

# ŠTUDIJA NACIONALNIH IN MEDNARODNIH PRISTOPOV H KAKOVOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

september 2008



## Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju

Mateja Brejc  
Atenka Jurič Rajh  
Magnus Persson  
Milan Pol  
Jaap Scheerens  
Ian Stronach  
Klemen Širok  
Tony Townsend

Uredila:  
Mateja Brejc

Lektoriranje:  
Prevajalska agencija Julija d.o.o.

Izdala in založila:  
Šola za ravnatelje  
Predoslje 39, 4000 Kranj

Odgovorna oseba:  
dr. Andrej Koren

Oblikovanje:  
Agencija25

Tisk:  
Dravska tiskarna

Naklada:  
30 izvodov

September 2008

Publikacija je financirana iz sredstev  
Evropskega socialnega sklada

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

37:005.336.3

ŠTUDIJA nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v  
vzgoji in izobraževanju / Mateja Brejc ... [et al.] ; [uredila  
Mateja Brejc]. - Ljubljana : Šola za ravnatelje, 2008

ISBN 978-961-6637-18-3

1. Brejc, Mateja

241067264

ŠTUDIJA NACIONALNIH  
IN MEDNARODNIH  
PRISTOPOV  
H KAKOVOSTI  
V VZGOJI IN  
IZOBRAŽEVANJU

Kranj, september 2008



## Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju

Za namen priprave temeljnih izhodišč za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju je bila od januarja do septembra 2008 pripravljena Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju.

V okviru priprave študije je bila pregledana dostopnost literature in virov s področja sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pri nas in v tujini, zasnovana je bila struktura študije, pregledana in opredeljena so bila osnovna teoretična izhodišča. Za pridobitev aktualnih podatkov o sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izbranih tujih državah smo pripravili izhodiščna vprašanja, na osnovi katerih so tuji strokovnjaki (Češka, Nizozemska, Švedska, Anglija, Združeno kraljestvo, in Viktorija, Avstralija) pripravili poglavja. Posebej je prikazan tudi obstoječi okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji. Za sodelujoče je bilo organizirano usposabljanje s strokovnjakom iz tujine.

Na podlagi teoretičnih izhodišč in prakse doma in v tujini smo pripravili temeljna izhodišča za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju douniverzitetnega izobraževanja. Če jih povzamemo le nekaj, ugotavljamo, da je za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti treba:

- jasno opredeliti izhodišča in namen uvedbe sistema,
- predstaviti prednostno opredelitev do glavnih uporabnikov sistema v smislu podpore odločanju na nacionalni ravni ali ravni šol,
- upoštevati že obstoječe elemente spremljanja in evalvacije v slovenskem šolskem prostoru,
- vzpostaviti temelje trajnosti in stabilnosti sistema,
- vzpostaviti in odpreti prostor za razprave za pridobivanje čim širše podpore v izobraževalnem okolju,
- zagotoviti vlaganja v oblikovanje zmožnosti za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v šolah (usposabljanja),
- spodbujati organizacijsko učenje za vodenje procesov izboljšav v šolah,
- opolnomočiti ključne deležnike za prevzemanje odgovornosti.

**Ključne besede:** kakovost v vzgoji in izobraževanju, sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, odgovornost

# Kazalo

Uvod.....	8
<b>1. Teoretična izhodišča in okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji; Mateja Brejc, Šola za ravnatelje, Klemen Širok, UP, Fakulteta za management, Alenka Jurič Rajh, Šola za ravnatelje.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Kakovost in odgovornost ter mehanizmi njenega ugotavljanja in zagotavljanja .....</b>	<b>11</b>
1.1.1. Kakovost in sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju .....	12
1.1.2. Odgovornost v sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja .....	16
1.1.3. Instrumenti sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju izobraževanja .....	20
<b>1.2 Okvir kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji.....</b>	<b>24</b>
1.2.1. Mednarodne smernice razvoja kakovosti v vzgojno-izobraževalnih sistemih.....	24
1.2.2. Razvojni in zakonodajni okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji.....	25
1.2.3. Pristopi h kakovosti .....	30
<b>2. Vzpostavljanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju</b> Jaap Scheerens, Univerza Twente.....	<b>34</b>
<b>2.1. Zakaj ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti? .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2. Spremljanje, ocenjevanje in evalvacija v vzgoji in izobraževanju .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3. Predpostavke o pojasnjevalnih načelih:</b> <b>    Zakaj bi politike evalvacije in zunanje odgovornosti »delovale«? .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4. Idejni okvir.....</b>	<b>40</b>
2.4.1. Sistematičen pregled tipov evalvacije, spremljanja in ocenjevanja v vzgoji in izobraževanju .....	41
2.4.2. Razširitev okvira.....	44
2.4.3. Podrobnejša določitev predmeta evalvacije .....	45
2.4.4. Podrobnejša določitev rabe evalvacij.....	46
<b>2.5. Politike decentralizacije v izobraževanju v različnih državah kot spodbuda za spremljanje in evalvacije .....</b>	<b>46</b>
<b>3. Pristopi h kakovosti v tujini .....</b>	<b>50</b>
<b>3.1. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v šolskem izobraževanju na Češkem,</b> Milan Pol, Univerza Masaryk, Brno .....	<b>51</b>
3.1.1. Uvod.....	51
3.1.2. Struktura in glavne značilnosti sistema šolskega izobraževanja na Češkem .....	52
3.1.3. Od dokumentov o politiki do posebnih mehanizmov.....	52
3.1.4. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti in strateške usmeritve .....	53

3.1.5. Vrednotenje in primerjava celotnega izobraževalnega sistema in njegovih delov (po regijah, sektorjih, vrstah šol itd.)	56
3.1.6. Posebni mehanizmi, ki prispevajo k zagotavljanju kakovosti v izobraževanju	56
3.1.7. Zaključek	58
<b>3.2. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na Nizozemskem, Jaap Scheerens, Univerza Twente</b>	<b>60</b>
3.2.1. Uvod	60
3.2.2. Struktura nizozemskega osnovnega in srednjega izobraževanja	60
3.2.3. Nekatero pomembno kontekstualno značilnost nizozemskega šolskega sistema	61
3.2.4. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovnih šolah	63
3.2.5. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v srednjih šolah	64
3.2.6. Sklepne ugotovitve	65
<b>3.3. Pogled na nacionalni sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju na Švedskem, Magnus Persson, Karlstads Kommun</b>	<b>67</b>
3.3.1. Ključni pogled na enakost	67
3.3.2. Vidik evalvacije in kakovosti	68
3.3.3. Poročanje o kakovosti	70
3.3.4. BRUK	71
3.3.5. Vidik preverjanja in ocenjevanja	72
3.3.6. Trenutne razvojne usmeritve in razlogi zanje	72
3.3.7. Učinki na učenje in znanje	73
<b>3.4. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v angleškem šolskem sistemu: svarilna pripoved, Ian Stronach, Manchester Metropolitan University</b>	<b>77</b>
3.4.1. Nova »izobraževalna ureditev«	77
3.4.2. Izobraževanje in kapitalizem	78
3.4.3. Izvor primerjav in pozitivistične potrebe	79
3.4.4. Lestvice, moralna panika in politična histerija	81
3.4.5. Kakovost in kultura presoje (audit culture)	82
3.4.6. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti kot »sistem«	83
3.4.7. Zaključek	85

<b>3.5. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v Viktoriji, Avstralija, Tony Townsend, Univerza Atlantic Florida</b> .....	89
3.5.1. Ozadje in kontekst .....	89
3.5.2. Kakšna je temeljna politika in kakšen je namen sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti?.....	89
3.5.3. Spletna stran o izboljševanju šol in odgovornosti (School Improvement and Accountability) .....	92
3.5.4. Kritična presoja sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti .....	97
3.5.5. Smer razvoja .....	98
3.5.6. Mrežni učinek sistema na učenje učencev.....	99
3.5.7. Zaključek .....	101
<b>4. Temeljna izhodišča za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti; Mateja Brejc, Šola za ravnatelje, Klemen Širok, UP, Fakulteta za management</b> .....	102
<b>4.1. Temeljna izhodišča za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti</b> .....	103
4.1.1. Namen sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju .....	103
4.1.2. Odgovornost v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti .....	109
<b>5. Opredelitev nekaterih ključnih pojmov, Alenka Jurič Rajh, Šola za ravnatelje</b> .....	114
Priloga 1: Pregled dostopnosti podatkov o nacionalnih in mednarodnih pristopih h kakovosti v vzgoji in izobraževanju .....	119
Priloga 2: Pregled kazalnikov kakovosti.....	136

## Uvod

Pričujoča študija raziskuje in problematizira temelje in kontekstualne okvire nacionalnih sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v douniverzitetnem izobraževanju. Namen študije je na osnovi obstoječih pristopov h kakovosti v izobraževanju v Sloveniji in izbranih tujih državah pripraviti nabor temeljnih izhodišč za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju na douniverzitetni ravni.

Cilji študije so:

- pripraviti teoretična izhodišča ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti,
- predstaviti obstoječe pristope h kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji,
- raziskati obstoječe pristope h kakovosti v vzgoji in izobraževanju v izbranih tujih državah,
- pripraviti temeljna izhodišča za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju.

V prvem poglavju študije so predstavljena nekatera **teoretična izhodišča**, ki predstavljajo širši okvir sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju, **ter zakonske podlage in dosedanje aktivnosti, ki so na tem področju potekale ali potekajo v Sloveniji**.

V drugem poglavju obravnavamo **evalvacijo, spremljanje in ocenjevanje** kot temeljne elemente sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in sistematično predstavimo okvir, na osnovi katerega lahko podrobneje opredelimo in določimo izhodišča sistema kakovosti.

V tretjem poglavju sledi **predstavitve sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti** na Češkem, Nizozemskem, Švedskem, v Angliji, Združeno kraljestvo, in Viktoriji, Avstralija.

V zadnjem poglavju povzemamo **temeljna izhodišča za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju**. Oblikovana so na podlagi:

- pregleda literature, raziskav in primerov prakse s področja kakovosti v vzgoji in izobraževanju,
- pregleda in analize obstoječih podatkov o pristopih h kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji,
- pregleda in analize podatkov o pristopih h kakovosti v vzgoji in izobraževanju v izbranih tujih državah (prispevki tujih strokovnjakov).

Ker na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ni enotne terminologije, podrobneje opredeljujemo tudi **ključne pojme**, ki jih v študiji uporabljamo.

Za celovit pristop k pripravi študije smo sestavili tudi **pregled literature s področja evalvacije, izboljšav, odgovornosti in (upo)rabe podatkov v izobraževanju**. Pregled dostopnosti podatkov in obstoječe literature s širšega področja kakovosti v vzgoji in izobraževanju je razdeljen na pregled tuje literature in dostopnih podatkov o pristopih h kakovosti v drugih državah ter pregled literature in dostopnih podatkov o pristopih h kakovosti v Sloveniji.



Zaradi lažjega branja teksta namesto izrazov otrok, učenec, dijak uporabljamo enoten izraz '**učenec**' in za učitelje, vzgojitelje in ostale strokovne sodelavce enoten izraz '**učitelj**'. Prav tako z izrazom 'šola' zajemamo tako vrtce kot osnovne, srednje, glasbene in višje strokovne šole ter dijaške domove. Izraz **deležnik** (stakeholder) v širšem pomenu uporabljamo za različne skupine in posameznike, ki imajo interese na področju vzgoje in izobraževanja in kamor uvrščamo ravnatelje in druge strokovne delavce vrtcev in šol, starše, lokalno skupnost, resorno ministrstvo in druge.

Čeprav študija poleg teoretičnih izhodišč obravnava sisteme ugotavljanja in zagotavljanja v le 5 izbranih tujih državah, predstavljajo zapisana temeljna izhodišča dobro osnovo za uvedbo nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji.

# 1

## **Teoretična izhodišča in okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji**

Mateja Brejc, Šola za ravnatelje,  
Klemen Širok, UP, Fakulteta za management,  
Alenka Jurič Rajh, Šola za ravnatelje

V poglavju predstavljamo teoretična izhodišča ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja. Pozornost posvečamo opredelitvi kakovosti in interesom<sup>1</sup> skupin déležnikov<sup>2</sup>, odgovornosti na področju vzgoje in izobraževanja ter pomenu podatkov.

Predstavljamo tudi obstoječi okvir kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, ki temelji na mednarodnih smernicah, razvojnih dokumentih in zakonodajnih okvirih ter že obstoječih elementih sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

## 1.1 Kakovost in odgovornost ter mehanizmi njenega ugotavljanja in zagotavljanja

Kakovost je danes na področju vzgoje in izobraževanja tako po svetu kot v Sloveniji skorajda modni trend. O njej govorijo tako mediji kot strokovni krogi. Salis (1993) pravi, da o njej vsi razpravljajo, vsi si je želijo in le redki jo imajo. Sam pojem kakovosti pa ni tako enoznačen, kot si sicer predstavljamo, ko o njem govorimo, kar dobro ponazori Erčulj (2000a, 4), ki pravi »*kakovost – znana neznanika*«.

S kakovostjo v izobraževanju se raziskovalci, politiki in praktiki ukvarjajo že desetletja. Kljub temu da kakovost izobraževalnih organizacij ni enoznačno definirana, so si teoretiki, praktiki in udeleženci izobraževanja edini, da je temeljni in najpomembnejši namen izobraževanja na vseh ravneh kakovosten proces učenja in poučevanja ter dosežki (znanje) učencev. V svetu in tudi pri nas je razvitih več različnih pristopov in sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Večina sistemov temelji tako na notranji (opravi jo organizacija sama) kot zunanji presoji (presojo opravi od organizacije neodvisna komisija). Analize različnih sistemov kažejo, da so najprimernejši tisti pristopi, ki temeljijo na sinergiji med notranjo in zunanjo evalvacijo, kar posledično vzpostavlja odgovornost za kakovost med različnimi deležniki izobraževanja (učenci, starši, učitelji, šole, državni zavodi s področja izobraževanja, ministrstvo) (Brejc in Trunk Širca, 2007).

Koncept kakovosti v (javnem) šolstvu torej ni nov. Razumevanje in pomen kakovosti se z odzivanjem na spremembe v družbi in lastne izkušnje v času spreminja. Déležniki izobraževanja, pa naj gre za učence, ravnatelje, učitelje, starše ali strokovnjake na ministrstvu, občinah ali v javnih zavodih, imajo različne interese in posledično različne poglede na kakovost (Benson in drugi, 2001). Z vidika učenca (posameznika) lahko kakovost izobraževanja npr. pomeni doseženi standard znanja, z vidika šole (institucije) jo lahko opredelimo kot učinkovito rabo javnih sredstev, lahko pa o kakovosti govorimo tudi kot o zadovoljstvu udeležencev izobraževanja. Istočasno so se spreminjali tudi mehanizmi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, vprašanja *kdo* je odgovoren *komu* in *za kaj*, pa ostajajo. Čeprav so na prvi pogled jasno postavljena, odgovori niso enoznačni, temveč kompleksni in spreminjajoči se v času.

<sup>1</sup> Angl. stake.

<sup>2</sup> Angl. stakeholder.

### 1.1.1 Kakovost in sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju

Izobraževanje, usposabljanje in raziskovanje so, kot pravi Trunk Širca (2002), javne dobrine in spodbujanje njihovega razvoja pripomore h konkurenčnosti nacionalnih gospodarstev, zato postaja problem kakovosti šolstva eno od osnovnih vprašanj izobraževanja na vseh ravneh. Kot razloge za vse večja prizadevanja za kakovost Preedy in drugi (1991) navajajo predvsem zunanje dejavnike, in sicer pritiske na izobraževanje (skrb v zvezi z delovanjem šol s strani vladnih organizacij, inšpekcije in javnosti), politične pritiske (npr. zmanjševanje javnih sredstev za izobraževanje) in ekonomske argumente (povezava med izobraževalnimi stroški in gospodarsko uspešnostjo, predvsem v primerjavi z drugimi državami). Podobno so na mednarodni konferenci Ways towards quality udeleženci kot razlog za vpeljevanje različnih mehanizmov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v različnih državah navedli spremembe v sistemih izobraževanja in zahteve po mednarodni primerljivosti (Erčulj, 2000b).

»Zunanja prisilna težnja k večji učinkovitosti in obveščanju širše javnosti je postala splošna obveza evropskih šol [...] Čeprav se obveznosti do ustanoviteljev in širše javnosti medsebojno razlikujejo, je vsem skupno, da morajo biti izobraževalne ustanove vseh ravni pripravljene, da javnosti ponudijo razlage in odgovorijo na vprašanje: S čim se izobraževalna ustanova ukvarja, kaj dosega in koliko stane?« (Trunk Širca, 2002a, 185).

Koncept kakovosti v izobraževanju pogosto povezujemo tudi s pojmom trgov v izobraževanju. Upad števila otrok in staranje prebivalstva, kar je trend v zahodnoevropskih državah, namreč vplivata na mrežo šol, ravno tako pa s tem povezano spreminjanje narave izobraževanja. Trg in tržne zakonitosti, kot pravi Tooley (1994), izobraževanje postavljajo kot zasebno dobrino. Trg namreč vpelje drugačen način financiranja (per capita ali pa lump sum), povezan je z decentralizacijo šolstva in z deregulacijo, pa tudi z drugačnim razumevanjem avtonomije in vodenja šol. Kakovost na trgu postane sredstvo za doseganje konkurenčne prednosti in ni sama sebi namen.

Kakovost pa lahko razumemo skozi kritično perspektivo, o kateri govori Stronach (2000). Gre za tako imenovano 'audit culture' oziroma kulturo nenehnega preverjanja stanja in tudi posledično hitrih sprememb v šolskih sistemih. Pri tem pa se postavlja vprašanje, v kolikšni meri nenehno preverjanje ustreza oz. odraža naravo vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je proces, kjer so rezultati in njihova uspešnost vidni kot celota, vendar šele po daljšem časovnem obdobju. To sicer ne pomeni, da učinkovitosti in uspešnosti šol ter njihove kakovosti ne spremljamo, vprašanje pa je, kako hitro posegamo po spremembah in ukrepih, s katerimi želimo neko ugotovljeno stanje popraviti.

Zasledimo lahko tudi mnoge razprave o modelih in pristopih h kakovosti, ki naj bi bili za izobraževanje najprimernejši. Salis (1993) razvršča kakovost skozi tri pristope: kontrolo kakovosti, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti ter celovito obvladovanje kakovosti.

V šolskih sistemih je **kontrola kakovosti** (quality control) pogosto povezana s šolsko inšpekcijo in je v funkciji zagotavljanja minimalnih standardov, s katerimi država šolam zagotavlja približno

enake izhodiščne položaje. Kot pravi Trnavčeviĉeva, pa bi se teŹko opredelili za kontrolo kakovosti kot primerno za Źole in Źolstvo. »Ne le zato, ker izdelek teŹko opredelimo, ampak tudi zato, ker je vzgoja in izobraŹevanje socialen proces, ki vkljuĉuje mnoge dejavnike, ki nanj vplivajo, hkrati pa je vpet v ŹirŹe druŹbene tokove« (Trnavĉeviĉ, 2000, 13).

**Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti** (quality assurance and assessment) je povezano s standardi, kot so npr. ISO, QS ipd., kjer prihajajo standardi 'od zunaj', vendar so notranje prilagojeni, rezultati pa so na neki naĉin javni. Povezano je tudi s pridobitvijo certifikata. »Zagotavljanje kakovosti pomeni premik od zunanjega ocenjevanja in nadzora kakovosti, saj je zasnovano na kombinaciji zunanjega in notranjega spremljanja, presojanja, vrednotenja in ocenjevanja kakovosti« (Trnavĉeviĉ, 2000, 14). Ćeprav je odgovornost za rezultate neposredno na organizaciji sami in se izraŹa skozi odnos z njenimi uporabniki, vendarle standardi v osnovni strukturi 'prihajajo' od zunaj. Kot pravi Zgaga (2000), postaja prav samoevalvacija Źol »eden od kljuĉnih dejavnikov pri zagotavljanju kakovosti izobraŹevalnega procesa«. Tudi Trunk Źirca (2002) meni, da se je samoevalvacija [v visokem Źolstvu] 'izkazala' kot eden primernejŹih naĉinov zagotavljanja kakovosti. Dalje avtorica o razmerju med evalvacijo in kakovostjo razpravlja v smislu lastniŹtva sistemov evalviranja. »Na eni strani je lastniŹtvo drŹavnih sistemov zunanje in temelji na birokratskem pristopu, kakovost je evalvirana na podlagi vnaprej doloĉenih zunanjih standardov in s poudarkom na kontroli in odgovornosti« (Trunk Źirca, 2002b, 12). Po drugi strani pa lastniŹtvo sistemov evalviranja, ki je v rokah [visokoŹolske] organizacije, vidi kot notranji pristop s poudarkom na ustrezanju namenu (fitness for purpose), ki zagotavlja doseganje kakovosti kot rezultat organizacijsko doloĉenih namenov in ciljev. »V tem primeru je poudarek na izboljŹevanju kakovosti« (Trunk Źirca, 2002b, 13).

Će pomenijo standardi (kontrola in zagotavljanje kakovosti) normativni pristop h kakovosti, Murgatroyd in Morgan (1994) definirata **celovito obvladovanje kakovosti** (TQM) kot konceptualni pristop, kot notranjo pobudo izboljŹevanja kakovosti in kot filozofijo organizacije. Poudarek tega pristopa je predvsem na 'celovitem vkljuĉevanju vseh zaposlenih', vedno in v vseh procesih. Ta zahteva poraja dvome o dejanski praktiĉnosti in izvedljivosti. V ta pristop h kakovosti bi spet lahko uvrstili samoevalvacijo, saj tako pobuda kot interes in nadzor nad procesi izhajajo iz organizacije, rezultati so namenjeni le za njen napredek in izboljŹanje. Sicer zaposlenim v izobraŹevanju, kot pravi Trunk Źirca (2002a, 187), morda »Źe najveĉ skrbi povzroĉa tisti vidik gibanja za kakovost, ki poudarja pomen uporabnika in sprejema nazor, da je uporabnik pristojen za definiranje pojma kakovosti«. Pojavijo se namreĉ trije problemi, in sicer do kolikŹne mere Źole dejansko prepoznajo potrebe uporabnikov ter se nanje neposredno in primerno odzovejo, kako se Źole v resnici posveĉajo uporabnikom oziroma jih upoŹtevajo in dejstvo, da je priĉakovanja uporabnikov treba najprej prepoznati in pozneje utrditi ter razŹiriti, stopnjevati. Trnavĉeviĉ in Zupanc Grom (2000) dodajata, da je odzivnost Źol omejena z zakonskim okvirom in ne nazadnje z vrednostnim, profesionalnim okvirom, ki prevladuje v nekem 'ĉasu in prostoru', zato popolne odzivnosti Źol ne more biti.

Poznamo tudi druga razumevanja kakovosti, ki izhajajo predvsem iz poslovnega sveta. Lahko je razumljena kot nekaj izjemnega, izstopajoĉega, nekaj, kar izpolnjuje doloĉen nabor kriterijev. V tem primeru govorimo o kakovosti kot o odliĉnosti oz. elitizmu. Kakovost lahko razumemo kot

perfekcionizem, za katerega je značilna odsotnost napak oz. uspešnost izvedbe ob prvem poizkusu. Tretji vidik kakovosti predstavlja konsistentnost oz. služenje namenu. Kakovost lahko razumemo kot vrednost za denar, kar odraža usmerjenost v uspešnost in učinkovitost. Navsezadnje lahko kakovost razumemo tudi kot transformacijski potencial, ki vključuje koncepte, kot je npr. opolnomočenje študentov, da razvijajo novo znanje (Harvey in Green v Phare, 1998)

Tovrstne različne perspektive pokažejo vso kompleksnost pojma kakovosti in s tem povezane težave pri merjenju oz. ocenjevanju kakovosti šole na različnih ravneh (kot celota, razred, vzgojno-izobraževalni proces). Kot tudi pravi Trnavčevičeva, se pri uvajanju različnih sistemov in modelov razlike med njimi pogosto zabrišejo, »*le redko prenesemo cel model v prakso in izključimo ostale*« (2000, 10). Na področju douniverzitetnega izobraževanja pa se v slovenskem prostoru uveljavlja tudi pristop nenehnega izboljševanja kakovosti, ki je tesno povezan z evalvacijo.

Proces nenehnega izboljševanja (school improvement) »*temelji na kulturi, spreminjanju, spremljanju kakovosti in nenehnem izboljševanju, za kar so potrebne veščine, orodja in spretnosti, manj poudarka je na uporabnikih in njihovih potrebah ter zadovoljstvu*« (Trnavčević, 2000, 17). Proces nenehnih izboljšav v šolah Van Velzen (v Erčulj in Trunk Širca, 2000) opredeli kot:

»[...] sistematično prizadevanje za spremembo pogojev za učenje in drugih notranjih pogojev na eni šoli ali na več šolah, glavni namen pa je uspešnejše doseganje ciljev.«

Hopkins (v Erčulj in Trunk Širca, 2000) pa trdi, da gre za več kot le uvajanje sprememb, in proces razume kot:

- nosilca načrtovanih sprememb v izobraževanju;
- posebej primeren, kadar so šole preobremenjene z državnimi spremembami;
- pristop, pri katerem je nujno potrebno nekaj zunanje podpore;
- posebej dragocen zato, ker povečuje zmožnost posamezne šole za spreminjanje;
- pot, ki zagotavlja boljše dosežke učencev, ker usmerja učitelje v proces učenja in poučevanja.

»Pri procesu nenehnih izboljšav gre torej za razvoj kurikula, za okrepitev (strengthening) organizacije šole, proces učenja in poučevanja in razvojni pristop k evalvaciji« (Hopkins, 1989, 185).

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. Oceniti je treba potrebe učencev in skupnosti, v okviru katere šola deluje, stališča staršev, učencev in skupnosti, nasvete lokalnih in nacionalnih strokovnih teles ter poročila študij o učinkovitosti učenja in poučevanja (Brejč in Trunk Širca, 2007). Vsaka šola se tako mora zavedati svojega poslanstva in ciljev. Iskati mora načine za doseganje ciljev, vedeti, ali jih uspešno dosega, kaj mora ohraniti in kaj izboljšati in ali spremembe, ki jih uvaja, delujejo. Če šola te stvari ve in se po njih ravna, je na dobri poti k zagotavljanju kakovosti. Ali kot pravi Pigozzi (2006, 50): »*Učitelji, šole, skupnosti, sistemi in narodi so tisti, ki so odgovorni za to, kako bo vizija interpretirana in sčasoma uresničena. Pomembno je, da razumejo, kaj pričakujejo od*

*izobraževanja, in da znajo pričakovanja izraziti tako, da bodo lahko merljiva.* «Odgovornost za kakovost torej ni le odgovornost šole, je 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 odličnost, pač pa je zanj pripravljena prevzeti tudi del odgovornosti. Za kakovost je odgovorna tudi država (Koren, 2006) in eden od načinov definiranja odgovornosti je vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Spremljanje in evalvacija delovanja šole (kot temeljni del sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti) v izobraževanju tako uvajamo zaradi:

- formalnega reguliranja pričakovane kakovosti rezultatov in ukrepov (izpiti, akreditacija, certificiranje, t. i. benchmarking, mednarodne študije ...);
- odgovornosti izobraževalnih sistemov za svoje delovanje in učinkovitost; posredovanja informacij zainteresirani javnosti o dobri izbira izobraževalnih ciljev (pomembnost), preverjanju ali so bili doseženi (uspešnost), enakovredni porazdeljenosti virov izobraževanja (enakost) ali preverjanju ekonomske izrabe virov (učinkovitost);
- mehanizma za spodbujanje izboljšav v izobraževanju – spodbujanje učenja in samoizboljševanja šol – organizacijskega učenja, samoevalvacije;
- politike decentralizacije – decentralizacija oziroma centralizacija kot protiutež različni stopnji avtonomije (Scheerens in drugi, 2003).

Ključni vidik sistema je lahko tudi izboljšano informiranje in upravljanje s podatki med šolami, vladnimi institucijami in starši, kar med drugim pomeni, da so podatki »zbrani enkrat in uporabljeni večkrat«. Treba pa je razumeti tudi politični in ekonomski kontekst v ozadju 'dobrih namenov' uvajanja sistema kakovosti na nacionalni ravni. Med cilji sta tudi zmanjševanje porabe javnih sredstev in prenos upravljanja s sredstvi na izvajalce, šole, ki jo spremljata povečana izbira uporabnikov in institucionalna odgovornost. Ne smemo pa zanikati, da evidentiranje in transparentno predstavljanje podatkov vedno pomeni določeno rangiranje (MacBeath, 2006).

Sicer pa je razvoj paradigem na področju šolstva v razvitih državah v zadnjih 30 letih pospešeno tekel v smeri uvajanja konceptov novega javnega menedžmenta, vzpostavljanja 'evalvativne države', odpiranja zunanjemu pregledu in gibanju za kakovosti (Cave in drugi, 1997, Barle Lakota, 2007). Ti procesi so v različnih državah potekali v različnih oblikah. Vsem pa je skupno to, da temeljijo na zagotavljanju odgovornosti in kakovosti. Pregled nacionalnih sistemov kakovosti pokaže tudi na velike razlike v namenu, ciljih, instrumentih in procesnih vidikih. Razlike nastajajo zaradi različnih političnih agend (politik), podpore institucionalnemu razvoju na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, različne stopnje tehnične razvitosti in razlik v pritiskih déležnikov. Prevladujočo vlogo imajo cilji oziroma osnovni namen, ki mu sledijo sistemi kakovosti. Med različnimi cilji so najpogostejši: dvig kakovosti, zagotavljanje informacij javnosti, akreditiranje, vzpostavitev tesnejše in javno vidne povezanosti med financiranjem in uspešnostjo ter učinkovitostjo<sup>3</sup>, podporo načrtovanju in nadzor (Cave in drugi, 1997).

<sup>3</sup> T. i. 'value for money'.

Pri različnih sistemih kakovosti gre torej po eni strani za javno odgovornosti tako šolskih sistemov kot vzgojno-izobraževalnih organizacij različnim javnostim in po drugi strani za notranjo spodbudo za ukvarjanje s kakovostjo kot osnovo nenehnih izboljšav.

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 kdajkoli prej, da odločajo na ravni razreda. Po 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 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 (Livingston in McCall, 2002, 1).

Po Elmoru (2004) so nacionalni sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v najboljšem primeru le skelet oz. skupek idej o tem, kaj je na področju vzgoje in izobraževanja treba izboljšati in kako naj se to izvaja. Ti sistemi odgovornosti za dosežke in/ali kakovost<sup>4</sup> izhajajo iz predpostavke, da le merjenje uspešnosti oz. kakovosti, ki deluje na podlagi nagrajevanja oz. sankcioniranja, spodbuja šole in posameznike v njej (učence, učitelje, vodstvo), da bolje in več delajo ozirom so bolj uspešni in učinkoviti. Zavedati se moramo, da se omenjena 'teorija', ki hkrati predstavlja začasne družbene poskuse v izvajanju, odvija v kompleksnem institucionalnem, političnem in organizacijskem okolju. Sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti so v svoji osnovi namreč politični konstrukti, ki naj bi predstavljali konsenz med političnimi akterji o tem, kaj je smiselno in nujno pričakovati od učencev in učiteljev na področju vzgoje in izobraževanja.

Če povzamemo, so razvojne usmeritve in trendi v različnih sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti tesno povezani s procesi decentralizacije izobraževalnih sistemov. Vzgojno-izobraževalni zavodi postajajo v procesih odločanja in profesionalnega delovanja vse bolj avtonomni, hkrati pa se povečuje njihova odgovornost za doseganje kakovosti izobraževalnih storitev. Šole tako vse bolj postajajo 'enote merjenja', pojavljajo se nova pričakovanja in zahteve glede javnega poročanja. Nova odgovornost v izobraževanju je vse bolj usmerjena v reguliranje in delovanje: ni le orodje znotraj sistema, ampak sistem sam (Moller, 2007).

### ***1.1.2 Odgovornost v sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja***

Vprašanje odgovornosti zavzema osrednje mesto v procesih uvajanja in spreminjanja sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, saj določa razmere v učilnici, na šolah, v regijah in na nacionalni ravni. Opredelitve odgovornosti zaznamujejo institucionalno strukturo, nosilce odgovornosti, izobraževalni sistem in navsezadnje izobraževalne dosežke<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> T. i. 'performance based' in 'standards based accountability systems'.

<sup>5</sup> 'Educative outcomes'.



Ranson (v Moller, 2007) odgovornost definira kot »odgovarjati nekomu za svoja dejanja in še posebej za rezultate teh dejanj«. V koncept odgovornosti za kakovost je vpet odnos, pri katerem mora nekdo dajati pojasnilo, utemeljitev za svoje delo, ravnanje, posledice svojih odločitev, dolžnost skrbeti za prevzeto obveznost in uresničitev določene naloge. Earl in Katz (2006) npr. razlikujeta med pojmom *odgovarjati (accounting)* in *odgovornost (accountability)*. *Odgovarjati* pomeni zbirati, organizirati in poročati oziroma posredovati informacije o delovanju, medtem ko je *odgovornost* presojanje o tem, kaj informacije pomenijo, kako ustrezajo naši predstavi déležnikov o dejanskem stanju in kako jih uporabiti za pozitivne spremembe. Odgovornost se torej v veliki meri povezuje z evalvacijo, spremljanjem in izboljševanjem, odgovornostjo do kodeksa prakse in kulture, medtem, ko odgovarjanje pomeni predvsem dokazovanje doseženega.

Izobraževalno politiko in namene odgovornosti, ki izhajajo iz nje, pa moramo obravnavati in razumeti predvsem v kontekstu pluralizma različnih virov moči in interesov sistemskih struktur, strateških možnosti in prioritet, ki zadevajo procese in kriterije odgovornosti; zbiranja in uporabe podatkov o delovanju in storitvah; trenutne politike odgovornosti, obstoječe prakse izobraževanja, vodenja ter nadzora na področju vzgoje in izobraževanja. Pomemben vpliv na politike odgovornosti imajo tudi strukture in šolske politike legitimnosti, dostopnosti, enakosti, produktivnosti, izbire, odločnosti, razpoložljivih virov informacij in obstoječih sistemskih struktur (Macpherson in drugi, 1999).

Rezultati zadnje raziskave Eurydice (2008) o politikah in merilih šolske avtonomije v evropskih državah kažejo, da se pojavljajo t. i. novi 'modeli' odgovornosti, ki v veliki meri predstavljajo prilagoditev obstoječih evalvacijskih instrumentarijev. V grobem na podlagi tega ločujemo med tremi različnimi vrstami organiziranosti sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti:

- novo in okrepljeno evalvacijsko funkcijo inšpekcijskih teles in standardizacijo kriterijev za evalvacijo (npr. Češka, Avstrija, Nemčija, Španija, Velika Britanija, Bolgarija, Litva Portugalska);
- poudarjeno vlogo nacionalne strukture odgovornosti šol, ki vključuje razvoj nacionalnih standardov oziroma testov, pri čemer je evalvacijska naloga prenesena na raven lokalnih oblasti oz. ustanoviteljev izobraževalnih zavodov (npr. skandinavske države, Belgija, Madžarska, Danska);
- odsotnost zunanje evalvacije oziroma formalno vzpostavljenega sistema odgovornosti (npr. Italija).

Opazen je trend vzpostavljanja multiple odgovornosti različnim déležnikom. Odgovornost se v vse večji meri tudi formalizira; v nekaterih državah do ravnih pogodbenega urejanja (npr. Francija, Velika Britanija, Portugalska).

Na tem mestu velja opozoriti tudi na prisotne konceptualne razlike, povezane s pojmovanjem odgovornosti. V teoriji lahko najdemo različne opredelitve pogledov na odgovornost (McGarvey, 2001), modele odgovornosti (Farrel in Law, 2007; Light, 2000), vrste odgovornosti (Erkilla, 2003), oblike odgovornosti (Molller, 2007) itd.

V grobem pa bi lahko odgovornost razdelili na zunanjo in notranjo (profesionalno) odgovornost. Glede na velik obseg, ki bi ga zahtevala poglobljena predstavitev različnih vidikov odgovornosti, v nadaljevanju izpostavljam le nekatere ključne značilnosti.

Snovalci politik zahtevajo, da se šole osredotočajo na doseganje visokih standardov za vse učence in zahtevajo dokaze – podatke. Zato so vzpostavljeni različni sistemi ocenjevanja/preverjanja znanja, kazalniki kakovosti, določeni cilji izobraževanja, vzpostavljeni sistemi inšpekcije, nagrajevanje/sankcioniranje glede na rezultate, t. i. 'league tables' itd. Govorimo o 'predpisani', zunanji odgovornosti, katere namen je dokazati storjeno/doseženo. Gre za odgovornost do rezultatov, odgovornost, ki je posledica strukture (hierarhije, birokracije). Zunanja odgovornost v povezavi s podatki vzbuja tudi določeno mero skepticizma. Tako Earl in Katz (2006) pravita, da pritisk na 'prikaz rezultatov' in odpor do sprememb povzročata nezaupanje. Učitelji kot tisti, ki navadno evalvirajo, občutijo določeno mero strahu (napake so nesprejemljive). Predvsem pa občutijo veliko pomanjkanje znanj in spretnosti na področjih zbiranja, analize in interpretacije podatkov, saj je premalo usposabljanj s področja uporabne metodologije (namesto statistike/matematike).

Na drugi strani pa govorimo o notranji ali profesionalni odgovornosti. Gre za odgovornost, ki presega predpisano in je primarno usmerjena v izboljšanje kakovosti in dosežkov. Gre za odgovornost do kodeksa prakse in odgovornost, ki je posledica kulture.

Odgovornost kot enega od vzvodov uspešne systemske reforme opredeljuje Hopkins (2007, 103): *»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 prednosti in slabosti šole pri razvijanju sposobnosti učencev. Združuje notranje procese šol z različnimi ravni zunanjega spremljanja, ki najbolj ustrezajo trenutnemu stanju razvoja šole.«* Avtor navaja, da je v začetni fazi potrebna določena stopnja državnega predpisovanja (zunanje odgovornosti). Seveda pa mora biti predpisovanje uravnoteženo s prevzemanjem odgovornosti za doseganje izboljšav s strani šol (profesionalizem, notranja odgovornost). Ravnoesje med obema pa niha glede na kontekst. *»V prehodu od 'predpisovanja' k 'strokovnosti' mora vsak okvir za odgovornost doseči svoj namen in hkrati razvijati sposobnost in zaupanje«* (prav tam).

Hopkins (2007) navaja tudi kritike okvira/sistema odgovornosti. Pogosto se namreč zgodi, da učitelji 'učijo za teste' in da šole svojo 'konkurenčnost' zvišujejo s prilagajanjem vpisnih pogojev. Preveliko poudarjanje zunanje odgovornosti pa po drugi strani tudi povečuje odvisnost šole od zunanjih dejavnikov, zaradi česar ni več toliko inovacij znotraj sistema.

Prednosti sistema odgovornosti, ki je bil na podlagi standardiziranih testov dosežkov in preverjanja, določanja ciljev, objave lestvic dosežkov in neodvisnih inšpekcij vzpostavljen v Angliji, vidi Barber (2004) tako za učence kot za učitelje. Prednosti za učence so predvsem v tem, da so bili standardi dosežkov postavljeni pod drobnogled, dvignila so se pričakovanja, prizadevanja učiteljev so se preusmerila k uresničevanju sprememb, uspeh se je izboljšal. Kot prednosti za učitelje pa med drugim navaja razjasnitev njihove vloge, ki jih ne pušča v prepričanju, da so lahko

vsemogočni za vse ljudi. Podatki, ki izhajajo iz odgovornosti, so ključnega pomena za izboljšanje strokovnega znanja o najboljših praksah. Odgovornost je torej pripomogla k večji strokovnosti sistema. Najpomembnejša prednost pa je po mnenju avtorja ta, da je odgovornost omogočila nastanek pomembnega kroga, ki učitelje povezuje z javnostjo. »*Odgovornost je pomagala določiti cilje, ki jih javnost lahko razume in v katere lahko verjame; javnosti je omogočila, da dobi povratne informacije, kar pomeni, da so prednosti javnih vlaganj vidne; ker povratne informacije sistemu omogočajo, da popravi svoje pomanjkljivosti, le-ta posledično uvaja stalne izboljšave, ki javnosti vlivajo zaupanje*« (Barber v Hopkins, 2007, 104).

O'Neillova (2002) pa po drugi strani zatrjuje, da sedanja kultura odgovornosti v javnem sektorju spodkopava javno zaupanje. Iskanje odgovornosti zainteresiranim javnostim sicer zagotavlja več informacij, hkrati pa ustvarja sumničavost, znižuje moralo in povzroča strokovni cinizem. Darling-Hammondova (2004) navaja, da lahko prevelika osredotočenost na podatke, ki jih lahko razumemo kot sistem odgovornosti sam po sebi, povzroči, da upade morala učiteljev, da ob strani pustimo najbolj občutljive učence in omejimo/zožimo kurikulum.

Kljub različnim opredelitvam odgovornosti ter poznavanju prednosti in slabosti sistemov odgovornosti temeljno vprašanje vsakega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ostaja: »Kdo je odgovoren *komu in za kaj?*« Je odgovornost individualna ali je kolektivna? So to učenci, učitelji in/ali vodstvo? Je to šola, ministrstvo? Izpostaviti velja, da je pogosto spregledana in vprašljiva predvsem odgovornost učencev, saj ti nimajo sredstev in moči za vplivanje na sistemske ukrepe, ki največkrat opredeljujejo razmerja na področju odgovornosti. Čeprav naj bi vsi ostali deležniki ravnali v dobro učencev, so ti zaradi praktično ničnih možnosti vpliva na sistem v neenakovrednem položaju. Nekoliko drugače je predvsem na področju visokega šolstva, kjer so študenti pomemben akter.

Kateri od déležnikov je ključni nosilec odgovornosti? To vprašanje predstavlja etične dileme, za posameznika in za organizacijo predvsem v situacijah sankcioniranja. Snovalci politik in pogosto tudi javnost namreč pričakujejo, da se šole osredotočajo na doseganje visokih standardov za vse učence, in o tem zahtevajo dokaze. Lahko izobraževalne institucije nosijo odgovornost za vpliv, ki ga imajo na učenca in njegove prihodnje priložnosti v življenju? Kaj pa če učenci neke šole prihajajo iz manj razvitih okolij oziroma se šola nahaja v delu mesta z visoko fluktuacijo prebivalstva in posledično z visoko fluktuacijo zaposlenih? Lahko zaposleni v teh primerih nosijo individualno odgovornost za prihodnost učencev? Pod kakšnimi pogoji je torej šola sploh primerna za namen presojanja in sankcioniranja odgovornosti?

Druga etična dilema izhaja iz vprašanja, ali lahko učitelj prevzame individualno odgovornost za izvajanje nečesa, česar ne zmore, oziroma ne da bi mu bila dana možnost, da občutno dvigne raven svojih pedagoških znanj in spretnosti? Raziskave namreč kažejo, da posamezni učitelji praviloma delajo najbolje kar zmorejo, nimajo pa znanj, kako izboljšati rezultate in raven znanja učencev, šole pa niso organizirane tako, da bi lahko zagotavljale kakovost na ravni celotne šole. Kdo je torej odgovoren, da zagotovi ta znanja? So to učitelji sami, šola kot organizacija ali gre za kolektivno

odgovornost, katere nosilec je država oziroma lokalne skupnosti? Če je odgovornost kolektivna, čigava je? Kdo je v tem primeru zavezan podati iniciativo in potrebna sredstva (Elmore, 2004)?

Ugotovimo lahko, da odgovornost vse bolj postaja temelj sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Pomembna je opredelitev, kdo je odgovoren komu, zakaj in na kakšen način se odgovornost v sistemu odraža. Eden od načinov je nedvomno sistematičen pristop k zbiranju kvantitativnih in kvalitativnih podatkov za informiran razvoj izobraževalnih politik in prakse v šolah.

