

Lesley Saunders:

EVALVACIJA KURIKULARNE PRENOVE V SLOVENIJI

Vir: Zbornik Evalvacija (ur. Darko Štrajn), Pedagoški inštitut, 2000

PRVI OSNUTEK

1. PRVI DEL: OZADJE PROJEKTA

Republika Slovenija, razmeroma mlada in majhna država (z dvema milijonoma prebivalcev), je postala samostojna leta 1991, po razpadu Jugoslavije. Po podatkih CIE ima Slovenija danes (1999) najvišji bruto domači prihodek na prebivalca med vsemi državami na prehodu. Kljub padajoči rasti med letoma 1995 in 1997 je pričakovati, da bodo novejši zdravi trendi izvoza v države Evropske unije (EU) znova povečali rast. Leta 1997 je Slovenija prejela, kot "še eno potrditev trdne ekonomske podlage Slovenije" (CIA, op. cit.), povabilo na začetek pogajanj za priključitev EU.

Osnovne izobraževalne statistike (CIA, op. cit) kažejo, da manj kot vsak deseti prebivalec zaključi visokošolsko izobraževanje; osnovno izobraževanje (domnevno enakovredno ISCED 2¹) konča približno 30 odstotkov prebivalstva; nadaljnjih 40 odstotkov konča poklicno ali srednje izobraževanje (domnevno ISCED 3); približno 17 odstotkov prebivalstva ne zaključi osnovnega izobraževanja. Po OECD-ju (1999) se "stopnja izobraženosti prebivalstva pogosto uporablja namesto podatkov o 'človeškem kapitalu', se pravi o znanjih prebivalstva in delovne sile". Najnovejši podatki OECD-ja kažejo, da je v večini držav OECD srednjo šolo končalo vsaj 60

¹ ISCED -- Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja. V skladu s to klasifikacijo je ISCED 0 enako izobraževanju v ranem otroštvu, ISCED 1 osnovnemu izobraževanju, ISCED 2 -- nižji srednji šoli, ISCED 3 višji srednji šoli itd. (glej OECD, 1999, Glosar).

odstotkov prebivalstva -- torej je Slovenija, kar se izobraževalnega profila tiče, bliže južnoevropskim državam, kjer več kot polovica prebivalstva ne zaključi srednjega izobraževanja.

V Sloveniji potekajo intenzivne strokovne, javne in politične razprave o tem, kakšno vlogo naj imata vzgoja in izobraževanje v demokratični državi, temelječi na tržnem gospodarstvu, ki mora biti mednarodno konkurenčno; o vlogi, ki naj jo ima država pri zagotavljanju izobraževanja ljudi, ter o obsegu, v kakršnem naj kurikulum predstavlja nove vrednote. Spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja morajo temeljiti na skupni evropski tradiciji političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki se kažejo v človekovih pravicah, pravni državi, pluralistični demokraciji, strpnosti in solidarnosti (Bela knjiga, Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji, 1996).

Sprožen je bil ambiciozen program kurikularne prenove, tako v splošnem in poklicnem izobraževanju kot tudi v izobraževanju odraslih. Zanj so bile potrebne metode, ki bi omogočile strokovno evalvacijo kakovosti in učinka teh reform v naslednjih petih ali šestih letih. Pedagoški inštitut v Ljubljani (slovenski inštitut za raziskave v vzgoji in izobraževanju) je zato poprosil NFER (National Foundation for Educational Research – Nacionalna ustanova za raziskovanje vzgoje in izobraževanja) kot neodvisno raziskovalno ustanovo s sedežem v eni od evropskih držav (v Veliki Britaniji, op. Ur.) z zrelim demokratičnim sistemom, da na prvi stopnji pomaga razviti primerna evalvacijska izhodišča za potrebe Nacionalne evalvacijske komisije (NEK) in njenih podkomisij. Komisija ima vso podporo ministrstva za šolstvo in šport.

Poročilo, ki ga je pripravil NFER, je torej prvi korak v razvoju teh izhodišč. Služil naj bi kot temelj za podrobnejše razprave, ne pa kot dokončen dokument.

V **drugem delu** poročila so podana ključna vprašanja, za katere posamezni viri priporočajo, da jih obravnavamo kot del evalvacijskega pristopa. V zaključku je nekaj prehodnih priporočil za Slovensko nacionalno evalvacijsko komisijo.

V **tretjem delu** so začasna splošna izhodišča kot primer evalvacije kurikularne prenove, ki pa so mišljena samo kot osnutek.

V **četrtem delu** so predlagane ustrezne dejavnosti, ki naj bi sledile.

2. DRUGI DEL: VPRAŠANJA, KI JIH JE TREBA OBRAVNAVATI PRI PRIPRAVI IZHODIŠČ

V tem delu sta kot izhodišče uporabljena dva ključna dokumenta o nacionalni politiki Slovenije na tem področju:

- Bela knjiga, Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji (Krek, 1996)
- Smernice za kurikularno prenovo (Nacionalni kurikularni svet, 1996)

Uporabljeni in omenjeni so še številni referati in drugi dokumenti, in tudi mnoga poročila, ki se neposredno nanašajo na vzgojo in izobraževanje ter na spremembe v Sloveniji, ter druga poročila, akademski članki in knjige na temo kurikularne prenove (v najširšem pomenu) in njene evalvacije. (Vsi uporabljeni viri so napisani v angleškem jeziku ali prevedeni vanj).

Priloga A vsebuje popoln seznam uporabljene literature in predloge za nadaljnje branje.

To gradivo ponuja trdno osnovo za razvoj evalvacijskih izhodišč, s tem da daje po eni strani jasno predstavo o ciljih in vrednotah slovenske kurikularne preнове, po drugi strani možnost za uporabo pomembnih izkušenj iz drugih nacionalnih sistemov (vključno z britanskim, kjer so v zadnjih nekaj letih potekale radikalne spremembe). Nekatera uporabljena gradiva s konceptualnega vidika razjasnijo tudi povezana vprašanja, kot na primer o vlogi samoevalvacije šol in jamčenja kakovosti ali o posledicah, ki jih imajo globalne ekonomske spremembe (ki od ljudi zahtevajo, da uporabijo nekatere sposobnosti, kot je na primer prilagodljivost) za modele in prakse učenja in ocenjevanja.

Na splošno pa gradivo nakazuje, da obstaja vrsta **ključnih vprašanj**, ki jih je treba obravnavati pri oblikovanju in izboljševanju teh izhodišč. Ta vprašanja so skupaj s kratkimi komentarji, ki vsebujejo ustrezna sporočila in/ali primere iz virov, predstavljena v nadaljevanju drugega dela. Plod te razprave so tri splošna **priporočila** NEK, zapisana na koncu tega dela.

Za potrebe tega poročila pomeni "britanski sistem" predvsem Anglijo in Wales (razen, kjer je to drugače navedeno) ter državno, tj. javno financirano vzgojo in izobraževanje (ne vsebuje nobenih vidikov zasebnega izobraževanja).

Vprašanje 1: Kako jasno razne dimenzije preнове odsevajo vrednote in temeljne namene kurikularne preнове?

Vrednote, na katerih temelji slovenska kurikularna prenova, so jasno predstavljene v Beli knjigi. Povzete so v uvodu k *Smernicam za kurikularno prenavo* kot "v prvi vrsti, človekove pravice, pluralistična demokracija, strpnost, solidarnost in pravna država", v nadaljevanju pa naštetje kot:

- posameznik in njegov ali njen razvoj,
- svoboda in odgovornost,
- enake možnosti za vse,
- strpnost in solidarnost,
- narodna identiteta,
- znanje kot vrednota.

