



U G O T A - V L J A N J E I N Z A G O - T A V L J A - N J E K A - K O V O S T I

Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce

Uredili: **Mateja Brejc, Andrej Koren**
in **Mihaela Zavašnik Arčnik.**





Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti





Zbirka Vodenje v vzgoji in izobraževanju

ISSN 1855-6582



Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti

**Teorija in praksa
uvajanja samoevalvacije
v šole in vrtce**

Uredili

Mateja Brejc

Andrej Koren

Mihaela Zavašnik Arčnik

**Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti:
teorija in praksa uvajanja samoevalvacije
v šole in vrtce**

Uredili · Mateja Brejc, Andrej Koren
in Mihaela Zavašnik Arčnik

Recenzenta · dr. Nada Trunk Širca
in dr. Norbert Jaušovec

Strokovni pregled prevodov · mag. Mateja Brejc,
dr. Mihaela Zavašnik Arčnik in mag. Vlasta Poličnik

Izdala in založila · Šola za ravnateljce

Predoslje 39, 4000 Kranj

Zanjo · dr. Andrej Koren

Lektoriranje · Sara Horvat

Oblikovanje naslovnice · Studio Makda

Tisk · Dravska tiskarna

Naklada · 1100 izvodov

Kranj 2011

© 2011 Šola za ravnateljce

*Priprava publikacije je financirana iz sredstev
Evropskega socialnega sklada.*

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

37.091:005.962.131(082.034.2)

UGOTAVLJANJE in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanja
samoevalvacije v šole in vrtce [Elektronski vir] / uredili Mateja Brejc,
Andrej Koren, Mihaela Zavašnik Arčnik. - El. knjiga. - Kranj :
Šola za ravnateljce, 2011. - (Zbirka Vodenje v vzgoji
in izobraževanju, ISSN 1855-6582)

Način dostopa (URL):

<http://www.solazaravnateljce.si/ISBN/978-961-6637-31-2.pdf>

ISBN 978-961-6637-31-2 (pdf)

COBISS.SI-ID 258785792

Kazalo

Zasnova modela samoevalvacije v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

Mateja Brejc in Andrej Koren · 7

Uvajanje samoevalvacije v šolah in vrtcih kot pristop h kakovosti na nacionalni ravni

Mateja Brejc in Andrej Koren · 13

Dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo skozi prizmo poskusnih šol

Mihaela Zavašnik Arčnik in Sanja Gradišnik · 45

Vlečenje za lase v nebesa

Andreja Barle Lakota · 67

Samoevalvacija in zagotavljanje varnosti?

Slavko Gaber in Živa Kos Kecojević · 79

Samoevalvacija za izboljšanje šol

John MacBeath · 91

Načrtovanje in vrednotenje procesa samoevalvacije v šoli

Jan Vanhoof · 107

Uspešno vodenje šole, evalvacija in odgovornost

Bill Mulford, Bill Edmunds, Lawrie Kendall, Diana Kendall in Pam Bishop · 123

Izkušnje v procesu samoevalvacije v vrtcu Pedenjped

Mojca Jamšek · 157

Evalvacija tima za samoevalvacijo na Osnovni šoli Ljudski vrt Ptuj

Darija Erbus, Elka Mlakar in Irena Pukšič · 169

Razmislek o timu kot vodji uvajanja samoevalvacijskega modela KVIZ

Branko Cirman · 181

Uvajanje modela samoevalvacije KVIZ na Gimnaziji Moste

Špela Bogolin, Merlin Gulan Lokar in Katarina Jesih Šterbenc · 187

Samoevalvacija na Osnovni šoli Škofja Loka – mesto

Milena Cerovski, Doris Kužel, Nataša Pesjak, Tanja Potočnik,
Marko Primožič in Jerneja Renko · 197

Projekt samoevalvacije v vrtcu Pesnica in Pernica

Andi Brlič, Mojca Korenjak, Alenka Herceg in Vesna Marčič · 211

Primerjava samoevalvacijskega poročila pred in po uvajanju samoevalvacijskega modela KVIZ

Mitja Turk in Alenka Arh Šmuc · 217

Zasnova modela samoevalvacije v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti

Mateja Brejc in Andrej Koren

Monografija o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo je nastala kot rezultat dejavnosti v okviru projektov *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij* (v nadaljevanju KVIZ) in *Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij* (v nadaljevanju uKVIZ). Njen temeljni namen je skozi teorijo in prakso poglobljeno predstaviti zasnovo in uvajanje samoevalvacije v nastajajočem sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževanih organizacij v Sloveniji.

Odločitev za uvajanje in poudarjanje samoevalvacije je utemeljena tako z mednarodnimi usmeritvami, s teorijo in prakso številnih držav, kot tudi z določili slovenske šolske zakonodaje. Ta je v letu 2008 z dopolnili Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI) predpisala obvezno samoevalvacijo. Tako uvaja novo odgovornost, ki vse šole in vrtce postavlja pred potrebo in zahtevo sistematičnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo. S tem šolam in vrtcem sporoča, da ni dovolj, da same vedo, da so dobre, ampak je njihova obveza, da to tudi pokažejo, dokažejo in tako utemeljijo in argumentirajo svoje dejavnosti in dosežke, povezane z otroki in učenci. S tem v izobraževanju sledimo sodobnemu času, saj nikjer družbi ni več možno oziroma dovolj reči, da smo dobri sami po sebi, po svoji lastni profesionalni presoji. Dejavnosti v družbi so vse bolj na očeh javnosti, podirajo se okopi samoumevne avtoritete in profesionalizma na področju politike, sodstva, zdravstva, v znanosti in tudi drugje. Tako tudi področje izobraževanja ne more zahtevati ali pričakovati, da bo izjema. Bilo bi tudi škoda vztrajati pri ohranjanju zaprtih učilnic, saj veliko podatkov kaže na to, da delo v njih poteka dobro, in to moramo znati strokovno pokazati. Ena od možnosti je samoevalvacija, s katero lahko sistematično prikažemo svoje delo in dosežke ter hkrati spreminjamo in izboljšujemo način dela tam, kjer se pokažejo slabosti.

Na prvi pogled morda kaže, da so stvari preproste, da nimamo težav ob razmisleku, ali in predvsem zakaj smo dobri in kako to vemo. A praksa kaže,

da temu ni tako. Ne pri nas in tudi ne v tujini. Samoevalvacija namreč zahteva strokovnost in znanje, ki ga na šolah in v vrtcih praviloma še nimajo. In to kljub temu, da kakovost in samoevalvacija nista nekaj, s čimer smo se vsi skupaj ali vsak zase začeli ukvarjati šele pred kratkim.

Morda je prav zaradi zavedanja zahtevnosti uvajanja samoevalvacije v vrtce in šole Ministrstvo za šolstvo in šport hkrati s spremembo zakonodaje leta 2008 razpisalo še projekta KVIZ in uKVIZ. Pri tem je pomembno izpostaviti odločitev države, da šole, vrtce in njihove strokovne delavce opolnomoči, okrepi njihove zmožnosti za samoevalvacijo ter jim priznava profesionalizem. Ob tem pa hkrati zahteva, da svoje delo nenehno spremljajo, argumentirano vrednotijo, sistematično izboljšujejo in ga odgovorno prikazujejo tudi zainteresirani javnosti.

Kot okvir za prebiranje in razumevanje vsebin in prispevkov v monografiji, uvodoma predstavljamo zasnovo obeh projektov. Ker se projekta KVIZ in uKVIZ tako vsebinsko, kot izvedbeno med seboj dopolnjujeta in povezujeta, ju predstavljamo skupaj.

Osnovni namen projektov KVIZ in uKVIZ je postopno uvajanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Temeljni cilji do leta 2014 so (Koren 2008):

- razviti in preizkusiti modela samoevalvacije in zunanje evalvacije na najmanj 40 vrtcih in šolah,
- opredeliti kazalnike kakovosti na nacionalni ravni in na ravni šol,
- usposobiti najmanj 4200 strokovnih in vodstvenih delavcev vrtcev in šol za samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo.

Skladno z zasnovo monografije se v nadaljevanju osredotočamo samo na predstavitev zasnove modela samoevalvacije ter usposabljanja za samoevalvacijo.

Ob visokih strokovnih in vsebinskih zahtevah zasnove in modela samoevalvacije so predvsem zahtevni rezultati pri usposabljanju šol in vrtcev za samoevalvacijo. V projektih KVIZ in uKVIZ bo v letih 2009 do 2014 namreč v usposabljanja vključenih 185 vrtcev in šol, skupaj preko 7.000 udeležencev, od katerih naj bi bil vsak vključen v 7 dni usposabljanja.

V začetku smo seveda imeli skrb, ali in kako bomo lahko privabili tolikšno število vrtcev in šol oziroma strokovnih in vodstvenih delavcev. Tudi ob upoštevanju dejstva, da hkrati z našim razpisom različna usposabljanja v okviru Evropskih socialnih skladov razpisujejo še druge institucije. Začetna skrb se je pokazala za odvečno, saj smo že z razpisom 2009 za vključitev v prvo fazo dobili dovolj prijav za izvedbo obeh projektov do leta 2014.

Očitno so dosedanje uvajanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja, zahteve po uvajanju kakovosti in profesionalna odgovornost šol in vrtcev za dosežke njihovih otrok dovolj močni, da šole iščejo poti ter podporo pri sistematičnem uvajanju in zagotavljanju kakovosti. Tem razlogom se je pridružilo tudi določilo zakonodaje o odgovornost šol in ravnateljev za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo. Vrtci in šole se ukvarjanju s kakovostjo oziroma samoevalvacijo namreč ne morejo ogniti, tudi če zakonsko še ni opredeljeno, kaj samoevalvacija je, kako naj se vrtci in šole samoevalvirajo in kakšen je minimalni standard, ko določenemu procesu v vrtcu ali šoli dejansko lahko rečemo samoevalvacija.

Zaradi velikega števila vključenih vrtcev in šol ter sprememb, ki jih večinoma uspešno dosegamo, se je kmalu pokazalo, da v projektih KVIZ in uKVIZ ne gre le za zasnovo in preizkus modela samoevalvacije, ampak za dejanski poseg v prakso na nacionalni ravni. Ker smo morali z usposabljanji začeti v zgodnji fazi projektov, ga je razvoj modela tako rekoč komaj dohajal. Ali povedano drugače, oblikovali smo ga na osnovi nekaj ključnih izhodišč, s študijem raziskav in prakse doma in v drugih državah, s pripravo na usposabljanja in na osnovi izkušenj z izvedbo usposabljanj, evalvacij in povratnih informacij vključenih vrtcev in šol. Pristop se je pokazal kot dober, saj smo model lahko oblikovali s preverjanjem tega, kako posamezne oblike in rešitve delujejo v praksi in slovenski izobraževalni tradiciji ter okoliju. Pri tem je veliko profesionalno odgovornost predstavljalo dejstvo, da se moramo obstoječi praksi in možnostim vrtcev in šol čim bolj približati in da napake niso dovoljene.

Nepričakovano se je pokazal še drug pomemben učinek. Veliko število udeležencev in sodelujočih šol in vrtcev je bila kritična masa, ki ob uspešnem zaključku prve poskusne uvedbe modela samoevalvacije v prakso projektoma KVIZ in uKVIZ daje določeno kredibilnost, Šoli za ravnatelje pa samozavest, ki smo jo potrebovali za utemeljevanje sistema na nacionalni ravni.

Projekt je pomembno vplival tudi na Šolo za ravnatelje. S prijavo na razpis leta 2008 in še potem, ko smo bili že izbrani, se nismo mogli zavedati obsega in sprememb, ki jih bomo uvajali v šole in vrtce. Še manj izzivov in sprememb, ki bodo z izvedbo predrugale tudi Šolo za ravnatelje. Zahtevnost in obseg projektov KVIZ in uKVIZ sta Šolo za ravnatelje kot institucijo postavila pred večje izzive in spremembe kot smo jih realno lahko pričakovali in znali predvideti. Zaradi projektov se je število zaposlenih potrojilo, kar je zahtevalo tudi ogromen napor usposabljanja in indoktrinacije novih sodelavcev.

Pridobiti in nadgraditi smo morali temeljno znanje o kakovosti in samoevalvaciji ter splesti tudi mednarodne povezave kot podporo pri zasnovi in izvedbi. Najpomembnejše pa je bilo, da smo razvili oblike in metode dela s tako velikim številom šol in vrtcev. Pri tem smo si lahko deloma pomagali z znanjem iz že izvedenih projektov kakovosti in Mrež učečih se šol, ki temeljijo na nenehnih izboljšavah ter izkušnjami pri usposabljanju strokovnih delavcev in šol ter vrtcev. Potrebno pa je bilo tudi veliko novega, ki je na nek način spremenilo in še spreminja dosedanje delo na drugih področjih in s tem celotno institucijo.

Projekta sta med drugim tudi spodbudila sodelovanje z drugimi javnimi zavodi s področja izobraževanja. To je bilo potrebno, ker lahko uvajanje nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti uspe le, če na državni ravni poveže nosilce šolske politike (Koren in Brejc 2011). Javne zavode, ki s svojo dejavnostjo posegajo na področje kakovosti, smo pritegnili kot konzorcijske partnerje projekta, to so Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje in Državni izpitni center. Kot naročnik projektov sodeluje tudi Ministrstvo za šolstvo in šport, ki ima pomembno vlogo pri zagotavljanju pogojev za uvajanje sistemov kakovosti (Koren in Brejc 2011).

Izkušnje sicer kažejo, da samostojnih zavodov ni tako preprosto povezati v skupnem projektu, ne glede na to, da se zavedamo, da delamo z istimi vrtci in šolami in da informacije in usmeritve, ki jih dajemo, niso vedno usklajene, da vrtce in šole postavljajo pred dilemo, kako različne pristope usklajevati ali celo v razmislek, kateri od pristopov je »pravi«. Težave pri sodelovanju so objektivne. V zadnjih letih javni zavodi ne sodelujemo prav pogosto, bolj se osredotočamo na lastne dejavnosti. Celó tam, kjer se te dotikajo, pride morda do razmejčitve pristojnosti ali pa še to ne. Pa ne gre samo za to. Uvajanje samoevalvacije je zahtevno in odgovorno, zahteva dolgo in temeljito pripravo, še bolj pa razumevanje in usklajevanje profesionalnih prepričanj. Popolno poenotenje razumevanja pristopa, ki temelji na zaupanju do šol in vrtcev in njihovih zmožnosti za izbiro ciljev in izvedbo izboljšav, je težko doseči že znotraj enega, kaj šele pri vseh javnih zavodih.

Tako še vedno ostaja precej odprt predvsem prostor razumevanja pojma samoevalvacije in nabor pristopov k samoevalvaciji, ki so v slovenskem šolskem prostoru prisotni. Nabor različnih pristopov je seveda lahko dober in dobrodošel. A le dokler jih ni preveč, dokler niso preveč raznoliki ali celo nasprotujoči si in ne začnejo premočno posegati v delovanje vrtcev in šol. Tudi zato je ena od usmeritev pri nadaljnjem razvoju sistema ugotavljanja

in zagotavljanja kakovosti ta, da moramo v šolskem prostoru poskrbeti za razumevanje in prepoznavanje vrednosti samoevalvacije pri izboljševanju kakovosti šol, jasneje opredeliti proces samoevalvacije in trajnostno zagotoviti spodbude in podporo pri uvajanju in vodenju samoevalvacije v vrtcih in šolah. Tudi na podlagi teh ugotovitev skupaj z javnimi zavodi s področja vzgoje in izobraževanja in Ministrstvom za šolstvo in šport pripravljamo nekaj pobud. Tako bomo v šolskem letu 2011/12 razpravljali o različnih oblikah svetovanja šolam in vrtcem s področja kakovosti, pregledali, kakšne oblike načrtov in poročil uvajamo in priporočamo ter na eni od šol proučili, kako obvladujejo in povezujejo različne pristope, ki se pojavljajo v šolskem sistemu.

V monografiji so predstavljeni prispevki domačih in tujih raziskovalcev in teoretikov, posebno vrednost ji dajejo prispevki vrtcev in šol, vključenih v prvo fazo poskusnega uvajanja samoevalvacije v okviru projekta KVIZ. Predstavljajo namreč mnoge izkušnje, prednosti, dileme in izzive, s katerimi se ravnatelji in člani timov za samoevalvacijo soočajo pri vodenju procesa samoevalvacije. Na njihovi osnovi lahko bralci sami presodijo o ustreznosti predlaganega modela samoevalvacije in učinkovitosti udejanjanja v praksi slovenskih vrtcev in šol.

Monografija je tako namenjena vodstvenim in strokovnim delavcem vrtcev, osnovnega in srednjega šolstva, kot tudi teoretikom in drugim praktikom, ki se ukvarjajo s področjem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju, posebej s samoevalvacijo.

Literatura

- Koren, A., ur. 2008. »Izhodišča projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol).« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Koren, A., in M. Brejc. 2011. »Vloga sistema, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojević in S. Gaber, 316–346. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; Kranj: Šola za ravnatelje.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html

Uvajanje samoevalvacije v šolah in vrtcih kot pristop h kakovosti na nacionalni ravni

Mateja Brejc in Andrej Koren

Samoevalvacija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v šolah ***Kakovost v izobraževanju***

Številne mednarodne in nacionalne smernice, priporočila ter raziskave spodbujajo uvajanje pristopov h kakovosti v šolah in v vrtcih (Townsend 2008; MacBeath 2006; Vanhoof in Van Petegem 2010). Prizadevanja za kakovost v izobraževanju so prisotna že nekaj desetletij, se jim pa v zadnjem desetletju posveča večja pozornost, spreminjajo se pristopi in mehanizmi oziroma orodja za t.i. ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (Medveš 2000; Barle Lakota 2007). Razlog za to so zunanji dejavniki, in sicer pritiski javnosti na izobraževanje (skrb v zvezi z delovanjem šol s strani vladnih organizacij, inšpekcije in javnosti), politični pritiski (npr. zmanjševanje javnih sredstev za izobraževanje) in ekonomski argumenti (povezava med izobraževalnimi stroški in gospodarsko uspešnostjo, predvsem v primerjavi z drugimi državami). Koncept kakovosti v izobraževanju pogosto povezujemo s pojmom trgov v izobraževanju (Trnavčević idr. 2007), lahko jo razumemo skozi kritično perspektivo (Stronach 2009) in tako imenovano »audit« kulture oziroma kulturo nenehnega preverjanja. Pomembno vlogo imajo spremembe v izobraževalnih sistemih in zahteve po mednarodni primerljivosti (Stronach 2009; Bannings, MacBeath in Galton 2011). Očitno torej ni več dovolj, da imajo šole in vrtci lastno prepričanje, da delajo dobro. Kakovost morajo znati pokazati in dokazati tudi navzven.

O modelih in pristopih h kakovosti, ki naj bi bili za izobraževanje najprimernejši, je veliko raziskav in razprav, ki pokažejo na vso kompleksnost pojma kakovosti ter s tem povezane težave pri merjenju oz. ocenjevanju kakovosti na ravni izobraževalnih organizacij, učiteljev, oddelkov, učnega procesa. Razvoj paradig na področju izobraževanja v razvitih državah je v zadnjih desetletjih pospešeno tekel v smeri uvajanja konceptov novega javnega menedžmenta, vzpostavljanja t.i. »evalvativne države«, odpiranja zunanjemu pregledu in gibanju za kakovost (Cave idr. 1997; Barle Lakota 2007). Po obdobjih, ko sta v šolskih sistemih prevladovali predvsem kon-

trola in inšpekcija, sta se v 80-ih letih prejšnjega stoletja pričeli razvijati paradigmi učinkovitosti šol in izboljšav v šolah (Townsend 2010; Koren in Brejc 2011). Njuna izhodišča so različna, sodobni pristopi h kakovosti v praksi pa poskušajo povezati prednosti obeh in hkrati omejiti njune slabosti, kar še ni dalo pričakovanih rezultatov. Paradigmi sta prav v zadnjem času predmet ponovnega razmisleka in kritičnih razprav (Hopkins idr. 2011; Reynolds idr. 2011; Creemers idr. 2011; Stronach 2009). Obe spodbujata razvoj in uvajanje samoevalvacije kot orodja za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.

Pregled nacionalnih sistemov kakovosti pokaže razlike v namenu, ciljih, instrumentih in procesnih vidikih. Razlike nastajajo zaradi različnih politik, podpore institucionalnemu razvoju na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, različne stopnje tehnične razvitosti in razlik v pritiskih deležnikov. Prevladujočo vlogo pri določanju namena imajo cilji oziroma osnovni namen, ki mu sledijo sistemi kakovosti. Med njimi so najpogostejši dvig kakovosti, zagotavljanje informacij javnosti, akreditiranje, vzpostavitev tesnejše in javno vidne povezanosti med financiranjem in uspešnostjo ter učinkovitostjo, podporo načrtovanju in nadzorom (Cave idr. 1997; Scheerens, Glass in Thomas 2003). Vidik sistema je lahko tudi izboljšano informiranje in upravljanje s podatki med šolami, vladnimi institucijami in starši, pri čemer se moramo zavedati, da evidentiranje podatkov lahko vedno pomeni določeno rangiranje (MacBeath 2006; Brejc in Trunk Širca 2007). Treba je razumeti tudi politični in ekonomski kontekst v ozadju »dobrih namenov« uvajanja sistema kakovosti na nacionalni ravni (MacBeath 2006). Med cilji sta lahko zmanjševanje porabe javnih sredstev (OECD 2011) in prenos upravljanja s sredstvi na izvajalce, vrtce in šole, ki jo spremljata povečana izbira uporabnikov in institucionalna odgovornost.

V slovenskem šolskem sistemu obstajajo različni elementi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki med seboj niso sistematično povezani in ne izhajajo iz enotnih programskih ciljev. O novitem sistemu ni mogoče govoriti (Brejc 2008; Brejc, Sardoč in Zupanc 2011). Slovenija sodeluje v mednarodnih raziskavah PISA, TIMSS, PIRLS idr. Evalvacijo šol opravlja šolska inšpekcija. Na nacionalni ravni je eden od pomembnejših elementov ugotavljanja kakovosti nacionalno preverjanje znanja v osnovni in ob koncu srednje šole. Mnoge šole imajo izkušnje z različnimi pristopi h kakovosti, ki so se oblikovali bodisi na ravni sistema (Pluško idr. 2001), v okviru delovanja posameznih javnih zavodov na področju vzgoje in izobraževanja (Milekšič 1999; Erčulj in Trunk Širca 2000; Mali idr. 2007; Možina in Klemenčič 2007; Brejc 2008), kot rezultat projektnega delovanja ene ali več šol (Mar-

janovič Umek idr. 2002; Bunford Selinšek in Kaloh 2008) itd. Zasledimo pa tudi druge pristope (Leon in Kern Pipan 2007; Lubšina Novak 2008; Zavrl 2007; Kos Kecojević in Gaber 2011).

Raznolikost pristopov tako pri nas kot v drugih državah povzroča mnogovrstne odzive šol na zahteve po odgovornosti za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Najdemo šole, ki pretiravajo, takšne ki ignorirajo in tiste, ki znajo izbrati pristop(e) in jih uspešno umestiti v obstoječe dejavnosti. Podobno raznolikost najdemo pri snovalcih in izvajalcih različnih pristopov h kakovosti. So takšni z dvomljivo usposobljenostjo, drugi, ki prenašajo neprilagojene modele kakovosti iz drugih področij in oni, ki poglobljeno in odgovorno spodbujajo in podpirajo ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju. Zaradi pomanjkanja empiričnih raziskav o učinkih, prednostih in slabostih posameznih pristopov in izvajalcev so odločitve o primernosti bolj politične kot strokovne.

Samoevalvacija šol in vrtcev

Danes mnogo držav v svojih izobraževalnih sistemih krepi t. i. evalvacijsko funkcijo z namenom izboljševanja kakovosti in vzpostavitve na dokazih temelječe izobraževalne politike in prakse (Scheerens 2008; Earl in Katz 2006). S projekti ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in z vse bolj poudarjeno vlogo samoevalvacije se tudi Slovenija pridružuje uvajanju kakovosti, kot jo pozna večina razvitih držav (Kos Kecojević in Gaber 2011; Kellaghan in Stufflebeam 2003; Scriven 2003).

Krepitev evalvacijske funkcije v izobraževalnih sistemih pogosto sovpada s politikami decentralizacije. Ob prenosu odločanja na nižje ravni v sistemu lahko protiutež temu predstavlja krepitev vloge in pomena evalvacij in odgovornosti. Obstaja tudi možnost, da sistemi evalvacijsko funkcijo deregulirajo in decentralizirajo celo do te stopnje, da šole ali mreže šol same določijo in upravljajo preizkuse znanja učencev (Scheerens 2008).

Mednarodne študije so odkrile določene povezave med »politikami« evalvacije in odgovornosti na eni strani ter dosežki v izobraževanju na drugi (npr. Woessmann idr. 2007). Kaže tudi, da so pričakovanja v zvezi s samoevalvacijo v veliki meri pozitivna (Vanhoof in Van Petegem 2009; MacBeath idr. 2000). Še vedno pa je veliko vprašanj o kakovosti samoevalvacije v praksi. Rezultati v številnih primerih namreč niso dosegli pričakovanj, izkušnje kažejo na politične in organizacijske omejitve evalvacije kot racionalnega orodja upravljanja, ki predvsem ne gre rado z roko v roki s tradicionalno profesionalno avtonomijo učiteljev (Scheerens 2008). Opa-

zimo lahko tudi, da se učiteljem (pre)mnoge zahteve zdijo težavne, saj izražajo negotovost, povezano z znanji in spretnostmi, ki jih potrebujejo, da bi spodbujali učenje in izpolnjevali vse zahteve t. i. sistemov odgovornosti (Elmore 2007).

Kot navajajo različni avtorji (Vanhoof in Van Petegem 2009; Scheerens 2008), so pristopi k samoevalvaciji v šolah in vrtcih navadno spodbujeni od zunaj in ni zaslediti mnogo iniciativ, ki bi jih v zvezi s tem prevzele šole same. Samoevalvacije se tako lotevajo iz več razlogov, ki bi jih lahko razdelili na zunanjo odgovornost (delovanje v skladu z zakonodajo, odgovarjanje oziroma poročanje javnostim, pristop od zgoraj navzdol itd.) in notranjo ali profesionalno odgovornost (potrebe vrtcev in šol, da se izboljšujejo, profesionalno zavedanje ter ravnanje, pristop od spodaj navzgor itd.), pri čemer gre navadno za kombinacijo obeh (Nevo 2001; Vanhoof in Van Petegem 2010; MacBeath 2006).

Med možnimi pristopi k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti je izhodišče v slovenskem šolskem sistemu opredeljeno v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Tako ta zakon v 49. členu določa, da je »ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo« odgovornost ravnateljev. S tem je država od zunaj spodbudila in predpisala samoevalvacijo kot način ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Pri tem samoevalvacija ni podrobneje opredeljena (vsebina, struktura itd.) oziroma prihaja celo do razlikovanj po različnih ravneh izobraževanja in s tem do določenih nejasnosti.

Ko opredeljujemo samoevalvacijo, najdemo zanjo različne razlage in definicije (Brejc 2008; MacBeath 2006; Creemers in Kyriakides 2008; Reynolds in Teddlie 2001). Kratko povzeto bi lahko zapisali, da je samoevalvacija oblika notranje evalvacije, s katero strokovnjaki, ki izvajajo dejavnost, tudi spremljajo in vrednotijo delovanje lastne organizacije, v našem primeru šole ali vrtca. Primarni uporabnik rezultatov oziroma ugotovitev je vrtec ali šola sama, saj proces samoevalvacije upošteva posebnosti vsake posebej glede na velikost, organiziranost, okolje, učence, zaposlene itd. (Scheerens, Glass in Thomas 2003; Brejc 2011a; 2011b). Omogoča, da same opredelijo prednostna področja oz. vidike kakovosti, ki so za njih pomembni, kako jih bodo spremljali in ovrednotili. Lahko jo opredelimo tudi kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalne prakse. Samoevalvacije ponuja priložnost, da šole in vrtci prikažejo svojo zgodbo (MacBeath idr. 2000), kontekst, ki preseže inšpekcijski pregled, rangiranje, uporabo zgolj rezultatov zunanjega preverjanja znanja ali drugih nacionalnih in mednarodnih primerjanj. Šole in vrtci lahko tako predstavijo svoje vre-

dnote, ki jih ni možno meriti in opredelijo posebnosti, ki so pripeljale do dosežkov (Koren in Brejc 2011). S tem je bolj izpostavljen pomen vrtcev in šol ter njihov vpliv na dosežke učencev, prikazani so vplivi posameznih učiteljev in organizacije kot celote, s čimer je preseženo dajanje prevelikega pomena socialnemu kapitalu in družinskemu izvoru na dosežke učencev.

Temeljni namen in osredotočenost samoevalvacije v nastajajočem nacionalnem sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (projekt Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij – KVIŽ in projekt Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij – UKVIŽ) je spremljati in vrednotiti izboljšanje kakovosti na področju učenja in poučevanja ter dosežkov učencev.

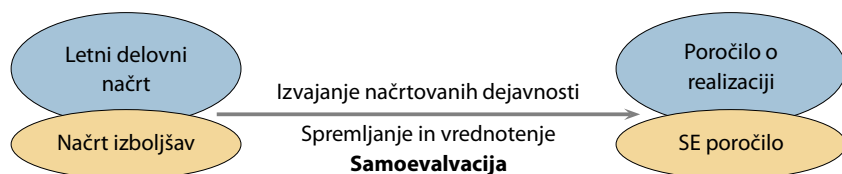
Pri uvajanju samoevalvacije na nacionalni ravni je potrebno biti pozoren tudi na omejitve njenega uvajanja v prakso. Pregled literature (Scheerens 2004; Elmore 2007) in raziskave (Brejc 2008) kažejo naslednje:

- samoevalvacija v vrtcu ali šoli je močno odvisna od mnenja zaposlenih o neskladnostih med dejanskim in idealnim stanjem na šoli;
- povsem notranja samoevalvacija šole predstavlja tveganje, da postane simbolična dejavnost, ki se dejansko ne izvaja;
- pojavlja se skepticizem, ali bodo šole in vrtci vzdržali. Izboljšave so počasna pot, zato nastajajo težave pri vzdrževanju procesa samoevalvacije, še posebej, če se prvi učinki ne pokažejo kmalu. Po prvem navdušenju lahko učitelji naletijo na težave s preobremenjenostjo, posebej v fazi, ko je potrebno globlje poseči v ustaljene dejavnosti;
- obstaja sumničavost do tega, kar pride od zunaj, zato je vprašanje, ali država daje dovolj jasne signale, da so na pravi poti in varne pred hitrim uvajanjem sprememb in zahtevami po dosežkih;
- velik vpliv na uspešnost procesa samoevalvacije ima vloga ravnateljev in njihova pripravljenost prevzeti vlogo nosilcev nove kulture izboljšav.

Prepoznane omejitve smo upoštevali pri oblikovanju načel in izhodišč projektov KVIŽ in UKVIŽ. Pri tem v izvedbi poskušamo poudarjati prednosti in zmanjševati slabosti oziroma omejitve.

Umestitev samoevalvacije v dejavnost šol in vrtcev

Samoevalvacija sama po sebi ne zagotavlja kakovosti in ne spreminja, njen namen tudi ni doseganje določenih ciljev, ampak spremljanje in vredno-



Slika 1 Umeščenost samoevalvacije v dejavnosti, načrtovanje in poročanje šol

tenje doseganja zastavljenih ciljev oziroma načrtovanih izboljšav. Lahko bi rekli, da povezuje in zaokrožuje procese načrtovanja in poročanja, ki jih vrtci in šole izvajajo v skladu s koncepti splošnega ter izobraževalnega menedžmenta organizacije in z zakonodajo. Eden od ključnih poudarkov pri uvajanju procesa samoevalvacije je torej umeščenost v obstoječe dejavnosti načrtovanja, poročanja in uvajanja izboljšav.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) obvezuje vrtce in šole, da načrtujejo na strateški oziroma razvojni (program razvoja) in operativni ravni (letni delovni načrt). Načrtovane dejavnosti nato izvajajo in o njih poročajo z obveznimi letnimi poročili o uresničitvi LDN, poročili o samoevalvaciji oziroma poročili komisij za kakovost (velja za poklicno in strokovno izobraževanje), v katerih prikažejo (in ovrednotijo) svoje delo, preverjajo uspešnosti programov in dejavnosti.

Kot smo že zapisali, je samoevalvacija v projektih KVIZ in uKVIZ osredotočena »le« na področje učenja in poučevanja oziroma dosežke učencev v najširšem smislu. Kot takšna torej ne »posega« na vsa področja in vse dejavnosti vrtca ali šole, ki so opredeljene v letnem načrtu. Izhaja iz t. i. načrta izboljšav, v katerem so, prav tako na letni ravni, opredeljeni cilji za izboljšanje kakovosti na omenjenem področju.

Z načrtovanim in sistematičnim procesom samoevalvacije izvajanje dejavnosti za doseganje zastavljenih ciljev šole in vrtci tekom šolskega leta spremljajo (na ravni izvedbe dejavnosti in na ravni doseganja opredeljenih, pričakovanih rezultatov) in jih ob zaključku šolskega leta ovrednotijo (samoevalvacijsko poročilo). Pri tem na podlagi ugotovitev opredelijo tudi priporočila in ukrepe uvajanja izboljšav, ki jih upoštevajo pri načrtovanju za naslednje šolsko leto.

Izkušnje obeh projektov kažejo, da uvajanje kakovosti s samoevalvacijo šoli ali vrtcu predvsem ne sme pomeniti le projekta in neke nove dejavnosti, ki v ničemer ni povezana s tem, kar že tako ali tako delajo. Strokovni delavci morajo v samoevalvaciji prepoznati koristi, spoznati, da ne gre za popolno novost. Nov je za nekatere šole lahko pristop skupnega iskanja pri-

oritet in določanja ciljev izboljšav, povezovanja načrtovanja na ravni šole, strokovnih aktivov in učiteljev, izvajanja dejavnosti, strokovnega sodelovanja, izmenjave izkušenj, sprotnega spremljanja, usmerjenega zbiranja in uporabe podatkov, da se prepričamo, ali delamo prav in dobro. Gre torej za pristop, ki mora predvsem spodbuditi način in napor, da strokovni delavci znanje in izkušnje povežejo, da sistematično in usmerjeno sodelujejo ter da so vsi pripravljeni prevzeti svoj del odgovornosti za izboljšanje kakovosti, ki se odraža v dosežkih učencev.

Če tega ne dosežemo, če vse poteka zaradi zunanje prisile ali poročila o samoevalvaciji, potem smisla in koristi, predvsem pa trajnosti, ni veliko (Koren in Brejc 2011).

Načela in prepričanja o samoevalvaciji

Zasnova nacionalnega modela samoevalvacije (projekt KVIZ) in hkrati izvedba usposabljanj za samoevalvacijo (projekt uKVIZ), v katere bo v štirih letih vključenih preko 7000 vodstvenih in strokovnih delavcev, zahteva pohenotenje dela, povezanost izvajalcev in njihovo skupno indoktrinacijo. Za to je potreben dogovor o skupnih načelih, ki jih kot prepričanja in usmeritve uporabljamo v izvedbi dejavnosti projektov.

Pri pripravi vsebinske zasnove in dinamike usposabljanj smo upoštevali temeljna izhodišča za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Brejc 2008), zakonodajni okvir in specifične slovenskega šolskega sistema ter delovanja šol. Pomembno so k zasnovi prispevala profesionalna prepričanja izvajalcev in poznavanje, kaj šole in učitelji zmorejo (Koren in Brejc 2011).

Tako so kot ključna izhodišča pri zasnovi modela samoevalvacije in s tem povezanih usposabljanjih upoštevana (Brejc 2011a):

- usmerjenost v procese učenja in poučevanja oziroma dosežke učencev, saj se kakovost v izobraževanju ne more spremeniti in izboljšati, če se ne spremeni v njegovem temelju, pri delu v razredu;
- vsešolski pristop in prevzemanje odgovornosti vseh za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti;
- kultura šole, ki je naklonjena učenju na vseh ravneh, uvajanju sprememb, nenehnemu spremljanju in vrednotenju svojega dela, uporabi podatkov itd.;
- vloga sodelovalnega vodenja pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti in

- krepitev zmožnosti oziroma usposobljenosti za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na ravni učiteljev, šol in sistema.

Uspešno samoevalvacijo lahko izvajajo le opolnomočene šole in vrtci

Opolnomočenje ali bolje krepitev zmožnosti šol in vrtcev je povezana s temeljnimi odločitvami o avtonomiji in decentralizaciji v šolskem sistemu. Čeprav se zavedamo kompleksnosti teh vprašanj, predpostavljamo, da imamo v slovenskem šolskem sistemu osnovne pogoje, ki dajejo šolam in vrtcem potrebno avtonomijo tudi na področju kakovosti (Koren 2006). Krepitev zmožnosti oboroži za soočanja z nenehnimi vplivi od zunaj in tako omogoči, da ob tem ohranijo dejavnosti v skladu s svojimi profesionalnimi prepričanji, načrtovanimi prioritetami in dobro prakso.

Prepričani smo tudi, da strokovni delavci že imajo določena profesionalna znanja in izkušnje, na osnovi katerih se v svojih šolah povezujejo ob uvajanju izboljšav oziroma ugotavljanju ter zagotavljanju kakovosti. Pomen krepitev zmožnosti šol in učiteljev utemeljujemo tudi s časom, v katerem ne zaupamo več eliti in drugim avtoritetam (Slavoj Žižek v *Delu*, 3. julij 2010). Tako zgolj prepisovanje mehanizmov od zunaj ni dovolj. Nadomesti ga zaupanje v sposobnost onih, ki so najbližje dejavnosti učenja in poučevanja in večjim vplivom na dosežke učencev.

Za sistematično krepitev zmožnosti šol in vrtcev za samoevalvacijo morajo biti (Preskill in Boyle 2008):

- zasnovane in preizkušene različne *strategije krepitev zmožnosti* na ravni sistema in vzgojno-izobraževalnih organizacij (usposabljanje, vključenost v samoevalvacijo, priprava in distribucija pisnih materialov, organizacija različnih srečanj v in izven vrtcev ter šol, oblikovanje in spodbujanje t. i. skupnosti praks itd.);
- opredeljeni in spodbujeni *pogoji krepitev zmožnosti za samoevalvacijo* na ravni vrtcev in šol (vodenje, kultura, prenos znanj, sistemi in strukture, komunikacija itd.);
- opredeljena in spodbujena *trajnostna praksa samoevalvacije* na ravni organizacije in učiteljev (politika in postopki samoevalvacije, okvir in procesi samoevalvacije, viri za samoevalvacijo, uporaba ugotovitev, skupna prepričanja in predanost samoevalvaciji itd.).

V središču zasnove in uvajanja modela samoevalvacije morajo torej biti prav vrtci in šole, ravnatelje in strokovne delavce pa moramo sistematično usposablјati za njeno samostojno izvedbo, pri čemer ne dajemo receptov

ali obveznih postopkov, pač pa jih usmerjamo in spodbujamo k temu, da izbran pristop smiselno umestijo v obstoječe dejavnosti ter način delovanja, ki je ustaljen in med strokovnimi delavci sprejet.

Zasnova modela samoevalvacije in usposabljanje za samoevalvacijo tako omogočata in spodbujata, da strokovni delavci sami izberejo cilje izboljšav, dejavnosti, ki h doseganju teh ciljev vodijo, merila, s pomočjo katerih lahko spremljajo izvajanje dejavnosti in doseganje ciljev in jih tako tudi ovrednotijo. Na ta način je globina sprememb v notranjih pogojih ter kakovost izboljšav odvisna od usposobljenosti posameznega vrtca ali šole – vseh ni mogoče dvigniti na skupno raven – a kaže, da si praviloma vse želijo narediti bolje (Elmore 2007). Ene to znajo bolje, drugim gre težje. Spodbujamo in usmerjamo vse in jih, upamo, dvigamo na višjo raven. Ne moremo sicer uresničevati načela »vsaka šola odlična šola« (Hopkins 2007), izboljšuje pa se usposobljenost in zmožnost šol za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo. Res je, da v fazi projekta sodelujemo z vrtci in šolami, ki so zaradi prostovoljnosti vključitve pričakovano zmožnejše, a vse skupaj vseeno predstavljajo petindvajset odstotkov slovenskih vrtcev in šol, ki prihajajo iz zelo različnih okolij, so različno velike, imajo različne predhodne izkušnje s kakovostjo itd.

Prepričanje v pomen krepitve zmožnosti posega tudi na zasnovo in izvedbo vseh ostalih načel, posebej na oblike podpore za samoevalvacijo.

Samoevalvacija mora biti usmerjena v dosežke učencev

Izbiri področja za samoevalvacijo v vrtcih in šolah smo povezali z učenjem in poučevanjem oziroma z dosežki učencev, saj smo prepričani, da se kakovost v izobraževanju ne more spremeniti in izboljšati, če se ne spremeni v njegovem temelju, pri delu v razredu.

Izbira pa ni tako samoumevna, ker najdemo v različnih sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti opredeljena različna področja kakovosti, kot dejavnosti, ki prispevajo k uresničevanju temeljnega poslanstva šole. Pregled šolskih sistemov in mednarodnih primerjav (European Commission 2000; OECD 2010; Pluško idr. 2001) pokaže, da so v njih definirana področja učenje in poučevanje (dosežki učencev), klima in kultura, vodenje, profesionalni razvoj zaposlenih, sodelovanje z deležniki, materialni pogoji, skrb za kakovost, razvojno-raziskovalno delo, sodelovanje s starši (Brejc in Zavašnik Arčnik 2011a; 2011b).

Hkrati se pokaže, da se področje učenja in poučevanja oziroma dosežkov učencev, ki ga uveljavljamo v projektih KVIZ in uKVIZ, pojavlja pov-

sod. S to usmeritvijo se sprašujemo, kaj lahko kot šola, vrtec, strokovni aktiv, učitelji naredimo za izboljšanje kakovosti tega področja. Ob tem hkrati posegamo tudi na druga področja, saj je za kakovosten proces učenja in poučevanja pomembno učinkovito sodelovalno vodenje, dobra klima in kultura v organizaciji, ustrezni materialni pogoji itd.

Pri načrtovanju izboljšav smo z udeleženci razpravljali o najpomembnejših dosežkih učencev, za katere želijo, da jih do zaključka šolanja dosežejo. Na podlagi razprave so se odločili za dva do tri prioritete cilje na področjih kurikularnih, učnih dosežkov in stališč ali vrednot učencev.

V vrtcih in šolah, ki so bile v projekta in usposabljanje vključene v prvem ciklu (2009–2011), so prepoznali 31 prednostnih ciljev izboljšav, ki so jih najpogosteje povezovali z razvijanjem odgovornosti učencev, izboljšanjem funkcionalne pismenosti, razvijanjem samostojnosti in medsebojnega spoštovanja. Primeri zapisanih ciljev izboljšav so npr. pri učencih razviti odgovoren odnos do sebe, narave in družbe, izboljšati uporabno znanje učencev (domače naloge), izboljšati kritično in logično mišljenje učencev, povečati skrb za zdravje učencev, zmanjšati vrzel med dosežki učencev, povečati in krepiti zavest o strpnosti, izboljšati delovne navade učencev, povečati oziroma izboljšati uporabnost znanja, okrepiti zavest o dolžnostih učencev idr. (Brejc in Savarin 2009).

Cilji izboljšav v šolah so bili večinoma opredeljeni zelo široko, tako smo jih v nadaljevanju usmerjali v operacionalizacijo teh ciljev in določitev dejavnosti na ravni vrtca, šole in učiteljev za njihovo doseganje. V razpravah se je pokazalo, da mnogi od izbranih ciljev pomenijo prioriteto, s katero se bodo strokovni delavci ukvarjali več let, pri čemer bo konkretnější poudarek lahko usmerjen v različne vidike.

Pomembno spoznanje evalvacije projekta je, da strokovni delavci v šolah in vrtcih usmerjanje dejavnosti v dosežke učencev prepoznajajo kot eno od prednosti načrtovanja izboljšav in samoevalvacije.

Načrtovane cilje izboljšav je potrebno spremljati in ovrednotiti s podatki in merili

Med temeljne elemente nenehnih izboljšav štejemo razvijanje takšne organizacijske kulture, v kateri so izboljšave zasnovane na podatkih. Podatki omogočajo prepoznavanje uspešnosti izboljšave, ki jo lahko definiramo kot napredek učencev na učnih, kognitivnih in formalnih elementih njihovega šolanja (Kelly in Downey 2011). Pomagajo razumeti zakaj, od kod

določeni rezultati, dosežki, kot posledica načrtovanih dejavnosti, pri čemer morajo vedno odgovoriti tudi na vprašanje: »Kako to vemo?« Uvajanje rabe podatkov omejuje prepoznano slabost samoevalvacije, ko so šole odvisne od subjektivnih mnenj in predstav o doseženem napredku.

Uporaba podatkov pri uvajanju izboljšav in samoevalvaciji je pomembna kljub omejitvam in težavam z njihovo veljavnostjo (Scheerens 2008), kar je v primeru, ko posamezniki raziskujejo lastno prakso, še posebej verjetno (Stringer 2004; Erčulj in Brejc 2008). Ima namreč tudi širši namen, ker hkrati navaja k refleksiji, sistematičnemu spremljanju in vrednotenju lastnega dela ter k sistematičnemu zbiranju in uporabi podatkov za načrtovanje, razvoj in odločanje na vseh ravneh in dejavnostih.

Za spodbujanje izboljšav na osnovi podatkov je pomembno, da je prisotna naravnost k iskanju in uporabi podatkov, da odločanje na ravni organizacije temelji na podatkih in da potekajo strokovne razprave o uporabi podatkov v izobraževanju. Na šoli ali v vrtcu morajo imeti informacije o uporabi podatkov o izobraževanju, na voljo morajo biti viri o podatkih in načrtovanju izboljšav, medsebojno komuniciranje v šoli, vrtcu in z zunanjimi deležniki mora temeljiti na uporabi podatkov (Ontario Principal's Council 2009).

V projektih KVIZ in uKVIZ poskušamo upoštevati ugotovitve raziskav, ki kažejo, da imajo šole in vrtci pri samoevalvaciji težave z uporabo podatkov (Harris in Bennet 2001), da učitelji dostikrat ne uporabljajo podatkov ali jih celo sploh ne in tako večina njihovih odločitev temelji na profesionalni presoji in predhodnih izkušnjah (Schildkamp in Teddlie 2008; Schildkamp idr. 2009). Za zbiranje podatkov, za njihovo odgovorno in strokovno uporabo in interpretacijo (Scheerens, Glass in Thomas 2003) pa morajo biti strokovni delavci tudi ustrezno usposobljeni (Wohlstetter, Datnow in Park 2008).

Model samoevalvacije je zasnovan tako, da šole in vrtci same opredeljujejo podatke in merila, na osnovi katerih bodo spremljale in ovrednotile (torej samoevalvirale) načrtovane izboljšave. Pri tem spodbujamo tako uporabo podatkov, ki jih na šolah že imajo, kot tudi zbiranje podatkov za namen spremljanja in ovrednotenja povsem določenega, specifičnega cilja. Pri razmisleku o uporabi že obstoječih podatkov in ob pregledu le-teh spodbujamo tudi njihovo ovrednotenje in hkrati racionalizacijo.

V načrtu projekta KVIZ smo predvideli tudi pripravo nabora v praksi vrtcev in šol nastalih meril (kazalnikov), v katerem bi lahko poiskali primere, ki so jih že pred njimi opredelili in uporabljali drugi. Pokazalo se je, da so me-

rila glede na določene in kontekstualno uokvirjene cilje izboljšav preveč specifična, da bi jih bilo moč enostavno prenašati iz enega vrtca ali šole v drugega.

Spremljava je pokazala, da so strokovni delavci pripravljeni uporabljati podatke, saj so navajanje k sistematičnemu spremljanju in vrednotenju lastnega dela prepoznali kot eno od prednosti samoevalvacije. Hkrati pa strokovni delavci tudi navajajo, da lahko takšen pristop k samoevalvaciji preveč usmerja v iskanje kvantitativnih podatkov za spremljanje in vrednotenje izboljšav in tako zbuja odpor do kvantitativnih podatkov, še posebej podatkov o rezultatih učencev (Brejc in Savarin 2010).

Šole hkrati z usmerjanjem v iskanje lastnega nabora spodbujamo tudi k uporabi podatkov in kazalnikov, ki jih imamo v Sloveniji na državni ravni. To so rezultati npr. zunanjih preverjanj znanj učencev, raziskav TIMSS in PISA itd.

Samoevalvacija spreminja šole; organizacijski pristop, sodelovanje zaposlenih in distribuirano vodenje

S samoevalvacijo poskušamo dosegati širše cilje, kot so analiza in izboljšave v izbranih dejavnostih. Raziskave namreč kažejo, da je ob doseganju kakovosti ena od pomembnejših prednosti in vrednosti samoevalvacije spodbujeno sodelovanje zaposlenih, strokovne razprave med učitelji in ravnateljmi ter z zunanjimi strokovnjaki, razprave o tem, kaj je zares pomembno za dobro delovanje vrtca ali šole (Brejc in Trunk Širca 2007). Nekateri avtorji navajajo tudi učinkovito sodelovalno vodenje, pozitivno šolsko kulturo, visoka pričakovanja učencev in učiteljev, spremljanje napredka, vključevanje staršev, učinkovito učenje, vključevanje učencev v izobraževalni proces itd. (Reynolds in Teddlie 2001). Z doseganjem institucionalizacije novih oblik dela postaja sprememba del naravnega vedenja učiteljev v šoli ali vrtcu (Reynolds 2001). Pomen sodelovanja so potrdile študije, ki so pokazale na močno povezavo med učinkovitim sodelovanjem in boljšimi dosežki učencev (Mulford idr. 2008).

V projektih KVIZ in uKVIZ postavljamo v ospredje vodenje procesa samoevalvacije, ki širi sodelovanje v vseh dejavnostih. Pri tem je veliko odvisno od ravnateljev in njihove pripravljenosti prevzeti vlogo nosilcev »nove kulture izboljšav« (Elmore 2007; Koren 2007).

Z vidika distribuiranega vodenja z načinom uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce ustvarjamo nove situacije, ki ponujajo ravnateljem in strokovnim delavcem priložnosti sodelovalnega vodenja. Nove situacije da-

jejo strokovnim delavcem (posebej tistim, ki so člani t. i. timov za samoevalvacijo) možnost pridobivanja vodstvenih izkušenj, na ravni organizacije pa prepoznavanje onih, ki so nadarjeni za vodenje. Nove situacije spodbujamo z nenehnim vključevanjem vseh strokovnih delavcev, načrtovanjem dela v skupinah, ki ga je kot prednost izpostavilo veliko udeležencev. Spremljava izvedbe delavnic v šolah je npr. pokazala, da je način razporeditve strokovnih delavcev v manjše skupine z raznoliko sestavo (npr. vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev, učitelji predmetne in razredne stopnje, učitelji maturitetnih in nematuritetnih predmetov, učitelji strokovnih in splošnih predmetov idr.) učinkovit. Skupinskega dela sicer niso sprejemali vsi, a ga je sprejela pomembna večina, kar je podobno kot kažejo raziskave v tujini (Mulford idr. 2008).

Organizacijski vidik vidimo tudi v odnosu do okolja, saj je pri uvajanju kakovosti na ravni organizacije potreben širši pogled, ker vrtec ali šola ne deluje sama in izolirano – samoevalvacija ne more biti uspešna, če ni povezana s šolsko politiko. Način dela lahko vpliva na to, da bodo vključene šole in vrtci iskali lastne pobude sprememb in manj čakali zgolj na zunanje. Če pa že to ne bo delovalo, pa pričakujemo, da bodo vse spremembe gledali z vidika izboljšav učenja in poučevanja v lastni organizaciji.

Ob poudarjanju organizacijskega vidika smo v projektih ohranili in spodbujali vključevanje učiteljev. V zasnovi samoevalvacije namreč izhajamo iz profesionalnega prepričanja, da ne moremo spremeniti dosežkov, ne da bi spremenili poučevanje in učenje. Odnos med učenci in učitelji v povezovanju z vsebino mora biti v središču naporov nenehnih izboljšav. Če jih ne najdeš v učilnicah, jih enostavno ni (Elmore 2007). Raven učitelja spodbujamo tako, da so skupne dejavnosti jasno prepoznavne tako na ravni organizacije, kot na ravni vsakega učitelja. To velja tako za načrtovanje izboljšav kot za njihovo izvajanje, spremljanje in ovrednotenje, prepoznavanje in uporabo podatkov, načrtovanje nadaljnjih ukrepov. Pri tem spodbujamo uporabo uveljavljenih poti neformalnega učiteljevega vodenja, kot so strokovni aktivni, oddelčni učiteljski zbori, projektne skupine idr. Tako je na primer akcijskemu načrtovanju na ravni organizacije sledilo načrtovanje v aktivih oziroma skupinah učiteljev in na ravni priprave individualnih akcijskih načrtov izboljšav.

Z vsešolskim pristopom poskušamo ustvarjati pozitivno klimo med strokovnimi delavci, ki so motivirani za sodelovanje in učinkoviti pri izboljševanju kakovosti učenja in poučevanja. Gre za oblikovanje kulture šole, ki je naklonjena učenju, nenehnim izboljšavam in vrednotenju svojega dela.

Podpora šolam in vrtcem za samoevalvacijo

Kot smo že razpravljali, samoevalvacija sicer spodbuja notranji profesionalizem in prinaša vrsto prednosti, ki opravičujejo njeno uvajanje, vendar je šole in vrtci brez spodbude od zunaj ne bi izvajali. Tudi raziskave (Scherens, Glass in Thomas 2003; MacBeath 2006; Brejc 2008; Preskill in Boyle 2008) kažejo, da so za uspešno uvajanje in izvajanje samoevalvacije potrebni določeni sistemski pogoji, spodbude in podpora. Šole preprosto potrebujejo več kot le informacijo o svojem delovanju, potrebujejo usmeritve pri načrtovanju in podporo pri uvajanju izboljšav.

Med temeljne razloge za podporo lahko naštejemo:

- zahteve po sistematičnosti uvajanja sprememb, izboljšave morajo biti skrbno načrtovan in voden proces v obdobju več let;
- izboljšave so počasna pot, zato lahko nastajajo težave pri vzdrževanju samoevalvacije, še posebej, če se prvi učinki ne pokažejo kmalu;
- šole in vrtci, ki praviloma želijo delati dobro, kakovostno, po sodobnih načelih, se soočijo z omejitvami svojih zmožnosti, zato iščejo podporo od zunaj.

V okviru projektov KVIZ in uKVIZ že izvajamo ali še načrtujemo različne oblike podpore, s katerimi želimo krepiti zmožnosti strokovnih delavcev, usmerjati sistem samoevalvacije na nacionalni ravni in prispevati h trajnosti procesov samoevalvacije v šolah, in sicer:

- usposabljanje za samoevalvacijo
- oblikovanje priporočil za pripravo samoevalvacijskega poročila
- priprava protokola za izvajanje procesa samoevalvacije v šolah in vrtcih
- podporna gradiva in strokovne objave s področja samoevalvacije ter ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju
- svetovanje šolam pri izvajanju procesa samoevalvacije
- uvedba zunanje evalvacije

Temeljna oblika podpore, ki smo ji v prvem ciklu dali največji poudarek, je usposabljanje šol za samoevalvacijo.

Potrebno je usposabljanje šol in vrtcev za samoevalvacijo

Raziskave kažejo, da je usposabljanje strokovnih delavcev pomembno za uspešno uvajanje nacionalnih pristopov ugotavljanja in zagotavljanja ka-

kovosti s samoevalvacijo (Elmore 2007; Brejc 2008). Hkratno razvijanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter usposabljanje vodstvenih in strokovnih delavcev v Sloveniji je posebnost z vidika mednarodnih primerjav, predvsem dejstvo, da so v usposabljanje vključeni celotni učiteljski zbori, ne le ravnatelji. Usposabljanje posebej poudarjamo zato, ker se je ravno njegova opustitev v mnogih projektih pokazala kot pomembna omejitev in slabost (Elmore 2007).

Tudi v našem primeru se je pokazalo, da so šole v začetku imele kar nekaj nejasnosti, strahov in nezaupanja, za katere smo prepričani, da jih brez ustreznega pristopa v usposabljanju ne bi mogli premagati. Prav tako se je pokazalo, da smo le z usposabljanjem uspeli usmeriti samoevalvacijo na področja učenja, poučevanja in dosežkov učencev.

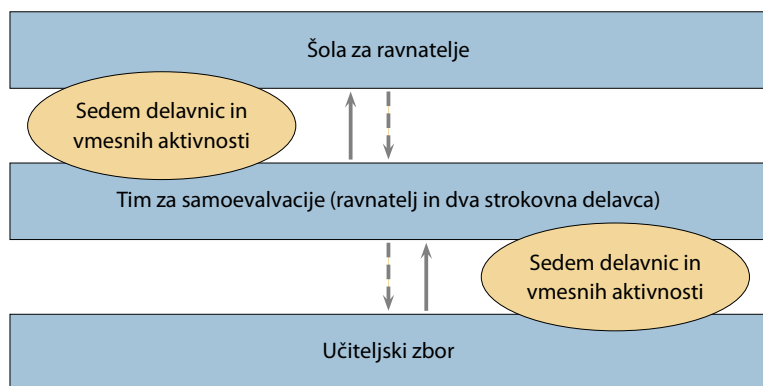
Dodatne zahteve pri usposabljanju je opredelil razpis projektov KVIZ in uKVIZ. Zaradi zahtev po usposobitvi velikega števila strokovnih delavcev (v prvem ciklu najmanj 1920) je v začetku usposabljanje prevladovalo kot temeljna naloga, saj smo jo morali pričeti izvajati le nekaj mesecev po začetku projekta. Tako smo raziskovali teoretične podlage samoevalvacije in zasnovo slovenskega sistema samoevalvacije oblikovali tako rekoč le korak pred usposabljanji.

Na osnovi več kot 10-letnih izkušenj z mrežami učečih se šol (Erčulj in Trunk Širca 2000) izvajamo usposabljanje strokovnih delavcev na šolah preko t. i. timov za samoevalvacijo, v katerih so ravnatelji in še dva ali trije drugi strokovni delavci. Time usposabljam tako za načrtovanje izboljšav in vodenje procesa samoevalvacije kot za izvedbo delavnic z učiteljskimi zbori.

Vsak od 7 dni usposabljanja obsega:

1. neposredne kontaktne ure oziroma t. i. delavnico, ki jo za člane timov za samoevalvacijo vodi Šola za ravnatelje, za učiteljske zbore pa timi za samoevalvacijo;
2. vmesne aktivnosti v šolah, ki vključujejo:
 - strokovne razprave v učiteljskih zborih, aktivih oziroma skupinah (npr. po starostnih obdobjih, triletnih ipd.) in
 - individualne vmesne aktivnosti, ki potekajo na ravni posameznih udeležencev

Pokazalo se je, da se s t. i. kaskadnim modelom v relativno kratkem času v usposabljanje da uspešno zajeti velik del šol. V dveh ciklih bo v obdobju od 2008 do 2014 v projekta KVIZ in uKVIZ tako skupaj vključenih preko



Slika 2 Organizacija usposabljanja za samoevalvacijo

7000 strokovnih delavcev iz 185 šol in vrtcev. Hkrati na 40 šolah podrobneje spremljamo zasnovo sistema samoevalvacije, zmožnosti šol za njeno izvedbo in spremembe, ki jih sproža.

Program usposabljanja je zasnovan skladno s procesi načrtovanja in samoevalvacije. Povezan je z vsakdanjo prakso in dejavnostmi na šolah, posebna vrednost programa je vsešolski pristop in neposredno uvajanje obravnavanih vsebin in pristopov v prakso. Na usposabljanjih obravnavamo naslednje vsebine:

- določanje prioritet in ciljev (učenje in poučevanje, dosežki učencev)
- načrtovanje izboljšav in samoevalvacije
- spremljanje izboljšav (podatki)
- vloga vodenja in deležniki v samoevalvaciji
- analiza in refleksija kot temelj samoevalvacije
- poročanje in dolgoročneje načrtovanje izboljšav in samoevalvacije
- model samoevalvacije na ravni šole

Z vmesnimi aktivnostmi strokovni delavci proces samoevalvacije po korakih uvajajo v dejavnost na ravni šole in učitelja. Tako tim za samoevalvacijo in učiteljski zbor sodelujeta pri določanju prioritet in ciljev izboljšav, pripravi načrtov izboljšav na ravni šole, aktivov oziroma skupin, pripravljata individualne načrte, izvajajata in spremljata načrtovane dejavnosti, sodelujeta v vodenih strokovnih razpravah, reflektirata in poročata o svojem delu in izboljšavah, sooblikujeta model samoevalvacije na ravni šole itd. Program usposabljanja je neposredno povezan z dejavnostmi na šolah, zato so prevladujoči načini dela sodelovalno delo v manjših skupinah,

strokovne razprave, predhodna priprava na delavnice, igra vlog, problem-sko učenje, neposredno uvajanje procesa v prakso, sprotno spremljanje in vrednotenje, spodbujanje kritično-analitičnega vrednotenja, kritično pri-jateljevanje oziroma vzajemno svetovanje itd.

Usposabljanje hkrati omogoča, da šole opozorimo na omejitve zanaša-nja na pomoč in zunanjo podporo po zaključku usposabljanja. Strokovni delavci se morajo namreč zavedati, da je pogled od zunaj sicer lahko bolj objektiven, hkrati pa vedno do določene mere tudi omejen in ne more na-domestiti izkušenj šole oziroma vrtca in poznavanja vsakokratnega speci-fičnega konteksta. Izboljšave tudi niso tek na kratke proge, ne zgodijo se čez noč in jih ni mogoče prepoznati takoj.

V 1. ciklu usposabljanja (2009–2011) je bilo vključenih 84 šol in vrtcev. Izpeljanih je bilo 80 delavnic ali 640 ur usposabljanja timov za samoeval-vacijo in 569 delavnic in vmesnih aktivnosti ali 4552 ur usposabljanja stro-kovnih delavcev v šolah.

Rezultati spremljave in evalvacije usposabljanja (Brejc 2011b) kažejo:

- usposabljanje na obeh ravneh izvedbe je bilo v povprečju ocenjeno kot zelo dobro, ni zaznati pomembnejših odstopanj med posameznimi ravnmí izobraževanja;
- vsebine in gradiva usposabljanj so za udeležence zelo uporabna;
- zaznana je relativno visoka motiviranost strokovnih delavcev v vrtcih in šolah za udeležbo na delavnicah in aktivnosti po delavnici, pri čemer timi poročajo o določenih odporih pri posameznih strokovnih delavcih ali skupini;
- timi za samoevalvacijo pripravo na izvedbo in samo izvedbo delavnic v šolah v povprečju ocenjujejo kot srednje zahtevno, opazna so določena odstopanja pri posameznih delavnicah, ki so bile usmerjene v oblikovanje konkretnih dejavnosti in meril za doseganje in spremljanje načrtovanih izboljšav in poročanje o doseganju zastavljenih ciljev.

V nadaljevanju bo potreben predvsem razmislek o zasnovi usposabljanja z vidika opredelitve trajanja usposabljanja, podpore timom za samoevalvacijo pri motivaciji strokovnih delavcev za udeležbo na delavnicah in opravljanje vmesnih aktivnosti (na ravni aktivov, skupin, učiteljev), usklajevanja vsebin usposabljanja, usmeritev in gradiv z obstoječo prakso načrtovanja in poročanja, skrbi za trajnost spodbujanja, usmerjanja in podpore procesov samoevalvacije tudi po zaključenem usposabljanju (npr. doda-

tna usposabljanja za člane timov za samoevalvacijo, priporočila oziroma protokol za vodenje procesa samoevalvacije v vrtcih in šolah, priprava in dostopnost podpornih gradiv in usmeritev itd.) (Brejc 2011b).

Poleg omenjenega usposabljanja iščemo še druge možnosti za podporo šolam, in sicer z organizacijo strokovnih posvetov s temami, ki so povezane s kakovostjo in samoevalvacijo v šolah. Pri tem je pomembno, da srečanja nudijo priložnost vrtcem in šolam, da predstavijo svoje dejavnosti na tem področju in dobijo priložnost izmenjave izkušenj. Občutek, da se s procesom samoevalvacije in vsemi zahtevami, povezanimi z njo, ne ubadajo sami, je še ena spodbud trajnosti. Ena od oblik podpore so tudi enodnevne delavnice za šole po končanem osnovnem usposabljanju. Tudi te so priložnost za izmenjavo izkušenj pri izvedbi samoevalvacije in predstavitev tem s področij, kjer smo ugotovili, da imajo največ težav z izvedbo (npr. uporaba podatkov, motiviranje strokovnih delavcev idr.).

Priporočila za pripravo samoevalvacijskega poročila

S tem, ko je bila v zakonodaji opredeljena odgovornost ravnateljev, da pripravljajo letna poročila o samoevalvaciji, se je pokazala tudi potreba po podpori ravnateljem pri izpolnitvi te zahteve. Kot je zapisano v 20. a členu ZOFVI, ima pristojnost določanja meril in postopkov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti minister za šolstvo in šport. Tako od šolskega leta 2008/09, v obdobju, ko merila še niso sprejeta, v okviru projektov KVIZ in uKVIZ v dogovoru z ministrstvom pripravljamo priporočila za pripravo samoevalvacijskega poročila, ki so dostopna na spletnih straneh obeh projektov.

Poleg strukture samoevalvacijskega poročila smo v priporočilih opredelili tudi korake priprave poročila, in sicer:

- predlog samoevalvacijskega poročila pripravi tim (npr. komisija za kakovost, tim za samoevalvacijo, šolski razvojni tim), pri čemer izhaja iz načrtovanih izboljšav (v letnem delovnem načrtu, načrtu izboljšav idr.) in v pripravo poročila vključi poročila ali refleksije aktivov oziroma strokovnih delavcev;
- predlog samoevalvacijskega poročila obravnava učiteljski zbor, pri čemer strokovno razpravlja o ugotovitvah in ukrepih, jih soglasno sprejme ter tako sodeluje pri njegovem dokončnem oblikovanju;
- samoevalvacijsko poročilo ravnatelj posreduje in predstavi svetu zavoda, predvidoma na septembrski seji sveta šole. Samoevalvacijsko

poročilo v skladu z 48. členom ZOFVI obravnava in potrdi svet zavoda;

- zavod o ugotovitvah samoevalvacije lahko obvesti tudi druge zainteresirane deležnike in samoevalvacijsko poročilo objavi na spletni strani;
- samoevalvacijsko poročilo zavod uporabi kot eno izmed izhodišč za nadaljnje načrtovanje dejavnosti in izboljševanja kakovosti;
- samoevalvacijsko poročilo je lahko priloga k poročilu o uresničitvi letnega delovnega načrta za preteklo šolsko leto.

Protokol za izvajanje samoevalvacije v šolah

Korak naprej od priporočil bo predstavljal protokol za izvajanje samoevalvacije v šolah. Pripravljamo ga na podlagi obstoječe prakse, izkušenj in rezultatov projektov KVIZ in uKVIZ. Njegov namen je v dogovoru z Ministrstvom za šolstvo in šport opredeliti temeljne pogoje in postopke oziroma korake, ki jim mora šola zadostiti oziroma jih izvesti, da bo »izpolnila« zakonske, predvsem pa strokovne vidike kakovostne samoevalvacije.

