekaj raziskav, ki dokazujejo, da je kakovost neposrednega vzgojno-izobraževalnega procesa odvisna od kakovosti interakcije med udeleženci v tem procesu, stopnje upoštevanja potreb posameznika z individualizacijo in diferenciacijo, od dejavnega vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces, ki se odvija v ustanovi, od strategije učenja in poučevanja, ki zagotavljajo aktivno in smiselno učenje, od participativnega spremljanja učinkov in načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela, zagotavljanja spodbudnega fizičnega in so-

cialnega okolja za učenje ipd. (Vonta, 2003). Prav zagotavljanju kakovosti na procesni ravni je mednarodno združenje ISSA¹ v zadnjih desetih letih posvetilo največ pozornosti v okviru svoje pobude *Kakovost v zgodnjem otroštvu*.

MEDNARODNI PEDAGOŠKI STANDARDI ZA VZGOJITELJE IN UČITELJE

Nastajanje mednarodnih pedagoških standardov v okviru ISSA sega že v konec devetdesetih let prejšnjega stoletja, v Sloveniji pa so bili prvič testirani leta 2002 (Vonta, 2003), pozneje še v Estoniji, Latviji, Litvi. Ob tem je nastal tudi sistem za podporo zagotavljanja kakovosti. V procesu dopolnjevanja pedagoških standardov poleg strokovnjakov, ki se združujemo v okviru ISSA, sodelujejo tudi drugi strokovnjaki na tem področju.²

Pedagoški standardi ISSA predstavljajo kompetence tistih vzgojiteljev in učiteljev na razredni stopnji osnovne šole, ki svoj proces gradijo na humanistični doktrini in v svojih pristopih otroka, njegov razvoj in učenje postavljajo v središče pozornosti ter spodbujajo in razvijajo demokratične vrednote in odnose na ravni oddelka, v odnosu do družin in skupnosti. Te značilnosti smo strnili v sedem standardov, ki so prikazani v naslednji preglednici 1.

INDIVIDUALIZACIJA	Vzgojitelj/učitelj spoštuje različnost znotraj oddelka in se odziva na indivi dualne potrebe, sposobnosti in potenciale vsakega posameznega otroka v oddelku tako, da uporablja znanje o razvoju otrok in odnose, ki jih gradi z otrokom in njegovo družino.
SPODBUDNO UČNO OKOLJE	Vzgojitelj/učitelj oblikuje varno, spodbudno in inkluzivno učno okolje, v katerem si otroci pri učenju upajo tvegati, ter omogoča samostojno, sode-lovalno učenje in pridobivanje izkušenj o demokraciji.
SODELOVANJE Z DRUŽINAMI	Vzgojitelj/učitelj razvija partnerske odnose z družinami, da bi zagotovili kar najboljšo podporo učenim in razvojnim potrebam otrok.
STRATEGIJE AKTIVNEGA SMISELNEGA UČENJA	Vzgojitelj/učitelj načrtuje in uvaja različne strategije, s katerimi spodbuja razumevanje pojmov, inovativnost, ustvarjalnost, samostojno odkrivanje, medsebojno sodelovanje ter raziskovanje znotraj področij dejavnosti/pred metov in med njimi.
NAČRTOVANJE IN EVALVIRANJE	Vzgojitelj/učitelj na osnovi sistematičnega opazovanja in sledenja napred ku vsakega otroka v skupini oblikuje načrte, ki temeljijo na nacionalnih standardih in ciljih ter na individualnih potrebah otrok.
PROFESIONALNI RAZVOJ	Vzgojitelj/učitelj redno vrednoti učinkovitost in izboljšuje kakovost lastnega dela ter sodeluje s kolegi, da bi izboljšal programe in delo z otroki ter njihovimi družinami.
SOCIALNA INKLUZIJA	Vzgojitelj/učitelj modelira in vzpodbuja vrednote in znanja, ki podpirajo uresničevanje človekovih pravic, socialno vključevanje in ustvarjanje odprtih demokratičnih civilnih družb, vključno z varovanjem pravic vseh manjšin.

Preglednica 1: Pedagoški standardi ISSA (Vonta in dr., 2006)

1 International Step by Step Association.

2 Trenutni člani posvetovalnega komiteja so med drugimi: John Bennett, OECD, Sue Bredekamp, ZDA, Noirine Hayes, Irska, Teresa Vasconcelos, Portugalska, Stephanie Olmore, National Association for Education of Young Children.

VSAK STANDARD DOLOČA
NEKAJ INDIKATORJEV, CELO-
TEN INSTRUMENT ZA VSE
STANDARDE JIH TAKO OBSE-
GA DVAINTRIDESET.

Standardi predstavljajo orodje, ki omogoča postavitev celostnega sistema ugotavljanja, spreminjanja in zagotavljanja kakovosti na ravni vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu in na razredni stopnji šolanja. Celoten sistem zagotavljanja kakovosti pa sloni na štirih temeljnih principih, ki izhajajo iz osnovnih dimenzij profesionalnosti (Vonta, 2005). To so:

- jedrna znanja in veščine, ki jih običajna javnost nima, predstavlja pa jih sedem pedagoških konceptov, za katere je bilo doslej v teoriji in raziskavah potrjeno, da prispevajo k boljšim rezultatom v procesu vzgoje in izobraževanja otrok od prvega do desetega leta starosti in k oblikovanju demokratičnih vrednot;
- aktivna participacija in avtonomija vzgojitelja oziroma učitelja v procesu njegovega profesionalnega razvoja, ki po eni strani aktivirata vzgojitelja oziroma učitelja, po drugi pa mu ponujata podporo in možnost izbire poti pri spreminjanju njegove prakse;
- prepoznavnost kakovosti in ugled v skupnosti, ki ga udeleženec v procesu lahko (ni pa nujno) pridobi, če doseže standarde odličnosti za podelitev mednarodnega certifikata odličnosti.

Pedagoški standardi ISSA tako niso namenjeni le ugotavljanju stopnje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, ampak imajo predvsem formativno vlogo v procesu spreminjanja dosežene kakovosti oziroma v profesionalnem razvoju in pri prepoznavanju kakovosti.

PEDAGOŠKI STANDARDI KOT ORODJE ZA FORMATIVNO EVALVACIJO PROFESIONALNI RAZVOJ IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI

Formativno evalvacijo vzgojitelja oziroma učitelja lahko primerjamo s procesom individualizacije in diferenciacije na ravni oddelka v procesu, v katerem si želimo ustvariti pogoje za otrokovo učenje. Formativna evalvacija vzgojitelja oziroma učitelja s pedagoškimi standardi ISSA predpostavlja odčitavanje dosežene stopnje kakovosti na osnovi dokazov, ki jih izurjen in zanesljiv ocenjevalec zbere iz različnih virov, in sicer:

- iz različne dokumentacije o vzgojiteljevem oziroma učiteljevem delu,
- ob neposrednem opazovanju vzgojitelja oziroma učitelja pri njegovem delu v oddelku,
- v pogovoru z vzgojiteljem oziroma učiteljem neposredno po opazovanju v oddelku.

ĖVALVACIJA TOREJ V NAŠEM PRIMERU TEMELJI NA KOMBINACIJI RAZLIĀNIH VIROV ZBIRANJA DOKAZOV IN NA ZANESLJIVOSTI OCENJEVANJA, KI JO DOSEŹEMO Z USPOSABLJANJEM OCENJEVALCEV IN SISTEMATIĀNIM PREVERJANJEM NJIHOVE ZANESLJIVOSTI PRI OCENJEVANJU PRAKSE OZIROMA PROCESA NA OSNOVI STANDARDOV.

Zbrani dokazi nam nato sluŹijo za identifikacijo moĀnih in Źibkih strani vzgojiteljevega oziroma uĀiteljevega dela in predstavljajo temelj za oblikovanje naĀrta spreminjanja in izboljŹevanja kakovosti. Źe med ugotavljanjem doseŹene stopnje kakovosti sta participacija in avtonomnost vzgojitelja oziroma uĀitelja zagotavljeni, saj ta sam odloĀa, katere pisne dokaze o uresniĀevanju posameznih standardov bo zbiral v svojem profesionalnem portfoliu, ki predstavlja enega od virov za ocenjevanje. Zagotavljamo pa ju tudi v pogovoru po opazovanju ter pri oblikovanju naĀrta za spreminjanje in izboljŹanje kakovosti. Vzgojitelj oziroma uĀitelj izbira, kje bo zaĀel spreminjati svoje delo, na katerih indikatorjih oziroma standardih kakovosti bi rad napredoval, odloĀa pa tudi o tem, ali v tem procesu potrebuje pomoĀ. PomoĀ posamezniku v njegovi profesionalni rasti pa je lahko zelo razliĀna in odvisna od konkretnih potreb in razmer.

Princip humanistiĀne doktrine, ki smo ga zasledili pri postavljanju standardov na ravni vzgojiteljevega oziroma uĀiteljevega dela v oddelku, smo vpletli tudi na raven vzgojiteljevega oziroma uĀiteljevega profesionalnega razvoja, saj je tudi pri oblikovanju sistema podpore vzgojitelju oziroma uĀitelju v tem procesu prav on v srediŹu naŹe pozornosti. Āe se zdaj od ravni posameznega vzgojitelja oziroma uĀitelja premaknemo na raven celotnega pedagoŹkega osebja v vrtcu ali Źoli, moramo najprej ugotoviti, da je stopnja doseŹene kakovosti med razliĀnimi vzgojitelji in uĀitelji zelo razliĀna in da so tako tudi njihove potrebe v odnosu do profesionalnega razvoja razliĀne. Za potrebe naĀrtovanja njihovega razvoja (in s tem razvoja vrtca oziroma Źole), ki je usklajen z vizijo organizacije, pa je treba imeti strokovni uvid v profesionalne potrebe posameznikov, kar nato doloĀa strateŹke odloĀitve na ravni celotne organizacije, te pa potem usmerjajo rast ustanove v skladu z njihovo vizijo. V tem primeru pedagoŹki standardi predstavljajo tudi orodje za naĀrtovanje profesionalnega razvoja zaposlenih in ustanove.

DoloĀitev ravni kakovosti, ugotavljanje moĀnih strani in oblikovanje naĀrta razvoja nam daje uvid v to, kje smo in kam bi v svojem razvoju radi priŹli, kar seveda tako posamezniku kot ustanovi olajŹa uresniĀevanje zastavljenih ciljev. Je pa res, da v tem procesu vzgojitelji in uĀitelji potrebujejo podporo. Bolj ko je podpora, ki jo ponujamo, raznolika, bolj upraviĀeno lahko priĀakujemo, da bo vzgojitelj oziroma uĀitelj naŹel sebi najustreznejŹo obliko. Sistem podpore, ki jo ponujamo, v naŹem primeru obsega dejavnosti, ki omogoĀajo pridobivanje novih spoznanj, ter priloŹnosti za kritiĀno samorefleksijo, refleksijo z mentorjem, kolegom ali

kolegialnim timom na ravni vrtca oziroma šole ali pa v sistemu mrežnega povezovanja z drugimi vrtci ali šolami. Če hočemo v resnici doseči kvalitativne spremembe pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnega procesa, moramo pomoč pri vseživljenjskem učenju zagotoviti tako vzgojiteljem in učiteljem začetnikom, ki jim pomagamo z mentorstvom, pa tudi bolj izkušenim vzgojiteljem in učiteljem. V procesu profesionalne rasti bodo nekateri vzgojitelji oziroma učitelji dosegli tudi zahteve, ki jih ISSA postavlja kot pogoj za doseganje certifikata odličnosti,³ in se bodo prijaviili k postopku za pridobivanje certifikata ter tako tudi uradno pridobili potrditev o kakovosti svojega dela. Seveda pa ni pričakovati, da bodo vsi vzgojitelji oziroma učitelji dosegli to raven.

Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ na Pedagoškem inštitutu je v podporo profesionalnemu razvoju in spreminjanju kakovosti v vrtcu in na začetku šolanja pripravil naslednje dejavnosti:

- seminarje in delavnice za vzgojitelje oziroma učitelje;
- sistem usposabljanja mentorjev (v sodelovanju s Pedagoško fakulteto Koper);
- priročnike za vzgojitelje in učitelje za samoevalvacijo in uresničevanje standardov v praksi;
- usposabljanje za oblikovanje profesionalnega portfolia;
- kontinuirane mrežne povezave vzgojiteljev oziroma učiteljev, predavateljev, koordinatorjev, svetovalnih delavcev, mentorjev in vodstvenih delavcev;
- usposabljanje vodstvenih in svetovalnih delavcev za formativno evalvacijo;
- usposabljanje, koordinacijo in zagotavljanje zanesljivosti pri opazovanju in ocenjevanju dosežene stopnje kakovosti, merjene s pedagoškimi standardi;
- mednarodno certifikacijo za pridobitev standarda odličnosti s certifikatorji, ki dosežejo 85-odstotno zanesljivost ocenjevanja s pedagoškimi standardi.

Vse naštetu naj bi različnim uporabnikom pomagale razviti in uresničevati dejavnosti, ki spreminjajo kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa v neposredni praksi in temeljijo na pedagoških standardih. Iz povedanega sledi, da lahko različni uporabniki uporabljajo standarde na različne načine in v različne namene, seveda pa je skupni imenovalec – spreminjanja kakovosti. V naše dejavnosti se vključujejo ravnatelji in drugi vodstveni delavci, svetovalni delavci, mentorji, vzgojitelji in učitelji.

³ Vzgojitelj oziroma učitelj mora izkazati, da se 90 % vseh indikatorjev v njegovi praksi redno pojavlja. (Vir: Vonta, T. in dr., 2006)

ODZIVI IZ PRAKSE

V nadaljevanju povzemamo nekaj izkušenj, ki so jih različni udeleženci naših dejavnosti, povezanih z uporabo pedagoških standardov, predstavili na posvetu *Kakovost v vzgoji in izobraževanju* v Portorožu aprila letos.

Začnimo pri ravnateljih, ki so v skladu z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja dolžni prisostvovati pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremljati njihovo delo in jim svetovati.⁴ Takole je svoje izkušnje povzela ravnateljica vrtca v Idriji:

»Vodilo pri zagotavljanju kakovosti nam predstavlja vizija vrtca, ki nas pelje k skupnemu cilju – kvaliteti dela. Pomemben vidik zagotavljanja kvalitete dela je načrtno strokovno izpopolnjevanje vseh zaposlenih. Ob tem se seveda postavlja vprašanje, koliko svobode imajo zaposleni pri izbiri vsebin strokovnega izobraževanja. Če obstaja konsenz na osnovi skupno oblikovane vizije, potem je lažje zagotavljati izobraževanja, ki so smiselna in v skladu s potrebami in pričakovanji tako posameznikov kot inštitucije v celoti. (...) Pri upravljanju s človeškimi viri se vedno vprašamo, koliko sama izobraževanja neposredno vplivajo na izboljšanje in spreminjanje prakse. Seznam seminarjev, ki so jih obiskovali zaposleni, in število potrdil o napredovanju nam o kvaliteti dela v oddelku – torej o kakovosti samega vzgojno-izobraževalnega procesa povedo bolj malo. (...) Evalvacijo doseženih sprememb smo v našem vrtcu dosegli z uporabo pedagoških standardov ISSA. V preteklem šolskem letu sem s standardi ISSA v vseh oddelkih ugotavljala stopnjo zagotavljanja kakovosti učnega okolja, letos pa stopnjo kakovosti sodelovanja z družinami. Ugotovitve so bile osnova za oblikovanje načrta profesionalnega razvoja za vsako vzgojiteljico oziroma pomočnico vzgojiteljice, posebej, pa tudi za oblikovanje načrta strokovnega usposabljanja, udeležb na seminarjih, posvetih ipd. na nivoju celotnega vrtca. V podporo profesionalnemu razvoju smo uvedli osebni profesionalni portfolio, v katerem osebe zbira pisne in slikovne dokaze o uresničevanju standarda. Naši timski sestanki so namenjeni kritičnim refleksijam, povezujemo se v mrežne dejavnosti, ki omogočajo izmenjavo izkušenj in poglobljanje znanja in veščin. (...) Osebnost vidim veliko prednosti pri uporabi standardov v praksi, saj mi omogočajo usmerjenost v proces dela v oddelku, večjo objektivnost pri ocenjevanju, pri če-

⁴ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja <http://www.sviz.si/?page=si/predpisi/zakon10>

POGLEDI NA VODENJE

mer so merila kakovosti za vse enaka, sistematičnost in dolgoročno usmerjenost k spreminjanju kakovosti dela, pri čemer zagotavljamo osebno in strokovno rast posameznika in celotnega kolektiva oziroma institucije. Pedagoški standardi ISSA ponujajo možnost za preverjanje inputa in outputa, zagotavljajo mednarodno primerljivost kakovosti in v primeru doseganja mednarodnega certifikata odličnosti tudi promocijo našega dela v ožjem in širšem okolju.« (Križič, 2007).

Svetovalni delavki iz OŠ Nove Jarše in OŠ Miren pri Novi Gorici pa poudarjata, da pedagoški standardi ISSA svetovalnim delavcem omogočajo uresničevanje njihovih zadolžitev na ravni svetovanja in pomoči učiteljem, pa tudi na ravni sodelovanja z vodstvom šole. Strnjeno uporabo pedagoških standardov, na katere je opozorila Jelena Vidmar (Vidmar, 2007), predstavljamo v naslednji preglednici.

UPORABA PEDAGOŠKIH STANDARDOV ISSA PRI DELU Z UČITELJI	UPORABA PEDAGOŠKIH STANDARDOV ISSA PRI PRIPRAVI GRADIV ZA VODSTVO ŠOLE/STARŠE IPD.
Svetovanje učiteljem na izvedbeni ravni uresničevanja kurikula v devetletki, zlasti z vidika zagotavljanja ustreznih metod in strategij izvajanja kurikuluma ter razumevanja vsebin poučevanja v funkciji uresničevanja kurikularnih ciljev	Spremljanje in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela na področju učenja in poučevanja (analize učne uspešnosti, uspešnih metod poučevanja ipd.)
Svetovanje in načrtovanje dejavnosti, v katerih učenci v resnici dobijo vlogo subjekta v vzgojno-izobraževalnem procesu, ter pristopov, ki učencev razvoj in učenje postavljajo v središče pozornosti vzgojno-izobraževalnega procesa v razredu	Preverjanje in zagotavljanje ustreznih pogojev za integracijo učencev s posebnimi potrebami
Svetovanje učiteljem pri izboljševanju učinkovitosti poučevanja ter pri razumevanju, načrtovanju in uvajanju novih pristopov k učenju, kot so npr. sodelovalno učenje, nivojski pouk, individualizacija in diferenciacija pri pouku, projektno učno delo, programi za dvig motivacije ipd.	Priprava razvojnega načrta šole za področje učenja in poučevanja
Pomoč učitelju, da postaja vse bolj fleksibilen, samostojen, motiviran za napredek svoje prakse, reflektiven in razmišljajoč praktik, ki je sposoben samostojno sprejemati odločitve in zaupati vanje	Načrtovanje strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na šoli

Preglednica 2: Možni načini uporabe pedagoških standardov ISSA v šolski svetovalni službi

Neva Humar (Humar, 2007) poudarja, da vidi vrednost pedagoških standardov ISSA predvsem v tem, da se osredotočajo na posameznega učitelja, na njegovo delo z učenci kot celoto in ne le na posamezne segmente njegovega dela ter da gradijo na njegovih kompetencah. Hkrati poudarja, da nam »mednarodni pedagoški standardi pomagajo odgovarjati na vprašanja: Kakšne so kvalitete dobrega učitelja? Kaj počne dober učitelj? Kakšne kompetence ima? (...) Učitelj, ki želi napredovati v kakovosti svojega dela in morda nekoč doseči certifikat odličnosti, mora pred tem prehoditi pot, na kateri se nenehno sooča s svojo vsakodnevno prakso, jo reflektira, kritično vrednoti in jo na osnovi ugotovitev spreminja. Pri tem se sprašuje, kaj počne, kaj si želi doseči, kaj mora storiti, da bo to dosegel, kdo mu lahko pri tem pomaga oziroma kje mora iskati vire (...) Svoj napredek beleži v obliki osebnega portfolia, katerega najpomembnejši del so razmišljanja o spremljani praksi, ki omogočajo prehod na novo kvaliteto. Na tej poti mu lahko pomaga mentor – sodelavec, ki mu na neogrožajoč način pomaga pri spreminjanju vsakodnevne prakse. Tak sodelavec je lahko drug učitelj ali svetovalni delavec, ki tako prevzame vlogo mentorja. Mentoriranec in mentor vstopata v ta odnos prostovoljno. Učitelj se na osnovi samorefleksije odloči, katere segmente svojega dela si želi izboljšati. Z mentorjem naredita načrt, v katerem so opredeljeni cilji in naloge s strategijami, ki naj bi pripeljale do realizacije zastavljenega. Sledijo opazovanja učiteljevega dela, ki jih skupno načrtujeta in nato o njih razmišljata. Ugotovitve opazovanj vodijo v načrtovanje nadaljnjih korakov. (...) Iz navedenega sledi, da ni nepomembno, kdo opravlja vlogo mentorja. Le-ta mora imeti določene sposobnosti, spretnosti in karakterne lastnosti, ki predstavljajo ključ do uspešnega mentorstva. Mentor mora biti strokovnjak z bogatimi izkušnjami na področju poučevanja, zelo pomembne pa so njegove spretnosti komuniciranja in medčloveške spretnosti. Tako kot mentoriranec tudi mentor v medsebojnem procesu reflektira svoje mentorske kompetence in jih izboljšuje. V medsebojnem odnosu torej pridobivata in napredujeta oba.«

In končno si pogledajmo še mnenje vzgojiteljice Damjane Velikonja iz Vrta Idrija (Velikonja, 2007), ki je ob uporabi pedagoških standardov ISSA v zadnjih letih v svojem profesionalnem razvoju prehodila zares veliko korakov naprej in si med drugim pridobila mednarodni certifikat odličnosti. »V zadnjih dvanajstih letih sem zaradi sprememb na področju vzgoje in izobraževanja obiskala veliko seminarjev in delavnic s področja predšolske vzgoje. Kakovost seminarjev ocenjujem po njihovi vsebini, kako in koliko lahko pridobljeno znanje uporabim v praksi, kako se vsebine med seboj dopolnjujejo in nadgrajujejo, in po tem, ali mi ponujajo osnovo

za samoocenjevanje mojega dela. Žal vsi seminarji na našem trgu tega ne ponujajo ... Seveda so seminarji le ena od oblik stalnega izobraževanja, vrtec mi je omogočil prisotnost in aktivno udeležbo v različnih oblikah stalnega usposabljanja (regijske delavnice, posveti, medmrežna srečanja, pogovori z ljudmi in strokovnjaki, ki so vključeni v mrežo vrtcev in šol na Pedagoškem inštitutu). Druga pomembna spodbuda v mojem razvoju pa je bil profesionalni portfolio, ki sem ga začela oblikovati pred tremi leti. Na začetku je bil moj portfolio podoben mapi zapisov in fotografij, ki so predstavljali zbirko pomembnih dogodkov in utrinkov iz dela v skupini. Vsa gradiva so se mi zdela enako pomembna, dokler se nisem naučila kritično reflektirati in spoznavati vrednosti in reprezentativnosti določenih izkušenj in materialov z vidika pedagoških konceptov, ki jih predstavljajo pedagoški standardi ISSA. Tako sem se lotila sistematičnega urejanja gradiva in pisanja refleksij. V svojem portfolio sem predstavila sebe, vsa izobraževanja, svoja razmišljanja ter gradiva, ki sistematično in urejeno dokumentirajo zbirko gradiv po posameznih standardih na otroka osredinjene prakse. Moj portfolio predstavlja moje delo, moje razumevanje standardov, spremembe, ki sem jih doživela v svojem profesionalnem razvoju, ki sem jih uvedla v svoje delo, ter mojo osebno rast ... V letošnjem letu sem dosegla mednarodni certifikat odličnosti. Ta certifikat mi pomeni potrditev mojega dela in izziv za naprej. Sedaj bom svoje delo lahko poglobljala na določenih detajlih – podrobnostih, zanima me, kako jih drugi razumejo, razmišljala bom o svojem delovanju, o dvigovanju svojega dela na višjo raven, angažirala se bom za pomoč drugim pri doseganju višje kakovosti in jim kot mentor ponudila pomoč v tem procesu.«

SKLEP

KVALITATIVNA IN KVANITATIVNA ANALIZA UČINKOV UPORABE PEDAGOŠKIH STANDARDOV V PRAKSI NAŠIH VRTCEV IN ŠOL NAM PONUJA DOVOLJ DOKAZOV ZA TO, DA LAHKO TRDIMO, DA PRINAŠAJO BISTVENE SPREMEMBE V KAKOVOST NEPOSREDNEGA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA.

To lahko trdimo ne le za tistih dvajset vzgojiteljic in učiteljic, ki jim je doslej uspelo doseči certifikat odličnosti, ampak tudi za tiste vzgojiteljice in učiteljice, ki so s pomočjo pedagoških standardov začele svoje delo v oddelku kritično vrednotiti. Spremembe prinašajo tudi v načine ocenjevanja procesa in spodbujanja profesionalnega razvoja posameznikov kot tudi celotnega vrtca in šole, saj se v tem procesu nenehno pogloblja razumevanje temeljnih pedagoških konceptov in njihovega uresničevanja v praksi. Razumevanje teoretičnih pedagoških konceptov in kritičen premislek o njihovem uresničevanju v praksi pa zanesljivo ponujata dobro osnovo za nenehno spreminjanje kakovosti.

Literatura

- Blau, D. M. (1999 c.). The Effects of Child Care Characteristics on Child Development. *Journal of Human Resources*. 34(4), 786–822.
- Clarke-Stewart, Gruber, Fitzgerald. (1994). *Children at home and in day care*. New York: Hillsdale.
- Clarke-Stewart, K. A. (1987.) In search of consistencies in child care research. V: Phillips (Ed.). *Quality in child care: What does research tell us*. Washington, D.C.: NAEYC, 105–120.
- Fiene, R. (2002). 13 Indicators of Quality Child Care: Research Update. National Resource Center for health and safety in Child Care. Colorado: University of Colorado.
- Howes, C., Hamilton, C. E. (1993). *Child Care for Young Children*. V: Spodek (Ed.). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan publishing company.
- Howes, C., Rubenstein, J. (1985). Determinants of Toddlers' experience in day care: Age of entry and quality of settings. *Child Care Quarterly*, 14, 140–151.
- Howes, C., Smith E. W. (1995). Relations Among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381–404.
- Humar, N. (2007). Doseganje višje kvalitete dela učitelja ob pomoči mentorja. Neobjavljen prispevek s posveta »Kakovost v vzgoji in izobraževanju«, Portorož, 2007.
- Križič, S. (2007). Zagotavljanje in spremljanje kvalitete dela v Vrtcu Idrija. Neobjavljen prispevek s konference »Kakovost v vzgoji in izobraževanju«, Portorož 2007.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1996). *Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Care giving*. *Early Childhood research Quarterly*, 11, 269–306.
- Phillips, D., Scarr, S., McCartney, K. in drugi (1993). *Bermuda Study*. Report.
- Skupina avtorjev, (2006). *Uresničevanje ISSA pedagoških standardov v praksi: priročnik za strokovno rast in doseganje višje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela vzgojiteljev in učiteljev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Špoljar K. (1986). *Analiza interakcije odgajalej-dijete u svrhu podizanja kvalitete odgojno-obrazovanog rada u dječjim vrtićima*. Studije I Izvještaji. Institut za pedagojska istraživanja. OUR Pedagogijske znanosti, Zagreb: FF.
- Velikonja, D. (2007). *Moja pot k odličnosti*. Neobjavljen prispevek s posveta »Kakovost v vzgoji in izobraževanju«, Portorož, 2007.
- Vidmar, J. (2007). *Uporaba ISSA pedagoških standardov v šolski svetovnalni službi*. Neobjavljen prispevek na konferenci »Kakovost v vzgoji in izobraževanju«, Portorož, 2007.
- Vonta, T. (2003). *Kazalci kakovosti organizirane predšolske vzgoje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Vonta, T. (2005). *Koceptualizacija profesionalnega razvoja vodstvenih in strokovnih delavcev vrtecev in šol*. V: *Razvijanje partnerstva med fakultetami, šolami in vrtci*. Uredila Vida Medved Udovič, Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales.
- Vonta, T. (in dr.) (2006). *ISSA mednarodni certifikat odličnosti za vzgojitelje in učitelje: osnovne informacije o postopkih, ciljnih in pogojih certifikacijskega procesa*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.per: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales.
- Vonta, T. (in dr.) (2006). *ISSA mednarodni certifikat odličnosti za vzgojitelje in učitelje: osnovne informacije o postopkih, ciljnih in pogojih certifikacijskega procesa*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.

Dr. Tatjana Vonta je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.
E-pošta: step.si@siol.net

MOJCA
ŠTRAUS

VLOGA MEDNARODNIH RAZISKAV PISA, TIMSS, PIRLS TER NACIONALNEGA PREVERJANJA ZNANJA V RAZVOJU ŠOLSKEGA SISTEMA

UVOD

TEMELJNI NAMEN RAZISKAV ZNANJA JE PRISPEVATI K PRIZADEVANJEM ZA IZBOLJŠEVANJE KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA. V ZADNJIH DESETLETJIH SO RAVNI ZNANJA UČENCEV, DIJAKOV IN ŠTUDENTOV (V NADALJEVANJU JIH BOMO SPLOŠNO POIMENOVALI Z BESEDO UČENCI) POSTALE POMEMBEN KAZALNIK TE KAKOVOSTI. TUDI V SLOVENIJI JE EDEN OD CILJEV PRENOVLJENEGA ŠOLSKEGA SISTEMA »DOSEGANJE MEDNARODNO PRIMERLJIVIH STANDARDOV ZNANJA« (BELA KNJIGA, 1996, STR. 92). V RAZISKAVAH ZNANJA IŠČEMO ODGOVORE NA VPRAŠANJA, KOT SO: KAKO DOBRO SE UČENCI UČIJO V IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU (GLEDE NA SPLOŠNA PRIČAKOVANJA, CILJE KURIKULA ALI PRIPRAVO NA NADALJNJE ŽIVLJENJE)? ALI OBSTAJAJO PODATKI O POSEBEJ MOČNIH ALI ŠIBKIH PODROČJIH V ZNANJU UČENCEV? KATERE RAVNI ZNANJA DOSEGAJO POSAMEZNE PODSKUPINE UČENCEV?