### **1.1.3 Instrumenti sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju izobraževanja**

Različne nacionalne okvire ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti tvorijo tudi različni nabori instrumentov, s pogosto različno vsebinsko orientacijo, ki jo opredeljujeta vidika odgovornosti in kakovosti na področju šolstva. V nadaljevanju naštevamo najpogosteje uporabljene pristope, instrumente in metode, namenjene ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Tudi v tem primeru je treba opozoriti na neenotno uporabo terminologije in množico različnih klasifikacij, zaradi česar različne metode in pristope ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti zaenkrat le naštevamo. Gre za:

- različne statistike,
- kazalnike kakovosti,
- primerjave z drugimi podobnimi institucijami ali sistemi (t. i. benchmarking),
- informacijske sisteme spremljanja (management information systems),
- različne vrste evalvacij, spremljanja in ocenjevanja, kot so npr. notranja evalvacija (samoevalvacija), zunanja evalvacija, pregled, inšpekcija, samoocenjevanje, mednarodne raziskave,
- šolske inšpekcije,
- pravno opredeljene (vhodne) kriterije in (izhodne) standarde,
- rangirne lestvice (t. i. league tables),
- projekte oz. razširjanje dobrih in inovativnih praks,
- postopke akreditacij v povezavi s standardi kakovosti,
- poročila javnosti in/ali organizacijam, financerjem, ustanoviteljem,
- uvajanje standardov kakovosti,
- ankete uporabnikov oz. déležnikov,
- sisteme ocenjevanja/preverjanja znanja.

Osnova za oblikovanje in uporabo navedenih instrumentov in metod so podatki. In če v 60. letih prejšnjega stoletja podatki skorajda niso imeli vloge pri odločanju, saj jih je bilo težko pridobivati, analizirati in interpretirati, je 21. stoletje označeno kot »*informacijska doba*« (information age).

Dostopnost podatkov je skorajda neomejena in izobraževanje je prav tako kot druga področja preplavljeno z njimi.

Pojavlja se tudi vse večja potreba 'vedeti'. Hitre spremembe, povečana kompleksnost in izzivi tako vse manj omogočajo prilagajanje po načelu 'poskus – napaka'. Vse večjo težo dobivajo raziskovalne študije, evalvacije in rutinske analize podatkov. Ignoriranje podatkov ali odločanje na podlagi slabih podatkov namreč pomeni tveganje slabih odločitev. Pomembno je zavedati se, da podatki niso tam zunaj, pač pa so pomemben del nenehnega procesa analiziranja, vpogledov, novega učenja in sprememb v praksi na vseh ravneh. Uporaba podatkov ni mehanicističen proces. Je sposobnost, umetnost in način razmišljanja, ki vključuje razumevanje narave podatkov/dokazov od njihove definicije in izbiranja do interpretacije in predstavitve (Katz, Sutherland in Earl, 2002).

Seveda se postavlja vprašanje, kako ravnati z množico informacij in jih pretvoriti v pomembne podatke, znanje in konstruktivno akcijo znotraj sistema. Podatki so gradniki nenehnega procesa analiziranja, vpogledov, novega učenja in sprememb v praksi na vseh ravneh. Zato je tako z vidika razumevanja kot z vidika uporabe različnih podatkov pomembno usposabljanje njihovih uporabnikov. V okviru sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti tako v povezavi s sistematičnim zbiranjem in uporabo podatkov govorimo o »na dokazih temelječi politiki« (evidence-based policy), ki pomeni informiran razvoj šolskih politik in je povezana z zunanjo odgovornostjo. »Na dokazih temelječa praksa« (evidence-based practice) pa na drugi strani omogoča informirane izboljšave v šolah in organizacijsko učenje. Gre torej za zunanji in notranji vidik sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Ali kot pravita Earl in Katz (2006, 2), »[...] podatki morajo biti uporabni za nenehno poizvedovanje, ne le da odgovorijo na vprašanje dneva«.

Če zaključimo, lahko ugotovimo, da je za vzpostavitev sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti potrebno definiranje kakovosti v izobraževanju z vidika različnih deležnikov. Pomembna je umestitev odgovornosti v sistem kakovosti in opredelitev odgovornosti posameznih deležnikov za vzpostavitev informiranega razvoja izobraževalnih politik in prakse v šolah, usmerjene v izboljševanje vzgojno-izobraževalnih procesov.

## Literatura

- Barle Lakota, A. 2006. Kakovost v javnem šolstvu. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3/2006, (31–38). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Barle Lakota, A. 2007. Aktualizacija kakovosti – zarota evalvativne države? V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2/2007, (29–40). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Benson, A. P., D. M. Hinn in C. Loyd (ur.). 2001. Visions of quality: how evaluators define, understand and represent program quality. *Advances in program evaluation*, Volume 7, Elsevier Science Ltd.
- Brejc, M. (ur.). 2007. Kakovost v vzgoji in izobraževanju. Zbornik povzetkov. Posvet Vodenje v izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M. in N. Trunk Širca. 2007. Sistemi vodenja kakovosti – sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2/2007, str. 41–50. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Cave, M., S. Hanney, M. Henkel in M. Kogan. 1997. *The Use of Performance Indicators in Higher Education: The challenge of the Quality Movement*. 3rd ed. London, Jessica Kingsley Publishers.
- Darling-Hammond, L. 2004. Standards, accountability and school reform. *Teachers College Record*. 106, str. 1047–1085.
- Earl, L. M. in S. Katz. 2006. *Leading Schools in a Data-Rich World. Hanessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Elmore, R. F. 2004. Conclusion: The problem of Stakes in Performance - Based Accountability Systems. V *Redisigning Accountability Systems for Education*, ur. S.H. Fuhrman in R.F. Elmore, 274–296. New York: Teachers College Press.
- Erčulj, J. 2000a. Kakovost – znana neznanka. V *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 1., 4–8.
- Erčulj, J. 2000b. Where have we got to? Report from the international conference 'Ways towards quality in education'. V *Ways towards quality in Education* Stronach, Ian, Nada Trunk Širca in Neli Dimc (ur.), 193–199. Ljubljana: Open Society Institut, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper.
- Erčulj, J. in N. Trunk Širca (ur.). 2000. *S sodelovanjem do kakovosti. Mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Eurydice. 2007. *School Autonomy in Europe. Policy and Measeres*. Brussels: European Commission.
- Harvey, L. in D. Green. 1993. *Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18 No. 1, 9–34. London: Routledge, Tylor & Francis Group.
- Hopkins, D. 1989. *Evaluation for school development*. Bristol: Open University Press.
- Hopkins, D. 2007. *Every School a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Koren, A. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, Koper: Fakulteta za management.

- Light, P. C. 2000. Making Nonprofits Work: A Report on the Tides of Nonprofit Management Reform. Washington, D.C.: The Aspen Institute, Brookings Institution Press.
- Livingston K. in J. McCall. [2002]. School Self-evaluation strategies, impact and outcomes. Prispevek predstavljen an konferenci ATEE, Varšava, Poljska. Dosegljivo na: <http://syneva.net>.
- Midwinter, A. in N. McGarvey. 2001. The new accountability? Devolution and Expenditure Politics in Scotland. V Public Money and Management, vol. 21, no. 3., str. 47–55.
- MacBeath, J. 2006. School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship. London: Routledge.
- MacPherson, R. J. S. (ur.). 1999. The Politics of Accountability. Thousand Oaks: Corwin Press
- Medveš, Z. 2000. Kakovost v šoli. V Sodobna pedagogika, 4/2000 (8–27).
- Moller, J. 2007. School Leadership and Accountability: Moving beyond Standardization of Practice. V Professional Challenges for School Effectiveness and Improvement in the Era of Accountability. Proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress. Brejc, M. (ur.), 1-8. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Koper: Fakulteta za management.
- Murgatroyd, J. S. in C. Morgan. 1993. Total quality management and schools. Open University press.
- O'Neill, O. 2002. A Question of Trust. The BBC Reith Lecture (<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lectures.shtml>).
- 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,
- Preedy, M., R. Glatter in R. Levačič. 2001. Educational management: Strategy, quality and resources. Buckingham: Open University Press.
- Sallis, E. 1993. Total quality management in education. London: Kogan Page.
- Scheerens, J., C. Glas in S. M. Thomas. 2003. Educational Evaluation, assessment and monitoring. A systemic approach. Lisse: Swets & Zeitlinhger.
- Stronach, I. 2000. Quality is the key. But is education the lock? Turning education around through quality procedures. V Ways towards quality in Education, Stronach in drugi (ur.), 193–199. Ljubljana: Open Society Institut, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper.
- Tooley, J. 1994. In defence of markets in educational provision. In Bridges, D. in McLaughlin, T. (138–152). Education and the market place. London: Falmer Press.
- Trnavčević, A. (ur.). 2000. Raznolikost kakovosti. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trunk Širca, N. 2002a. Vodenje nevladnih organizacij: primer menedžmenta v visokem šolstvu. V Jadranje po nemirnih vodah menedžmenta nevladnih organizacij, Dejan Jelovac (ur.). 183–198. Ljubljana: Radio Študent, Študentska organizacija Univerze v Ljubljani, Koper: Visoka šola za management.
- Trunk Širca, N. 2002b. Understanding the interwoven process of institutional evaluation and continuous improvement: an action research study. Manchester Metropolitan University: doktorska disertacija.
- Zgaga, P. 2000. Educational policy and quality in education. V Ways towards quality in Education Stronach in drugi (ur.), 193–199. Ljubljana: Open Society Institut, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper.

## 1.2. Okvir kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji

### 1.2.1 Mednarodne smernice razvoja kakovosti v vzgojno-izobraževalnih sistemih

Šolski sistemi posameznih držav oblikujejo svoje lastne šolske politike in s tem tudi pristope h kakovosti, kljub temu pa področje izobraževanja presega nacionalne meje. Kaže se potreba po oblikovanju in upoštevanju nekaterih skupnih načel, ciljev ter mehanizmov v evropskem (ali celo širšem) prostoru. Tako postavljeni cilji in mehanizmi so potrebni za vzpostavljanje primerljivosti, združljivosti in izgrajevanja mednarodnih standardov na področju vzgoje in izobraževanja. Vprašanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema je tako treba obravnavati v okvirih nacionalnih in mednarodnih dokumentov, v katerih je opredeljena kakovost izobraževanja.

Slovenija na področju kakovosti v vzgoji in izobraževanju 'sledi' razvitimi državam in institucionalnemu razvoju na področju EU (npr. ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education, EQUIS – European Quality Improvement System) ter deluje na podlagi mednarodnih usmeritev in priporočil, ki so zapisana v pomembnejši dokumentih, kot so npr.:

- Lizbonska deklaracija, 2000  
([http://www.svez.gov.si/si/aktualne\\_teme/lizbonska\\_strategija/](http://www.svez.gov.si/si/aktualne_teme/lizbonska_strategija/)),
- Izobraževanje in usposabljanje 2010  
([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_en.pdf) ali [http://www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/izobrazevanje\\_in\\_usposabljanje\\_2010/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_in_usposabljanje_2010/)),
- Program Vseživljenjsko učenje  
([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm)),
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (2008/C 111/01)  
(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:SL:PDF>),
- Evropsko poročilo o kakovosti izobraževanja. 16 kazalnikov kakovosti (European Report on the quality of school education. Sixteen quality indicators)  
(<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>),
- European Cooperation in quality evaluation in school education  
(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:EN:PDF>).

»Dosežki učencev, učinkovitost šol in odgovornost za doseganje zastavljenih ciljev so postali eni od najpomembnejših kriterijev za ugotavljanje kakovosti izobraževalnih sistemov« (Štraus, 2007, 80) in tudi Slovenija se je priključila državam, ki želijo »dosegati mednarodno primerljive standarde znanja« (Bela knjiga 1996, 92). Pri tem imajo pomembno vlogo mednarodne raziskave, kot so PISA, TIMSS, PIRLS. Namen teh raziskav znanja je predvsem prizadevanje za izboljšanje kakovosti izobraževanja.



Program mednarodne primerjave dosežkov učencev **PISA** (Programme for International Student Assessment) je mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti, ki se izvaja pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD – Organization for Economic Co-operation and Development) in poteka v triletnih ciklih. V vsakem od ciklov izvedbe raziskave PISA je glavna zajemljena področja posvečena enemu od treh področij pismenosti, medtem ko so podatki za ostali dve področji zajeti za namen raziskovanja trendov v dosežkih učencev in spremljajočih spremenljivkah.

V raziskavo so zajeti 15-letni učenci, ne glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo. Namen raziskave PISA je zajeti podatke o kompetencah učencev, ki jih potrebujejo za svoje življenje, poklicno in zasebno, in ki so pomembne tako za posameznika kot za celotno družbo (ni posebej usmerjena k merjenju rezultatov šolskih kurikulumov).

Mednarodne raziskave trendov v znanju matematike in naravoslovja (Trends in International Mathematics and Science Study – **TIMSS**) so projekti Mednarodne organizacije za merjenje učinkov izobraževanja (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Raziskave zajemajo populacijo učencev, ki obiskujejo 4. razred, in populacijo učencev, ki obiskujejo 8. razred. V Sloveniji pa je v letošnjem letu posebej potekala tudi raziskava TIMSS za maturante. Raziskave se izvajajo v štiriletnih ciklih, »saj je to čas, ko generacija iz populacije 4. razredov napreduje v 8. razred« (Štraus, 2007, 77). S tem so mogoče tudi primerjave znotraj iste generacije.

Mednarodna raziskava bralne pismenosti **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy) poteka tako kot TIMSS pod okriljem Mednarodne organizacije za merjenje učinkov izobraževanja. Raziskava PIRLS poteka v petletnih ciklih. »Cikel zajemanja podatkov je nekaj daljši, saj ni zasnovana kot primerjava med generacijami« (Štraus, 2007, 77). Namen raziskave PIRLS je ugotoviti, kakšna je raven bralne pismenosti pri 9- do 10-letnih otrocih (4. razred), izmeriti in interpretirati razlike v izobraževalnih sistemih ter predvsem pomagati izboljšati poučevanje in učenje bralne pismenosti v svetu.

Države s primerjavo podatkov teh raziskav pridobijo veliko znanja, ki jim lahko koristi pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti izobraževalnega procesa. Predvsem je pomemben dober pretok podatkov, ki omogočajo primerjavo na različnih ravneh (nacionalna raven, šolska raven itd.) (Brejč in Trunk Širca, 2007).

### **1.2.2 Razvojni in zakonodajni okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji**

Potreba po kakovosti različnih vidikov vzgojno-izobraževalnega sistema je opredeljena tudi v različnih nacionalnih dokumentih, ki se večinoma nanašajo na prednostne naloge razvoja Slovenije v prihodnjem obdobju. Najpomembnejši dokumenti so:

- Strategija razvoja Slovenije ([http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/strategija\\_razvoja\\_slovenije.pdf](http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/strategija_razvoja_slovenije.pdf)),

- Nacionalni program reform za doseganje ciljev Lizbonske strategije ([http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/program\\_reform\\_izvajanje\\_lizbonske.pdf](http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/program_reform_izvajanje_lizbonske.pdf)),
- Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 ([http://www.svlr.gov.si/fileadmin/svlrsp.gov.si/pageuploads/KOHEZIJA/kohezija-200207/op-ess\\_vlada-150207\\_koncno.pdf](http://www.svlr.gov.si/fileadmin/svlrsp.gov.si/pageuploads/KOHEZIJA/kohezija-200207/op-ess_vlada-150207_koncno.pdf)),
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji ([http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/grundtvig/strategija\\_vsezivljenskosti\\_ucenja.pdf](http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/grundtvig/strategija_vsezivljenskosti_ucenja.pdf)),
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.

Podrobneje je kakovost v vzgoji in izobraževanju na nacionalni ravni opredeljena v zakonodaji, ki jo prikazujemo in navajamo v nadaljevanju.

**Obveznosti šol, vrtcev in njihovih svetov ter ravnateljev** so opredeljene z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 16/07 in 36/08). Kot odgovornost ravnatelja je v 49. členu na novo opredeljeno »*ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca*«, pri čemer mora letno poročilo o samoevalvaciji šole oziroma vrtca sprejeti svet šole oziroma vrtca (48. člen). Priprava poročila o samoevalvaciji je obvezna, vendar njegova vsebina in obseg nista določeni. Predvideno je, da bo minister na predlog Sveta za kakovost in evalvacije sprejel »*merila in postopke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih in šolah na nacionalni ravni*«, ki bodo lahko osnova za pripravo samoevalvacijskih poročil.

Podrobneje imajo področje kakovosti v zakonodaji opredeljena nekatera posamezna področja vzgoje in izobraževanja.

Za **področje poklicnega in strokovnega izobraževanja** je v 15. členu Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/06) zapisano, da »*šola zagotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti, ki upošteva tudi skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*«. Kazalnike kakovosti za to področje določi pristojni svet. Posebej pa so v Zakonu opredeljene tudi t. i. komisije za kakovost (16. člen), ki na šolah spremljajo in ugotavljajo kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja se ugotavlja na podlagi podatkov šol in drugih statističnih podatkov (17. člen), pogoje o uporabi, varovanju in posredovanju podatkov o kakovosti šol pa podrobneje opredeljuje Pravilnik o upravljanju s podatki o kakovosti šol (Ur. l. RS, št. 112/07).

Poseben položaj ima v okviru sistemov kakovosti **področje višjega strokovnega šolstva**. Ministrstvo, pristojno za področje višjega šolstva, je namreč Ministrstvo za šolstvo in šport, medtem ko v skladu z Zakonom o višjem strokovnem šolstvu (Ur. l. RS, št. 86/2004), področje kakovosti spada v okvir visokega šolstva. Komisija za spremljanje in zagotavljanje kakovosti, ki deluje na šoli, poleg opravljanja določenih nalog, povezanih z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti, »*[...] sodeluje s Svetom za evalvacijo Visokega šolstva [...] ter pripravlja poročila o evalvaciji za obravnavo na Svetu za evalvacijo visokega šolstva in Komisiji za akreditacijo višješolskih študijskih programov*« (15. člen).

»Kakovost visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega in umetniškega ter strokovnega dela ocenjujejo visokošolski zavodi (samoevalvacija) in evalvacijski senat Sveta RS za visoko šolstvo (zunanja evalvacija)«, kot je določeno v 80. členu Zakona o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 119/06). Ugotovitve poročil zunanje evalvacije in samoevalvacije se upoštevajo ob ponovni akreditaciji visokošolskih zavodov in njihovih programov.

Na področju višjega in visokega šolstva so za vzpostavitev celovitejšega sistema kakovosti leta 1996 ustanovili tudi Nacionalno komisijo za kvaliteto visokega šolstva (NKKVŠ), leta 2004 pa so bila sprejeta prva **Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela** (Ur. l. RS, št. 124/04). Leta 2006 so bile izvedene pilotne institucionalne zunanje evalvacije visokošolskih zavodov, ki so temeljile na samoevalvacijskih poročilih (Trunk Širca in drugi, 2007). Skladno s spremembami Zakona o visokem šolstvu je bil pri Svetu RS za visoko šolstvo (SVŠ) ustanovljen Senat za evalvacijo, ki je leta 2007 prevzel naloge NKKVŠ.

### *Elementi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji*

Elementi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, kot so npr. različne oblike (samo)evalvacije na nacionalni ravni in ravni šol, v slovenskem šolskem prostoru niso novost. Tako je bilo po II. svetovni vojni na področju izobraževanja v Sloveniji izvedenih več nacionalnih evalvacijskih študij. Praviloma so bile izpeljane pred večjimi sistemskimi spremembami in usmerjene na določena področja izobraževalnega sistema. Leta 1950 je bil ustanovljen Zavod za šolstvo kot svetovalno in nadzorno telo. Naloga zavoda je bila spremljati delo šol in ustanoviteljem letno posredovati vsaj eno poročilo. Ukvarjal se je tudi s spremljanjem pomembnih sistemskih področij, kot je npr. stopnja osipa učencev, zaključni izpiti idr.

V smislu samoevalvacije so šole morale spremljati svoje delo (obrazci za samoevalvacijo) na rednih pedagoških konferencah in ob razpravah o letnem poročilu. Naloga večjih raziskovalnih projektov na področju predšolske vzgoje, osnovnega in srednjega šolstva je bila dodeljena Pedagoškemu inštitutu, spremljanje in razvoj pomembnih kazalnikov za razvoj visokega šolstva pa Centru za razvoj univerze (npr. vpis na univerzo, stopnja osipa idr.). Kasneje so bili ustanovljeni še drugi javni zavodi za sistematično spremljanje posameznih segmentov izobraževalnega sistema, kot so Andragoški center Slovenije, Šola za ravnatelje, Državni izpitni center in Center za poklicno izobraževanje.

Sicer pa v šolah lahko zasledimo različne oblike (samo)evalvacije kot posledico obstoječe zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o osnovni šoli, Zakon o vrtcih idr.).

### *'Samoevalvacija' izobraževanja na ravni posameznih organizacij*

Spremljanje in evalvacija sta ključna elementa v procesu načrtovanja, saj priskrbita bistveno povratno informacijo, na podlagi katere se lahko načrtovanje prilagodi glede na nenehno spreminjajočo se situacijo. Tako lahko elemente evalvacije in spremljanja zasledimo v:

- **letnem delovnem načrtu**, ki je po Zakonu (Ur. l. RS, št. 16/07 in 36/08) obvezen dokument internega značaja in opredeljuje temeljne dejavnosti šole. Deloma temelji na predpisanem nacionalnem programu in kurikulu, del dejavnosti pa šole načrtujejo same ali v sodelovanju z lokalnimi skupnostmi;
- **poročilu o delu**. Ugotovitve raziskave (Persson in drugi, 2008), v katero je bilo vključenih pet poskusnih šol, so sicer pokazale, da letna poročila šol, ki jih pripravljajo ravnatelji, vsebujejo predvsem številčne podatke o uspešnosti otrok, odsotnosti, tekmovanjih ipd., ne pa procesnih elementov, ki se za tovrstnimi podatki skrivajo. Dokumenti so hkrati predvsem poročila o dejavnostih/aktivnostih (področja poročanja so skladna z vsebino letnega delovnega načrta), ni pa razvidnega sistematičnega pristopa h kakovosti, redko je razvidno strateško načrtovanje. Poročila niso povezana s šolskim razvojem, ne vplivajo na procese in rezultate. Ker šole največkrat nimajo opredeljenih merljivih ciljev, se v poročilih nanje ne sklicujejo, pri procesih in aktivnostih pa npr. ni razvidna nikakršna povezava s cilji izobraževanja. Podobno je v raziskavi ugotavljala že Trunk Širca (2001);
- **delu študijskih skupin** (samoevalvacija učnega procesa, izmenjava izkušenj med učitelji v regiji);
- samoevalvaciji na ravni oddelka (učitelj in učenci);
- **govorilnih urah in roditeljskih sestankih**;
- **pedagoških konferencah in pri delu svetovalnih služb** (napredek učencev, osip, svetovanje v zvezi z nadaljnjim šolanjem, individualni problemi učencev).

### *Evalvacija izobraževanja na nacionalni ravni*

Temeljni cilj zadnje systemske in vsebinske prenovе šolstva je dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Vzoredno se razvija tudi evalvacija vzgojno-izobraževalnega sistema. Za koordinacijo procesov evalvacije vzgojno-izobraževalnih programov je pristojen Svet za evalvacijo vzgoje in izobraževanja (v skladu s spremembami Zakona po novem Svet za kakovost in evalvacije), ki koordinira evalvacijo na ravni programov predšolske vzgoje, osnovnega in srednješolskega izobraževanja.

Leta 1999 je takratno Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport v sodelovanju z javnimi zavodi, odgovornimi za spremljanje šol, pričelo s projektom **Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju**. Gre za pomemben premik v sistematičnem razvijanju institucionalne samoevalvacije. Namen projekta je bila »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). Kot nadaljevanje tega projekta se je v šolskem letu 2001/02 pričel izvajati projekt **Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj**. V njem je sodelovalo veliko strokovnjakov iz različnih institucij. Pripravili so začetni instrumentarij za samoevalvacijo šole. V njem so skušali oblikovati razmeroma zaokrožen predlog področij, podpodročij in kazalnikov za ugotavljanje kakovosti in nakazati nekatera področja in mogoče načine zagotavljanja kakovosti. Model oz. zbirka vprašalnikov za šole vsebuje šest področij: doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev, izvajanje pouka, učenci, učitelji, sodelovanje med šolo in starši, vodenje. Rezultati projekta in zbirka vprašalnikov so objavljeni za uporabo v šolah v procesu samoevalvacije.

Za področje predšolske vzgoje v okviru dejavnosti ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti nastali publikaciji **Kakovost v vrtcih** (Marjanovič in drugi, 2002) in **Pogled v vrtec** (Marjanovič in drugi, 2005) dopolnjuje knjiga *Kakovost v vrtcih*. Avtorji se ukvarjajo s predšolsko vzgojo v vrtcu v povezavi z otrokovim razvojem in učenjem na eni ter kakovostjo vrtca na drugi strani. Rezultati raziskovalnega projekta so izdelana teoretska izhodišča in možni model za ugotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v slovenskih vrtcih. Za namen samoevalvacije so razvili vrsto vprašalnikov in ocenjevalnih lestvic, ki celovito in povezano pokrivajo ravni, področja in kazalnike kakovosti, hkrati pa so vpeti v specifičnosti slovenskega kurikula v vrtcu ter otrokov razvoj in učenje znotraj institucije.

Za področje univerzitetnega izobraževanja je bila leta 2003 imenovana tudi **Nacionalna komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih**, katere naloge so bile predvsem spremljanje projektov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v mednarodnem prostoru ter koncepte in modele ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v slovenskih vrtcih in šolah ter koordiniranje ter spodbujanje različnih dejavnosti na tem področju.

Evalvacija vzgojno-izobraževalnih institucij temelji na nekaterih 'tradicionalnih' pristopih, kot sta npr. analiza uspeha ob zaključku ocenjevalnih obdobj ali pa šolska inšpekcija. **Šolska inšpekcija** na podlagi Zakona o šolski inšpekciji (Ur. l. RS, št. 114/2005) »*obsega nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja*«, ki jo opravljajo šole.

V zadnjem času pa so se začeli razvijati tudi načini zunanega preverjanja znanja in spodbujanje samoevalvacije kakovosti vrtca oziroma šole.

Zaradi doseganja pričakovane kakovosti in zaradi primerljivosti šol v državi je v izobraževalni sistem vgrajeno načelo **zunanega preverjanja rezultatov izobraževanja**. Na koncu izobraževanja, pa tudi med njim, se preverjajo rezultati na podlagi nalog, vprašanj in različnih testov, ki jih pripravljajo skupine strokovnjakov na Državnem izpitnem centru. Najbolj razvit je sistem zunanega preverjanja pri gimnazijski maturi, v razvoju je v osnovni šoli, elementi zunanega preverjanja se vpeljujejo s poklicno maturo na koncu srednjega strokovnega izobraževanja, praktični del zaključnega izpita opravljajo vajenci v dualnem sistemu pred izpitnimi odbori gospodarske oziroma obrtne zbornice ([www.mss.gov.si](http://www.mss.gov.si)).

Ministrstvo za šolstvo in šport je leta 2006 objavilo razpis Evropskega socialnega sklada za **sofinanciranje mrež vzgojno-izobraževalnih zavodov na področju ugotavljanja in razvijanja kakovosti** v letih 2006 in 2007. Cilji projekta so bili vzpostavljanje procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s pomočjo uporabe metod samoevalvacije; povezovanje vrtcev/šol v mreže ter izmenjava dobrih praks v teh mrežah, ko gre za procese ugotavljanja in razvijanja kakovosti dela vrtcev/šol na različnih področjih in vključevanje različnih deležnikov (strokovni delavci, starši in socialni partnerji) v procese ugotavljanja in razvijanja kakovosti. Tako je nastalo več manjših projektov, kot npr. *Do višje kakovosti s samoevalvacijo, S skupnimi koraki gradimo kakovost v vrtcih, Od kakovosti k odličnosti* idr. (Brejč, 2007).

Na nacionalni ravni se evalvacija vzgojno-izobraževalnih programov izvaja tudi z **evalvacijskimi študijami**, praviloma dveletnimi raziskavami, na način, kot je določen z Izhodišči za evalvacijo kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Evalvacijo vzgojno-izobraževalnih programov vodi Svet za evalvacijo, ki tudi koordinira spremljanje uvajanja novih javno veljavnih programov, programskih elementov in novosti. Za uvajanje in spremljanje so pristojni Zavod Republike Slovenije za šolstvo (programi splošnega izobraževanja), Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje (programi poklicnega izobraževanja) in Andragoški center Republike Slovenije (programi za izobraževanje odraslih).

### 1.2.3. Pristopi h kakovosti

V Sloveniji se razvijajo in uvajajo tudi drugi projekti, ki jih izvajajo javne in zasebne inštitucije in so tako ali drugače usmerjeni v ugotavljanje in zagotavljanje kakovost.

Zavod za šolstvo je med letoma 1996 in 2001 izvajal projekt z imenom **Ogledalo**, v katerega so se šole vključevale in pri izvajanju izhajale iz lastne prakse, tako da so same določile področja, ki bi jih želele izboljšati, npr. sodelovanje s starši, odnos učiteljev do učencev, preverjanje in ocenjevanje znanja, motivacija ipd. (Milekšič, 1999).

Šola za ravnatelje že od leta 1998 vodi projekt **Mreže učečih se šol/vrtcev**. Osnovni cilji programa so graditi povezavo med strokovnim in osebnostnim razvojem posameznika ter razvojem in uspešnostjo šole, spodbujati sodelovalno učenje in sodelovalno vodenje ter spodbuditi in usposobiti šole, da lahko same najdejo rešitve za svoje probleme (Erčulj in Trunk, 2000).

Center za poklicno izobraževanje (CPI) je v okviru programa Phare-Mocca vodil projekt z naslovom **Koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju**. Šole so v njegovem okviru na štirih obveznih področjih (vodenje, šolski uspeh, rezultati vzgojno-izobraževalnega procesa, vrednote in šolska klima) pripravile načrte za zagotavljanje kakovosti. CPI se vključuje še v druge različne projekte kakovosti, kot npr. QualiVET in RECALL – Recognition of Quality in Lifelong Learning, s katerimi se predvsem poskušajo približati mednarodno primerljivemu sistemu za nadzor kakovosti pri izvajanju izobraževalnih programov izven formalnega šolskega sistema. Pripravljena so bila tudi Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije (Malin in drugi, 2007), v katerih je opredeljen temeljni nabor kazalnikov kakovosti.

Andragoški zavod Slovenije je za svoje področje razvil projekt **Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI**, ki je namenjen razvijanju kakovosti v izobraževanju odraslih. Projekt so začeli razvijati leta 1999, leta 2001 pa so se jim pridružile prve organizacije, ki izobražujejo odrasle. Model vključuje šest področij, ki skušajo celostno zajeti različne vstopne, procesne, izstopne in kontekstualne dejavnike, na katere moramo biti pozorni pri presojanju in razvijanju kakovosti dela v izobraževanju odraslih (doseganje kurikularnih ciljev, izobraževalni proces, udeleženci izobraževanja, učitelji, sodelovanje zavoda s partnerji, vodenje in upravljanje) (Klemenčič in drugi, 2003).

Pod okriljem Slovenskega instituta za kakovost in meroslovje (SIQ) je začela delovati projektna skupina, ki je pripravila model **Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja**. Razdeljen je na sedem področij: voditeljstvo in vodenje, razvoj zaposlenih, notranje in zunanje komuniciranje, sodelovanje z učenci in starši, vzgojno-izobraževalni proces, razvoj in posodabljanje in nenehno izboljševanje. Pridobljeni certifikat Kakovost za prihodnost potrjuje, da je v zavodu vzpostavljen sistem vodenja kakovosti, ki sistematično vodi od vizije do nenehnih konkretnih izboljšav.

Urad RS za meroslovje (MIRS) izvaja model odličnosti **EFQM** (European Foundation for Quality Management), in sicer preko ocenjevanja v okviru nacionalne nagrade za kakovost – Priznanja RS za poslovno odličnost (PRSPO) in preko t. i. pilotnih projektov. Model temelji na predpostavki, da je mogoče doseči odlične rezultate delovanja, odjemalcev, zaposlenih in družbe z voditeljstvom kot gonilom tako uspešne politike in strategije kot tudi zaposlenih, partnerstev, virov in procesov. Samoocenjevanje je močno orodje za okrepitev procesa stalnega učenja, izboljševanja ter inovativnega mišljenja v organizacijah. Med letoma 2003 in 2005 sta Urad RS za meroslovje in Direktorat za javno upravo (zdaj Ministrstvo za javno upravo) uspešno izvedla skupni projekt uvajanja odličnosti v upravne organizacije preko uvajanja standardov ISO, samoocenjevanja po CAF-u ter pridobitve zunanje ocene v pilotnem projektu PRSPO (Leon in Kern Pipan, 2007).

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

Pregled pokaže, »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)« (Brejč in Trunk Širca, 2007, 47). Ugotovimo lahko tudi, da v slovenskem sistemu vzgoje in izobraževanja obstajajo različni elementi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki med seboj niso sistematično povezani. Prav tako ne izhajajo iz enotnih programskih ciljev. Zato je vzpostavitev enotnega nacionalnega sistema, ki bo omogočal večjo preglednost na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in delovanja šol, ključnega pomena.

## Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 1996. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.
- Brejc, M. (ur). 2007. Kakovost v vzgoji in izobraževanju: Zbornik povzetkov. Posvet Vodenje v izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M. in N. Trunk. 2007. Sistemi vodenja kakovosti – sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo. *V Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Letnik 5, št. 2/2007, str. 41–50.
- Erčulj, J. 2000. Kakovost – znana neznanka. *V Vzgoja in izobraževanje*. 31, št. 1, str. 4–8.
- Erčulj, J. in N. Trunk Širca (ur). 2000. S sodelovanjem do kakovosti. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Klemenčič, S., T. Možina in T. Vilič Klenovšek. 2003. Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. *Kazalniki kakovosti*, Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Leon, L. in K. Kern Pipan. 2007. Izmenjava znanja in najboljših praks preko modela odličnosti in nagrad za kakovost. ([http://www.mirs.gov.si/fileadmin/um.gov.si/pageuploads/Dokpdf/PRSP0/Literatura/Leon-Kern\\_Pipan\\_FOV-2007\\_ZV.pdf](http://www.mirs.gov.si/fileadmin/um.gov.si/pageuploads/Dokpdf/PRSP0/Literatura/Leon-Kern_Pipan_FOV-2007_ZV.pdf)).
- Mali, D. 2007. Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja, T. Kavčič, A. Podlessek. 2002. Kakovost v vrtcih. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja in K. Bajc. Pogled v vrtec. Ljubljana : Državni izpitni center.
- Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela (Ur. l. RS, št. 124/04).
- Milekšič, V. 1999. Ogledalo. *V Vzgoja in izobraževanje*, 30, št. 6. (16–26).
- OECD. 2007. Education at a Glance.
- Persson, M., A. Jurič Rajh in A. Koren. 2008. Analiza letnih poročil posameznih šol z vidika elementov kakovosti. Projektno poročilo. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Pluško, A. in drugi. 2001. *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. [nadaljevanje projekta] Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: gimnazije, poklicne in strokovne šole 2001/02. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Ur. l. RS, št. 13/03).
- Pravilnik o upravljanju s podatki o kakovosti šol (Ur. l. RS, št. 112/07).
- Rustja, E., M. Gajgar in N. Požar Matijašič (ur.). 2008. MREŽE kakovosti: samoevalvacija šol: zbornik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Trunk Širca, N. 2001. Načrtovanje v šolah. *V Strateški management in management sprememb*, Trunk Širca, N. in Tavčar, M. I., 1–10. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Trunk Širca, N., A. Faganel, M. Brejc, F. Čuš, M. Drobnič - Košorok, A. Janeš, K. Kern - Pipan,



K. Košmrlj, A. Lesjak, M. Pauko, K. Rodman, K. Širok. 2007. Poročilo o vzpostavljanju sistema institucionalnih zunanjih evalvacij slovenskih visokošolskih zavodov v letu 2006. Koper: Fakulteta za management.

Štraus, M. 2007. Vloga mednarodnih raziskav PISA, TIMSS, PIRLS ter nacionalnega preverjanja znanja v razvoju šolskega sistema. V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Letnik 5, št. 2/2007, str. 75–87,

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 16/07 in 36/08). Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/06).

Zakon o šolski inšpekciji (Ur. l. RS, št. 114/2005).

Zakon o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 119/06).

Zakon o višjem strokovnem šolstvu (Ur. l. RS, št. 86/2004).

Andragoški zavod Slovenije, projekt POKI; <http://poki.acs.si/poki/>.

Model Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja, SIQ; [http://www.siq.si/Uvodna\\_stran.1381.0.html?&L=3%2F](http://www.siq.si/Uvodna_stran.1381.0.html?&L=3%2F).

Projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovnih in srednjih šolah; <http://www.uni-kakovost.net/prispevki/3pedagoska.asp>

Sodelovanje z EFQM, Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo; [http://www.mirs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/prspo/mednarodno\\_sodelovanje/](http://www.mirs.gov.si/si/delovna_podrocja/prspo/mednarodno_sodelovanje/).

Izjava za javnost; Jabolka kakovosti, CMEPIUS; <http://www.cmepius.si/event.aspx?id=43>.

Državni izpitni center (RIC), področje kakovosti; <http://kakovost.ric.si>.

QualiVET – Quality development and quality assurance with labour market reference for the VET systems in the metal sector, CPI; [http://www.cpi.si/ucitelji/mednarodno\\_sodelovanje/leonardo\\_da\\_vinci/zakljuceni\\_projekti/qualivet.aspx](http://www.cpi.si/ucitelji/mednarodno_sodelovanje/leonardo_da_vinci/zakljuceni_projekti/qualivet.aspx).

RECALL – Recognition of Quality in Lifelong Learning, CPI; [http://www.cpi.si/dijaki\\_in\\_ucenci/mednarodno\\_sodelovanje/leonardo\\_da\\_vinci/tekoci\\_projekti/2006\\_08/recall.aspx](http://www.cpi.si/dijaki_in_ucenci/mednarodno_sodelovanje/leonardo_da_vinci/tekoci_projekti/2006_08/recall.aspx).

PISA, TIMSS in PIRLS raziskave, Pedagoški inštitut; Center za uporabno epistemologijo; <http://www.pei.si/czue/>.

# 2

## **Vzpostavljanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju**

Jaap Scheerens, Univerza Twente

## 2.1. Zakaj ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti?

Danes mnogo držav v svojih izobraževalnih sistemih krepi tako imenovano »evalvacijsko funkcijo«. Njen temeljni namen je v pričakovanju, da vsakodnevno delovanje šol, reforme izobraževanja in uvajanje novosti podpirajo empirični podatki, kar omogoča vrednotenje delovanja in napredka. To idejo lahko označimo s priljubljenim sloganom »na dokazih temelječa izobraževalna politika« (evidence-based educational policy). Informacije, pomembne za izobraževalne politike, variirajo od opisnih, informativnih do informacij, ki temeljijo na vrednotenju. V evalvacijski praksi oblike kot npr. akreditacija in certificiranje primerjajo empirične informacije s strogo opredeljenimi normami in standardi. Pri uporabi sistemov spremljanja, kot so npr. šolski informacijski sistemi, je večji poudarek na sprotnih povratnih informacijah kot na vrednotenju. Ko evalviramo program, nas sumativna (končna) evalvacija vodi k jasnemu vrednotenju uspeha programa, medtem ko formativna (vmesna) evalvacija prispeva k potrjevanju pristopa spremljanja za pridobivanje sprotnih povratnih informacij za izboljševanje trenutnega programa.

Natančnejše razlage vseh izrazov in vrst evalvacij, omenjenih v tem uvodu, bodo predstavljene v nadaljevanju.

Krepitev evalvacijske funkcije v nacionalnih izobraževalnih sistemih pogosto sovпада s politikami decentralizacije. Ob prenosu odločanja na nižje ravni v sistemu lahko protiutež temu predstavlja krepitev vloge/pomena evalvacij in odgovornosti. Obstaja tudi možnost, da sistemi evalvacijsko funkcijo deregulirajo in decentralizirajo do te stopnje, da šole ali mreže šol same določijo in upravljajo preizkuse znanja učencev in dijakov.

V zadnjih treh desetletjih smo si z raznovrstnimi evalvacijami, vrednotenjem in spremljanjem v izobraževanju nabrali precej izkušenj. Čeprav so nekatere mednarodne študije odkrile povezave med politikami evalvacije in odgovornosti na eni strani in dosežki v izobraževanju na drugi (npr. Woessmann in drugi, 2007), rezultati v številnih primerih niso dosegli pričakovanj. Te izkušnje kažejo na politične in organizacijske omejitve evalvacije kot racionalnega orodja upravljanja, ki pa ne gre rado z roko v roki s tradicionalno profesionalno avtonomijo učiteljev in vodstva šol. Zato bi morali takšne pomisleke upoštevati pri načrtovanju določenih komponent splošnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

V naslednjih poglavjih bomo na kratko predstavili glavne funkcije in orodja sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, preden dalje razvijemo pet možnih elementov takšnega sistema.

## 2.2. Spremljanje, ocenjevanje in evalvacija v vzgoji in izobraževanju

Izraz »izobraževalni sistem« kot predmet spremljanja in evalvacije izobraževanja lahko razlagamo na več načinov. Lahko ga razumemo kot nacionalni izobraževalni sistem, določen izobraževalni

program, šolo ali razred. Predmet spremljanja in evalvacije na področju izobraževanja lahko predstavljajo tri različne ravni agregiranja podatkov. Če se raven evalvacije razlikuje, lahko včasih uporabimo različne izraze. Termin spremljanje (monitoring) se pogosto povezuje z izobraževalnim sistemom na makroravni. Evalvacijo lahko uporabljamo za vse ravni, najpogosteje pa jo povežujemo s programi v smislu programske evalvacije. Pri evalviranju učiteljev se v nekaterih nacionalnih kontekstih uporablja izraz »hospitacije« (appraisal) (npr. v Združenem kraljestvu). Pri evalviranju dosežkov posameznih učencev ali dijakov pa se pogosto uporablja izraz »ocenjevanje« (assessment).

Temeljni namen spremljanja in evalvacije v izobraževanju lahko opredelimo kot »preverjanje kakovosti na podlagi podatkov«. Ključne funkcije so:

- a.) certificiranje in akreditacija; tj. preverjanje, ali so značilnosti predmeta skladne z uradno uveljavljenimi normami in standardi;
- b.) zunanja odgovornost (accountability); pri tem je kakovost objekta na voljo za pregled drugim ali družbi nasploh;
- c.) (organizacijsko) učenje; pri tem se ugotavljanje kakovosti uporablja kot podlaga za izboljševanje.

Spremljanje in evalvacija, ki sta usmerjeni v te tri ključne funkcije, se od a do c (v naraščajočem zaporedju) razlikujeta v stopnji formalnosti kriterijev in standardov glede na to, v kolikšni meri so postopki notranji oziroma zunanji po svoji naravi, in glede na sumativno usmerjenost v primerjavi s formativno.

Za spremljanje in evalvacijo v izobraževanju uporabljamo različne vire podatkov. Pragmatično gledano lahko podatke delimo na tiste, ki temeljijo na merjenju dosežkov znanja, tiste, ki so na voljo v administrativnih evidencah (vključno z izobraževalno statistiko), in tiste, ki jih pridobivamo s strokovnimi pregledi in metodami raziskovanja v izobraževanju.

V naslednjem poglavju bomo opisali razlike med določenimi vrstami spremljanja in evalvacije v izobraževanju in jih na osnovi različnih ravni, *funkcij in virov podatkov* opredelili kot tri osnovne dimenzije.

### 2.3. Predpostavke o pojasnjevalnih načelih: Zakaj bi politike evalvacije in zunanje odgovornosti »delovale«?

Pričakovanja se razlikujejo glede na določene funkcionalne značilnosti ureditve evalvacije in zunanje odgovornosti.

Kot je navedeno zgoraj, bi najprej lahko razločili med evalviranjem za zunanjo odgovornost in evalviranjem za (organizacijsko) učenje in izboljševanje šol. To razločevanje se v grobem ujema z evalvacijami, ki so zunanje, sumativne, usmerjene v vrednotenje in namenjene zunanji odgovornost, ter evalvacijami, ki so notranje, formativne, instrumentalne (prvotno namenjene prepoznavanju in prikazu načinov izboljšave) ter namenjene organizacijskemu učenju. Dejansko bi lahko v praksi obstajale tudi mešane oblike, kadar so npr. informacije o nacionalnem vrednotenju posredovane šolam, kot npr. v Italiji.

Na splošno se zunanja odgovornost nanaša na odgovornost javnih institucij in storitev za kakovost in na njihovo učinkovitost. Glass (1972) navaja, da zunanja odgovornost vključuje več ohlapno povezanih stvari: »razkritje v zvezi z izdelkom ali storitvijo, ki je na voljo; testiranje izdelka ali učinkovitosti; nadomestilo za slabo učinkovitost« (Glass, 1972). Tretji element pomeni, da odgovornost ne predstavlja le zagotavljanja in presojanja informacij, pač pa 'naznanja' tudi ukrepe pristojnih organov v smislu sankcij ali nagrad.