V protokolu bodo zajeti odgovori na naslednja vprašanja:

- Kako je opredeljen sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih (KVIZ)?
- Kaj je samoevalvacija in zakaj naj jo šola izvaja?
- Kako in zakaj opredeljujemo dosežke učencev kot temeljno področje samoevalvacije?
- Kdo in kako naj bo vključen v proces samoevalvacije v šoli?
- Kako oblikovati tim za samoevalvacijo in kakšna je njegova vloga?
- Kako se samoevalvacije v šoli lotiti?
- Kakšno naj bo samoevalvacijsko poročilo in čemu služi?
- Kako naj šola ovrednoti proces kakovostne samoevalvacije?

Protokol bo moral zajeti vse poti in možnosti, ki vodijo do samoevalvacije. Hkrati bo moral biti dovolj zahteven, da bodo izvajalci morali upoštevati načela kakovostne samoevalvacije in izboljšave usmerjati v cilje, povezane s temeljno dejavnostjo vrtcev in šol.

Podporna gradiva in strokovne objave

Ob podpornih gradivih, kot so priporočila za pripravo samoevalvacijskega poročila, protokol za izvajanje samoevalvacije v šoli, primer načrta izboljš-

šav v šoli idr., šole potrebujejo tudi širšo strokovno znanje o samoevalvaciji in ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v izobraževanju.

O kakovosti v izobraževanju in samoevalvaciji je pri nas dostopne že precej literature (glej npr. MacBeath in McGlynn 2006; Brejc 2008; Kos Kečević in Gaber 2011; Zavašnik Arčnik in Koren 2010; Brejc, Sardoč in Zupanc 2011; Pluško idr. 2001; Milekšič 1999; Erčulj in Trunk Širca 2000; Mali idr. 2007; Možina in Klemenčič 2003; Možina 2010; Marjanovič Umek idr. 2002; Leon in Kern Pipan 2007; Brejc in Trunk Širca 2007; Musek Lešnik in Bergant 2001; Cankar 2008; Štraus 2007). O različnih izkušnjah s samoevalvacijo in drugimi pristopi h kakovosti pišejo tudi šole (glej Rustja, Gajgar in Požar Matijašič 2008). Še več literature je dostopne v angleškem jeziku.

V okviru projektov KVIZ in uKVIZ bomo tako morali še naprej skrbeti za to, da spremljamo razvoj in trende na področju kakovosti, samoevalvacije in s tem seznanjamo šole ter širšo strokovno javnost obveščamo tudi o rezultatih dejavnosti v obeh projektih. Hkrati s tem bomo morali najti tudi načine, kako spodbuditi šole, da svoje izkušnje opišejo in predstavijo. Eden od korakov k temu je tudi ta monografija.

Svetovanje

Zasnova projekta, način izvedbe in sodelovanja s šolami in vrtci, naša profesionalna prepričanja in ne nazadnje sama odločitev za samoevalvacijo določajo tudi način svetovanja. Določajo način, ko svetovanje ne more zmanjšati ali izničiti opolnomočenja šol in vrtcev. S svetovanjem ga moramo podpirati in krepiti in ne nadomestiti z vsevednostjo svetovalcev, ki bi dajali odgovore šolam tam, kjer jih ne morejo oziroma jih morajo šole in vrtci najti sami.

Ker je meja med svetovanjem in dajanjem navodil tanka, se je morajo svetovalci zavedati. Svetovanje se mora osredotočiti na spodbujanje procesa in postavljanje vprašanj, ki omogočajo iskanje odgovorov na vprašanja tam, kjer nastajajo. Mejo morajo ohranjati tudi oblike svetovanja, ki ne smejo biti preveč osredotočene na svetovanje posamezni šoli ali vrtcu, ampak bolj spodbujati njihovo mreženje, skupne delavnice z izmenjavo izkušenj in iskanjem odgovorov na vprašanja in dileme, ki se pojavljajo.

Zveni idealistično, predvsem pa je zahtevno, tako je preizkušanje oblik svetovanja del projekta. V tej fazi pripravljamo prva svetovanja na nekaj šolah, oblikujemo zamisli o načinu dela svetovalcev in razpravljamo o tem, kdo bi svetovalci lahko bili. Obliko svetovanja predstavlja tudi zunanja evalvacija samoevalvacije, ki jo izvajamo v projektu KVIZ.

Zunanja evalvacija kot podpora samoevalvaciji

V praksi mnogih držav ima zunanja evalvacija različne namene in oblike, ki so odvisne od oblik samoevalvacije, stopnje centralizacije in tradicije. Zunanjo evalvacijo tako lahko izvajamo kot:

- celovit pregled delovanja šole,
- pregled, kako šola ugotavlja in zagotavlja kakovost – dejavnosti, poročila in načrti,
- pregled, kako šola izvaja izboljšave v procesu samoevalvacije na izbranih področjih.

Z zunanjo evalvacijo pridobiva vrtec ali šola širši in strokovno bolj objektivni pogled na lastno prakso, kar lahko vpliva na večanje motivacije in odgovornosti za kakovostno delo. S tem se v sistem vgrajuje varovalka, da uvajanje kakovosti in samoevalvacijske poročila ne postanejo sama sebi namen ali nekaj, kar je potrebno napisati zato, da nas drugi vidijo, kakšni bi želeli biti in ne takšne kot to zares smo (Scheerens, Glass in Thomas 2003).

Kot uspešne se npr. kažejo rešitve v Avstraliji, kjer je v zunanji evalvaciji poudarjena vloga dodane vrednosti samoevalvaciji in svetovanje pri uporabi podatkov, kazalnikov, primerjavah z drugimi šolami pri izboljšavi (Townsend 2008; Elmore 2007). Zunanja evalvacija lahko tako predstavlja eno od pomembnih spodbud za samoevalvacijo. Njen namen v tem primeru (načeloma) ni nadzor in rangiranje, temveč zunanja spodbuda k izvajanju samoevalvacije, lahko tudi »prisila« k javnemu poročanju šole o rezultatih delovanja – posredovanje transparentnih informacij udeležencem izobraževanja.

Okvir za zasnovo modela zunanje evalvacije v projektu KVIZ je predstavljal nastajajoči sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, predvsem zasnova sistema samoevalvacije. Upošteevane so bile slovenske izkušnje na področju zunanjih pregledov, tako z inšpekcijskimi pregledi kot tudi izkušnje z zunanjimi evalvacijami na visokošolskem področju. V skladu z raziskavami, v tujini uveljavljenimi modeli in strokovno literaturo (Nevo 2001; MacBeath in McGlynn 2006; Scheerens, Glass in Thomas 2003; Vanhoof in Van Petegem 2009; Swaffield 2005; Brejc in Trunk Širca 2007; Brejc 2008; Janssens in Van Amelsvoort 2008) so bila pri zasnovi modela zunanjih evalvacij upoštevana še naslednja načela:

- usmerjenost zunanje evalvacije v samoevalvacijo vrtcev in šol, kar omogoča, da se zunanji evalvatorji usmerjajo na tista področja, ki so

zanje pomembna in tako v prvi vrsti ne iščejo možnosti za primerjanje in posploševanje z drugimi zavodi;

- zunanja evalvacija potrdi rezultate samoevalvacije ter ji s tem da večjo veljavnost in zanesljivost;
- zunanja evalvacija predstavlja varovalko, da uvajanje kakovosti in samoevalvacijska poročila ne bi postala sama sebi namen;
- za uspešno zunanjo evalvacijo je pomembno medsebojno zaupanje, strokovno spoštovanje in partnerstvo vključenih, saj so to pogoji, ki zagotavljajo pozitiven vpliv zunanje evalvacije na proces samoevalvacije.

Prve pilotne zunanje evalvacije so bile izvedene jeseni 2010, in sicer na 11 šolah in v vrtcu, ki so bile vključene v projekt KVIZ. Vrtec in šole so se za zunanjo evalvacijo odločili prostovoljno.

Zunanje evalvacije so izvedli t. i. timi za zunanjo evalvacijo, ki so jih sestavljali ravnatelj in drugi strokovni delavci, ki so pred tem opravili sedemdnevno usposabljanje za zunanjo evalvacijo.

Cilj pilotnih zunanjih evalvacij je bil ugotoviti in ovrednotiti proces samoevalvacije ter skrb za kakovost v izbranih šolah, izpostaviti močna in šibka področja delovanja posameznih šol ter dati priporočila za delo v prihodnosti.

Pred prvo izvedbo pilotnih zunanjih evalvacij smo razvili instrumentarij, in sicer smernice za izvedbo pilotnih zunanjih evalvacij, protokol in predlog urnika, opomnik za ovrednotenje procesa samoevalvacije in osnutek poročila o zunanji evalvaciji.

Rezultati spremljanja in evalvacije zasnove modela in izvedbe pilotnih zunanjih evalvacij (Koren 2011) kažejo, da zunanja evalvacija predstavlja smiseln zaključek procesa samoevalvacije za določeno obdobje in kot takšna lahko vpliva na večjo motiviranost in skrbnejše izvajanje procesa samoevalvacije na izbranih zavodih. Sodelujoči v pilotnih izvedbah se strinjajo, da bi bila zunanja evalvacija lahko koristna pridobitev za slovenski šolski sistem, saj bi se tako izboljševanja kakovosti delovanja vrtcev in šol lotevali bolj sistematično, predvsem pa bolj poenoteno in z večjo odgovornostjo.

Ugotavljajo še, da je bil model zunanje evalvacije dobro zasnovan in pripravljen tako na ravni usposabljanja zunanjih evalvatorjev kot tudi na ravni same izvedbe zunanje evalvacije in priprave končnih poročil. Navodila in smernice so bila jasna tako za zunanje evalvatorje, evalvirane šole in opazovalce, zato je proces tekel brez večjih zapletov.

Glede na ugotovitve pilotnih zunanjih evalvacij in skladno z razvojem zasnove sistema samoevalvacije bomo v letih 2012 in 2013 izvedli še dodatne zunanje evalvacije na šolah, ki so vključene v projekta KVIZ in uKVIZ, poskusno pa tudi na nekaj šolah, ki v projekta niso vključene. Model zunanje evalvacije mora biti namreč zasnovan dovolj široko, da bo lahko učinkovita podpora različnim pristopom k samoevalvaciji, ki jih uporabljajo v šolah.

Tudi država mora zagotavljati zunanje pogoje

Samoevalvacija ne sme postati in ostati le ena od mnogih projektov, ki jih v šole uvajamo in ki se zaključijo, ko se zaključi določeno projektno obdobje. Tako morajo biti zagotovljene še druge zunanje spodbude oziroma pogoji za trajnost in ohranjanje procesa samoevalvacije. In pomembno vlogo pri tem ima država.

Najprej seveda tako, da sama verjame in sprejema samoevalvacijo kot pristop h kakovosti – odločitev za nacionalni pristop je namreč vedno tudi politična in ne le strokovna odločitev. To, da daje pristopu pomen in da so vrtci in šole dolgoročno »varne«, mora sporočati ob vseh priložnostih in s tem, da ne sprejema ukrepov, ki so v nasprotju z načeli ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter samoevalvacije. To seveda ni lahko, saj kot pravi Levin (2008) država deluje od volitev do volitev in sprejema odločitve v skladu s pričakovanji, da prinašajo volilne točke.

Vrtci in šole za uvajanje samoevalvacije in izboljšave, ki se kažejo v konkretnih rezultatih na ravni učencev, potrebujejo čas. Zato je pomembno, da država daje dovolj jasne signale, da so šole na pravi poti in varne pred hitrimi spremembami in zahtevami po dosežkih (Scheerens, Glass in Thomas 2003; Elmore 2007; Brejc in Zavašnik Arčnik 2010).

Ker gre pri samoevalvaciji tudi za profesionalno odgovornost, mora država ob zagotavljanju avtonomije hkrati postavljati v ospredje odgovornost vrtcev in šol za doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja. Bolj kot je odgovornost poudarjena, močnejše so zahteve in spodbude, da jo vrtci in šole uresničujejo tudi s samoevalvacijo. V projektih KVIZ in uKVIZ z vidika odgovornosti poudarjamo:

- jasno opredeljen pomen, namen odgovornosti, določitev njenega okvira in definiranje postopkov ter nosilcev odgovornosti in njihove vloge – formalizacija odgovornosti;
- opolnomočenje ključnih deležnikov (učiteljev in ravnateljev) za prevzemanje odgovornosti;

- da odgovornost kljub zunanji podpori nosijo šole, vrtci in strokovni delavci sami.

Ob zagotavljanju zunanjih pogojev za samoevalvacijo je hkrati pomembno tudi, da država ne postane obsedena s svojo vlogo pri ustvarjanju znanja in veščin učencev.

Kaj lahko za zaključek zapišemo na polovici projekta?

Najprej lahko pišemo o vlogi, učenju in spoznanjih v Šoli za ravnatelje ob vodenju projektov KVIZ in uKVIZ. Iz prispevka in celotne knjige ter po načinu pisanja in razmišljanja se verjetno vidi pripadnost projektu. Morda to na prvi pogled deluje subjektivno, a nekako ne gre voditi tako velikega projekta, ne da bi vanj verjeli. Ko ga začneš udeleževati, ko se sproži proces izvajanja, se ne sprašuješ več o dilemah v teoriji, ni časa misliti na omejitve, ali je kaj dobro ali slabo. Dovolj velika je namreč že težava, kako jo spraviti v prakso, spreminjati ustaljeno prakso in včasih celo profesionalno samozadostnost v vrtcih in šolah.

Ker pišemo o praksi, ki se je pokazala v veliki meri kot uspešna, nas je potegnilo za sabo, vse je postala akcija. Smo med teorijo, njenimi dilemam in realnim stikom s prakso. Teorija in profesionalna prepričanja so nas vodila v sistematičnosti, usmerjanje v učence, poudarjanje rabe podatkov, spreminjanje vodenja in kulture vrtcev ter šol. A v stiku s prakso se zdijo akademske dileme daleč in nepomembne – kajti praksa sama je rešila veliko dilem, ni sprejela prezahtevnih, idealističnih načel, ostalo pa je vse, kar praktiki prepoznajo kot koristno za svoje delo.

Potrebno objektivnost ohranjamo s poglobljenim poznavanjem paradig kakovosti in teorij samoevalvacije. Ostajamo teoretiki in raziskovalci, kar je nujno tako za pripravo modela, kot za to, da ohranimo in ubranimo rešitve v našem šolskem sistemu. A na ravni stikov in sodelovanja z vrtci in šolami smo od blizu videli realnost vseh dejavnosti in vsakodnevnosti, s katerimi se v njih ukvarjajo. Vidimo, kako težko je neko sistematično izboljšavo vključiti v prakso tako, da postane samoumeven, neopazen del nove prakse in rutine. Zato znamo tem bolj ceniti zaupanje, ki nam ga izkazujejo, njihovo prizadevanje in vztrajanje pri načelih samoevalvacije ter pripravljenost vložiti čas in napor za izboljšave.

A pri tem nismo idealisti. Vemo, da je samoevalvacija odgovornost šol, da se skrbi za kakovost ne morejo ogniti. Vedno smo upoštevali načela – le da jih nismo predavali, ampak so bili samoumevna sestavina prenosa v prakso. Prav tako ne idealiziramo ciljev in rezultatov doseženega. Vemo,

da smo nekje na sredini med načrtovanim, pričakovanim in dejansko doseženim. Drugače rečeno, vemo, da se zaradi soočanja s težavami v vrtcih in šolah samoevalvacije ne gre lotiti preveč lahkotno, potrebno jo je osmisliti kot pristop k izboljšavam, da je vrtci in šole ne sprejemajo kot nekaj vsiljenega in ogrožujočega. Potek izvedbe projekta pa je pokazal, da načel praktično ni mogoče prenesti do ravni učencev v čisti obliki. Načela se namreč prilagajajo kontekstom in zmožnostim posameznih ravni, od ministrstva do šol.

Vemo tudi, da se iste šole spreminjajo, da se premikajo skozi različne faze, da imajo tudi značilnosti političnih organizacij (Morgan 2004), da torej padajo v obdobja, ko klima ni ugodna za samoevalvacijo – a tudi v takšnih fazah se ne morejo ogniti odgovornosti za kakovost.

Projekt je spreminjal tudi Šolo za ravnatelje. S prijavo na razpis Ministrstva za šolstvo in šport za projekta kakovosti leta 2008 in še potem, ko smo bili že izbrani, se nismo mogli zavedati obsega in sprememb, ki jih bomo uvajali v šole. Še manj izzivov in sprememb, ki bodo z izvedbo predručile Šolo za ravnatelje. Zahtevnost projektov KVIZ in uKVIZ, predvsem veliko število šol v usposabljanju, so našo institucijo postavili pred večje izzive in spremembe kot je bilo realno pričakovati. Zaradi projekta se je število zaposlenih potrojilo, kar je zahtevalo ogromen napor usposabljanja in indoktrinacije novih sodelavcev.

Na polovici projekta je mogoče zapisati tudi razmišljanje o dilemah, ki jih imamo v tej fazi, in sicer:

- Pri usmerjenosti v širše cilje samoevalvacije, v proces se sprašujemo, kakšen je »minimalni standard«, ki ga morajo šole izpolniti, da lahko rečejo, da izvajajo kakovostno samoevalvacijo.
- Iščemo učinkovito in smiselno umestitev samoevalvacije v obstoječe procese načrtovanja in poročanja v šolah ter povezavo med ravnmi učitelja, šole in sistema.
- Očitno je, da na ravni šol spodbudimo sodelovanje, strokovne razprave, sistematičen pristop k uvajanju izboljšav. Toda ali je to dovolj? Dajemo dovolj poudarka iskanju in spodbujanju povezave med dobro izpeljano samoevalvacijo in dejanskimi učinki na dosežke učencev?
- Je mogoče in kako »od zgoraj navzdol« lahko omogočimo in spodbudimo trajnost procesov samoevalvacije v šolah?

Zanesljivih odgovorov na te dileme teorija in raziskave še niso dale – pri-

zadevamo si, da bi s projektoma KVIZ in uKVIZ prispevali kakšen odgovor – za to imamo še tri leta.

Upoštevati moramo, da v svetu najboljšega ali univerzalnega sistema ugotavljanja zagotavljanja kakovosti še niso našli, niti ne pričakujemo, da ga bomo mi. Presoja o »pravem« pristopu h kakovosti torej še ne more temeljiti na strokovni odločitvi. Gre v bistvu za mnogovrstne percepcije in izkušnje, pri katerih dostikrat ni prave objektivnosti, ampak bolj tekmujoče različice realnosti. Teh je tudi v Sloveniji veliko, kar daje veliko prostora mnogim, dobrim in slabim, ki od zunaj spodbujamo in uvajamo pristope h kakovosti na šolah. Sami smo poskušali preseči poskuse vse pogostejšega uvajanja enoznačnih metod mnogih gurujev, ki z enim receptom rešujejo težave v vseh okoljih. Konec koncev pa vendarle morajo in bodo morali presoditi vrtci in šole ter šolska politika. In pri tem nam daje pomembno kredibilnost ravno uspeh v praksi. To velja tako v odnosu do vrtcev in šol, ki se odločajo o izbiri določenega pristopa, kot v razpravah na ravni ministrstva in v akademskem okolju. To se zdi pomembno sedaj, ko v globalnem času postaja življenje vse bolj nepredvidljivo (Slavoj Žižek v *Delu*, 3. julij 2010), mnoge šolske politike in reforme pa silijo šole in vrtce v enotni zarisani smeri.

In za konec še vprašanje, kaj bo ostalo? Pri iskanju odgovora proučujemo poti, ki bi spodbudile samoevalvacijo po zaključenem usposabljanju, predvsem pa po zaključku projektov KVIZ in uKVIZ leta 2014. Predpostavimo sicer, da se v šolah po vpeljanih spremembah težko vrnejo na star način dela, da ne prenehajo s strokovnimi razpravami ali rabo podatkov. Toda to, kar so pridobili v projektu, bo delovalo le, dokler bodo zmogli napor skupnega iskanja. Vendar to ne bo lahko, prihajali bodo novi učitelji, zamenjali se bodo ravnatelji, timi bodo izgubil motivacijo. Država bo gotovo popustila, spremenila fokus na kakšne druge projekte, nastale bodo nove teorije, pogledi na kakovost, spremenila se bo Šola za ravnatelje.

Kaj bo torej ostalo po štirih, petih letih? Ostati bo morala odgovornost za kakovost in dosežke otrok in s tem zelo verjetno tudi nove oblike dela, ki so jih že sedaj prepoznali in pridobili na šolah. Optimistično gledano se bo morda oblikoval nek nov profesionalizem, da se spreminja šolsko polje, kar vpliva na odgovornost in načine delovanja vrtcev in šol.

Pravzaprav veliko.

Literatura

Bangs, J., J. MacBeath in M. Galton. 2011. *Reinventing Schools, Reforming Teaching*. London: Routledge.

- Barle Lakota, A. 2007. »Aktualizacija kakovosti – zarota evalvativne države?« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (2): 29–40.
- Brejč, M., ur. 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Brejč, M. 2011a. »Usposabljanje za samoevalvacijo: predstavitev programa usposabljanja.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Brejč, M., ur. 2011b. »Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol): poročilo o izvedbi 1. cikla.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Brejč, M., M. Sardoč in D. Zupanc. 2011. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report, Slovenia.« OECD, Pariz. <http://www.oecd.org/dataoecd/11/14/48853911.pdf>
- Brejč, M., in A. Savarin. 2009. »Usposabljanje za samoevalvacijo, 1. cikel: analiza poročil vmesnih aktivnosti – 1. dan.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Brejč, M., in A. Savarin. 2010. »Usposabljanje za samoevalvacijo, 1. cikel: analiza poročil vmesnih aktivnosti – 4. dan.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Brejč, M., in N. Trunk Širca. 2007. »Sistemi vodenja kakovosti – sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (2): 41–50. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Brejč, M., in M. Zavašnik Arčnik, ur. 2010. »Usposabljanje za samoevalvacijo 5.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Brejč, M., in M. Zavašnik Arčnik. 2011a. »Usposabljanje za samoevalvacijo 2.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Brejč, M., in M. Zavašnik Arčnik. 2011b. »Usposabljanje za samoevalvacijo 3.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Bunford Selinšek, M., in Karin Kaloh. 2008. »Do višje kakovosti s samoevalvacijo.« *V Mreže kakovosti*, ur. G. Cankar, 57–72. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cankar, G., ur. 2007. *Kakovost v vrtcih in šolah: zbornik s posveta 2006*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cave, M., S. Hanney, M. Henkel in M. Kogan. 1997. *The Use of Performance Indicators in Higher Education: The Challenge of the Quality Movement*. 3. izd. London: Kingsley.
- Creemers, B., in L. Kyriakides. 2008. *The Dynamics of Educational Effectiveness*. London: Routledge.
- Creemers, B., L. Kyriakides, G. van der Werf, D. Muijs, H. Timperley in L. Earl. 2011. »Teacher Effectiveness and Professional Learning: State of the Art Review.« Predstavljeno na 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol, Ciper, 4.–7. januar.

- Earl, M. L., in S. Katz. 2006. *Leading Schools in a Data-Rich World: Hanessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Elmore, F. R. 2007. *Educational Improvement in Victoria*. Melbourne: Office for Government School Education, Department of Education.
- Erčulj, J., in M. Brejc. 2008. Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljševanje prakse vodenja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 5–22.
- Erčulj, J., in N. Trunk Širca, ur. 2000. *Sodelovanjem do kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- European Commission. 2000. *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Harris, A., in N. Bennett. 2001. *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives*. London: Cassell.
- Hopkins, D. 2007. *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D., A. Harris, L. Stoll in T. Mackay. 2011. »School and System Improvement: State of the Art Review.« Predstavljeno na 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassoll, Ciper, 4.–7. januar.
- Janssens, F. J. G., in G. H. W. C. H. van Amelsvoort. 2008. »School Self-Evaluation and School Inspections in Europe: An Exploratory Study.« *Studies in Educational Evaluation* 34: 15–23.
- Kellaghan, T., in D. L. Stufflebeam, ur. 2003. *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer.
- Kelly, A., and C. Downey. 2011. *Using Effectiveness Data for School Improvement*. London: Routledge.
- Koren, A. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu*. Koper: Fakulteta za management Koper; Kranj: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management Koper; Kranj: Šola za ravnatelje.
- Koren, A., ur. 2011. »Poročilo o 1. fazi projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij 2008–2011.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Koren, A., in M. Brejc. 2011. »Vloga sistema, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.« *V Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojević in S. Gaber, 316–346. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; Kranj: Šola za ravnatelje.
- Kos Kecojević, Ž., in S. Gaber. 2011. *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; Kranj: Šola za ravnatelje.

- 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
- Levin, B. 2008. *How to Change 5000 Schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Lubšina Novak, M. 2008. »Od kakovosti k odličnosti.« V *Mreže kakovosti: zbornik s posveta 2006*, ur. G. Cankar, 73–94. Ljubljana: Državni izpitni center.
- MacBeath, J. 2006. *School Inspection and Self-Evaluation: Working with the New Relationship*. London: Routledge.
- MacBeath, J., in A. McGlynn. 2006. *Samoevalvacija: kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center.
- MacBeath, J., M. Schratz, D. Meuret in K. Jakobsen. 2000. *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.
- Mali, D., A. Vrabič, M. Pevec, M. Papež, K. S. Ermenc in S. Pevec Grm. 2007. *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek. 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Medveš, Z. 2000. »Kakovost v šoli.« *Sodobna pedagogika* 51 (4): 8–27.
- Milekšič, V. 1999. »Ogledalo.« *Vzgoja in izobraževanje* 30 (6): 16–26.
- Morgan, G. 2004. *Podobe organizacij*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Možina, T. 2010. *Kakovost kot zmožnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., in S. Klemenčič. 2007. »Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih: 1. del, ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI.« *Andragoška spoznanja* 13 (1): 18–30.
- Mulford, B., B. Edmunds, L. Kendall, D. Kendall in P. Bishop. 2008. »Successful School Principalship, Evaluation and Accountability.« *Leading and Managing* 14 (2): 19–44.
- Musek Lešnik, K., in K. Bergant. 2001. *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nevo, D. 2001. »School Evaluation: Internal or External?« *Studies in Educational Evaluation* 27: 95–106.
- OECD. 2010. *Education at a Glance: OECD indicators*. Pariz: OECD.
- OECD. 2011. *OECD Economic Surveys: Slovenia 2011*. Pariz: OECD.
- Ontario Principals' Council. 2009. *The Principal as Data-Driven Leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Preskill, H., in S. Boyle. 2008. »A Multidisciplinary Model of Evaluation Capacity Building.« *American Journal of Evaluation* 29 (4): 443–459.
- Pluško, A., A. Koren, A. Trtnik Herlec, A. Trnavčević, D. Zupanc, D. Tkalčič, I. Lorenčič, J. Krek, L. Marjanovič Umek, M. Zorman, M. Kovač Šebart, R. Zupanc-Grom, S. Gaber, V. Tkalec, V. Milekšič, T. Vilič Klenovšek in Z. Medveš. 2001. *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj; [nadaljevanje projekta] Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: gimnazije, poklicne in strokovne šole 2001/2002*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Reynolds, D., P. Sammons, B. De Fraine, T. Townsend in J. Van Damme. 2011. »Educational Effectiveness Research: A State of the Art Review.« Predstavljeno na 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol, Ciper, 4.–7. januar.
- Reynolds, D., in C. Teddlie. 2001. »Reflections on the Critics, and beyond Them.« *School Effectiveness & School Improvement* 12: 99–114.
- Rustja, E., M. Gajgar in N. Požar Matijašič, ur. 2008. *Mreže kakovosti: samoevalvacija šol*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Scheerens, J. 2004. »The evaluation culture.« *Studies in Educational Evaluation* 30 (2): 105–124.
- Scheerens, J. 2008. »Vzpostavljanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju.« V *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Brejc, 34–49. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Scheerens, J., C. Glass in S. M. Thomas. 2003. *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: Contexts of Learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schildkamp, K., in C. Teddlie. 2008. »School Performance Feedback Systems in the USA and the Netherlands: A Comparison.« *Educational Research and Evaluation* 14 (3): 255–282.
- Schildkamp, K., A. J. Visscher in H. Luyten. 2009. »The Effects of the Use of a School Self-Evaluation Instrument.« *School Effectiveness and School Improvement* 20 (1): 69–88.
- Scriven, M. 2003. »Evaluation Theory and Metatheory.« V *International Handbook of Educational Evaluation*, ur. T. Kellaghan in D. L. Stufflebeam, 15–30. Dordrecht: Kluwer.
- Stringer, E. 2004. *Action Research in Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Stronach, I. 2009. *Globalizing Education, Educating the Local: How Method Made us Mad*. London: Routledge.
- Swaffield, S. 2005. »No Sleeping Partners: Relationships between Head Teachers and Critical Friends.« *School Leadership and Management* 25 (1): 43–57.

- Štraus, M. 2007. »Vloga mednarodnih raziskav PISA, TIMSS, PIRLS ter nacionalnega preverjanja znanja v razvoju šolskega sistema.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (2): 75–87.
- Townsend, T. 2008. »Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v Viktoriji, Avstralija.« V *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Brejc, 89–101. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Townsend, T., ur. 2010. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. London: Springer.
- Trnavčevič, A., R. Biloslavo, B. Snoj, V. Logaj in B. Kodrič. 2007. *Ko država šepeta: marketinška kultura v šoli*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Vanhoof, J., in P. Van Petegem. 2009. »Attitudes Towards School Self-Evaluation.« *Studies in Educational Evaluation* 35 (1): 21–28. Elsevier.
- Vanhoof, J., in P. Van Petegem. 2010. »Evaluating the Quality of Self-Evaluations: The (Mis)match Between Internal and External Meta Evaluation.« *Studies in Educational Evaluation* 36 (1): 20–26.
- Woessmann, L., E. Luedemann, G. Schuetz in M. R. West. 2007. »School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003.« *OECD Education Working Papers* 13, OECD, Pariz.
- Wohlstetter, P., A. Datnow in V. Park. 2008. »Creating a System for Data-Driven Decision-Making: Applying the Principal-Agent Framework.« *School Effectiveness and School Improvement* 19 (3): 239–259.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html
- Zavašnik Arčnik, M., in A. Koren. 2010. *Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije*. Šolsko polje 21 (3–4): 69–70.
- Zavrl, S. 2007. »Model kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja.« V *Izkoristimo priložnosti: zbornik 13. letne konference Pomurskega društva za kakovost*, 30–32. Murska Sobota: Pomursko društvo za kakovost.

Dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo skozi prizmo poskusnih šol

Mihaela Zavašnik Arčnik in Sanja Gradišnik

Uvod

Kakovost šolstva je odvisna od kakovosti dela šol,¹ le-ta pa od vzgojno-izobraževalnega dela oz. učenja in poučevanja v razredu. Novejše mednarodne raziskave namreč izhajajo iz predpostavke, da je največ za kakovost šole mogoče storiti od znotraj oz. od spodaj navzgor. Predpostavlja se, da največ za izboljšanje dela lahko naredijo le učitelji sami, vendar ob ustrezni podpori ravnateljev in ostalih kolegov. Učitelji so glavni nosilci sprememb, vendar pa za izboljšave ne zadostuje iniciativnost posameznih učiteljev, saj posamezni učitelji lahko sicer vplivajo na dosežke učencev, vendar ni mogoče pričakovati, da bodo imeli trajni vpliv na šolo kot organizacijo. Izboljšave, ki jih sprožijo posamezni učitelji, bodo praviloma izginile, če šola kot organizacija ne bo vzdržala napora oziroma prizadevanj za izboljšave (Reezigt in Creemers 2005).

Eden izmed najpomembnejših pogojev za uresničevanje razvoja in izboljšav je povečevanje avtonomije šol, ki pa hkrati za šolo in vsakega posameznega učitelja pomeni večjo odgovornost in profesionalizacijo dela. Družbeni imperativ odgovornosti se danes v šolah v večji meri nanaša na procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, katerih prevladujoči mehanizem, ki ga prevzema večina evropskih držav, je samoevalvacija (McNamara in O'Hara 2008). Takšne spodbude je moč prepoznati tudi v priporočilih Evropskega parlamenta in Sveta iz leta 2001 (European Parliament and Council 2001), ki svetujejo, da »članice podprejo izboljševanje kakovosti šolstva s spodbujanjem samoevalvacije v šolah kot metodo izboljševanja šol«. Tudi slovenska šolska politika je priporočila upoštevala in leta 2008 z dopolnitvijo Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in

¹ V članku uporabljamo poimenovanja *učenec*, *učitelj*, *šola* in *učiteljski zbor*, pri čemer s poimenovanjem *učenec* označujemo otroka v vrtcu, učenca v osnovni šoli in dijak srednje šole oziroma dijaškega doma, s poimenovanjem *učitelj* vzgojitelja v vrtcu oziroma dijaškem domu in učitelja v osnovni in srednji šoli, s poimenovanjem *šola* vrtec, osnovno in srednjo šolo in dijaški dom, s poimenovanjem *učiteljski zbor* pa vzgojiteljski zbor v vrtcu oziroma dijaškem domu in učiteljski zbor v osnovni in srednji šoli.

izobraževanja (ZOFVI) ravnateljem »naložila« dodatno odgovornost »za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole«. Kljub dejstvu, da se v Sloveniji s kakovostjo in izboljševanjem šol ukvarjamo skozi številne projekte že desetletja (npr. projekt Mreže učečih se šol Šole za ravnatelje, projekt Ogledalo, projekt POKI), avtorji študije nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Brejc 2008, 29) ugotavljajo, da »v slovenskem sistemu vzgoje in izobraževanja obstajajo različni elementi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki pa med seboj niso sistematično povezani in ne izhajajo iz enotnih programskih ciljev«. Projekt Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ), ki poteka pod okriljem Šole za ravnatelje in drugih konzorcijskih partnerjev od 2008 do 2014, tako predstavlja ključni element za vzpostavitev nacionalnega sistema, katerega glavni namen je postopno uvajanje sistema celovite, usmerjene in trajnostne samoevalvacije v šolah, ki se bo dopolnjeval s sistemom zunanje evalvacije in z nacionalnimi kazalniki kakovosti (Koren 2008).

V pričujočem članku se osredotočamo izključno na samoevalvacijo oz. izboljšave s samoevalvacijo. V skladu z dokumenti Evropskega parlamenta in Sveta, izhodišči projekta in slovenskimi dognanji (npr. Resman 2002) izhajamo iz predpostavke, da je kakovostna samoevalvacija glavni instrument izboljšav ter temeljni vzvod razvoja in izboljšav posamezne šole in sistema šolstva. Predpostavka ima izhodišča tudi v mednarodnih raziskavah, ki kažejo, da je moč več pričakovati in doseči z internimi procesi izboljšav (npr. s samoevalvacijo) kot z zunanjim pritiskom in nadzorom (Chapman in Harris 2004; Hofman idr. 2009) ter da je baza znanja o izboljšavah v šolah lahko vodilo za proučevanje samoevalvacije (MacBeath idr. 2000; Vanhoof in Van Petegem 2006; Dimeck 2006).

Glavni namen članka je razkriti izkušnje prvih poskusnih šol v projektu KVIZ v zvezi s šolsko kulturo samoevalvacije, s ciljem proučiti slovenski kontekst uvajanja samoevalvacije v šole za vzpostavitev jasnejšega mehanizma in njegovih pogojev za kakovostno uresničevanje samoevalvacije. Želimo si, da bi šole s kakovostno samoevalvacijo uspele izboljšati svoje temeljno poslanstvo, tj. učenje in poučevanje, ter posledično dosežke učenec.

V projektu KVIZ je samoevalvacija opredeljena kot sistematičen ciklični proces (in hkrati instrument), s katerim šola s svojimi učitelji in s pomočjo drugih deležnikov izboljšuje procese učenja in poučevanja oziroma dosežke učencev v najširšem pomenu. Ker je težišče zagotavljanja kakovosti

sti na šoli in na procesu izboljševanja, mora biti samoevalvacija usmerjena v dosežke učencev, ki pa jih je potrebno razumeti v širšem naboru znanj, spretnosti in odnosov ter jih ne »ožiti« le na t. i. kognitivne dosežke oz. ozek niz dosežkov, ki jih ponavadi vrednotimo z zunanjim preverjanjem znanja in s katerim je izpostavljeno predvsem kvantitativno merjenje razlik med šolami in učenci. Hkrati mora šola cilje izboljševanja usmeriti v procese sprememb učenja in poučevanja oz. učitelje kot nosilce sprememb in ključne dejavnike vpliva na dosežke učencev, saj se največ sprememb in izboljšav zgodi ravno v odnosu učitelj–učenec (Townsend 2010). Na ta način šola presoja ne le dosežke učencev, ki so lahko rezultat tudi mnogih drugih dejavnikov, ampak hkrati presoja, ali so procesi sprememb oz. izboljšav, ki jih uvaja in izvaja s samoevalvacijo, tisti, ki vplivajo na dosežke učencev. Model samoevalvacije v projektu KVIZ omogoča, da šole prikažejo lastne zgodbe, kontekst, ki preseže rangiranja in uporabo rezultatov zunanjega preverjanja ter drugih nacionalnih in supranacionalnih primerjanj. Hkrati omogoča prepoznavanje znanj in zmožnosti šole, da s svojimi močmi in viri usmerja in izvaja izboljšave ter spodbuja in krepi sodelovanje z različnimi deležniki, ki sooblikujejo posamezno šolo. Pomeni torej vsešolski pristop k izboljševanju, kakovost katerega je odvisna od številnih dejavnikov (Koren 2008; Zavašnik Arčnik in Koren 2010; Koren in Brejc 2011).

V nadaljevanju članka najprej opredelimo in pojasnimo nekatere ključne dejavnike šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo ter nato opišemo zastavljen metodološki okvir. S kvalitativno raziskavo poskušamo razkriti nekatere dejavnike šolske kulture samoevalvacije ob njenem uvajanju v prve poskusne šole ter s pomočjo ugotovitev načrtati smernice za nadaljevanje projekta oz. končno vzpostavitev sistemskega mehanizma samoevalvacije šol.

Dejavniki šolske kulture samoevalvacije

Stollova (1998, 9) opisuje šolsko kulturo izboljševanja kot enega najbolj odrinjenih in zapostavljenih konceptov v izobraževanju in meni, da gre za »srce šole, ki ga je najtežje razumeti, dojeti in spremeniti«, literatura s področja kulture šol (npr. Stoll, Fink in Earl 2003) pa ponuja vrsto smernic za oblikovanje kulture, ki spodbuja nenehno izboljševanje šole. Novejše raziskave (Smith 2008; Vanhoof in Van Petegem 2006) dokazujejo, da je kulturo mogoče spreminjati in da šole z ugodnejšo kulturo izboljšav uspešneje začenjajo in nadaljujejo procese izboljševanja in samoevalvacije kot šole, ki se izogibajo spremembam ali se bojijo samoevalvacije.

Raziskovalci samoevalvacije (npr. MacBeath 2006) med ključne podporne šolske dejavnike prištevajo neobsojajoč pristop, ki temelji na zaupanju in podpori, ter pozitiven odnos do samoevalvacije, ki je povezan z razumevanjem namena in pomembnosti. Najpogostejši dejavniki, ki zavirajo samoevalvacijo, so časovne in delovne obremenitve, strah pred obsojanjem zaradi ugotovitev in nenaklonjenost ali celo odpor do sprememb. Vanhoof idr. (2009) na podlagi ugotovitev raziskave v Belgiji opozarjajo, da obstajajo tako razlike v odnosu do samoevalvacije med učitelji znotraj šol kot tudi med šolami, zato je pri uvajanju in uresničevanju procesov samoevalvacije potrebno upoštevati šolski in individualizirani pristop. Slovenski avtorji (npr. Medveš 2000; 2002) na podlagi pregleda izkušenj evropskih projektov menijo, da je uspešnost samoevalvacije odvisna predvsem od ustrezne šolske klime in kulture, ki mora zagotavljati zaupanje, prostovoljnost, čim širši krog deležnikov ter demokratično doseganje soglasja.

Izhajajoč iz naše predpostavke, da je samoevalvacija eden izmed glavnih vzvodov izboljšav in da za njeno proučevanje lahko uporabimo bazo (empiričnega) znanja o izboljšavah, se v nadaljevanju opiramo na Reezigta in Creemersa (2005, 414), ki sta na podlagi empiričnih raziskav sistematičnega izboljševanja šol oblikovala okvir dejavnikov na ravni šole, ki vplivajo na učinkovite izboljšave (torej tudi na samoevalvacijo). Okvir obsega tri medsebojno prepletene sklope dejavnikov, in sicer:

1. dejavnike *kulture*: notranja motivacija in predanost šole za izboljševanje, avtonomija šole, skupna vizija in cilji izboljševanja, raven šole kot učeče se organizacije, usposabljanje za izboljšave, zgodovina izboljšav šole, vodenje, fluktuacija kadra in čas za izboljšave;
2. dejavnike *procesa*: analiza stanja, cilji izboljšav, načrtovanje aktivnosti izboljšav, uresničevanje načrta izboljšav, analiza in refleksija;
3. dejavnike *izidov*: spremembe in napredek v kakovosti šole, kakovosti učiteljev oz. poučevanja in dosežkih učencev (znanje, spretnosti, odnosi in stališča).

Tako lahko na dejavnike kulture izboljševanja gledamo kot na raven pripravljenosti šole za proces izboljševanja, medtem ko dejavniki procesa kot ključni dejavniki vplivajo na izide. Hkrati velja tudi obratno; dejavniki izidov lahko vplivajo na procesne dejavnike in na kulturo šole. Gre torej za medsebojno prepletenost in vpliv dejavnikov, kar je moč potrditi tudi na podlagi najnovejših empiričnih raziskav v Belgiji (Vanhoof idr. 2009; Vanhoof 2011). Kljub zavedanju, da so sklopi dejavnikov medsebojno prepleteni, se v pričujočem članku osredotočamo (le) na pregled dejavnikov kul-

ture izboljševanja (in tako tudi samoevalvacije), ki smo jih v slovenskem kontekstu raziskovalno proučevali v prvih poskusnih šolah. Dejavniki procesa in izidov so namreč v projektu raziskovalno v večji meri del zunanje evalvacije, s končnimi rezultati in ugotovitvami, s katerimi trenutno še ne razpolagamo celostno. V luči navedenega v nadaljevanju članka podrobneje predstavimo posamezne dejavnike šolske kulture samoevalvacije, ki temeljijo na empirični bazi vedenja o izboljšavah in so pomembni za razumevanje proučevane problematike v raziskovalnem delu članka.

Eden glavnih dejavnikov šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo je motivacija, za katero je pomembno, da prihaja od znotraj, tj. iz šole in od učiteljev. Raziskave (npr. Rosenblatt 2004) kažejo, da se večina sprememb ali izboljšav v šolah sicer zgodi zaradi (sistemskih) vplivov od zunaj oz. od zgoraj. Izboljšave s samoevalvacijo bodo težje, če šola in njeni zaposleni ne čutijo notranje potrebe po izboljševanju svojega dela ali potrebe po zagotavljanju dodatnih in povratnih informacij o tem, kako kakovostno je njihovo poučevanje in njihova šola ter kakšen vpliv ima njihovo poučevanje na boljšo kakovost znanja in dosežke učencev. Pogoji za visoko notranjo motivacijo je predvsem vzpostavitev medsebojnega zaupanja med učitelji in jasnost sporočila, da rezultati in ugotovitve niso namenjene rangiranju, razvrščanju ali obsojanju, temveč (profesionalnemu) razvoju in napredku. Razumevanje takšnega namena vodi k temu, da je potrebno k izboljševanju povabiti vse, saj je kakovost šole mozaik, sestavljen iz deleža vsakega učitelja. Izboljšave s samoevalvacijo so torej odvisne od predanosti in vključenosti učiteljev, zato je v oblikovanje šolske vizije in nato izbor ciljev za samoevalvacijo potrebno vključiti vse učitelje, saj lahko le s skupnimi močmi in odločanjem identificirajo, katere elemente je potrebno izboljšati oz. nadgrajevati. Hkrati je na ta način vgrajeno načelo skupnega odločanja, ki odigra pomembno notranje motivacijsko vlogo. Učitelji bodo bolj motivirani, če bodo v ciljih prepoznali sebe in svojo aktivno vlogo. Z vključevanjem vseh učiteljev (in ostalih deležnikov) v procese odločanja spodbujamo skupno odgovornost za izvajanje samoevalvacije in kakovost v širšem pomenu besede. Poleg tega je takšno vzpostavljanje odnosov usmerjeno v to, da za »dosežke vzgojno-izobraževalnih prizadevanj vsi prispevajo svoj delež, prav tako pa so pri tem vsi deležni rasti, ki jo ti dosežki prinašajo« (Zavrl, Kiauta in Lončner 2007, 54).

Kljub visoki notranji motivaciji je težko pričakovati, da se bodo ravnatelji in učitelji uspešno lotili izboljšav s samoevalvacijo, če niso ustrezno usposobljeni zanj oz. nimajo razvitih zmožnosti za njeno uresničevanje. Usposobljenost za izboljšave s samoevalvacijo je torej drugi dejavnik šolske

kulture izboljšav s samoevalvacijo. Tim, ki vodi in usmerja samoevalvacijo, ter ostali učitelji morajo biti opolnomočeni za uresničevanje samoevalvacije, skrbeti za nadgrajevanje in razvoj znanja ter spretnosti v zvezi z njo in poskušati omogočiti njeno trajnost (primerjaj tudi Bubb in Earley 2008; Taylor-Powell in Boyd 2008). Samoevalvacija kot proces (navkljub svoji cikličnosti Demingovega kroga) v resnici nima ne začetka ne konca, saj vedno raste in se izboljšuje. Naloga šola je, da išče (svoje) poti in jo nenehno nadgrajuje. Prav zato so potrebne zmožnosti za njeno uresničevanje, saj se lahko razvijajo in vzdržujejo le, če posamezniki v procesu prejemajo zadostno mero osebne in profesionalne (notranje in zunanje) podpore. Profesionalno podporo označujemo kot pomoč v procesu samoevalvacije v smislu vodenja in usmerjanja procesa. Posamezniki se namreč ne smejo počutiti nemočni. Osebno podporo razumemo kot namenjanje pozornosti osebnim izkušnjam in osebnemu razvoju med procesom samoevalvacije. Poročilo OECD iz leta 2005 z naslovom *Teachers Matter* (2005) pa izpostavlja, da je pomembno, da šola išče podporo (za nadgrajevanje svoje usposobljenosti) tudi zunaj šole, še posebej v kritičnem prijatelju, ki šoli pomaga voditi in spoznavati proces, odkrivati njegove skrivnosti in zaplete, odstirati merila in podatke, spodbujati in svetovati načine zbiranja podatkov ipd. (glej tudi Devos in Verhoeven 2003; Swaffield 2005). Vlogo kritičnega prijatelja lahko prevzamejo tako zunanji svetovalci posebnih institucij kot tudi mreže šol, ki se med seboj povezujejo in sodelujejo. Ker pa je uresničevanje izboljšav po prepričanju Von Krogha, Ichija in Nonake (2000) odvisno od zmožnosti za ustvarjanje znanja znotraj organizacije in ker raziskave v zvezi s samoevalvacijo (npr. Devos, glej Vanhoof idr. 2009) nakazujejo, da je uspeh samoevalvacije šole najbolj odvisen od osebnega in profesionalnega razvoja posameznikov, ki tvorijo organizacijsko učinkovitost, je dejavnike potrebno iskati tudi v načelih šole kot učeče se skupnosti.

Učeča se skupnost je tista, ki spodbuja in omogoča učenje vseh posameznikov, da se izboljšujejo in spreminjajo. Da v učečih se skupnostih prihaja do izboljšav in razvoja, je potrebno učenje na vseh ravneh, tj. na ravni učenca, na ravni učitelja, na ravni šole in na ravni sistema. Pogosto govorimo kar o modelu »poročne torte« (primerjaj Swaffield in MacBeath 2009; Knapp, Copeland in Talbert 2003). Učitelji so ključni nosilci sprememb; kar se naučijo učitelji (drugje in od učencev), vpliva na učenje učencev in obratno. Informacije o učenčevem učenju vplivajo na učenje šole in na sistem, kar v zameno lahko vodi k preoblikovanju izkušenj in dejanj učencev in učiteljev. Učitelji morajo zato postati učenci, na svoje poučevanje morajo gle-

dati skozi oči učenja in učenčevega pogleda na njihovo poučevanje (primerjaj Southworth 2009). Učiteljeva odgovornost tudi presega okvire učenja in poučevanja v razredu, kar pomeni, da se učitelji morajo učiti drug od drugega, spregovoriti o praksi poučevanja, opazovati drug drugega, sodelovati za izboljšanje dosežkov učencev, ali kot povzema Fullan (2008), »deprivatizirati poučevanje« in odpreti »črno skrinjico poučevanja«. Glavne značilnosti učeče se organizacije so tako refleksija o lastnem delu, timsko in sodelovalno učenje, skupno reševanje problemov in vseživljenjsko učenje (Erčulj 2006). Prav zmožnost kritične refleksije strokovnjaki uvrščajo med ključne v povezavi s samoevalvacijo, saj je refleksija »proces, ki temelji na aktu reflektiranja oz. na osebni refleksiji vsakega posameznika« (Polak 2010, 17). Refleksija kot temelj spremljanja in vrednotenja izboljšav v procesu samoevalvacije je lahko različno poglobljena, kar lahko razberemo iz štirih vsebinskih ravni refleksije v hierarhičnem modelu O'Hanlonove (glej Polak 2010, 18–19). Ravni refleksije po O'Hanlonovi so v medsebojni odvisnosti; vsaka naslednja raven je naprednejša in vključuje prejšnjo. Najnižja raven je raven poročanja, sledi ji raven interpretiranja, nato raven refleksije in nazadnje raven integracije osebnega in strokovnega, ki se kaže v najbolj poglobljenem razmišljanju oz. kritičnem vrednotenju. Navedene ravni so izjemnega pomena pri uresničevanju procesa samoevalvacije. Eno pomembnejših vlog, spodbujanje refleksije in osredotočenosti na učenje ter vzdrževanje osredinjenosti na učenje, odigra dobro vodenje. Brez dobrega vodenja ni moč pričakovati, da bodo izboljšave trajnostne.

Čeravno ravnatelj praviloma odigrajo odločilno vlogo vodij v šolah, na vodenje procesa izboljšav s samoevalvacijo ne smemo gledati kot na izključno ravnateljevo vodenje (primerjaj Harris 2008). Empirične raziskave (npr. Muijs idr. 2004) razkrivajo, da je distribuiranje vodenja še posebej pomembno za doseganje izboljšav. Distribuirano vodenje pomeni vključevanje vseh učiteljev in ostalih deležnikov v procese odločanja, kar pa seveda ne pomeni, da morajo vsi učitelji in ostali deležniki biti vključeni v vsakem trenutku. Takšno vodenje ni enostavno, saj »od ravnatelja zahteva, da moč odstopi drugim. Ranljivejši postane tako s stališča tega in avtoritete kot zaradi izgube neposrednega nadzora nad nekaterimi dejavnostmi« (Koren 2007, 90). Samoevalvacijo praviloma vodi in usmerja skupina ali tim, ki je sestavljena iz ravnatelja in nekaj učiteljev. Člani tima ponavadi med učitelji zaradi svoje strokovnosti in profesionalnosti uživajo visoko stopnjo ugleda, so iniciativni in kreativni, pripravljeni in zmožni timskega dela in sodelovalnega učenja, vredni zaupanja, imajo vizijo ter ideje, kako lahko uresničujejo vsešolski pristop k samoevalvaciji, imajo zmožnosti in spo-

sobnosti iskanja ter (i)zbiranja in vgrajevanja novih idej in praks v vsakdanjik šole (Fullan 2007; MacBeath 2008). Tim ima pripravljalo vlogo (pripravlja delavnice na šoli), usmerjevalno vlogo (sproti usmerja proces samoevalvacije), ustvarjalno vlogo (poišče najboljši način za izvajanje procesa samoevalvacije), spodbujevalno vlogo (spodbuja učiteljski zbor k razmišljanju in ozaveščanju), dejavno vlogo (vodi delavnice, pripravlja gradivo, se dodatno usposablja za samoevalvacijo) in sodelovalno vlogo (sodeluje z ravnateljem, učitelji, zunanjimi deležniki, išče morebitno pomoč zunaj šole). Raziskave (npr. Mulford idr. 2008) potrjujejo, da obstaja povezava med uspešnim vodenjem in kakovostjo samoevalvacije. Uspešni ravnatelji gledajo na samoevalvacijo kot na pomemben element odgovornosti ter uporabljajo utemeljene informacije in podatke za odločanje in njihovo vgrajevanje v sistem izboljševanja oz. samoevalvacije v šoli (ibid.). Glavna naloga ravnatelja je tako spodbuditi učitelje k samoevalvaciji zaradi izboljševanja njihovega dela, a jim hkrati tudi dati prostor in čas.

Zadnji dejavnik šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo, ki ga obravnavamo v pričujočem članku, je »čas«. Spremljava procesa izboljševanja s samoevalvacijo, analiza in refleksija podatkov ter tehtanje njenih ugotovitev zahtevajo čas, vendar je neupravičeno pričakovati, da bi učitelji zgolj zaradi »zahteve« po samoevalvaciji žrtvovali čas, ki ga že namenjajo kakovostnemu delu z učenci, ampak je potrebno učiteljem zmanjšati administrativne naloge in na ta način ustvariti časovni prostor za izboljšave. V Veliki Britaniji obstajajo dokazi za zaskrbljenost, da eno izmed največjih ovir za uresničevanje izboljšav in samoevalvacije predstavljajo prav časovne obremenitve učiteljev, zato je potrebno »temeljito proučiti in presoditi učiteljeve obremenitve, da se zagotovi prostor in čas za samoevalvacijske aktivnosti« (Neil in Johnston 2003). Hkrati lahko preberemo, da šole, ki so že bile uspešne v izboljševanju, lažje pristopajo k in izvajajo samoevalvacijo kot tiste šole, ki se z izboljševanjem s samoevalvacijo soočajo prvič (Reezigt in Creemers 2005). Tako se zdi smiselno, da ravnatelji in tim samoevalvacije ne predstavljajo kot projekt ali aktivnost, ločeno od vsakdanjika šole, ampak kot redno dejavnost šole.

Raziskava

Z raziskavo želimo pokazati oz. razkriti, kako se dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo odražajo ob udejanjanju samoevalvacije v vsakdanji šolski praksi. Cilji raziskave se navezujejo in delno sovpadajo s posameznimi vlogami poskusnih izvedb samoevalvacije v okviru projekta KVIZ,

in sicer: ugotoviti in razkriti vlogo vodenja samoevalvacije, proučiti in opredeliti vloge izvajalcev samoevalvacije v šolah in vrtcih, proučiti motivacijo in odziv šol za izvajanje samoevalvacije, odstraniti obremenitve šol in vrtcev ob uvajanju samoevalvacije ter prepoznati vrsto pomoči šolam in vrtcem v procesu samoevalvacije (Koren 2008). Tako smo si zastavili sledeče raziskovalno vprašanje: »Kako oziroma na kakšen način dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo, kot so motivacija, vodenje, (zunanja in notranja) podpora in obremenitve, sooblikujejo uresničevanje samoevalvacije v poskusnih šolah?«

Za raziskovalni pristop smo izbrali študijo primera, s katero težimo k poglobljenemu spoznavanju pojava (Merriam 1998). Študijo primera predstavlja 11 šol (dva vrtca, tri osnovne šole in šest srednjih šol), vključenih v prvo poskusno izvedbo projekta. Kot metodo zbiranja podatkov smo uporabili fokusne skupine (Merriam 1998; Klemenčič 2007). Za uporabo metode fokusnih skupin smo se odločili, ker je omenjena metoda zelo primerna pri presojanju in razvijanju kakovosti izobraževanja pri izpeljavi samoevalvacije, saj omogoča, da z njo pridobimo informacije, ki so zelo pomembne za oceno kakovosti našega dela, teže pa bi jih dobili z uporabo drugih metod. Glavni namen fokusnih skupin je v zelo kratkem času zbrati čim več informacij, odkrivati različna stališča, mnenja in poglede ter spoznati, kako so se posamezni procesi razvili, zakaj so takšni, kot so in kakšna je njihova dinamika. Metoda fokusnih skupin prinaša tako prednosti kot tudi omejitve, na katere moramo biti pozorni pri odločitvi in nadaljnjem načrtovanju izvedbe fokusnih skupin (Preskill 2009). Čeprav so lahko vsem udeležencem ista vprašanja predstavljena na enak način, se lahko zgodi, da jih vsi udeleženci ne razumejo enako, zato se lahko na postavljena vprašanja odzovejo zelo različno. Prav tako izvedba fokusnih skupin zahteva kvalificirane in usposobljene moderatorje oziroma spraševalce.

Fokusne skupine smo izvedli dvakrat, in sicer v januarju 2010 (po zaključeni fazi načrtovanja) in v septembru 2010 (po zaključenem enoletnem uvajanju procesa samoevalvacije). V fokusne skupine smo povabili vse člane timov za samoevalvacijo, katerih predstavniki so ravnatelji in strokovni delavci iz študije primera (11 ravnateljev in 26 strokovnih delavcev). Prvih fokusnih skupin se je udeležilo 31 udeležencev od 37; manjkali so 4 ravnatelji in 2 strokovna delavca. Drugih fokusnih skupin se je udeležilo 24 udeležencev od 37; zaradi obveznosti je bilo odsotnih 7 ravnateljev in 6 strokovnih delavcev. Fokusne skupine so potekale v treh različnih skupinah, tj. ena skupina ravnateljev in dve skupini ostalih članov tima (tj. strokovnih delavcev). Pri oblikovanju skupin smo želeli zagotoviti ho-

mogenost skupine, zato smo ravnateljje ločili od ostalih članov timov (Klemenčič 2007). Za vsako skupino smo predvideli dva moderatorja. Fokusne skupine smo zvokovno posneli. Za abstrahiranje podatkov smo analizirali prepise fokusnih skupin, in sicer tako, da smo pridobljene podatke kodirali po skupinah dejavnikov, kot izhajajo iz raziskovalnega vprašanja (tj. motivacija, vodenje, obremenitve, (zunanja in notranja) podpora). Na takšen način v nadaljevanju povzemamo tudi ugotovitve raziskave.

Ugotovitve raziskave z diskusijo

Vodenje procesa in vloge

Iz analize prepisov fokusnih skupin lahko povzamemo, da so udeleženci vodenje procesa samoevalvacije povezovali s štirimi sklopi podtem, in sicer izbiro članov tima za samoevalvacijo, odnosi med ravnateljem in ostalimi člani tima ter strokovnimi delavci, delovanjem tima in načinom vodenja procesa oz. vlogami. V zvezi z izborom članov tima lahko ugotovimo, da je potekal zelo raznoliko. Večina ravnateljev je člane tima izbrala sama, ker menijo, da svoj učiteljski zbor najboljše poznajo. Na osnovi tega so izbrali ljudi, za katere vedo, da lahko delajo skupaj in kakšne vloge lahko prevzemajo. Na vseh šolah so bili člani tima izbrani že pred pričetkom projekta. V večini primerov delujejo člani tima v takšni sestavi prvič, na dveh šolah vidijo prednost v tem, da v različnih projektih delujejo isti člani tima. Menijo, da le na ta način lahko prepletajo vse projekte, ki jih imajo na šoli.

Udeleženci vlogo ravnatelja opisujejo kot usmerjevalca in spodbujevalca, ki timu in učiteljskemu zboru nudi podporo. Prav tako vidijo prednost v tem, da so ravnatelji na delavnicah prisotni, četudi jih ne vodijo. V nekaterih šolah imajo z ravnateljevo aktivno vključitvijo v projekt velike težave; ponekod timi podpore ravnateljev nimajo in so prepuščeni sami sebi. Na nekaterih šolah so ravnatelji v začetni fazi prevzeli vlogo gonilnega kolesa in več dela opravili sami, v nadaljevanju pa so vse več prostora dali ostalim članom tima. V kasnejših fazah so le sodelovali, bili prisotni na delavnicah, svetovali ter nudili podporo timu in ostalim članom učiteljskega zbora. Na drugi strani pa imamo šole, na katerih že ves čas celotno vlogo vodenja samoevalvacije prevzemajo člani tima brez ravnatelja, vendar pa imajo ravnateljevo podporo v trenutkih, ko je to potrebno.

Po poročanju udeležencev fokusnih skupin so si člani tima na večini šol enakomerno porazdelili naloge in odgovornosti. Vloga tima je bila spodbujanje, usmerjanje, svetovanje pri izvedbi samoevalvacijskih nalog učiteljskega zbora. Motivacijska vloga je od članov tima zahtevala veliko ener-

gije, ker so učiteljskemu zboru morali večkrat pojasnjevati uporabnost in prednost procesa samoevalvacije. Člani tima menijo, da pomembno prispevajo h kulturi samoevalvacije in jo postopoma nadgrajujejo ter dopolnjujejo. Prepričani so, da prispevajo h kakovosti šole, vendar bodo večji učinki vidni šele čez nekaj časa. Ena izmed udeleženk je v zvezi s tem povedala:

Naš tim je sestavljen iz ravnateljice in dveh pomočnic ravnateljice. Pomočnici sva še bolj sodelovali na izvedbenem nivoju. Predvsem je bila ves čas najina vloga takšna kot sva jo želeli kasneje od strokovnih delavcev do otrok, tj. spodbujevalna, motivatorska, da so sami prihajali do idej, na kakšen način se bodo lotevali samoevalvacije. Predvsem nisva želeli prevzemati vloge predavatelja ali nekoga, ki sugerira, kaj naj naredijo, ampak da so res delavnice potekale na izkustven način.

Šole, ki so bile že v preteklosti vključene v projekte izboljšav (npr. Mreže), menijo, da z uvajanjem samoevalvacije preko celotnega učiteljskega zbora oz. vključevanjem vsakega posameznega učitelja nimajo težav, ker je učiteljski zbor takšnega načina dela vajen. Povsem drugače pa poročajo s šol, ki se s takšnim načinom dela srečujejo prvič. V teh kolektivih prihaja do nesoglasij, neodobravanja in odpora, zato morajo člani tima sodelavce vedno znova prepričevati, argumentirati, zakaj je dobro izvesti posamezne naloge samoevalvacije, v čem so prednosti ipd.

V zvezi z vodenjem kot enim izmed dejavnikov šolske kulture samoevalvacije lahko povzamemo, da šole na različne načine vodijo samoevalvacijo in se skladno s tem različno odzivajo tudi člani njihovih učiteljskih zborov. Takšen način je tudi pričakovan, saj se šole (in njeni posamezniki) gibljejo na kontinuumu od tistih z manjšo pripravljenostjo za samoevalvacijo do tistih, kjer je samoevalvacija že nekaj samoumevnega in vsakdanjega. Pomembno je izpostaviti, da ravnatelj samoevalvacije ne more voditi sam, saj je le-ta profesionalna odgovornost vsakega posameznega učitelja. Ravnateljeva naloga je ob ustrezni podpori članov tima ustvarjati pogoje za uvajanje in izvajanje kakovostne samoevalvacije ter odkrivati in prepoznavati dejavnike kulture, ki zavirajo učenje oz. izboljševanje. Bistveno je ustvarjanje ozračja zaupanja, ki se kaže predvsem v dobronamernosti (zanimanju in občutljivosti za boljše dosežke učencev, učiteljev in šole ter podpori in pomoči), poštenosti in odkritosti (odkriti šibka področja in se lotiti izboljšav, kjer jih šola resnično potrebuje), odprtosti (delitev informacij, vpliva, nadzora; odprtost za nove ideje; razodetje alternativ, občutij, namenov, ci-

ljev; skupno oz. kolektivno odločanje; pravočasnost povratnih informacij), zanesljivosti (lotiti se izboljšav, čeprav pomenijo velik vložek časa in energije; vztrajnost; usmerjenost) in opolnomočenju (poudarjanju, da se šola lahko nauči in zmore samoevalvacijo; poudarjanje koristnosti samoevalvacije za učence, učitelje, šolo in ostale deležnike; profesionalni razvoj). Če ravnatelj kot formalni vodja šole ne podpira samoevalvacije ali izkazuje zanimanja zanjo, je skoraj nemogoče pričakovati, da bi le-ta postala dolgoročni instrument kakovosti šole.

Motivacija za samoevalvacijo

Iz prepisov fokusnih skupin je mogoče razbrati, da na motivacijo za uvažanje samoevalvacije vplivajo različni dejavniki. Izredno pomembno je časovno načrtovanje procesa. Člani timov poudarjajo, da učiteljski zbori nimajo večjih težav z izvajanjem dejavnosti v okviru samoevalvacije, temveč predvsem z načrtovanjem, spremljanjem in zapisom ugotovitev in sklepov. Prepričani so, da je potrebno delavnice in spremljavo načrtovati vnaprej in jih terminsko določiti za celotno šolsko leto. Poleg že omenjenega dejavnika nekateri izpostavljajo, da je ob načrtovanju samoevalvacije pomembna vzpostavitev pozitivne klime, ki doprinese k zadovoljstvu, še posebej ob izvajanju delavnic za samoevalvacijo in njeni spremljavi. Ker so nekatere delavnice časovno obsežne, je potrebno načrtovati več odmorov, čas za prigrizek in kavo, tj. zadovoljiti osnovne fiziološke in biološke potrebe.

Udeleženci fokusnih skupin ugotavljajo, da so v učiteljskih zborih posamezniki, ki so zelo aktivni, dojemljivi za izboljšave, po drugi strani pa ni moč izvzeti posameznikov, ki jim samoevalvacija predstavlja breme. Na eni šoli so med drugim izpostavili težavo sodelovanja in vključevanja učiteljev praktičnega pouka v proces samoevalvacije. Omenjeni učitelji so svoje delo in poučevanje težje povezovali s samoevalvacijo, pri tem so imeli težave z umeščanjem samoevalvacije v svoje predmetno področje. Na šoli so tovrstne učitelje postopoma vključevali v proces.

Stopnja motivacije, bodisi najvišja bodisi najnižja, je bila skozi izvedbo niza delavnic na šolah različna. Nekateri so najvišjo stopnjo motivacije zaznali po prvi delavnici, ko so morali izbrati in določiti prioriteta področja, kasneje je motivacija iz delavnice v delavnico upadala in na zadnji delavnici dosegla najnižji nivo. V teh šolah se je sicer pokazala odprtost za ideje, vendar je delovna vnema postala manjša, ko je bilo delo potrebno opraviti. Ena izmed udeleženk je tako povedala:

Pri nas je bilo največje veselje in navdušenje na prvih delavnicah, kjer smo se pogovarjali o idejah, kako določene stvari izboljšati. Kasneje, ko je potrebno stvari narediti, je pa stvar precej drugačna. Takrat motivacija upade.

Podobno so nekateri opazili, da je bila najnižja motivacija na primer pri izdelavi in zapisu akcijskega načrta na ravni učitelja, torej pri zapisu, ki bo zahteval konkretno akcijo in posledično tudi spremljavo rezultatov. Predstavniki nekaterih šol so menili tudi, da je bila motivacija proti koncu šolskega leta na nižji stopnji kot sicer, ker so morali v tem času učitelji poleg rednega dela (npr. zaključevanje ocen, zunanje preverjanje znanja) opraviti veliko dela na področju samoevalvacije. Prav tako so ob koncu leta morali skupaj na ravni šole zapisati samoevalvacijsko poročilo, kar jim je zaradi zbiranja informacij po vertikali vzelo precej energije.