KATERI DEJAVNIKI V ŠOLSKEM SISTEMU ALI ZUNAJ NJEGA SO POVEZANI Z USPEŠNOSTJO UČENCEV? ALI SE RAVNI ZNANJA UČENCEV Z LETI SPREMINJAJO?

Slovenija se je leta 2004 priključila državam, ki so začele priprave na izvedbo tretjega cikla Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA (*Programme for International Student Assessment*), ki poteka pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD). Pred tem so bile znane tudi že Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (TIMSS, *Trends in International Mathematics and Science Study*), Mednarodna raziskava bralne pismenosti (PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*), ki obe potekata pod okriljem Mednarodnega združenja za evalvacijo dosežkov v izobraževanju IEA (*International Association for Evaluation of Educational Achievement*). S pomočjo teh raziskav smo se lahko seznanili s primerjavami dosežkov slovenskih učencev z dosežki učencev iz drugih držav. Ko si poskušamo razlagati rezultate teh raziskav, se nam porodijo tudi naslednja vprašanja: Kaj natančno hočemo izvedeti iz mednarodnih raziskav in kaj iz nacionalnih zajemov podatkov? Kakšne informacije nam vrste podatkov, ki jih zbiramo, ponujajo o tem, kar hočemo vedeti, in kako jih lahko interpretiramo? Da lahko na ta vprašanja poiščemo odgovore, moramo poleg samih rezultatov poznati tudi vsebino in zasnovo raziskav ter morebitne posebnosti pri izvajanju le-teh.

V prispevku je uvodoma prikazan pregled konceptualnih podobnosti in razlik med omenjenimi raziskavami, temu sledi razprava o njihovi pomembnosti za oblikovanje strategije razvoja izobraževalnega sistema. Ob tem so izpostavljeni nekateri morebitni problemi, povezani z veljavnostjo uporabe izsledkov raziskav, ki se lahko pojavijo v vseh elementih raziskave, od same zasnove, prek izvedbe do izbire analiz za zajete podatke in interpretacije rezultatov.

PODOBNOSTI IN RAZLIKE V ZASNOVI RAZISKAV

Preden lahko sestavimo lestvico držav po dosežkih, moramo imeti operativno definicijo o tem, kaj dosežek v državi je. Definirati moramo okvir primerjanja oziroma področje merjenja znanja, populacijo učencev, ki jo obravnavamo, kakšne instrumente in pristope uporabljamo pri zajemu podatkov o njihovem znanju in kako podatke analiziramo. Med raziskavami PISA, TIMSS, PIRLS in nacionalnim preverjanjem znanja so v teh elementih razlike, ki jih moramo poznati, če hočemo pravilno uporabiti izsledke raziskav.

CILJNA POPULACIJA V RAZISKAVI PISA SO 15-LETNI UDELEŽENCI V ŠOLSKEM SISTEMU, KAR V SLOVENIJI VEČINOMA PREDSTAVLJA DIJAKE PRVIH LETNIKOV SREDNJIH ŠOL, NEKAJ MANJ PA TUDI UČENCE ZADNJIH RAZREDOV OSNOVNIH ŠOL IN UDELEŽENCE IZOBRAŽEVANJA ZA ODRASLE.

Ta populacija je izbrana, ker v večini držav OECD predstavlja udeležence, ki so tik pred koncem obveznega dela izobraževanja ali tik po njem. V raziskavi TIMSS je ciljnih populacij več. Osnovna razlika v primerjavi z raziskavo PISA je, da so v raziskavi TIMSS ciljne populacije učencev v splošnem izbrane glede na razred, ki ga obiskujejo, oziroma glede na leta šolanja v kombinaciji s starostjo učencev. V večini držav je populacija nižjih razredov izbrana kot populacija učencev, ki obiskujejo 4. razred, populacija višjih razredov pa kot populacija učencev, ki obiskujejo 8. razred. Tudi v Sloveniji mednarodna definicija ciljnih populacij TIMSS ustreza 4. in 8. razredu devetletnega programa. Posebej pa bo leta 2008 (s poskusnim zajemom podatkov v letu 2007) potekala tudi raziskava TIMSS za maturante, ki bo zajela populacijo dijakov v zaključnih letnikih gimnazij. Raziskava PIRLS ima eno ciljno populacijo, ki je vezana na leta šolanja v kombinaciji s starostjo. Mednarodno in v Sloveniji so to učenci 4. razredov devetletnega programa. V preglednici 1 je predstavljena shema definicij ciljnih populacij.

Mednarodne in nacionalne raziskave znanja so še posebej uporabne za oblikovanje strategij razvoja izobraževalnega sistema, če je zaporednih zajemov podatkov več. Za vse omenjene raziskave so značilni večletni cikli zajemanja podatkov. Nacionalno preverjanje znanja poteka vsako leto, raziskava PISA v triletnih, TIMSS v štiriletnih in PIRLS pa v petletnih ciklih. Časovni razmiki med

POGLEDI NA VODENJE

PISA	TIMSS	PIRLS	NPZ
15-letniki v izobraževalnem sistemu (zaključek obveznega izobraževanja)	4. razred (mednarodno)	4. razred (mednarodno)	6. razred (prostovoljna udeležba)
	8. razred (mednarodno)		9. razred (obvezna udeležba za vse učence)
	TIMSS za maturante: zaključek gimnazije		

Preglednica 1: Ciljne populacije v raziskavah PISA, TIMSS, PIRLS in v nacionalnem preverjanju znanja (NPZ)

posameznimi zajemi podatkov v teh raziskavah so bili določeni glede na namene zbiranja podatkov in možnosti povezovanja z drugimi podatki. V mednarodnih raziskavah vsakoletno zbiranje podatkov ne bi bilo smiselno zaradi počasnejšega spreminjanja šolskih sistemov, pa tudi izvedljivo ne bi bilo, saj od zbiranja podatkov do mednarodnega poročila poteče več kot leto dni.

V raziskavi PISA so podatke zajemali v triletnih ciklih, saj je to praktično najkrajši čas, ko je raziskave v tako velikem obsegu moč izvesti. Hkrati pa je pomemben interes vlad sodelujočih držav, da podatke, na podlagi katerih oblikujejo odločitve o šolskem sistemu, pridobivajo čim pogosteje.

V raziskavi TIMSS med posameznima zajemoma podatkov pretečejo štiri leta, ker je to čas, ko generacija iz populacije 4. razredov napreduje v 8. razred. S tem so mogoče ne samo primerjave v času med 4. razredom prvega zajema in 4. razredom drugega zajema podatkov, ampak tudi primerjave znotraj iste generacije učencev, od podatkov, ki smo jih dobili, ko so bili v 4. razredu v prvem zajemu, do podatkov za isto generacijo učencev v 8. razredu v drugem zajemu podatkov. Preizkusi znanja in pristopi k analizam podatkov so zastavljeni tako, da so te primerjave na ravni celotnih generacij smiselne.

V raziskavi PIRLS je cikel zajemanja podatkov nekaj daljši, saj ni zasnovana kot primerjava med generacijami.

DEFINICIJE MERJENEGA PODROČJA SO MED RAZISKAVAMI DELNO PODOBNE IN DELNO RAZLIČNE.

V raziskavi PISA v vsakem ciklu merijo tri področja pismenosti: bralno pismenost, matematično pismenost in naravoslovno pismenost. Pismenost v raziskavi PISA ni le ozek pojem znanja branja in pisanja, ampak je zasnovan v širšem smislu kot izkazovanje kompetenc, ki naj bi jih 15-letniki potrebovali za uspešno nadaljnje izobraževanje in vključevanje v družbo na področjih branja, ma-

POGLEDI NA VODENJE

tematike in naravoslovja. V raziskavi TIMSS sta merjeni področji matematika in naravoslovje, bralna pismenost pa je področje merjenja znanja v raziskavi PIRLS. Prvi glavni zajem podatkov v raziskavi PISA je bil opravljen leta 2000, tako da je bilo glavno področje merjenja znanja bralna pismenost. To pomeni, da sta bili v preizkusih znanja dve tretjini nalog namenjeni merjenju bralne pismenosti, ena tretjina pa merjenju matematične in naravoslovne pismenosti. V naslednjem zajemu podatkov leta 2003 je bilo glavno področje merjenja znanja matematična pismenost, leta 2006 pa naravoslovna pismenost. Prvi zajem podatkov v raziskavi TIMSS je bil leta 1995, v raziskavi PIRLS pa leta 2001 (leta 1991 je potekala manjša podobna raziskava, poimenovana *Reading Literacy* oziroma Raziskava bralne pismenosti). V raziskavah TIMSS in PIRLS so deleži merjenih področij znanja v posameznih ciklih enakomerni. Pri nacionalnem preverjanju znanja vsi učenci rešujejo preizkuse znanja iz materinščine in matematike, po naključnem razvrščanju šol v skupine za posamezni tretji predmet pa še enega izmed največ štirih v tistem šolskem letu določenih tretjih predmetov. Zgornje opredelitve predstavljamo tudi v preglednici 2.

PISA	TIMSS	PIRLS	NPZ
2000: bralna pismenost*	1995: matematika naravoslovje	(1991: raziskava Reading Literacy)	vsako leto:
matematična pismenost			matematika
naravoslovna pismenost			slovenščina oz. materinščina
			tretji predmet (izmed največ štirih določenih predmetov)
2003: bralna pismenost	1999: matematika, naravoslovje	2001: bralna pismenost	
matematična pismenost*	(samo 8. razred)		
naravoslovna pismenost			
2006: bralna pismenost	2003: matematika, naravoslovje	2006: bralna pismenost	
matematična pismenost			
naravoslovna pismenost*			
2009: bralna pismenost*	2007: matematika, naravoslovje		
matematična pismenost			
naravoslovna pismenost			

Preglednica 2: Cikli zajemanja podatkov in merjena področja v raziskavah PISA, TIMSS, PIRLS in nacionalnem preverjanju znanja

Opomba: * označuje glavno področje merjenja v posameznem ciklu raziskave PISA

Potem ko je definicija, kaj želimo meriti, določena, je treba sestaviti naloge za mednarodni preizkus znanja. Če gre za mednarodno raziskavo, je nemogoče pričakovati, da bo nabor nalog pri preizkusu ustrezal vsem sodelujočim državam. Namen raziskav IEA, ki pri sestavljanju preizkusa znanja upoštevajo kurikule so-

delujočih držav, je, da je mednarodni preizkus znanja enako 'nepravičen' do vseh. Pri drugih raziskavah (npr. OECD PISA in zaradi narave področja merjenja tudi IEA PIRLS) je preizkus znanja sestavljen neodvisno od kurikulumov sodelujočih držav, na podlagi mnenja strokovnjakov o tem, kaj so znanja, ki so pomembna za učence v zajeti populaciji. Poleg nalog za merjenje znanja pa v raziskavah, zato da bi pojasnili razlike v dosežkih, zajamemo tudi vrsto podatkov o spremljajočih dejavnikih, kot so na primer podatki o spolu in starosti učenca, o njegovih stališčih do merjenega področja in o okoliščinah, v katerih poteka pridobivanje znanja. Tako so na primer v vseh raziskavah za zajem podatkov pripravljene vprašalniki za sodelujoče učence in vprašalniki za ravnatelje sodelujočih šol. V raziskavi TIMSS je zaradi povezave s kurikularnimi vsebinami in ker je ciljna populacija učencev definirana kot oddelek učencev, smiselna tudi uporaba vprašalnikov za učitelje, ki v sodelujočem razredu poučujejo matematiko oziroma naravoslovne predmete. V raziskavi PIRLS pa je zaradi nižje starosti učencev še posebnega pomena zajem podatkov z vprašalniki za starše, saj ti pomagajo usklajevati podatke, ki jih navajajo učenci. Hkrati so za otroke te starosti podatki, ki jih navajajo starši, pomemben pojasnjevalni dejavnik pri ugotavljanju razlik v dosežkih med učenci.

KAZALNIKI IZ MEDNARODNIH IN NACIONALNIH RAZISKAV

Že rezultati vsake posamezne naloge pri preizkusu znanja nam povedo svojo zgodbo, rezultati pri preizkusu znanja s sto ali več nalogami pa nam povedo sto ali več zgodb – kar je zlahka prevelika količina informacije še za kurikularne strokovnjake. Za posamezne interpretacije pa določene skupine nalog, ki so povezane glede znanj in veščin, ki jih merijo, povedo podobne zgodbe. Temeljni zakon pri povzemanju podatkov je, da združevanje poudari skupne lastnosti v nalogah in hkrati zasenči lastnosti, ki so značilne le za posamezne naloge (Mislevy, 1995). Tako sta določanje skupin nalog, ki optimizirajo povzemanje informacije za interpretacijo rezultatov in, posledično, priprava ustreznih preizkusov znanja, ključnega pomena.

Optimalne ravni povzemanja informacije se lahko razlikujejo za različne ravni in namene interpretacij. Temeljni namen vseh treh opisanih mednarodnih raziskav je poročanje o povprečnem dosežku v državi. Namen izpeljave tega dosežka je njegova uporaba za mednarodne primerjave nacionalnih izobraževalnih sistemov, kar vključuje tako primerjave na celotnem merjenem področju

kot primerjave na posameznih posebej opredeljenih podpodročjih (npr. geometrija kot podpodročje matematike). Zaradi primerjave dosežkov tudi po vsebini izkazanega znanja so na osnovni podatkov vseh držav izpeljane in kvalitativno opisane ravni znanja na lestvici dosežkov, za posamezno državo pa potem odstotki učencev, ki se s svojim dosežkom uvrščajo na posamezno raven.

Zaradi večletnih ciklov zajema podatkov lahko z združitvijo kazalnikov iz posameznega cikla pridobimo kazalnike trendov razvoja dosežkov na merjenih področjih. Poleg teh osnovnih kazalnikov stanja v šolskem sistemu pa so pripravljene tudi tako imenovani kontekstualni kazalniki, ki nakazujejo, kako so izkazani dosežki povezani s pomembnimi demografskimi, socialnimi, ekonomskimi in izobraževalnimi dejavniki.

ZAKAJ RAZISKAVE ZNANJA?

Skrb za kakovost izobraževanja ni novost. Že pred leti so vlade številnih držav rutinsko zbirale in objavljale podatke, ki naj bi nakazovali, kako izobraževalni sistemi v njihovih državah delujejo in se razvijajo. Ponavadi so zbirali podatke o številu šol in učencev ali o indeksih učinkovitosti sistema, kot sta na primer število učencev na učitelja in stopnja ponavljanja razredov (npr. Husén in Tuijnman, 1994, Kellaghan in Greany, 2001). Z leti je postalo jasno, da le skrb za povečevanje dostopnosti izobraževanja ne zagotavlja tudi doseganja njegovih ciljev. Znanje v današnji družbi predstavlja kritični element uspešnosti v globalni gospodarski konkurenci (Kellaghan in Greany, 2001). To je povzročilo premik politične pozornosti od problemov omogočanja in upravljanja kvantitativne rasti izobraževalnega sistema k spremljanju njegovega delovanja v smislu rezultatov. Dosežki učencev, učinkovitost šol in odgovornost za doseganje zastavljenih ciljev so postali eni od najpomembnejših kriterijev za ugotavljanje kakovosti izobraževalnih sistemov.

Potrebe po informacijah in podatkih o kazalnikih uspešnosti so tako vedno večje. Eden od načinov pridobivanja teh podatkov so nacionalne in mednarodne primerjalne raziskave znanja. Te raziskave dopolnjujejo podatke o ravneh znanja učencev, ki jih ponujajo ocene učiteljev in rezultati državnih preizkusov znanja. Nacionalna merjenja znanja imajo pred mednarodnimi raziskavami nekaj prednosti. Bolje lahko upoštevajo okoliščine v državi in njenem izobraževalnem sistemu ter sam kurikulum, izvedljive so v krajših rokih, na primer vsako leto, poleg tega ne prihaja do težav pri prevajanju in prirejanju instrumentarija, vzorci učencev so

primerljivi. Vendar ima sodelovanje v mednarodnih primerjalnih raziskavah tudi nekaj pomembnih prednosti pred nacionalnimi raziskavami. Njihova očitna prednost je, da ponujajo podatke o izobraževalnem sistemu, ki so primerljivi s podatki o drugih izobraževalnih sistemih. Ker absolutnih standardov za dosežke v izobraževanju ni, so primerjalne raziskave nujne za pridobivanje opisnih podatkov o razponu dosežkov v drugih izobraževalnih sistemih (Plomp, 1998). Tako mednarodne primerjalne raziskave pripomorejo k postavljanju smiselnih izobraževalnih standardov.

Primerjalne raziskave lahko pripomorejo k razumevanju povezav med dejavniki v izobraževalnem sistemu in k pojasnjevanju razlik v dosežkih učencev med državami in znotraj njih. Eden od pogosto obravnavanih dejavnikov je kurikulum. Beaton, Postlethwaite, Ross, Spearitt in Wolf (1999) poudarjajo, da je prednost sodelovanja v mednarodnih primerjalnih raziskavah, saj so države tako prisiljene podrobneje pregledati svoje učne načrte. Učni načrti na posameznem področju morda postanejo zastareli in s tem ne vključujejo vsebin in pristopov, ki v svetu pridobivajo večji pomen. Sodelovanje v nekaterih mednarodnih primerjalnih raziskavah (npr. v raziskavah IEA) vključuje pregled učnih načrtov držav na področju, ki je predmet raziskovanja. Tovrstne raziskave lahko ministrstva in strokovnjake za kurikulum opozorijo na razlike med državami glede vsebin in poudarkov v njih. Lahko pa že same primerjave dosežkov z drugimi državami vodijo do razmišljanja o prenovi učnih načrtov.

Predvsem državam v razvoju sodelovanje v mednarodnih primerjalnih raziskavah lahko pomeni še nekaj dodatnih pridobitev (Plomp, Howie in McGaw, 2003). Zahteva mednarodnih primerjalnih raziskav po doseganju tehničnih standardov pri zajemanju podatkov (glej npr. Martin, Rust in Adams, 1999) lahko pripomore k izboljševanju kakovosti samega raziskovanja v državi, ki sicer nima močne tradicije na tem področju. S sodelovanjem v mednarodnih primerjalnih raziskavah nekatere države zberejo osnovne podatke o dosežkih na posameznih kurikularnih področjih, za katera tovrstni podatki prej morda niso bili na voljo. Skupno sodelovanje z bolj izkušenimi državami izostri pozornost za dejavnosti, ki v teh državah potekajo z namenom, da bi izboljšali izobraževanje, kar omogoča učenje iz njihovih izkušenj. Pomembno pa je še to, da je tudi zaradi pozornosti, ki jo mediji namenjajo mednarodnim raziskavam, izobraževanje napredovalo na prednostnem seznamu področij, ki potrebujejo pozornost političnih vrhov.

VELJAVNOST IZPELJANIH SKLEPOV V POVEZAVI S POSTOPKI IZVEDBE RAZISKAVE

Da lahko učinkovito izkoristimo možnosti, ki jih raziskave znanja in še zlasti mednarodne raziskave ponujajo, moramo biti pri zasnovi in izvedbi raziskave previdni. Tudi če smo med državami uspešno uskladili definicijo merjenega področja in ciljne populacije učencev, je pri pripravi raziskave nekaj pasti, ki ogrožajo veljavnost izpeljanih sklepov. Ena od pasti so prevodi, ki jih je treba pripraviti za uporabo mednarodno sestavljenega preizkusa znanja v posameznih sodelujočih državah. Pri prevodu izvirnika mednarodnega preizkusa znanja, ki je pogosto v angleščini in v raziskavi PISA še v francoščini, je poleg samega prevajanja treba paziti tudi na funkcionalno ekvivalentnost nalog. Funkcionalna ekvivalentnost pomeni, da si za učence iz različnih držav prizadevamo sestaviti naloge, ki bodo na primerljiv način merile njihovo znanje in veščine. Pri prevajanju pogosto prihaja do zagate, ko je treba najti ustrezne prevode za besede, ki jih učenci v šolah uporabljajo, ob tem pa ohraniti vse merske elemente naloge, kot so znanje, ki ga naloga meri, težavnost, diskriminativnost in podobne.

Tudi potem ko so naloge že sestavljene, obstaja več morebitnih nevarnosti, ki lahko zmanjšajo primerljivost rezultatov in s tem veljavnost interpretacij (Crooks, Kane in Cohen, 1996). Okoliščine, v katerih poteka zajem podatkov o znanju učencev z nalogami pri preizkusih znanja, lahko vplivajo na veljavnost interpretacij rezultatov merjenja znanja. Nizka motivacija za reševanje lahko na primer vpliva na to, da so izsledki iz rezultatov zelo drugačni, kot bi jih dobili iz odgovorov visoko motiviranih učencev. To je zlasti lahko problem v mednarodnih raziskavah, kjer dosežek učencev ne vpliva na njihove ocene v šoli. Težave lahko povzročajo tudi nezanimive ali pretežke naloge. Če nam okoliščin, v katerih poteka preverjanje znanja, ne uspe nadzorovati, lahko to omeji veljavnost interpretacij rezultatov zunaj danih okoliščin. Standardizacija teh okoliščin tako zelo pripomore k izboljšanju veljavnosti interpretacij, vendar pa lahko toge standardizacije spet preveč zožijo definicijo področja merjenja znanja, da bi bile interpretacije splošneje uporabne.

Ko so podatki o znanju učencev zajeti, je naslednji korak ocenjevanje njihovih odgovorov. Pri ročnem ocenjevanju nalog z odprtimi odgovori pomeni nevarnost poudarjanje nekaterih elementov znanja in ne drugih, ki pa so lahko prav tako pomembni. Problem je na primer, če ocenjevalci pozitivno ocenjujejo le nekatere sloge odgovorov in ne drugih, prav tako pravih. Če se recimo

pri merjenju znanja naravoslovja ocenjevalec omeji na pozitivno ocenjevanje zgolj tistih odgovorov, ki so tudi slovnično pravilni, rezultati neustrezno prikazujejo, da je naravoslovno znanje učencev, ki so pri izražanju naredili slovnične napake, slabše.

Pri ocenjevanju nalog z odprtimi odgovori je lahko problem majhno ujemanje ocen posameznih ocenjevalcev pri istih nalogah ali ocen med različnimi ocenjevalci. Če ocenjevalci spreminjajo ocenjevanje istih nalog, različno upoštevajo standarde za ocenjevanje ali ocenjevalne sheme, je to velika nevarnost za veljavnost interpretacij rezultatov. Standardizacija ocenjevanja med ocenjevalci in med nalogami je zato zelo pomembna. V mednarodnih raziskavah poskušamo doseči standardizacijo ocenjevanja s pripravo enotnih ocenjevalnih shem in z večkratnim ocenjevanjem nalog z odprtimi odgovori. V raziskavi PISA določene odgovore istih učencev ocenjujejo kar štiri ocenjevalci. Ujemanje med različnimi ocenjevalci tako pomaga ohraniti objektivnost, ki jo takšno ocenjevanje mora zagotoviti.

POSPLOŠEVANJE PRIMERJAV SKUPNIH DOSEŽKOV NA CELOTNO PODROČJE MERJENJA ZNANJA

Ko smo pridobili ocene skupnih dosežkov učencev pri nalogah, izbranih za preizkus znanja, je naslednji korak interpretacija rezultatov zunaj specifičnih okoliščin, nalog in postopkov, ki so bili uporabljeni pri samem preverjanju znanja, torej posploševanje na celotno področje merjenja znanja, kot je bilo definirano v zasnovi raziskave. Posploševanje pomeni, kako natančno lahko iz učencevega skupnega dosežka sklepamo na njegovo znanje na celotnem področju merjenja znanja. Splošen okvir konceptov in premislekov pri posploševanju podatkov, zbranih neposredno s preizkusi znanja, in njihov vpliv na sklepe o vsebini in ravneh znanja učencev so predstavili avtorji Mislevy, Wilson, Erickan in Chudowsky (2003).

Ko posplošujemo interpretacije o ravneh znanja učencev z izbranih nalog na celotno področje merjenja znanja, je pomembno, da je število nalog, iz katerega sklepamo na skupni dosežek, dovolj veliko. Če je število nalog premajhno, področje merjenja znanja morda ni dovolj široko pokrito, da bi naloge zagotavljale veljavne interpretacije skupnih dosežkov, saj so lahko posamezna pomembna vsebinska ali procesna podpodročja v preizkusu znanja premalo zastopana.

Uporabnost še tako dobro opravljenega preverjanja znanja pa bo omejena, če uporabniki rezultatov in interpretacij niso dobro seznanjeni s potekom preverjanja znanja, postopki in nalogami, ki so bili uporabljene. Nepoznavanje teh elementov lahko pripelje do napačnih sklepanj iz rezultatov. Podobno lahko do napačnih sklepov pripeljejo neprimerna pričakovanja glede dosežkov učencev. Standardi v številnih državah igrajo pomembno vlogo pri poučevanju in učenju in so pogosto zapisani v učnih načrtih. Če so previsoki, so lahko dosežki učencev (napačno) interpretirani kot slabi, če so prenizki, so lahko dosežki učencev (napačno) interpretirani kot dobri. Evalvacija standardov in preverjanje načinov njihove uporabe zato pri interpretiranju rezultatov preverjanja znanja, tudi rezultatov mednarodnih raziskav, igra pomembno vlogo.

RAZISKOVANJE DEJAVNIKOV, KI VPLIVAJO NA USPEŠNOST IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA

Ob prepoznavanju, da preproste primerjave dosežkov na preizkusih znanja ne dajo veliko podatkov, ki bi pripomogli k večji kakovosti izobraževanja, uporabniki podatkov iz raziskav znanja, tako nacionalnih kot mednarodnih, iščejo bolj praktične nasvete. Kakšna naj bo nadaljnja politika? Kako naj bo strukturiran kurikulum? Kateri naj bodo metode in pristopi k poučevanju? Mednarodne raziskave se zdijo dobro izhodišče za iskanje odgovorov na ta vprašanja. Raziskave zbirajo podatke o spremljajočih dejavnikih, kot so šolski program, značilnosti učencev, podatke o domačih razmerah, o razmerah v šoli, in o drugih dejavnikih, kot so motivacija, stališča in želje za prihodnost.

Vendar pa iz rezultatov analiz ne moremo neposredno sklepati o *vzrokih* za uspešnost v šoli oziroma na mednarodnem preizkusu znanja, temveč dobimo posnetek stanja, kakršno je (Mislevy, 1995). Tako na primer vemo, da dodatno branje povečuje uspeh pri branju, vendar pa je bila v nacionalni ameriški raziskavi NAEP 1992 (*National Assessment of Educational Progress*) medsebojna odvisnost med količino učenja branja in dosežkom pri preizkusu branja negativna (Mullis, Campbell in Farstrup, 1993, pridobljeno iz Mislevy, 1995). Tako se zdi, da učenje branja zmanjšuje dosežke pri branju. Vendar povprečna razlika v dosežkih pri preizkusu branja med učenci z različnimi časi učenja branja ne meri nujno povprečnega *vzročnega* učinka večje količine branja na dosežke. Drugi dejavniki, ki lahko vplivajo na razlike v dosežkih, namreč niso upoštevani. Negativna korelacija je v tem primeru smiselna, če upoštevamo, da so učenci, ki se dodatno učijo

brati, ponavadi slabši bralci. Zanje se zdi smiselno, da potrebujejo več učenja, hkrati pa imajo učenci, za katere se zdi, da potrebujejo več učenja, ponavadi že na začetku nižje dosežke. Tudi drugi dejavniki, ki jih interpretiramo kot vzročne vplive na dosežke, so lahko napačni iz povsem podobnih razlogov.

Vzročne vplive bi lahko raziskovali, če bi raziskave znanja izvajali kot znanstvene poskuse s slučajnostnim razvrščanjem opazovanih enot v kontrolno in eksperimentalno skupino. Tega pa pri raziskavah v izobraževanju seveda ne moremo storiti. Vendar to ne pomeni, da je raziskovanje povezav med dosežki in spremljajočimi dejavniki povsem nesmiselno. Občasno lahko poenotimo in primerjamo skupine učencev tudi takrat, ko niso slučajnostno razporejeni v primerjalne skupine, in uporabimo statistične pristope, kot je regresija, da izločimo 'moteče' vplive. S temi pristopi seveda izločimo le del takšnih motenj in tako obstoj dobro razumljenih spremenljivk z močnimi povezavami z dosežki nikoli povsem ne izloči možnosti, da so opazovane povezave še vedno posledica neopazovanih dejavnikov. Torej je raziskovanje povezav med spremljajočimi dejavniki in dosežki uporabno kot posredna podpora za hipoteze o pogojih za visoke dosežke ali kot vir navdiha za nove hipoteze.

Poleg napačnih interpretacij glede vzrokov za opazovane povezave je pri raziskovanju dejavnikov, ki so povezani z uspešnostjo izobraževalnih sistemov, še nekaj nevarnosti za veljavnost interpretacij. Če so spremljajoče spremenljivke slabo definirane ali je merjenje nezanesljivo, je težko določiti njihovo povezavo z dosežki, kakorkoli so ti definirani. Ponavadi je seveda treba uravnovežiti kakovost spremenljivk z njihovo ceno v smislu časa, vloženih sredstev, motivacije in pripravljenosti za sodelovanje. Zbiranje podatkov o spremljajočih dejavnikih od učencev samih je v primerjavi z zunanjimi opazovalci stanja precej ekonomično. Vendar pa je pri mlajših učencih cena za to natančnost podatkov.

