



PEDAGOŠKO ANDRAGOŠKI DNEVI 2016

Samoevalvacija kot dejavnik zagotavljanja kakovosti

Zbornik

Ljubljana
2016

KAZALO

Zdenko Medveš Samoevalvacija – zamujena priložnost?	3
Vesna Podgornik Zagotavljanje kakovosti v šolah s pomočjo samoevalvacije	7
Tanja Možina Primerjava pogledov na učenje in pomembno učno izkušnjo med študenti pedagogike in andragogike v Ljubljani in Beogradu	8
Marjeta Šarić Poglabljanje refleksije v profesionalnem razvoju učiteljev	9

SAMOEVALVACIJA – ZAMUJENA PRILOŽNOST?

Prof. dr. Zdenko Medveš

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

I

Kakovost nasploh sodi med pojme, ki globalno označujejo sodobnost na vseh področjih človekovega delovanja in življenja. Preference, na katere se naslanjajo koncepti kakovosti, so po Becku (Družba tveganja 2009) kvalitativne (varnost, trajnostni razvoj destandardizacija pridobitvenega dela) in kvantitativne, ki jih Beck simbolizira z učinkom dvigala (storilnost, učinkovitost, rast) in v družbi prej pomenijo produkcijo tveganj kot produkcijo rasti.

Kako bi označili naravnost kakovosti v šoli? Kot merila kakovosti se pojavljajo različni pojmi, oziroma vrednote. Če izhajamo iz mednarodnih evalvacijskih projektov so na sistemski ravni v ospredju: učinkovitost in pravičnost (PISA), mobilnost, avtonomija (TIMSS). Pri nacionalnih projektih pa so koncepti kakovosti bolj ciljno pedagoško naravnani, v ospredju je vrednotenje učnih dosežkov, izobraževalnih programov, procesov učenja in poučevanja, delovnih pogojev. Koncepti kakovosti izobraževanja imajo težave v družbenem kontekstu, ki je zasvojen s kvantiteto. So znaki, da je zasvojenost s kvantiteto značilna za razumevanje kakovosti slovenskega izobraževanja v zadnjih desetletjih.

Kakovosti je dovolj univerzalen pedagoški model, da je lahko tudi nevaren. Koncepti kakovosti, ki niso domišljeni z vidika temeljnih vrednot o tem, kaj je dobra šola so vsebinsko prazni. Vsebinska praznina pa podeljuje konceptom kakovosti univerzalni karakter učinkovanja. Zato so lahko programi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šoli učinkovita oblika prikritega nadzora in upravljanja izobraževalnega sistema. To empirično kažejo učinki, ki jih imajo na nacionalne izobraževalne sisteme mednarodne primerjave znanja kot PIRLS, TIMSS, PISA, primerjava pismenosti in podobno (primer nemške reakcije na rezultate iz PISA in primerjava Poročil za 2003 in 2006).

Samoevalvacija ima na Slovenskem plodno tradicijo. Šolske kronike in posebej poročila o delu šole, odpravljena po 1980, so omogočala celosten vpogled na kakovost posamezne šole. Sodoben pogled na samoevalvacijo je to možnost odstranil in v sistemu ni orodja, ki bi omogočalo celosten pogled na kakovost posamezne šole. Projekti kakovosti po 1990 opredeljujejo samoevalvacijo partikularno, naravnano na posamezne segmente kakovosti in ne na celostno podobo šole. Raziskave bi pokazale, ali je to razumevanje samoevalvacije v začetku devetdesetih nastalo predvsem kot plod nezaupanja v nadzorno vlogo države in zgodovinsko pogojena reakcija na konkretno poseganje državne inšpekcije, ideološke policije, v vsebino poučevanja, predvsem družboslovja. Ne vemo, ali je prav destrukcija državne strokovne inšpekcije vplivala na krepitev neposrednega pritiska civilne sfere –

staršev - na vzgojitelje in učitelje ter s tem v bistvu zmanjšala njihovo strokovno avtoriteto in varnost.

Samoevalvacija je kontroverzna, ima pozitiven in negativen naboj:

- a) Nihče ne more več storiti za dobro šolo kot tisti, ki v njej delajo.
- b) Samovrednotenje lahko pomeni obrambo in ohranjanje obstoječega stanja.

Samoevalvacija v razvitih evropskih šolskih sistemih dobiva svoje ustrezno mesto v skladu z Luhmannovo tezo (Oblast, 2012), da se socialna smiselnost sistema artikulira šele v komunikaciji. Položaj sistemov, kot je šola, v družbi določa razmerje med avtonomijo, nadzorom in varnostjo. To terja povezavo samoevalvacije, zunanje evalvacije in nadzora.