V okviru motivacije je potrebno omeniti tudi dejavnik učinka pozitivnih rezultatov samoevalvacije. Na nekaterih šolah so izpostavili, da je motivacija dosegla najvišjo stopnjo v mesecu avgustu, ko so naredili pregled enoletnega procesa samoevalvacije in ugotovili, da njihovo delo ni bilo zaman, da se že kažejo učinki in da je potrebno v tej smeri graditi tudi najprej. Hkrati je na šolah, kjer so ob koncu enoletnega procesa pričakovali večje rezultate in ker jih niso zaznali v tolikšni meri kot so pričakovali, motivacija upadla. V kolikor ob koncu enoletnega procesa samoevalvacije niso bili povsem doseženi predvideni rezultati, so člani timov učiteljski zbor spodbudno opozarjali, da gre za dolgotrajen proces in v kratkem času ni mogoče pričakovati obsežnih in vidnih rezultatov.

Povzamemo lahko, da udeleženci fokusnih skupin opažajo, da je pri izvedbi delavnic za samoevalvacijo motivacija visoka, medtem ko po delavnicah, ko je potrebno opraviti določeno delo, motivacija pade. Prav tako udeleženci menijo, da je motiviranost vsakega strokovnega delavca znotraj učiteljskega zbora zelo različna. V vsakem zboru so prisotni tako visoko motivirani posamezniki, ki v samoevalvaciji vidijo dodano vrednost in verjamejo v izboljšanje kakovosti s samoevalvacijo, kot tudi posamezniki z izjemno nizko stopnjo motivacije, ki jim je vsako dodatno delo odveč. Te ugotovitve lahko povežemo z izsledki raziskave Vanhoofta in ostalih (2009), ki ugotavljajo, da v zvezi z odnosom do samoevalvacije obstaja več razlik znotraj posamezne šole kot med šolami. Beers (2007) je celo mnenja, da je za izboljšave na šoli nujno, da se posebna pozornost najprej posveti tistim učiteljem, ki kažejo dobro voljo in pripravljenost za izboljševanje, šele nato tistim, katerih odnos je odklonilen. Seveda je izjemnega pomena,

da pri tistih učiteljih, ki svojega dela ne želijo izboljševati, poskušamo poiškati, odstraniti in odstraniti ovire, ki ovirajo njihovo vključevanje v procese izboljšav.

Obremenitve ob izvajanju samoevalvacije

Ob zavedanju, da samoevalvacijski proces zahteva tudi časovne obremenitve, smo pri udeležencih fokusnih skupin preverili tudi ta vidik šolske kulture. Iz prepisov je razvidno, da največjo obremenitev občutijo člani tima za samoevalvacijo, ker morajo opraviti veliko dela, tj. priprava na delavnico, izvedba srečanj, usklajevanje datumov, srečanja članov tima pred izvedbo delavnice, priprava in prilagoditev gradiva za učiteljske zbornice ipd. Člani tima si prizadevajo čim več dela opraviti sami, da ne bi preveč obremenjevali učiteljskih zborov. Nekateri člani tima so si zavestno naložili več dela kot je bilo potrebno, ker so želeli razbremeniti in hkrati motivirati zbornice, ali pa menijo, da so (ali celo morajo biti kot člani tima) bolj odgovorni za samoevalvacijo kot drugi.

Po mnenju udeležencev fokusnih skupin so obremenjeni tudi učiteljski zbornice. V času delavnic morajo biti prisotni in aktivno sodelovati, po končani delavnici jih poleg osnovne dejavnosti čakajo še dodatne naloge, ki jih predvideva samoevalvacija. Vsi učitelji v tem delu ne vidijo prednosti in izzivov, nekaterim predstavlja veliko obremenitev. Ob tem udeleženci omenjajo predvsem delavnice učiteljskih zborov v popoldanskem času in pripravo akcijskih načrtov na ravni posameznika, kar je nekaterim učiteljem povzročalo velike preglavice, ker je prinašalo tudi administrativno delo. Nekateri člani timov menijo, da je še vedno preveč nepotrebne papirologije. Posamezni ravnatelji so prepričani, da je omejitve mogoče preseči z načrtovanjem vnaprej, torej za vsako šolsko leto je potrebno določiti datume in termine izvedb delavnic, srečanj aktivov ipd. v okviru samoevalvacije.

Prav tako menijo, da se zgoraj navedene omejitve lahko v določeni meri presegajo z ozaveščanjem o pomenu in dodani vrednosti samoevalvacije za šolo in posameznika. Ena ravnateljica je obremenitve ponazorila/povzela takole:

Lahko govorimo o dveh vrstah obremenitev; prva je administrativna, druga pa miselna, v smislu, kako bo vsak posameznik pravzaprav stvari izpeljal. Poleg tega bi izpostavila še, da je izredno pomembno, da se ozavešči, kaj nam bo to prineslo, torej meni kot posamezniku in sami šoli.

Z namenom časovnega razbremenjevanja so člani timov v nekaterih šolah skrajšali delavnice ali delavnice in srečanja izvedli po aktivih/skupinah. Spet drugi so nekatera srečanja nadomestili z izmenjavo mnenj po elektronski pošti ali v spletni učilnici.

V primerjavi z Veliko Britanijo (Neil in Johnston 2003) se je tudi v Sloveniji pokazalo, da proces samoevalvacije predstavlja določeno stopnjo obremenitve za šolo in učitelje. Udeleženci fokusnih skupin najpogosteje izpostavljajo pomanjkanje časa in odvečno administracijo. V primeru prvega velja izpostaviti, da je samoevalvacijo mogoče izpeljati z relativno nizkimi časovnimi obremenitvami, če jo sistematično vpeljemo v obstoječe šolske protokole in šolski vsakdan ter če jo uspemo povezati z ostalimi projekti in dejavnostmi šole. Samoevalvacija namreč ne sme biti le projekt, saj gre za refleksijo in samospremljavo vsakdanjega dela učiteljev in šole, s poudarkom na tistem delu, ki ga je šola (skupaj z učitelji) izbrala za prioriteta. Z izborom skupnih prioritet in smeri za izboljšave pa posegamo na področje v šolo usmerjenega načrtovanja, ki zahteva aktivno vključevanje učiteljev. Takšen načrt za izboljšave seveda povzema predloge vsakega posameznega učitelja, kontekst šole, vizijo in vrednote šole, in ko je tudi zapisan, še posebej z akcijskim načrtom vsakega posameznega učitelja, pomeni tudi jasno prevzemanje posameznikove odgovornosti zanj. Skupno načrtovanje, sodelovanje in odločanje o usmeritvah in izboljšavah pomeni v resnici premik na višjo raven profesionalne odgovornosti; gre za skrb šole in vseh njenih članov za povezanost pouka, projektov in drugih aktivnosti šole v smiselno sistemsko celoto, ki je podprta z informiranimi odločitvami in argumentiranimi podatki. Kot takšna torej samoevalvacija omogoča šoli lažje poročanje in predstavljanje navzven, učiteljem pa povratne, preverjene informacije o tem, ali so sistematična usmerjenost in procesi sprememb oz. izboljšav, ki jih šola uvaja in izvaja s samoevalvacijo res tisti, ki vplivajo na dosežke učencev. Samoevalvacija s tega vidika je primarno namenjena razvojnim potrebam šole in potrebam profesionalnega razvoja učiteljev.

(Zunanja in notranja) podpora

Ko šolska politika zakonsko uvede samoevalvacijo, je njena dolžnost, da hkrati poskrbi za možnost pridobivanja znanja za njeno uresničevanje in opolnomočenje tistih, od katerih njeno izvajanje zahteva. Ker je eden ključnih dejavnikov kulture izboljšav s samoevalvacijo prav usposobljenost za njeno uresničevanje, smo udeležence fokusnih skupin izvali, da

izrazijo svoje mnenje glede podpore, ki jo pričakujejo. Člani timov so v razpravi podali zelo različne predloge. Navajali so, da si želijo podporo Šole za ravnatelje, ki bo telefonsko dosegljiva in pripravljena priskočiti na pomoč, ko bo šola naletela na težave. Nekateri so predlagali odprtje spletne strani, foruma ali spletne učilnice, namenjene izmenjavi mnenj, izkušenj, vprašanj in odgovorov v zvezi s samoevalvacijo. Menijo, da bi bila smiselna uvedba letnih srečanj ravnateljev, članov tima ali učiteljev na temo samoevalvacije in/ali dodatnih (nadgrajevalnih) delavnic. Posamezniki so izpostavili tudi, da bi si v prihodnje želeli izdajo priročnika, ki bi vseboval osnovne podatke in postopke, kako vključiti in izvajati samoevalvacijo v šolah. Nekateri so izrazili željo po še večji podpori in svetovanju v smislu povratne informacije, ali je šola na pravi poti, ali so akcijski načrti dobro zastavljeni ipd. Opozarjajo tudi na to, da je zahtevane vse več dokumentacije na ravni šole, za katero menijo, da bi se jo lahko sistemsko uskladilo in povežalo.

Zanimivo je, da so udeleženci navajali le oblike zunanje podpore, ne prepoznavajo pa notranjih oblik krepitve izboljšav s samoevalvacijo. Podpora uresničevanju samoevalvacije v šolah je večplastna. Smiselno se zdi, da se šola, ki nima nobenih izkušenj s procesi samoevalvacije ali uvajanja izboljšav, v prvi vrsti udeleži osnovnega usposabljanja zanj ter na takšen način pridobi temeljna znanja za njeno uresničevanje v praksi. Za šole, ki znanje imajo, je le-to potrebno nadgrajevati, zato je za takšne šole pomembno organizirati nadaljevalna izobraževanja, ki se lahko pojavljajo v mnogoterih oblikah (npr. konference, posveti, delavnice, seminarji). Poleg navedenih formalnih oblik lahko šole svoje modele samoevalvacije oblikujejo in nadgrajujejo s povezovanjem z drugimi šolami (t. i. mreženjem), prebiranjem in pisanjem strokovne literature ipd. Obenem pa so tudi javni zavodi s področja šolstva strokovno in profesionalno zavezani pomoči šolam, kar pomeni, da morajo v svoje dejavnosti vključevati področja, ki jih zakonodaja nalaga šolam, zato bi veljalo razmisliti tudi o svetovanju za izboljšave in samoevalvacijo na šolski ravni oz. svetovanje za kakovost s samoevalvacijo.

Zaključek

V raziskavi nas je zanimalo, kako se dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo odražajo ob uresničevanju samoevalvacije, pri čemer smo se osredotočali na štiri dejavnike kulture, in sicer vodenje procesa in vloge, motivacijo, obremenitve ob izvajanju in (zunanjo in notranjo) podporo.

Ugotovitve raziskave kažejo, da je pri vodenju procesa samoevalvacije izjemno pomembna sestava članov tima, saj le-ti v procesu uvajanja izboljšav v šoli odigrajo ključno vlogo. Člani tima morajo biti ustrezno usposobljeni za uvajanje samoevalvacije v šole in hkrati sami pripravljeni na spreminjanje in izboljševanje oz. učenje v najširšem pomenu besede. Učiti se za samoevalvacijo pomeni prevzeti profesionalno odgovornost za njeno vodenje v šoli z vsemi izzivi, ki to odgovornost spremljajo. Posebej pomembna je vloga ravnatelja kot člana tima in formalnega vodje šole. Raziskava je pokazala, da je v primeru aktivne vključenosti in podpore vodje v proces izboljšav samoevalvacija manj otežena. Če ravnatelj kot formalni vodja šole ne podpira samoevalvacije ali izkazuje zanimanja zanjo, se bo šola pri njenem uresničevanju morala soočiti z več težavami. Ker se strokovni delavci v šolah v resnici neformalno (samo)evalvirajo večkrat dnevno, je za vodje samoevalvacije v šoli pomembno, da strokovnim delavcem omogočijo, da to dejstvo ozavešijo tudi na formalni ravni in spoznajo, da samoevalvacija ni projekt, ampak realna vsakdanjost, ki jo bo šola okrepila s podatki in na ta način omogočila lažje usmerjanje in kakovostnejše delo šole ter njenih posameznikov. Okrepitev notranje motivacije strokovnih delavcev za samoevalvacijo se je v raziskavi izkazala za ključno, saj so vidne razlike med šolami, še več razlik pa je opaziti znotraj posamezne šole. V šoli, kjer je več odklonilnih posameznikov, je spremembe in procese izboljšav potrebno uvajati počasneje. Hkrati je potrebno najprej poiskati in nato odstraniti ovire, ki preprečujejo in ovirajo njihovo vključevanje v procese izboljšav. Izjemno pomembno je, da zagotovimo ugodno okolje, ki spodbuja k vključevanju in aktivnemu prispevku vsakega posameznega strokovnega delavca. Tovrstno delo od ravnatelja in ostalih članov tima zahteva bistveno več energije in angažiranosti; le-ti morajo znati večkrat argumentirano pojasnjevati, zakaj so spremembe in izboljšave s samoevalvacijo v šoli potrebne. Raziskava je sicer tudi pokazala, da se obremenitve ob uresničevanju samoevalvacije kažejo ne le na ravni tima, ampak tudi na ravni učiteljskega zbora. Člani učiteljskega zbora so največjo mero obremenitev občutili pri aktivnem sodelovanju na delavnicah za samoevalvacijo in pripravi akcijskih načrtov na ravni posameznika. Strokovne delavce je potrebno opomniti, da je skupno načrtovanje izboljšav zaveza vseh, ki sodelujejo v njegovi pripravi. Odgovornost za uresničevanje izboljšav tako ni le odgovornost tima, ampak profesionalna odgovornost vsakega posameznika. Ko je akcijski načrt zapisan, ima seveda tudi večjo težo in pomeni zavezo, saj se je k njemu potrebno vračati in spremljati njegovo uresničevanje. V povzetku ugotovitev raziskave omenimo še, da šole v proces ure-

sničevanja samoevalvacije vstopajo z različnimi ravnmi opolnomočenja, zato ob tem občutijo in potrebujejo raznolike oblike (sistemske) podpore. Za zagotavljanje trajnostne kakovosti s samoevalvacijo v šolah bo zato v prihodnosti potrebno poiskati več različnih načinov podpore, ki bodo prilagojeni tako šolam z manjšo pripravljenostjo in zmožnostmi za samoevalvacijo kot tudi šolam, ki želijo svoje znanje o samoevalvaciji nadgraditi.

Ena izmed glavnih omejitev pričujoče raziskave bi lahko bila, da smo podatke o dejavnih šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo pridobili le s strani ravnateljev in ostalih članov tima, ne pa tudi ostalih strokovnih delavcev, ki so prav tako vključeni v proces samoevalvacije. Omenjena omejitev se je izkazala za neupravičeno, saj smo fokusne skupine uporabili za sondiranje tematike, na podlagi ugotovitev pa smo pripravili razširjene in poglobljene anketne vprašalnike za ostale strokovne delavce. Odgovore respondentov anketnih vprašalnikov lahko vzporejamo z ugotovitvami fokusnih skupin, pri čemer ugotovimo, da se odgovori v raziskovani tematiki v večji meri ujemajo (Zavašnik Arčnik in Gradišnik v pripravi).

V zaključku naj poudarimo še, da je kulturo izboljšav s samoevalvacijo mogoče in potrebno spreminjati, če želimo, da se šola izboljšuje (Fullan 2007; Smith 2008). Šola mora postati učeča se organizacija, ki spodbuja in omogoča učenje vseh posameznikov, da se izboljšujejo in spreminjajo, kar je ključnega pomena za doseganje cilja kakovostnejše šole. Resman (2002, 9) zatrjuje, da mora biti

nenehno izboljševanje ljudem samoumeven način dela; razvojnost mora postati del šolske kulture. Če ne bomo tega sprejeli, bodo drugi neusmiljeno spreminjali nas, mi pa bomo v senci ali sužnji tega spreminjanja. Namesto, da bi mi vodili in obvladovali spremembe, bodo zunanje sile spreminjale nas. To pa je položaj, v katerem se človek ne počuti varnega; ima občutek negotovosti, manipuliranosti, neorientiranosti in zgubljenosti.

Literatura

- Beers, B. 2007. *Šole učenja: praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Brejč, M., ur. 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Bubb, S., in P. Earley. 2008. *From Self-Evaluation to School Improvement: The Importance of Effective Staff Development*. London: CfBT Education Trust.

- Chapman, C., in A. Harris. 2004. »Improving Schools in Difficult and Challenging Contexts: Strategies for Improvement.« *Educational Research* 46 (1): 219–228.
- Devos, G., in J. C. Verhoeven. 2003. »School Self-Evaluation: Conditions and Caveats; The Case of Secondary Schools.« *Educational Management & Administration* 31 (4): 403–420.
- Dimeck, A. M. 2006. *Improvement through Evaluation: Exploring the Self-Evaluation Processes Used by a Sample of Schools*. London: National College for School Leadership.
- Erčulj, J. 2006. Šole kot učeče se skupnosti. V *Menedžment znanja: na poti k učečemu se podjetju*, ur. S. Možina in J. Kovač, 245–256. Maribor: Založba Pivec.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*. 4. izd. New York in London: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2008. *What's Worth Fighting for in the Principalship*. 2. izd. New York in London: Teachers College Press.
- Harris, A. 2008. *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London and New York: Routledge.
- Hofman, R. H., Nynke J. Dijkstra in W. H. Adriaan Hofman. 2009. »School Self-Evaluation and Student Achievement.« *School Effectiveness and School Improvement* 20 (1): 47–68.
- Klemenčič, S., in V. Hlebec. 2007. *Fokusne skupine kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knapp, M. S., M. A. Copeland in J. E. Talbert. 2003. *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Seattle: University of Washington.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Kranj: Šola za ravnatelje.
- Koren, A., ur. 2008. »Izhodišča projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol).« *Interno gradivo*, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Koren, A., in M. Brejc. 2011. »Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. S. Gaber in Ž. Kos Kecojevič, 316–346. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- MacBeath, J. 2006. *School Inspection and Self-Evaluation: Working With the New Relationship*. London in New York: Routledge.
- MacBeath, J. 2008. »Leading Learning in the Self-Evaluating School.« *School Leadership and Management* 28 (4): 385–399.
- MacBeath, J., M. Schratz, L. Jakobsen in D. Meuret. 2000. *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London in New York: Routledge.

- McNamara, G., in J. O'Hara. 2008. »The Importance of the Concept of Self-Evaluation in the Changing Landscape of Education Policy.« *Studies in Educational Evaluation* 34:173–179.
- Medveš, Z. 2000. »Kakovost v šoli.« *Sodobna pedagogika* 51 (4): 8–27.
- Medveš, Z. 2002. »Ravnatelj in samoevalvacija.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 28–46.
- Merriam, S. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muijs, D., A. Harris, C. Chapman, L. Stoll in J. Russ. 2004. »Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas: A Review of Research Evidence.« *School Effectiveness and School Improvement* 15:149–175.
- Mulford, B., B. Edmunds, L. Kendall, D. Kendall in P. Bishop. 2008. »Successful School Principalship, Evaluation and Accountability.« *Leading and Managing* 14 (2): 19–44.
- Neil, P., in J. Johnston. 2005. »An Approach to Analysing Professional Discourse in a School Self-Evaluation Project.« *Research in Education* 73:73–86.
- OECD. 2005. »Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.« OECD, Pariz. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- Polak, P. 2010. »Samoevalvacija kot nujni spremljevalec profesionalnega razvoja pedagoških delavcev.« V *Samoevalvacija: zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti*, ur. J. Bukovec, 16–24. Ljubljana: Supra.
- Preskill, H., in D. Russ-Eft. 2009. *Evaluation in Organizations: A Systematic Approach to Enhancing Learning, Performance, and Change*. New York: Basic Books.
- European Parliament and Council. 2001. »Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European Cooperation in Quality Evaluation in School Education.« *Official Journal of the European Communities* L 60/51–53.
- Reezigt, G. J., in B. P. Creemers. 2005. »A Comprehensive Framework for Effective School Improvement.« *School Effectiveness and School Improvement* 16 (4): 407–424.
- Resman, M. 2002. »Vzvodi šolskega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 1–17.
- Rosenblatt, Z. 2004. »Skill Flexibility and School Change: A Multi-National Study.« *Journal of Educational Change* 5 (1): 1–30.
- Smith, L. 2008. *Schools That Change: Evidence-Based Improvement and Effective Change Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Southworth, G. 2009. »Learning-Centred Leadership.« V *The Essentials of School Leadership*, ur. B. Davies, 75–92. London: Sage.

- Stoll, L. 1998. »School Culture.« *School Improvement Network's Bulletin*, št. 9: 9–14.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2003. *It's about Learning (and it's about Time)*. London in New York: Routledge.
- Swaffield, S. 2005. »School Self-Evaluation and the Role of a Critical Friend.« *Cambridge Journal of Education* 35 (2): 236–252.
- Swaffield, S., in J. MacBeath. 2009. »Leadership for Learning.« V *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, ur. J. MacBeath in N. Dempster, 32–52. London in New York: Routledge.
- Taylor-Powell, E., in H. H. Boyd. 2008. »Evaluation Capacity Building in Complex Organizations.« *New Directions for Evaluation* 120: 55–69.
- Townsend, T., ur. 2010. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. London: Springer.
- Van Krogh, G., K. Ichijo in I. Nonaka. 2000. *Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Vanhoof, J. 2011. »Načrtovanje in vrednotenje procesa samoevalvacije v šoli.« V *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uva-
janja samoevalvacije*, ur. M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik, 107–122. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Vanhoof, J., in P. Van Petegem. 2006. »Predicting the Quality of School Self-Evaluation?« Predstavljeno na konferenci ICSEI, Fort Lauderdale, FL, 6 januar.
- Vanhoof, J., P. Van Petegem in S. De Maeyer. 2009. »Attitudes Towards School Self-Evaluation.« *Studies in Educational Evaluation* 35 (1): 21–28.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html
- Zavašnik Arčnik, M., in S. Gradišnik. V pripravi. »Poročilo o izvedbi poskusnih samoevalvacij.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Zavašnik Arčnik, M., in A. Koren. 2010. »Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije.« *Šolsko polje* 21 (3–4): 71–92.
- Zavrl, S., M. Kiauta in B. Lončner. 2007. »Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja.« V *Kakovost v vrtcih in šolah*, ur. G. Cankar, 52–58. Ljubljana: Državni izpitni center.

Vlečenje za lase v nebesa

Andreja Barle Lakota

Soočeni smo s kompleksnostjo sodobnega sveta, kjer ni več nič jasno, nič stalno in nič trdno, dobro dene občutek, da vsaj nekje najdemo oprijemališča našega bivanja. In nekaj jih najdemo tudi v simbolnem univerzumu, ki ga opredeljujejo koncepti in avtorji. Tako je mogoče že po uporabi jezika, konceptov, avtorjev opredeliti »plemensko pripadnost« oziroma oprijemališče znotraj simbolnega univerzuma. Spregledovanje določenih konceptov tako izloča vsakega, ki bi želel kaj povedati, ne da bi uporabljal predpisan jezik. Je med oprijemališča področja vzgoje in izobraževanja danes mogoče šteti tudi koncept kakovosti?

Na podlagi števila člankov in strokovnih diskusij bi lahko sklepali, da je temu tako. Toda ob tem se hkrati poraja vprašanje, zakaj ravno sedaj, zakaj ne pred desetletji, pa tudi, ali je to vprašanje postalo pomembno šele sedaj. Ali ni skrb za kakovost imanentna procesu vzgoje in izobraževanja? Zakaj potrebujemo tolikšno aktualizacijo kakovosti ravno sedaj?

Odgovore na navedena vprašanja lahko iščemo v različnih smereh. Eden od možnih razmislekov pa temelji na naslednjih izhodiščih:

- Uporaba pojma kakovost (ob nejasno definiranem konceptu) ustvarja iluzijo univerzalnosti – toda uporaba univerzalnih konceptov, ne da bi upoštevali konkretne okoliščine, je lahko nevarna.
- Šola je postavljena v široko paleto protislovij, v heterogeno povezavo različnih elementov, katerih povezanost ni vnaprej določena, ampak je stvar vsakokratnega vzpostavljanja novih razmerij med relativno avtonomnimi polji: ekonomskega, političnega, kulturnega. Prav zato je toliko bolj pomembno, da razpoznavamo temeljne značilnosti in objektivne okoliščine, v katerih pedagoško delo poteka.
- Delovanje sodobne množične šole ustvarja občutek, da je šola oropana svojega bistva – oropana ustvarjanja dobrega in lepega.

Očitnost nedefiniranih konceptov

Število strokovnih diskusij, razprav, posvečenih kakovosti, uvršča ta koncept med najpomembnejše koncepte zadnjih dveh desetletij. Ob silni aktualizaciji kakovosti na vseh področjih, še posebej pa tudi na področju vzgoje in izobraževanja, se samo od sebe poraja vprašanje, zakaj?

Odgovori zagotovo niso enoznačni. Mogoče jih je seveda iskati v smeri širših družbenih sprememb, ki vplivajo na aktualizacijo vprašanj, povezanih s kakovostjo, kot so: vse večja raznolikost izobraževalnih poti, vse bolj različni načini pridobivanja znanja, morda tudi vse manjše soglasje o umeščenosti, ciljih, načinih in oblikah formalnega izobraževanja, vse pomembnejša vloga izobraževanja kot pozicijske dobrine in zato vse pomembnejša kakovost javnega šolskega sistema. Razloge, ki govorijo v prid utrjevanja koncepta kakovosti, je tudi v slovenskem teoretskem prostoru osvetlilo več različnih avtorjev. Kljub verjetju o pomenu že navedenih razlogov pa morda ni odveč opozoriti tudi na nekoliko bolj kritične poglede.

Kakovost sodi med tiste pojme, katerih raba (sem morda sodijo še: učinkovitost, odgovornost, avtonomija, izbira) označuje današnji evropski edukacijski prostor. Na videz gre za pojme, kjer so koncepti očitni, ker jih zlahka prisvoji kdorkoli. Gre za pojme, ki so dovolj splošni, da so lahko univerzalno sprejeti, zato lahko delujejo tudi kot rešitev za vse probleme. Novoa (2007) celo meni, da ustvarjajo iluzijo skupnih vprašanj, ki sicer konkretno ne pripadajo nikomur in hkrati (na posplošeni ravni) vsem. Na to kaže že dejstvo, da se ne glede na *različne kulturne kontekste posameznih družb* pojavljajo na področju edukacije enaka vprašanja in, kar je še bolj nenavadno, *enake rešitve*. Zdi se torej, da gre za globaliziran diskurz, ki pa mu manjka kritičnega potenciala. Kritičnega potenciala za analitičen pregled konceptov, ki so na videz tako očitni, da se nad njimi preprosto *nismo nikoli zamislili, jih nikoli preizprašali* (Foucault 1988, 424–425).

Osnovna značilnost diskurzov, ki postajajo vse bolj nevprašljivi, je, da nimajo *strukturalnih korenin ter družbene lokacije* (nimajo nosilca). Gre za diskurze, ki nimajo izvora in so uporabni povsod, kot npr.: globalizacija in fleksibilnost, novi načini vodenja in upravljanja, inkluzija, ničelna toleranca in multikulturalnost (Bourdieu 2000). In ravno to je njihova značilnost, saj pojmi (koncepti), ki so sprejeti kot univerzalna resnica, ne morejo imeti nosilca – so topoi.

Je mogoče med koncepte, ki oblikujejo novo biblijo edukacijske stroke, šteti tudi kakovost? Gre torej predvsem za to, da se prek koncepta kakovosti, ki je dovolj univerzalen ravno zato, ker ni bil nikoli dovolj dobro definiran, uveljavljajo tendence po nadzoru, po oblikovanju neke navidezne skupnosti? Novoa (2007) ob analizi učinkov mednarodnih primerjalnih študij opozarja prav na to. Meni, da so bile z mednarodnimi raziskavami razvite številne strategije, kako meriti kakovost izobraževalnih sistemov prek dosežkov učencev, posredno pa so se s tem oblikovali standardi in kazalniki, ki so (vsaj do neke mere) povezali nacionalne sisteme v navidezno skup-

nost. Ob verovanju v univerzalne koncepte navidezne skupnosti pa se tako prepogosto pozabimo vprašati, *kdo definira standarde, kako se oblikujejo mednarodno primerljivi kazalniki ipd.*

Zastavljena vprašanja ne gre razumeti kot zanikanje pomena mednarodnega raziskovanja, temveč predvsem kot opozorilo pred nevarnostjo univerzalne rabe določenih konceptov, ne da bi jih dobro definirali in predvsem izpostavili nenehni refleksiji. *Vsaka občost je namreč lažna, ker nujno vključuje določen moment, ki načenja njeno enotnost in razkriva njeno lažnost* (Žižek 2010).

Ali ukvarjanje s kakovostjo pomeni ukvarjanje z neko navidezno problematiko, ki jo je v maniri dobrih teorij zarote ustvarila mednarodna skupnost? Je govor o kakovosti šol vlečenje za lase v nebesa tistih, ki jim je šola namenjena?

Šola izpostavljena paleti protislovij

Pomislekov in opozoril v zvezi z opredelitvijo konceptov zagotovo ne gre spregledati, kakor tudi ne dejstva, da je kakovost eden tistih konceptov, za katerega, vsaj na področju vzgoje in izobraževanja, ni potrebno nenehno dokazovati »domovinske pravice«. Kljub temu uporaba različnih strategij za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti zbuja številna vprašanja, včasih tudi nekaj nelagodja. Ne samo zato, ker je v naravi koncepta, da vključuje preverjanje in vrednotenje, temveč predvsem zato, ker nikoli ne vemo prav dobro, v koliki meri koncept kakovosti upošteva naravo pedagoškega dela in konkretne okoliščine, *v katerih proces vzgoje in izobraževanja poteka.*

O kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja tudi ni mogoče govoriti ne da bi upoštevali genezo področja ter vpliv nekaterih procesov na oblikovanje šole, kakršno poznamo danes, in sicer: povezanost razvoja obvezne in množične šole z nastankom nacionalne države, vpliv razsvetljenstva in racionalizma na oblikovanje šole ter vpliv koncepta države blaginje na oblikovanje in delovanje šole.

Če bi za katero institucijo lahko rekli, da je »svetovna«, potem je to gotovo šola (Lipman 1992, 5). Lahko bi našli še nekaj institucij, ki se lahko merijo s šolo po svoji razširjenosti, kot na primer bolnišnice, vojašnice in podobno, vendar se šole od naštetega razlikujejo po tem,

- da je šolanje v večini držav praviloma obvezno (vsaj nekaj časa),
- da šole vključujejo določen del populacije (praviloma celotno ali večino generacije v določenem starostnem obdobju),

- da šole podeljujejo spričevala, s katerimi se dokazuje usposobljenost za nadaljnje šolanje oziroma vstop v svet dela.

Od kod šoli taka razširjenost in moč? Pogosto so odgovori na navedeno vprašanje povezani z razpravami o demokratizaciji družb in z vlogo posameznih družbenih skupin, ki so zahtevale, da država prevzame skrb za vsaj osnovno izobrazbo vseh. Ramirez in Bolli (2007) pa opozarjata, da je ob romantiziranih predstavah o demokratizaciji družb ter tezah o nujnosti množičnega izobraževanja za družbeni razvoj nujno upoštevati močan vpliv oblikovanja nacionalnih držav. Poudarjata, da je bil vzpon množičnega in obveznega šolanja bolj povezan s procesom novo nastajajočih *nacionalnih držav* in njihovo težnjo, da krepijo nacionalno identiteto kot pa s potrebo takrat najbolj razvitih držav, da z dvigom izobrazbe vseh državljanov še bolj utrjujejo družbeni razvoj in svoj položaj. Součinkovanje obeh procesov (tj. množičnost in obveznost šolanja ter oblikovanje nacionalnih držav) *še danes pomembno vpliva na delovanje in organizacijo šole, predvsem pa na pričakovanja družbe, katere so ključne naloge šole.*

Zagotovo ni mogoče mimo dediščine *razsvetljenstva racionalizma* ter vpliva obeh procesov na razumevanja vloge šole in narave pedagoškega procesa. Šoli je bil z osnovnim poslanstvom, ki je prenos znanja, »podobno kot sodiščem, podeljen mandat racionalnosti« (Lipman 1992). Prav zato se zdi naravno, da je osrednja pozornost pedagoškega dela namenjena skupinskemu potovanju iz teme neznanja na pot razsvetljenja, novega vedenja. Pomemben element pedagoškega dela je zato učinkovitost posredovanja novega vedenja. Ne glede na to, kako močno se strinjamo z zapisano ugotovitvijo, je ob tem treba takoj dodati, da proces ne teče v praznem prostoru, zato kakovosti pedagoškega dela ni mogoče ocenjevati, ne da bi upoštevali umeščenost šole v široko paleto protislovij, v heterogeno povezavo različnih elementov, katerih povezanost ni vnaprej določena, ampak je stvar vzpostavljanja vsakokratnih *novih razmerij do relativno avtonomnih polj*: ekonomskega, političnega in kulturnega, med katerimi in znotraj katerih se stalno krešejo protislovja (Bahovec 1992, 148).

Ne nazadnje tudi *šola sama* vključuje širok spekter *različnih, tudi nasprotnih, postulatov in norm*. Dopusča ali celo zahteva tako univerzalnost kot partikularnost, tako nacionalno kolektivnost kot državljansko individualnost, tako egalitarizem kot elitizem. Vsak šolski sistem je *zato izraz razreševanja številnih protislovij in napetosti*.

Ne nazadnje velja omeniti *povezanost razvoja šole z državo blaginje*. Šola je bila po drugi svetovni vojni razumljena kot pomemben dejavnik druž-

bene gibljivosti. Pripisana ji je bila temeljna pravičnost, da zagotavlja vsem posameznikom možnost usvajanja znanja, ki določa družbeni položaj posameznika. Prav zato je izobraževanje razumljeno kot javno dobro, država blaginje pa tista, ki je dolžna vsem posameznikom zagotavljati možnosti in priložnosti za usvajanje kakovostnega znanja.

Navedene širše družbene okoliščine so v veliki meri vplivale na šolske, kot so: organizacija šole in strategije pedagoškega dela.

Šola odtujena od svojega bistva

Organizacijski model šole devetnajstega stoletja je moral upoštevati zahteve po množičnem šolanju, *ki se je moral soočiti s poučevanjem vseh, kot da bi bil en sam* (Teodoro 2003, 185). Ta model je bil verjetno v danih pogojih edino možen in se je razširil praktično po vsem svetu. V stoletjih razvoja se je tako šola (kot vse formalno in umetno oblikovane moderne organizacije) spremenila v *močno institucionalizirano vseprisotno realnost*. Z uvedbo množičnega izobraževanja so bili oblikovani temeljni organizacijski principi, ki so do danes v bistvu ostali nespremenjeni.

Šola se je naturalizirala, kot bi bila biološki fenomen, kot da je naraven pojav. Deluje kot *masiven sistem, ki ga ni mogoče spreminjati*. Deluje celo kot da je *oropana svojega bistva in razsvetljenske tradicije*, saj se še nikoli poprej ni toliko ljudi skušalo izogniti šoli, še nikoli jih ni toliko kritiziralo šolo, še nikoli ni toliko ljudi dvomilo v primernost šolskih reform (Torres in Teodoro 2007).

Shor (1987) tako ugotavlja, da je v krizi *struktura delovanja sedanje šole*. Odraža se v pasivnem odporu učencev, ki jim je šolsko znanje vse bolj samo menjalno sredstvo za pridobitev blaga – spričevala. Spričevalo je blago, katerega vrednost unovčujemo v okviru nadaljnjega izobraževanja oziroma ob vstopanju na trg dela. Stvari so preproste in predvsem (kar je očitno zahteva sodobnega časa) transparentne. Zato, da je vsem jasno, za kaj gre. Gre za ocene, gre za spričevalo. Kaj vse se skriva za vsem tem, v koliki meri je spričevalo odraz znanja, postaja nepomembno. Nepomembno postane celo to, da smo morda s površinskimi formami *oropali pedagoški proces njegovega bistva ali pa ga preprosto spregledujemo*. In ostajajo spregledane značilnosti pedagoškega procesa?

Procesu učenja je imanentno (Biesta 2006), da vključuje *tveganje in da je učenje vsaj do neke mere usvajanje nečesa zunanjega*. Tveganje tega, da se ne boš naučil, kar si želiš, kar bi se moral, da se boš naučil nečesa, kar te ne zanima in česar ne boš potreboval, ali celo ne želiš (npr. kaj o sebi). Poleg

tega je vsako učenje vsaj do neke mere usvajanje nečesa zunanjega, nečesa, kar je obstajalo pred učencem, kar je rezultat učenja in šele postaja last učenca. Učenje je lahko zato dojeta tudi kot nekaj motečega, nekaj, kar nas vznemirja. Vsaka pedagoška akcija je do neke mere tudi transcendentno, simbolno nasilje nad posameznikom (Bourdieu 2000). Učenje namreč ni le usvajanje znanja, temveč zadeva učenčevo osebnost, njegovo odpiranje in vstopanje v svet. V procesu usvajanja znanja učitelj zato pogosto ne more predvideti vsega, ne more predvideti vseh posledic, izidov procesa učenja.

Biti učitelj torej pomeni *nositi določeno odgovornost, biti odgovoren* do učenca, dijaka, njegove individualnosti, čeprav pogosto ne poznamo razmer, v katerih živi, o njem nimamo ustreznih informacij. Učitelj tako prevzema odgovornost za nekaj, kar pogosto ne pozna dovolj. Nosi odgovornost za nekaj, kar ni vnaprej znano, določeno, kjer rezultata ni mogoče natančno predvideti. Prav zato je toliko bolj pomembno, da pedagoški proces temelji na zaupanju v *učiteljevo profesionalnost, ki je pogoj za ustvarjanje etičnega prostora, ki spodbuja procese učenja*.

Je mogoče kakovost pedagoškega dela zamenjevati z instrumentaliziranim odnosom med učencem in učiteljem, z odnosom, kjer je v imenu transparentnosti spregledano bistvo pedagoškega procesa? Prav koncept na učenca usmerjeno učenje, ki ga starši pogosto razumejo kot posamezniku povsem prilagojeno učenje in znak kakovosti pedagoškega dela že v samem temelju instrumentalizira odnos med učiteljem in učencem in predvsem zanemarja dejstvo, da je procesu učenja imanentno tveganje, da rezultata nikoli ni *mogoče povsem predvideti, da zagotovo vključuje tudi vrsto stvari, katerim bi se učenec odrekel*, še posebej če dvomi v koristnost poučevanega. Toda to je, kot smo že zapisali, lastno procesu učenja. Poudariti velja tudi, da je vsako učenje ne le individualen, temveč tudi družben proces in da se človeškost človeka (eno od najpomembnejših poslanstev učenja) oblikuje v odnosu do drugih. Prav zato nikoli ne more biti povsem usmerjen na učenca.

Ujetost vzgoje in izobraževanja v številna protislovja sodobne družbe očitno zahteva prevrednotenje konceptov, na katerih temelji šola, med drugim o: *organizaciji šole, odnosih avtoritete in moči, avtonomije in odgovornosti, profesionalizmu*, pa tudi o pričakovanjih, ki jih družba naslavlja na šolo.

V zadnjem desetletju se z vso ostrino ponovno oživljajo razprave o tem, kaj je osrednja vloga šole. Morda se ravno zato, ker je šola ostala eno redkih oprijemalnih središč, prek katerega je mogoče sistematično vplivati na

posameznika, na šolo naslavlja različna pričakovanja, ki pa so vse bolj nejasno opredeljena. Preprosto ne gre več samo za prenos znanja, temveč za številne druge vloge, ki naj bi jih šola opravila. Med temi zagotovo velja omeniti:

- šola kot čakalnica na življenje,
- šola kot prenašalka znanja,
- šola kot psihoterapevtski kavč.

Iskanje poslanstva šole v nečem, kar ni vezano na prenos znanja, ni novo. Že pred desetletji se je nekaterim (npr. Illich 1971) zdelo, da postaja šola v procesu prenosa znanja vse manj pomembna, saj naj na tem področju ne bi mogla ponuditi ničesar več. Še več. Prenos znanja naj bi celo uspešneje opravljali sodobni mediji. Prav zato je pozival k »razšolanju šole«, saj je menil, da v kolikor je šola izgubila svojo vlogo, lahko odigra samo še vlogo (kot je poimenoval Althausser) ideološkega aparata države.

Če je temu tako, potem se seveda toliko bolj zaostrojuje vprašanje rekonceptualizacije šole, formalnega izobraževanja. Čemu je namenjena? Ali taka kot je, dejansko deluje kot dinosaver, je tu zato, da odvadi mlade misliti ali celo samo zato, da so čim dalj varno spravljene, v zavetju, ker preprosto ne vem, kaj bi z mladimi? Je šola čakalnica za vstop v življenje, v svet odraslih? V svet, ki smo si ga oblikovali po meri naših generacij in sedaj ne vemo prav dobro, kaj bi z mladimi. Je *podaljševanje izobraževanja potreba, nuja*, ali je namenjeno temu, da se mladi po obdobju adolescence, ko še želijo dejavno vstopiti v svet, utrudijo? Ugotovijo, da ta svet ni njihov, se umaknejo in sčasoma toliko postarajo, da postanejo »godni« za vstop v »življenje«. Katero življenje – v svet kakršnega smo jih oblikovali?

Ob vse bolj zgodnjem vključevanju v institucije je za sodobno družbo značilno tudi, da se čas šolanja vse bolj podaljšuje, s tem pa tudi vstop v svet delovno aktivnega prebivalstva oziroma svet odraslih. Vse bolj se zaradi družbeno-ekonomskih razmer odmika tudi čas, ko si mladi lahko samostojno oblikujejo svoj način življenja, se odselijo od staršev, ustvarijo družino. Zaradi podaljševanja šolanja in hkrati (četudi se mladi zaposlijo) podaljševanja obdobja, ko ostajajo mladi še vedno v svojih primarnih družinah, govorimo o t. i. »podaljšani adolescenci«.

Po drugi strani mladostniki kot samostojni subjekti vse bolj zgodaj vstopajo na trg kot potrošniki. Vstop v svet potrošništva jim je omogočen prek staršev in zdi se, da na trgu praviloma nastopajo kot avtonomni subjekti. Lahko bi rekli, da gre za navidezno avtonomijo in samostojnost, ki ustvarja lažen vtis, da so mladi tudi zares subjekti družbenega delovanja. V resnici

jim je samostojnost in avtonomnost dana ravno v tistem delu, ki jih ohranja pasivne in ujete v okvire, določene od drugih.

To seveda sproža številne napetosti. Po eni strani so mladostniki že zelo zgodaj soočeni z možnostjo svobodne izbire. Praviloma starši mladim omogočajo, da na trgu dobrin zgodaj avtonomno izražajo svoje interese in tako na trg vstopajo kot relativno svobodni potrošniki. Podobna vloga jim je praviloma omogočena tudi v družinah, kjer jim je dana možnost soodločanja tudi o drugih družinskih vprašanjih. Vse to ustvarja navidezno samostojnost in avtonomnost. Navidezno zato, ker je stopnja samostojnosti povsem odvisna od staršev. Gre za neko vrsto podeljene samostojnosti in avtonomnosti, ki je lahko v trenutku, ko se starši odločijo drugače, tudi odzveta.

Zdi se, da postaja razkorak med podaljšanim *nadzorom javnih institucij nad mladostniki (podaljševanje obveznega šolanja) in privatno sfero*, kjer so mladostniki vse bolj zgodaj samostojni in avtonomni (potrošniki), vendar le v mejah dopuščene, vse večji. Morda gre prav temu dejstvu pripisati oblike vedenja, ki jih sodobna mladina izraža v vse večji apatičnosti ali pa celo samodestruktivnosti (nasilje nad lastnim telesom, droge ...).

Šolo nejasen in protisloven položaj mladih zadeva z dveh vidikov. Najprej kot institucijo, v katero so mladi »varno spravljene«, zato deluje kot »čakalnica na življenje« in hkrati kot institucija, od katere se pričakuje, da bo mladim pomagala osmišljevati življenje in jih tako odvrčala od destruktivnih oblik vedenja. Šoli je tako dana »božja vloga«, v okviru katere naj bi razreševala večino v družbi nakopičenih protislovij. Lahko šola s svojim delovanjem razreši širša družbena vprašanja? Je kakovostna šola tista, ki izpolnjuje družbena pričakovanja s tem, da so učenci varno spravljene?

Nejasno opredeljevanje poslanstva šole v sodobni družbi se kaže tudi v zmedenih predstavah o sposobnostih in kompetentnosti otrok (Eccleston in Hayes 2009). Otroci naj bi bili povsem *nesposobni premagovati življenjske situacije, s katerimi se srečujejo*, s čimer se neposredno izraža nezaupanje do otrok in njihovih potencialov. Gre za prikrito odzemanje odgovornosti in avtonomije na področjih, kjer se je še pred desetletji zdelo povsem normalno, da se mora otrok čim bolj samostojno odzivati na življenjske situacije.

Otroci so tako razumljeni kot izgubljeni posamezniki, ki so ranljivi, izpostavljeni stalnemu tveganju in nevarnosti. Naloga šole pa naj bi bila razvijati t. i. emocionalno pismenosti, kjer pa so pomembne naloge šole na področju razvijanja razumevanja drugega, občutka skrbi za druge, razvijanja odgovornega odnosa do sebe, naravnega in družbenega okolja pogosto

zamenjuje z uvajanjem psihoterapevtskih konceptov v šolo. Je kakovostna šola tista, ki še naprej goji kult nesrečnega, izgubljenega posameznika, ki nenehno potrebuje navodila in pomoč? Je kakovostna šola tista, ki pred učenca ne postavlja zahtev, zato da se ne bi »zlomil«?

Hkrati se šola sooča z očitki o neučinkovitosti prenosa znanja v šoli. Vse večja odsotnost od pouka, ki naj bi bila, vsaj deloma, izraz popolne *ne-motiviranosti večine učencev za usvajanje novega znanja*. Način delovanja šole pa naj bi bil celo usmerjen k temu, da učence odvadi misliti (Lipman 1992), da jih obleče v prisilne jopiče mišljenja (Habermas 1974) oziroma da pri učencih vzbuja nenehen občutek nesposobnosti in manjka (Dauber 1994).

Toda ne gre pozabiti, da je bila šola ustanovljena prav zato, da posreduje znanja, ki jih posameznik potrebuje za življenje v vse bolj kompleksni družbi. Prav zato se zdi, da je šola brez te vloge kot ladja brez krmarja – oropana svojega bistva.

Še posebej zato, ker se s premikom temeljnega poslanstva šole stran od prenosa znanja (od prenosa kulturnega kapitala in kulturnih artefaktov na mlajše generacije) namenoma spregleda dejstvo, da je ravno znanje v sodobni družbi temeljna določnica družbenega položaja posameznika. Sprememba temeljnega poslanstva šole bi pomenila, da gre potem za nekaj drugega – ne več za koncept množične šole, ki je javno dobro in temelji na predpostavki, da je za življenje v kompleksni družbi nujno posedovanje določene količine znanja, ki posameznika usposablja za subjekt družbenega delovanja. Prav zato posredovanja znanja ni mogoče izpuščati iz družbene skrbi in mora biti dostopno vsem. Odrekanje šoli vloge posredovalca znanja pomeni potencirati družbeno neenakost – zavestno vplivati na to, da ljudem znanje ni dostopno niti do te mere, da bi lahko delovali kot subjekt. Prav zato je šola v sami biti povezana z vprašanjem družbene neenakosti.

Zaključek

Je pogovor o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti pogovor o še eni zgodbi o uspehu? O nečem, kar naj bi šole delale samo zato, ker nekdo misli, da je prav? Zato ker naj bi s konceptom kakovosti pripeljali šole v tako zaslužena nebesa?

Zagotovo na tolikšno naivnost šolnikov ni mogoče računati. Zagotovo tudi ne na to, da so strategije kakovosti samo nova oblika »korenčka in palice« na področju vodenja. Pogovor o kakovosti šole je tako pomemben

samo zato, ker vprašanja kakovosti šole sprožajo ključna vprašanja smisla našega dela.

Morda se ravno zaradi ujetosti v predstave, kaj naj bi šola bila, kakšna naj bi bila njena vloga v družbi, zdi, da ne najdemo ustreznih odgovorov na vse bolj pereča vprašanja, da se vrtimo v krogu in nenehno premlevamo ene in iste možne rešitve. Morda iščemo preveč univerzalne rešitve (Novoa 2007), morda je res problem v tem, da načrtujemo rešitve generacije, živimo s starimi predstavami, s predstavami sveta, ki je že preteklost – kot je to trdil Kress (2006) – ali pa gre preprosto zato, da nam manjka heterotopij. Torres in Teodoro (2007) zato pozivata k utopičnosti, k temu, da oblikujemo nove utopije s povsem prenovljenim, oživiljenim občutkom za kritiko. Samo utopije si namreč lahko zamišljajo nove svetove in tako vplivajo na družbene spremembe.

V vsakem trenutku časa obstaja raznoterje možnosti, ki čakajo na realizacijo, čim se ena od njih udejanji, so ostale odpravljene ... (Žižek 2010).

Literatura

- Bahovec, E. D., in P. Zgaga. 1992. »Michael W. Apple in šola kot institucija moderne države.« Spremljena beseda v *Šola, učitelj in oblast*, avt. M. W. Apple, 145–156. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Biesta, G. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm.
- Bourdieu, P. 2000. »The 'Progressive' Restoration.« *New Left Review* 14:63–77.
- Dauber, H. 1994. »Radikalna kritika šole kao teorija škole? Perspektive kulturne revolucije kod Freire i Illich.« V *Teorije škole*, ur. K.–J. Tillmann, 123–135. Zagreb: Educa.
- Ecclestone, K., in D. Hayes. 2009. *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Foucault, M. 1988. *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings*. New York: Routledge.
- Habermas, J. 1974. *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Illich, I. 1971. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Kress, G. 2006. »Learning and Curriculum: Agency, Ethics and Aesthetics in an Era of Instability.« V *Schooling, Society and Curriculum*, ur. A. Moore, 158–178. London: Routledge.
- Lipman, M. 1992. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novoa, A. 2007. »The Right Education in Europe: When the Obvious Is Not So Obvious.« *Theory and Research in Education* 5 (2): 143–153.

- Ramirez, F. O. in J. Bolli. 2007. »The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization.« V *Sociology of Education: A Critical Reader*, ur. A. R. Sadovnik, 199–215. London: Routledge.
- Shor, I., ur. 1987. *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth: Boynton in Cook.
- Teodoro, A. 2003. »Educational Policies and New Ways of Governance in a Transnationalization Period.« V *The International Handbook on Sociology of Education*, ur. C. A. Torres in A. Antikainen, 183–210. Boston: Rowman and Littlefield.
- Torres, C. A., in A. Teodoro. 2007. *Critique and Utopia*. New York: Rowman and Littlefield.
- Žižek, S. 2010. *Začeti od začetka*. Ljubljana, Cankarjeva založba.

Samoevalvacija in zagotavljanje varnosti?

Slavko Gaber in Živa Kos Kecojević

Kakovost edukacije v družbi rastočih tveganj

O vprašanjih kakovosti šole in vrtca praviloma razmišljamo kot o »šolskem vprašanju«. Sprašujemo se, kaj lahko naredimo za večjo kakovost dela vzgojiteljic, vzgojiteljev in učiteljstva v sodobnem vrtcu ali šoli. Redkeje se ukvarjamo z vprašanji širšega konteksta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju edukacije. Še manj razumemo to vprašanje kot element soočanja družbenih podsistemov (v tem primeru edukacijskega) z logiko strukturiranja družb v povsem določenih časovnih obdobjih in na povsem določenih območjih. Pričujoče besedilo poskuša o kakovosti v polju vzgoje in izobraževanja razmišljati prav na takšnem ozadju.¹

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

Zdi se, da se je po krizi sedemdesetih let 20. stoletja (Halsey 1997) podarek v omenjeni kombinaciji dispozitivov na področju edukacije premaknil v polje varnosti. Na moči sta izgubila tako moč centralne kot lokalne šolske oblasti, ki učiteljstvu nalaga izvrševanje nalog, kot tudi nadzor nad izvrševanjem oz. doseganjem – s strani oblasti določenih – ciljev. V ospredje je, skozi spoprijeme in boje za hegemonijo v polju edukacije, postopoma stopala ideja individualne in skupinske presoje največje racionalnosti, koristnosti, smiselnosti delovanja institucij edukacije tam zaposlenih kot tudi udeleženk in udeležencev edukacije. To ne pomeni, da so izginili ukazovalni in usmerjevali momenti in momenti nadzora. Zakoni, ki nala-

¹ Pričujoče besedilo se naslanja na del besedila predlogov za dograjevanje sistema UZK, ki ga je oblikovala Strokovna skupina za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju v okviru projekta Šole za ravnatelje »Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij« (2009–2014).

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

gajo ravnanja, preverjanje ravnanj in posebej rezultatov, so vključeni tudi v sistem zagotavljanja varnosti, kakovosti delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij kot momentov oblikovanja kakovosti (gotovosti) in varnosti življenj.

Čas, ki ga Beck (2001) opisuje kot čas tveganja, Bauman (2002) pa kot čas negotove tekoče moderne, kliče po navedenem pristopu. Če drži in verjetno je res, da svet ni bil še nikoli tako varen kot je danes (Boudon³ 2005; Castel 1995; 2009), imajo na svoj način prav tudi razglaševalci tveganja in likvidnosti. V svetu je namreč večja kot kdajkoli tudi potreba po varnosti. Danes več ljudi kot kdajkoli poseduje več kot le golo življenje. Več je materialnih dobrin – tudi tistih trajnih, več je preživetja časa zunaj heteronomnega (meznega) dela, več vrednih komunikacij in razmerij, ki jih ne želimo izgubiti, več je skrbi »za nas« in zase.

V logiko skrbi za zagotavljanje varnosti so vpeta tudi prizadevanja za zagotavljanje kakovosti na področju edukacije. Ta prizadevanja so nastala na križišču zapletenega procesa povečevanja števila vključenih v edukacijo, povečanih javnih vlaganj, povečane vloge znanja, ekonomske krize sedemdesetih ter z njo povezanim umikanjem države blaginje in povečanimi zahtevami po učinkovitosti javnih služb. Strukturirala so se okrog več, *tudi protislovnih, osišč.*

Med prvimi se je pojavila zahteva po ohranjanju standardov znanja. Če dalje večje število vpisanih v srednje šole in kasneje na univerze je vodilo do dejanskega problema *ohranjanja ravni doseženih znanj*, potrebnih za določeno diplomu. Okrog tega osišča se je stkala »učiteljska« zahteva za zagotavljanje kakovosti. S strani ekonomije je prihajala zahteva po *ustrezno usposobljenem kadru*. Domnevno nezadostno in neustrezno znanje (premalo uporabno) je hkrati izkoriščala tudi kot pritisk za znižanje davkov. *Tretja zahteva* po ugotavljanju kakovosti je prišla s strani države, ki je bila sama pod pritiskom zahtev za večjo kakovost (kot varnost) vrtca in šole, hkrati pa je čutila tudi zahtevo za razbremenitev davčnih bremen in *racionalno trošenje javnih sredstev*. Prvo so pričakovali državljani in državljanke

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

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

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

To se je zgodilo *kljub nasprotovanju pomembnega (glasnega) dela novega srednjega razreda*, ki je zunanje preverjanje znanja in tudi mednarodne primerjave razglašal za znake neoliberalnega podrejanja edukacije tekmovalnosti in ekonomističnemu tehnicizmu. Proces vzpostavljanja mehanizmov zunanjega preverjanja, mednarodnih primerjav in postopoma tudi t. i. kosovnega financiranja se je kljub temu uveljavil. Deloma zaradi moči ekonomske logike in logike političnih elit zahoda in takrat zgolj začetno artikuliranih novih elit posocialističnih držav, deloma, in to je morda celo bolj pomembno, tudi zato, ker je predrugачeno idejo zunanjega preverjanja, potrebe po določanju pravil in standardov ter tudi spoštovanju le-teh sprejel in podpiral stari srednji razred (obrtniki, mali podjetniki, etabliрани predstavniki javnih uslužbencev, učiteljstva ipd.).

Še posebej zanimivo pri tem je dejstvo, da je, in to za Slovenijo velja izrazito,⁴ del sicer novega srednjega razreda v jasno postavljenih standardih znanja, razvidnosti sistema ocenjevanja ipd., videl dodaten *mehanizem vzpostavljanja pravičnosti v šolskem sistemu*. Devetdeseta so tako uveljavila TIMSS in PISA raziskave, ki danes avtoritativno ocenjujejo in rangirajo do-

⁴ Med načeli v *Beli knjigi* najdemo zapisano, da »je treba pri oblikovanju sistema edukacije upoštevati konkretne družbene razmere in razvojne težnje, povezane z zahtevami po kvalitetni in nerepresivni šoli, ki vzgaja odprtost duha, kritično moč razsojanja in je v oporo pri soočanju z raznimi ideološkimi pritiski, in pa zahteve po doseganju mednarodno primerljivih standardov znanja razvitih dežel in po spoštovanju pluralizma kultur« (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* 1995, 16). V istem dokumentu je med cilji zasnove osnovnih šol postavljena zahteva po sistemu, ki bi v osnovni šoli omogočil doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja ob koncu osnovnega šolanja, ob težnjah po optimalnem razvoju vsakega posameznega učenca (str. 71–72).

sežke učencev in dijakov, kot radi rečejo, razvitih in manj razvitih ekonomij. Obe največji raziskavi pri tem v ospredje postavljata kombinacijo učinkovitosti in pravičnosti.⁵

V spoprijemu za hegemonijo v polju edukacije pa vse ni šlo tako gladko kot se zdi na prvi pogled. In tudi vse se ni odvijalo zgolj v eni smeri. Vzpostavljala so se, in se tudi danes, nova presečišča, nova vozlišča hegemonij. Vsaj ko govorimo o Sloveniji, je novi srednji razred, ki si je izbral svojo priložnost na ozadju države blaginje, v pomembnem delu nasprotoval zunanjemu preverjanju znanja. V ugotavljanju kakovosti pa je videl (in vidi tudi danes) predvsem vmešavanje države v avtonomno sfero vzgoje in izobraževanja. Pomemben del učiteljstva⁶ je tako ob tem, ko je opozarjal na nevarnost padanja standardov znanja, nastopil proti zunanjemu preverjanju dosežkov, tako v državi kot primerjalno med državami. Deloma upravičena opozorila na nevarnost podrejanja učnega procesa zunanjemu preverjanju, ocenjevanju znanja so se razvijala v zanikanja smiselnosti kakršnekoli potrebe po zunanjem preverjanju znanja kot znaku vdora ekonomske kompetitivnosti v polje edukacije (Apple 2006). Pri tem je ostalo tudi, ko se je pokazalo, da nevidna pedagogika – delo v razredu – brez zunanjega preverjanja znanja favorizira srednji razred in nižje ocenjuje znanje otrok iz delavskega razreda in fante.⁷

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

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

⁷ Izsledki raziskav, ki so bile narejene na slovenskih osnovnošolskih, kažejo, da otroci staršev z visoko izobrazbo dosegajo višje dosežke na nacionalnih preizkusih znanja in višje ocene pri učiteljevem ocenjevanju kot njihovi vrstniki, katerih starši imajo srednjo ali nižjo izobrazbo. Primerjava učiteljevih ocen in dosežkov na NPZ za dekleta in fante je pokazala, da so pri uči-

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

Strukturiranje sistema kakovosti ob reformiranju šolstva v Sloveniji

Zdi se, da v Sloveniji, ki se je šele oblikovala kot samostojna država in je bila tudi na začetku oblikovanja predstavniške demokracije, ni bilo pomembno drugače kot drugod v »zahodnem svetu«. Umik centralne oblasti, ki sta ga zahtevali tako desnica kot levica, se je preoblikoval v »konservativne strategije neoliberalizma in marketizacije ali pa v liberalna in leva prizadevanja za decentralizacijo birokracij in premik v smer vključevanja lokalnega in skupnosti v odločanje« (Popkewitz 2002, 123).

Vzporedno s procesom povečevanja vpliva strok na uvajanje sprememb je potekal tudi proces povečevanja odgovornosti učiteljstva, vzgojiteljic in vzgojiteljev za kakovost pouka in predšolske vzgoje v vrtcu. Če naj bi standardi znanja omogočali ugotavljanje dosežkov otrok in s tem staršem in naciji priskrbeli mero kakovosti (varnosti) sistema edukacije, se je vzporedno krepila slika učitelja »z občutkom avtonomije in odgovornosti za izbiro ustreznih strategij za izboljšanje lastnega poučevanja« (Popkewitz 1998, 553).

Krepitev pedagoške avtonomije – pravice do izbire načinov poučevanja – in sočasni odmik od procesno naravnane pedagogike se je kazal kot *prehod od nadzora procesa v transparentno in na standardih utemeljeno vidno pedagogiko*⁸ (Bernstein 1990; Gaber in Tašner 2009). Vse od osemdesetih let se je zmanjševal tudi obseg dejavnosti inšpekcije. V novo nastajajočih prostorih so se postopoma strukturirali drugačni načini nadzora, povezani s standardi znanja in z uvedbo zunanjih oblik preverjanja znanja (ob koncu

teljevem ocenjevanju dosegla dekleta pomembno višje ocene kot fantje, in sicer pri vseh predmetih (razen pri športni vzgoji), na nacionalnih preizkusih znanja pa so dekleta ohranila prednost pred fanti zgolj na preizkusu znanja iz slovenščine, pri matematiki in biologiji (to so trije predmeti, pri katerih je potekalo zunanje ocenjevanje znanja v letu zbiranja podatkov) pa so bili dosežki fantov višji od dosežkov deklet. Povedano drugače, ko so fantje in dekleta ocenjevani z enakimi preizkusi, morajo fantje za enako oceno izkazovati več znanja (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2007; Marjanovič Umek 2007).

⁸ Pojma vidna in nevidna pedagogika sta tu uporabljena v pomenu, kot ga je razvil B. Bernstein (1990).

osnovne šole in ob povratku gimnazije še eksterna matura). Stari režim je v obdobju svojega reformiranja, ki se je izkazalo za premeno, vpeljal in dopustil pomembne elemente bodoče skrbi za varnost. Ob že naštetem je *odmik od suverenističnega koncepta edukacije* napovedala tudi ustanovitev samoupravne interesne skupnosti za področje vzgoje in izobraževanja.⁹ V njej se je vzpostavilo socialno partnersko upravljanje mrež šol, financiranja ipd.

V tem obdobju so že delovali tudi relativno neodvisni strokovni organi,¹⁰ ki so odločali o vsebini vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Neodvisno od pritiskov takratne zvezne oblasti so ti organi celo, ko je šlo za vprašanje t. i. skupnih jeder, odločali na osnovi strokovne presoje. Skratka, v času prehoda imamo pred seboj številne primere dispozitivov, ki so se po osamosvojitvi postopoma povezali v relativno urejeno strukturiran sistem.

Že od časa pred osamosvojitvijo so si bile vse konceptualizacije vzgoje in izobraževanja¹¹ enotne v zahtevi po odpravi inšpekcije v vrtcu in šoli in tudi v prepoznavanju temeljnih izhodišč kakovostnega sistema edukacije: kakovostne izobrazbe učiteljstva¹² in strokovne utemeljenosti odločanja o vsebinskih vprašanjih organizacije, vodenja in vsebine šole (Milharčič-Hla-

⁹ Samoupravne interesne skupnosti so se pojavile v sredini sedemdesetih let 20. stoletja na prostoru SFRJ kot del strukture – kot organi znotraj sistema socialističnega samoupravljanja SFRJ. Istočasno naj bi predstavljale institucionalni okvir realizacije modela svobodne izmenjave dela, prostor samoupravnega usklajevanja odločitev o svobodni izmenjavi dela in organizacije solidarnosti. Organizirane so bile na osnovi teritorija in vloge, ki so jo opravljale – najpogosteje je bila na delu kombinacija obeh. Sestavljene so bile iz delegatov uporabnikov uslug in delavcev. Ti so bili organizirani v dva enakopravna sveta skupščine samoupravne interesne skupnosti. SIS so bile odgovorne med drugim tudi za zbiranje in porazdelitev finančnih sredstev. V začetku devetdesetih let 20. stoletja so bile ukinjene (Šimundža 1975).

¹⁰ Kot je bil Svet za vzgojo in izobraževanje.

¹¹ Glej Rečnik in Zakrajšek (1991); Piciga (1992); *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995).

¹² »Učiteljice in učitelje je namreč treba ustrezno usposobiti za nove zahteve in izzive pedagoške prakse« (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* 1995, 121). »Novosti v sistemu in programih učiteljskega izobraževanja so pri nas potrebne tudi zaradi sprememb, ki jih v šole prinašajo spremembe družbene ureditve ter zaradi sprememb in novosti v zasnovi osnovnošolskega izobraževanja« (prav tam).

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

dnik in Kovač Šebart 1991).¹³ Vse to sporoča, da sta oba zgoraj omenjena odmika, *odmik od dispozitivov suverenosti* (oblast določa in naroča vsebino edukacije) in *odmik od dispozitivov nadzora* (oblast nadzira izvajanje edukacije – vsebine, kakovosti ipd. in sankcionira neizvajanje zahtevanega), z veliko večino podprta v celotnem srednjem razredu. Vendar se hitro pokaže tudi, da je stopnja in globina soglasja o *vrsti premika* manjša kot bi sklepali zgolj po zgoraj opisanih elementih. Razhajanja najdemo tako v razumevanju vloge svetovalne službe (več ali manj pomoči pri iskanju poti do novih znanj, mednarodno primerljivih, kompetentno usmerjanje pri iskanju odgovorov ali pa večji poudarek na manj opredeljenem svetovanju tipa nevidnih pedagogik, ki učitelja vzpodbujajo pri iskanju njegovih lastnih rešitev), pri konceptualiziranju formiranja učiteljstva (kjer ena linija reformatork in reformatorjev poudarja kakovost strokovne pripravljenosti – poznavanje novih dognanj, vsebin v strokah ipd. – druga linija pa stavi na pomen poznavanja metod dela in na pomen večje količine prakse) itd. Ko tako vsi govorijo o pomenu vzgoje in izobraževanja in o kakovosti šole, se jasno zarisujejo pomembne razlike. Poudarek na *standardih znanja* in težko poslavljanje od stave na učni proces je eno osišč razlikovanja.

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

¹³ Glej razpravo o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.

rani pa so nujni korektivi takšne pedagogike: predvsem tisti, ki posvečajo pozornost vprašanju pravičnosti in vzgoji in izobraževanju.¹⁴

Ko razpravljamo o nastajanju koncepta ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v času osamosvajanja in osamosvojitve, je potrebno opozoriti, da Slovenija v celotnem obdobju socializma, v različnih oblikah in zasnovah, pozna in prakticira elemente ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti: letno načrtovanje dela v šolah in vrtcih, ocenjevanje doseženega pred vsakoletnim ponovnim načrtovanjem, ocenjevanje dela v razrednih skupnostih itd.

V času prehoda v tržno ekonomijo in predstavniško demokracijo, ko je družbo in edukacijo preplavila posebna zavzetost za kakovost, tako nismo začeli od začetka. Socialistično prakticiranje (tudi omejeni dosežki le-tega) so pričakovanja, položena v ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (UZK) ohranili v okviru smiselnih.

Ob tem, ko se je maksima »nenehnega spreminjanja« (Bezič 1999, 4) še zapisala v prvem – sicer žlahtno pragmatično naravnanim – načrtu novo oblikovanega UZK v Sloveniji, Ogledalu,¹⁵ v Modrem očesu¹⁶ (2001/2002) že najdemo, za logiko sveta, ki je verjel v nenehno izboljševanje, redko kombinacijo »krepitve šibkega« in ohranjanja, celo obrambe, močnega v nacionalnem in šolskem okolju.