SKLEP

Priljubljenost mednarodnih in nacionalnih raziskav znanja se je v zadnjih letih povečala tako v svetu kot pri nas. V prispevku so na kratko opisane raziskave PISA, TIMSS, PIRLS in nacionalno preverjanje znanja v Sloveniji. Izpostavljene so nevarnosti, ki ogrožajo veljavnost interpretacij rezultatov teh raziskav in se pojavljajo v posameznih elementih raziskave, od zasnove, izvedbe do načinov podajanja rezultatov. Različne izbire definicij populacije, izbire nalog in drugih elementov lahko vodijo do različnega razvrščanja

na lestvici dosežkov in torej do različnih interpretacij kakovosti izobraževalnega sistema. Razprava o tem, katera izbira teh definicij bi vodila do 'pravih' razvrstitev, pa je seveda brezupna. Čeprav so primerjave dosežkov med državami zaželeno, se izobraževalni sistemi in dosežki učencev v mnogočem razlikujejo, in nemogoče je zahtevati, da bi bilo primerjanje tako kompleksnih sistemov, kot so izobraževalni sistemi z vsemi svojimi značilnostmi in okoliščinami, preprosto. En sam kazalnik ne more opisati vseh značilnosti procesa izobraževanja in dosežkov učencev v državi.

Vendar pa države iz specializiranih nacionalnih zajemov podatkov in skupnih izkušenj, tehnik in rezultatov iz mednarodnih primerjalnih raziskav vseeno marsikaj pridobijo. Mednarodne primerjave dosežkov na primer pripomorejo k razumevanju in določanju standardov znotraj države, nacionalne raziskave pa se lahko usmerijo v specifična področja. Nacionalne in mednarodne raziskave tako lahko igrajo pomembno vlogo v vsaki državi, ki poskuša še naprej izboljševati svoj izobraževalni sistem. Morda najboljši razlog zanje je, da so kazalniki o stanju v šolskem sistemu potrebni pri oblikovanju politike razvoja šolskega sistema. Namesto nevednosti in neobveščenosti pri določanju te politike lahko kazalniki odgovorne opozarjajo na probleme in uspehe, saj ponujajo sicer nepopolno, vendar razmeroma poceni informacijo o poteku izobraževanja in rezultatih učenja v državi. Vzoredne poti zbiranja podatkov in informacij za različne namene so tako še vedno zelo potrebne, od tistih, ki merijo široko pokrivajoče, zlahka pridobljene kazalnike, kot jih dajo mednarodne primerjalne raziskave, do poglobljenih študij procesa poučevanja in učenja na ravni posameznih šol, razredov in učencev. Povezave med posameznimi vrstami raziskovanja povečajo naše razumevanje dejanskega stanja in vzrokov zanj.

Literatura

Beaton, A. E., Postlethwaite, T. N., Ross, K. N., Spearitt, D. in Wolf, R. M. (1999). The benefits and limitations of international educational achievement studies. International Academy of Education. Perth.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1996). Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.

Crooks, T. J., Kane, M. T. in Cohen, A. S. (1996). Threats to the valid use of assessments. *Assessment in education*, 3, 265–285.

Husén, T., & Tuijnman, A. (1994). Monitoring standards in education: Why and how it came about. V A. C. Tuijnman, & T. N. Postlethwaite (ured.), *Monitoring the standards of education: papers in honor of John P. Keeves* (str. 1–21). Pergamon Press. Oxford.

Kellaghan, T. in Greaney, V. (2001) Using assessment to improve quality of education. Pariz: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Martin, M. O., Rust, K. in Adams, R. J. (ured.) (1999). *Technical standards for IEA studies*. IEA. Amsterdam, Nizozemska.

Mislevy, R. J. (1995). What can we learn from international assessments? *Educational evaluation and policy analysis*, 17, 419–437.

Mislevy, R. J., Wilson, M. R., Erickson, K. in Chudowsky, N. (2003). Psychometric principles in student assessment. V Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. in Wingate, L. A. (ured.), *International handbook of educational evaluation* (str. 489–532). Kluwer Academic. Dordrecht, Nizozemska.

Mullis, I. V. S., Campbell, J. R. in Farstrup, A. E. (1993). *NAEP 1992 reading report card for the nation and the states*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

Plomp, T. (1998). The potential of international comparative studies to monitor the quality of education. *Prospects*, 28, 45–59.

Plomp, T., Howie, S. in McGaw, B. (2003). *International studies of educational achievement*. V Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L., & Wingate, L. A. (ured.), *International handbook of educational evaluation* (str. 951–978). Kluwer Academic. Dordrecht, Nizozemska.

POGLEDI NA VODENJE

KARMEN
RODMAN,
ARMAND
FAGANEL,
NADA TRUNK
ŠIRCA

PREMIK V VZPOSTAVLJANJU SISTEMA ZAGOTAVLJANJA VISOKOŠOLSKE KAKOVOSTI V LETU 2006

UVOD

SLOVENSKO VISOKO ŠOLSTVO PREHAJA IZ NARAVNANOSTI K IZPOLNJEVANJU MINIMALNIH STANDARDOV, KI JIH DOLOČA DRŽAVA IN SO PREVERJENI Z AKREDITACIJO, K VZPOSTAVLJANJU SISTEMA SPREMLJANJA, UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI. NACIONALNE INSTITUCIONALNE ZUNANJE EVALVACIJE (V NADALJEVANJU IZE), KATERIH METODOLOGIJA JE V PRIPRAVI, IMAJO DVA POGlavITNA CILJA: PRISPEVATI K IZBOLJŠANJU KAKOVOSTI VISokeGA ŠOLSTVA IN PONUDITI ZANESLJIVE INFORMACIJE O TRENUTNI KAKOVOSTI VSEH DEJAVNOSTI VISOKOŠOLSKIH INSTITUCIJ (V NADALJEVANJU VŠI), TAKO GLEDE IZOBRAŽEVANJA KOT RAZISKOVA-NJA TER SODELOVANJA S ŠIRŠIM DRUŽBENIM OKOLJEM.

Z vključevanjem v evropski visokošolski prostor pa se pojavlja tudi potreba po večji preglednosti in primerljivosti kakovosti in standardov vseh evropskih držav, da bi olajšali mobilnost zaposlenih in transnacionalno priznavanje kvalifikacij (Faganel in Trunk Širca, 2006, str. 15).

Nacionalne IZE, ki so pilotno potekale decembra 2006 na štirih VŠI, so bile namenjene preverjanju instrumentarija in metodologije IZE. Vzporedno je potekala evalvacija procesa, metodologije in instrumentarija IZE. Analiza evalvacijskih poročil in posredovane izkušnje članov komisij za institucionalno zunanjo evalvacijo (v nadaljevanju KIZE), predstavnikov evalviranih VŠI, predstavnikov študentov, članov Nacionalne komisije za kvaliteto visokega šolstva (v nadaljevanju NKKVŠ) ter opazovalcev obiskov na VŠI predstavljajo povratno zanko IZE.

Članek je sestavljen iz treh delov. V prvem so predstavljeni trendi zagotavljanja kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru ter pretekle dejavnosti v nacionalnih okvirjih. Zatem sta predstavljena proces in instrumentarij pilotnih IZE. Znanstveni prispevek avtorjev je v evalvaciji pilotnih nacionalnih IZE. Članek tako v središče pozornosti postavlja predstavitev metodoloških pristopov povratne zanke.

V sklepu je poudarjeno, da je za evropsko primerljiv sistem zagotavljanja kakovosti ključna vzpostavitev procesa nenehnega izboljševanja samega sistema. Poleg zasledovanja evropskih smernic so notranji in zunanji mehanizmi povratne zanke najboljši vir informacij. Zato je sistemska ureditev mehanizmov povratne zanke neločljivi del nacionalnega sistema zagotavljanja kakovosti.

TEORETIČNI OKVIR

TRENDI EVROPSKEGA VISOKOŠOLSKEGA PROSTORA

Svet se spreminja z naraščajočo hitrostjo, zaradi globalizacije in revolucije informacijske tehnologije. Organizacije so zaradi potrebe po preživetju primorane v hitro in nenehno prilagajanje lokalnemu, nacionalnemu, mednarodnemu in/ali globalnemu povpraševanju. Vlade si prizadevajo prilagajati zakonske okvirje ter druge dejavnosti in se tako odzivajo na potrebe okolja.

Visoko šolstvo se zaveda, da je proizvod njihovega dela viden v sposobnosti odzivanja na svetovne smernice in prilagajanja nanje. Globalizacija je vidna tudi v šolstvu, internacionalizacija znanja in izobraževanja je strateški cilj, pred katerim stojijo oblikovalci evropskih in nacionalnih politik ter posamezne VŠI. Različni avtorji navajajo naslednje pritiske, ki jim je izpostavljen visokošolski prostor (Faganel, Trunk Širca in Dolinšek, 2005, str. 317; Srikanthan in Dalrymple, 2003, str. 126): liberalizacija in odprtje mej na trgu dela in znanja ter na trgu izobraževanja, marketizacija in izginjanje razlik med zasebnim in javnim sektorjem, prehod visokega šolstva iz elitnega v masovno/množično izobraževanje ter promocija in vpeljevanje vseživljenjskega učenja. Ponudba novih izobraževalnih programov, ustanavljanje in rast novih VŠI še dodatno vzbujajo občutek nejasnosti in dvomov glede kakovosti letih pri različnih zainteresiranih javnostih. Vzporedno pa je tako v Evropi kot v Sloveniji vse bolj navzoč trend zmanjševanja sredstev na udeleženca v izobraževanju.

Kljub finančnim težavam, ki niso predmet članka, evropsko visoko šolstvo dojema svetovne okoliščine kot izziv, saj je namen nacionalnih politik in posameznih VŠI odgovornost do širših zainteresiranih javnosti. Tako je odgovornost posamezne VŠI,

- da zagotovi trajnostni razvoj svoje dejavnosti, izvajalcev izobraževalnih storitev, kar se v končni fazi kaže v kakovosti diplomanta, ki ustreza zahtevam poslovnega okolja; slednje opredeljuje stopnjo njegove zaposljivosti;

- da poskrbi za preglednost vrednotenja kakovosti svojih storitev; to pomeni, da je nujen prehod delovanja organizacij terciarnega izobraževanja, ki neposredno napaja trg delovne sile, iz zaprtosti, s slabo prehodnimi vrati zakladnic znanja, v odprtost širšim zainteresiranim javnostim ter pregledno prikazovanje dela in učinkov; tako bodo zainteresiranim javnostim (delodajalcem, študentom, državi, izobraževalnim ustanovam, investitorjem ...) dostopne izhodiščne informacije o VŠI ter možnost odločanja na osnovi podatkov (racionalno odločanje).

Na temelju takšnega ravnanja in razmišljanja bo VŠI mogoče primerjati v evropskem visokošolskem prostoru in na skupnem trgu dela.

Kljub morebiti dokaj preprosti nalogi, ki izhaja iz navedenega, je primerljivost VŠI otežena in raven kakovosti posamezne VŠI zamaglana. Govorimo o posledicah transnacionalnega izobraževanja oziroma izobraževanja, ki prečka državne meje, ter o izobraževalnem procesu, ki ga načrtujejo in izvajajo različni »dobavitelji znanja«. Neformalno izobraževanje in na osnovi tega priznavanje znanj in spretnosti, kot aktivnost VŠI z namenom potrjevanja profesionalnega razvoja posameznika, prav tako otežuje preprosto opredelitev ravni kakovosti posamezne VŠI in njeno primerljivost z drugimi.

Temu sledijo še vprašanja krajevne in časovne dimenzije pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Kateri kazalniki bodo tisti, ki bodo sposobni zastaviti evropski model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti? Vemo namreč, da so kazalniki v različnih modelih raznoliki, zaradi raznolikih razumevanj kakovosti (vidikov kakovosti). Vidik kakovosti je tako izraz nacionalnih kultur in okolja, ki so jim podvrženi oblikovalci posameznega modela kakovosti. Vzporedno pa vprašanje časovnih okvirjev ustvarja dva scenarija: ali kakovost razumemo kot nenehen proces izboljševanja ali pa kot kontrolni mehanizem vsakih sedem let, kot je akreditacija zastavljena v slovenskem primeru.

Glede na navedeno je jasno, da enotnega in dogovorjenega modela za ocenjevanje kakovosti visokošolskih zavodov v Evropski uniji ni in ga tudi ni pričakovati (Dolinšek, Trunk Širca in Faganel, 2005, str. 20).

SISTEMI UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI V EVROPSKEM VISOKEM ŠOLSTVU

V LITERATURI LAHKO RAZBEREMO RAZLIČNE PRISTOPE K RAZVOJU NACIONALNIH ALI MEDNARODNIH SISTEMOV ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI (ORSINGER, 2006, SCHWARZ IN WESTERHEIJDEN, 2004).

Zahodna Evropa skuša nadgraditi samoevalvacijo z institucionalno in programsko akreditacijo. V središču je bolj managerski in voditeljski pristop vodenja VŠI. V vzhodni (tranzicijski) Evropi sta institucionalna in programska akreditacija orodje ugotavljanja (bolj kot zagotavljanja) kakovosti, pri čemer okolju ni dovolj zadoščeno. Zainteresirane javnosti od VŠI pričakujejo odgovornost v smislu javnega in preglednega prikazovanja delovanja in s tem povezanim utemeljevanjem ravni kakovosti, ki je prikazana npr. v samoevalvacijskih poročilih. Zato visokošolski prostor pri izgradnji takega sistema, ki mu bo omogočil primerjavo (»benchmarking«) in zagotovil verodostojne informacije zainteresiranim javnostim, potrebuje podporo. Države pod »bolonjskim« vplivom niso usmerjene v izboljševanje obstoječih nacionalnih sistemov akreditacije in evalvacije, ampak v izgradnjo evropske mreže kakovosti, kot sta Evropska mreža za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (v nadaljevanju ENQA) ali Mednarodna mreža agencij za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (INQAAHE). V nekaterih državah je skrb za kakovost del notranje odgovornosti posamezne VŠI, v drugih pa programu ali VŠI, ki zadovoljivo uresničuje predhodno predpisane pogoje, podeli »znamko kakovosti« neodvisna agencija.

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI V SLOVENSKEM VISOKEM ŠOLSTVU

Prvi zametki vzpostavljanja sistema spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v slovenskem visokem šolstvu segajo v leto 1993, ko je Zakon o visokem šolstvu (ZViS) napovedal ustanovitev komisije za kakovost. NKKVŠ je poleg drugih zadolžitev imela nalogo, da poskrbi za izvajanje samoevalvacije na vseh VŠI. Delo je bilo opravljeno, vendar usmerjeno predvsem v mnenjske raziskave in zbiranje informacij o delovanju VŠI iz notranjega okolja. Zaradi neopredeljenih kazalnikov, po katerih bi morale potekati samoevalvacije, primerjava med VŠI ni mogoča. Prav tako pa je razbrati odsotnost kvantitativnih podatkov, ki bi omogočili presojo kakovosti VŠI (Pauko, ur. 2006).

Tako so se VŠI odločile za samostojno pot do evropskih ustanov, ki izvajajo institucionalne in programske zunanje evalvacije. Leta 1998 je bila znotraj projekta *Zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu* v okviru mednarodnega programa Phare (Phare Multi-Country Programme in Higher Education) opravljena pilotna in-

stitucionalna zunanja evalvacija na Univerzi v Mariboru, pilotna programska zunanja evalvacija pa na Ekonomsko-poslovni fakulteti iste univerze. Iste leta je Univerza v Mariboru zaprosila za IZE pri Zvezi evropskih univerz (CRE, današnje Evropsko združenje univerz – EUA), leta 2004 pa je evalvacijo ponovila. V letih od 1998 do 2000 je v okviru projekta Tempus Phare *Zagotavljanje kakovosti v visokošolskem sistemu* (Quality Assurance in Higher Education System) na Univerzi v Mariboru potekala zunanja evalvacija (z vključitvijo pedagoške in tehniških fakultet). Leta 2006 je Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani pridobila akreditacijo EQUIS pri European Foundation for Management Development (EFMD), kar jo umešča v mednarodno skupino kakovostnih poslovnih šol. V prvi tretjini leta 2007 je na Univerzi v Ljubljani potekala institucionalna zunanja evalvacija pri Evropskem združenju univerz.

VŠI SE LAHKO ODLOČIJO ZA SAMOSTOJEN NAČIN PREVERJANJA KAKOVOSTI SVOJIH STORITEV, PROGRAMOV, PROCESOV TUDI PRI NACIONALNIH USTANOVAH.

Urad Republike Slovenije za meroslovje (MIRS) je pooblaščen za presojanje po metodologiji evropske nagrade za odličnost in podeljevanje priznanja Republike Slovenije za poslovno odličnost (PRSPO). Slovenski inštitut za standardizacijo (SIST) pripravlja slovenski prevod mednarodnega standarda IWA 2, Sistemi vodnje kakovosti – Smernice za uporabo standarda ISO 9001:2000 v izobraževanju.

Sistem spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanje kakovosti v slovenskem visokem šolstvu še nastaja. Akreditacija je potrebna pred začetkom delovanja posamezne VŠI ali pred izvedbo izobraževalnega programa. S spremembami Zakona o visokem šolstvu iz leta 2004 (ZViS-D) se v postopku vnovične akreditacije upoštevajo ugotovitve iz samoevalvacijskih poročil in poročil zunanje evalvacije (80. člen). Prav to je visokošolsko okolje dodatno spodbudilo k oblikovanju nacionalnega sistema zagotavljanja kakovosti, predvsem dela primerljivih IZE. V istem letu so izšla *Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela* (v nadaljevanju *Merila*). Pripravljena so bila na podlagi standardov in smernic, ki jih predpisujejo ENQA, EUA in UNESCO.

Druga pomembna prelomnica je Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-E) iz septembra 2006, ki Svetu Republike Slovenije za visoko šolstvo in njegovim senatom dodeljuje neodvisnost in s tem ustvarja pogoje za samostojno in nepristransko odločanje v procesih spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Sprejeta *Merila* predstavljajo samo »odskočno desko« v vzpostavljanju primerljivega nacionalnega sistema zagotavljanja kakovosti. NKKVŠ je bila zadolžena, da v letu 2006 pripravi metodologijo nacionalnih IZE in *Merila* preveri v praksi. Projekt je financiralo Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, delno pa NKKVŠ. Po pilotnem projektu bodo institucionalne zunanje evalvacije strošek posamezne VŠI oziroma boljše rečeno njihova investicija.

PILOTNE NACIONALNE INSTITUCIONALNE ZUNANJE EVALVACIJE

PRIPRAVA METODOLOGIJE PILOTNIH NACIONALNIH INSTITUCIONALNIH ZUNANJIH EVALVACIJ

Priprava metodologije IZE se je začela s pripravo preglednega vprašalnika za VŠI kot glavnega instrumentarija IZE. Pregledni vprašalnik je sledil *Merilom* in je vseboval štirinajst področij, ki so se nanašala na delovanje ali zmogljivosti VŠI. Kot utemeljitev danih odgovorov je od evalvirane VŠI zahteval večino ključnih dokumentov VŠI, med njimi dokumente o viziji in poslanstvu ustanove, strateški in akcijski načrt ter letno poročilo, zadnje samoevalvacijsko poročilo, študentske ankete in rezultate le-teh za zadnja tri študijska leta, poslovnik o spremljanju, ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti, evidence, ki jih mora voditi visokošolski zavod na podlagi Zakona o visokem šolstvu in drugih zakonov, ter druge dokumente, za katere VŠI meni, da so potrebni za izvedbo IZE.

Naslednji korak je bil izbira VŠI, ki so bile zainteresirane za pilotne institucionalne evalvacije. NKKVŠ je poslala vabilo vsem VŠI in na osnovi *Meril* ter ob upoštevanju vrstnega reda prispelih vlog izbrala štiri. Pri tem je upoštevala pravilo, da se IZE izvede na eni samostojni VŠI in na VŠI pod okriljem različnih univerz ter da so zastopana različna študijska področja. Prav tako je bil pogoj, da VŠI že izdaja diplomske listine.

Vzporedno je potekalo identificiranje članov komisije za institucionalno zunanje preverjanje. Člani KIZE so bili izbrani na podlagi svojega predhodnega dela na področju kakovosti, evalvacij ali visokega šolstva, potrdil jih je Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo. Izobraževanje za člane KIZE je potekalo na dveh celodnevnihih srečanjih, na katerih so bili tudi predstavniki evalviranih VŠI. KIZE je bila sestavljena iz petih predstavnikov zainteresiranih javnosti (iz gospodarske oziroma negospodarske dejavnosti,

dva iz visokega šolstva in študent). Tuji strokovnjaki v pilotni izvedbi niso sodelovali, kljub smernicam evropskih institucij (ENQA, 2007, str. 29; EUA, 2005, str. 22) in določilom v *Merilih* (27. člen). Navzočnost tujega strokovnjaka s področja visokega šolstva prinaša številne prednosti, med drugim potencialno večjo nepristranskost dela KIZE, bogatenje znanja članov komisije, skrb za nenehno izboljševanje njenega dela tudi v prihodnje ter širjenje evropskih izkušenj, kar je poudarjeno v Berlinskem komuniqueju (2003, str. 3).

Pomemben instrument institucionalne zunanje evalvacije je poročilo KIZE o izvedbi evalvacije. Izdelan je bil osnutek poročila, s poudarkom na analizi SWOT (prednosti – slabosti – priložnosti – nevarnosti). Poročilo je bilo predstavljeno članom KIZE in predstavnikom evalviranih VŠI v sklopu izobraževanja.

CILJI PILOTNIH INSTITUCIONALNIH ZUNANJIH EVALVACIJ

Namen IZE je obveščanje zainteresiranih javnosti o delovanju ustanov, pa tudi izboljševanje delovanja posamične VŠI. Diagnostičiranje in postavljanje smernic za načrtovanje lahko namreč postane strateško orodje za delovanje VŠI.

Glavni namen pilotnih IZE je bil sicer prizadevanje za izpolnitev zgoraj navedenega poslanstva tovrstnih vrednotenj, predvsem pa preverjanje *Meril* ter zastavljene metodologije in instrumentarijev v praksi.

IZVEDBA PILOTNIH INSTITUCIONALNIH ZUNANJIH EVALVACIJ

Izvedba pilotnih IZE se je začela tako, da so predstavniki evalvirane VŠI izpolnili pregledni vprašalnik. Izpolnjeni vprašalnik s prilogami so poslali na NKKVŠ, ki ga je predala dodeljeni KIZE. Člani KIZE so gradivo prebrali ter se dogovorili za področja, ki jih bodo med obiskom VŠI poglobljeno preučili, s poudarkom na nejasnih ali vprašljivih področjih, ki so ob branju preglednega vprašalnika izstopala. V nadaljevanju so se člani komisije s predstavniki VŠI dogovorili za urnik obiska VŠI ter za sestavo skupin predstavnikov evalvirane VŠI, ki bodo med obiskom članov KIZE navzoče na intervjujih.

Drugi del izvedbe je bil dvodnevni obisk VŠI, ki ga v standardih in smernicah ENQA (2007, str. 20–21) najdemo med široko upo-

rabljenimi elementi zunanjih evalvacij. Če se poglobimo v literaturo, lahko ugotovimo, da oblikovalci smernic delovanja namen obiskov opisujejo različno. Zasledimo lahko zelo splošno opredeljene opise, kakršen je na primer naslednji: »Cilj obiska je preveriti in dopolniti informacije, pridobljene iz gradiv za evalvacijo. Obisk je namenjen interaktivnemu srečanju, ki prispeva k razvoju sistema zagotavljanja kakovosti.« (FINHEEC, 2006, str. 18) Agencija za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (QAA) v svojem priročniku za IZE iz leta 2002 (str. 24) in v aktualnem iz leta 2006 (str. 17) opredeljuje, da je obisk komisije za visokošolsko ustanovo priložnost, da poda pojasnilo ali dokaz, ki bo članom KIZE olajšal razumevanje pristopa k managementu kakovosti in standardov. Najdemo pa tudi zelo ozko naravnane opredelitve namena tovrstnih obiskov, kot jih prikazuje Danski evalvacijski inštitut (EVA) v internetni predstavitvi evalvacijskega modela (2007): »Namen obiska je pridobitev dodatne dokumentacije za poročilo.«

Med pilotnimi institucionalnimi zunanjimi evalvacijami so člani komisije preverjali stanje s pogovori, intervjuji, iskanjem dodatnih pojasnil in dokazov, raziskali so strategijo, organiziranost in vodenje VŠI, preverjali urejenost evidenc in skrb za kakovost. Pogovarjali so se tako z managementom VŠI kot z zaposlenimi pedagoškimi in nepedagoškimi delavci ter študenti. V drugem dnevu obiska je KIZE ustno poročilo predstavila managementu VŠI in v petnajstih dneh pripravila zaključno poročilo. Pravilo petnajstih dni je veljalo samo za pilotno izvedbo. Sicer mora KIZE pri pripravi sklepnega poročila upoštevati rok dveh mesecev. Management VŠI ima možnost, da se na končno poročilo odzove v roku petnajstih dni, vendar samo na elemente dejanskega stanja VŠI. Vse pilotno evalvirane VŠI so se zaključnemu poročilu odzvale zato, da so predstavile svoj pogled na pilotno izvedbo in uporabljeni instrumentarij, kar je bila tudi želja NKKVŠ.

Končno poročilo je KIZE posredovala na NKKVŠ. V *Merilih* je navedeno, da je NKKVŠ odgovorna za to, da o ugotovitvah IZE obvesti pristojno ministrstvo, Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo in evalvirano VŠI. NKKVŠ je prav tako izdelala sklepno poročilo o projektu pilotnih IZE, v katerem je predstavila faze projekta, instrumentarij in metodologijo, poleg tega pa je navedla tudi primere dobre prakse in skupne ugotovitve o vseh štirih evalviranih VŠI, brez možnosti identifikacije le-teh.

ĖVALVACIJA PILOTNIH NACIONALNIH INSTITUCIONALNIH ZUNANJIH ĖVALVACIJ

ENQA (2007, str. 25) v svojih smernicah predlaga, naj imajo ustanove, ki skrbijo za zagotavljanje kakovosti, vzpostavljen interni sistem zagotavljanja kakovosti, ki vključuje notranji mehanizem povratne zanke s pomočjo lastnega kadra in organov, notranji mehanizem kritične refleksije na temelju notranjih in zunanjih poročil za izboljšanje in zunanji mehanizem povratne zanke na osnovi povratnih informacij članov KIZE in predstavnikov evalvirane VŠI. Namen vsega naštetega je obveščanje ter podpora lastnemu razvoju in napredku.

Standaert (2002, str. 36) med preučevanimi evropskimi organizacijami postavlja Anglijo kot najbolj napredno pri evalvaciji dela presojevalcev, in to od neposrednega opazovanja pri delu do poizvedovanja pri managementu in učiteljih evalviranih VŠI, prek timskih sestankov do pozorno prebranih poročil. Po končanem obisku pošljejo na evalvirano VŠI vprašalnik. Raziskave so usmerjene v potrditev veljavnosti in oceno zanesljivosti dela presojevalcev.

Odločili smo se, da bo evalvacija pilotne izvedbe potekala v treh delih, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

OPAZOVANJE OBISKOV NA ĖVALVIRANIH VISOKOŠOLSKIH INSTITUCIJAH

Zaradi potrebe po celostnem raziskovalnem pristopu, pri katerem raziskovalec ne pridobi samo odgovorov na svoja vprašanja, temveč dojame celotno družbeno situacijo, pridobi sliko o celotni skupini, organizaciji, razmerju (Flere, 2000, str. 81), smo se odločili za sistematično opazovanje evalviranih VŠI. Tudi Standaert (2000, str. 49) meni, da je »resnično oceno kakovosti mogoče dati samo s pomočjo opazovanja presojevalcev pri delu«. Ker je obisk ključni del procesa IZE, smo se odločili za opazovanje celotnega poteka obiska na vseh štirih VŠI, vključenih v pilotno izvedbo.

Z opazovanjem smo si prizadevali ugotoviti, ali pilotna metodologija in instrumentarij IZE uresničujeta svoj namen, to je, ali sta primerljiva in kredibilna v evropskem prostoru. Hkrati smo si zastavili nalogo, da bomo s poglobljenim in neodvisnim vpogledom v dogajanje med obiskom članov KIZE na evalviranih VŠI identificirali področja, faze in izdelke, ki jih je treba nadgraditi, ter da bomo na osnovi pridobljenih informacij predlagali korektivne

ukrepe. Razvili smo opazovalni list, katerega namen je bil osredotočiti pozornost opazovalcev na usklajena področja opazovanja.

Opazovalci so bili odmaknjeni od središča dogajanja. Kljub temu da je izvedljivost metode popolnega opazovanja vprašljiva, saj opazovani lahko opazovalčevo navzočnost različno zaznavajo in delujejo drugače, kot bi sicer, tovrstna vloga opazovalca med raznolikimi oblikami opazovanja zagotavlja največjo kredibilnost (Flere, 2000, str. 88). Pristranskost opazovalcev in vpliv osebnostnih značilnosti smo skušali kar najbolj zmanjšati s poglobljenim obveščanjem opazovalcev o namenu, predmetu in poteku opazovanja ter o ključnih pravilih popolnega opazovanja.

Evalvirane VŠI so bile predhodno obveščene o navzočnosti opazovalcev (na izobraževanju), prav tako je njihovo navzočnost in vlogo s sklepom potrdila NKKVŠ. KIZE ali opazovalci sami so skupinam, ki so jih intervjuvali, med obiskom predstavili opazovalca in njegovo vlogo.

Opazovalci so s pomočjo prenosnih računalnikov zapisovali tiste dele intervjujev, ki so presojali vnaprej določeno področje opazovanja ali so se nanašali nanj, ali pa so jih ročno vpisovali v opazovalni list, ki je bil namenjen posameznemu intervjuju. Po končanem opazovanju so opazovalci v roku sedmih dni napisali poročilo o opazovanju; navesti so morali citate in spremljajoče podatke za identifikacijo ter razumevanje doživetega. Vodja opazovanja je kvalitativno obdelala prejeta poročila z utemeljitveno analizo (angl. *grounded analysis*).

Da bi dodatno analitično razčlenili zaznave opazovalcev, smo poleg opazovanja še anketirali predstavnike evalviranih VŠI ter člane KIZE, ki so bili navzoči na sklepnem srečanju pilotnega projekta NKKVŠ. Prav tako so predsedniki KIZE ob tej priložnosti predstavili svoje predloge in zaznave, vezane na metodologijo pilotnih IZE. S temi oblikami smo zadostili triangulaciji metod in zagotovili pravilno razumevanje sklepov opazovalcev.

VSEBINSKA ANALIZA POROČIL KIZE IN PRIPOMB EVALVIRANIH VŠI NA POROČILA

DRUGI METODOLOŠKI PRISTOP JE BIL VSEBINSKA ANALIZA POROČIL KIZE IN PRIPOMB EVALVIRANIH VŠI NA POROČILA.