II

Potrebna je kritična refleksija dosedanjih slovenskih samoevalvacijskih projektov kakovosti v šoli. V vrtcu je pristop h kakovosti dokaj stabiliziran, povsem drugače je na ravni osnovne in srednje šole, visokega šolstva in izobraževanja odraslih. V zadnjih dveh desetletjih si je polomilo zobe kar nekaj projektov: Ogledalo, Modro oko, tudi KVIZ bolj ali manj životari, podobno POKI ne doseže systemske uveljavitve. Osebna ocena vzrokov, da se projekti niso uveljavili v skladu s pričakovanji:

- strah pred opredelitvijo, kaj je kakovostna šola,
- pretirana naravnost na tehnične rešitve ugotavljanja kakovosti, preveč naporov je bilo investiranih v tehnično izvedbo (členitve področij kakovosti, izdelavo serij indikatorjev, pripravo različnih instrumentov, vprašalnikov, ocenjevalnih lestvic),
- nerealna so bila pričakovanja, da bo vzpostavljena baza podatkov za primerjave,
- premalo razmisleka o temeljnih vrednotah in merilih kakovosti, nekateri projekti bolj naravnani na učinke (uspešnost), drugi na procese (izvedba pouka in učenja, sodelovanje, upravljanje in vodenje),
- vsi projekti so osredotočeni na področje pouka in učenja, njemu so podrejena ostala področja (dijaki, starši, vodenje, organizacija)
- ni bilo interesa za ugotavljanje in razvoj kakovosti glede temeljnih vrednot (avtonomija, varnost, pravičnost) in ne učinkov širšega družbenega konteksta na delo šol (odločitve nacionalne in lokalna izobraževalne politika, zakonodaja, zahteve in pobude upravnih in upravno-strokovnih služb, financiranje, materialni pogoji dela).

Opredelitev področij kakovosti ostaja po dveh desetletjih še vedno najbolj spremenljiv segment programov kakovosti. Orientacija projektov predvsem na pouk pa kaže na največji zaostanek Slovenije za razvitimi evropskimi državami, kjer se trendi ugotavljanja kakovosti izobraževalnih sistemov premikajo k točkam izven pouka: inkluzija, spodbujanje osebnih potencialov, celostna odgovornosti za razvoj.

S pretirano usmerjenostjo na tehnično-metodološke nivoje izvajanja ugotavljanja kakovosti in na pouk smo zamudili priložnost, da bi uveljavili samoevalvacijo kot novo kulturo v razvoju sistema izobraževanja. V šolsko razvitih evropskih deželah se tehnično-metodološka usmerjenost v ugotavljanje kakovosti že nadomestili s celovitim pogledom na izobraževanje v socialnem kontekstu ter z orientacijo na razvojne projekte (primer Avstrije, Nemčije, Irske).

III

Treba bo domisliti navezave samoevalvacije podatkovne baze, ki nastajajo na RIC-u o uspešnosti na eksternih preverjanjih znanja v osnovni šoli ter obeh maturah v srednji šoli.

Svojo vlogo v vprašanju kakovosti v šoli imajo tudi različne evalvacijske raziskave oziroma evalvacijske primerjave (PISA, TIMSS, PIRLS), ki sodijo v okrilje ESS projekta Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju in usposabljanju. Družbena lokacija teh primerjav ima transnacionalni karakter (OECD, ESS in IEA) ter krepi moč vpliva transnacionalnih institucij na nacionalne kurikule, kar pomeni močne posege v kulturno avtonomijo narodov in držav (Medveš 2008, Globalizacija in slovensko šolstvo). Velika je nevarnost mehničnega reagiranja na rezultate teh primerjav, mogoče celo večja kot ob skupnih programskih jedrih nekdanje Jugoslavije v 70/80-ih letih. Kritična refleksija evalvacijskih primerjav v Sloveniji pa ni dovolj prisotna, ker manjkajo nadgradnje. Država ne spodbuja raziskav na ravni metaanaliz, ki bi osvetljevale posebnosti in omogočale bolj poglobljene interpretacije ter uporabo podatkov mednarodnih primerjav. Oblast se prehitro zadovoljimo s preglednimi podatki, posebej ko se znajdemo nad povprečji.