Prvi element – razkritje (disclosure) – zahteva, da izobraževalne organizacije, še posebej šole, zagotovijo podatke o zagotavljanju storitev in so dostopne za zunanjo inšpekcijo in pregled. Drugi element, ki ga navaja Glass, določa, da morajo biti informacije o rezultatih in izdelkih del razkritja o zagotavljanju storitev in delovanju. Tretji element poudarja, da sta testiranje in pregled pomembna v smislu nagrad in kazni za organizacije. To povezuje odgovornost z izobraževalnimi politikami, ki temeljijo na spodbujanju, kot so npr. finančne nagrade za učitelje in financiranje šol na podlagi njihovih rezultatov.

Vrste odgovornosti se ločijo glede na to, kdo ali katera vrsta enote ali interesna skupina naj uporablja informacije, ki jih razkrijejo šole in učitelji, in kdo naj ukrepa.

Elmore in partnerji (1990) ločijo med tremi »teorijami« zunanje odgovornosti glede na naslednje vprašanje: Kdo uporablja informacije?

- Tehnična odgovornost, v kateri morajo upravne enote odločati na podlagi znanstveno izmerjenih dosežkov.
- Vidik uporabnika, ko uporabniki v izobraževanju, kot npr. starši učencev, »prosto izbirajo šole.
- Profesionalni vidik, ko se povratne informacije o učinkovitosti pravzaprav uporabljajo za profesionalni razvoj. »Zunanjo odgovornost je torej treba doseči z dekonstrukcijo in rekonstrukcijo pomena šolanja, sodelovalnega načrtovanja, kooperativnega poučevanja in učenja« (Elmore in partnerji, 1990, citirano po MacPhersonu, 1990, s. 7).

Po mojem mnenju je mogoče za vrsti zunanje odgovornost šteti samo prvi dve obliki. »Profesionalnemu vidiku« po Glassovi osnovni definiciji manjka tretji element, namreč uporaba nagrad in sankcij. Poleg tega je to, čemur Elmore in partnerji pravijo profesionalni vidik zunanje odgovornosti, bliže »organizacijskemu učenju« in učitelju kot razmišljujočemu praktiku, kot sta razločila Argyris in Schön (1974). Pri nadaljnem določanju profesionalnega vidika MacPherson (*prav tam*) uporablja tudi izraz »opolnomočenje« (empowerment) učiteljev, kar je tesneje povezano s pregledom in pristopi k izboljšanju šol.

Da bi ti »pravi« obliki zunanje odgovornosti delovali, bi morali sistemi imeti *sposobnost evalviranja* (*evaluative capacity*), torej strukturna in tehnična sredstva za uresničitev načinov prikaza podatkov in preverjanja učinkovitosti, ki ga zunanja odgovornost zahteva. Glede na tretji določilni element, nagrade in sankcije, ki sodi pod poglavje izobraževalnih politik, temelječih na spodbujanju, raziskave kažejo, da pogosto obstajajo znatne omejitve. Pri tehnični ali administrativni odgovornosti pregledovalci običajno ugotovijo, da za odločanje obstaja le nekaj primerov preproste uporabe.

Cibulka in Derlin (1995) v pregledu sistemov poročanja o učinkovitosti šol na primer navajata, da »poročanje o učinkovitosti šol za oblikovalce politike ali širšo javnost ni tako pomembno.« Ugotavljata, da sploh ni bilo prikazano, da lahko »poročanje o učinkovitosti šol postane prevladujoč in učinkovit vzvod izobraževalne politike«. Podobni zadržki temeljijo na empiričnih študijah, da starši na podlagi podatkov o učinkovitosti šole izberejo šolo za svoje otroke (Bosker in Scheerens, 1999). Vseeno pa je dokazano, da zunanja odgovornost izboljšuje dosežke dijakov in učencev (npr. Carnoy in sod., 2003).

Poleg zunanje odgovornosti in organizacijskega učenja je mogoče kot tretje veliko funkcionalno področje evalvacije izobraževanja označiti certificiranje. Pri certificiranju gre za formalno reguliranje ravni kakovosti rezultatov izobraževanja in ukrepov. Preizkusi znanja, npr. na koncu srednjega šolanja, so namenjeni certificiranju dijakov in uravnavajo družbena pričakovanja do dijakov (nameni izbire in stratifikacije). Hkrati pa lahko rezultate preizkusov znanja uporabimo v kontekstu zunanje odgovornosti, npr. pri stopnjah prehodnosti kot kazalniku uspešnosti oziroma učinkovitosti pri vrednotenju kakovosti šol. Ko predmet evalvacije ni posamezni dijak ali učenec, pač pa šola kot organizacija, se namesto certificiranja najpogosteje uporablja izraz *akreditacija*. Sisteme za upravljanje kakovosti, kot je dobro znani ISO, je mogoče v šolah uporabiti za preverjanje ustreznosti temeljnega dela in procesov vodenja ter za preverjanje usmerjenosti šole k uporabnikom.

Na ureditev evalvacije in zunanje odgovornosti bi lahko na nacionalni ravni gledali kot na pogoje, ki so v skladu s sodobnim pogledom na izobraževalno politiko in vodenje in ki bi enostavno morali veljati, da bi bilo zagotavljanje izobraževalnih storitev dostopno zunanjemu pregledovanju in inšpekciji, zato da bi formalizirali in standardizirali rezultate kot značilnost profesionalnega vodenja šol. Predpostavka, da bi to zagotavljanje veljalo tudi za vzvod ali gonilo učinkovitosti izobraževanja, gre še korak dlje. Če povzamemo, smo se soočili z naslednjimi hipotetičnimi mehanizmi, na podlagi katerih lahko zunanja odgovornost in evalvacija služita tudi tej slednji, višje stremeči zahtevi:

- administrativni nadzor v smislu izobraževalnih politik, ki temeljijo na spodbujanju, nagradah, sankcijah in javni predstavitvi učinkovitosti;
- nadzor, ki temelji na uporabnikih in v katerem uporabniki pri prosti izbiri šole uporabijo podatke o učinkovitosti ter s tem prisilijo šole v konkurenco in višjo kakovost;
- organizacijsko učenje, kjer podatki o kakovosti vodijo procese notranjih izboljšav.

Čeprav so številne študije pokazale pozitivno povezavo med ureditvijo evalvacije, certificiranja in zunanje odgovornosti na eni strani ter učinkovitostjo izobraževanja na drugi, rezultati raziskav enostransko ne podpirajo katere koli od zgornjih razlag. Dokazi raziskav ne podpirajo v celoti prvih dveh razlag, predvsem ker so čiste oblike redko uvedene. Administrativni nadzor pogosto ni dosleden in osnovni pogoji za prosto izbiro s strani uporabnikov, na osnovi podatkov o delovanju, le redko izpolnjeni. Malo je tudi trdnih dokazov o vplivu samoevalvacij šol in organizacijskega učenja. Bolj poglobljeno bi pozitivne povezavo med ureditvami evalvacije in učinkovitosti lahko utemeljili s tem, da ti ukrepi pogosto povečajo usmerjenost šol v rezultate in izide ter tako spodbudijo šole k večji usmerjenosti v dosežke (Bosker in Scheerens, 1999).

Da bi razumeli dejanski vpliv politik evalvacije in zunanje odgovornosti, je prav tako pomembno poznati razloge za pomanjkanje implementacije in omejitve. V mednarodnem kontekstu je glede stopnje, do katere je bila sprejeta in vpeljana »paradigma zunanje odgovornosti«, pričakovati znatne razlike med državami. Ločimo lahko med naslednjimi različicami:

- države z vpeljanim sistemom zunanje odgovornosti (npr. Združeno kraljestvo),
- države z izpopolnjeno evalvacijo in objektivno presojo učinkovitosti brez večjega pomena nagrad (npr. Nizozemska),
- države z veljavnimi tradicionalnimi evalvacijskimi mehanizmi, kot so preizkusi znanja in inšpekcije šol, z majhnim pomenom nagrajevanja šol in učiteljev (npr. Nemčija),
- države, kjer je ureditev zunanje odgovornosti zgolj načrtovana, ni pa še vpeljana (npr. Italija),
- države, v katerih je vodenje kakovosti del drugačne filozofije, ki je bolj odvisna od nenehnega profesionalnega razvoja, podpore skupnosti, kolegialne presoje in organizacijskega učenja (npr. Švedska),
- države, kjer je večina šol tradicionalnih v smislu »profesionalne birokracije« in kjer je nadzor odvisen predvsem od začetnega usposabljanja učiteljev in izpopolnjenega nacionalnega kurikula (npr. Grčija).

Kulturne razlike, ki lahko pojasnijo različne pristope k zunanji odgovornosti v izobraževanju, so lahko povezane z epistemološkimi tradicijami v izobraževalnih študijah (bolj empirična in analitična tradicija kot pa hermenevtična in humanistična) in s splošnimi značilnostmi nacionalnih kultur (prim. znano tipologijo po Hofstedu). Bolj strukturen pogoj, ki bi lahko pojasnil razlike v sprejemanju paradigme zunanje odgovornosti, predstavlja stopnja avtonomije šol: v centraliziranih sistemih se nadzor izvaja s pomočjo proaktivnih mehanizmov, kot je npr. podroben notni nacionalni kurikulum, zaradi katerega so retroaktivni ukrepi nadzora bolj ali manj odveč, in stopnje pooblastil, ki jih ima vodstvo šol nad delovnimi pogoji učiteljev, kar bi bilo dejansko lahko povezano z usmerjenostjo moči in politike sindikatov.

V pričakovanja v zvezi z organizacijskim učenjem, ki ga spodbujajo notranje formativne evalvacije, so verjetno vpleteni tudi odpor in ovirajoči dejavniki.

Koncept evalvacijskega potenciala šol (Scheerens, 1987) velja za del idealnega tipa modela šole kot učeče se organizacije. Ta idealna interpretacija tipa predpostavlja:

- določene želene značilnosti informacij (veljavne, zanesljive, uporabne),
- določene želene značilnosti, ki zadevajo kognitivne zmožnosti prejemnikov informacij,
- zagotavljanje organizacijskih strukturnih pogojev, npr. priložnosti za pogovor o rezultatih evalvacije, podpora vodstva šole, storitve tehnične podpore,
- podporni kulturni pogoji, kot npr. večina zaposlenih, ki imajo primeren odnos, lastnosti in dinamiko, ki vzdržujejo in podpirajo celotno pozitivno vzdušje, usmerjeno v učenje.

V spodnji tabeli so povzete različne teorije, ki temeljijo na navedenih predpostavkah, ter omejitve delovanja tega idealnega tipa:

**Tabela 1:** Omejitve samoevalvacije šol v teoriji

Teorija	Vrsta omejitve za organizacijsko učenje
<i>Mikroekonomska teorija</i>	Posamezni člani imajo osebne cilje, ki so deloma egoistični in oportunistični
<i>Omejena racionalnost</i>	Omejena zmožnost posameznikov pri obdelavi informacij
<i>Podobe šole kot organizacije</i>	Razdrobljene strukture, slabe povezave, profesionalna birokracija
<i>Osebnostne lastnosti, pomembne za uporabo racionalnih tehnik</i>	Osebn in kolektivni odpor, strah in obramba
<i>Nezavedni samoreferenčni procesi v prikriti organizacijski kulturi</i>	Zanke, ki zavirajo učenje (inhibitory loops to learning) (Argyris in Schön, 1978)

V nasprotju z racionalnim idealom organizacijskega učenja je lahko eno od orodij, v našem primeru so to povratne informacije vrednotenja, podvrženo raznovrstnim omejitvam. Lahko postane del igre moči in konfliktov oblasti, lahko je pravično kritizirano zaradi pomanjkljive natančnosti in uporabnosti rezultatov evalvacije, lahko je preveč zapleteno, da bi ga bilo mogoče vključiti v akcijske teorije učiteljev, mogoče ne more uporabiti nobenega organizacijskega medija ali foruma, se ga lahko ignorira ali iz strahu popači, lahko celo povzroči nezaupanje in negotovost itd.

## 2.4. Idejni okvir

Opisni idejni okvir za prikaz različnih aktivnosti evalviranja, spremljanja in vrednotenja bi lahko temeljil na naslednjem vprašanju: **Kdo** evalvira **kaj**, s **kakšnim namenom** ali **namenom uporabe** in s pomočjo **katerih metod**? To vprašanje je ključnega pomena pri študiji o evalvaciji v šolah, ki je nastala v okviru EURYDICE (2004).

Vprašanje se nanaša na naslednje dimenzije:

- ponudniki evalvacije – to so organizacijske enote, ki izvajajo evalvacijo (kdo),
- izobraževalni podsistemi, ki tvorijo predmet evalvacije (kaj),
- temeljne funkcije evalvacije, predstavljene v prejšnjem odstavku, ali podrobneje opredeljene kategorije nameravane uporabe (za kakšen namen),
- evalvacijski pristopi, ki jih opredelimo z vrsto podatkov, metodami in kriteriji (katere metode).



Naslednji okvir (citiran po Scheerens, Glas in Thomas, 2003) temelji na treh od teh štirih dimenzij.

### 2.4.1. Sistematični pregled tipov evalvacije, spremljanja in ocenjevanja v vzgoji in izobraževanju

V zadnjem desetletju smo zabeležili pomemben razvoj na področju evalvacije izobraževanja. Tradicionalno je bila evalvacija izobraževanja pretežno označena kot programska evalvacija po eni in testiranje po drugi strani. Danes je vrsta nekoliko drugačnejših evalvacijskih pristopov presegla programsko evalvacijo kot prevladujočo evalvacijsko strategijo v izobraževanju. Tem novejšim oblikam, ki so včasih prikazane kot vrednotenje in spremljanje, je skupno to, da poskušajo zagotoviti stalnejši pretok podatkov za informiranje izobraževalne politike in prakse.

Če pogledamo v slovar, so termini *ocenjevanje (assessment)*, *hospitacije (appraisal)*, *evalvacija* in *spremljanje (monitoring)* skoraj sopomenke. Vse vsebujejo elemente vrednotenja, presojanja, pooblaščenosti za to početje in dodeljevanja numeričnih ocen. Spremljanje zaznamuje konotacija »odkrivanja« in povezava z nadzorom delovanja sistema ter »vzdrževanje reda«. [Ena od definicij, ki jo najdemo v majhnem slovarju angleškega jezika za »spremljanje«, je: »kuščar naj bi opozarjal na prihod krokodilov«.] Raba in izbira teh izrazov v izobraževanju je najpogosteje odvisna od izbranih ravni, ki se so ocenjevane, hospitirane, evalvirane in spremljane:

*Ocenjevanje*, ko gre za učence.

*Hospitacije*, ko gre za učitelje.

*Evalvacija*, ko gre za izobraževalni program.

*Spremljanje*, ko gre za vsakodnevno delovanje izobraževalnih sistemov in organizacij.

Treba je opomniti, da se raba teh izrazov od države do države razlikuje. Zgornje definicije bolj ali manj potrjujejo način uporabe v Združenem kraljestvu. V ZDA se pogosteje uporablja izraz »testiranje«, ko gre za vrednotenje »tradicionalnega« poznavanja vsebine, pri čemer ima »ocenjevanje« konotacijo »alternativnega ocenjevanje« v smislu merjenja bolj splošnih spretnosti in stališč.

Idejni okvir za razvrstitev evalvacije izobraževanja, vrednotenja in spremljanja sestoji iz *treh osnovnih virov podatkov, treh osnovnih ključnih funkcij in petih različnih predmetov evalvacije, od katerih je vsak na določeni ravni agregiranja.*

Trije osnovni viri podatkov so:

- administrativni podatki in opisna statistika,
- podatki strokovnih pregledov in sistematičnih raziskav (raziskave, opazovanja in ratingi),
- dosežki učencev in podatki ocenjevanj.

Tri funkcionalna področja so:

- zunanja odgovornost,
- diagnoza/organizacijsko učenje,
- akreditacija in certificiranje.

Pet ravni evalvacije je:

- izobraževalni sistem na nacionalni ravni,
- izobraževalni program,
- šola,
- učitelj,
- posamezni učenec.

S prepletanjem teh treh dimenzij (glejte tabelo 2) je mogoče opredeliti glavne oblike S in E v izobraževanju.

**Tabela 2:** Omejitve samoevalvacije šol v teoriji

<i>Vir podatkov</i>	Podatki o testiranju in vrednotenju			Administrativni podatki; statistika			Sistematične raziskave in pregledi		
<i>Funkcija raven</i>	Zunanja odgovornost	Izboljšanje	Akreditacija	Zunanja odgovornost	Izboljšanje	Akreditacija	Zunanja odgovornost	Izboljšanje	Akreditacija
Sistem	nacionalna mednarodna preverjanja znanja			informacijski sistem	informacijski sistem		Medn. komisije za preverjanje	Medn. komisije za preverjanje	
Program Raven	Formativna in sumativna evalvacija rezultatov in postopkov s pomočjo različnih virov podatkov.								
Šola	Poročanje o delovanju šol	Samoevalvacija šol na podlagi testiranja	Akreditacija/pregled šol	Šolski informacijski sistem	Šolski informacijski sistem		Inšpekcija	Inšpekcija, samoevalvacija	Revizija kakovosti

Program Raven	Formativna in sumativna evalvacija rezultatov in postopkov s pomočjo različnih virov podatkov.								
<b>Učitelj</b>	Ocenjevanje kompetenc		Certif. učit.	Šolski informacijski sistem	Šolski informacijski sistem		Inšpekcija	Inšpekcija	
<b>Učenec</b>		Sistem spremljanja dijakov	Preizkusi znanja		Šolski informacijski sistem			Učitelji spremljajo vedenje	

Razločimo med naslednjimi vrstami, ki temeljijo na testiranju in ocenjevanju:

1. nacionalna preverjanja znanja,
2. mednarodna preverjanja znanja,
3. poročanje o delovanju šole,
4. sistemi spremljanja dijakov,
5. samoevalvacija šol na podlagi ocenjevanja,
6. preizkusi znanja.

Poleg tega obstajata dve vrsti sistemov spremljanja, ki sta odvisni od statistike in administrativnih podatkov:

7. sistemski informacijski sistemi,
8. šolski informacijski sistemi.

Naslednje oblike so odvisne od podatkov, pridobljenih v okviru strokovnih pregledov in sistematičnih raziskav:

9. mednarodne komisije za preverjanje,
10. inšpekcija/nadzor šol,
11. samoevalvacija šol, vključno s hospitacijami,
12. pregledi šol,
13. spremljanje in evalvacija kot del poučevanja.

Obstajata tudi dve obliki, ki ju ne ločujemo glede na vir podatkov:

14. programska evalvacija,
15. različne oblike evalvacije učiteljev.

Za podrobnejši opis vsake od teh oblik glejte Scheerens, Glas in Thomas, 2003.

### 2.4.2. Razširitev okvira

Kot četrto dimenzijo bi lahko dodali »izvajalca evalvacije«. Tako bi ločevali med naslednjimi organizacijskimi enotami evalvacije:

- oddelek za izobraževanje ali specializirani oddelek za evalvacijo znotraj ministrstva za šolstvo,
- evalvacijske enote, ki so del regionalnih uradov ministrstva za šolstvo, državnih ministrstev ali občin,
- nacionalni ali regionalni inšpektorat,
- specializirani inštituti za evalvacijo ali ocenjevanje izobraževanja izven ministrstva za šolstvo,
- zasebna podjetja, pooblaščenca za akreditiranje šol,
- priložnostni evalvacijski odbori,
- ravnatelji šol,
- učitelji,
- starši.

V primeru samoevalvacije šole bi lahko rekli, da so zaposleni v šoli hkrati »izvajalci evalvacije« in njen predmet.

Problem razločevanja med notranjimi in zunanjimi evalvacijami lahko rešimo le, ko je določena raven evalvacije v smislu podsistemov, ki jo oblikujejo. Pri evalvaciji šole govorimo o zunanji evalvaciji, če jo izvajajo osebe, ki niso neposredno vpletene v dejavnosti te šole. Če evalvacijo šole izvajajo šolska skupnost, ravnatelj ali zaposleni na šoli, lahko govorimo o notranji evalvaciji. Izraz samoevalvacija lahko uporabimo v primerih, ko namerava šolska skupnost uporabiti notranjo evalvacijo šole v interne namene, kot npr. za prepoznavanje, samorefleksijo ali izboljšanje šole. Vse oblike notranje evalvacije šole torej niso nujno samoevalvacija, ker je mogoče notranjo evalvacijo uporabljati tudi za obveščanje staršev ali drugih potencialnih deležnikov. Te razlike bi lahko natančneje oblikovali tako, da bi določili, katere vloge so ključne med evalviranjem.

Obstajajo štiri glavne kategorije funkcionalnih akterjev v vseh vrstah evalvacije, vključno z evalvacijo šole:

- A pogodbeniki, financerji in pobudniki evalvacije;
- B (strokovno) osebje, ki izvaja evalvacijo;

C osebe, ki so evalvirane in so vir podatkov;

D uporabniki ali prejemniki rezultatov evalvacije.

Prekrivata se zlasti kategoriji A in D, saj so pogodbeniki skoraj vedno hkrati uporabniki, čeprav ni nujno, da so edina kategorija uporabnikov. Pogodbenik in uporabnik evalvacije določenega programa je lahko npr. posamezen oddelek ministrstva za šolstvo, vendar lahko kot prejemnike štejemo tudi druge pomembne strani, kot so člani parlamenta in davkoplačevalci.

Če so vsi ti prejemniki znotraj organizacijske enote, ki je evalvirana, govorimo o notranji evalvaciji (gl. Nevo, 1995, 48).

Zunanja evalvacija je evalvacija, pri kateri so pogodbeniki, evalvatorji in uporabniki zunaj evalvirane enote. Če funkcije A, B in C izvaja šola, rezultate pa uporabljajo predvsem zunanji (D), lahko še vedno govorimo o notranji evalvaciji. Tudi ko je strokovno osebje zunanje in so vse druge kategorije notranje, lahko evalvacijo štejemo za notranjo.

Na podlagi te razdelitve lahko *samoevalvacijo šole* opredelimo kot vrsto notranje evalvacije šole, kjer strokovnjaki, ki izvajajo program ali ključno storitev organizacije (učitelji in ravnatelji), evalvirajo lastno organizacijo (šolo).

Ta definicija velja tudi v primeru, ko bi šolski timi uporabili zunanje svetovalce za pomoč pri evalvacijskih metodah itd., ker bi bili timi še vedno odgovorni za izvajanje evalvacije.

Definicija samoevalvacije šole je podobna naslednji definiciji »samoporočila«, kot navaja Newfield (1990): »Samoporočilo se nanaša na rezultat, ki je pripravljen na osnovi katerekoli tehnike 'merjenja', pri kateri je posameznik tako ocenjevalec kot opazovalec in hkrati objekt ocenjevanja in opazovanja« (Newfield, 1990, 146).

### 2.4.3. Podrobnejša določitev predmeta evalvacije

V okviru, ki smo ga opredelili doslej, lahko predmet evalvacije opredelimo kot organizacijski podsistem, ki je evalviran (celotni sistem, program, šola, učitelj, učenec). Predmet evalvacije lahko nadalje določimo z dodajanjem informacij kriteriju ali z operativno dimenzijo, na kateri temelji usmeritev evalvacije. V naslednjem koraku bi morali upoštevati vprašanje, ali so norme in standardi določeni ali niso, in če so, kakšne so norme, absolutne ali primerjalne (kot npr. mednarodna merila). Kot primer so bili v predmetu osnutka raziskave učiteljev INES omenjeni naslednji kriteriji – vprašanje se je glasilo: *Kateri vidiki (kriteriji) so bili pri evalvaciji/oceni vašega dela kot dela učitelja v preteklem letu najpomembnejši? (Vprašanje je bilo ponovljeno za različne ponudnike evalvacije, kot so ravnatelj šole, inšpektorat ali kolegi.)*

Rezultati preizkusov učencev,

- prehodnost učencev,
- evalvacija mojega poučevanja s strani učencev,
- pripombe staršev,

- *kako se razumem s svojimi kolegi,*
- *kako se razumem z ravnateljem,*
- *stopnja reda in discipline pri mojem pouku,*
- *moja razpoložljivost za interesne dejavnosti,*
- *neposredna hospitacija mojega poučevanja.*

Pomembne kategorije kriterijev na seznamu so rezultat, vidiki procesa poučevanja ter sociološki in motivacijski vidiki delovanja učiteljev.

#### **2.4.4. Podrobnejša določitev rabe evalvacij**

Enako kot če bi v smislu uporabe evalvacijskih metod vprašali, kdo evalvira, lahko vprašamo tudi, kdo naj bi uporabljal informacije – glejte razpravo o zunanji evalvaciji in samoevalvaciji šole zgoraj. Vprašamo torej lahko, kdo so glavni ponudniki evalvacije izobraževanja v državi in kdo so njeni glavni uporabniki. Ali jo najpogosteje uporabljajo oblikovalci izobraževalne politike, njeni načrtovalci, analitiki, regionalni funkcionarji, vodstvo šole, učitelji, starši ali davkopllačevalci?

Nadalje zahtevajo evalvacijske funkcije, zunanja odgovornost, certificiranje in organizacijsko učenje kvalitativno različne vrste uporabe. Evalvacijske podatke, ki naj bi delovali v kontekstu zunanje odgovornosti, lahko uporablja vodstvo pri presoji učinkovitosti šol in mogoče tudi učitelji; s pomenom nagrajevanja ali brez njega; medtem ko je nagrajevanje mogoče še nadalje razdeliti na materialne in nematerialne nagrade. Materialno nagrado lahko predstavlja naključno izredno plačilo, pri čemer bi nematerialna nagrada lahko bila javna nagrada ali posebna priložnost za profesionalni razvoj. Raba evalvacijskih podatkov v kontekstu zunanje odgovornosti, usmerjene v uporabnika, bi lahko prvotno opredelili kot odločitve staršev pri izbiri šole. V okviru organizacijskega učenja bi imela evalvacija instrumentalno rabo (namesto rabe v okviru vrednotenja) kot glavno usmeritev (tj. raba evalvacijskih podatkov, da bi izboljšali trenutno prakso). Pri evalvacijskih podatkih, ki jih pridobimo s certificiranjem, kot npr. s preizkusi znanja, lahko ugotavljamo, ali je informacije mogoče uporabiti v namene zunanje odgovornosti.

## **2.5. Politike decentralizacije v izobraževanju v različnih državah kot spodbuda za spremljanje in evalvacije**

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

Tovrstno prestrukturiranje je spodbudilo uporabo spremljanja in evalvacije v izobraževanju na dva načina:

- bolj centraliziran nadzor in spodbujanje spremljanja in evalvacije kot protiuteži zagotavljanju večje avtonomije pri vodenju šole (ta vzorec je najbolj opazen v Združenem kraljestvu),
- spodbujanje evalvacije v šolah kot del decentraliziranja »skrbi za kakovost« na ravni šole; ta trend je do neke mere opazen v Italiji; v drugih primerih so kljub decentraliziranju skrbi za kakovost v šolah strategije spremljanja in evalvacije še vedno mešane v smislu, da se hkrati krepijo bolj centralizirane oblike (npr. Nizozemska).

## Sklep

V tem prispevku je zbranih nekaj osnovnih informacij o možnih ciljih in metodah, ki bi jih lahko vključili v sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Ko so določene prioritete razumljene v smislu ciljev in metod, je treba sistematično postaviti vprašanja o organizacijski infrastrukturi za izvedbo različnih komponent sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Naslednji pomemben korak je skrbno načrtovanje razvojnih aktivnosti in pilotnega uvajanja.

## Viri

- Argyris, C., in Schön, D. A. 1974. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., in Schön, D. A. 1978. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bosker, R. J., in Scheerens, J. 1999. Openbare prestatiegegevens van scholen; nuttigheid en validiteit. *Pedagogische Studiën*, 76(1), 61–73.
- Carnoy, M., Elmore, R., in Siskin, L. 2003 (izd.). *The New Accountability. High Schools and High-Stakes Testing*. New York/London: Routledge Falmer.
- Cibulka, J.G., in Derlin, R.L. 1995. State educational performance reporting policies in the U.S.: Accountability's many faces. *International Journal of Educational Research*, 23(6), 479–492.
- Elmore, R. F. and Associates 1990 *Restructuring School; The Next Generation of Educational Reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Eurydice 2004. *Evaluation of Schools for Compulsory Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Glass, G. V. 1972. The many faces of educational accountability. *Phi Delta Kappan*, 53, 636–639.
- Hopkins, D. 1987. *Doing School Based Review*. Leuven, Belgija: ACCO.
- MacPherson, R. J. S. 1990. *Educative Accountability: Theory, Practice, Policy and Research in Educational Administration*. Oxford: Pergamon Press.



Nevo, D. 1995. *School-based evaluation: a dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon Press.

Newfield, J. W. 1990. Self-report. V H. J. Walberg and G. D. Haertel (izd.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* [s. 146–147]. Oxford: Pergamon Press.

OECD. 1998. *Education at a Glance*. Paris: OECD.

Scheerens, J. 1987. *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners*. Amsterdam: North-Holland Publishing Comp.

Scheerens, J., Glas, C., in Thomas, S. 2003. *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Schildkamp, K. 2007. *The Utilization of a Self-Evaluation Instrument for Primary Education*. Enschede: University of Twente, Department of Educational Organization and Management (disertacija).

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., in West, M. R., 2007. School Accountability, Autonomy and Choice at the level of Student Achievement: International Evidence from PISA, 2003. (prispevek za OECD, Pariz).

# 3

**Pristopi h kakovosti  
v tujini**

V nadaljevanju so predstavljeni sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na Češkem, Nizozemskem, Švedskem, v Angliji in Viktoriji (Avstralija). Pri izboru držav smo upoštevali različnost šolskih sistemov in tradicij, povezanih s sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Za pridobitev zanesljivih in aktualnih podatkov o izbranih tujih sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti smo k sodelovanju povabili priznane strokovnjake. Na podlagi vnaprej pripravljenih vprašanj so avtorji (kritično) zapisali svoja stališča in razumevanja sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v primarnem in sekundarnem izobraževanju v svojih državah.

- Kaj je glavni (politični) namen sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šolskem sistemu v vaši državi?
- Kako bi na kratko opisali delovanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti z vidika odgovornosti?
- Kakšen je trenutni trend razvoja v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in njegova utemeljitev? Ali trenutno spreminjate sistem? Na kakšen način?
- Kakšen je trenutni trend razvoja v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in njegova utemeljitev? Ali trenutno spreminjate sistem? Na kakšen način?
- Ali lahko navedete neto učinek sistema zagotavljanja in ocenjevanja kakovosti v vaši državi na učenje? Kako vidite učinek sistema na šole in znanje učencev?

Pomembnejše povzetke izkušenj iz tujine predstavljamo v temeljnih izhodiščih za vzpostavljanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki jih opredeljujemo v poglavju 4.

### 3.1. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v šolskem izobraževanju<sup>6</sup> na Češkem

Milan Pol, Univerza Masaryk, Brno

#### 3.1.1. Uvod

V tem besedilu bomo govorili o sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju, ki nastaja na Češkem. Glede na nedavne dokumente o politiki in empirične raziskave bomo uporabili dva glavna vidika: vidik, ki se uporablja v trenutnih ključnih dokumentih o izobraževalni politiki, ter vidik, ki poudarja druge posebne mehanizme, ki imajo pomembno vlogo v zvezi s sistemom zagotavljanja in ocenjevanja kakovosti.

<sup>6</sup> V tem besedilu bomo pozornost namenili osnovnemu, nižjemu in višjemu srednjemu sistemu izobraževanja – kakor je opredeljen v ISCED (Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja).

### 3.1.2. Struktura in glavne značilnosti sistema šolskega izobraževanja na Češkem

Struktura sistema šolskega izobraževanja je v Prilogi 1. Ključni elementi te strukture obstajajo že dolgo časa. Glavne nedavne spremembe so povezane s ponovno uvedbo 8-letnih gimnazij v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja, uvedbo višjih strokovnih šol sredi devetdesetih let in pozneje z izdelavo višješolskih in visokošolskih programov (na pobudo bolonjskega procesa), ki se je začela v začetku tega desetletja.

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

Nedavna reforma (Zákon, 2004) je povzročila številne radikalne spremembe, med drugim (a) reformo kurikula (revolucionarna uvedba programa okvirnega kurikula, ki ga mora vsaka šola upoštevati pri razvoju svojega šolskega programa kurikula), (b) uvedba procesa samoevalvacije v šole in (c) vzpostavitev sistema lokalnega vodenja šol.

### 3.1.3. Od dokumentov o politiki do posebnih mehanizmov

V zadnjih dveh desetletjih je bila tema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti obravnavana v številnih strateških dokumentih češke izobraževalne politike. Med drugim v vodilnih dokumentih, kot so *Quality and accountability* (Kakovost in odgovornost) (Kvalita, 1994), *Czech education and Europe. The Green Book* (Češko izobraževanje in Evropa) (Esker, 1999), *National Program of Education Development in the Czech Republic The White Book* (Nacionalni program razvoja izobraževanja na Češkem) (Národní, 2001) in *Long-term term intention of the development of the education system in the Czech Republic* (Dolgoročni nameni razvoja izobraževalnega sistema na Češkem) (Dlouhodobý, 2005). Tako se je razvil in postopoma izboljšal osnovni okvir za zagotavljanje in ocenjevanje kakovosti.

V zadnjem času sisteme ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti spodbuja določitev strategij, ki so oblikovane v dokumentu *Long-term ...* (Dlouhodobý, 2005). Posebne mehanizme spodbujanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti lahko štejem kot dodatek. V tem besedilu je pozornost namenjena obema strateškima usmeritvama ter posebnim mehanizmom, ki so povezani z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti.

### **3.1.4. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti in strateške usmeritve**

Na ravni osnovnih, nižjih in višjih srednjih šol (ISCED 1, 2, 3) je jasno oblikovanih šest konkretnih nalog (strateških usmeritev) nadaljnega razvoja, glavni načini za doseganje teh usmeritev pa so podani v strateškem dokumentu *Long-term ...* (Dlouhodobý, 2005). Kot skupna podlaga za oblikovanje strateških usmeritev se poudarja realizacija koncepta vseživljenjskega učenja. Strateške usmeritve so:

- izboljšanje kakovosti in modernizacija izobraževanja (reforma kurikula),
- zagotavljanje kakovosti, spremljanje in evalvacija izobraževanja,
- zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju,
- razvoj celostnega sistema svetovanja v šolskem izobraževanju,
- večja profesionalnost in družbeni položaj osebja v šolskem izobraževanju,
- podpora izobraževanju in usposabljanju ob delu.

Poudarjeno je, da so posamezne strateške usmeritve medsebojno povezane in določajo ena drugo. Na primer, reforma kurikula zahteva vzpostavitev kompleksnega sistema evalvacije ter razvoj sistema svetovanja.

V nadaljevanju tega besedila bomo več pozornosti namenili strateški usmeritvi številka dve (Zagotavljanje kakovosti, spremljanje in evalvacija izobraževanja), ker je neposredno povezana s temo, ki nas zanima.

#### **Zagotavljanje kakovosti, spremljanje in evalvacija izobraževanja**

Izražen je bil namen razviti kompleksen sistem evalvacije izobraževanja, da bi pridobili povratne informacije o postopni uvedbi reforme kurikula in to uvedbo nadzorovali. Cilj je večja kakovost, ustreznost in učinkovitost izobraževanja ob upoštevanju možnosti posameznika, da razvije svoje potenciale in se pripravi na življenje v sedanjih razmerah. Zato se zdi, da je treba rezultate izobraževanja ovrednotiti ne samo z vidika kurikula/izobraževalnega programa, ampak jih tudi primerjati s potrebami in pričakovanji glavnih udeležencev in partnerjev v izobraževanju (učenci, njihovi starši, ustanovitelji šol, delodajalci itd.). To pomeni, da so merila, ki presegajo samo področje izobraževanja, postala del realnosti.

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

V skladu z zgradbo ministrskega projekta »Okvir spremljanja in evalvacije v izobraževanju« (Dokumentace, 2004) nadaljnje besedilo obravnava tri ravni evalvacije:

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

### *Evalvacija na ravni učencev*

Na tem področju so v šolskem izobraževanju na Češkem v ospredju številna glavna vprašanja:

- **Novе oblike ocenjevanja izobraževalnih rezultatov učencev:**

Podpira se razvoj novih inovativnih instrumentov ocenjevanja dela in napredka učenca. Poudarjeno je neprestano ocenjevanje učenca in njegovih rezultatov. Cilj je razviti »banko instrumentov za ocenjevanje« (naloge, vprašalnike in metodologije pravilne uporabe) in jih zagotoviti uporabnikom (učiteljem, staršem, inšpektorjem, učencem itd.).

Šola mora v svojem programu šolskega kurikula utemeljiti svoj pristop k ocenjevanju in opisati postopke ocenjevanja, ki jih uporablja (možni so različni pristopi in načini ocenjevanja).

- **Izbira izobraževalne poti:**

Cilj je izločiti (skoraj usoden) pomen sprejemnih izpitov na ravni srednje šole s spodbujanjem vloge končnega ocenjevanja ob zaključku osnovne šole (ali pri starosti 11 ali morebiti 15 let). Zato je bilo uvedeno ocenjevanje učencev v zaključni fazi osnovne šole in/ali na ravni nižje srednje šole.

Drug pomemben ukrep, ki podpira izbiro izobraževalne poti, je osebni portfelj učenca. Oblikovanje metod razvoja in poskusno izvajanje je potekalo v letih 2005 in 2006, od leta 2008 pa se postopoma uvaja v šole. Osebni portfelj učenca vsebuje dokumente o učencu, njegovem sistematskem in neprestanem razvoju ključnih kompetenc; dokumentira učenčeve dejavnosti, mu omogoča, da dokaže svoje uspehe in dosežke, tudi spodrsrljaje; podaja informacije za nadaljnje odločitve; omogoča učencu, pa tudi učitelju, da je dejaven in odgovoren. Vsebuje naj rezultate izobraževanja, rezultate različnih oblik učenčeve dejavnosti itd. (Dlouhodobý, 2005).

- **Ocena učenčevih rezultatov na križiščih izobraževalne poti:**

Postopoma je bilo v šole uvedeno ocenjevanje rezultatov učencev v 5. in 9. razredu osnovne šole ali v ustreznih razredih gimnazije kot nov element v ocenjevanju učencev in šol kot celote. Pričakuje se, da bo postopoma postalo obvezen element. Načrtuje se razvoj enakega izpita za vse učence določenega razreda v državi (enoten državni izpit).

- **Reforma zaključnega izpita v srednji šoli:**

Reforma zaključnega izpita v srednji šoli (»maturita«) poteka že kar nekaj let. Trenutno vsaka šola sama pripravlja ta izpit, kar povzroča težave pri primerjanju rezultatov). Od konca devetdesetih let prejšnjega stoletja se razpravlja o državnem zaključnem izpitu za srednje šole in leta 2004 je bil tudi uzakonjen (Zákon, 2004). Kljub temu pa je ideja državnega zaključnega izpita za srednje šole še vedno predmet številnih političnih razprav. Zato so bili nekateri načrti izvajanja odloženi. Sedaj je videti, da bodo od leta 2010 učenci opravljali državni del tega izpita iz dveh obveznih predmetov, od leta 2012 pa iz dveh obveznih in enega izbirnega predmeta (ti predmeti bodo predstavljali državni del izpita – enak za vse učence v vseh srednjih šolah v državi). Poleg tega bodo lahko učenci za nedržavni del izpita izbrali druge predmete. V prihodnje so za večino predmetov, ki izpolnjujejo pogoje, da postanejo del zaključnega izpita v srednji šoli, predvidene različne ravni zahtevnosti.

- **Reforma zaključnega izpita:**

V zadnjem času je predmet reforme tudi zaključni izpit v srednjih poklicnih (vajeniških) šolah. Nova zasnova temelji na tesnem sodelovanju učiteljev poklicnih šol in socialnih partnerjev, zlasti predstavnikov delodajalcev. Prve izkušnje kažejo, da bi lahko ta nova zasnova povzročila večjo objektivnost, izboljšala preglednost rezultatov, poenotila ocenjevanje učencev in šol ter izpite približala zahtevam trga dela (Impuls, 2008).

### *Evalvacija na ravni šole*

Na področju evalvacije na ravni šole je treba posebno pozornost nameniti dvema vprašanjema – samoevalvaciji in zunanji evalvaciji. Razvijata se ločeno, vendar se namerava spodbujati njune medsebojne odnose.

- **Samoevalvacija:**

V skladu z zakonodajo je samoevalvacija od leta 2005 za vse šole obvezna. To je v večini šol privedlo do radikalnih sprememb, ker v veliki večini šol niso imeli izkušenj s sistematično samoevalvacijo. V bližnji preteklosti je samoevalvacijo opravljal samo majhen delež šol (posamezno ali kot preizkus v nekaj razvojnih projektih).

Samoevalvacija velja za predpogoj reforme kurikula in izboljšanje kakovosti v šolah, instrument vključevanja socialnih partnerjev v dialog o vprašanjih šole ter izhodišče za razvoj šolskih letnih poročil in tudi načrtovanje razvoja kakovosti. Samoevalvacija šol velja tudi za enega najbolj pomembnih vložkov za zunanjo evalvacijo šol.

Šole samoevalvacijo dojemajo zelo različno in ne smemo prezreti številnih kritičnih glasov iz njih. Trenutno šole svojo obveznost samoevalvacije izpolnjujejo na številne zelo različne načine, od zelo izdelanih in produktivnih načinov do načinov, ki so blizu formalizmu in napačnemu razumevanju (Jeřábek, 2007; MacBeath in drugi, 2006; Šljachová, 2007). Jasna je potreba po podpori in tudi potrpljenju.

- **Zunanja evalvacija:**

Zunanjo evalvacijo šol izvaja pretežno češka šolska inšpekcija. Njena vloga se postopoma širi: od nadzora vložkov proti evalvaciji pogojev, procesov in rezultatov izobraževanja. Cilj češke šolske inšpekcije je objektivizacija evalvacije (z uvedbo metodike ali s sodelovanjem v mednarodnih projektih, ki zadevajo pomembna in ustrezna vprašanja itd.). V prilogi 2 so prikazani cilji in merila češke inšpekcije.

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

### ***3.1.5. Vrednotenje in primerjava celotnega izobraževalnega sistema in njegovih delov (po regijah, sektorjih, vrstah šol itd.)***

Češka je sodelovala v nekaterih mednarodnih projektih na temo rezultatov izobraževanja učencev, kot so projekti, ki jih vodi OECD – PISA (od leta 1998), INES, IALS, ECEC, PIAACC, in projekti, ki jih vodi IEA (TIMSS, PIRLS ali Civics), in v številnih drugih.

V državi pa češka šolska inšpekcija opravlja tematske evalvacije (omogoča evalvacijo izbranih sektorjev, funkcij ali drugih vidikov izobraževalnega sistema).

Vse večja je potreba po evalvaciji regionalnih vidikov izobraževanja (zlasti po upravni reformi, ki bi dala regijam več besede v izobraževanju).

Upoštevati je treba tudi trg dela.

V sistemu je prisotna potreba, da se naredi prostor za evalvacijo za in s strani vsakega učenca, njihovih staršev, lokalnih in/ali regionalnih oblasti in drugih subjektov.

### ***3.1.6. Posebni mehanizmi, ki prispevajo k zagotavljanju kakovosti v izobraževanju***

- **Sistem lokalnega vodenja šol:**

Od začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja se v češkem izobraževanju z organi vodenja šol razpravlja o vzpostavitvi sistema lokalnega vodenja šol. Takrat so šole dobile možnost za to, vendar je zaradi pomanjkanja razumevanja in nizke ravni informacij in podpore v devetdesetih letih in celo pozneje samo 4–5 % šol imelo organ upravljanja. Kljub temu je nedavna šolska zakonodaja (Zákon, 2004) uvedla šolske organe upravljanja kot obvezen element v vseh šolah.

V šolskem organu upravljanja (»školská rada«) mora biti sorazmerno število predstavnikov učiteljev, učencev (če so polnoletni), staršev in lokalne skupnosti. Organ ima predvsem svetovalno



vlogo, odobri glavne politike šole, razpravlja o glavnih rezultatih evalvacije šolskega dela in daje pripombe, lahko predlaga spremembe v delovanju šole itd. (Pol, 2007; Pol in Rabušicová, 1996).

Odziv šol v številnih primerih spet ni pozitiven in zdi se, da je potrebna dolgoročna učinkovita podpora.

- **Šolska letna poročila:**

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

- **Zahteve, povezane z usposobljenostjo in izobraževanjem ter usposabljanjem ob delu za osebje v šolskem izobraževanju:**

Drugi mehanizem zagotavljanja kakovosti so zahteve, povezane z različnimi kategorijami izobraževalnega osebja.