Njen namen je bil preučiti kakovost delovanja vseh evalviranih VŠI prek pridobljenega instrumentarija; tako so člani komisije izpostavili dobre prakse in opozorili na žgoča področja pri delovanju evalviranih VŠI. Analizo je opravil neodvisni raziskovalec, ki

med raziskavo ali pred njo ni delal v pilotnem projektu ali kako drugače sodeloval z NKKVŠ. Slednje je veljalo za vse raziskovalce oziroma opazovalce.

METODOLOŠKA ANALIZA POROČIL KIZE IN PRIPOMB EVALVIRANIH VŠI NA POROČILA

Analiza poročil KIZE in pripomb evalviranih VŠI na poročila je bila narejena tudi z metodološkega vidika. Pri tem je neodvisni raziskovalec preučeval temeljno orientacijo opisa stanja, uporabo pristopa triangulacije, celovitost evalviranja posameznih področij, uporabo meril presojanja in konsistentnost oziroma logično skladnost opisa stanja z zapisanimi prednostmi in priložnostmi za izboljšanje.

SKLEP

Uporabljeni mehanizmi povratne zanke, ki smo jih vzpostavili v primeru pilotnih institucionalnih zunanjih evalvacij, so se pokazali kot koristni in so bili dobro sprejeti. »Dobra izkušnja so bili opazovalci, saj smo tako lahko videli, kako nas vidi nekdo drug,« je bil odziv člana KIZE na sklepnem srečanju pilotskega projekta NKKVŠ. Nadaljevanje sistemske ureditve povratne zanke se nadaljuje v letu 2007, ko bo v Sloveniji potekal nov val institucionalnih zunanjih evalvacij.

Namen pilotne izvedbe nacionalnih IZE, to je izdelati vhode (angl. *inpute*) za nadaljnje korake oblikovalcev nacionalnega sistema spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, je bil uresničen. Tako smo zadostili splošni opredelitvi namena pilotne izvedbe, kot ga navaja Yin (1994, str. 74):

Pilotna študija primera pomaga raziskovalcu znova prečistiti načrtovano pridobitev podatkov, ob poudarku na vsebini teh podatkov in na procesih, ki temu sledijo. Pilotni primer je uporabljen bolj formativno, s podporo raziskovalcu pri razvoju primernih vrst vprašanj – po možnosti priskrbi celo nekaj konceptualne razbititve v raziskovalnem načrtu.

Vendar pa je tovrsten proces izboljševanja treba vzpostaviti sistemsko, če hočemo, da nacionalna IZE postane kredibilna in primerljiva v evropskem visokošolskem prostoru. Sledenje smernicam evropskih ustanov za zagotavljanje kakovosti ni dovolj, ampak jih je treba nadgraditi z notranjimi in zunanjimi mehanizmi povratne zanke, ki tako postanejo neločljivi del nacionalnega sistema zagotavljanja kakovosti.

Literatura

- Dolinšek, S., Trunk Širca, N. in Faganel, A. (2005). Sistemi vodenja kakovosti za visokošolske zavode. *Kakovost*, Marec 2005, 1, 20–23.
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). (2007). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: 2007. http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf (12.04.2007).
- EUA (European University Associations). (2005). Institutional Evaluation Programme Guidelines; Self-evaluation and Side Visits 2005. Brussels: EUA.
- EVA (The Danish Evaluation Institute). Evaluation model. http://www.eva.dk/Methods/EVA's_method/Evaluation_model.aspx (12. 4. 2007).
- Faganel, A., Trunk Širca, N. (2006). *Kakovost v visokem šolstvu in prve nacionalne zunanje evalvacije. Priročnik za izvajanje zunanjih evalvacij*. Koper: Fakulteta za management.
- Faganel, A., Trunk Širca, N. in Dolinšek, S. (2005). Managing diversity and moving towards quality assurance in Slovenian higher education. INQAAHE Conference 2005. Wellington, 317-326. <http://209.85.135.104/search?q=cache:IOjBxa-FgLUoJ:www.inqahe2005.co.nz/documents/AFaganel.doc+managing+diversity+and+moving,+faganel&hl=sl&ct=clnk&cd=2&gl=si> (21. 4. 2007).
- FINHEEC (The Finnish Higher Education Evaluation Council). (2006). Audits of Quality Assurance System of Finnish Higher Education Institutio, Audit manual for 2005-2007. http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_406.pdf (12. 4. 2007).
- Flere, S. (2000). Sociološka metodologija. Knjižna zbirka: Učbeniki I. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, Založba PeF.
- Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela. Uradni list RS 124/2004, 14935-14940. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2004124&stevilka=5199> (23. 4. 2007).
- Orsingher, C., ur. (2006). *Assessing quality in European Higher Education Institutions, Dissemination, Methods and Procedures*. Introduction. New York: Physica-Verlag Heidelberg New York.
- Pauko, M., ur. (2006). *Kakovost v visokem šolstvu: poročilo Nacionalne komisije za kvaliteto visokega šolstva 2005*. Maribor: Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva, Koper: Fakulteta za management.
- QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education). (2002). *Handbook for institutional audit: England 2002*. http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/handbook/audit_handbook.pdf (12. 4. 2007).
- QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education). (2006). *Handbook for institutional audit: England and Northern Ireland 2006*. <http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/handbook2006/handbookComments.pdf> (12. 4. 2007).
- Rising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible of Higher Education in Berlin on 19th September 2003. http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/Berlin_Communique.PDF (9. 12. 2006).
- Schwarz, S. in Westerheijden, D. F., ur. (2004). *Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area. Higher Education Dynamics. Volume 5*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Standaert, R. (2000). *Inspectorates of Education in Europe, a critical analysis*. Utrecht, 2000. http://www.sici.org.uk/reports/INSPECTORATES%20OF%20EDUCATION%20IN%20EUROPE_JAN00.pdf (9. 4. 2007).
- ZViS (Zakon o visokem šolstvu). Uradni list RS 67/1993.
- ZViS-D (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu). Uradni list RS 63/2004: 8043-8051. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200463&stevilka=2875> (22. 4. 2007).
- ZViS-E (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu). Uradni list 94/2006, 9845-9848. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200694&stevilka=4035> (24. 4. 2007).
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. 2nd Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, Inc.

POGLEDI NA VODENJE

Krajšave in kratice

- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education – Evropska mreža za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu
- EUA – European University Association - Evropsko združenje univerz
- IZE – Institucionalna(-e) zunanja(-e) evalvacija(-e)
- KIZE – Komisija(-e) institucionalne zunanje evalvacije/za institucionalno zunanjo evalvacijo
- MERILA – Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela
- NKKVŠ – Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva
- VŠI – visokošolska(-e) institucija(-e)

Karmen Rodman je predavateljica na Fakulteti za management v Kopru.
E-pošta: karmen.rodman@fm-kp.si

Mag. Armand Faganel je predavatelj na Fakulteti za management v Kopru.
E-pošta: armand.faganel@fm-kp.si

Dr. Nada Trunk Širca je direktorica Fakultete za management v Kopru in predavateljica v Šoli za ravnatelje.
E-pošta: nada.trunk@fm-kp.si

POGLEDI NA VODENJE

RENATA
ZUPANC
GROM

IZKUŠNJE DESETLETNEGA UVAJANJA KAKOVOSTI NA SREDNJI ŠOLI

AKCIJSKO RAZISKOVANJE KOT METODA UVAJANJA IZBOLJŠAV IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI KO UGOTOVIMO, KJE SMO, KAKO POTEM PRIDEMO DO CILJA?

SODOBNA ŠOLA JE POD HUDIM PRITISKOM VSE HITREJE SPREMINJAJOČEGA SE SVETA. EKONOMSKE IN SPLOŠNE DRUŽBENE SPREMEMBE SILIJO TRADICIONALNO ŠOLSKO KULTURO V POSODABLJANJE. NEKATERI MENIJO, DA SMO PRIČA NAJVEČJIM SPREMEMBAM, KI NASTAJAJO ZARADI GLOBALIZACIJE, ODVISNOSTI OD DRUGIH TER POVEZANOSTI/POVEZOVANJA Z DRUGIMI. POVEZOVANJE SLOVENIJE Z EVROPSKIM PROSTOROM, SPREMEMBE NA TRGU DELOVNE SILE, VSE VEČJA MOČ UPORABNIKOV IN DAVKOPLAČEVALCEV TER DEMOGRAFSKE SPREMEMBE SILIJO ŠOLE K TEMU, DA RESNO PREMISLIJO O SVOJEM POSLANSTVU. ŠOLSKO OKOLJE NE MORE POBEGNITI PRED SPREMEMBAMI V DRUŽBI. TUDI JAVNOST PRESOJA KAKOVOST ŠOL Z VSE STROŽJIMI MERILI.

Snovalci novega Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju so zapisali, da morajo šole razvijati kakovost svojega dela in o rezultatih svojih dejavnosti redno obveščati javnost.

Čeprav delujemo v šolah v nepravem tržnem okolju, čutimo velik pritisk konkurence. Strategija številnih šolskih kolektivov je zagotoviti obstoj. Šolski kolektivi moramo dokazati, da smo boljši od drugih. Potreba po zadovoljevanju uporabnikov in ustvarjanju ugleda v javnosti ni več izbira le največjih vizionarjev, ampak je to nujnost vseh naših šol. Opravičiti lastni obstoj pomeni, da si šola zagotovi podporo uporabnikov, gradi zaupanje ustanovitelja in sooblikuje spremembe v okolju in družbi.

PRIČA SMO DEJSTVU, DA ŠOLE V SLOVENIJI POSTAJAJO VEDNO BOLJ KAKOVOSTNE.

Pod geslom »za boljšo šolo« se je v preteklosti širil val prizadevanj, da bi postali boljši (Velikonja, 1996). S konceptom kakovosti se je ukvarjalo in se ukvarja veliko znanstvenih disciplin. Gibanje za celovito obvladovanje kakovosti v izobraževanju pa je novejšega izvora. Začetki gibanja za kakovost vzgojno-izobraževalnega sektorja segajo petnajst let nazaj. Praksa uvajanja kakovosti v različnih državah je pokazala, da se vse razlike med modeli in koncepti v praksi nekako zabrišejo. Modeli se nikoli v celoti ne prenašajo iz ene države v drugo, prav tako uvedba enega modela ne pomeni

popolnega izključevanja drugega (Trnavčević, 2000). Morda je za raziskovalce in ne nazadnje tudi za praktike najbolj zanimivo dejstvo, da ni enega zveličavnega modela. Specifičnih definicij kakovosti je veliko, razlike v definicijah pa nedvomno dokazujejo, da ljudje kakovost razumemo različno.

Pri presojanju kakovosti neke storitve je treba upoštevati, da:

- enako kakovosten izdelek ali storitev v isti državi ljudje z različnimi izkušnjami, starostjo ali izobrazbo presojajo različno;
- enako kakovost isti ljudje presojajo različno, kar je odvisno od časa in situacije;
- isti izdelek ali storitev lahko zadovoljuje različne potrebe;
- imajo različni ljudje različne standarde kakovosti; je kakovost, ki jo ljudje pričakujejo od drugih, odvisna od tega, kdo so ti drugi;
- je raven kakovosti, ki jo pričakujemo od drugih, praviloma višja od kakovosti, ki jo pričakujemo od sebe (Bahčič, 1999).

Iz definicij kakovosti nekaterih avtorjev, kot so Crosby, Jurana, Groocooka, Clarka, Smitha, Deminga (v Bahčič, 1999), Sallisa in Wincha (Trnavčević, 2000), lahko razberemo podobnosti in razlike v pojmovanju. Delimo jih na tiste, ki kakovost merijo po specifikaciji in opredeljujejo kakovost izdelka, na definicije, ki kakovost določajo kot ujemanje z zahtevami in pričakovanji strank. Tretja skupina opredeljuje kakovost kot strateško odločitev managerjev in zaposlenih. Prve si zagotavljajo varnost, druge izboljšave in tretje razvoj. Potrebe in pričakovanja uporabnikov je treba ne le zadovoljiti, temveč tudi preseči.

Kakovosti torej ne moremo opredeliti enoznačno in objektivno, ker je precej odvisna od tega, kaj je cilj nekega kolektiva.

Kakovost se je v vzgoji in izobraževanju pojavila razmeroma pozno. V drugi polovici prejšnjega stoletja je postala zahteva po kakovosti v sistemu javnih šol zelo navzoča. Pojavilo se je tudi vprašanje, kako doseči kakovost v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. To je v nekaterih državah, na primer na Škotskem, pripeljalo do uvajanja nadzora šolske inšpekcije (Nolimal, 1999). S časom se je izkazalo, da sta veliko primernejša kot šolske inšpekcije posreden nadzor nad šolami in samoevalvacija. Samoevalvacijo (ali notranjo evalvacijo, kot jo imenujejo drugi) lahko razumemo kot mehanizem, ki omogoča šolam lastno izboljšanje, saj jim je v pomoč pri spremljanju lastnega dela (Maes, 2005). Zadnjih nekaj let je v slovenskih vzgojno-izobraževalnih organizacijah beseda kakovost ena najpogostejših.

Uvajanje kakovosti v šole je odgovor na močno izraženo potrebo po njihovem rangiranju, vrednotenju in ocenjevanju. Veliko avtorjev navaja, da je ocena, ali je šola kakovostna ali ne, subjektivna in je stvar določenih kriterijev. Kateri kriteriji so neizpodbitni, ko govorimo o različnih tipih šol? Kateri kriteriji so splošno veljavni za vse stopnje in vrste izobraževanja? Zagotovo takih kriterijev, ki bi bili splošno objektivni in prenosljivi na vse šole, ni. Macbeath in Mcglynn (2006) pa navajata, da kljub razlikam lahko pridemo do trdno osnovanega dogovora o tem, kaj je v šolah dobro. Avtorja pišeta, da imamo raje urejene kot neurejene šole, raje dobro kot slabo vodene, raje šole, kjer učenci s časom napredujejo, šole, kjer učitelji spremljajo in ocenjujejo, kako gre njihovim učencem.

Pa vendar tudi omenjena avtorja ugotavljata, da ni vse tako preprosto in logično, ko govorimo o tem, kdaj je šola dobra. Da bi se približali določenim kriterijem, v šolah poteka evalvacija v treh možnih smereh:

- od zgoraj navzdol, pri kateri politični pritisk, tako državni kot mednarodni, zagotavlja kakovost in stroškovno učinkovitost;
- od spodaj navzgor, ki jo spodbujajo šole, saj iščejo strategije in pripomočke za lastno izboljševanje;
- od strani, pri kateri delujejo raziskovalci in teoretiki; še posebej velja to za raziskave o učinkovitosti šole (Macbeath, Mcglynn, 2006, str. 15).

Kompleksnost in zahtevnost vprašanja o evalviranju šol se ne kaže več v vprašanju, ali evalvacija da ali ne. O tem, da je evalvacija pomembna sestavina našega dela v šolah, ni več dvomov. Razhajanja so navzoča še okrog vprašanja zunanje ali notranje evalvacije. Pomembno vprašanje je, kdo bo vrednotil in ocenjeval kakovost dela v šolah: notranji ali zunanji dejavniki. Zagovorniki tako ene kot druge evalvacije navajajo pozitivne in negativne posledice obeh pristopov.

Kljub temu da moj namen ni polemizirati ne z enim in ne z drugim vidikom evalvacije, pa zagovarjam stališče, da do kakovostnega dela šole lahko pripelje metoda samoevalvacije v kombinaciji z zunanjim nadzorom. Smisel zunanjega nadzora vidim v zahtevah oziroma kazalcih, sprejetih s konsenzom strokovne in laične javnosti.

I. UVAJANJE KAKOVOSTI SKOZI PROJEKTE

I. A PROJEKT OGLEDALO

Na šoli smo se leta 1997 odločili za uvajanje kakovosti. Hoteli smo uvajati spremembe in izboljševati lasno prakso. Takrat nam je projekt *Ogledalo*, ki ga je vodil Zavod Republike Slovenije za šolstvo, omogočil uvedbo metode samoevalvacije. Pri tem samoevalvacija ni bila zgolj izražanje stališč, mnenj in občutkov zaposlenih, ampak smo ocenjevali lastno kakovost ob upoštevanju bolj ali manj objektivnih ocen. »Kadar je cilj samoevalvacije prepričevanje okolja o določeni kakovosti, se samoevalvacija lahko sprevrže v samoopravičevanje ali celo prevaro.« (Kump, 1995, str. 17) Mi smo si želeli pridobiti objektivno sliko o svojem delu in ne idealno namišljene podobe. Hoteli smo se pogledati v ogledalo in videti, kako nas vidijo uporabniki. Vodstvu šole so ogledalo »držali« sodelavci, šoli v celoti starši in zaposlovalci naših dijakov. Učiteljem so ogledalo »držali« dijaki zaključnih letnikov.

Samoevalvacijo smo izpeljali na več ravneh: vodenje, organizacija dela in zagotavljanje pogojev, sodelovanje s starši in vzgojno-izobraževalni proces. S samoevalvacijo nismo hoteli razvrščati učiteljev na naši šoli, njen namen ni bil ugotoviti, kateri učitelji so boljši in kateri slabši. Samoocene nismo uporabili kot pomoč ravnatelju pri oblikovanju ocene učitelja. Z zagotovljeno anonimnostjo rezultatov smo gradili zaupanje v projekt in občutek varnosti. Posledica naše želje po anonimnosti in varnosti podatkov je bila, da nekaterih podatkov preprosto nismo mogli pridobiti: tu mislim na primerjavo med predmetnimi področji ter primerjavo med različno izkušenimi učitelji. Zaradi obrnjenosti v lastno podobo v ogledalu nismo mogli prenašati dobre prakse, ker je tako kot slaba ostala skrita. Tisto, kar smo vsekakor pridobili, pa je bila kultura samoevalvacije, premislek o lastnem delu, pogovor o kakovosti, pripadnost šoli.

Naš namen je bil napredek, razvoj in strokovna rast učiteljev in učencev. Želeli smo si izboljšati svoje delo in ga približati pričakovanjem in željam uporabnikov. Cilje smo le delno realizirali, vendar pa je bila pot, ki smo jo prehodili v tej fazi, morda pomembnejša od cilja.

Orodje za zbiranje podatkov so bili vprašalniki, že zbrani podatki na šoli (Lakerveld, Bauer, Williams in Christ temu rečejo nemo-teči ukrepi), poročila in zapisniki. Kvantitativne podatke smo analizirali v skladu s kriteriji in ugotavljali odstopanje. Pri določanju

kriterijev smo opredelili nekaj kazalcev dobre storitve. Pri tem smo izhajali iz strokovnega znanja naših učiteljev s področja pedagogike, didaktike, sociologije, psihologije, managementa ...

Rezultate anket in vprašalnikov smo v kolektivu interpretirali skupaj. Interpretaciji je sledil dogovor o dejavnostih, ki bi izboljšale nekatere naše rezultate. Včasih se nam je zdelo, da s podatki ne vemo kaj narediti. Šole, vključene v projekt, smo začele medsebojno izmenjevati rezultate in jih primerjati. Razprave v kolektivu so pripeljale do popolnoma nove kulture dialoga.

Svoje dosežke in rezultate dela je večji del učiteljev primerjal s pričakovanji in potrebami svojih uporabnikov. Sprejeti filozofijo spreminjanja in nenehnega približevanja izboljšavam ni bilo povsem preprosto. Za ta korak smo potrebovali zrele, avtonomne, kritične in profesionalno močne učitelje. Za nekatere učitelje je bilo pri interpretaciji odgovorov lažje in manj boleče razmišljati, da morda dijaki niso povsem razumeli vprašanj, da vprašalnikov ne jemljejo resno ali da je njihovo mnenje posledica neizkušnosti. V projektu je bilo kar nekaj vzponov in padcev. S časom pa se je ustvarila kritična masa učiteljev, ki so nenehno delali na izboljšavah. Projekt je trajal skoraj tri leta. Vsako leto se je vanj vključilo več učiteljev. Pri samoevalvaciji na ravni šole kot celote so sodelovali vsi.

I. B PROJEKT MREŽE UČEČIH SE ŠOL

Leta 2002 smo se vključili v projekt *Mreže učečih se šol I* in pozneje v *Mreže II*. Projekt so vodili svetovalci Šole za ravnatelje. Zasnovan je bil na teoriji in praksi nenehnega izboljševanja. Namen je bil povezati strokovni in osebni razvoj učitelja z razvojem šole. Šole so v *Mrežah* druga drugi prenašale dobro prakso. Kolektivi so se nenehno izpopolnjevali na področjih, ki so jih hoteli spremeniti. Spodbujevalci sprememb so bili člani tima za kakovost. V razpravah, ki smo jih organizirali, smo locirali probleme in poiskali načine za njihovo rešitev. Uvajali smo majhne spremembe, drugo za drugo. Na koncu smo ovrednotili potek projekta, procese, ki so se ob njem dogajali, in svoje dosežke.

Ugotovili smo, da smo strokovno rasli, se učili in sprejemali nove pobude. O metodah in oblikah dela v razredu smo se začeli pogovarjati v strokovnih aktivih na študijskih konferencah. Večji del kolektiva je začel skrbno načrtovati sodobnejše metode dela. Doseženo stopnjo kompetence učiteljev na področju sodobnih metod dela še vedno spremljamo.

I. Č UGOTAVLJANJE KAKOVOSTI PRAKTIČNEGA POUKA V ŠOLSkih DELAVNICAH IN PRI DELODAJALCIH

Kot poklicna in strokovna šola vidimo svoje poslanstvo v izobraževanju novih kadrov za potrebe okolja. Poklici, za katere izobražujemo, so sicer po eni strani zelo iskani, po drugi pa izredno tehnološko zahtevni. Poklicno izobraževanje mora pripraviti dijake na prevzem zahtevnih in odgovornih nalog v okolju. V sodelovanju s Centrom za poklicno izobraževanje Republike Slovenije smo izoblikovali kazalce kakovosti praktičnega pouka v šolskih delavnicah in pri delodajalcih. Kakovost pouka in zadovoljstvo z rezultati smo merili v šolskem letu 2003/2004. Podatke, ki smo jih zbrali od dijakov, delodajalcev, učiteljev in staršev, smo interpretirali in na podlagi ugotovitev oblikovali vrsto ukrepov, s katerimi smo izboljšali sodelovanje šole z delodajalci iz okolja. Delno zaradi manjšega vpisa v triletne programe na naši šoli, pa tudi zaradi zavesti o tem, da so delodajalci naš primarni partner, smo začeli načrtovati in voditi projekt sodelovanja s podjetji.

I.D PROJEKT UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI

Številne projekte s področja kakovosti je na ravni države združila Nacionalna komisija za kakovost, v katero so bili vključeni predstavniki ustanov s področja vzgoje in izobraževanja: od ZRSS, ŠR, Urada za šolstvo, CPI, MŠŠ, ACS, FF in predstavnikov šol. a šoli smo se vključili v projekt z velikimi pričakovanji. Projekt *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju* je ponujal priročnik z navodili za samoevalvacijo, ki je temeljila na subjektivnih ocenah vseh javnosti šole in objektivnih kvalitativnih podatkih. Ocene, zbrane z anketami in drugimi metodami, je bilo treba primerjati s podatki, ki jih zbiramo na šoli. Tako smo stališča in mnenja uporabnikov dopolnjevali in primerjali s podatki, ki so na šoli že bili zbrani ali smo jih morali še pridobiti. Med njimi omenimo naslednje: število knjig v šolski knjižnici na dijaka, bralne navade dijakov, izostajanje od pouka, uspeh na tekmovanjih, uspeh ob koncu izobraževanja, izpisi, napredovanja učiteljev, izobraževanje učiteljev, učne navade dijakov, sodelovanje dijakov v zunajšolskih dejavnostih, navzočnost staršev na govornih urah in roditeljskih sestankih, priprava učiteljev na pouk ...

UGOTAVLJANJE KAKOVOSTI POUKA

Projekt je ponujal priročnik ter strokovno pomoč svetovalca ZRSŠ ali CPI. Hoteli smo ugotoviti objektivna odstopanja od pričakovanja naših uporabnikov, partnerjev in javnosti. Naš cilj je bil povečati preglednost dosežkov in tistega, kar delamo dobro, pričakovali smo sistematičnost pri uvajanju izboljšav in sprememb na posameznih področjih.

Zbrane podatke smo interpretirali na različnih ravneh. Razprave in delavnice v kolektivu so krepile kulturo vrednotenja lastnih dosežkov in dialoga. Pri analizah smo iskali vzroke za ugotovljeno stanje ter pripravili načrte za odpravljanje slabosti. Tim za kakovost je bil sestavljen iz učiteljev različnih strok in je imel svojega vodjo, vanj pa smo vključili predstavnika staršev. Članica tima je bila tudi ravnateljica. Z rezultati ugotavljanja kakovosti smo redno pisno in ustno obveščali starše, dijake pa na dijaški skupnosti enkrat v ocenjevalnem obdobju.

Od projekta *Ogledalo* naprej smo spremljali naslednja področja in zbirali informacije o njih: komuniciranje s starši, vodenje šole, razvoj kadrov, organizacijska klima, medsebojno komuniciranje, razredna klima ...

Področje, ki se mu v prejšnjih projektih nismo prav neposredno posvetili (posredno pa vsekakor), je bilo področje pouka. Zato smo se v projektu, ki ga je vodila Nacionalna komisija, odločili razvijati prav to področje. V proces evalviranja smo vključili 416 naših dijakov, 29 učiteljev teoretičnega pouka in 14 učiteljev praktičnega pouka.

Svoje ugotovitve smo zapisali v poročilu o samoevalvaciji. Sledila je faza zagotavljanja kakovosti, v kateri smo na podlagi ugotovljenih vrzeli v procesu pouka in na podlagi slabših rezultatov dijakov določili dejavnosti, s katerimi bi stanje izboljšali.

Ocenili smo, da bo treba spremeniti oziroma izboljšati:

- metode dela (od frontalnih k sodobnim, od usmerjenosti na učitelja k usmerjenosti na dijaka);
- interdisciplinarno zastavljen proces učenja;
- kompetenčno naravnost pouka (izhajati iz konkretnih nalog in življenjskih – delovnih situacij);
- motivacijo in
- odnos do okolja.

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI IN NAČRTOVANJE RAZVOJA

Z anketo (ki je bila v vseh primerih anonimna) zbrane podatke smo primerjali s podatki o uspehu naših dijakov, o prehodnosti, rezultatih na tekmovanjih, uspehu na zaključnem izpitu oziroma na maturi ter jih analizirali in interpretirali na treh ravneh: v aktivih, v timu za kakovost in v kolektivu.

Sledilo je načrtovanje razvoja. Odpravljanje slabosti zahteva dolgotrajno, sistematično in dosledno izvajanje dejavnosti.

Pri vseh preteklih projektih s področja kakovosti smo pogrešali sistematičnost in doslednost pri uvajanju sprememb. Nekateri sodelavci so se začeli vesti, kot da so s procesom ugotavljanja stanja cilji projekta že izpolnjeni. Nekateri ocene niso sprejeli, čeprav ji javno niso nasprotovali, niso pa kazali resnega namena in zrelosti pri premisleku o lastni praksi. Tretji so zaradi naporov pri spreminjanju lastnega dela počasi izgubljali energijo. Najbolj nevarno je bilo stanje, v katerem se je vse navidezno dogajalo po načrtu.

2. ANALIZA UČINKOVITOSTI PROJEKTOV KAKOVOSTI NA ŠOLI

Prenos Demingove preproste metode krožne poti (Velikonja, 1996, Praprotnik, 1999, Cencič, 2000, Dodič, 2006) in Shewhartovega ciklusa PDCA (Plan-Do-Cheech-Act) na našo prakso nenehnega izboljševanja nam je pokazal pomanjkljivosti našega zagotavljanja kakovosti. Izkazalo se je, da pogosto ne nadzorujemo in ne merimo procesov glede na cilje in da dosežki niso trajni in pregledni. Dogaja se nam, da nekateri sodelavci ne vedo, katere dejavnosti na šoli v določenem šolskem letu potekajo ali v kateri fazi spremembe smo.

Ugotovili smo, da smo šibki v dveh fazah: v fazi verifikacije – ocenjevanja skladnosti dosežkov s cilji – in v fazi vrednotenja – ocenjevanja napredka. Zaradi pomanjkanja slednjega so nekateri sodelavci občasno izgubljali začetni elan, ker ni bilo primerjave dosežkov z zelenimi cilji, so se nekateri prehitro zadovoljili z doseženim in imeli so občutek, da nam je uspelo. Merljivost rezultatov in dosežkov je pri doseganju kakovosti storitev vse prepogosto problem.

Analizo doseženega stanja sprememb smo vrednotili po metodi SWOT. Ugotovili smo velik napredek na številnih področjih, ne nazadnje je bilo za nami resno obdobje uvajanja kakovosti. Žal pa

se vseh izboljšav nismo lotevali sistematično. Pogosto nismo merili rezultata izboljšave, zato se nam je včasih zdelo, da je uvajanje kakovosti le enkratni proces oziroma projekt, ki ima svoj začetek, značilnosti in konec.

Če pogledamo v literaturo, vidimo, da se s podobnimi težavami srečujejo tudi drugi kolektivi. Sallis (v Cenić, 2000) navaja, da je celovito obvladovanje kakovosti težaško delo. Zahteva svoj čas in energijo. »Večina zaposlenih pa ima raje udobje, ki ga pozna in razume, kot stalne spremembe.« (Cenić, 2000, str. 39)

Če povzamem Strittmatterja (v Messner, 2005), je samoevalvacija uspešna, kadar imajo učitelji obveznost izvajati jo, če so jo sposobni izvajati in če si to želijo. Želja, obveznost in sposobnost so torej dejavniki, potrebni za to, da učitelj uspešno izvaja samoevalvacijo.