IV

Zamujena je tudi priložnost, da bi se stroka jasno opredelila do temeljnih preferenc, ki so relevantne za kakovost izobraževalnega sistema. Stroka ima probleme s tem, kako razumeti dediščino, ki jo simbolizira razsvetljenstvo, na kateri je grajena novoveška šola. Katere so prave izobraževalne ideje razsvetljenstva? Najbolj enostaven in najbolj zavajajoč je odgovor, da je novoveška država kot pretežni garant množičnega in obveznega izobraževanja šoli podelila mandat le za prenos znanja. To bi utegnilo biti res, če razsvetljenstvo reduciramo na razsvetljenski racionalizem, po katerem je ključna naloga šole razsvetljevanje. Toda ali lahko kot temeljno vrednoto kakovosti šole postavimo merjenje napredovanja v osvojeni količini znanja, torej učinkovitost. Predstava o šoli kot zgolj posredovalki znanja je lahko v sebi dvomljiva, predvsem ker zamegljuje celoten obris sistema, v katerem šola deluje, in ustvarja napačen vtis, da deluje šola v praznem prostoru. Ilič tako misli, da traja šolanje predolgo, če bi res bil glavni cilj izobraževanja posredovanje znanja. V resnici se izobraževanje vedno pojavlja v nepreglednem spektru socialnih protislovij. Zato je problem, kako pregledno opredeliti temeljne determinante kakovosti izobraževanja, kaj šele določiti merila kakovosti vseh njegovih nalog.

Težava je, ker zahteve po kakovosti ne pokažejo vedno svojih družbenih korenin. Habermas (Erkenntnis und Interesse, 1968) bi dejal, da država, kot naročnik kakovosti ni mesto, ki bi jasno izrazilo družbene korenine v izobraževalni sferi. Z državo so te korenine celo prikrite, diskurz kakovosti ima izvor kjerkoli, saj ni jasno določena družbena lokacija, nosilec interesa. Ni enostaven odgovor na nekatera ključna vprašanja, da bi zlahka opredelili cilje kakovosti v razsvetljenski pedagogiki in s tem v novoveški šoli. Vzemimo vrednote, ki izhajajo iz pojava množičnega in obveznega šolstva. Pojav sovpada z razsvetljenstvom, a hkrati tudi z nastajanjem nacionalnih držav. Katera dimenzija je torej v ozadju interesa množičnega in obveznega izobraževanja. Je to a) interes razsvetljenskega racionalizma in je ključna naloga izobraževanja razsvetljevanje, razvoj kritičnega svobodnega duha, ali b) interes krepitve nacionalne identitete, ali celo c) interes ekonomije: uporaba moči znanja kot sredstva gospodarskega razvoja. Kaj od tega je treba postaviti kot merilo kakovosti šole? Odgovor »vsakega po malo« ni mogoč, saj danes zelo jasno vemo, da je odgovor odvisen od tega, kdo nagovarja k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti, kar nam kaže tudi sodobni spor med pragmatično in akademsko pedagogiko glede orientacije izobraževanja na razvoj kompetenc. Pa tudi iz zgodovine vemo, da so izobraževalne ideje razsvetljenstva o izobraževanju zelo polarizirane, če mislimo na celoten razpon od Locka do Kanta, Rousseauja in Humboldta. Kaj od tega je pravo razsvetljenje? Vzemimo pojem Bildung. Njegovo rojstvo v neohumanizmu je prej vzporednica kot nadgradnja Kantovega prosvetljevanja, prej vrnitev v svet mistike kot pa kultiviranje in discipliniranje človekovih naravnih zasnov z znanjem. Pravi paradoks je, ko danes v kurikularnih teorijah z referencami na Humbolda in prihajamo do zaključkov, po katerih je osvojitve določenega sistematično urejenega korpusa znanja ključni cilj izobraževanja, izpostavljamo pa kritiki tezo, da je znanje zgolj sredstvo za doseganje izobrazbe ter se čudimo, kako je mogoče, da je našim »kurikularnim klasikom« (Ozvald, Gogala, Schmidt) izobrazba pomenila bistveno višjo vrednoto kot znanje.