Ravnatelji so se dolžni – pod določenimi pogoji – udeležiti 150-urnih (začetnih) ali 350-urnih (nadaljevalnih) izobraževalnih programov.

Za vse učitelje se pričakuje, da imajo magisterij s področja izobraževanja (poučevanje). Ta raven je absolutna zahteva in učitelji, ki je ne izpolnjujejo, jo morajo izpolniti v določenem roku. Od učiteljev se tudi pričakuje, da se udeležujejo izobraževanja in usposabljanja ob delu – ponudba je dokaj široka. Vendar pa ni formalnega mehanizma, ki bi lahko učitelje prisilil k dejavni udeležbi na tečajih ob delu (Lazarová, 2006; Pol, 2007).

Do sedaj se zamisel o povezovanju razvoja šol, kariere učiteljev in njihovega strokovnega razvoja, ki ga je ministrstvo v poznih devetdesetih letih deklarativno podpiralo, še ni uresničila (tak je bil načrt v poznih devetdesetih letih, načrtovani program se je imenoval Učitelj).

- **Demokracija v šolah:**

Veliko šol si prizadeva za več demokracije v šolah z razvojem (in ohranjanjem) struktur demokratičnega sodelovanja staršev in učencev v življenju šole. To ima številne oblike, vendar je učinek pogosto majhen.

Kakovost in intenzivnost udeležbe staršev je zelo različna in še vedno je veliko ovir za večjo medsebojno učinkovitost (Rabušicová et al., 2004). Zdi se, da je bistvo demokracije, torej resničen dostop učencev do razprav o njihovem učenju in poučevanju, za večino šol zelo velik izziv. Težko pa bi rekli, da so šole na Češkem popolnoma nedemokratični kraji (Pol in drugi, 2006).

- **Mediji:**

Zdi se, da so mediji pomembno sredstvo, saj lahko po našem prepričanju na neki način vplivajo na zagotavljanje in ocenjevanje kakovosti v izobraževanju. Tako je tudi na Češkem.

Razprave o izobraževanju (šolah) so v množičnih medijih pogosto kritične in pozitivno podobo šol in izobraževanja je na tej podlagi težko graditi (Šed'ová in Kunzová, 2002; Rabušicová in Emmerová, 2001).

Zdi se, da so dokaj živahen element strokovni (učiteljski) mediji, tako tiskani kot elektronski.

Poleg tega ima večina šol svoje spletne strani in postopoma jih poskušajo uporabljati za »trženje« in razvoj drugih vidikov svojega dela. Te strani bi lahko postale tudi element podpore zagotavljanju kakovosti. Obstajajo empirični dokazi, da ta možnost še ni v celoti razvita (Mareš in Lukas, 2007; Zounek, 2006).

### **3.1.7. Zaključek**

Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju na Češkem vsebuje tako tradicionalne kot nove elemente. Načeloma se vsi postopoma preoblikujejo glede na hitro spreminjajoče se zahteve. Nekateri so bili že korenito preoblikovani, pri drugih pa je pristop bolj zmeren. Sistem zagotavljanja in ocenjevanja šolskega izobraževanja na Češkem kot celota je precej dinamičen in obstajajo možnosti nadaljnega razvoja. Prisoten je pritisk na spremembe in v prihodnje lahko pričakujemo še več preoblikovanj.

## Literatura

České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU. Praha : PedF UK – Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky. Praha : MŠMT ČR, 2005. [na spletu]. [cit. 2006-07-27] Na voljo na: <<http://www.msmt.cz/DOMEK/default.asp?CAI=2802>>.

Dokumentace projektu Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání. Praha : MŠMT ČR, 2004.

Impuls pro učňovské školství – Nová závěrečná zkouška. Praha : NÚOV, 2008.

Jeřábek, J. Vystoupení na V. otevřené konferenci SKAV „Uděláme z vlastního hodnocení nástroj pro řízení a rozvoj školy?“. Praha, 25. dubna 2007.

Kvaliteta a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha : MŠMT ČR, 1994.

Lazarová, B. a kol. Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2006.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jakobsen L. a kol. Serena aneb autoevaluace škol v Evropě. Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006.

Mareš, J., Lukas, J. Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. V *Pedagogika*, 2007, 57, č. 1, s. 4–20.

Národní program rozvoje vzdělávání v české republice. Bílá kniha. Praha : MŠMT, 2001.

Pol, M. Škola v proměnách. Brno : Masarykova univerzita, 2007.

Pol, M., Rabušicová, M., Novotný, P. a kol. *Demokracie ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2006.

Pol, M., Rabušicová, M. (eds.). *Správa a řízení škol: Rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno : Paido, 1996.

Rabušicová, M., Emmerová, K. *The Role of Parents as Educational and Social Partners of the School in the Czech Republic: Legislation and Media Analysis*. Príspevek, predstavljen na ECER, 5.–8. september 2001, Lille.

Rabušicová, M., Šed'ová, K., Trnková, K., Čiháček. V. *Škola a/versus rodina*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004.

Straková, J., Simonová, J. *Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace*. Praha: SKAV, o. s., 2005.

Šed'ová, K., Kunzová, Z. *Obraz školy a školství v českých médiích*. SPFFBU U7, Brno: MU, 2002, s. 99–110.

Šlajchová, L. *Autoevaluace v praxi základních škol 2007. Dizertační práce*. Praha : PedF UK, 2007.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [školský zákon].

Zounek, J. *ICT v životě základních škol*. Praha : Triton, 2006

## 3.2. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na Nizozemskem

Jaap Scheerens, Univerza Twente

### 3.2.1. Uvod

V tem članku so orisane določbe za zagotavljanje kakovosti in ocenjevanje izobraževanja na Nizozemskem kot podlaga za odgovore na naslednja vprašanja:

- Kaj je glavni (politični) namen sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževalnem sistemu v vaši državi?
- Kako bi na kratko opisali delovanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti z vidika odgovornosti?
- Kako bi kritično ocenili sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vaši državi (navedite pozitivne in negativne vidike/izkušnje)?
- Kakšen je trenutni trend razvoja v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in njegova utemeljitev? Ali trenutno spreminjate sistem? Na kakšen način?
- Ali lahko navedete neto učinek sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vaši državi na učenje? Kako vidite učinek sistema na šole in znanje učencev?

Najprej je podan splošni oris strukture osnovnega in srednjega izobraževanja. V drugem odstavku so poudarjene nekatere pomembne značilnosti nizozemskega šolskega sistema. Jedro tega članka pa je pregled metod in instrumentov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v osnovnem in srednjem izobraževanju. V zaključnih odstavkih so odgovori na zgoraj navedena vprašanja.

### 3.2.2. Struktura nizozemskega osnovnega in srednjega izobraževanja

Osnovno šolstvo na Nizozemskem vključuje vrtec in osnovno šolo (starost 4–12 let). Tako imenovana »osnovna šola« ima 8 razredov. Na srednji ravni ima Nizozemska kategorijski šolski sistem, ki je sestavljen iz 4 glavnih institucionaliziranih poti ali »vrst šol«. Te poti so različno dolge, imajo različno akademsko vsebino in nudijo različne dostope do visokošolskega izobraževanja. »Najnižja« pot je predpoklicno izobraževanje (VMBO), vrsta šole, ki ima štiri razrede in po uspešnem zaključku omogoča dostop do višje srednje poklicne izobrazbe (MBO) in daje začetno usposobljenost za delo. Naslednja je petletna akademska pot

splošnega srednjega izobraževanja (HAVO), ki omogoča dostop na politehniko (ali višja poklicna izobrazba), ne pa na univerzo. Srednje šole, ki pripravljajo za višje izobraževanje, se imenujejo preduniverzitetne (VWO). Obstajata dve vrsti: Athenaeum in Gymnasium, ki trajata šest let. Gimnazija se od ostalih razlikuje po tem, da se poučuje latinščina in grščina. Več kot 60 % dijakov izbere najnižjo pot – VMBO. V prilogi je graf nizozemskega šolskega sistema.

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

V nekaterih skupnostih in občinah so opredeljena določena časovna obdobja za teste CITO kot prag za nasvet za izbiro višjih poti v srednješolskem sistemu. Osnovne šole uporabljajo rezultate CITO za svetovanje staršem o izbiri določene vrste srednje šole za otroka. V nekaterih skupnostih se povprečni rezultati testov CITO uporabljajo kot merilo uspešnosti šole. V takih primerih lahko občina sprejme določene ukrepe, če imajo šole ves čas slabe povprečne rezultate. Povprečne rezultate testov CITO uporablja tudi inšpektorat v okvirih svojega nadzora (kazalniki in merila za ocenjevanje uspešnosti šole).

Vse srednješolske poti ali vrste šol imajo zaključne izpite. Ti izpiti so sestavljeni iz decentraliziranega dela (šolski izpit) in dela, ki je določen enotno na državni ravni (tako imenovani centralni izpit). Povprečje šolskega in centralnega izpita določi končni izpitni rezultat dijaka. Trenutno potekajo razprave o neskladju, opaženem med rezultati šolskega dela in centralnega dela izpita. Običajno so ocene pri šolskem delu višje; v primeru velikega odstopanja ima šolski del izpita nesorazmerno velik vpliv na končni rezultat, kar je pred kratkim kritiziral parlamentarni preiskovalni odbor, ki je na koncu predlagal, da bi šolski del izpita popolnoma odpravili.

V okviru ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti so izpiti pomembna regulativna orodja. Lahko bi rekli, da opravljajo evalvacijsko funkcijo, ki bi jo lahko opisali kot potrjevanje. V mednarodnih raziskavah so avtorji, kot sta Bishop in Woessmann, pokazali, da so države, ki imajo formalne izpite, temelječe na standardih, običajno bolj uspešne pri izobraževanju kot države brez izpitov.

### ***3.2.3. Nekateri pomembni kontekstualni značilnosti nizozemskega šolskega sistema***

V prejšnjem odstavku smo že omenili dve pomembni značilnosti nizozemskega osnovnega in srednjega šolskega sistema: kategorijski šolski sistem z različnimi potmi na srednji ravni in formalni izpit ob zaključku vseh vrst srednjih šol. Omeniti pa moramo še tri značilnosti: stopnjo avtonomnosti nizozemskih šol, razvoj tako imenovanega »evalvacijskega odnosa« in obstoj izdelane izobraževalne podporne strukture.

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

Tako kot v večini anglosaksonskih držav sta tudi na Nizozemskem evalvacija in ocenjevanje relativno nov pojav v izobraževanju. V šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja se je veliko šol odločno upiralo vsem oblikam zunanje evalvacije in testiranja. Preboj na Nizozemskem se je zgodil na začetku osemdesetih let, ko je bila močno poudarjena učinkovitost. Spreminjajoči se odnos je bil najprej viden v izvajanju PPON, nacionalnega programa ocenjevanja. Potem je postajalo vse bolj pomembno zagotavljanje kakovosti. Inšpektorat je uporabljal natančna merila in standarde za evalvacijo šol, te so bile dolžne izvajati samoevalvacijo. Podobno so bili uvedeni informacijski sistemi za upravljanje šol in sistemi spremljanja učencev. Vendar niti na tej stopnji ne moremo reči, da sta evalvacija in zagotavljanje kakovosti v izobraževalni praksi sprejeta in da imata veliko prioriteto. Evalvacije inšpektorata in raziskovalnih inštitutov poudarjajo, da še vedno manj kot 50 % osnovnih in srednjih šol samoevalvacijo izvaja zadovoljivo, čeprav so šole to formalno dolžne delati.

Poleg nacionalnega projekta ocenjevanja PPON so bile v začetku osemdesetih let razvite kohortne raziskave.

Nacionalna kohortna raziskava za osnovne šole (PRIMA) je bila izvajana v rednih osnovnih šolah in posebnih šolah za osnovno izobraževanje od leta 1994 do šolskega leta 2004/2005. V šolskem letu 2007/2008 se je začela kohortna raziskava osnovnega in srednjega izobraževanja ter izobraževanja odraslih in poklicnega izobraževanja.

Kohortna raziskava izobraževalnih karier (COOL), ki zajema starost od 5 do 8 let, se bo začela v šolskem letu 2007/2008, in bo zagotovila pravo bogastvo vzdolžnih podatkov o razvoju otrok in mladih v nizozemskem izobraževalnem sistemu (osnovno in srednje izobraževanje ter izobraževanje odraslih in poklicno izobraževanje), ki se lahko uporablja tako za politične kot za raziskovalne namene. Raziskava COOL bo preučila:

- kognitivni razvoj učencev (pismenost, računanje, inteligenca);
- psihosocialne vidike razvoja učencev;
- družbeni in čustveni razvoj učencev;
- okoljske dejavnike (dom, šola);
- izobraževalne kariere;
- razvoj državljskih sposobnosti.

COOL daje tudi možnost samoevalvacije za izobraževalni sektor kot celoto (njeni obdobji izidi zahtevajo kritičen razmislek o razvojnih usmeritvah in ali so zaželeni ali ne). Šole, ki sodelujejo v raziskavi, bodo dobile povratne informacije na ravni šole.

Raziskava COOL bo testirala učence v 2., 5. in 8. razredu osnove šole in v 3. letniku srednje šole.

Zadnja pomembna kontekstualna značilnost nizozemskega šolskega sistema je obstoj izdelane izobraževalne podporne strukture državnih pedagoških centrov, lokalnih šolskih svetovalnih služb,

državnega inštituta za razvoj kurikula – in najbolj pomembnega za ta članek – Osrednjega inštituta za teste, ki se imenuje CITO. CITO se je razvil v enega najbolj naprednih inštitutov za razvoj testov na svetu in po njegovi zaslugi so izpiti in testi na Nizozemskem psihometrično zelo kakovostni.

### ***3.2.4. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovnih šolah***

Zagotavljanje kakovosti v nizozemskem osnovnem šolstvu določajo naslednje metode in instrumenti evalvacije, ocenjevanja in spremljanja.

#### ***Samoevalvacija šol***

Od konca devetdesetih del so šole formalno dolžne vsako leto izdati samoevalvacijsko poročilo. Na razpolago imajo in uporabljajo veliko komercialno razvitih instrumentov. Kljub temu pa je, kot je bilo že navedeno, kakovost samoevalvacije šol še vedno v več kot polovici šol precej pod pričakovanji. Če bi uporabili strožja metodološka merila (kot sta zanesljivost in veljavnost zbiranja informacij), bi bila sodba o samoevalvaciji šol še bolj negativna.

#### ***Šolski informacijski sistemi***

Večina osnovnih in srednjih šol uporablja računalniške informacijske sisteme za upravljanje in vodenje šol. Taki sistemi vpisujejo informacije o ozadju učencev in dijakov, ocene, izostanke učencev in učiteljev ter uporabo opreme. Te informacije imajo potencial za evalvacijo, vendar raziskave kažejo, da se ta funkcija ne izkorišča dovolj.

#### ***Sistem spremljanja učencev***

CITO je razvil sistem spremljanja učencev za vse razrede osnovne šole in za večino vsebinskih področij. Pri nekaterih predmetih so testi dvakrat na leto, za druge pa enkrat. Glavni namen tega sistema testov je odkriti šibkosti na učni poti posameznih učencev. Testi so razviti na podlagi teorije o odzivu na postavke in imajo zato dobre psihometrične lastnosti, ki med drugim omogočajo spremljanje napredka. Možnosti sistemov spremljanja učencev CITO za samoevalvacijo šol ob uporabi zbirnih ocen so bile že večkrat poudarjene. V zadnjem letnem poročilu inšpektorata je bilo ugotovljeno, da so šole, ki več uporabljajo ta sistem, zlasti pri uporabi povratnih informacij za izboljšanje, uspešnejše od šol, ki sistema ne uporabljajo dobro. Ministrstvo za izobraževanje je objavilo novo pobudo kakovosti za osnovne šole, v kateri je eden od glavnih stebrov boljša uporaba testiranja.

#### ***Šolska inšpekcija***

Inšpektorat osnovne šole obišče vsaka štiri leta. Pri njihovi evalvaciji uporablja izdelan nabor standardov o rezultatih, procesih poučevanja in učenja ter skrbi za kakovost. Manj uspešne šole obišče bolj pogosto in intenzivno.

### *Multipla javna odgovornost*

V okviru razprav o »vodenju šol« Nizozemska ne daje prednosti samo vertikalnemu obvladovanju kakovosti (kot je delo inšpektorata), ampak tudi horizontalnemu nadzoru. V politiko horizontalnega nadzora sodijo samoevalvacija šol ter poročanje staršem in drugim zainteresiranim stranem. Kot politika je na pilotni stopnji, kot praksa v osnovnih in srednjih šolah pa še v povojih.

### *Šolske kartice s poročili (school report cards) za osnovne šole*

Izobraževalni inšpektorat od leta 2003 izdaja šolske kartice s poročili za javne osnovne šole in posebne šole. Vsaka kartica vsebuje podatke o doseženih rezultatih, vzdušju v šoli, uporabljenih učbenikih in učnem gradivu, kakovosti učnih ur in sodelovanju šole s starši in lokalno skupnostjo. Najnovejša različica je objavljena na spletu takoj, ko je poročilo inšpektorata zaključeno.

## **3.2.5. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v srednjih šolah**

### *Šolska inšpekcija, samoevalvacija šol in šolski informacijski sistemi*

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

Nedavno je CITO ponudil tudi sistem spremljanja dijakov za prva tri leta srednjega izobraževanja. Sistem spremljanja obsega sprejemni test ter teste po prvem, drugem in tretjem letniku srednje šole. Testi so na voljo na treh težavnostnih stopnjah, prva je raven nižjega poklicnega izobraževanja. Predmeti so na vseh ravneh isti: bralno razumevanje nizozemskega jezika, bralno razumevanje angleškega jezika, matematika in študijske veščine.

### *Nizozemski model kakovosti (model MNK)*

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

Do sedaj se model MNK v izobraževanju uporablja večinoma v višjem poklicnem izobraževanju, v srednjem izobraževanju in v izobraževanju za odrasle. Začenja pa se uporabljati tudi v osnovnem izobraževanju.

### *Presoje (Audits) srednjih šol*

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



### *Šolske kartice s poročili*

Inšpektorat za izobraževanje je leta 1998 predvsem zaradi objave rezultatov izpitov v časopisu razvil tako imenovano »kartico kakovosti«. Ta kartica naj bi vsebovala več kvantitativnih podatkov kot do sedaj izdani časopis. Poleg tega je treba upoštevati poseben položaj šole.

Prve »kartice kakovosti« so bile objavljene junija 1998. Med drugim je kartica kakovosti vsebovala rezultate izpitov po skupinah predmetov za šolo v primerjavi s profilom podobnih šol.

Druga kartica kakovosti je bila objavljena septembra 1999. Na njej so bili predstavljeni podatki o stopnji uspeha prvih treh let srednjega izobraževanja. Kazalniki, ki so bili uporabljeni, so vsebovali podatke o ponavljanju letnika in o napredku dijakov v primerjavi z izobraževalno ravno, priporočeno ob zaključku osnovne šole. Kartica kakovosti, izdana leta 1999, ni več primerjala rezultatov z rezultati primerljivih šol kot v letu 1998, ampak se šola primerja s šolo, ki ima primerljivo populacijo dijakov.

Kartice kakovosti so namenjene predvsem staršem učencev v zadnjem letu osnovne šole in se lahko uporabljajo pri izbiri srednje šole. Kartice pa so lahko zanimive tudi za trenutne dijake srednje šole, njihove starše, učitelje, vodstvo in upravo. Obveščajo jih o rezultatih njihove šole v primerjavi s šolo s primerljivo populacijo dijakov.

Trenutno kartice kakovosti ne vsebujejo samo podatkov o učnih izidih, ampak tudi o procesu poučevanja in učenja (o vsebini, času učenja, procesu poučevanja, skrbi in svetovanju ter vzdušju v šoli) ter o zagotavljanju kakovosti, ki je vzpostavljeno v šoli.

Zaradi zagotovitve čim bolj poštene in široke primerjave se rezultati vsake šole primerjajo z rezultati šol, ki delujejo v podobnih razmerah. Lahko se primerjajo tudi z državnim povprečjem in s šolami v istem delu države. Inšpektorat te kartice objavlja na svoji spletni strani.

### *Sodelovanje v mednarodnih ocenjevanjih*

Nizozemska v zadnjih dveh desetletjih sodeluje v večini študij IEA in od leta 2000 tudi v PISA. V zadnjih petih do desetih letih se je Nizozemska na splošno na teh testih dobro odrezala in je bila v glavnem med najboljšimi desetimi državami. Ti rezultati imajo pomembno vlogo v političnih razpravah o kakovosti izobraževanja. V končnem poročilu prej omenjenega parlamentarnega odbora za pregled so bili dobri rezultati mednarodnih ocenjevanj (in drugi pozitivni rezultati) zelo podcenjeni, ker je ta odbor želel dokazati, da je nizozemsko izobraževanje v krizi.

### **3.2.6. Sklepne ugotovitve**

Sklepne ugotovitve o določbah nizozemskega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti bodo prikazane z odgovori na vprašanja, navedena v uvodu:

- Kaj je glavni (politični) namen sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šolskem sistemu v vaši državi?

V nizozemskem osnovnem in srednjem izobraževanju se uporablja veliko različnih instrumentov evalvacije, ocenjevanja in spremljanja. Cilj izpitov je certificiranje učencev in dijakov. Testi v

osnovni šoli so namenjeni pretežno diagnosticiranju, vedno več pa se uporabljajo tudi za evalvacijo uspeha šol (odgovornost). Namen samoevalvacije šol je obveščanje staršev, še bolj pomemben pa je glavni cilj, orodje za izboljšanje šole. Funkcija šolske inšpekcije je zunanja odgovornost, hkrati pa se uporablja tudi za dajanje povratnih informacij šolam. Če povzamemo, nizozemski sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je mešanica različnih instrumentov in ciljev. Pogosto se šteje, da imajo določbe funkcijo zunanje odgovornosti in tudi samorefleksije ter izboljševanja.

- **Kako bi na kratko opisali delovanje sistema ugotavljanje in zagotavljanja kakovosti z vidika odgovornosti?**

V nizozemskem primeru administrativna odgovornost nima nobenih drugih posledic za šole kot objavo uspešnosti šole na spletu. Na Nizozemskem ni nobene 'ostre' odgovornosti na podlagi spodbud. Posledica slabih rezultatov pregleda je običajno, da šole dobijo več pomoči za izboljšanje. Za poročila o samoevalvaciji šole staršem lahko rečemo, da imajo funkcijo odgovornosti, usmerjene v uporabnika. Ni pa veliko dokazov, da bi poročila o samoevalvaciji šole imela pomembno vlogo pri odločanju staršev za določeno šolo.

Hkrati pa so trenutno predlogi, naj se odgovornost šole zaostri in naj šole postanejo bolj odgovorne. Poročilo Sveta za izobraževanje februarja 2006 o inšpekcijah v izobraževanju in dokument s stališči ministrstva o inšpekcijah v obdobju od 2007 do 2011 pozivata k vpogledu v delovanje izobraževanja na Nizozemskem na podlagi neodvisnih informacij in povzetem v obvladljivem naboru standardov. Na priporočilo Sveta za izobraževanje, ki se zavzema za razširitev obsega kazni, ki se lahko naložijo, je bila oblikovana »intervencijska piramida«, ki sega od razgovora z vodstvom šole pa do zaprtja ustanove. To naj bi se uvedlo v vse sektorje izobraževanja.

- **Kako bi kritično ocenili sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vaši državi?**

Po mojem mnenju ima Nizozemska vzpostavljene relativno močne določbe o ocenjevanju in evalvaciji, ki bi jih morali oblikovalci politike jemati bolj resno. Čudno je, da zlasti dobro razvitemu sistemu inšpekcij manjka »samozaupanja« in da je nagnjen k nestabilnosti in neprestanemu ponovnemu preučevanju, ki ga povzročajo nejasne razprave o vodenju. Inšpektoratu se je na primer zdelo problematično, da so izvajalci sistemov in instrumentov samoevalvacije šol kopirali standarde, ki jih inšpekcija uporablja za preglede šol. To naj bi škodovalo avtonomiji šol. Tudi poskusi inšpektorata, da poleg vertikalnega pregleda oblikuje še določbe izdelanega horizontalnega pregleda, se zdijo neprepričljivi in mogoče manj učinkoviti. Vsi ti manevri se dogajajo zato, da se ne bi posegalo v skoraj sveto avtonomijo šol.

- **Kakšen je trenutni trend razvoja v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in njegova utemeljitev? Ali trenutno spreminjate sistem? Na kakšen način?**

Po poročilu parlamentarnega odbora, ki je preučil politiko inovativnosti v srednjem izobraževanju, so vse glasnejši predlogi po formativnem (vmesnem) in končnem ocenjevanju, ki bolj temelji na testih, zlasti v osnovnih šolah. Odbor je tudi predlagal test ob vstopu v 3. razred osnovne šole. Vendar pa še ni jasno, ali bodo ti predlogi dejansko izvedeni. Ti predlogi so po eni strani utemeljeni z željo po boljšem spremljanju uspešnosti šole in po drugi strani z raziskovalnimi dokazi, ki kažejo,

da evalvacija in povratne informacije povečujejo učinkovitost. Avtonomni strokovnjaki in vodje šol pa se upirajo zaradi tradicionalnega nezaupanja v kvantitativno merjenje, zagovarjajo avtonomijo šole in horizontalni pregled ter nasprotujejo politikam centralističnega ocenjevanja.

- Ali lahko navedete neto učinek sistema zagotavljanja in ocenjevanja kakovosti v vaši državi na učenje (globoko učenje/učinkovito učenje)? Kako vidite učinek sistema na šole in znanje učencev?

V zadnjem letnem poročilu inšpektorat navaja dokaze, da so osnovne šole, ki bolje uporabljajo formativne (vmesne) in diagnostične teste, na splošno uspešnejše. Ker je v nizozemskem šolanju konstruktivizem relativno pomemben, so testi sistema spremljanja učencev v osnovni šoli temu prilagojeni, enako pa velja tudi za izpite v srednjem izobraževanju. Če večšine reševanja težav in pristna uporaba odražajo tako imenovano »globoko učenje«, se zdi, da je vključeno v orodja ocenjevanja na Nizozemskem.

### 3.3. Pogled na nacionalni sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju na Švedskem

Magnus Persson, Karlstads Kommun

#### 3.3.1. Ključni pogled na enakost

Že od konca 40. let si na Švedskem želimo, da bi izobraževanje postalo gonilna sila družbenih sprememb in razvoja enakosti. Švedsko šolanje mora zagotavljati enakost, vsi učenci morajo dobiti možnost doseganja izobraževalnih ciljev. Da bi izobraževanje pravilno usmerjali, smo postopoma zbirali informacije o vključevanju različnih skupin v izobraževalni sistem.

Härnqvist (1959) je v svoji zgodnji študiji o odnosu med šolskimi rezultati in razvojem inteligence ugotovil, da švedski šolski sistem ni vsrkal nadarjenih mladih iz delavskega okolja, čeprav je njihova raven inteligentnosti kazala na to, da bi lahko pri preverjanju znanja dosegli enake rezultate. Ta študija je močno vplivala na politični sistem na najvišji ravni, tako da so sprejeli vrsto odločitev za izboljšanje kakovosti šolskega sistema. Ostale študije iz 50. let, ki smo jih skozi leta ponavljali, se nanašajo na primer na izobraževalne vzorce moških in žensk, pa tudi na mlade iz mestnega oziroma vaškega okolja.

Želja, da bi zagotovili družbeno, spolno in geografsko enakost, je še vedno najpomembnejše izhodišče sistema zagotavljanja kakovosti v švedskem okolju. Še več, izobraževanje ima na Švedskem dve enako pomembni nalogi: oblikovanje znanja in spodbujanje usklajenega razvoja.

Zato lahko v tako imenovanem vstopnem odstavku iz Švedskega zakona o izobraževanju (1. poglavje, 2. odstavek) preberemo ključne vrednote švedskega izobraževalnega sistema (Zakon, 1999: 886):

»Vsi otroci in mladi morajo imeti ne glede na spol, kraj bivanja ter družbene in finančne okoliščine enak dostop do izobraževanja v nacionalnem sistemu. Izobraževanje mora imeti enak standard v vsaki šoli, kjer koli v državi.

Izobraževanje mora dati učencem znanje in veščine ter v sodelovanju z domom spodbujati skladen razvoj v odgovorne ljudi in člane skupnosti. Posebno pozornost je treba nameniti učencem, ki potrebujejo posebno pomoč.

Dejavnosti v šoli morajo biti oblikovane skladno s temeljnimi demokratičnimi vrednotami. Prav vsak, ki deluje v šolskem sistemu, mora spodbujati spoštovanje notranjih vrednot vsakega človeka in našega skupnega okolja. Ljudje, ki delajo v izobraževanju, morajo še posebej:

- podpirati enakost med spoloma in
- dejavno nasprotovati vsem vrstam žaljivega postopanja, kot na primer nasilja ali rasističnega vedenja.«

Najnovejše poročilo o razliki med spoloma pri doseganju ciljev je leta 2006 objavila Švedska nacionalna agencija za izobraževanje (Skolverket). Razlog za to študijo so bili slabi rezultati dečkov v primerjavi z deklicami. Normativno izhodišče pa je bil švedski zakon o izobraževanju, ki zahteva pravico do enakega izobraževanja v vsaki vrsti šole. V publikaciji so opisane razlike v dosežkih na ločenih ravneh v šolskem sistemu, pa tudi razlage o tem, zakaj so dečki in deklice različno uspešni. Študija najbolj temelji na statistiki Nacionalne agencije za izobraževanje, vsebuje pa tudi analizo ocene vedenja in evalvacijskih študij.

### 3.3.2. Vidik evalvacije in kakovosti

Glavni namen zagotavljanja kakovosti in sistema presoje na Švedskem je evalvirati izobraževanje v povezavi z nacionalnimi izobraževalnimi cilji in nato pomagati v procesu razvoja šol, da bi te cilje dosegli.

Izobraževanje na Švedskem je decentralizirano, organizirajo in financirajo ga lokalne oblasti, stremi pa k nacionalnim ciljem. Z drugimi besedami, gre za ciljno usmerjen sistem. Šole si morajo prizadevati za vizionarske cilje, kot so zapisani v kurikulumu, in dosegati kurikularne cilje, kot so zapisani v učnih načrtih. Organizacijo izobraževanja in učne metode za doseganje teh ciljev oblikuje šola sama.

Znaki spreminjanja pogledov na evalvacijo v izobraževanju so se pojavili v 70. letih, povezani pa so bili s procesom decentralizacije izobraževalnega sistema. Nadzorni namen evalvacije se je postopoma razširil in postal namenjen tudi temu, da pokaže, kako evalvacija lahko pripomore k razvoju kakovosti v šoli.

Nacionalni sistem upravljanja izobraževanja se je spremenil od vodenja s pravili in finančnimi sredstvi v vodenje z izobraževalnimi cilji in zahtevami po rezultatih. V zgodnjih 90. letih je prenova na Švedskem prinesla novo zakonodajo, pravila in kurikulum. Spremljale so jo dokaj stroge zahteve slediti ciljem in uvajati evalvacijske ukrepe. V tem novem sistemu je vloga evalvacije postala jasnejša kot prej in postala je osnova za presojo kakovosti, razvoj in informiranje.

Leta 1997 je švedska vlada v Načrtu razvoja predšolskega in šolskega izobraževanja ter izobraževanja odraslih zapisala: »Kakovosti šol se moramo posvetiti na vseh ravneh – vsak otrok in študent, ki je vključen v izobraževanje, mora dobiti enako kakovostno izobrazbo, ne glede na to, od kod prihaja in kje hodi v šolo. Na vseh ravneh moramo okrepiti dejavnosti za ugotavljanje, vrednotenje in razvoj kakovosti.«

Skladno z nacionalnimi zahtevami smo razvili posebno opredelitev evalvacije: »Pregledati in ovrednotiti posebej izbrane elemente skladno s sprejetimi merili.« Iz tega se da razumeti, da evalvacija v izobraževanju ni nujno popolna, mora pa temeljiti na sistematično zbranem gradivu, ki omogoča pregled. Ta gradiva ovrednotimo skladno s kazalniki presoje, ki jih mora vnaprej sprejeti skupina, ki opravi presojo.

Sedanji sistem evalvacije lahko označimo kot poskus uvesti celostni vidik oziroma kot domnevo, da lahko evalvacija služi več namenom, na primer nadzoru in izboljševanju. V takem sistemu postane pomembna tako merjenje rezultatov izobraževanja kot kakovost pedagoškega procesa. Pri evalvaciji lahko zajamemo znanje učencev v povezavi z nacionalnimi cilji pri različnih predmetih v različnem času, lahko pa tudi sposobnost šole, da deluje skladno z vrednotami in normami, zajetimi v nacionalnih ciljih, ter smernicami v kurikulumu. Pravila za poročila o kakovosti ne tehtajo pomembnosti posameznih ciljev in usmeritev, saj šole določajo, katere cilje bodo poudarile in o katerih bodo poročale.

Glede na tako opredelitev evalvacije ima tudi kakovost v izobraževalnih dejavnostih poseben pomen. Nacionalna agencija za izobraževanje je opredelila tudi, da je za kakovost predšolskih in šolskih organizacij pomembno, kako dobro:

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

Pri presoji kakovosti moramo strukturne pogoje, delo šole in rezultate (doseganje ciljev) jemati kot celoto. Kakovostno delo je sistematično, začne se z opisom sedanjega stanja in ciljev, sledijo evalvacija, analiza in presoja rezultatov ter ukrepi za izboljševanje in postavljanje novih ciljev.

Strinjamo se, da je kakovost nejasen pojem, zaradi česar udeleženci izobraževanja in šole o njej nenehno razpravljajo. Povezujejo jo z vrednotami in vlogo posameznih udeležencev. Če želimo biti uspešni, se moramo nenehno usklajevati glede tega, kaj je kakovost in kako jo bomo razvijali, na primer v šoli ali v izobraževanju v lokalni skupnosti.

Švedski sindikat učiteljev poudarja, kako pomembno je, da pri tem sodelujejo učitelji, ravnatelj in svetovalci: »Učitelji bi morali biti vodilni v razpravah o tem, kaj označuje kakovost v izobraževanju.« »Visokokakovostna šola je tista, ki nenehno išče načine, kako čim bolj dosegati cilje.« »Šola mora biti organizirana tako, da lahko upošteva potrebe po izboljševanju.« »Samoevalvacija se začne z

vprašnji, na katera želijo odgovor učitelji in učenci.« In še o evalvaciji: »Država pregleduje, *ali*, učitelji in učenci pa, *kako*.« (Läraryrbundet in Lärarnas Riksförbund, 2005).

Nacionalni cilji v Zakonu o izobraževanju, kurikulum in učni načrti morajo biti vedno usmerjeni v razvoj kakovosti. Učitelj je odgovoren, da z učenci doseže nacionalne cilje. Ravnatelj je odgovoren za ukrepe v šoli, ki to omogočajo. Lokalna skupnost je odgovorna za zagotavljanje pogojev, ki jih potrebuje vsaka šola, da lahko izpolni svoje poslanstvo. Zagotavljanje sistema za nadziranje doseganja ciljev v praksi pa je skupna odgovornost ravnatelja in lokalne skupnosti.

»Postavljanja ciljev, njihove evalvacije in ukrepov za doseganje novih ciljev ne moremo jemati kot samostojne dejavnosti, ki bi zahtevale posebne tehnike. Postati morajo del dejavnosti na vsaki ravni šolskega sistema. Le tako lahko razvoj kakovosti postane naravni del vsakodnevnega dela.« (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Nacionalne smernice morajo postati del sistema kakovosti v vsaki lokalni skupnosti. To je lahko lokalna oblast ali izobraževalni načrt, v katerih morajo lokalne prednostne naloge jasno odražati, kakšno naj bo poročilo o kakovosti oziroma kako izvajati proces kakovostnega dela.

### 3.3.3. Poročanje o kakovosti

Nacionalni nadzor evalvacije in kakovosti (preko nacionalnih preizkusov znanja in inšpekcije, ki jo izvaja Nacionalna agencija za izobraževanje) se prepleta z zahtevami samevalvacije šole, ki se nanaša na nacionalne cilje in je treba o njej pisno poročati. Te zahteve so postale jasne in so se okrepile leta 1997, ko smo uvedli nacionalna pravila za poročanje o kakovosti in jih tesno povezali z evalvacijo. Vsak direktorat za izobraževanje na lokalni ravni, vsaka švedska šola in vrtec, vsako središče za prosti čas morajo od takrat izdelati pisno letno poročilo o kakovosti.

Pisno poročilo ne nadomesti evalvacijskih ukrepov, ampak na njih temelji in jih dopolnjuje. V zakonodaji o poročilu o kakovosti je v 2. odstavku zapisan njegov namen, in sicer:

- podpora doseganju kakovosti v šolah;
- prispevek k uresničevanju nacionalnih izobraževalnih ciljev;
- informacija o delu in dejavnostih, povezanih z doseganjem teh ciljev.

V poročilu o kakovosti mora biti zapisana presoja o tem, kako uspešno je šola dosegla nacionalne cilje, in opis, katere ukrepe namerava sprejeti, da bi jih še bolj dosegala. Poročilo mora vsebovati tudi predstavitev predpogojev za delo in dejanske dejavnosti, s katerimi so dosegali cilje (1. odstavek). Poročilo mora nastati s sodelovanjem strokovnih delavcev, ostalih zaposlenih in učencev (4. odstavek). Priložnost za sodelovanje pri tem morajo dobiti tudi starši.

Kot je bilo že zapisano, je ravnatelj »odgovoren za pogoje za učenje, izrabo virov, kakovost delovnega procesa in rezultate« (Skolverket, 2006). Odgovornost zaposlenih je, da »podpirajo razvoj in učenje učencev za doseganje ciljev, ki temeljijo na nacionalnih ciljih in smernicah ter na po-

trebah in predpogojih vsakega učenca«. Zaželen kakovostni razvoj je prikazan v ciljnih, zapisanih v nacionalnem kurikulumu.

Iz tega lahko sklepamo, da je potreben sistematični pristop h kakovosti. Nenehno je treba opredeljevati, kateri pogoji so potrebni za doseganje nacionalnih ciljev, kako razviti delovne procese, kako spremljati rezultate in doseganje ciljev in katere ukrepe uvajati. Treba je natančno preučiti razvojne potrebe, da lahko uvajamo potrebne spremembe in nenehno izboljšujemo kakovost. Zato je poročilo o kakovosti orodje (redno), s katerim raziskujemo, kako daleč je prišla šola v svojem nenehnem prizadevanju za izboljševanje kakovosti.

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

Izkušnje inšpekcije so takšne, da so lokalne skupnosti pred inšpekcijo in po njej zelo motivirane za dvig kakovosti dela, posebej še na področjih, ki so bila v inšpekcijskih poročilih opredeljena kot slabša. V takih primerih Švedska agencija za izboljševanje šol dobi zahtevo za pomoč in podporo. Zato je verjetno, da je potreba po pomoči največja ravno ob inšpekcijskih poročilih.

### 3.3.4. BRUK

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

Švedska nacionalna agencija za izboljševanje šol je razvila orodje za samoevalvacije kakovosti za učitelje, učiteljske time in šole. Imenuje se BRUK, kar je švedska krajšava za presojo – razmislek – razvoj – kakovost. V njem so uporabljeni kazalniki, ki so povezani z nacionalnimi smernicami. To orodje ni obvezno, ampak je poskus podpore šolam pri uporabi sistematičnega pristopa k delu na področju kazalnikov. Lahko ga uporabljajo na začetku razvojnega procesa kot dela sistematičnega uvajanja sistema kakovosti ali pa za določanje rezultatov v šoli, za letno poročilo o kakovosti. BRUK nam daje vpogled v to, kako kakovostno in na kakšni ravni šola dosega cilje.

Sistem kazalnikov temelji na treh ključnih področjih: procesu, doseganju ciljev in okoljskih dejavnostih. Na vsakem od teh področjih so različna področja kazalnikov, ki se delijo še naprej v sektorska področja, potem v kazalnike in nazadnje kriterije. Kazalniki na področju »proces« so pedagoške dejavnosti, usmerjanje in vodenje, nadzor kakovosti/razvoj. Glavno področje »doseganje ciljev« se deli na dve področji kazalnikov: cilje dejavnosti in izobraževalne cilje. Glavno področje »dejavniki okolja« pa zajema pet področij kazalnikov: izobraževalne priložnosti, zaposlene, učence, stroške in materialne vire.

Vsako področje kazalnikov se podrobneje deli v podkazalnike, od katerih se vsak nanaša na ustrezen odstavek v Zakonu o izobraževanju, kurikulu in učnih načrtih. Pred kratkim so BRUK izboljšali tako, da vsebuje tudi ustrezne instrumente za analizo.

BRUK-a večina šol na Švedskem ne uporablja, vendar narašča število takih, ki so odkrile to orodje in se jim zdi pomembno. Vsekakor je tako vseobsežno in časovno zahtevno, da takega instrumenta v resnici nobena šola ne more uporabljati v celoti; šole uporabljajo posamezne dele, ki se jim zdijo v določenem času pomembni. BRUK je na voljo osnovnim in srednjim šolam, področja kazalnikov so enaka, pomembno pa se razlikujejo posamezni podkazalniki.

### 3.3.5. Vidik preverjanja in ocenjevanja

Da bi dobili celovit pregled nad preverjanjem in ocenjevanjem, navajam poročilo Nacionalno preverjanje in ocenjevanje v švedskem šolskem sistemu (Skolverket, 2005). Ta dokument poudarja, da sistema nacionalnega preverjanja znanja ne moremo opisovati osamljeno, saj deluje v širšem sistemu. Podobno težko je evalvirati sedanji sistem preverjanja brez razumevanja prejšnjega nacionalnega sistema preverjanja in ocenjevanja. Zato sta v tej študiji opisana tudi švedski šolski sistem in prejšnji sistem preverjanja in ocenjevanja. Prav tako so opredeljene prednosti in slabosti različnih sistemov ocenjevanja znanja.

### 3.3.6. Trenutne razvojne usmeritve in razlogi zanje

Sedanja konservativna vlada na Švedskem, ki je prevzela oblast po splošnih volitvah leta 2006, je začela hiter proces širjenja in zaostrovanja sistema preverjanja in ocenjevanja. Kot primer navajam nekaj sprememb, ki so že bile ali bodo v kratkem sprejete:

- uvedba nacionalnih preizkusov znanja v 3. razredu osnovne šole pri treh predmetih: švedščini, matematiki in švedščini kot drugemu jeziku;
- predlog za uvedbo nacionalnih preizkusov znanja pri več predmetih v 7. in 9. razredu osnovne šole;
- od 1. razreda osnovne šole uvedba stalnih in obveznih oblik pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jih izvajajo učitelji in rezultate posredujejo staršem;
- sistem ocenjevanja, ki bo uveden že od 6. razreda osnovnih šol<sup>7</sup> in višje v vsem sistemu ter temelji na popolnoma novem načinu ocenjevanja, predlog so ocene od A do F.

Poleg tega je opaziti, da namerava vlada popolnoma spremeniti srednješolski sistem. Uradno poročilo, v katerem je zapisana zasnova novega sistema, je vlada dobila v obravnavo maja 2008.

Ozadje političnih sprememb je prepričanje vlade, da švedski izobraževalni sistem ne izobrazí dovolj dobro in ne dosega dobrih rezultatov pri šolskih predmetih. Kot dokaz za te trditve uporabljajo rezultate mednarodnih študij, kot so študije PISA in OECD. Trditve o tem, kako slabo se je švedski šolski sistem odrezal v mednarodnem prostoru, pa so predmet ostrih kritik raziskovalcev v izobraževanju. Politične fraze spodbijajo najvplivnejši raziskovalci, ki imajo drugačne rezultate.

<sup>7</sup> Trenutno se nacionalni sistem ocenjevanja začne v 8. razredu.



Ne glede na to pa je večina sprememb plod političnih namer, da bi ponovno uvedli zastarele načine merjenja in ocenjevanja v obliki zunanega preverjanja in ocenjevanja kot metode sumativne evalvacije. Vzporedno s tem pa želijo okrepiti sistem nacionalne inšpekcije. Poleg sistema poročanja o kakovosti šol in lokalnih skupnosti se torej pojavljajo vse glasnejše zahteve, da bi vlada okrepila sistem merjenja rezultatov in kakovosti dela učencev s statističnimi podatki, nagrajevanje rezultatov in več metod za nacionalna preverjanja. Nekateri kritiki pravijo, da je to morda prvi korak k »ponovni nacionalizaciji«, nadzoru in podrobnemu usmerjanju izobraževanja. Z drugimi besedami, spremeniti želijo decentraliziran sistem izobraževanja na Švedskem.