Nekateri učitelji so se zaradi evalvacij počutili nelagodno, vendar jih je bilo z vsako naslednjo dejavnostjo manj. Nekateri se preprosto niso mogli sprijazniti z dejstvom, da je tudi ocenjevalec ocenjevan. Tudi nekaterim dijakom se je zdelo nenavadno, da ocenjujejo delo učitelja. Samoevalvacija izziva občutek strokovne in osebne ranljivosti in izgubo verodostojnosti. Vendar je kulturo vrednotenja dela treba dolgoročno uvajati in se o izboljšavah večkrat pogovarjati, in sicer z dijaki, starši in drugimi javnostmi. Naše raziskave so pokazale, da so člani sveta staršev dobro obveščeni o dejavnostih, s katerimi si prizadevamo za nenehno izpopolnjevanje dela šole. Manj ali včasih skoraj nič pa o tem ne vedo starši, ki občasno pridejo na pogovor k razredniku. Še manj so o projektih vedeli dijaki, ki niso vključeni v dijaško skupnost, skoraj nič pa javnosti, s katerimi ne sodelujemo pri konkretnih projektih. Pogovor o kakovosti ne more biti le stvar vodstva šol, ampak so za kakovost odgovorni vsi. Naše dejavnosti, cilji in dosežki torej niso bili pregledni. Evalvacija mora postati vsakodnevna rutina vsakega učitelja v kakovostni šoli.

3. UVAJANJE AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA KOT ORODJA ZA DOSEGANJE VEČJE KAKOVOSTI DELA

Vprašali smo se, kako doseči večjo vključenost v spremembe, preglednost procesov, sistematično spremljanje in ukrepanje. Odgovor smo dobili v akcijskem raziskovanju. »Akcijsko raziskovanje je poseben pristop, kjer vrednotenje in izboljšavo strokovnih aktivnosti počnejo osebe, ki te aktivnosti tudi izvajajo. Je koncept samoevalvacije in razvoja ...« (Bauer, Messner, 2005, str. 35)

Metoda akcijskega raziskovanja se nam je ponudila kot možnost, da skupinsko preučujemo in izboljšamo našo prakso. Izhodišče, da dobro šolo naredijo le dobri učitelji, da velikih sprememb ne uvajajo ustanove zunaj šole ali šolska politika, nas je okrepilo v odločitvi, da moramo spremembe uvajati na mikro ravni.

Prave spremembe v šole prinašajo učitelji, ki **si želijo rešiti problem** ali zmanjšati napetost, ki **vedo**, kako je to mogoče narediti, in **verjamejo** v izhod. Akcijsko raziskovanje pa združuje vse te tri pogoje. Po premisleku o lastnem delu, po pridobljenih informacijah o tem, kako nas doživljajo in vidijo naši uporabniki, smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako razvijati ekološko zavest in odgovornost naših dijakov?
- Kako doseči, da bodo dijaki skrbno ravnali s šolskim inventarjem in opremo?
- Kako izboljšati učne navade in tehnike učenja naših dijakov?
- Kako zagotoviti hitrejše in kakovostno vključevanje novincev v novo okolje?
- Kako zmanjšati stres učencev na prehodu iz osnovne v srednjo šolo?
- Kako zagotoviti interdisciplinarno sodelovanje in povezovanje učiteljev različnih predmetov pri oblikovanju nalog iz realnega delovnega okolja?
- Kako povečati motivacijo dijakov?
- Kako razvijati sodelovanje dijakov z uvajanjem timskega dela?
- Kako izboljšati učne navade dijakov?
- Kako doseči, da bodo dijaki upoštevali učiteljeva navodila za delo?

Ob koncu šolskega leta smo se pogovorili o področjih, ki jih bo treba spremeniti in razvijati. Vsak od učiteljev se je vprašal, katero področje si želi izboljšati. Kaj je to, kar ga pri delu najbolj moti? Na katerem področju bi rad bil uspešnejši? Kaj bi pri sebi posebej rad razvijal?

Učitelji so se razdelili na skupine, in sicer glede na to, kateri problem jih je najbolj zanimal. Delo v manjših raziskovalnih skupinah omogoča **kritično prijateljevanje** kolegov. Pri zbiranju in interpretiranju podatkov ter ugotavljanju napredka upoštevamo pravilo **triangulacije**. Triangulistična evalvacija kakovosti vključuje samoevalvacijo, kolegialno kontrolo (»kritičnega prijatelja«) in institucionalno revizijo. Pozornost glede kakovosti tako postaja sistematična, strukturirana in nenehna. Pri akcijskem načrtovanju dosledno iščemo in oblikujemo kazalnike uspešnosti. Oblikovani kazalniki predstavljajo določene standarde in z doslednim opredeljevanjem le-teh presegamo površne in neargumentirane ocene. Zaradi kazalnikov zbiramo podatke in ustvarjamo dokumente, ki dokazujejo napredek.

Akcijsko raziskovanje ima šest faz: 1. opredelitev problema, 2. opis oziroma razlaga situacije, 3. načrtovanje akcije, 4. uvajanje dejavnosti, 5. spremljanje učinkov in 6. razlaga učinkov. Če to primerjamo z Demingovim **krogom** nenehnega izboljševanja **PDCA**, vidimo, da gre v bistvu za usklajene cikle. Opis situacije in načrtovanje akcije predstavlja **P** (plan – planiraj), uvajanje se ujema z **D** (do – izvedi), spremljanje učinkov je **C** (check – preveri), razlaga učinkov pa **A** (act – ukrepaj). V fazi ukrepanja **A** (act) se vprašamo, kaj in kako naslednjič izboljšati. Tu se pojavita dve možnosti, odvisni od predhodnih dogodkov. Če je šlo kaj narobe, ukrepamo s hitro zanko. To pomeni, da hitro odpravljamo posledice ali preprečimo nezaželene dogodke. Pri počasni zanki se vprašamo, česa smo se naučili, kaj bomo vnesli v načrt. Po tem pa znova zavrtimo novi krog. Pri Demingovem krogu PDCA si cikli nenehno sledijo in tako zagotavljajo nenehno izboljšanje. Akcijsko raziskovanje pa predvideva vsaj tri do štiri kroge, da problem lahko rešimo z uveljavljeno spremembo.

3. A PRIMER UVAJANJA METODE AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA PRI IZBOLJŠANJU PRAKSE IN DOSEGANJU VEČJE KAKOVOSTI DELA

Pri projektu *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti* smo ugotovili, da 47 % dijakov in 56 % učiteljev naše šole meni, da je znanje, ki so ga dijaki pridobili, povezano z različnimi predmeti. Ugotovili smo, da se nekatere vsebine ponavljajo pri različnih predmetih v istem ali celo v različnih letnikih, da učitelji posamezne vsebine ponavljamo in ne izhajamo iz že znanega. Dijaki so opozorili, da včasih ne vidijo prave povezave med predmeti in vsebinami na eni in konkretnimi življenjskimi oziroma poklicnimi situacijami na drugi strani.

I. Skupina učiteljev se spoprime s problemom

Področje izboljšanja, za katero se je odločila ena izmed skupin, je bila medpredmetna oziroma interdisciplinarna povezanost vsebin pouka. Raziskovalno vprašanje, ki si ga je skupina učiteljev zastavila, je bilo: *Kako zagotoviti interdisciplinarno sodelovanje in povezanje učiteljev različnih predmetov pri oblikovanju nalog iz realnega delovnega okolja?*

II. Skupina se bolje seznanila s problemom in ga bolje spoznala

V skupini smo se odločili, da bomo v drugi fazi bolje spoznali problem. Preučili smo ugotovitev, da je medpredmetnega povezovanja premalo, in postavili nekaj hipotez, s katerimi smo skušali odgovoriti na vprašanje, zakaj medpredmetnega sodelovanja ni več. Hipoteze smo preverili tako, da smo zbrali informacije in podatke o medpredmetnem povezovanju različnih vsebin. Uporabili smo letne priprave, zapisnike strokovnih aktivov, učiteljeve didaktične priprave, poročilo ravnateljice o opravljenih hospitacijah, mnenje učiteljev in mnenje dijakov. Analiza je bila kvalitativna in kvantitativna.

III. Načrt za dejavnosti in določitev kriterijev

V naslednji fazi smo določili stanje, kakršno si želimo doseči, in opredelili, da bomo medpredmetno povezovanje uvajali na področju ekoloških vsebin, ki jih izvajamo v času EKO dneva, na enem športnem in enem projektne dnevu letno. V medpredmetno (interdisciplinarno) povezovanje, ki bo potekalo na ta način, bo vključenih vsaj pet predmetnih področij oziroma sklopov.

IV. Izvedba dejavnosti

Pri akcijskem načrtu medpredmetne povezave smo natančno načrtovali šolski športni dan. Določili smo nosilce, roke, potrebna sredstva in spremljanje. Za dijake 2. letnikov srednjega strokovnega izobraževanja smo pripravili projektne dan. Odpravili smo se na pohod po Jurčičevi poti od Višnje Gore do Muljave in nato še do izvira reke Krke. Prehodili smo 22 kilometrov, se ustavili pri znamenitostih in vse skupaj povezali z različnimi področji. V pohod smo s pomočjo učnih listov, ki so jih dijaki reševali na poti, vključili več učiteljev in različne, toda sorodne vsebine iz naslednjih predmetov: slovenščina, zgodovina, geografija, matematika, kemija in fizika.

V. Evalvacija – merjenje učinka

Dejavnost smo spremljali s kamero. Učne liste smo pregledali ter ovrednotili dosežene cilje. Kratki film, ki je ob tem nastal, uporabljamo kot učno gradivo pri pouku slovenščine. Po pohodu so svoja mnenja napisali vsi sodelujoči učitelji, razredniki in dijaki.

Mnenja in predloge smo zapisali ter z ocenami seznanili učiteljski zbor, dijake in tim za kakovost, ki je na šoli zadolžen za razvoj. Izmenjava mnenj in razmišljanje o tem, kar delamo in kako dosežemo cilje, je zagotovo ustrezna pot k izboljššanju.

Prepričani smo, da učitelj kot profesionallec in raziskovalec, ki prevzema odgovornost za svoj razvoj, sistematično zbira podatke, jih izmenjuje z drugimi učitelji, izboljšuje svoje delo in profesionalno napreduje. Taki učitelji v sistemu celotnega vodenja kakovosti nenehno izboljšujejo delo šole. Zaradi primerov dobre prakse so učitelji nosilci in uvajalci sprememb. Izboljšave uvajamo z majhnimi koraki. Večje zadovoljstvo učitelja z lastnim delom in profesionalnim razvojem ustvarja spodbudno klimo. Učitelji se učijo drug od drugega, sodelujejo, izmenjujejo mnenja in stališča, si zaupajo in si drug drugemu držijo ogledalo.

S samoevalvacijo in spreminjanjem lastne prakse učitelja, ki je nosilec šolske uspešnosti, je mogoče doseči okolje in kulturo, v katerih velja splošno prepričanje, da vsakdo lahko doseže spremembo in da je izboljšanje šole pravica in odgovornost vsakega posameznega člana neke izobraževalne skupnosti (Macbeath, McGlynn, 2006, str. 27).

Kakovost lahko uvajamo na več načinov. Uvajanje izboljšav z akcijskim raziskovanjem je le ena izmed različic, ki jo bodo prevzeli kolektivi, v katerih je kultura medsebojnega sodelovanja na višji ravni. Če je cilj samoevalvacije uvajati izboljšave na procesni ravni, potem so učitelji zagotovo tisti, ki izboljšave uvajajo na ravni razreda, strokovnega aktiva in šole kot celote.

Literatura

- Altricher, H., Posh, P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. V: Vzgoja in izobraževanje, št. 2, str. 12–22. Ljubljana.
- Bauer, C., Messner, E. (2005). Razvoj poučevanja preko akcijskega raziskovanja. V: Ustvarimo ogledalo za svojo šolo, Comenius 3 mreža o samoevalvaciji. Str. 37. Ljubljana. Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih.
- Bahčič, P. (1999). Kakovost v državni upravi. V: Neprofitni management, 5/6, št. 1, str. 29–34.
- Cenić, M. (2000). Sistemi kakovosti in vzgojno-izobraževalno področje. V: Sodobna pedagogika, letnik 51 (117), št. 4, str. 29–42. Ljubljana.
- Kump, S. (1995). Samoevalvacija v visokem šolstvu. Andragoški center Republike Slovenije. Ljubljana.
- Ledić, J. (1996). TQM – nova kakovost v visokošolskem izobraževanju. V: Vzgoja in izobraževanje, 27. str. 11–16.
- Maes, B. (2005). Samoevalvacija: nivo znanja in napredka v 14. evropskih državah regije. V: Ustvarimo ogledalo za svojo šolo, Comenius 3 mreža o samoevalvaciji, str. 18–28. Ljubljana. Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Sodobna pedagogika, št. 7–8, str. 347–359. Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (1984). Akcijsko raziskovanje – možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. V: Vzgoja in izobraževanje, št. 6. Ljubljana.
- Mesec, B. (1994). Model akcijskega raziskovanja. V: Socialno delo. Februar 1994, str. 3–16. Ljubljana.
- Messner, E. (2005). Kaj naredi samoevalvacijo uspešno? V: Ustvarimo ogledalo za svojo šolo, Comenius 3 mreža o samoevalvaciji, str. 29–34. Ljubljana. Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.
- Milekšič, V. (1999). Ogledalo. V: Vzgoja in izobraževanje, 6, str. 16–26.
- Požar, D. (1997). Vloga logistike v »totalni kakovosti«. V: 5. letna konferenca SZK »Kakovost – zmagajmo skupaj«. Ljubljana, str. 103–104.
- Praprotnik, S. (1999). Vpeljava načel in sistemov kakovosti v državno upravo. V: Neprofitni management, 5/6, št. 1, str. 5–11.
- Skalar, M. (1990). 6. junij, Delo, Ljubljana.
- Trnavčevič, A. (2000). O kakovosti še malo drugače. Raznolikost kakovosti. Str. 9–25. Šola za ravnateljce. Ljubljana.
- Velikonja, M. (1996). Popolno obvladovanje kakovosti. V: Družbena vprašanja, Rast, št. 7–8, str. 611–616.
- Zupnc Grom, R. (1999). Vloga ravnatelja pri spreminjanju organizacijske kulture. V: Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 16–21.
- Zupnc Grom, R. (1999). Kakovostno sodelovanje s starši. V: Neprofitni management, 5/6, št. 1, str. 13–17.
- Zupanc Grom, R. (2000). Sredstvo in ne cilj. V: Večer, št. 8, 11. januar, str. 18.
- Zupanc Grom, R. (2000). Uvajanje kakovosti v šole. V: Trnavčevič, A. Raznolikost kakovosti, str. 25–43. Šola za ravnateljce. Ljubljana.

Mag. Renata Zupanc Grom je ravnateljica Srednje strojne šole, Šolski center Novo mesto. E-pošta: renata.zupanc@guest.arnes.si

**CVETKA
DIETNER
KRAJNC,
KARMEN
FOŠNARIČ
KOZAR**

Z MODELOM MREŽE UČEČIH SE ŠOL DO BOLJŠE KAKOVOSTI

KAKO POVEČATI KAKOVOST V ŠOLAH, KJE SO ŠE ODPRTE MOŽNOSTI, KAKO NAJTI KONCEPT USPEŠNEGA RAZVOJA, KAJ SPLOH POMENI KAKOVOSTNA ŠOLA – TA IN PODOBNA VPRAŠANJA SI POSTAVLJAMO VSI, KI V SVOJEM POKLICU DELAMO ZA LASTNO ZADOVOLJSTVO IN ZADOVOLJSTVO UPORABNIKOV. V ČLANKU BI RADI PREDSTAVILI ENO OD POTI, KI JE PO NAJINIH IZKUŠNJAH PRIPOMOGLA K DVIGU KAKOVOSTI V OSNOVNI ŠOLI.

V Sloveniji se je v zadnjih letih koncept učeče se organizacije razširil od »učečih se podjetij« na »učeče se šole«. Na naši šoli smo se odločili, da bomo sodelovali v projektu *Mreže učečih se šol*. Naš temeljni namen je sodelovanje, izmenjava izkušenj in medsebojno učenje ne le vsebine, pač pa tudi socialnih veščin. Torej gre za spodbujanje strokovnosti ali profesionalizacijo profesorjev v širšem pomenu besede, kar presega ozka predmetna področja in prispeva h kakovostnejšemu delovanju šole.

Izobraževanje je primerno za usposabljanje vseh zaposlenih v šolah. Poteka na dveh ravneh:

- na ravni razvojnih timov in
- na ravni šole s celotnim učiteljskim/vzgojiteljskim zborom.

DA BI DOSEGLI TA CILJ, JE TREBA OBLIKOVATI RAZVOJNI TIM, KI DELUJE TAKO, DA DOSEŽE VEČ, KOT ZNAŠA VSOTA PRISPEVKOV VSEH POSAMEZNIKOV.

Mreža deluje po načelu več glav več ve. Od tega pa ni pravega učinka, če jih ne staknemo in si ne izmenjamo znanj, spoznanj, pogledov, stališč, informacij ter na osnovi tega ne poskušamo videti več, širše in globlje. Tim se mora specializirati za vzdrževanje kar najboljše dinamike zbornice.

V šolskem letu 2005/2006 se je naša šola vključila v *Mreže učečih se šol I*, v projekt, ki je odgovor na spreminjajoče se okolje, v katerem delujemo. V zadnjih letih smo namreč pričla številnim globalnim in lokalnim spremembam. Spremenile so se družbene okoliščine (vloga družine, vrednote v družbi in zahteve le-te), pričla smo velikim spremembam na vseh ravneh izobraževanja. Cilj *MREŽ I* je pripraviti vrtce in šole na izzive, s katerimi se srečujemo. Evalvacije po prvem letu so pokazale, da je s programom mogoče ustvariti veliko priložnosti za sistematično izmenjavo

izkušenj. Naučili smo se analizirati in kritično presojati situacije, reševati skupne probleme in prevzemati pobude za spremembe. Večina sodelujočih, vključno z nami, v projektu najde številne priložnosti za svoj osebni in strokovni razvoj. To je namreč eden najpomembnejših dejavnikov kakovosti v šolah in vrtcih in dobra naložba za izboljševanje dela. Le učitelji, ki se tudi sami nenehno učimo, lahko spodbujamo učenje pri najpomembnejših udeležencih vzgoje in izobraževanja, se pravi pri učencih.

EVALVACIJA MREŽ I

I. POROČILO RAZVOJNEGA TIMA

POROČILO JE NASTAJALO PO IZVEDBI ZADNJE DELAVNICE, NA KATERI SMO OBLIKOVALI AKCIJSKI NAČRT IZBOLJŠAVE, IN PO TEM, KO SMO OPAZOVALI REZULTATE DELA TER SLEDILI ZASTAVLJENIM KORAKOM IZBOLJŠAVE.

Lotili smo se področja medsebojnih odnosov in komunikacije, ki smo ga na zadnji delavnici zožili v akcijski načrt »poslušanje drug drugega«, vendar moramo dodati, da smo se vzporedno lotili tudi »pretoka informacij«, ker je zadnja delavnica pokazala, da je potreba po izboljšanju na tem področju po teži enakovredna poslušanju. Na obeh področjih smo opazili premike na bolje, kar nas iskreno veseli.

Naj predstaviva rezultate naše analize dela.

Opazili smo naslednje konkretne premike na bolje:

- konkretnje se zavedamo problema, ki ga imamo;
- odpiramo teme, ki so bile doslej tabu, in se o njih odkrito pogovarjamo;
- izboljšala se je komunikacija med člani kolektiva;
- izboljšala se je pripravljenost članov kolektiva na pogovore.

Vloga ravnatelja se je kazala v podpori projektu in timu, s timom je proti sodeloval, mu zaupal in omogočal avtonomno delovanje.

Tim je dober koordinator med vodstvom in kolektivom.

Znanja, ki smo jih pridobili pri usposabljanju tima, smo koristno uporabili, vendar smo pri konkretizaciji akcijskega načrta začutili potrebo po dodatnih znanjih, specializiranih za področje, ki smo ga izbrali.

Sodelovanje med člani kolektiva je bilo ves čas izvrstno. Uspešno smo se dopolnjevali, se prilagajali drug drugemu in usklajevali na vseh ravneh dela.

Šolam, ki bodo pristopile k *Mrežam 1*, priporočamo, da člane tima skrbno izberejo.

Članice našega tima smo pridobile izkušnjo timskega dela v pravi pomenu besede, izkušnjo moderiranja dela v kolektivu, in zelo smo ponosne, da so nam ravnatelj in člani kolektiva izkazali zaupanje.

2. POROČILO RAVNATELJA

Vpliv programa in njegovi učinki na delo šole:
Nekatere stvari, ki so bile prej neizrečene, smo skupaj ozavestili in težave odpravili.

Sodelovanje med zaposlenimi pred *Mrežami* in zdaj:
Zdaj je več pogovarjanja, sodelovanja in razumevanja.

Ravnatelj vlogo razvojnega tima ocenjuje kot pomembno in ključno, ter meni, da nas je kolektiv dobro sprejel in nam zaupa.

Svojo vlogo v *Mrežah* pa vidi takole: na začetku je bil pobudnik, med procesom pa je bila njegova vloga sodelovalna.

3. KAJ SE JE ZA ČLANE KOLEKTIVA IZBOLJŠALO?

- več komunikacije;
- občutek povezanosti med sodelavci;
- odnosi v kolektivu;
- večja pripadnost;
- razumevanje drugačnosti, njeno sprejemanje;
- boljše sodelovanje med učitelji;
- bolje znamo prisluhniti drug drugemu in se poslušati;
- boljša je komunikacija na različnih sestankih, konferencah;
- strpnost;
- zavedamo se pomena dobrih odnosov.

4. NA KATERE OVIRE SO ČLANI KOLEKTIVA NALETALI?

- še vedno je v odnosih med sodelavci opaziti razlike;
- neupoštevanje dogovorov, neenakovredno sprejemanje, neupoštevanje strokovnih mnenj;
- najteže je bilo začeti obravnavo občutljivih tem, se o njih temeljito pogovoriti ter se nato držati dogovorov;
- učitelji, ki so bili konfliktne osebe že prej, so taki tudi ostali.

5. KAKO JE PROGRAM VPLIVAL NA SODELOVANJE S KOLEGI IN NA KATERIH PODROČJIH?

- izboljšalo se je stanje na področju pozdravljanja, strpnejšega sodelovanja;
- program kakovostno vpliva na medsebojno komunikacijo, sprejemanje drugačnosti;
- izpostavljene probleme smo začeli javno razreševati;
- komunikacija je postala odkrita in sproščena;
- sodelovanje je pozitivnejše;
- v kolektivu se bolj spoštujemo;
- sodelovanje je intenzivnejše in bolj kakovostno;
- več posluha namenjamo pogovorom;
- med seboj si pomagamo pri organizaciji prireditvev.

6. KAKO JE BILA OCENJENA VLOGA RAZVOJNEGA TIMA?

- svojo vlogo je odlično opravil;
- članice so vložile veliko truda;
- pripravile so pozitivno vzdušje;
- tim je pozitivno in spodbudno vodil srečanja in usmerjal sodelujoče;
- prizadeval si je za boljše medsebojne odnose med delavci šole;
- tim je zelo uspešen;
- dobro je pripravljen, natančen pri podajanju razlage in smernic;
- deluje odločno, samozavestno, sproščeno in je pozitivno vplival na celoten kolektiv;
- zanj je značilna dobra koordinacija dela, je dober povezovalni člen;
- med delavce je vnesel veliko pozitivne energije.

7. KAKŠNA JE BILA VLOGA RAVNATELJA?

- podpira zamisli in spoštuje dogovore;
- sodeluje na srečanjih, omogoča njihovo izvrševanje;
- je organizator, podpira zamisli in jih pomaga uresničevati;
- prisluhne težavam in si prizadeva prispevati k pozitivnim spremembam;
- sodeluje v skupini, tako kot drugi;
- bdi nad programom in njegovo izvedbo.

8. NAJPOMEMBNEJŠE PRIDOBITVE ZA POSAMEZNEGA ČLANA KOLEKTIVA:

- bolj dejavno in pozorno poslušanje na aktivih in sestankih;
- kakšen nasmeh več;
- pozitivno razmišljanje;
- več sodelovanja s sodelavci na razredni stopnji;
- nove izkušnje;
- želja po novih znanjih;
- spoznanje, da je tudi drugim težko;
- delovne odnose se učim sprejemati neosebno;
- lahko povem svoje mnenje in zamisli;
- prej sem bila tiha, zdaj na konferencah tudi spregovorim;
- v službi se počutim bolje in raje prihajam na delo;
- pozitivni medsebojni odnosi;
- večje razumevanje za druge težave na šoli in za težave sodelavcev;
- pridobivanje stališč v skupini;
- večja povezanost kolektiva;
- večja pripadnost kolektivu;
- koristno vsebinsko druženje;
- vpogled vase, sodelovanje v skupini, prijetni občutki pri tem;
- sproščen pogovor.

MREŽE II

V ŠOLSLEM LETU 2006/2007
NADALJUJEMO SODELOVANJE
V PROJEKTU *MREŽE II*, KJER
VODILO OSTAJA ENAKO – NA
SODELOVALEN NAČIN SI
ZADEVAMO UVAJATI IZBOLJ-
ŠAVE.

Teme so bile določene vnaprej in kolektiv je izbral »strategije za preprečevanje nasilja«. Pri strategijah za preprečevanje nasilja je treba predvsem razvijati veliko občutljivost in empatijo do nenasilja, nasilje pa zaznavati. Da bi se znali nanj odzivati in pravilno ukrepati, se moramo izobraževati in usposablјati, saj si le tako lahko pridobimo ustrezna znanja in veščine. Tako moramo:

- graditi povezavo med strokovnim in osebnostnim razvojem posameznika ter razvojem in uspešnostjo šole;
- spodbujati sodelovalno učenje – sistematično izmenjavo izkušenj in dobre prakse med šolami oz. učitelji in spodbuditi ter usposobiti šole, da lahko same najdejo rešitve za svoje probleme;
- praktično izvesti izboljšavo in evalvacijo na področju, ki ga izberejo strokovni delavci šole.

Prednosti usposabljanja v *Mrežah* so:

- učenje iz izkušenj drugih,
- spodbujanje in razvijanje strokovnosti učiteljev,
- sodelovanje učiteljev v šoli – nastajanje skupnosti strokovnjakov,
- sodelovanje med šolami,
- spodbujanje vseživljenjskega učenja.

S SODELOVANJEM DO VEČJE KAKOVOSTI

Ob dveletnem aktivnem sodelovanju v razvojnem timu smo prišli do nekaterih spoznanj, pomembnih za vse organizacije, ki si prizadevajo k izboljšavam in večji kakovosti. Strnemo jih lahko takole:

- Najpomembnejši vidik motivacije za sodelovanje je potreba posameznika po pozitivnih spremembah. Potreba se pojavi zaradi lažjega sledenja vedno novim situacijam, pri katerih stari vzorci in metode dela za doseganje zastavljenih ciljev niso več dovolj. Enako potrebo mora začutiti čim več članov kolektiva. Naloga razvojnega tima je nato skrbno posneti situacijo in pomagati izbrati področje izboljšave, za katero večina članov kolektiva čuti, da ga je nujno spremeniti. S tem zagotovimo skupinsko motivacijo, se izognemo zoperstavljanju posameznikov, prav tako pa dobi vsak sodelujoči zagotovilo, da bo projekt koristil tudi njemu osebno. Tako se samodejno vzpostavi večji občutek pripadnosti kolektivu, kar je v današnjem času izredno pomembno.
- Zelo pomembno je na začetku vzpostaviti tako komunikacijo med zaposlenimi, da pride do odprte izmenjave mnenj. Posameznik tako začuti, da v svoji potrebi po spremembah ni osamljen, sodelovanje pa ga ohrabri pri sprejemanju odločitve, da se bo lotil sistematskih sprememb, tako na ravni lastne osebnosti kakor na ravni organizacije v celoti, oboje usklajeno v isti smeri. Razvoj mora potekati vzporedno in pri skrbnem vodenju projekta se to tudi samodejno zgodi.
- Nujno potrebna je podpora vodstva šole. Vsi sodelujoči v projektu izboljšave morajo drug drugega podpirati, sodelovati med seboj, izmenjavati mnenja, spoznanja, izkušnje, predvsem pa se morajo nenehno usklajevati. Le tako dosežemo dovolj viden napredek, ki lahko motivira za nadaljnje izboljšave, predvsem pa daje dober občutek, da vloženi trud ni bil zaman.
- Pomembna je dobra izbira članov razvojnega tima, ki ima vlogo koordinatorja in pospeševalca razvoja. Člani tima morajo biti popolnoma usklajeni, predani svoji nalogi, trdno odločeni, da bodo projekt izpeljali, prav tako pa usposobljeni za premagovanje ovir, ki bi lahko demotivirale sodelujoče in s tem posledično ogrozile uspeh projekta.
- Z izbranim področjem izboljšave se mora strinjati velika večina članov kolektiva. Le tako bo zagotovljena večina motiviranih sodelavcev in projekt bo lahko zaživel. Če naj projekt uspe, mora biti lasten vsem ali pa vsaj kar največji večini.
- Cilji projekta morajo biti zastavljeni dovolj realno, da so dosegljivi, predvsem pa morajo biti zelo natančno definirani in časovno opredeljeni. Izbrati je treba ustrezne mehanizme za

ugotavljanje in merjenje napredka, pri vrednotenju dosežkov pa morajo prav tako kot pri njihovem zastavljanju sodelovati vsi udeleženci.

- Vsak sodelujoči mora imeti možnost izraziti svoje mnenje in vsi drugi mu morajo znati prisluhniti. Vloga razvojnega tima pri tem je, da diskusijo koordinira tako, da ne vpliva destruktivno, temveč odpira dialog, bogati in nadgrajuje delo v celoti. Zato je zelo dobrodošel t. i. » delovni optimizem« – sposobnost videti pozitivne strani.
- Ne glede na izbrano področje izboljšave se pri vsakem takem projektu kot »dobrodošel« stranski učinek pokažejo boljše sodelovanje med člani kolektiva, boljša delovna klima, večje osebno zadovoljstvo posameznikov in bolj kakovostni medsebojni odnosi.
- Od zastavljenih nalog v nobenem primeru ne smemo odstopati, moramo pa jih redno evalvirati in po potrebi dopolnjevati. Proces izboljšave, katerega namen je doseči večjo kakovost, je dolgotrajen, koraki k napredku pa so včasih skoraj nevidni in potreben je čas, nekaj mesecev ali let, da je napredek na nekem področju viden. Vendar je pri sistemsko naravnem delu in doslednosti uspeh zagotovljen.