Izvemo, da so "izpeljane iz evropske kulturne tradicije" in da jasno govorijo o sprejetih etičnih in političnih temeljih, na katerih se gradi reforma. Direktor angleškega Urada za kvalifikacije in kurikulum (Qualifications and Curriculum Authority, QCA; prej Urad za šolski kurikulum in ocenjevanje) bi to verjetno pozdravil takole:

"O vzgoji in izobraževanju ne moremo razpravljati, ne da bi pred tem revidirali naše osnovne predpostavke o namenu in smislu človeških bitij; o tem, kakšno družbo ali skupnost si želimo, o tem, kakšno identiteto želimo gojiti; o naših vrednotah in tistih dragocenostih, ki jih želimo predati naprej ... Bolje je, da jih jasno izrazimo ..." (Tate 1998).

Ena izmed kritik nacionalnega kurikula pri njegovi vpeljavi v Angliji in Walesu pred desetletjem je bila, da je temeljil na skrajno skromnih vrednotah, namesto da bi:

- spodbujal k duhovnemu, moralnemu, kulturnemu, mentalnemu in fizičnemu razvoju učencev v šoli in družbi;
- pripravljaj učence v šoli na možnosti, odgovornosti in izkušnje v odraslosti.

Kot je nedavno (aprila 1998) priporočil QCA, je potrebna bolj logična podlaga tako za šolski kurikulum kakor tudi za mesto in namen zakonsko predpisanega kurikula znotraj le-tega. QCA je pri agenciji za tržne raziskave naročila raziskavo pogledov na vrednote, na katerih temelji družba in s tem tudi izobraževalni sistem. Izjava o ciljih, ki so se izoblikovali kot rezultat, je podana v **prilogi B**.

Z mednarodnega vidika so bili v študiji vloge vrednot in ciljev, vsebovanih v kurikulah, ter ocene izhodišč (ki je zajela Avstralijo, Kanado, Dansko, Anglijo, Francijo, Nemčijo, Madžarsko, Italijo, Japonsko, Korejo, Nizozemsko, Novo Zelandijo, Singapur, Španijo, Švedsko, Švico in ZDA) objavljeni tile zaključki (Le Metais 1997), vsi po vrsti pomembni za Slovenijo:

- spremembe vrednot in razmišljanja o njih so lahko jasni predhodniki, lahko pa tudi *ostanejo samo nakazani* v drugih spremembah (naš poudarek),
- natančna izjava o skupnih vrednotah lahko vpliva na politiko,
- natančna izjava o skupnih vrednotah lahko vpliva na proces,
- natančna izjava o skupnih vrednotah lahko vpliva na rezultat.

Kurikularna izhodišča, ki temeljijo na vrednotah, lahko vplivajo ne samo na politiko, temveč tudi na procese in rezultate. Kaže, da obstajata dve glavni vprašanji pri

"izpolnjevanju" prenov, ki temeljijo na vrednotah, v različnih predlaganih sistemih in strategijah. Prvo je, ali so sporočila, ki se ujemajo s privzetimi vrednotami, konsistentno podana na **vseh področjih in ravneh prenove**. Še posebej zato, ker je zelo verjetno, da jih bo v imenu države izvajalo precej različnih organizacij, na primer slovenske predmetne in programske kurikularne komisije (PKK).

Beseda "področje" se nanaša na:

- načrt in vsebino kurikula (standardi znanja; kurikularno ravnotežje),
- pedagoške metode in učne programe (poučevanje in učenje),
- ocenjevalna izhodišča in postopke (standardi in kvalifikacije),
- strukture, omejitve in možnosti za napredovanje (študijska/poklicna pot),
- regulativne in evalvacijske postopke (jamstvo kakovosti),
- ustanove in upravo (vodstvo),
- strokovna navodila, podporo in razvoj (usposabljanje učiteljev).

Beseda "raven" pomeni:

- državo (politika),
- lokalno/področno oblast (posredovanje politike/lokalno odločanje),
- ustanovo (izvajanje),
- učilnico (izvedba).

Teh sedem področij prenove in štiri stopnje dejavnosti služijo kot podlaga za izhodišča, opisana v tretjem delu.

Vprašanje 2: Kako dobro razumemo in smo pripravljeni na nenačrtovane posledice prenove?

To vprašanje se ukvarja samo s tem, ali ima to, kar je predlagano in izvajano na enem področju ali eni ravni, nenačrtovane (morda celo negativne) posledice za druga področja in ravni. Britanske izkušnje kažejo, da je eno ključnih področij, kjer je potreben podroben nadzor, ocenjevanje kurikularne izvedbe in pedagogike. Zato se Gipps (1998) sprašuje, ali lahko "zelo kakovostni ocenjevalni programi" obstajajo hkrati z "zelo zahtevnimi preizkusi", kakršne je v Angliji in Walesu uvedel ERA iz leta 1988.

To vprašanje ni nepomembno, saj bo "v naslednjem tisočletju, v obdobju informacijske revolucije, treba pri velikem deležu naših učencev gojiti sposobnosti, ki so na višji ravni, ter dobre učne strategije ...". Poglavitna nevarnost pri uvajanju ocenjevalnih izhodišč, ki temeljijo na visokih vložkih -- torej takšnih, ki uporabljajo uspeh posameznih učencev kot glavni instrument pri evalvaciji kakovosti ustanove -- je ta, da morajo biti taki preskusi uspeha zanesljivi, torej enostavni in standardizirani. To pa pomeni, da njihovi rezultati ne odsevajo nujno tudi znanj, ki so na višji ravni, ali dobrih učnih strategij, in da učitelji, čeprav vedo, da to ni najboljše, "učijo za preskus" in s tem skušajo dvigniti uspeh učencev pri preskusih, ne pa jim ponuditi kar najbolj obsežen in uravnotežen kurikulum, ki jim je namenjen.

V angleškem sistemu se je pojavila vrsta drugih težav, ki pa jih tukaj ne bomo podrobno obravnavali. Thomas (1998) podaja priročen način, kako lahko izrazimo in na neki splošni ravni tudi razumemo nenačrtovane posledice. Uporablja štiri skupine, "da oceni in naredi uporabno primerjavo britanske izkušnje pri prenovi", in sicer:

-- **avtonomnost**, tj. *kdo bolj ali manj nadzoruje odločanje?* 'Avtonomija je temeljni pojem za naravo vzgoje in izobraževanja kot tudi za upravljanje z njima' ker '(vse države) morajo pripraviti svoje ljudstvo na neznano prihodnost.'

-- **odgovornost**, tj., *ali se je dialog o odgovornosti izboljšal ali poslabšal* (odgovornost pomeni, da so pristojni organi odgovorni drug drugemu),

-- **učinkovitost**, tj., *ali se je razmerje med sredstvi, ki so na voljo, in potrebami izboljšalo ali poslabšalo* ("kar pride ven" iz vzgoje in izobraževanja, mora biti povezano z izobraževalnimi vrednotami in nameni, še posebej v sistemu, ki je bil finančno decentraliziran),

-- **pravičnost**, tj., *ali je sistem zaradi prenove bolj ali manj pravičen* (ocena pravičnosti mora vključevati "preverjanje vzorcev koristi med socialnimi skupinami in znotraj njih").

Te izhodiščne točke se zdijo izvrstne za evalvacijo tako namenov kot tudi posledic kurikularne prenove na splošno, čeprav bi radi poudarili, da obstajajo med njimi napetosti in kupčije. Sicer pa si Thomasov referat in drugi prispevki k Poročilu britanskega sveta zaslužijo pohvalo za njihovo enostavnost in uporabnost tudi za druge države.

Evalvacijska izhodišča morajo upoštevati možnost pojava nenamernih, celo škodljivih posledic prenove.

Vprašanje 3: Kako premagovati napetosti in kako ustvariti in ohraniti ravnotežje med postmodernističnimi zahtevami po "zaposljivosti in konkurenčnosti" in razsvetljskim družbenopolitičnim načinom prenove, ki temelji na predpostavki soglasja?

Predsednik slovenskega NKS je dejal: "Vzgoja in izobraževanje sta tesno povezana tako s področji proizvodnje in storitev kot tudi s področji kulture in znanosti."