### 3.3.7. Učinki na učenje in znanje

Razloga učinkov sistema zagotavljanja kakovosti in presoje je odvisna od tega, koga vprašamo in kakšna je raziskava. Trenutno poteka politična razprava o delu šol in rezultatih učencev, ki prinaša vladne spremembe v sistemu večinoma z ideološkega vidika.

Z *vidika šole* sedanjí v cilje usmerjeni sistem in poročanje o kakovosti odpirata razprave, osveščata šole in spodbujata dejavnosti, vezane na koncept kakovosti. Gre torej za delo na kakovosti, čeprav se zavedanje in potrebne spretnosti od šole do šole zelo razlikujejo. Bolj ali manj vse švedske šole pripravijo letno poročilo o kakovosti, v katerem poskušajo na različne načine prikazati svoje sistematično delo pri doseganju izobraževalnih ciljev. Že sam sistem postavlja v ospredje kakovost, kar je zelo pozitivno. Poleg tega se sistem kakovosti približuje šolam, kar je dobro zanje, saj učiteljem, vodjem in učencem omogoča oblikovati lasten način dela in odpiranje lastnih vprašanj o tem, kako bodo izboljševali kakovost. Vendar so šole tudi po več kot desetih letih in kljub množici podpornih gradiv in usmeritev še vedno počasne pri iskanju ustreznih načinov razvijanja sistematičnega kakovostnega dela in poročanja o njem.

Tudi pomanjkanje kazalnikov ustvarja pri učiteljih in ravnateljih negotovost glede tega, v kaj točno naj se usmerijo v svojih poročilih. Vendar pa je puščanje odprte poti pri izbiri konkretnih prednostnih ciljev in pri določanju procesov zavestna odločitev države. Temelji na podmeni, da mora biti vsaka šola v svojih posebnih razmerah usmerjevalka lastnih procesov in razvoja, saj lahko le tako spodbuja sodelovanje, dejanja in konkretne, merljive korake k izboljševanju. S temi prizadevanji se strinjam. Moje stališče in izkušnje kažejo, da so razvojni procesi, ki so prilagojeni lokalnemu okolju, dosti bolj uspešni in trajni kot ukazani ukrepi, ki prihajajo od zgoraj.

Z *vidika učenja in znanja* pa sistem presoje kakovosti sam po sebi ne zagotavlja niti dobrih niti slabih rezultatov. Sistem lahko *ustvari pogoje* za boljše rezultate in kakovostnejše delo ali pa tega ne zmore. Poleg tega ima švedski sistem dva namena: nadzor in izboljševanje. Torej so sklepanja o rezultatih odvisna od tega, za kateri namen se v danem trenutku odločimo. Bralci morate razumeti tudi, da ima izobraževanje na Švedskem skladno z Zakonom o izobraževanju dve enako pomembni poslanstvi: zagotavljati znanje in podpirati dolgoročni razvoj učencev.

Dobri rezultati se ne razvijajo samo iz uspešnega učnega procesa in učnega okolja v šolah. Najprej se je treba vprašati, kaj sploh so dobri rezultati. Nato se vprašamo, kaj je znanje. Ali sedanji sistem na Švedskem spodbuja znanje *in* razvoj šole? Ali podpira nadzorno vlogo ali razvoj šole ali oboje? Kateri vidik razvoja učencev bi morali posebej poudariti?

V švedskih kurikulumih je pojem »znanje« opredeljen s štirimi F-ji: dejstva (fakta) – veščine (färdighet) – razumevanje (förståelse) – sorodne veščine (förtrogenhet). Če hočeš imeti »znanje«, moraš poznati dejstva, imeti veščine, poznati okolje in razviti konceptualno razumevanje, to pa moraš poznati tako dobro, da lahko prenašaš znanje in spretnosti v nove, neznanne situacije in naloge. Znanje imaš šele, ko se povežejo vsi štirje sestavni deli.

Rezultati učencev pogosto izhajajo iz preverjanja znanja in se izražajo kot ocene pri predmetih. Taka sumativna evalvacija učenčevega dela pogosto izhaja iz podmene, da lahko vse merimo in spremenimo v ustaljeni sistem ocenjevanja. Pravilna razlaga pojma »znanje« pa v švedskem okolju ne sovпада s preverjanji znanja, ki merijo večinoma le podatkovno znanje in spretnosti na določen dan v določenem času. Tako preverjanje znanja pogosto imenujemo »merjenje temperature«. Mednarodne primerjalne študije torej merijo le te vidike znanja, ne pa dolgoročnega razumevanja in prenosa znanja v nove situacije.

Sistem presoje mora seveda vključevati statistične podatke in rezultate dela učencev, ki izhajajo iz preverjanja znanja. Toda politiki in raziskovalci, ki poudarjajo samo te vidike, tvegajo in zavestno ne posvečajo pozornosti dolgoročnemu učnemu procesu vsakega posameznika, človekovemu razvoju in ustvarjanju znanja, prevladujočim pogojem, metodam za doseganje ciljem ali okolju, v katerem nastajajo rezultati. To ni usmeritev v učenje, je le poudarjanje rezultatov z ozko opredelitvijo znanja.

Švedski sistem poročanja o kakovosti skuša zajeti številna vprašanja: nadzorno vlogo in podporo izboljševanja šol, oblikovanje znanja *in* razvoj šol, oblikovanje znanja in dolgoročni razvoj samozavesti pri učencih v smeri vseživljenjskega učenja. Tak pogled, ki ga podpira tudi znanstvena literatura, dopušča, da so oblikovanje znanja in učenje, pa tudi razvoj šol procesi, ki bi jih morali zajeti v razprave o kakovosti. Da bi našli razloge za rezultate in razumeli, zakaj so rezultati takšni, kot so, moramo upoštevati tudi procese, ki potekajo za njimi.

Sedanji sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na Švedskem zagotavlja celovit pogled na te vsebine in se izraža v obliki poročanja o kakovosti. Podprt je z znanstvenimi raziskavami, pa tudi s filozofijo učiteljskega sindikata, torej ima široko podporo v izobraževalnem okolju.

Vendar vlada med švedskimi raziskovalci in politiki še vedno nasprotje pogledov in vrednot v razumevanju znanja in učenja. Obstajajo težnja in močna politična prizadevanja, da bi povečali število nacionalnih preverjanj znanja in uvedli bolj raznolik sistem ocenjevanja, da bi bili rezultati bolj vidni. Prezgodaj pa je še reči, ali bodo te pobude izboljšale razumevanje kakovosti v šolah ali bolje osvestile učence in strokovnjake o potrebnih ukrepih za doseganje izobraževalnih ciljev.

Raziskave v izobraževanju lahko zagotovijo dokaze, ki podpirajo rezultate primerjalnih študij, kot je na primer PISA, drugače povedano, da švedski učenci niso najboljši v znanju pri posameznih predmetih, na kar kažejo tudi kazalniki v tej študiji. Po drugi strani pa te raziskave kažejo tudi, da so švedski učenci čisto na vrhu, kadar so vključeni tudi naključni in širši kazalniki znanja, kompetenc in dela. Ponovno lahko potrdimo, da izbira, kako in kaj raziskovati, skupaj z ideologijo učnega procesa proti rezultatom, prinese različne odgovore in zaključke.

Glavna izobraževalna razprava na Švedskem se danes nanaša na šolsko politiko in ukrepe, ki jih sprejema konservativna vlada v nasprotju z rezultati raziskav in teoretičnimi izhodišči. Tako nacionalne kot mednarodne raziskave dokazujejo, da povečan nadzor in inšpekcija nista učinkovita, ko gre za razvoj kakovosti v šolah. Če pogledamo raziskave o vodenju organizacij, naletimo na povsem enotne ugotovitve, da organizacij s kompleksnimi dejavnostmi ne smemo voditi z nadzorovanjem. Take organizacije, med katerimi so tudi šole, najbolje vodijo strokovnjaki s pedagoško in celostno vizijo, ki temelji na poglobljenem razumevanju vsega poslanstva. Raziskave o razvoju šol dokazujejo, da morajo biti učitelji in vodenje glavni oblikovalci znanja o poučevanju in učenju, če želimo, da bodo šole (p)ostale uspešne.

»Raziskave jasno kažejo, da usmeritev v rezultate zmanjšuje znanje v primerjavi s tem, če se usmerimo na radovednost učencev in njihovo notranjo motivacijo za učenje. Bolj ko poudarjamo nagrajevanje z ocenami (zunanjo motivacijo), bolj umetno in manj globoko je znanje. Zato se ne smemo usmerjati le na rezultate, ampak moramo poglobljati razumevanje ter izboljševati kakovost učnega procesa pri učencih« (Scherp, 2008).

»Če želimo, da bo postala evalvacija pomembna, moramo začeti pri razmerah v svoji šoli. Zato se lahko med šolami razlikuje v obliki in vsebini. Za razliko od evalvacije, ki je spodbujena od zunaj, samoevalvacija temelji na strokovnjakih, ki odločijo, kaj evalvirati in zakaj. Le tako bo šola postala 'lastnica' rezultatov. Na osnovi rezultatov raziskav o razvoju šole in prenovi si upamo trditi, da samo zunanja evalvacija v šole ne bo prinesla dolgoročnega in trajnega razvoja. Izzive in probleme lahko izrazijo samo učitelji in učenci vsake posamezne šole« (Läraryrörbundet, 2005).

Na splošno bi lahko dejali, da sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na Švedskem poudarja odgovornost učiteljev, vodij in lokalnih skupnosti za dosego izobraževalnih ciljev. S tem sistem poudarja pomembnost prizadevanja šol za doseganje ciljev, opisovanja procesov in rezultatov s kvalitativnega in kvantitativnega vidika ter izbire ukrepov za izboljševanje poučevanja in učenja. Na nacionalni ravni sistem zagotavlja statistične podatke, omogoča primerjalne študije, zagotavlja zakonske pravice in daje pravico nacionalni inšpekciji, da pregleduje šole in lokalne skupnosti.

Zaradi tega sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti spodbuja odgovornost posameznikov in šole, pa tudi notranji razvoj šol, kar naj bi posledično imelo pozitivne učinke na učenje, znanje in rezultate učencev.

Sistem ustvarja pogoje za razvoj šole in izboljševanje kakovosti. Vprašanje o številu in obliki nadzornih instrumentov pa ostaja stvar politične razprave.

## Literatura

- Härnqvist, K. (1959), *Intelligensutveckling och skolresultat*, v *Pedagogisk Forskning* 4, str. 57–69.
- Läraryrket i Lärarnas Riksförbund (2005), *Vi värderar kvalitet*, Stockholm: Nordisk Bokindustri Försäljnings AB.
- Myndigheten för skolutveckling (2003), *Att granska och förbättra kvalitet*, Stockholm.
- Myndigheten för skolutveckling (2007), *Kvalitetsarbete i förskola och skola*, Stockholm.
- Regeringskansliet (2008), *Education Act*, dostopno na: <http://www.sweden.gov.se/sb/d/574/a/21538> (23. 6. 2008).
- Scherp, H.Å. (2008), *Björklunds betygshets leder fel*. Article in *Svenska Dagbladet* 23/03/2008.
- Skolverket (1999), *Att utvärdera skolan*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001), *BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola*. Report 01:676. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005), *National Assessment and Grading in the Swedish School System*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006), *Gender differences in goal fulfilment and education choices*, Report 287. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008), *Kvalitetsredovisning – allmänna råd och kommentarer*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, *Skolverket – a presentation*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, *Publications in English*, na spletni strani <http://www.skolverket.se/sb/d/355> (23. 6. 2008).
- Svenska Kommunförbundet (1998), *Kvalitet – en exempelsamling*, Stockholm: SKL 24/06/2008.

### 3.4. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v angleškem šolskem sistemu: svarilna pripoved

Ian Stronach, Institute of Education, Manchester Metropolitan University

#### »Kdor si želi vrtnico, mora sprejeti tudi trnje.«

*V tem razmišljanju o vprašanih »kakovosti« v zvezi z izobraževanjem v angleškem šolskem sistemu bomo naprej pogledali politični in gospodarski namen takih prizadevanj. Mešanica vplivov in hitrosti pobud je izražena v smislu »moralne panike« in »politične histerije«. V takem sistemu je številčni izraz kakovosti kot količine zanemarjeno protislovje in vpliv ocen in tabel se preučuje v smislu »kulture presoje (audit culture)«. Opažena je tudi globalna in globalizirajoča narava teh razprav: predstavljajo neke vrste nadnacionalni kulturni imperializem in se uporabljajo kot podlaga za zelo dvomljive mednarodne primerjave. Na hitro bomo preučili možnosti za manj birokratske reforme, ki vsebujejo več kulture in dialoga, in si pogledali nekaj zgodnjih korakov v tej smeri. Na koncu trdimo, da je »kakovost« koncept, ki ga ni mogoče preučevati samostojno. Sodi v razpravo, ki vključuje druge pojme, kot so »svetovna odličnost«, »izbira«, »ustreznost namenu«, »porabnik«, »konkurenca« – ki vsi sodijo v vrsto pozitivističnega izrazoslovja, iz katerega so se filozofi od Hayeka do Nancyja več kot eno stoletje norčevali. Če povzamemo, lastnosti izobraževalnega sistema v odnosu do oblike vladanja, gospodarstva in kulture bi morale biti predmet raziskave in natančnih, ovrednotenih sprememb. To je nujno. »Kakovost« kot sistem odgovornosti, zamenjana za protislovno Količino, pa je veliko bolj dvomljiva ambicija. Mogoče bo zvenelo kot poosebljenje Napredka, a če upoštevamo izkušnje v Angliji, je pobuda za dušečo, hinavsko in uničujočo birokracijo.*

Vprašanje namena je zapleteno, ker je politika zapleten skupek odzivov na številne različne težnje. Ni racionalen postopek odgovornosti, kot navaja retorika. Na splošno je politika bolj nenameren kot nameren rezultat. To zlasti velja v zvezi s »Kakovostjo« v izobraževalnem sistemu, ker se ta izraz uporablja za prečkanje številnih mostov med izobraževanjem in gospodarstvom, med strokovnjaki in starši, med nacionalnimi agencijami in lokalnimi ponudniki. Njegov pomen se spreminja. V tem smislu je pomembno, da »kakovosti« ne razumemo kot samostojno »preverjanje« uspešnosti, ampak kot ureditev, ki je sama po sebi zelo uspešna v zvezi z delovanjem celotnega izobraževalnega sistema. Ni merilna palica<sup>8</sup>, ampak del stroja samega.

#### 3.4.1. Nova »izobraževalna ureditev«

Prvo od »gonil« teh politik je nezaupanje vlade v strokovno avtonomijo, ki sega v sedemdeseta leta prejšnjega stoletja. Do takrat je na izobraževalni sistem vplivalo usklajevanje med državo, lokalnimi izobraževalnimi organi in strokovnimi združenji – združenimi v državnem Svetu za šolstvo, ki je vodil razvoj kurikula. Pri razvoju politike je prevladoval implicitni pogled »zainteresiranih strani«, čeprav se takrat tak jezik še ni uporabljal. Razvoj nacionalnih kurikulov je običajno potekal v eksperimentalnih in razvojnih projektih – glavni zgled je bil projekt kurikula

<sup>8</sup> Kot merilnik ravni olja v bencinskih motorjih

humanističnih ved (Stenhouse in drugi) v projektu Nuffield Science. O takih novostih so odločali strokovnjaki in običajno so bili predmetni oddelki pri tem zelo avtonomni<sup>9</sup>. Takrat so to ureditev kritizirali (konservativni državni sekretar Boyle) kot »skrivni vrt kurikula«, v katerem o javni politiki vse preveč odločajo strokovnjaki za izobraževanje. Sumničenje je bilo strokovna oligarhija. Tako laburistična (Callaghan v sedemdesetih letih) kot konservativna vlada (Thatcherjeva v osemdesetih letih prejšnjega stoletja) sta želeli bolj centralizirano politični kot strokovni nadzor kurikula in bolj odprto odgovoren sistem presoje. Ta proces javnega in nacionalnega skrbnega pregledovanja se od takrat ves čas stopnjuje, čeprav je bilo nedavno ugotovljeno, da je malo pretiran, in sedaj je v zvezi s pregledovanjem kakovosti bolj pogost jezik »mehkega pristopa« in zahteve, da je potrebno več usmerjenosti v »samoregulacijo«. Prav tako se priznava, da je oster nadzor (zlasti s strani OfSTED<sup>10</sup>) povzročil preveliko predpisovanje, dušenje inovacij, izgubo samospoštovanja in strokovne avtonomije učiteljskega poklica ter pomanjkanje ustvarjalnosti v kurikulu in pedagogiki na splošno. Nadalje obstajajo obtožbe, da taka stroga ureditev inšpekcije spodkopava strokovnost učiteljev; »depofesionalizacija« je splošna obtožba v raziskovalnem smislu (Stronach in drugi, 2002; Ball, 1999). Policisti v tej ureditvi so bili Kakovost, Standardi, Merila uspešnosti in Cilji.

### 3.4.2. Izobraževanje in kapitalizem

Drugo gonilo je bolj posredno, a verjetno močnejše. Ko gospodarstvo Združenega kraljestva postaja bolj globalno, se državni nadzor nad njim zmanjšuje (npr. trenutno gospodarsko krizo in približujočo recesijo v Združenem kraljestvu so povzročila »metuljeva krila« krize hipotekarnih posojil z velikim tveganjem v ZDA in vpletenost britanskih bank v to neizpolnjevanje obveznosti). To »izpodkopavanje« vloge države (Gray, 1999) spremlja paradoks. Država je vse bolj obsedena s svojo vlogo pri ustvarjanju znanja in veščin za uspešno konkuriranje na vse bolj konkurenčnem globalnem trgu. To se kaže v omejevanju ciljev na tiste, ki jih zahteva »gospodarstvo znanja«, ter preobremenjenosti z ekonomskimi idejami o učinkovitosti, uspešnosti, »dodani vrednosti«, celovitom obvladovanju kakovosti, ISO 9000, Vlagatelji v ljudi (Investors in people) itd. – in seveda z idejo »kakovosti« samo v specialističnem smislu systemskega ukrepa učinkovitosti in uspešnosti. Vse ravni izobraževanja soglašajo s to idejo produktivnega državljana in temu »subjektu« nalagajo odgovornost za uspeh Združenega kraljestva v globalnem kapitalizmu prihodnosti. Razprave o izobraževanju postajajo neke vrste »parakapitalistične razprave« (Stronach, bo izdano), v bistvu kot oblika gospodarske produktivnosti, ločene od golih »vrednosti«. To pomeni, da prevzema retoriko neke vrste poslovne razprave, se preoblikuje v spoštovanje »gospodarstva znanja« in

<sup>9</sup> Vendar je treba povedati, da je obširen sistem nacionalnih izpitov to omejeno avtonomijo učinkovito nadziral. Vendar je takrat režim izpitov zajemal veliko manjši razpon zmožnosti, »manj zmožni – kot so jih takrat imenovali, običajno niso opravljali nobenih ali pa zelo malo nacionalnih izpitov.

<sup>10</sup> OfSTED je Urad za standarde in izobraževanje, državna inšpekcijska agencija. Šole pregledajo in javno ocenijo vsakih nekaj let (približno vsaka 4 in ne več kot vsakih 6 let). Te ocene so za javnost pomembne in veljajo za verodostojne izkaze vrednosti, čeprav v določenih primerih obstajajo dokazi o pomanjkanju veljavnosti in celovitosti (Stronach, 2006). Prej je standarde pregledoval Inšpektorat Njenega veličanstva (HMI), organizacija, ki je bila bolj strokovno osredotočena. Njihov režim je bil blažji glede predpisovanja, pogostosti inšpekcij in javne oblike odgovornosti. Trenutno so dejavnosti OfSTED delno privatizirane glede inšpekcijskih pregledov posameznih šol, čeprav so okvir in postopki inšpekcijskega pregleda natančno predpisani.

uporablja nov jezik »kakovosti«, »čvrstosti«, »ustreznosti namenu« in tako dalje. To je upodobi-  
teu »učinkovitosti«. Po mnenju skeptičnega komentatorja je tak jezik sodoben kargo kult ali kult  
tovora<sup>11</sup>, kot bi rekli antropologi. Taki retorični pozivi naj bi prinesli čudežno učinkovitost – ali pa  
se verjame, da bodo vsaj drugi tako mislili (Stronach, bo objavljeno). Iz tega sledi, da motivacija  
za pregledovanje »kakovosti«, rezultatov« in »ustreznih procesov« in njihovo organiziranje v jav-  
nih lestvicah »odličnosti« prevladuje tako v smislu politične motivacije kot pozornosti medijev.  
Veljavnost takih lestvic je že več let predmet raziskovalne kritike (Stronach, 1999; Strathern,  
2000), vendar njihov vpliv še naprej narašča. Na splošno težnja naivnega pripisovanja takemu  
ekonomizmu narašča s starostjo skupin, s katerimi se ustanova ukvarja – univerze (to pomeni višji  
vodje) so najbolj pripravljene sodelovati v takih razpravah, ker sebe vidijo kot možne ali dejanske  
»svetovne voditelje«, »globalne akterje«, »vodilne« prvake v globalni kapitalistični tekmi. Ironično  
je, da se zdi, da ima višje in visokošolsko izobraževanje v Združenem kraljestvu najbolj naivne in  
reakcionarne poklicne »vizije«.

### 3.4.3. Izvor primerjav in pozitivistične potrebe

Tretje gonilo sledi kot posledica. Potreba po primerjavah in lestvicah kakovosti in pomanjklji-  
vosti zahteva pozitivistično poznavanje rezultatov izobraževanja, izraženih v številkah kot ocene,  
odstotki, preglednice in zgledi odličnosti in primanjkljajev<sup>12</sup>. To pa obratno povzroča razprave o  
»uspešnosti« in »učinkovitosti«, ki določa naravo številnih izobraževalnih »raziskav« (glej ICSEI:  
*Journal of School Effectiveness and Improvement*, sistematično pregledovanje EPP, naključno  
izbrani preskusi itd.). Glede na zgodovino TIMSS so ti procesi postali globalne obveze, ki imajo  
standardizacijski učinek na nacionalne sisteme izobraževanja (Aggarwalla, 2004; Stronach, Trunk  
Širca in Dimc, 2000). Iz tega sledi, da je trenutna težnja po količinski opredelitvi in poblagovljenju  
rezultatov in procesov izobraževanja sistemska potreba in ne epistemološka napaka. Pomembno  
se je zavedati trajajoče in zgodovinske narave tega pojava. Pred več kot 60 leti je Hayek opredelil  
kolektivizem kot »totalitaren« v pravem smislu te nove besede« (Hayek, 1944, 42). Menil je, da  
je tak avtoritativni režim temeljil na prav takšnih absurdnih oblikah družbene aritmetike, kot  
spremljajo naše sedanje režime »presoje« in »izboljšav«, katerih javni rezultati količinsko opre-  
deljujejo »kakovost« v razpravah o izobraževanju. Hayek, ki je pisal v štiridesetih letih prejšnjega  
stoletja, je pri razširitvi tega argumenta na ureditve merjenja poudarjal 120-letni ponavljajoči se  
pozitivizem, ki ga opredeljuje kot »nekritični prenos težav družbe [...] navad in misli naravoslovnega  
znanstvenika ter inženirja« (Hayek, 1944, 15). Tako oponašanje Znanosti »ni skoraj nič pripomo-

<sup>11</sup> Kargo kult ali kult tovora se je pojavil po 2. svetovni vojni. Melanezijski otočani so organizirali kulte spominjanja, da bi spet  
prišli srečni časi, ko je bogastvo teklo iz ameriških vojaških baz. Kultni plesi so vključevali bojevanje bombnikov itd. Element  
oponašanja je zagotovo del parakapitalistične burke države Združenega kraljestva, najbolj očitno je verjetno zasledovanje  
»Kakovosti« vodilnega svetovnega »gospodarstva znanja« (Bela knjiga, 2003; Stronach, 2003).

<sup>12</sup> Ti so veliko objavljani in jih obiskujejo mediji in starši. Navaja se rubrika »izbira«, čeprav imajo tako izbiro pogosto le  
bogatejši starši. Če OfSTED meni, da šola ni ustrezna, se zanjo uvedejo »posebni ukrepi«. Pogosto je posledica take obsodbe  
zamenjava vodstva.

glo k razumevanju družbenih pojavov«, a kljub temu »so še vedno prisotne zahteve po nadaljnjih poskusih v tej smeri [to v letih 1941–44] kot najnovejše revolucionarne novosti, ki bodo, če bodo sprejete, zagotovile nesluteno hiter napredek« (Hayek, 1952, 14). Ali vas to na kaj spominja?<sup>13</sup> Rezultat je družbeni inženiring, ki sam sebe promovira v vzporednem jeziku načrtov in ciljev<sup>14</sup>. Britanijo v zgodnjih štiridesetih letih prejšnjega stoletja vidi kot na poti v kolektivno zatiranje preko »konservativnega socializma« (Hayek, 1944, 134), seveda pa je njegova glavna tarča stalinistični sistem petletnega načrtovanja z vsemi pošastnimi grozotami in tudi nesmisli.

Tak nesmisel nam tudi pomaga razumeti nekatere spodrsrljaje v zgodovini zahodne sodobnosti. Ideja, da je družbo mogoče tako prilagoditi družbenim ciljem, se začne z zgodnjima socialistoma Fourierjem in St. Simonom. Do tridesetih let devetnajstega stoletja se je pojavilo to nepriznано protislovje, »znanstveni socializem« (kjer je bila neumnost v »znanstveni« in ne »socializem«). Največji »pionirski primer« je nedvomno *Komunistični manifest* (Jones, 2002, 20). Moderne zahodne države, oropane gospodarske moči v globalnem gospodarstvu, so to nadomestile tako, da so si izmislile tako imenovano parakapitalistično razpravo, v kateri izražajo »gospodarstvo znanja«. Je polno gospodarskih ukrepov in izrazov (cilji, dodana vrednost, najboljša praksa, dokazana uspešnost) ter izposojenk iz poslovnega sveta (zasebni sektor prevzema državne ukrepe v izobraževanju in zdravstvu; popolno obvladovanje kakovosti; vse oblike zagotavljanja kakovosti, blagovne znamke, logotipi; celo zakonodaja, ki zveni kot slogani za izdelke – *Vsak otrok je pomemben* (*Every Child matters*, Združeno kraljestvo); *Nobenega otroka ne smemo pozabiti* (*No Child left behind*, ZDA). Vsak od teh delov zakonodaje zahteva klicaj, ker so to slogani in ne zakonodajni naslovi). V Združenem kraljestvu se je pojavila razprava, ki izraža nostalgijo za časi, ko je država gospodarsko moč izvajala preko nacionalnega in imperialističnega kapitalizma, ki zato izraža navdušenje nad posnemanjem »uspešnosti« in učinkovitosti« kot dividendo globalnega kapitalizma lokalnim civilnim družbam, podobno kargo kultu ali kultu tovara<sup>15</sup>. Tako je neverjetne sanje »znanstvenega

<sup>13</sup> Zadnji zvok zvonca: »Metode, ki so jih znanstveniki ali ljudje, ki so navdušeni nad naravoslovjem, pogosto poskušali vsiliti družboslovju, niso bile nujno take, kot so jih znanstveniki uporabljali na svojem področju, ampak metode, za katere so mislili, da jih uporabljajo« (Hayek, 1952, 14). Meni, da je obsedenost s »količinskim opredeljevanjem« in »stepim prenosom na družbeno arenno« odgovorna za »najhujše zmote in nesmisle« (Hayek, 1952, 51). Vendar vse take »znanstvene fantazije« niso kvantitativne. Freud je sanjal, da ustvarja »znanost posameznika« (Freud, 1899/2006). Zanimivo bi bilo poskušati ugotoviti, kaj omogoča tako rekurzivno, kolektivno, vztrajno pozabljenje v zahodnem modernističnem projektu, od norosti Condorceta preko Comteja in zgodnjih socialistov do psihometrike na začetku 20. stoletja in do sodobne obsedenosti, zlasti v ZDA in Združenem kraljestvu, ne samo z napredovanjem pozitivističnega količinskega opredeljevanja, ampak tudi z zatiranjem kvalitativnih raziskav ali njihovim izoliranjem v podrejene gete (imenovane študije primera). Pozitivizem prihaja nazaj, pogosto kot Bog, verjetno so razlogi isti. Včasih smo ga imenovali »zombijski pozitivizem« (Stronach, Frankham in Stark, 2007). Oba nudita določeno Univerzalno znanje. Enako bi bilo koristno slediti in razložiti neuspeh njegovih številnih uničenj in »smrti« (npr. nedavno »znanstvenost je izrabljena«, Margolis, 2003, 17).

<sup>14</sup> Hayek je celo dejal, da »civilizaciji« nujno spremlja »stalno zmanjševanje sfere, v kateri posameznikova dejanja vežejo določena pravila« (Hayek, 1944, 43). Tudi Russel je ob približno istem času oporekal tej vrsti pozitivizma in psevdoznanosti: »Znanstvena oligarhija bo zagotovo postala tako imenovana »totalitarna«, to pomeni, da bodo vse pomembne oblike moči postale monopol države« (Russell, 1952/1968, 56); glej tudi Kolakowski o sovjetskem pozitivizmu kot vrsti »filozofskega samomora« (Kolakowski, 1976/2005, 552).

<sup>15</sup> To ne pomeni, da je taka nostalgija zgolj naključna. Je tudi pokrivalo za načine, prikazane drugje (Stronach et al., 2002). Nostalgija je oblika izražanja bolj premišljene strukture.



socializma« 19. stoletja v 21. stoletju zamenjala vzporedna neumnost »znanstvenega kapitalizma«<sup>16</sup>, ki se izraža preko poblagovljenja »kakovosti«. Prisotno je mnenje, da standardi padajo, in zato jih morajo sistemi kakovosti spremljati in narediti prostor za izboljšave ter ugotoviti kdo so grešni kozli. Odnos država/trg se lahko koristno prevede s »tržnim stalinizmom«, čeprav ne v prvotnem pomenu izraza, kot ga je uporabljal Graebner (2002, 62).<sup>17</sup> Po mojem mnenju tržni stalinizem trg odstopa globalnemu trgu in lokalni trg organizira kot prisilen parakapitalistični privid, ki v spomin priključuje idejo »kulta tovara«<sup>18</sup>. Morebiti je zanimivo tudi to, da so se Fourierjeve in St. Simonove sanje končale z ustanovitvijo verskih kultov. Nedvomno je Stalin postal kulturna osebnost, ki so se je bali, in zato morebiti ni naključje, da Hobsbawm trenutno ekonomsko teorijo imenuje »neoliberalna teologija« (Hobsbawm, 1994a, 414), in »ultraliberalni ekonomski teologi« (Hobsbawm, 1994b, 409). Ko se »Znanost« preveč trudi, da bi bila resnična, postane Religija<sup>19</sup>. Potem je pa pot do nesmiselnosti kratka:

»Springfield, Ill. (AP) Včeraj je državni senat Illinoisa zaradi učinkovitosti in gospodarnosti razpustil Odbor za učinkovitost in gospodarnost« (*Des Moines Tribune*, 6. 2. 1955; navedeno v Bryson, 2007).

### 3.4.4. Lestvice, moralna panika in politična histerija

Treba je omeniti tudi četrty dejavnik. Sistem lestvic, ki navajajo imena krivcev, povzroča občutek endemične krize v izobraževalnem sistemu. Kmalu sledi moralna panika. Domnevno padajo standardi v matematiki, pismenosti, državljanjski vzgoji, ob tem pa izbruhnejo občasni škandali, ki vključujejo

<sup>16</sup> Gray (1999, 21): »Globalni demokratični kapitalizem je prav tako neuresničljiv pogoj kot svetovni komunizem«. Taka parakapitalistična razprava se opira na kvantitativna merila, ker za izražanje idej učinkovitosti in izboljšav potrebuje jezik primerjav. V Združenem kraljestvu je to povzročilo neke vrste mišljenje »enega kluba«, v katerem RCT predstavlja zaznan zlati standard točne ocene. Laurence Sterne (1759/2003, 586) je že davno zanikal to vrsto enoakega razmišljanja: »Moj oče, ki je vsak dogodek v naravi hotel prisiliti v hipotezo, je RESNICO križal tako kot nihče drug.« Nancy (2000, 178) v eseju Human excess tako količinsko opredeljevanje šteje za »znanost in resnico za bedake«. Učinek je znaten. Kot pravi Miller (1995, 20) v zvezi s sodobno antropologijo: »Etnografija postaja otok odprtih raziskav v morju zaprtih raziskav 'preskušanja hipotez'.« To ni nič novega za Marxa, ki citira Aristotela: »Izmenjava ni mogoča brez enakosti in enakost ni mogoča brez primerljivosti« (Bholat, 2008, 19).

<sup>17</sup> Graebner (2002, 62), ki piše v *New Left Review*, obravnava neoliberalizem kot »neke vrste fundamentalizem – ali, bolje, tržni stalinizem.« Kot bolj plodno pomensko nasprotje se sklicujem na povezane prakse države in tudi navade trga, čeprav bi bil ta opis zagotovo simpatičen njegovemu pozivu k »novemu anarhizmu« razvijajočih se demokratičnih prostorov in praks, tako lokalno kot globalno.

<sup>18</sup> Kot smo že omenili, je kult tovara oponašal dejanja bombnikov v izdelanih in dolgih ritualih. Element oponašanja je zagotovo del parakapitalistične burke države Združenega kraljestva, najbolj očitno je verjetno v višjem in visokošolskem izobraževanju in tako imenovanem »gospodarstvu znanja« (Bela knjiga, 2003; Stronach, 2003). V osemdesetih letih prejšnjega stoletja se spominjam norčevanja iz vsiljive poklicnosti srednješolskega izobraževanja, zaznana v hitrosti širjenja po starostnih skupinah, da »so poklicne jasli za prvim vogalom« (Stronach, 1986, 65). Ko pa satira postane pravilna napoved, se je treba zbat.

Odnos med lokalnim in globalnim je izredno sporen, vendar tukaj zavzemamo stališče, ki je skeptično do ideje »tokov« vseh vrst osnov, ki jih zagovarjata Ekholm-Friedman in Friedman – pri določanju odnosa med vsebnikom in vsebino v smislu različnih oblik vključevanja izdelkov globalnega področja medsebojnega delovanja v prakso lokalnih strategij je bolje upoštevati »nameščene prakse, kot so asimilacija, obkrožanje in integracija ...« (Ekholm-Friedman in Friedman, 1995, 136).

<sup>19</sup> Marx in Engels sta navajala kombinacijo »iskanja družbene znanosti« in vere v »nov družbeni evangelij« (1848/1888/2005, 254–55). Nista pa slišala žvenketanja lastnega tamburina.

»nosečo najstnico«, razuzdanost mladine, propad morale, seksualizacijo otroštva, pomanjkanje discipline v šoli/doma, propad družinskega življenja, mladino, ki zlorablja alkohol, in tako dalje. Rezultat je normalizacija posebnih »projektov«, »pobud«, »delovnih skupin«, ki imajo pogosto nasprotujoče si cilje ali pa se prekrivajo. Moralna panika ogroža »politično histerijo« (Stronach in Morris, 1994) – vrsto kratkotrajnih odzivov na težave, ki so slabo zasnovani in se napačno obravnavajo. Za take pojave so običajno značilni:

- *Ponavljajoči se valovi reforme*, s težnjo, da so novosti vse bolj kratkoročne.
- *Večkratne novosti*, kjer naslednja skupina sprememb prekriva zadnjo, pri čemer večji učinki niso verjetni in nespoznavni.
- *Pogoste spremembe politik*, ki so *neuskaljane in neskladne* z istočasnim uveljavljanjem politike elite in zahtev po »vključenosti«.
- *Vse bolj simbolna narava reform*, ki obravnavajo potrebo, da se obravnava vse, kar je sodobna »težava«.
- *Spremembe pomenov*, pri čemer lahko koncepti pomenijo veliko različnih stvari.
- *Predmet moralne panike*, ki jo *povzročijo mediji*, ki se sčasoma iz občasne spremeni v endemično.
- *Spodkopavanje poklicne presoje*, običajno z zunanjimi ukrepi odgovornosti in količinsko opredelitvijo kakovosti.
- *Nepreizkušene zahteve po uspehu*, ki jih ni mogoče preizkusiti, kjer bolj ali manj ponarejena odgovornost zamenjuje raziskave in vrednotenje.

Vlada, ki se »obrača«, je posledica takega kratkovidnega zastavljanja težave in rešitve. V tej korupciji demokracije je vse bolj pomemben videz, da se obravnava »krize«, kot obravnavanje dejanskih težav. Na primer, obravnava se trenutna »težava« (julij 2008) v zvezi z zdravstvenim izobraževanjem. Trdi se, da zdravniki v Združenem kraljestvu niso odgovorni za svoje delo. Nimajo nadaljnjega izobraževanja. Zato bi jih bilo treba vsako leto preverjati, vsakih pet let pa bi morali ponovno zaprositi za registracijo. Moralna panika, ki ogroža te nesmiselno pretirane odzive na strokovno avtonomijo, izhaja iz primera dr. Shipmana, ki je pred nekaj leti s prevelikimi odmerki umoril več kot 200 svojih starejših bolnikov. Kot običajno ni nobene racionalne povezave med »paniko« in »histerijo«. Bistvo navedb o takih nezanesljivih zdravnikih, medicinskih sestrah in učiteljih ni, da so nesposobni, ampak da so nemoralni ali nori. V merilih kakovosti se to besedišče ne uporablja.

### **3.4.5. Kakovost in kultura presoje (audit culture)**

Peti dejavnik zadeva učinek take kulture presoje (Strathern, 2000) na poučevanje in učenje v šolah. Ogromno dokazov je, da taki pritiski povzročijo izobraževalno kulturo, ki poudarja poučevanje za

teste, vrsto površinske odgovornosti<sup>20</sup>. Točke SAT<sup>21</sup> določajo sloves šole, zato se učitelji poglobljeno in prekomerno ukvarjajo s pripravo učencev na te teste. To ima številne učinke. Prvič, poudarja instrumentalen in ne resničen pogled na izobraževanje. Izobraževanje »celostnega otroka« se omejuje na rezultate pri ključnih predmetih, kot so računanje, pismenost<sup>22</sup> in narava (v osnovnih šolah) ter konvencionalni GCSE in predmete na višji ravni v srednjih šolah. Kurikul se oži, tako da so predmeti, ki se merijo manj centralno, zanemarjeni. Posledica so občasne krize, ko se končno ugotovi, da so bila šolska igrišča prodana, da je telesna vzgoja zanemarjena, da je osebno in družbeno izobraževanje potisnjeno na obrobje in tako dalje. Vsak pa potem postane kandidat za moralno paniko (telesna vzgoja/debelost otrok je epidemična; prekomerno testiranje/otroci so pod stresom; univerzalni standardi/nepriimeren kurikul itd.), vendar je tako politično obravnavanje običajno kratkotrajno in nima velikega učinka.

Zato je poštena ugotovitev, da je sistem izobraževalne odgovornosti v Angliji (v preostalih delih Združenega kraljestva ni velikih razlik) vodilen v svetu glede pogojev predpisovanja, prepovedi, neprožnosti in neumnosti. Vendar to ne pomeni, da odgovornost ne more biti bolj človeška, strokovna in oblikovna. Niti ne trdimo, da v strokovno vodeni preteklosti ni bilo nedelovanja, reakcijskih in oligarhičnih teženj.

### 3.4.6. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti kot »sistem«

Pomembno je, da je »ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti« jezik odgovornosti v višjem in visokošolskem izobraževanju v Združenem kraljestvu. Retorično to pomeni zagotavljanje, jamstvo strokovne »kakovosti«. Šole se obravnavajo bolj neposredno in kaznovavno v smislu »inšpekcij« in »standardov« prek prisilnega inšpekcijskega režima, ki ga vodi OfSTED (Urad za standarde in izobraževanje). Okvir za inšpekcije je nacionalna predloga za evalvacijo zlasti kakovosti poučevanja, ki ga neposredno opazujejo usposobljeni inšpektorji. V višjem in visokošolskem izobraževanju je več medsebojnih pregledov, čeprav so gibanja v smer zmanjševanja z uvedbo več pogledov »zainteresiranih strani« in uvedbo merila »objektivnosti« preko psevdoznanosti »metrike«. Mnogi menijo, da je taka objektivnost varljiva. Dejansko obstaja velika industrija manipulacije takih rezultatov inšpekcij, ki še narašča. Koruptivna narava ocenjevanja kakovosti poučevanja v višjem in visokošolskem poučevanju je dobro poznana: univerze so se, tako kot šole, naučile, kako »izvesti inšpekcijske rituale na način, da so inšpektorji zadovoljni«<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Zagotavljanje kakovosti domnevno sega prav na začetek mest in civilizacij. Ravagnan & Grossi (2008) trdita, da so pečati in žigi na plogih državljanih (pergamenti, ki so vsebovali dragocenosti) prva poznana shema zagotavljanja kakovosti. Našli so jih v Arslantepeju v Anatoliji.

<sup>21</sup> Testi doseganja standardov.

<sup>22</sup> Vlada je določila uro pismenosti in uro računanja za vse osnovne šole. Vsebina in pedagogika sta za učitelje predpisani. Podobno in bolj splošno OfSTED določa vzorec idealne učne ure, ki bi se na primer morala začeti s pisnim potrdilom ciljev učne ure (tipično trije) in na koncu učne ure naj bi se spet vrnilo na te cilje kot rezultate. To nakazuje raven podrobnih specifikacij, pri katerih vztrajajo angleška merila kakovosti.

<sup>23</sup> Take predstave so drage v smislu časa in virov. Ekonomski oddetek je izračunal, da jih je (odlična) ocena zagotavljanja in ocenjevanja kakovosti stala okrog £300,000. Pogosto se »presojevalni preizkusi« oblikujejo naknadno in fiktivno, da se prevara inšpekcijske procese. Rutinsko se izdela cele sobe dokumentov, ki prikazujejo »odličnost« notranjih postopkov. Poučevanje za teste spremlja tiste za inšpekcijo. Kritike sistema ocenjevanja v izobraževanju so obširne, ni jih mogoče zanikati, in ignorirane. Za nedavni primer glej »Measures without meaning« TEH 8. 5. 2008 (R. Johnson).

Obstajajo pa tudi premiki v smeri oblik odgovornosti, ki so bolj »organske« od oblik, ki temeljijo na formalnih inšpekcijah. Birokracija ni najboljša izbira. Najbolj obetajoča je tista, ki vključuje »glas« učencev/šolencev. Predlog je poznan in star: učenci/šolenci imajo dober položaj za posredovanje koristnih in veljavnih povratnih informacij o strokovnem delovanju (Heron, Stronach in Whiteley, 2005; Fielding, 2007; Frankham in Piper, 2006). Projekt PETE (Učenci ocenjujejo učinkovitost učiteljev) je ugotovil, da veliko učiteljev meni, da so take povratne informacije učinkovite za izboljšanje dela, in zlasti, da so brez zamer. Učenci vedo, kakšni so dobri učitelji, in to lahko povedo. Veliko učiteljev (vendar ne vsi<sup>24</sup>) take povratne informacije pozdravlja. Taki postopki gradijo vzdušje razmišljanja o praksi, ki se v šolah lahko še naprej razvijajo kot vidik »vzdušja« ali navad ali preko višjega ali višješolskega izobraževanja (magisterij iz poučevanja/doktorat iz izobraževanja kot pričakovanje za vse učitelje), ki poudarja raziskave ukrepov ter osebno in kritično razmišljanje o praksi in teoriji šolanja.

Nadaljnja »organska« oblika odgovornosti je preko razvoja povezav šola – učitelj – starši, prek Sveta vzgojiteljev, ali še posebej, preko dejanskega razvoja komunikacije med temi strankami na večerih s starši, s sodelovanjem v razredu (AOT, odrasli, ki niso učitelji, v razredu; Whitty in Wisby, 2007). Tudi te povezave niso nekaj novega, ampak njihov razvoj pomeni, da starši, učenci in učitelji sodelujejo v oblikah družbenega in izobraževalnega angažiranja, kar pomeni, da vsak pozna mnenja in vrednote drugih. Pri tem ni nobene čarobne paličice, vendar sčasoma taki dialogi ustvarijo izobraževalno kulturo, v kateri se pogovori o kakovosti (izraženi v konkretnih situacijah) razširijo v boljše razumevanje, odnose in motivacijo. Tak razvoj je kvalitativen in ni odprt za oblike količinskega opredeljevanja, ki naj bi jih »kakovost« potrebovala. Prirastne oblike teh vrst usmeritev se včasih imenujejo pristopi »družbenega kapitala« ali »kulturnega kapitala«. Nadaljnji razvoj lahko vidimo v poskusih vključiti učence/šolence v oblike kritičnega razmišljanja, ki jim omogočajo, da se naučijo nekaj o svojih stilih učenja, da razmišljajo o svojih talentih ali primanjkljajih in da razumejo samospoštovanje kot vidik kurikuluma. Na splošno v Združenem kraljestvu ta vrsta poudarka raste in nadomešča nekatere od najhujših presežkov kulture presoje. Imenuje se različno: »osebno, družbeno in zdravstveno izobraževanje«, »personalizacija kurikula, razvoj »emocionalnega kurikula« ali priznavanje emocionalnih vidikov učenja.