Francosko in angleško razsvetljenje imata sicer nekoliko drugačen obraz kot nemška romantika. A vendar je tudi Locku temeljni cilj izobraževanja razvoj moči razuma, habitus of thinking. To vrlino je mogoče razvijati s kritičnim mišljenjem in posredovanjem koristnega znanje (ne zapravljati časa z dolgimi urami učenja latinščine). Učitelj bi moral vedeti, da njegovo delo ni toliko namenjeno temu, da bi moral otroka naučiti vse, kar je mogoče spoznati, temveč mu mora s kritičnim razumom spodbuditi ljubezen do znanja, spoštovanje znanja in doseči, da otrok spoznava samega sebe in stremi k izboljšanju sebe, »to put him in the right way of knowing and improving himself (Locke, Nekaj misli o vzgoji, 2007.)«

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI V ŠOLAH S POMOČJO SAMOEVALVACIJE

asist. dr. Vesna Podgornik

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

Povzetek

V slovenskih osnovnih in srednjih šolah procesi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti temeljijo na kombinaciji samoevalvacije in zunanje evalvacije, čeprav ima samoevalvacija v zadnjem obdobju bistveno večjo težo kot zunanja evalvacija. Prizadevanja za doseganje čim višje stopnje kakovosti in učinkovitosti dela šol temeljijo na predpostavki, da je treba koncept kakovosti razviti na nivoju strokovne avtonomije šole in posameznega učitelja. Naša empirična raziskava, ki je bila izvedena na vzorcu 1530 učiteljev, svetovalnih delavcev in ravnateljev osnovnih in srednjih šol v Sloveniji, je pokazala, da se večina strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju zaveda pomembnosti izvajanja samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo. Čeprav anketirani strokovni delavci, zaposleni v slovenskih šolah, izvajajo samoevalvacijo relativno pogosto, se pri tem srečujejo z določenimi težavami, kot so: (pre)zaposlenost z različnimi delovnimi obveznostmi oziroma zadolžitvami, samoevalviranje ni ustrezno strokovno, finančno itn. ovrednoteno, pomanjkanje že izdelanih instrumentov za analizo stanja in premajhno poznavanje instrumentov za analizo stanja med strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju. Med najpomembnejšimi dejavniki, ki bi po mnenju anketirancev pripomogli k pogostejšemu in učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije, pa so: razbremenitev strokovnih delavcev (tisti, ki bi izvajali samoevalvacijo, bi bili razbremenjeni nekaterih drugih obveznosti), večja finančna podpora šolam pri izvajanju samoevalvacije, pedagoški delavci bi si morali že v času svojega dodiplomskega študija pridobiti več znanja za samostojno raziskovanje, določitev kriterijev za ugotavljanje kakovosti (na nacionalni ravni), priprava spletne strani, kjer bi bil objavljen instrumentarij za zbiranje podatkov, boljše oz. ustrežnejše ovrednotenje (finančno in strokovno) samoevalviranja. S pomočjo faktorjske analize smo ugotovili, da na pogostost izvajanja samoevalvacije v šolah najbolj vplivajo naslednji dejavniki: (1) mnenje strokovnih delavcev o pozitivnih učinkih samoevalvacije, (2) šolska klima, (3) odnos strokovnih delavcev do raziskovanja, (4) odnos strokovnih delavcev do lastnega profesionalnega razvoja. Iz dobljenih faktorjev smo naredili multiplo regresijo in oblikovali model, ki napoveduje pogostost izvajanja samoevalvacije. Ugotovili smo, da na pogostost izvajanja samoevalvacije najmočneje vplivata odnos pedagoških delavcev do svojega profesionalnega razvoja in njihovo mnenje o pozitivnih učinkih samoevalvacije. Najšibkejša povezanost, a še vedno statistično pomembna, pa je med pogostostjo izvajanja samoevalvacije in mnenjem pedagoških delavcev o tem, kakšna je klima na njihovi šoli glede izvajanja samoevalvacije.

ZAGOTAVLJANJE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

dr. Tanja Možina

Andragoški center Slovenije

Povzetek

V prispevku bomo s pomočjo pregleda dosedanjega razvoja pristopov za samoevalvacijo v izobraževanju odraslih, opravili strokovni premislek o nekaterih konceptualnih in praktičnih rešitvah, ki smo jih doslej vpeljali na področje izobraževanja odraslih v Sloveniji. Ker se je na tem področju v zadnjih petnajstih letih najbolj uveljavil pristop za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (v nadaljevanju tudi: pristop za samoevalvacijo POKI), bomo naš premislek osredotočili na ovrednotenje tega pristopa. Premislili bomo predvsem o naslednjih vidikih: kakšni so lahko nameni in cilji samoevalvacije, kaj naj bo predmet samoevalvacije in kdo naj ga določa, kakšna je vloga kazalnikov kakovosti pri samoevalvaciji, čigavo naj bo lastništvo in uporaba rezultatov samoevalvacije, kakšni so učinki in ovire pri vpeljavi samoevalvacije, kam usmeriti nadaljnji razvoj samoevalvacije v izobraževanju odraslih.