Na naši šoli smo se v okviru *Mrež I* lotili medsebojnih odnosov, kar je izredno široko področje. Da bi zagotovili uresničitev zastavljenih ciljev v smiselnem času, smo to široko področje skrčili na poslušanje in pretok informacij. V drugem letu smo sodelovali v *Mrežab II* in izbrali medvrstniško nasilje. Pokazalo se je, da sta se obe izbrani področji tako prepletli, da vsak član kolektiva čuti posledice pozitivnih sprememb. Po dveh letih aktivnega dela smo opazili, da se je konkretno delo pravzaprav šele začelo. Z veseljem opažamo, da to potrebo čutijo vsi posamezniki v kolektivu. To pomeni, da je bil celoten projekt dobro izbran in zastavljen.

Seveda je treba omeniti, da bi bilo iluzorno pričakovati popolno predanost vseh zastavljenim nalogam. V vsakem kolektivu se najdejo posamezniki, ki si iz različnih, navadno zelo osebnih razlogov ne želijo sodelovati ali pa ne čutijo potrebe po spremembi. Pri nas smo se v dveletnem sodelovanju naučili ob tem ravnati tako, da ti redki posamezniki ne vplivajo na splošno klimo, čeprav so pred začetkom projekta bistveno vplivali na vzdušje v kolektivu. Pomembno je graditi na skupnosti in večini, tj. vsem aktivno sodelujočim dajati sprotno in argumentirano potrdilo, da delajo dobro in pravilno.

Prvo leto je bilo področje namenjeno izboljševanju medsebojnega sodelovanja med delavci šole, projekt drugega leta pa je zajel vse subjekte šole – učence, starše, lokalno skupnost in delavce šole. Še vedno smo delavci šole tisti, ki najbolj dejavno izvajamo zastavljeni akcijski načrt, vendar je za končni uspeh pomembna povratna informacija vseh subjektov življenja šole. Samo to nam zagotavlja uspeh in dober občutek ob opravljenem delu in ne nazadnje prepoznavnost v okolju, kjer delamo, s tem pa tudi zunanjo motivacijo in nenehno potrdilo o dosežkih.

Uspešen posameznik pomeni del uspešnega kolektiva, uspešen kolektiv pa je tisti, ki je dosegel namen: dvigniti kakovost svojih storitev.

Če strnemo: kakovost pomeni tudi kolektiv, sestavljen iz kakovostnih posameznikov. Znanja, pridobljena zaradi sodelovanja v *Mrežah I* in *II*, so spodbudila večjo kakovost dela posameznikov, s tem pa kakovost celotnega delovanja šole. Koncept je torej preverjeno uspešen in dober. Vsem, ki se boste lotili podobnih projektov, priporočamo, da naša spoznanja upoštevate in jih koristno uporabite.

V *Mrežah* se srečajo vsi štirje stebri učenja (Delors, 1996): »učiti se, da bi vedeli«, »učiti se, da bi znali delati«, »učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim«, in »učiti se biti«, kot šola in kot posameznik. Takšno izobraževanje je lahko pomemben prispevek k bolj kakovostnemu delu v šolah in s tem uveljavlja enega od pristopov k boljši in uspešnejši šoli.

Literatura

Delors, J. (1996). Učenje – skriti zaklad, Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo.

Cvetka Dietner Krajnc je učiteljica na Osnovni šoli Martina Konšaka Maribor.

E-pošta: cvetka.dietner-krajnc@guest.arnes.si

Karmen Fošnarič Kozar je učiteljica na Osnovni šoli Martina Konšaka

IRENA
BOHTE,
NADA
ŽAGAR

VLOGA SVETOVALCA ZA KAKOVOST PRI SAMOEVALVACIJI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

UVOD

ZAVOD ZA IZOBRAŽEVANJE IN KULTURO ČRNOMELJ (ZIK) SE ŽE SKORAJ POL STOLETJA UKVARJA Z ORGANIZIRANIM IZOBRAŽEVANJEM ODRASLIH NA PODROČJU BELE KRAJINE IN ŠIRŠE. PO SVOJEM STATUSU JE ZIK JAVNI ZAVOD, KI GA JE USTANOVIŁA OBČINA ČRNOMELJ. ZARADI NEDOSLEDNE ZAKONODAJE S PODROČJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH USTANOVITELJICA NJEGOVO OSNOVNO DEJAVNOST SOFINANCIRA LE SIMBOLIČNO, ZATO SI ZIK VEČINO SREDSTEV PRIDOBI NA PODLAGI TRŽENJA SVOJIH STORITEV.

Razvojna naravnost zavoda in odvisnost od trženja sta bila poglavitna vzroka, da je organizacija nenehno skrbela za izboljšanje kakovosti storitev. Usmerjenost k zadovoljnemu udeležencu je predstavljala vodilo razvoja organizacije, to pa je bilo uresničljivo le s strokovnim prispevkom učiteljev, večinoma honorarnih sodelavcev.

Na področju zagotavljanja kakovosti sta bili pri delu ZIK dve pomembnejši fazi, in sicer:

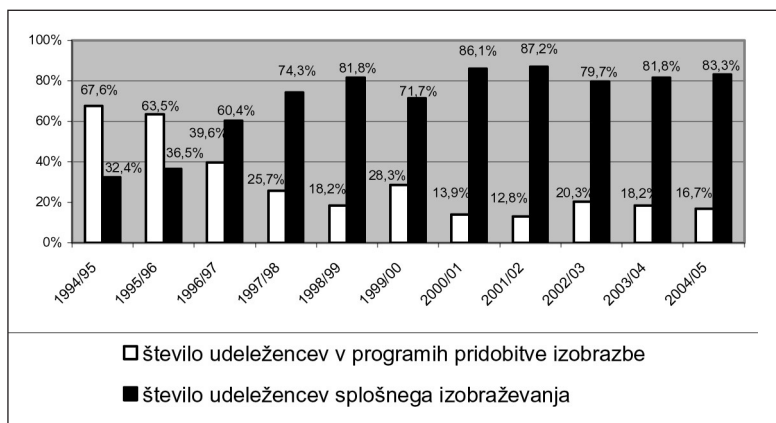
- intuitivna faza, ko v zavodu niso poznali modelov za ugotavljanje kakovosti, ampak so le spremljali zadovoljstvo udeležencev in na podlagi njihovih predlogov uvajali spremembe in izboljšave;
- zavestna faza, ko so se v zavodu leta 2003 odločili za ugotavljanje, spremljanje in izboljšanje kakovosti na področju svojega delovanja s pomočjo modela *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI*; presojanje in razvijanje kakovosti je postalo bolj načrtno in sistematično.

Projekt *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI* je model presojanja in razvijanja kakovosti v obliki samoevalvacije v organizacijah za izobraževanje odraslih. Strokovno ga vodi Andraškoški center Slovenije.

Potrebovali smo strokovna znanja in pomoč pri sistematičnem pridobivanju informacij, predlogov in nasvetov, ki so se nanašali na vodenje projekta spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v organizaciji.

POGLEDI NA VODENJE

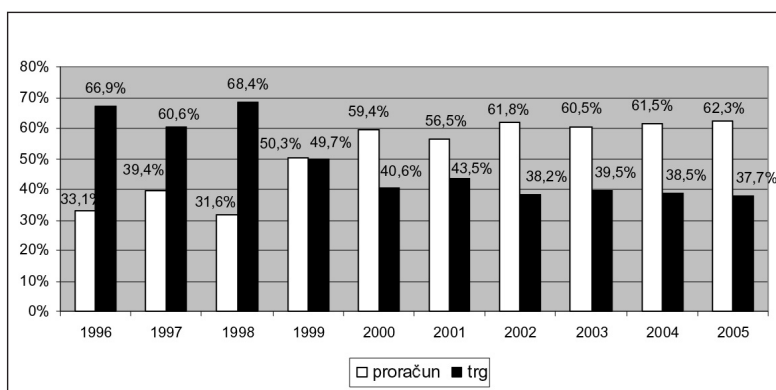
Razvojna analiza, ki je bila narejena na ZIK-u za obdobje desetih let, od 1996 do 2006, kaže na dva pomembna trenda, in sicer: Število udeležencev v programih za pridobitev izobrazbe upada, narašča število udeležencev v splošnoizobraževalnih programih, kar je razvidno iz slike 1.



Slika 1: Odstotek števila udeležencev v programih za pridobitev izobrazbe in programih splošnega izobraževanja od leta 1994/95 do 2004/05

Vir: Razvojna analiza delovanja ZIK Črnomelj, 2006

V strukturi prihodkov upada delež tržnih sredstev (samoplačniki) in narašča delež javnih sredstev, kar je razvidno iz slike 2.



Slika 2: Prikaz virov finančnih sredstev od leta 1996 do 2005

Vir: Razvojna analiza delovanja ZIK Črnomelj, 2006

Te ugotovitve nakazujejo smer razvoja organizacije, ki mora upoštevati spremembe v okolju in jih obrniti v svoje prednosti.

POTREBA PO SAMOEVALVACIJI

ZIK se je tako kot druge organizacije za izobraževanje odraslih v slovenskem prostoru srečeval z nedorečeno vlogo in položajem v sistemu izobraževanja. To neurejenost je leta 1996 rešil Zakon o izobraževanju odraslih, ki je dal formalno legitimnost temu področju, ni pa mu prinesel spremenjene podobe v javnem mnenju oziroma mu je ni mogel zagotoviti. V javnosti je še vedno prevladovala neutemeljena ocena, da gre pri izobraževanju odraslih za manj kakovostno in hitro pridobljeno znanje. Ta stereotip je bilo nujno zavreči, ker so analize, ki smo jih opravili v naši organizaciji, kazale, da odrasli po svojih rezultatih v povprečju ne zaostajajo za mladino v enakih izobraževalnih programih. To so potrdile primerjave rezultatov na poklicni maturi, ki so jo pod enakimi pogoji od leta 2002 opravljali tako odrasli kot mladostniki.

Zavedali smo se, da smo na nekaterih področjih zelo dobri, za druga smo čutili, da bi jih morali izboljšati. Tako je potreba po ugotavljanju prednosti in pomanjkljivosti, priložnosti in nevarnosti postala ena izmed nedvoumnih potreb po samoevalvaciji na ZIK-u.

Razvojni trendi, ki smo jih predstavili v uvodu, so narekovali potrebe po spremembah. Da bi sledili tem smernicam, smo morali bolj sistematično načrtovati in strukturirano delovati. Vpeljevanje izboljšav je bilo povezano z izobraževanjem, usposabljanjem in izpopolnjevanjem zaposlenih, ki so najpomembnejši nosilci razvoja v organizaciji.

Ne nazadnje je bila izražena potreba po samoevalvaciji v povezavi s prenosom znanj, izkušenj in ustrezne metodologije na področje kulture in ugotavljanje kakovosti dela s ciljno skupino Romov.

POTEK SAMOEVALVACIJE

Poudariti moramo pomen samoocenjevanja oziroma samoevalvacije, ki kaže na notranjo motivacijo vseh zaposlenih v organizaciji, da vsak po svojih močeh prispeva k večji kakovosti v širšem pomenu. Samoevalvacijsko poročilo, ugotavlja Kump (1997, str. 59), naj bi poleg kritične analize glavnih vidikov študijskega programa oziroma ustanove vključevalo tudi postopke in načine izpopolnjevanja kakovosti, s pomočjo katerih naj bi odpravili pomanjkljivosti. V sklepu samoevalvacije naj bi samoevalvacijska skupina kolektivno sprejela jasno oblikovana priporočila za nadaljnje vzdrževanje in izpopolnjevanje kakovosti, ki naj bi temeljila na ugo-

tovljenih prednostih in slabostih. Na osnovi rezultatov samoevalvacije morajo ustanove pripraviti strateške načrte za nadaljnje zagotavljanje kakovostnega izobraževalnega dela in za izpopolnjevanje vodenja, upravljanja in drugih storitev, ki so povezane z izobraževalnim procesom. Procesi odločanja o nadaljnjih ukrepih in postopkih za izpopolnjevanje kakovosti vključujejo tudi časovni načrt prihodnjih akcij, ki morajo biti izvedljive in finančno ovrednotene. Bistveno je, da je izdelan sistem za redno spremljanje in preverjanje uresničevanja priporočenih akcij in sistem za ugotavljanje učinkov le-teh.

Pri izvedbi samoevalvacijskega procesa smo sledili naslednjim fazam samoevalvacije:

OBLIKOVANJE SAMOEVALVACIJSKE SKUPINE

Oblikovali smo petčlansko skupino za kakovost, ki načrtuje, organizira, usklajuje dejavnosti in obvešča ter prenaša svoje znanje na druge zaposlene in učitelje. Tri leta pozneje smo na podlagi Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju ustanovili komisijo za kakovost, ki smo jo dopolnili s predstavniki udeležencev, učiteljev in delodajalcev. Skupina organizirano skrbi za presojanje in razvijanje kakovosti v organizaciji.

OPREDELITEV CILJEV SAMOEVALVACIJE

Skupina za kakovost je določila cilje samoevalvacije; prizadevali smo si ugotoviti, katera so področja, na katerih so potrebne izboljšave, in na podlagi ugotovitev narediti natančen načrt dejavnosti za razvoj teh področij.

PRIPRAVA NAČRTA SAMOEVALVACIJE

Načrt samoevalvacije je vključeval določitev področij, na katerih smo hoteli podrobneje presojati kakovost, izbiro podpodročij in na osnovi tega izbiro kazalnikov. Med kazalniki za presojanje kakovosti, ki jih ponuja model POKI, se je ZIK odločil za dve področji kakovosti, za udeležence in učitelje, in štiri kazalnike: spremljanje, svetovanje in pomoč udeležencem, spodbude za samostojno učenje, zadovoljstvo udeležencev in zadovoljstvo učiteljev z delom v izobraževanju odraslih.

OBLIKOVANJE EVALVACIJSKEGA INSTRUMENTARIJA IN ZBIRANJE INFORMACIJ

Izbrali smo metode in pripravili instrumente za izvajanje samoevalvacije. Uporabili smo metodo opazovanja, metodo spraševanja in metodo analize pisnih virov. Slednjo smo uporabili pri udeležencih in pri učiteljih. Pri udeležencih smo pregledali vse zapisnike raz-

rednih ur in zapise osebnih pogovorov z njimi. Pri učiteljih smo pregledali zapisnike sej andragoškega zbora in srečanj strokovnih aktivov. Informacije smo dobili tudi na hospitacijah, ko smo strokovni delavci spremljali delo učiteljev in jim na podlagi pogovora o izvedbi učne ure dali sprotno osebno povratno informacijo.

Metodo spraševanja smo uporabili pri udeležencih, ko smo jih o zadovoljstvu pri posameznem predmetu, programu in infrastrukturni dejavnosti spraševali z vprašalniki. Opravili smo tudi dva vodenege pogovora z vodjo izobraževanja in organizatorico izobraževanja.

Metodo opazovanja smo uporabili z neposredno udeležbo članov skupine za kakovost v ZIK-ovem izobraževalnem procesu. Udeleženi smo bili kot organizatorji izobraževanja (izvedli smo celoten andragoški cikel), kot učitelji (vsi, ki izpolnjujemo zakonske pogoje za poučevanje, smo nosilci posameznih predmetov v srednješolskih programih) in kot udeleženci (vključujemo se v različne izobraževalne oblike, predvsem v tečaje tujih jezikov in računalništva).

ANALIZA ZBRANEGA GRADIVA

Skupina za kakovost je obdelala rezultate, ki smo jih dobili v fazi zbiranja informacij. To so rezultati anketiranja in vodenih pogovorov ter zapisov ob pregledu pisne dokumentacije.

PRIPRAVA SAMOEVALVACIJSKEGA POROČILA

Rezultate samoevalvacije smo prikazali v samoevalvacijskem poročilu za šolsko leto 2005/2006. Prikazali smo ugotovitve o stanju, ki izhajajo iz analize dokumentacije, in ugotovitve, pridobljene z empiričnim zbiranjem podatkov. Samoevalvacijsko poročilo smo predstavili celotnemu kolektivu, članom Andragoškega zbora ZIK, članom Sveta ZIK in udeležencem.

AKCIJSKI NAČRT IZBOLJŠAV

Na osnovi prikazanega stanja smo prišli do določenih ugotovitev, sklepov in predlogov za izboljšave. Sprejeli smo akcijski načrt izboljšav, ki je zavezujoč dokument. V njem so natančno določene aktivnosti, podaktivnosti, osebe, odgovorne za njihovo izvedbo, in časovna opredelitev izvedbe. Pri pripravi akcijskega načrta izboljšav so sodelovali vsi zaposleni in učitelji.

Delo v projektu ni potekalo brez določenih ovir, ki smo jih zaznali, ozavestili in timsko reševali. Že tako preobremenjeni strokovni delavci so dobili dodatno nalogo, da so na svojem področju

delovanja ugotavljali kakovost dela, tako svojega kot drugih sodelavcev. Veliko časa so terjali predvsem pregledovanje celotne pisne dokumentacije, izvedba raziskave med udeleženci, obdelava vseh podatkov, njihova analiza in interpretacija, vse je bilo treba zapisati ter na podlagi ugotovitev izdelati načrte za nadaljnje delovanje in izboljšave. Z dobro organizacijo dela smo dosegli, da so bile naloge opravljene pravočasno. Naučili smo se delegirati določene naloge in zaupati sodelavcem, kar je imelo pozitivne posledice. V projekt je bilo dejavno vključenih čedalje več ljudi, ki so imeli vse informacije o njem. Odgovornost za pravočasno in kakovostno opravljanje nalog je pri slehernem posamezniku spodbudila večjo povezanost z drugimi člani v timu in pripadnost organizaciji.

Oviro je predstavljalo veliko število honorarnih sodelavcev, ki so zaposleni v drugih organizacijah in na ZIK-u sodelujejo zgolj občasno. Zavedali smo se tega, da od njih ne moremo pričakovati enake predanosti kot od redno zaposlenih, zato smo jih vključevali v projekt z bolj aktivnim sodelovanjem v strokovnih aktivih in na andragoškem zboru. V osebnih pogovorih smo jih sprotno seznanjali z možnostmi za izboljšave in s potrebami udeležencev izobraževanja odraslih. Spodbujali smo jih, da so nenehno dvigovali kakovost dela. Poudarjali smo pomen skupnih ciljev in izboljšanja kakovosti dela na vseh področjih delovanja.

ZIK Črnomelj se v zadnjem desetletju spopada s prostorskimi težavami, saj ima sedež v stavbi Kulturnega doma, kjer so prostori prirejani za učilnice. Neprimerni prostori so predstavljali objektivno oviro za izboljšanje kakovosti, saj nismo mogli upoštevati predlogov učiteljev ali udeležencev, ki pričakujejo večje, bolj sodobno urejene in opremljene prostore. To področje bomo reševali s preselitvijo na novo lokacijo v naslednjih letih.

Delo v projektu *POKI* je bilo zelo učinkovito, ker so strokovne delavke Andragoškega centra Slovenije izredno dobro vodile našo skupino. Pravočasno so pripravljale kakovostno gradivo, dajale povratne informacije o našem delu in predlagale izboljšave. Sodelovale so z nasveto, nas usmerjale k medsebojni izmenjavi izkušenj in spodbujale k pridobivanju novih spoznanj in informacij.

UGOTOVITVE V SAMOEVALVACIJSKEM PROCESU

Samoevalvacijski proces je ZIK-u prinesel konkretne koristi, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

OZAVEŠČANJE SKRBI ZA KAKOVOST

Vsi zaposleni smo spoznali, da kakovost pomeni biti izjemen na vseh področjih in ravneh. Ni mogoče ločiti posameznih delov izobraževalnega procesa, zato da bi pri enem zagotavljali kakovost, pri drugih pa (še) ne. Prave kakovosti v storitveni organizaciji ne moremo razumeti kot samostojnega projekta, ločenega od drugih, ki ga vodi projektna skupina. V tej fazi gre šele za priprave vseh udeleženi na nov način ustroja organizacije, ko bo sleherni posameznik aktiven člen v verigi izvajanja kakovostne dejavnosti.

OBLIKOVANJE VIZIJE ZIK-A

V naši organizaciji smo oblikovali vizijo, usklajeno s poslanstvom, ki je v glavnem določeno na podlagi konsenza z lokalno skupnostjo, ustanoviteljico javnega zavoda. Vodilo naše organizacije je vseživljenjsko učenje za vse in vsakogar, ki se rad uči in spreminja. Ravno na tej podlagi si prizadevamo oblikovati čim bolj celovito ponudbo izobraževalnih programov, ki so namenjeni različnim ciljnim skupinam. Ob bok raznolikosti programov postavljamo tudi svetovanje udeležencem izobraževanja odraslih.

TIMSKO DELO

ZIK je majhen kolektiv, ki zaposluje šest do sedem strokovnih delavcev na področju izobraževanja odraslih in kulture. Gre za visoko izobražen kader, vsak posameznik je samostojen in odgovoren za delo, ki ga opravlja. Obseg dela se iz leta v leto povečuje, kar terja od zaposlenih hitro ukrepanje in odločanje, predvsem pa opravljanje številnih nalog, ki jih vsakdo izvaja sam. V takšnem okolju se lahko dogaja, da sta obveščena in sodelovanje med zaposlenimi strokovnimi delavci manjša, kar za timsko delo vsekakor ni spodbudno. Delo v skupini za kakovost je povezalo člane tima, ki so spoznali sinergični učinek skupnih vlaganj v razvoj kakovosti.

BOLJŠE VODENJE PISNE DOKUMENTACIJE

V organizaciji smo ugotavljali, da izvajamo veliko programov za različne ciljne skupine, sproti odpravljamo ovire ali pomanjkljivosti, urejamo številna druga vprašanja, o vsem tem pa nimamo prav veliko zapisanega. V analizi pisne dokumentacije, ki je bila ena izmed sestavin samoevalvacijskega poročila, smo ugotovili, da, četudi imamo pisne dokumente, le-ti niso strukturirani oziroma ne

vsebujejo nekaterih pomembnih podatkov. Te ugotovitve so bile podlaga za izboljšave pri pisanju zapisnikov, zaznamkov, še posebej pa pri beleženju vseh pomembnih dogodkov.

OBVEŠČANJE VSEH JAVNOSTI (IZDELAVA KOMUNIKACIJSKIH IN MEDIJSKIH NAČRTOV)

Še preden smo se vključili v projekt POKI, smo spoznali, kako pomembno je načrtovanje komunikacije z različnimi javnostmi, notranjo, strokovno, politično, ne nazadnje z mediji. Ta znanja smo udeležili pri načrtovanju obveščanja vseh javnosti o prizadevanjih za izboljšanje kakovosti. Te dejavnosti so se izkazale kot zelo koristne, saj smo različnim javnostim sporočali tudi druge relevantne informacije o naši ponudbi, referencah in vrednotah.

PARTNERSKO SODELOVANJE

V času sistematičnega dela na področju kakovosti se je okrepilo tudi partnersko sodelovanje. V celotnem procesu samoevalvacije smo intenzivno sodelovali s partnerji in jih obveščali o svojem delu na področju presojanja in razvijanja kakovosti.

VPLIV RAZLIČNIH DEJAVNIKOV NA SAMOEVALVACIJSKI PROCES

Na uspešen potek samoevalvacije na ZIK-u so vplivali različni dejavniki:

- razvojna naravnost organizacije (strateško načrtovanje, predvidevanje trendov na področju izobraževanja odraslih, spremljanje novosti v stroki doma in v tujini, vnašanje elementov dobre prakse od drugih organizacij v lastno snovanje dejavnosti);
- ustrezna kultura organizacije (izobraževanje zaposlenih, njihove vrednote, medsebojni odnosi, ustrezna organizacija dela, spodbujanje samoiniciativnosti in samostojnosti);
- naklonjenost vodstva razvoju kakovosti (vodstvo se izobražuje in dejavno vključuje v procese presojanja in razvijanja kakovosti, pozitivno vrednoti samoiniciativnost in vnašanje izboljšav v delo slehernega posameznika);
- visoka motivacija vseh zaposlenih delavcev (zaposleni se zavedajo, da je poleg znanja in sposobnosti odločilnega pomena motivacija, s katero prispevajo k skupnim ciljem organizacije, so lojalni in pripravljeni vlagati lastne vire v dobrobit doseganja uspešnih rezultatov);
- informiranost zaposlenih in njihova usposobljenost za izvajanje procesov (poudarek smo dali predvsem sistematičnemu in pravočasnemu obveščanju vseh zaposlenih o skupnih dejavnostih)

v projektih, zaposleni so strokovno usposobljeni in imajo znanja za kakovostno izvajanje nalog);

- ozaveščenost o visoki soodvisnosti med vlaganjem v kakovost in finančno uspešnostjo zavoda (ZIK je v razvoj kakovosti vlagal lastna sredstva, ki jih je obogatil s sredstvi Ministrstva za šolstvo in šport in evropskimi sredstvi, pridobljenimi na podlagi prijav na javne razpise; ugotavljamo, da je vlaganje v izboljšave vidno na področju večjega števila udeležencev in programov ter večje prepoznavnosti organizacije v okolju);
- strokovna vključenost in delo svetovalke za kakovost, kar bomo pojasnili v nadaljevanju.

VLOGA SVETOVALKE ZA KAKOVOST

Na javnem razpisu Ministrstva za šolstvo in šport in Evropskega socialnega sklada za sofinanciranje izobraževalnih programov za zmanjšanje izobrazbenega primanjkljaja je ZIK Črnomelj pridobil finančna sredstva za svetovalko za kakovost v letih 2006 in 2007. Strokovni nosilec projekta je Andragoški center Slovenije, njegova strokovna pomoč je za našo organizacijo neprecenljive vrednosti, saj nam že od vključitve v projekt *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje* zagotavlja nenehno izobraževanje, svetovanje in podporo na naši razvojni poti.

Naloga svetovalke za kakovost je svetovalno delo v procesih presojanja in razvijanja kakovosti v lastni organizaciji, da bi tako dosegli rezultate, ki bi omogočali nenehen razvoj in rast na področju kakovosti. Svetovalka za kakovost izobraževanja odraslih svetuje vsem, ki so v izobraževalni organizaciji vključeni v procese samoevalvacije, skrbi za kontinuirano ozaveščanje vseh zaposlenih in honorarnih sodelavcev o mnogoterih razsežnostih kakovosti ter svoje znanje in izkušnje prenaša na vse subjekte, ki kakorkoli snujejo podobo in poslanstvo naše organizacije.

Naloge svetovalke za kakovost izobraževanja odraslih so:

- načrtovanje in usklajevanje dejavnosti za presojanje in razvijanje kakovosti v organizaciji;
- vključevanje v izobraževanje na področju kakovosti;
- usposabljanje drugih članov skupine za kakovost, vseh zaposlenih in učiteljev;
- vrednotenje dosežkov;
- svetovanje in pomoč pri izpeljavi postopkov presojanja in razvijanja kakovosti;
- sodelovanje s skupino za kakovost, saj povezuje njene člane, jih motivira, spodbuja timsko delo in ustvarjalno komunikacijo;

- obveščanje različnih javnosti in ciljnih skupin, vključno z mediji;
- samostojno izpeljevanje nekaterih postopkov presojanja in razvijanja kakovosti.

SVETOVALKA ZA KAKOVOST
IMA V PROCESU SAMOEVAL-
VACIJE POMEMBNO VLOGO,
KI JO IZVAJA V SODELOVANJU
S ČLANI SKUPINE ZA KAKO-
VOST.

Predvsem svetuje pri izbiri področja, podpodročij in kazalnikov, ki bodo vključeni v samoevalvacijo, organizira in vodi razprave pri oblikovanju standardov kakovosti glede na izbrane kazalnike, svetuje pri izbiri ustreznih samoevalvacijskih metod, sodeluje in svetuje pri oblikovanju instrumentarija, izpeljavi zbiranja podatkov in interpretaciji. Njeno delo in svetovanje sta vidni tudi pri oblikovanju samoevalvacijskega poročila in pri predstavitvah ter v razpravah o rezultatih samoevalvacije. Zlasti pa je njeno delo potrebno pri oblikovanju in sprejemanju akcijskega načrta za razvoj kakovosti in pri izpeljavi teh dejavnosti, kar poteka v sodelovanju s skupino za kakovost, drugimi zaposlenimi in učitelji.

Svetovalka za kakovost na ZIK-u je oseba, ki v organizaciji skrbi, da dejavnosti, zapisane v akcijskem načrtu, potekajo v skladu s postavljenimi roki. Deluje kot motivatorica pri razvijanju kakovosti v organizaciji, spodbuja zaposlene k razmišljanju o presojanju in razvijanju kakovosti lastnega dela, prinaša nove zamisli in predloge za izboljšave, ki jih zaznava pri izobraževalnem delu.

Svetovalka za kakovost je aktivno sodelovala pri pripravi izjave o kakovosti, v kateri so zapisani standardi kakovosti, ki jih zagotavljamo udeležencem izobraževanja, učiteljem in partnerjem. Njena naloga je, da z izjavo o kakovosti seznanimo različne ciljne skupine, ki jim je izjava namenjena, zaposlene pa nenehno opozarja na to, da je izjava o kakovosti vodilo organizacije pri njenem delovanju. Veliko dela je bilo opravljenega pri izdelavi razvojne analize za obdobje zadnjih desetih let delovanja ZIK-a. Ta dokument je postal pomembna podlaga pri načrtovanju razvoja organizacije v prihodnje. V tem obdobju smo pripravili tudi analizo uspešnosti ZIK-ovih udeležencev na zunanjem preverjanju znanja za obdobje od 2002 do 2005. Svetovalka za kakovost je sodelovala pri teh dejavnostih in o rezultatih izvedbe redno obveščala vse zaposlene, učitelje in udeležence izobraževanja odraslih.

Svetovalka za kakovost se je usposobila tudi za uporabo spletne zbirke vprašanj za presojanje kakovosti izobraževanja odraslih, ki jo je razvil Andragoški center Slovenije. Svoje znanje je prenesla na druge člane skupine za kakovost in učitelje. Uporaba spletne zbirke vprašanj je zelo olajšala anketiranje in obdelavo podatkov in s tem pripravo samoevalvacijskega poročila.