V tem pristopu je skrito sporočilo, ki ga kaže privzeti tudi danes, ko je mimo čas neoliberalnega »prostega pada v uspeh«: ob privzemanju opozoril neoliberalne ideologije je smiselno ohraniti idejo občasnega pogleda v ogledalo (ne vsako uro, ne vsako leto in ne vsega) in preverjanja, kako vemo, da smo »tako dobri ali pa tako slabi« (v Sloveniji je tudi to potrebno preveriti) kot mislimo, da smo.¹⁷ Postopoma se uveljavlja prepričanje, da

¹⁴ Več o spoprijemih in razlikah v konceptualizacijah gl. v Milharčič Hladnik in Kovač Šebart (1991), Kovač Šebart (1995), Gaber (2007) ter Gaber in Tašner (2009).

¹⁵ Projekt je nastal v okviru Zavoda za šolstvo, vodil pa ga je Vlado Milekšič.

¹⁶ V Modrem očesu ob opisu ciljev najdemo zapisano: »Ob razvijanju sistematičnega, premišljenega in umirjenega sistema zagotavljanja kakovosti imamo v mislih kakovosten sistem edukacije [...].«, poudarek pa je na vzpostavljanju mehanizmov, ki hkrati omogočajo ohranitev kakovosti (na področjih, ki so visoko na lestvici mednarodnih standardov) in dvig kakovosti na področjih, na katerih smo »šibki« (Zorman 2001, 6–7).

¹⁷ »Ko smo z opravljenim delom zadovoljni, se počutimo dobro, ko nam delo ne gre od rok, se počutimo slabo. Merilo uspešnosti je zadovoljstvo odjemalcev. To se pri izdelkih in storitvah na tržišču povsem jasno odrazi v prodaji in dobičku (ali izgubi) podjetja, v storitvenih dejavnostih, ki niso podvržene zakonitostim trga, pa se glede zadovoljstva odjemalcev v veliki meri zanašamo predvsem na lastne občutke. Občutkom včasih lahko zaupamo, zelo pogosto pa nam ne dajo zanesljivega odgovora, zato se pri ocenjevanju svojega dela po-

del zahtev po učinkovitosti sistema edukacije ni odveč in zazib v lagodje prepričanja o tem, »da smo naj«, ni nič boljša rešitev od one o »nenehnem izboljševanju« in vsakoletnem samoocenjevanju.

Sklep

Slovenija se je v opisanem obdobju prehajanja, tudi z zakonsko opredeljitvijo evalvacije, temelječe na samoevalvaciji, dokončno odmaknila od suverenističnega in klasičnega koncepta nadzora in se danes uvršča med države, ki začetno prakticirajo različne modele UZK.¹⁸

Pristop, ki se danes oblikuje v Sloveniji, se opira na proces samoevalvacije (kot celotnega postopka izvedbe ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti). Podprt je z različnimi projekti¹⁹ javnih zavodov (Šola za ravnatelje, Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje, Andragoški center ...). Omenjeni projekti javnih zavodov bolj ali manj enoznačno temeljijo na prenosu skrbi za kakovost vzgoje in izobraževanja na institucije in učiteljstvo.

Na enakem izhodišču je zasnovan tudi pogled na mogoča bodoča dograjevanja in povezovanja UZK v Sloveniji, ki je nastal pod okriljem Šole za ravnatelje in njenega projekta, Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (2009–2014) (več v Gaber in Kos Kecojevič 2011). Omenjen pogled posebej izpostavlja pomen UZK kot mehanizma zagotavljanja varnosti vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Varnost sistema edukacije pa danes potrebujejo:

- sleherni otrok, mladostnik, odrasli, ki je vanj vključen,
- družina, skupnosti, katerih članice in člani vstopajo v polje edukacije,
- tam zaposleni (predvsem učiteljice in učitelji),
- lokalne skupnosti, država,
- državljanke in državljani.

čutimo negotove – potrebujemo pripomoček, ki bo kot zrcalo v tekstilni trgovini pomagal premagati občutek negotovosti« (Bezič 1999, 2).

¹⁸ Več o tem glej v Gaber in Kos Kecojevič 2011.

¹⁹ Do danes je v uporabi po Sloveniji pustilo večjo ali manjšo sled več projektov: Ogledalo (1996–2001), POKI (1999), Mreža učečih se šol (1998), Modro oko (2001/2002), Projekt ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (2003), Projekt ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcih (2002) (Rustja 2008) in projekt, ki je v teku pod okriljem Šole za ravnatelje, Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (2009–2014).

Ko opozarjamo, da je temeljni namen razvoja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v ohranjanju varnosti – torej kakovosti, kjer je dosežena in njeno doseganje tam, kjer je šibka ali odsotna, pa ne merimo le na vrtce in šole in na tam zaposlene. Kakovost naj bi preverjali in zagotavljali tudi javni zavodi, ki svetujejo šolam in vrtcem, ministrstvo, odgovorno za šolstvo, in občine, ki so ustanoviteljice vrtcev in osnovnih šol.

Tudi npr. ministrstvo naj bi si odgovorilo na vprašanje kakovosti lastnega upravljanja sistema, zagotavljanja ustreznega pravnega okvira, primerne višine javnih sredstev za določeno področje in nenazadnje naj bi si pridobilo tudi oceno svojega dela s strani šol in vrtcev ter staršev – vse z namenom samoevalvacije lastnega dela. Ta pristop, ki je v članicah EU redek, naj bi v UZK povezal vse pomembne dejavnike s področja vzgoje in izobraževanja.

Literatura

- Apple, M. W. 2006. *Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality*. London: Routledge.
- Bauman, Z. 2002. *Tekoča moderna*. Ljubljana: Cf.
- Beck, U. 2001. *Družba tveganja na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Kratina.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Berenstein, B. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. 4. zv., *Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Bežič, T. 1999. »Ogledalo: priročnik za šolske projektne time pri zagotavljanju kakovosti dela javnega zavoda (delovna verzija)«. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Boudon, R. 2005. *Imoralizam. Sumrak vrijednosti? Sumrak morala?* Podgorica: CID.
- Castel, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale*. Pariz: Gallimard.
- Castel, R. 2009. *La montée des invertitudes*. Pariz: Seuil.
- Dean, M. 2010. *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Foucault, M. 2008. *The Birth of Biopolitics*. Basingstoke in New York: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. 2009. *Security, Territory, Population*. Basingstoke in New York: Palgrave Macmillan.
- Gaber, S. 2007. »Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?« *Sodobna pedagogika* 58 (2): 62–80.

- Gaber, S., L. Marjanovič Umek, V. Tašner in G. Cankar. 2010. »The Danger of Misconceptualization, Subsequent Calculation, and Interpretation in Comparative Analysis for Educational policy.« Prispevek na konferenci Bordering, Re-Bordering and New Possibilities in Education and Society: 14th World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul, 14.–18. junij.
- Gaber, S., in V. Tašner. 2009. »Vidna, nevidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu.« *Sodobna pedagogika* 60 (1): 282–299.
- Gaber, S., in Ž. Kos Kecojevič. 2011. »Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber, 10–36. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Halsey, A. H. 1997. »The Transformation of Education and Society: An Introduction.« V *Education, Culture, Economy and Society*, ur. A. H. Halsey, P. Brown, H. Lauder in A. S. Wells, 1–44. Oxford: Oxford University Press.
- Kovač Šebart, M. 1995. »Neznosna lahkost utemeljevanja.« *Šolski razgledi* 46 (4): 3.
- Marjanovič Umek, L. 2007. »Diferenciacija v šoli: enako ali različno za različne otroke.« *Sodobna pedagogika*, 58 (2): 108–127.
- Marjanovič Umek, L., G. Sočan in K. Bajc. 2007. »Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov.« *Psihološka obzorja* 16 (3): 27–48.
- Milharčič-Hladnik, M., in M. Kovač Šebart. 1991. »Šola na vajeit države.« V: *Šola in učitelj na vajeit države*, ur. M. Milharčič-Hladnik in M. Kovač Šebart, 5–27. Ljubljana: Društvo pedagogov Slovenije.
- Piciga, D. 1992. *Osnovno in srednje izobraževanje v razvitem svetu: stanje in razvojne perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Popkewitz, T. S. 1998. »Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces.« *American Educational Research Journal* 35 (4): 535–570.
- Popkewitz, T. S. 2002. »Pacts/Partnerships and Governing the Parent and Child.« *Current Issues in Comparative Education* 3 (2): 122–130.
- Rečnik, F., in S. Zakrajšek. 1991. *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje: Strokovne podlage za program vzgoje in izobraževanja mladine v republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Repež, M., in M. Štraus. 2008. *Dejavniki uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi PISA 2000*. Ljubljana: Nacionalni center PISA in Pedagoški inštitut.
- Rustja, E. 2008. *Mreže kakovosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šimundža, N. 1975. *Samoupravne interesne zajednice odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine.

- Vogrinc, J. 2010. Neobjavljena gradiva za pripravo Bele knjige v vzgoji in izobraževanju.
- Zorman, M. 2001. *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Samoevalvacija za izboljšanje šol

John MacBeath

Kako se šole izboljšujejo? Eno od stališč šolskih politik je, da šole za premik iz stanja vztrajanja na mestu in trenutnim zadovoljstvom v stanje aktivnega spodbujanja sprememb, potrebujejo zunanje spodbude. Potreba po učinkovitem posredovanju osrednjih ali lokalnih vladnih organov podpira načelo za izvajanje politike »No Child Left Behind« v Združenih državah Amerike in vse večje zanimanje za inšpekcijo kot mehanizem, s katerim je morda mogoče zahtevati večjo odgovornost šol. Decembra 2007 so se v Kaliforniji sestali državni uradniki in akademiki, člani sindikata iz Anglije ter predstavniki iz drugih ameriških držav, da bi razpravljali o uresničljivosti angleškega pristopa k šolski inšpekciji. Vendar pa glavna šolska inšpekcijska služba v Angliji, t. i. Urad za standarde v izobraževanju (znan tudi po kratici OFSTED), ne ponuja vzorčnega modela za izboljšave v šolah, saj je bila kot takšna zasnovana v političnih okoliščinah kot »napad« na akademске ustanove in neuspešne šole. Ob ustanovitvi neodvisne inšpekcije leta 1992 je minister v vladi Margaret Thatcher, Kenneth Baker, svetoval premierki, naj izkoristi »velike mačke, ki bodo prežale na izobraževanje«, da bi prestrašili neposlušne in uporne šole ter neuspešne učitelje prisilili k sodelovanju (Learmonth 2000).

Praksa javnega objavljanja šol v povezavi z objavo lestvic za razvrščanje in razglasitvijo dobrih ali najboljših šol je dobila potrditev v številnih vladah, ki so težko pričakovale hitre izboljšave (Stoll in Myers 1997). Z objavo mednarodnih »lestvic uspešnosti« po državah je Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) med oblikovalci politike še dodatno okrepila nujno potrebo po zvišanju standardov in prepoznavanju vzvodov, ki lahko omogočijo izboljšanje šol in zmanjšajo vrzel med tistimi z najboljšimi in tistimi z najslabšimi dosežki. S temi težavami se ukvarjajo vse države članice Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), zato ostaja odprto vprašanje, do katere mere je izboljšanje šol odvisno od obvladova-

Prvič objavljeno pod naslovom »Self-Evaluation for School Improvement« v *Second International Handbook of Educational Change*, ur. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan in D. Hopkins, 901–912. Springer International Handbooks of Education 23. Dordrecht: Springer, 2009.

nja in doseganja ravnotežja med notranjo in zunanjo evalvacijo ter med pritiskom in podporo?

Argumenti za inšpekcijo in zunanjo evalvacijo

Do katere mere je spodbuda k izboljšanju prisotna v sistemih inšpekcijskih nadzorov ali drugih oblikah zunanjih evalvacij? Zdi se, da v vseh državah z dobro razvitim šolskim sistemom velja skupna ocena, da je za izboljšanje šol potreben »zunanji pogled«, neka oblika spremljanja in sistematičnega zagotovila za uspešno delo šol. Islandci so to poimenovali »pogled obiskovalca«. Nanaša se na tisto edinstveno perspektivo, ki jo prinaša neobremenjeno gledanje na stvari in ki je sposobna dojeti tisto, kar je ponavadi pomembno. Vendarle pomisleki obstajajo v naravi povabila oz. »prepustnici«, ki jo nosi zunanji obiskovalec. Gre za obliko vstopa v šolo, ki lahko naleti na dobrodošlico, ki je lahko obrambna in previdna, ali pa odprta.

Angleške izkušnje so koristne. Sistem inšpekcijskega nadzora, ki je eden od najstarejših na svetu, razvili so ga leta 1839, je pri iskanju najbolj ustrezne oblike podpore ali posredovanja doživel niz postopnih sprememb v modelu in praksi. Sistem si že leta prizadeva najti ravnotežje med osredotočenostjo na izboljšave ali odgovornost, pri čemer ni bila nikoli uspešno odpravljena vsebovana napetost med tema dvema vodilnima motivoma.

Kljub temu številni dokazi potrjuje močno dvoumno trditev o vplivu, ki naj bi ga imel Urad za standarde v izobraževanju (OFSTED) na izboljšave. V Cullingfordovi in Danielsovi študiji (1998) je bil predstavljen škodljiv vpliv na uspešnost preverjanja znanja v vzorcu šol, čeprav je glavni šolski inšpektor (Woodhead 1999, 5) zavrnil to trditev kot »polno napak, nestrokovno izvedeno in slabo utemeljeno«. Ne glede na to so z Rosenthalovo študijo (2000) naslednje leto odkrili »pomembne negativne vplive obiskov Urada za standarde v izobraževanju (OFSTED) na uspešnost zunanjega preverjanja v šolah v letu inšpekcije«.

Zdi se, da imajo obiski Urada za standarde v izobraževanju (OFSTED) škodljiv vpliv na standarde zunanjega preverjanja znanja, dosežene v šolah v času OFSTED inšpekcije. Morda je trud, ki ga morajo vložiti učitelji kot odziv na zahteve šolskega sistema inšpekcijskega nadzora, že tako velik, da odvrča od poučevanja, s čimer vpliva na dosežke učencev v letu obiska.

V Hertfordshireju je skupina srednješolcev izvedla lastno raziskavo o inšpekciji (Dannawy 2001) in poročala o bolj napetih odnosih z učitelji, o

posebnih urah, ki so jih izvajali vnaprej, in učencih in učiteljih, ki so morali biti ves čas »na voljo« in vedno pripravljeni na obisk inšpektorja. »Težavne učence« so poslali v športne centre, kjer so morali sodelovati v enotedenskem nadomestnem izobraževalnem programu. Učenci so med drugim zapisali tudi to: »učitelji so preveč pod stresom«, »nekateri učitelji nimajo časa za poučevanje, preveč dela imajo s pripravami« in »vsi nam govorijo, kaj moramo povedati in kako se moramo vesti«. Kakšno diktatorstvo je to? Nas bo naslednji teden obiskal Stalin ali Hitler?

Takšne odzive bi pričakovali v sistemih, kjer ima inšpekcija lahko zelo tvegane posledice za učitelje in velikokrat ovira gonilno silo izboljšav, ki izhaja iz zunanjih in notranjih procesov, ki skupaj vodijo k istemu cilju. V Angliji je v podnaslovu Urada za standarde v izobraževanju (OFSTED) trenutno še vedno slogan »Izboljšave s pomočjo inšpekcije«, saj, kot je njihov nekdanji glavni inšpektor David Bell (zdaj generalni sekretar na Ministrstvu za družino, šolstvo in socialne zadeve) brez zadržka priznal, inšpekcija sama po sebi še ne omogoča izboljšav šol. Z analizo, ki jo je leta 2004 naredil sam Urad, je bilo ugotovljeno, da so šole v nekaterih primerih bolj napredovale po inšpekciji, spet v drugih primerih tega napredka ni bilo. V Uradu so komentirali, da »je pomen tega majhen, čeprav je potrebno povedati, da inšpekcija ni niti katalizator takojšnjih izboljšav rezultatov GCSE (zunanje preverjanje znanja ob zaključku srednje šole v Angliji, op.p.) niti zaviralec izboljšav« (Matthews in Sammons 2005). V svojem zaključku je David Bell navedel, da z inšpekcijo ni mogoče narediti kaj veliko več kot oceniti kakovost samoevalvacije ali jo spodbuditi, ali povedano z njegovimi besedami »zagotoviti spodbude, da tisti v šoli, ki skrbijo za izboljšave, dobijo pravo obliko potrditve« (MacBeath 2006, 30).

Argumenti za samoevalvacijo

Vse šole na načrtovano inšpekcijo ne gledajo z zaskrbljenostjo ali strahom. Številne šole menijo, da imajo kaj povedati in pozdravljajo možnosti, ki jih lahko prinese soočenje z izzivi, ki prihajajo od zunaj, za nadaljnje izboljšave. Ouston in Davies (1998) sta v svoji študiji odkrila, da šole, ki so bile najbolj pozitivno naravnane do izkušnje inšpekcije, niso dopustile, da bi jih prevzel strah pred procesom. Strokovno je bila samozavest učiteljev v teh šolah na visoki ravni, dovolj visoki, da so se soočili z ugotovitvami skupine inšpektorjev z Urada za standarde v izobraževanju (OFSTED) in so lahko samostojno profesionalno presojali o tem, kaj je prav in dobro za njihovo šolo. Z drugimi besedami, v teh šolah je bila kultura samoevalvacije vsaj

že v povojih ali pa dobro razvita. Pomen navedenega je priznal tudi parlamentarni pododbor v svojem poročilu leta 1999, ki je potrdil nepravilno delovanje sistema in stres, ki ga je inšpekcija povzročala učiteljem. Odbor je priporočil, da mora glavni inšpektor poskrbeti za dvig morale in spodbujanje zaupanja v učiteljski poklic ter da morajo inšpektorji »upoštevati postopke samoevalvacije, ki jih uporabljajo šole«.

Omenjeno posredovanje posebnega odbora je odmevalo tudi v drugih državah, kjer poteka progresiven odmik od zunanjega zagotavljanja kakovosti v smeri proti tistemu, kar je Trond Alvik (1996), norveški raziskovalec, opisal kot »zaporedni« sistem, v okviru katerega je samoevalvacija šole predhodnica in osrednja tema zunanje evalvacije. Zaporedni sistem sedaj postaja priljubljen v večini držav, pri čemer je vse več soglasja o tem, da dobra samoevalvacija temelji na pametni zunanji podpori, ki ima na voljo potrebne podatke. V Hongkongu je na primer premik v smeri proti zaporednemu sistemu – dvojnemu pristopu, ki vključuje sistematično samoevalvacijo, dopolnjeno z zunanjo evalvacijo šole – že začel kazati dobre učinke in prinašati koristi (MacBeath 2006; MacBeath in Clark 2004). Uspeh, ki ga prinaša spodbuda, je mogoče razložiti s številnimi dejavniki – z nenehno sprotno podporo Urada za izobraževanje (Education Bureau) šolam v obliki zagotavljanja orodij, procesov in ukrepov za ocenjevanje prednosti in slabosti, skupaj z obsežnim profesionalnim razvojem za ravnatelje, učitelje in same inšpekcijske skupine.

V Evropi je zaporedni, dvojni pristop podprla in promovirala organizacija SICI (Stalna mednarodna konferenca inšpektoratov). V poročilu o empirični mednarodni študiji leta 2004 je bil naveden komentar (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education 2004):

Obiski šol, ki so bili izvedeni kot del projekta, so pokazali, da je samoevalvacija najbolj učinkovita v državah, ki imajo najbolj učinkovito zunanjo podporo procesa, in so tako razvile kulturo ter klimo za izvedbo učinkovite samoevalvacije šol.

Samoevalvacija: stvar definicije

Kar tvori oz. sestavlja samoevalvacijo, je problematično. Samoevalvacija je definirana na številne različne načine in označena s številnimi izrazi, na primer samoevalvacija, samopregled, notranja inšpekcija, presoja in zagotavljanje kakovosti. Tisto, kar je skupno navedenim različnim pristopom, je mogoče združiti v nekaj ključnih zamisli, in sicer:

- šole potrebujejo neko obliko notranjega pregleda lastne kakovosti in učinkovitosti;
- notranji pregledi in/ali evalvacije morajo upoštevati dokaze in temeljiti na podatkih;
- načrtovanje je odzivno, temelji na dokazih in je usmerjeno v prihodnost;
- samoevalvacija in/ali notranji pregled sta po naravi formativna;
- dokaze je mogoče uporabiti tudi v namen zagotavljanja notranje in zunanje odgovornosti.

Čeprav so nacionalni in državni sistemi v skladu z navedenimi obsežnimi načeli, pa niso vedno enotni glede izvedbe teh načel v praksi in tega, kakšen naj bi bil njihov odnos do zunanje evalvacije. Moč, ki jo imajo inšpekcije v primerjavi s šolami, ter pomen, ki ga ima zunanje poročilo v primerjavi z notranjo utemeljitvijo, se močno razlikujeta, čeprav ima po definiciji vladni organ skoraj vedno zadnjo besedo. »Zadnja beseda« ima seveda povsem drugačen pomen v državah, kjer so izidi zunanje evalvacije javno dostopni in omogočajo tekmovalnost ter predstavljajo »visoko tveganje« v primerjavi s tistimi, ki jih lahko vidijo le šole. Prav neenakost razmerij je spodbudila nizozemskega akademika Leeuwja (2001), da se zavzame za recipročnost razmerij, ki jih je poimenoval načelo »tudi jaz tebi«. Z drugimi besedami, če zunanji evalvatorji presojuje šolsko ali pedagoško prakso, potem mora njihovo delovanje biti v skladu s strokovnimi načeli, ki zahtevajo vzajemno, izpogajano in dogovorjeno ter enakovredno utemeljeno evalvacijo.

Tudi oblike samoevalvacije so v praksi zelo različne in lahko obsegajo tako oblike osnovnih procesov, ki potekajo od spodaj navzgor, kot tudi procese, ki vključujejo natančno določene obrazce in se izvajajo od zgoraj navzdol. V ureditvah z dobro razvitimi sistemi inšpekcijskega nadzora velja zavezujoče pravilo, da morajo vlade razviti lasten okvir za šole, v katerih so za šole navedeni cilji, pogoji in protokoli, ki omogočajo uresničevanje notranje inšpekcije.

Vendar se prav v tem skriva paradoks. Videti je, da bolj kot vlade ponujajo šolam vnaprej pripravljene predloge, manj inovativen in spontan je proces na ravni šol in razreda. Samoevalvacija lahko namreč z lahkoto postane predpisan dogodek, oblika presoje, v okviru katere ravnatelji prevzamejo vlogo notranjega inšpektorja, ki uporablja niz skupnih kriterijev. Lahko bi rekli, da notranja inšpekcija in samoevalvacija (preglednica 1) izhajata iz povsem različnih predpostavk glede narave izboljšav.

Preglednica 1 Notranja inšpekcija in samoevalvacija

Notranja inšpekcija	Samoevalvacija
• poteka od zgoraj navzdol • je enkratni dogodek • je posnetek delovanja šole v določenem času • vzame veliko časa • bolj kot z izboljšavo se ukvarja z vprašanjem odgovornosti • uporablja tog okvir • temelji na naboru vnaprej pripravljenih meril • ustvarja odpor • lahko preusmeri pozornost stran od poučevanja in učenja • ne spodbuja tveganja	• poteka od spodaj navzgor • je proces, ki je del rednega učiteljevega dela • prikazuje razvoj šole • prihrani čas • se bolj kot z vprašanjem odgovornosti ukvarja z izboljšavo • je prilagodljiva in spontana • uporablja, prilagaja in ustvarja ustrezna merila • pritegne in vključuje zaposlene • izboljšuje poučevanje in učenje • vključuje tveganje

Izboljšava: izpodbiten pojem

»Izboljšava« je beseda, ki se v vsakodnevni razpravi pojavi velikokrat, njen pomen pa je precej zdravorazumski. Kljub temu so v modela notranje inšpekcije in samoevalvacije vgrajene številne predpostavke o tem, kako izboljšava deluje in kaj pomeni. Na eni strani se na izboljšavo gleda kot na nekaj, do česar pridemo z zahtevo po odgovornosti; na drugi strani pa nekateri trdijo, da je izboljšava predhodnica odgovornosti in jo tudi oblikuje. Prvi pogled zagovarja dobro strukturiran in vnaprej določen okvir; drugi zahteva bolj spontano in pragmatično naravnost. Prvi pogled gleda na napore, potrebne za dokumentiranje izboljšav, kot na dejavnosti, ki vzamejo veliko časa in motijo vsakodnevno delo v učilnici; drugi pogled postavlja celovite izboljšave v vsakokratnem posameznem prizadevanju učiteljev in učencev. Prvi pogled je jasen glede izidov, medtem ko je drugi osredotočen na učne procese – individualne, profesionalne in sistemske.

Razlogi za navedene različne poglede so številni in so odvisni od pogleda, ki ga posameznik zavzame – ali je oblikovalec politike, ravnatelj, učitelj ali učenec. Za učenca je lahko izboljšava dokaz napredka, povezanega z njegovim učenjem. Za učitelja je to lahko vse večje samozaupanje in napredek učencev. Za raziskovalce je besedi dodan poseben, včasih nekritičen pomen. Izvor besede je povezan z gibanjem za večjo učinkovitost šol in široko sprejeto definicijo učinkovite šole kot šole, kjer učenci napredujejo bolj, kot bi lahko pričakovali glede na vložek, s čimer se utrjuje temelj za jasno in nedvoumno povezanost izboljšav z uspešnostjo učencev. To je posledično pomenilo podporo spodbujanja razvoja kazalnikov dodane

vrednosti, ki bi lahko oblikovalcem politike zagotovili primerjalne smerice za izboljšave po posameznih šolah na navidezno bolj enakovrednem »igrišču«.

Za kritike je omenjena definicija nepopolna v vsaj treh točkah. Najprej definira posamezno izboljšavo v smislu dosežkov učencev, pri čemer so prezrte druge oblike organizacijskega ali družbenega kapitala (Wrigley 2003). Drugič, zoži, »brezmejno in postopoma, vizijo o samem izobraževanju« (Wolf 2002, 254). Tretjič, pripiše dodano vrednost tistemu, kar se dogaja med zidovi šole, ko dejansko v najbolj uspešnih šolah večino pričakovanega znanja na višji ravni podajo »tutorji« v številnih centrih Kumon in drugih agencijah, kot so »jukus« na Japonskem, kjer učenci v okviru šole opravijo 15.000 šolskih ur, približno polovico toliko pa še zunaj nje.

Če želimo, da ima izboljšava širši in globlji pomen, potem je potrebno razumeti, da se samoevalvacija v šolah nanaša na veliko več kot na dosežke učencev pri merjenih preizkusih znanja in poznavanju periodnega sistema elementov. Samoevalvacija se mora ukvarjati z opolnomočenjem v smislu, kot je to v svoji študiji iz leta 1999 opisal John Gray s kolegi. Študija razkriva tri različne pristope k izboljšavam, ki so jih raziskovalci poimenovali kot *taktični pristop*, *strateški pristop* in *pristop opolnomočenja*. V angleških šolah je v študijah prevladoval taktični pristop – osredotočenost na višanje rezultatov preizkusov znanja z nizom taktičnih ukrepov, kot so ciljna naravnost s kazalniki, inštruiranje in trening izpitov ter dajanje prednosti učencem, ki naj bi najverjetneje presegli prag najpomembnejšega kazalnika ocen od A do C. Čeprav je strateški pristop po obsegu širši in dolgoročnejši, so bile šole s tem pristopom kljub temu močno osredotočene na izboljšanje rezultatov. Majhen del šol so raziskovalci označili kot šole, ki so »opolnomočene«, saj so se posvetile dolgoročnemu vlaganju v profesionalni razvoj in globoko učenje (Entwistle 1987), ne le za svoje učence, temveč tudi za učitelje in šolo kot organizacijo (Cheng 2005).

Samoevalvacija v luči opolnomočenja ima številne pomembne značilnosti. Razume ponavljajoči se odnos med življenjem razreda in življenjem šole ter med učenjem v šoli in zunaj nje. Priznava, da sta učenje učencev in učenje učiteljev medsebojno povezana in da je vir učenja za učitelje tudi organizacijsko učenje. Prav celovitost in dinamičnost je tisto, kar manjka v ustaljenih in formalističnih pristopih k samoevalvaciji, saj je zgolj izpolnjevanje obrazcev za učitelje in ravnatelje zahtevno in dolgočasno. Obravnava celovitosti in dinamičnosti šole kot žive, razvijajoče se entitete je tisto, o čemer je že pred več kot stoletjem pisal Arnold Tomkins, newyorški upravni uslužbenec (1895, 4):

Organizacija šole mora v svojem notranjem življenju ohranяти svojo mobilnost. Nekomu, ki je navajen sprejeti napravo in jo pustiti, da deluje za določeno obdobje, je ta nenehno spreminjajoča se oblika stvari videti nevarna in težavna. In tudi je težavna, saj ni mogoče slediti nobenemu ustaljenemu načrtu, primerjati ni mogoče niti dveh šol; spremembe se dogajajo že v eni šoli, kar zahteva nenehno spremljanje ter od ravnatelja prožno in spretno presojanje.

Tisto, s čimer se samoevalvacija mora ukvarjati, je ohranjanje mobilnosti notranjega življenja šole, je nenehen proces refleksije, ki se kaže na način, kako ljudje razmišljajo in govorijo o svojem delu in s tem, kar počnejo, da bi njihova praksa postala jasna in predmet razprave. Kakovost šole je najprej potrebno iskati v naravi dialoga, ki se odvija v učilnici, v kabinetih učiteljev in zbornicah, na formalnih srečanjih, v »nujnih pogovorih« (Lawrence-Lightfoot 2003), ki se odvijajo med starši in učitelji. Morda najpomembnejši in najmanj dostopni od vseh elementov kakovosti so pogovori, ki se odvijajo doma med starši in učenci, kajti, kot vemo na osnovi treh desetletij raziskav učinkovitosti, prav tam učenje požene korenine in se razcveti ali ovane. Kot narekuje Campbellov zakon – bolj kot je kakšen element pomemben za učenje in izboljšavo, manj preprosto bo njegovo merjenje.

Merjenje izboljšav

Poskuse, da bi našli vzročne povezave med samoevalvacijo in izboljšavami šole, zamegljuje narava dokazov, da so se šole izboljšale v luči opolnomočenja, kot ga opredeljujejo Gray idr. (1999), v primerjavi s kratkoročno dokazljivo izboljšavo, ki jo spodbujajo taktični ukrepi in ostro oko, ki spremlja politične posledice. Tam, kjer se po drugi strani samoevalvacija dejansko ukvarja z opolnomočenjem, je vzročne povezave težje prikazati, ker je opolnomočenje tako težko natančno definirati in še težje izmeriti, vsaj na načine, ki lahko zadovoljijo nepotrpežljive vlade.

Kakšna je torej narava podatkov, ki so za šole najbolj koristni in jih je potrebno uvrstiti na dnevni red izboljševanja? Sam izraz »podatki« je vse bolj povezan s številkami in še posebej z merjenjem uspeha učencev, ki je obravnavan kot najpomembnejši približek izboljšav šole, čeprav pogosto vključuje veliko podatkov in malo informacij. Podatki, ki so za učitelje najbolj zgovorni, vključujejo tisto, kar želijo mladi ljudje povedati o svojih izkušnjah z učenjem v šoli in zunaj nje. Kaj pomeni biti učenec, kaj pomeni ohranяти pri življenju naravno prirojeno željo po učenju, kaj pomeni paziti na pretok učenja od doma do šole in obratno, od posameznika do

skupine vrstnikov in obratno, in kaj delajo šole, da bi omejile ali razvile to notranjo željo, je epicenter samoevalvacije. Vendarle so prav kultura šole in ustaljene navade v učilnici velikokrat v nasprotju s takšnimi razumevanji. Dostop do notranjega razmišljanja in resničnih občutkov je omejen in težaven ter velikokrat potisnjen v skrito delovanje za zidove učilnic.

Učitelji se predajajo občasnim trenutkom »razsvetljenja«, vendar večino časa le veliko predvidevajo in ugibajo, kakšno je razpoloženje njihovih učencev. O razmišljanju učencev morajo sklepati na osnovi zunanjih dokazov, ki jim jih ponuja njihov položaj telesa, stik z očmi in drugi elementi govorice telesa. »Nevroni med seboj povezujejo posamezne dele naših možganov, vendar nimamo nobenega nevronskega kabla, ki bi med seboj povezal osebe,« piše David Perkins (2003, 3). »Inteligenco posameznikov in našo skupno inteligenco razvijamo, ko govorimo o tem, kar delamo, kadar si med seboj delimo razumevanje, kadar se spominjamo. Tako učilnica postane učni laboratorij, kjer učitelji in učenci skupaj odrinejo na pot proti temu bogatemu in zelo očarljivemu ozemlju.« Spodnja anekdota, ki je povezana s projektom samoevalvacije, prikazuje del tega razpoloženja v takšni učilnici.

Ob jutranjem obisku petega razreda v Cambridgeshireu je name naredil močan vtis zrel pogovor med samimi mladimi ljudmi in zrelost dialoga z njihovo učiteljico o njihovem učenju. Ti otroci, stari devet in deset let, so bili v svojem podajanju povratnih informacij do učiteljice, ki je tudi sama bila vzor reflektivnega praktika, razmišljajoči, analitični in kritični. Učiteljica je pozorno poslušala njihove komentarje, pri čemer se ni odzivala na posredno kritiko, temveč jo je, kot je bilo očitno mogoče razbrati iz njene govorice telesa in vedenja, v resnici zanimalo, kakšen je njihov pogled na razred kot mesto za učenje in odnose v njem. V večjem delu je s svojim vzorcem vedenja pri učenju ustvarila etos, ki je učencem omogočal, da so si izmenjevali misli na način, kot so to počeli.

Ko sem ji ob koncu jutranjega dela omenil sposobnost razumevanja in zrelost teh mladih ljudi, je učiteljica odgovorila: »Menda ne mislite, da sem jih take že dobila, kaj? Že tretje leto sem s temi učenci in potrebovali so tri leta, da so dosegli to raven zaupanja in usvojili besedišče, s katerim lahko kritično in konstruktivno spregovorijo o svojem učenju.«

Kot je povedala zgoraj omenjena učiteljica (glej Dempster 2008), gre za počasno in dolgoročno vlaganje. Podobno je tudi opazovanje procesa, ki

je počasen in pri katerem moramo biti potrpežljivi. Tako kot učitelji pogosto opisujejo postopek inšpekcije, ki so je deležni, tudi sami uporabljajo hitra vprašanja in odgovore, s čimer ohranjajo pozornost učencev. Vedo, da inšpektorji pričakujejo dober tempo in da so prav vprašanja in odgovori ti sta prava oblika nadzora množice. Ta omejujoča strategija ne ponuja časa za razmišljanje ali refleksijo. Ni časa za zbeganost, radovednost, domnevanje, postavljanje hipotez. Da razmišljanje postane vidno, so potrebne druge oblike samoevalvacije, takšne, ki so inovativne, in takšne, ki se nenehno znova poustvarjajo.

Čeprav je glas učencev v zadnjih letih dobil nov pomen, je »glas« močnejše v resnici razumeti le znotraj celovite dinamike prepričanj, odnosov, konvencij in latentne razlikovalne moči, ki označuje kulturo šole. Prav občutljivost za iskanje protiuteži in ravnotežja v valovanju, ki ga ustvarjajo glasovi učiteljev, učencev in staršev, je tisto, s čimer inštitucije postanejo učeče se organizacije. Zmožnost poslušanja in uglaševanja v skrite oblike (ne)enotnosti v »notranjem življenju« šole označuje visoko razvito in globoko vgrajeno samoevalvacijo. Potrebna je temeljita preusmeritev k učenju na vseh ravneh šole, ponovna usklajitev v smislu ustvarjanja znanja in načinov, ki učiteljem in učencem omogočajo razvoj podpore in izboljšanja njihovega učenja in učenja drug od drugega. Po MacGilchristu, Myersu in Reedu (2004, 94) je učenje učiteljev bistven del kulture *inteligentne* šole: »V inteligentni šoli prevladuje kultura poizvedovanja in refleksije, temelj njene kulture pa je podpora, ki so je deležni učitelji pri svojem učenju.«

Šole potrebujejo prijatelje

Michael Apple trdi, da morajo akademiki priznati, da učitelji delajo v vse bolj napetih okoliščinah, ki akademike in tiste, ki delajo z njimi, silijo, da postanejo »pripovedovalci zgodb in tajnice« za potrebe učiteljev, da bi jim tako omogočili, da se njihov glas sliši (Apple 2006). Pritisk politike, težaven svet mladih ljudi in velika hitrost sprememb usmerjajo k temu, da so učitelji zaposleni, in da se ustvarja občutek, da sta refleksija ter kolegialni dialog v resnici razkošje. Ideja o šoli, ki se samoizboljšuje, je avtonomna in samoevalvacijska, je v skoraj vseh okoliščinah bolj kot resničnost le prizadevanje.

Bolj verjetno je, da bodo šole dosegle izboljšanje, če imajo na voljo zunanjo podporo. Do tega zaključka so prišli Baker, Curtis in Berenson (1991) ob primerjavi šol, ki so se obrnile na zunanjo podporo in tiste, ki tega niso storile. To je bilo ključno vprašanje raziskave, ki so jo v letih med 1997 in

2000 izvedli na Škotskem. Raziskovalci in »kritični prijatelji« so v obdobju treh let obiskali 80 škotskih šol, zbirali podatke in posredovali povratne informacije, da bi podprli šole pri njihovem načrtovanju samoevalvacije in izboljšav (MacBeath in Mortimore 2001).

Polovica šol je imela podporo »kritičnega prijatelja«, ki jim je svetoval pri zbiranju in uporabi podatkov, posredovanju povratnih informacij o odkritjih in ki je ravnateljem in učiteljem pomagal izluščiti njihov pomen. Takoj je postalo jasno, kako pomembna je ta podpora, saj se je v skoraj vsakem primeru pokazalo, kako zahtevna je naloga, še posebej za ravnatelje šol. Čeprav so podatke o doseženem znanju in dodani vrednosti pogosto sprejeli z razočaranjem, so se učitelji najtežje spopadali s podatki o stališčih učiteljev in učencev ter odnosu med njimi, in so pri razlagi teh podatkov in iskanju njihovega konteksta potrebovali občutljivo posredovanje kritičnega prijatelja. V polovici šol, kjer prednosti podpore kritičnega prijatelja niso izkoristili, so težavo rešili bolj preprosto, in sicer tako, da se z odkritji pač niso ukvarjali. Ravnateljica neke osnovne šole, ki ni imela podpore kritičnega prijatelja, je po telefonu poklicala skupino raziskovalcev, in jim povedala, da so bili podatki o stališčih učiteljev in medsebojnih odnosih napačni, saj je obiskala vsakega učitelja, da bi ga vprašala, ali so res tako komentirali svoje stališče. Povedala je, da so prav vsi zanikali takšno obrekovanje.

V šolah s stalno podporo kritičnega prijatelja so bile zagotovljene bolj poglobljene priložnosti za raziskovanje usklajenosti in neusklajenosti pogledov, ki jih imajo učitelji in učenci glede tega, kaj je pomembno na eni strani ter glede učinkovitosti prakse na drugi strani. Podatki so razkrili, da so učitelji ves čas podcenjevali pripravljenost in veselje do učenja, ki so ju učenci prinesli s seboj v šolo, pri čemer pogosto niso znali prepoznati ovir in zaviralcev spodbud, zaradi katerih takšna prizadevanja niso obrodila sadov.

Prilagoditev pristopa ISEP v angleškem kontekstu (Pedder, James in MacBeath 2005) je prinesla podobne odzive na vlogo kritičnega prijatelja pri zagotavljanju pomoči učiteljem, da bi smiselno in učinkovito uporabili podatke. Ena od stvari, ki so bile v središču študije, je bila sposobnost šole, da uresniči proces dvojne zanke učenja (Argyris 1993; Argyris in Schön 1978), kar pomeni, da je šola pripravljena in sposobna umakniti se od učnega procesa in bolj poglobljeno razmisliti o sami izkušnji evalvacije. Dvojna zanka učenja je eno od temeljnih znamenj neprekinjenega procesa samoevalvacije v primerjavi z bolj ustaljenim procesom notranje inšpekcije. Medtem ko je v slednjem procesu privzeta enojna zanka

»zbiranje podatkov – interpretacija – zastavljanje ciljev – načrtovanja izboljšave«, dvojna zanka ponuja zasilni izhod iz tega kroga, pri čemer je tudi evalvacijska aktivnost nenehno in kritično spremljana.

Vodenje šole, ki uresničuje samoevalvacijo

Iz samoevalvacije se lahko naučimo pomembnega nauka, ne glede na to, kje se je pojavila. Odmik od nadzora učilnice je bil v velikem krogu vpletenih obravnavan kot eden od vzročnih dejavnikov za nastanek krize zaposlovanja in zadrževanja zaposlenih in kot vse večje razočaranje nad poklicem, ki je bil videti, kot da je oropan možnosti dajanja spodbud, spontanosti in lastništva (Ball 2001; Fielding 1999; Nicholls in Berliner 2007). To naj bi vodilo k temu, kar je Lauder (1999) poimenoval »naučena nemoč« (Cuban 2001, 7):

Učitelji predstavljajo za reformiste tako težavo kot rešitev. Prav zaradi tega paradoksa reformisti vseh generacij sanjajo o kurikulumu, besedilih in drugih gradivih, ki so »odporni na učitelje«, da bi spodbudili oblike, ki preskočijo učitelje in pripravijo učence k učenju. Nobena reforma pedagoške prakse, s katero sem se doslej ukvarjal le z branjem o njej v računalniku ali pa tako, da sem v njej sodeloval v zadnji polovici stoletja, ni bila izvedena v celoti tako, da učitelji ne bi razumeli sprememb, pridobili pomoči pri njenem udejanjanju v praksi in da je ne bi prilagodili potrebam posameznega razreda.

Nezmožnost osredotočenosti na učitelje pri samoevalvaciji in izboljšavah pomeni neuspešno vodenje. Za vodenje je potrebna ustvarjalnost pri upravljanju napetosti med zunanjim svetom politike in notranjim svetom šole, med izboljšavo, kot jo vidi vlada in učnega programa, kot ga vidijo šole same. Poskus ohraniti razdaljo, razmišljanju o ciljih in prizadevanjih tistih, ki so del šolske skupnosti, je namreč neizbežno v nasprotju z zahtevami javne odgovornosti do uveljavljenih standardov uspešnosti. Neil Dempster (2008) opisuje ravnatelje kot osebe, ki se z etično intuicijo lotijo svojega dela v skladu s »prvim vzgibom«, včasih na osnovi izkušnje pogojnega refleksa, včasih pa s trdnimi prepričanji, do katerih pridejo spontano na osnovi globoko ukoreninjenih vrednot, ki jih imajo kot posamezniki. »Drugi ljudje nimajo vedno intuicije, ki se nam zdi samoumevna,« še piše, pri čemer zagovarja stališče, da je potrebno posameznikov »prvi vzgib« oceniti v luči tega, kako drugi gledajo na položaj, pri čemer je treba graditi na zaupanju in vključiti druge v procese sprejemanja odločitev.

[Učinkoviti vodje] poiščejo način za sproščanje ustvarjalne energije učiteljev in učencev, saj je to sila, ki krepi eksperimentiranje in vdahne življenje, vnese razburjenje in navdušenje v učno okolje učencev in učiteljev. To seveda pomeni, da se vodje v negotovih okoliščinah počutijo dobro, da jih bolj kot rezultati zanima učenje in da zaupajo učiteljem in učencem, ki v svojih učilnicah delajo čudeže. (Sackney in Mitchell 2008, 87)

Učeči se vodje, ne glede na svoj položaj ali pomanjkanje tega, na prvo mesto postavljajo samoevalvacijo, ki navdihuje učitelje in učence ter omogoča pridobivanje njihove predanosti, saj si prizadevajo, da ujamejo čarovnijo in jo ohranjajo pri življenju. Zavedajo se pojemajočega vpliva redukcionizma, kategorizacije in sistemov z dokončnimi rezultati. Razkrivajo se v negotovosti, ker negotovost kar kliče po globljem raziskovanju. Pred preprostimi resnicami dajejo prednost večbarvnim perspektivam. Z vsemi podatki se soočajo z zdravo mero dvoma.

Najbolj opazna lastnost velikih vodij, vsekakor pa vodij velikih sprememb, je njihova želja po učenju in prizadevanju za učenje. Veliki vodje kažejo izjemno pripravljenost, da se premaknejo iz lastnega območja udobja, tudi potem, ko so svoj cilj v večji meri že dosegli. Še naprej so pripravljeni tvegati, tudi kadar ni prav nobenega očitnega razloga za to. Odprti so do ljudi in zamisli, tudi v tistem trenutku v življenju, ko lahko upravičeno menijo, da zaradi svojega uspeha vedo že vse. (Hesselbein idr. 1996, 78)

Prav v tej nenehni želji in prizadevanju za učenje, tako posameznikov kot skupnosti, na ravni učenca, učitelja in sistema, v razširitvi območja udobja v organizaciji, postane samoevalvacija vidna in poganja izboljšave.

Literatura

- Alvik, T. 1996. *Self Evaluation: What, Why, How, by Whom, for Whom*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Apple, M. 2006. »Markets, Standards, and Inequality.« Keynote Address to International Congress on School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, FL, 6. januar.
- Argyris, C. 1993. *Knowledge for action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Argyris, C., in D. Schön. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.

- Baker, P., D. Curtis in W. Berenson. 1991. *Collaborative Opportunities to Build Better Schools*. Bloomington, IL: Illinois Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ball, S. J. 2001. »Labour, Learning and the Economy.« V *Taking Education Really Seriously: Four Years Hard Labour*, ur. M. Fielding, 45–58. London: Routledge Falmer.
- Cheng, Y. C. 2005. »Multiple Thinking and Creativity in Organizational Learning.« *International Journal of Educational Management* 19 (7): 605–622.
- Cuban, L. 2001. »Improving Urban Schools in the 21st Century: Do's and Don'ts or Advice to True Believers and Skeptics of Whole School Reform.« Predstavljeno na OERI Symposium on Comprehensive School Reform Research and Evaluation, Denver, 18.–20. julij.
- Cullingford, C., and S. Daniels. 1998. *The Effects of OFSTED Inspection on School Performance*. Huddersfield: University of Huddersfield.
- Dannawy, Y. 2001 »Should we Sugar Coat the Truth then Miss?« Magistrsko delo, University of Cambridge.
- Dempster, N. 2008. »Leadership for Learning: Some Ethical Connections.« V *Leadership for Learning: International Perspectives*, ur. J. MacBeath and Y. C. Cheng, 81–99. Amsterdam: Sense.
- Entwistle, N. J. 1987. *Understanding Classroom Learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Fielding, M. 1999. »Target-Setting, Policy, Pathology and Pupil Perspectives: Learning to Labour in New Times.« *Cambridge Journal of Education* 29:277–287.
- Gray, J., D. Hopkins, D. Reynolds, B. Wilcox, S. Farrell in D. Jesson. 1999. *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.
- Hesselbein, F., M. Goldsmith, R. Beckard in P. Drucker. 1996. *The Leader of The Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lauder, H. 1999. »Competitiveness and the Problem of Low Skill Equilibria: A Comparative Analysis.« *Journal of Education and Work* 12:281–294.
- Lawrence-Lightfoot, S. 2003. *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. New York: Random House.
- Learmonth, J. 2000. *Inspection: What's in It for Schools?* London: Routledge.
- Leeuw, F. 2001. »Reciprocity and the Evaluation of Educational Quality: Assumptions and Reality Checks.« Vabljeno predavanje na European Union Congress, Karlstat, 2.–4. april.
- MacBeath, J. 2006. *School Inspection and Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J., in W. R. Clark. 2004. *The Impact of External Review in Hong Kong*. Cambridge: Cambridge Education.

- MacBeath, J., in P. Mortimore. 2001. *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- McGilchrist, B., in K. Myers in J. Reed. 1998. *The Intelligent School*. London: Chapman.
- Matthews, P., in P. Sammons. 2005. »Survival of the Weakest: The Differential Improvement of Schools Causing Concern in England.« *London Review of Education* 3 (2): 159–176.
- Nicholls, L., in D. Berliner. 2007. *Collateral Damages: How High Takes Testing Corrupts American Schools*. Boston, MA: Harvard Education Press.
- Ouston, J., in J. Davies. 1998. »OFSTED and Afterwards: Schools Responses to Inspection.« *School Improvement after OFSTED Inspection: School and LEA Responses*, ur. P. Earley, 13–24. London: Sage.
- Pedder, D., M. James, in J. MacBeath. 2005. »How Teachers Value and Practise Professional Learning.« *Research Papers in Education* 20 (3): 209–243.
- Perkins, D. 2003. »Making Thinking Visible.« <http://www.newhorizons.org/strategies/thinking/perkins.htm>
- Rosenthal, L. 2000. »The Cost of Regulation in Education: Do School Inspections Improve School Quality?« Keele Department of Economics Discussion Papers 2000/09, Keele University.
- Sackney, L., and C. Mitchell. 2008. »Leadership for Learning: A Canadian Perspective.« *V Leadership for Learning: International Perspectives*, ur. J. MacBeath and Y. C. Cheng, 123–136. Amsterdam: Sense.
- Senge, P. M., N. H. Cambron McCabe, T. Lucas, A. Kleiner, J. Dutton in B. Smith. 2000. *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone who Cares about Education*. New York: Doubleday.
- Stoll, L., and K. Myers. 1997. *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. London: Falmer.
- Tomkins, A. 1895. *The Philosophy of School Management*. Boston: Ginn.
- Wolf, A. 2002. *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*. London: Penguin.
- Woodhead, C. 1999. »An Inspector Responds.« *Guardian Education*, 5. oktober.
- Wrigley, T. 2003. *Schools of Hope: A New Agenda for School Improvement*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Načrtovanje in vrednotenje procesa samoevalvacije v šoli

Jan Vanhoof

Uvod

Šole postajajo vse bolj avtonomne in dosegaajo tudi vse višjo stopnjo samousmerjenosti (kar se od njih tudi pričakuje). V zameno za avtonomijo, ki jim je bila dodeljena, morajo šole ovrednotiti kakovost izobraževanja, ki ga zagotavljajo. V šolah za takšne naloge potrebujejo ustrezno znanje in spretnosti, ki niso samoumevne. To še posebej velja za vlogo, ki jo ima samoevalvacija v trenutni zahtevi po vključevanju zagotavljanja kakovosti kot dela šolske politike. S samoevalvacijo mislimo na procese, ki jih v veliki meri spodbuja šola sama, s katerimi člani učiteljskega zbora opišejo in ovrednotijo delovanje šole na sistematičen način z namenom sprejemanja odločitev ali prilagajanja v okviru celotnega šolskega razvoja in politike. V zadnjem desetletju so različne vrste samoevalvacij v številnih državah postale (ali postajajo) nekaj vsakdanjega. Tako šole kot vlade zdaj sprejemajo pobude, katerih namen je ustvariti sistematične oblike samoevalvacije v šoli. V zadnjih letih se je razvil niz okvirjev, s katerimi so želeli spodbuditi večjo uspešnost samoevalvacij, razvili pa so tudi instrumente za samoevalvacijo različnih vidikov delovanja šol.

Postalo pa je jasno, da v šolah v okviru lastnih in znanih okoliščin ni lahko spodbuditi in izvesti sistematičnega ter rednega procesa samoevalvacije. Kljub temu se je v zadnjih desetih letih osnovno poznavanje tega, kaj je tisto, kar omogoča oz. onemogoča uspešno samoevalvacijo, močno razširilo. V tem članku prikazujemo eno od študij, ki predstavlja izhodišče za okvir načrtovanja in vrednotenja procesa samoevalvacije. Pri tem smo prevzeli stališče šole, ki je želela načrtovati in ovrednotiti samoevalvacijo v lastnem kontekstu.

Konceptualno in metodološko ozadje

Številne raziskave potrjujejo, da je kakovost procesa samoevalvacije močno odvisna od načina izvedbe samoevalvacije. Značilnosti, povezane s samoevalvacijo, je mogoče raziskovati s konceptom »samo-evalvacije kot ukrepa politike šole«. Empirični dokazi govorijo o tem, da so procesi uveljavljanja politike tem bolj učinkoviti, čim bolj so skladni s temi značilnostmi:

zagotavljajo strokovno in osebno podporo učiteljskemu zboru (Sammons, Hillman in Mortimore 1995); zagotavljajo vključenost različnih deležnikov v proces sprejemanja odločitev (Mortimore idr. 1988); usklajujejo aktivnosti, ki jih je potrebno izvesti, z aktivnostmi na drugih področjih politike (Wikeley, Stoll in Lodge 2002); uporabljajo učinkovite komunikacijske strategije (MacBeath 1999) in imajo skupne cilje (Potter, Reynolds in Chapman 2002).

Poudariti je potrebno tudi, da je samoevalvacija lahko uspešna le, če imajo člani učiteljskega zbora pozitiven odnos do nje (MacBeath 1999). Ustvarjanje zavedanja, da je samoevalvacija uporabna in pomembna, je zato predpogoj za njen uspeh (Schildkamp 2007). V raziskavi smo si zastavili hipotezo, da višja ocena značilnosti, povezanih s samoevalvacijo, pomeni tudi višjo oceno kazalnikov kakovosti samoevalvacije.

Da bi opisali in razložili vodenje ter rezultate samoevalvacije v šolah, smo za potrebe raziskave uporabili različne metode zbiranja podatkov, tako kvalitativnih kot kvantitativnih. Raziskovalne aktivnosti so vključevale metodo delfi, uporabo anket in študije primerov. *Metoda delfi* je vključevala 16 oseb, ki so bile (ali bi lahko bile) vključene v proces samoevalvacije. *Anketa* je bila razposlana približno 2700 anketirancem (ravnateljem, učiteljem in drugemu šolskemu osebju) v 95 šolah, ki smo jih vprašali, kako so zaznavali vodenje in kakovost samoevalvacije, izvedene v njihovih šolah. *Študije primerov* so vključevale podrobne študije 3 šol, vključenih v celoten proces izvedbe samoevalvacije s poglobljenimi intervjuji s člani učiteljskega zbora. V nadaljevanju so opisani rezultati teh raziskovalnih aktivnosti. Informacije o posebni metodologiji in rezultatih določenih delov raziskave lahko bralec najde v predhodnih publikacijah (Vanhoof 2007; Vanhoof, De Maeyer in Van Petegem 2011; Vanhoof in Van Petegem 2007; Vanhoof in Van Petegem 2010; Vanhoof, Van Petegem in De Maeyer 2009; Vanhoof idr. 2009).

Opis rezultatov v zvezi z vodenjem samoevalvacije pričenjamo s predpostavko, da se izkušnje flamskih šol glede »samoevalvacije kot ukrepa politike«, tako pozitivne kot negativne, lahko pokažejo kot uporabne za druge šole (in tako tudi za šole v Sloveniji). Poglavlje z rezultati z drugimi besedami postavlja v ospredje številne pomembne podrobnosti, ki jih ne smemo prezreti pri načrtovanju samoevalvacije. Na nekaj mest v besedilu smo vstavili dobredne navedbe iz intervjujev, ki so v ležeči pisavi. Upamo, da bomo s temi navedbami opozorili na celovitost družbenih medsebojnih vplivov in na to, kako udeleženci procesov samoevalvacije zaznavajo in razumejo drug drugega ter kakšno je njihovo stališče.

Samoevalvacija kot ukrep politike šole: osnovna načela pri načrtovanju in vrednotenju procesa samoevalvacije

Za uresničevanje samoevalvacije ni dovolj le zbiranje podatov. Če k procesu samoevalvacije ne pristopimo dovolj premišljeno in skladno s skupno politiko šole, je verjetnost, da bodo rezultati samoevalvacije bistveno prispevali k razvoju šole, zelo majhna. Če pogledamo na samoevalvacijo kot na ukrep politike šole, je potrebno poudariti pomen ustvarjanja ustreznega okvirja za izvedbo samoevalvacije. Različni rezultati raziskav, omenjenih zgoraj, kažejo, da imajo procesi samoevalvacije, ki so v veliki meri skladni s spodnjimi načeli, večjo možnost za uspeh, kot procesi, pri katerih temu ni tako ali za katere to velja le v manjši meri. Konceptualne sestavne dele, povezane s »samoevalvacijo kot ukrepom politike šole«, smo skrčili na sedem osnovnih načel. Čeprav so ta načela v tem članku ločena zaradi naših trenutnih namenov, želimo poudariti, da jih je v praksi pogosto zelo težko obravnavati povsem ločeno. Zapleten in vsakdanji proces samoevalvacije je celovit pojav. Do pravilnega razumevanja tega procesa lahko pridemo le, če v nadaljevanju navedenih sedem načel obravnavamo kot celoto:

1. Učiteljski zbor je pripravljen na sistematično refleksijo.
2. Učiteljski zbor deluje v smeri doseganja skupnih ciljev.
3. V učiteljskem zboru je vodenje distribuirano. Zagotavljamo aktivno vključenost vseh.
4. Komunikacija v učiteljskem zboru je učinkovita.
5. Učiteljski zbor si prizadeva ustvariti spodbudne odnose in sodelovanje.
6. Učiteljski zbor vključuje proces samoevalvacije v obstoječo šolsko politiko.
7. Učiteljski zbor je odziven na notranja in zunanja pričakovanja, ki se nanašajo na proces samoevalvacije.

Ker želimo opisati naravo in medsebojno delovanje različnih vpletenih dejavnikov, smo ob koncu podrobnejše predstavitve vsakega načela navedli niz pomembnih kazalnikov. To so izjave, ki se nanašajo na določene vidike posameznega načela, z njimi pa želimo usmeriti bralčevo pozornost na ustrezne lastnosti procesa samoevalvacije. Kazalniki razkrivajo, kako se posamezno načelo kaže v določenih pogojih med samoevalvacijo. Ti kazalniki sestavljajo morebitno osnovo tako za načrtovanje kot tudi za vrednotenje procesa samoevalvacije.

1. načelo: pripravljenost na sistematično refleksijo

Zaradi evalvacij se člani učiteljskega zbora velikokrat počutijo ogroženo in neprijetno. Refleksijo in poleg tega tudi uresničevanje procesa samoevalvacije nekateri posamezniki še vedno dojemajo in razumejo kot obveznost, ki so jim jo vsilili »od zgoraj«, namesto da bi nanjo gledali kot na potrebno sredstvo za izboljšanje njihove lastne uspešnosti. Za uspešno samoevalvacijo je nujno potrebno, da so učitelji pripravljeni raziskovati in analizirati tako pozitivne kot tudi negativne elemente svoje poklicne prakse. Za to je potrebna tako imenovana »odprta naravnost«. Člani učiteljskega zbora, ki so odprto naravnani, gledajo na vzajemno kritičen in konstruktiven pristop kot na normalen del poklicne prakse. Samoevalvacija ponuja boljše rezultate, kadar se na proces vpogleda v lastne aktivnosti in prepoznavanja področij, ki jih je potrebno izboljšati, ne gleda kot na nekaj, kar posameznike ogroža.

V zvezi s tem ne smemo spregledati dejstva, da je odnos posameznih članov učiteljskega zbora do refleksije in samoevalvacije različen. Pogosto velja intuitivna predpostavka, da so mlajši člani učiteljskega zbora bolj pozitivno naravnani kot starejši. Kljub temu raziskave odnosa do samoevalvacije kažejo, da starost pri tem ne odigra pomembne vloge. Tisto, kar se zdi, da ima vlogo, je mesto ali položaj posameznika v šoli. Tako je odnos ravnateljev do samoevalvacije ponavadi (veliko) bolj pozitiven od odnosa učiteljev. Bolj pozitiven odnos ravnateljev se kaže tudi v višjih pričakovanjih, ki jih imajo ravnatelji glede uresničevanja samoevalvacije. Ravnatelji pogosto predvidevajo, morda naivno, da člani učiteljskega zbora podpirajo uresničevanje samoevalvacije in da cenijo dejstvo, da so vključeni v proces zbiranja podatkov. Pogosto se je izkazalo, da gre pri tem za napačno razumevanje položaja.

Komentar učitelja: »Od velikega števila kolegov boste dejansko dobili enak odziv kot od učencev. Seveda jim ni všeč, če morajo vrednotiti sami sebe. Njihov odziv je: ›V čem je smisel tega?‹ in ›Za kaj gre pri vsem tem?‹ Ne vidijo vedno koristi, ki jih to prinaša [...] Mislim, da gre načeloma pogosto za to, da samoevalvacija ni nekaj, kar je mogoče narediti samodejno. Ljude morajo biti za to usposobljeni. Pa je temu res tako?«

Kazalniki zmožnosti refleksije med samoevalvacijo

- Razumemo, kakšen je odnos vodstva šole in članov učiteljskega zbora do samoevalvacije.

- Člani učiteljskega zbora smo pripravljeni kritično preveriti in ovrednotiti lastno pedagoško prakso.
- Člani učiteljskega zbora smo dovolj odprti in imamo pravo mero zaupanja.
- Člani učiteljskega zbora imamo pozitiven odnos do samoevalvacije.
- Vemo, kako člane učiteljskega zbora med samoevalvacijo spodbujati k samorefleksiji.
- Člani učiteljskega zbora ne gledamo na prepoznana področja izboljšav kot na grožnjo.
- Tisti, ki so vključeni, so dovolj dobro seznanjeni z načinom izvajanja samoevalvacije.
- Člani učiteljskega zbora vemo, da podatki, pridobljeni s samoevalvacijo, ne bodo neustrezno/napačno uporabljeni.
- Samoevalvacija je osredotočena na teme, ki ne predstavljajo prevelike »grožnje«.

2. načelo: delovanje v smeri doseganja skupnih ciljev

Na začetku procesa je potrebno razjasniti namen samoevalvacije. Zato je proces samoevalvacije najbolje začeti s pregledom pričakovanih dosežkov, in sicer zavestno ter odprto. Po tej logiki se torej učinkovita samoevalvacija začne z razmišljanjem o tem, kako bo nekdo ovrednotil kakovost izvedene samoevalvacije.

Glede na trenutno prakso je samoevalvacija nekako ločena od drugih področij šolskega dela in zato povezave med njimi niso dovolj jasne. Vse prevečkrat so cilji nejasni in ohlapno opredeljeni v smislu nečesa, kar želimo doseči, dobrih namenov in visokih ciljev. To vodi v zmedo in negotovost. Posledično se samoevalvacija včasih zdi kot enkratna pobuda, ki nima nič skupnega s skupno politiko šole. Zato je pomembno, da se člani učiteljskega zbora zavežejo k doseganju izbranih ciljev, šola pa mora opredeliti dejanski nabor skupnih ciljev. Člani učiteljskega zbora morajo tudi natančno vedeti, zakaj se samoevalvacija izvaja in v kakšne namene bodo njeni rezultati uporabljeni. Za opredelitev skupnih ciljev je dobro začeti z razmišljanjem o tem, kaj udeleženci procesa samoevalvacije pričakujejo od tega procesa, pri čemer njihove potrebe niso nujno usklajene. Prednosti učiteljev niso vedno v skladu s prednostmi vodstva šole, čeprav se nujno ne izključujejo. Na začetku samoevalvacije se morajo različni deležniki dogovoriti o funkciji in ciljih procesa, v katerega se bodo vključili.

Kazalniki delovanja za doseganje skupnih ciljev

- Vemo, kaj vodstvo in člani učiteljskega zbora pričakujejo od samoevalvacije.
- Oblikovali smo jasne cilje samoevalvacije.
- Cilje samoevalvacije smo zapisali.
- Vsi člani učiteljskega zbora popolnoma podpiramo navedene cilje samoevalvacije.
- Kot šola se strinjamo, da je potrebno izpeljati samoevalvacijo.
- Sklenili smo dogovor o ključnih težavnih področjih, ki jim je potrebno dati prednost.
- Tisti, ki so vključeni imajo dovolj spodbud za izvedbo samoevalvacije.
- Člani učiteljskega zbora gledamo na samoevalvacijo kot nekaj koristnega tudi za nas.
- Načrti za samoevalvacijo so realni.
- Razumemo kriterije, ki jih bomo uporabili za preverjanje uspešnosti samoevalvacije.

3. načelo: distribuirano vodenja kot sredstvo za zagotavljanje aktivne vključenosti

Ni dvoma, da ima vodstvo šole osrednjo vlogo pri izvedbi samoevalvacije na šolski ravni. Kljub temu pa vodenje procesa samoevalvacije ni le stvar vodstva šole. Skupno sprejemanje odločitev ustvarja široko osnovo za podporo samoevalvacije. Med samoevalvacijo je tako vodenje sestavljeno iz dveh elementov: vodenja procesa s strani vodstva šole/tima za samoevalvacijo in sodelovanja učiteljev pri sprejemanju odločitev skozi celoten proces. Ob vsem tem še vedno velja, da danes samoevalvacijo v veliki meri še vedno izvaja vodstvo šole, z le omejenim vključevanjem učiteljev, učencev in staršev. Distribuirano vodenje ne pomeni, da morajo v vsaki fazi procesa samoevalvacije vsi učitelji biti vključeni v vsako odločitev, temveč bolj to, da morajo odigrati svojo vlogo, kadar je to potrebno. Če se samoevalvacija osredotoči na vidike, o katerih bodo člani učiteljskega zbora verjetno imeli trdna stališča, mora vodstvo šole razmisliti o tem, da jih vključi v proces samoevalvacije. Podobno velja za primere, kjer imajo nekateri učitelji močne osebne interese ali pomembno strokovno znanje in izkušnje; v takšnih primerih vodstvu šole priporočamo, da zagotovi njihovo vključenost v procese samoevalvacije.

Načrtovanje samoevalvacije vključuje skoraj neprekinjen niz odločitev, zato negotovost, ki označuje proces samoevalvacije, v ničemer ne prispeva k njegovi poenostavitvi. Ne glede na to je pomembno, da se nenehno preverja kakovost sprejetih odločitev. To je mogoče izvajati z uporabo dveh preprostih kriterijev, in sicer resnična kakovost posamezne odločitve in obseg, do katerega je ta odločitev sprejeta pri članih učiteljskega zbora. S tem se vrnemo nazaj na pomembnost ustvarjanja široke osnove za podporo. V tem smislu se člani učiteljskega zbora velikokrat razdelijo v dve skupini. Nekateri želijo biti vključeni v sprejemanje odločitev in vidijo sebe vključene v tista področja, ki jih je potrebno pregledati in ovrednotiti s samoevalvacijo na šolski ravni. Drugih ne zanima politika šole, ki jo predpisuje vodstvo šole (ali drugi). Dojemanje in razumevanje vključenosti ter potreba po izražanju mnenja so zato zelo subjektivni. Izbira primerne strategije je zaradi tega vse prej kot lahka. Dodatna težava, kot smo že omenili, je v tem, da člani učiteljskega zbora včasih izražajo nasprotujoča si stališča. Za nekatere bo tako vedno vse »premalo in prepozno«, medtem ko bodo drugi raje komentirali iz ozadja.

Komentar ravnatelja: »Pri samoevalvaciji imam občutek, da je, »no, za učitelje to vse preprosto, mar ne?« Izpolnite obrazec, nato se v nadaljevanju udeležite intervjuja in navedete nekaj komentarjev. Hm, in to je pravzaprav vse. Toda, ko pride trenutek, ko morate to dejansko izvesti, tega v resnici raje ne bi naredili. Raje bi to prepustili drugim, se umaknili in komentirali iz ozadja. Vsa ta nasprotovanja, hm, vse te graje, ki, hm, niso niti konstruktivne. In takoj, ko dobijo priložnost, da bi v resnici sodelovali in naredili nekaj, se ustavijo.«

Kazalniki distribuiranega vodenja med samoevalvacijo

- Samoevalvacija ni le stvar vodstva šole.
- Postopki sprejemanja odločitev, ki se nanašajo na samoevalvacijo, so transparentni.
- Izvajanje samoevalvacije ni prepuščeno eni sami osebi.
- Člani učiteljskega zbora smo vključeni v procese sprejemanja odločitev.
- Pri sprejemanju odločitev, ki se nanašajo na samoevalvacijo, je pomembna raven strinjanja.
- Člani učiteljskega zbora smo spodbujeni, da se vključujemo v procese sprejemanja odločitev.