Nedvomno je to res. Vendar tudi med njimi obstajajo napetosti in nasprotja, ki jih je treba premagati. Ta se lahko pojavijo v raznih oblikah, na primer:

--v relativnem ravnotežju med tradicionalnim predmetnim in medpredmetnim učenjem (spodbujanje temeljnih/prenosnih veščin);

-- pri podpori didaktični pedagogiki in predpisovanju študijskih programov (na temelju zagotavljanja "širine, ravnotežja in pravic") nasproti ideji, da je učitelj tisti, ki omogoča učenje (na osnovi, da je učitelj tisti, ki zagotavlja, da se učenci naučijo učiti);

-- v spodbujanju k odgovornosti znotraj sistema nasproti potrebi po poklicni avtonomiji;

-- v želji po pravičnosti nasproti zahtevi po prilagodljivosti;

-- pri zahtevi po zbirni oceni in zunanji evalvaciji nasproti vrednosti formativnega ocenjevanja in samoevalvacije.

Te napetosti lahko uspešno premagujemo, če jih izhodišča nacionalnega kurikula priznajo. Po mnenju angleške QCA (Colwill 1999) je namen angleških izhodišč -- ki so zopet v postopku revizije, deset let po tem, ko je bil nacionalni kurikulum prvič uveden:

-- določiti **pravico** do obsežnega in uravnoveženega izvajanja kurikula, ne glede na to, katero šolo obiskuje učenec;

-- določiti in nadzorovati **standarde** uspeha učencev;

-- zagotavljati **kontinuiteto** znotraj kurikula, tako da se ustvari skupen kurikularen jezik, in določiti vsebino za vsak posamezen predmet;

-- zagotoviti, da je kurikulum jasen in da **sestavlja pomensko celoto**, še posebej s stališča posameznega učenca;

-- izboljšati **razumevanje in zaupanje** javnosti v sistem izobraževanja.

Glavna vprašanja, na katera je treba biti pozoren pri izpolnjevanju teh namenov, so (Colwill 1999):

- vodljivost,
- prilagodljivost,
- napredovanje,
- inkluzivnost,
- sodobnost,
- ujemanje (z drugimi iniciativami).

Colwill tudi pojasni, da izhodišča nacionalnega kurikula niso isto kot kurikularni model ali celo recept za izvršitev. Torej, čeprav obstaja deset predpisanih predmetov, še ne pomeni, da moramo v šolske urnike uvrstiti deset predmetov. (Za Anglijo je to dobrodošla razlaga, saj so se šole več let ubadale s prenatrpanimi kurikuli. Nekaj te prenatrpanosti je nedvomno posledica mnenja, da morajo imeti deset samostojnih predmetov, in ne, da so lahko vsebine nekaterih predpisanih predmetov vključene v celotno kurikularno načrtovanje. Za učence je to nedvomno pomenilo premalo jasen kurikulum.)

Zelo pomembno vprašanje je, kako vključiti osebno, družbeno in zdravstveno izobraževanje (*personal, social and health education* -- PSHE), ki v Angliji zdaj vključuje tudi učenje "državljanstva", v že tako natrpana izhodišča. Prvoten predlog (iz poznih osemdesetih), da naj se ti predmeti obravnavajo kot "medpredmetne teme", je še en poskus, da se v šolski teden strpa nemogoča količina učenja. Ključno vprašanje za NKS in/ali NEK pa je, ali naj "državljanstvo" postane, glede na vrednote, ki jih namerava kurikulum privzeti, jasno začrtan,

morda celo poseben vidik kurikula. S tem je povezano tudi vprašanje, ali "državljanstvo" lahko učimo tako kot druge predmete, ali pa naj temelji le na spraševanju in razpravljanju, in naj bo torej s pedagoškega vidika drugačen predmet.

Napetosti v pogledih in odkrita nasprotovanja v interesih, ki jih mora sodoben kurikulum obravnavati in premagati, je treba doreči.

Vprašanje 4: Ali so dobre in slabe strani prejšnjega sistema dovolj dobro analizirane, da bodo radikalne spremembe mogoče?

Smernice h kurikularni reformi (slovenski NKS 1996), čeprav se jim zdi bolj ali manj samoumevno, da je "v preteklosti slovensko šolstvo dosegalo zelo visoko kakovostno raven", omenjajo vsaj dvanajst čisto določenih problemov in šibkosti, ki jih mora nov sistem odpraviti. Te lahko strnemo v naslednjem odstavku.

Večjo pozornost je treba posvetiti potrebam in odgovornostim posameznih učencev kot prihodnjih državljanov in aktivnih članov tekmovalnega, trajnostnega gospodarstva, ki temelji na znanju. Njihove sposobnosti učenja v najširšem pomenu ter pripravljenost za "vseživljenjsko izobraževanje" je treba spodbujati z boljšim učiteljevim poznavanjem teorij učenja in vloge temeljnih/prenosnih znanj ter s širšim obsegom učiteljevih učnih metod in stilov.

Te ugotovitve so skupne mnogim evropskim državam, ki so se nanje odzvale na dokaj podobne, vendar ne enake načine. Te spremembe s kurikularnimi prenovami so pri njih potekale naenkrat ali pa korak za korakom. Bile so na primer gonilna sila Pobude za tehniško

in poklicno izobraževanje (Technical and Vocational Education Initiative, TVEI), ki se je v Veliki Britaniji uveljavila v osemdesetih letih. Pri tem je zanimivo to, da je Pobudo zasnovalo in financiralo ministrstvo za zaposlovanje, ki je bilo takrat še ločeno od ministrstva za šolstvo. Da pa ne bi mislili, da so bili cilji TVEI usmerjeni le na ozko poklicno področje, je dobro povzeti njene glavne cilje:

- spodbujati razvoj novih, bolj praktičnih študij, še posebej v znanosti, tehnologiji, informacijski in komunikacijski tehnologiji (ICT) in modernih tujih jezikih;
- razširjati znanja, sposobnosti in kvalifikacije mladih ljudi v "skrajno tehnološki družbi, ki je del Evrope in svetovnega gospodarstva";
- zagotoviti, da "se mladi, prek načina učenja naučijo biti uspešni v življenju, reševati probleme, skupinskega dela, biti podjetni in kreativni";
- zagotoviti mladim možnosti za učenje o naravi gospodarstva in o svetu dela;
- zagotoviti enake možnosti vsem mladim med 14. in 19. letom, z razvijanjem in zagotavljanjem kurikula, do katerega so upravičeni;
- doseči hitreje napredovanje in nenehno izobraževanje ob pomoči usmerjanja in poklicnega svetovanja, tesnejših vezi med šolami in višjimi šolami in zagotavljanja možnosti neprekinjenega vseživljenjskega izobraževanja.

TVEI je gotovo eden najbolj pogosto evalviranih razvojnih kurikularnih projektov v Veliki Britaniji. Odgovoren je za valove kurikularnega in poklicnega razvoja in podprtih eksperimentov o novih načinih učenja (glej na primer BG.DES 1991; Morris in drugi 1992). Toda TVEI je Zakon o prenovi izobraževanja (Education Reform Act, ERA), ki je začel veljati konec osemdesetih, na morda presenetljive načine hkrati razvil in izpodrinil. Po eni strani je veliko denarja, ki je bil na voljo zaradi TVEI, nedvomno spodbudilo "lokalno upravljanje", tj. devolucijo finančnega načrtovanja in prenos nadzora na raven šol, kar

je eden od ključnih elementov ERA. Po drugi strani pa so nekateri videli nacionalni kurikulum -- bolj ali manj temelječ na posameznih predmetih in (takrat) natrpanem kurikularnem programu, ki je gradil na znanju, ki se ga je lahko preverjalo -- kot nasprotje medpredmetnemu pristopu in pristopu, ki temelji na učenju znanj, kot ga je promoviral TVEI. Za mnoge učitelje, še posebej tiste na višjih srednjih šolah, je bil zelo velik izziv, kako ohranjati kurikularni načrt in pedagoške pristope, ki so jih začeli razvijati le nekaj let poprej.