Pomembno pa je poudariti, da je malo šolam uspelo v znatni meri uresničiti te različne oblike »partnerstva«, čeprav jih je še manj, ki teh ekstravagantnih zahtev ne postavljajo. Ta vrsta prekomernih zahtev je postala endemična v sistemu, v katerem je trženje bistveni del samopredstavitve šole. Starši ali učenec kot »stranka« pritiskajo na šole, da varujejo svojo tržno podobo, in ne izražajo večjih skrbi glede njihovega slovesa kraja, kjer poteka učenje. Seveda je jasno, da lahko konkurenca kratkoročno zviša standarde. Vendar so tudi vplivi običajno kratkotrajni. Raziskave v Združenem kraljestvu nakazujejo, da so lestvice na splošno v skladu z družbeno-gospodarskim vnosom šol, in če izjeme obstajajo, so običajno kratkotrajne. »Super ravnatelji« in »Posebni ukrepi« so dobri naslovi in vsaj v medijskih predstavitvah označujejo dinamično vladno, ki posreduje, vendar obstajajo dobri dokazi, da so to dolgoročno zelo obrobne dejavnosti (Gray, 2004). Zdi se ključno, da šole tako

<sup>24</sup> Težava je pogosto preprosta. V sistemu so učitelji, ki so glede motivacije in usposobljenosti šibki. Povratne informacije učencev njihovi osebni motivaciji niso v pomoč. Zato se jim izogibajo ali pa jih ne upoštevajo. Postopki PETE (ki jih je mogoče različno izvesti prek vprašalnika, s poizvedovanjem pri vrstnikih, razgovori učitelj – učenec) niso univerzalna rešitev. Po drugi strani je problem slabega poučevanja zelo dobro poznan: šole te težave ne obravnavajo *namenoma* in ne zato, ker ne bi vedele, da obstaja.

dejavnost postavijo v središče svojih odnosov z zainteresiranimi stranmi in ne kot retorično zahtevo do svojih »strank«. Narava »parakapitalističnih« razprav postavlja v ospredje trženje in podobo ter poblagovljenje izobraževanja in učencev samih (ocene/ravni/stopnje/rezultate/kvalifikacije) in ne razvoja organskih odnosov na podlagi izmenjanega znanja in medsebojnih vrednot.

Starši in učenci so šole vedno neformalno ocenjevali na podlagi rezultatov nacionalnih izpitov. V srednjih šolah se rezultati GCSE in predmetov na višji ravni na nacionalni ravni zapišejo v tabelarni obliki in primerjajo, kar daje strankam povratne informacije o izpitnih rezultatih vsake posamezne šole. V kulturnem smislu so starši običajno sposobni opredeliti »dobre« šole, čeprav so vprašanja »izbire« iluzorna, razen za precej bogate družine. Nakup hiše je odvisen od območja zajetja šol, ki je pogosto del trženja nepremičninskih agentov in odvetnikov. V osnovnem šolanju je lokalni sloves zelo dobro poznan in se običajno dodaja uspešnosti šole glede rezultatov SAT, ki nakazuje primerjalno uspešnost po posameznikih, razredih in šolah. Na izbiro srednje šole lahko taki rezultati vplivajo in zato se pojavljajo šole, v katerih je preveč vpisanih, in šole, v katerih je premalo vpisanih. Na splošno je »izbira« z razredom povezana dimna zavesa. Sklicuje se na Hayekianovo idejo proste izbire na neoviranem trgu, vendar je jasno, da imajo samo starši srednjega razreda kulturni in ekonomski kapital za tako razlikovanje in izbiro, revnejše družine pa teh dveh virov nimajo. Na te načine se Kakovost uporablja za naštevanje uspehov, ki se lahko nato javno objavijo kot izrazi normativne vrednosti – v lestvicah, odstotkih za doseg določenih standardov in drugih vladnih ciljev. Vlada tako spremembo šteje za zdrav znak kvazitrga in spodbuja odličnost v šolah z dodeljevanjem sredstev glede na privlačnost šole za stranke. Spet ima večina staršev in otrok v tej zadevi malo izbire, ker preprosto gredo v svoje lokalne šole. Vlada spodbuja nadaljnje razlikovanje šol z oddaljevanjem od splošnega srednješolskega izobraževanja. Namesto tega spodbujajo specializirane šole in »akademije«. Zamisel tega je, da »kakovost« postane stvar heterogenosti in ne homogenosti, namen pa je ponuditi izbiro kurikula ali poudarek šole v sistemu, ki si je v preteklosti uspešno prizadeval za doseganje standardov preko splošnega šolanja, nacionalnega kurikula in nacionalnih pedagoških pobud, kot sta državno prepisani »ura za opismenjevanje« in »ura za računanje« – predpisi osnovnih šol, v katerih sta bila dejavnost učencev in delovanje učitelja med učno uro načrtovana do zadnje minute. Vendar pa je treba te izraze »Kakovosti« bolj na široko umestiti v ureditev, ki vključuje zahteve po »izbiri«, ker so starši kot »racionalni porabniki« povabljeni, da za svojega otroka kupijo najboljše izobraževanje, ki je na voljo, čeprav je realnost zelo drugačna. Zato je ideja, da »kakovost« omogoča racionalne »izbire«, ki obratno povzročijo večjo zunanjo in notranjo konkurenčnost izobraževalnega sistema, ki gradi notranjo in zunanjo ekonomsko učinkovitost delovne sile, napaka, zgrajena na prevari in iluziji.

### 3.4.7. Zaključek

Angleški izobraževalni sistem (tj. javno šolstvo in ne dokaj razširjen zasebni sektor) je predmet kritike, da se otroke preveč testira in da je preveč inšpekcijskih pregledov učiteljev in šol. Trenutno se pogosto navaja, da je v angleških šolah največ testiranj in inšpekcij na svetu. Reforme si pogosto

»izposojajo politike«, običajno iz ZDA (v smislu pobud, kot so akademije, državljanstvo, poklicne pobude, načini ocenjevanja). Ni dovolj dokazne podlage za te reforme za »kakovost« in »ocenjevanje kakovosti«, vendar zaradi tega ni kaj dosti skrbi. Težave kulturne neusklajenosti so zanemarjene. Strang in Macy (2001) podajata poučen kvantitativni opis razvoja »kakovosti« glede na industrijo v ZDA. Orisala sta vzpon in padec obvladovanja kakovosti kot mode. Odkrila sta vzorec:

1. »potencialno dolgo inkubacijsko obdobje, v katerem malo podjetij izkorišča inovacijo;
2. obdobje vzpona, ko se priljubljenost naenkrat poveča;
3. kratko obdobje vzpona, za katero so značilne visoke ravni uporabe inovacije;
4. obdobje hitrega padca, ki vodi do nizkega ravnovesja uporabe (prav tam, 151).

Najprej navajata, da »lahko preobremenjenost z uspešnostjo paradoksalno ustvari valove sprejetja novosti, ki so ničvredne ali skoraj ničvredne, sledijo pa valovi opuščanja« (prav tam, 155). Ugotavljata, da je »umetni svet akterjev, ki so preobremenjeni z uspehom zaradi zgodb o uspehu, svet modnih muh z valovi sprejemanja in opuščanja«, in opozarjata, da so »spremenljivosti modnih muh najmočnejše v primeru novosti, ki imajo vsaj malo vrednosti in ne (njun poudarek) takrat, ko so ničvredne« (prav tam, 172). Sicer pa njuno spremljanje podjetij za obvladovanje kakovosti ne kaže, da so na splošno nehala poslovati. Na splošno so vsa promovirala najnovejšo norost, našega ne tako starega prijatelja celovito obvladovanje kakovosti (TQM). Zato je teorija modnih muh del tega svarilnega zaključka.

Ali bolj kontekstualno, vlada teži k uporabi metodologije zagotavljanja kakovosti kot poceni načina za izboljšanje rezultatov – splošno vlaganje virov, razvoj kurikula in raziskave, veljavnost ocenjevanja, vrednotenje kakovostnih pobud so bili v devetdesetih letih prejšnjega stoletja zanemarjeni. V zadnjem času je bilo več vlaganja v šolanje, vendar ne smemo pozabiti, da je bilo to dolgo zanemarjeno, in zato so šole zanemarile izdelek šole same in prodajale igrišča, da so lahko poravnale kratkoročne finančne obveznosti. Na splošno se rezultati raziskav uporabljajo post-hoc za validacijo obstoječih politik (in so ignorirani ali podcenjevani, če politike ne podpirajo). Posledica je izginjajoča in nasprotujoča si zmešnjava tekmujočih prednostnih nalog, na katerih temeljijo kratkoročne reforme, vendar jim kljub temu uspeva ohranjati obstoječe neenakosti v izobraževalnem sistemu. Modne muhe, histerija in panika so kljub temu uspešne pri ohranjanju kakovosti osnovne, trajajoče in nemotene neenakosti.

## Literatura

- Aggarwalla, N. (2004) Quality assessment of primary and middle education in maths and science (TIMSS). Evaluation Report. Eaton-Batson International Management and Consulting Services, September.
- Ball, S. (1999) Global trends in educational reform and the struggle for the soul of the teacher, British Educational Research Association conference, Sussex, September.
- Bholat, D. (2008) Beyond freedom and equality, Department of Anthropology, University of Chicago (mimeo).
- Bryson, B. (2007) *The life and times of the Thunderbolt Kid. Travels through my childhood*. London: Black Swan/Transworld.
- Ekholm-Friedman, K., Friedman, J (1995) 'Global complexity and the simplicity of everyday life', in Miller, D. (ed.) *Worlds apart. Modernity through the prism of the local*. London: Routledge.
- Fielding, M. (2007) Beyond 'voice': New roles, relations, and contexts in researching with young people, *Discourse* 28, 3: 301–310.
- Frankham, J., Piper, H. (2006) Network utopias and alternative entanglements for educational research and practice, *Journal of Education Policy* 21, 6: 661–677.
- Freud, S. (2006) *Interpreting dreams*. (prevod J. Underwood). London: Penguin (prvič objavljeno 1899)
- Graeber, D. (2002) The new anarchists, *New Left Review* 13, Jan.-Feb. : 61–73.
- Gray, J. (1999) False dawn. The delusions of global capitalism. London: Granta.
- Gray, J. (2004) Frames of reference and traditions of interpretation: some issues in the identification of 'under-achieving' schools, *British Journal of Educational Studies*, 52, 3: 293–309
- Hayek, F. (1944) *The road to serfdom*. London: Routledge.
- Hayek, F. (1952) *The counter-revolution of science. Studies in the abuse of reason*. Glencoe, ILL: 1952.
- Heron, R., Stronach, I., Whiteley, M. (2005) Final Report on the Pupil Evaluation of Pupil Effectiveness project. Manchester Metropolitan University, for TDA.
- HMSO (2003) The future of Higher Education. White Paper, London.
- Hobsbawm, E. (1994a) *Globalisation, democracy and terrorism*. London: Little Brown.
- Hobsbawm, E. (1994b) *The age of extremes. The short 20<sup>th</sup> century, 1914–1991*. London: Michael Joseph.
- Kolakowski, L. (2005) *Main currents of Marxism. The founders. The Golden Age. The breakdown*. (prevod P. Falla) New York: W.W. Norton (prvič objavljeno 1976).
- Margolis, J. (2003) *The unravelling of scientism. American philosophy at the end of the 20<sup>th</sup> century*. Ithaca: Cornell University Press.
- Marx, K., Engels, F. (2005) *The Communist manifesto*. Karl Marx and Friedrich Engels. London: Penguin. (prvič objavljeno 1848).
- Miller, D. (1995) *Worlds apart. Modernity through the prism of the local*. London: Routledge.
- Nancy, J-L (2000) *Being singular plural*. Stanford, CAL: Stanford University Press.

- Ravagnan, M., Grossi, E. (2008) The Anatolian clay sealing: the first quality assurance sistem of human history? *The Open Anthropology Journal* 1: 11–13.
- Russell, B. (1968) *The impact of science on society*. London: Unwin (prvič objavljeno 1952).
- Sterne, L. (2003) *The life and opinions of Tristram Shandy, Gentleman*. London: Penguin. [prvič objavljeno 1759]
- Strathern, M. (2000) The tyranny of transparency, *British Educational Research Journal* 26, 3: 309–321.
- Strang, D., Macy, M. (2001) In search of excellence: fads, success stories and adaptive emulation, *American Journal of Sociology* 107, 1: 147–182.
- Stronach, I., Morris, B. (1994) 'Polemical notes on educational evaluation in the age of "policy hysteria"', *Evaluation and Research in Education* 8, 1/2 : 5–19.
- Stronach (1999) Shouting theatre in a crowded fire: "educational effectiveness" as cultural performance, *Evaluation* 5, 2: 173–193.
- Stronach, I. (2000) Quality is the key, but is education the lock? Turning education around through quality, procedures, in I. Stronach, N. Trunk-Sirca, N Dimc (eds) *Proceedings of the Ways towards Quality in Education International Conference*, Open Society, Brdo, Slovenija.
- Stronach, I. (2001) Numbers are not what they used to be: quantifying the qualitative as contemporary fool's gold, Invited presentation to the British Society for Research in Mathematics, Manchester, April.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., Warne, T. (2002) Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux, *Journal of Education Policy* 17, 1: 109–138.
- Stronach, I. (2003) The future of Higher Education, *Research Intelligence* 83, May.
- Stronach, I. (bo objavljeno) *Globalizing education, educating the global*. London: Routledge.
- Whitty, G., Wisby, E. (2007) Real decision-making? School Councils in action. Research Report DCSF-RR001, Department for Children, Schools and Families, London.



## 3.5. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v Viktoriji, Avstralija

Tony Townsend, Univerza Atlantic Florida

### 3.5.1. Ozadje in kontekst

Decembra 2007 je OECD objavil poročilo *Strategije razvoja vodenja šol: razvijanje sposobnosti vodenja v Viktoriji, Avstralija* (Mathews in dr., 2007), v katerem najdemo analizo programa razvoja vodenja, ki ga ponuja država kot del svoje mednarodne študije »Izboljševanje dejavnosti vodenja šol«. Poročilo vsebuje številne demografske značilnosti države Viktorija in njenega izobraževalnega sistema, ki sem jih uporabil v nadaljevanju.

*Viktorija je ena od šestih držav in dveh pokrajin, ki jih obsega avstralski Commonwealth. Je najmanjša, a najgosteje naseljena država, saj obsega le 3 % avstralskega ozemlja, vendar tam domuje več kot 5 milijonov ljudi (skoraj četrtnina vsega prebivalstva). Viktorija je zelo urbana država, saj skoraj 90 % prebivalcev živi v mestih. Prebivalstvo je zelo različno glede na kulturo in jezik in ta različnost se še povečuje. Skoraj četrtnina doma ne govori angleškega jezika in 44 % jih je rojenih na drugi strani oceana ali pa imajo starše, ki so bili rojeni tam. Šole in ravnatelji morajo upoštevati potrebe te vse bolj različne populacije učencev.*

*Družba v državi Viktorija je pravkar priča spremembam v gospodarstvu. To je nekdaj temeljilo na tradicionalni proizvodnji, danes pa se približuje družbi znanja in javnih služb. Vlada poudarja pomen konkurenčne prednosti, ki jo bodo pridobili z znanjem in veščinami vseh prebivalcev Viktorije. Od izobraževalnega sistema se pričakuje, da bo učencem dal znanje, veščine in tehnološke sposobnosti, ki so potrebne za uspešno sodelovanje v hitro spreminjajoči se družbi in še širše, v globalnem gospodarstvu.*

Februarja 2007 so imeli 1.594 državnih in 701 nedržavnih šol, ki jih je obiskovalo 539.000 oziroma 298.000 učencev. Predšolska vzgoja je prostovoljna, vključevanje in možnosti so zelo različne. Okoli dve tretjini (67 %) učencev obiskuje državne šole, ostale so katoliške ali samostojne, ki dobijo na sekundarni ravni 6.000 učencev, ki so prej obiskovali državne šole. Več kot 38.600 učiteljev dela v državnem sektorju. Razmerje med številom učiteljev in učencev je bilo leta 2006 v osnovnih šolah blizu nacionalnemu povprečju, v srednjih pa nekoliko slabše. Vpis se med šolami zelo razlikuje. Trenutno imamo 270 malih šol s povprečnim vpisom 37 učencev (Mathews in dr., 2007, 7–9).

### 3.5.2. Kakšna je temeljna politika in kakšen je namen sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ?

Prvo in najpomembnejše, kar bi mora li povedati o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v Viktoriji, Avstralija, Oddelku za izobraževanje in zgodnje otroštvo (OIZO), je, da gre za del obsežnega načrta, s katerim nameravajo preobraziti celoten sistem. Izhodišče za to vseobsežno prenovu je

vladni *Načrt dela za državne šole* (OIZO, 2003), v katerem so opredeljene okoliščine in usmeritve javnega izobraževanja v državi Viktorija. Podatki raziskave so pokazali, da se je treba lotiti treh značilnosti državnega šolskega sistema:

- visoke koncentracije revnih v nekaterih šolah in nekaterih pokrajinah;
- pogosto velikih razlik v dosežkih med razredi v neki šoli, kar kaže na osrednji pomen odnosov med učitelji in učenci;
- razlik v dosežkih med šolami s podobno populacijo učencev.

Po obsežni razpravi na ravni države, pokrajin in šol so opredelili tri prednostne naloge:

- prepoznavati različne potrebe učencev in se nanje odzivati;
- razviti veščine pri strokovnih delavcih, s katerimi spodbujamo dobre odnose med učitelji in učenci;
- nenehno izboljševati šole.

Ker je reforma zajela celoten šolski sistem, je morala biti narava prenove skladna z našim razumevanjem kompleksnega sistema. Elmore (str. 1) pravi:

Strategije za izboljševanje morajo biti hkrati kompleksne in preproste; kompleksne, ker morajo delovati v številnih družbenih, organizacijskih, kulturnih in tehničnih razsežnostih hkrati, preproste pa, ker morajo slediti jasni zgodbi oziroma pripovedi, ki jo lahko vsak v sistemu razume in uporabi tako, da njegovo delo dobi namen. Sistemске strategije delujejo šele na tisti stopnji, ko ne spremenijo le vidnih značilnosti sistema, ampak vrednote, prepričanja in pričakovanja ljudi, ki delujejo v sistemu, in njihove vsakdanje prakse.

Elmore trdi, da je ena od stvari, po katerih se razlikuje »viktorijski pristop od drugih, strateški pogled na izboljševanje šol«. Poleg tega pa se je usmeril tudi na razvoj sposobnosti (str. 2). Z ministrske, pokrajinske in ravni šolskega urada pa vse do šol obstaja široko soglasje o najpomembnejšem sporočilu, da je bistveno vlaganje v znanje in veščine ljudi.

Da bi se lahko lotili treh prednostnih nalog, smo naredili obsežen akcijski načrt z »vodilnimi strategijami«. V njih je opredeljena vrsta dejavnosti, ki jih je treba opraviti pri vsaki od njih.

### ***Vodilna strategija 1: Učenje učencev***

[glej <http://www.education.vic.gov.au/about/directions/blueprint/fs1.htm>]

- Opredeliti okvir 'temeljnega znanja' za vse učence;
- razviti načela učenja in poučevanja od male šole do 12. leta;
- izboljšati poročanje o dosežkih učencev;
- razviti obsežen proces preverjanja znanja, po katerem bo mogoče meriti opredeljene standarde znanja na ključnih točkah šolanja;
- razviti banko znanja, kjer bodo shranjeni primeri dobre prakse iz šol.

**Vodilna strategija 2: Razvoj novega modela razporejanja sredstev**

[glej <http://www.education.vic.gov.au/about/directions/blueprint/fs2.htm>]

- Zamenjati globalni proračun šol z novim modelom razporejanja sredstev.

**Vodila strategija 3: Razviti sposobnost vodij**

[glej <http://www.education.vic.gov.au/about/directions/blueprint/fs3.htm>]

- Izboljšati postopek izbire ravnateljev;
- program mentorstva za tiste, ki prvič postanejo ravnatelji, ter program za pomoč in svetovanje izkušenim ravnateljem;
- uravnotežen sistem ocenjevanja kakovosti dela ravnateljev;
- program pospešenega razvoja za ljudi z visokimi sposobnostmi vodenja;
- program razvoja za zelo uspešne ravnatelje;
- lokalni uradi za mreženje majhnih šol.

**Vodilna strategija 4: Oblikovati in podpirati kulturo kakovosti in razvoja**

[glej <http://www.education.vic.gov.au/about/directions/blueprint/fs4.htm>]

- Potrditev načrta kulture kakovostnega dela in razvoja šole.

**Vodilna strategija 5: Strokovni razvoj učiteljev**

[glej <http://www.education.vic.gov.au/about/directions/blueprint/fs5.htm>]

- 60 učiteljev dobi od 4 do 6 tednov dopusta za strokovni razvoj;
- program uvajanja za učitelje začetnike, ki ga dopolnjuje
- program mentorstva za učitelje začetnike.

**Vodilna strategija 6: Izboljševanje šol**

[glej <http://www.education.vic.gov.au/about/directions/blueprint/fs6.htm>]

- Razlikovalni model presoje šol;
- šole, kjer dosegajo učenci rezultate nad pričakovano ravno: pripraviti načrt za širjenje obzorja, predlagati drugačne modele presoje, delovati kot mentor šolam in izmenjavati izkušnje;
- podpreti šole, kjer je kakovost dela učencev zadovoljiva, vendar kazalniki kažejo, da bi bila lahko še boljša;
- strategije izboljševanja v šolah, kjer so rezultati učencev pod pričakovano ravno;
- vrsta posegov in strategij za podporo;
- šole pripravijo posamezne načrte in dokument o odgovornosti;

- šolam priskrbeti podatke o mnenjih staršev, učiteljev in učencev;
- kultura kakovosti in razvoja.

### ***Vodilna strategija 7: Vodenje šolskega sklada***

[glej <http://www.education.vic.gov.au/about/directions/blueprint/fs7.htm>]

Predpis o vodenju šolskega sklada.

Vladni urad za izobraževanje (VUI) »je spoznal, da je prvi pogoj za uresničitev strategije izboljševanja šol za učitelje, ravnatelje in ostale zaposlene to, da razumejo bistvo izboljševanja šol in se spoprimejo z njim« (Fraser in Petch, 2007 v OECD, 2007). Model, ki temelji na podatkih, model uspešnih šol, katerega osnova je pregled raziskav o uspešnosti šol (Sammons, Hillmen in Mortimore, 1995), so uporabili za razvoj sposobnosti sistema, to pa je postala osnova za urejanje spletne strani ministrstva, posvečene procesu prenove (<http://www.education.vic.gov.au/about/directions/blueprint1/es/default.htm>).

Za ta prispevek sem izbral Vodilno strategijo 6, Izboljševanje šol, ki vključuje tudi Vodilno strategijo 4, Oblikovati in podpirati kulturo kakovosti in razvoja, saj se nanašata na vprašanje zagotavljanja kakovosti in odgovornosti.

### ***3.5.3. Spletna stran Izboljševanje šol in odgovornosti (School Improvement and Accountability)***

[glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement>]

Spletna stran Izboljševanje šol in odgovornost vsebuje informacije za podporo šolam, pa ne le za ciljne rezultate učencev, ampak tudi za vodenje šol. Sklicuje se na številne pod teme, ki prinašajo informacije o ključnih vidikih izboljševanja šol. Te so (vključno s povezavami):

Kultura kakovosti in izboljševanja – ta sprejeti načrt za šole so objavili v Načrtu dela za državne šole in si postavili za cilj, da ga vse šole sprejmejo do leta 2008.

Vodenje šolskega sklada – prenova šol in nova pobuda za šole v Viktoriji z drugo sestavino.

Okvir odgovornosti in izboljševanja – viri kot pomoč pri izboljševanju šol in odgovornosti, vključno s samoevalvacijo in letnimi poročili šolski skupnosti.

Ciljno izboljševanje šol – usmerja podporo v šole, ki jih določijo v procesih odgovornosti in poročanja oddelku tam, kjer učenci delajo pod pričakovano ravno.

Podatki o delu šole – vsebujejo informacije o delu posamezne šole, oceno branja, na primer pri skupinah v šoli, in pregled šolskega kurikula.

Informacije o cenzusu šole – vsebujejo informacije o štetju učencev za statistične namene, o problematiki, ki zadeva zadnji cenzus, obdelavo podatkov iz cenzusa in pogosto postavljena vprašanja.

Nekaj podrobnosti o namenu vsakega od teh vidikov predstavljam v nadaljevanju.

### *Kultura kakovosti in izboljševanja*

Sprejeti načrt Kulture kakovosti in izboljševanja so uvedli leta 2005. Cilj za vse šole je, da bi ga sprejele do leta 2008. Proces sprejemanja poteka v glavnem s samoocenjevanjem, ki ga potrди zunanje pooblašćeno telo. Zunanji verifikator je Svetovalna služba za človeške vire Mercer v sodelovanju z Univerzo v Melbournu.

Merila vsebujejo:

- uvajanje novih učiteljev v šole;
- uporabo različnih virov povratnih informacij o uspešnosti učiteljev za posameznike in skupine učiteljev;
- prilagojen individualni načrt razvoja učiteljev, ki temelji na individualnih razvojnih potrebah, učenju učencev in prednostnih nalogah šole;
- kakovosten strokovni razvoj, ki upošteva potrebe posameznika;
- skupno prepričanje vseh zaposlenih, da kultura podpira strokovno rast in razvoj vsakega posameznika.

Oblikovanje in ohranjanje kulture kakovosti in izboljševanja prinese šoli veliko prednosti, vključno z:

- boljšimi rezultati učencev, s tem ko opredelijo področja izboljševanja za vsakega učitelja;
- oblikovanjem obogatene, podpornega in motivirajočega okolja za zaposlene.

### Vodenje šolskega sklada

Vodenje šolskega sklada se je razvilo, da bi financirali prenovo šol in pobude za spremembe v viktorijskih šolah na sekundarni ravni. Gre za eno od vodilnih strategij Načrta dela za državne šole, kjer se bo uporabljalo novo državno financiranje, in sicer tako, da bodo šole pridobile kar največ. Vodenje šolskega sklada igra ključno vlogo pri izboljševanju kakovosti dela šole in pri doseganju dolgoročnih in kratkoročnih vladnih ciljev. Pri prošnji za financiranje znotraj te pobude se morajo šole ali skupine šol obvezati, da bodo izboljševale šole kot celoto in tako izboljšale rezultate učencev.

### Okvir odgovornosti in izboljševanja

Okvir odgovornosti in izboljševanja so uvedli marca 2005. V njem so zapisani trije cilji, ki jih morajo dosežati državne šole. To so: boljše učenje učencev, spodbujanje vključevanja učencev in njihovega dobrega počutja ter uspešne prenove in poti. Okvir podpira šole na poti k izboljševanju, tako da jim omogoča:

- načrtovati izboljševanje s štiriletnim strateškim načrtom in letnim načrtom izvedbe;
- evalvirati napredek glede na kratkoročne in dolgoročne cilje izboljševanja s pomočjo notranje samoevalvacije šole in zunanje presoje;

- poročati šolski skupnosti o napredku pri temeljnih kazalnikih kakovosti dela šole in drugih dosežkih v letnem poročilu šole;
- obvladovati tveganje in skladnost z zakonodajo in pokrajinsko politiko s spletnim opomnikom usklajevanja (DEECD, 2008).

Okvir si lahko ogledate na [http://www.eduweb.vic.gov.au/library/pulic/account/operate/SAIF\\_2008-gdl-v1.00-20071022.pdf](http://www.eduweb.vic.gov.au/library/pulic/account/operate/SAIF_2008-gdl-v1.00-20071022.pdf).

Okvir, ki ga uporabljajo, temelji na štiriletnem ciklu, in sicer gre za uresničevanje štiriletnega strateškega načrta, ki ga spremljajo letne zbirke različnih podatkov, predvsem o dosežkih učencev, njihovem vključevanju in dobrem počutju, šolskem okolju in klimi ter o odnosu različnih udeležencev do napredka šole. O tem letno poročajo lokalni skupnosti in ministrstvu. Četrto leto analizirajo podatke vseh prejšnjih let, s čimer šola ugotovi napredek na omenjenih področjih ter sprejme odločitve o novih področjih, na katerih so potrebne boljše ali nove pobude, ki jim mora šola slediti. Taki samoevalvaciji (glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement/accountability/evaluation.htm>) sledi zunanja presoja, ki jo opravi ustrezna oseba. Ta ne sme biti zaposlena niti v šoli niti drugod v pokrajini

(glej <http://www.education.vic.gov.ar/management/schoolimprovement/accountability/review.htm>).

Presoja šole obsega pogovor med zunanjim presojevalcem in člani šolske skupnosti. Tako preverjajo veljavnost samoevalvacije šole in predlagajo nov strateški načrt

(glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement/accountability/strategicplan.htm>).

Štiriletni strateški načrt obsega izjavo o strateški nameri šole ter letni delovni načrt, v katerem so opisane ključne strategije izboljševanja, ki jih bodo izvajali letno (glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement/accountability/evaluation.htm>).

Vsako leto v letnem poročilu obvestijo starše in širšo skupnost o šolskem uspehu, dejavnostih in dosežkih med letom (glej <http://www.education.vic.gov.ar/management/schoolimprovement/accountability/report.htm>).

Zadnji del okvira je opomnik o usklajenem delu šole, ki je spletno samoocenjevalno orodje, ki pomaga šolam, da delujejo skladno z zakonodajo in regionalno politiko. Šole dobijo tudi usmeritve za poročanje na enem mestu (glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement/accountability/checklist.htm>).

Proces se ponovi vsaka štiri leta.

Posebej so pozorni na šole, ki ne dosegajo primerljive ravni kakovosti. Regionalni urad zagotovi dodatno podporo, lahko pa tudi dodatna sredstva.

Okvir temelji na naslednjih načelih:

- usmeritev v rezultate učencev;
- različen pristop k odgovornosti in usklajenosti z zakonodajo;

- uporaba podatkov;
- priznavanje razlik med šolami;
- povezava med viri in izboljševanjem šol;
- krepitev sodelovanja;
- delitev odgovornosti;
- čim bolj zmanjšati administrativno delo;
- doslednost.

V središču Okvira je niz vprašanj, s katerim si lahko šola pomaga pri evalvaciji in načrtovanju boljših rezultatov za vse učence:

- Kakšne rezultate želimo doseči pri učencih (zaželeni rezultati)?
- Kakšne rezultate mora šola doseči danes (trenutni rezultati)?
- Kaj moramo narediti, da bi dosegli zaželene rezultate (strategije)?
- Kako bomo upravljali z viri, da bi dosegli te rezultate (viri)?
- Kako bomo vedeli, da dosegamo rezultate (kratkoročni cilji)?

### Strateški načrt

Na spletni strani ministrstva so objavljeni trije obvezni deli uspešnega strateškega načrta (glej [http://www.softweb.vic.edu.au/edulibrary/public/account/operate/SSP\\_2008-gdl-v1.00-20080129.pdf](http://www.softweb.vic.edu.au/edulibrary/public/account/operate/SSP_2008-gdl-v1.00-20080129.pdf)).

1. **Opis šole**, ki vsebuje:
  - namen;
  - vrednote;
  - okolje – izzive in tveganja, s katerimi se sooča šola, ter notranje in zunanje priložnosti.
2. **Strateška namera**, ki vsebuje:
  - dolgoročne in kratkoročne cilje za vsako področje rezultatov učencev (učenje, prizadevanje učencev, njihovo počutje, načrtovano pot in prehode);
  - ključne strategije izboljševanja za doseganje boljših rezultatov učencev.
3. **Predviden načrt**, ki vsebuje:
  - prednostne strategije izboljševanja;
  - dejavnosti po letih;
  - opredelitev želenih sprememb v praksi in vedenju.

Dokumentacija je na voljo šolskim skupnostim, zato da bodo lažje naredile lasten dokument za uvajanje nenehnega izboljševanja. Tako lahko sodelujejo vsi člani šolske skupnosti in zares kaj spremenijo. Pri tem morajo uporabljati podatke in analize, da sprejemajo odločitve o tem, kako v največji meri izboljšati učenje učencev in njihovo doživljanje šole.

### *Ciljno izboljševanje šol*

Pobuda Ciljno izboljševanje šol pomaga šolam, ki so jih v procesu odgovornosti in poročanja spoznali kot tiste, kjer učenci ne dosegajo pričakovane ravni.

Zaposleni v regijskih uradih pomagajo šolam:

- da bolje razumejo, kaj vpliva na delo šole in rezultate učencev;
- da lahko razvijejo strategije izboljševanja in dobijo ustrezne vire zanje.

Vsaka šola se v tej pobudi sooči z različnimi izzivi in zato morajo biti strategije prilagojene prednostnim nalogam v posameznih šolah. Šolski timi skupaj z Regionalnim uradom razvijejo načrt izboljševanja in opredelijo vire, potrebne za uresničitev strategije.

### *Podatki o delu šole*

Na ravni regij se pridobivajo iz šol splošni podatki o različnih področjih njihovega delovanja. Na voljo so na spletu. Regije naredijo analize in pripravijo primerjalne informacije za šolo. Vsaka šola dobi poročilo s svojem delu

(glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement/performance/performance-reports.htm>).

V poročilu najdemo tri ravni podatkov: o delu posamezne šole, o delu na ravni države in t. i. podobne podatke, kjer med seboj primerjajo šole s podobno demografsko sestavo

(glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement/performance/charts.htm>).

Informacije v poročilih zajemajo:

- kakovost dela učencev po predmetnih področjih;
- oceno predbralnih dejavnosti učencev (pripravljalni 1. in 2. razred) (glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement/performance/reading.htm>);
- mnenja učencev, zaposlenih in staršev (glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement/performance/surveys/default.htm>);
- druge vidike vodenja šole, vključno z mnenji učiteljev o napredku učencev; s časom, ki ga namenjajo za vsak KLA; z izostanki učencev; z bolniško odsotnostjo zaposlenih.

Informacije so zbrane v letnem primerjalnem poročilu (glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement/performance/publications.htm>).

Vodnik, ki vsebuje podrobnejši opis teorij, na katerih temelji ta pristop, lahko najdete v Smernicah za razlago šolskih poročil iz leta 2007 (Guidelines for interpreting the 2007 School Level Reports and Percentile/SFO Comparison Charts Report – Word 124 Kb).



Šole v Viktoriji so razdeljene v 9 skupin glede na demografsko okolje učencev. Te skupine so določene glede na delež učencev, ki doma ne govorijo angleško, in glede na delež učencev, ki dobivajo Podporo za izobraževanje oziroma Mladinsko podporo Commonwealtha. Več o »sorodnih« skupinah šol je na voljo v vseh prilogah letnega Primerjalnega poročila (glej <http://www.education.vic.gov.au/management/schoolimprovement/censusdata.htm>).

### 3.5.4. Kritična presoja sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

Menim, da je sistem, ki trenutno deluje v Viktoriji, najboljši na svetu. Ustvarja priložnosti za pritisk in podporo (Fullan) in omogoča precejšen vložek na lokalni ravni, ki ga uravnava država in zbir informacij. Sistem so uspešno uvedli v šole, čeprav je treba priznati, da je bilo potrebnega nekaj časa. Nauk za Slovenijo bi bil, da mora vlada zagotoviti čas in denar, če želi resnično uvesti sistem odgovornosti. Vire potrebuje za usposabljanje vodij šol in učiteljev, da bi se zares naučili, kako podatki vplivajo na izboljševanje, in da bi učitelji razumeli, kako jih uporabiti. Učitelji in vodje pa potrebujejo čas tudi za to, da bodo razumeli vrednost. To se ne zgodi čez noč in šele po usposabljanju učitelji spoznajo možnosti, ki jih ponujajo te dejavnosti. Navsezadnje pa je za vlado pomembno tudi to, da ljudje razumejo vse te dejavnosti kot izboljševanje in ne kot merjenje. Ni nujno, da se je v drugih sistemih zgodilo to troje, in kar šest let je trajalo, da so učitelji v Viktoriji razumeli, koliko pomenijo podatki. Verjetno se je to zgodilo, ker so na začetku sistematično usposabljali samo vodstva šol, učitelji pa so se učili od njih in iz izkušenj. Bolj neposredni pristop bi prihranil kar nekaj let časa.

Ker sem odkrit zagovornik sistema, se obračam še na dve neodvisni presoji viktorijskega sistema. Najprej se sklicujem na Elmora (2007, 2):

Posebnost viktorijske strategije je v tem, da razumejo ukrepe za odgovornost kot vzvod za razvoj človeškega kapitala. V mnogih drugih sistemih, vključno z vsemi sistemi odgovornosti v ZDA in v ameriški nacionalni politiki (Noben otrok pozabljen), odgovornost za kakovost dela razumejo kot glavno orodje politike, človeški vložek pa štejejo kot stransko odgovornost vlade in lokalnih skupnosti, ki jo izvajajo glede na njihovo delo. V ZDA je tak položaj privedel do strašne vrzeli med zmogljivostjo in kakovostjo dela – države in zvezna vlada izvajajo vse večji pritisk na delo šol, vendar so prevzele bistveno premalo odgovornosti za vlaganje v ljudi, zaradi česar se povečuje število slabših šol, ki delujejo z nizko zmogljivostjo. Kar nas prepriča v Viktoriji, je njihovo poudarjanje uporabe podatkov o delu šole ter podatkov o odnosu učiteljev, učencev in staršev do šole. Odločitve o vlaganju v ljudi tako temeljijo na podatkih, ne pa na administrativnih nagradah in kaznih. Moje izkušnje kažejo, da se ljudje v celotnem sistemu pogovarjajo o podatkih kot o sredstvu za izboljševanje, ne pa kot o znamenju, da je treba sprožiti sankcije.

Moj drugi vir je poročilo Mathewsa in sodelavcev OECD-ju (2007, 28):

*Kakovost systemskega pristopa k izboljševanju šol v Viktoriji je odlična že od leta 2003, ko je vlada izdala Načrt dela. Oblikovanje jasnega, prepričljivega izboljševanja šol, ki temelji na podatkih, ter kultura profesionalnega učenja in razvoja vodenja, izražena v preprostem jeziku, odražata jasno*

usmeritev. Programi za uresničevanje predlogov, ki so osnova za delovanje regije, so dobro oblikovani in vseobsegajoči. Ta zagon vzdržujeta zelo učinkovita komunikacija in vztrajno posvetovanje z vsemi ključnimi udeleženci. Najmočnejši od vsega pa so teorija, ki sloni na podatkih, in programi za razvoj vodenja, ki so povezani s priložnostmi v šolah. Vse to odseva visoko stopnjo skladnosti v strategiji izboljševanja šol v Viktoriji. »Teorija dejanj«, ki podpira te razvojne usmeritve, je jasna in razumna, zato jo lahko priporočamo tudi drugim šolskim upravam.

Strategija izboljševanja je našla tudi načine, kako uskladiti odgovornost in razvoj. Na individualni ravni Okvir kulture kakovosti in razvoja zagotavlja akreditacijo šol, ki temelji na samoevalvaciji. To bi moralo zmanjšati potrebo po pregledovanju, ki je trenutno še del ukrepov zunanje odgovornosti.

V taki strategiji izboljševanja je viktorijski program vodenja odličen primer uspešne dolgoročne prenove. Ta strogi, sistematični proces so snovali vrsto let, ga postopoma prilagajali in pri tem imeli izdatno politično podporo. Nobenih obljub o hitrih rešitvah ni bilo, vendar program označuje globoko prepričanje, da je izbrana pot prava. Tak program oblikuje zmožnost »stalnega dela« (Elmore in McLaughlin, 1988), saj spodbuja skupno razumevanje tako politikov kot praktikov. Prav praktiki morajo biti usposobljeni za prenovo in razvoj sprejemljivih rešitev in ne vnaprej pripravljenih političnih »injekcij«. Znati morajo uvajati različne oblike dela, ki ustrezajo različnim razmeram. Od sistema izboljševanja veliko zahtevamo, vendar vlada vlaga v oblikovanje zmožnosti ljudi in sistemov sorazmerno s svojimi pričakovanji – skladno z Elmorevim zakonom vzajemnosti (Elmore, 2006). Pravzaprav pa pogonska sila nista odgovornost ali uvajanje modelov, dva tako priljubljena pristopa k prenovi, ampak vlaganje v človeški kapital. Pri tem ne gre za pridobivanje vnaprej pripravljenega znanja in zmožnosti, ampak za sposobnosti učiti se in voditi druge pri učenju ter za krepitev sistema nenehnega izboljševanja. Torej spremembe ne izvršimo na tehnični način, čeprav potrebujemo tudi nekaj tega, ampak kot prilagajanje (Heifertz, 1994), kot proces učenja, ki vodi v razvoj novih načinov delovanja in k rešitvam problemov, ki se vsem zdijo zapleteni in nejasni. Navsezadnje pa tudi vlada zagotovi potrebne vire in uporabi svojo moč na kritičnih točkah, kjer je najbolj potrebna. Na ta način zagotovi vodjem potrebno podpore za spremembe, ki se pojavijo ob njihovem prilagojenem delu.

Morda je najznačilneje za viktorijski sistem to, da se bolj usmerja v razvoj zmožnosti (capacity building) kot v merjenje. Prav ta dejavnik bo določal raven kakovosti dela sistema v daljšem obdobju in zato se zdi, da je Viktorija postavila sistem, ki zagotavlja dolgoročen pozitiven napredek.

### 3.5.5. Smer razvoja

Sistem odgovornosti šole je v zgodnjih 90. letih uvedla konservativna vlada. Takrat je deloval v triletnih ciklih (sedaj v štiriletnih) in v proces so bile vključene vse šole. Tretjino šol so pregledovali vsako leto, kar je sčasoma postalo ciklični vzorec. Na začetku so ga mnoge šole razumele kot nadzor, ne pa kot nenehno izboljševanje, vendar pa so se z zaporednimi ponavljanji vzorca učitelji in vodje bolje seznanili s tem, kako lahko zbrane podatke uporabijo ko orodje za izboljševanje šol. Samoocena šol je sčasoma postajala vse boljša, ocenjevalci so postali vse bolj kritični prijatelji

in ne več nadzorniki. Proces pregleda so izvajale organizacije zunaj oddelkov za izobraževanje. K sodelovanju so povabili univerze (npr. Univerza Monash in Univerza v Melbournu), v drugih primerih so skupine nekdanjih ravnateljev ustanovile podjetja za izvajanje teh dejavnosti. Vse ocenjevalce so letno usposabljali na regionalni ravni, da bi bili resnično seznanjeni z vsemi spremembami v postopku. Sam sem bil ocenjevalec štiri leta in v tem času sem pregledal 25 šol (s tem delom sem prenehal, ko sem leta 2003 odšel iz Avstralije).

S spremembo vlade leta 1999 pa so se v novih okoliščinah mnoge stvari spremenile. Začel se je mnogo obsežnejši pristop k odgovornosti šol, ki sta ga najavili dve publikaciji: *Javno izobraževanje – nova generacija* (2000) in po dolgotrajnem usklajevanju leta 2003 tudi *Načrt dela javnih šol*. V njih je prikazano vse, o čemer sem pisal. Zunanji opazovalci trdijo, da je bil razvoj zelo uspešen. To dokazujejo nekatera dejstva:

- Leta 1990 se je Michael Barber, ki je postal tako vpliven pri vzpostavljanju Blairrove vladne izobraževalne politike, povezal z mnogimi ljudmi v Viktoriji, kar je vplivalo na njegovo razmišljanje.
- Tony Mackay, ki je bil aktivno vključen preko Univerze v Melbournu, ko se je sistem vzpostavljal in utrjeval, je danes zelo vpliven na področju odgovornosti in razvoja vodenja v Združenem kraljestvu.
- Chrisa Wardlawa, ki je nadzoroval sistem v Viktoriji, so najeli pri Uradu za zaposlovanje v Hongkongu, kjer je vzpostavil sistem odgovornosti.