- Vsi deležniki so vključeni v sprejemanje odločitev.
- Pri sprejemanju odločitev uporabimo vso morebitno strokovno znanje in izkušnje šole.
- Pri sprejemanju odločitev se upošteva raven strinjanja članov učiteljskega zbora.
- Člani učiteljskega zbora se zavedamo, da obstaja oz. ne obstaja nasprotovanje v zvezi z odločitvijo o izvedbi samoevalvacije (ali v zvezi z določenim izbranim pristopom).

4. načelo: učinkovita komunikacija med samoevalvacijo

Vodstvo šole velikokrat podcenjuje obseg, do katerega člani učiteljskega zbora želijo biti obveščeni o samoevalvaciji. To pogosto pomeni, da so člani učiteljskega zbora precej slabo obveščeni o ciljih, vodenju in rezultatih samoevalvacije. Uporaba pravilne strategije komunikacije je torej bistvenega pomena.

Komentar ravnatelja: »Bistvena je komunikacija. To je nekaj, na kar je treba biti pozoren na začetku, čeprav zahteva pozornost do konca. V različnih fazah je treba temu nameniti dovolj časa in se prepričati, da »so vsi na krovu«. Da vsi vedo, za kaj gre in kaj želimo doseči. Najpomembneje pa je, da se to ne obravnava kot le še en obrazec, ki ga je treba izpolniti.«

Ugotovili smo, da je komunikacija glede samoevalvacije v šolah pogosto omejena na obveščanje o tem, kaj se dogaja, brez medsebojnega sodelovanja in razprav. V veliki meri prihaja do tega zato, ker ravnatelj in člani timov za samoevalvacijo pogosto menijo, da je širše zastavljena komunikacija nepotrebna. Velikokrat predvidevajo, da člani učiteljskega zbora nimajo nobenih bistvenih pripomb ali vprašanj, povezanih z uresničevanjem procesa samoevalvacije.

Učinkovita komunikacija pomeni, da so za ustrezen proces komuniciranja potrebni primerno usposobljeni ljudje in ustrezni postopki. Učinek klasičnih strategij komunikacije (npr. posredovanje poročil in predstavitev na sestankih zbora) je omejen. Za to je nekaj razlogov. Komunikacija med samoevalvacijo je pogosto premalo osredotočena na to, kar želijo vedeti člani učiteljskega zbora. Pogosteje so osredotočeni na praktična vprašanja, ki so pomembna za učitelje, na primer, na način zbiranja podatkov. Z drugimi besedami, člani timov za samoevalvacijo zagotavljajo komunikacijo

o zadevah, ki se njim zdijo pomembne, da bi uspešno izvedli samoevalvacijo, čeprav pri tem ne upoštevajo stališč velikega dela članov zbora, ki jih je na primer še vedno potrebno prepričati, da počnejo nekaj, kar je vredno truda.

Še več, pogosto se pojavi mnenje, da je treba najprej pripraviti nekaj določenega, preden se obvesti ljudi. Obveščanje učiteljskega zbora na primer z namenom doseganja skupnih ciljev ali sodelovanja pri sprejemanju odločitev je redko. Malo ali nič pozornosti se posveča namenu samoevalvacije ali razlogom za njeno izvedbo. S tem morda lahko razložimo, zakaj učitelji včasih nimajo dobesedno nič za povedati o samoevalvaciji, ki se izvaja na njihovi šoli, kljub temu da ni dvoma o tem, da so bili o zadevi obveščeni. Osredotočenost na komunikacijo se v idealnem primeru zato mora začeti v zelo zgodnjih fazah procesa.

Kazalniki učinkovite komunikacije med samoevalvacijo

- Šola je temeljito razmislila o tem, kako komunicirati z učiteljskim zborom.
- Komunikacija je koordinirana.
- Na voljo imamo dovolj priložnosti za neformalne pogovore o samoevalvaciji.
- Informacije o ciljih in izvajanju samoevalvacije so vedno na voljo.
- Vsebina komunikacije je osredotočena na to, kar želimo vedeti člani učiteljskega zbora.
- Vsi vključeni smo primerno obveščeni o ciljih samoevalvacije.
- Člani učiteljskega zbora se ne bojimo izraziti svojega mnenja.
- Poročanje o samoevalvaciji je skladno s potrebami ciljnih skupin.
- Poročanje o samoevalvaciji je učinkovito.
- O rezultatih samoevalvacije odprto komuniciramo.

5. načelo: prizadevanje za ustvarjanje spodbudnih odnosov in sodelovanja

Šole za uspešno uresničevanje samoevalvacije potrebujejo osnovno podporo. To je mogoče razviti (in vzdrževati) le, če pobudo podpira dovolj ljudi. Pri tem mislimo na spodbudne poklicne odnose, kadar imajo tisti, ki so vključeni, občutek, da ne izvajajo dodeljenih nalog v okviru samoevalvacije povsem sami, temveč da jih (aktivno) podpirajo kolegi (vodstvo in uči-

telji) in/ali zunanje ustanove ter deležniki. Če so med procesom samoevalvacije (pozitivne) pozornosti deležni tudi osebni razvoj in osebne izkušnje, lahko govorimo o spodbudnih medosebnih odnosih.

Sodelovalnost ima pri uresničevanju samoevalvacije pomembno vlogo. V šoli s sodelovalno kulturo se skupinsko delo obravnava kot nekaj pozitivnega in ne kot grožnja učiteljevi avtonomiji. Samoevalvacija je lahko uspešna le, če je dovolj sodelovanja, podpore, zaupanja, odprtosti in vključenosti. Zaupanje in odprtost pomenita, da se učitelji počutijo dovolj sposobni in zmožni predstaviti svojo pedagoško prakso, vključno z vsemi morebitnimi težavami ali vprašanji (ampak tudi s pozitivnimi rezultati), kolegom, vodstvu ali drugim ustanovam in/ali deležnikom, ki so vključeni v samoevalvacijo. Klima, kjer prevladujeta zaupanje in odprtost, je torej nujna. Nujno je, da med člani učiteljskega zbora, timom za samoevalvacijo in vodstvom šole vlada zaupanje. Navedba v nadaljevanju razkriva, da učitelji niso zlahka odprti, iskreni ali se postavijo v položaj, v katerem so ranljivi.

Komentar učitelja: »Menim, da mi je to kot kolegu zelo težko narediti, saj sem na koncu dneva tudi sam le eden od zaposlenih. Na koncu koncev imajo moč, ki jo lahko uporabijo proti tebi, morda tega ne bodo naredili takoj, vendar možnost ostaja. Mislim, da se to v resnici ne bo zgodilo, vendar si vedno [...] vedno moraš ohranjati določen zadržek do svojega delodajalca ali nadrejenega. In zaposleni preprosto ne reče svojemu nadrejenemu: »Poglej, prijatelj, tega ne počneš dobro.« Skratka, to ni tako preprosto, mar ne?«

Ne glede na to člani učiteljskega zbora pogosto povedo, da menijo, da imajo dovolj podpore. Videti je, da imajo učitelji v šolah, kjer delajo, na splošno veliko ljudi, pri katerih, kakor trdijo, imajo ustrezno podporo, tako poklicno kot tudi osebno. Učitelji trdijo, da raje vidijo, če lahko sami izberejo, komu se bodo zaupali. Velja stališče, da »ne moreš prisiliti ljudi, da se odprejo«. Kadar morajo učitelji v kontekstu samoevalvacije delati z drugimi, ki ne pripadajo njihovem krogu ljudi, ki jim zaupajo in so ga določili sami, je očitno, da ne moremo samoumevno pričakovati odprtosti in sodelovanja.

Da bi med procesom samoevalvacije ustvarili spodbudne odnose, je dobro ugotoviti, ali je na šoli že ustaljena praksa. Za pričakovati je, da timi za samoevalvacijo, koordinatorji, vodje aktivov in ljudje, s katerimi se učitelji lahko zaupno pogovorijo, dosegajo boljše rezultate, če so ti posebej organizirani z namenom, da podprejo izvedbo aktivnosti v okviru samoe-

valvacije. Time za samoevalvacijo naj bi uporabili tudi za doseganje notranje podpore in sodelovanja. Težave, na katere naletijo, je mogoče obravnavati in zanje najti ustrezne rešitve. Še več, člani timov za samoevalvacijo trdijo, da ima njihovo delovanje lahko zelo motivacijski učinek. Zdi se, da že obstoj tima za samoevalvacijo ustvarja določeno dinamiko. Omogoči lahko zdravo spodbudo za napredek. Če so takšne strukture na voljo, je to vsekakor dragoceno.

Za uresničevanje samoevalvacije so potrebni znanje in spretnosti, zato je morda pametno poiskati pomoč tudi zunaj šole. V številnih šolah mora biti vključitev zunanjih sodelavcev zavestna izbira. Šole na začetku procesa samoevalvacije težko pravilno ocenijo potrebe po podpori. Pogosto ljudje v resnici ne vedo, kaj lahko pričakujejo in kakšne priložnosti ter pasti bo prinesel proces samoevalvacije in prav ta občutek, ko se ne ve, kaj se lahko pričakuje, je glavni razlog za poseganje po zunanji podpori. Še več, zunanja podpora je tudi strategija za spremljanje in zagotavljanje objektivnosti. Morda bi bilo na primer priporočljivo, če bi na šoli določene razprave vodil nekdo od zunaj. Pri tem je pomembno tudi to, da učitelji gledajo na vključitev zunanjih sodelavcev kot na jamstvo, da bo njihov prispevek obravnavan resno. Zunanji sodelavci lahko tudi obravnavajo določena stališča, na primer glede vodenja šole, ki jih učitelji morda ne bi bili zmožni izpostaviti, poleg tega pa je zunanja podpora dragocena tudi zato, ker ljudje od zunaj lahko na šolo pogledajo z drugega vidika.

Kazalniki spodbudnih odnosov in sodelovanja med samoevalvacijo

- Tim za samoevalvacijo ima dovolj podpore za uspešno vodenje samoevalvacije.
- Vemo, kakšno znanje in spretnosti za izvajanje samoevalvacije imamo na šoli.
- Med samoevalvacijo se profesionalno dogovarjamo.
- Tisti, ki vodijo samoevalvacijo (npr. tim za samoevalvacijo) imajo podporo pri ostalih članih učiteljskega zbora.
- Delo v okviru samoevalvacije poteka v skupinah/aktivih.
- Dejavnosti v okviru samoevalvacije so dobro premišljene in načrtovane.
- Sodelovanje preprečuje podvajanje nalog.
- Odzivni smo na potrebe, ki jih imajo člani tima za samoevalvacijo ali člani učiteljskega zbora pri izvajanju učinkovite samoevalvacije.

- Med vodstvom šole, timom za samoevalvacijo in člani učiteljskega zbora vlada medsebojno zaupanje.
- Kjer je potrebno, vključujemo zunanje sodelavce in/ali deležnike.

6. načelo: vpetost samoevalvacije v obstoječo politiko šole

Člani učiteljskega zbora, ki niso vključeni v vodenje samoevalvacije, so še posebej nagnjeni k temu, da na samoevalvacijo gledajo kot na enkratno aktivnost, ki ni povezana s skupno politiko šole. To v manjši meri velja za ravnatelje, ki po navadi bolje razumejo, kakšna je vloga samoevalvacije na ravni šole. Na samoevalvacijo gledajo bolj kot na sestavni del sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti šole. Kljub temu se morajo ravnatelji prepričati, da so povezave med tema dvema sistemoma kolikor je le mogoče brezhibne. Tu mislimo na integriran pristop s soodvisnostjo ciljev in dejavnosti samoevalvacije ter drugimi cilji in dejavnostmi v šoli. Da bi to dosegli, je potrebno upoštevati številne elemente, ki zahtevajo pozornost.

Med izvedbo samoevalvacije zelo pogosto ni posebej izražena povezava med procesom in skupno vizijo šole. V učinkoviti samoevalvaciji je pristop do stališč delovanja šole, ki jih je potrebno raziskati, celosten. To pomeni, da so področja, na katera je osredotočena samoevalvacija, raziskana v luči skupne politike šole in da so ta področja proučena v kontekstu njihovega odnosa do drugih vidikov življenja v šoli. Deležniki v procesu samoevalvacije tako bolj verjetno vidijo svoj prispevek kot nujni sestavni del večje naloge, ki je sestavljena iz med seboj povezanih delov.

Pomemben dejavnik uspeha pri doseganju celovitega pristopa k samoevalvaciji so jasno opredeljene prednostne naloge. Zaradi večjega števila manjših dejavnosti v šolah se včasih izgubi celotna slika in politika postane nepovezana namesto celovita. Tudi nesistematičen pristop predstavlja tveganje, če različni pristopi k samoevalvaciji v šoli niso dovolj dobro usklajeni. Samoevalvacija je pripravljena na ravni šole in za celotno šolo, zato obstaja nevarnost, da bo na primer ovirala pobude posameznih skupin/aktivov.

Komentar člana učiteljskega zbora: »Ampak mi smo pravzaprav že pripravili svojo dokumentacijo za potrebe evalvacije, ki jo sestavljajo poročila, dokumenti srečanj in poslovanje šole. Pri tem smo uporabili le odprta vprašanja, drug sistem, povedano z drugimi besedami. Žal so zdaj učitelji dejansko dobili dva paketa papirjev namesto enega.«

Kjer je to mogoče, priporočamo, da samoevalvacijo vodi tim za samoevalvacijo. To velja ne le za praktične organizacijske podrobnosti, temveč tudi za akcijsko pripravo, ko je potrebno ukrepanje. Na koncu koncev se obseg, do katerega se samoevalvacija dejansko vpne v obstoječo politiko šole, kaže v začetni fazi, ko morajo člani učiteljskega zbora pripraviti akcijske načrte za izboljševanje. S pomočjo timov za samoevalvacijo je mogoče ohranjati skupen pregled nad celotnim procesom in zagotoviti, da je v sprejetih pobudah jasna tematska oz. rdeča nit. S tem je tudi lažje zagotoviti, da bodo izbrane možnosti združljive z drugimi dejavnostmi v šoli.

Kazalniki integriranega pristopa med samoevalvacijo

- Cilji samoevalvacije so povezani z drugimi pobudami v šoli.
- Teme samoevalvacije so proučene v odnosu do drugih vidikov politike šole.
- Samoevalvacija analizira vidike politike in tudi izobraževalne vidike.
- Za potrebe samoevalvacije imamo pripravljene jasno opredeljene prednostne naloge.
- Za vodenje samoevalvacije izkoristimo obstoječe delovne ali projektnne skupine oz. ustanovimo tim za samoevalvacijo.
- Vključeni v samoevalvacijo delamo skupaj tako, da se dopolnjujemo.
- Samoevalvacija je v skladu z drugimi pobudami ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šoli.
- Člani učiteljskega zbora poznamo aktivnosti svojih kolegov in skrbimo, da jih imamo.
- Področja, kjer je potrebno ukrepanje, so del samoevalvacije, in niso ločena od obstoječega delovanja šole.

7. načelo: odzivnost na notranja in zunanja pričakovanja, ki se nanašajo na proces samoevalvacije

Samoevalvacija ponuja šolam priložnost, da postanejo odzivne. Kljub temu trenutno velja, da samoevalvacijo načrtujejo šole same, torej brez zunanjih sodelavcev in/ali deležnikov. V študijah samoevalvacij je še vedno malo dokazov o zmožnostih odzivanja. V šolah, ki so bile npr. pregledane, ni bilo skoraj nobenega poskusa, da bi v svoje procese samoevalvacije vključile zunanje sodelavce in/ali deležnike. Cilj teh šol je po navadi zabeležiti svoje delovanje, tako da po tem vprašajo svoje učitelje. Zaenkrat se

zdi, da odgovarjanje na vprašanja in pričakovanja, ki izhajajo iz lokalnega šolskega okolja ali drugih ciljnih skupin znotraj šole, v samoevalvacijah niso ravno prednostna. Intervjuvani ravnatelji so kljub temu navedli, da je vključevanje drugih deležnikov (učencev, staršev, organizacij, ki ponujajo opravljanje obvezne delovne prakse, in šol ter podjetij, kamor gredo pozneje učenci), morebiten vir priložnosti za učenje. Na koncu koncev so šole vendarle del okolja, v katerem se nahajajo. Pričakuje se, da bodo ustvarile odnos z okoljem in se odzivale na pobude, ki izhajajo iz tega okolja. V trenutnih okoliščinah se šole vendarle s težavo odpirajo zunanjemu svetu. Zato ni presenetljivo, da šole raje izvajajo samoevalvacijo brez vključitve zunanjih deležnikov. S stališča anketirancev se samoevalvacija bolj kot na razvoj in izboljšave nanaša na zagotavljanje zunanje odgovornosti oz. izpolnjevanje zakonodajnih obveznosti. Šole, kjer so potekale raziskave, so sicer prepoznale vrednost samoevalvacije kot odziv na spremembe, vendar so bile jasno še vedno zaskrbljene glede dejanske izvedbe samoevalvacije. Ne glede na to zamisel dajanja pobud, s katerimi se v samoevalvacijo vključujejo druge ciljne skupine, pridobiva vse večjo podporo. To na primer pomeni tudi vključevanje učencev, staršev, drugih šol ali tako imenovanih »kritičnih prijateljev«. Samoevalvacija, ki je po svoji prvotni naravi odzivna, lahko vodi k precejšnjemu učnemu učinku za šolo.

Komentar člana učiteljskega zbora: »Da, lahko bi bilo boljše, če bi na zadevo pogledali s stališča učencev. To lahko vodi do boljših rešitev. Če gre pravzaprav res za sodelovanje z učenci, potem menim, da bi iz tega lahko pridobili veliko koristnega.«

Kazalniki odzivnosti med samoevalvacijo

- Od začetka upoštevamo pričakovanja zunanjih deležnikov.
- Stiki z zunanjimi deležniki so načrtovani tako, da koristijo uspešni samoevalvaciji.
- V proces samoevalvacije vključujemo kritičnega prijatelja.
- Kjer je potrebno, dobijo učenci in starši priložnost, da povedo svoje mnenje.
- Aktivno vključujemo lokalno skupnost.
- Samoevalvacija upošteva splošna družbena vprašanja.
- Samoevalvacija upošteva razvoj.
- Zavedamo se vpliva različnih deležnikov na izvajanje samoevalvacije.

- Preverjamo, ali so pričakovanja deležnikov zajeta že pri načrtovanju samoevalvacije.

Uporaba načel in kazalnikov

V članku smo predstavili veliko dejavnikov za doseganje uspeha in ovir, ki se nanašajo na različne vidike »samoevalvacije kot ukrepa politike šole«. Ko boste prebrali zgornje besedilo, bo jasno, da je izvedba samoevalvacije celovita naloga, ki jo je potrebno obravnavati na dobro premišljen način in v skladu s skupno politiko šole. Menimo, da se bodo te izkušnje izkazale za pravilne smernice v vseh šolah, kjer želijo uvesti samoevalvacijo. Kjer je samoevalvacija že uveljavljena, pa so lahko koristen pripomoček za razumevanje delovanja tega procesa. Namesto vnaprej pripravljenih odgovorov smo vam želeli predstaviti celovitost vsega, kar je vključeno v uresničevanje samoevalvacije. Zaključki so del neposrednega javnega poziva k zavestnemu ukvarjanju s to celovitostjo.

Izhajajoča načela in kazalniki služijo ne le kot smernice za namen načrtovanja procesa samoevalvacije, temveč tudi za namen njenega vrednotenja. V fazi vrednotenja je te kazalnike mogoče uporabiti kot osnovo za refleksijo o tem, kako dobro je bil izveden proces samoevalvacije. V tem smislu ločimo kvantitativno in kvalitativno uporabo. Kvantitativna uporaba kazalnikov vključuje uporabo anketnih vprašalnikov. S povabilom učiteljskemu zboru (ali članom tima za samoevalvacijo), naj navedejo svoje mnenje o teh kazalnikih, je mogoče pridobiti odgovore na številna vprašanja: Kako močno se člani učiteljskega zbora strinjajo z različnimi kazalniki? Kateri kazalnik v največji oz. najmanjši meri velja za samoevalvacijo? Še več, vprašanje, ali anketiranci pričakujejo, da bodo kazalniki kakorkoli uporabni pri doseganju boljše samoevalvacije ali ne, je tudi poučno, tako kot vprašanje, povezano s tem, s katerimi kazalniki se je po njihovem mnenju v šoli potrebno ukvarjati. Zato je na voljo veliko različnih kvantitativnih načinov uporabe kazalnikov za ugotovitev prednostnih področij in mest, in jim v prihodnje posvetiti pozornost. Načeloma je mogoče zgoraj navedene kazalnike uporabiti v kvalitativnem načinu, in sicer tako, da učitelje pozovemo, da pisno navedejo razloge za svoje odgovore ali da postavijo posamezna vprašanja kot osnovo za refleksijo ali skupinsko razpravo. Poleg tega lahko kazalniki odigrajo svojo vlogo v bolj sistematičnih in kvalitativnih raziskavah. Koristne metode v tem smislu so poglobljeni intervjuji in skupinske razprave. V primeru slednjih imamo v mislih na primer razpravo o kazalnikih v timu za samoevalvacijo.

In še zadnja pripomba: dobro se zavedamo, da pravega izziva ne predstavlja opisovanje poti do uspešne samoevalvacije, temveč uspešno prehojena pot. Upamo, da je bralec v članku našel nekaj praktičnih smernic za soočenje s tem izzivom.

Literatura

- MacBeath, J. 1999. *Schools Must Speak for Themselves*. London: Routledge.
- Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis in R. Ecob. 1988. *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books.
- Potter, D., D. Reynolds in C. Chapman. 2002. »School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice.« *School Leadership and Management* 22 (3): 243–256.
- Sammons, P., J. Hillman in P. Mortimore. 1995. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- Schildkamp, K. 2007. *The Utilisation of a Self-Evaluation Instrument for Primary Education*. Enschede: Ipskamp.
- Vanhoof, J. 2007. *Zelfevaluatie Binnenstebuiten: Een Onderzoek Naar Het Verloop En De Kwaliteit Van Zelfevaluaties in Vlaamse Scholen*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Vanhoof, J., S. De Maeyer in P. Van Petegem. 2011. »Variation in the Conduct and Quality of Self-Evaluations: A Multi-Level Path Analysis.« *Educational Studies* 37 (3): 277–287.
- Vanhoof, J., in P. Van Petegem. 2007. »How to Match Internal and External Evaluation? Conceptual Reflections from a Flemish Perspective.« *Studies in Educational Evaluation* 33 (2): 101–119.
- Vanhoof, J., in P. Van Petegem. 2010. »Evaluating the Quality of Self-Evaluations: The (Mis)Match between Internal and External Meta-Evaluation.« *Studies in Educational Evaluation* 36 (1): 20–26.
- Vanhoof, J., P. Van Petegem in S. De Maeyer. »Attitudes Towards School Self-Evaluation.« *Studies in Educational Evaluation* 35 (1): 21–28.
- Vanhoof, J., P. Van Petegem, J. C. Verhoeven in I. Buvens. 2009. »Linking the Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School Self-Evaluations.« *Education Management Administration and Leadership* 37 (5): 667–686.
- Wikeley, F., L. Stoll in C. Lodge. 2002. »Effective School Improvement: English Case Studies.« *Educational Research and Evaluation* 8 (4): 363–385.

Uspešno vodenje šole, evalvacija in odgovornost

Bill Mulford, Bill Edmunds, Lawrie Kendall,
Diana Kendall in Pam Bishop

Uvod

Ob vse večjem razumevanju odločilnega pomena, ki ga ima izobraževanje za prihodnjo blaginjo njihovih držav, vključno s povečanim številom mednarodnih primerjav izobraževalnih sistemov, kot je npr. PISA (OECD 2001c), vlade zahodnih držav že dlje časa iščejo načine za izvajanje povečanega centraliziranega nadzora nad šolami. Odgovornost je opredeljena kot »motor« (Cotter 2000, 12) ali kot »prevladujoča« (Duke idr. 2003, 7) izobraževalna politika.

Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD 2001b) je na primer poudarila: »Postopki za pripravo nacionalnega kurikula, inšpekcijo šol ali ocenjevanje dosežkov učencev in objavljanje rezultatov na ravni šole so pritiski, ki spodbujajo vodje šol, da se prilagodijo jasno opredeljenemu naboru pravil« (str. 51). Pri tem je zanimivo, da so ravno zvezne vlade tiste, ki so prevzele vodilno vlogo, pri čemer so učinkovito preglasile državno in lokalno politiko odgovornosti.

Eden od pristopov, ki omogoča večji osrednji nadzor, je izvajanje rednih pregledov programov šol in učinkovitosti dela ravnateljev in učiteljev, in sicer z individualnim preverjanjem ali inšpekcijskimi obiski, ki jih izvajajo osrednji organi ali njihovi pooblaščenici. Oblika inšpekcije se med državami razlikuje. Na primer (OECD 2001b, 25):

Nizozemski inšpektorat za osnovnošolsko izobraževanje izvaja formalne obiske, pri čemer za vsako šolo pripravi »kartico kakovosti«. Rezultati so v obliki lestvic objavljeni v državnih časopisih [...] V Angliji Urad za standarde v izobraževanju (OFSTED) izvaja redne preglede izvajanja odredb o standardih v izobraževanju. Flandrijski sistem združuje samoevalvacijo na šolah z dodatnimi zunanjimi preverjanji znanja, ki jih izvaja inšpektorat (vključno) z izvedbo celovite

Prvič objavljeno pod naslovom »School Principalship, Evaluation and Accountability« v reviji *Leading and Managing* 14 (2008), št. 2: 19–44.

analize usklajenosti ciljev nacionalnega kurikula in načrta dela šol [...] V Grčiji so se zaradi tradicionalnega zavračanja zunanjih inšpekcij odločili le za samoevalvacije, ki jih izvajajo šole.

Ranson (2003) zagovarja prepričanje, da se prakse pristopov k odgovornosti ne le razlikujejo med državami, ampak da se te sčasoma tudi spreminjajo. Pojasnjuje, da je s sledenjem zapuščini profesionalne odgovornosti začela prevladovati ureditev neoliberalne institucionalne odgovornosti. Težnja po sprejemanju preveč predpisov se ujema z vse večjim zanašanjem na preverjanja znanja kot orodja nadzora, pri čemer administrativni uradi delajo to, kar znajo delati najboljše, ustvarjajo in sprejemajo pravila v imenu vlad.

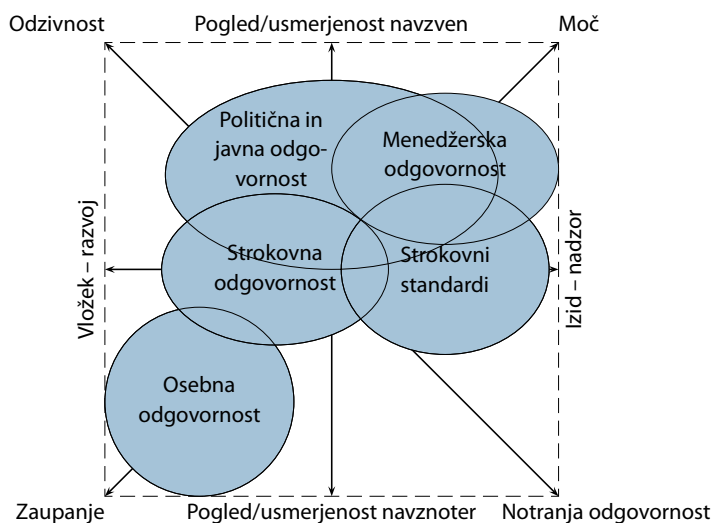
Čeprav je neka oblika odgovornosti nepogrešljiva in tudi pomembna, pa je osrednji nadzor le ena oblika, ki morda ni najboljša. Predpisovanje in izvajanje morda nista isto kot izboljševanje izobraževanja in/ali razvoj zmožnosti na lokalni ravni. V članku želimo podati pregled konceptualne in raziskovalne literature s tega področja, nato pa predstaviti rezultate tasmanskega projekta uspešnega vodenja šole, ki se nanašajo na evalvacijo in odgovornost.

Sorodna literatura

Konceptualizacija: pogodbeni in odzivni odgovornosti

Halstead (1994) razlikuje med pogodbeno odgovornostjo in odzivno odgovornostjo. Pogodbeni odgovornosti je v skladu s spremembami, s katerimi se povečuje vladni nadzor, in se ukvarja s stopnjo, do katere izobraževalci izpolnjujejo pričakovanja določenih javnosti, in sicer v smislu standardov, dosežkov in rezultatov. Pogodbeni odgovornosti temelji na eksplicitni ali implicitni pogodbi s temi javnostmi in jo največkrat usmerja merjenje, pri čemer dejavniki merjenja izberejo javnosti, tako da ustrezajo njihovim zaznamim prednostim in zahtevam. Odzivni odgovornosti se nanaša na odločitve, ki jih sprejemajo izobraževalne institucije same, seveda ob upoštevanju interesov in želja pomembnih deležnikov. Odzivni odgovornosti se ukvarja bolj s procesom kot z dosežki ter s spodbujanjem vključevanja in sodelovanja, s čimer želi zagotoviti odločitve, ki izpolnjujejo nabor potreb in priorit. Pogodbeni obliki odgovornosti v šolah deluje »od zunaj navznoter«, medtem ko odzivni odgovornosti deluje »od znotraj navzven« (Elmore 2004; Riley 2002).

Sinclair (1995) navaja pet različnih oblik odgovornosti: politično, javno, menedžersko, profesionalno in osebno odgovornost. Politično, javno in



Slika 1 Različni pristopi k odgovornosti v povezavi z njihovimi temeljnimi načeli

menedžersko odgovornost bi lahko primerjali s pogodbeno odgovornostjo, profesionalno in osebno odgovornost pa z odzivno odgovornostjo. Osebna odgovornost je povezana z upoštevanjem osnovnih vrednot na ravni osebne zavesti, kot sta spoštovanje človeškega dostojanstva in delovanje na način, ki sprejema odgovornost za vpliv na življenje drugih.

Zelo uporaben je prispevek, ki so ga h konceptualizaciji področja prispevali Möller idr. (2007) s prikazom, kako različne oblike odgovornosti lahko povežemo s štirimi ravnmi dveh značilnih temeljnih načel. Različne oblike odgovornosti lahko umestimo v mrežo, ki jo sestavljajo štiri med seboj povezane dimenzije s pogledom navznoter in navzven, vložek za razvoj in izid za nadzor, odzivnost in notranja odgovornost ter zaupanje in moč. Möller idr. (2007) so dodali še šesto obliko odgovornosti, in sicer profesionalne standarde (glej sliko 1).

V državah z različnimi modeli upravljanja v izobraževalnem sistemu je pomen pogodbene odgovornosti in odzivne odgovornosti različno poudarjen. Ti modeli, ki bi jih lahko omejili na tri, in sicer model stare javne uprave (OPA), model nove javne uprave (NPM) in model organizacijskega učenja (OL), skupaj s pripadajočimi oblikami odgovornosti, so povzeti v preglednici 1 (Glatter 2003; Halstead 1994; Leithwood, Jantzi in Steinbach 2002; Moller idr., 2007; Mulford 2003; OECD 2001d; Sinclair 1995).

V okviru stare javne uprave (nadzor kakovosti, upravljanje, birokracija), se odgovornost na področju izobraževanja nagiba k računovodskemu mo-

Preglednica 1 Modeli upravljanja in odgovornosti

<i>Model upravljanja</i>			
Mulford	Stara javna uprava	Nova javna uprava	Organizacijsko učenje
Glatter	Kakovost	Nadzor/konkurenčnost	Krepitev moči šole
Leithwood idr.	Menedžment	Trg/decentralizacija	Strokovnost
OECD	Birokracija	»Razšolanje«	»Vrnitev k šoli« (reschooling)
<i>Model odgovornosti</i>			
Halstead	Pogodbena	Pogodbena	Odzivna odgovornost
Sinclair	Menedžerska	Politična/javna	Profesionalna/osebna
Moller idr.	Menedžerska	Politična/javna	* Profesionalna/osebna

* Profesionalni standardi.

delu z vnaprej določenimi kategorijami, ki pogosto vodijo v birokratsko organizacijo testiranj in številčnim podatkom. Model je hierarhičen v tem smislu, da je treba odgovarjati organu, ki ima moč določanja in nadziranja kakovosti. Glavni namen je spremljanje, nadzor in razvoj sistema kot celote. Ta model je usmerjen navzven, se ukvarja z izidi (nadzor) in močjo. Na kratko, gre za model, ki je pogodben in menedžerski.

V modelu nove javne uprave (konkurenčnost, trg/decentralizacija, »razšolanje«), kjer lahko zagotavljanje šolanja primerjamo s komercialno storitvijo, prevladuje pogodbeni obliki odgovornosti; ta je potrošniško naravnana, pri čemer imajo starši in skrbniki moč, da odločajo o tem, v katero šolo bo šel njihov otrok. Merjenje učinkovitosti delovanja je v tem modelu temelj za uporabnikovo odločanje. Tudi ta model je usmerjen navzven, čeprav se nagiba k uravnoteženju izidov (nadzor) z vložki (razvoj) in moči z odzivnostjo. Na kratko, to je pogodbeni, politični in javni odgovornost. Tako kot model stare javne uprave tudi model nove javne uprave temelji na »modelu odgovornosti z nizko ravno zaupanja« (Ozga in Walker 1999, 109).

In končno, imamo še obliko upravljanja, ki temelji na organizacijskem učenju (lokalno/opolnomočenje šole, profesionalizem, »vrnitev k šoli«) s šolo kot sodelujočo skupnostjo, kjer je verjetnejša prisotnost odzivne odgovornosti. Ta model odgovornosti služi tako profesionalnim kot lokalnim skupnostim (na primer prek svetov šol), pri čemer je menedžment delovanja usmerjen v organizacijske izboljšave. Modeli upravljanja, ki spodbujajo opolnomočenje lokalne skupnosti, predvidevajo, da je širša lokalna skupnost tista, kateri je šola odgovorna. Najvišja avtoriteta je na lokalni ravni in presega šolo. Na osnovi notranje odgovornosti (Elmore 2006) in samoe-

valvacije šol (MacBeath idr. 2000) je ključni namen tega modela omogočiti primerjalne informacije vseh organizacijskih enot, da bi spodbudili okrepitve lokalnega sistema. Kot navzven usmerjen model poskuša najti ravnotežje z usmerjenostjo navznoter in se želi osredotočiti na vloške (za razvoj) in zaupanje, z izjemo profesionalnih standardov, ki so bolj na strani izidov (za nadzor). Na kratko, tak model je odziven, profesionalen in oseben.

Raziskava: odgovornost je sporno načelo

Kljub različnim poudarkom v smislu pogodbene odgovornosti ali odzivne odgovornosti pa nekateri, ki ponavadi niso iz vlad in ministrstev za šolstvo, menijo, da je potrebna previdnost. Obstajajo namreč sporna področja odgovornosti v izobraževanju, ki so osredotočena na vprašanja, kot so: zakaj se sploh lotevati vprašanja odgovornosti (na primer za osrednji nadzor, distribucijo virov in/ali izboljševanje šolstva na lokalni ravni) in kdo oz. kaj je vanjo vključeno (na primer delodajalci, strokovnjaki, starši in/ali študenti ter nacionalni in/ali lokalni kurikuli, standardi, inšpekcija, testiranje).

Zdi se, da je tistih, ki želijo onim v šoli povedati, kaj naj naredijo, vedno več. Tak položaj je lahko neugoden, saj številni med tistimi, ki govorijo, niso pripravljeni prevzeti odgovornosti za svoje nasvete, pri čemer za neuspeh krivijo druge, kar ponavadi opravičujejo z zmanjšanjem proračunskih sredstev ali spremembo vlade in/ali ministra za šolstvo. Še več, številni od teh, ki zaposlenim v šolstvu govorijo, kaj naj naredijo, niso prisotni dovolj dolgo, da bi lahko prevzeli odgovornost za svoje usmeritve, na primer, priča smo hitrim zamenjavam ministrov za šolstvo in vodij na ministrstvih za šolstvo, od katerih ima vsak svojo edinstveno rešitev za težave na področju izobraževanja. V Avstraliji so v državi Viktorija v le dvajsetih letih zamenjali devet ministrov in deset vodij oddelkov na ministrstvu za šolstvo, kar pomeni, da so jih v povprečju zamenjali vsaki dve leti, v primerjavi z zamenjavami vsakih osem let v prejšnjih desetletjih (Mulford 2002).

Tyack in Cuban (1995, 34) trdita, da »so številni snovalci politike zožili merjenje uspešnosti v izobraževanju na eno samo meritev – rezultate preverjanj znanja – in tako privedli šolanje do tega, da je postalo le sredstvo zagotavljanja gospodarske konkurenčnosti na osebni ter državni ravni.« Taki poenostavljeni pristopi v izobraževanju, ki ne priznavajo celovitosti sveta, ki ga predstavljata učitelj in učenec, ne bi smeli biti neopaženi; enotnost izobraževalnih sistemov v smislu enotnih ciljev, standardov in metod preverjanja je namreč mehanizem, ki zmanjšuje kompleksnost. Veliko bolj pregledno je imeti enotne cilje za vse, en kurikul za vse, en nabor stan-

dardov za vse in eno zbirko preverjanj znanja za vse, namesto da bi razvili pristope k izboljševanju izobraževanja na lokalni ravni (Mulford 2002). Vendarle pa homogenost izida za prihodnost naše družbe morda le ni najvišja dobrina in jo bo morda nemogoče doseči (Eisner 1991). Prav zares bi lahko z boljšim prepoznavanjem heterogenosti učencev in skupnosti, v katerih živijo, omogočili veliko bolj produktiven način utemeljevanja dosežkov učencev v šolah.

Kljub dobrim rezultatom, ki so jih dosegle nekatere države v raziskavi PISA, je še vedno dovolj prostora za eksperimentiranje z oblikovanjem instrumentov za preverjanje množice družbenih in izobraževalnih meritev napredka. Preverjanja, ki se osredotočajo na širši razpon dosežkov, lahko prinesejo nova razumevanja o učencih v vseh šolah. Da bi pridobili opazne rezultate in povečali zmožnost učencev v šolah, je potrebno spodbujati zbiranje podatkov. Takšne spodbude bi se lahko, na primer, nanašale na medosebno komuniciranje učencev, kritično mišljenje in reševanje težav. Take zmožnosti bodo verjetno potrebne za aktivno državljanstvo in v delovnih okoljih, zdaj in v prihodnosti. Poleg tega bi s kvalitativnimi in kvantitativnimi podatki za prepoznavanje različnih šolskih skupnosti in družbenega kapitala učencev lahko pomagali pri vzpostavljanju demokracije v obdobju »visoke ravni tveganja in nizke ravni zaupanja« (Blackmore 2007). Premikanje »mejnikov«, povezanih s cilji in preverjanjem napredka v šoli, neizogibno zahteva pregled obstoječih predpostavk, prepričanj in vrednot. Tak pregled je na začetku 21. stoletja časovno primeren, še posebej, če vemo, da 87 odstotkov svetovne populacije živi pod avtoritativnimi oblikami oblasti ali v delnih demokracijah (Kekic 2007). Ob dramatičnih spremembah, ki jih v nekaj prihodnjih desetletjih pričakujemo po vsem svetu, bodo tisti, ki živijo v pravih demokracijah (Kekic 2007), morda morali vzpostaviti demokratično obliko šolanja, demokracijo pa kot sredstvo in končni cilj.

Zelo močno poudarjanje menedžerske odgovornosti in odgovornosti, povezane s trgom, je v Avstraliji (v Viktoriji) sredi 90. let dvajsetega stoletja pogosto vodilo k praksam neuspešnega učenja in preverjanja. Po Blackmoreu in Sachs (2007) je poudarjeno standardizirano preverjanje znanja več obetalo privilegiranim učencem in ponujalo malo tistim z večjimi učnimi potrebami. »Preverjanja znanja niso imela nobenega diagnostičnega pomena oz. niso vplivala na morebitne izboljšave, saj tem ni sledilo financiranje prepoznanih težav.« (Blackmore in Sachs 2007, 121).

Leithwood idr. (2002) so opozorili na to, da ima lahko pristop, kjer prevladuje potreba po vzpostavitvi standardov za učence, vzpostavitvi

močno razširjenega preverjanja dosežkov učencev in vzpostavitvi presoje o šolah ter učiteljih na osnovi rezultatov, nenamerne katastrofalne posledice (Leithwood idr. 2002, 862; glej tudi Duke idr., 2003; Silins in Mulford 2002a; 2002b; 2002c; Siskin 2000):

Za učence lahko takšne posledice pomenijo zmanjšanje individualnih razlik, krčenje veljavnega kurikula, preusmerjanje velike količine časa od poučevanja k pripravi na preverjanje znanja in negativen vpliv na pripravljenost šol, da bi sprejele učence s slabim šolskim uspehom. [Med] posledicami za učitelje so ustvarjanje vzvodov za goljufanje, vzbujanje občutkov sramu, krivde in jeze ter občutka razglašenosti ter odtujitve ... [in] krčenje učnih repertoarjev učiteljev.

Tudi rezultati drugih raziskav kličejo po previdnosti pri prehitrem sprejemanju pogodbenih oblik odgovornosti. Raziskava najprej pojasni, da je potrebno dosežke šolanja razumeti širše (Feinstein 2000; OECD 2001a). Fielding (1999, 286) zapiše, da je njihova raziskava v Združenem kraljestvu:

[...] začetek soočenja z učenci, ki izražajo dvom v to, da bi se njihove šole v resnici zanimale za njihov napredek in dobro počutje, ampak jih zanima le prispevek učencev k umestitvi njihove šole na lestvici uspešnosti v primerjavi z drugimi šolami. [Rezultat tega je, da] pogodba prevzema mesto, ki bi ga morala imeti skupnost pri povezovanju med ljudmi.

V primerjavi s tem si v državah, kot je Danska, nenehno močno prizadevajo, da bi učencem omogočili učenje prek aktivnih oblik dela z demokratičnimi izkušnjami učenja v šolah in učilnicah. Učenci »vplivajo na vsebino in strategije poučevanja in učenja ter imajo pravico do tega, da ocenijo pouk« (Print, Ornstrom in Skovagaard Nielsen 2002, 200). Rezultat tega je visoka raven zanimanja učencev za šolo ter visoka raven državlanskega znanja in vključevanja.

V raziskavi je nato izražen dvom v trenutno preveliko mero zanašanja na rezultate preverjanja znanja pri presoji uspeha otrok, šol in ravnateljev. Kushner (2000, 204) na primer razloži, da mlade ljudi lahko spodbujamo k temu, da opravijo več kriterijskih ocenjevanj ali pa težijo k intelektualni avtonomiji, čeprav obojega ne morejo početi istočasno, saj

to zahteva medsebojno izključujoče se strategije kurikula, ki izhajajo iz nasprotujočih si etičnih izhodišč. Na eni strani je zahteva po združljivosti z vnaprej določenim nizom načel (v zamenjavo za pooblastila), na drugi strani pa so ta načela izpostavljena kritičnemu

temeljitemu nadzoru, kar pomeni, da po eni strani sprejemamo avtoriteto moči, po drugi strani pa se tej moči upiramo.

Tretjič, prevelik osrednji nadzor, na primer prek preverjanj znanja in inšpekcije, lahko pripelje do izgube učiteljev in/ali upadanja njihove morale. Baker (2001) poudarja, da angleške šole izhajajo iz primeža preverjanja odgovornosti, prav tako kot so ameriške šole v to vključene. Gre za zgodbo, ki terja previdnost, lekcije pa so dvojne. Baker opozarja (2001, 1):

Prvič, preden se odločite za merjenje, morate vedeti, kaj želite izmeriti. Drugič, ves čas je treba paziti na to, da odgovornost ne preseže ravni, ko počasi preide v prevelik osrednji nadzor in postavlja učitelje pod velik pritisk. V državah, kjer je merjenje odgovornosti spodkopale avtonomnost učiteljev, je prišlo do upada števila novih učiteljev.

Poleg tega raziskava (na primer OECD 2001b) kaže, da v številnih šolah nima zelenega učinka. Earley (2000) je odkril, da je vloga inšpekcije Urada za standarde v izobraževanju OFSTED (inšpektorata) kot katalizatorja izboljševanja dela v šolah v Angliji imela številne omejitve in pomanjkljivosti. Inšpekcija ni bila učinkovit katalizator izboljševanja dela v šolah v obdobjih pred inšpekcijo in po njej. Povratne informacije, ki so jih dobili učitelji, so le redko močno vplivale na njihovo šolsko prakso; niso ponudile dovolj, da bi spodbudile povečanje sposobnosti samoevalvacije, presoje, ki so lahko nezanesljive, pa imajo za posameznike še vedno hude posledice. Case, Case in Catling (2000) so ugotovili, da so se učitelji v Združenem kraljestvu zaradi procesa inšpekcije počutili strokovno kompromitirani, ustrašeni in pod pritiskom in da inšpekcija ni imela nekega trajnega učinka na njihovo delo v učilnicah. Tako kot učitelji, ki v slogu »upravitelja gledališča« pripravijo predstavo za inšpektorat, ki prihaja na obisk, je bil tudi celoten sistem Urada za standarde v izobraževanju OFSTED sam po sebi le nekaj več kot velika politična uganka, ki so jo ustvarili in ohranjali, da bi zadovoljili namišljeno močno kritično oko široke javnosti. Brehm in Gates (1999) sta pravzaprav pokazala, da je dejavnik, ki naj bi dosledno najmanj verjetno vplival na željo po »delu«, hierarhični nadzor. V predpisanem postopku se lahko ustvari podatek, ki pa morda ni zelo uporaben in ne omogoča vedno ustvarjanja predpogojev ali zmogljivosti, da bi ga uporabili (Boudett, City in Murnane 2005).

Ohranjanje modela odgovornosti, ki daje omejen pogled na to, kaj je pomembno in kako je to določeno, pripomore k večnemu ohranjanju ne-

enakosti v šoli in v družbi. Pri izbiri takega načrta izobraževalni sistemi prezejo drugo priložnost, da bi namreč poudarili izredne razlike v interesih, kulturi in izkušnjah, ki jih učenci prinesejo s seboj v sistem množičnega šolanja. Izobraževalni sistemi bodo šele z boljšim razumevanjem obsega in vpliva teh razlik lahko pridobili položaj, iz katerega bodo lahko zagotavljali politiko in vodenje, ki spodbujata vključevanje učencev.

Raziskovalna literatura, navedena v tem članku, kaže, da uporaba pogodbene odgovornosti, ki temelji na moči, nadzoru in je usmerjena navzven, za poskus preoblikovanja šol (ne glede na to, kako dobro je konceptualizirana, močno sponzorirana ali natančno nadzorovana) ne bo prinesla uspeha ob soočenju s kulturnim odporom, ki prihaja iz šol, in sicer s strani učencev (npr. Rudduck in Flutter 2000), učiteljev (Berends 2000), srednjega menedžmenta (Busher in Harris 2000) ali ravnateljev (Leithwood in Duke 1999).

Tak odpor bi lahko bil zaželen, da šole ne bi postale plen »potujočih prodajalcev« novih gibanj, ki pridejo, da bi priporočili svoje najnovejše eliksirje za »hitro ozdravljenje«. Po drugi strani odpor pomeni, da lahko tudi reforme z velikim potencialom doleti enaka usoda (Mulford 2002). Obstaja pa tudi tveganje, da bodo v šolah izgubili veliko časa za izgradnjo fasad in/ali za vključevanje v proceduralne iluzije učinkovitosti. Govorimo o visoki stopnji preglednosti in vtisu o odločenosti za dejanja. Tak premik cilja poraja pomembna moralna vprašanja, še posebno, če verjamete, da v izobraževanju in načinu, na katerega mora zagotavljati odgovornost, absolutno ni prostora za prevaro (Mulford 2002).

Projekt uspešnega vodenja šole (SSPP)

Aktualni tasmanški projekt uspešnega vodenja šole ponuja najnovejše podatke, ki se nanašajo na vprašanja, na katera je bilo opozorjeno v konceptualni in raziskovalni literaturi na temo odgovornosti v izobraževanju. Zbiranje podatkov za projekt SSPP je vključevalo selektivne kvalitativne študije primerov in kvantitativne analize populacije vladnih šol v državi.

Kvalitativne študije primerov

Metodologija

V študijo je bilo vključenih pet tasmanških javnih šol, ki so dokazovale uspešno vodenje. Med kriteriji za izbiro so bili: ugled šole med vodstvenimi delavci Ministrstva za šolstvo, ugled šole med drugimi ravnatelji šol, ugled

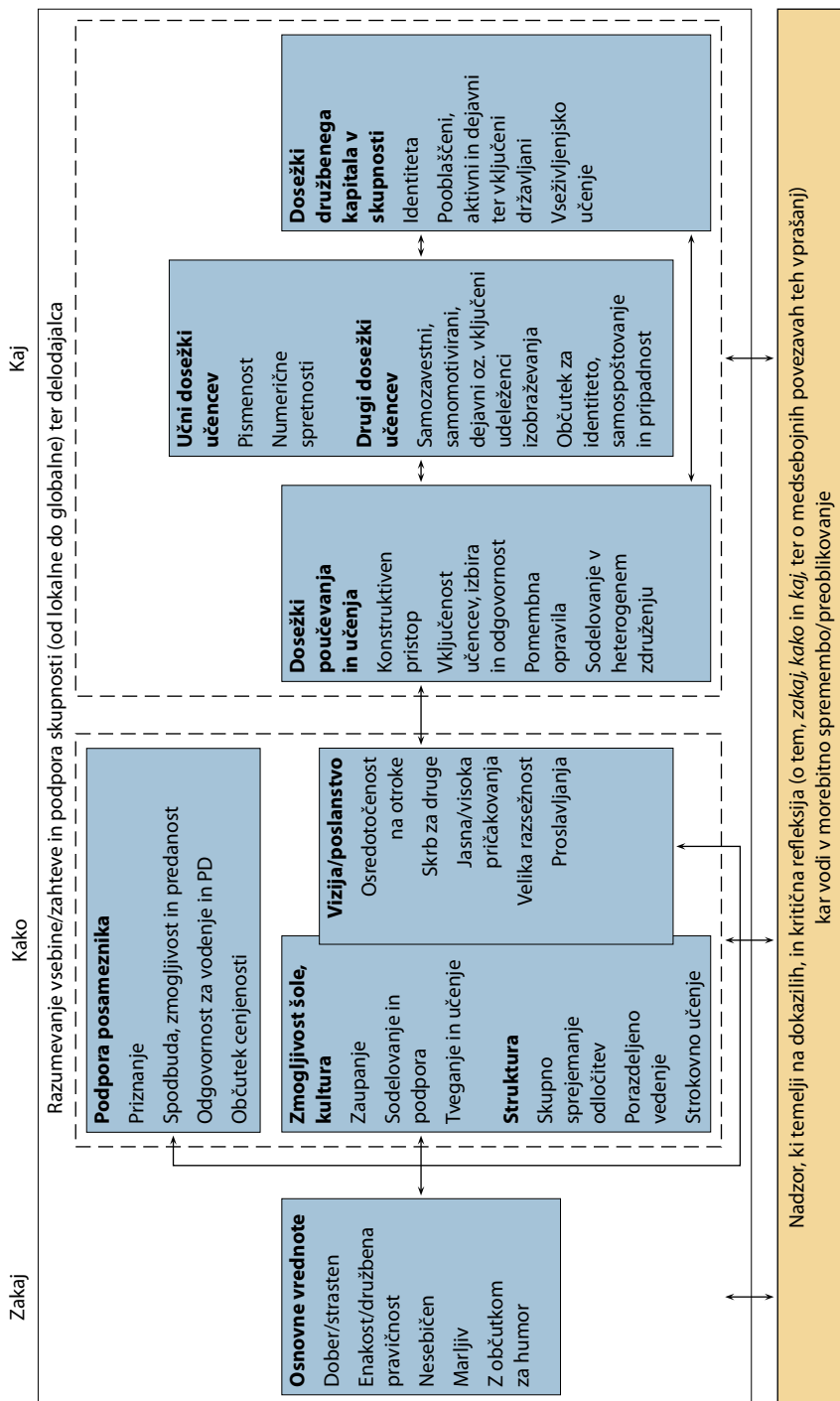
trenutnega ravnatelja in v treh primerih prejšnjega ravnatelja, podatki o uspehu v smislu dosežkov učencev. Dosežki učencev so bili izmerjeni na različne načine in so vključevali tradicionalne učne dosežke. Uspeh je bil izmerjen tudi v smislu prepoznavnosti uspešnih šolskih programov na lokalni in državni ravni. Prav tako je izbira temeljila na zahtevi, da se zagotovi raznolikost glede na vrsto, lokacijo, velikost in družbeno-ekonomski položaj šol.

Glavni vir podatkov so bili razgovori z mnogimi deležniki in ne le z ravnateljmi šol. V vsaki šoli so bili izvedeni razgovori z ravnateljem (dva razgovora); pomočnikom/-i ravnatelja in/ali po stažu starejši/-mi učiteljem/-i; vzorčno skupino razrednih učiteljev; koordinatorji posebnih šolskih programov ter katerimi koli drugimi zaposlenimi ali člani skupnosti, ki jih je ravnatelj prepoznal kot osebe, ki prispevajo k uspehu šole (npr. socialni delavec v eni šoli iz okolja z nizkim družbenim in ekonomskim standardom in predstavnik skupnosti šolskega kmetijskega upravnega odbora v podeželski šoli); skupinskimi razgovori s starejšimi učenci; predsednikom ali drugim predstavnikom sveta šole ali sveta staršev; skupinskimi razgovori s starši starejših učencev.

Pred izvedbo razgovorov je raziskovalna skupina preživela popoldne v šoli in se seznanila z ureditvijo šole ter se dogovarjala o predlaganem obisku z ravnateljem. Nato smo v vsaki šoli približno tri dni izvajali razgovore, zbirali pisno dokumentacijo in fotografirali. Pisna dokumentacija je vključevala podatke o učnih dosežkih učencev, kot so primerljivi rezultati preverjanj znanja na državni ravni in dosežke, ki se nanašajo na sodelovanje, vključenost in zadovoljstvo učencev, ki so bili merjeni z postavkami kot npr. prisotnost pri pouku pouka, začasna izključitev in prehod iz šole na delo. Vsi razgovori so bili zvokovno posneti in pozneje prepisani. Prepisane razgovore smo vrnili ravnateljem, da so jih preverili, popravili in po potrebi dodali gradivo. Raziskovalna skupina je nato znova obiskala šole, in sicer od šest do dvanajst mesecev po razgovorih, da bi jim predstavila nekatere uvodne ugotovitve in da bi preverila veljavnost pripravljenih analiz. Usklajene prepise razgovorov, opažanja in pisno dokumentacijo smo uporabili za zapis poglobljene študije primera za vsako od petih šol.

Rezultati

Ključne stopnje uspešnega vodenja šole in povezave med njimi, kot so jih pokazale analize študij primerov, so povzete na sliki 2. V tem članku smo se osredotočili le na spremljavo, ki temelji na podatkih, na evalvacijo, kritično



Slika 2 Model uspešnega vodenja šole

refleksijo in del modela, ki je povezan s spremembo oz. preoblikovanjem, in je prikazan na sliki 2. Rezultate celotnega modela je mogoče najti drugje (Mulford in Johns 2004).

Podatki, pridobljeni s študijami primerov, kažejo, da je uspešno vodenje šole več kot le to, da se iste stvari še naprej izvajajo dobro. Poleg nenehnega razmišljanja o lastnih vrednotah in dejanjih morajo uspešni vodje tudi omogočiti spremljavo, refleksijo in izvajanje evalvacije, in sicer s široko zasnovanimi strukturami upravljanja, profesionalnim učenjem posameznikov in celotne šole ter s pomočjo zunanjih vzvodov, kot je politika zaposlovanja. Kritična refleksija vodenja o vprašanih »zakaj« (vsebinska in glavna vrednote), »kako« (zmožnosti posameznikov in skupna učinkovitost šole ter vizija) in »kaj« (poučevanje in učenje, učni in drugi dosežki učenca ter dosežki družbenega kapitala v skupnosti) se nato uporabi za izvajanje spremembe, če je potrebna.

Vsi ravnatelji so poudarili vrednost in pomen spremljave, evalvacije in kritične refleksije kot sestavin procesa nenehnega izobraževanja posameznikov in šole. Ravnatelj v eni od srednjih šol je pripomnil, da se je »po sedmih letih vodenja šole njegova sposobnost refleksije povečala«, čeprav je priznal, da »so bili dnevi, ko je dvomil, zares dvomil, in se spraševal, le kaj sploh počne«, so pa tem dnevom sledili »dnevi, ko se je vrnila samozavest«. Povedal je, da je bila nedavna bolniška odsotnost zanj bistvenega pomena, saj je imel čas, da »se spet poglobi v teorijo in vrne k branju«, ter dodal, da »moraš včasih zamenjati okolje, [oditi domov], da bi lahko [razmišljal]«. V drugem primeru je ravnateljica osnovne šole opisala, kako je bilo njeno dokončanje univerzitetnega študija bistveno za reflektiven proces, saj je »s tem zgradila trdne temelje za soočenje s skoraj vsakim položajem, vključno z evalvacijo šol in vprašanjem sistemske odgovornosti«.

Kako vemo in ali se moramo spremeniti?

Spremljava in kritična refleksija sta bili omogočeni s skupnim sprejemanjem odločitev in številnimi strukturami upravljanja v vsaki šoli na ključnih področjih, kot so kurikul, ocenjevanje in upravljanje vedenja. Učitelj na eni od srednjih šol je pojasnil, da je oblikovanje učečih se skupnosti omogočilo redno spremljavo in evalvacijo:

Mislim, da velik del evalvacije predstavlja nenehno vrednotenje tega, kar počnemo, in onega, v čemer smo dobri. In ko dobimo evalvacijo in veliko povratnih informacij, smo zelo aktivni in želimo nekaj storiti glede tega.

Med največjimi spremembami na eni od srednjih šol, kjer so dobili podatke iz evalvacije in kritične refleksije, so uvedba načrtovanja dejavnosti, strukturnih sprememb in sprememb kurikula za učence, stare 9 in 10 let, zaradi česar se je okrepil odnos med učitelji in učenci, izboljšalo se je vključevanje učencev, povečale pa so se tudi priložnosti za povečanje števila učencev. V drugih primerih sta bili na podlagi pregleda dejavnosti in dosežkov razširjeni dve pomembni pobudi, in sicer učni program, ki sloni na skupnosti, ter program za zapostavljene mladostnike, ki se izvaja zunaj izobraževalnih organizacij. Programa sta zdaj širše in bolj celostno usmerjena in vključujeta večji nabor učencev kot prej. Zdaj tudi bolje zrcalita vrednote ravnateljev ter vizijo šole, in sicer v smislu podpore družbene pravičnosti, in sta integralni del šolskega kurikula, namesto da bi nanju gledali kot na »alternativni« kurikul.

Podatki iz študij primerov kažejo, da profesionalno učenje omogoča kritično refleksijo o povezavah med vizijo, poučevanjem in učenjem ter dosežki in spodbuja učitelje, da preizkušajo nove načine dela. V nadaljevanju sledi tipičen komentar učitelja iz osnovne šole:

[...] analiziramo tudi svoje pristope [k] temu, kar počnemo, da bi ustvarili pot do dosežkov učencev. Če razmišljamo o svoji praksi, in prepričan sem, da učitelji pogosto po zaključenih razpravah na sestankih odidejo domov in razmišljajo, kaj bi lahko storili v zvezi z nekim vprašanjem ali na primer o tem [ali] to, kar počnejo v učilnicah, v resnici zanima tudi otroke, [in] če jih ne, kaj lahko naredijo v zvezi s tem, potem je to zares dobro. Torej je to morda prava pot za zagotavljanje poti do dobrih dosežkov učencev. Učiteljevo navdušenje, njegovo znanje, ki vodi do izboljšanja dosežkov učencev.

V isti osnovni šoli je ravnatelj razložil, da je taka refleksija o praksi v učilnici privedla do osredotočenosti celotne šole na konstruktivistično učenje, »ki pritegne pozornost in zanimanje [učencev]«, saj »naši otroci ne čutijo več takega odpora, kot ga zagotovo morajo čutiti, kadar so soočeni z ne razumevanjem novih načel«.

Podatki iz študij primerov kažejo, da politika zaposlovanja usmerja kritično refleksijo in evalvacijo in vse šole so navedle, kako se je zaradi praks obveznega in prostovoljnega vodenja evidenc povečalo sprejemanje odločitev, ki temelji na podatkih. Šole so na primer redno spremljale in evalvirale dosežke svojih programov opismenjevanja in pridobivanja numeričnih spretnosti z uporabo nacionlanih preverjanj znanja na področju pismenosti in numeričnih spretnosti, da bi dokazovale, da zadovoljujejo potrebe

učencev in sprejemanje odgovornosti do deležnikov. Kot rezultat tega postopka so se spremembe dogajale po potrebi. V neki šoli, sestavljeni iz kombiniranih oddelkov (composite school), je bilo zaradi uspeha, ki ga je prinesel program opismenjevanja v vrtcu (obdobje zgodnjega otroštva), temu oddelku dodeljenih več virov in večja avtonomnost, kar je sedaj model razvoja tudi v drugih oddelkih šole, vključno s srednjo šolo. Vendar pa ima lahko zunanja politika kot orodje za usmerjanje kritične refleksije včasih tudi nepričakovane rezultate. Na neki srednji šoli so bili učitelji vključeni v pregled kurikula, h kateremu jih je spodbudil nacionalni kurikularni projekt ELs (Essentials Learnings). Rezultat pregleda kurikula za zdravstveno/telesno vzgojo za starejše učence za pridobitev potrdila TCE (potrdilo o izobrazbi v Tasmaniji) je bil, da se je ravnatelj po posvetu s koordinatorjem za zdravstveno/telesno vzgojo odločil, da bo šola zavrnila potrdilo TCE za zdravstveno/telesno vzgojo zaradi prevelikega poudarjanja kriterijskega preverjanja. Tako preverjanje se je osredotočalo v veliki meri na označevanje kvadratkov na obrazcih in dopuščalo le malo časa za obogatitev znanja učencev. Posledično je ta šola razvila lasten program »Wellness and Enrichment« (program dobrega počutja in obogatitve) za učence, ki je osredotočen na družabni, duhovni, telesni in čustveni vidik dobrega počutja učencev.

Nekaj ravnateljev je opisalo tudi, kako so izkoristili obvezne postopke pregleda delodajalca, kot je pregled SIR (pregled izboljševanja šole). Postopek SIR je omogočil izvedbo celoletne strukturirane evalvacije in kritične refleksije o viziji šole, njeni strukturi, postopkih in dosežkih učencev. Kot del postopka so bili ciljni dosežki zaznani še naslednja tri leta. Znanje, povezano s postopkom pregleda, in spremembe, ki jih je prinesel postopek SIR, so v širšem smislu uporabili ravnatelji pri svojem vodenju procesa spreminjanja šole. V smislu postopka uvajanja pedagoških in strukturnih sprememb na neki srednji šoli je pomočnik ravnatelja opisal, kako je ravnatelj:

vodil proces spreminjanja, ki ni bil hiter, temveč je šlo za proces, ki je bil namerno postavljen v neko časovno obdobje, in mislim, da je prav ta natančnost naredila vtis name, saj so politike in spremembe, ki smo jih bili deležni, dejansko imele neko vsebino.

Naša raziskava študije primera potrjuje trditve, da uspešno vodenje šole pomembno prispeva k njenim dosežkom in da so ti učinki neposredni. Študija potrjuje tudi kontekst politike, ki je usmerjena v odgovornost, v okviru katere delujejo ravnatelji, in trditev glede potrebe po uspešnih ravnote-

ljih, ki naj premostijo vrzel med profesionalnimi in drugimi skupnostmi.

Uspešno vodenje šole nastaja kot proces učenja tako posameznikov kot tudi celotnih šolskih skupnosti. Ugotovitve kažejo, da so ključni del procesa izvajanje rednih evalvacij šolskega konteksta, zmožnosti posameznikov in organizacije, vizije in ciljev ter dosežkov in tudi zmožnost kritične refleksije o teh ugotovitvah in uvajanje ustreznih sprememb. To podpira potrebo po tem, da uspešni ravnatelji uravnovesijo zahteve že oblikovanih in nastajajočih delov organizacije. Načelo, ki se tukaj razvija, je konstruktivizem, ki na učenje gleda kot na proces dejavne izgradnje znanja, ne pa kot na nekaj, kar je mogoče nekomu predati. Proces vključuje odvisnost znanja s trenutnimi spoznanji, ki se uporabljajo za razvoj novih spoznanj, in družbeno dejavnost, postavljeno v določene kontekste.

Model uspešnega vodenja šole poudarja tudi ločenost spremljave, ki temelji na podatkih, evalvaciji in odgovornosti, pri čemer nakazuje, da so poklicni pedagogi odgovorni za to, da ne le sprejmejo, kar delodajalec in/ali skupnost morda od njih pričakuje, temveč da tudi kritično razmišljajo, in če je treba, ukrepajo glede vseh vidikov modela, vključno z vsebino, in njihovimi medsebojnimi povezavami.

Kvantitativne raziskave

Metodologija

V povezavi z drugimi člani mednarodnega projekta uspešnih ravnateljev so bili rezultati 63 študij primerov v sedmih državah (glej na primer Day in Leithwood 2007; *Journal of Educational Administration* 43 (6)) in modeli, razviti na Tasmaniji (Mulford in Johns 2004) in v Viktoriji (Gurr idr. 2003), uporabljeni za pripravo raziskave za preverjanje obsega, do katerega bi elemente uspešnega vodenja šole lahko našli med populacijami ravnateljev.

Proti koncu leta 2005 in na začetku leta 2006 so bile raziskave poslane vsem 195 javnim šolam v Tasmaniji (razen visokim šolam in šolam s prilagojenim programom). Skupaj je bilo od ravnateljev srednjih, kombiniranih (composite) in osnovnih šol prejetih 131 odzivov na raziskave. To predstavlja 67-odstotno stopnjo odziva. Na raziskavo se je odzvalo tudi skupaj 494 učiteljev v teh šolah, kar predstavlja 12-odstotno stopnjo odziva. V raziskavah smo od ravnateljev in učiteljev iskali odgovore na področjih, kot so demografske lastnosti, značilnosti vodenja, vrednote in prepričanja, napetosti in dvomi, učenje in razvoj, razvoj zmožnosti šole, sprejemanje odločitev, evalvacija in odgovornost ter dojemanje šolskega uspeha. Demografske

podrobnosti vzorcev populacije in njihovih predstavnikov lahko najdete drugje (Mulford 2007).

Vsebina

Nova struktura izobraževanja na Tasmaniji je bila uveljavljena kot rezultat raziskave leta 2004, ki jo je vodilo ministrstvo za šolstvo. Istočasno je sistem uvajal temeljno učenje (Essential Learnings), veliko reformo kurikula, ki je vključevala spremembe kurikula za otroke od rojstva do 10. leta. V obdobju med letoma 2000 in 2001 se je začel posvet z vrsto deležnikov o vprašanjih, katere vrednote naj bi postale temelj izobraževanja v javnih šolah in katerim ciljem naj sledi razvoj kurikula. Rezultat posveta o kurikulumu je pokazal, da imajo spremembe in kurikulum, ki omogoča dejavno in jasno podporo osebne rasti in razvoja učencev ter izobraževanja učencev za odgovornost, precejšnje podporo. Močno so bila podprta tudi načela, ki krepijo temeljno učenje (Essential Learnings) in vključujoč pristop k njegovi uvedbi, poimenovan »so-gradnja«, ki označuje učitelje in uslužbence resornih ministrstev pri skupnem razvoju temeljnega učenja.