POGLEDI NA VODENJE

Pomembna naloga svetovalke za kakovost je tudi svetovanje učiteljem pri presojanju in razvijanju kakovosti njihovega dela. Veliko svetovanja in pogovorov poteka znotraj strokovnih aktivov in na srečanjih članov andragoškega zbora. Svetovalka učiteljem posreduje podatke o izvajanju načrtovanih dejavnosti za izboljšanje kakovosti izobraževalnega dela in jih aktivno vključuje v načrtovanje dela na področju kakovosti.

Svetovalka za kakovost pa ni edina, ki dela na področju kakovosti v organizaciji, kajti brez ozaveščenosti vseh, zaposlenih in učiteljev, da je treba razvijati kakovost dela in nenehno skrbeti zanjo, ne bi bilo napredka. Ravno zato je navzočnost svetovalke za kakovost, ki spodbuja timsko delo in ustvarjalno komunikacijo med zaposlenimi in učitelji, tako pomembna.

IZZIVI IN PRILOŽNOSTI

Na področju presojanja in razvijanja kakovosti se nenehno srečujemo z izzivi in priložnostmi. Razmišljamo o tem, kakšni smo, ali smo lahko še boljši, na katerih področjih potrebujemo izboljšave in kako bomo to dosegli. Zelo pomembno je, da v procese presojanja in razvijanja kakovosti vključimo različne javnosti, tako notranje kot zunanje, ki so povezane z delovanjem organizacije: vse zaposlene, udeležence, učitelje in lokalno skupnost. Njihova dejavnost in sodelovanje dvigujejo kakovost dela na vseh ravneh. Vloga svetovalke za kakovost je v povezovanju vseh, ki sodelujejo pri izpeljavi samoevalvacije, še zlasti med načrtovanjem in izvajanjem dejavnosti za razvoj kakovosti.

Akcijski načrt izboljšav, ki je nastal na osnovi rezultatov samoevalvacije, vključuje izboljšave, ki spodbujajo večjo aktivnost zaposlenih, učiteljev, udeležencev in tudi lokalne skupnosti. Nenehne izboljšave so kontinuiran proces, ki teče na vseh področjih.

Nujno je, da smo vsi zaposleni v organizaciji povezani in motivirani za razvoj kakovosti, saj vsak na svojem področju lahko prispeva k napredku. Največjo odgovornost za razvoj kakovosti nosimo torej prav zaposleni, ki s svojo pripadnostjo organizaciji prispevamo k usklajenemu doseganju zastavljenih ciljev.

Izboljšave, ki spodbujajo večjo angažiranost zaposlenih, so izobraževanje zaposlenih in honorarnih sodelavcev, obveščanje učiteljev, razvoj partnerskega sodelovanja, nakup nove računalniške opreme za učilnice in učnega gradiva, vodenje pisne dokumentacije o svetovanju udeležencem, načrtovanje in izvedba osebnih pogovorov

z udeleženci, katerih namen je spodbujanje učenja, učna pomoč in svetovanje glede osebnega izobraževalnega načrta.

Pomembno je, da kakovost postaja način dela tudi pri honorarnih sodelavcih oziroma učiteljih in mentorjih. K večjemu sodelovanju učiteljev pripomoremo z izboljšavami, kot so spodbujanje in organiziranje obiskov udeležencev v različnih podjetjih in ustanovah, kar povečuje povezovanje teorije s prakso in uporabnost znanj, izvedba govornih ur za posamezen predmet, sodelovanje z mentorji učne pomoči, prilagajanje dela udeležencem izobraževanja odraslih, ki imajo različna predznanja, in aktivno sodelovanje učiteljev v strokovnih aktivih.

Akcijski načrt izboljšav vključuje tudi dejavnosti, ki spodbujajo večje sodelovanje udeležencev za doseganje zastavljenih ciljev. Udeležence je treba usposobiti za samostojno učenje, jih natančno obveščati in seznaniti z njihovimi obveznostmi pri posameznem predmetu, jih spodbujati k večji in dejavni udeležbi na predavanjih, pri iskanju in uporabi informacij prek spleta, nakupu učbenikov in drugih pripomočkov, ki so podlaga za kakovostno delo, ter jim ponuditi možnosti za pridobivanje praktičnih znanj in s tem povečati njihovo uporabnost.

Vlaganje v kakovost prinaša naši organizaciji večjo uspešnost, prepoznavnost in ugled v okolju. Pri tem pa je pomembna tudi vloga lokalne skupnosti oziroma ustanoviteljice. Izboljšave, ki spodbujajo večjo angažiranost lokalne skupnosti, so večja participacija pri sofinanciranju dejavnosti s poudarkom na izobraževalnih programih in projektih za ranljive ciljne skupine. Lokalno skupnost bomo spodbudili, da se bo dejavneje vključila v strateško načrtovanje in razvojne smernice javnega zavoda, ki ga je ustanovila. V mislih imamo predvsem izboljšanje prostorskih razmer za izobraževanje odraslih, saj to pomembno vpliva na kakovostno raven izobraževalnega procesa.

SKLEP

Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj ocenjuje, da je samoevalvacija prinesla pozitivne rezultate v obliki številnih izboljšav, pozitivnih sprememb, učinkovitejših postopkov, bolj zadovoljnih udeležencev in učiteljev in ne nazadnje uspešnega poslovanja.

Kakovost v izobraževanju nam pomeni biti izjemen na vseh ravneh in področjih delovanja. To izjemnost razumemo kot vživlja-

nje v potrebe okolja, spremljanje in uvajanje novosti, usklajevanje različnih pogledov in interesov ter nenehno skrb za izboljšave. Odnos do kakovosti želimo snovati celostno, vztrajati pri dobrih rešitvah iz preteklosti, jih ohranjati ter na njih graditi nove rešitve v prihodnosti.

ZIK je leta 2007 postal prejemnik priznanja Andragoškega centra Slovenije za izjemno prizadevanje pri razvijanju kakovosti v izobraževanju odraslih. Predsednik Odbora za podeljevanje priznanj Janko Muršak je na podelitvi priznanj rekel, da kakovost ni niti stanje niti samo dosežek, temveč proces. Ko jo dosegamo, ne postane trajna, temveč jo je treba gojiti in si zanjo vseskozi prizadevati. Tega se na Zavodu za izobraževanje in kulturo Črnomelj dobro zavedamo. Kakovost razumemo kot rast in razvoj. Za nas to ni več zgolj projekt, ampak predstavlja povezovalni element naše vizije, v kateri smo poudarili pomen projektnega dela, spodbujanje razvoja človeških virov, odpravljanje izobrazbenega primanjkljaja v našem okolju, razvijanje socialnih programov in enakih možnosti za učenje. Sledimo naši skupni viziji in ostajamo zavezani kakovosti, ki je postala naš način dela, ustvarjanja in razmišljanja.

Literatura

Kump, S. (1997). Ponudba in kakovost visokošolskega izobraževanja odraslih: visokošolsko izobraževanje odraslih postaja imperativ družbenega razvoja. *Andragoška spoznanja*, štev. 2, str. 56–63.

Razvojna analiza delovanja Zavoda za izobraževanje in kulturo Črnomelj v letih od 1994 do 2005, arhiv ZIK Črnomelj, december 2006, str. 1–56.

Žagar, N. (2004). Zadovoljstvo udeležencev izobraževanja odraslih kot kazalnik vrednotenja kakovosti v organizaciji za izobraževanje odraslih, magistrsko delo, Ekonomska fakulteta Ljubljana, str. 99.

Žagar, N. (2004). Vidimo se tudi jutri. Vizija Zavoda za izobraževanje in kulturo Črnomelj. *Novičke*, Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 19–21.

Mag. Irena Bohte je vodja izobraževanja v Zavodu za izobraževanje in kulturo Črnomelj.

E-pošta: irena.bohte@zik-crnomelj.si

Mag. Nada Žagar je direktorica Zavoda za izobraževanje in kulturo Črnomelj.

E-pošta: nada.zagar@zik-crnomelj.si

POGLEDI NA VODENJE

TINA
MERČNIK

KAKOVOST V NAŠEM VRTCU

VRTEC HANSA CHRISTIANA ANDERSENA, LJUBLJANA

V ZADNJEM ČASU VSE VEČKRAT GOVORIMO O KAKOVOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU. STROKOVNJAKI ISČEJO NAJRAZLIČNEJŠE OPREDELITVE TEGA POJMA, GA RAZČLENJUJEJO, ISČEJO RAZLIČNE KAZALCE KAKOVOSTI IN UGOTAVLJAJO, DA JE KAKOVOST V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU IZRAZITO KOMPLEKSEN POJAV.

PRED VSE TISTE, KI DELAMO V PRAKSI, JE POSTAVLJEN VELIK IZZIV: KAKO V PRAKSI, PRI VSAKODNEVNEM DELU ZAGOTAVLJATI KAKOVOST? KDAJ LAHKO REČEMO, DA STA VRTEC OZIROMA ŠOLA KAKOVOSTNA?

Če se kakovost pri delu kaže v različnih elementih dobre prakse, je nujno, da te elemente odkrijemo in razvijamo. L. Marjanovič Umek (2002) je poudarila, da področje predšolske vzgoje v vrtcih zahteva oblikovanje lastnega koncepta kakovosti, seveda ob upoštevanju specifične ureditve predšolske vzgoje v vrtcih. Vsak vrtec mora iskati svoje poti in pristope za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, ob čemer pa ne gre pozabiti na širše teoretske koncepte, ki sodoločajo obči okvir za opredelitev koncepta in kazalcev kakovosti.

Diskusija o kakovosti odpira tudi vprašanja o tem, kako ugotavljati, zagotavljati in ohranjati kakovost v vrtcu oziroma posameznem oddelku. Sistematičen pristop, ki omogoča ugotavljanje kakovosti, je evalvacija (Poljanšek in Bucik, 2002).

Trochim (2002, prav tam) evalvacijo definira kot sistematično zbiranje in oceno podatkov, ki zagotavljajo koristno povratno informacijo o predmetu preučevanja. Osnovni namen evalvacije vrtca naj bi bil s pomočjo empirično dobljenih in čim bolj objektivno zbranih podatkov vplivati na odločanje, oblikovanje pravil in način delovanja vrtca.

Ločimo zunanje in notranje evalvacije. Zunanja evalvacija omogoča izdelavo povratne informacije za zunanje uporabnike, notranja pa neposredno vključuje udeležence v programu. Namenjena je notranjemu ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti ter obliko-

POGLEDI NA VODENJE

vanju informacij za notranje uporabnike, tj. organizacijo, ki evalvacijo izvaja. Člani evalvirane organizacije notranjo evalvacijo ponavadi sprejmejo bolj kot zunanjo, čeprav velja opozorilo, da lahko osebe, katerih delo je evalvirano, tudi notranjo evalvacijo doživljajo kot zunanji nadzor, zato so v tem primeru zbrani podatki lahko netočni. Takšni podatki pa seveda ne pripomorejo h kakovosti nadaljnjega dela, težje načrtujemo spremembe ali odpravljamo pomanjkljivosti (prav tam).

Posebno vrsto notranje evalvacije predstavlja samoevalvacija. Gre za evalvacijo, pri kateri uporabnik sam zbira podatke o sebi in svojem delu ter nato oceni svojo učinkovitost. Poišče svoja močna področja in točke, ki so potrebne sprememb (prav tam). Samoevalvacijo naj bi uporabljal vsak strokovni delavec v vzgoji in izobraževanju, ki je razmišljajoči praktik, kar pomeni, da nenehno kritično razmišlja o svojem načinu dela, o sebi kot o strokovnjaku, o odnosu, ki ga vzpostavlja z otroki. Tako razmišljanje je v skladu s konceptom vseživljenjskega učenja, ki omogoča nenehno strokovno in osebnostno rast.

Rečemo lahko, da je namen evalvacije »ugotoviti« in »spremeniti«. Ugotovljeni rezultati so namreč izhodišče za nadaljnja prizadevanja in načrtovanje sprememb na tistih točkah, na katerih so le-te potrebne. Evalvacija je proces, katerega vloga je predvsem podpora oziroma svetovanje, namen pa je izboljšati kakovost in razvoj.

NAŠ VRTEC

V VRTCU HANSA CHRISTIANA ANDERSENA IMAMO ŠTIRI ENOTE, V KATERIH JE NEKAJ VEČ KOT 650 OTROK; ZANJE SKRBI PRIBLIŽNO 120 DELAVCEV.

Pri vodenju vrtca ima pomembno vlogo strokovni kolegij, ki je sestavljen iz ravnateljice, dveh pomočnic ravnateljice, svetovalne delavke in organizatorice zdravstveno-higienskega režima.

SPOŠTUJEMO RAZLIČNOST

V našem vrtcu smo res različni. Že sam vrtec deluje v štirih različnih enotah, izvedbeni kurikulum je oplemeniten z različnimi metodološkimi pristopi, v vrtcu bivamo različni posamezniki – majhni in veliki. Prav zato, ker je naš vrtec stičišče takšne različnosti, je pomembno, da so medsebojni odnosi spoštljivi.

CENIMO IN SPODBUJAMO USTVARJALNOST

Nismo kar takoj zadovoljni, vedno si prizadevamo k temu, da bi naredili nekaj več, iščemo nove poti, da bi otrokom zagotovili čim več možnosti za kar najboljši razvoj, hkrati pa smo ustvarjalni tudi mi, zaposleni, in skrbimo za svojo osebno ter profesionalno rast.

SKUPAJ RASTEMO

Že beseda rast nosi v sebi pozitivno sporočilo; rastemo iz majhnih v velike, v bolj izkušene in strokovne. Ne ustrašimo se novih izzivov ali kakšne ovire na poti.

To smo torej mi oziroma to je naša vizija – ***Spoštujemo različnost, cenimo in spodbujamo ustvarjalnost – skupaj rastemo.***

Že vrsto let je vodenje vrtca usmerjeno k dvigovanju kakovosti in vzpodbujanju zaposlenih. Strokovne delavke so pripravljene spreminjati svojo prakso, upajo ali drznejo si delati nove stvari, za katere so prepričane, da koristijo otrokom.

Na sploh si vsi zaposleni prizadevamo, da bi kar najbolje poskrbeli za otroke, ki so nam zaupani. Porajajo pa se seveda različna vprašanja o tem, katere oblike dela so najprimernejše in kako posamezne izvedbe kurikula vplivajo na kakovost življenja v vrtcu.

PROJEKT »KAKOVOST V NAŠEM VRTCU«

V šolskem letu 2005/2006 smo se članice strokovnega kolegija odločile, da bomo preverile, kakšna je raven kakovosti v našem vrtcu. Zavedale smo se, da smo na številnih področjih dobri, so pa tudi področja, na katerih bi raven kakovosti lahko dvignili.

Povsem raziskovalno smo se lotile projekta, ki je pozneje dobil ime *Kakovost v našem vrtcu*. Z njim smo začele sistematično ugotavljati, v kolikšni meri dosegamo kakovost na vseh ravneh vrtca. Ker se pretežen sklop dela v vrtcu nanaša na delo z otroki, smo se najprej lotile spremljanja dela v oddelkih.

V prvi fazi projekta smo si, na podlagi kurikula, strokovne literature o spremljanju dela v oddelkih in o spremljanju kakovosti v vrtcih, članice kolegija izdelale instrument – opazovalno shemo, s katero smo hotele pridobiti posnetek stanja v skupinah. Zanimalo nas je, kako kakovostno je naše delo v posameznih oddelkih glede na standarde kakovosti, ki smo si jih zadale.

Z opazovalno shemo smo hotele dobiti informacije o petih področjih dela, in sicer na področju prostora, interakcij med otroki in strokovnima delavkama v oddelku, glede poteka dejavnosti, dnevne rutine, zdravja in varnosti ter oddelčne dokumentacije. Pri vsakem od naštetih področij smo določile kriterije kakovosti in ugotavljale njihovo navzočnost v posameznem oddelku.

Želele smo si, da bi strokovne delavke ta opazovanja doživele kot koristna, da bi spoznale, da je njihov namen dvigniti kakovost v posameznem oddelku in vrtcu na sploh, zato smo jih pred opazovanjem seznanile z vsebino našega opazovanja, same pa so si izbrale termin zanj. Opazovanje smo opravile v večini oddelkov. Zabeležke z opazovanj so bile izhodišče za pogovor o opravljenem spremljanju s strokovnima delavkama v oddelku. Tako so strokovne delavke dobile povratno informacijo o naših opažanjih, hkrati pa smo me dobile povratno informacijo o opaženih dejavnostih v oddelku.

Na podlagi analize opazovanj in pogovorov o delu v oddelku smo prišle do enega vidika kakovosti. V grobem smo ugotovile, kje smo že dobri in moramo to ohranjati in kje moramo kakovost dela še povečati.

Že od samega začetka smo se zavedale, da je treba kakovost ugotavljati na vseh ravneh vrtca, zato smo v začetku šolskega leta 2006/07 projekt razširile med vse delavce vrtca in pridobile še zunanje sodelavce. Na ZRŠŠ so nam ponudili možnost sodelovanja s svetovalko za dvigovanje kakovosti v oddelkih.

V naslednjem koraku projekta smo si prizadevale izvedeti, na katerih področjih so po mnenju strokovnih delavk potrebne izboljšave. Pripravile smo vprašalnike, v katerih so strokovne delavke navedle, kaj bi omenile kot dobro prakso in kaj bi na posameznem področju rade izboljšale. Vprašalnik se je nanašal na več področij, in sicer na prostor, interakcijo med otroki, interakcijo med strokovnimi delavkami, na potek dejavnosti, dnevno rutino, dokumentacijo in starše. Ko smo področja analizirale, smo dobile tista, za katera je po mnenju strokovnih delavk značilna rast. Primerjale smo jih z rezultati iz prve faze projekta (opazovanja v oddelkih) in tako prišle do področij, glede katerih smo dosegle konsenz.

Jeseni smo se zbrali vsi zaposleni. Kolegij je pripravil delavnice za vse delavce vrtca, tema je bila dvig kakovosti v našem vrtcu. Razdelili smo se po skupinah glede na naravo dela, in sicer smo sestavili pet skupin strokovnih delavk iz oddelkov, eno skupino tehničnega osebja in eno skupino delavk iz uprave.

Skupine so obravnavale področja, za katera smo na podlagi prejšnjih faz projekta ugotovili, da jih je treba izboljšati. Izkazalo se je, da so to naslednja področja: nekateri vidiki poteka dejavnosti v oddelkih, sodelovanje s starši, interakcije med strokovnima delav-

kama v oddelku, organiziranost in vsebina prostora v vrtcu, različni vidiki dnevne rutine v vrtcu, komunikacija v upravi, še večja pestrost jedilnikov in kultura prehranjevanja. Skupine v delavnicah so razmišljale o strategijah in načinih za izboljšanje kakovosti na teh področjih.

Na delavnicah se je porodila množica zamisli, kako povečati kakovost. Drugim delavcem vrtca smo jih predstavili na plakatih. Vsak, ki ni bil v skupini, je lahko pozneje dopisal še svojo zamisel za dvig kakovosti na določenem področju. Tako smo vsem zaposlenim zagotovili, da razkrijejo razmišljanja o strategijah izboljšanja na vseh področjih dela v vrtcu.

Znotraj projekta so se oblikovale tri skupine ali trije timi. V *skupini za upravo* nas je bilo vseh deset, ki smo zaposlene v upravi, torej administrativno-kadrovski delavki, računovodske delavke in članice kolegija. V *skupini za zdravje in prehrano* jih je bilo enajst, in sicer po ena strokovna delavka iz vsakega aktiva (tri pomočnice vzgojiteljic in ena vzgojiteljica), predstavnica kuharic in peric in štiri članice kolegija. V *skupini za kakovost v oddelkih* je bilo enajst članic, in sicer po ena strokovna delavka iz vsakega aktiva (štiri vzgojiteljice in ena pomočnica vzgojiteljice), članice kolegija in svetovalka ZRSŠ.

Predstavnice iz strokovnih aktivov so na podlagi zanimanja za sodelovanje izbrali aktivni sami. Poleg tega, da predstavnice iz strokovnih aktivov dejavno sodelujejo na srečanjih skupin za kakovost, je njihova naloga, da prenašajo informacije iz teh skupin med preostale članice svojega aktiva, in nasprotno, od njih na skupine za kakovost prinašajo ideje, stališča, razmišljanja ipd. Tako skušamo v projekt posredno vključiti celoten kolektiv, saj smo prepričani, da se lahko spremembe na bolje zgodijo le s konsenzom celotnega kolektiva.

SKUPINE DELUJEJO TIMSKO, KAR SMO ŠE POSEBEJ POUČILNI. ČLANICE V NJIH SMO ENAKOVREDNE NE GLEDE NA DELOVNI POLOŽAJ V VRTCU.

Vodje skupin smo članice kolegija, ker se nam zdi pomembno, da kolegij povezuje in ima pregled nad delom celotnega projekta. Vodje imamo nalogo sklicati in voditi srečanje skupine, tako da vsi člani dobijo možnost za sodelovanje. Sicer pa je vodja enakovreden član skupine. Vodja na srečanju piše tudi zapisnik, s čimer sta zagotovljena kontinuiteta dela in uresničevanje dogovorjenih sklepov.

Skupine smo si zastavile načrt dela za eno šolsko leto. Delo v skupinah je akcijsko raziskovalno. Postavljamo si vprašanja in skupaj načrtujemo strategije, s pomočjo katerih bi lahko dobili odgovore

na ta vprašanja. Seveda se lotevamo področij, ki so se izkazala kot šibkejša. Članice skupin načrtujemo različne akcije, spremembe, dajemo pobude, sprožamo razmišljanja ... Nato jih speljemo na ravni celotnega vrtca in potem skupini predstavimo rezultate, podatke, mnenja ... odvisno od zastavljene naloge. Pregled nad delom vseh skupin opravlja strokovni kolegij vrtca.

Skupina za upravo je nekoliko specifična, ker so v njej vse zaposlene v upravi in ne le njihove predstavnice. V skupini smo si najprej vzele čas in smo razmišljale o tem, kaj nam je v upravi všeč in kaj bi rade izboljšale. Sprejele smo sklep, da bomo izboljšale medsebojne odnose, tako da se bomo ob nesporazumih iskreno pogovorile. V tajništvo bomo dosledno sporočale, kam odhajamo in kdaj se vračamo. Prizadevale si bomo za učinkovitejšo komunikacijo po elektronski pošti. Ker se je pojavil problem v zvezi z računi, smo se dogovorile, da se bodo vsi vpleteni v ta proces usedli in premislili, kako bi ga rešili.

Na naslednjem srečanju smo se ukvarjale bolj vsaka sama s seboj. Vsaka od članic skupine je morala narediti kratko samoevalvacijo, torej premisliti o tem, na katerem področju svojega dela si želi večjo kakovost. Seveda je naloga vsake, da do naslednjic naredi korak k izboljšanju področja, ki ga je izpostavila kot pomembno.

Čeprav smo delavke v upravi zaradi narave svojega dela zelo povezane, so bila tovrstna srečanja nekaj novega. Do zdaj se vse skupaj nismo formalno srečevale na sestankih, sploh pa nismo kot celoten upravni kolektiv govorile o odnosih, o pozitivnih in negativnih izkušnjah, predlogih in podobnem. Ta oblika dela prinaša v upravo povsem novo dimenzijo, saj vsaki delavki omogoča, da izrazi svoje mnenje in vpliva na spremembe.

V *skupini za zdravje in prebrano* se ukvarjajo s tremi področji, na katerih bi radi izboljšali kakovost. Na področju diet so delavke ugotovile, da je treba zagotoviti večjo pestrost dietnih jedilnikov. Odkar deluje ta skupina, so na jedilnikih že nova živila. Za pomoč in sodelovanje so delavke prosile starše otrok z dietami, ker imajo več izkušenj z nabavljanjem različnih dietnih živil.

Strokovne delavke so dale pobudo, da bi še bolj pozorno skrbeli za zdravo in pestro prehrano. Zaradi tega so z jedilnikov umaknile vse zamrznjene polpripravljene jedi in nanje umestile več svežih ribjih jedi in še več sadja in zelenjave.

Ta skupina se je lotila tudi izboljšanja kulture prehranjevanja v vrtcu. Prizadevajo si za kulturnen odnos do hrane v oddelkih. V sklopu te naloge smo kupili več plastičnih krožnikov za sadne malice in vrče, iz katerih si otroci lahko sami nalivajo napitke. Poleg tega v skupini načrtujejo tudi pogovore o kulturi prehranjevanja s strokovnimi delavkami po aktivih.

Po enotah bodo sklicali sestanke kuhinjskih in strokovnih delavk, na katerih se bodo uskladili glede žgočih vprašanj, in s tem naredili korak k izboljšanju odnosov med strokovnim in tehničnim kadrom.

Nekoliko natančneje bom opisala delo *skupine za kakovost v oddelkih*, ker je bila najbolj dejavna, saj se glavnina dela v vrtcu naša prav na delo v oddelkih.

Skupina za kakovost v oddelkih se je na prvem timskem srečanju s konsenzom odločila, da bo v tem šolskem letu skušala dvigniti raven kakovosti na treh področjih, in sicer:

Vloge v oddelčnem tandemu; Različni načini kaznovanja otrok – kaj je še kazen in kaj je že nasilje? in Počitek v vrtcu.

V šolskem letu 2006/07 smo delale predvsem na področju jasnejših vlog v oddelku, proti koncu šolskega leta pa smo začele obravnavati kaznovanje otrok, novo področje, ki ga bomo intenzivno obravnavale od jeseni 2007 naprej. Dela na posameznem področju nismo časovno omejile, ker delo poteka akcijsko raziskovalno, zato nismo mogle predvideti, kdaj bomo nalogo končale. Pomembno se nam zdi, da iščemo načine za izboljšanje in se sproti odločamo, kdaj bomo delo na določenem področju končale. Skupina za kakovost se dobiva po potrebi, kadar je treba pregledati opravljeno delo in načrtovati nadaljnje korake. Tako smo se v enem šolskem letu dobile petkrat, in sicer približno na dva meseca. Srečanja so trajala okrog dve uri. Med srečanji pa je bila naša naloga aktivirati preostale strokovne delavke po aktivih, da so se posredno vključile v projekt dvigovanja kakovosti v našem vrtcu.

Najprej smo se naloge lotile tako, da smo sestavile vprašalnik za vse strokovne delavke, ki delajo v tandemih. Z vprašalnikom smo hotele ugotoviti, kakšno je stanje v oddelkih, izvedeti, kako si tandemi razdelijo delo, kakšni so primeri dobrega sodelovanja v tandemu, kakšne težave in predloge za izboljšanje imajo strokovne delavke. Odziv je bil zelo dober, saj je izpolnjene vprašalnike vrnilo kar 86 % strokovnih delavk.

SKUPINE DELUJEJO TIMSKO, KAR SMO ŠE POSEBEJ POUČIL. ČLANICE V NJIH SMO ENAKOVREDNE NE GLEDE NA DELOVNI POLOŽAJ V VRTCU.

Izkazalo pa se je tudi, da imajo nekateri tandemi težave z razdelitvijo vlog, s komunikacijo, pri sodelovanju s starši, skupnem načrtovanju, izvajanju dejavnosti in podobno. Strokovne delavke so predlagale mnogo zamisli za izboljšanje tega področja; na timu smo jih pozorno pregledale in ugotavljale, katere od naštetih predlogov je mogoče uresničiti.

Izkazalo se je, da nekatere, sploh mlajše strokovne delavke ne poznajo dobro osnovnega opisa del in nalog za svoje delovno mesto, zato smo te opise obesili na oglasne deske vseh enot.

Na skupini za kakovost v oddelkih smo ob pregledu predlaganih izboljšav, po pestri razpravi, nevihti idej in možnosti prišle do sklepa, da bi za izboljšanje odnosov v tandemih oziroma za jasnejšo razdelitev vlog v oddelku pripravile *Priporočila za dogovor o sodelovanju v tandemu*.

Naloga predstavnic strokovnih aktivov je bila, da gredo od enega do drugega tandema in od vsakega dobijo predloge in primere dobre prakse – torej ugotovijo tisto, o čemer bi se moral vsak tandem pogovoriti, da bi bilo sodelovanje čim boljše.

Na naslednjem srečanju tima so članice aktivov poročale o vsebinskih predlogih za priporočila. Ideje so bile raznolike, vendar se jih je dalo sintetizirati na nekaj področij.

S skupnimi močmi smo ugotovile, da se je v tandemu pomembno pogovoriti o petih področjih. Najpomembneje je, da se tandem pogovori o pričakovanjih obeh sodelavk, o preteklih izkušnjah v tandemih, sodelavki morata skleniti dogovor o sprotnem reševanju težav in nesporazumov in obe si morata prizadevati za medsebojno razumevanje.

Drugo področje, za katero se morata dogovoriti, je vodenje dokumentacije; potreben je torej dogovor o tem, kdaj bosta skupaj načrtovali in evalvirali svoje delo, katera bo zapisovala dokumentacijo in kako si bosta izmenjevali informacije z aktivov, seminarjev in podobno.

Pomembno je, da se tandem dogovori o vzgojnemu delu v oddelku, o skupnih pravilih in ravnanju do otrok ter o tem, kako in kdaj si bosta izmenjevali informacije o otrocih.

Zaradi nemotnega dela v oddelkih se je pomembno pogovoriti o različnih opravilih v oddelku, torej o tem, kaj dela ena delavka, kaj druga, kaj delata skupaj, kaj je močno področje posameznice, kdaj katera prevzame dejavnost v oddelku ipd.

Ne nazadnje se je nujno treba dogovoriti o sodelovanju s starši, in sicer o tem, kako bosta komunicirali s starši, kdaj bodo roditeljski sestanki, kdaj govorilne ure, kaj bosta sporočali staršem ob prihodih in odhodih, kakšna neformalna srečanja s starši bosta imeli ipd.

Na sploh smo povzele, da sta najpomembnejša pripadnost tandemu in skupini ter zaupanje.

Priporočila za dogovor o sodelovanju v tandemu so namenjena vsem strokovnim delavkam, njihov namen pa je olajšati skupno delo in komunikacijo ter zagotoviti, da bi prihajalo do čim manj konfliktov.