### 3.5.6. Mrežni učinek sistema na učenje učencev

Dosežki učencev niso edini vidik sistema odgovornosti, so pa med najpomembnejšimi. Čeprav je ocenjevanje učencev v času njihove šolske kariere potrebno, pa je verjetno najpomembneje meriti uspešnost na koncu njihovega šolanja. Med najuporabnejšimi primerjalnimi orodji v zadnjih letih je Program mednarodnih dosežkov učencev (PISA). Tu so se učenci iz Viktorije odrezali zelo dobro (glej <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/03pisafactsheet.pdf>). Nekatero avstralske države so leta 2003 sicer dosegle boljši uspeh, vendar pa so bile le Finska, Koreja in Kanada boljše kot Viktorija. V vsakem primeru gre za zelo dober uspeh. Analize iz leta 2006 še ni.

Moramo povedati, da bi sistem odgovornosti, ki bi bil umetno vsiljen, sam po sebi ne imel praktično nobenega vpliva na izboljšanje učenja učencev. Če tak sistem daje samo preproste sodbe o učenju učencev, ki temeljijo na trenutnem posnetku na določen dan, zares ne more učinkovati. To je tudi glavni očitok ameriškem izobraževalnemu sistemu. Preprosta primerjava pove, da prašič ne bo spremenil teže, če ga tehtamo pogosteje. Pomembno je, kaj delamo med dvema tehtanjema. Na ministrstvu so zato oblikovali šest načel učenja in poučevanja. Učenci se najbolje učijo, kadar:

1. je učno okolje spodbudno in ustvarjalno;
2. učno okolje spodbuja samostojnost, medsebojno povezovanje in samomotivacijo;
3. se v učnih programih odražajo potrebe učencev, okolje, iz katerega prihajajo, njihove možnosti in interesi;

4. učence spodbujamo in jih motiviramo za višje ravni učenja in uporabe znanja;
5. so metode ocenjevanja sestavni del učenja in poučevanja;
6. je učenje tesno povezano s širšo skupnostjo in prakso zunaj učilnice.

To je sprožilo pobudo s cilji:

- zgraditi skladne, obsežne in izboljšane pedagoške pristope v šoli in med šolami, a pri tem dovoliti fleksibilnost, inovativnost in lokalne odločitve, ki se sprejemajo na ravni šole;
- usmeriti se v poučevanje, ki spoštuje različne potrebe učencev;
- krepiti učeče se skupnosti v šoli in zunaj nje

(glej <http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/teachingprinciples/degault.htm>).

Obsežni podatki so na voljo na spletni strani, s čimer podpirajo razvoj te pobude.

Viktorijski sistem presoje in odgovornosti ni površinski. Primerja številne podatke z različnih vidikov. Upošteva mnenja učencev, učiteljev in staršev ter vrsto podatkov o vodenju, pa tudi podatke o dosežkih učencev. Celotni podatki o dosežkih učencev niso samo ocene, ki jih pridobijo s standardnimi preizkusi znanja. Kadar govorijo o dosežkih učencev, zbirajo in vrednotijo mnenja učiteljev. Uporaba standardnih preizkusov znanja in z njimi povezane metode, ki jih uporabljajo v šoli, dajejo učiteljem relativno primerjavo, za kaj naj si prizadevajo. Spoznajo lahko, kako dobro presojujejo napredek učencev z uporabo standardnih preizkusov znanja.

Sistem odgovornosti pa je usmerjen tudi v nenehno izboljševanje na daljši rok ter daje učiteljem in vodjem veliko priložnosti, da lahko »prašič raste med dvema tehtanjema«. Te informacije najdemo v Vodilni strategiji 3: *Razviti sposobnost vodij* in Vodilni strategiji 5: *Strokovni razvoj učiteljev*. Zagotavljajo jim številna usposabljanja, a tudi pri tem se poudarja razvoj učencev kot ljudi.

Oddelek za izobraževanje in usposabljanje je za razvoj učiteljev izvedel celovit pregled raziskav o profesionalnem učenju. Opredelili so sedem načel zelo uspešnega profesionalnega učenja. Podrobnosti so zapisane v dokumentu [Profesionalno učenje učiteljev](#) (PDF – 65 Kb). V načelih so jasno zapisane ključne značilnosti zelo uspešnega profesionalnega učenja, določen pa je tudi skupni jezik opisa dobre prakse. Drugi dokument je [Profesionalno učenje v uspešnih šolah](#) (PDF – 503 Kb). Temelji na »Profesionalnem učenju učiteljev«. Razkrije nam sedem načel zelo uspešnega profesionalnega učenja in uporablja [model uspešnih šol](#), da opiše kulturo in potrebne pogoje za izvajanje programov uspešnega profesionalnega učenja.

Na teh načelih temelji pobuda Profesionalnega učenja učiteljev, ki zajema:

- [učiteljev strokovni dopust](#);
- [uvajanje in mentorstvo za učitelje začetnike](#).

Za razvoj vodij so uvedli [Ministrski učni okvir za vodje šol](#), v katerem so zapisani znanje, spretnosti in sposobnosti, potrebni za uspešno vodenje javnih šol v Viktoriji. Program Razvoj zmožnosti vodenja obsega:

- kakovost ravnateljevega dela in razvoj;
- postopek izbire ravnateljev;
- pospešeni program razvoja za ljudi z visokimi sposobnostmi vodenja;
- program mentorstva za tiste, ki prvič postanejo ravnatelji ter
- program za pomoč in svetovanje izkušenim ravnateljem;
- program razvoja za zelo uspešne ravnatelje;
- lokalne urade upravljanja.

### 3.5.7. Zaključek

Obstajajo številni dokazi, da je sistem odgovornosti in razvoja v državi Viktorija najnaprednejši na svetu. Mnogi, ki so sodelovali pri njegovem razvoju, so postali svetovalci v drugih šolskih sistemih. Vseobsežnost Načrta dela in členitev njegovih posameznih sestavin jasno nakazujeta, da je odgovornost za kakovost dela učencev edini vidik odličnih šolskih sistemov. S preprostim ocenjevanjem in merjenjem (kar delamo v večini držav) ne moremo ničesar izboljšati. Viktorijski sistem odgovornosti danes gleda le na to, kje smo, načrtovan pa je tako, da jasno izraža, kaj je treba spremeniti, če želimo doseči izboljšanje. Zato imajo vrsto kurikularnih in podpornih mehanizmov ter orodij za profesionalni razvoj, s katerimi pomagajo šolam doseči najboljše. Obstajajo pa tudi sistemi podpore za šole, ki delujejo slabše.

Potem ko je Elmore (2007) pred kratkim kritično presodil, kaj se je zgodilo, je zapisal:

*Dobra novica je, da je Viktorija zaradi skrbnega načrtovanja strategij izboljševanja postala mejnik politike in prakse v svetu. Obstaja nekaj podobnih strategij, vendar zagotovo nobena ni tako pogljobljena in kompleksno usmerjena na probleme človeškega kapitala, povezane z izboljševanjem šol. Na žalost pa imam še slabo novico. To pomeni, da lahko le nekaj mest v Viktoriji poišče prave odgovore na tovrstne probleme, ki bi se pokazali v srednjih in kasnejših fazah strategije. Grenak priokus »pionirjev« je namreč ta, da morajo delati napake, iz katerih se bodo drugi lahko česa naučili.*

To pomeni, da država Viktorija ni popolna, vendar postaja vse popolnejša in vse kaže, da bo postajala z leti še boljša. Z vidika izobraževalca pa je to verjetno največ, kar si lahko želimo.

## Literatura

Elmore, R. (2007). Educational Improvement in Victoria. Melbourne, Victoria: Office for Government School Education, Department of Education.

Mathews, P., Moorman, H. in Nusche, D. (2007). School leadership development strategies: Building leadership capacity in Victoria, Australia: A cas study report for the OECD activity Improving school leadership. Paris: Directorate of Education, OECD

(dostopno na <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>).

# 4

## **Temeljna izhodišča za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti**

Mateja Brejc, Šola za ravnatelje,  
Klemen Širok, UP, Fakulteta za management

Namesto zaključka bomo v tem poglavju na podlagi prikazanih teoretičnih izhodišč in izkušenj s pristopi h kakovosti v Sloveniji in tujini povzeli nekatera temeljna izhodišča za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju.

## 4.1. Temeljna izhodišča za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

### 4.1.1. Namen sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju

Najprej bomo razpravljali o vprašanju namena vzpostavitve sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževalnih sistemih oziroma vpeljevanja različnih mehanizmov spremljanja in evalvacije. Torej vprašanju 'zakaj'. Hkrati bomo v ta namen obravnavali tudi kritike obstoječih sistemov in trende njihovega razvoja.

Iz teorije in tujih praks je razvidno, da je namenov vzpostavitve sistema ugotavljanja in zagotavljanja več, in predvsem, da so različni, kar izhaja iz različnih kontekstov, v katerih sistemi kakovosti nastajajo in delujejo. V veliki meri se navezujejo tudi na razlike v definiranju kakovosti, ki bistveno določa zasnovo sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Kljub temu da kakovost izobraževalnih organizacij ni enoznačno definirana, pa se tako teoretiki kot praktiki in tudi udeleženci izobraževanja strinjajo, da so temeljni in najpomembnejši cilj izobraževanja na vseh ravneh kakovosten proces učenja in poučevanja ter dosežki (znanje) učencev.

Scheerens in drugi (2003) tako opredeljujejo različne namene sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, npr. formalno reguliranje ravni pričakovane kakovosti rezultatov in pogojev/ukrepov izobraževanja (akreditacija, certificiranje idr.); zunanjo odgovornost; mehanizme za spodbujanje izboljšav v izobraževanju ter spremljanje in evalvacijo kot protiutež vse večji avtonomiji, ki jo imajo šole. MacBeath (2006) navaja izboljšano informiranje in vodenje podatkov med šolami, vladnimi institucijami in starši, pa tudi zmanjševanje porabe javnih sredstev in prenos upravljanja s sredstvi na izvajalce, šole, ki jo spremljata povečana izbira uporabnikov in institucionalna odgovornost. Kot pravi, evidentiranje in transparentno predstavljanje podatkov vedno pomeni tudi neke vrste rangiranje. Po mnenju Cavea in drugih (1997) so namen sistema kakovosti največkrat dvig kakovosti, zagotavljanje informacij javnosti, akreditacije, vzpostavitev tesnejše in javno vidne povezanosti med financiranjem in uspešnostjo ter učinkovitostjo, podpora načrtovanju in nadzor.

Navedeno se v veliki meri kaže v različnih nacionalnih sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Glavni namen sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti **na Švedskem** je evalvirati izobraževanje v povezavi z nacionalnimi izobraževalnimi cilji in nato pomagati v procesu razvoja šol, da

bi te cilje dosegli. Gre za sistem evalvacije ki poskuša uvesti celostni vidik oziroma domnevo, da lahko evalvacija služi več namenom (nadzoru in izboljševanju).

Na drugi strani je **nizozemski** sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti mešanica različnih instrumentov in ciljev. Pogosto se šteje, da imajo določbe funkcijo zunanje odgovornosti in tudi samorefleksije ter izboljševanja. Oblike spremljanja, ocenjevanja in evalvacije veljajo tudi za protitež veliki stopnji avtonomije, ki jo imajo šole.

Na **Češkem** je bil izražen namen razviti kompleksen sistem evalvacije izobraževanja za pridobitev povratne informacije o postopno vpeljani kurikularni reformi in vzpostaviti nadzor nad njo. Cilj je izboljšati kakovost, pomembnost in učinkovitost izobraževanja ob omogočanju vsakemu posamezniku, da razvije svoje lastne potenciale ter pripravljenost na življenje in trenutno situacijo.

V **Viktoriji (Avstralija)** je sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti del obširnega strateškega načrta, namenjenega transformaciji celotnega sistema. Izhodišče je Načrt dela za državne šole (2003), ki določa/identificira tako okoliščine kot usmeritve javnega izobraževanja. Najvidnejši problemi javnih šol so bili visok delež slabih rezultatov v nekaterih šolah in regijah, pogosta visoka odstopanja v rezultatih med razredi v določeni šoli (pomen odnosne povezave poučevanje – učenje) ter odstopanja (variacije) v rezultatih med podobnimi šolami.

V **Angliji** je namen t. i. novega odnosa s šolami (New Relationship with Schools) opredeljen kot pomoč šolam pri dvigovanju standardov – z jasnimi prioritetami, manjšim vznemirjanjem šol in več informacijami za starše. Namen vzpostavitve sistema kakovosti je bila sprememba sistema inšpekcije, poudarjena vloga samoevalvacije, informiranje staršev in drugih javnosti, ki temelji na vzpostavitvi okvira inteligentne odgovornosti, poenostavljenem postopku izboljšav v šolah in izboljšanem sistemu podatkov in informacij (NRwS, 2004). Kot pravi Stronach (2008), pa so v ozadju vzpostavljanja sistema tudi nezaupanje v profesionalno avtonomijo, vse bolj tekmovalen globalni trg (gospodarstvo znanja), potreba po tem, da bi 'rezultate' izobraževanja predstavili v številčni obliki, občutek endemične krize v izobraževalnem sistemu kot posledica t. i. 'lestvic šol' in izobraževalna kultura, ki poudarja poučevanje za teste, kar je po njegovem mnenju neke vrste površinska (surface) odgovornost.

V **Sloveniji** je zaenkrat edini projekt vzpostavitve nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti projekt Modro oko. Njegov namen so jasno zapisali Pluško in drugi (2001, 6): »S sistematičnim pristopom k zagotavljanju kakovosti v okviru sistema vzgoje in izobraževanja želimo prispevati k temu, da bi tudi v prihodnje ohranili razmeroma visoko kakovost vzgoje in izobraževanja in na posamičnih področjih to raven še izboljšali. Naš cilj pri tem ni ugotavljanje kakovosti na sebi, prav tako nam ne gre za nadzor kakovosti, ki nam zagotavlja kakovost 'rezultata' (delovne sile, študenta, ki se vpisuje ipd) [...] Ob razvijanju sistematičnega, premišljenega in umirjenega zagotavljanja kakovosti imamo v mislih kakovosten sistem edukacije, ki se v pomembnem delu zaveda svoje vpetosti v ekonomske tokove, v družbena dogajanja nasploh. Pri tem je sposoben slediti lastnim kriterijem kakovosti in tako sooblikovati kakovost bivanja v Sloveniji.«



Če povzamemo, lahko ugotovimo, da v posameznih državah različno interpretirajo in definirajo namene sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, in predvsem, da namen navadno ni en sam, sistem jih ima lahko več (od nadzora, zunanje odgovornosti, do izboljševanja, opolnomočenja).

Ponekod temelji na različnih instrumentarijih in različnih ciljih (certificiranje, diagnosticiranje, obveščanje staršev, orodje za izboljševanje, zunanja odgovornost, samorefleksija), medtem ko je drugje usmerjen v nacionalne cilje za področje vzgoje in izobraževanja in hkrati služi za nadzor in izboljševanje. Lahko je del obširnega načrta, namenjen preoblikovanju celotnega sistema izobraževanja, ki je v samem bistvu bolj kot v odgovornost in izboljšave usmerjen v razvoj človeškega kapitala. Podobno je poleg vzpostavitve nadzora in pridobivanja povratnih informacij o kurikularni reformi osredotočen na opolnomočenje različnih deležnikov v vzgoji in izobraževanju.

Predvsem je pomembno, da so sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ciljno usmerjeni in imajo jasno opredeljen namen.

### *Kritike sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti*

Obstoječi sistemi kakovosti so nenehno predmet presoj in kritik, saj imajo poleg prednosti tudi pomanjkljivosti. Tako je pri vzpostavljanju sistema kakovosti, ki se v določeni meri vedno nanaša na že obstoječe izkušnje različnih sistemov v tujini pomembno, da se najprej zavedamo pasti t. i. 'izposojanja politik' (policy borrowing) in problemov kulturne neuskkljenosti. To predvsem pomeni, da tujih praks ni mogoče enostavno prenašati in implementirati v nacionalni kontekst. Treba je upoštevati tradicije izobraževalnih sistemov, se zavedati pasti prenašanja politik, ki jih ponekod morda že celo opuščajo, in se izogniti 'subjektivnosti' prenosa le posameznih ukrepov, brez poznavanja celovite slike (Koren, 2007).

O izbranih tujih sistemih kakovosti avtorji navajajo še druge kritike.

Med raziskovalci in politiki lahko pride do konflikta med pogledi in vrednotami v razumevanju znanja in učenja. Na **Švedskem** se tako glavna izobraževalna razprava nanaša na šolsko politiko in ukrepe, ki jih sprejema konservativna vlada v nasprotju z rezultati raziskav in teoretičnimi izhodišči. Podobno na **Nizozemskem** oblikovalci politik kljub vzpostavljenim ostrim določbam o ocenjevanju in evalvaciji teh ne jemljejo dovolj resno.

Država (kot npr. **Anglija**) lahko postane tudi vse bolj obsedena s svojo vlogo pri ustvarjanju znanja in veččin za uspešno konkuriranje na vse konkurenčnejšem globalnem trgu. To se kaže z omejevanjem ciljev na tiste, ki jih zahteva »gospodarstvo znanja«, ter preobremenjenostjo z ekonomskimi idejami o učinkovitosti, uspešnosti, »dodani vrednosti«, celovitem obvladovanju kakovosti, ISO 9000, Vlagatelji v ljudi (Investors in people) itd. – in seveda z idejo »kakovosti« samo v specialističnem smislu systemskega ukrepa učinkovitosti in uspešnosti. Poleg tega gre za opredelitev kakovosti v količinskem smislu. Sistem lestvic, ki navajajo imena krivcev, tako povzročajo občutek endemične krize v izobraževalnem sistemu. Rezultat pa je normalizacija posebnih »projektov«, »pobud«, »delovnih skupin«, ki imajo pogosto nasprotujoče si ali prekrivajoče se cilje. Gre skratka za vrsto kratkotrajnih odzivov na težave, ki so slabo zasnovani in se napačno obravnavajo.

V **ZDA** države in zvezna vlada izvajajo vse večji pritisk na delo šol, vendar so prevzele bistveno premalo odgovornosti za vlaganje v ljudi, zaradi česar se povečuje število slabših šol, ki delujejo z nizko zmogljivostjo.

Birokracija in oster nadzor nista najboljša izbira za izboljšanje kakovosti ali vzpostavitev sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (Stronach, poglavje 3). Če se namreč otroke preveč testira in je preveč inšpekcijskih pregledov učiteljev in šol, pritiski povzročijo izobraževalno kulturo, ki poudarja poučevanje za teste, vrsto površinske odgovornosti. V zvezi z inšpekcijo lahko dodamo tudi izkušnjo **Nizozemske**, kjer kljub dobro razvitemu sistemu inšpekcij manjka »samozaupanje«. Sistem je nagnjen k nestabilnosti in neprestanemu ponovnemu preučevanju, ki ga povzročajo nejasne razprave o vodenju. V **Angliji** pa v povezavi z inšpektoratom obstajajo obtožbe, da taka stroga ureditev inšpekcije spodkopava strokovnost učiteljev; »deprofesionalizacija« je splošna obtožba v raziskovalnem smislu. Oster nadzor v **Angliji** je povzročil preveliko predpisovanje, dušenje inovacij, izgubo samospoštovanja in strokovne avtonomije učiteljskega poklica ter pomanjkanje ustvarjalnosti v kurikulumu in v pedagogiki na splošno.

Naj še dodamo, da kljub večletnemu ukvarjanju s kakovostjo na **Nizozemskem** še vedno manj kot 50 % osnovnih in srednjih šol samoevalvacijo izvaja zadovoljivo, čeprav so šole to formalno dolžne delati. Ob tem se premalo izkorišča razvit šolski informacijski sistem. Prav tako so šole na **Švedskem** po več kot desetih letih in kljub množici podpornih gradiv in usmeritev še vedno počasne pri iskanju ustreznih načinov razvijanja sistematičnega kakovostnega dela in poročanja o njem. Pomanjkanje kazalnikov kakovosti ustvarja pri učiteljih in ravnateljih negotovost glede tega, v kaj točno naj se usmerijo v svojih poročilih.

Eden od naukov za Slovenijo bi na osnovi izkušenj **systema Viktorije** vsekakor lahko bil, da mora vlada zagotoviti čas in denar, če želi resnično uvesti sistem kakovosti, ki temelji na odgovornosti. Vire potrebuje za usposabljanje vodij šol in učiteljev, da bi se zares naučili, kako podatki vplivajo na izboljševanje, in da bi učitelji razumeli, kako jih uporabiti. Učitelji in vodje pa potrebujejo čas tudi za to, da bodo razumeli vrednost takega sistema. Navsezadnje pa je za vlado pomembno tudi to, da ljudje razumejo vse te dejavnosti kot izboljševanje in ne kot merjenje.

Če povzamemo, je za uspešno delovanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pomemben širši konsenz na področju izobraževanja, podpora (in pritisk) s strani vlade, delovanje na podlagi raziskav, odmik od le količinske opredelitve kakovosti, pretiranega predpisovanja, birokracije in ostrega nadzora. Najpomembnejše pa je vlaganje v človeški kapital oziroma t. i. opolnomočenje deležnikov.

### *Trendi razvoja v sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti*

Ker so sistemi kakovosti 'živi', so kot taki predmet nenehnega razvoja, ki deloma temelji tudi na kritikah in slabostih različnih pristopov k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. V nadaljevanju bomo povzeli trenutne trende v razvoju sistemov kakovosti.

Trendi razvoja se v skladu s temeljnim ciljem izobraževanja, torej kakovostnim procesom učenja in poučevanja ter dosežki (znanje) učencev na vseh ravneh, nanašajo na preverjanje in ocenjevanje znanja. Tako so npr. na **Nizozemskem** vse glasnejši predlogi za formativno (vmesno) in končno ocenjevanje, ki bolj temelji na testih, zlasti v osnovnih šolah. Ti predlogi so po eni strani utemeljeni z željo po boljšem spremljanju uspešnosti šole in po drugi strani z raziskovalnimi dokazi, da evalvacija in povratne informacije povečujejo učinkovitost. Avtonomni strokovnjaki in vodje šol pa se temu upirajo zaradi tradicionalnega nezaupanja v kvantitativno merjenje, zagovarjajo avtonomijo šole in horizontalni pregled ter nasprotujejo politikam centralističnega ocenjevanja.

Podobno na **Švedskem** obstajajo težnje in močna politična prizadevanja, da bi povečali število nacionalnih preverjanj znanja in uvedli bolj raznolik sistem ocenjevanja, da bi bili rezultati bolj vidni. V ozadju pa so predvsem politične namere, da bi ponovno uvedli zastarele načine merjenja in ocenjevanja v obliki zunanjega preverjanja in ocenjevanja kot metode sumativne evalvacije. Vzporedno s tem se pojavlja trend krepitve sistema nacionalne inšpekcije. Nekateri kritiki pravijo, da je to morda prvi korak k »ponovni nacionalizaciji«, nadzoru in podrobnemu usmerjanju izobraževanja.

Na **Češkem** je v sistemu predvsem prisotna potreba, da se naredi prostor za evalvacijo za in s strani vsakega učenca, njihovih staršev, lokalnih in/ali regionalnih oblasti in drugih subjektov. Gre skratka za trend vzpostavitve celovitega pristopa h kakovosti.

V **Angliji** trendu razvoja botrujejo t. i. »mehki pristop« h kakovosti in zahteve po »samoregulaciji«. Sicer pa je po Stronachovem mnenju najbolj obetavna tista izbira, ki vključuje »glas« učencev, oblikuje odgovornost z razvojem povezav šola – učitelj – starši prek Sveta vzgojiteljev, ali še posebej, preko dejanskega razvoja komunikacije med temi stranmi na večerih s starši in s sodelovanjem v razredu. Dialogi namreč ustvarijo izobraževalno kulturo, v kateri se razgovori o kakovosti (izraženi v konkretnih situacijah) razširijo v boljše razumevanje, odnose in motivacijo. Tak razvoj je kvalitativen in ni odprt za oblike količinskega opredeljevanja, ki naj bi jih »kakovost« potrebovala. Pomembno pa je tudi vključiti učence/štolente v oblike kritičnega razmišljanja, ki jim omogočajo, da se naučijo nekaj o svojih stilih učenja, da razmišljajo o svojih talentih ali primanjkljajih in da razumejo samospoštovanje kot vidik kurikula.

V **Viktoriji** je trend razvoja viden v spremenjenem razumevanju obstoječega sistema kakovosti (odgovornosti). V začetku so ga mnoge šole razumele kot nadzor, ne pa kot nenehno izboljševanje, vendar pa so se z zaporednimi ponavljanji vzorca učitelji in vodje bolje seznanili s tem, kako lahko zbrane podatke uporabijo kot orodje za izboljševanje šol. Samoocena šol je sčasoma postajala vse boljša, ocenjevalci pa so postali vse bolj kritični prijatelji in ne več nadzorniki. Vse ocenjevalce so letno usposabljali na regionalni ravni, da bi bili resnično seznanjeni z vsemi spremembami v postopku.

Trendi razvoja se v veliki meri nanašajo na spremembe v sistemih preverjanja in ocenjevanja znanj in dosežkov učencev, pri čemer se prakse in vzvodi med seboj lahko razlikujejo. Viden je trend celovitega pristopa h kakovosti z vključevanjem različnih deležnikov in pridobivanjem podatkov zanje. Zaznati je potrebo po odmiku od količinske opredelitve kakovosti. Pomembno je razumevanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti kot nenehne izboljšave in ne kot orodja nadzora ter uvedba celovitega in sistematičnega usposabljanja za kakovostno izvajanje samoocenjevanja šol.

### *Temeljna izhodišča*

Opredelimo lahko naslednja temeljna izhodišča oziroma priporočila, ki naj se upoštevajo pri vzpostavitvi sistema ugotavljanja kakovosti:

- definirati kakovost v vzgoji in izobraževanju na nacionalni ravni in pri tem poiskati čim širši konsenz v izobraževalnem prostoru;
- opredeliti in utemeljiti namen(e) uvedbe sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti;
- oblikovati zasnovo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti;
- prednostno se opredeliti do glavnih uporabnikov (podpora odločanju na nacionalni ravni ali ravni šol);
- definirati sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti kot sistem izboljšav, ne kot orodje merjenja in nadzora;
- zavedati se pomena kontekstualnih značilnosti šolskega sistema pri vzpostavljanju sistema (avtonomija, kultura evalvacije, vzpostavljena podporna struktura);
- pripraviti strateške dokumente kot podlage za sistem;
- oblikovati vseobsegajoče programe za uresničevanje predlogov, ki so osnova za delovanje v sistemu kakovosti;
- zagotoviti, da država vlaga v oblikovanje zmožnosti ljudi in sistemov sorazmerno s svojimi pričakovanji ter da zagotovi tako potreben čas kot denar za vzpostavitev sistema kakovosti;
- prepoznati in upoštevati pomen sprememb v šolskem okolju in zakonodaji, ki vplivajo na sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (npr. vlogo evalvacije);
- vzpostaviti temelje trajnosti in stabilnosti sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti;
- prilagoditi procese lokalnemu okolju in šolam, saj dokazano zagotavljajo večjo uspešnost in trajnost kot 'ukazani' ukrepi od zgoraj;
- upoštevati že obstoječe elemente ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti;
- vgraditi elemente ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti kot integralni del izobraževalnega sistema;
- vzpostaviti in odpreti prostor razprav za pridobivanje podpore v širšem izobraževalnem okolju;
- spodbujati oblikovanje kulture profesionalnega učenja in razvoja vodenja;
- vzpostaviti mehanizme učinkovite komunikacije in načine posvetovanja z vsemi ključnimi deležniki;
- zagotoviti vodjem v šolah potrebno podporo za spremembe, ki se pojavijo ob njihovem prilagojenem delu;
- poudariti pomen uporabe podatkov o delu šole ter podatkov o odnosu učiteljev, učencev in staršev do šole;
- šola naj v čim večji meri postane lastnica procesov in rezultatov v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

#### 4.1.2. *Odgovornost v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti*

V procesu decentralizacije in ob prenosu odločanja na nižje ravni v sistemu lahko protiutež predstavlja krepitev vloge in pomena evalvacije in odgovornosti. Ker je bilo o odgovornosti v pričujoči študiji že veliko zapisanega, za potrebe priprave temeljnih izhodišč v tem delu povzemamo prednosti in slabosti sistema kakovosti, ki temelji na formalno vzpostavljeni odgovornosti. Podajamo jih glede na opredelitve različnih avtorjev (Hopkins, 2007; Barber, 2004; Darling-Hammond, 2004; O'Neill, 2002; Scheerens, poglavje 2).

Prednosti formalno vzpostavljenega sistema odgovornosti so predvsem naslednje:

- okvir odgovornosti zagotavlja šolam uspešno in učinkovito delo za skupno dobro in za popoln razvoj učencev,
- z uporabo bogatih podatkov dobimo jasno sliko prednosti in slabosti šole pri razvijanju sposobnosti učencev,
- sistem odgovornosti združuje notranje procese šol z različnimi ravnmi zunanjega spremljanja, ki najbolj ustrezajo trenutnemu stanju razvoja šole,
- prednosti za učence so:
  - standardi dosežkov so postavljeni pod drobnogled,
  - dvignejo se pričakovanja do učencev,
  - prizadevanja učiteljev se preusmerijo k uresničevanju sprememb,
  - izboljša se uspeh učencev;
- prednosti za učitelje so:
  - razjasnitev vloge učiteljev, ki jih ne pušča v prepričanju, da so lahko vsemogočni za vse ljudi,
  - podatki, ki izhajajo iz odgovornosti, so ključnega pomena za izboljšanje strokovnega znanja o najboljših praksah,
  - odgovornost omogoča nastanek pomembnega kroga, ki učitelje povezuje z javnostjo.

Študije niso uspeli dokazati, da lahko poročanje o učinkovitosti šol v okviru sistema odgovornosti postane prevladujoč in učinkovit vzvod izobraževalne politike, in prav tako tudi ne, da starši na podlagi podatkov o učinkovitosti šole izberejo šolo za svoje otroke. Dokazano pa je, da zunanja odgovornost izboljšuje dosežke dijakov in učencev (Scheerens, 2008).

Sistem odgovornosti pa s sabo prinaša tudi nekatere slabosti, ki jih ponazarjamo v nadaljevanju, in sicer:

- učitelji 'učijo za teste',
- šole svojo 'konkurenčnost' zvišujejo s prilagajanjem vpisnih pogojev,
- preveč poudarjanja zunanje odgovornosti povečuje odvisnost šole od zunanjih dejavnikov, zaradi česar ni več toliko inovacij znotraj sistema,

- sedanja kultura odgovornosti v javnem sektorju spodkopava javno zaupanje,
- iskanje odgovornosti zainteresiranim javnostim sicer zagotavlja več informacij, hkrati pa ustvarja sumničavost, znižuje moralo in povzroča strokovni cinizem,
- prevelika osredotočenost na podatke lahko povzroči, da upade morala učiteljev, lahko se celo zgodi, da ob strani pustimo najbolj občutljive učence in omejimo/zožamo kurikulum.

V nadaljevanju povzemamo še glavne poudarke sistemov odgovornosti v izbranih tujih državah.

Na **Nizozemskem** administrativna odgovornost za šole nima posledic, razen objave o uspešnosti šole na svetovnem spletu. Posledica slabih rezultatov pregleda je običajno dodatna pomoč za izboljšanje. Poročila staršem o samoevalvaciji šole imajo funkcijo odgovornosti, ki je usmerjena v uporabnika. Trenutni predlogi sprememb predvidevajo zaostritev in večjo odgovornost šol. Na priporočilo Sveta za izobraževanje je bila oblikovana t. i. »intervencijska piramida«, ki sega od razgovora z vodstvom šole pa do zaprtja ustanove, kar naj bi veljalo za vse sektorje izobraževanja.

Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na **Švedskem** poudarja multiplo odgovornost učiteljev, vodij in lokalnih skupnosti za doseganje izobraževalnih ciljev. Tako so sistemsko poudarjeni pomen prizadevanja šol za doseganje ciljev, opisovanje procesov in rezultatov s kvalitativnega in kvantitativnega vidika in izbiranje ukrepov za izboljševanje poučevanja in učenja. Na nacionalni ravni sistem zagotavlja statistične podatke, omogoča primerjalne študije, zagotavlja zakonske pravice in daje nacionalni inšpekciji pravico, da pregleduje šole in lokalne skupnosti. Zaradi tega sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti spodbuja odgovornost posameznikov in šole, pa tudi notranji razvoj šol, kar naj bi v zameno imelo pozitivne učinke na učenje, znanje in rezultate učencev.

Koncept novega odnosa s šolami (New Relationship with schools) v **Angliji** izpostavlja tri ključne vidike, med katerimi je tudi okvir odgovornosti, »ki se primarno osredotoča na zagotavljanje učinkovite in neprestane samoevalvacije v vsaki šoli, kombinirane s ciljno usmerjeno inšpekcijo, tesno povezano s ciklom izboljševanja šole« (Miliband, 2004 v MacBeath, 2006, 1).

Sicer pa je, kot piše Stronach (poglavje 3), 'ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti' jezik odgovornosti v *višjem in visokošolskem* izobraževanju v Združenem kraljestvu. Retorično to pomeni zagotavljanje, jamstvo strokovne »kakovosti«. »Šole se obravnavajo bolj neposredno in kaznovalno v smislu 'inšpekcij' in 'standardov' prek prisilnega inšpekcijskega režima, ki ga vodi OfSTED (Urad za standarde in izobraževanje) [...] Dejansko obstaja velika industrija manipulacije takih rezultatov inšpekcij, ki še narašča. Koruptivna narava ocenjevanja kakovosti poučevanja v višjem in visokošolskem poučevanju je dobro poznana: univerze so se, tako kot šole, naučile, kako 'izvesti inšpekcijske rituale na način, da so inšpektorji zadovoljni'.«

Obstajajo premiki v smeri oblik odgovornosti, ki so bolj »organske« narave in vključujejo »glas« učencev, razvoj povezav šola – učitelj – starši in poskuse vključiti učence/štolente v oblike kritičnega razmišljanja. Kot poudarja avtor, je malo šolam uspelo v znatni meri uresničiti te različne oblike 'partnerstva', čeprav jih je še manj, ki teh ekstravagantnih zahtev ne postavljajo. V ozadju je med drugim

ideja proste izbire šol na trgu, »vendar je jasno, da imajo samo starši srednjega razreda kulturni in ekonomski kapital za tako razlikovanje in izbiro, revnejše družine pa teh dveh virov nimajo«.

V **Viktoriji** so t. i. 'Okvir odgovornosti in izboljševanja' uvedli marca 2005 z namenom podpreti prizadevanja vodstev šol in učiteljev pri evalviranju šol in dosežkov učencev kot osnovi za načrtovanje izboljšav. V razpravi se je pokazala potreba po okviru, ki:

- bo pomagal pri učinkovitem vodenju šol,
- se bo osredotočal na tisto, kar je pomembno za izboljševanje šol,
- bo promoviral inovacije in izvedbe,
- bo uravnal administrativno delovno obremenitev v šolah in
- bo priskrbel en sam integrirani sistem odgovornosti šol.

Okvir odgovornosti in izboljševanja temelji na načelu, da se odgovornost nanaša na vse ravni sistema in vključuje kolektivno odgovornost za skupno delovanje za izboljšanje dosežkov učencev. Vsak del sistema (šola, regijski urad, svet šole, ravnatelji ...) ima tudi jasno določeno vlogo. Elementi Okvira odgovornosti in izboljševanja so mehanizmi, s pomočjo katerih šole prikazujejo odgovornost. To med drugim pomeni tudi, da šolam ni treba pripravljati ločenih načrtov ali poročil za različne iniciative.

Raziskava Eurydice (2007) pa je v evropskih državah pokazala na nove 'modele' odgovornosti, ki so večinoma prilagoditev že obstoječih evalvacijskih pristopov. Tako je npr. na novo definirana funkcija 'inšpektorata', znova so standardizirani kriteriji za evalvacijo, lahko je posebej poudarjena 'lokalna odgovornost' (ustanoviteljem), obstajajo pa tudi sistemi, v katerih odgovornost v obliki zunanje evalvacije še ni vzpostavljena. Predvsem pa je opazen trend razvoja v smeri odgovornosti različnim deležnikom.

Ugotovimo lahko, da je v izobraževalnih sistemih odgovornost pomemben sestavni del. Različni pristopi k odgovornosti v izobraževanju izhajajo iz kulturnih razlik in stopnje avtonomije, ki jo imajo šole v posameznih sistemih. Povečana stopnja avtonomije tako vpliva na vse večjo formalizacijo odgovornosti, ki postaja okvir sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, pomemben premik pa je zaznati v multiodgovornosti (odgovornosti različnih deležnikov in različnim deležnikom). Kljub prednostim, ki jih okvir odgovornosti prinaša, je treba pozornost usmeriti predvsem na pasti oziroma slabosti. Treba je preprečiti preveliko zanašanje na zunanje oblike odgovornosti, ki lahko povzročijo motnje v sistemu, in glede na nacionalni kontekst in situacijo poiskati pravo ravnovesje med notranjim in zunanjim, npr. med samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo kot temeljnima elementoma ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju.

### *Temeljna izhodišča*

V skladu s sodobnimi vidiki o izobraževalni politiki in vodenju sta vzpostavljeni evalvacija in zunanja odgovornost pogoja za zagotovitev dostopnosti *izobraževalnih storitev za zunanji pregled in*

*inšpekcijo*. Namen je v formalizaciji in standardiziraciji rezultatov kot značilnosti profesionalnega vodenja šol. Da bi bilo to zagotavljanje tudi vzvod ali gonilo učinkovitosti izobraževanja, bi morali vzpostaviti naslednje mehanizme (Scheerens, poglavje 2):

- administrativni nadzor v obliki izobraževalnih politik, ki temeljijo na spodbujanju, nagradah, sankcijah in javni predstavitvi učinkovitosti;
- nadzor, ki temelji na uporabnikih in v katerem uporabniki pri prosti izbiri šole uporabijo podatke o učinkovitosti in s tem prisilijo šole v konkurenco in višjo kakovost;
- organizacijsko učenje, kjer podatki o kakovosti usmerjajo procese notranjih izboljšav.

Druga temeljna izhodišča za razmislek o odgovornosti v okviru vzpostavitve sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti so:

- ugotoviti, kakšen je trenutni okvir odgovornosti v Sloveniji, in opredeliti, kje na stopnji (zunanja/državna) predpisanost – (notranja) profesionalnost se nahajamo;
- preučiti možnosti za vzpostavitev/prenos odgovornosti, ki ne bo pomenila zgolj povečanja birokracije in zmanjševanja ustvarjalnosti, pač pa bo šolam zagotovila večjo podporo pri izboljšanju dosežkov in doseganju širših ciljev;
- jasno opredeliti pomen/namen odgovornosti, določiti njen okvir in definirati postopke ter nosilce odgovornosti in njihove vloge – formalizacija odgovornosti;
- opolnomočiti ključne deležnike (učitelje in ravnatelje) za prevzemanje odgovornosti;
- vgraditi mehanizme za spremljanje prednosti in slabosti vzpostavljenega sistema odgovornosti;
- vzpostaviti sistem multiodgovornosti (notranje in zunanje, vertikalne in horizontalne ...);
- opredeliti okvir javnosti in dostopnosti podatkov o kakovosti;
- priskrbeti strukturna in tehnična sredstva za uresničitev načinov prikaza podatkov in preverjanja učinkovitosti, ki ga zunanja odgovornost zahteva.

V poglavju smo izpostavili elemente, ki po mnenju teoretikov in strokovnjakov v osnovi opredeljujejo značilnosti sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. S tem smo izpostavili nekatera ključna vprašanja, na katera potrebno odgovoriti ozrioma jih upoštevati na začetku oblikovanja in uvajanja nacionalnega sistema kakovosti. Odgovori nanje niso niti enoznačni niti enostavni in zahtevajo širši konsenz različnih deležnikov v izobraževalnem sistemu.



## Literatura

Cave, M., S. Hanney, M. Henkel in M. Kogan. 1997. The Use of Performance Indicators in Higher Education: The challenge of the Quality Movement. *3rd ed. London, Jessica Kingsley Publishers.*

Darling-Hammond, L. 2004. Standards, accountability and school reform. *Teachers College Record.* 106, str. 1047–1085.

Eurydice. 2007. School Autonomy in Europe. Policy and Measeres. Brussels: European Commission.

Hopkins, D. 2007. Every School a Great School. Realizing the potential of system leadership. Berkshire: Open University Press.

Koren, A. 2007. Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju. Ljubljana: Šola za ravnatelje, Koper: Fakulteta za management.

MacBeath, J. 2006. School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Realtionship. London: Routledge.

O'Neill, O. 2002. A Question of Trust. The BBC Reith Lecture (<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lectures.shtml>).

Scheerens, J., C. Glas in S. M. Thomas. 2003. Educational Evaluation, assessment and monitoring. A systemic approach. Lisse: Swets & Zeitlinhger.

# 5

## **Opredelitev nekaterih ključnih pojmov**

Alenka Jurič Rajh, Šola za ravnatelje

### *Primerjava (benchmarking)*

je proces, s katerim institucija, program, šola ali katera druga relevantna enota evalvira in primerja sebe znotraj izbranega področja z notranjo, zunanjo, nacionalno ali mednarodno referenco z namenom spremljanja in izboljševanja.

### *Deležnik (stakeholder)*

je nekdo, ki ga legitimno zanimajo aktivnosti institucije, njen uspeh, doseganje rezultatov ter učinkovitost porabe sredstev. Deležniki v šoli so učenci, starši, zaposleni, lokalna skupnost, ministrstva, davkoplačevalci itd.

### *Evalvacija (evaluation)*

je proces, ki poskuša sistematično in objektivno ugotoviti ustreznost, učinkovitost in vpliv aktivnosti v luči ciljev teh aktivnosti. Evalvacija je pogosto izvedena ločeno za vložke (inpute), procese, rezultate (outpute) in vplive.

### *Vložek (input)*

predstavlja surovine, denar, ljudi, naložbe, informacije in znanje, ki prispevajo k rezultatom. V izobraževanju lahko vložek pomeni tudi učence, ki obiskujejo šolo, učitelje, ki so tam zaposleni, ipd.

### *Interes (stake)*

pomeni nekaj, kar nekomu predstavlja določeno vrednoto, zanimanje, korist.

### *Izboljševanje (improvement)*

je proces stopnjevanja, nadgrajevanja in obogatitve kakovosti na vseh področjih. Nenehno izboljševanje je eden od namenov kakovosti (preverjanja kakovosti).

### *Kakovost (quality)*

je stopnja odličnosti neke stvari/dejavnosti. Predstavlja lahko naravo oseb, kolektiva, ciljev, aktivnosti, procesov ali organizacije kot celote.

Nekateri menijo, da je kakovost nekaj, kar prepoznaš, ko jo vidiš ali izkusiš. To pomeni, da je definirana z individualnim implicitnim subjektivnim kriterijem.

Kakovost je multidimenzionalni, multinivojski in dinamični koncept, ki se navezuje na vsebinske načrte, poslanstvo institucije, izobraževalne modele in cilje, pa tudi na standarde, programe in discipline.

### *Kazalnik (indikator)*

je merljiva spremenljivka (ali značilnost), ki se lahko uporablja kot stopnja doseganja standardov ali kakovosti. Kazalnik omogoča dokaz, da so se obstoječi pogoji ali določeni rezultati dosegli ali pa ne. Kazalniki tudi omogočajo tistim, ki sprejemajo odločitve, da ocenijo napredek proti uspehom in dosežkom na področju rezultatov, učinkov, ciljev in namenov.

***Ocenjevanje (assessment)***

je proces zbiranja in ocenjevanja dokazov, na podlagi katerih se lahko odločimo, ali je posameznik/institucija dosegla določen standard, cilje itd.

Ocenjevanje je evalvacija kakovosti sama po sebi. Zaradi ocenjevanja zbiramo podatke, informacije in dokaze kakovosti kot celote (ocenjevanje institucije) ali po delih (ključne aktivnosti – izobraževanje, raziskovanje ...). Gre preko procedur kakovosti (čeprav je vključeno) in poskuša ovrednotiti/oceniti kakovost vložkov, procesov in rezultatov.

Ocenjevanje je proces dokumentiranja – običajno v merljivih okvirih – znanja, veščin, odnosa in prepričanj.

***Odgovornost (responsibility, accountability)***

je zavezanost predstaviti in biti odgovoren za dosežke glede na dogovorjena pričakovanja. Je pa razlika med responsibility in accountability: responsibility je zavezanost delovati, accountability pa je zavezanost odgovarjati za delovanje.

Odgovornost je rezultat procesa, ki zagotavlja, da na vseh ravneh tisti, ki odločajo, dejansko izpolnijo svoje obveznosti in da so odgovorni za svoja dejanja. Prizadevanja za večjo odgovornost po načelu javnosti ali 'preglednosti' se olajša z zastavljanjem jasnih ciljev in nalog ter opredeljevanjem načinov spremljanja in nadzora opravljenega dela.

***Opolnomočenje (empowerment)***

je razvijanje znanja, veščin in sposobnosti posameznikov, ki jim bodo omogočala nadzor in razvoj njihovega lastnega učenja.

Opolnomočenje je proces pridobivanja dostopa do virov in razvijanja osebnih sposobnosti, katerih cilj je aktivno sodelovanje pri oblikovanju življenja posameznice ali posameznika in življenja skupnosti, v kateri živi, na ekonomskem, družbenem in političnem področju.

***Pregled (review)***

je nekje vmes med spremljavo (monitoring) in evalvacijo. Pregled nadomešča redno spremljavo, saj se pojavlja redkeje in se osredotoča na aktivnosti in rezultate, manj pa na vpliv. Pregledi so običajno del internih menedžerskih sistemov.

Pregled vključuje različne oblike spremljanja (monitoring) kakovosti (notranje in zunanje), vključno z revizijo (audit), ocenjevanjem, akreditacijo procesov, poučevanja in evalvacijo, standardi in zunanjim preverjanjem znanja.

***Revizija (audit)***

je neodvisen pregled (review), izpeljan z namenom primerjanja različnih vidikov dosežkov na področju kakovosti s standardi teh dosežkov.

Revizija, v luči kakovosti na področju izobraževanja, je proces za preverjanje postopkov, ki zagotavljajo kakovost, integriteto ter predpisane standarde in rezultate.

### *Samoevalvacija (self-evaluation)*

na šoli je proces zbiranja informacij in dokazov o šolskem delu – iz različnih virov in strani (360° pogled na šolsko življenje). To je nato začetna točka za učinkovito šolsko razvojno načrtovanje.

Procesi samoevalvacije vključujejo sistematično zbiranje administrativnih podatkov, podatkov iz vprašalnikov, intervjujev, dosežkov itd. Samoevalvacija je v bistvu kolektivna institucionalna presoja in možnost za izboljšanje kakovosti. Samoevalvacijsko poročilo je nato v pomoč zunanji evalvaciji.

Nekateri ločijo med samoevalvacijo in notranjo evalvacijo. Samoevalvacija je samoreflektivni proces. Notranja evalvacija pa je interni pregled procesov, ki ga lahko izvaja institucija ali zunanja skupina.

### *Spremljanje (monitoring) je:*

- proces, ki ohranja aktivnosti za kakovost pod pregledom,
- zajema vse oblike notranjega in zunanjega zagotavljanja kakovosti in izboljševanja, vključujoč revizijo (audit), ocenjevanje, akreditacije in zunanja preverjanja znanja.

Spremljanje vključuje nadzorovanje, opazovanje, preizkušanje aktivnosti in ustrezno poročanje odgovornim posameznikom. Spremljanje omogoča nenehno ugotavljanje napredka doseganja namenov in ciljev.

### *Standard (standard)*

je merljiv kriterij, ki omogoča primerjavo. Je stopnja kakovosti ali znanja. Lahko je širše merilo. Je ideal, v primerjavi s katerim lahko sodimo druge stvari.

### *Učinkovitost (effectiveness)*

je obseg/mera, do katere aktivnosti dosežejo načrtovan namen in funkcije. Je tudi mera, do katere so dosežki uresničeni, v primerjavi z načrtovanimi rezultati, pa tudi glede na stroške programa, dosežkov in administracije.

### *Učinek/rezultat (output, outcome)*

je takojšnji fizični produkt ali storitev ali stanje, ki nastane z dejavnostjo nekega programa ali organizacije. Pomeni proizvedene dobrine in storitve ali opravljeno delo. Samo kadar imajo posamezna organizacija ali njeni oddelki dober nadzor nad učinki svojih poslovnih dejavnosti, lahko izidi tvorijo razumne podlage za merjenje delovanja posamezne organizacije ali njenega oddelka pri upravljanju njenih dejavnosti.

# Priloga 1

**Pregled dostopnosti  
podatkov o nacionalnih  
in mednarodnih pristopih  
h kakovosti v vzgoji in  
izobraževanju**

Pregled dostopnosti podatkov nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti temelji na pregledu spletnih strani, preko katerih smo iskali podatke različnih držav. Za celovit pristop k pripravi študije smo pripravili tudi pregled literature s področja evalvacije, izboljšav, odgovornosti in (upo)rabe podatkov v izobraževanju. Pregled dostopnosti podatkov in obstoječe literature s širšega področja kakovosti v vzgoji in izobraževanju je razdeljen na dve poglavji:

- Kakovosti v izobraževanju – pregled tuje literature in dostopnih podatkov o pristopih h kakovosti v drugih državah.
- Kakovosti v izobraževanju – pregled literature in dostopnih podatkov o pristopih h kakovosti v Sloveniji.

Dostopnost različnih virov je predstavljena tabelarno, pri čemer je v primeru e-dostopa dodan spletni naslov, pri literaturi pa sta navedena založnik in letnica izdaje.

Pomemben vir podatkov predstavljajo tudi evropsko informacijsko omrežje na področju izobraževanja Eurydice, spletno omrežje Eurostat in podatki Statističnega urada RS.

## 8.1. Kakovosti v izobraževanju – pregled tuje literature in dostopnih podatkov o pristopih h kakovosti v drugih državah

Pregled dostopnosti podatkov in literature o pristopih h kakovosti in sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je pokazal, da so podatki – predvsem za tuje države – relativno dostopni. Večjo oviro predstavljajo podatki in publikacije, ki so objavljeni v nacionalnih jezikih.

Naslov	Dostopno na	Leto objave
<i>Annex to the Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010' work programme. Detailed analysis of progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2006 Report. Analysis based on indicators and benchmarks. Commission Staff Working document</i>	<a href="http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/report06staff.pdf">http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/report06staff.pdf</a>	2006
<i>Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe Work programme of the Education Council in cooperation with the Commission, February 2002</i>	<a href="http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614en00010022.pdf">http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614en00010022.pdf</a>	2002

Naslov	Dostopno na	Leto objave
<i>"Education &amp; Training 2010" – The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms (2004) Joint Interim Report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe</i>	<a href="http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf">http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf</a>	2004
<i>European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council Communication from the Commission, November 2002</i>	<a href="http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/bench_ed_tra_i_en.pdf">http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/bench_ed_tra_i_en.pdf</a>	2002
<i>Future objectives of education and training systems Education Council report, February 2001</i>	<a href="http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf">http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf</a>	2001
<i>Implementation of the "Education &amp; Training 2010" programme Commission Staff Working document Supporting document for the draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe, November 2003</i>	<a href="http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/staff-work_en.pdf">http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/staff-work_en.pdf</a>	2003
<i>Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe (2006) Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010' Work Programme</i>	<a href="http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport06_en.pdf">http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport06_en.pdf</a>	2006
<i>New indicators in education and training Council Conclusions (May 2005)</i>	<a href="http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/oj/2005/c_141/c_14120050610en00070008.pdf">http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/oj/2005/c_141/c_14120050610en00070008.pdf</a>	2005
<i>Progress towards the Lisbon objectives in education and training – 2005 Report (Annual Report) Commission Staff Working document</i>	<a href="http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf">http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf</a>	2002
<i>The Austrian "White Book Quality Development and Quality Assurance"</i>	<a href="http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10094/whitebook_quality.pdf">http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10094/whitebook_quality.pdf</a>	



Naslov	Dostopno na	Leto objave
<i>Quality assurance in education in Germany</i>	<a href="http://www.eduserver.de/zeigen_e.html?seite=4435">http://www.eduserver.de/zeigen_e.html?seite=4435</a>	
<i>A national report on the situation of the education system in Germany (Bildungsbericht für Deutschland), Germany Education indicators and education statistics</i>	<a href="http://www.eduserver.de/zeigen_e.html?seite=4435">http://www.eduserver.de/zeigen_e.html?seite=4435</a>	2006
<i>Development of Education Quality Management System - Lithuania</i>	<a href="http://www.4qconference.org/en/previous_quality/3QC/LT_Development_of_Education_Quality_Management.doc">http://www.4qconference.org/en/previous_quality/3QC/LT_Development_of_Education_Quality_Management.doc</a>	
<i>Education Improvement Project - Lithuania</i>	<a href="http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&amp;piPK=73230&amp;theSitePK=40941&amp;menuPK=228424&amp;Projectid=P070112">http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&amp;piPK=73230&amp;theSitePK=40941&amp;menuPK=228424&amp;Projectid=P070112</a>	
<i>Education Improvement Project - Lithuania</i>	<a href="http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/05/03/000020953_20070503113459/Rendered/PDF/ICR000091.pdf">http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/05/03/000020953_20070503113459/Rendered/PDF/ICR000091.pdf</a>	2007
<i>Australian Quality Assurance Framework</i>	<a href="http://www.transnational.dest.gov.au/quality_assurance.htm">http://www.transnational.dest.gov.au/quality_assurance.htm</a>	
<i>Saskatchewan Education Indicators</i>	<a href="http://www.learning.gov.sk.ca/adx/asp/adxGetMedia.aspx?DocID=609,135,107,81,1,Documents&amp;MediaID=2215&amp;Filename=2005update.pdf">http://www.learning.gov.sk.ca/adx/asp/adxGetMedia.aspx?DocID=609,135,107,81,1,Documents&amp;MediaID=2215&amp;Filename=2005update.pdf</a>	2005
<i>Quality Assurance in Education in Germany</i>	<a href="http://www.bildungserver.de/zeigen_e.html?seite=4435">http://www.bildungserver.de/zeigen_e.html?seite=4435</a>	

Naslov	Dostopno na	Leto objave
<i>The Danish Approach to Quality in Education</i>	<a href="http://eng.uvm.dk/factsheets/quality.htm?menuid=2505">http://eng.uvm.dk/factsheets/quality.htm?menuid=2505</a>	
<i>Analytic Quality Glossary, Quality Research International (Harvey, L)</i>	<a href="http://eng.uvm.dk/factsheets/quality.htm?menuid=2505">http://eng.uvm.dk/factsheets/quality.htm?menuid=2505</a>	2004
<i>Education and Research 2003-08, Finland</i>	<a href="http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm08.pdf?lang=en">http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm08.pdf?lang=en</a>	
<i>Evaluation of general education in Finland</i>	<a href="http://www.xtec.es/fp/qualitat/5jornada/pa2.pps#2">http://www.xtec.es/fp/qualitat/5jornada/pa2.pps#2</a>	2005
<i>A Guide to Whole School Evaluation in Primary Schools ... by the Inspectorate of the Department of Education and Science (DES), Irska</i>	<a href="http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=32818&amp;ecategory=35645&amp;language=EN">www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=32818&amp;ecategory=35645&amp;language=EN</a>	2006
<i>New Relationship with Schools, Velika Britanija</i>	<a href="http://www.teachernet.gov.uk/management/newrelationship/">http://www.teachernet.gov.uk/management/newrelationship/</a>	
<i>Performance indicators, Hong Kong</i>	<a href="http://svais.emb.gov.hk/kpmweb/eng/index.ht">http://svais.emb.gov.hk/kpmweb/eng/index.ht</a>	
<i>Skupno poročilo Sveta in Komisije o napredku pri izvajanju delovnega programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010« za leto 2008</i>	<a href="http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2008:086:SOM:SL:HTML">http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2008:086:SOM:SL:HTML</a>	2008
<i>OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland - Diagnostic Report</i>	<a href="http://www.oecd.org/dataoecd/2/50/39744132.pdf">http://www.oecd.org/dataoecd/2/50/39744132.pdf</a>	2007
<i>School Autonomy in Europe: Policies and Measures, EURYDICE</i>	<a href="http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=090EN">http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=090EN</a>	2008
<i>Evaluation in Education, EURYDICE</i>	<a href="http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eval-deu-oth-enl-t07.pdf">http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eval-deu-oth-enl-t07.pdf</a>	2007

Naslov	Dostopno na	Leto objave
<i>Steps in designing an indicator system, Shavelson, Richard J., Lorraine M. McDonnell &amp; Jeannie Oakes</i>	<a href="http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&amp;n=12">http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&amp;n=12</a>	1999
<i>What Are Educational Indicators and Indicator Systems?, Shavelson, Richard J., Lorraine M. McDonnell in Jeannie Oakes</i>	<a href="http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&amp;n=11">http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&amp;n=11</a>	1999
<i>Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators, UNESCO</i>	<a href="http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/WEI2005.pdf">http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/WEI2005.pdf</a>	2005
<i>Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact, UNESCO</i>	<a href="http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/G117.pdf">http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/G117.pdf</a>	2006
<i>Benchmarking the quality of education (str. 101-399). v European Educational Research Journal, vol3, issue1. Scheerens, J., M. Hendricks</i>	<a href="http://www.wwwwords.co.uk/eeerj/content/pdfs/3/issue3_1.asp">http://www.wwwwords.co.uk/eeerj/content/pdfs/3/issue3_1.asp</a>	2004
<i>Education at a glance. OECD</i>	<a href="http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_39263294_39251550_1_1_1_1,00.html">http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_39263294_39251550_1_1_1_1,00.html</a> <a href="http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf">http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf</a>	2007
<i>European Education Quality Benchmarking system</i>	<a href="http://spica.utv.miun.se/2eqbs/sectionone/index.lasso">http://spica.utv.miun.se/2eqbs/sectionone/index.lasso</a>	
<i>Planning and Accountability for School Improvement. National and International Literature Review</i>	<a href="http://www.sofweb.vic.edu.au/standards/pdf/05_P&amp;A_Lit_Rev.pdf">http://www.sofweb.vic.edu.au/standards/pdf/05_P&amp;A_Lit_Rev.pdf</a>	2005
<i>Overview of Education Ministries in Selected countries: Roles, Responsibilities and Finances</i>	<a href="http://www.skillscommission.org/pdf/Staff%20Papers/Overview%20of%20Education%20Ministries.pdf">http://www.skillscommission.org/pdf/Staff%20Papers/Overview%20of%20Education%20Ministries.pdf</a>	2005
<i>Comparative Governance, Administration and Finance for Elementary and Secondary Education in Selected Countries, Brian Caldwell and Jessica Harris, Educational Transformations Ltd.</i>	<a href="http://www.skillscommission.org/pdf/commissioned_papers/Comparative%20Governance,%20Administration.pdf">http://www.skillscommission.org/pdf/commissioned_papers/Comparative%20Governance,%20Administration.pdf</a>	2005

Naslov	Dostopno na	Leto objave
<i>European Quality Assurance Standards (HE)</i>	<a href="http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050520_European_QualityAssurance_Standards-May2005.pdf">http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050520_European_QualityAssurance_Standards-May2005.pdf</a>	2005
<i>Performance Indicators for Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Education . OECD</i>	<a href="http://www.oalis.oecd.org/oalis/2007doc.nsf/LinkTo/NT00000BDE/\$FILE/JT03222661.PDF">http://www.oalis.oecd.org/oalis/2007doc.nsf/LinkTo/NT00000BDE/\$FILE/JT03222661.PDF</a>	2007
<i>Educational Indicators: What are they? How can schools and school districts use them?</i>	<a href="http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/d1/89.pdf">http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/d1/89.pdf</a>	1998
<i>Educational Indicators for School Evaluation –Perceptions of Principals and Teachers. Etel Friedman</i>	<a href="http://www.tau.ac.il/education/toar3/etakzir2001-10.doc">http://www.tau.ac.il/education/toar3/etakzir2001-10.doc</a>	2001
<i>Educational Indicators. What's to be measured?. Vos, R.</i>	<a href="http://indes.iadb.org/pub/l-1.PDF">http://indes.iadb.org/pub/l-1.PDF</a>	1996
<i>International Indicators of Education Systems - INES</i>	<a href="http://165.224.221.98/surveys/international/ines/index.asp">http://165.224.221.98/surveys/international/ines/index.asp</a>	
<i>Indicators of the Americas Project/PRIE (Proyecto Regional de Indicadores Educativos):</i>	<a href="http://www.prie.oas.org/ingles/cpo_home.asp">http://www.prie.oas.org/ingles/cpo_home.asp</a>	
<i>Education Trends in Perspective Analysis of the World Education Indicators</i>	<a href="http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?K=5LGMVJM53XXX">http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?K=5LGMVJM53XXX</a>	2005
<i>International Comparisons in Education</i>	<a href="http://165.224.221.98/surveys/international/ines/index.asp">http://165.224.221.98/surveys/international/ines/index.asp</a>	spletna
<i>Education indicators concerning completion</i>	<a href="http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/efa/EFA_MDA/SEA_MDA_workshop_Nov06/Day3_completion_rates_etc.ppt#1">http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/efa/EFA_MDA/SEA_MDA_workshop_Nov06/Day3_completion_rates_etc.ppt#1</a>	2006

Naslov	Dostopno na	Leto objave
<i>Flemish Education Indicators</i>	<a href="http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/178.pdf">http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/178.pdf</a>	2002
<i>P-20 Education Indicators</i>	<a href="http://www.p20council.wa.gov/materials/20071221/Education_Indicators_distribution.pdf">http://www.p20council.wa.gov/materials/20071221/Education_Indicators_distribution.pdf</a>	2007
<i>International Education Statistics</i>	<a href="http://www.answers.com/topic/international-education-statistics-the-use-of-indicators-to-evaluate-the-condition-of-education-systems">http://www.answers.com/topic/international-education-statistics-the-use-of-indicators-to-evaluate-the-condition-of-education-systems</a>	Wiki
<i>Using Educational Indicators for Policy: School Life Expectancy</i>	Serija člankov	2005

Avtor(ji)	Naslov	Založnik	Leto izdaje
Daniel L. Stufflebeam in Anthony J. Shinkfield	<i>Evaluation Theory, Models&amp;Applications</i>	Jossey-Bass	2007
Hopkins David	<i>Every School a Great School. Realizing a potential of system leadership</i>	McGraw Hill	2007
Athanasou James	<i>Evaluation Career Education and Guidance</i>	ACER Press	2007
Cox James	<i>Finding a Story behind the numbers. A tool-based guide for evaluating educational programs</i>	Corwin Press	2007
Stoll Louies in Karen Seashore Louis	<i>Professional Learning Communities. Divergenec, Depth and Dilemmas</i>	McGraw Hill	2007
Dimmit Carey, John C. Carey in Trish Hatch	<i>Evidence-based school counselling. Making a difference with data-driven practices</i>	Corwin Press	2007

Avtor(ji)	Naslov	Založnik	Leto izdaje
Gray David L. Agnes E. Smith	<i>Case studies in 21st century school administration. Addressing Challenges in School Leadership</i>	Sage	2007
OECD	<i>Education at a Glance</i>		2007
MacBeath John in Archie McGlynn	<i>Samoevalvacija. Kaj je tu koristnega za šole.</i>	RIC	2006
Earl Lorna M in Steven Katz	<i>Leading Schools in Data-Rich World. Harnessing Data for School Improvement</i>	Corwin Press	2006
MacBeath John	<i>School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship</i>	Routledge	2006
Picciano Anthony G.	<i>Data-driven decision making for effective school leadership</i>	Pearson Merrill Prentice Hall	2006
Ross, K. N in I. J. Genevois (ur.)	<i>Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact,</i>	UNESCO	2006
MacBeath John	<i>The Self-evaluation File. Good ideas and practical tools for teachers, pupils and school leaders. Third Edition</i>	Learning Files Ltd	2005
Denzin, Norman K., Yvonna S. Lincoln	<i>The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition</i>	Sage	2005
English Fenwick W. (ed)	<i>The Sage Handbook of Educational Leadership. Advances in Theory, Research and Practice</i>	Sage	2005
Schlechty Phillip C.	<i>Creating Great Schools. Six critical systems at the heart of educational innovation</i>	Jossey-Bass	2005
White Stephen H	<i>Beyond the numbers. Making data work for teachers and school leaders</i>	Advanced Learning Press	2005

Avtor(ji)	Naslov	Založnik	Leto izdaje
Davies Brent (ed)	<i>The Essentials of School Leadership</i>	Paul Chapman Publishing	2005
Stecher Brian, Sheila Nataraj Kirby	<i>Organizational Improvement and Accountability. Lessons for Education from other sectors</i>	RAND Education	2004
Evers Williamson M, Herbert J. Walberg	<i>Testing Student Learning, Evaluation Teaching Effectiveness</i>	Hoover Press	2004
Moskowitz Jay H. in Maria Stephens (ed)	<i>Comparing Learning Outcomes. International assessment and education policy</i>	Routledge	2004
Scheerens, Japp	<i>The evaluation culture. V Studies in Educational Evaluation, 30/2004, 105-1124.</i>	Elsevier Science Ltd.	2004
Anderson Lesley in Nigle Bennett	<i>Developing Educational Leadership. Using Evidence for Policy and Practice</i>	Sage	2003
Scheerens Jaap, Cees Glas in Sally M. Thomas	<i>Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A systemic Approach</i>	Swets& Zeitlinger	2003
Kellaghan Thomas, Daneil L. Stufflebeam	<i>International Handbook of Educational Evaluation</i>	Kluwer	2003
Bennet Nigel, Megan Crawford in Marion Cartwright	<i>Effective Educational Leadership</i>	Paul Chapman Publishing	2003
Desimone Laura M.	<i>Reinventing Evaluation. Paebody Journal of Education vol 77. no 4</i>	Lawrence Erlbaum Ass.	2002
John MacBeath in Archie McGlynn	<i>Self-Evaluation. What's in it for Schools</i>	Routledge	2002
Weeden Paul, Jan Winter in Patricia Broadfoot	<i>Assessment. What's in it for Schools</i>	Routledge	2002
Bush Tony in Les Bell	<i>The Principles and Practice of Educational Management</i>	Paul Chapman Publishing	2002

Avtor(ji)	Naslov	Založnik	Leto izdaje
MacBeath John in Peter Mortimore	<i>Improving School Effectiveness</i>	Open University Press	2001
Benson Alexis P., D. Michelle Hinn in Claire Lloyd (ed)	<i>Visions of Quality: How evaluators define, understand and represent program quality (v Advances in Program Evaluation, vol 7)</i>	JAI	2001
DiBella Anthony J.	<i>Learning Practices. Assessment and Action for Organizational Improvement</i>	Prentice Hall	2001
Leithwood Kenneth, Robert Aitken in Doris Jantzi	<i>Making schools smarter. A system for monitoring school and district progress. Second edition</i>	Corwin Press	2001
Nevo, D.	<i>School Evaluation: Internal or External? v Studies in Educational Evaluation, 27/2001, (95-106).</i>		2001
Sagor Richard	<i>Guiding school improvement with action research</i>	ASCD	2000
Schollaert Rudi (ed)	<i>Effective Staff Development. An evaluation manual</i>	Garant	2000
Kushner Saville	<i>Personalizing Evaluation</i>	Sage	2000
MacBeath John, Michael Schrtaz, Denise Meuret in Lars Jakobsen	<i>Self-Evaluation in European Schools. A story of Change</i>	Routledge	2000
Strathern Marilyn	<i>Audit Cultures</i>	Routledge	2000
MacBeath John	<i>School must speak for themselves. The case for school self-evaluation</i>	Routledge	1999
Thrupp Martin	<i>Schools Making a Difference. Let's be realistic</i>	Open University Press	1999
Macpherson Reynold J. S.	<i>The Politics of Accountability. Educative and International Perspectives</i>	Corwin Press	1998



<b>Avtor(ji)</b>	<b>Naslov</b>	<b>Založnik</b>	<b>Leto izdaje</b>
Weiss Carol H.	<i>Evaluation. Second Edition</i>	Prentice Hall	1998
West_Burnham John	<i>Managing Quality in Schools. Effective strategies for quality based school improvement (second edition)</i>	Pitman Publishing	1997
Power Michael	<i>The Audit Society. Rituals of Verification.</i>	Oxford	1997
Worthen Blaine R., James R. Sandres in Jody L. Fitzpatrick	<i>Program evaluation. Alternative Approches and Practical Guideliness. Second Edition</i>	Addison Wesley Longman	1997
Stone John	<i>Increasing Effectiveness: A guide to quality management</i>	FalmerPress	1997
Hardie Brian	<i>Evaluation the Primary School. A practical guide to the evaluation process</i>	Northcote house	1995
Gray John in Brian Wilcox	<i>Good School Bad School. Evaluating performance and encouraging improvement</i>	Open University Press	1995
Bennet Nigel, Ron Glatter in Roslaidn Levačić	<i>Improving Educational Management through research and consultancy</i>	Paul Chapman Publishing	1994
Harvard Business Review	<i>Organizational Learning</i>		1994
Carr Wilfred in Stephen Kemmis	<i>Becoming Critical. Education, knowledge and action research.</i>	Deakin University Press	1986
Hughes Meredith, Peter Ribbins in Hywel Thomas	<i>Managing Education. The System and the Institution</i>	Cassel Education	1985
REVIJA	<i>School Effectiveness and School Improvement</i>	Swets& Zeitlinger	

## 8.2. Kakovosti v izobraževanju – pregled tuje literature in dostopnih podatkov o pristopih h kakovosti v Sloveniji

Avtor(ji)/Spletna	Naslov	Založnik/ dostopnost	Leto
Vilič Klenovšek, T., T. Možina, S. Klemenčič, A. Dobrovoljc	<i>Izhodišča za razvoj kakovosti v svetovvalnih središčih za izobraževanje odraslih</i>	Andragoški center Slovenije	2007
Možina T.	<i>Merjenje zadovoljstva udeležencev v izobraževanju odraslih</i>	Andragoški center Slovenije	2007
Klemenčič, S., V. Hlebec	<i>Fokusne skupine kot metoda presojanja in razijanja kakovosti izobraževanja</i>	Andragoški center Slovenije	2007
Možina, T., M. Zorič, S. Klemenčič	<i>Metoda zgedovanja pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja</i>	Andragoški center Slovenije	2007
Mali, D.	<i>Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije</i>	Center za poklicno izobraževanje	2007
Zbornik s posveta 2006	<i>Kakovost v vrtcih in šolah</i>	Državni izpitni center	2007
Trunk Širca, N., A. Faganel, M. Brejc, F. Čuš, M. Drobnič-Košorok, A. Janeš, K. Kern-Pipan, K. Košmrlj, A. Lesjak, M. Pauko, K. Rodman, K. Širok.	<i>Poročilo o vzpostavljanju sistema institucionalnih zunanjih evalvacij slovenskih visokošolskih zavodov v letu 2006</i>	Koper: Fakulteta za management.	2007
Brejc, M. (ur)	<i>Professional challenges for school effectiveness and improvement in the era of accountability. Proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress</i>	Šola za ravnatelje in Fakulteta za management Dosegljivo na: <a href="http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8.htm">http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8.htm</a>	2007

<b>Avtor(ji)/Spletna</b>	<b>Naslov</b>	<b>Založnik/ dostopnost</b>	<b>Leto</b>
Barle Lakota, A	<i>Kakovost v javnem šolstvu. V Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 3/2006, (31-38)</i>	Šola za ravnatelje	2006
Brejč, M.	<i>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)</i>	Šola za ravnatelje	2006
Koren, A.	<i>Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju</i>	Ljubljana: Šola za ravnatelje, Koper: Fakulteta za management. Koper	2006
Marjanovič Umek Ljubica, Urška Fekonja in Katja Bajc (ur)	<i>Pogled v vrtec</i>	RIC	2005
Klemenčič, S., T. Možina in T. Vilič Klenovšek	<i>Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. Kazalniki kakovosti</i>	Andragoški center Slovenije	2003
Možina, Tanja	<i>Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih.</i>	Andragoški center Slovenije	2003
Marjanovič Umek Ljubica, Urška Fekonja, Tina Kavčič in Anja Poljanšek	<i>Kakovost v vrtcih</i>	Znanstveni inštitut FF	2002
Trunk Širca, N.	<i>Understanding the interwoven process of institutional evaluation and continuous improvement: an action research study</i>	Manchester Metropolitan University: doktorska disertacija	2002
Pluško, A. in drugi	<i>Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. [nadaljevanje projekta] Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju</i>	Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport	2001
Musek Lešnik, Kristjan in Katra Bergant	<i>Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah.</i>	Inštitut za psihologijo osebnosti.	2001

Avtor(ji)/Spletna	Naslov	Založnik/ dostopnost	Leto
Erčulj, J.	<i>Kakovost – znana neznanka.</i>	V Vzgoja in izobraževanje, 31. št. 1 (4-8).	2000
Erčulj, J. in N. Trunk Širca (ur.)	<i>S sodelovanjem do kakovosti</i>	Šola za ravnatelje	2000
Medveš, Z	<i>Kakovost v šoli</i>	Sodobna pedagogika, 4/2000, (8-27).	2000
Stronach, Ian, Nada Trunk Širca in Neli Dimc (ur.)	<i>Ways towards quality in education</i>	Ljubljana: Open Society Institut, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper	2000
Trnavčevič, A. (ur.).	<i>Raznolikosti kakovosti</i>	Šola za ravnatelje	2000
Štrajn, Darko (ur.) ...	<i>Evalvacija</i>	Ljubljana: Pedagoški inštitut.	2000
Milekšič, V	<i>Ogledalo. V Vzgoja in izobraževanje, 30, št. 6. (16-26)</i>		1999
Požarnik Marentič, B.	<i>Evalvacija – kakšna, za koga, čemu?. V Sodobna pedagogika, 4/99, 20.37.</i>	Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije	1999
Štraus, M.	<i>Mednarodne primerjave kot podlaga za oblikovanje strategije razvoja izobraževalnega sistema</i>	Sodobna pedagogika	2004
Bunford Celinšek, M., G. Cankar	<i>Kakovost v vrtcih in šolah : zbornik s posveta 2006</i>	Ljubljana : Državni izpitni center	2007
Hopkins David	<i>Vsaka šola odlična šola</i>	RIC	2007

Avtor(ji)/Spletna	Naslov	Založnik/ dostopnost	Leto
Merila	<i>Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela</i>	(Ur. l. št. 124/04)	2004
Portal	<i>Samoevalvacija in 'uporabniki'</i> PORTAL	<a href="http://www.ipsos.si/web-content/VIZ-portal/ogled/ravnatelj%20-%20SE%20-%20samo%20evalvacija%20in%20uporabniki.html">http://www.ipsos.si/web-content/VIZ-portal/ogled/ravnatelj%20-%20SE%20-%20samo%20evalvacija%20in%20uporabniki.html</a>	
	<i>Do višje kakovosti s samoevalvacijo (projekt)</i>	<a href="http://www.i-sola.net/Kakovost/">http://www.i-sola.net/Kakovost/</a>	
Šolski center Velenje	<i>Delo skupine za kakovost na šoli – priročnik s primeri</i> <a href="http://kakovost.jml.scv.si/images/Publikacije/Prirocnik_Kakovost.pdf">http://kakovost.jml.scv.si/images/Publikacije/Prirocnik_Kakovost.pdf</a> <i>Samoevalvacijska metoda QUTE (spletni vprašalnik)</i> <a href="http://kakovost.jml.scv.si/images/Publikacije/QUTE_slovenski_final_prospekt.pdf">http://kakovost.jml.scv.si/images/Publikacije/QUTE_slovenski_final_prospekt.pdf</a>		
Center RS za poklicno izobraževanje	<i>Razvijanje in zagotavljanje kakovosti v sistemu poklicnega izobraževanja na področju strojništva</i> <i>Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije (publikacija)</i>	<a href="http://www.cpi.si">www.cpi.si</a>	
Andragoški center Slovenije	<i>Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)</i>	<a href="http://poki.acs.si/poki/">http://poki.acs.si/poki/</a>	

Avtor(ji)/Spletna	Naslov	Založnik/ dostopnost	Leto
POKI	<i>Primeri Listine o kakovosti</i>	<a href="http://zivilska.e-podpora.si/vizitka/listina-kakovosti.html">http://zivilska.e-podpora.si/vizitka/listina-kakovosti.html</a> <a href="http://www2.arnes.si/~sscevr3s/srednja/POKI/strategija_kakovosti.pdf">http://www2.arnes.si/~sscevr3s/srednja/POKI/strategija_kakovosti.pdf</a>	
SIQ	<i>Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja</i>	<a href="http://www.siq.si/Opis_modela.1365.0.html?&amp;L=0">http://www.siq.si/Opis_modela.1365.0.html?&amp;L=0</a>	
SIQ-KzP -	<i>Primer Poslovnika kakovosti</i>	<a href="http://www.mladika.si/poslovnik.pdf">http://www.mladika.si/poslovnik.pdf</a>	
	<i>Nacionalna komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti</i>	<a href="http://kakovost.ric.si/content.asp?vseb_meni=1&amp;vseb_id=1">http://kakovost.ric.si/content.asp?vseb_meni=1&amp;vseb_id=1</a>	
PISA	<i>Slovensko nacionalno poročilo PISA 2006</i>		



# Priloga **2**

**Pregled kazalnikov  
kakovosti**



## Kazalniki

Kazalnik (indikator) je merljiva spremenljivka (ali značilnost), ki se lahko uporablja kot stopnja doseganja standardov ali kakovosti.

Kazalnik omogoča dokaz, da so se obstoječi pogoji ali določeni rezultati dosegli ali pa ne. Kazalniki tudi omogočajo tistim, ki sprejemajo odločitve, da ocenijo napredek proti uspehom in dosežkom na področju outputov, outcomov, ciljev in namenov.

**Indicator: Something that provides an indication especially of trends.**

<http://evroterm.gov.si/index.php>

A measurable variable (or characteristic) that can be used to determine the degree of adherence to a standard or the level of quality achieved.

[www.gaproject.org/methods/resglossary.html](http://www.gaproject.org/methods/resglossary.html)

A device to display the value of a parameter

[www.flowmeterdirectory.com/sensor\\_terminology\\_a.html](http://www.flowmeterdirectory.com/sensor_terminology_a.html)

Is the unit of measurement (or pointers) that is used to monitor or evaluate the achievement of project objectives over time. Indicators can include specification of quantifiable targets and measures of quality.

[www.acil.com.au/glossary.htm](http://www.acil.com.au/glossary.htm)

An indicator provides evidence that a certain condition exists or certain results have or have not been achieved. Indicators enable decision-makers to assess progress towards the achievement of intended outputs, outcomes, goals, and objectives.

[www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/afterschool/resources/ost\\_terms.html](http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/afterschool/resources/ost_terms.html)

### *UNESCO:*

Performance Indicators: A range of statistical parameters representing a measure of the extent to which a higher education institution or a programme is performing in a certain quality dimension. They are qualitative and quantitative measures of the output (short-term measures of results) or of the outcome (long-term measures of outcomes and impacts) of a system or of a programme. They allow institutions to benchmark their own performances or allow comparison among higher education institutions. (Vlăsceanu et al., 2004, p. 39)

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., and Pârlea, D., 2004, Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (Bucharest, UNESCO-CEPES) Papers on Higher Education, ISBN 92-9069-178-6. <http://www.cepes.ro/publications/Default.htm>

## Evropski indikatorji kakovosti

Področje	Kazalniki	Indicators
Znanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• matematika</li> <li>• branje</li> <li>• znanost</li> <li>• Informacijsko komunikacijska tehnologija - IKT</li> <li>• tuji jeziki</li> <li>• učiti se učiti</li> <li>• državljanski nauk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathematics</li> <li>• Reading</li> <li>• Science</li> <li>• Information and communication technologies (ICT)</li> <li>• Foreign languages</li> <li>• Learning to learn</li> <li>• Civics</li> </ul>
Uspeh in prehod	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podatki o prenehanju s šolanjem</li> <li>• zaključitev sekundarne stopnje izobraževanja</li> <li>• vključenost v visoko šolstvo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• School dropout rates</li> <li>• Completion of upper secondary education</li> <li>• Participation in higher education</li> </ul>
Spremljanje šolskega izobraževanja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evalviranje in usmerjanje šole</li> <li>• sodelovanje staršev</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation and steering of school education</li> <li>• Parental participation</li> </ul>
Viri in strukture	<ul style="list-style-type: none"> <li>• izobraževanje in usposabljanje učiteljev</li> <li>• vključenost v predšolsko izobraževanje</li> <li>• število učencev na računalnik</li> <li>• strošek izobraževanja na učenca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Education and training of teachers</li> <li>• Participation in pre-primary education</li> <li>• Number of students per computer</li> <li>• Educational expenditure per student</li> </ul>

European report on the quality of school education (Sixteen quality indicators). 2000. Evropska komisija, Direktorat za izobraževanje in kulturo, 24.03.2007

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>

## OECD kazalniki (zajeti v Education at a Glance)

<http://www.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2007-oecdreport.pdf>

OECD	
Education	
Outcomes	
Outcomes - International student assessment	
	Reading scale in PISA: mean scores
	Reading scale in PISA: standard errors
	Science scale in PISA: Mean score
	Science scale in PISA: standard errors
Outcomes - Tertiary attainment	
	Tertiary attainment for age group 25-64
	Tertiary attainment for age group 25-34
	Tertiary attainment for age group 55-64
Expenditure on education	
Expenditure by level of education	
	Expenditure per student : primary, secondary and post-secondary non-tertiary education
	Expenditure per student: tertiary education
Public and private education expenditure	
	Education expenditure: public
	Education expenditure: private
	Education expenditure: total

International student assessment	Mean scores on the reading scale in PISA
	Mean scores on the reading scale in PISA, standard errors
	Mean scores on the science scale in PISA
	Mean scores on the science scale in PISA, standard errors
	Computer usage by 15-year-old students at school: percentage
	Computer usage by 15-year-old students at school: standard error
	Computer usage by 15-year-old students at home: percentage
	Computer usage by 15-year-old students at home: standard error
	Percentage of 15-year-old students using computers less than one year: percentage
	Percentage of 15-year-old students using computers less than one year: standard error
	Percentage of 15-year-old students using computers one to three years: percentage
	Percentage of 15-year-old students using computers one to three years: standard error
	Percentage of 15-year-old students using computers three to five years: percentage
	Percentage of 15-year-old students using computers three to five years: standard error
	Percentage of 15-year-old students using computers more than five years: percentage
	Percentage of 15-year-old students using computers more than five years: standard error
Tertiary attainment	Tertiary attainment for age group 25-64
	Tertiary attainment for age group 25-34
	Tertiary attainment for age group 55-64
Expenditure on tertiary education	Expenditure per student in tertiary education: expenditure, index of change
	Expenditure per student in tertiary education: number of students, index of change
	Expenditure per student in tertiary education: index of change
	Expenditure per student in tertiary education: 2002 constant prices
Public and private education expenditure	Expenditure on educational institutions for all levels of education: public education
	Expenditure on educational institutions for all levels of education: private education
	Expenditure on educational institutions for all levels of education: Total

## Kazalniki Svetovne banke (World bank Indicators)

<http://web.worldbank.org>

WORLD BANK INDICATORS
<b>Education</b>
Children out of school
Expenditure per student (% of GDP per capita)
Gross intake rate in grade 1(% of relevant age group)
Literacy rate, adult total (% of people ages 15 and above)
Literacy rate, youth total (% of people ages 15-24)
Net intake rate in grade 1 (% of official school-age population)
Persistence to grade 5, total (% of cohort)
Primary completion rate, total (% of relevant age group)
Primary education, duration (years)
Primary education, pupils
Primary education, teachers
Progression to secondary school (%)
Public spending on education, total (% of GDP)
Public spending on education, total (% of government expenditure)
Pupil-teacher ratio, primary
Ratio of female to male enrollments in tertiary education
Ratio of female to male primary enrollment
Ratio of female to male secondary enrollment
Ratio of girls to boys in primary and secondary education (%)
Ratio of young literate females to males (% ages 15-24)
Repetition rate, primary (% of total enrollment)
School enrollment, preprimary (% gross)
School enrollment, primary (% gross)
School enrollment, primary (% net)
School enrollment, primary, private (% of total primary)
School enrollment, secondary (% gross)
School enrollment, secondary (% net)
School enrollment, secondary, private (% of total primary)
School enrollment, tertiary (% gross)
Secondary education, general pupils
Secondary education, pupils
Secondary education, teachers
Secondary education, vocational pupils
Trained teachers in primary education (% of total teachers)

## HMle kazalniki kakovosti

<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf>

HMle QUALITY INDICATORS	
Quality Indicator	Themes
<b>Key performance outcomes</b>	
1.1 Improvements in performance	Standards of attainment over time
	Overall quality of learners' achievement
	Impact of the school improvement plan
1.2 Fulfilment of statutory duties	Financial performance
	Compliance with legislation, and responsiveness to guidance and codes of practice
<b>Impact on learners</b>	
2.1 Learners' experiences	The extent to which learners are motivated and actively involved in their own learning and development
2.2 The school's success in involving parents, carers and families	The extent to which parents, carers and families are committed to, and actively involved in, the life of the school.
<b>Impact on staff</b>	
3.1 The engagement of staff in the life and work of the school	The extent to which staff are committed to, and actively involved in, the life of the school
<b>Impact on the community</b>	
4.1 The school's success in working with and engaging with the local community	The extent to which the school engages with the local community.
<b>Delivery of education</b>	
5.1 The curriculum	The rationale and design of the curriculum
	The development of the curriculum
	Programmes and courses
	Transitions
5.2 Teaching for effective learning	The learning climate and teaching approaches
	Teacher-pupil interaction including learners' engagement
	Clarity and purposefulness of dialogue
	Judgements made in the course of teaching
5.3 Meeting learning needs	Tasks, activities and resources
	Identification of learning needs
	The roles of teachers and specialist staff
	Meeting and implementing the requirements of legislation

<b>HMIe QUALITY INDICATORS</b>	
<b>Quality Indicator</b>	<b>Themes</b>
<b>Delivery of education</b>	
5.4 Assessment for learning	Assessment approaches
	Planning learning experiences and activities
	Use of assessment information to identify and plan future learning
	Arrangements for recording and reporting
5.5 Expectations and promoting achievement	Staff expectations and use of praise
	Learner expectations and sense of achievement
	Promoting and sustaining an ethos of achievement
	Staff-learner relationships
5.6 Equality and fairness	Approaches to inclusion
	Promoting equality and fairness
	Ensuring equality and fairness
5.7 Partnerships with learners and parents	Engaging parents in their children's learning and the life of the school
	Consulting and communicating with learners and parents
	Dialogue with learners and parents about the work of the school
5.8 Care, welfare and development	Arrangements for ensuring care, welfare and child protection
	Approaches to and provision for meeting the emotional, physical and social needs of children and young people
	Curricular and vocational guidance
5.9 Improvement through self-evaluation	Commitment to self-evaluation
	Management of self-evaluation
	School improvement
<b>Policy development and planning</b>	
6.1 Policy review and development	Range, clarity and appropriateness of aims and policies
	Coherence of policies
	Managing, evaluating and updating policies

<b>HMIe QUALITY INDICATORS</b>	
<b>Quality Indicator</b>	<b>Themes</b>
<b>Policy development and planning</b>	
6.2 Participation in policy and planning	Active participation in policy and planning
	Communication and consultation
6.3 Planning for improvement	Developing, implementing and evaluating improvement plans
	Structure and content of improvement plans
	Use of management information
	Joint improvement planning with partner organisations and services
	Planning for sustainability
<b>Management and support of staff</b>	
7.1 Staff sufficiency, recruitment and retention	Provision of staff
	Recruitment, appointment and induction of staff
	Care and welfare of staff
	Recognition of achievement
7.2 Staff deployment and teamwork	Appropriateness and clarity of remits
	Deployment of staff, including partner agencies
	Effectiveness of teamwork
	Communication
7.3 Staff development and review	Processes for staff review and support
	Training and development
	Joint training with staff from partner agencies
<b>Partnerships and resources</b>	
8.1 Partnerships with the community, educational establishments, agencies and employers	Clarity of purposes and aims
	Working across agencies and disciplines
	Staff roles in partnerships



8.2 Management of finance for learning	Sufficiency of available finance and setting budgets
	Financial procedures and controls
	Management of budgets, including links with the education authority/ Board of Managers
	Best value use of finance to support school improvement
8.3 Management and use of resources and space for learning	Accommodation, display and presentation
	Provision of resources and equipment
	Arrangements to ensure health and safety, including security
8.4 Managing information	Data collection, storage and retrieval
	Sharing information
	Analysing, evaluating and using information
<b>Leadership</b>	
9.1 Vision, values and aims	Appropriateness and coherence with corporate and community vision, values and aims
	Sharing and sustaining the vision
	Promotion of positive attitudes to social and cultural diversity
9.2 Leadership and direction	Strategic planning and communication
	Strategic deployment of resources
9.3 Developing people and partnerships	Development of leadership capacity
	Building and sustaining relationships
	Teamwork and partnerships
9.4 Leadership of improvement and change	Support and challenge
	Creativity, innovation and step change
	Continuous improvement
<b>Capacity for improvement</b>	







## ŠTUDIJA NACIONALNIH IN MEDNARODNIH PRISTOPOV H KAKOVOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Šola za  
ravnatelje

Predoslje 39  
4000 Kranj  
Slovenija