Vendar je do trenutka, ko se je raziskava v okviru projekta SSPP začela, ministrstvo za šolstvo že spremenilo svoje strategije za uvedbo temeljnega učenja, ko je uvedlo nov sistem poročanja o odgovornosti.¹

Pristopi »so-gradnje«, opolnomočenja šol in priznavanja strokovnega statusa učiteljev so bili zamenjani s pristopi, ki so vključevali sistemsko vodene dejavnosti, povezane s kurikulumom, razvite za vse učitelje in šole. Uvedba temeljnega učenja v šole je potekala postopoma, vendar je bil računalniški sistem za poročanje, ki je bil razvit in je omogočal spremljanje z enega mesta, znan pod imenom SARIS (informacijski sistem za preverjanje dosežkov učencev in poročanje), uveden v letu dni. Učitelji v šolah so v začetnem obdobju razvoja kurikula za temeljno učenje bili precej prikrajšani v primerjavi s tistimi v šolah, kjer je bila uvedba že prej dobro izpeljana. Hkrati je bil minister za šolstvo pod velikim pritiskom v parlamentu in pod vse večjim sovražno nastrojenim pritiskom zaradi izobraževanja, ki je temeljilo na dosežkih. Posledica tega je bila še večja uporaba obveznih centraliziranih strategij, povečevalo pa se je tudi nezadovoljstvo učiteljev in ravnateljev na šolah (Watt 2007). Z raziskavo, ki jo je med svojimi člani leta 2006 izvedlo združenje učiteljev, z 58-odstotno stopnjo odziva ($N =$

¹ V Tasmaniji ni šolske inšpekcije že od zgodnjih 90. let dvajsetega stoletja.

2659), je bilo ugotovljeno, da se 46 odstotkov vprašanih ni strinjalo s trditvijo »V splošnem je bilo načelo temeljnega učenja pozitivna sprememba v izobraževanju na Tasmaniji«, 25 odstotkov se jih ni niti strinjalo niti ne strinjalo, 29 odstotkov pa se jih je s trditvijo strinjalo. Bolj verjetno je, da se z zgoraj navedeno trditvijo niso strinjali tisti iz srednjih šol v primerjavi s tistimi iz osnovnih šol; starejši učitelji v primerjavi z mlajšimi; in učitelji v primerjavi z ravnatelji (AEU 2006).

Rezultati

Z odzivi na odprte elemente raziskave ISSPP so ravnatelji izrazili njihovo dojemanje pridobitev šole, v kateri so delali, in sicer v obdobju preteklih in prihodnjih petih let, ter dojemanje razmer, ki so jih poznali, vendar se o njih ni govorilo, ki pa bi, če bi o njih govorili, morda vodile k izboljševanju dela v šoli. Številni odzivi so se nanašali na evalvacijo in/ali odgovornost, še posebno v smislu razmer, ki so jih poznali, a se o njih ni govorilo. Iz teh odzivov je razvidno, da ravnatelji dojemajo birokratske zahteve Ministrstva za šolstvo kot odmik od učinkovite evalvacije in učinkovite obravnave odgovornosti, za področje evalvacije in odgovornosti učnega osebja pa je tudi zelo slabo poskrbljeno. Vzorčni primeri teh odzivov, ki se nanašajo na prihodnje prednostne naloge in razmere, o katerih se ne govori, ki pa bi, če bi o njih govorili, vodili k izboljšanju dela v šolah, so prihodnje prednostne naloge:

- *Prenova nacionalnega kurikula in pedagoška reforma:* tam, kjer je preverjanje naravno in »vgrajeno« v načrtovanje temeljnega učenja, namesto da je, kot je bilo leta 2005, obvezno.
- *Kakovostno kadrovanje:* razvoj kolektivne odgovornosti za vse učence in Praksa izpopolnjevanja dela najslabše usposobljenih učiteljev do ravni dela uspešnih učiteljev prek izboljšane izmenjave znanja v smislu »učitelj za učitelja«.
- *Odnos do sistema:* sprejet sistem ocenjevanja učiteljev, skupen vsem šolam in »sprejet« med vsemi učitelji.

Razmere, o katerih se ne govori, ki pa bi, če bi o njih govorili, vodile k izboljševanju dela v šoli:

- *Kakovost kadrovanja, izbira kadrov, njihovo preverjanje in razvoj.* Kadrovanje je bilo žal dolgo zanemarjeno.

Med kakovostjo učenja najbolj sposobnih učiteljev in kakovostjo učenja nekaj učiteljev, ki niso sposobni ali uspešni, je precejšnja vrzel. Preden se lahko odprto soočimo s to težavo, moramo razviti medsebojno zaupanje in zaupanje na strokovni ravni.

Strokovni dialog in učenje o učiteljskih standardih in njihovem delovanju.

Pomanjkanje sistema preverjanja učiteljev, dogovorjenega v sindikatu.

Nezmožnost učinkovitega ukrepanja glede le dveh učiteljev, ki ne dosegata pričakovanj pri izvajanju procesa učenja, zaradi struktur upravljanje s kadrovskimi viri in odnosi med delodajalci in delojemalci Ministrstva za šolstvo. Lahko bi upošteval proces (kar bi bila prava agonija) in dosegel slab rezultat in verjetno bi bil kriv. Zakaj bi se torej trudil?

- *Odnosi do sistema.*

Proces, ki vodi v odprto ali iskreno razpravo brez strahu pred povračilnimi ukrepi s strani sistema.

Vodenje sistema k razumevanju, da napadalna politična agenda, načelo »naredi dobro že prvič«, model vrste »uniči moralo vojske« ne ustrezajo močno potrebnemu reflektivnemu pristopu.

Ti odgovori na vprašanja odprtega tipa so podkrepljeni z odgovori, ki so povezani z drugimi spremenljivkami raziskave. Težave v odnosu z delodajalcem je mogoče najti v odgovorih na spremenljivke raziskave, ki se ukvarjajo z napetostmi in dvomi ravnateljev, vključno s tistimi, ki nastajajo zaradi pričakovanj delodajalca in prednostnih nalog šole. Pri drugih spremenljivkah raziskave so ravnatelji in učitelji navedli pomen, ki ga je njihova šola dodala številnim značilnostim evalvacije. Ravnatelji so navedli svoj obseg odgovornosti do številnih deležnikov.

Statistično pomembne razlike² so bile dosledno zaznane v povezavi s tremi oblikami napetosti in dvomi ravnateljev, ko smo jih raziskali s spremenljivkami evalvacije, odgovornosti in zmogljivosti šole (preglednica 2). Te napetosti in dvomi so bili »pritisk, da bi bil lojalen delodajalcu, omejuje mojo pravico do kritičnega sodelovanja v javnih razpravah o šolanju« skupaj s še dvema oblikama napetosti, ki se nanašata na pritiske delodajalca zaradi uvedbe nacionalnega kurikula temeljnega učenja in pripadajočega

² Če ni drugače označeno, so bile statistično pomembne razlike izračunane na osnovi primerjave povprečnih ocen in uporabe dvostranskih *t*-testov, pri čemer je bil najprej uporabljen Levenov test homogenosti variance.

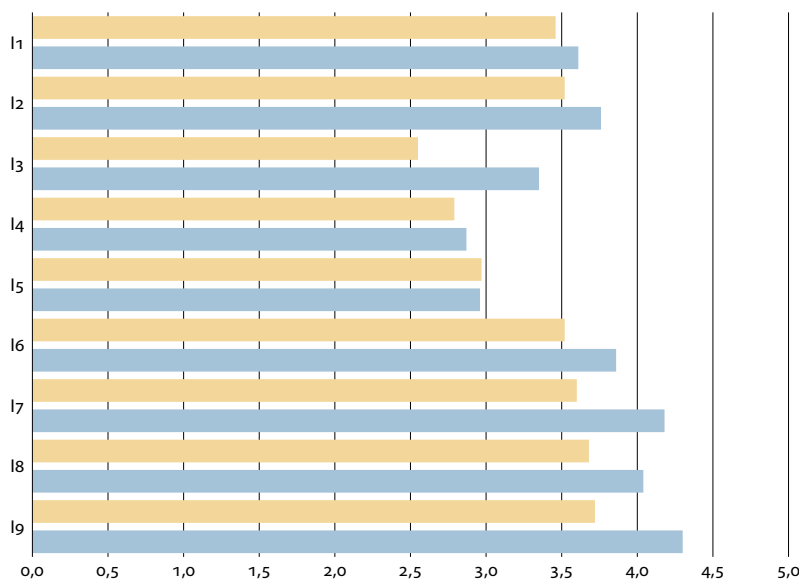
Preglednica 2 Napetosti in dvomi ravnateljev, odgovornost, zmogljivost šole in druge spremenljivke

	J3			J7			J8		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
<i>Evalvacija in odgovornost</i>									
I2							4,11	3,42	0,05
I4				3,08	2,43	0,03			
I7				4,42	3,89	0,01			
I10							4,67	4,10	0,05
I11	3,97	4,30	0,04						
I16				4,45	3,94	0,01			
<i>Faktorji zmogljivosti šole</i>									
(a)				3,60	2,89	0,00			
(b)				3,41	2,86	0,01			
(c)				3,32	2,57	0,00	3,95	3,52	0,05
(d)	3,73	3,21	0,05						

Opombe Naslovi stolpcov: J3 – pritisk zaradi potrebe po lojalnosti delodajalcu omejuje pravico po kritičnem sodelovanju v javnih razpravah o šolanju, J7 – napetosti zaradi reševanja težav ad hoc na eni strani in strateškim načrtovanjem na drugi, J8 – napetosti zaradi potrebe po prisotnosti v šoli na eni strani in potrebe po sodelovanju zunaj nje na drugi strani, (1) majhen, (2) velik, (3) pomen. Naslovi vrstic: I2 – evalvacije poučevanja se uporabljajo za izboljševanje in spreminjanje, I4 – formalni sistemi za vključevanje učencev v evalvacijo poučevanja in učenja, I7 – evalvacija je kritičen in reflektiven proces, I10 – odgovornost do deležnikov, I11 – odgovornost za uvedbo politike šolskih oblasti, I16 – odgovornost za vključevanje staršev in lokalne skupnosti v šolo, (a) zaupanje in spoštovanje, (b) opolnomočenje, (c) skupna in nadzorovana vizija, (d) podprto eksperimentiranje.

sistema evalvacije (na primer, nenehno spreminjajoče se objave cilja in potreba po udeležbi na vse več regijskih sestankih), torej »napetost, ki nastaja zaradi reševanja težav ad hoc na eni strani in strateškega načrtovanja na drugi« ter »napetost zaradi potrebe po prisotnosti v šoli in potrebe po sodelovanju v dejavnostih zunaj šole«.

Te napetosti in dvomi niso negativno vplivali le na vidike evalvacije in odgovornosti, temveč tudi na razvoj zmogljivosti šole. Druge primerjave, ki niso navedene v preglednici 2, so odkrile pomembne negativne odnose med temi oblikami napetosti in dvomov na eni strani in družbenim uspehom učencev iz vseh vrst šol, rezultati opismenjevanja in pridobivanja numeričnih spretnosti v srednjih šolah na drugi strani. Druge statistično pomembne primerjave so pokazale, da so napetost in dvome bolj akutno občutili ravnatelji v osnovnih šolah v primerjavi s srednjimi šolami, ravnatelji v primerjavi z ravnateljicami, tisti manj izkušeni in v najmanjših šolah ter

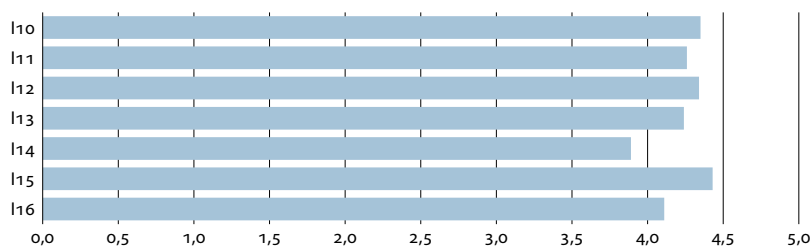


Slika 3 Odgovori učiteljev (rumeno) in ravnateljev (modro) na spremenljivke raziskave (I1 – formalni sistemi za spremljavo in evalvacijo poučevanja, I2 – evalvacije poučevanja se uporabljajo za izboljševanje in spremembe, I3 – javni dostop do evalvacij poučevanja, I4 – formalni sistemi za vključevanje učencev v evalvacijo poučevanja in učenja, I5 – kultura vključevanja učencev v evalvacijo poučevanja in učenja, I6 – šolska kultura podpira sistematično načrtovanje, spremljavo in evalvacijo procesov poučevanja in učenja, I7 – evalvacija je kritičen in reflektiven proces, I8 – evalvacija izpolnjuje zunanje zahteve, I9 – evalvacija temelji na podatkih)

ravnatelji brez vodstvenih kvalifikacij v primerjavi s tistimi, ki so imeli take kvalifikacije.

Kot je prikazano na sliki 3, se povprečne ocene spremenljivk evalvacije razlikujejo in so od 3,38 do 4,23 na lestvici z največ petimi točkami (pri čemer ocena pet pomeni visoka pomembnost). Visoke ocene niso bile dane za evalvacijo poučevanja in učenja ali uporabo evalvacije za izboljševanje. Še nižje so bile povprečne ocene odzivov glede javnega dostopa do evalvacij poučevanja (2,27) in formalnih sistemov in glede šolske kulture, ki podpira vključevanje učencev v evalvacijo poučevanja in učenja (2,86), kjer so ocene padle pod sredinsko točko. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da so ravnatelji pri šestih od devetih spremenljivk raziskave (spremenljivke 3, 4, 6, 7, 8, 9) navedli statistično večji pomen kot učitelji.

Ocene za odgovornost ravnateljev do deležnikov so bile ves čas višje kot ocene iz evalvacij njihovih šol (v razponu od 4,11 do 4,33), razen znova



Slika 4 Odgovori ravnateljev na spremenljivke o odgovornosti (I10 – do deležnikov, I11 – za uvedbo politike šolskih oblasti, I12 – do šolskih organov za spremljavo dosežkov šol, I13 – do šolskih organov za raven dosežkov učencev, I14 – za izpolnjevanje standardov za učitelje, I15 – za etično odzivnost na potrebe učencev, I16 – za vključevanje staršev in lokalne skupnosti v šolo)

za področje, ki se nanaša na »zagotavljanje izpolnjevanja standardov za učitelje«, ki je bilo ocenjeno s 3,89 (slika 4). V zvezi s številnimi demografskimi spremenljivkami (starost, spol itn.) je bilo ugotovljeno, da je z odgovornostjo statistično povezljiva le izkušnja ravnateljev. Ravnatelji z 11 leti izkušenj ali več (4,53) so na statistično pomembni ravni ($p = 0,01$) odgovornost do deležnikov ocenjevali višje kot ravnatelji z manj kot 11 leti izkušenj (4,14).

Ugotovljeno je bilo, da je od petih značilnosti ravnatelja, razvitih z analizo dejavnikov (biti načrtovalec, biti vztrajen, biti profesionalen, biti načelen in biti spodbujevalen), značilnost »biti vztrajen« povezana z vsemi spremenljivkami evalvacije (preglednica 3). Značilnost »biti vztrajen« je vključevala (v vrstnem redu po deležu prispevka k dejavniku) vztrajnost, pogum, odločenost, strast in optimizem. Bolj kot se je ravnatelj zdel vztrajen, bolj pomembna se je zdela vsaka spremenljivka evalvacije. Poleg tega sta bili značilnosti vodenja »biti spodbujevalen« in »biti načrtovalec« povezani s spremenljivkami evalvacije, ki so se nanašale na formalne sisteme za evalvacijo poučevanja in evalvacije, ki so temeljile na podatkih, ter uporabljeni za izboljševanje in spremembe. Ugotovljene niso bile nobene povezave z značilnostmi vodenja biti »strokoven« in »načelen«, vendar je bilo to morda tako zaradi odzivov, ki so bili dosledno visoki, in hkratnega pomanjkanja razlik v ocenah.

V primerjavi z značilnostmi vodenja in potrjujoč prejšnje raziskave o neposrednih učinkih uspešnega vodenja šole (Leithwood in Riehl 2005; Silins in Mulford 2002a) so dejavniki zmožnosti šole »zaupanje in spoštovanje«, »opolnomočenje« ter »skupne in nadzorovane vizije« pokazali močno povezavo z dojetjem pomena evalvacije in obsega odgovornosti. Spre-

Preglednica 3 Značilnosti evalvacije in vodenja (učitelji, značilnost: biti vztrajen)

Postavka	(1)	(2)	(3)
I1 Formalni sistemi za spremljavo in evalvacijo poučevanja	3,16	3,76	0,00
L2 Evalvacije poučevanja se uporabljajo za izboljševanje in spremembe	3,27	3,78	0,01
I3 Javni dostop do evalvacij poučevanja	2,22	2,88	0,00
I4 Formalni sistemi za vključevanje učencev v evalvacijo poučevanja in učenja	2,47	3,12	0,00
I5 Kultura vključevanja učencev v evalvacijo poučevanja in učenja	2,64	3,30	0,00
I6 Šolska kultura podpira sistematično načrtovanje, spremljavo in evalvacijo procesov poučevanja in učenja	3,20	3,85	0,00
I7 Evalvacija je kritičen in reflektiven proces	3,38	3,82	0,03
I8 Evalvacija izpolnjuje zunanje zahteve	3,49	3,88	0,04
I9 Evalvacija temelji na podatkih	3,51	3,94	0,04

Opombe Naslovi stolpcev: (1) majhen, (2) velik, (3) pomen. Pomen: 1–5 (majhen–velik).

menljivki, vključeni v dejavnik »skupne in nadzorovane vizije«, ki sta se nanašali na spremljavo, sta bili: »obstaja redna spremljava dogajanja zunaj šole« in »učno osebje je dobilo konkretne povratne informacije o poučevanju, učenju in vedenju«. Pri zadnjem dejavniku zmožnosti šole, »podpora eksperimentiranju«, so bile razlike med devetimi od šestnajstih postavk na statistično pomembni ravni (preglednica 4). V vseh primerih sta bila ob vse večji zmožnosti šole vse večja tudi pomen evalvacije in obseg odgovornosti.

Seveda rezultati, predstavljeni doslej, veljajo za vse ravnatelje, ne nujno za uspešne. Da bi posebej preiskali povezavo med uspešnim vodenjem šole in evalvacijo ter odgovornostjo, so bila merjenja uspeha v tasmanških šolah izpeljana iz dojemanja uspeha tako ravnateljev kot učiteljev ter iz dejanskih rezultatov učencev.

Številni deli raziskave SSPP so se nanašali na ugotavljanje dojemanja uspeha šole pri ravnateljih in učiteljih. En del raziskave je vključeval spremenljivke, ki so se nanašale na učinkovitost opismenjevanja učencev, učinkovitost pridobivanja numeričnih spretnosti, informacijsko in komunikacijsko učinkovitost ter na dosežke učencev, njihovo samousmerjanje, sposobnosti razmišljanja in državljansko vzgojo. Pri vsaki spremenljivki so anketiranci z ocenami od ena do pet (pri čemer je 1 nizka in 5 visoka ocena) označili raven dosežka šole. Drugi del raziskave (v kateri je bila uporabljena enaka lestvica z ocenami od 1 do 5) je vključeval spremenljivke, ki so se nanašale na uspeh učencev z vrsto družbenih ciljev (vključno s tem, da

Preglednica 4 Faktorji evalvacije in zmožnosti šole (ravnateljji)

	A			B			C			D		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
<i>Evalvacija in zmožnost šole</i>												
I1	2,90	3,66	0,00				3,23	4,00	0,00	2,96	3,65	0,01
L2	3,07	3,77	0,00	3,39	3,76	0,05	3,49	4,04	0,00	3,12	3,78	0,00
I3				2,00	2,41	0,03	2,12	2,59	0,03			
I4	2,38	2,89	0,02	2,34	3,01	0,00	2,54	3,20	0,00			
I5	2,50	2,95	0,04	2,39	3,09	0,00	2,61	3,31	0,00			
I6	3,27	3,94	0,00	3,45	3,95	0,01	3,54	4,19	0,00	3,27	3,94	0,00
I7	3,53	4,24	0,00	3,70	4,28	0,00	3,82	4,54	0,00	3,54	4,26	0,00
I8							3,81	4,28	0,01			
I9	3,83	4,34	0,01	4,02	4,34	0,05	4,04	4,56	0,00	3,77	4,38	0,01
<i>Odgovornost in šola, zmogljivost</i>												
I10	3,97	4,35	0,01	3,95	4,43	0,00	4,12	4,46	0,01	3,96	4,37	0,02
I11	3,90	4,26	0,03							3,92	4,27	0,05
I12	3,90	4,34	0,01	4,05	4,36	0,03	4,11	4,44	0,02	4,00	4,34	0,05
I13	3,87	4,24	0,02	3,95	4,27	0,03						
I14	3,53	3,89	0,04				3,67	4,26	0,00			
I15	3,97	4,43	0,00	4,05	4,48	0,00	4,11	4,48	0,02			
I16	3,80	4,21	0,01				3,81	4,50	0,00	3,81	4,21	0,05

Opombe Naslovi stolpcev: (A) zaupanje in spoštovanje, (B) opolnomočenje, (C) skupna in nadzorovana vizija, (D) podpora eksperimentiranju: (1) majhen, (2) velik, (3) pomen. Naslovi vrstic: I1 – formalni sistemi za spremljavo in evalvacijo poučevanja, I2 – evalvacije poučevanja se uporabljajo za izboljševanje in spremembe, I3 – javni dostop do evalvacij poučevanja, I4 – formalni sistemi za vključevanje učencev v evalvacijo poučevanja in učenja, I5 – kultura vključevanja učencev v evalvacijo poučevanja in učenja, I6 – šolska kultura podpira sistematično načrtovanje, spremljavo in evalvacijo procesov poučevanja in učenja, I7 – evalvacija je kritičen in reflektiven proces, I8 – evalvacija izpolnjuje zunanje zahteve, I9 – evalvacija temelji na podatkih; odgovornost: I10 – do deležnikov, I11 – za uvedbo politike šolskih oblasti, I12 – do šolskih organov za spremljavo dosežkov šol, I13 – do šolskih organov za raven dosežkov učencev, I14 – za izpolnjevanje standardov za učitelje, I15 – za etično odzivnost na potrebe učencev, I16 – za vključevanje staršev in lokalne skupnosti v šolo. Pomen: 1–5 (majhen–velik).

imajo demokratične vrednote, imajo moč, so sposobni delati v skupinah in se pogajati, poznajo sami sebe in so samozavestni ter nasprotujejo diskriminaciji). Vsako področje je bilo ocenjeno glede na to, v kakšnem obsegu se je odražalo v praksi.

Ustvarjen je bil indeks družbenega uspeha, ki je vključeval spremenljivke iz tistih delov raziskave, ki so se nanašali na družbene cilje in dojema-

Preglednica 5 Evalvacija in odgovornost ter dojemanje uspeha na področju opismenjevanja in pridobivanja numeričnih spretnosti pri osnovnošolskih ravnateljih

Postavka	A			B	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
l4 Formalni sistemi za vključevanje učencev v evalvacijo pomena poučevanja in učenja	1,63	2,75	3,00	0,01	1 2 3
l13 Odgovornost do šolskih oblasti za raven dosežka učencev – obseg	3,50	3,85	4,41	0,00	1 2 3
l16 Odgovornost za vključevanje staršev in skupnosti – obseg	3,63	3,85	4,32	0,02	1 2 3

Opombe Naslovi stolpcev: (A) dojemanje uspeha na področju opismenjevanja/pridobivanja numeričnih spretnosti, (B) pomembne razlike; (1) nizek, (2) srednji, (3) visok, (4) raven (ANOVA), (5) lokacija.

nje uspeha. Faktorska analiza teh spremenljivk je ugotovila njihovo združevanje v en faktor, ki je predstavljal 50 odstotkov variance. Poleg tega je bil na osnovi spremenljivk iz celotne raziskave ustvarjen tudi indeks opolnomočenja učencev, ki se je osredotočil na sisteme in kulturo vključevanja učencev v evalvacijo poučevanja in učenja, vključevanje učencev v razredu ter v sprejemanje odločitev na ravni šole ter na samousmerjenost učencev, opolnomočenje učencev in njihovo sposobnost vplivanja. S faktorsko analizo teh spremenljivk je bilo ugotovljeno njihovo združevanje v en faktor, ki je predstavljal 61 odstotkov variance (za podrobnosti glejte Mulford 2007).

Poleg tega je tasmanško ministrstvo za šolstvo omogočilo dostop do dejanskih rezultatov preverjanja tasmanških učencev. Izračunane so bile srednje vrednosti za vsako starostno skupino (3 in 5 za osnovno šolo ter 7 in 9 za srednjo šolo), in sicer za pismenost in numerične spretnosti. Na koncu je bilo na podlagi srednjih vrednosti izračunano povprečje. Da bi se pri razlagi izognili prevelikemu poudarjanju majhnih razlik v ocenah, so bile ob negativni medsebojni povezavi ocen z družbeno-ekonomskim stanjem izračunane prilagojene ocene. Prilagojene ocene so bile izračunane na osnovi števila točk nad regresijsko krivuljo ali pod njo. Šole so dobile prilagojeno oceno 3, če so bile v zgornjih 17 odstotkih, 2, če so bile v središčnih 66 odstotkih, oz. 1, če so bile v spodnjih 17 odstotkih. Podrobnosti o tej metodologiji najdete drugje (Mulford 2007).

Med osnovnošolskimi ravnatelji, ki so svoje šole v odnosu do skupnega rezultata uspeha na področju opismenjevanja in pridobivanja numeričnih spretnosti uvrstili visoko, srednje ali nizko, so bile ugotovljene precejšnje

Preglednica 6 Evalvacija in družbeni uspeh učencev ter opolnomočenje

Postavka	A			B		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
L1 Formalni sistemi za spremljavo in evalvacijo poučevanja evalvacijo poučevanja	3,23	4,09	0,01			
L2 Evalvacije poučevanja se uporabljajo za izboljševanje in spremembe	3,32	4,23	0,01	3,38	4,13	0,00
L3 Javni dostop do evalvacije poučevanja	1,95	2,77	0,03	1,86	2,58	0,02
L4 Formalni sistemi za vključevanje učencev v evalvacijo poučevanja in učenja evalvacijo poučevanja in učenja*	2,41	3,45	0,01	2,21	3,19	0,00
L5 Kultura vključevanja učencev v evalvacijo poučevanja in učenja*	2,32	3,59	0,00	2,34	3,29	0,00
L6 Šolska kultura podpira sistematično načrtovanje, spremljavo in evalvacijo procesov poučevanja in učenja	3,27	4,27	0,00			
L7 Evalvacija je kritičen in reflektiven proces	3,59	4,59	0,00	3,72	4,26	0,01
L8 Evalvacija izpolnjuje zunanje zahteve	3,64	4,32	0,02			
L9 Evalvacija temelji na podatkih	3,77	4,55	0,01			

Opombe Naslovi stolpcev: (A) indeks družbenega uspeha (prilagojeno družbenoekonomskemu standardu), (B) indeks opolnomočenja učencev (prilagojeno družbenoekonomskemu standardu); (1) velik, (2) majhen, (3) pomen.

razlike. Višji kot je bil rezultat uspeha, bolj je bil pomen tega vključen v formalne sisteme za vključevanje učencev v evalvacijo poučevanja in učenja ter večji je bil obseg odgovornosti do organov šole za raven dosežkov učencev in odgovornosti za vključevanje staršev in lokalne skupnosti v šolo (preglednica 5).

Vendar niso bile ugotovljene nobene statistično pomembne razlike med predmeti evalvacije in odgovornosti ter dejanskimi ocenami za opismenjevanje oz. pridobivanje numeričnih spretnosti, tudi če je bil upoštevan družbenoekonomski položaj. Zaradi drugih rezultatov raziskave SSPP, o katerih obstajajo poročila drugje (Mulford 2007), se porajajo vprašanja o upravičenosti zanašanja na dojetje meritev šolskega uspeha le pri ravnateljih. Po drugi strani so bile statistično pomembne razlike ugotovljene pri večini spremenljivk, povezanih z evalvacijo, vendar ne pri spremenljivkah, povezanih z odgovornostjo, in sicer v zvezi z družbenim uspehom učencev in opolnomočenjem. V šolah z najvišjimi ocenami za družbeni uspeh učencev in opolnomočenje je bil pomen evalvacije najvišje ocenjen (preglednica 6).

Povzetek, povezave do sorodne literature in sklep

Če torej povzamemo, kažejo rezultati tasmanskega projekta uspešnih ravnateljev šol (SSPP), da je evalvacija znotraj šol pomembna in da je soodgovornost sistemu in skupnosti povezana z boljšimi dosežki učencev, vključno s pismenostjo in numerično spretnostjo, družbenim uspehom in opolnomočenjem. Uspešni ravnatelji šol:

- *Gledajo na evalvacijo kot na pomemben dejavnik in se vključujejo v večino različnih vidikov zagotavljanja odgovornosti.* Področja, na katerih to ne velja za večino ravnateljev, so med drugim ocenjevanje učiteljev, formalni sistemi in šolska kultura za vključevanje učencev ter javni dostop do rezultatov, še posebej rezultatov evalvacije poučevanja.
- *Uporabljajo podatke, pridobljene z evalvacijami, vključno s tistimi, ki jih predpiše delodajalec kot vzvod za uvedbo izboljšav v delu šole.* Vendar pa ima lahko ta taktika nepričakovane rezultate za delodajalca, kot na primer pri srednji šoli, ki se je odločila zavrniti uradni kurikulum za telesno vzgojo. Dobra evalvacija vključuje tudi dvom v sistem. Če je sistem preveč tog in ne dovoljuje takega »odstopanja«, potem bosta spodbuda in učinkovitost zatrti. Dobre šole so lahko načrtovane ali pa take, ki nastajajo; pri njih gre več kot le za ponavljanje istega dela, ne glede na to, kako dobro to počnejo.
- *Nenehno razmišljajo o tem, kaj in kako delajo ter zakaj to delajo.* Ravnatelji zbirajo kvalitativne podatke o kakovosti, s katerimi na konstruktivističen način in s skupnim delovanjem izvajajo ta proces. Refleksijo lahko ovirajo napetosti, ki nastanejo med ravnatelji in njihovimi delodajalci, ter pritiski, da morajo biti nepremišljeno vdani, da morajo nenehno spreminjati smer, s čimer je oteženo strateško načrtovanje, in da morajo biti vse večkrat odsotni iz šole.
- *Delujejo tako, da premostijo vrzeli med profesionalno skupnostjo in drugimi skupnostmi.* To pomeni, da so dejavni, ne pa samo zmerno odzivni.
- *Uporabljajo niz značilnosti in pristopov, ki zagotavljajo učinkovito evalvacijo in odgovornost.* Sem sodijo teorija in konceptualizacija, od strokovnega branja in učenja ter usposabljanja na področju vodenja izobraževalnih ustanov, izkušnje, vztrajnost in razvoj šolskih zmogljivosti, zagotavljanje zaupanja, spoštovanja, opolnomočenje in skupne ter nadzorovane vizije šol.

Med našo raziskavo in sorodno konceptualno ter raziskovalno literaturo je mnogo vzporednic. Prikazano je bilo, kako hitro so iz šol izginili izboljševanje dela, učinkovitost in heterogenost, ki so se razvijali v tasmanskih šolah v okviru tako imenovanega soustvarjenega kurikula za temeljno učenje, ko ni bilo več spodbude za razvoj odzivne (Halstead 1994), od znotraj navzven usmerjene (Elmore 2004; Riley 2002) evalvacije in odgovornosti. Ustvarjen ni bil niti predpogoj, kaj šele zmogljivost, da bi uporabili podatke. Nastajajoči vidiki šol in skupen, konstruktivističen ter profesionalen (Moller idr. 2007; Mulford 2003; Sinclair 1995) pristop k reformi so bili prezrti. Njihovo mesto so prevzele zahteve sistema po homogenosti prek predpisov, hierarhične moči in nadzora, osredotočenosti na dosežke (Moller idr., 2007; Mulford 2003; Sinclair 1995), vključno s pogodbeno, od zunaj navznoter usmerjeno (Elmore 2004; Riley 2002) menedžersko odgovornostjo (Moller idr. 2007). Vendarle je jasno, da ta pristop, kakor navaja konceptualna in raziskovalna literatura, ni in ne bo obrodil uspeha.³

³ Temelječ na odzivih zunanjega svetovalca glede uporabe preprostega jezika za poročanje o napredku učencev, so v drugi polovici leta 2005 tasmanski mediji podvomili v ustreznost jezika, uporabljenega v centraliziranem informacijskem sistemu za ocenjevanje učencev in poročanje (SARIS) na Ministrstvu za šolstvo. Ministrica za šolstvo, ki je bila najmlajša oseba, imenovana v resorski portfelj, in je v njem delovala od 18. 9. 1998 do 5. 4. 2006, je bila ministrica z najdaljšo delovno dobo (37 let) na tasmanskem Ministrstvu za šolstvo, takrat zaradi drugih obveznosti ni mogla podati javnega odgovora. Odzivi administracije na Ministrstvu za šolstvo so se pokazali kot neprimerni in so ustvarili napetosti ter vzbudili močno zaskrbljenost med učitelji, starši in tasmansko skupnostjo. Oktobra leta 2005, pet mesecev pred državnimi volitvami, so ministrica in dva od treh namestnikov ministrice z Ministrstva za šolstvo prešli v ministrski portfelj za zdravstvo. Ministrica je takrat zapustila državo in prevzela mesto, povezano z izobraževanjem, v državi Bližnjega vzhoda.

Mrtvi tek javnega mnenja je zadostoval za to, da je ministrica za šolstvo skoraj izgubila svoj sedež na državnih volitvah februarja leta 2006 in, po volitvah, tudi ministrski portfelj za šolstvo. Posledično je novi minister za šolstvo izvedel pregled načel temeljnega učenja (ELS). Revidirani kurikul je bil uveden z izraženo potrebo po tem, da se mora izboljšati prvoten okvir na tri načine: da se okvir kurikula poenostavi z uporabo jezika, ki je bolj izrecen in bolj prijazen za učitelje in učence; da se učiteljem zagotovi učni načrt predmeta (syllabus); in da se zagotovi bolj preprost pristop k preverjanju. Dne 29. avgusta 2006 je bilo napovedano, da bodo dosežki temeljnega učenja, sestavljeni iz 18 ključnih elementov, zamenjani s sedmimi preimenovanimi področji učnega načrta, pri čemer se bo razmišljanje izrecno poučevalo v vseh sedmih področjih. Najavljeno je bilo, da bodo spremembe začele veljati leta 2008 in bodo poimenovane Tasmanski nacionalni kurikul.

Prav tako je bila po tasmanskih državnih volitvah leta 2006 in imenovanju novega ministra za šolstvo razvejana struktura ministrstva za šolstvo nadomeščena z enotami za zagotavljanje storitev, in sicer s štirimi, vsaka pod vodstvom menedžerja. Sprememba v izrazoslovju, ko je bil »direktor« zamenjan z »menedžerjem«, je bila namerna, da bi odražala nov osnovni koncept izhodiščnega načina, po katerem naj bi sistem in pripadajoče šole delovale

Kljub takim dvomom bi lahko trdili, da »centralno določeni kriteriji dosežkov in lokalna inovativnost pri iskanju načinov za izpolnjevanje teh dosežkov niso *nujno* v protislovju; pomembna je stopnja, do katere specifikacija standardov postane tako podrobna in intervencijska, da se razvije *kultura* nadzora namesto kulture avtonomije« (OECD 2001b, 24–25, poudarki v izvirniku). Seveda morajo biti šole odprte in morajo odgovarjati za svoje delo (politična in javna odgovornost po Moller idr. 2007), vendarle pa obstaja nevarnost, da zaradi poštene samoevalvacije, ki je tako pomembna za izboljšave (profesionalna ter osebna odgovornost po Moller idr. (2007) in Mulfordu (2003) organizacijsko učenje), pride do težav v organih, ki so javno odgovorni in se ne čutijo sposobni, da bi priznali neuspeh, ali pa niso sposobni braniti tistega, kar lahko vidijo kot neuspeh.

Ob spreminjajočih se in vse bolj zunanjih, ozkih in homogenih pritiskih na šole in njihove vodje, povezanih z odgovornostjo, pritiskih, za katere je bilo dokazano, da imajo dvomljivo izobraževalno vrednost (Duke idr. 2003; Silins in Mulford 2002a; 2002b; 2002c; Siskin 2000), je v naših rezultatih, ki kažejo, da so uspešni ravnatelji pripravljeni in sposobni prevzeti odgovornost za presojo in zagotavljanje odgovornosti, jasno izraženo upanje. To upanje ni nikjer drugje bolje prikazano kot ravno v rezultatih, ki kažejo, da uspešni ravnatelji razširijo evalvacijo in odgovornost, tako da presežejo preverjanje pismenosti in numeričnih spretnosti ter vključijo podatke o družbenem uspehu in opolnomočenju učencev (Print 2002). Ta rezultat je pomemben, če poznamo Bakerjev (2001) nasvet, da mora nekdo najprej vedeti, kaj želi izmeriti, in Krushnerjevo (2000) raziskavo, ki kaže, da lahko spodbujamo mlade ljudi, da opravijo več kriterijskih ocenjevanj oz. da stremijo k intelektualni avtonomiji, da pa ne morejo narediti obojega hkrati.

Nerešena težava, ki se nanaša na vladne modele in njihove pristope k odgovornosti (kot so: pogodbeni odgovornost in odzivna odgovornost; politična odgovornost, javna odgovornost, menedžerska odgovornost, profesionalna odgovornost, osebna odgovornost; stara javna uprava, nova javna uprava, organizacijsko učenje), je, ali se ti modeli medsebojno izključujejo, se vključujejo in/ali so razvojni. V reševanje tega vprašanja bo treba vložiti več dela. Tako kot kažejo podatki o razvoju zmogljivosti šole, organi-

kot učeče se skupnosti. Vsaka enota za zagotavljanje storitev ima odbor svetovalcev, ki ga sestavljajo šest ravnateljev in dva člana javnosti. Med drugimi spremembami sta bili preme-
stitev več kot 150 ministrskih uslužbencev iz osrednje pisarne na delovna mesta v šole in prodaja stavbe, v kateri je bila glavna pisarna.

zacijskem učenju in družbenem kapitalu, tudi Mulford (2007) predvideva, da so pristopi k odgovornosti razvojni, in če so, potem nam lahko pomagajo bolje razumeti težave, povezane s spreminjanjem šole ali dela šole, iz take, kot je zdaj, v tako, ki omogoča resnično učinkovitost in nenehno izboljševanje svojega dela. Razvojni modeli bi morali omogočiti določitev ustreznih posegov za zagotavljanje bolj učinkovitega stopenjskega napredka v smeri ustvarjanja šol, ki so privlačne za učno osebje in učenje učencev. Pri ciljno usmerjenih ukrepih je treba priznati, da gre za pot in da so dejanja, ki se jih lotimo na eni stopnji, na drugi stopnji lahko neprimerna ali celo kontraproduktivna. Za doseganje uravnoveženega razvoja morajo ravnatelji in učitelji razumeti posamezne stopnje in znati ustrezno ukrepati, ne da bi jih presenetila sprememba, v kateri so se znašli. Poleg tega bi morda morali šole evalvirati vsako s svojim sistemom evalvacije in za vsako posebej pripraviti sistem odgovornosti, ki bi ga morale izpolnjevati, odvisno od stopnje razvoja, ki ga je posamezna šola dosegla.

Kako drugačni bi bili naši sistemi evalvacije in zagotavljanja odgovornosti, če bi morali tisti, ki jih načrtujejo, za vsak dan, ki ga porabijo za snovanje šolske politike ali papeževanje o tem, kako popraviti tisto, kar se njim zdi narobe v šolah, delati ves dan v šoli. Peter Hyman (2005) bi se strinjal. Peter Hyman je 10 let delal v samem središču westminsterske politike, vključno s šestimi leti na ulici Downing 10, in sicer kot glavni pisec govorov za Tonyja Blaira. Leta 2003 je dal odpoved in se zaposlil v državni splošni srednji šoli v notranjem Londonu. Razlike med dvema delovnima okoljema so ga povsem prevzele. Njegova spoznanja podkrepljujejo veliko naših podatkov, do katerih smo prišli z našim pregledom in raziskavo.⁴

- Če želimo priti do trajne spremembe v javnih storitvah, morajo politiki pokazati več skromnosti in v delo vključiti strokovnjake (Hyman 2005, 96).
- Med ulico Downing in šolsko prakso, med delom, kjer je potrebna hitra rešitev, in delom, kjer tega ni, je globok prepad (str. 286).
- Najbolj razsvetljujoče zame na moji poti je bilo, kako popolnoma napačen je bil pristop, katerega del sem bil pri njegovem ustvarjanju, kjer smo se 24 ur na dan soočali z mediji in dokazovali odločnost vlade, za prepričevanje strokovnjakov v šolski praksi oz. za resnično

⁴ Uporaba Hymanovih (2005) izkušenj ne pomeni, da smo sprejeli iskanje »tretje poti« v Angliji in s tem povezana vprašanja o izobraževanju, ki se ukvarjajo z razvojem akademij in povečano privatizacijo šol. Upoštevati je treba tudi Barberjevo delo (2007), ki se ukvarja z odgovornostjo vodilnih delavcev v angleških šolah.

zagotovitev uspešne rešitve. Naš pristop k politični strategiji je slonel na treh stvareh: trenutku, konfliktu in novostih, medtem ko so v praksi potrebni opolnomočenje, partnersko sodelovanje in doslednost (str. 384).

- Seveda vem, da je prava »rešitev« povezana s trdim delom in ne le z veličino. Ponavadi gre za kombinacijo stvari, ki so pogosto majhne in ki se sčasoma sestavijo, in sicer v posameznih povezavah in ob pravem strokovnem znanju ter s trdim delom [...] Vlada mora začeti resneje popuščati in omogočiti, da se okrepi moč tistih, ki neposredno delajo z mladimi (str. 385).
- To, kar so pametne glave delale, je bilo, da so vzele politiko in jo uvedle tako hitro in tako, kot je to ustrezalo njihovi šoli (str. 203).

Hyman (2005, str. 367) zaključí, da bi izboljšave v delu šol želel pripisati »vladnemu vlaganju, skupini najboljših ravnateljev, visokokakovostnemu in bolje plačanemu učnemu osebju ter ogrožju odgovornosti, ki ob slabi učinkovitosti omogoča hitro ukrepanje«. Hymanov nasvet glede sposobnosti hitrega ukrepanja zaradi slabe učinkovitosti vsekakor velja v Tasmaniji v povezavi s težavami, ki so jih prepoznali ravnatelji v naši raziskavi, z učinkovitim ocenjevanjem učnega osebja, formalnimi sistemi in šolsko kulturo vključevanja učencev v evalvacijo in odgovornost ter z javnim dostopom do rezultatov, še posebno rezultatov evalvacij poučevanja. To ni argument za sistemsko ukrepanje, temveč poklicni izziv.

Uspešni in odgovorni ravnatelji morajo pri načrtovanju prihodnosti znati upoštevati preteklost in sedanost. Najpomembnejša je sposobnost ravnateljev, da se učijo iz preteklosti, da vedo, za kaj se zavzemajo, da znajo ves čas spremljati lasten sistem in da znajo sprejeti in tudi zavrniti nove prakse in nove izdelke kot odziv na pozitivne podatke o evalvaciji in uresničevanju odgovornosti. Uspešni ravnatelji morajo delati pametneje, ne pa bolj trdo. Morda bi se veljalo spomniti Noetovega načela: preživeli bomo z gradnjo čolnov, ne pa z napovedovanjem dežja. Sredi negotovih, nenehno spreminjajočih se okoliščin številni uspešni ravnatelji gradijo čolne, torej v okviru svojih šol gradijo skupno sposobnost učenja (glejte Silins in Mulford 2002a; 2002b; 2002c). Take organizacije nimajo le sposobnosti učenja, temveč to počnejo z uporabo visokokakovostnih podatkov, ki jim omogočajo nenehno spremljanje in izboljševanje izobraževanja, ki ga ponujajo otrokom v njihovi oskrbi.

V resničnih demokracijah danes živi le 13 odstotkov svetovne populacije. Približno 40 odstotkov človeške rase živi pod avtoritativnimi režimi.

Največji del ljudi živi v političnih sistemih, ki mejijo na ti dve obliki vladanja (Kekic 2007). Ti podatki kažejo vzroke, ki kličejo po streznitvi in zaradi katerih bi zahodne države morale bolje ceniti in oceniti »demokratsko znanje« (glej <http://sylviaegal.com/EDU5571civiccapacity.pdf>, op. prev.), demokratske odnose, vrednote in dejanja. S tem bi vlade privilegiranih narodov poslale sporočilo o vrednosti demokracije pedagogom, učencem in javnosti. Na kratko, v jutrišnjih dinamičnih družbah, ki niso več tako vodljive s starimi metodami ukazovanja in ubogljivosti (OECD 2001d), bodo vlade vsekakor morale poiskati pristope do odgovornosti, ki omogočajo ohlapnejši, na pa večji osrednji nadzor nad šolami. Rezultat teh pristopov za šole in tiste v njih mora biti pridobitev neodvisnosti in soodvisnosti, ne pa odvisnosti. Halstead (1994) to opredeljuje kot odzivno odgovornost.

Literatura

- AEU. 2006. *Essential Learnings and Assessment and Reporting Teacher Survey*. Hobart: Australian Education Union.
- Baker, M. 2001. »Accountability vs. Autonomy.« *Education Week*, 31. oktober. <http://edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=09baker.h21>
- Barber, M. 2007. *An Instruction to Deliver: Tony Blair, Public Services and the Challenge of Achieving Targets*. London: Methuen.
- Berends, M. 2000. »Teacher-Reported Effects of New American School Design: Exploring Relationships to Teacher Background and School Context.« *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22 (1): 65–82.
- Blackmore, J., in J. Sachs. 2007. *Performing and Reforming Leaders: Gender, Educational Restructuring, and Organizational Change*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Brehm, J., in S. Gates. 1999. *Working, Shirking and Sabotage: Bureaucratic Response to a Democratic Public*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Busher, H., in A. Harris. 2000. *Subject Leadership and School Improvement*. London: Chapman.
- Boudett, K., E. City in R. Murnane. 2005. *Datawise: A Step-by-Step Guide to Using Assessment Results to Improve Teaching and Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Case, P., S. Case in S. Catling. 2000. »Please Show You're Working: A Critical Assessment of the Impact of OFSTED Inspection on Primary Schools.« *British Journal of Sociology of Education* 21 (4): 605–621.
- Cotter, R. 2000. »Accountability in Education and Beyond.« Predavanje na letni konferenci organizacije British Educational Management and Administration Society (BEAMAS), Bristol, 23. september.

- Day, C., in K. Leithwood, ur. 2007. *Successful Principal Leadership in Times of Change*. Dordrecht: Springer.
- Duke, D., M. Grogan, P. Tucker in W. Heinecke, ur. 2003. *Educational Leadership in an Age of Accountability*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Earley, P. 2000. »Inspection and the self-inspecting school: New challenges for school managers?« <http://www.cdesign.com.au/acea2000/pages/con29.htm>
- Eisner, E. 1991. »My Educational Passions.« V *Reflections*, ur. D. Bursleson, 12–16. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Elmore, R. 2004. *School Reform from the Inside Out*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Elmore, R. 2006. »Leadership as Practiced Improvement.« Predavanje na mednarodni konferenci Perspectives on Leadership for Systematic Improvement, London, 6. julij.
- Feinstein, L. 2000. *The Relative Economic Importance of Academic, Psychological and Behavioural Attributes Developed in Childhood*. London: London School of Economics and Political Science.
- Feldman, J., in R. Tung. 2001. »Whole School Reform: How Schools Use Databased Inquiry and Decision-Making Processes.« Predavanje na srečanju Ameriškega združenja za raziskovanje v izobraževanju (AERA) v Seattlu, 10.–14. aprila.
- Fielding, M. 1999. »Target Setting, Policy Pathology and Student Perspective: Learning to Labour in New Times.« *Cambridge Journal of Education* 29 (2): 277–287.
- Glatter, R. 2003. »Models of Governance and Their Implications for Autonomy, Accountability and Leadership.« V *Beyond Bureaucracy: Networks of Innovation for Schools and Systems*, 66–73. Pariz: OECD.
- Gurr, D., L. Drysdale, E. Di Natale, P. Ford, P. Hardy in R. Swann. 2003. »Successful School Leadership in Victoria: Three Case Studies.« *Leading and Managing* 9 (1): 18–37.
- Halstead, M. 1994. »Accountability and Values.« V *Accountability and Control in Educational Settings*, ur. D. Scott, 102–121. London: Cassell.
- Hyman, P. 2005. *1 out of 10: From Downing Street to Classroom Reality*. London: Vintage.
- Kekic, L. 2007. »The Economist Intelligence Unit's Index of Democracy.« http://www.economist.com/media/pdf/Democracy_Index_2007_v3.pdf
- Kushner, S. 2000. *Personalising Evaluation*. London: Sage.
- Leithwood, K., in D. Duke. 1999. »A Century's Quest to Understand School Leadership.« V *Handbook of Research on Educational Administration*, ur. J. Murphy in K. S. Louis, 45–72. 2. izd. San Francisco: Jossey-Bass.

- Leithwood, K., D. Jantzi in R. Steinbach. 2002. »School Leadership and the New Right.« V *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, ur. K. Leithwood in P. Hallinger, 849–879. Norwell, MA: Kluwer.
- Leithwood, K. A., in C. Riehl. 2005. »What We Know about Successful School Leadership.« V *A New Agenda: Directions for Research on Educational Leadership*, ur. W. Firestone in C. Riehl, 22–47. New York: Teachers College Press.
- MacBeath, J., M. Schratz, D. Meuret in L. Jakobsen. 2000. *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.
- Moller, J., G. Skedsmo, C. Day, D. Gurr, J. Krejsler, in B. Mulford. 2007. »Perceptions of Accountability Systems Cross-National.« Predavanje na konferenci Ameriškega združenja za raziskave v izobraževanju, Chicago, 9.–13. april.
- Mulford, B. 2002. »The Global Challenge: A Matter of Balance.« *Educational Management & Administration* 30 (2): 123–138.
- Mulford, B. 2003. »School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness.« OECD, Pariz. <http://www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf>
- Mulford, B. 2007. »Successful School Leadership: What and Who Decides?« *Australian Journal of Education* 51 (3): 228–246.
- Mulford, B., in S. Johns. 2004. »Successful School Principalship.« *Leading and Managing* 10 (1): 45–76.
- OECD. 2001a. *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Pariz: OECD.
- OECD. 2001b. *New School Management Approaches*. Pariz: OECD.
- OECD. 2001c. *Governance in the 21st Century*. Pariz: OECD.
- OECD. 2001d. *What School for the Future?* Pariz: OECD.
- OECD. 2002. *Education Policy Analysis*. Pariz: OECD.
- Ozga, J., J. Walker. 1999. »In the Company of Men.« V *Transforming Managers: Gendering Change in the Public Sector*, ur. S. Whitehead in R. Moody, 107–120. London: UCL.
- Print, M., S. Ornstrom in H. Skovgaard Nielsen. 2002. »Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms.« *European Journal of Education* 37 (2): 193–210.
- Ranson, S. 2003. »Public Accountability in the Age of Neo-Liberal Governance.« *Journal of Educational Policy* 18 (5): 459–480.
- Riley, K. 2002. »Democratic Leadership: A Contradiction in Terms.« Predavanje na konferenci Educational Administration and Management, Umea, 23.–25. september.
- Rudduck, J., in J. Flutter. 2000. »Pupil Participation and Pupil Perspective:

- Carving a New Order of Experience.« *Cambridge Journal of Education* 30 (1): 75–89.
- Silins, H., in B. Mulford. 2002a. »Leadership for School Results.« V *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, ur. K. Leithwood in P. Hallinger, 561–612. Norwell, MA: Kluwer.
- Silins, H., in B. Mulford. 2002b. »Schools as Learning Organisations: The Case for System, Teacher and Student Learning.« *The Journal of Educational Administration* 40 (5): 425–446.
- Silins, H., in B. Mulford. 2002c. »Organisational Learning and School Change.« *Educational Administration Quarterly* 38 (5): 613–642.
- Silins, H., in B. Mulford. 2004. »Schools as Learning Organisations: Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes.« *School Effectiveness and School Improvement* 15 (3–4): 443–466.
- Sinclair, A. 1995. »The Chameleon of Accountability: Forms and Discourses.« *Accounting, Organisations and Society* 20 (2–3): 219–237.
- Siskin, L. 2000. »Outside the Core: Accountability in Tested and Untested Subjects.« Predavanje na letnem srečanju Ameriškega združenja za raziskave v izobraževanju, Seattle, april.
- Tyack, D., in L. Cuban. 1995. *Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watt, M. 2007. »From Essential Learnings to Tasmania's Curriculum: Will this Change Improve Curriculum Reform?« Predavanje na konferenci Avstralskega združenja za raziskave učnih načrtov, Melbourne, 8.–11. julij.

Izkušnje v procesu samoevalvacije v vrtcu Pedenjped

Mojca Jamšek

Uvod

Če želimo uresničevati vizijo našega vrtca, da bi omogočili optimalne pogoje, v katerih bi otroci lahko razvijali svoje potenciale, svobodno izražali svoje zamisli, znanja, sposobnosti, mnenja, razvijali kritičnost, ustvarjalnost in postajali odgovorni posamezniki, je kritičen pogled na strokovno delo ter načrtovanje strategij za doseganje zastavljenih ciljev nujno potrebno. Sodelovanje s Šolo za ravnatelje v projektu Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ) je logično nadaljevanje večletnih sodelovanj našega vrtca v razvojnih projektih in mrežah učečih se organizacij z željo, da spodbujamo profesionalni razvoj zaposlenih ter dvigamo kvaliteto našega dela.

Prednostno področje, ki smo si ga izbrali, je posledično nadaljevanje in nadgradnja ciljev in nalog, ki smo si jih zadali v preteklih obdobjih, ko smo poglobljeno obravnavali naloge in odgovornosti strokovnih delavcev v delu prikritega kurikulumu ter presegali rutino na načrtovalni in izvedbeni ravni. Ko smo kritično pregledovali rezultate dela, smo bili sicer kar zadovoljni, vseeno pa se je izkazalo, da nismo tako zelo spremenili naših postopkov in metod, kakor bi si želeli. Dejanja pri nekaterih strokovnih delavcih ostajajo na načelni ravni, sprememb pa v celoti nismo ponotranjili. Seveda se zavedamo, da je spreminjanje osebnih prepričanj, metod in pristopov v smislu spreminjanja vloge odraslega dolgotrajen proces, prav zato smo od sodelovanja v projektu pričakovali predvsem to, da nam uspe s pomočjo evalvacije izboljšati pristope in metode za doseg cilja, ter da odgovornost za uspeh prevzamejo tudi strokovni delavci sami.

Vloga tima v procesu samoevalvacije

Vse to in še več so nam nudile delavnice v okviru projekta KVIZ, kjer smo se člani tima preko lastnih izkušenj na delavnicah naučili voditi proces v lastnem kolektivu. Ker se zavedamo, da je vzgojiteljskega zbora skozi tak proces zahtevna naloga, naš tim sestavljamo ravnateljica ter dve pomočnici ravnateljice. Kot za vsak tim je tudi tukaj pomembno, da so vključeni pravi ljudje, ki med seboj lahko sodelujejo, planirajo, si razdelijo naloge,

ustvarjajo zaupno vzdušje, kjer se izmenjujejo mnenja in predlogi ter jih med seboj usklajujejo in tudi uresničijo. Še najbolj pomembno pa je, da je tim globoko prepričan v smiselno uvedbo procesa samoevalvacije, saj je potrebno motivirati celoten kolektiv. Tehnične naloge tima so bile, da se izobražuje v ŠR za vodenje procesa v kolektivu, pripravi in izvede delavnice za kolektiv ter oblikuje poročila in z njimi seznanja tako ŠR kot kolektiv. Izkazalo se je, da ima tim še precej več procesnih nalog, kot so: motivacija zaposlenih, svetovanje strokovnim delavcem v procesu in sledenje načrtovanim dejavnostim ter delnim in končnim rezultatom, pomoč pri oblikovanju skupnih konsenzov, pomoč pri oblikovanju meril in merskih instrumentih, zbiranje, obdelava in interpretacija podatkov ter koordiniranje nalog.

Priprave na delavnico

- na podlagi gradiva in pridobljenega znanja na ŠR pripravi vsebino in potek delavnice za kolektiv ter gradivo,
- izbere primeren termin za izvedbo delavnice ter okvirno planira trajanje delavnice,
- razpošlje vabila na srečanje ter oblikuje morebitne naloge za kolektiv pred delavnico ter jih z njimi seznani.

Izvedba delavnice

- pripravi prostor oz. posreduje navodila kolektivu,
- predstavi namen srečanja in morebitne spremljevalne vsebine,
- predstavi potek delavnic in jih vodi,
- poskrbi za vmesne naloge (izvlečki, povzetki, merila, merski instrumenti ...),
- koordinira delo v delavnicah in poročanja,
- naredi povzetke in zaključke ter navodila za nadaljnje delo, po potrebi motivira.

Proces

- zbira naloge, ki jih dobijo aktivni ali posamezniki v procesu,
- svetuje pri izdelavi, načrtovanju, izpeljavi akcijskih načrtov,
- svetuje pri pedagoških izzivih, vezanih na uresničevanje skupnega cilja,

- izvaja svoje načrtovane naloge v procesu,
- planira izobraževanja za kolektiv in vodi notranje izobraževanje, ki se navezuje na področje načrtovanih izboljšav,
- planira vmesna srečanja, kjer skupaj pregledamo stanje, ovire in izzive ter nudi možnost izmenjave dobre prakse oz. možnost izražanja idej za reševanje izzivov,
- zbira podatke in merske instrumente ter jih analizira, statistično obdelava.

Zaključek

- vodi samoevalvacijo kolektiva,
- pripravi samoevalvacijsko poročilo vrtca ter ga predstavi kolektivu,
- pripravi vsa gradiva za zunanje evalvatorje in z njimi sodeluje,
- posreduje popravke zunanjim evalvatorjem,
- predstavi končno poročilo staršem, svetu vrtca, ugotovitve zunanjih evalvatorjev pa tudi kolektivu,
- pripravi aktivnosti za novo šolsko leto.

Cilji izboljšav, akcijski načrt in rezultati

Do skupnih ciljev izboljšav smo prišli na delavnici po posebnem postopku, kjer je sodeloval cel vzgojiteljski zbor in kjer smo na podlagi zbranih predlogov oblikovali cilje s konsenzom med strokovnimi delavci. Prvotno smo na predlog ŠR izbrali 3 cilje, vendar smo se zaradi preobširnega prvega, za nas najpomembnejšega cilja, odločili, da sledimo samo enemu in še to v triletnem obdobju.

Oblikovani cilji so iz področja učenja in poučevanja ter konteksta vrednot in stališč:

1. razvijanje aktivne vloge otroka pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju,
2. razvijanje veščin komunikacije,
3. seznanjanje z metodami za aktivno učenje.

Tako sledimo cilju *razvijanje aktivne vloge otroka pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju*. Pri izboru cilja smo se zavedali, da mora biti konkreten in merljiv, nismo pa si predstavljali, kako postaviti merila, kriterije in merske instrumente. Izdelali smo akcijski načrt za izvedbo cilja na ravni vrtca ter na ravni posameznega oddelka ter skupna merila.

Akcijski načrt

Tudi akcijski načrt smo prvotno naredili za vse tri cilje, vendar smo se kasneje osredotočili le na enega, za katerega smo postavili strategijo ter določili dejavnosti in roke za izvedbo.

Strategija za uresničitev cilja: izvajanje takih aktivnosti, ki bodo otrokom omogočile aktivno sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju vsebin.

Dejavnosti na ravni vrtca:

- usposabljam strokovne delavce, da bodo znali vključiti otroke v načrtovanje (strokovni aktiv, november 2009);
- spreminjamo vlogo odraslega, prepoznavamo kompetence vzgojitelja (strokovni aktiv, januar 2009);
- načrtujemo in izvedemo konkretne aktivnosti z otroki (do konca maja 2010);
- izmenjamo izkušnje, dileme, izzive, dobro prakso (strokovni aktiv, april 2010).

Primer akcijskega načrta vzgojiteljice je v preglednici 1.

Merila in podatki

S skupnim dogovorom smo na strokovnem aktivu določili merila, s katerimi smo lahko ugotavljali, v kolikšni meri nam je uspelo realizirati cilj, ki smo si ga zadali. Pomembno je bilo tudi, kateri podatki so tisti, ki bodo povedali, kaj in kako dobro smo delali. Vzgojitelji so v delavnici razmišljali, kako bi se, ko stopiš v igralnico, videlo, da so otroci aktivno vključeni v proces, načrtovanje in evalvacijo. Navajali so sledeče:

- Skupina ima izdelan načrt, plakat, na katerem se vidi, da so pri načrtovanju sodelovali otroci s svojimi idejami, ter ga tudi sami pomagali izdelati.
- Če bi ob vstopu v igralnico nekdo vprašal otroke, kaj se pri njih dogaja, bi znali to tudi opisati.
- Predvidevali so, da bi se take vrste aktivnost morala opaziti že ob vstopu v igralnico z drugačno ureditvijo prostora: skupinsko delo otrok, morda drugačni materiali, drugačna razporeditev igralnih kotičkov ...
- Zaradi aktivne vloge otroka predvidevajo, da bi bili tudi starši precej bolj obveščeni o dogajanju v vrtcu od otrok samih.

Preglednica 1 Primer akcijskega načrta vzgojiteljice

Vsebina	Rok za izvedbo
<i>Načrtovanje v timu znotraj enote</i>	
• načrtovanje dejavnosti, kjer bodo lahko sodelovali otroci • načrtovanje vloge odraslega • zapisuje pobude in izjave otrok • z otroki pregleda, kaj je uresničljivo • spremlja aktivnosti otrok, zapisuje opazovanja • koordinira načrtovanje • spodbuja otroke z vprašanji odprtega tipa • nudi pomoč pri zbiranju sredstev • otrokom omogoči različne vire informacij • nudi pomoč pri praktični izvedbi • z otroki večkrat pregleda načrt, realizacijo • ob posnetkih in fotografijah na računalniku evalvira z otroki • z otroki se pogovori o zaključeni nalogi, vtisi otrok • v timu se o poteku pogovarjava, evalvirava, izmenjujeva vtise	Enkrat mesečno (osemkrat v letu)
<i>Načrtovanje, izdelava načrta, izvedba in evalviranje dejavnosti z otroki</i>	
• Področje Govor – načrtovanje predstave »Razbita buča«	November 2009
• Področje Družba – načrtovanje praznovanja rojstnega dne	Decembre 2009
• Področje Umetnost – načrtovanje in izdelava svečanih pogrinjkov	Decembre 2009
• Področje Gibanje – športno dopoldne v telovadnici ali na snegu	Januar 2010
• Področje Družba – aktivnosti na pustni torek	Februar 2010
• Področje Govor – izdelamo knjigo	Februar 2010
• Področje Matematika – spoznavanje različnih merskih enot in inštrumentov za merjenje	Marec 2010
• Področje Gibanje – izlet v naravo	April 2010
• Področje Narava – raziskujemo, od kod in zakaj med	April 2010
<i>Spreminjanje vloge odraslega</i>	
• Opazovalec: igra v kotičkih – samoiniciativna igra, izbor igrač in soigralcev, opazujem v času prihajanja in odhajanja otrok v vrtec, kaj bi morala spremeniti.	Decembre 2009
• Moderator: načrtovanje in izvedba predstave – spremenjena vloga moderatorja.	November 2009
• Organizator: zunanje aktivnosti na gibalnem področju, opazovanje odziva otrok na naloge, ki jim jih zastavim.	Januar 2010
• Didaktični pogovor: gradimo z lesenimi deščicami različnih oblik, pogovor ob izdelkih.	November 2009
Pogovor ob portfoliju ob risbi, fotografiji.	Celo leto

Za to vrsto zbiranja podatkov smo se dogovorili, da strokovni delavci poskrbijo sami tako, da fotografirajo dejavnosti, plakate in drugačne ure-

ditve prostora ter da ob vsakem načrtovanem izvajanju vse zabeležijo v svojo dokumentacijo. Prav zaradi pomembnosti učenja smo na srečanjih, ki so bila sicer namenjena uvajanju procesa samoevalvacije, vedno naredili tudi krajšo analizo nalog iz akcijskih načrtov, kjer smo ugotavljali prednosti, slabosti in morebitne težave, ter si izmenjali izkušnje. Razmišljali smo ob vprašanjih:

- Ali ste realizirali nalogo v celoti?
- V katerih segmentih so otroci sodelovali (načrt, plakat, branje načrta, izvedba, evalvacija)?
- Kje se je pokazala vaša spremenjena vloga in kako?
- Kje se je na splošno pokazalo največ težav?
- Kaj vam je najbolje uspelo?

Vprašanja so bila podlaga za diskusijo v skupinah, kjer so si izmenjali izkušnje, sledilo pa je poročanje skupnih ugotovitev ter smernice za nadaljnje delo.

Poleg tega je tim predlagal še nekaj meril, nekatera od njih bi nam dala tudi kvantitativne rezultate:

- število izobraževanj, vezanih na izboljšave in število prisotnih strokovnih delavcev na izobraževanjih,
- število in naslovi prebrane literature, vezani na samoizobraževanje posameznika,
- število izvedenih aktivnosti z otroki, glede na akcijski načrt vzgojitelja,
- ugotovitve vzgojiteljev – samoevalvacijski vprašalnik, samoevalvacija v skupini (delavnica) ter skupne ugotovitve,
- ugotovitve ravnateljice oz. pomočnic ravnateljice s hospitacij – po sodelovanju pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti.

Zbiranje podatkov je tako naloga tima kot tudi vsakega posameznega udeleženca. Določili smo nabor podatkov, ki jih bomo zbirali, ter kdo jih je dolžan zbirati.

- evidenca udeležbe na izobraževanju (tim),
- evidenca prebrane literature (vzgojitelji),
- hospitacija (sodelovanje pri načrtovanju in izvajanju aktivnosti, kjer sodelujejo otroci – ravnateljica in pomočnici),

- pregled dokumentacije, analiza dokumentacije (ravnateljica in pomočnici),
- pogovor z vzgojiteljico, anketa (ravnateljica in pomočnici),
- zbirka plakatov (vzgojitelji),
- nabor različnih pristopov pri vključevanju otrok v aktivno sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju (vzgojitelji),
- fotografije, zapisi otrok, plakati (vzgojitelji).

Različne *metode in načini zbiranja podatkov* nam nudijo možnost pridobiti različne vidike. Odločili smo se za sledeče:

- *spraševanje* vzgojiteljev, otrok, staršev s pomočjo ankete ali pogovora,
- *zbiranje* dokumentacije o izvedenih aktivnostih, fotografije, plakati – analiziranje dokumentov, analiza izdelkov,
- *razpravljanje* v skupini – študija primera,
- *merjenje* v številu – evidenca prisotnosti na izobraževanju, število prebrane literature, število izvedenih aktivnosti z otroki,
- *predstavljanje* – vrednotenje na osnovi slik, fotografij, plakatov,
- *opazovanje otrok in vzgojiteljev*.