Zelo pomembno je, da natančno določimo, katere vidike prejšnjega sistema je dobro ohraniti in katere spremeniti, da se izpolnijo vzgojno-izobraževalni cilji kurikula ter da se ugotovi, ali novosti lahko dopolnjujejo (in ne spodkopavajo) tisto, kar naj bi se ohranilo.

Vprašanje 5: Kakšno je ustrezno razmerje med centralnim določanjem kurikula in razvojem kurikula, ki temelji na šoli? Katera področja je treba ohranjati "ozka" (pod centralnim nadzorom) in katera "ohlapna" (ki se lahko razvijajo v skladu z lokalnimi potrebami in okoliščinami)?

Na to vprašanje je treba odgovoriti v luči odgovorov na četrto vprašanje. Britanska izkušnja iz prenove izobraževanja v poznih osemdesetih je pokazala, da se je centralno-lokalna os zasukala za 180 stopinj. Z drugimi besedami, kurikularno načrtovanje in razvoj, ki sta prej potekala lokalno ali celo znotraj ustanov, sta bila zdaj usmerjana centralno, z zakonskimi odredbami o nacionalnem kurikulumu. Hkrati se je izvajal sistem formalnega nacionalnega ocenjevanja uspešnosti učencev na štirih točkah v njihovem izobraževanju ter razni mehanizmi, s katerimi je postal uspeh posameznih šol na teh ocenjevanjih predmet javne pozornosti. "Kakovost" in "odgovornost" sta bili zelo pogosto uporabljani besedi.

Nasprotno pa se je velik del finančnega nadzora prenesel na raven ustanov, čeprav še vedno v skladu s formulo, ki jo je določila osrednja in/ali lokalna oblast. Pravzaprav je bila vloga

lokalnih teles, ki so načrtovala politiko -- lokalne šolske oblasti (Local School Authorities, LEA) --, močno spremenjena in okrnjena. Prenova je šla tako daleč v tej smeri zato, da je bila s tem omogočena ustanovitev drugačnih vrst šol -- mestnih tehniških šol in šol, ki se financirajo z dotacijami --, ki niso bile podrejene lokalnemu finančnemu nadzoru, temveč so prejemale sredstva neposredno od države, ki jih je tudi nadzorovala. Ta "občutena razdalja" od centra je bila od šole do šole različna, čeprav se je veliko govorilo o "svobodi pred birokracijo".

Deset let pozneje se je slika zopet spremenila. Vse šole v Angliji in Walesu se znova vključujejo v sistem lokalnega nadzora (vendar ne povsem brez nasprotovanja nekaterih), ki pa je povsem drugačen od "nadzora", ki so ga LEA izvajale pred dvajsetimi leti. Nacionalni kurikulum je bil medtem nekajkrat revidiran. Ena od zadnjih revizij priznava potrebo po več raznolikosti in gibljivosti, še posebej za učence med 14 in 16 letom starosti, ki bi se izvajala na lokalni ravni ali na ravni ustanov.

Razprava, ki je spremljala vse te spremembe, je bila burna. Še najbolj so nasprotovali sindikati učiteljev in univerzitetnih oddelkov za vzgojo in izobraževanje, češ da gre za nepotrebno povečanje centralističnega, tehnicističnega in celo nedemokratskega nadzora na škodo strokovne avtonomije, predvsem učiteljev, njihove morale in položaja v družbi. Na drugi strani pa so državni predstavniki nenehno ponavljali, da je treba "zvišati standarde", odpraviti pomanjkljivosti v šolah in pri učiteljih, ki ne "izpolnjujejo" zahtev (glej, na primer, Woodhead 1999), s čimer bi zaščitili tako pravice otrok in staršev kot tudi davkoplačevalcev. Številna nasprotja med predstavniki učiteljev in vlade, ki so se pojavila med prenovo, so privedla celo do stavk, še najpogosteje pa do nerešenih spopadov. Vse to je bilo neplodno, zasenčilo pa je tudi bolj utemeljene in razumne razprave, ki so se odvijale vzporedno.

Bolj pereče pa je vprašanje, kako usklajevati zahtevo po odgovornosti v javnih službah, obenem pa zagotoviti, da kreativen (in včasih nepredvidljiv) razvoj požene korenine in uspeva. Razmeroma nova je zamisel angleškega ministrstva za šolstvo in zaposlovanje o "intervenciji v obratnem sorazmerju z uspehom". Ali drugače: ozek (cilj) -- ohlapno (izvajanje) -- ozek (želeni rezultati) je formula, ki jo razvija novozelandsko ministrstvo za šolstvo (podatke je v osebni pogovoru posredoval uslužbenec ministrstva).

Zato besedi "osrednji" in "lokalni" ne pomenita le pragmatičnih osnov za različne ravni odločanja, temveč delujeta tudi simbolično, kot *loci* različnih pomenov in definicij "demokracije" v vzgoji in izobraževanju. Pomen, ki se pripisuje odločitvam, sprejetim na vladni, lokalni ali institucionalni ravni, je lahko v enaki meri stvar politične zgodovine neke države -- kar še posebej velja za "zgodbo" o prenovi in odporu do nje -- ter razumnih zaslug tekoče politike.

Glede na raznolikost pogledov na prenovu, ki so jih izrazili slovenski teoretiki na področju vzgoje in izobraževanja, bo treba razpravljati o centralnem nadzoru nasproti lokalni avtonomiji z veliko mero poslušanja in spoštovanja za poklicno tradicijo v šolah in ustanovah za usposabljanje učiteljev ter za interese davkoplačevalcev.

Vprašanje 6: Kakšni postopki in mehanizmi so potrebni pri odločitvah o kurikilih, pedagogiki, ocenjevanju in jamstvu kakovosti? Koliko je posvetovanj z učnim osebjem? Ali so ti postopki v skladu z vrednotami, vsebovanimi v prenovi politike?

Če popeljemo prejšnji argument korak dalje: "Prenove načrtujejo oblikovalci politik. Lahko jih načrtujejo strokovnjaki in uradniki na ministrstvih za šolstvo. Toda če želimo, da so učinkovite, jih morajo izvajati učitelji in ravnatelji v šolah" (Nevo 1998).

Kot smo že omenili, je vloga poklicnega osebja v prenovi vzgoje in izobraževanja zavezana spremembam in razpravam vsaj tako pogosto kot kurikulum sam. Ne da bi se spuščali v podrobnosti, lahko omenimo tukaj napore, ki jih je vložila QCA v izvedbo obsežnih konzultacij. Te so pogosto vključevale vprašalnike, ki so jih poslali vsem šolam, lokalnim šolskim oblastem in akademskim ustanovam, o politiki in podrobnostih vsaj nekaterih predlaganih sprememb. Obtoževanja, da je bila prenova "vsiljena" (kot so nekateri v stroki očitali oblastem), torej niso popolnoma točna.

Tudi ministrstvo za šolstvo je izvedlo obsežne revizije nacionalnega kurikula (glej Dearing 1994, 1995, 1996, 1997; glej tudi revizije nacionalne kurikularne literature, ki ga je izvedla Univerza v Durhamu). Praviloma pa so te kurikularne revizije opravili zaradi pritiskov in težav, ne pa kot del načrtnega revizijskega postopka. Včasih se je zdelo, da skuša oblast omejiti škodo in zasukati politiko za 180 stopinj, ne pa izvajati strateške revizije.

Colwill (1999) je postavil glede zadnje kurikularne revizije nekaj pomembnih vprašanj o revizijskem ciklusu in poudaril potrebo po jasni in ustrezni časovni razporeditvi rednih revizij prenove. Poudaril je tudi potrebo, da se v te revizije vgradi naslednje:

- primernost za nove in prihodnje potrebe in prioritete,
- odnos z vsemi naslednjimi kurikularnimi razvojnimi projekti in drugimi pobudami,
- ohranjanje ravnotežja med stanovitnostjo in potrebo po popravljanju.

Zadnje revizije v Angliji so pokazale potrebo, da se vpogled pridobi na podlagi osebnih pogovorov z upravniki šol in lokalnih šolskih oblasti; tokrat je revizijski postopek mišljen kot formativen.