Oprelitev evalvacije se je s časom širila in postajala kompleksnejša, to pa je imelo vpliv tudi na razumevanje samoevalvacije v izobraževanju. Namene in cilje evalvacij, to pa velja tudi za samoevalvacije, danes lahko umeščamo glede na to ali gre za procese, ki so prvenstveno namenjeni izboljšavam in razvoju ali pa izkazovanju odgovornosti za kakovosti (accountability). Drugi pomemben vidik pa se kaže v tem ali gre za formativne ali sumativne evalvacije.

Ko snujemo samoevalvacijske pristope v izobraževanju odraslih, so, upoštevajoč metodološke in procesne vidike, vendarle ključni premisleki o tem, kako v teh pristopih naslavljamo vprašanja o tem kakšno je dobro izobraževanje odraslih in kdo naj bo tisti, ki naj pove, kaj je dobro. S tega vidika so pomembna, opozorila, ki jih je v svojem delu *Dobro izobraževanja v eri merjenja – etika, politike, demokracija*, zapisal G. Biesta (2010). Biesta izpostavi eno izmed ključnih problematik, ki jih je v izobraževanje prinesla neoliberalna ideologija. Gre prav za to, kako naslavljamo vprašanje kaj je za nas dobro oz. kakovostno izobraževanje. Precej po tiho, meni Biesta, je to vprašanje skoraj izginilo iz javnih razprav. Še večji problem pa je ta, da so ga nadomestile drugačne razprave in drugačen besednjak. Gre za razprave o učinkovitosti izobraževanja, ki normativno vprašanje o tem, kaj je dobro, nadomeščajo s tehničnimi in menedžerskimi vprašanji o merljivih rezultatih. Izključitev tega vprašanja iz strokovnih razprav, pa je po mnenju Bieste škodljivo za demokratični nadzor nad izobraževanjem. Zato ga je potrebno znova vrniti v javni prostor. Pri tem ni dovolj, da ga obravnavamo na posreden in impliciten način, s pomočjo opredeljevanja merljivih dosežkov, pač pa je to vprašanje potrebno izpostaviti odprto in eksplicitno kot normativno vprašanje – vprašanje o namenu, ciljih in vrednotah.

V prispevku bomo pokazali, kako smo vprašanja o namenih, ciljnih izobraževanja odraslih umestili v pristop za samoevalvacijo POKI. Pokazali bomo na nekatere prednosti pa tudi nevarnosti uporabe kazalnikov kakovosti pri samoevalvacijah. Spregovorili bomo tudi o tem, kako se je doslej na obravnavanem področju razreševalo vprašanje ali naj se rezultati samoevalvacije javno objavljajo ali pa naj ostajajo v lasti nosilcev samoevalvacije. Izpostavili bomo nekatere variantne predloge, kako urejati to vprašanje na sistemski ravni.

POGLABLJANJE REFLEKSIJE V PROFESIONALNEM RAZVOJU UČITELJEV

asist. dr. Marjeta Šarić

Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

Povzetek

Refleksija je ena od osrednjih sestavin profesionalnega razvoja učiteljev. Za kakovostno opravljanje tako kompleksne dejavnosti, kot je poučevanje, je ključno učenje iz vsakdanjih delovnih izkušenj, pri čemer refleksija ni sama sebi namen, ampak služi profesionalni rasti učitelja. Osrednji del razprave je namenjen vprašanju: kaj pomeni kakovostna in poglobljena profesionalna refleksija učiteljev, zakaj je pomembna, katere so njene bistvene značilnosti in kako do nje. Poglobljanje profesionalne refleksije je intenzivno in zahtevno delo, ki vsaj od začetka zahteva precejšnjo mero podpore. Predstavim nekaj možnosti za to podporo in se posvetim eni od njih, in sicer Korthagenovemu modelu jedrne refleksije, s poudarkom na prepoznavanju jedrnih kvalit in stanju prisotnosti. Temu sledi kratka predstavitev rezultatov nedavne doktorske raziskave, v kateri sem skozi večkratno študijo primera med drugim proučevala vlogo refleksije pri uravnavanju čustev učiteljev. Sklepni del predavanja je namenjen obravnavi tega, kako vzpostaviti optimalne razmere za to, da bi učitelje spodbudili in podprli pri preizpraševanju, razumevanju in osmišljanju lastne prakse. Skozi predavanje na različne načine povabim poslušalce k aktivnemu vključevanju v razpravo.