Omenjena priporočila so strokovne delavke zelo dobro sprejele. Ob začetku novega šolskega leta pa se bo dejansko izkazalo, kako uporabna so. Naloga članic *skupine za kakovost v oddelkih* je, da ob začetku šolskega leta opozorimo na uporabo omenjenih priporočil in pozneje pridobimo povratno informacijo o učinkovitosti le-teh.

Obravnavanje področja vlog v oddelku smo končali tako, da smo pod vodstvom ZRSS organizirali delavnice na temo vlog v tandemu. Udeležba na delavnicah je bila skoraj 100-odstotna, kar kaže na pripadnost celotnega kolektiva projektu oziroma na prizadevanja za dvig kakovosti v vrtcu. Po delavnicah smo na skupini za kakovost v oddelkih naredili evalvacijo delavnic in s tem zaenkrat končali obravnavanje vlog v oddelkih.

Marca smo prešli na novo temo, čeprav se zavedamo, da moramo še vedno spremljati stanje vlog v tandemih in preverjati, kako in koliko strokovne delavke upoštevajo *Priporočila za dogovor o sodelovanju v tandemu*, in jih morebiti ustrezno prirediti.

Ne vem, ali sem v besedilu dovolj poudarila, da projekt teče akcijsko raziskovalno. Ne vodi ga namreč nobena zunanja ustanova, faze projekta niso predpisane, ampak delavci vrtca z bogastvom znanja, ki ga imamo, sami sproti načrtujemo nadaljnje korake. Vedno znova si zastavljamo nova vprašanja in z različnimi dejavnostmi skušamo odgovoriti nanje.

Projekt je prinesel v naš vrtec novo kakovost v delovanju in razmišljanju. Utrdil se je tak način vodenja, pri katerem na spremembe vplivajo delavci vrtca in se kakovost povečuje z njihovim konsenzom. Oblikovali so se tudi novi odnosi med vodstvom in drugimi zaposlenimi. Vodstvo vrtca z zaposlenimi kot enakovrednimi člani

tesno sodeluje pri dvigovanju kakovosti v vrtcu. Ni več ni vodenja od zgoraj navzdol, ampak smo v spremembe vpleteni vsi.

V zadnjem šolskem letu je v vrtcu prišlo do številnih majhnih sprememb na vseh področjih, kar je čutiti predvsem v odnosih med zaposlenimi. Že samo to, da skupaj govorimo in razmišljamo o določeni problematiki, nas povezuje in izboljšuje stanje na določenem področju. Dvigovanje kakovosti za nas ni nekaj, kar bi zahteval kdo od zunaj, ampak je to naša notranja želja oziroma cilj, ki si ga zdaj prizadevamo doseči prav vsi.

Glavni pasti, ki ju vidim pri takem načinu dela, sta naslednji: lahko se zgodi, da se ne zavedamo lastnih »črnih peg« in lahko pride do zdrsa v neenakovrednost članov skupin. Tovrstne težave skušamo reševati tako, da v *skupini za kakovost v oddelkih* sodeluje zunanja svetovalka z ZRSŠ, ki nas dopolnjuje s pogledom na situacije od zunaj. Ker smo v skupinah po delovni hierarhiji zelo različni, je včasih težko zagotoviti enakovrednost pri sodelovanju in odločanju. Tu je zato predvsem pomembna naloga vseh treh vodij, veliko pa k temu prispevajo tudi izkušnje članic, ki z vsakim novim srečanjem dobivajo občutek enakovrednosti in pogum za aktivno sodelovanje.

V prihodnosti nameravamo v projekt vključiti tudi naše uporabnike, torej otroke in starše, ker bomo le tako zajeli celoten vidik kakovosti našega vrtca. Tu pa se nam že nekaj časa zastavlja vprašanje, kako in kdaj v projekt vključiti starše, sploh pa, kako vključiti otroke.

Literatura

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

Marjanovič Umek L., Fekonja U., Kavčič T., Poljanšek A. (2002). Kakovost v vrtcih. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport ter ZRSŠ.

Tina Merčnik je svetovalna delavka v vrtcu Hansa Christiana Andersena, Ljubljana.

E-pošta: tina.mercnik@guest.arnes.si

POVZETEK

ABSTRACT

DAVID HOPKINS,
ĒLPIDA
AHTARIDOU

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI V
NACIONALNIH IZOBRAŽEVALNIH
SISTEMIH

ENSURING QUALITY IN
NATIONAL SYSTEMS OF
EDUCATION

STRAN / PAGE : 5

Avtorja bi v prispevku rada sporočila, da velike reforme v šolstvu ne bodo uspele, če se ne bodo strategije preno-ve nanašale na poučevanje in učenje ter na izboljševanje pogojev na ravni šole. Zato je treba uravnotežiti zunanjo in notranjo odgovornost šole. Predstavljata primer usklajene strategije za spodbujanje nenehnega izboljševanja šol v Angliji in pet nacionalnih študij primerov, kjer so po mnenju avtorjev znali spodbuditi t.i. »inteligentno odgovornost« šol in sistemov. To je eden od štirih vzvodov sistemskih reform, kamor sodijo še personalizirano učenje, strokovno poučevanje ter mreženje in sodelovanje. Na koncu članka so predstavljene strategije za zagotavljanje trajnosti sistemov kakovosti in skladen sistemski okvir, ki omogoča razpravo o vplivu različnih dejavnikov na standarde znanja in dosežke učencev. To pa naj bi se odražalo tudi v najnovejši politični pobudi »Vsaka šola odlična šola«.

Ključne besede: reforme v šolstvu, odgovornost šol, inteligentna odgovornost, sistemi kakovosti

The argument in this paper is that unless reform strategies address the context of teaching and learning, as well as capacity building at the school level, then the aspirations societies have of their educational systems will never be realised. Therefore internal and external accountability should be balanced in schools. The authors present the case of coherent strategy for enhancing school improvement in England. Further they present five case studies where the so-called "intelligent accountability" has been enhanced. This is one of the four drives of system reforms together with personalised learning, professional teaching, networking and collaboration. Finally strategies for sustaining systems of quality and coherent framework are presented. They can support discussion about the impact of various factors on teaching and learning standards. All these issues are reflected in the latest political initiative called Every school a great school.

Key words: school reforms, school accountability, intelligent accountability, systems of quality

POVZETEK

ABSTRACT

ANDREJA BARLE
LAKOTA

AKTUALIZACIJA KAKOVOSTI-
ZAROTA EVALVATIVNE DRŽAVE?

ACTUALISATION OF QUALITY –
CONSPIRACY OF EVALUATIVE STATE?

STRAN / PAGE : 29

Kakovost vzgoje in izobraževanja je pomemben koncept, ob njem pa se odpira vrsta vprašanj. Avtorica v članku odgovarja na nekatera od njih. Hkrati pa se sprašuje, ali gre morda za zaroto družbene skupnosti, ki prek koncepta kakovosti usmerja politiko vzgoje in izobraževanja. V prvem delu članka razpravlja o znanju in o vlogi šole pri njegovem oblikovanju. Prav postmoderno razumevanje vloge znanja in šole kliče k rekonceptualizaciji mnogih konceptov, med njimi tudi kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V nadaljevanju odpre vprašanja avtonomije, simbolnega nasilja in koncepta kakovosti, ki temelji na merjenju. Problematiziranje teh dimenzij seveda še ne pomeni zanikanje pomena kakovosti. Treba pa je biti previden pri ponotranjenju tega koncepta in se ne nehno spraševati, ali nam res pomaga uresničiti cilje »performacne society« da ne bi postal le še en instrument discipliniranja in nadzora.

Ključne besede: znanje, kakovost v vzgoji in izobraževanju, postmoderna družba, nadzor, družba prihodnosti

Quality in education is an important concept but it opens several questions. The author tries to answer some of them in this article. At the same time she questions herself whether it is about the conspiracy of social community who tries to regulate educational policy through the concept of quality. In the first part of this article the author discusses knowledge and the role of school in its construction. Postmodern comprehension of the role of knowledge and school claims for re-conceptualisation of several concepts and quality in education is one of them. Further the author opens the questions of autonomy, symbolic violence and the concept of quality based on measurement. Problematizing these dimensions does not mean neglecting the significance of quality. It means that we must be careful in the process of internalising the concept and that we must constantly open the question whether it still leads to fulfilment of the aims of performance society. Otherwise it can become another instrument of discipline and control.

Key words: knowledge, quality in education, postmodern society, control, society of the future

POVZETEK

ABSTRACT

MATEJA BREJC,
NADA TRUNK

SISTEMI VODENJA KAKOVOSTI
SINERGIJA MED NOTRANJO
IN ZUNANJO EVALVACIJO

MANAGING QUALITY SYSTEMS -
SYNERGY BETWEEN INTERNAL AND
EXTERNAL EVALUATION

STRAN / PAGE : 41

S kakovostjo v izobraževanju se raziskovalci, politiki in praktiki ukvarjajo že desetletja.. V svetu in tudi pri nas je razvitih več različnih pristopov k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti - sistemov vodenja v kakovosti. Njihove analize pa kažejo, da so najprimernejši tisti pristopi, ki temeljijo na sinergiji med notranjo in zunanjo evalvacijo, kar posledično vzpostavlja odgovornost za kakovost med različnih udeleženci izobraževanja (učenci, starši, učitelji, šole, državni zavodi s področja izobraževanja, ministrstvo). V prispevku razpravljamo o vlogi in pomenu notranje (samoevalvacije) in zunanje evalvacije za kakovost v izobraževanju. Poudarjen je pomen vzpostavljanja procesov kakovosti, pri čemer ne izpostavljamo, kaj je dobro in kaj je slabo. Pokazati želimo, da je tesna povezava med notranjo in zunanjo evalvacijo bistvena in da lahko le z načrtnim nenehnim izboljševanjem postaja vsak od nas, šola, sistem, boljši.

Ključne besede: kakovost v izobraževanju, odgovornost, notranja in zunanja evalvacija, sistemi kakovosti

Quality in education has been the focus of research, policy and practice for decades. Throughout the world and also in our country several approaches to quality assurance and quality control – systems of quality management - have been developed. Their analyses indicate that most appropriate approaches are based on synergy between internal and external evaluation that consequently establishes accountability for quality among various stakeholders (students, parents, teachers, schools, public institutions in education, ministry). In this article we discuss the role and significance of internal (self-)evaluation and external evaluation for quality in education. We focus on establishing the processes of quality without stressing what is good and what is not good. We would like to argue that tight connection between internal and external evaluation is essential and that only planned improvement can lead to betterment of every individual, the school and the system.

Key words: quality in education, accountability, internal and external evaluation, quality systems

LEJF MOOS

VODENJE ZA KAKOVOST

LEADING FOR QUALITY

STRAN / PAGE : 51

Novi odnosi med nadnacionalno, nacionalno, lokalno in organizacijsko ravni ustvarjajo nove pogoje za vodenje šol in ustvarjajo nove odnose med vodji, učitelji in učenci. Avtor v članku obravnava sodobne zahteve za vodenje v izobraževanju, ki temeljijo na pojmovanju demokratičnega izobraževanja, kakršnega poznamo že davno v obdobju demokratičnega mišljenja v razsvetljenstvu. Sprašuje se, ali lahko vodje prispevajo k oblikovanju demokratičnih skupnosti v šolah, kjer strokovnjaki in učenci sodelujejo v medsebojnih odnosih na osnovi vključevanja v skupnost in na osnovi kritičnega razmišljanja. Analiza izhaja iz danskega sodelovanja v projektu Mednarodni projekt uspešni ravnatelj (International Successful School Principal Project ISSP). Ključno spoznanje je, da bi morali pri uvajanju sprememb v šole upoštevati verigo sprememb. Vodje so umeščeni v sredino kot spodbujevalci, ki morajo spremeniti in preoblikovati zahteve oblasti tako, da se bodo v šoli učitelji in učenci kar najbolje učili oziroma poučevali. Izbrati morajo torej tak način vplivanja, s katerim bodo čim uspešneje uresničili zahteve sistema in vseh udeležencev šole.

Ključne besede: kakovost, vodenje, ISSP, veriga sprememb, mreže

The new relations between supra-national, national, local and organizational levels create new conditions for leading schools and for establishing new relations within schools between leaders, teachers and students. In this article the author will discuss contemporary demands on educational leadership on the basis of notions of democratic education that can be traced back to the source of democratic thinking in the era of enlightenment. He opens the question if leaders can contribute to building democratic communities in schools, where professionals and students participate in the interactions on the basis of inclusion to the community (participation) and on critical reflection. The analysis is based on the author's participation in International Successful School Principal Project ISSP. His key finding is that the chain of change should be considered when we introduce changes. School leaders are placed in the midst of the chain. They are the agents, who are supposed to transform and translate the demands form authorities in order that the school, the teachers and the students can teach and learn optimal. They must ways of influence, that can transmit the demands to the school and the agents within it in a most effective way.

Key words: quality, leadership, ISSP, chain of change, networks

TATJANA VONTA

MEDNARODNI PEDAGOŠKI STANDARDI V FUNKCIJI FORMATIVNE EVALVACIJE, PROFESIONALNEGA RAZVOJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI

INTERNATIONAL TEACHING STANDARDS FOR FORMATIVE EVALUATION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND QUALITY ASSURANCE

STRAN / PAGE : 65

Mednarodni pedagoški standardi ISSA predstavljajo kompetence tistih vzgojiteljev in učiteljev na razredni stopnji osnovne šole, ki svoj proces gradijo na humanistični doktrini in v svojih pristopih otroka, njegov razvoj in učenje postavljajo v središče pozornosti ter spodbujajo in razvijajo demokratične vrednote in odnose na ravni oddelka, v odnosu do družin in skupnosti. Njihova uporaba je namenjena predvsem formativni evalvaciji vzgojitelja oziroma učitelja, njen namen pa je ugotavljati doseženo stopnjo kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in prepoznavati tiste močne strani, ki bi jih bilo treba razvijati. Na tej osnovi predstavljajo standardi tako sredstvo za profesionalni razvoj posameznika in kolektiva kot motor za spreminjanje neposredne prakse in zagotavljanje njene kakovosti. V prispevku opredeljujemo, zakaj pedagoški standardi lahko opravljajo te vloge, ter izkušnje in načine uporabe standardov v naših vrtcih in šolah, ki so predstavljeni z odzivi predstavnikov različnih ciljnih skupin iz neposredne prakse.

Ključne besede:

Formativna evalvacija, profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev, zagotavljanje kakovosti v vrtcu in osnovni šoli, pedagoški standard

International teaching standards ISSA refer to competences of educators and teachers in the lower grades of primary school who build their process on humanistic doctrine and who focus on children's development and relationships in the classroom in their teaching approaches. Such teachers also develop democratic values and relationships at the classroom level in relation to families and communities. The purpose of these standards in related mostly to educators' or teachers' formative evaluation in order to ascertain the level of quality of educational work and to identify strengths that should be developed. As such, standards are the basis for individual and collective professional development as well as for changing direct practice and to assure its quality. The author of this article discusses why teaching standards can play these roles. Experiences and different ways of using these standards in our kindergartens and schools are presented together with responses from representatives of different target groups coming directly from practice.

Key words:

Formative evaluation, educators' and teachers' professional development, quality assurance in kindergartens and primary schools, teaching standards

MOJCA ŠTRAUS

VLOGA MEDNARODNIH
RAZISKAV PISA, TIMSS, PIRLS
TER NACIONALNEGA PREVERJA-
NJA ZNANJA V RAZVOJU
ŠOLSKEGA SISTEMA

THE ROLE OF INTERNATIONAL
RESEARCH PISA, TIMSS,
PIRLS AND EXTERNAL TESTING
IN THE DEVELOPMENT OF
SCHOOL SYSTEM

STRAN / PAGE : 75

Mednarodne raziskave znanja, kot so PISA, TIMSS in PIRLS, ki potekajo v cikličnih zajemih podatkov, postajajo čedalje pomembnejša podlaga za oblikovanje strategij razvoja izobraževalnega sistema tudi v Sloveniji. Preden pa sklepamo o slabih ali dobrih rezultatih glede na razvrstitev države na lestvici sodelujočih držav ali glede na kak drug enoštevilčni kazalnik, se moramo seznaniti tudi s posameznimi elementi raziskav, saj utegnejo vplivati na naše sklepanje in pojasnjevanje rezultatov. Tema tega prispevka so konceptualne podobnosti in razlike v zasnovah raziskav na primeru omenjenih treh raziskav ter njihov pomen in uporabnost pri oblikovanju strategij razvoja šolskega sistema. Za uspešno oblikovanje teh strategij je še zlasti pomembna veljavnost sklepov o stanju v sistemu in o spremembah, ki bi bile v njem potrebne; te sklepe izpeljemo iz rezultatov analiz zbranih podatkov. Veljavnosti izpeljanih sklepov ne moremo neizpodbitno dokazati, lahko pa se s skrbno premišljeno zasnovo in natančno izvedbo raziskave izognemo številnim nevarnostim, ki to veljavnost ogrožajo. V prispevku so opisane te nevarnosti in pristopi, s katerimi jih učinkovito zmanjšujemo.

Ključne besede: mednarodne raziskave v izobraževanju, izobraževanje, kazalniki izobraževanja, dosežki v izobraževanju

International research, such as PISA, TIMSS AND PIRLS that are conducted in cyclic data collection, have become a significant base for designing strategies of development of educational system also in Slovenia. Before we can make conclusions about poor and good results according to the rank of a country among other participating countries or according to some other quantitative criterion, we should learn about individual elements in the research because they can influence our conclusions and explanation of results. The focus of this article are conceptual similarities and differences in conceptualising such researches, based on the cases of the above mentioned international comparative research, and their importance and applicability in the process of designing strategies for development of educational system. Success of such design depends on validity of conclusions about the state in the system and of necessary changes within it. These conclusions can be derived from results of data analysis. However, validity of conclusions is not undisputable but we can avoid several flaws if the research is conducted very precisely. Therefore possible flaws and approaches to increase validity are also described here.

Key words: international research in education, education, criteria of education, achievements in education

POVZETEK

ABSTRACT

KARMEN RODMAN,
ARMAND FAGANEL,
NADA TRUNK ŠIRCA

PREMIK V VZPOSTAVLJANJU
SISTEMA ZAGOTAVLJANJA VISOKOŠOLSKE KAKOVOSTI V LETU 2006

THE SHIFT IN ESTABLISHMENT
OF QUALITY ASSURANCE IN
HIGHER EDUCATION IN 2006

STRAN / PAGE : 89

Visokošolske institucije, Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva s pomočjo Centra za kakovost in evalvacije z Univerze na Primorskem, Fakultete za management Koper in Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo v zadnjih treh letih intenzivno vzpostavljajo sistem spremljanja, ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Institucionalne zunanje evalvacije (v nadaljevanju IZE), ki so decembra 2006 pilotno potekale na štirih visokošolskih ustanovah, so bile namenjene preverjanju instrumentarija in metodologije IZE. Vzporedno je potekala evalvacija procesa, metodologije in instrumentarija IZE.

Pričujoči članek predstavlja proces in instrumentarij pilotnih IZE. Znansveni prispevek avtorjev je v vzpostavitvi metod povratne zanke, ki so bile uporabljene v pilotnih IZE. Članek tako v središče pozornosti postavlja predstavitev metodoloških pristopov le-teh. V sklepu je predlagana sistemska ureditev mehanizmov povratne zanke kot neločljivega dela nacionalnega sistema zagotavljanja kakovosti.

Ključne besede: sistemi zagotavljanja kakovosti, institucionalne zunanje evalvacije, kakovost, visoko šolstvo

For the last three years, institutions in higher education, National Committee for Quality in Higher Education with the support from the Centre for Quality and Evaluation at the University of Primorska, Faculty of Management Koper and Ministry of Higher Education, Science and Technology have been intensively establishing the system of evaluation, quality assessment and quality assurance. The purpose of institutional external evaluation (IEE, hereinafter) conducted in 4 higher education institutions in December 2006 was to pilot instruments and methodology of IEE. Simultaneously, evaluation of the process, methodology and instruments of IEE was done.

This article presents the process and instruments of pilot IEE. Authors' scientific contribution is focused on establishment of the method of reverse loop used in pilot IEE. Therefore the article focuses on presentation of methodological approaches. It concludes with system regulation of mechanisms of a reverse loop as an integral part of national system of quality assurance.

Key words: quality assurance systems, institutional external evaluations, quality higher education

RENATA ZUPANC
GROM

IZKUŠNJE DESETLETNEGA
UVAJANJA KAKOVOSTI NA
SREDNJI ŠOLI

TEN-YEAR EXPERIENCES WITH
QUALITY MANAGEMENT IN THE
HIGH SCHOOL

STRAN / PAGE : 103

Šole morajo razvijati kakovost svojega dela in o tem redno obveščati javnost. To zahtevata zakonodaja in javnost. V naših šolah se razvijajo različne metode, tehnike in projekti s področja kakovosti. Cilj je razvijati, zvišati in izboljšati kakovost. Od odločitve za kakovostno do doseganja merljivih, oprijemljivih in dokazljivih rezultatov je zelo dolga pot. Pogosto projekti ne dosežejo velikih premikov v smeri kakovosti. Izkušnje Srednje strojne šole na ŠC Novo mesto dokazujejo, da je potrebno prehoditi določene faze, da zaposleni sprejmejo in ponotranjijo filozofijo kakovosti. Previdnost je potrebna zato, ker se aktivnosti v nekaterih projektih velikokrat nepotrebno ponavljajo in ne zagotovijo sistematičnosti in doslednosti pri uvajanju izboljšav. Projekti se pogosto končajo po prvi fazi ali sredi procesa. Šole morajo pot nadaljevati same, čeprav ni zadosti znanja ali prave strokovne podpore.

V članku je konkretno predstavljena metoda akcijskega raziskovanja, s katero lahko učinkovito lociramo probleme v šolah, analiziramo nezaželeno stanje, proučujemo lastno prakso in sistematično vodimo krog uvajanja izboljšav.

Ključne besede: kakovost, PDCA, samoevalvacija, zunanja evalvacija, akcijsko raziskovanje.

Schools must develop quality of their work and inform public about it regularly. This is required by legislation and by community. Different methods, techniques and projects for quality assurance have been used in our schools. Their purpose is to develop, raise and improve quality. However, it is a long way from decisions for quality to achieving measurable, tangible and evidence-based results. Often projects do not result in big movements towards quality. Experiences from High School for Mechanical Engineering at School centre Novo mesto prove that specific phases should be considered before employees can accept and internalise philosophy of quality. We must be careful because activities in some projects are often repetitive and do not ensure systematic not consistency of improvements. Many projects are concluded after the first phase of in the middle of the process. Schools must continue themselves although they may lack knowledge or appropriate professional support.

In this article a specific method of action research is presented. It may serve as an effective identification of problems in schools, analysis of undesired state and as a means to study one's on practice and to manage the cycle of improvements in a systematic way.

Key words: quality, PDCA, self-evaluation, external evaluation, action research

CVETKA DIETNER
KRAJNC
KARMEN FOŠNARIČ
KOZAR

Z MODELOM MREŽE UČEČIH SE ŠOL DO BOLJŠE KAKOVOSTI

TOWARDS QUALITY WITH THE MODEL NETWORKS OF LEARNING SCHOOLS

STRAN / PAGE : 117

Obstaja več pristopov k obravnavi pojma kakovosti v izobraževanju. Gre za ugotavljanje dejanske kakovosti oziroma značilnosti kakovostnih izobraževanj, vzpostavljanje pristopa nenehnih izboljšav ali gibanje za približevanje k odličnosti. Načelo pristopa nenehnega izboljševanja kakovosti izobraževanja poudarja razumevanje, kvalitativne prakse, odprtost izobraževalne ustanove in sprotno prilagajanje tehnološkim spremembam.

Kakovostna je tista izobraževalna ustanova, ki s svojimi storitvami v večini primerov izpolni ali celo preseže uporabnikove potrebe, zahteve in pričakovanja. Menim, da bi morale šole znati opredeliti svoje konkurenčne prednosti, analizirati notranje in zunanje okolje, trende v okolju ter svoje programe oblikovati v skladu z njimi ter s potrebami in pričakovanji udeležencev izobraževanja. Kakovost nastaja vedno v konkurenčnih pogojih z inovacijami, usmerjenimi v potrebe uporabnikov. Naša osnovna šola sledi projektu Mreže učečih se šol I in II in s tem uveljavlja pristop k boljši in uspešnejši šoli.

»Učimo se, da bi vedeli, učimo se, da bi znali delati, učimo se, da bi znali živeti v skupnosti eden z drugim, učimo se biti, kot šola in kot posameznik.« (Delors, 1996)

Ključne besede: Mreže I in II, kakovost, sodelovanje, tim, evalvacija

We can take many approaches to quality in education. It can be about real quality or characteristics of quality education, development of a school improvement system or movement toward excellence. The principle of school improvement stresses understanding, qualitative approaches, openness of educational institutions and continuous adaptation to technological changes.

Quality of an educational institution can be seen as fulfilling or even exceeding customers' needs, demands and expectations. We think that schools should be capable of identifying their competitive advantages, analysing internal and external environment, trends in the environment and developing their programmes in accordance to these issues as well as in accordance to stakeholders' needs and expectations. Quality is always developed in competitive conditions by innovations focused on customers' needs. Our primary school follows the project Networks of learning schools II and I where we implement the approach to better and more effective schools.

»Learning to know, learning to be able to work, learning to live in the community and learning to be as a school and as individuals« (Delors, 1996).

Key words: Networks of learning schools I, II, quality, collaboration team, evaluation

IRENA BOHTE,
NADA ŽAGAR

VLOGA SVETOVALCA ZA
KAKOVOST PRI SAMOEVALVACIJI
V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

THE ROLE OF CONSULTANT FOR
QUALITY IN SELF-EVALUATION IN
ADULT EDUCATION

STRAN / PAGE : 125

ZIK se je leta 2003 vključil v projekt Ponudimo odraslim kakovostno izobrazevanje – POKI, ki je predstavljal model presojanja kakovosti v obliki samoevalvacije v organizaciji za izobrazevanje odraslih. S samoevalvacijo smo hoteli ugotoviti svoje prednosti in pomanjkljivosti.

Na uspešen potek samoevalvacije na ZIK-u vplivajo različni dejavniki, kot so njegova razvojna naravnost, ustrezna kultura organizacije, naklonjenost vodstva, visoka motivacija vseh zaposlenih delavcev, njihova obveščenost in usposobljenost za izvajanje procesov, ozaveščenost o visoki soodvisnosti med vlaganjem v kakovost in finančno uspešnostjo zavoda in ne nazadnje strokovna vključenost svetovalke za kakovost.

Svetovalka za kakovost ima v procesu samoevalvacije pomembno vlogo, saj načrtuje in usklajuje dejavnosti, se izobrazuje in usposablja, vrednoti dosežke, svetuje in zagotavlja pomoč pri izpeljavi postopkov, sodeluje s skupino za kakovost.

ZIK ocenjuje, da je samoevalvacija prinesla naslednje rezultate: številne izboljšave, pozitivne spremembe, učinkovitejše postopke, bolj zadovoljne udeležence in učitelje in ne nazadnje uspešno poslovanje.

Gljučne besede: Kakovost, samoevalvacija, svetovalec za kakovost, akcijski načrt, izboljšave kakovosti

In 2003 IEC joined the project Let's offer quality education to adults (POKI). This is a model of quality assessment with the help of self-evaluation in institutions for adult education. Self-evaluation served to identify our strengths and weaknesses.

Success of self-evaluation in IEC has depended on various factors, such as developmental attitude, organisational culture, leaders' conduciveness, high motivation of all employees, level of staff's information and qualification for implementing the processes, awareness of high correlation between investment in quality and financial effectiveness of an institution and last but not least involvement of the consultant for quality.

The consultant for quality plays a significant role in the process of self-evaluation because she plans and co-ordinates activities, participants in education and training, assesses achievements, advises and ensures assistance within procedures, participates in team for quality.

It can be assessed that self-evaluation has led to the following results: several improvements, positive changes, more effective procedures, more satisfied students and teachers and finally more effective operations.

Key words: quality, self-evaluation, consultant for quality, action plan, quality improvement

POVZETEK

ABSTRACT

TINA MERČNIK

KAKOVOST V NAŠEM VRTCU

QUALITY IN OUR KINDERGARTEN

STRAN / PAGE : 139

S projektom Kakovost v našem vrtcu ugotavljamo, zagotavljamo in dvigujemo kakovost na vseh ravneh delovanja vrtca.

Najprej smo z opazovanjem ugotovili, kakšna je kakovost dela v oddelkih. Poizvedeli smo, katera so področja, na katerih so po mnenju strokovnih delavk potrebne izboljšave, in tako s konsenzom dobili področja, na katerih smo se lotili izboljšav.

V projektu delujejo tri podskupine: skupina za kakovost v oddelkih, skupina za kakovost v upravi in skupina za kakovost zdravja in prehrane. Skupine delujejo timsko in akcijsko raziskovalno. Načrtujemo akcije, jih speljemo na ravni vrtca in predstavimo rezultate. Vodenje timov in pregled nad projektom opravlja strokovni kolegij vrtca.

Projekt je v vrtec prinesel novo kakovost v delovanju in razmišljanju. Utrdil se je način vodenja, pri katerem na spremembe vplivajo tudi delavci vrtca. Kakovost se dviguje na področjih, ki se zdijo pomembna vsem zaposlenim v vrtcu.

V prihodnosti nameravamo v projekt vključiti tudi naše uporabnike, torej otroke in starše.

Gljučne besede: kakovost, vrtec, evalvacija, samoevalvacija, akcijsko raziskovanje, timsko delo

The project Quality in our kindergarten has been introduced to assess, assure and raise quality at all levels of our kindergarten.

First we assessed quality in our departments by the means of observation. We identified areas that should be improved according to our colleagues' opinion. Our consensus about these areas was the starting point for improvement.

Three subgroups function in the project: the group for quality in departments, the group for quality in administration and the group for quality of health and food. These groups work as teams and perform action research. They plan actions that are realised at the kindergarten level, the results are presented. The leadership team monitor the project and lead teams.

This project has resulted in new quality in actions and reflections. It has established leadership with employees' influence on changes. Quality has been raised in areas that all employees consider important.

In the future we plan to involve our customers, i.e. parents and children into the project.

Key words: quality, kindergarten, evaluation, action research, teamwork