Analiziranje podatkov je pred oblikovanjem samoevalvacijskega poročila zadnja točka. Odločili smo se seveda tako za kvalitativno kot kvantitativno analizo podatkov, ki sta jo izvedla vzgojiteljski zbor in tim. Vzgojiteljski zbor se je predvsem osredotočil na podatke kvalitativne narave. Zbrali smo podatke, kaj smo s projektom pridobili, kako se kažejo rezultati med otroki ter kako so aktivnosti komentirali starši.

Rezultati prvega leta samoevalvacije

Kaj smo pridobili:

- vsi vzgojitelji so izvedli vsaj en, večina pa po planu določeno število vključevanj otrok v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo,
- otroci so ob takem načinu po mnenju vzgojiteljev (zapisi opazovanj in diskusija v delavnicah na strokovnih aktivih) bolj motivirani, bolj aktivni, več si zapomnijo,
- otrokom so za načrtovanje in izvajanje bližje znane vsebine (načrtovanje rojstnih dni, zunanjih aktivnosti ...),

- otroci si ob tem razvijajo boljšo samopodobo, občutek, da so pomembni, vidijo svoje dosežke (zapisi opazovanj in diskusija v delavnicah na strokovnih aktivih),
- vsi udeleženci bolj sodelujejo (par, otroci, starši ...),
- strokovni delavci profesionalno rastemo (nova znanja, veščine, kompetence).

Strokovni delavci:

- so se seznanili ali pa samo osvežili znanje s področja aktivnega učenja otrok,
- so načrtno začeli pogosteje uporabljati vprašanja odprtega tipa (zaznava s hospitacije),
- so začutili razliko med aktivnim sodelovanjem otrok v fazi načrtovanja in izvedbe neke dejavnosti ter med pasivnim, ko samo sledijo navodilom vzgojitelja,
- so začeli spreminjati rutinirane dejavnosti, kot so sprehod, bivanje na igrišču, v ciljno usmerjene aktivnosti, ki so postale nadgradnja notranjim aktivnostim (zaznava s hospitacije),
- so zaznali pomen spreminjanja svoje vloge v tem procesu,
- so se povezovali v time ter si med seboj pomagali poiskati primerne dejavnosti, s katerimi so dosegali zastavljene cilje,
- so v parih načrtovali cilje, za doseg katerih so predvideli dejavnosti na prostem, pozorni na zastopanost področij dejavnosti, izbiro sredstev, upoštevanje možnosti, ki jim jih nudi zunanji vrtčevski prostor,
- so poskušali spreminjati vlogo vzgojitelja, predvsem na področju opazovanja in organiziranja, spodbujanja otrok k lastni aktivnosti,
- ugotavljajo, da je potrebno narediti premik v mišljenju, da otrok lahko razvija svoje učne in miselne strategije na različne načine ter da čas učenja ni le načrtovana, vodena dejavnost.

Otroci:

- so dobili aktivnejšo vlogo v procesu načrtovanja in izvajanja (tudi zaznava s hospitacije),
- so po pripovedovanju vzgojiteljev uživali v novi vlogi in postali bolj motivirani,
- so pridobivali nove izkušnje na področju ustvarjalnosti in raziskovanja na igrišču in okolici vrtca,

- so pridobivali nove izkušnje pri aktivnostih na prostem ter tako spoznavali različne poti za doseganje enakega cilja.

Starši:

- so poročali, da z aktivno udeležbo pri načrtovanju otroci prevzemajo odgovornost do naloge ter tudi njih spodbujajo k sodelovanju,
- so sodelovali pri nekaterih projektih, ki so od otroka zahtevali samostojno raziskovanje v domačem okolju ter prenos izkušenj v vrtec,
- so sodelovali pri načrtovanju in izvedbi nekaterih skupnih aktivnosti na prostem, predvsem s področja ekologije.

Prednosti in slabosti modela samoevalvacije KVIZ

Proces samoevalvacije je vsem prinesel pozitivne izkušnje:

- vsi strokovni delavci so sodelovali pri oblikovanju razvojnih ciljev in akcijskega načrta,
- razvijali smo odgovornost vseh zaposlenih do kvalitete dela in kakovosti vrtca,
- proces predstavlja motivacijo za uvajanje izboljšav,
- navajali smo se k sistematičnemu spremljanju in vrednotenju lastnega dela,
- zaznali smo izboljšanje strokovne komunikacije med zaposlenimi,
- izmenjavali smo si primere dobre prakse in učenja,
- razvijali smo kritičen pogled na strokovno delo.

Srečevali smo se tudi z izzivi:

- izvedba delavnic zahteva zbranost in motivacijo, hkrati pa so časovno kar precej obširne, skupaj z ostalimi nalogami so nam predstavljale dodatno časovno obremenitev,
- ob velikem številu udeležencev je bilo potrebno zagotoviti kvaliteto izvedbo delavnic, zato je bilo potrebno domišljeno oblikovati skupine, včasih smo jih zaradi velikega števila tudi razdelili,
- ob dodatnih načrtih in zapisih smo se vsi znašli pred povečanim obsegom zapisovanja in zbiranja podatkov,
- metodike procesa nismo poznali vnaprej v celoti, kar nam je onemogočalo širši pogled,

- ker se je tim za izvedbo samoevalvacijskega procesa sproti izobraževal ter prenašal znanja na kolektiv, je bila za vse nas to nova izkušnja, ob kateri smo se šele učili in poleg uspehov seveda delali tudi napake,
- samoevalvacijsko poročilo so ocenili zunanji evalvatorji, ki so nas kritično opozorili na pomanjkljivosti, ki jih moramo sedaj predelati, se opredeliti in izboljšati proces v fazah, kjer je bila kritika upravičena.

Zaključek

Že omenjeno smo s procesom veliko pridobili, marsičesa pa se moramo še naučiti. Na koncu smo ugotovili, da smo šele na začetku; na začetku novih izzivov in dosežkov. Zato smo z novim šolskim letom oblikovali triletni načrt uresničevanja razvojnih ciljev ter izdelali akcijski načrt na ravni vrtca. Cilje, ki jim bomo sledili, smo oblikovali na podlagi samoevalvacije tako na ravni posameznika kot na ravni vrtca. Ker je bil cilj, ki smo ga izbrali v prvem letu samoevalvacije, zelo obširen in procesen, smo ga za prihodnje triletno obdobje smiselno zožili in konkretizirali, ter povezali z izvajanjem dejavnosti na prostem. Želimo namreč preseči rutinsko bivanje na prostem in ga osmisлити z različnimi aktivnostmi iz vseh področij dejavnosti s sistematičnim načrtovanjem, spreminjanjem vloge vzgojitelja ob uporabi metod aktivnega učenja otrok. Cilj so vzgojitelji konkretizirali v akcijskih načrtih oddelkov.

- *Cilj na ravni vrtca:* povečano število načrtovanih in izvedenih dejavnosti na prostem z uporabo metod aktivnega učenja.
- *Strategija za dosego cilja:* zagotavljanje sistematičnega načrtovanja in spremljanje izvajanja aktivnosti na prostem ter uporabe metod aktivnega učenja.

Zavedamo se, da bomo morali več pozornosti nameniti merilom in zbiranju podatkov ter analizi le-teh, kar nam bo konkretno zastavljen cilj tudi omogočal. Načrtovali smo več vmesnih srečanj, kjer bomo sprotno pregledovali ali sledimo načrtom in s kakšnimi težavami se srečujemo. Med strokovnimi delavci bomo sistematično omogočili večji pretok izmenjave dobrih izkušenj.

Merila so osnova za odgovor, *kako bomo vedeli*, da smo cilj dosegli. Podatki pa so *dejstva*, ki o določeni stvari nekaj povedo. To je seveda najosnovnejše dejstvo, ki pri samoevalvaciji pomaga, da proces pripeljemo do cilja. V vrtcih se v samem procesu redko srečujemo s to metodo, še pose-

bej z zbiranjem kvantitativnih podatkov. Precej več podatkov je kvalitativnih, pa še ti slonijo predvsem na osebнем mnenju vzgojitelja oziroma v primeru hospitacij mnenja ravnatelja. Zelo se ogibamo številkam, raje zbiramo podatke, ki govorijo o kvaliteti. In čeprav smo dobili veliko podatkov, smo jih v fazi analiziranja in v zapisu samoevalvacijskega poročila še premalo uporabili. Za ta del naloge tim čuti največjo odgovornost, zato smo ugotavljali vzroke in posledice ter seveda iskali boljše rešitve za v prihodnje. Prav zato nam bo v nadaljevanju ravno področje zbiranja in analiziranja *kvantitativnih* podatkov v poseben izziv.

Evalvacija tima za samoevalvacijo na Osnovni šoli Ljudski vrt Ptuj

Darija Erbus, Elka Mlakar in Irena Pukšič

Uvod

V šolskem letu 2009/10 je bila OŠ Ljudski vrt iz Ptuja izbrana med 11 vrtcev, osnovnih in srednjih šol Slovenije, da sodeluje v projektu Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ). V timu, ki je začel sistematično samoevalvacijo s celotnim učiteljskim zborom, smo sodelovale svetovalna delavka, specialna pedagoginja, vodja podružnice in ravnateljica šole. Cilj projekta je, da se v treh letih s pomočjo pilotnih vrtcev in šol zasnuje, razvije in poskusno uvede sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja. Glavni namen projekta je postopno uvajanje sistema, ki bo pripeljal do celovite, usmerjene in trajnostne samoevalvacije v vrtcih in šolah ter zunanje evalvacije. Članek govori o vlogi tima za samoevalvacijo na OŠ Ljudski vrt in o samorefleksiji lastnega dela kot tima.

Samoevalvacija kot proces

Večina vzgojno-izobraževalnih sistemov po svetu že dolgo pozna številne, predvsem *zunanje* načine za merjenje, ugotavljanje, spremljanje in zagotavljanje kakovosti. Zunanje vrednotenje je vseskozi spremljalo pričakovanje, da bo tako vrednotenje kakovosti dela motiviralo vzgojitelje, učitelje in vodstva organizacij k trdemu delu in izboljšavam. Postopki zunanjega vrednotenja so temeljili (oziroma še vedno temeljijo) na jasnih zahtevah politike, šolske administracije, staršev in javnosti po metodi vrednotenja, ki bi zagotavljala ustrezno opravljanje poslanstva vzgojno-izobraževalnih organizacij. Sočasno pa je tudi v vzgojno-izobraževalnem prostoru vse bolj zorela potreba po uvajanju novih metod evalvacije, ki bi bile uspešne na različnih drugih strokovnih področjih. Zato so se začeli tudi v vzgoji in izobraževanju pojavljati alternativni modeli ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s pomočjo *notranjih* postopkov vrednotenja – samoevalvacije.

Samoevalvacija je strokovni postopek samovrednotenja. Z njeno pomočjo vzgojno-izobraževalne organizacije same načrtno in sistematično pridobijo podatke o kakovosti svojega dela. Samoevalvacija je mehanizem, ki omogoča vzgojno-izobraževalni organizaciji, da sama, s svojimi

lastnimi viri in od znotraj izboljša kakovost svojega dela tako, da poišče odgovore na vprašanja: Kako kakovostna je naša organizacija? Kako kakovostno je naše delo? Kako kakovostne so naše storitve? Kaj lahko storimo za ohranjanje in dvig kakovosti? Izvaja jo osebje organizacije ob pomoči zunanjega svetovalca, ki že ima znanje in izkušnje s samoevalvacijo, še posebej, ko se organizacija prvič loteva samoevalvacije, pa je lahko ta pomoč nadvse dobrodošla.

Dobra samoevalvacija je usmerjena nazaj in naprej in je neprekinjen postopek. Zato je priporočljivo, da vzgojno-izobraževalna organizacija razvije trajen sistem samoevalvacije, ki zagotavlja ugotavljanje, ohranjanje in dvigovanje kakovosti in uspešnosti. Trajen sistem samoevalvacije ji omogoči, da neprestano spremlja, ugotavlja in zagotavlja kakovost svojega dela, hkrati pa je dovolj prožen, da se organizacija sproti prilagaja trenutni situaciji, njenim potrebam in zahtevam.

Na OŠ Ljudski vrt menimo, da je trajen sistem samoevalvacije nepretrgan proces, ki poteka približno tako:

1. določitev ciljev, katere želi vzgojno-izobraževalni zavod doseči,
2. določitev dejavnosti, na podlagi ciljev, s pomočjo katerih želi zastavljene cilje doseči,
3. oblikovanje meril, s pomočjo katerih šola spremlja in preverja, ali je zastavljene cilje dosegla,
4. izdelava akcijskih načrtov na ravni šole, aktivov in posameznika,
5. uresničevanje akcijskih načrtov in sprotna spremljava,
6. oblikovanje samevalvacijskih poročil na ravni aktivov in posameznika,
7. oblikovanje samoevalvacijskega poročila na ravni šole,
8. zunanja evalvacija,
9. na podlagi pridobljenih podatkov in rezultatov ponovna zastavitev ciljev, dejavnosti, meril ...

Z vidika širše vzgojno-izobraževalne politike je samoevalvacija med drugim pomembna zato, ker omogoča šolam, da samostojno s svojimi lastnimi močmi in viri dvigujejo lastno kakovost, hkrati pa jim omogoča, da same spremljajo napredek in o njem poročajo zunanjim vpletenim – uporabnikom (staršem) in širši skupnosti. Z vidika šole je samoevalvacija pomembna tudi zato, ker omogoča vsem vpletenim, da tvorno prispevajo k načrtovanju in izboljšavam na nivoju manjših enot (skupin, razredov), celotne organizacije in širše skupnosti. Zato samoevalvacija pomembno

vpliva na vsa tri ključna področja v organizaciji: sprejemanje odločitev, učenje in poučevanje.

Samoevalvacija prinaša veliko povratnih informacij, pozitivnih in negativnih. Zato je pomembno, da se organizacija, ki se loti samoevalvacije, pripravi na rezultate in se z njimi sprijazni, ne glede na to, ali so zanje ugodni ali ne. Organizacija naj se upravičeno razveseli vseh močnih področij, ki jih prepozna, razkrite šibkosti in pomanjkljivosti pa ji morajo predstavljati motiv za nadaljnje delo in ukrepe. Pomembna čer, ki lahko ogrozi uspeh samoevalvacije ali celo odločitev zanje, je strah pred morebitnim odkritjem šibkih točk in slabosti posameznikov, strah pred konflikti in morebitnimi posledicami. Zato mora biti vsem udeležencem, vodstvu in zaposlenim v organizaciji, jasno, da je namen samoevalvacije ugotoviti in zagotoviti (dvi-gniti) kakovost in ne kaznovati manj kakovostnega dela. Le tako bo samoevalvacija uspešna.

Kljub vsem prednostim, ki jih prinaša samoevalvacija, se moramo zavedati tudi njenih pasti. Samoevalvacija lahko namreč postane dejavnik rasti in razvoja le, če se vnaprej razrešijo ključna vprašanja in sprejmejo dogovori, ki v organizaciji vzpostavijo stanje zaupanja, ustrezno kulturo in ugodno klimo. Le tako lahko od vseh udeležencev pričakujemo, da bodo prejeli spoznavanje šibkih točk in slabosti kot element kulture učenja na napakah, ki omogoča poglobljene vsebinske razprave v organizaciji.

Vloga tima v procesu samoevalvacije

Da bi lahko v šoli uspešno izpeljali proces samoevalvacije, je pomembno, da pri tem vključimo čim več udeležencev. Najbolj učinkovito je, da se strokovni delavci pri tem povežejo v manjše skupine. Na področju vzgoje in izobraževanja je timsko delo in z njim povezane spretnosti izziv, ki se začne pri vsakem posamezniku. Gradnja timov je proces, ki mora slediti trem osnovnim pogojem: večji učinkovitosti pedagoškega dela, osebno-stnemu razvoju in pripadnosti timu (Polak 2000b, 2–3). Uspešnost in razvijanje timskega dela je odvisna od tega, kako so vizija šole in pogledi, ki jih imajo posamezniki na neki šoli, skupni z načeli timskega dela. Tudi vodstvo bi naj s spodbujanjem učiteljev k večjemu medsebojnemu spoznavanju in sodelovanju oblikovalo in ustvarilo pogoje za »bolj celostno kulturo šole in sproščeno delovno ozračje« (Polak 2004, 206).

Po Honeyju je tim skupina od šest do osem članov, ki deluje tako, da doseže več kot znaša vsota prispevkov posameznikov (Marinšek 2000, 1–11), med katerimi mora potekati učinkovita medsebojna komunikacija. Tim s

ciljem mora graditi na zaupanju in zajemati vse tri etape timskega dela, ki morajo biti »sistematično in časovno čim bolj racionalno izpeljane« (Polak 2005, 45). Te etape so: timsko načrtovanje, timsko izvajanje in evalvacija timskega dela. Vsak posameznik sam sebe s takšnim načinom dela bogati, spoznava nove strokovne pristope, izkorišča svoja močna področja in povečuje svojo samozavest.

Vsak tim ima svojega vodjo. Vodja tima je dober poslušalec, ima pravi občutek za delo naprej ter sposobnost povzemanja in sintetiziranja. »Timsko delo načrtuje s svojimi kolegi, pozna posebnosti, zahteve in možnosti svojega delovnega okolja« (Polak 2000a, 45–51). Za izbor članov, ki bodo delovali kot tim, je potrebno upoštevati tri ključne dejavnike:

1. spretnosti ali poklicne kompetence,
2. sposobnost delati kot član tima,
3. osebnostne lastnosti.

V vsakem timu je potrebno skrbeti za uspešnost, odpravljati ovire in se o delu odkrito pogovarjati. Vsak posameznik se mora zavedati, da se timsko delo začne pri njem samem. Potrebna je osebnostna odprtost, fleksibilnost in iznajdljivost. Spremembe bodo uspešne, če jih večina članov sprejema kot svojo dejavnost ali kot svoj projekt (Bečaj 2000).

Uspešno delo vsakega tima je sprotno evalviranje. Pogled nazaj nam pove, ali je bilo timsko načrtovanje in izvajanje usmerjeno v doseganje načrtovanih ciljev. Tako kot tim sprejema neke zaključke in načrtuje za naprej, jih mora sprejeti tudi posameznik. Sprotna evalvacija je pogoj za učinkovito in kvalitetno delovanje.

Samoevalvacija oz. samorefleksija dela tima za samoevalvacijo na Osnovni šoli Ljudski vrt Ptuj

Članice tima za samoevalvacijo smo se v timu znašle zato, ker smo se želele naučiti več o samoevalvaciji lastnega dela in šole kot celote, ker smo že bile članice projekta Mreže šol in ker smo željne novih izzivov in znanj. V našem timu je vodja najmlajša članica, ki pa se je v tej vlogi dobro znašla. Znala je delo dobro načrtovati in organizirati, ko pa je bila v dvomu, je znala izraziti dvom in vprašati za mnenje ostale članice. Večkrat se je posvetovala tudi z ravnateljico in jo prosila, da povzame in izpostavi skupne dogovore in sklepe.

Tim je bil oblikovan s strani ravnateljice šole, ki je upoštevala tudi željo članic po novem znanju in sodelovanju v tem projektu. Tim je bil oblikovan

tudi po načelu, da je nekaj strokovnih delavcev iz matične šole in en iz podružnice, da so članice že sodelovale v podobnih projektih, da so članice tima z izkušnjami in mlajše sodelavke in da je upoštevano, da so članice iz vrst učiteljev in svetovalne službe.

Članice tima smo v začetku projekta imele izoblikovane cilje, kaj želimo, imele smo izkušnje s timskim delom in bile smo zelo motivirane za delo v timu. Na srečanjih smo izpostavile probleme in jih reševale skupaj. Delovni in materialni pogoji za delo niso bili vprašljivi, saj smo imele vso podporo vodstva šole. Ravnateljica je že od začetka, ko smo bili izbrani med pilotne šole, izrazila zelo veliko podporo projektu in je to tudi čez celo šolsko leto večkrat poudarila. Na sestankih smo se večinoma dobivale tri članice tima, brez ravnateljice, ki pa smo ji nato prenesle, kaj smo se dogovorile. Skupaj smo dorekle strategijo za delavnice in si razdelile naše vloge v procesu.

V začetnem letu izvajanja projekta ni bila potrebna posebna motivacija za delo. Več dela na tem področju bo potrebno v naslednjih letih, ko ne bomo več tako vodeni s strani šole za ravnatelje. Članice tima in celoten kolektiv bomo morali imeti veliko energije, da bomo proces samoevalvacije ponotranjili in bomo to vgradili v našo prakso. Evalvacija sama je proces, ki je del šole in našega dela, manjka nam še ozaveščanje, da bomo tri leta sledili skupnim ciljem (samostojnost učencev, znanja za življenje in vzgojni cilji) in da to tudi zapišemo v priprave na učne ure, v priprave na dneve dejavnosti in druge dejavnosti, ki potekajo v šoli.

Večina članic tima se je že večkrat srečala s timskim delom: pri izvedbi letne šole v naravi, bile smo članice organizacijskih odborov za pripravo šolskih prireditev in prireditev v lokalni skupnosti, tri smo članice kolegija vodstva šole, večkrat se udeležujemo raznih strokovnih aktivov in timov pri šolskih ter izvenšolskih projektih. Dve članici tima sta bili tudi članici razvojnega tima v projektu Mreže šol, kjer smo se veliko naučili o postavljanju skupnih ciljev in timskem duhu v šoli.

V timu je predvsem pomembno, da člani razvijajo spretnosti, ki so pomembne za timsko delo, se znajo prilagajati in skrbijo za svoj osebni in profesionalni razvoj. Delo v timu smo opravljale odgovorno, imele smo možnost zagovarjati svoja mnenja in stališča in ko je bilo to potrebno, smo sprejele konsenz. Pripravljene smo bile na dogovarjanje, skupno načrtovanje, izvajanje in sprotne evalvacije. Ob koncu prvega leta projekta je vsaka izmed nas opravila tudi pisno evalvacijo, katere rezultati so v nadaljevanju.

Samoevalvacijo oz. samorefleksijo smo opravile s pomočjo štirih opornih točk oz. ravni za vodeno refleksijo (Polak 2010; Hole in McEntee 1999;

Tripp 1993). Članice tima smo tako reflektivno odgovorile na štiri sklope vprašanj, in sicer:

1. Raven: kaj smo v timu naredili/izvedli? Česa nismo naredili in zakaj? Kako smo oz. nismo dosegli? Kako smo izvedli posamezne dejavnosti? Kaj se je zgodilo ob izvajanju oz. uresničevanju posameznih dejavnosti?

Članice tima smo izpeljale šest delavnic za strokovne delavce šole.

Prva delavnica je bila namenjena določanju prioritet in oblikovanju ciljev. Za šolsko leto 2009/10 si je šola zastavila naslednje cilje, ki jih je poskušala doseči:

1. pri učencih razvijati znanja za življenje in funkcionalno pismenost,
2. navajati učence na samostojnost,
3. zaznavati in reševati vzgojno problematiko.

Druga delavnica je bila namenjena načrtovanju izboljšav oz. iskanju dejavnosti, s pomočjo katerih smo poskušali doseči zastavljene cilje. Na podlagi teh dejavnosti je tim oblikoval načrt izboljšav na ravni šole ter ga predstavil učiteljskemu zboru. Načrt šole je služil kot podlaga, na osnovi katere so nastali akcijski načrti na ravni aktivov in posameznih učiteljev.

Tretja delavnica je bila namenjena izoblikovanju načrta spremljave – meril, s pomočjo katerih smo merili, ali smo zastavljene cilje dosegli.

Na četrti delavnici so članice tima udeležencem predstavile, da je zraven skupnega določanja prioritetenih ciljev, načrtovanja in izvedbe dejavnosti za doseg teh ciljev pomembno tudi zavedanje vloge posameznika in pomena samoevalvacije. Tako je nastal nabor dveh prednosti in omejitev, ki jih v šoli že zaznavamo in po našem mnenju najbolj vplivajo na uvajanje samoevalvacije.

Udeleženci delavnic so izpostavili naslednji dve prednosti samoevalvacije:

- krepi zavedanje o temeljnih vrednotah šole (spoštovanje, strpnost, znanje),
- vpliva na izboljšanje procesov učenja in poučevanja.

Dve pomanjkljivosti samoevalvacije, ki so ju udeleženci delavnic največkrat označili, sta:

- predstavlja dodatno papirnato delo za vse strokovne delavce,
- pomeni dodatno časovno obremenitev za ravnatelja, tim in strokovne delavce.

Na peti delavnici so članice tima sodelavcem predstavile, kako zapisati samoevalvacijsko poročilo in določile rok za oddajo poročil. Vsi strokovni delavci so poročila oddali v dogovorjenem roku. Po pregledu anketnih vprašalnikov in evalvacijskih poročil strokovnih delavcev in aktivov je tim ugotovil, da smo cilje na splošni ravni dosegli.

Na šesti delavnici je bilo strokovnim delavcem predstavljeno samoevalvacijsko poročilo, na katerega so nato podali svoje mnenje. Evalvacijsko poročilo je bilo sprejeto in potrjeno. Določili smo tudi dolgoročne cilje za prihodnja tri leta, dejavnosti, s katerimi jih bomo dosegali, in merila, s pomočjo katerih jih bomo preverjali.

Ker je v našem kolektivu zaposlenih veliko strokovnih delavcev, so se pojavile manjše težave pri zagotavljanju ustreznega prostora. Težko je bilo voditi razpravo in delati v manjših skupinah, zato smo same delavnice temu ustrezno prilagodili in namenili večji poudarek delu v aktivih. Zaradi različnih urnikov in pomanjkanja časa smo velikokrat komunicirali kar preko elektronske pošte in tako reševali posamezne dileme in vprašanja. Pri zastavljanju prioriteten ciljev in določanju dejavnosti za doseganje teh ciljev nismo imeli težav. Največ težav se je pojavilo pri postavljanju meril, s katerimi smo preverjali zastavljene cilje. Veliko časa in energije je bilo potrebno za obdelavo anket za učence, učitelje in strokovne delavce, saj je bila narejena na velikem vzorcu.

V timu za samoevalvacijo smo opravile vse zastavljene naloge, ki smo si jih zadale v začetku šolskega leta. Te so bile:

- pregled obstoječih dokumentov na šoli, ki so bili osnova za pripravo akcijskega načrta,
- načrtovanje in izvedba 6 delavnic za strokovne delavce,
- oblikovanje treh prioriteten ciljev šole,
- oblikovanje akcijskega načrta na ravni šole,
- seznanitev članov sveta staršev in članov sveta zavoda s prednostnimi nalogami,
- izbira dejavnosti in meril za doseganje zastavljenih prioriteten ciljev, s katerimi smo imeli največ težav,
- pomoč strokovnim delavcem pri oblikovanju akcijskega načrta na ravni aktivov in posameznika,
- priprava vprašalnika za pridobitev informacij o obstoječem stanju na šoli na tem področju,
- izvedba ankete med učenci, zaposlenimi in med starši (januar, maj),

- analiza ankete z interpretacijo in zaključki o posnetem stanju,
- zapis samoevalvacijskega poročila na ravni aktiva, posameznika in šole,
- sprejem zunanjih evalvatorjev na šoli.

Zastavljene cilje, ki si jih je na začetku projekta zadal tim za samoevalvacijo, smo dosegle, ob tem pa moramo poudariti, da smo predvsem za pripravo poročila porabile veliko časa. Posamezne delavnice smo pripravile vse članice tima in se dogovorile, kaj pripravi posamezna članica. Večkrat smo se sestale skupaj tri članice, brez ravnateljice, ki smo ji potem poročale, kako smo si zamislile potek delavnice in kakšna bi naj bila njena vloga pri delavnici. Ravnateljica je imela predvsem nalogo, da povzame ugotovitve in sodeluje pri sprejemanju zaključkov. Pri izvajanju dejavnosti smo opazile, da je bilo potrebno spodbujati strokovne delavce predvsem pri oddajanju akcijskih načrtov in samoevalvacijskih poročil. Spodbuda je bila potrebna tudi v tem smislu, da naj si ne zastavijo preobsežnih načrtov, ampak vanje vpišejo to, kar bodo potem tudi res izvedli.

2. Raven: kakšni so rezultati, posledice oz. učinek našega delovanja? S kakšnimi podatki razpolagamo, da lahko potrdimo te rezultate in ugotovitve? Kaj je vplivalo na doseganje ciljev tima? Zakaj je prišlo do določenih situacij?

Rezultati samoevalvacije na ravni šole so pozitivni. Na podlagi dela v delavnicah smo s konsenzom sprejeli prioritete cilje šole. Da bi le-te dosegli, smo si zastavili posamezne dejavnosti. S pomočjo meril, ki smo si jih zastavili, smo ob koncu leta preverili, ali so bili cilji doseženi.

Strokovni delavci šole so seznanjeni s tem, da pri opravljanju svojega dela v vzgojno-izobraževalnem procesu ni dovolj, da izvedejo učno uro, projekt, dneve dejavnosti ..., ampak je potrebno to tudi ovrednotiti. Tako je delo veliko bolj kvalitetno. To lahko podkrepimo s tem, da so na šoli arhivirani zapisniki konferenc, aktivov, dni dejavnosti, šole v naravi, taborov in drugih aktivnosti, v katerih lahko zasledimo, da je omenjen proces samoevalvacije, da se učitelji dejansko sestajajo in se o tem pogovarjajo. V šolskem letu 2009/10 praktično ni bilo večje dejavnosti, ki je ne bi po koncu tudi ovrednotili. Tudi v preteklih letih je to že bila praksa v naši šoli, v lanskem šolskem letu smo to ozavestili in izvajali vsi strokovni delavci; tudi zaradi vključenosti v projekt Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij.

3. Raven: kakšne so naše misli, občutki in reakcije? Kaj smo se ob tem naučili? S katerimi strokovnimi in osebnimi dilemami smo se soočali ter kako smo jih premagovali?

Na začetku vključitve v projekt samoevalvacije smo se spraševale o namenu in ciljih posamezne delavnice. Ko je bil proces ob koncu šolskega leta zaključen, smo ugotovile, da je za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega procesa potrebno sprotno in končno vrednotenje. Tako lahko preverimo, kaj smo naredili dobro in kaj bi bilo potrebno še izboljšati. S tem, ko načrtujemo nadaljnje delo in izboljšave, prispevamo k večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Menimo, da je bila odločitev, da smo se vključili v projekt, dobra. Ob izvedbi tega projekta in vzporedno ob pripravi razvojnega načrta šole smo zaznale, da lahko različne dejavnosti in projekte, v katere je šola vključena, povežemo skupaj in jih osmislimo.

Dileme, s katerimi smo se članice tima srečevale, so bile naslednje:

- ali bomo strokovni delavci vse zastavljene cilje tudi izpeljali,
- smo si zastavili preveliko število ciljev oz. aktivnosti,
- se dovolj vključujemo v delo aktivov,
- je prispevek posameznika v timu za samoevalvacijo ustrezen,
- je evalvacija na ravni šole preobsežna in ali nam bo dala rezultate, ki jih pričakujemo,
- smo si zastavili prava merila, s katerimi bomo lahko dokazali, da smo bili v procesu samoevalvacije uspešni in
- kako se dodatno usposobiti za izbor ustreznih meril.

O tem smo se občasno pogovarjale v timu za samoevalvacijo. Pomembno se nam zdi, da smo tiste naloge, ki so zelo zahtevne (akcijski načrt na ravni šole, merila, vprašalniki in samoevalvacijsko poročilo), skupaj naredile v timu, saj je le tako, da smo se o tem pogovarjale, iskale najustreznejše možnosti, izmenjevale mnenja in izkušnje, delo opravljeno kvalitetno. Le naloge, ki so bolj organizacijske narave, lahko opravi en član tima sam.

4. Raven: kaj bi za izboljšanje kot tim lahko storili v prihodnje? Kaj bi naredili drugače oz. kaj bi spremenili? Katere ukrepe na podlagi ugotovitev bi želeli vpeljati/izvesti v naslednjem šolskem letu?

Želimo si, da bi vsi člani strokovnih aktivov v naslednjem šolskem letu bolj sodelovali pri pripravi akcijskega načrta. Članice tima bi se lahko dogovo-

rile, s katerimi aktivni bi bolj sodelovale in jim pomagale pri pripravi akcijskega načrta, razreševale morebitne dileme in težave. Tako bi bili akcijski načrti poenoteni in bi bilo manj dela pri urejanju teh načrtov.

Prav tako si želimo, da bi skupaj s Šolo za ravnatelje analizirali naša merila, kajti pri tem smo imeli na naši šoli največ težav. Tudi v šolskem letu 2010/11 smo si že zastavili akcijski načrt in merila, zato se lahko zgodi, da bomo šele čez eno leto ugotovili, da smo si zastavili napačna. Takšna analiza bi bila potrebna takoj po zaključku vsakega šolskega leta oz. pred pričetkom priprave novega akcijskega načrta.

V prihodnje naj bi bila vloga tima za samoevalvacijo predvsem spodbujevalna, saj bo potrebno strokovne delavce spodbuditi k izpeljavi načrtovanih aktivnosti. V letošnjem letu bomo to naredili s tremi kratkimi anketami (september, januar in maj), v katerih bodo zapisali, kaj so že naredili. V mesecu novembru so vodje aktivov oddali delno poročilo o projektu.

Zaključek

Ko bomo vsi strokovni delavci ponotranjili, da je samoevalvacija delo posameznika in šole kot celote, da nas vodi k boljšemu in kvalitetnejšemu pouku ter da s tem prispevamo k boljšim rezultatom učencev, takrat bomo ta proces pripeljali na visoko raven. Ko bodo strokovni delavci večkrat na dnevnih pripravah zapisali, da so sledili trem ciljem, jih dejansko izvedli in izmerili učinek (znanja za življenje in funkcionalna pismenost, večja samostojnost učencev in večje zaznavanje ter učinkovitejše reševanje vzgojne problematike), takrat bomo res lahko še bolj potrdili, da smo uspešno pristopili k procesu izboljšav, nenehnega preverjanja lastnega dela in razmisleku o vzgojno-izobraževalnem procesu kot trajnemu procesu izboljšav in kvalitetnega dela.

Literatura

- Bečaj, J. 2000. »Šolska kultura – temeljna dimenzija.« *Šolsko svetovalno delo* 5 (1): 5–18.
- Hole, S., in G. H. McEntee. 1999. »Reflection is at the Heart of Practice.« *Educational Leadership* 56 (8): 34–37.
- Marinšek, S. 2000. »Oblikovanje in rast tima za učinkovito šolo.« V: *Sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol*, ur. J. Erčulj in N. Trunk Širca, 37–48. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Polak, A. 2000a. »Medpredmetno timsko načrtovanje pouka: usposabljanje prihodnjih predmetnih učiteljev za timsko delo.« *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 45–51.

- Polak, A. 2000b. »Timsko delo je nadgradnja individualnega dela!« *Katarina* 5 (5): 2–3.
- Polak, A. 2004. »Vpliv programa usposabljanja učiteljev za timsko delo na njihovo zaznavanje delovnega okolja.« *Sodobna pedagogika* 55 (5): 186–208.
- Polak, A. 2005. »Kje smo in kje bi lahko bili: timsko delo v šoli.« *Didakta* 14 (84–85): 45–46.
- Polak, A. 2010. »Samoevalvacija kot nujni spremljevalec profesionalnega razvoja pedagoških delavcev.« V *Samoevalvacija: zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti*, ur. J. Bukovec, 16–24. Ljubljana: Supra.
- Tripp, D. 1993. *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. London: Routledge.

Razmislek o timu kot vodji uvajanja samoevalvacijskega modela KVIZ

Branko Cirman

Šolski center Celje – Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko

Naša šola je od septembra 2007 vključena v veliko družino šol Šolskega centra Celje in smo posebej ponosni na to, da smo ena izmed najstarejših srednjih šol v Celju. Na naši šoli že preko 125 let izobražujemo za različne poklice. Ker živimo v svetu drobnega gospodarstva, želimo to poslanstvo šole ohraniti in razvijati še naprej. Izobraževalni programi, ki jih izvajamo na naši šoli, so že vsi prenovljeni ali pa so nekateri celo novi. Pri prenovi in pripravi novih izobraževalnih programov smo bili aktivno vključeni tudi učitelji naše šole.

Na naši šoli veliko časa namenimo promociji šole z različnimi aktivnostmi. Največja promocija pa je seveda kvaliteta našega dela in uspešno sodelovanje z okoljem, v katerem je naša šola. Ker smo kvalitetna šola, smo prepoznavni tudi izven naših meja. Aktivno sodelujemo v mednarodnih projektih izmenjave dijakov in učiteljev. Dijaki ob koncu usposabljanja v tujini pridobijo Evropass knjižico, ki jim odpira pot do zaposlitve tudi izven naših meja. Učitelji pa spoznavajo različne šolske sisteme na nivoju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Za ustvarjanje nove in drugačne šolske kulture od nas vseh zahteva veliko truda in volje. Ker nam tega ne manjka, smo prepričani, da bomo znali in zmogli mladim, ki prihajajo na našo šolo, ponuditi poleg znanja tudi vzgojo ter da bi v njih vzbudili čut in odprto srce za sočloveka. Svoje poslanstvo uresničujemo s hitrim odzivanjem na spremembe tehnologij in potreb na trgu dela, z zagotavljanjem odličnih učiteljev ter pogojev izobraževanja in z razvijanjem različnih partnerstev.

V šoli je zaposlenih približno 50 učiteljev teoretičnega in praktičnega pouka, ki poučujemo v več kot tridesetih oddelkih. Strokovno sodelujemo v devetih aktivih in štirih programsko-učiteljskih zborih (PUZ). Programi so zelo raznoliki, zato se problematika pri pedagoškem vzgojnem delu včasih precej razlikuje. Odgovorno pedagoško in vzgojno delo ter iskanje novih inovativnih rešitev je na naši šoli način dela vseh, ki sodelujejo v vzgojno-pedagoškem delu. Do preteklega šolskega leta je to delo potekalo manj formalno, to pomeni, da nismo družno planirali področja dela,

pa tudi rezultati niso bili obravnavani z vsemi pedagoškimi delavci. Naloge na področju kakovosti so bile načrtovane na nivoju strokovnih aktivov, ki so bili zadolženi za nadzor realizacije. Slabost takšnega načina dela je bila v tem, da je delo potekalo manj koordinirano, kar je posledično pomenilo, da ni bilo načrtovanega dela na področju kakovosti na nivoju celotne šole.

V jeseni 2009 se je naša šola, skupaj še s tremi iz ŠC Celje, vključila v pilotni projekt »Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ)«, ki ga vodi Šola za ravnatelje. Osnovni motiv sodelovanja v tem projektu je, da se seznanimo z metodologijo dela, ki omogoča bolj sistematično delo na področju kakovosti. Sodoben pristop bo v bodoče postal naš način dela na področju obvladovanja kakovosti.

Po letu dni poskusnega uvajanja sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti na naši šoli je morda primeren čas za pogled nazaj. Kot vodjo tima za kakovost na naši šoli me prav gotovo najbolj zanima vloga in uspešnost tima in s tem mene pri tem procesu.

Vloge in odgovornosti tima

Ob vključitvi v projekt smo najprej določili tim za kakovost, ki ga predstavlja gospa ravnateljica in vodja komisije za kakovost na šoli. Tim za kakovost ima v projektu samoevalvacije veliko vlogo in odgovornost, ki se kaže v:

- koordinaciji vodenja, usmerjanja in motivacije,
- pozitivni naravnosti za izvajanje samoevalvacije,
- spodbujanju uvajanja izboljšav,
- koordinaciji dela aktivov,
- hitrosti in spretnosti reševanja sprotnih težav,
- vrednotenju učinkov izboljšav,
- skrbi za lastno izobraževalno rast,
- skrbi za pretok informacij,
- skrbi za potrebne pogoje dela,
- obveščanju javnosti z rezultati samoevalvacije šole,
- poročanju o svojem delu komisiji za kakovost ...

Množica nalog zahteva veliko angažiranost celotnega tima in primeren odziv vseh sodelujočih deležnikov v procesu samoevalvacije. V našem primeru je to pomenilo organizacijo in izvedbo skupnih delavnic in usmer-

janje in koordiniranje dela vseh strokovnih aktivov. Tudi v letošnjem šolskem letu nadaljujemo z enakim načinom organiziranja tima za kakovost, saj smo mnenja, da je obdobje enega leta prekratko za relevantne analize, ki bi dale odgovor o potrebnosti sprememb. Delo v letošnjem šolskem letu se razlikuje od lanskega tudi zato, ker prvič delamo bolj »samostojno«, saj nimamo več mesečnih koordinacij s strokovnjaki iz Šole za ravnatelje, ki so nas dobro naučili metod dela in prijazno svetovali ob težavah.

Velikost in sestava tima

Določitev velikosti in sestave tima za kakovost je zelo težka in odgovorna naloga, ki jo mora ravnatelj, ki je po funkciji tudi član tima, rešiti pred začetkom poteka samoevalvacije na šoli. Nobenega smisla ni, da bi skušali sestavo poenotiti med šolami ali celo zapovedovati minimalno ali maksimalno število članov. Po moji osebni presoji, ki temelji na enoletnem vodenju tima, je sestava tima odvisna od:

- velikosti šole,
- tradicije dela na področju kakovosti,
- motiviranosti in pripravljenosti vodje tima za delo s sodelavci, koordinacijo in tudi delo v prostem času,
- motiviranosti vodstva šole za boljše delo in vključevanje novosti v proces vzgoje in izobraževanja,
- motiviranosti in znanju vodij strokovnih aktivov,
- motiviranosti učiteljev za sodelovanje v procesu samoevalvacije,
- motiviranosti ostalih deležnikov.

Člani tima morajo biti cenjeni med sodelavci in uživati strokovno avtoriteto. Zavedati se moramo, da lahko pride do občasnih, tudi strokovnih, trenj med deležniki, ki jih mora tim znati avtoritativno reševati.

Sestava tima se lahko po potrebi spreminja. Odgovornost ravnatelja je, da na podlagi evalvacije dela tima pravočasno reagira in po potrebi spremeni ali dopolni sestavo tima. Delo v timu pomeni veliko odgovornost in mnogo dodatnega dela za vse člane, ki praviloma niso za to dodatno nagrajeni. Članstvo v timu je čast in obveza, zato je pripravljenost za delo velika, kar pa ne velja vedno za vse ostale deležnike. Dvig kvalitete dela v šoli je osebna zmaga posameznika in eksistenčno vprašanje za vse zaposlene, tudi za tiste, ki so v proces izboljšav niso prispevali pričakovanega deleža. Mnogokrat se rezultati pokažejo šele po daljšem časovnem ob-

dobju, marsikdaj zahtevajo spremembo ustaljenega načina dela, več sodelovanja, spremembo odnosov, ipd. Gre za nove situacije, ki jih nekateri, zlasti tisti, ki so ob procesu evalvacije zgolj statirali, težko sprejemajo za svoje. Zato bi bilo v bodoče potrebno najti nove potrebne mehanizme, tako pozitivne kot negativne stimulacije, ki bodo zagotovili enakomernejšo vključitev vseh zaposlenih.

Razmejitev med timom za samoevalvacijo in komisijo za kakovost na vaši šoli in na sistemski ravni

Poznano je, da smo v skladu s 16. členom Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju na šolah imenovali komisijo za kakovost, ki jo sestavljajo deležniki v izobraževalnem procesu (učitelji, dijaki, predstavniki staršev in predstavniki delodajalcev). Komisija za kakovost je pobudnik in usklajevalec samoevalvacijskih aktivnosti. Na prvi pogled ima podobne naloge tudi tim za kakovost, ki je nastal z uvedbo projekta KVIZ. V izogib nevarnosti podvajanja dela in zameglitve odgovornosti obeh skupin, smo že na začetku določili vlogo tima za kakovost in kaj pričakujemo od komisije za kakovost.

Ob pregledu sestave komisije za kakovost je jasno, da ne more imeti operativnih nalog. Zunanji člani (predstavniki staršev in delodajalcev) se ne utegnejo prepogosto udeleževati sestankov komisije in mnogokrat ne občutijo specifičnih situacij in problematike v šoli. Kot uporabniki in partnerji pa imajo mnogo znanja in idej, kako izboljšati delo v šoli.

Tim za kakovost je sestavljen iz profesionalcev, ki poučujejo na šoli. Dobro pozna zaposlene in delo na šoli (tako v pedagoškem kot v organizacijskem smislu). V sestavi tima je tudi ravnateljica, kar daje timu verodostojnost in avtoriteto, potrebno za organizacijo dela in izvrševanje planiranih nalog. Tim ima mnogo manj članov kot komisija, pa še ti so iz šole, zato se lahko sestane hitreje in pogosteje, kar je pomembno za sprotno sledenje izvrševanja nalog in motivacije članov aktivov.

Ob upoštevanju omenjenih dejstev ima komisija za kakovost pomembno vlogo pri planiranju dela na področju kakovosti, tako pri naboru idej, vrednotenju rezultatov samoevalvacije kot tudi pri planiranju dela na področju kakovosti. Potrdi in po potrebi dopolni plan dela, ki ga pripravi tim za kakovost in spremlja rezultate samoanalizacije.

Tim predstavlja vmesen člen med učitelji in komisijo, usmerja in koordinira delo posameznih aktivov. Četudi je morda po hierarhiji najvišje komisija za kakovost, ima v procesu samoevalvacije na šoli tim za kakovost naj-

bolj odgovorno nalogo. Od njegovega dela so v največji meri odvisni dobri rezultati. Ob skromnejših rezultatih obstaja nevarnost za prenašanje odgovornosti med timom in komisijo za kakovost, zato je tako pomembno, da se delo in odgovornost med njima vnaprej točno razmejita.

Uvajanje modela samoevalvacije KVIZ na Gimnaziji Moste

Špela Bogolin, Merlin Gulan Lokar
in Katarina Jesih Šterbenc

Uvod

Samoevalvacija naj bi v prihodnosti postala obvezen del kakovostnega in trajnostnega delovanja sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti na vsaki šoli. Ker je bil sistem ob naši vključitvi šele v fazah zasnove, razvijanja in poskusnega uvajanja, smo pri tem želeli sodelovati tudi mi. Zdelo se nam je, da je smiselno čim prej usvojiti vsa potrebna znanja za kvalitetno izvajanje procesa v praksi. Poleg tega smo želeli na proces vplivati tudi s svojim sodelovanjem. Dandanes zaposleni v šolah porabijo veliko časa za administracijo. Vključitev v projekt nas je navdajala s strahom, da se bo količina le-tega zaradi projekta znatno povečala. Na to dejstvo smo želeli opozoriti vodje projekta v Šoli za ravnatelje.

V projekt so vključeni vsi pedagoški delavci na šoli. Posebnih pričakovanj nismo imeli. Vedeli smo, da bo projekt potekal v izvedbi Šole za ravnatelje, zato smo predvidevali, da bo način dela podoben delu v Mrežah šol. Takšna oblika dela nam ni tuja, saj smo bili kot šola pred leti vključeni v Mreže 1 in Mreže 2.

Potek dela v projektu

Po tem ko nas je ravnateljica seznanila s projektom Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij, je vsakemu izmed zaposlenih na Gimnaziji Moste pustila prosto izbiro pri odločitvi glede njegove vključitve v tim. Seznanila nas je, da mora tim imeti štiri člane, eden izmed članov je ravnateljica, ostali trije pa naj bi bili pedagoški delavci. Tim, kakršnega imamo sedaj, je nastal spontano. Vsaka izmed članic tima je v tem projektu videla neko priložnost za dodatno izobraževanje, osebno rast in hkrati možnost spreminjanja dela na šoli. Kot tim smo se izkazale za zelo homogeno skupino. Velikokrat smo se zelo lepo dopolnjevale pri delu in pri organizaciji delavnic. Nalog nismo imele posebej razdeljenih. Večina priprav na delavnice je potekala kar v knjižnici (ena izmed članic tima je knjižničarka), saj je bilo na ta način najbolj zado-

ščeno tehničnim pogojem dela, hkrati pa so dijaki lahko nemoteno uporabljali knjižnico. Ostali kolegici, ki sta del tima, pa sta bili v tem terminu prosti po urniku.

Obisk delavnic je bil odvisen od termina, v katerem so bile izpeljane. Najmanj obiskane so bile tiste delavnice, ki so sovpadale s pisanjem splošne mature na šoli, najbolj obiskane pa tiste, ki so bile organizirane pred ali po konferenci. Hkrati so bile takšne delavnice tudi najučinkovitejše, saj so bili zaposleni časovno motivirani (»prej ko bomo delavnico zaključili, prej bomo šli domov«). Na začetku smo s strani zaposlenih čutile velik odpor, saj se je vsak spraševal, koliko dodatnega dela mu bo prinesla udeležba v tem projektu. Članice tima smo želele sodelavce čim manj obremeniti, zato smo scenarije za delavnice natančno dodelale. Velikokrat smo gradivo posredovale že vnaprej in če je bilo v konceptu delavnice, poprosile kolege, da kakšno od nalog opravijo doma (razmišljanje o predlogih, dejavnostih, merilih, kazalnikih ...). Negodovanje je nekoliko popustilo, ko smo se pričeli ukvarjati s konkretnimi dejavnostmi. Vsak izmed zaposlenih je lahko izbral med tremi cilji, znotraj teh ciljev pa še med vsaj dvema dejavnostma na šoli.

Cilji izboljšav samoevalvacije in akcijski načrt

Na prvi delavnici, ki jo je izpeljal tim za vse zaposlene na šoli (junij 2009), smo skupaj določali prioritete in oblikovali cilje kakovosti šole. Prva delavnica je bila za vse udeležence zelo zahtevna, saj je imel skorajda vsak posameznik svoj interes. Po dolgi razpravi in utemeljevanju izbire prednostnega področja vsakega posameznika smo prišli do konsenza in izbora spodaj naštetih ciljev. Omenjena prednostna področja smo izbrali zaradi različnih potreb. Del učiteljev se je z izbranim ciljem znotraj izbranega področja že ukvarjal in je hotel na ta način svoje delo še nadgraditi, drugi del učiteljev pa se je z izbranim prednostnim področjem hotel še dodatno seznaniti. Skupaj smo izbrali naslednje cilje:

- izboljšati sposobnost kritičnega in logičnega mišljenja pri dijakih,
- izboljšati ozaveščenost o temeljnih življenjskih vrednotah,
- izboljšati skrb za lastno zdravje pri dijakih in zaposlenih.

Znotraj aktivov so si posamezniki sami izbirali dejavnosti, s katerimi so spremljali svoje delo in pripomogli k uresničitvi določenega cilja.

Izbrana prednostna področja kakovosti, cilji in to, kar smo želeli doseči, je predstavljeno v preglednici 1.

Preglednica 1 Izbrana prednostna področja kakovosti, cilji in to, kar smo želeli doseči

Prednostno področje kakovosti	Cilj	Želeli smo
učenje in poučevanje (dosežki učencev)	izboljšati sposobnost kritičnega in logičnega mišljenja pri dijakih	ustvarjati možnosti za razvijanje kritičnega in logičnega mišljenja dijakov
učenje in poučevanje (dosežki učencev)	izboljšati ozaveščenost o temeljnih življenjskih vrednotah	z zgledom spodbujati uporabo temeljnih življenjskih vrednot
področje, ki ga je šola izbrala sama na 1. delavnici	izboljšati skrb za lastno zdravje pri dijakih in zaposlenih	ustvarjati pogoje, s katerimi smo lahko izboljšali skrb za lastno zdravje pri dijakih in zaposlenih

Doseganje zastavljenih ciljev in načrt dejavnosti je skupaj z učiteljskim zborom na 2. delavnici pripravljala tim, ki je poskrbel za dokončno obliko. Načrt smo najprej zapisali na ravni šole, nato na ravni aktivov in nazadnje še na ravni posameznikov. Načini spremljanja doseženih ciljev so bili: spodbujanje, vodenje, svetovanje, pomoč, pogovor, opominjanje. Naštete dejavnosti je izvajal tim. Vsak izmed učiteljev je bil seznanjen s cilji oz. prednostnimi področji. Do konca meseca decembra leta 2009 so se morali učitelji opredeliti za enega oz. dva cilja. Od tima so dobili navodilo, da bo potrebno dejavnosti, ki so si jih izbrali, izvajati v času od 1. 1. 2010 do 23. 4. 2010. Nato so morali učitelji pripraviti individualno poročilo, ki mu je sledilo skupno poročilo na ravni aktiva. Vključevanja različnih deležnikov nismo načrtovali, čeprav se je na koncu leta izkazalo, da smo pri doseganju tretjega cilja (izboljšati skrb za lastno zdravje pri dijakih in zaposlenih) vključili zdravnike kot zunanje deležnike.

Primer načrta izboljšav na ravni šole, vključujoč akcijske načrte na ravni aktivov in posameznih učiteljev na Gimnaziji Moste

Načrt izboljšav je izhajal iz ugotovljenega posnetka stanja in hkrati sovpadal z razvojnimi načrtom šole. Dejavnosti, merila, metode in instrumenti so predstavljeni pri vsakem cilju posebej (preglednica 2).

Prvi cilj, s katerim smo se na naši šoli ukvarjali, je bil izboljšati sposobnosti kritičnega in logičnega mišljenja pri dijakih. Pri tem cilju smo opazovali dijake, analizirali lastne zapise, izdelke in dosežke dijakov ter slednje tudi anketirali. Vse podatke smo zbirali, analizirali in vrednotili izvajalci – učeči profesorji. Ugotovitve so vodje aktivov posredovali timu, ki je ugotovitve

Preglednica 2 Načrt izboljšav na ravni šole

Cilj/Dejavnosti na ravni šole	Merilo
1. Izboljšati sposobnosti kritičnega in logičnega mišljenja pri dijakih	
Z dijaki predebatirati jasnost navodil za delo (branje z razumevanjem). Konkretno delo: priprava učnega gradiva – učni list. En razred določimo za eksperimentalno skupino, drugega za kontrolno skupino. V eksperimentalni skupini podrobno pojasnimo navodila za delo, v kontrolni pa ne. Spremljamo njihovo samostojno delo.	(1) Primerjava števila postavljenih vprašanj med delom v obeh skupinah. (2) Primerjava kvalitete rešenih nalog obeh skupin.
Vsak profesor ima enkrat pri vsaj enem razredu medpredmetno povezovanje, pri katerem dijaki razvijajo kritično in logično mišljenje, in sicer sami ali s pomočjo timskega dela.	(1) Štejemo število opravljenih ur. (2) Zadovoljstvo dijakov na podlagi anketnega vprašalnika o tako predelani snovi.
2. Izboljšati ozaveščenost o temeljnih življenjskih vrednotah	
Redno kontrolirati domače naloge in s pohvalo vzpodbujati redno delo dijakov. Konkretno delo: Naključno izbranim dijakom natančno pregledamo domače naloge. Pri spraševanju dobijo eno vprašanje, ki se navezuje na domačo nalogo. Oddajanje domače naloge s pomočjo e-učilnice	(1) analiza števila dijakov, ki redno delajo domače naloge. (2) Uspešnost dijakov. (3) Kvalitetna domača naloga.
Redno kontrolirati higieno v razredih in spoštovati hišni red (preobuvanje dijakov v copate).	(1) Število dijakov brez copat. (2) število zamudnikov
Z dijaki vsaj enkrat opraviti pogovor o bontonu in poudarjati medsebojno spoštovanje. Konkretno delo: Enkrat mesečno vprašalnik za profesorje, prek katerega analizirajo spremembe vedenja problematičnih dijakov.	(1) Zamujanje dijakov. (2) Analiza pritožb profesorjev zoper dijake. (3) Spremembe vedenja dijakov.
3. Izboljšati skrb za lastno zdravje pri dijakih in zaposlenih	
Strogo omejimo izposojlo ključkov za dvigalo; razredniki dijake ozaveščajo o namenu dvigala, namenjenega gibalno oviranim dijakom. Na razredni uri lahko simulirajo situacijo gibalno oviranega dijaka. Konec aprila tim pregleda, koliko ključkov in komu je bilo izposojenih. Najprej analiziramo izposojlo ključkov v preteklem šolskem letu.	(1) Primerjava števila izdanih ključev. (2) Koliko dijakov se, poleg upravičenih, še vozi z dvigalom.
Vključevanje delno opravičenih dijakov k pouku športne vzgoje – prilagojena vadba.	(1) Delež dijakov z delnim opravičilom, vključenih k pouku športne vzgoje.
Profesorji pri ostalih predmetih enkrat navežejo v obravnavane teme področja kajenja, neuživanja škodljivih substanc, gibanja ...	(1) Analiza vprašalnika o zadovoljstvu dijakov s prikazano vsebino.

strnil in zapisal v samoevalvacijskem poročilu za celotno šolo. Cilj je bil v celoti dosežen. Profesorji so dijake uspeli pripraviti za samostojno delo, tako profesorji kot dijaki pa so uživali v timskem medpredmetnem poučevanju. Dijaki na tak način lažje povezujejo znanje, njegova kvaliteta je višja, usvojeno znanje pa je trajnejše, uporabnejše... Pokazalo se je tudi, da želijo biti dijaki konkretno vodeni. Izkazalo se je, da so nesamostojni, za malo vloženega dela pričakujejo velik uspeh (se ne poglobijo dovolj), imajo slabo predznanje, kar zavira potek pouka v konkretni izvedbi.

Drugi cilj, s katerim smo se na naši šoli ukvarjali, je bil izboljšati ozaveščenost o temeljnih življenjskih vrednotah. Pri tem cilju smo opazovali dijake, analizirali njihovo delo, izdelke in dosežke ter izvajali kontrolo po naključnem izboru. Vse podatke smo zbirali, analizirali in vrednotili izvajalci – učeči profesorji. Ugotovitve so vodje aktivov posredovali timu, ki je ugotovitve strnil in zapisal v samoevalvacijskem poročilu za celotno šolo. Dosežen je bil »premik v glavah« profesorjev o motivaciji za delo domače naloge (skupno smo iskali rešitve problema z domačimi nalogami), prav tako je bil dosežen »premik v glavah« dijakov o pomembnosti domačih nalog. Drugi cilj je bil delno dosežen, saj smo prenehali s kontrolo obveznega preobnavljanja. Na žalost se dijaki niso zavedali in se še ne zavedajo posledic celodnevnega nošenja čevljev. Da se prenehamo ukvarjati z obveznim preobnavljanjem smo se odločili, ker smo porabili preveč časa za prepričevanje dijakov. Ugotovili smo tudi, da je za redno in natančno pregledovanje domačih nalog ravno tako potrebno zelo veliko časa. Pokazalo se je, da imajo dijaki zelo slabe delovne navade, domače naloge bi delali le, če bi bili za to primerno nagajeni. Pri ukvarjanju z bontonom se je pokazalo, da so dijaki že močno osebno izoblikovani (vplivi domačega okolja in vrstnikov), zato zelo težko spremenijo svoje poglede in navade, če nimajo pravega zgleda in podpore doma.

Tretji cilj, s katerim smo se na naši šoli ukvarjali, je bil izboljšati skrb za lastno zdravje pri dijakih in zaposlenih. Pri tem cilju smo opazovali dijake, analizirali lastne zapiske, izdelke in dosežke dijakov ter slednje tudi anketirali. Vse podatke smo zbirali, analizirali in vrednotili izvajalci – učeči profesorji. Ugotovitve so vodje aktivov posredovali timu, ki je ugotovitve strnil in zapisal v samoevalvacijskem poročilu za celotno šolo. Ugotovili smo, da se je kultura uporabe dvigala zvišala, dijaki so se vključili v prilagojen pouk športne vzgoje, kar je bilo v obojestransko zadovoljstvo, tudi ozaveščenost dijakov o zdravem načinu življenja je boljša. Profesorji športne vzgoje so bili dodatno obremenjeni, saj so morali pripravljati individualne programe. Velikokrat se je zgodilo, da zdravniki niso pripravili dokumentacije, na pod-

lagi katere bi naši profesorji lahko pripravili individualni program vadbe za dijake. S to dejavnostjo smo v samoevalvacijo nevede vključili tudi zunanje deležnike.

Dosežki samoevalvacije

Z izbranimi cilji v okviru projekta samoevalvacije smo poskušali doseči podobno, kot to počnemo tudi sicer (iskanje dejavnosti in načinov, kako vzbuditi interes dijakov, izboljšati njihove rezultate ter jih pritegniti k zdravemu načinu življenja in razmišljanja). Tim z izbranimi prioritetskimi cilji ni bil ravno zadovoljen, saj smo se članice tima že dovolj zgodaj začele zavedati, da bo za izbrane cilje težko določiti kazalnike in izmeriti njihovo realizacijo.

Šola je v zvezi z zastavljenim akcijskim načrtom dosegla dva od zastavljenih ciljev, tretjega pa le delno. Pri realizaciji ciljev smo si bolj prizadevali za doseganje ciljev aktivov in individualnih ciljev kot za doseganje prioritetskimi ciljev, postavljenih na nivoju šole. Kot primer lahko navedemo primer prvega prioritetnega cilja (izboljšati sposobnost kritičnega in logičnega mišljenja pri dijakih), kjer so le redki profesorji preverjali kritično in logično mišljenje pri dijakih glede predelane snovi, so pa vsekakor nekateri učitelji preverili, kako ustrezna navodila dajejo dijakom ter spodbujali takšno razmišljanje. Zelo inovativno rešitev je aktiv športne vzgoje izdelal na področju doseganja tretjega prioritetnega cilja (izboljšati skrb za lastno zdravje pri dijakih in zaposlenih). Z vključevanjem zunanjih deležnikov (zdravnikov) je aktiv športne vzgoje vpeljal individualne programe dela pri rednih urah športne vzgoje za dijake, ki so bili opravičeni športne vadbe. S takšnim načinom dela bodo kolegi nadaljevali tudi v bodoče.

Temeljne ugotovitve ob zaključku enoletnega cikla procesa samoevalvacije:

1. vključeni deležniki (dijaki in profesorji) si želijo bolj aktivnega pouka, na eni strani samostojnega dela dijakov, na drugi strani timskega poučevanja,
2. z domačimi nalogami se je potrebno ukvarjati in jih na primeren način ovrednotiti,
3. dejavnosti, ki nam jemljejo preveč energije, časa in za dvig kvalitete našega dela niso ključnega pomena, nima smisla izvajati,
4. z majhnimi koraki in vztrajnostjo lahko na dolgi rok dosežemo veliko, če si pri tem medsebojno pomagamo,

5. zavedati se je potrebno, da naši dijaki izhajajo iz zelo različnih okolij, ki lahko nanje delujejo spodbudno ali zaviralno,
6. s svojim ravnanjem vedno vplivamo na dijake,
7. poiskati bo potrebno čim več aktivnosti/dejavnosti, s katerimi jim bomo privzgjajali/krepili delovne navade,
8. pri izbiri dejavnosti bo v bodoče treba paziti, da prej napisane omejitve ne bodo v negativnem smislu vplivale na doseganje bodočih ciljev,
9. zmanjšati število ciljev in število dejavnosti (profesorji si bomo lažje med seboj pomagali, dijaki bodo začutili našo enotnost).

Prednosti in slabosti projekta KVIZ

Tim je med procesom samoevalvacije pridobil veliko. Naučile smo se timskega dela, priprave in vodenja delavnic, pisanja različnih poročil. Zaposleni se na nas obračajo čedalje pogostejše in večinoma pozitivno sprejemajo našo vlogo. Zavedajo se, da imajo možnost sooblikovanja načrta dela in izražanja lastnega mnenja. Sodelavci so zadovoljni z našim delom, čeprav so imeli velikokrat občutek, da je projekt nepotreben, saj vsak posameznik sam pri sebi izvaja neko obliko sprotne samoevalvacije (dnevne, tedenske, letne).

Takšen način samoevalviranja je neformalen in kot tak neuporaben na ravni šole. Prav tako za posameznika na daljši rok neformalna samoevalvacija ne daje natančne analize, ni konkretizirana in lahko celo zavajajoča, ker temelji na občutkih in ne na konkretnem zapisu.

Za pridobitev v procesu samoevalvacije lahko izpostavimo, da smo se kot kolektiv spoznali še na drugačen način. Izboljšali sta se predvsem komunikacija in način komunikacije, posledično so se na ta način poglobili že tako dobri medsebojni odnosi. Opažamo, da je med zaposlenimi več strpnosti in prilagajanja. Določene vsebine, ki jih predebatiramo na delavnicah, velikokrat učitelji prenesejo na delo z dijaki (primer projektnega tedna). Dogovorjene vsebine si zapišemo, da se izognemo morebitnemu pozabljanju.

Članice tima menimo, da je pri določanju prioritetenih ciljev potrebno imeti v mislih, kako bomo določevali kazalnike in na kakšen način bomo izmerili njihovo realizacijo. Kot slabost oziroma pomanjkljivost dosedanjega samoevalvacijskega procesa bi želele izpostaviti dejstvo, da nekaterih ciljev ni mogoče doseči, če deležniki svojih nalog ne opravljajo dosledno.

Samoevalvacijski proces vse udeležence sili k sistematičnosti, spro-

tnemu delu, beleženju sprotnih izsledkov, urejenosti in točnosti. Vsi sodelujoči se morajo poenotiti in slediti skupnim ciljem.

Zaključek

V mesecu oktobru 2010 sta šolo obiskali zunanji evalvatoriki, ki sta izvedli zunanjo evalvacijo. Opravili sta več razgovorov s posameznimi profesorji, aktivni in članicami tima. Na osnovi obiska in prejete dokumentacije o izvedbi projekta v preteklem šolskem letu sta pripravili poročilo o zunanji evalvaciji. Do tedaj so bila naša pričakovanja uresničena, s poročilom in delom smo bile zadovoljne. Naše samoevalvacijsko poročilo je temeljilo pretežno na preglednicah. Avtoricam so se zdele preglednice jasne in razumljive, medtem ko sta zunanji evalvatoriki opozorili na težje razbiranje podatkov iz preglednic. Zaradi te dobronamerne kritike, ki nas je nekoliko prizadela, saj smo bile prepričane, da so te preglednice zelo dobra osnova samoevalvacijskega poročila, smo bile nad poročilom zunanjih evalvatorik razočarane.

Cilja za šolsko leto 2010/11 smo izbrali glede na perečo problematiko na šoli, saj si želimo na vsak način izboljšati uspeh naših dijakov na maturi ter izboljšati red in disciplino na šoli. V okviru obeh ciljev se ponavljajo določene dejavnosti iz preteklega šolskega leta, kar nam bo omogočilo uporabo izkušenj, pridobljenih v lanskem šolskem letu. Trudile se bomo, da si bomo skupaj s člani učiteljskega zbora zastavili čim konkretnejše prioritete cilje. Samoevalvacijo bomo v bodoče načrtovali natančneje, z mislimi usmerjenimi v kazalnike in potrebne dejavnosti za doseganje prioriteten ciljev, za kar nas bodo, upamo, še dodatno usposobili na Šoli za ravnatelje. Še bolj se bomo potrudile, da bodo vsi zaposleni razumeli, čemu je samoevalvacija namenjena in jo hkrati sprejeli kot utečeno rutino, skrbela pa bomo tudi za doseg konsenza glede izvajanja določenih dejavnosti, ki podpirajo prioritete cilje šole.

Kljub vsemu pa se nam kot timu poraja vprašanje odgovornosti za izvedbo in realizacijo samoevalvacije za celotno šolo. Članice tima smo prepričane v smiselnost in koristnost samoevalvacije ter smo pripravljene vložiti veliko svojega prostega časa v organizacijo in izvedbo le-te. Sprašujemo se, kako naj člane kolektiva motiviramo za nadaljnje delo. Na naši šoli se nekateri posamezniki izmikajo in v projektu ne sodelujejo. Članice tima ne vemo, kako naj ravnamo s takšnimi ljudmi, saj se nam »posiljevanje« ne zdi primeren način, hkrati pa se bojimo, da bo takšnih ljudi vedno več. Problem je zelo kompleksen, saj so na udaru poleg članic tima še vodje akti-

vov, ki imajo nalogo zbiranja in pisanja poročila za posamezen aktiv. Samoevalvacija brez aktivne vloge zaposlenih ne izpolnjuje svojega poslanstva, saj navsezadnje članice tima lahko napišemo poročilo, ki bo zadovoljevalo vsem potrebam samoevalvacije. Posledično takšna samoevalvacija ne bo pripeljala do razvoja in obstoja šole.