Določiti je treba obseg, raven in način konzultacij, potrebnih (i) za pomoč pri razumevanju prenove, (ii) predlagane spremembe pa spoznati, preden se spremenijo v neobvladljiv pritisk.

Vprašanje 7: Kako dobro sta razvita vpogled in postopek upravljanja sprememb za izvajanje politike?

To je kompleksno in zahtevno področje. Če se strinjamo s trditvijo, da "spremeniti vzgojo in izobraževanje pomeni spremeniti šolo" (Nevo 1998), potem je ključnega pomena to, kar se dogaja na ravni in podravni ustanov. Iz študij učinkovitosti šol vemo, da obstajajo velike razlike v relativni "učinkovitosti" tako znotraj šol kot med šolami (glej Sammons 1996). To je eden izmed razlogov, zakaj je težnja po "izboljšanju šol" in ne kurikularna prenova koncem devetdesetih postala ena izmed gonil politik vzgoje in izobraževanja v Angliji in Walesu. Hill pravi (1998):

"... k temu, da govorimo o prenovi, nas spodbuja spoznanje, da mnoge šole ne izpolnjujejo svoje vloge pri vodenju napredka študentov in zagotavljanju, da vsi učenci dosegajo vsaj minimalne standarde uspešnosti na ključnih področjih učenja. K prenovi nas spodbuja tudi frustracija, ki jo občutijo vodje izobraževanja, ko skušajo doseči sistemska izboljšanja. Večina reform zaživi le za kratek čas ali pa pridejo le do vrat učilnic v svojih poskusih, da iz njih odstranijo neučinkovite prakse in vnesejo obsežna izboljšanja standardov."

Hill (ibid) v nadaljevanju obravnava Strigfieldovo delo o šolah kot "zelo zanesljivih" organizacijah in ponudi naslednje kriterije za vzgojno-izobraževalni sistem, ki velja za "zelo zanesljivega":

- hitrost učenja učencev ostaja razmeroma stalna vsa leta šolanja za vse skupine učencev,
- prehodi iz ene faze šolanja v naslednjo (na primer z osnovne na srednjo) potekajo gladko,

- razmerja med doseženimi stopnjami uspeha se manjšajo ali ostajajo bolj ali manj enaka vsa leta šolanja (začetne razlike v doseženih stopnjah uspeha se ne povečujejo),
- razlike med razredi in v razredih, predmetih in/ali šolskih oddelkih so s stališča dodane vrednosti majhne.

Hill tudi poudarja, da je sama zapletenost šolanja pomenila, da "so bili do zdaj še vsi poskusi, da bi se na sistemski osnovi dosegla velika zanesljivost vodenja napredka učencev, poraženi"(ibid). Do podobnega zaključka sta prišla tudi Reynolds in Farrell (1996), ki sta skušala ugotoviti vzroke za neskladnost med rezultati, ki so jih dosegali angleški učenci in učenci iz držav tihoceanskega obrobja.

To dejstvo je treba postaviti v kontekst vpogledov, ki so jih podali poročevalci "vodenja sprememb", na primer Michael Fullan. Razumevanje in evalvacija aktivnega vodenja sprememb sta zdaj priznana kot bistvena spremljevalca usmeritve politike. Z obsežnimi kurikularnimi in sistemskimi prenovami zadnjih let je vodenje sprememb postalo področje raziskovanja, saj je "proces načrtovane spremembe vzgoje in izobraževanja daleč bolj kompleksen, kot je bilo pričakovati" (Fullan 1982). Evalvacije programskih prenov v Angliji, ki jih financira vlada, kot na primer TVEI (glej zgoraj), so se jasno sklicevale na kakovost in učinkovitost vodenja sprememb. Žal pa to ni veljalo tudi za sam nacionalni kurikulum. Fullanu je uspelo dokaj podrobno pokazati, zakaj pot od politike do izvedbe ni samoumevna. Dejal je:

"Vzgojno-izobraževalne novosti so nezanesljive vsaj tako pogosto, kot so zanesljive -- to pomeni, da ne delujejo, ker so slabo zasnovane (neustrezne in ne dovolj razvite) ali ker ni na voljo dovolj sredstev, potrebnih za izvajanje, neredko pa tudi zaradi obojega" (ibid).

Literatura o vodenju sprememb v vzgoji in izobraževanju je kakovostna in obsežna in je zato tukaj ni treba ocenjevati. Morda je dobro poudariti -- če seveda drži (glej Nevov citat zgoraj), da lahko prenovo izvajajo samo ravnatelji in učitelji -- potrebo, da se pove, zakaj in kako lahko učitelji spremenijo (ali ne spremenijo) to, kar delajo in kako delajo. Kateri dejavniki jih, na primer, ovirajo in kateri podpirajo, z vidika učiteljevih poklicnih tradicij, osebnih prepričanj, strahov in teženj. (Da dobimo odgovor na vprašanje, zakaj v stroki še vedno obstaja prepričanje, da so vzgojno-izobraževalne reforme v Angliji nedemokratske, se je treba vprašati, kako resno učitelji jemljejo grožnje njihovi identiteti in poklicnemu položaju in kako dobro so vodeni na institucionalni, lokalni ter osrednji ravni.)

Spremljajoči razvoj je potekal v modelih in pristopih samoevalvacije, vključno z razpravami o odnosu med notranjo in zunanjo evalvacijo in inšpekcijo. Angleško ministrstvo za šolstvo in zaposlovanje je v zadnjem času večino svojega dela usmerjalo na sistemski način samoevalvacije šol kot delu vladnega načrta za izboljšanje uspešnosti. Bela knjiga o odličnosti v šolah (GB.Hoc 1997) in sorodni dokumenti o izboljšanju šol in določanju ciljev in standardov v šolah (na primer GB.DfEE 1996, 1997; OFSTED 1998), ponujajo smernice za petstopenjski revizijski cikel in določanje ciljev v šolah.

Ta razvoj lahko vidimo kot premik v mišljenju prejšnje administracije, češ da šole pridobijo bolj določeno vlogo v procesih izboljšav (v nasprotju s tistimi, ki pričakujejo izboljšave od zunaj in od "tržnih sil"). Kljub temu pa ostajajo nekatera pomembna vprašanja; na primer, ali v vsej tej retoriki v šolah res obstaja kultura samoevalvacije, na kateri se lahko gradi, kot so zapisali pri Centru za raziskavo in novosti v vzgoji in izobraževanju (Centre for Educational Research and Innovation, St. John-Brooks 1995).

Čeprav bi v večini držav ocenjevalci radi razvili "revizijsko ozračje" v šolah, ki jih ocenjujejo, je to težko doseči brez obsežnega poklicnega usposabljanja, razen v šolah, ki že imajo dovolj samozavestno osebje in učinkovito vodstvo. Toda že zbiranje podatkov za kazalce in bolj splošne kriterije, ki se uporabljajo pri evalvacijah, in razprave o njihovi uporabi lahko šolam pomagajo osredotočiti se na njihovo nalogo in jo analizirati. V mnogih državah je ta pomembni vidik že povsem dozorel.

V praksi "samo"evalvacije šol je treba upoštevati temeljna vprašanja vrednot in etike, kot to zagovarjajo poročevalci: na primer MacBeath (1996) in Sounders (tik pred izdajo). Trenutno poteka evropski projekt evalvacije kakovosti v šolah (glej MacBeath in drugi 1997, Evropska komisija 1998), ki bo pripomogel k širšemu razumevanju teh in tudi bolj strokovnih vprašanj o tem, katere kazalce uspeha lahko šole uporabljajo na posameznih področjih.

Konec koncev moramo vedeti, kaj lahko od prenov v resnici pričakujemo. Zato je bilo treba v evalvacijsko metodologijo vključiti tako kvalitativne kot tudi kvantitativne pristope ter iti dlje od zgolj merjenja rezultatov pri preizkusih znanj (kar je evalvacija pomenila v preteklosti). Ocenjevalci morajo šole videti kot mikropolitичne organizacije:

"...saj mora razumevanje načina, kako se šole spreminjajo (ali ostajajo nespremenjene), in s tem praktičnih omejitev in možnosti za razvoj vzgoje in izobraževanja, vključevati tudi intraorganizacijske procese." (Ball 1987)

Kar vemo in razumemo o vodenju sprememb, je treba uporabiti pri usposabljanju in zagotavljanju podpore osebju na vseh stopnjah znotraj stroke, ki se je razvila v pomoč izvajanja vzgojno-izobraževalne preнове.

Vprašanje 8: Kako določiti in voditi ustrezne urnike različnih razvojev? Za katera področja so potrebni kratkoročni kazalci in kje je bolje počakati na dolgoročne, ko želimo zagotoviti učinkovito načrtovanje in izvajanje?

Potreba vlade, da vztraja pri zahtevi po vidnih rezultatih pri tem, da je sam cikel družbenega razvoja in evolucije precej daljši, je povzročila, da se je v Angliji in Walesu zakoreninil občutek o "preobilici pobud". Šele ko pogledamo nazaj, nam postane jasno, da "so kratkoročni urniki načrtovanja vodili v nejasnost dela in zapravljanje sredstev" (GB.DES, 1991). Enostavnih odgovorov tukaj ni. Toda dobro se je zavedati omejitev, ki jih takšni okleščeni urniki imajo za uspešno izvedbo.

Kar zadeva evalvacije in revizije vzgojno-izobraževalnih prenov, je priporočljivo narediti nekaj dodatnih razlik glede časovne razporeditve. Na primer, potrebno bo počakati, da se vzpostavi sistem za ocenjevanje vpliva prenov na učne rezultate mladih. Ocenjevanje uspehov bo moralo biti opravljeno dovolj podrobno, da bo lahko uporabno za raziskavo učinkov na različne faze izobraževanja ter na različne predmete/področja spretnosti. Da pa se bodo zagotovile vsem enake možnosti, bo treba zbrati tudi podatke o učinku na različne spole in etnične ter socialne razredne grupacije in verjetno tudi na različne regije.

Medtem pa ostaja nekaj pomembnih vprašanj za evalvacijo, ki lahko pripomorejo h končnim rezultatom ali jih osvetlijo. Na te lahko gledamo z vidika sredstev in procesov. Evalvacijska izhodišča, opisana v nadaljevanju, zato predlagajo tri metakategorije -- načrtovani vložek, proces in učinek -- za razlikovanje med njimi.

Dolgoročno bo treba določiti naravo in pogostnost revizijskega ciklusa, tako da bodo vse prihodnje revizije načrtovane, ne pa posledica pritiskov na sistem.

Določiti je treba jasne in realne časovne okvire, ki bodo novostim dovoljevali, da se najprej ukoreninijo, preden se evalvirajo.

Vprašanje 9: V kakšnem obsegu želi slovensko ministrstvo razviti kazalce, ki bodo mednarodno primerljivi, na primer z drugimi državami OECD?

Slovenija je sodelovala v mednarodnih študijah ocenjevanja vzgoje in izobraževanja (International Educational Assessment, IEA), kot je na primer Tretja mednarodna matematična in naravoslovna raziskava (Third International Mathematics and Science Study, TIMSS), ki podajajo temeljne podatke o standardih uspešnosti.

Morda bo Slovenija začutila potrebo po "bolje informiranih in poučnih mednarodnih kazalcih", kot so na primer tisti, ki jih razvijajo države OECD (glej Bottani 1998, MacBeath 1993). Razvoj mednarodnih kazalcev pa ne poteka enostavno.

Področje vzgoje in izobraževanja je zelo občutljivo. Zadeva preživetje skupnosti, blaginjo države in sposobnost naroda, da kopiči znanje, da razume svoj zgodovinski in politični kontekst in da to oblikuje in posreduje v obliki svoje identitete. Postopek izdelave mednarodne predstavitve vzgoje in izobraževanja se lahko načrtuje samo na podlagi medsebojnega zaupanja tistih, ki podatke zagotavljajo, proizvajajo, in onih, ki jih analizirajo (Bottani, op. cit).

Kot nakazuje MacBeath (op. cit) je OECD začela tako, da so opazovali štiri obsežne vrste kazalcev:

- demografsko in gospodarsko ozadje,
- rezultate vzgoje in izobraževanja,
- vzgojno-izobraževalne programe in procese,
- pričakovanja in odnos do vzgoje in izobraževanja.

Zadnja vrsta kazalcev je najbolj zanimiva, saj daje morda najboljši vpogled, hkrati pa je tudi najbolj problematična. Raziskava je potekala na pragmatični osnovi in z zbiranjem podatkov o:

- doživljanju položaja in morale učiteljev,
- pričakovanjih in zadovoljstvu s šolo,
- odnosu do položaja, ki ga ima odločanje v šolah,
- odnosu do kurikularnih prioritet.

Bistvo tega procesa je, da se s tem:

- razvrstijo različne prioritete za določene vidike vzgoje in izobraževanja v šolah,
- pridobijo kazalci o razkoraku med pričakovanji in stopnjo zadovoljstva,
- izvršijo primerjave med različnimi krogi ključnih udeležencev (na primer, učiteljev nasproti delodajalcem),
- pridobijo poučni podatki o "trdih" kazalcih.

Proti koncu dokumenta, v katerem opisuje OECD-jeve kazalce iz "Bežnega pogleda na vzgojo in izobraževanje" (Education at a Glance), MacBeath poudari:

"Znotraj OECD je beseda "transparentnost" zelo cenjena. Njeno bistvo je v tem, da demistificira proces in tako naraščujočemu krogu javnosti omogoča dostop do natanko

istih meril, kot jih uporabljajo politiki in tisti, ki odločajo. S tem javnost postaja vse bolj izkušena v razumevanju teh meril."

Razprava nedvomno zaključi krog z vprašanjem mednarodnih primerjav v smislu, da cilj vzgojno-izobraževalne prenove v Sloveniji temelji na ideji večje javne udeležbe v vseh vzgojno-izobraževalnih procesih. Namen "da se naj ne ceni to, kar merimo, temveč, da merimo to, kar cenimo" je pomemben del tega napredka večje udeležnosti.

Preden nadaljujemo predstavitev osnutka izhodišč, bi bilo dobro povzeti, katera so tista kritična področja, ki jih mora po našem mnenju preučiti NEK. Ta področja so naštetja v nadaljevanju v obliki priporočil.

3. PRIPOROČILA

1. Slovenska NEK naj bolj natančno določi prednosti in šibkosti prejšnjega sistema, da bo znano in jasno, kaj bi bilo dobro ohraniti in kaj je treba spremeniti. To je treba narediti na vseh sedmih področjih in na vseh štirih ravneh.
2. Komisija mora razmisliti o vlogi, ki jo kurikulum ima v praksi (v nasprotju s teorijo) v demokraciji, na primer, ali je in, kako je osrednji cilj razvoja politične in socialne zavesti in sposobnosti mladih (ki odseva vrednote, določene v kurikulumu) vgrajen v kurikularne ureditve in kakšne so posledice za sorodna področja pedagogike, poklicne avtonomije in odnosov med učitelji in učenci.
3. Komisija mora veliko pozornosti nameniti kriterijem, s katerimi lahko oceni (i) relativno uspešnost in (ii) vodenje sprememb na ravni in podravni ustanov, ter tudi tistim, ki jih uporablja za revidiranje prenove z vidika ustreznosti politike in/ali kakovosti sistemskih rezultatov.

4. TRETJI DEL: OSNUTEK IZHODIŠČ ZA EVALVACIJSKA MERILA

Predhodna razprava nakazuje ključna področja, na katerih je treba razviti evalvacijska merila.

Prvi skupek imenujemo "področja", razvrščena pa so v te skupine:

- načrtovanje in vsebina kurikula (standardi znanja, kurikularno ravnotežje),
- pedagoške metode in učni programi (poučevanje in učenje),
- ocenjevalni okvir in postopki (standardi in kvalifikacije),
- strukture, ovire in možnosti za napredovanje (učne/poklicne poti),
- regulativni in evalvacijski postopki (zagotavljanje kakovosti),
- institucionalna organizacija in uprava (vodstvo),
- poklicna navodila, podpora in razvoj (usposabljanje učiteljev).

Ker sistemska prenova vzgoje in izobraževanja deluje hkrati na **državni, lokalni, institucionalni in razredni** ravni, je priporočljivo razviti evalvacijska merila za vsako izmed njih.

Obenem je priporočljivo, da se izoblikuje dodatno časovno razlikovanje. Zato predlagamo naslednje tri metakategorije:

- vložek ali namen reforme,
- postopek ali način izvajanja reforme,
- vpliv in dosežek.

Prva skupina bi vključevala evalvacijo politike in sredstev; druga evalvacijo organizacije in vodstva, zadnja pa razna merila uspeha, na primer:

- merila uspeha za dokazovanje vpliva na poučevanje,
- merila uspeha za dokazovanje vpliva na učence in njihove rezultate, vključno z enakimi možnostmi za vse,
- merila uspeha za dokazovanje vpliva na ocenjevanje in kvalifikacije, vključno s poklicnimi potmi,
- merila uspeha za dokazovanje vpliva na napredovanje in neprekinjenost v izobraževanju in po obveznem izobraževanju, vključno s poklicnimi potmi,
- merila uspeha za dokazovanje vpliva na šolsko vodstvo in upravo,
- merila uspešnosti za skupno oceno kakovosti in vpliva reform.

Na naslednjih straneh so obrazci za te okvirne razporeditve iz osnutka izhodišč. V vsaki mora med člani slovenske NEK potekati razprava in razvoj natančnih evalvacijskih meril; če je to potrebno, skupaj z NFER.

Za konec pa usmerimo pozornost na naslednja štiri ključna vprašanja, ki jih lahko uporabimo pri strukturiranju skupne ocene teh prenov:

- avtonomnost,
- odgovornost,
- učinkovitost,
- pravičnost.

Priloga 2. Primer Unescove standardizacije indikatorja

	kurikularni načrt in vsebina (standardi znanja; kurikularno ravnotežje)	pedagoške metodologije in učni programi (poučevanje in učenje)	Ocenjevalna izhodišča in postopki (standardi in kvalifikacije)	Strukture, ovire in možnosti napredovanja (študijske/poklicne poti)	regulativni in evalvacijski postopki (jamčenje kakovosti)	organizacija in vodenje ustanov (vodstvo)	strokovno izobraževanje, podpora in razvoj (usposabljanje učiteljev)
vložek							
proces							
učinek							

DRŽAVA (POLITIKA)

LOKALNE OBLASTI (POSREDOVANJE POLITIKE/ODLOČANJE NA LOKALNI RAVNI)

	kurikularni načrt in vsebina (standardi znanja; kurikularno ravnotežje)	Pedagoške metodologije in učni programi (poučevanje in učenje)	Ocenjevalna izhodišča in postopki (standardi in kvalifikacije)	strukture, ovire in možnosti napredovanja (študijske/poklicne poti)	organizacija in vodenje ustanov (vodstvo)	regulativni in evalvacijski postopki (jamčenje kakovosti)	strokovno izobraževanje, podpora in razvoj (usposabljanje učiteljev)
vložek							
proces							
učinek							

USTANOVA (IZVAJANJE)

	kurikularni načrt in vsebina (standardi znanja; kurikularno ravnotežje)	pedagoške metodologije in učni programi (poučevanje in učenje)	ocenjevalna izhodišča in postopki (standardi in kvalifikacije)	strukture, ovire in možnosti napredovanja (študijske/poklicne poti)	regulativni in evalvacijski postopki (jamčenje kakovosti)	organizacija in vodenje ustanov (vodstvo)	strokovno izobraževanje, podpora in razvoj (usposabljanje učiteljev)
vložek							
proces							
Učinek							

UČILNICA (IZVEDBA)

	kurikularni načrt in vsebina (standardi znanja; kurikularno ravnotežje)	pedagoške metodologije in učni programi (poučevanje in učenje)	ocenjevalna izhodišča in postopki (standardi in kvalifikacije)	strukture, ovire in možnosti napredovanja (študijske/poklicne poti)	regulativni in evalvacijski postopki (jamčenje kakovosti)	organizacija in vodenje ustanov (vodstvo)	strokovno izobraževanje, podpora in razvoj (usposabljanje učiteljev)
vložek							
proces							
učinek							

5. ČETRTI DEL: PREDLOG DEJANJ, KI NAJ SLEDIJO

Po razpravi s slovenskimi kolegi o tem poročili je NFER pripravljen, da opravi eno ali obe naslednji dejanji:

- razpravlja in spreminja izhodišča po faksu, elektronski pošti in/ali telefonu,
- obišče Ljubljano in na sestanku predstavi izhodišča in razpravlja o njih ter upošteva poglede slovenskih kolegov pri načrtovanju in razvijanju izhodišč na sestanku samem.

6. PRILOGA A: SEZNAM LITERATURE

BACCHUS, K., AZIZ, A.A., AHMAD, S.H., BAKAR, F.A. and RODWELL, S. (1991). *Improving the Quality of Basic Education. Volume 1: Curriculum Reform*. London: Commonwealth Secretariat Education Programme.

BALL, S. (1987). *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London: Methuen.

BOARD OF EDUCATION AND SPORT OF THE REPUBLIC OF SLOVENIA (1991). *Education for 21st Century: Global Conception of the Development of Education in the Republic of Slovenia*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

BOTTANI, N. (1998). 'The OECD educational indicators: purposes, limits and production processes', *Prospects*, **28**, 1, 61-75.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (1999). *Slovenia: Country Listing (Factbook)* [online]. Available: <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/si.html> [10 March 1999].

CLOUGH, E., CLOUGH, P. and NIXON, J. (Eds) (1989). *The New Learning: Contexts and Futures for Curriculum Reform*. London: MacMillan Education.

COLWILL, I. (1999). 'Towards a framework for the National Curriculum'. Presentation to the National Foundation for Educational Research, Slough, England, 16 February.

CREEMERS, B.P.M. and REYNOLDS, D. (1996). 'Issues and implications of international effectiveness research', *International Journal of Educational Research*, **25**, 3, 257-65.

DEARING, R. (1994). *The National Curriculum and its Assessment: Final Report*. London: SCAA.

DEARING, R. (1995). *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds: Interim Report. The Issues for Consideration*. London: SCAA.

DEARING, R. (1996). *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds: Full Report*. London: SCAA.

DEARING, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*. London: National Committee of Enquiry into Higher Education.

- EUROPEAN COMMISSION (1998). Quality Evaluation in School Education. European Pilot Project [online]. Available: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/poledu/indb-en.htm> [1 March 1999].
- EURYDICE (1998). *A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984-94)*. Brussels: EURYDICE.
- FERRER, A. T. (1998). 'Introduction to the Open File', *Prospects*, **28**, 1, 23-29.
- FULLAN, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- GIPPS, C. (1998). 'Student assessment and learning for a changing society', *Prospects*, **28**, 1, 31-44.
- GLASER, R. (1998). 'Education for all: access to learning and achieving usable knowledge', *Prospects*, **28**, 1, 7-20.
- GREAT BRITAIN. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. (1991). *Technical and Vocational Initiative (TVEI) England and Wales 1983-90*. London: HMSO.
- GREAT BRITAIN. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT and OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1996). *Setting Targets to Raise Standards: a Survey of Good Practice* (Improving Schools Series). London: DfEE.
- GREAT BRITAIN. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. STANDARDS AND EFFECTIVENESS UNIT (1997). *From Targets to Action: Guidance to Support Effective Target-setting in Schools*. London: DfEE.
- GREAT BRITAIN. PARLIAMENT. HOUSE OF COMMONS (1997). *Excellence in Schools* (Cm.3681). London: The Stationery Office.
- HILL, P.W. (1998). 'Shaking the foundations: research driven school reform', *School Effectiveness and School Improvement*, **9**, 4, 419-36.
- KOBAL, E. and DEESON, E. (Eds) (1996). *2020 Vision: Developing Science/ Technology Education in Central and Eastern Europe*. Ljubljana: The Slovenian Science Foundation & UNESCO.
- KREK, J. (Ed) (1996). *White Paper on Education in the Republic of Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport.
- LE METAIS, J. (1997). *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Values and Aims in Curriculum and Assessment Frameworks*. London: SCAA.
- MacBEATH, J. (1993). 'Developing international education indicators', *Scottish Educational Review*, **25**, 1, 46-52.
- MacBEATH, J., BOYD, B., RAND, J. and BELL, S. (1996). *Schools Speak for Themselves: Towards a Framework for Self-Evaluation*. London: NUT.
- MacBEATH, J., MEURET, D. and SCHRATZ, M. (1997). *Evaluating Quality in School Education: a European Pilot Project. A Practical Guide to Self-evaluation*. European Commission: Education Training and Youth Directorate.
- McGAW, B. (1998). 'How can evaluation contribute to educational policy? The uses of information in Australia', *Prospects*, **28**, 1, 117-34.
- MORRIS, M., MURRAY, K., SAUNDERS, L. and STRADLING, B. with SCHAGEN, I. (1992). *TVEI and the Management of Change: an Overview*. (Evaluation of the Management of TVEI Extension (England and Wales)). London: ED.
- NATIONAL CURRICULAR COUNCIL (1996). *Guidelines to Curricular Reform*. Slovenia: National Curricular Council.

- NEVO, D. (1998). 'Dialogue evaluation: a possible contribution of evaluation to school improvement', *Prospects*, **28**, 1, 77-89.
- NORRIS, N., ASPLAND, R., MacDONALD, B., SCHOSTAK, J. and ZAMORSKI, B. (1996). *An Independent Evaluation of Comprehensive Curriculum Reform in Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1995). *Framework for the Inspection of Nursery, Primary, Middle, Secondary and Special Schools* (The OFSTED Framework). London: HMSO.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1998a). *School Evaluation Matters* (Raising Standards Series). London: OFSTED.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1998b). *Inspection 1998. Supplement to the Inspection Handbooks*. London: OFSTED.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1993). *Curriculum Reform: Assessment in Question*. Paris: OECD.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1999). *Education at a Glance. OECD Indicators 1998*. Paris: OECD.
- PICIGA, D. (1997). 'The current curriculum policy in Slovenia in a broader context', *The School Field*, **8**, 3/4, 95-105.
- REID, G., BAKKER, S., HACKL, E., HEYNEMAN, S., GRIBBEN, A., SAHLBERG, P., WILLS, J. and WHITMAN, I. (1998). *Review of National Policies for Education – Slovenia: Examiners' Report* (DEELSA/ED (98) 16). Slovenia: Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs Education Committee.
- REYNOLDS, D. and FARRELL, S. (1996). *Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement involving England*. (OFSTED Reviews of Research series). London: HMSO.
- ST JOHN-BROOKS, C. (1995). *Schools under Scrutiny*. Paris: OECD.
- SAMMONS, P. (1996). 'Complexities in the judgement of school effectiveness', *Educational Research and Evaluation*, **2**, 2, 113-49.
- SAUNDERS, L. (forthcoming). 'Who or what is school "self"-evaluation for?' *School Effectiveness and School Improvement*.
- SKILBECK, M. (1990). *Curriculum Reform: an Overview of Trends*. Paris: OECD.
- TATE, N. (1998). 'The curriculum and values in society'. In: ANDERSON, K. (Ed). *Education Reform in the UK. Report for Overseas Offices*. London: The British Council.
- THOMAS, H. (1998). 'An overview of educational reform'. In: ANDERSON, K. (Ed). *Education Reform in the UK. Report for Overseas Offices*. London: The British Council.
- TRBANC, M. (1997). *The VET System in Slovenia. Recent Changes, Challenges and Reform Needs* (National Observatory Country Report). Ljubljana: National Observatory of Slovenia.
- WALBERG, H.J. and ZHANG, G. (1998). 'Analyzing the OECD indicators model', *Comparative Education*, **34**, 1, 55-70.
- WESTON, P., BARRETT, E. and JAMISON, J. (1992). *The Quest for Coherence: Managing the Whole Curriculum 5-16*. Slough: NFER.
- WOODHEAD, C. (1999). 'The rise and fall of the reflective practitioner', OFSTED Annual Lecture, 23 February.

7. PRILOGA B: CILJI ŠOLSKEGA KURIKULA (ANGLIJA)

(i) *Šolski kurikulum si mora prizadevati, da se vsem učencem ponudi možnost učenja in doseganja rezultatov. Zato mora:*

- omogočiti, da bo učenje užitek, razvijati željo po učenju ter predanost učencev učenju in doseganju rezultatov;
- spodbujati vse učence, da dosegajo najboljši možni napredek in dosežke;
- učencem omogočiti osnovne učne sposobnosti, kot je pismenost, sposobnost računanja in poznavanje informacijske tehnologije, in znanje o tem, kako pridobiti in vzpostaviti povezave na vseh področjih učenja;
- omogočati učencem, da razmišljajo kreativno in kritično, rešujejo probleme in prispevajo k izboljšanju;
- zagotavljati bogate in različne kontekste, v katerih učenci lahko pridobivajo, razvijajo in uporabljajo paleto znanj, veščin in razumevanj;
- z znanjem in razumevanjem duhovne, moralne, socialne in kulturne dediščine razvijati njihovo lastno identiteto;
- spodbujati učence k cenjenju človekovih teženj in dosežkov na estetskem, znanstvenem, tehnološkem in družbenem področju, in obenem spodbujati učence k hitremu osebnemu odzivu na vrsto izkušenj in idej;
- razvijati psihološke sposobnosti učencev in jih spodbujati, da se zavedo pomembnosti zdravega življenja in ohranjanja lastne varnosti ter varnosti drugih.

(ii) *Šolski kurikulum mora vse učence pripraviti za priložnosti, odgovornosti in izkušnje, ki jih prinaša življenje. Zato mora:*

- posredovati skupne družbene vrednote in spodbujati učence, da jih uporabljajo v svojem življenju;

- razvijati integriteto in samostojnost učencev in jim pomagati, da postanejo odgovorni in skrbni državljani v pravični družbi;
- spodbujati duhovni, moralni in kulturni razvoj učencev, razvijati njihovo znanje in razumevanje prepričanj in kultur, vključno s spoštovanjem do drugačnosti, razvijati njihov vpliv na posameznika in družbo;
- spodbujati čustveno blaginjo učencev in jim s tem pomagati, da oblikujejo in gojijo, tako doma kot pri delu in v skupnosti, odnose, ki so jih vredni in ki so zadovoljujoči;
- razvijati sposobnosti učencev za druženje z drugimi in za to, da delajo za skupno dobro, ter razvijati njihove sposobnosti za postavitve pozitivnih odnosov, ki bodo temeljili na spoštovanju do njih samih in drugih;
- usposobiti učence za pozitiven odgovor na možnosti, izzive in odgovornosti in da bodo sposobni soočiti se s težavami;
- razviti pri učencih zavedanje, razumevanje in spoštovanje do okolja, v katerem živijo, in zagotoviti njihovo zavezanost trajnemu razvoju na osebni, lokalni, nacionalni in globalni ravni;
- pripraviti učence za nadaljnje korake k učenju, usposabljanju in zaposlitvi in k temu, da so sposobni sprejemati odločitve v šoli in v življenju;
- omogočiti učencem, da cenijo pomen, ki ga imajo njihovi dosežki za poznejše življenje in družbo zunaj šole, vključno za njihov prosti čas, delovanje v skupnosti in zaposlitev.

(*Vir: Qualifications and Curriculum Authority, 1999*)

Prevedla: Tina Grošel Davis