Samoevalvacija na Osnovni šoli Škofja Loka – mesto

Milena Cerovski, Doris Kužel, Nataša Pesjak,
Tanja Potočnik, Marko Primožič
in Jerneja Renko

Vključitev v projekt

V šolskem letu 2008/2009 se je naša šola vključila v pilotno izvedbo projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ) – Samoevalvacija v vrtcih in šolah. V projekt smo se vključili z namenom, da se učinkovito lotimo reševanja nekaterih za nas perečih problemov na področju vzgoje in izobraževanja. Kot šola se trudimo, da bi učenci v življenje odnesli čim več znanj in vrednot. Zavedamo se, da je za to potrebno veliko usmerjanja, zaupanja in odgovornosti. V to nas usmerja tudi vizija naše šole *Rastemo skupaj v znanju in spoštovanju*. Učence navajamo na spoštljiv in odkrit odnos do vseh ljudi, na vrstniško pomoč, kulturno vedenje v šoli in izven nje, na spoštljiv odnos do narave ter na zdrav način življenja. Pri uresničevanju vizije pa se srečujemo s težavami, ki jih obravnavamo na pedagoških in ocenjevalnih konferencah.

Osnovna šola Škofja Loka – mesto je ena večjih šol v Sloveniji, saj imamo v šolskem letu 2010/2011 vpisanih 772 učencev od 1. do 9. razreda, ki so razporejeni v 33 oddelkov in 10 oddelkov podaljšanega bivanja. Naši učenci živijo v različnih ruralnih okoljih. Nekateri so iz centra ali naselij ob centru mesta, skoraj 36 odstotkov pa se jih pripelje z avtobusi in kombiji iz vaškega okolja. V šolskem letu 2008/2009 smo oblikovali vzgojni načrt, v katerem smo opredelili naše poslanstvo in vizijo ter vrednote. Pri oblikovanju smo vključili tudi starše in učence in skupaj smo določili vrednote. Prvo med vrednotami smo opredelili *znanje*, pa tudi odgovornost in zdrav način življenja. Pri določanju prioriteten ciljev za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v šoli smo izhajali iz vzgojnega načrta in iz vsakoletnih izkušenj strokovnih delavcev. Na podlagi subjektivne percepcije učiteljev pri delu v razredu ugotavljamo, da je odgovornost učencev za njihovo šolsko delo in dolžnosti iz leta v leto slabša. Učitelji so že pred vstopom v projekt spremljali delo učencev z beleženjem neopravljenih nalog in ugotavljajo, da jih vedno manj redno opravlja svoje dolžnosti. Tudi z vzgojnimi teža-

vami med poukom so se srečevali že v preteklosti, vendar je po njihovem mnenju bilo le-teh manj.

Samoevalvacija je (bila) za kolektiv novost. V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je zapisano, da je ravnatelj odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca. Do šolskega leta 2009/2010 je letno poročilo o samoevalvaciji pripravil ravnatelj sam na osnovi poročil, ki so jih pripravili posamezni aktivni, pomočniki ravnatelja, poslovna sekretarka in računovodska služba. Tokrat pa je bil prvič v sam proces vključen celoten učiteljski zbor in delno tudi ostali zaposleni. Strokovni delavci smo opredelili področja oziroma vidike kakovosti vzgoje in izobraževanja, ki so za nas in za našo šolo pomembni. Sami smo tudi opredelili, kako jih bomo spremljali in evalvirali.

To seveda ni lahek in enostaven korak. Do sedaj takega načina dela in razmišljanja nismo poznali. Dokumenti, ki smo jih morali pripraviti skupaj ali vsak sam, so bili letni delovni načrt posameznika in aktiva, letna delovna priprava posameznika in poročila o tem, zapisniki strokovnih in razrednih aktivov. O kakovosti vzgoje in izobraževanja smo se pogovarjali v aktivih ali na pedagoških konferencah na bolj ali manj sistematični način, se udeleževali seminarjev s to tematiko, vendar o razvoju šole kot kolektiv nismo razmišljali. To smo prepustili ravnatelju.

S projektom Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij naj bi se to spremenilo. V našem kolektivu projekt sicer ni sprejet z odobranjem. V timu za izvedbo samoevalvacije predvidevamo, da je to posledica zasičenosti s projekti, ki niso prinesli pričakovanih rezultatov. Prav tako pa smo bili do sedaj vključeni v enoletne projekte in po njihovem zaključku vsebin nismo več razvijali naprej. Pri samoevalvaciji pa gre za to, da sami določamo cilje in strategije, jih evalviramo in na podlagi tega spreminjamo, menjamo. Zato je eden od ciljev tima za samoevalvacijo počasi spremeniti razmišljanje kolegov in jih pripeljati do točke, ko bodo začutili, da je za razvoj in kvalitetno delo potrebno načrtovanje dela za daljše časovno obdobje z vsemi vpletenimi, tako zaposlenimi kot učitelji, starši in okoljem. V načrtovanje pa bo potrebno v prihodnje vključiti tudi učence in starše.

Potek projekta

Šola se je v šolskem letu 2008/2009 vključila v projekt Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih

organizacij (vrtcev in šol), kjer smo pridobivali znanja in izkušnje na področju določanja ciljev in prioriternih nalog za svojo organizacijo. Delavnice na Šoli za ravnatelje so bile vsem v timu zelo dobrodošle in koristne. Na njih smo izvedli del delavnic, ki smo jih nato izvedli tudi v kolektivu. S tem smo pridobili osebno izkušnjo in zato lažje pripravili in izvedli delavnico v šoli. Poleg tega je bila zelo pomembna izmenjava mnenj med zavodi, ki so bili vključeni v pilotno izvedbo projekta. Slišali smo, kako so se projekta lotili drugje, kje so imeli težave in kaj jim je dobro uspelo. Njihove izkušnje smo lahko uporabili pri načrtovanju dela tudi sami. Pozitivna je bila tudi izkušnja, da so se tudi drugje srečevali s podobnimi težavami kot mi in smo skupaj iskali ustrezne rešitve.

Prednostna področja izboljšav in cilje smo določili na delavnici, kjer so bili navzoči vsi strokovni delavci. Opredelili smo se do tega, kaj nam pomeni kakovostna šola, katere vrednote, stališča in spretnosti ter učne dosežke bi bilo potrebno še bolj razvijati in jim dati večji poudarek. Kot je bilo pričakovati, je bil največji izbor prioritet s področja poučevanja in učenja. Zelo veliko prioritet smo uvrstili tudi v področje klime in kulture. Predloge skupin smo lahko uvrstili v prav vsa izbrana področja. Včasih smo bili v dilemi, kam določeno uvrstiti, vendar smo v nadaljevanju z razpravo dosegli soglasje. S prvim izbranim ciljem – funkcionalno pismenostjo smo se vsi strinjali. Več polemik in dilem je bilo pri določitvi prioritetnega cilja na področju stališč, vrednot in spretnosti, saj smo se morali odločati med dvema prioritetenima ciljema, in sicer delovne in učne navade ter odgovornost. Izбира med njima nam je vzela veliko časa, sprožilo se je precej polemik s strani posameznikov, ki so imeli po našem mnenju velik vpliv na končno izbiro. Po večkratnem glasovanju z dvigom rok smo se odločili za odgovornost. Kot tretji prioritetni cilj je bila izbrana ekološka naravnost šole in zdrav način življenja, ki se povezuje s projektom Zdrava šola, v katerega smo se vključili v šolskem letu 2008/2009.

Tako smo izbrali dva cilja s področja učenja in poučevanja ter enega z drugega področja. Cilje smo oblikovali v razpravi in s konsenzom večine zaposlenih. Izbrani cilji so v letnem delovnem načrtu opredeljeni v temeljnih izhodiščih. Napisana so prednostna področja, ki so vključena tudi v izvajanje pouka in drugo delo. Vsak učitelj jih je opredelil tudi v individualnem letnem delovnem načrtu, aktivni pa v letnem delovnem načrtu aktivov. Za vsak prioritetni cilj smo izdelali strategijo, s pomočjo katere bi zagotovili uresničevanje zastavljenega cilja in zeleno stanje.

Načrt za doseganje ciljev smo zapisali najprej na ravni šole, nato na ravni aktivov in posameznika. Na ravni šole smo sestavili načrt izboljšav,

Preglednica 1 Prednostna področja kakovosti, cilj in strategija

Prednostno področje kakovosti	Cilj	Strategija
učenje in poučevanje	izboljšati funkcionalno pismenost učencev	povečati osredotočenost učiteljev na izboljšanje bralne pismenosti učencev
učenje in poučevanje	izboljšati odgovornost učencev na področju učenja	ustvariti spodbudno učno okolje, ki krepi odgovornost učencev za domače delo
drugo	razvijati ekološko naravnost in zdrav način življenja	okrepiti učno okolje za razvijanje ekološke naravnosti in zdravega načina življenja učencev

Povzeto po Osnovna šola Škofja Loka – mesto 2010.

kjer smo predstavili šolo z njeno vizijo in vrednotami, prednostno področje kakovosti, cilje in strategije. Za vsak prioritetni cilj smo izdelali strategijo, s pomočjo katere bi zagotovili uresničevanje zastavljenega cilja. Za posamezno področje smo določili več možnih dejavnosti, izmed katerih je vsak aktiv, glede na svoje področje dela, izbral eno ali dve. Vsi pa so analizirali in kritično ovrednotili učne načrte. Za posamezno dejavnost smo določili okvirni termin, do kdaj naj aktiv oziroma posamezniki uresničijo dejavnost. Znotraj aktivov smo določili nosilce posameznih dejavnosti/aktivnosti in časovnico, po kateri so posredovali analize izvedenih dejavnosti.

Poleg načrta izboljšav smo v timu naredili načrt spremljave, v katerem smo za vsak cilj opredelili merila in podatke, ki jih potrebujemo za končno vrednotenje dosežka, kako bomo zbirali in analizirali podatke, čemu nam bodo analize zbranih podatkov služile ter komu jih bomo predstavili. V drugi polovici šolskega leta 2009/2010 smo pričeli s spremljanjem in izvajanjem dejavnosti, ki smo si jih zadali za doseganje ciljev. Na vmesnih delavnicah in pedagoških konferencah smo se pogovarjali o uspehih in težavah pri izvajanju dejavnosti in uresničevanju ciljev.

Zaključek in usmeritve

Ob koncu šolskega leta je vsak aktiv naredil evalvacijo akcijskega načrta, ki je bil timu za samoevalvacijo podlaga za sestavljanje osnutka poročila o samoevalvaciji za šolsko leto 2009/2010. Iz poročil aktivov in analize njihovih poročil smo v timu pripravili usmeritve za prihodnje šolsko leto. Iz

zbranih podatkov smo ugotovili, da smo si zastavili preveč in preširoke cilje. Cilj izboljšati funkcionalno pismenost smo delno dosegli. Pri njem nismo uspeli izvesti vseh dejavnosti in tako nismo pridobili dovolj podatkov, da bi lahko v celoti vrednotili doseganje. Pri drugem cilju na področju učenja in poučevanja, izboljšati odgovornost učencev na področju učenja, nismo bili uspešni. Končne ugotovitve pri tem cilju so, da smo se predvsem usmerili na opravljanje domačih nalog pri učencih in da kljub rednemu beleženju neopravljenih nalog in obveščanju staršev o tem nismo dosegli zastavljenih rezultatov. Premalo uspešno smo vključili starše. Najbolj smo bili uspešni pri cilju razvijati ekološko naravnost in zdrav način življenja. Tu smo bili, glede na prvotno stanje, bolj uspešni pri ločevanju odpadkov in varčevanju z energijo.

Pred pričetkom šolskega leta 2010/2011 smo z učiteljskim zborom pregledali in predebatali osnutek poročila. Aktivni so podali predloge za dopolnitve ali spremembe, ki smo jih na avgustovski delavnici obravnavali in po konstruktivni debati sprejeli poročilo o samoevalvaciji za šolsko leto 2009/2010. Le-to smo v septembru predstavili Svetu staršev in Svetu šole, ki na poročilo nista imela pripomb.

S kolektivom smo pred pričetkom šolskega leta 2010/2011 oblikovali tudi načrt izboljšav za obdobje od 2010/2011 do 2012/2013. Izhodišče so nam bile ugotovitve v samoevalvacijskem poročilu. Izpustili smo cilj funkcionalne pismenosti, za katerega smo ugotovili, da ga je težko evalvirati. Namesto tega smo si, poleg ostalih dveh ciljev iz prvega leta projekta, izbrali še izboljšanje medsebojnih odnosov, pri katerem smo si za prvo leto zastavili dosegljivo in merljivo zeleno stanje. Kljub temu, da smo proces načrtovanja izvajali že ob koncu šolskega leta in potem še polovico leta 2009/2010, smo imeli precej težav z določanjem dolgoročnih ciljev, saj si še ne znamo predstavljati, kako naj že letos določimo cilj za dve leti naprej, če ne vemo, do kje bomo prišli med šolskim letom. Vemo, kaj želimo doseči, ne vemo pa še, na kakšen način. Veliko težav smo imeli pri načrtovanju dejavnosti za posamezni cilj, čeprav so aktivni že pred skupno delavnico razpravljali o tem. Težko smo poenotili dejavnosti zaradi specifik po predmetih in starostnih stopnjah učencev. Želeli smo zapisati dejavnosti, ki bi jih lahko izvajali pri vseh predmetih in v vseh razredih. Ob oblikovanju dejavnosti so se pojavljala vprašanja, češ, kako pa vemo, kaj bomo delali v letu 2011/2012, če ne vemo, koliko bomo uspeli napredovati v predhodnem letu.

Zelo pomembna pri samem procesu samoevalvacije je tudi zunanja evalvacija, ki je bila na šoli opravljena v mesecu novembru. Glede na to,

da smo s kolektivom načrtovali dejavnosti za prihodnja leta že v avgustu, bi bila zunanja evalvacija bolj dobrodošla že pred tem. Kljub temu pa nam bo v pomoč pri načrtovanju nadaljnjih aktivnosti in tudi pri sestavljanju samoevalvacijskega poročila v prihodnje.

Refleksija projekta skozi oči članov tima

Kot refleksijo projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ) – Samoevalvacija v vrtcih in šolah, podajamo samoevalvacijo lastnega dela vsi člani tima, ki se je med izvajanjem zaradi nepredvidljivih okoliščin spreminjal.

Ravnateljica, članica tima

V projektu sem najprej sodelovala kot učiteljica, nato kot pomočnica ravnatelja in sedaj kot ravnateljica. Pogled in odnos do projekta se je iz vloge v vlogo spreminjal. Najprej sem sodelovala kot učiteljica pri določanju prioriteten ciljev šole, ki naj bi jih v prihodnjem šolskem letu izboljševali. Izhajala sem iz svojega dela in težav, ki so se ob tem pojavljale. Pri oblikovanju strategij in dejavnosti sem sodelovala že kot pomočnica z nekoliko širšo sliko, ne samo svojega razreda, ampak problematike šole. Na delavnicah, kjer smo se odločali o načrtovanju spremljanja in vrednotenja dejavnosti, pa sem bila že del tima. Kot članica tima in ravnateljica sem morala razmišljati o dveh korakih naprej od trenutnega in te ideje prenesti timu in kolektivu na način, da jih bomo skupaj lahko izvajali vsak pri svojem delu. Do trenutka, ko sem postala del tima, projekta še nisem vzela za pomembnega. Ta premik se je v meni zgodil šele, ko sem sama aktivno pričela sodelovati v timu, se izobraževati v okviru srečanj sodelujočih šol na Šoli za ravnatelje in izvajati delavnice skupaj z ostalimi članicami. Šele po delavnicah za člane tima se mi je pričela kristalizirati ideja samoevalvacije, ki smo jo žal v šoli sprejeli kot projekt. Menim, da je pomembna naloga tima in mene kot ravnateljice, da pripeljemo svoje sodelavce do ugotovitve, da je samoevalvacija pomembna za napredek našega delovanja, za izboljšanje stanja, kjer nismo dovolj uspešni. Da pričnemo razmišljati, kaj lahko sami naredimo za to, da bomo na nekem področju, za katerega smo ocenili, da imamo težave, naredili uspešne korake k izboljšanju, da je samoevalvacija proces, v katerem sami iščemo poti in rešitve. Pri tem pa ne smemo pozabiti vključiti vse deležnike, ki so vpleteni v proces vzgoje in izobraževanja.

V preteklih letih smo bili vključeni v veliko projektov, ki so se končali, ko je bil le-ta izpeljan. Veliko »koristnega« smo v njih izpeljali, naredili, nismo

pa znali tega vključevati v vsakdanje delo tudi po tem, ko smo prenehali z intenzivnim delom. Zato moramo izkušnje iz prvega leta projekta vključevati v načrtovanje dela v prihodnjih letih.

Zame so bile zelo koristne delavnice za time, ki jih je organizirala Šola za ravnatelje v okviru projekta. Polega tega, da smo šli skozi del delavnic, ki smo jih nato izvedli tudi s kolektivom, so bile zame zelo pomembne informacije in izkušnje drugih šol, s katerimi smo bili v skupini. Na vsaki šoli so se drugače spoprijeli s samoevalvacijo in z aktivnostmi v zvezi z njo. Dobrodošla je bila tudi izmenjava mnenj med vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami. Ugotovili smo, da imamo v nekaterih točkah enake težave, ki jih nekje tudi podobno rešujemo, prav tako pa smo ugotovili, da so velika razhajanja v delu predvsem s kolektivi, ki so na vsaki stopnji izobraževanja drugačni.

Samoevalvacija je proces. Izboljšave ne pridejo »čez noč«. Zato bom vztrajala pri evalviranju že opravljenega in iskanju novih možnosti in dejavnosti za zagotavljanje kakovosti.

Bivši ravnatelj, bivši član tima

Kot ravnatelj šole sem se veliko ukvarjal z dosežki šole in jih, skupaj s svojimi sodelavci, redno evalvirali. Posebno pozornost smo namenili nacionalnim preizkusom znanja, saj so se strokovni aktivni matematike in slovenščine ter učitelji tretjega predmeta, ki se je letno menjal, vedno poglobili v dosežke učencev in ugotavljali, kje so močni in kje bodo v naslednjem letu lahko dali več poudarka. Primerjava z državnim povprečjem je bila vedno dobrodošla, saj so tudi na ta način, ki pa ni edini, ugotavljali rezultate svojega dela. Veliko pozornosti sem namenil tudi drugim področjem evalvacije (različne primerjave učnega uspeha, hospitacijam, uvajanju aktivnih metod dela, odsotnosti učencev ...). Opravljene evalvacije smo najprej pregledali v učiteljskem zboru, nato pa smo jih vedno obravnavali v sklopu poročila o realizaciji letnega delovnega načrta tudi na Svetu staršev in Svetu šole. Moji sodelavci so bili vedno prisotni na teh sestankih in skupaj smo, če je bilo potrebno, utemeljevali dosežke. Tudi skozi tak način dela smo dosegli zaupanje pri starših in Svetu šole, kar se je nedvomno pokazalo ob vpisovanju otrok v šolo.

Ko je samoevalvacija postala zakonska zahteva in je Šola za ravnatelje razpisala izobraževanje na tem področju, sem dolgo razmišljal, ali se vključiti v ta projekt. Vedel sem, da nam na tem področju manjka znanja in da bi ga lahko na tak način pridobili, prav tako pa sem vedel, da to lahko prinese tudi več dela in posledično slabo voljo med strokovne delavce. Ker v

letu, ko se je projekt začel izvajati, nismo imeli načrtovanih drugih projektov, ki bi zaobjeli celoten učiteljski zbor, sem jim predstavil mojo namero in po daljšem utemeljevanju smo se večinsko odločili, da ugriznemo v to zeleno jabolko. Pred nami je bila tudi naloga pripraviti razvojni načrt šole, zato sem si želel, da bi se postavljanja razvojnih in nato letnih ciljev lotili vsi skupaj, načrtno in sistematično. Želel sem, da bi celoten učiteljski zbor pridobil dodatna znanja in izkušnje o samoevalvaciji.

Ker je bilo s strani ŠR predstavljeno, da bo izobraževanje in nato delo v projektu potekalo preko timov, sem vedel, da je sestava tima najpomembnejša naloga. Pogovoril sem se z učiteljicami, za katere sem vedel, da so strokovne, pripravljene sprejeti novosti in se podati na v začetku neznano pot, ki bo od njih zahtevala več ustvarjalnega dela, predvsem pa veliko usklajevanja. Opredelil sem tudi njihovo vlogo in odgovornost v timu in kot se je kasneje pokazalo, sem z izbiro članic tima zadel v polno.

Izpeljana prva delavnica v ŠR me je navdušila, saj sem videl, da so nam vodje delavnic prikazali način, kako lahko s celotnim učiteljskim zborom prideš do skupnih ciljev šole in izbereš prioritete za posamezno leto. Na pobudo nosilcev tega projekta v ŠR smo izpeljali del delavnice tudi z dvema oddelkoma 9. razreda. Čeprav smo z devetošolci izpeljali delavnico dan pred zaključkom šole, smo bili vsi, ki smo vodili to delavnico, navdušeni nad njihovim razmišljanjem in zaključki delavnice. Te smo nato uporabili v prvi delavnici za učitelje.

Skupaj s timom smo pripravili natančen urnik, kdaj izpeljati delavnice, da bi imele čim večji učinek in da bi od sodelavcev dobili to, kar se je pričakovalo. Prvo delavnico smo izpeljali ob zaključku šolskega leta, ko smo ob usklajevanju mnenj postavili tri cilje, ki smo jih nato ob zaključku avgusta še nadgradili z dejavnostmi. Priznam, da sem bil navdušen nad učiteljskim zborom, saj smo kljub nekaterim pomislekom in različnim mnenjem o izbranih ciljih profesionalno izpeljali ti dve delavnici. Ob tem sem pridobil še kup informacij, ki si jih prej nismo mogli izmenjati, saj smo prvič postavljali cilje šole na tak način. Več težav se je pričelo kasneje, ko so morali učitelji postavljati merila za spremljanje doseganja ciljev in jih nato skozi dejavnosti tudi uresničevati. Ob tem smo spoznavali, kako težko je postavljati merila, kako pomembno je, kako široko ali ozko so postavljeni cilji, ki so zahtevali od njih tudi več skupnih srečanj strokovnega aktiva in tudi več dela vsakega posameznika.

Ker sem po tretji delavnici zapustil šolo in odšel v službo v Šolo za ravnatelje kot predavatelj, sem ob vodenju delavnic samoevalvacije ugotovil, da so podobne težave tudi na drugih šolah. Iz literature pa sem razbral,

da je odnos učiteljev do samoevalvacije podoben tudi v drugih državah.

Ko danes pišem refleksijo na samoevalvacijo, ugotavljam, da mi je znanje o samoevalvaciji, ki sem ga pridobil v tem času, pomagalo k strokovni rasti in lažjemu delu, ki ga sedaj opravljam. Zavedam pa se, da bo potrebno po zaključenem projektu samoevalvacije na državni ravni ugotoviti, kako jo uresničevati na vseh šolah in kakšno vlogo naj imajo pri tem učitelji in ostali strokovni delavci ter vodstvo šole, da ne bo oviralo osnovnega poslanstva šole, ki je učenje in poučevanje.

Predmetna učiteljica matematike, članica tima

Ko smo se kot šola prijavili v projekt, sem bila še pomočnica prejšnjega ravnatelja. V projekt me je povabil kot učiteljico z dolgoletno prakso in kot pomočnico, ki pozna utrip celotne šole, ne samo svojega predmetnega področja. Sestava članic tima tako s predmetne kot z razredne stopnje se mi je zdela zanimiva zaradi različnih pogledov in načina dela, ki jih imamo učitelji nižje in višje stopnje. Ugotavljamo, da se vsi srečujemo s podobnimi problemi na različnih nivojih starosti. Izbrani sodelavki cenim tako na osebнем kot strokovnem področju.

Vedela sem, da bom pridobila nova znanja, jih delila in izmenjevala z ostalimi člani tima iz kolektiva in timi z drugih šol in vrtcev. Usposabljanja, ki so potekala na Šoli za ravnatelje, so bila odlično izpeljana. Dobili smo natančna navodila za izpeljavo delavnic na matični šoli. Na teh srečanjih sem spoznala, da se v večini vzgojnih zavodov srečujemo s podobnimi težavami, pa naj bo to na področju učenja in poučevanja, odgovornosti učencev in učiteljev ali pa na področju medsebojnih odnosov.

Sama izpeljava delavnic na šoli pa je bila zelo zahtevna stvar. V kolektivu se je kazal odpor do projekta, marsikomu je bil ta projekt odveč (saj je pomenil dodatno delo). Pred začetkom delavnic se je navadno čutila nejevolja, na samih delavnicah pa so bili strokovni delavci zelo delavni in konstruktivni. Vrednost projekta se mi zdi predvsem v tem, da smo se srečevali učitelji predmetne in razredne stopnje in strokovnih aktivov. Tudi tu smo ugotovili, da se vsi soočamo s podobnimi problemi in da se veliko pogovarjamo. A vsak probleme rešuje sam na svoj način. Skupaj smo naredili načrt izboljšav na ravni šole, aktiva in posameznika. Načrt nas je prisilil k doslednemu izvajanju in zbiranju podatkov – beleženju podatkov o domačih nalogah, ločevanju odpadkov, varčevanju z energijo ... Začeli smo ugotavljati dejansko stanje na šoli, vendar pa je bilo težko meriti zastavljene cilje. Potrebna je doslednost in natančnost pri vodenju evidence, to pa zahteva

čas in energijo. V procesu samoevalvacije smo se dogovorili, kako in ktere podatke bomo zbirali. Izboljšala se je komunikacija med strokovnimi delavci in s tem tudi splošna delovna klima v kolektivu.

V proces samoevalvacije smo učitelji in tim vložili veliko truda. Sodobna vzgoja je polna dvomov in zahteva veliko truda. Potrebna so nova znanja in pristopi. Učitelji se tega zavedamo, zato je potrebno vztrajati, začeto delo nadaljevati in ga dopolnjevati.

Učiteljica razrednega pouka, članica tima

V projekt sem se vključila na pobudo bivšega ravnatelja. Ob prvem razgovoru z njim sem prejela zelo splošne informacije o vsebini projekta, begalo me je predvsem dejstvo, ker nisem vedela, kaj pravzaprav sam projekt predstavlja, kakšne naloge in odgovornosti me čakajo. Zato sem s samo odločitvijo kar nekaj časa oklevala. Iskreno povedano me je bilo vsega skupaj precej strah. Bala sem se namreč, da bomo člani tima v procesu samoevalvacije neke vrste »nadzorniki«, ki bomo nadzorovali in vrednotili delo sodelavcev in bomo zaradi tega nepriljubljeni. Po drugi strani pa sem se počutila polaskano z dejstvom, da me ravnatelj vidi kot osebo, ki bo kos takšni nalogi.

Na mojo odločitev je v veliki meri vplivala ravnateljeva izbira preostalih članov tima. Menil je, da je pomembno, da smo v timu tako učitelji razredne kot predmetne stopnje. Učiteljici, ki sta bili izbrani v tim, cenim tako na osebnem kot strokovnem področju, zato sem menila, da bomo kot tim uspešno sodelovali.

Uvajanje in usposabljanje tima za projekt samoevalvacije je bilo doslej kar naporno. Usposabljanja, ki so bila pogosta, a odlično izpeljana, so potekala na Šoli za ravnatelje. Na njih smo timi dobili zelo natančna vsebinska in organizacijska navodila za izvedbe delavnic s kolektivom. V timu smo se zelo dobro ujeli glede razporeditve nalog, pri čemer smo upoštevali osebnostne lastnosti posameznika in njegova močna področja. Moja vloga v timu je predvsem zbiranje in vpisovanje podatkov ter priprava različnih gradiv (preglednic, PowerPoint predstavitev ...). Ta vloga mi zelo ustreza in jo z veseljem opravljam.

Težava, s katero smo se in se kot tim še soočamo, je odpor velikega dela kolektiva do samega projekta. To je posledica dejstva, da je večina dosedanjih projektov kljub vloženemu času in trudu izzvenela v prazno in niso prinesli želenih rezultatov. Odpor kolektiva posledično vpliva tudi na motivacijo samega tima, ki nosi odgovornost za uspešno izvedbo projekta na

šoli. Kljub vsemu menim, da med kolektivom počasi in vztrajno zori prepričanje o pomembnosti projekta, ki ga izvajamo. Prvi, sicer skromni rezultati, nas opogumljajo in nam vlivajo upanje, da smo vendarle na pravi poti.

Osebnost se mi zdi vrednost projekta samoevalvacije v tem, da smo se naučili, kako sistematično pristopiti k načrtovanju izboljšav na šoli in kako jih kvalitetno izvesti. Sami odločamo, kaj in zakaj želimo na šoli izboljšati ter kako. Načrti izboljšav, ki so zapisani na ravni šole, aktivov in tudi vsakega posameznika, so zavezujoči in nas »prisilijo« k doslednemu izvajanju. Dosedanja praksa je namreč bila, da se je o določenih težavah na šoli ogromno polemiziralo, nič konkretnega pa naredilo. Pravzaprav smo o problemih govorili zelo na splošno, brez konkretnih podatkov. V procesu samoevalvacije smo se naučili, kako in predvsem katere podatke zbirati, da bomo ugotovili dejansko stanje in predvsem ali smo na pravi poti k izboljšavi. Spoznali smo, da se izboljšave ne zgodijo čez noč, potrebno jih je dosledno in sistematično izvajati daljše obdobje. Predvsem pa morajo nam učiteljem »zlesti pod kožo.«

Predmetna učiteljica slovenščine, članica tima

S projektom sem se prvič seznanila meseca junija 2009, ko sem bila še na porodniškem dopustu. Kolegica iz aktiva, ki je bila takrat tudi članica tima, me je poklicala po telefonu in mi pojasnila, da bo naša šola s šolskim letom 2009/2010 vključena v triletni projekt samoevalvacije. Zaradi več kot dveipolletne odsotnosti z delovnega mesta se mi je takrat zdelo smotno, da se udeležim tridnevne delavnice že v juniju, saj bom tako meseca septembra, ko bo stvar zares stekla, lažje razumela bistvo in namen samega projekta. Na junijskih in avgustovskih delavnicah smo nato skupaj izbrali dolgoročne cilje na posameznih področjih za našo šolo. Kar mi je zares ostalo v spominu s takratnih uvodnih delavnic, je bilo ogromno negodovanja in slabe volje s strani večine zaposlenih: »Projekti gor, projekti dol,« je med drugimi odmevalo med prisotnimi. Kapljo čez rob je pomenila slaba izbira prioritetnega cilja (razvijati odgovornost na področju učenja), ki naj bi bila (po mnenju ravnatelja in koordinatorice) težko merljiva, in takratni ravnatelj je bil vidno razočaran nad našo skupno odločitvijo.

V aktivu slavistov smo imeli v šolskem letu 2009/2010 med svojimi kolegi tudi članico tima, zato pretirane navezanosti na sam projekt sama osebno nisem čutila. Kolegica je bedela nad vsem: skrbela je za zapisnike in posredovala ter koordinirala vse zadolžitve, naša edina dolžnost je bila redno beleženje opravljenih domačih nalog od januarja 2010 dalje.

S šolskim letom 2010/2011 sem se pridružila timu. Kar nekaj časa sem potrebovala, da sem privolila v sodelovanje in odločitev je bila kar težka. Najtežje pri vsem tem mi je, da že od vsega začetka ne čutim nobene navdušenosti do projekta. Bolj bi si želela sodelovati pri projektih, kjer bi lahko uporabila svoje strokovno znanje obeh predmetov, ki jih poučujem, kjer bi profesionalno napredovala v različnih pristopih in metodah poučevanja na področju slovenščine in francoščine in kjer bi nenazadnje konkretnije sodelovali tudi učenci. Tako pa se mi zdi, da te zadnje želje s samoevalvacijo ne bodo uresničene.

Sama sem sicer pri sebi ozavestila to, da odkar sem članica tima, veliko bolj redno spremljam domače delo učencev, da ugašam luči, ko je zunaj dovolj svetlobe, in da popolnoma znorim, ko vidim pomarančne olupke v košu za papir. Tudi z javnim nastopanjem in vodenjem delavnic pred učiteljskim zborom sem oz. bom veliko pridobila, predvsem na področju retorike.

Predmetna učiteljica slovenščine, bivša članica tima

V projekt sem se vključila v šolskem letu 2008/2009. Skupaj z ostalimi člani v začetku nismo imeli točnega vpogleda, kako se bo vse skupaj odvijalo, zato do vsebine nisem čutila niti naklonjenosti niti navdušenja, ampak sem se prepustila novim idejam, navodilom in izkušnjam, ki me čakajo. Vse delavnice za člane tima na Šoli za ravnatelje so bile dobrodošle, saj bi brez pridobljenega znanja na teh delavnicah težko sami izpeljali delavnice za strokovne delavce na šoli. Predvsem pa je bila koristna izmenjava mnenj in izkušenj z drugimi šolami in vrtci; izkazalo se je, da imamo z vpeljavo vsi podobne izkušnje. Kot že omenjeno, pa je bilo vse informacije veliko težje prenesti šolskemu kolektivu, ki je projekt že v začetku sprejel z neodobravanjem. Glede na to, da so me v timu izbrali za tisto, ki naj bi (s pomočjo ravnatelja) usmerjala delo na delavnicah (mimogrede, skozi izvajanje in vodenje delavnic sem veliko pridobila na področju nastopanja in retoričnih spretnosti, kar je vsekakor dobra naložba za prihodnost), je bilo včasih neprijetno, saj ljudi, ki niso motivirani za uvajanje nečesa novega, ni tako lahko prepričati. Predvsem pa so bili že v začetku vsi mnjenja, da se »tako ali tako že od nekdaj samoevalviramo in da to ni nič novega in da gre le za dodajanje nepotrebne dela samim sebi«. A kot člani tima smo vztrajali in idejo peljali naprej.

Sama sem v začetku šolskega leta 2009/2010 iz osebnih (družinskih) razlogov izstopila iz tima. Nadomestila me je sodelavka slavistka. Zdaj sa-

moevalvacijo gledam iz druge perspektive. Priznam, da sem tudi sama zdaj postala manj motivirana. Najbrž zato, ker nisem tako pogosto v stiku z dogajanjem na področju samoevalvacije oz. ne sodelujem več na delavnicah na Šoli za ravnatelje, možno pa je tudi, da sem nehotе zapadla v neko kolektivno vzdušje, ki je v primeru tega projekta dokaj nenaklonjeno. Pogosto sem se že spraševala, če smo izbrali prave cilje oz. cilje, ki jih lahko dosežemo. Dejstvo je, da nekaj lahko spremenimo, vendar če je to tako malo, da le nam vzame ogromno nepotrebnega beleženja in dragocenega časa, pri učencih pa velikega napredka ni, se moramo vprašati, ali je početje smiselno. Pogosto primerjamo šolo danes in šolo včasih in vidimo, da je šolska problematika vedno bolj kritična. Vendar menim, da to ni le zaradi spremembe šolskega sistema, ampak se na splošno spreminja celotna družba, mladi in stari. Zato je treba dobro premisliti, na katerem področju se bomo lotili spreminjati dejansko stanje; izbrati torej cilje, dejavnosti, ki lahko prinesejo dobre končne rezultate. V našem primeru izbire ciljev sem skoraj prepričana, da je cilj razvijati ekološko naravnost in zdrav način življenja dobro zasnovan in je tudi že prinesel napredek in pozitivne rezultate, medtem ko je cilj *izboljšati odgovornost učencev na področju učenja* težje dosegljiv in bi ga po mojem mnenju, če hočemo biti zares učinkoviti, morali zamenjati.

Skratka: ideja samega projekta je dobra, vendar rabimo še čas, da stvar steče in se iz napak nekaj naučimo. Le če se bodo pokazali pozitivni rezultati, bomo delavci motivirani in bomo dobivali nove, še boljše ideje za oblikovanje kakovostne šole.

Literatura

- Osnovna šola Škofja Loka – mesto. 2010. »Samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2009/2010.« Osnovna šola Škofja Loka – mesto, Škofja Loka.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html

Projekt samoevalvacije v vrtcu Pesnica in Pernica

Andi Brlič, Mojca Korenjak, Alenka Herceg
in Vesna Marčič

Uvod

Razvoja zavoda si ne moremo predstavljati brez nenehnega iskanja novih poti, postavljanja strategij in drugačnega načina vzgojno-izobraževalnega dela.

Dvig kakovosti dela ter predvsem želja po izboljševanju pedagoških učinkov nas je spodbudila, da smo se odločili pristopiti k projektu Šole za ravnatelje z naslovom Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol). Nekaj tovrstnih pozitivnih izkušenj smo že imeli iz sodelovanja z dr. Ljubico Marjanovič Umek in Filozofske fakultete v Ljubljani. Zato je v projektu postavitve lastnih prioritetenih ciljev, izdelava izvedbenega programa in predvsem realiziranje zastavljenih ciljev predstavljala za kolektiv poseben izziv. Pri tem je pomembno dejstvo, da je potrebno učinke projektnega dela samovrednotiti in posledično spreminjati samega sebe, po drugi strani pa dopustiti, da ugotovitve podajo tudi zunanji neodvisni ocenjevalci. In s tem ob zaključku prvega dela projekta nismo imeli težav.

Potek dela v projektu

Zastavljene cilje smo izvajali na delavnicah in načrt zapisali na ravni vrtca, skupine ter na ravni vzgojitelja. Skupno smo izdelali načrt izboljšav in načrt spremljave po posameznih področjih in ciljih (prvo in drugo star. obdobje) ter načrt izboljšav. V načrtih smo predvideli oz. načrtovali vključevanje strokovnih sodelavcev z različnih področij. Znotraj oddelka smo cilje dopolnjevali z različnimi dejavnostmi, oprtimi na lastno presojo in glede na zmožnosti skupine oz. otrok. Načrt izboljšav je vseboval predstavitev šole, namero, akcijski načrt na ravni šole, akcijski načrt na ravni skupine, akcijski načrt na ravni vzgojitelja, načrt spremljave in zbiranje podatkov, merila in podatke, analiziranje podatkov, uporabo ugotovitev, predstavitev ugotovitev.

Cilji izboljšav samoevalvacije in akcijski načrt

Vsi zaposleni v vrtcih Pesnica in Pernica smo si izbrali prednostno področje učenje in poučevanje. V okviru le-tega smo si zadali tri prioritete cilje: otrok se uči samostojne komunikacije in izražati svoje misli in čustva, razvijamo samostojnega in odgovornega otroka, ki se zna dogovarjati in poslušati ter nadgrajevati sposobnosti kritične analize in samovrednotenja strokovnih delavcev.

Opredelili smo tudi način spremljanja zastavljenih ciljev. Na podlagi načrta izboljšav smo izdelali načrt spremljave. V načrtu spremljave smo opredelili merila in podatke, ki so zajemali:

- število prebranih knjig,
- izbor literature,
- razumevanje besedila,
- število vključenih staršev pri predstavitvi knjige za bralno značko,
- ozaveščenost staršev o izboru primerne literature,
- pomen branja v predšolskem obdobju s strani staršev.

Opredelili smo tudi zbiranje podatkov: pisanje dnevnika, opazovanje otrok in staršev pri sami izvedbi bralne značke ter anketni vprašalnik za starše. Načrt spremljave je zajemal tudi analizo zbranih podatkov. Ankete smo statistično obdelali, analizirali in interpretirali.

Otrok se uči samostojne komunikacije in izražati svoje misli in čustva

Strategija: izboljšati zmožnosti strokovnih delavcev za spodbujanje in izboljšanje učenja komunikacije otrok. V okviru prvega prioritete cilja so bile izvedene naslednje dejavnosti:

- predšolska bralna značka,
- prebiranje in branje pravljic ter ostale ustrezne otroške literature,
- izbor tem strokovnih delavcev in predstavitev le-teh v knjižnem jeziku.

Ugotovitve. Z dejavnostjo izvajanja predšolske bralne značke smo okrepili sodelovanje med vrtcem in starši. Izkazalo se je, da je bil učinek večji, ker so bile spodbude podane na ravni vrtca oz. skupin. Starši so v veliki meri upoštevali priporočeno literaturo ter resno in odgovorno pristopili k opravljanju predšolske bralne značke. Najvišji korak ocenjujemo z vidika ozaveščenosti staršev o pomenu branja v predšolskem obdobju. V drugem

starostnem obdobju je bilo opaziti večji napredek, saj so starši pogosteje posegali po otroški literaturi in jo brali otroku. Zaradi tega so otroci prinašali veliko knjig in slikanic v vrtec. Strokovni delavci smo resneje pristopili k spremljanju in beleženju napredka otroka na govornem področju. S pomočjo kriterijev in meril, ki smo si jih postavili za določeno starostno obdobje, smo bolj sistematično beležili napredek.

***Razvijamo samostojnega in odgovornega otroka,
ki se zna dogovarjati in poslušati***

Strategija: ustvariti spodbudno učno okolje, ki krepi samostojnost in odgovornost otroka. V okviru drugega prioritarnega cilja so bile izvedene naslednje dejavnosti:

- predavanje za starše,
- medsebojno sodelovanje otrok, vzgojiteljev in staršev pri predstavitvi bralne značke,
- debatne ure za starše z različnimi vsebinami.

Ugotovitve. Ugotavljamo, da se je komunikacija s starši v obliki debatnih ur izkazala za najučinkovitejšo obliko sodelovanja med oddelkom in starši. Starši se počutijo bolj sproščeni v manjši skupini, imajo več možnosti za sodelovanje. Temeljni pomen izvedbe debatnih ur je izpeljava tem iz predlogov in želja staršev ter aktualnih dogodkov v oddelku. Iz anketnih vprašalnikov za starše smo razbrali naslednje ugotovitve:

- udeležba na strokovnih predavanjih je čedalje nižja,
- veliko staršev za neudeležbo ne navaja razlogov,
- starši imajo vse večji vpogled v digitalne medije s ponujenimi različnimi informacijami,
- preobremenjenost nekaterih staršev zaradi službenih obveznosti,
- predavanj se udeležujejo predvsem starši, ki znajo določati meje otrokom in so pripravljeni konstruktivno sodelovati z vrtcem oz. vzgojiteljem oddelka,
- v prihodnje bi bilo dobro razmišljati o manjših skupinah staršev, interesno usmerjenih v podobne teme,
- klasična predavanja brez IKT so se izkazala zastarela in nezanimiva za starše,
- povezanost med starši in vrtcem bi lahko spodbudili še s kakšno drugo obliko sodelovanja.

Nadgrajevati sposobnosti kritične analize in samovrednotenja strokovnih delavcev

Strategija: izboljšati in nadgrajevati sposobnosti kritične misli o lastnem vzgojno-izobraževalnem delu. V okviru tretjega prioritetnega cilja si bile izvedene naslednje dejavnosti:

- izmenjava izkušenj na strokovnih aktivih,
- seminar za strokovne delavce s pomočjo zunanjega strokovnjaka.

Ugotovitve. Po različnih dejavnostih, kjer smo aktivno sodelovali vsi strokovni delavci, je učinek viden. S predstavitvijo strokovnih tem na aktivih, s konstruktivnimi debatami in kritiko in z udeležbo na seminarjih smo si pridobili samozavest in s tem dvignili retorične sposobnosti na višjo raven.

Ob zastavljenih ciljih, ki smo jih v veliki meri dosegli, lahko potrdimo dvig kakovosti dela tako na osebнем področju kot z vidika skupnega medsebojnega sodelovanja. Osebna rast na področju komunikacije temelji na konstruktivni kritiki, vnašanju novih idej in izobraževanju vseh strokovnih delavcev vrtca, kjer ima posameznik pomembno vlogo aktivnega sodelovanja. Z lastnim učenjem in spreminjanjem samega sebe je večji učinek pri izvajanju posameznih dejavnosti.

Prednosti in slabosti projekta

Prednost samoevalvacijskega modela KVIZ, ki smo ga zaznali vsi strokovni delavci, je spodbujanje konstruktivne razprave. Na delavnicah smo debatirali in razmišljali o prioritethih ciljih in merilih kakovosti na vseh ravneh vrtca (prvo in drugo starostno obdobje). Svoja prizadevanja smo usmerjali predvsem v kakovost dosežkov otrok in strokovnih delavcev oz. v učenje in poučevanje. Med potekom projekta smo zaznali tudi profesionalni razvoj strokovnih delavcev, kot so:

- krepitev odgovornosti vseh zaposlenih za kakovost vrtca,
- spodbujanje strokovnih delavcev za načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja (prebiranje strokovne in znanstvene literature),
- krepitev doslednosti strokovnih delavcev pri izvajanju dogovorjenih nalog,
- spodbujanje strokovnih delavcev k inovativnim pristopom in izboljšavam,
- navajanje zaposlenih k sistematičnemu spremljanju in vrednotenju lastnega dela,

- spodbujanje izmenjave primerov dobre prakse učenja,
- krepitev strokovnih razprav med ravnateljem, strokovnimi delavci in ostalimi zunanjimi sodelavci,
- motiviranje udeležencev za aktivno sodelovanje v projektu in uvajanje izboljšav,
- umestitve načrtov profesionalnega razvoja v razvojni načrt šole.

Prednost samoevalvacijskega modela KVIZ je strah pred morebitnim odkritjem šibkih točk posameznega strokovnega delavca.

Zaključek

Menimo, da smo zastavljene cilje in dejavnosti v precejšni meri realizirali. Ob ugotovitvah, ki kažejo na dobro in kakovostno zastavljene cilje in dejavnosti, bomo v naslednjem šolskem letu nadaljevali in jih nadgrajevali. Za tiste, ki so se pokazale kot šibkost, bomo poskušali poiskati boljše rešitve, učinkovitejše strategije in pristope. Veliko bo potrebno razmišljati o oblikah sodelovanja s starši. Kako jih motivirati in ozavešiti o pomenu sodelovanja. Pričakovanja so še na področju medsebojnega sodelovanja strokovnih delavcev, tako v tandemu kot med oddelki. Vsekakor ocenjujemo, da se je naša osebna rast dvignila in da znamo učinkovito medosebno komunicirati. Prepričani smo, da z dodatnimi nalogami in dolžnostmi vseh zaposlenih ter večjo angažiranostjo lahko dvignemo kakovost še na višjo raven.

V načrtu izboljšav za obdobje 2010/11 in 2013/14 smo si zadali le dva cilja, ki ju bomo skozi vso to obdobje postopno realizirali. Izboljšati želimo zmožnosti strokovnih delavcev za spodbujanje in izboljšanje učenja komunikacije otrok ter pridobiti znanje, kako izsledke opazovanj otrok uporabiti njim v prid pri načrtovani in izvedbeni ravni kurikula.

Primerjava samoevalvacijskega poročila pred in po uvajanju samoevalvacijskega modela KVIZ

Mitja Turk in Alenka Arh Šmuc

Uvod

Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija deluje v sklopu javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda Grm Novo mesto – center biotehnik in turizma, kjer delujejo še: Srednja šola za gostinstvo in turizem, Višja strokovna šola, Dijaški in študentski dom ter Medpodjetniški izobraževalni center.

Vizija Kmetijske šole Grm in biotehniške gimnazije je postati uveljavljeno in uspešno učno, strokovno in razvojno regijsko središče, ki bo v sodelovanju s partnerji skrbelo za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje mladine ter odraslih na biotehniških področjih in področjih, ki so povezana z razvojem podeželja in mestnih okolij. Tudi v bodoče naj bi bila šola žarišče napredka v kmetijstvu in biotehnologiji na Dolenjskem in v Sloveniji.

Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija je od šolskega leta 2005/06 v različnih oblikah vključena v aktivnost Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v okviru projekta Biotehniška področja, šole za življenje in razvoj.

V prvi fazi spremljanja kakovosti na šoli smo za posamezna spremljana področja na delavnicah v kolektivu določili kazalnike kakovosti (merila), ki smo jih želeli doseči. Pri izboru skupnih kazalnikov v okviru konzorcija biotehniških šol smo se odločili, da jih bomo izbirali iz nabora področij, ki jih je predlagal Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje (Mali idr. 2007). Med letoma 2005 in 2009 smo tako na šoli izvajali evalvacijo na področjih vpisa, sodelovanja z okoljem, osipa, razvojnih prioritet, učenja in poučevanja ter razvoja metod poučevanja. Kakovost dela na šoli je skupina za kakovost spremljala s pomočjo računalniških aplikacij QUTE, POKI in eSurveys (aplikacije za pripravo vprašalnikov in izpeljavo spletnega anketiranja). Rezultate je skupina vsako leto avgusta predstavila na uvodni pedagoški konferenci.

Ob izvajanju opisanih aktivnosti je skupina za kakovost po nekajletnem delu zaznala potrebo po bolj sistematičnem in teoretsko podprtem modelu, ki bi šoli omogočal metodično poglobljeno in akcijsko naravnano

spremljanje kakovosti. Šola se je zato maja 2009 vključila v projekt Samoevalvacija v šolah in vrtcih, ki ga izvaja Šola za ravnatelje.

Samoevalvacijsko poročilo – primerjava

Za pripravo poročila o kakovosti evropski dokumenti kot metodo za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti priporočajo samoevalvacijo (Vrabič 2005). Samoevalvacija je proces, namenjen izboljševanju kakovosti izobraževanja. Šoli pomaga, da analizira svoje aktivnosti in pridobi informacije na ciljnih področjih, ki jih je evalvirala. Na podlagi tega lahko načrtuje ukrepe in jih tudi izvaja. Proces poteka samoevalvacije je zajet v samoevalvacijskem poročilu za določeno šolsko leto.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 49. členu nalaga ravnatelju, da je odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole. Zakonska regulativa od nekaterih izvajalcev izobraževanja (srednjih poklicnih in strokovnih šol) zahteva tudi, da ustanovijo komisijo za kakovost in vsako leto na spletni strani šole objavijo poročilo komisije za kakovost (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 15.–17. člen). Ker v slednjem ni omenjena samoevalvacija, to v šolski prostor vnaša zmedo, saj se lahko na šolah pojavita dva dokumenta, ki se dotikata področja skrbi za kakovost: poročilo komisije za kakovost in samoevalvacijsko poročilo. Poročilo komisije za kakovost je torej zakonska obveza (sicer brez predpisane vsebine in oblike), prav tako tudi samoevalvacijsko poročilo. Ker je samoevalvacija zelo dober pripomoček za sistematično ugotavljanje kakovosti na šoli, se zdi smiselno, da bi postala sestavni del poročila komisije za kakovost.

Na Kmetijski šoli Grm in biotehniški gimnaziji smo pri pisanju poročila komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 izhajali iz predvidenih zakonskih zahtev, delno smo upoštevali tudi smernice strokovnih institucij (Mali idr. 2007; Šola za ravnatelje 2010a; 2010b). Glavno vodilo poročila komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 je bilo predvsem predstaviti pozitivne točke oz. močna področja šole. Ob tem velja dodati, da smo se leta 2009 že vključili v projekt Samoevalvacija v šolah (ŠR), zato smo sklenili ohraniti sestavo poročila komisije za kakovost kot v predhodnih letih, z metodo samoevalvacije pa sistematičneje analizirati delo na šoli v šolskem letu 2009/10.

S primerjavo obeh poročil želimo pokazati na razlike med poročilom komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09, ki smo ga pripravljali brez na-

Preglednica 1 Opomnik za analizo samoevalvacijskega poročila (Šola za ravnatelje)

Element	(1)	(2)
vključena je predstavitev šole	NE	DA
posebej je opredeljen kontekst, ki je pomembno vplival na obravnavano prednostno področje	NE	DA
prednostno področje je opredeljeno	NE	DA
zapisani so razlogi izbire prednostnega področja	NE	DA
izbira prednostnega področja je v povezavi z LDN	NE	DA
cilji so jasno in natančno opredeljeni	NE	DA
predstavljeno je načrtovanje doseganja zastavljenih ciljev	NE	DA
razvidno je, da je načrtovanje potekalo na različnih ravneh šole	NE	DA
v okviru načrtovanja je opredeljen tudi način spremljave doseganja zastavljenih ciljev	NE	DA
v načrtovanje so bili vključeni različni deležniki	NE	NE
predstavljeni so doseženi cilji	DA	DA
opredeljeni so razlogi za (ne)doseganje zastavljenih ciljev	NE	DA
ovrednotena je učinkovitost ravnanja z materialnimi, organizacijskimi in človeškimi viri	NE	NE
razvidna je vloga deležnikov, ki so bili vključeni v dejavnosti za doseganje ciljev	DA	DA
ovrednotenje doseganja zastavljenih ciljev temelji na uporabi različnih podatkov	NE	DA
izpostavljene so temeljne ugotovitve samoevalvacije	NE	DA
izpostavljene so izboljšave za prihodnost	DA	DA
opredeljene so usmeritve za nadaljnje delovanje	DA	DA

Opombe (1) poročilo komisije za kakovost 2008/09, (2) samoevalvacijsko poročilo 2009/10; elementi opomnika izhajajo iz predvidene strukture samoevalvacijskega poročila za šolsko leto 2009/2010, pripravljeni so za potrebe I. cikla projekta KVIZ in namenjeni interni uporabi.

tančnejših navodil o postopku samoevalvacije, in samoevalvacijskim poročilom za šolsko leto 2009/10, ki je nastalo po vstopu v samoevalvacijski model KVIZ Šole za ravnatelje. Pri tem smo posebno pozornost namenili vsebini, strukturi in procesu samoevalvacije. Pri analizi smo si pomagali z opomnikom za analizo samoevalvacijskega poročila in elementi skrbi za kakovost, ki so jih šolam predlagali zunanji evalvatorji oz. so jih šole v refleksiji celotnega procesa same prepoznale.

Iz analize obeh poročil je razvidno, da sta si v skoraj vseh elementih različni oz. da poročilo komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 vsebuje le štiri od osemnajstih vsebinskih elementov opomnika. Poudariti je treba,

da to poročilo ni bilo izdelano po opomniku oz. kriterijih in da zanj ni bilo sistematičnega okvira. Prav tako ni bilo določenega koncepta oz. vsebine, vendar kljub temu vsebuje elemente, iz katerih so razvidni dosežki, projekti ter smernice in ukrepi za nadaljnje delo.

V poročilu komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 ni zajeta predstavitev šole, niti ni opredeljeno prednostno področje evalvacije, zaradi česar ne moremo ugotoviti, ali je slednje izbrano v povezavi z letnim delovnim načrtom. Prednostno področje evalvacije za naslednje šolsko leto je opredeljeno. Samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2009/10 pa vsebuje vse omenjene elemente, ugotavljamo le, da je kontekst, ki je pomembno vplival na izbiro obravnavanega prednostnega področja, pomanjkljivo opredeljen. Vzrok za to je predvsem v kompleksnosti analize konteksta šole. Pri njej smo izhajali iz obstoječe dokumentacije in v samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2009/10 navedli podatke o infrastrukturi, prostorskih zmogljivostih šole in sociodemografski strukturi otrok. Ker na šoli ravno poteka oblikovanje vzgojnega načrta šole, poglobljena analiza pričakovanj učencev in staršev, pogojev na trgu dela, vladnih politik ter spremenjajoče se demografije še ni bila izvedena. Njene ugotovitve bi vsekakor pripomogle k podrobnejši opredelitvi konteksta izbire prednostnega področja.

Glede ciljev samoevalvacije opažamo, da v poročilu komisije za kakovost za šolsko 2008/09 cilji niso jasno in natančno opredeljeni, prav tako ni predstavljeno načrtovanje doseganja zastavljenih ciljev. Iz tega sledi, da tudi spremljanje doseganja zastavljenih ciljev ni opredeljeno. Primerjava s samoevalvacijskim poročilom za šolsko leto 2009/10 pokaže, da ta vsebuje jasno in natančno opredeljene cilje in njihovo načrtovanje (akcijski načrt). Prav tako je v akcijskih načrtih jasno opredeljeno spremljanje doseganja zastavljenih ciljev na različnih ravneh šole (vodstvo, aktivni, učitelji).

V načrtovanje aktivnosti niso bili vključeni drugi deležniki (dijaki, starši, delodajalci), kar je razvidno iz obeh poročil. To je posledica uvajanja modela samoevalvacije, pri čemer smo se za začetek omejili samo na učitelje.

Obe poročili vsebujeta predstavitev doseženih ciljev. V poročilu komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 so ti zapisani kot projekti in dosežki dijakov na tekmovanjih, medtem ko so v samoevalvacijskem poročilu za šolsko leto 2009/10 sistematično predstavljeni kot dejavnosti v samoevalvacijskih zapisih aktivov. Prav tako so tu opredeljeni razlogi za nedoseganje zastavljenih ciljev.

Ugotavljamo tudi, da v nobenem poročilu ni bila posebej ovrednotena učinkovitost ravnanja z materialnimi, organizacijskimi in človeškimi viri,

predstavljeno pa je bilo izobraževanje strokovnih delavcev. Iz obeh poročil je razvidna vloga deležnikov, ki so bili vključeni v dejavnosti za doseganje ciljev. Prav tako so v obeh navedene izboljšave za prihodnost in usmeritve za nadaljnje delo. V samoevalvacijskem poročilu za šolsko 2009/10 so izpostavljene tudi temeljne ugotovitve samoevalvacije, v poročilu komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 pa te niso zapisane.

Samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2009/10 je veliko bolj sistematično, metodično urejeno in pregledno. To je razvidno iz elementov opomnika, ki se nanašajo na načrtovanje ciljev, dejavnosti, načine spremljanja, samoevalvacijo in njene rezultate. To je zasluga Šole za ravnatelje, ki je razvila model samoevalvacije in model izobraževanja tima (delavnice trenerji za trenerje) ter tim usmerjala od začetka do konca akcijskega kroga samoevalvacije.

Iz zapisanega bi lahko sklepali, da je poročilo komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 neustrezno in pomanjkljivo, vendar tega ne moremo kar tako potrditi. Poročilo smo ves čas vrednotili glede na opomnik za analizo samoevalvacijskega poročila, ki ni ustvarjen za splošno vrednotenje poročil o kakovosti, temveč zgolj za vrednotenje samoevalvacijskega poročila. Če kot kriterije uporabimo dodatne elemente skrbi za kakovost, se poročilo komisije za kakovost za leto 2008/09 pokaže v drugačni perspektivi. Elementi izhajajo iz priporočil zunanjih evalvatorjev šolam oz. ugotovitev samih šol, kako še dodatno poudariti skrb za kakovost na šoli. Predstavljeni so bili na zaključni konferenci Šole za ravnatelje v sklopu I. cikla projekta KVIZ (januar 2011).

Ti elementi skrbi za kakovost na šoli so:

- visoka realizacija pouka,
- uspehi na splošni in poklicni maturi, zaključnem izpitu,
- uspehi na tekmovanjih,
- gledališki krožek, skrb za socialno ogrožene, tekmovanja,
- skrb za posameznega dijaka (individualna pomoč),
- eko šola, državljska vzgoja,
- mednarodni projekti,
- strokovni razvoj zaposlenih,
- medpredmetno sodelovanje,
- preverjanje zadovoljstva delavcev,
- letni razgovori,
- neformalna srečanja,

- vključenost staršev,
- sodelovanje z institucijami,
- dnevi odprtih vrat,
- predstavitve na drugih šolah ipd.,
- urejena stavba,
- ekološko zaveden zavod,
- moderna opremljenost.

Iz primerjave poročil po teh elementih je razvidno, da poročilo komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 vsebuje več kot polovico elementov, medtem ko samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2009/10 vsebuje samo tri, in sicer: o mednarodnih projektih, o strokovnem razvoju zaposlenih in o medpredmetnem sodelovanju. Poročilo komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 za razliko od samoevalvacijskega poročila za šolsko leto 2009/10 vsebuje še podatke o uspehih na tekmovanjih, o gledališkem krožku, o skrbi za socialno ogrožene in o individualni pomoči dijakov. Prav tako je v njem opisano sodelovanje z institucijami, podane so informacije o dnevih odprtih vrat, o predstavitev na drugih šolah ter o moderni opremljenosti šole. Nobeno od poročil pa ne vsebuje podatkov o realizaciji pouka, uspehih na splošni maturi, poklicni maturi in zaključnih izpitih, o eko šoli, državljanski vzgoji, preverjanju zadovoljstva delavcev, letnih razgovorih, neformalnih srečanjih, vključenosti staršev ter o urejenosti stavbe.

Iz zapisanega lahko ugotovimo, da poročila komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 glede na dodatne elemente skrbi za kakovost in glede na že navedene samoevalvacijske elemente ne moremo oceniti kot slabega. Enako tudi samoevalvacijskega poročila za šolsko leto 2009/10 po teh kriterijih ne moremo oceniti kot pomanjkljivega, saj njegov namen ni navajanje dosežkov šole na vseh področjih, pač pa na prednostnih področjih, izbranih na začetku procesa samoevalvacije. Ostale elemente skrbi za kakovost sicer najdemo tudi v poročilu o realizaciji letnega delovnega načrta, ki pa ni dostopno na spletni strani naše šole.

Ugotovitve in priporočila

Analizo in primerjavo samoevalvacijskih poročil za šolsko leto 2008/09 in šolsko leto 2009/10 smo opravili s pomočjo opomnika za analizo samoevalvacijskega poročila (Šola za ravnatelje 2010a). Poročilo komisije za kakovost za šolsko leto 2008/09 se imenuje Letno poročilo komisije za kakovost za leto 2008/09 (Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija 2009),

drugo poročilo pa se imenuje Samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2009/10 (Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija 20010). Menimo, da različna poimenovanja poročil v šolski prostor vnašajo zmedo. Zato bi bilo dobro, da bi se v prihodnosti ta poimenovanja poenotila tudi na sistemski in zakonski ravni (Ministrstvo za šolstvo in šport). To bi lahko pomenilo, da se s samoevalvacijo kot metodo sistematično analizira izbrana prednostna področja, zapis procesa in ugotovitev pa bi postal sestavni del poročila komisije za kakovost.

Vrednotenje različnih poročil o kakovosti, ne glede na poimenovanje, je odvisno od kriterijev, po katerih to počnemo. Poročilo komisije za kakovost, ki je zapisano brez upoštevanja različnih priporočil, ni nujno pomanjkljivo. Kljub temu lahko ugotovimo, da poročilo komisije za kakovost 2008/09 sestavljajo predvsem podatki, vzeti iz poročila o realizaciji letnega delovnega načrta. To ni nič slabega, šola mora predstaviti svoje močne točke – kaj je v določenem šolskem letu dobro izvajala in kaj vse je dosegla. Še več, tudi zunanji evalvatorji oz. šole same priporočajo umeščanje dosežkov šole na različnih področjih v kontekst samoevalvacijskega poročila.

Na drugi strani pa iz samoevalvacijskega poročila za šolsko leto 2009/10 ne razberemo samo rezultatov in podatkov, pač pa dobimo tudi podrobnejši vpogled v proces sistematične skrbi za kakovost na šoli. Iz njega je jasno razvidna struktura akcijskega kroga samoevalvacije: načrtovanje, izvajanje, ocenjevanje in evalvacija, uvajanje izboljšav, novo načrtovanje. Ta je zasnovan po korakih:

- izhaja iz konteksta šole,
- prioritete so izbirali vsi strokovni delavci,
- najdemo jih v letnem delovnem načrtu šole,
- cilji in način spremljanja doseganja zastavljenih ciljev je opredeljen z merili in podatki,
- doseganje zastavljenih ciljev je ovrednoteno,
- izpostavljene so ugotovitve in usmeritve za naslednje šolsko leto.

Iz tega izhaja, da je model samoevalvacije za šole, ki ga je pripravila Šola za ravnatelje, premišljeno metodološko postavljen. Šole ga samo aplicirajo v svoj sistem kakovosti in izvajajo. Skrb za kakovost tako ni samo eno- ali nekajleten projekt, pač pa postane stalen proces na šoli.

Pri tem moramo nujno dodati še nekaj priporočil. Šole naj si (vsaj na začetku) ne zastavijo preveč ciljev oz. dejavnosti. Izhajajo naj predvsem

iz obstoječih zbirk podatkov, statistik, analiz stanj in to nadgrajujejo. Zelo pomembno (in hkrati zahtevno) področje je izbira načinov merjenja. S tem smo imeli pri pisanju samoevalvacijskega poročila največ težav.

Glede na to, da se na šolah lahko s kakovostjo ukvarjajo različni projekti, je morda smiselno poenotenje kazalnikov in dejavnosti. Prav tako se je na naši šoli izkazalo kot dobro, da so člani komisije za kakovosti in tima za samoevalvacijo isti. Poenotenje oz. združevanje poročila komisije za kakovost in samoevalvacijskega poročila bi bilo tudi iz tega vidika dobrodošlo.

Pri pripravi samoevalvacijskega poročila so nam bila v veliko pomoč različna priporočila in opomniki, v katerih je opredeljena tudi primerna dolžina – 6 do 8 strani. To ni malo, a če bi vanj želeli vključiti vse podatke, ki zajemajo delo na šoli, to ne bi zadoščalo. Če upoštevamo, komu so poročila komisije za kakovost oz. samoevalvaciji na spletnih straneh šole namenjena, je poročilo v tej obliki morda (pre)obsežno in (pre)strokovno. Samoevalvacijsko poročilo v takem obsegu in s tako strukturo je odličen pripomoček za učitelje in strokovne delavce, za širšo javnost in objavo na spletni strani pa bi veljalo razmisliti o krajši in poenostavljeni obliki.

Zaključek

Vpeljava in izpeljava metode samoevalvacije na šoli je zahteven in dolgotrajen proces. Od udeležencev (vodstva, tima za samoevalvacijo in učiteljev) zahteva vztrajno in potrpežljivo delo, ki mora temeljiti na sodelovanju in dialogu. Vključevanje učiteljev in drugih deležnikov (dijaki, starši, delodajalci) v proces samoevalvacije mora biti postopno. Rezultati oz. učinki samoevalvacije niso nujno vidni in merljivi takoj, čeprav se pogosto izkaže, da so izjemno pomembni tudi njeni »stranski učinki«. To je razvidno tudi iz zapisa v samoevalvacijskem poročilu za šolsko leto 2009/10: »Menimo, da je povezovanje v aktivih in v širših razrednih učiteljskih zborih polnejše zaživelo. Medsebojno sodelovanje in dogovarjanje je na višji ravni. Učimo se prilagajanja in strpnosti drug z drugim.« S tem se šola in učitelji približujejo bistvu samoevalvacije, to pa je učenje iz lastnih izkušenj, ki prinaša ugotovitve, da so šola in učitelji sami najbolj odgovorni za kakovostno delo.

Literatura

Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija. 2009. »Letno poročilo komisije za kakovost za leto 2008/09.« Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija, Novo mesto.

- Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija. 2010. »Samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2009/10. Kmetijska šola Grm in biotehniška gimnazija, Novo mesto.
- Mali, D., A. Vrabič, M. Pevec, M. Papež, K. S. Ermenc in S. Pevec Grm. 2007. *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Šola za ravnatelje. 2010a. »Opomnik za analizo samoevalvacijskega poročila.« Šola za ravnatelje, Kranj.
- Šola za ravnatelje. 2010b. »Priporočila Šole za ravnatelje za pripravo samoevalvacijskega poročila.« Šola za ravnatelje, Kranj.
- Vrabič, A. 2005. »Delo skupine za kakovost: priročnik s primeri.« Interno gradivo, Šolski center Velenje.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html
- »Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro2/predpis_ZAKO982.html







Šola za ravnatelje



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad