

Dejavniki uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi PISA 2000

Šolski sistemi skozi oči raziskave PISA

Uredili: Maša Repež in Mojca Štraus
Izdal: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut, Ljubljana
Prevod: Ana Vidmar in Maša Repež
Jezikovno ustreznost opravila: Vesna Vrabič
Tisk: Grafika 3000, d.o.o., Dol pri Ljubljani

Prva izdaja, prvi natis

Izvirnik je objavil OECD v angleščini pod naslovom:
What Makes School Systems perform?: Seeing School Systems through the Prism of PISA
© 2004 OECD.
Vse pravice pridržane.

© 2008 Nacionalni center raziskave PISA, Pedagoški inštitut za slovenski prevod.
Objavljeno z dovoljenjem OECD, Pariz.
Kakovost slovenskega prevoda in usklajenosti z izvirnikom je odgovornost Pedagoškega inštituta.

Izid publikacije je del projekta Evalvacija vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.
Aktivnosti v okviru projekta Evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS omogoča sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.

Ljubljana, avgust 2008

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

37.014(497.4)

DEJAVNIKI uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi
PISA 2000 :
šolski sistem skozi oči raziskave PISA / [uredili Maša
Repež in
Mojca Štraus ; prevod Ana Vidmar in Maša Repež]. - 1.
izd., 1.
natis. - Ljubljana : Nacionalni center PISA, Pedagoški
inštitut,
2008

Prevod dela: What makes school systems perform?

ISBN 978-961-6086-60-8
1. Repež, Maša
240450816

KAZALO

PREDGOVOR	5
<i>Prvo poglavje: UVOD</i>	7
<i>Drugo poglavje: STRATEGIJE ZA INOVACIJE IN REFORME V ŠOLSKEM SISTEMU</i>	9
Prizadevanja za reforme v šestih referenčnih državah	9
Podobnosti in razlike prizadevanj glede reform	13
<i>Tretje poglavje: PRENOS ODGOVORNOSTI NA ŠOLE</i>	15
Strategije prenosov	15
Primeri prizadevanj za prenos	15
Podobnosti in razlike strategij prenosov	17
<i>Četrto poglavje: NADZOROVANJE SISTEMOV</i>	19
Nadzorovanje sistemov v referenčnih državah	19
Podobnosti in razlike nadzorovanja sistemov	21
<i>Peto poglavje: ORGANIZACIJA SISTEMOV ZA PODPORO</i>	23
Sistemi za podporo v referenčnih državah	23
Podobnosti in razlike sistemov za podporo	26
<i>Šesto poglavje: RAZUMEVANJE IN UPORABA STANDARDOV</i>	29
Raba standardov v referenčnih državah	29
Podobnosti in razlike pri oblikovanju standardov	31
<i>Sedmo poglavje: ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVALNIH PROCESOV ZNOTRAJ ŠOL</i>	33
Organizacija izobraževalnih procesov v referenčnih državah	33
Podobnosti in razlike v organizaciji izobraževalnega procesa	35

<i>Osmo poglavje: INTEGRACIJA TUJIH UČENCEV IN UČENCEV STARŠEV, KI SO ROJENI V TUJINI</i>	37
Prizadevanja za izobraževanje tujih učencev in učencev staršev, ki so bili rojeni v tujini	39
Podobnosti in razlike v strategijah in strukturah za podporo tujim učencem in učencem tujih staršev	41
<i>Deveto poglavje: KAKO DRŽAVE OBVLADUJEJO RAZLIKE MED CILJNO USPEŠNOSTJO UČENCEV IN DEJANSKIM DOSEGANJEM LE-TE</i>	43
Strategije za obvladovanje premajhnih dosežkov	43
Podobnosti in razlike pri kompenzaciji za socialno neenakovrednost in osnovno izobraževanje	45
<i>Deseto poglavje: POKLICNO USPOSABLJANJE UČITELJEV</i>	47
Strategije za poklicno usposabljanje učiteljev	47
Podobnosti in razlike pri organizaciji usposabljanja učiteljev	49
<i>Enajsto poglavje: ZAKLJUČKI</i>	53
Izobraževalna kultura in obvladovanje heterogenosti	53
Struktura šolskega sistema in službe za podporo	54
Vodenje šolskega sistema	55
<i>Priloga A</i>	57

PREDGOVOR

So učenci dobro pripravljeni na izzive, ki jih čakajo v prihodnosti? So sposobni učinkovito analizirati, razumeti in podati svoje ideje? So se sposobni učiti skozi celo življenje? Starši, učenci, javnost in izvajalci izobraževalnih sistemov potrebujejo odgovore na ta vprašanja.

Da bi jih dobili, se v številnih izobraževalnih sistemih nadzoruje učenje učencev. Primerljive mednarodne analize nudijo širši kontekst za razlago rezultatov posameznih držav ter lahko tako razširijo in obogatijo predstavbo države. Državam lahko nudijo informacije, s pomočjo katerih lahko te presodijo, na katerih področjih so relativno močne in na katerih relativno šibke, ter z njimi tudi nadzorujejo napredek. Poleg tega lahko tudi spodbujajo države, da povečajo svojo prizadevnost, ter nudijo dokaze za usmerjanje nacionalne politike za šolski kurikulum in trud pri pouku ter za učenje učencev.

Kot odgovor na potrebo po mednarodnih primerljivih dokazih o uspešnosti učencev je OECD uvedla Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (Programme for International Student Assessment, PISA). PISA predstavlja obvezo vlad držav članic OECD, da bodo redno in tudi v skupnem okviru, ki je mednarodno sprejet, nadzorovale rezultate izobraževalnih sistemov glede uspešnosti učencev.

Prvi rezultati raziskave PISA so bili objavljeni leta 2001 in so pokazali velike razlike med državami glede uspešnosti petnajstletnikov na ključnih predmetnih področjih. Za nekatere države so bili ti rezultati veliko razočaranje, saj so prikazali, da v povprečni uspešnosti učencev močno zaostajajo za drugimi državami, kdaj tudi kljub velikim vlaganjem v šolanje. Na splošno pa so rezultati raziskave PISA 2000 prinesli tudi zelo spodbudne vpogled. Rezultati učencev iz držav kot sta Finska in Koreja so pokazali, da se odličnost v šolanju lahko doseže in to za razumno ceno. Podobno nam rezultati Kanade, Finske, Japonske, Koreje in Švedske kažejo, da je možno imeti tako visoke standarde uspešnosti kot tudi socialno enakovredno porazdelitev rezultatov učenja. Nazadnje pa rezultati kažejo na to, da se lahko visoki standardi uspešnosti po državah dosledno dosežejo, z razlikami med šolami na Finskem in Švedskem, kjer se upošteva le okoli 10 % spremenljivosti v celotni uspešnosti učencev med učenci iz držav OECD.

Te ugotovitve so vodile razpravo o rezultatih raziskave PISA še naprej, saj so sodelujoče države želele bolje razumeti, zakaj nekatere države dosežejo trajnejše in bolj enakovredne rezultate učenja kot druge. Iz tega razloga izdaja OECD vrsto mednarodnih tematskih poročil, ki bolj na široko analizirajo vpliv nekaterih dejavnikov posameznika, šole in šolskega sistema na uspešnost učencev. Podobno si v večini držav prizadevajo izvajati državne raziskave in analize, ki bi olajšale umestitev ugotovitev iz raziskave PISA v izobraževalni, socialni in ekonomski kontekst posamezne države.

Vseeno pa lahko analiza rezultatov raziskave PISA pojasni razlike v vzorcih uspešnosti le do določene meje, saj je številne dejavnike – vključno s sistemsko zasnovo ponudbe možnosti izobraževanja, obširnimi reformami in inovativnimi strategijami ter splošnim kontekstom, znotraj katerega delujejo izobraževalni sistemi - težko izmeriti in tudi v raziskavi PISA niso izmerjeni.

V tem kontekstu je nemško zvezno ministrstvo za izobraževanje in raziskovanje uvedlo in financiralo inovativno večstransko pilotno raziskavo, katere cilj je povezava rezultatov iz raziskave PISA s kvalitativnimi dokazi o pomembnih značilnostih javne politike, vključno s strategijami za reforme in inovacije v izobraževanju; vprašnji glede vodenja in dodelitve

sredstev; državnimi pristopi k postavljanju standardov, ocenjevanju in nadzorovanju sistema; organizacijo sistemov za podporo; poklicnim usposabljanjem učiteljev in poklicnimi potmi; ter državnimi pristopi k socialno-ekonomskim razlikam ozadja učencev s posebno pozornostjo na vključevanje tujih učencev in učencev s starši, ki so rojeni v tujini. Raziskovalci in strokovnjaki iz Kanade, Anglije, Finske, Francije, Nemčije, Nizozemske in Švedske so sodelovali pri tej raziskavi znotraj skupnega primerljivega analitičnega okvira pod vodstvom Nemškega inštituta za mednarodno raziskovanje izobraževanja. Rezultati so objavljeni v poročilu z naslovom *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten* (Nemško zvezno ministrstvo za izobraževanje in raziskovanje, 2003).

Raziskovalni pristop in ugotovitve so bili tudi predstavljeni Odboru sodelujočih držav PISA in Odboru za izobraževanje OECD / Upravnemu odboru CERI v oktobru leta 2003. Poleg tega so države, ki jih zajema ta raziskava, pregledale in oddale komentarje na opise svojih šolskih sistemov. To je privedlo do poročila *Kaj vpliva na uspešnost šol? Pogled raziskave PISA na šolske sisteme*, ki predstavi ključne rezultate iz večstranske raziskave.

Čeprav je večstranska raziskava in potemtakem tudi to poročilo le prvi korak proti povezovanju ugotovitev kvantitativne in kvalitativne izobraževalne raziskave med državami, je raziskava postavila pomemben mejnik. Povečala bo osnovo za dialog o politiki ter sodelovanje med državami, katerega cilj je definiranje in izvajanje izobraževalnih ciljev na inovativne načine, ki učinkovito uporabljajo bogat vir dokazov iz meddržavnih primerjav. To poročilo lahko skupaj z mednarodnimi tematskimi poročili PISA podpira neprestano spreminjanje področja osredotočenja politike vse od *sestave učencev na šoli do rezultatov učenja*. Poleg tega pomaga državam pri doseganju izboljšav šolanja in boljše pripravljenosti mladih, ki vstopajo v svet odraslih poln hitrih sprememb in vedno večje globalne soodvisnosti.

Pri raziskavi PISA gre za skupno prizadevanje, ki združuje znanstveno strokovno znanje iz sodelujočih držav pod skupnim vodstvom vlad na podlagi skupnih politično vodenih interesov. Sodelujoče države so na ravni politike za projekt odgovorne prek Odbora sodelujočih držav. Strokovnjaki iz teh držav delajo v delovnih skupinah, ki so zadolžene za povezovanje političnih ciljev raziskave PISA z najboljšim vsebinskim in tehničnim znanjem na področju mednarodne primerjalne raziskave rezultatov izobraževanja. S sodelovanjem v teh skupinah strokovnjakov države zagotovijo, da so raziskovalni instrumenti raziskave PISA mednarodno veljavni in da upoštevajo kulturne ter kurikularne kontekste držav članic OECD. Zagotavljajo pa tudi stvarno podlago za merjenje in dajo poudarek na verodostojnost in izobraževalno veljavnost. Izhodišča in raziskovalni instrumenti za raziskavo PISA 2000 so rezultat večletnega razvojnega procesa, ki so jih države članice OECD sprejele decembra 1999.

To poročilo je pripravil Sekretariat OECD pod vodstvom Andreasa Schleicherja in Claire Shewbridge. Pri večstranski raziskavi, ki jo je usklajeval Nemški inštitut za mednarodno raziskovanje izobraževanja in na kateri temelji poročilo, gre za skupno prizadevanje strokovnjakov na področju izobraževanja iz sedmih držav: David N. Wilson in Tony C.M. Lam (Toronto, Kanada); Pamela Sammons, Karen Elliot, Brenda Taggart in Wesley Welcomme (London, Združeno kraljestvo); Pirjo Linnakylä (Jyväskylä, Finska); Jean-Claude Emin, Jaqueline Levasseur et al. (Pariz, Francija); Jaap Scheerens in Bob Witziers (Enschede, Nizozemska); Holger Daun, Florian Waldow in Kah Slenning (Stockholm, Švedska) ter Hans Döbert, Isabell van Ackeren, Wilfried Bos, Klaus Klemm, Eckhard Klieme, Rainer H. Lehmann, Botho von Kopp, Knut Schwippert, Wendelin Sroka in Manfred Weiß (Nemčija), s številnimi drugimi avtorji, ki so pomagali pri pripravi poročila.

Poročilo je izdano na odgovornost generalnega sekretarja OECD-ja.

Prvo poglavje

UVOD

V zadnjih letih je Program mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA v številnih državah močno vplivala na razprave o izobraževanju tako, da je postavila naslednje vprašanje: Kateri dejavniki izobraževalnih sistemov ter kateri kulturni in socialno-ekonomski dejavniki so odgovorni za spremenljivost v "uspešnosti" izobraževalnih sistemov? Da bi odgovorili na to in podobna vprašanja je Nemško zvezno ministrstvo za izobraževanje in raziskovanje naročilo izvedbo raziskave delovni skupini strokovnjakov pod vodstvom Nemškega inštituta za mednarodno raziskovanje izobraževanja (DIPF). Ta raziskava se ni neposredno osredotočala samo na rezultate raziskave PISA, saj ti lahko nudijo namige glede razlik v "produktivnosti" izobraževanja, vendar jih ne pojasnijo. V tej raziskavi je delovala skupina strokovnjakov iz šestih državah, ki so imele relativno dobre rezultate pri raziskavi PISA 2000, da se je na njihovi podlagi lahko določilo pomembne značilnosti njihovih sistemov, še posebno pa tiste, ki pripeljejo do sprememb. Celotno poročilo je izdano v nemščini in v njem je podrobno opisana uporabljena metodologija.¹ Analitičen okvir izvirne raziskave je prikazan v prilogi A tega poročila.

V tej sintezi OECD povzema glavne značilnosti šestih izobraževalnih sistemov, ki so obravnavani v poročilu. Predvsem pa so to značilnosti razvijajočih se in relativno uspešnih izobraževalnih sistemov, ki so tem državam v zadnjih letih omogočili enakomerno delo za izboljšanje svojih izobraževalnih sistemov in rezultatov. Vse države so se zavezale k spremembam in naletele na skupen niz vprašanj, katerih cilj je bil zagotoviti, da vsi učenci izpolnijo svoj potencial znotraj šolskega sistema.

Takšna izvedba ne more določiti natančnih odnosov med vzroki in učinki določenih dejavnikov in izobraževalnih rezultatov, še posebno v povezavi z razredom ter postopki učenja in poučevanja, ki se tukaj odvijajo. Lahko pa določi, kateri dejavniki se z empiričnega vidika zdijo kot "univerzalni" elementi, ki podpirajo dobro kakovost poučevanja na šoli, in kateri so določeni za specifične kulture ali sisteme. Poleg tega lahko iz analize tega, kar se je zgodilo v teh državah, dobimo nekaj nasvetov o specifičnih vrstah strategij pri reformah, s pomočjo katerih postanejo izobraževalni sistemi uspešni.

Države iz raziskave so izbrane izmed zahodnih industrijsko razvitih držav, ki so bile uspešne pri raziskavi PISA 2000 in ki uporabljajo različne strategije za reforme v izobraževanju, inovacije in evalvacijo. Te države so:

- Kanada, ki je bila izbrana kot država z zvezno strukturo, v kateri vsaka provinca in teritorij odgovarja za svoj izobraževalni sistem. Izbrana je bila tudi zaradi njenih specifičnih izkušenj pri izvajanju inovativnih praks v izobraževanju.
- Anglija, ki je bila izbrana predvsem zaradi njenega sistema evalviranja in njenih izkušenj pri obravnavanju inovativnih strategij kot odgovor na primerljive raziskave.²
- Finska je prišla v izbor, ker je zelo uspešna pri raziskavi PISA in ima dolgoročne izkušnje s strategijami glede reform.
- Francija, ker ima izkušnje pri rabi evalvacije sistemov in inovativnih strategij.

- Nizozemska, ker je izkušena pri obravnavanju evalvacij in inovativnih strategij na področju šolstva.
- Švedska, ker je uspešna pri raziskavi PISA in ima izkušnje pri izvajanju dolgoročnih strategij glede reform.

Analiza v drugem in desetem poglavju ugotavlja, kako vsaka od teh držav obravnava številne soodvisne teme, in primerja vidike njihovih pristopov. V drugem poglavju je podan pregled obsežnih strategij izobraževalnih reform. Bolj specifične teme, ki sledijo, temeljijo na strategijah za izboljšanje uspešnosti izobraževalnega sistema, le-te so lahko nadzor za iskanje šibkih točk, ki jih je treba izboljšati; podpiranje šol, učiteljev in učencev, kjer je to najbolj potrebno; oblikovanje standardov in pričakovanj ali pooblaščenje akterjev na lokalni ravni s prenašanjem odgovornosti za doseganje določenih ciljev. V tem smislu je za vse sisteme značilna določena raven osredotočenja in zavezanosti k izboljšanju tako glede povišanja skupne uspešnosti kot glede zagotavljanja, da imajo skupine iz najbolj neugodnih okolij dostop do zadostnih možnosti učenja. Primerni postopki in možnosti za posameznike niso dovolj; cilji teh držav se navezujejo na dejanske dosežene rezultate in še posebno na cilj, da bodo izobrazile vse učence vsaj do določene ravni uspešnosti in kvalifikacije. Enajsto poglavje zaključí poročilo tako, da združi nekatera ključna sporočila, ki se pojavijo v tej analizi.

Opombe

1. Izvirno poročilo (Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten) je koordiniral Nemški inštitut za mednarodno raziskovanje izobraževanja (DIPF) in si ga lahko ogledate na spletni strani zveznega ministrstva za izobraževanje in raziskovanje (BMBF): <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf>.
2. Čeprav podatki raziskave PISA in OECD ponavadi pokrivajo Združeno kraljestvo, se je primerljiva analiza iz pragmatičnih razlogov osredotočila predvsem na Anglijo. Ta raziskava se nanaša tako na Združeno kraljestvo kot na Anglijo.

Drugo poglavje

STRATEGIJE ZA INOVACIJE IN REFORME V ŠOLSKEM SISTEMU

Prizadevanja za reforme v šestih referenčnih državah

Uspešnost učencev v raziskavi PISA je rezultat širokega kroga vplivov tako iz kot izven izobraževalnega sistema. Nemogoče je podati skupno oceno vseh teh dejavnikov, da bi točno pojasnili, kako dobro se je država odrezala v raziskavi PISA. Vendar je zelo uspešnim državam v raziskavi PISA skupen dejavnik ta, da si oblast raje močno prizadeva izboljšati izobraževalni sistem, kot da bi se zanesla na njegovo kakovost in sodobno pomembnost. V vsaki od šestih držav te raziskave ima izobraževanje – v veliki meri neodvisno od politične usmeritve trenutne vlade – visoko politično prioriteto. To se odraža v močnih prizadevanjih za izvedbo reform v izobraževalnem sistemu v zadnjih dveh desetletjih.

Te reforme niso odstranile vseh šibkih točk izobraževalnih sistemov, vendar so vsaj pripomogle k njihovemu obvladovanju. Države so na primer poskušale obvladati socialne razlike pri rezultatih izobraževanja ter so v različni meri uspele omejiti obseg teh razlik. V Kanadi, na Finskem in Švedskem so rezultati različnih socialnih skupin relativno enakovredni. V Združenem kraljestvu pa so socialne razlike visoko nad povprečjem, medtem ko so v Franciji le rahlo nad povprečjem za vse države članice OECD.

Kljub številnim družbenim in kulturnim razlikam, zaradi katerih je strategija glede reform v vsaki državi edinstvena, se še vedno lahko opazi nekatere podobnosti v različnih pristopih. Te podobnosti so opisane pod naslednjim povzetkom nekaterih ključnih lastnosti nedavnih prizadevanj za reforme v vsaki od šestih držav v raziskavi.

V **Kanadi** sta izobraževalni sistem in izobraževalna reforma stvar vsake posamezne province in teritorija. Kljub temu pa je splošno nezadovoljstvo v številnih provincah pripeljalo do splošne reforme v 90-tih letih. V te reforme so bile še posebno vključene:

- sprememba vodstva: združenje šolskih odborov za izboljšanje učinkovitosti; ustanovitev šolskih svetov za večjo vpletenost staršev;
- ukinitvev usmerjanja k določenim predmetom do devetega ali desetega razreda;
- boljši nadzor nad stroški izobraževanja;
- izbirni nacionalni naravoslovni okvir, za usklajevanje katerega skrbi svet, ki zastopa ministra za izobraževanje v provincah in pokriva večino države;
- razvoj "kazalnikov" za ocenjevanje šolskih sistemov v provincah, katere podpira državno testiranje učencev.

Ontario je primer province, ki je spremembe načrtovala na zelo sistematičen način, in sicer s pomočjo skrbnega nadzora uspešnosti učencev, šolske kakovosti in kompetence učiteljev glede na poklicne standarde. Pri testiranju učencev je bil na državni ravni poudarek na preverjanju, ali so bili predvideni učni rezultati, ki so predpisani v kurikulumu provinc, doseženi, kljub nekaterim dvomom, da lahko boljši rezultati testov dejansko odražajo izboljšanje v učenju. Z razširitvijo izobraževanja na otroke stare od tri do pet let in s

poudarjanjem razvoja kognitivnih, matematičnih in jezikovnih (materinščina) spretnosti so poskušali tudi kot pomemben temelj izboljšati izobraževanje v zgodnjem otroštvu.

V **Angliji** so se reforme, ki jih je v 80-tih in zgodnjih 90-tih letih sprejela konservativna vlada, vrtele okoli uvedbe nacionalnega kurikula, standardiziranih testov uspešnosti, večje avtonomije šol pri vodenju in financiranju, nagrad za tekmovalnost z ostalimi šolami za učence in finančne podpore, da bi lahko revnejši učenci obiskovali zasebne šole. To vlado je nasledila laburistična vlada (izvoljena leta 1997), ki je še okrepila nekatere od teh strategij ter spremenila druge:

- Povečala so se *sredstva* za državne šola, delno s tem, da je prišlo izobraževanje na prvo mesto pri financiranju, in delno s preusmerjanjem finančne podpore iz javnih sredstev za zasebne šole v javno izobraževanje, še posebno za izboljšanje financiranja izobraževanja pri zgodnjih letih.
- S pomočjo Državne enote za standarde in učinkovitost ter drugih mehanizmov se je povečal poudarek na *standardih* tako za rezultate učenja kot za kakovost poučevanja.
- Uspešne šole, učitelji in izobraževalni koncepti širijo *najboljšo prakso*.
- *Manj uspešnim* šolam je na voljo podpora, vendar jih čakajo tudi sankcije in lahko celo zaprtje, če se neuspešnost nadaljuje.
- "*Raznolikost*" in izboljšanje sta spodbujana skupaj. S tem, ko vlada šolam omogoči, da šole prevzamejo posebne značilnosti (na srednješolski ravni), in spodbuja povezave z zunanjimi organi, vključno s cerkvami, društvi in organizacijami lokalne skupnosti, želi okrepiti šole kot organizacije in jim omogočiti, da se razvijejo kot prostori za učenje.
- Pomembna je postala vzgoja v *zgodnjih letih*, še posebno pa razširitev kakovostne predšolske izkušnje za tri in štiri leta stare otroke iz manj ugodnega socialno ekonomskega okolja.

Osnova tega pristopa je trdno osredotočenje na uspešnost šol in posameznih učiteljev, istočasno pa preizkusi učencev podajo primerljive informacije, ki vplivajo na to strategijo. Šole imajo točno določene načrte delovanja za izboljšanje svoje uspešnosti glede na podobne šole. Cilj priznavanja uspešnih učiteljev in izboljšanja v medslužbenem usposabljanju učiteljev je zvišanje standardov v učiteljskem poklicu. Te reforme so v skladu z državnimi in mednarodnimi rezultati raziskav, ki poudarjajo vrednost preverjanja uspešnosti na poti proti dogovorjenim ciljem ter spodbujajo učitelje in šole, da sprejmejo odgovornost za uspešnost.

Na **Finskem** so se reforme več kot tri desetletja vrtele okoli želje, da bi se spodbujalo tako enakovredne izobraževalne možnosti kot tudi princip vseživljenjskega učenja. V prizadevanja je bila v 70-tih letih vključena uvedba splošnih šol, ki so zamenjale usmeritveni šolski sistem, v 80-tih letih reforma poklicnega usposabljanja in v 90-tih letih uvedba tehniških šol. S splošnim šolstvom je prišlo do večjega centraliziranega načrtovanja in nadzorovanja, še posebno glede kurikula; vendar so dobile šole v 90-tih letih več svobode glede izbirnih predmetov in so se lahko specializirale na različne načine. Vsake štiri leta vlada določi svoje prioritete glede izobraževalnega in razvojnega načrta. V načrtu iz let 1999-2003 so bile prioritete naslednje:

- osredotočenje na IKT, pri matematiki in naravoslovju;

- spodbujanje visokih ravni poznavanja tujih jezikov;
- zahtevanje, da izobraževalne ustanove in okraji izvajajo evalvacijo za izboljšanje kakovosti;
- izboljšanje sodelovanja med šolami in svetom dela;
- uvajanje standardov pri usposabljanju učiteljev pred zaposlitvijo in med službo.

Na Finskem se trenutno razpravlja o tem, v kolikšni meri bi morali ponovno vzpostaviti osrednje smernice, kot je na primer poudarjanje poučevanja glavnih predmetov. Leta 2003 je nastal nacionalni evalvacijski svet za koordinacijo ocenjevalnih in evalvacijskih postopkov. Rezultati raziskave PISA so vzpodbudili razpravo glede nadaljnjega izboljšanja na različnih področjih, vključno z zmanjšanjem razlik med fanti in dekleti. Usmerjanje je bilo ukinjeno v 80-tih letih, delno zaradi tega, ker so bili na nižje izobraževalne smeri vpisani v večini dečki in učenci iz revnih socialno-ekonomskih ozadij. V raziskavi PISA 2000 je bila Finska ena od držav OECD, kjer so bile razlike pri branju med socialno-ekonomskimi skupinami najmanjše, vendar najvišje pri primerjavi dečkov in deklic.

Kot na Finskem so se tudi v **Franciji** od 80-tih let naprej reforme usmerile proti zmanjšanju vpliva socialnih neenakosti na izobraževalne možnosti. Enako kot na Finskem je bil cilj reforme bolj celosten način srednješolskega šolanja, ki so ga dosegli z uvedbo splošne predmetne stopnje v 70-tih letih. Od 80-tih let naprej so reforme poudarjale decentralizacijo, ki je izobraževalnim okrajem prinesla več odgovornosti glede financiranja, regijskim upravam več moči glede odločanja in srednjim šolam več svobode za prilagoditev svojih izobraževalnih ciljev lokalnim razmeram. Trenutna prizadevanja glede reform želijo združiti tradicionalne elemente centraliziranega nadzora s pritiski za decentralizacijo. Je pa med centraliziranimi zahtevami in posameznimi implementacijami prišlo do napetosti kot na primer pri privzemu "prednostnih" področij v izobraževalnih prioritetah, ki prejmejo dodatna sredstva. V 90-tih letih so sistematično prizadevanje, da bi vsaj 80 % učencev vsake starostne skupine doseglo stopnjo *bakalavreata* do konca srednje šole, okrepila naslednja dejstva:

- večji nadzor sistema na državni ravni s pomočjo preizkusov znanja za učence;
- izboljšanje začetnega usposabljanja učiteljev z močnejšo usmeritvijo v praktično delo kot tudi nadzorom akademskih standardov;
- povečanje ponudbe možnosti predšolske vzgoje (v zgodnjih 90-tih) s sorazmerno visoko stopnjo vključenosti triletnih otrok;
- reforma *predmetne stopnje osnovne šole* za boljšo pripravo učencev na srednjo šolo, uvedba večje raznolikosti glede na potrebe učencev ter usmerjanje učencev v različne smeri srednjih šol;
- izboljšanje individualne pomoči za učence v prvem letniku *liceja* (srednje šole);
- ustanovitev Nacionalnega sveta za evalvacijo šol (leta 2002).

Nedavne kritike teh reformnih načrtov temeljijo delno na neuspehu pri dosegu osnovnega cilja: do leta 2000 je samo 70 in ne 80 odstotkov učencev prišlo do stopnje *bakalavreata*. Poleg

tega je tu še vprašanje o sposobnosti učencev za obvladovanje osnovnih spretnosti na ravni osnovne šole. Reforme so bolj prestavile, kot pa odstranile neenakosti med učenci, kritike pa še posebno neprestano letijo na predmetno stopnjo osnovne šole. Odločilna naloga trenutne izobraževalne politike je premagati razlike v kakovosti izobraževalnih ustanov, ki se jih še vedno povezuje z regionalnimi razlikami.

Na **Nizozemskem** je tradicionalna izobraževalna politika temeljila na odločitvah vlade v sodelovanju z državnimi organizacijami, kot so združenja učiteljev in organi za vzdrževanje šol. V zadnjih letih so reforme okrepile lokalno avtonomijo in prenesle odgovornost za kakovost izobraževanja na nižji nivo. Bolj podrobno:

- Vlada se sedaj omejuje le na odločitve glede osnovnega okvira izobraževanja.
- Šole upravljajo finančna sredstva in kadrovske politiko.
- Financiranje izobraževanja je bolj povezano z uspešnostjo.
- Samoevalvaciji ustanov je dodana zunanja evalvacija kakovosti, še posebno prek šolske inšpekcije.

V 90-tih letih je prišlo do reform, katerih cilj je bil izboljšanje poučevanja in učenja, na primer z zmanjšanjem števila učencev na razred v osnovni šoli in prilagajanjem srednješolskega izobraževanja za trg dela. Povečanje enakovrednosti je bil pomemben cilj, ki so ga dosegli z razdelitvijo dodatnih virov na šole z učenci iz socialno neugodnih okolij. Kljub temu pa so evalvacije pokazale, da ostajajo socialne neenakosti na Nizozemskem v močno razčlenjenih srednjih šolah. Reforme za ustvarjanje večje integracije na predmetni stopnji osnovne šole niso ustavile diferenciacije učencev, čeprav lahko najdemo različne vrste šol znotraj iste stavbe ali šolskega centra.

Na **Švedskem** imajo možnosti enakovrednega izobraževanja visoko prioriteto. Od poznih 80-tih let naprej so reforme poudarjale decentralizacijo in ta princip je preživel tudi spremembe v vladi. Prve reforme so vsebovale prenos odgovornosti glede sredstev in omilitev predpisov glede vsebine izobraževanja kot tudi financiranje neodvisnih šol za spodbujanje možnosti izbire šole. Nadaljnji ukrepi iz 90-tih let so vključevali:

- Premik nekaterih vidikov evalvacije na lokalno raven, zaradi česar so morale posamezne šole in okraji oddajati letna poročila.
- Reformo ocenjevalnega sistema, ki se je prej sklicevalo na norme in je nato postalo objektivni ocenjevalni sistem.
- Povečanje svobode šol pri razlaganju in postavljanju nacionalnega kurikula v lasten kontekst.
- Povečanje sposobnosti okrajev za razporeditev sredstev, kot se jim zdi najbolje.

Leta 2003 se je državna agencija za izobraževanje razdelila na dve agenciji: na "novo" državno agencijo za izobraževanje, ki je odgovorna za nadzor kakovosti, kar zajema evalvacijo in inšpekcijo, ter na državno agencijo za izboljšanje šol. Nastajala so nova prizadevanja za podporo in zagotovitev predšolskega vzgoje, ki se je preselila iz socialnih zadev na področje izobraževanja leta 1998.

Podobnosti in razlike prizadevanj glede reform

Podobnosti teh pristopov so vidne tako pri skupnih ciljnih reform po državah kot pri vzporednih strategijah za doseg teh ciljev. Bolj podrobno:

- **Države želijo zmanjšati učinke, ki jih povzročajo socialno-ekonomske neenakosti, medtem ko spodbujajo kakovost.**

Izziv je zmanjšati razlike v pričakovanih učencev, povezanih s socialno sestavo šole, ki jo obiskujejo. Nekatere države, kot so na primer Kanada, Finska in Švedska, so imele že nekaj uspeha pri združevanju visoko kakovostne uspešnosti z relativno velikimi možnostmi izobraževanja. Nekatera prizadevanja za takšen rezultat pri raziskavah držav so:

- boljša podpora za manj uspešne učence;
- spremembe v strukturah in pri praksi vodenja;
- diferenciacija virov (na primer v Franciji) je odvisna od socialno-ekonomskega okolja v katerem je šola in iz katerega prihajajo učenci v šolo;
- tekmovalnost med šolami in sankcije za šole kot spodbuda za boljše dosežke (v Angliji);
- diferenciacija predmetov, ki so na voljo učencev z drugačnimi potrebami (na Finskem in v Franciji).

Čeprav noben ukrep sam ne more biti ključ do uspeha, so te države pokazale, da so za podporo enakovrednosti v kombinaciji s kakovostjo izobraževanja na voljo nekatera močna orodja.

- **Prišlo je do skupnega premika proti decentralizaciji, vendar to ne pomeni, da se je osrednja državna oblast prenehala zanimati za rezultate izobraževanja.**

Kot je podrobneje opisano v tretjem poglavju, se šolski sistemi vodijo in upravljajo na bolj razviti ravni kot v preteklosti, pri čemer sta upravljanje in financiranje iz osrednje državne oblasti prenesena v roke šol in okrajev. Še vedno pa v večini držav šole delujejo v okviru določenih omejitev ali pa niso v celoti odgovorne za svoje delo. V Angliji je državna vlada na primer prevzela pomembno vlogo pri vodenju delovnih programov in sankcij za neuspešne šole. Na Finskem in Nizozemskem so se periodično vračali k tradicionalnemu centraliziranemu oblikovanju načrtov z bolj podrobnimi definicijami izobraževalnih ciljev. V principu obstaja tipična delitev med osrednjo državno oblastjo, ki definira široke cilje in nadzoruje rezultate, ter lokalnim vodenjem in nadziranjem šolskih procesov. Čeprav je to očitno skupna usmeritev reform v uspešnih izobraževalnih sistemih, binarnost ni vedno natančno določena in obstaja veliko sivih področij.

- **Poudarek na izboljšanju šolske kakovosti, še posebno v smislu izboljšanja uspešnosti učencev, je tesno povezan z avtonomijo šole.**

V vseh referenčnih državah je osrednja oblast tista, ki vodi prizadevanja za izboljšanje učenja in posledično tudi rezultatov učencev, implementirajo jih šole. Šolsko samoodgovornost za uspešnost okrepi samoevalvacija kot tudi odgovornost za rezultate zunanjih evalvacij, ki so javni. V vseh državah razen v Franciji so bili standardi uspešnosti oblikovani znotraj okvira prizadevanj za reforme ali pa so bili razširjeni že obstoječi. Ti standardi so navadno bistven del splošnega ali temeljnega kurikula. Nacionalni standardi niso definirani le za učence ampak tudi za učitelje (kot na primer v Angliji). Zunanji mehanizmi evalviranja vključujejo

preizkušanje programov, inšpekcijska in nadzorna poročila o ustanovah, ter zaključne izpite. Zbrane informacije niso uporabne le za določanje odgovornosti, ampak delujejo tudi kot podpora ciljnim ukrepom za napredek šol. Pomemben vidik teh odgovorov je povečanje fleksibilnosti šolskega sistema, kjer ravnatelji iščejo primerne odgovore za posamezne šole.

Vseh šest držav posveča posebno pozornost ukrepom, katerih cilj je doseči enotno izboljšanje poučevanja in učenja že od začetka osnovne šole, vključno s pridobitvijo kompetence na področju materinščine (branje in pisanje), matematike in naravoslovja/informacijske tehnologije (razen na Švedskem). Drug niz ukrepov pa želi izboljšati predšolsko vzgojo ali s povečanjem ponudbe možnosti predšolske vzgoje na državni ravni za vse otroke med tretjim in petim letom starosti (kot na primer v Franciji) ali pa z ustvarjanjem prostorov za predšolsko vzgojo za vse štiriletne otroke iz socialno neugodnih področjih (v Angliji); ta prizadevanja zagotovijo, da pričnejo vsi otroci šolanje na enaki ravni.

Tretje poglavje

PRENOS ODGOVORNOSTI NA ŠOLE

Strategije prenosov

Od 80-tih let naprej so države povečevale avtonomijo šol prek številnih institucionalnih postopkov, ker so želele zvišati stopnje uspešnosti s prenašanjem odgovornosti v ospredje in spodbujanjem dovzetnosti za lokalne potrebe. V večini držav, ki so bile v raziskavi PISA 2000 uspešne, imajo okraji in šole sedaj precejšnjo svobodo glede prilagajanja in izvajanja izobraževalne vsebine ter/ali glede razporejanja in njihovega upravljanja. Raziskava pokaže tudi, da ima večina šol v vseh državah OECD določene odgovornosti glede sprejemanja učencev in porabe denarja ter skrbi za disciplino učencev in ocenjevanje. Z izjemo Nemčije, Italije in Švice je večina petnajstletnikov vpisana v šole, ki lahko vplivajo pri odločanju glede predmetov, ki jih ponujajo.

Na drugih področjih pa je situacija bolj mešana. Šole v nekaterih državah (vključno z Nizozemsko in Združenim kraljestvom iz te raziskave) imajo na primer relativno visoko stopnjo svobode pri oblikovanju proračuna, medtem ko Avstrija in Nemčija poročata o majhni vlogi šol pri tej nalogi. Večina držav ima malo vpliva na določanje plač učiteljev ter na njihovo zaposlovanje in odpuščanje.

Ali razporeditev odgovornosti glede odločanja vpliva na uspešnost učencev? V določenih državah so učenci iz šol z večjo avtonomijo pogosto bolj uspešni, vendar je ta odnos manj opazen v državah kot je Anglija, kjer ena osrednja uprava v veliki meri določi stopnjo avtonomije šole in je tako manj spremenljivosti. V državah, ki sodelujejo v raziskavi PISA je med določenimi vidiki avtonomije in uspešnostjo jasen pozitiven odnos, ki je najbolj opazen pri izbiri ponujenih predmetov malo manj pa pri avtonomiji glede razporeditve proračuna.

V državah, ki sodelujejo v raziskavi PISA se prenos izvaja na veliko različnih načinov in glede na državo so poudarjeni različni vidiki avtonomije - v nekaterih primerih je to svoboda pri razvoju izobraževalne vsebine, v drugih pa vodenje in upravljanje šol. Rezultat tega je, da so nekatere države iz te raziskave ohranile tesen centraliziran nadzor nad nekaterimi področji, medtem ko je prišlo na drugih področjih do prenosa.

Primeri prizadevanj za prenos

Kanada ima zvezni sistem, kjer ima zvezna vlada le posredno vlogo, vsaka provinca in teritorij pa ima splošen centraliziran model vodenja izobraževanja. Ministri posameznih provinc določajo okvir za ponudbo izobraževalnih storitev, določajo izobraževalne standarde ter vplivajo na evalvacijo in načrtovanje. Približno 80 odstotkov vsebine kurikula je določenih na državni ravni. Kljub temu so okraji odgovorni za upravljanje šol, zaposlovanje učiteljev in v nekaterih primerih za zbiranje finančnih sredstev za izobraževanje. V 90-tih letih so nekatere province osrednji oblasti vrnile določene temeljne pristojnosti, kot je na primer razvoj kurikula, ki je bil prenesen na okraje v 60-tih letih.

V nekaterih provincah pa prihaja do velikih prizadevanj, da bi odgovornosti prenesli na okraje in šole. Šole in občine bi lahko na primer morale izvesti samoevalvacijo in nato izdelati delovni načrt za izboljšanje kakovosti v šolanju. V Ontariu morajo šole izdelati načrte za

izboljšanje na podlagi kazalnikov, kot so na primer rezultati ocenjevanja uspešnosti učencev v celotni provinci.

V **Angliji** je v zadnjih letih prišlo do "revolucije" glede razdelitve odgovornosti, saj se je ta odmaknila od modela, osredotočenega na izobraževalne okraje, ki so odgovorni za šolanje in oblikovanje kurikula za vsako področje. V 90-tih je nastal nov sistem, ki je pristojnosti prenesel tako navzdol na šole v smislu samostojnih "oskrbovalcev" kot navzgor na osrednjo oblast, ki je odgovorna za določanje standardov.

V središču današnjega sistema je nacionalni kurikulum, ki zelo podrobno določa "standarde" kot tudi cilje uspešnosti, ki so izmerjeni s pomočjo rednih nacionalnih preizkusov znanja. Z lokalnim upravljanjem in vodenjem šol ter z večino sredstev dodeljenih šolam v razmerju do števila vpisanih učencev ima vsaka šola visoko stopnjo avtonomije pri delovanju.

Izobraževalni okraji so večinoma odgovorni za vodenje sistema kot celote, pripravljane lokalnih načrtov in pomoč pri financiranju šole prek lokalnih davkov. Državne agencije imajo številne instrumente za ohranjanje standardov, vključno z določanjem predmetov in podrobnosti vsebine poučevanja v nacionalnem kurikulumu, pripravljanim standardnih preizkusov znanja in neposredne inšpekcije vsake šole. Poseben instrument za doseg predvidenega izboljšanja kakovosti šolskega sistema vključuje javno podelitev statusa "beacon" (op. p. priznanje za odličnost in inovativnost v Angliji) določenim šolam, za katerega morajo pokazati izrazito visoke ravni uspešnosti.

V 80-tih in 90-tih letih je **Finska** prenesla pristojnosti za upravljanje šol iz državnih rok v roke lokalnih občin. Šole lahko sedaj same sprejemajo odločitve o dejavnostih, vendar glede na to, da te temeljijo na nacionalnih ciljih, sta se položaj in pomembnost ocenjevanja in evalvacije okrepila. Ministrstvo za izobraževanje ter nacionalni odbor za izobraževanje sestavita osnovni kurikulum, ki vsebuje skupne učne predmete in nacionalne učne cilje ter določa število učnih ur in kriterije ocenjevanja glavnih predmetov v osnovni šoli. Tudi država financira šole, pri tem pa so javne in zasebne šole obravnavane enakovredno.

Občine določajo cilje izobraževanja na lokalni ravni in učne načrte v osnovni šoli, pri čemer imajo šole pomembnejšo vlogo pri predmetni stopnji osnovne šole. Za zaposlovanje učiteljev so načeloma zadolženi okraji, ki ocenjujejo kakovost posameznih šol s pomočjo zunanje in notranje evalvacije.

V **Franciji** je nacionalno Ministrstvo za izobraževanje ključni organ, ki je odgovoren za zagotavljanje enakih možnosti za učence in enotnih izobraževalnih standardov po celotni državi. V zadnjih letih so regije in okraji pridobili več odgovornosti. To pomeni, da lahko *Akademije*, ki upravljajo šole na regijskih in podregijskih ravneh, razporedijo učitelje po posameznih šolah. Okraji so tudi pridobili vlogo pri zbiranju sredstev za izobraževanje in prispevajo 20 odstotkov. Na instrument osrednje oblasti francoske države, nacionalni kurikulum, decentralizacija še ni vplivala. Postopek evalvacije zajema tudi nacionalne ali podrejene regijske organe, ki so odgovorni za disciplinski in strokovni nadzor. Inšpektorji, ki poročajo ministrstvu za izobraževanje, so odgovorni za neprestan nadzor izobraževalnega sistema, Ministrstvo za izobraževanje pa ohranja nalogo zaposlovanja in plačevanja učiteljev.

Na **Nizozemskem** vzdržujejo šole občine ali zasebne verske ali pedagoške organizacije, ki vse dobijo enaka državna sredstva. V zadnjih nekaj letih so odgovornosti prešle od vlade prek organov za vzdrževanje šol do šol samih. S tem, ko je vloga vlade postala osredotočena na ponudbo možnosti kakovostnega izobraževanja, so šole pridobile večjo avtonomijo pri

porabi sredstev in dejavnostih, vendar ostajajo še vedno vezane na nacionalno stopnjo uspešnosti. Ministrstvo za izobraževanje pripravlja splošne smernice kurikula in učnih ciljev ter programe preizkusov znanja; nižja in predmetna stopnja osnovne šole imata večjo avtonomijo pri upravljanju svojega kurikula, medtem ko morajo srednje šole tesno slediti državnemu programu preverjanja znanja, kjer so definirani zahtevano znanje in sposobnosti. Občine so odgovorne za šolske gradbene projekte in svetovalne službe ter tudi za razporejanje denarja za izenačenje neenakosti na šolah, ki niso zasebne, in občinskih šolah v svojem območju. Proračuni šol so določeni glede na število učencev in niso odvisni od uspešnosti.

Na **Švedskem** obstajajo tri ravni odločanja, znotraj katerih je leta 1991 prišlo do številnih prenosov. Na državni ravni določajo splošne smernice parlament, Ministrstvo za izobraževanje in Državna agencija za izobraževanje. Občine se odločajo, kako bodo cilje, ki jih vsebujejo te smernice, izvedle ter so v celoti odgovorne za upravljanje in financiranje. Odgovorne so za rabo dolgoročnih načrtov, ki naj bi zagotovili ohranitev ustreznih standardov ponudbe možnosti izobraževanja. Šole so odgovorne za podajanje in izvajanje kurikula ter s tem za doseg nacionalnih ciljev. Za ta sistem so glavni individualizirani (lokalni) delovni načrti, ki jih sestavijo šole, in šolski načrti, ki jih sestavijo občine. Vendar se to, v kolikšni meri občine vodijo upravljanje šol, v praksi spreminja, saj se nekatere občine odločajo za bolj hierarhičen pristop od vrha proti dnu, druge pa bolj za politiko neumešavanja.

Podobnosti in razlike strategij prenosov

Čeprav je splošni trend nagnjen v smeri decentralizacije, ne obstaja noben splošen model, ki bi določal, katera pooblastila ima posamezna raven sistema. Celo v tistih državah, kjer je prišlo do prenosa glede sprejemanja odločitev, se je to zgodilo na različne načine. Na Švedskem so odgovornosti prešle na občine kot organe za vzdrževanje šol. Na Finskem so prav tako prešle na te organe, vendar v večjem obsegu kot na Švedskem tudi na posamezne šole. Na Nizozemskem so upravljanje prevzeli organi za vzdrževanje tako javnih kot zasebnih šol, kar je v skladu z nizozemsko tradicijo, da imajo starši precejšnjo pravico pri izbiri šole za svoje otroke. V Angliji je vladajoči režim, ki je bolj tržno usmerjen, dodelil več odločanja šolam, medtem ko je zmanjšal visoko stopnjo izobraževalnega nadzora in odločanja, za katera so bili prej pristojni okraji.

Ena skupna lastnost naj bi bil določen delež centralizirane usmerjenosti kurikula, kar pa se v praksi po državah zelo različno uresničuje. Medtem ko je francoska država obdržala tesen nadzor nad kurikulumom, je na Finskem, Nizozemskem in Švedskem osrednja oblast odgovorna le za določanje splošnih kriterijev, ki morajo biti izpolnjeni na decentraliziranih ravneh. To je sprememba podrobnih ciljev in vsebine kurikula, ki so bili pod osrednjo oblastjo. Na Finskem in Švedskem ne morejo šole na nikakršen način spremeniti nacionalnega kurikula, imajo pa popolno avtonomijo glede predmetov, ki jih ponujajo. Na Nizozemskem pa se lahko vsaka šola po svoje odloča o kurikulumu, vendar mora upoštevati število učnih ur določenih za posamezen predmet.

Če gledamo praktično upravljanje šol in vodenje kurikula, je očitno, da moramo Anglijo označiti kot poseben primer. V Angliji se je upravljanje posameznih šol skoraj v celoti preneslo iz decentralizirane ravni organov za vzdrževanje šol na same izobraževalne ustanove. Kljub temu pa je bil posameznim šolam odvzet nadzor nad kurikulumom, ki so skupaj z odgovornostjo za redno zunanje ocenjevanje prenesli na centralno oblast. Filozofija,

ki podpira ta sistem, gleda nanj kot na trg, kjer vedenje dobaviteljev omejujejo osrednja pravila in še posebno zakonsko predpisan kurikulum.

Razlikujejo se tudi strukture za preverjanje skladnosti s cilji uspešnosti, ki so zastavljeni v okvirnem kurikulumu teh držav. Na Finskem so inšpekcije večinoma odvisne od izvedbe samoevalvacije na šolah in organih za vzdrževanje šol. V Angliji in na Nizozemskem je za pregled odgovoren močan državni inšpekcijski sistem, kar spet spremeni princip tržno usmerjenih sistemov vodenja teh dveh držav, kjer so sredstva odvisna od proračunov na posameznega učenca za vsako šolo.

Četrto poglavje

NADZOROVANJE SISTEMOV

Standardi dosežkov lahko delujejo le, če se jih dosledno izvaja in ocenjuje. Vrednotenje dosežkov učencev je dandanes v številnih državah OECD običajno in pogosto se o dosežkih na široko poroča ter so predmet tako javnih razprav kot razprav, ki zadevajo izboljšanje šol. Poleg tega države vedno pogosteje spremljajo dosežke svojih učencev in šol v primerjavi z mednarodnimi normami s pomočjo različnih vrednotenj po državah vključno z raziskavami PISA, TIMMS in PIRLS. Vendar se vzroki za nacionalna ocenjevanja in narava uporabljenih instrumentov v veliki meri razlikujejo znotraj posameznih držav in med njimi. Metode, ki jih uporabljajo države OECD, vsebujejo različne oblike zunanega ocenjevanja, zunanje evalvacije ali inšpekcije ter lastna prizadevanja šol za zagotavljanje kakovosti in samevalviranje.

Mnenja o tem, kako se lahko in kako naj bi se uporabljalo rezultate evalvacij in ocenjevanj, se razlikujejo. Za nekatere so to orodja za razkrivanje najboljših praks in identificiranje skupnih težav, s katerimi bi lahko spodbudili učitelje in šole, da izboljšajo in razvijejo bolj podpirajoče in produktivno učno okolje. Drugi razširijo njihov namen, da bi podprli spornost javnih služb ali tržnih mehanizmov pri razporejanju sredstev, s tem da javno objavijo šolske rezultate, z namenom, da bodo starši lažje izbrali šolo, ali z namenom, da sredstva sledijo učencem.

Vrste uporabljenih primerjav uspešnosti in poročanja o njih imajo torej pomemben vpliv na različne zainteresirane strani, vključno s starši, učitelji, šolami in učenci. Sledi opis nekaterih od glavnih metod za nadzorovanje sistemov, ki so bile opazovane v vsaki od šestih držav te raziskave.

Nadzorovanje sistemov v referenčnih državah

V **Kanadi** so v zadnjih letih primerjalne raziskave šol sledile povečanju javnega zanimanja za kakovost šolskega sistema. Kanada ima že precej dolgo tradicijo sodelovanja v mednarodnih primerjskih raziskavah, ki jih razširi, zato da bi pridobila boljšo primerjavo med provincami, kot je to naredila z raziskavo TIMSS, ali za spremljanje učencev skozi čas z Raziskavo prehajanja kanadske mladine, ki je sledila raziskavi PISA.

Znotraj Kanade je javnost po navadi dobro sprejela zelo obsežne primerjalne raziskave šol, medtem ko so jim številna združenja učiteljev nasprotovala v strahu, da bodo uporabljene za presojanje o uspešnosti posameznih učiteljev in za omejevanje kurikula. Od 90-tih let naprej različne province testirajo otroke pri različni starosti, vendar se usmeritev testiranja spreminja. V Alberti je testiranje na primer usmerjeno k trenutnemu kurikulu, medtem ko je v Ontariu glavno testiranje usmerjeno k osnovnim spretnostim otrok. Rezultate evalvacije v provincah prejmejo tako province kot tudi okrožja, šole ter učenci, različne province pa jih objavljajo v različnih oblikah. Šolski svet okrožja Toronto na primer letno objavi rezultate preizkusov skupaj z demografskimi podatki za 459 osnovnih šol. Nacionalni Program kazalnikov šolskih dosežkov opazuje uspešnost vzorca učencev pri matematiki, naravoslovju ali branju/pisanju in preizkus vsakega od teh področij se ciklično ponovi vsake štiri leta. Posamezne šole ne prejmejo povratnih informacij zaradi tega, ker so bili vzorci naključno izbrani.

V **Angliji** je v 90-tih letih prišlo do razvoja inšpekcij na ravni šol, ocenjevanje učencev na podlagi nacionalnega kurikuluma in sistematične objave rezultatov preizkusov in ocenjevanj posameznih šol. Nadzorovanje sistemov s sodelovanjem v različnih mednarodnih raziskavah ima tu daljšo tradicijo in sega vse do prvih mednarodnih matematičnih in naravoslovnih raziskav, ki jih je izvajala IEA.

Odgovornost za nacionalni nadzor nosi v veliki meri Organ za kvalifikacije in kurikulum, ki je odgovoren za določitev in nadzor nacionalno predpisanih standardov, ter Urad za standarde v izobraževanju (OFSTED), ki nadzira redne inšpekcije vsake šole. Tudi Agencija za usposabljanje učiteljev je odgovorna za razvijanje standardov med učitelji. Vsakoletna povratna informacija o celotnem sistemu pride z letnim poročilom OFSTED, ki temelji na šolskih inšpekcijah. Vsakoletna objava rezultatov preizkusov in ocenjevanj posameznih šol ima precejšen vpliv na šole in na to, kako jih javnost zaznava.

Rezultati ugotovitev šolskih inšpekcij se uporabljajo za spodbujanje še posebno učinkovite tehnike poučevanja bralnega razumevanja in matematičnih spretnosti. To je močno vplivalo na delo učiteljev v razredu. Nacionalne evalvacije so povezane tudi z mednarodnimi raziskavami o učinkovitosti šol in z mednarodnimi raziskavami, kot je PISA. Posebna točka iz mednarodnih raziskav, ki vpliva na razvoj angleškega sistema, je želja po zmanjšanju relativno velikih državnih razlik v izobraževalnih rezultatih med učenci iz različnih socialnih ozadij.

Na **Finskem** želijo z raziskavami in evalvacijami zagotoviti spoštovanje smernic in odločitev, ki jih je uvedla politična administracija in/ali nacionalni kurikulum. Tisti, ki jim je bila zaupana ta naloga, morajo ugotoviti, ali se določena praksa resnično izvaja. Rezultati preizkusov znanja pokažejo, ali učenci dosegajo pričakovano uspešnost glede na enoten standard. Poseben predmet raziskave so razlike v uspešnosti med šolami, ker želijo najti šole, ki so manj uspešne, in jim nuditi podporo. Tudi učitelji in ravnatelji sodelujejo pri evalvacijah, ki se vedno znova spreminjajo in se vsakič osredotočijo na različno temo. Zato velja evalvacijski sistem za orodje, katerega cilj je pomagati pri izboljšanju šol, in ne samo objavljati njihovo neuspešnost.

Finska je sodelovala tudi v številnih mednarodnih empiričnih preizkusih. Nacionalne evalvacije so rezultate teh preizkusov delno potrdile, vendar so pogosto našle večje pomanjkljivosti na primer pri pisanju, jezikovnemu znanju in matematiki, kot pa je kazala velika uspešnost Finske pri nedavnih mednarodnih raziskavah.

V **Franciji** temeljijo administrativne odločitve in odločitve glede upravljanja in poučevanja na ugotovitvah empiričnih raziskav. Med raziskavami ugotavljanja stanja oziroma težav in raziskavami nadzorovanja sistema je ena ključna razlika. Od leta 1989 naprej diagnostični testi omogočajo učiteljem, da individualno ocenijo posamezne učence in oblikujejo njihovo strokovno učiteljsko prakso. Možno je analizirati, ali učenci pri ocenjevanju odgovarjajo na vprašanja pravilno ali nepravilno. Nasprotno pa raziskave nadzorovanja sistema, ki jih izvaja Ministrstvo za izobraževanje, ocenjujejo celoten izobraževalni sistem. Uporablja se jih za razvoj sistema v daljšem časovnem obdobju ter za evalvacijo uspešnosti inovacij. Rezultati številnih mednarodnih raziskav, kjer je Francija sodelovala, so tudi del tega postopka.

Francoski učitelji imajo prek svetovnega spleta dostop do baze podatkov z materiali za preverjanje in ugotavljanje stanja oziroma težav kot tudi agregirane rezultate nacionalnih raziskav ugotavljanja stanja oziroma težav. V zadnjem času je zanimanje javnosti za te rezultate in informacije glede učinkovitosti šolskega sistema privedlo do objavljanja lestvic

dosežkov posameznih srednjih šol (*licejev*) v medijih. Objave teh informacij so bile kritizirane, saj niso podale niti število učencev, ki se je izpisalo pred dokončanjem izobraževanja niti informacij glede konteksta ozadja učencev. Zato podaja informacije o socialnem ozadju na ravni šol ministrstvo.

Na **Nizozemskem** ima šolski inšpektorat, ki je državna ustanova, točno določeno odgovornost za nadzorovanje izobraževalnega sistema. V letnem poročilu o razmerah v izobraževanju inšpektorji poročajo parlamentu o različnih vidikih izobraževalnega sistema. Inšpektorat nadzoruje tudi posamezne šole. Pri teh inšpekcijah se upošteva mnenja številnih zainteresiranih strani od staršev in učiteljev do strokovnjakov in predstavnikov izobraževalnih organizacij. Reden nadzor uspešnosti in kakovosti poučevanja na posameznih šolah temelji na velikem številu določenih kriterijev in kazalnikov, kot so uspešnost učencev in odstotek izpisanih učencev, vidiki poučevanja in sistemi za podporo učencem. S tem, ko inšpektorat objavi ta poročila o šolah, poda tudi informacije glede konteksta socialno-ekonomskih ozadij učencev. Vsaka šola mora starše obvestiti o šoli sami in o stopnji uspešnosti, ki jo je dosegla.

Zaradi vedno večjega zanimanja za kakovostno izobraževanje so inšpekcije vedno pogostejše in grupirane skupaj. Raziskovalni projekt PRIMA - longitudinalna raziskava, ki poteka na več povezanih skupinah v osnovnih šolah - na primer raziskuje uspešnost učencev v kontekstu socialnega okolja in vedenja učencev.

Rezultate mednarodnih raziskav, kot sta TIMMS in PISA, so na Nizozemskem pri nadzorovanju sistema resno upošteva. Velika uspešnost nizozemskih učencev pri raziskavi TIMMS je med drugim pripisana dejstvu, da so bili vsi učenci dobro pripravljene za preizkus s pomočjo navodil, ki temeljijo na konstruktivističnih pedagoških pristopih, in so bili zaradi tega sposobni zelo dobro reševati problemsko naravnane naloge.

Na **Švedskem** vsaka raziskava v izobraževanju upošteva glavni cilj izobraževalne politike: ponuditi vsem otrokom enake izobraževalne možnosti ne glede na spol, kraj bivanja ali ekonomske okoliščine. Švedska ima dolgo tradicijo sodelovanja v mednarodnih raziskavah nadzorovanja sistemov in pri izvajanju primerljivih raziskav znotraj države. Danes te dopolnjujejo nedavno uveden inšpekcijski sistem, sistem nacionalnega preizkusa znanja in nacionalni sistem evalvacije, vključno s preverjanjem, in za vse te instrumente je odgovorna Državna agencija za izobraževanje.

Rezultati državnih inšpekcij, kot tudi ocene, rezultati preizkusov in druge informacije iz državnega nadzora so objavljeni enkrat letno. Za posamezne šole so pripravljene specifične statistike in objavljene na spletni strani.

Odziv na slabe rezultate je nudenje pomoči slabšim učencem, da dosežejo nacionalni standard in takim učencem se v skladu s švedsko politiko enakih možnosti posveča posebna pozornost.

Podobnosti in razlike nadzorovanja sistemov

Vse države v tej raziskavi močno poudarjajo pomembnost standardov nadzorovanja proti nacionalnim in mednarodnim mejnikom kot del strategije za zagotavljanje dobre uspešnosti. V pristopih k nadzorovanju sistemov so med državami razlike in podobnosti - glede njihovih namenov, orodij za nadzorovanje in načina objave ali širjenja ugotovitev.

Države imajo več razlogov za nadzorovanje dosežkov. Vse države želijo ugotovitve v zvezi z dosežki uporabiti za ohranjanje ali izboljšanje kakovosti svojega izobraževalnega sistema ter za pridobitev empirično podprtih referenčnih okvirjev, glede na katere se lahko presoja o uspešnosti posameznikov, šol in celotnega sistema. Onstran tega pa imajo številni možni nameni za nadzorovanje uspešnosti v različnih državah različne ravni pomembnosti. V zvezni državi z avtonomnimi šolskimi sistemi, kot je Kanada, nudijo nacionalno izvedene raziskave tudi primerjavo med provincami. Na Finskem in Švedskem posvečajo tisti, ki sprejemajo odločitve, največ pozornosti rabi vrednotenja za zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti učencev ne glede na njihovo socio-ekonomsko ozadje. V Franciji zagotovijo pričakovano stopnjo uspešnosti učencev in potrebno kakovost učiteljev s pomočjo empiričnih preizkusov. V Angliji in na Nizozemskem podajo državni inšpektorati šolam informacije, ki jim lahko pomagajo pri izboljševanju, velik poudarek pa je tudi na dostopnosti ugotovitev za zainteresirane strani in torej tudi na širši odgovornosti šol.

Države, ki so predstavljene tukaj, imajo vrsto različnih orodij za nadzorovanje. Vse referenčne države imajo precejšnje izkušnje z raziskavami, ki primerjajo dosežke učencev po državah, in večina jih sodeluje v vsaj treh obsežnih tekočih raziskavah: raziskavi PISA, raziskavi TIMMS na področju matematike in naravoslovja ter raziskavi PIRLS na področju bralne pismenosti. Poleg teh primerjalnih raziskav imajo vse države pripravljene sisteme za izvajanje obsežnih vrednotenj znotraj svojih mej. V Kanadi se ta izvajajo tako znotraj provinc kot po celotni državi. Različne države na različne načine združujejo funkcije ugotavljanja stanja oziroma težav in funkcije nadzorovanja sistemov. Na Finskem in Švedskem, kjer so bile odgovornosti decentralizirane, vendar imajo nacionalne agencije napotke za zagotovitev enakovrednih možnosti v sistemu, te agencije ne poudarjajo le ocenjevalnega postopka ampak tudi ukrepe za konstruktivno obvladovanje kakršnekoli ugotovljene težave. Inšpekcijski sistemi v Angliji in na Nizozemskem ne služijo le za to, da ostajajo šole zavezane svojim standardom, ampak tudi za podajanje informacij. To omogoča, da se šole izboljšajo same, in da se take inšpekcije povežejo z raziskavami o učinkovitosti šol. Francija ima poseben pristop, saj ločuje preverjanje za ugotavljanje stanja oziroma težav in nadzorovanje sistemov. Učitelji z ene strani pridobijo orodja za prepoznavanje specifičnih močnih in šibkih točk učencev ter za prepoznavanje potenciala za razvijanje svojega lastnega poučevanja. Z druge strani pa ločene raziskave z javno dostopnimi ugotovitvami podajo informacije o stopnjah uspešnosti ustanov.

Vse države objavijo rezultate evalvacij šolskih sistemov, vendar tega ne naredijo na enak način delno tudi zaradi razlik v zasnovi evalvacijskih instrumentov. V Kanadi na primer province poročajo o rezultatih po ravneh navzdol, od ravni province proti ravni posameznega učenca (pri raziskavah z naključnimi vzorci na ravni učencev to ni možno). Tako v Angliji kot v Franciji objavijo ugotovitve preizkusov v čim bolj dostopni obliki in s tem poskušajo pritisniti na šolski sistem, da bi prišlo do izboljšav. Vendar je večina poudarka v Franciji namenjena ravni celotnega sistema (čeprav se ta spreminja), medtem ko so v Angliji še posebno pomembni rezultati posameznih šol. Ne glede na to, v kolikšni meri so ugotovitve dostopne javnosti, mora splošen vzorec iz obravnavanih držav razviti mehanizme za individualizirano podajanje povratnih informacij šolam, kar šolam pomaga razmišljati o možnih izboljšavah.

Peto poglavje

ORGANIZACIJA SISTEMOV ZA PODPORO

Da bi šole lahko postale "učne organizacije", potrebujejo trdne sisteme za podporo - institucionalne službe namenjene za izboljšanje kakovosti šol. Takšni sistemi lahko podpirajo prizadevanja posameznih učencev in učiteljev, celotnih šol in njihovih vodstev ter šolskih sistemov in organizacij za ohranjanje šol. Sisteme za podporo za posamezne učence, vključno s tistimi učenci, ki imajo določene šibkosti ali posebne potrebe, se lahko razlikujejo od sistemov za podporo, ki se nanašajo na potrebe šol in učiteljev ter od tistih, ki se nanašajo na celotni šolski sistem. Sedmo poglavje tega poročila govori o organizaciji izobraževalnih postopkov znotraj šol, osmo poglavje pa o integraciji priseljenih učencev. To poglavje se predvsem posveča strukturam za podporo posameznim šolam in šolskemu kolektivu:

- zunanjim svetovanjem šolam, vključno z vlogami šolskega inšpektorata in šolskih omrežij;
- medslužbenemu usposabljanju učiteljev, vključno z njegovo organizacijo in financiranjem, posebnemu usposabljanju za vodje in velikim izzivom, s katerimi se danes sooča medslužbeno usposabljanje;
- odnosu med sistemi za podporo in kakovostjo šol.

Sistemi za podporo v referenčnih državah

V **Kanadi** strokovne službe navadno financirajo šolska okrožja in province, medtem ko se v občinskih šolskih svetovnih odborih zbirajo lokalne zainteresirane strani.

V okviru kanadskih iniciativ za izboljšanje šol rezultati testov ne pomagajo šolam samo s podajanjem informacij za nadzorovanje njihovega napredka, ampak tudi z dokazi o rezultatih najboljše prakse drugod. Programe za razvoj šol pogosto finančno in idejno podpirajo vlade provinc ter pri tem vključujejo sodelovanje vodstva šole, učiteljev, občinskih predstavnikov in staršev. V nekaterih primerih delujejo znotraj šolskega okrožja skupine za razvoj šole, kjer se zbirajo skupaj številne zainteresirane strani, ki dajejo svoje nasvete šolskemu vodstvu.

Oblasti v kanadskih provincah in občinah posvečajo precejšnjo prioriteto in sredstva strokovnemu usposabljanju učiteljev in se pri tem še posebno posvetijo učenju učiteljev v njihovi lastni organizaciji. Pri tem usposabljanju tesno sodelujejo tako univerze kot šolski okraj. "Dnevi strokovnega usposabljanja", ki so določeni med šolskim letom, niso namenjeni le usposabljanju kolektiva posamezne šole ampak tudi številnim dejavnostim za razvoj šole. Ustanove, ki usposabljujejo na novo kvalificiran kolektiv, so zelo dobro razvite in ponujajo možnosti izobraževanja glede na ocenjene potrebe. Kolektiv se lahko usposablja tudi na univerzitetnih poletnih šolah, ki imajo pogosto podpisano pogodbo z ministrstvi za izobraževanje. Spodbuda za sodelovanje v takih usposabljanjih je lahko povišanje plače.

Številne izobraževalne reforme v Kanadi temeljijo na "navodilih glede ocenitev", kjer rezultati testov oblikujejo načrtovanje razvoja šol. Kljub temu pa nobena raziskava ne poroča o skupnih učinkih takih iniciativ na uspešnost ali o učinkih svetovnih organizacij na kakovost šol.

V **Angliji** se prizadevanje državne oblasti, da bi določila visoke cilje, ki bi za vsako šolo predstavljali izziv glede kakovosti in standardov, zanaša na močne sisteme za podporo. Ti so

tesno povezani s sistemi vodenja in inšpekcije. Na državni ravni sta bila za podporne funkcije zadolženi Oddelek za izobraževanje in veščine (DfES) ter Urad za standarde v izobraževanju (OFSTED), na lokalni ravni pa lokalni izobraževalni organi in šolski upravni svet. Razlog za vedno večjo pomembnost povezovanja šol v omrežje in širjenje strokovnega znanja je nedavno povečanje števila srednjih šol s poklicnimi profili.

DfES in OFSTED razvijata centralizirane zunanje mehanizme s pomočjo rezultatov inšpekcij posameznih šol in instrumentov, ki so zasnovani za spodbujanje določenih področij sposobnosti učencev, vključno z nacionalno strategijo glede pismenosti in nacionalno strategijo glede matematičnega znanja. Izobraževalni okraji nudijo podporo šolam pred in po inšpekciji, vodilni organ pa po inšpekciji razvije delovni načrt za izboljšanje šibkih točk. Rast specializiranih srednjih šol olajšuje vzpostavljanje omrežij šol, prek katerih si lahko šolsko vodstvo in kolektiv učiteljev izmenjujejo izkušnje in znanje. Za šole, ki imajo slabšo uspešnost izobraževanja, nudi osrednja oblast podporo s pomočjo posebnih ukrepov, ki pa jim sledijo sankcije, če se zahtevano izboljšanje ne pokaže.

Medslužbeno usposabljanje poteka predvsem na posameznih šolah, kjer je vključeno v sisteme zagotavljanja kakovosti, ki so jih izdelale šole. Obseg dejavnosti sega od dnevov usposabljanja za celoten kolektiv, ki so posvečeni načrtovanju razvoja šole, do svetovanj glede predmetov in timskega poučevanja. Posamezne učitelje lahko usposabljujejo izkušeni učitelji, ki imajo odlične sposobnosti poučevanja in ki so vsak teden za en dan oproščeni poučevanja. Tudi strokovne kvalifikacije za višje in srednje vodje so se razvile kot odgovor na raziskave, ki so kazale pomembnost njihovega vpliva na kakovost šol.

V novem **finskem** modelu šolskega vodenja – "informirano vodenje" – dobijo ustanove, ki so odgovorne za evalvacijo, pomembno podporno funkcijo. To sega od nacionalnega sveta za izobraževanje, ki je razvil model, s katerim se lahko šole evalvirajo same, do evalvacije in podpore na ravni občine.

Medslužbeno usposabljanje zajema občine, državne organe provinc, nacionalni odbor za izobraževanje, univerze in združenja učiteljev. Tečajji se deloma odvijajo med poletnimi počitnicami, vendar se učitelji zanje ne odločijo vedno, ker morajo udeležbo na tečajih plačati sami. Glede na nedavno raziskavo, bi učitelji želeli več usposabljanja, kot ga imajo trenutno. Še posebno pa čutijo nezadostno podporo pri reševanju začetniških težav mladi učitelji, na splošno pa si učitelji želijo boljših strategij za delo z manj uspešnimi učenci. Medslužbeno usposabljanje se osredotoča na odkrivanje potenciala različnih učencev.

V **Franciji** so podporne strukture integrirane v regijsko izobraževalno upravo (*akademije*) prek šolskih inšpektorjev, ki so večinoma odgovorni za svetovanje šolam in še posebno učiteljem. Tudi akademije in šole za usposabljanje učiteljev nudijo nadaljnjo podporo. Posamezne šole so tudi podprte prek prioritarnih območij izobraževanja (*Zones d'Education Prioritaires – ZEP-i*) v prikrajšanih območjih in prek regionalnih mrež za podporo.

Sistem inšpekcij služi večinoma za nadzorovanje dela učiteljskega kolektiva in regionalni inšpektorji nato svetujejo učiteljem. Za ocenitev uspešnosti učiteljev opazuje razredni pouk en inšpektor na vsakih 300 učiteljev na osnovnošolski ravni, ter en inšpektor na vsakih 750 učiteljev na srednješolski ravni. Temu sledijo odločitve o razvoju kolektiva, čeprav veliko učiteljev verjame, da inšpektorji v praksi ne morejo ustrezno izpolniti svoje svetovalne vloge. Nadaljnja raven podpore v ZEP-ih je bolj usmerjena v razvoj celotne šole. Območni svet (*Conseil de zone*), ki zajema učitelje, starše in lokalne ter državne predstavnike, pomaga pri

izdelovanju prečnega prereza posameznih šol. Razprave o šibkih točkah tega pristopa pa kažejo na pomanjkanje podpore s strani učiteljskih skupin.

Akademije in šole za usposabljanje učiteljev izvajajo tečaje za nenehno usposabljanje učiteljev. Pri tem učitelji sodelujejo prostovoljno in so v času tečaja oproščeni poučevanja. Okoli 60 odstotkov učiteljev je v zadnjih petih letih sodelovalo pri vsaj enem enotedenskemu tečaju. Običajno so bila taka usposabljanja usmerjena v določen šolski predmet, vendar so bili uvedeni novi tečaji na temo izobraževalne inovacije, heterogenosti in IKT-jev. V zadnjem času je bilo težko izvesti zadovoljiv program usposabljanja zaradi denarnih omejitev in nestrinjanja uprav z organizacijo tečajev. Vendar se je vodenje takih usposabljanj izboljšalo z reformami glede upravljanja izobraževanja.

Pri ohranjanju kakovosti šol uporablja Francija "uporabniško prijazen" slog povratnih informacij glede evalvacijskih rezultatov, ki se posredujejo šolam. Vseeno pa s trenutnim sistemom niso zadovoljni, saj je pisanje inšpektorskih mnenj o učiteljih del njegove podporne funkcije.

Nizozemski visoko razviti sistemi za podporo šolam so očitno ločeni od šolske inšpekcije. Ti so: regionalne "službe za svetovanje šolam", ki služijo večinoma osnovnim šolam; šolski svetovalni centri za protestantske in katoliške šolske strukture ter take, ki nimajo veroizpovedi; ponudniki medslužbenega usposabljanja, ki jih vzdržujejo številni organi, vključno z osrednjimi državnimi ustanovami in državni izobraževalni svet, ki nudi nasvete glede osnovnih težav v izobraževalnem sistemu. V poznih 90-tih letih so nastale svetovalne službe na ravni občin, da bi te postale bolj dojemljive za potrebe šol in kot pomoč občinam pri načrtovanju lokalnega razvoja.

Državni svetovalni centri nudijo srednjim šolam systemske nasvete, ki so osredotočeni na izvajanje inovacij in organizacijski razvoj. Nudijo pa tudi individualno svetovanje za šole in učitelje. Državni svetovalni centri, ki jih delno financira država, svoje usluge nudijo šolam, medtem ko šolski inšpektorat ni uradno zasnovan kot podporna struktura in se od njega v praksi pričakuje, da nudi nasvete šolskim vodstvom, kolektivu in okrajem. Šole lahko za izboljšanje priporočil inšpektorjev črpajo iz svetovalnih služb, čeprav med inšpektorji in svetovalci ni nobene institucionalne povezave.

V 90-tih letih so na Nizozemskem prešli iz vrste ustanov za usposabljanje učiteljev, ki jih je financirala država, na sistem več ponudnikov, kjer šole izbirajo tečaje s pomočjo določenih sredstev, ki so jih občine dodelile organom za vzdrževanje šol. Kljub temu pa je trenutna ponudba možnosti izobraževanja nezadostna, saj jo delno ovira delovna preobremenjenost učiteljev in mišljenje nekaterih učiteljev, da je kakovost tečajev slaba. En vir vedno večje potrebe po usposabljanju so vodje, ki so pridobili veliko novih vlog v nizozemskih šolah z delom na področju proračuna.

O tesnih povezavah med dobro razvitimi strukturami za podporo in kakovostjo šol na Nizozemskem ni dokazov. Ena izmed nizozemskih raziskav o učinkovitosti šol podaja, da lahko le en odstotek spremenljivosti v uspešnosti pripišemo lastnostim te podpore.

Na **Švedskem** so občine pri prenosu odgovornosti iz državne na občinsko raven pridobile odgovornost za večji del šolske podpore, pri čemer imajo najpomembnejše vloge šolski sveti, učitelji in organizacije za usposabljanje.

Šole morajo glede zadev, kot so finance in nadzorovanje kakovosti, sodelovati z organi za vzdrževanje šol. Svetovalni sveti omogočajo staršem, da sodelujejo pri šolskih zadevah.

Medslužbeno usposabljanje temelji na tržnem modelu z velikim številom ponudnikov. Občine morajo nuditi in so za to tudi plačane, da nudijo primerne možnost za usposabljanje, medtem ko za udeležbo poskrbijo ravnatelj in učitelji. Medslužbenih tečajev usposabljanja se udeležuje veliko učiteljev, vendar se odstotki udeležbe zelo spreminjajo med šolami in občinami. Združenja učiteljev se zelo zanimajo za usposabljanja in so dosegla, da se za učitelje predvidi čas usposabljanja v okviru zaposlitve. Na Švedskem je nenehno usposabljanje šolskih vodij zelo pomembno glede na to, da se je strateška vloga vodstva povečala, in rezultat tega je, da tečaje organizira nacionalna agencija za izboljšanje šol, čeprav naj bi usposabljanje organizirale občine.

Podobnosti in razlike sistemov za podporo

Ob vedno bolj decentralizirani ponudbi izobraževanja, medtem ko heterogeni učenci ustvarjajo nove izobraževane izzive, spoznavajo te države pomembnost močnih sistemov za podporo šolam. Pogosto se je podpora povezovalo z nadzorom in evalvacijo ali prek preizkusov znanja učencev, inšpekcije, ali prek samoevalvacije. Vsaka država dodeli posebno vrednost določenim področjem podpore in tako nastanejo podobnosti in razlike med državami.

Teh šest držav se močno razlikuje glede na predstavo, kako bi morali podpirati posamezne šole in učitelje, ter glede na dogovore, ki temu sledijo. Na Nizozemskem imajo tradicijo strokovnih struktur za podporo učiteljem, ki so neodvisne od inšpekcije ali upravnega nadzora, medtem ko se v državah, kot so Kanada, Anglija in Finska, nagibajo k temu, da vključijo te službe v šolsko upravo in inšpekcijo. V Angliji podpora na primer jasno velja kot dodatek k rezultatom evalvacije in inšpekcije.

Zunanje svetovanje se lahko razteza od posameznih nasvetov do lokalnih omrežij in njegove funkcije se lahko prekrivajo s funkcijami upravnega nadzora. V vseh državah poskušajo določene organizacije izboljšati rezultate izobraževanja s pomočjo strokovnega svetovanja šolam. Na Nizozemskem izvajajo svetovalno funkcijo v večini šolske svetovalne službe, v Franciji in na Švedskem delajo to upravni organi, v Angliji pa inšpektorji. Kanada in Švedska bolj poudarjata svetovalno sposobnost neposrednih zainteresiranih strani kot pa le svetovalno sposobnost zunanjih organizacij staršev in predstavnikov organov za vzdrževanje šol. V nekaterih državah lahko pride do tekmovalnosti znotraj sistema, kar je popolnoma smiselno glede na to da različne šole razvijajo področja strokovnega znanja, kot to počnejo na primer na srednješolski ravni v Angliji.

En primer podpore za šole, ki je povezan z zgornjim opisom nadzorovanja, je sklicevanje na rezultate evalvacije in še posebno na rezultate testiranja učencev, na katerih temelji načrtovanje razvoja. Do sedaj so se učitelji pogosto branili te povezave med ocenjevanjem in razvojem in to celo do takšne mere, da testiranje za njih velja kot instrument nadzora in ne kot instrument podpore.

Obstaja veliko oblik medslužbenega usposabljanja učiteljev. Od 90-tih let naprej so se v izobraževalni politiki v vseh državah povečala prizadevanja za povečanje učinkovitosti strokovnega usposabljanja učiteljev. Države so v različni meri zamenjale neposredno ponudbo možnosti usposabljanja s tržnim modelom. V Kanadi in Angliji je usposabljanje usmerjeno k dejavnostim znotraj šol, kdaj tudi med "dnevi usposabljanja"; na Finskem,

Švedskem in v Franciji imajo učitelji večje zadržke pri udeleževanju na tečajih, ki se pogosto dogajajo izven šole. Angleški pristop na ravni šole uporablja veliko domačih mentorjev, medtem ko so drugje postale zelo pomembne univerze. V nekaterih državah obstaja prepričanje, da je medslužbeno usposabljanje neprimerno na ravni vsebine in sredstev.

Pomembna prioriteta je izboljšanje sposobnosti učiteljev za ugotavljanje stanja oziroma težav in obravnavanje posameznih potreb učencev v heterogenem okolju razreda. Druga prioriteta je nudenje ustreznega usposabljanja šolskim vodjem, vloge katerih so v decentraliziranem okolju ključnega pomena. V Angliji, na Nizozemskem in Švedskem na primer jemljejo usposabljanje vodstva zelo resno. V vseh državah razen v Angliji je glavni poudarek na usposabljanju že obstoječih vodij in ne na kvalificiranju pred nastopom na delovno mesto.

Šesto poglavje

RAZUMEVANJE IN UPORABA STANDARDOV

Izraz "izobraževalni standardi" je v veliko državah uporabljen v zvezi z želenim izboljšanjem rezultatov, medtem ko so v drugih državah za podobne namene uporabljene razprave o znanju učencev in šolski kurikulum. Ta raziskava je ugotavljala, kako države definirajo, določijo in skušajo podati "standarde". V celoti je ta raziskava temeljila na ideji, da standardi na normativen in obvezujoč način definirajo dosežke, ki so jih učenci dosegli do zaključka določene izobraževalne stopnje.

Raba standardov v referenčnih državah

V **Kanadi** kot tudi v Združenih državah Amerike je danes sprejemljivo, da so razvoj šol ter procesi poučevanja in učenja usmerjeni proti doseganju želenih in izmerljivih rezultatov učencev. Vendar se raba "standardov" razlaga na vsaj tri različne načine:

- za opisovanje določenih rezultatov učenja, ki so jih učenci dosegli v določenem šolskem letu – na primer sposobnost "uporabe matematike za reševanje splošnih resničnih težav";
- za določanje ciljev ali sprejemljive ravni dosežkov, na primer 80 odstotkov pravih odgovorov na testu, in včasih tudi odstotek učencev, ki naj bi bili sposobni to doseči;
- za opisovanje ocenjenih kategorij uspešnosti in ne le podajanje mej ter s tem razlikovanje med številnimi ravnmi sposobnosti in dosežkov. Ta tretja razlaga, ki temelji na sposobnostih, predstavlja v bistvu ideal, v praksi pa se najdejo le minimalni standardi uspešnosti, ki temeljijo na testih.

Standardi so določeni v večini kanadskih provinc, med temi pa se Ontario še najbolj približa tretjemu pristopu, ki temelji na sposobnostih, tako da določi bolj zapletena in delno praktična ocenjevanja, ki zahtevajo sposobnost reševanja problemov. Državni program preizkušanja znanja, Program šolskih kazalnikov učinkovitosti, ima pet stopenj uspešnosti, ki se navezujejo na branje, pisanje, matematiko in naravoslovje. Da bi določili pričakovan rezultat glede na drugo zgornjo razlago standardov, je Svet ministrov za izobraževanje sklical odbor 85 zaposlenih učiteljev, strokovnjakov na področju kurikula, staršev, predstavnikov učencev, znanstvenikov in članov drugih interesnih skupin. Ena izmed uvedb odbora je ta, da mora 95 odstotkov trinajstletnikov doseči vsaj prvo stopnjo na bralni lestvici, 5 odstotkov pa jih mora doseči vsaj peto stopnjo.

V **Angliji** izraz "standard" napolnjuje javne razprave o izobraževanju. Vendar se ta izraz ne nanaša vedno na normativno predpostavko o določenem pričakovanju glede doseženih stopenj uspešnosti: navadno je uporabljen za opis stopnje uspešnosti, na kateri je šola ali izobraževalni sistem (na primer "doseženi so visoki standardi"). Zaradi tega se državni inšpekcijski organ imenuje Urad za standarde v izobraževanju in enota za ključne standarde in učinkovitost oddelka za izobraževanje in večšine skrbi za "izboljšanje in vzdrževanje standardov znanja učencev".

Pričakovanja glede uspešnosti ali sposobnosti so definirana znotraj okvira nacionalnega kurikula, ki se nanaša na "pričakovane stopnje znanja" pri glavnih predmetih. Vsako glavno področje kurikula ima osem stopenj, ki opisujejo obsežne ravni kompetenc. Od učencev se

pričakuje, da se vsake dve leti premaknejo na višjo raven. Pri starosti 7, 11 in 14 let opravljajo preizkuse znanja na osnovi kurikula. Pri vsaki starosti je "pričakovana" določena stopnja uspešnosti (2, 4 in 5/6 vsaka za svojo starost) in obseg, znotraj katerega naj bi uspešna večina starostne skupine (1-2, 2-5 in 3-7 vsak za svojo starost). Cilj politike je povišati profil dosežkov na vsaki stopnji. Pri angleščini je na primer leta 1997 pričakovan standard četrte stopnje doseglo 63 odstotkov enajstletnikov in država je želela to povečati na 80 odstotkov do leta 2002 (dosegli so 75 %).

Da bi dosegla take cilje pri višanju doseženih standardov, želi država okrepiti usposabljanje kolektivov, vložiti dodatna sredstva in uvesti nove strategije poučevanja pri branju in matematiki. V poznih 90-tih letih so se ta prizadevanja še posebno osredotočila na starostne skupine sedem - ter enajstletnikov in dosežki so se v teh skupinah povečali, vendar je slabše napredovanje na srednješolski ravni leta 2001 vodilo do uvedbe strategije "tretje ključne stopnje" (11-14 let).

V Angliji so poleg standardov za uspešnost učencev oblikovani tudi standardi za poučevanje in inšpektorat meri te benchmarke glede na "značilnosti uspešnega poučevanja".

Na **Finskem** se izrazu "standardi" izogibajo, saj v nordijski filozofiji šolskega razvoja točno določeni standardi preizkusov znanja niso sprejemljivi. Kljub temu pa so podani cilji uspešnosti v smislu "minimalnih kompetenc". Od leta 1999 je bil cilj obvezujočih kriterijev za končno ocenjevanje učencev na koncu obveznega šolanja okrepiti princip pravičnosti tako pri selekciji za nadaljnje izobraževalne stopnje kot pri doseganju enakovrednih učnih možnosti.

Nacionalni odbor za izobraževanje objavlja priporočila glede znanja in veščin, ki jih mora učenec doseči, da je pri teh testih ocenjen kot "dober". Ta priporočila veljajo kot evalvacijski kriteriji za šole in predstavljajo temelje za nacionalno ocenjevanje uspešnosti.

V **Franciji** je strogo centralizirano vodenje učne vsebine prek predpisanega kurikula in končnih preizkusov znanja že dolga tradicija. Iz tega so nastala osrednja pričakovanja za učence in učitelje, ne da bi specifično podali zahtevane standarde uspešnosti. Rezultati končnih preizkusov znanja in primerljiva ocenjevanja šolske uspešnosti niso razložena glede na vnaprej postavljene modele znanja učencev, ampak primerljivo z opisovanjem šol znotraj njihovega socialnega konteksta.

V zadnjih nekaj letih je začela Francija poleg učnih vsebin definirati tudi veščine in kompetence, ki jih je treba obvladati. Na nivoju predmetne stopnje osnovne šole Ministrstvo za izobraževanje na primer določa ustno izražanje, iskanje informacij in druge jezikovne veščine, ki bi jih morali učenci obvladati. To še ni pričakovan cilj, ampak del definicije ciljev poučevanja, kar pomeni, da je bolj smernica kot zahteva po znanju.

Tradicionalno so na **Nizozemskem** poudarjali pedagoško svobodo šol in učiteljev. Država do danes še ni uvedla centraliziranih pričakovanj glede uspešnosti v smislu minimalnih standardov. Standarde raje posredno spodbujajo prek meritev uspešnosti in končnih preizkusov znanja, ki temeljijo na nacionalnih učnih ciljih. Nacionalni svet za izobraževanje je tudi predlagal, da bo v prihodnosti oblikoval minimalne cilje za osnovne in srednje šole ter preveril njihovo znanje, kar predstavlja presenetljivo spremembo v izobraževalni strategiji.

Cilji poučevanja, ki opisujejo znanje in veščine, za katere se pričakuje, da jih bodo učenci dosegli, so že definirani v zvezi z dokončanjem nižje in predmetne stopnje osnovne šole ter

srednje šole in so določeni za vsak predmet posebej. Ti cilji so pomembni za pouk v razredu, ker oblikujejo temelje za ocenjevanje uspešnosti in preverjanja znanja. Rezultati so nato vneseni v "izkaznice kakovosti" šol, ki jih objavi inšpektorat.

Poleg tega imajo standardi pomembno vlogo pri poučevanju in pri načinih, kako jih inšpekcija ocenjuje. Inšpektorat za ocenjevanje osnovnih šol uporablja 13 standardov, 11 podstandardov in 99 kazalnikov. Ti vključujejo obsežnost predelane vsebine, ciljno usmeritev učnih ur, aktivno sodelovanje učencev in učne rezultate.

Na **Švedskem** izraza "standardi" ne uporabljajo za opis zahtev glede uspešnosti, ampak so v praksi standardi definirani z učnimi načrti nacionalnega kurikula in ocenjevalnimi merili kot tudi z evalvacijskimi merili za nacionalne preizkuse znanja v petem in devetem razredu.

Kurikul podaja tako splošne kvalitativne izobraževalne cilje za poučevanje in učenje ("cilji, za katere se je treba boriti") kot minimalno stopnjo uspešnosti, ki naj bi jo učenci dosegli pri različnih predmetih do zaključka šole ("cilji, ki jih je treba doseči"). Kurikul sam je strnjeno podan s splošnimi smernicami, vendar vsebina preizkusa znanja spremeni te smernice v standarde uspešnosti.

Podobnosti in razlike pri oblikovanju standardov

Čeprav vse države v tej raziskavi ne uporabljajo izraza "standardi" v javnih razpravah, imajo vse nekakšno obliko pričakovanj glede uspešnosti in večina jih želi določiti bolj jasno obliko teh pričakovanj. Ta pričakovanja lahko določimo nekje med splošnimi izobraževalnimi cilji in specifikacijo, da naj bi bil uspeh vseh učencev na dejanskem preizkusu znanja znotraj določenega obsega. Če želimo, da bo splošna javnost razumela standarde, morajo biti natančni in v strnjeni obliki. To najverjetneje kaže na potrebo, da bi se izognili določanju standardov glede posebnih nadrobnih ciljev, ki se nanašajo na vsebino učnih predmetov, in da bi se osredotočili na osnovne značilnosti poučevanja predmeta ter na doseganje znanja na določenih osnovnih področjih. Takšna je situacija na Finskem, Švedskem in v nekaterih kanadskih provincah. V Angliji, Franciji in na Nizozemskem so obstoječe smernice prejele kritike, ker so podale preveč podrobnosti in tako se v teh državah razpravlja o ideji, da bi se osredotočili na vnaprej določene cilje za pomembna temeljna področja in osnovne kompetence.

V praksi pa do določene mere vse države izvajajo model "standardov", ki združuje pričakovanja glede uspešnosti po nacionalnem kurikulu z nacionalno uporabljanimi postopki pri izvajanju preizkusa znanja. Standardi so lahko v obliki minimalnega pričakovanja glede vseh ali večine učencev, ali kot kriterij za dober dosežek. Neposredno združevanje kurikulov in preizkusov znanja je lahko uspešno, če se sami kurikuli nanašajo na stopnjo kompetence, ki naj bi bila dosežena. Na Finskem in Švedskem so uvedli minimalne standarde in na Nizozemskem razmišljajo, da bi naredili enako. Takšen minimalen prag je kot nekakšna glavna sestavina pri ohranjanju izobraževalne kakovosti, še posebno za populacijo iz neugodnih okolij, ki doslej ni pogosto dosegala nobenih minimalnih stopenj dosežkov.

Sedmo poglavje

ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVALNIH PROCESOV ZNOTRAJ ŠOL

Na uspešnost učencev, kot jo je izmerila raziskava PISA, vplivajo tako zunanji kot notranji dejavniki in v tem pogledu igrajo izobraževalni procesi pomembno vlogo. V tem poglavju so izpostavljeni trije posebni vidiki šolskih procesov: kako šole obravnavajo kurikul, kako izvajajo ocenjevanja in kako obravnavajo heterogenost skupnosti učencev.

Organizacija izobraževalnih procesov v referenčnih državah

V **Kanadi** imajo vse province razen province Saskatchewan temeljni kurikul. V povprečju se 80 odstotkov vsebine definira na ravni provinc in 20 odstotkov na lokalni ravni. Vseeno pa se stopnja podrobnosti, ki so še definirane v kurikulu, po provincah zelo spreminja. Nekatere province, kot je na primer Alberta, imajo podrobne specifikacije, v nekaterih provincah pa so bile vključene prečne kurikularne kompetence. Kurikul osnovne šole se osredotoča na temeljne predmete, medtem ko se pri srednji šoli začne večinoma z obveznimi predmeti, nato pa je ponudba možnosti v višjih letnikih vedno večja. Posamezne šole lahko sredstva razporedijo samostojno in ponudijo kakršnokoli možnost poučevanja ali učenja, ki jo je sprejela občina, da bi podale potrebno znanje in veščine, ki so potrebni za doseganje definiranih standardov.

Kurikul implicitno zahteva, da se uspešnost učencev oceni in v principu je za to delo odgovoren razredni učitelj. Reforma kurikula je zelo povečala delovne zahteve za učence in učitelje.

Učenci, ki imajo učne težave, in tisti učenci, ki so nadarjeni, imajo dostop do posebne ponudbe možnosti izobraževanja, čeprav so vključeni tudi v standarden pouk.

V **Angliji** nacionalni kurikul določi osnovno vsebino obveznega izobraževanja (starost od 5 do 16 let), smernice kurikula pa podajo tudi zgodnje cilje v predšolski vzgoji za otroke iz okolij, kjer to financira država. Osnovni predmeti v nacionalnem kurikulu so angleščina, matematika in naravoslovje ter dodatnih 7 predmetov, za katere so določeni poučevalni in izobraževalni cilji. Teme, ki segajo prek mej določenega predmeta želijo na primer spodbuditi prenos vrednot, razumevanje ekonomskih postopkov ter zdravstveno in civilno izobrazbo. Minimalne zahteve pri predmetu so opisane in določajo, kaj naj bi učenci dosegli do konca vsake starostne stopnje – pri starostih 7, 11, 14 in 16 let. Šole pa odločajo o tem, kako se bodo predmeti poučevali, koliko časa jim bodo namenili, če in kako se predmeti združujejo ter kako bi razporedili učenje prek posamezne večletne stopnje kurikula.

Standardizirani preizkusi znanja iz temeljnih predmetov se izvedejo v celotni državi na koncu vsake od prvih treh stopenj kurikula. Za redno ocenjevanje dela učencev so odgovorni tudi učitelji. Na koncu zadnje stopnje obveznega šolanja opravljajo učenci končni državni preizkus znanja iz več predmetov, medtem ko navadno za nadaljevanje izobraževanja na višji stopnji potrebujejo spričevalo višje ravni, ki temelji predvsem na preizkusih znanja in ga prejmejo dve leti kasneje.

V Angliji prevladujejo "splošne" šole, ki sprejemajo celoten obseg sposobnosti, njihov cilj pa je učiti vse otroke na šoli skupaj. Nekatere državne zainteresirane strani menijo, da takšna praksa omejuje doseg predpisanih standardov. Od šol se pričakuje, da bodo sprejele strategije združevanja, ki so najboljše za učence in kjer je treba učence s podobnimi

sposobnostmi učiti skupaj. Za dodatna sredstva za učence s posebnimi učnimi potrebami, ki so večinoma vključeni v navadne razrede, je poskrbljeno sistematično. Kljub temu pa morajo učenci, ki ne dosežejo pričakovane ravni na koncu nižje stopnje osnovne šole, obiskovati poletno šolo, preden lahko nadaljujejo šolanje na predmetni stopnji.

Na **Finskem** se temeljni kurikulum izvaja že v prostovoljnem letu predšolske vzgoje, ki obsega 90 odstotkov populacije in ki poudarja individualnost otrok ter njihovo sposobnost sodelovanja kot članov skupine. Za obvezno šolanje določa temeljni kurikulum izobraževalne cilje, temeljno vsebino predmetov in ure pouka za vsak predmet. Občine in šole razvijajo svoj kurikulum na osnovi podanega temeljnega dela. Čeprav temeljni del kurikula vključuje širok obseg predmetov, je 20 odstotkov učnega časa rezerviranega za izbirne predmete, ki imajo pomembno vlogo in so zelo priljubljeni.

Ocenjevalni sistem na Finskem se močno zanaša na samoocenjevanje in druge mehanizme, ki dajo relativno malo poudarka na preizkuse znanja. Domača naloga je na finskih šolah izrednega pomena in služi kot sredstvo za nadzorovanje predanosti učencev šoli in izobraževanju. Napredek učenca pri učenju se spremlja prek dokumentacije s poročili za posameznega. Učence spodbujajo k samoopazovanju in samoocenjevanju, medtem ko ocene izhajajo iz ocenjevanja učiteljev. Na koncu obveznega šolanja ni končnega preizkusa znanja.

Na finskih šolah učence bolj pogosto združujejo v skupine glede na zanimanje za določen predmet kot pa glede na njihov intelektualni potencial. Le 2,5 % otrok obiskuje posebne šole in finski razredi so heterogeni glede na sposobnosti in ozadja učencev. To zahteva učinkovito učenje v majhnih skupinah, kjer so učitelji pripravljene določiti nove skupine, če je to potrebno. Raziskave kažejo na to, da so na Finskem razredi, kjer so združeni učenci različnih sposobnosti, v veliki meri koristili slabšim učencem, medtem ko na boljše učence sestava učne skupine ni imela velikega vpliva. Učitelje že zgodaj usposablja na delo s heterogenimi skupinami s pomočjo širokega spektra metod. Razširjen svetovalni sistem podpira učence pri izbiranju predmetov za njihovo nadaljnje izobraževanje pri načrtovanju poklica. Učenci, ki imajo učne težave, se udeležujejo individualnega pouka ali pouka v majhnih skupinah enkrat ali dvakrat na teden, poleg tega pa jim pomagajo še učitelji za posebne potrebe znotraj in zunaj njihovih razredov.

Francoski nacionalni učni načrt za predšolsko vzgojo otrok starih od dveh do pet let želi razviti govorne in slušne spretnosti otrok ter njihov spomin in razumevanje števil in črk. Nacionalni učni načrti navajajo podrobne cilje za delo na šolah od predšolske do srednješolske ravni. V bistvu opisujejo izobraževalne cilje, predmete in njihovo vsebino, dejavnosti med urami in metode, kot tudi znanje in spretnosti, ki jih je treba doseči. Učitelji imajo določeno fleksibilnost pri izbiranju učnih materialov in razporejanju časa poučevanja v okviru določenih mej.

Osrednja predpostavka pri ukvarjanju z različnostjo v francoskih šolah je, da bodo metode poučevanja ter dejavnosti, ki so prilagojene za različne potrebe posameznih učencev in skupin znotraj razreda, proizvedle rezultate učenja, ki so čim bolj enakovredni. To vključuje programe za podporo posameznih učencev v osnovni šoli in tudi oblike podpore posameznikom pri vstopu v vsako stopnjo srednješolskega izobraževanja. Kljub temu pa številni kolektivi učiteljev menijo, da ponudba podpore za posamezne učence ni del njihove službe. Tako so na primer triurni učni moduli v prvem letniku srednje šole, ki so mišljeni za nadaljnje razvijanje spretnosti pri glavnih predmetih za posamezne učence, v resnici pogosto bolj splošne ure za vaje iz teh predmetov.

Osnovne šole na **Nizozemskem** morajo sprejeti nacionalno predpisane cilje kvalifikacij. Srednje šole sledijo prvim dvem ali trem letom kurikula predpisanega za osnovno izobraževanja, ki vsebuje cilje znanja in 15 predmetov z določenimi učnimi urami. Kurikul za osnovno izobraževanje je preobremenjen in razdrobljen, kar šolam pušča le malo prostora za spreminjanje učne vsebine. Vseeno pa so leta 2002 uvedli nekaj več fleksibilnosti glede ciljev usposobljenosti in učenja predmetov, kar šolam dovoljuje, da izvzamejo določene skupine učencev iz določenih področij predmetov. Nov temeljni kurikul za predmetno stopnjo osnovne šole, ki so ga uvedli leta 2004, pokriva dve tretjini zahtevanega učnega časa, kar pušča veliko prostora za izbiro. Tik pred zaključkom nižje stopnje osnovne šole opravljajo učenci preizkus znanja pri nizozemskem jeziku, računanju, obravnavanju podatkov in okoljskih predmetih. Državni končni preizkus, ki naj bi ga opravljali na koncu osnovne šole, so ukinili, zaradi težav pri izvajanju temeljnega kurikula.

Med praktičnim usposabljanjem se učitelji prek različnih metod poučevanja usposabljaajo za potrebe heterogenih skupin učencev. Inšpektorji poročajo, da jih je večina sposobnih narediti podpirajoče učno okolje v razredu, vendar jih je le 25 - 30 odstotkov sposobnih individualno tako prilagoditi poučevanje, da učenci dosežejo svoj potencial. Zaradi tega poskušajo šole s pomočjo tečaja za usposabljanje kolektiva izboljšati kompetence učiteljev na tem področju. Učenci s posebnimi potrebami so čimbolj vključeni v redne šole, kjer jim pomagajo učitelji za otroke s posebnimi potrebami in drugi strokovnjaki.

Na **Švedskem** postavlja nacionalni kurikul cilje, ki jih morajo učenci doseči pri 18 obveznih predmetih, poleg tega pa tudi določa minimalno število učnih ur v devetih obveznih letih šolanja. Kljub temu se občine in šole odločajo o tem, kako bodo razporedile ta učni čas. Učenci pa se lahko svobodno odločajo, katere predmete se bodo učili v 6 % časa. V praksi se švedske šole osredotočajo na švedščino, angleščino in matematiko, ki so temeljni predmeti. Glede na nacionalni kurikul pripravijo šole svoje lastne načrte, kjer definirajo, kako bodo dosegle cilje, vključno z učnimi metodami in odgovornostjo učencev, ki tudi sami sodelujejo pri pripravljanju načrtov.

Učenci dobijo ocene le v 8 razredu in certifikat o opravljenem šolanju v 9 razredu. Za ocenjevanje je odgovoren samo kolektiv učiteljev brez nikakršnega zunanega nadzora.

Večina švedskih šol ima heterogeno sestavo učencev na šoli, na katero vpliva princip, da imajo vsi učenci pravico do enakovrednega izobraževanja ne glede na njihovo ozadje. Na vsaki šoli je dvojni cilj individualizacije (s prilagajanjem metod poučevanja za različne sposobnosti in potrebe posameznikov) in integracije (prek skupnih izkušenj). V praksi se način, na katerega se učitelji ukvarjajo s skupinami učencev z različnimi sposobnostmi, zelo spreminja med šolami in učitelji. Nekateri veliko bolj uporabljajo posebno kvalificirane učitelje in pomočnike, ki jim pomagajo pri učenju, kot drugi. V nekaterih primerih učenci s težavami obiskujejo razrede s specializiranimi učitelji izven svojih učnih ur.

Podobnosti in razlike v organizaciji izobraževalnega procesa

V šestih referenčnih državah ni najti skupnega vzorca za določanje kurikula. Čeprav se temeljni kurikuli, učni programi ali izobraževalni standardi izvajajo v vseh šestih državah, ni najti nobenega enotnega vzorca pri postopku določanja predpogojev kurikula ali pri ocenjevanju rezultatov učenja. Razlikujejo se v tem, koliko vsebine je podane in koliko jo je prepuščene šolam - takšna spremenljivost se dogaja tudi v zvezni državi kot je Kanada. V nekaterih državah, kot sta Finska in Nizozemska, so izobraževalni cilji in temeljni predmeti ter število in obseg učnih ur definirani na ravni osrednje oblasti, medtem ko je precej velik

delež časa rezerviran za obvezne izbirne predmete. Na Nizozemskem se je od leta 2002 svoboda izven temeljnega področja povečala in pokriva dve tretjine učnega časa v srednješolskem izobraževanju. V nasprotju pa v ponudbah možnosti učnega načrta v Franciji dopuščajo učiteljem manj možnosti izbire, čeprav lahko učitelji nižje stopnje osnovne šole fleksibilno porabijo svoj čas, vezani so le na minimalno število ur pri branju in pisanju. Na Finskem in Švedskem imajo šole primerljivo več svobode pri določanju učne vsebine. Na Švedskem je razporeditev števila ur za vsak predmet prepuščena občinam in posameznim šolam. Vseh šest držav ima tako notranje kot zunanje metode za ocenjevanje učencev na šoli. Razen Finske imajo vse države nekakšno obliko standardiziranega ocenjevanja uspešnosti za celotno državo. Tu gre lahko za redno ocenjevanje v času normalnega šolskega pouka ali pa za končni preizkus. Nizozemska, Francija in Anglija imajo vse končni preizkus znanja ob zaključku obveznega šolanja, medtem ko imata Anglija in Francija državni preizkus znanja tudi na koncu srednje šole. Na Finskem pa je napredovanje na višjo stopnjo izobraževalnega sistema odvisna od doseganja ciljev predmeta, kar je zapisano v izkaznih knjižicah in o tem potekajo tudi pogovori z učenci, ki imajo navodila za izvajanje samoocenjevanja svojega učnega napredka in rezultatov. Na Švedskem učence ocenijo v 8 in 9 razredu njihovi učitelji, v 9 razredu pa prejmejo še rezultate državnega preizkusa znanja iz švedščine, angleščine in matematike. Učitelji se o učnem napredku posameznika pogovorijo z učenci na podlagi ozadja obstoječih načrtov za napredek učenja posameznika. Kljub tem spremenljivostim se v vsaki državi o ocenjevanju uspešnosti in ocenjevanju, ki spremlja pouk, odloča kolektiv učiteljev.

Kolektiv učiteljev v preučevanih državah se srečuje z zelo pestro sestavo učencev, ki se razlikujejo po sposobnosti, maternem jeziku ter etničnem in socialnem izvoru. To heterogenost sprejemajo po državah na splošno kot nekaj pozitivnega čeprav v Franciji malo manj. Navadno izobraževalni sistemi izvajajo visoko stopnjo individualizacije pri procesih poučevanja in učenja, vendar nizko stopnjo selekcije učencev glede na njihovo uspešnost (čeprav je tega manj v Franciji in na Nizozemskem). To pomeni, da razvijajo učne načrte za posamezne učence in da, kjerkoli je to mogoče, vključujejo učence s posebnimi potrebami v redne šole in razrede. V Angliji pa se poučevanje učencev z različnimi sposobnostmi ne izvaja, če šole menijo, da so lahko določeni standardi bolj učinkovito doseženi v skupinah s podobnimi sposobnostmi. Za razliko pa Finska in Švedska povezujeta skupine učencev različnih sposobnosti s kakovostjo izobraževalne izbire. Vendar to v praksi ni vedno enostavno. Nizozemski učitelji pravijo, da je zelo težko prilagoditi ure posameznim potrebam različnih učencev v enem razredu. En možen pristop je ta, da so učitelji dobro usposobljeni za delo s heterogenimi skupinami učencev in na Finskem je to poudarjeno že od začetka praktičnega usposabljanja učiteljev. Dodatne ure s posebno kvalificiranimi učitelji, ki so lahko kdaj tudi izven razreda, tudi igrajo pomembno vlogo za učence s posebnimi potrebami, kot se to dogaja na primer na Finskem in Švedskem.

Osmo poglavje

INTEGRACIJA TUJIH UČENCEV IN UČENCEV STARŠEV, KI SO ROJENI V TUJINI

Rezultati raziskave PISA kažejo, da je velika verjetnost, da bodo tuji učenci navadno manj uspešni v šoli kot njihovi vrstniki, ki so bili rojeni v državi raziskave. To velja tudi za tiste učence, katerih starši so rojeni v tujini, čeprav v manjšem obsegu, vpliv tega dejavnika je še bolj izrazit, če sta bila oba starša rojena v tujini. Izkaže se, da obvladovanje jezika, v katerem poteka pouk, zelo vpliva na uspeh v izobraževanju. V nekaterih državah je odnos med etničnim izvorom in pridobljenimi spretnostmi, ki so priznane na mednarodni ravni, boljši kot v drugih. To sproži vprašanje, kako lahko ustrezna merila teh držav pomagajo razložiti razliko med tujimi in domačimi učenci v drugih državah.

Številne strategije se skušajo boriti proti zaostajanju priseljenih učencev in se ukvarjajo s heterogeno sestavo šolskih razredov. Do določene mere se te strategije prekrivajo z drugimi strategijami za pomoč učencem iz neugodnih okolij, kot so na primer učenci iz neugodnih socialnih ozadij in taki z učnimi težavami.

V tabeli 1 je za vseh šest opazovanih držav prikazano, kako pogosto so tuji učenci in prva generacija učencev tujih staršev manj uspešni v primerjavi z domačimi učenci v raziskavi PISA. V Kanadi je ta razlika veliko manjša od povprečne razlike v državah OECD. V Združenemu kraljestvu je razlika večja pri tujih učencih, razlika pri domačih učencih pa je blizu povprečne razlike v državah OECD. V drugih državah je razlika navadno nad povprečjem, čeprav je pri švedskih učencih prve generacije tujih staršev ta razlika blizu povprečja v državah OECD. V Franciji in na Nizozemskem je ta razlika zelo velika pri tujih učencih.

Pomembno je tudi vedeti, da se značilnosti priseljenega prebivalstva zelo razlikujejo v različnih državah, torej ne moremo teh razlik pripisati le izobraževalnim politikam. V Kanadi je 20 odstotkov učencev ali rojenih v tujini ali pa sta bila oba njhova starša rojena v tujini. Število le teh predstavlja na Finskem le 13 odstotkov. V drugih državah pa med 10 in 12 odstotkov. Podatki iz raziskave PISA nam ne omogočajo, da bi primerjali podobne skupine priseljencev.

Tabela 1
Dosežki domačih in tujih učencev v raziskavi PISA

Država	Področje pismenosti	Povprečni rezultat za domače učence, ki imajo vsaj enega starša, ki ni tujec	Razlika v točkah za domače učence s starši, ki so rojeni v tujini	Razlika v točkah za tuje učence s starši, ki so rojeni v tujini
Kanada	branje	538	+1	-27
	matematika	536	-6	-14
	naravoslovje	535	-14	-32
Finska	branje	548	*	-80
	matematika	537	*	*
	naravoslovje	539	*	-80
Francija	branje	512	-41	-78
	matematika	523	-36	-82
	naravoslovje	510	-59	-102
Nizozemska	branje	542	-72	-89
	matematika	575	-81	-105
	naravoslovje	541	-100	-104
Švedska	branje	523	-38	-73
	matematika	517	-51	-71
	naravoslovje	518	-32	-79
Združeno kraljestvo	branje	528	-18	-72
	matematika	534	-29	-51
	naravoslovje	537	-18	-80
OECD povprečje	branje	506	-39	-60
	matematika	504	-30	-48
	naravoslovje	504	-42	-60

*Zaradi premajhnega vzorca tujih finskih učencev, ni mogoče prikazati pomembnih podatkov.

1. Stopnja odgovora je prenizka, da bi zagotovila primerljivost.

Vir: Baza podatkov OECD PISA, 2001.

Kljub temu pa se te države soočajo s podobnimi težavami, ki so povezane z izobraževalno situacijo priseljenih skupin: slaba uspešnost šol, nizka stopnja dokončanja šolanja in višji delež učencev, ki ponavljajo predmete ali razrede. V nekaterih državah, kot so Anglija, Nizozemska in Švedska, so postale težave etničnega ločevanja bolj očitne z ukinitvijo šolskih okrožij in povečanjem možnosti izbire šole.

Vseh teh šest izobraževalnih sistemov je uvedlo nadomestna merila, katerih cilj je hitra in izčrpna integracija priseljenih učencev, zagotovitev enakovrednosti izobraževalnih možnosti hkrati z ohranjanjem kulturne identitete.

Prizadevanja za izobraževanje tujih učencev in učencev staršev, ki so bili rojeni v tujini

Kanada ima dolgo in posebno zgodovino večkulturne raznolikosti, velik val priseljevanja v zadnjem času pomeni, da je eden od petih učencev ali tujec ali je prva generacija tujih staršev. Okoli 9 odstotkov vzorca raziskave PISA doma ne govori jezika, v katerem poteka pouk. Kanada je tudi edina država, kjer so otroci priseljencev v povprečju enako uspešni kot otroci staršev, ki niso rojeni v tujini. Čeprav tuji učenci niso ravno tako uspešni, je njihova uspešnost še vedno nad povprečjem za vse učence OECD držav.

V 70-tih letih je kanadska priseljska politika opustila cilj "asimilacije" in sedaj je njen cilj podpreti večkulturno značilnost družbe. Izobraževalni sistem podpira kulturno raznolikost. Če je število priseljenih učencev dovolj veliko, ponudijo šole poseben pouk v njihovem domačem jeziku. Vendar omejitve proračuna ogrožajo neprestano spremenljivost takih programov.

Da bi se priseljeni učenci lažje vključili, nudi večina okrajev pouk v angleščini ali francoščini kot drugem jeziku. V Torontu so pripravili 41 "starševskih centrov" za podporo učenja na domu in 13 "zunanjih izobraževalnih centrov", ki nudijo programe v četrteh za pospešitev družbene integracije v izvenkurikularnem okolju. Kljub vsem tem merilom nekateri še vedno menijo, da učitelji ne pridobijo zadostnih praktičnih spretnosti pri delu s kulturno heterogenimi skupinami.

V **Angliji** raziskava PISA ni pokazala nobene statistično pomembne razlike med bralnimi sposobnostmi domačih učencev s tujimi starši in domačih učencev, katerih starši niso bili rojeni v tujini, ter zelo majhno razliko pri matematiki in naravoslovju. Vseeno pa so bili tisti, ki so se rodili v tujini, v povprečju le za eno raven bralne sposobnosti slabši od ostalih s primerljivim deficitom pri naravoslovju, ki pa je večji kot pri matematiki.

Prizadevanja za pomoč pri podpori priseljenih učencev so se v Angliji v 90-tih letih povezala s prizadevanji za pomoč skupinam iz socialno neugodnega okolja, glede na to, da je korelacija med družbenim ozadjem in rezultati izobraževanja precej močna. V prikrajšanih področjih so na primer "Območja izobraževalnega boja" dobila dodatna sredstva in morajo pripraviti delovne načrte za svoje posebne potrebe. Z druge strani pa je uvedba tržnih sil v izobraževalnem sistemu v nekaterih mestih povečala družbeno in etnično segregacijo. Ponudbe možnosti izobraževanja verskih šol so pogosto okrepile ta učinek.

Podpora za etnične manjšine se je nedavno okrepila s pomočjo: močne integracije domačega okolja ter okolja šol in predšolskih ustanov (kot v programu "Sure start"); določanja ciljev tako za šole kot za posamezne učence; rabe rezultatov preizkusov znanj za boljše povratne informacije posameznikom in za oblikovanje kurikulov ter dodatnega pouka, kot na primer med odmorom za kosilo ali s pomočjo dopolnilnega izobraževanja izven šolskih ur. "Subvencije za dosežke etničnih manjšin" upravlja Sklad za standarde, država pa želi zagotoviti, da so potrebe manjšin ter etničnih in dvojezičnih učencev glavna skrb izobraževalnega sistema.

Na **Finskem** je delež priseljencev zelo majhen - le malo več kot 1 odstotek prebivalcev. Osnovni izobraževalni sistem je zasnovan, da izобрази do splošne stopnje uspešnosti vse učence, vključno s tistimi iz različnih družbenih in etničnih ozadij. Cilj usposabljanja učiteljev je pripraviti učitelje tako, da bodo imeli razumevanje in praktične spretnosti, da bi to dosegli. Kljub temu pa to postaja vedno težje zaradi vedno večje raznolikosti zato na ravni sistema

vedno pogosteje opazujejo druge države, da bi dobili vpogled v možnosti odzivanja na to problematiko.

Učenci, ki pridejo na Finsko v času obveznega šolanja, obiskujejo šest mesečni "pripravljalni pouk", da se pripravijo za redni pouk v šoli. Razvrščeni so v majhne skupine glede na svoje ozadje in pri pouku napredujejo v svojem maternem jeziku in kulturni identiteti ter se seznanijo s finsko kulturo. Takšna "funkcionalna dvojezičnost" je postala sedaj temeljni pojem. V tej pripravljalni fazi obiskujejo učenci nekatere umetniške in praktične učne predmete s svojimi morebitnimi bodočimi sošolci, učitelji pripravljalnega in rednega pouka pa sodelujejo med seboj.

Ko se ti učenci preselijo v razrede z rednim poukom, imajo še vedno možnost pouka maternega jezika v okviru predmetov izven kurikula, obiskujejo pa lahko tudi pouk "finščine kot drugega tujega jezika", ki vključuje tudi poznavanje finske kulture.

Čeprav je v raziskavi PISA skupna uspešnost učencev v **Franciji** okoli povprečne uspešnosti v državah OECD, je uspešnost učencev, ki niso bili rojeni v državi, na vseh področjih najslabša med državami v tej raziskavi. Pri branju so na primer na dnu druge stopnje, medtem ko so domači učenci na tretji stopnji.

Francoski pristop k enakim možnostim pogosto ustvari merila, ki naj bi nudila dodatna sredstva in posebne postopke za šole in področja, ki so v zaostanku. Področja izobraževalnih prioritet (ZEPi) so še posebno v zadnjih 20 letih uporabljala "pozitivno diskriminacijo" pri obravnavanju posebnih potreb učencev iz neugodnih področij, kjer je velik delež priseljenih učencev. Dodatna sredstva podpirajo manjše razrede, dodatne ure in finančne nagrade za učitelje. Na splošno v državi vladajo posebni dogovori, katerih cilj je hitra integracija novih priseljenih učencev v šolsko življenje; šole nudijo podporo za francoski jezik ne pa za materni jezik priseljenih učencev.

Težko je določiti celoten učinek ZEPov, vendar pa je za šole iz področij izobraževalnih prioritet, ki so uspele zvišati potencial dosežkov svojih učencev, značilno medsebojno sodelovanje zaposlenih, koherentnost dejanj, trdno in dinamično vodstvo, poudarjanje šolske uspešnosti in relativno stalno število učencev, ki zagotavlja pedagoško stalnost.

Na **Nizozemskem** se je izkazalo, da so velike razlike med uspešnostjo domačih in tujih učencev presegle, kar naj bi se pričakovalo le na osnovi slabšega socialnega ozadja priseljencev. Poleg tega se stopnje nizkih dosežkov priseljencev v državah, ki so upoštevane v tej raziskavi, nižajo počasneje, če gledamo prvo generacijo (otroci priseljencev), kot je prikazano v tabeli 1. Kljub temu je treba zaradi prenizke stopnje odgovorov Nizozemske v raziskavi PISA te rezultate upoštevati kot kazalce in ne kot dokončne rezultate.

Šole dobijo dodatna sredstva za vsakega učenca iz neugodnega okolja. Druga nadomestna merila za podporo učencem iz neugodnih okolij niso predpisana, ampak so odvisna od dejanj občinskih oblasti. V teh merilih nastopajo izrazito potrebe priseljenih učencev. Oblasti izdelujejo delovne načrte, ki bi lahko nudili dodatna sredstva šolam, ki so v zaostanku, glede na število učencev s priseljenim ozadjem. Od konca 80-tih let so se "headstart" projekti osredotočili na predšolske otroke iz etničnih manjšinskih skupnosti. Ta in drugi projekti se osredotočajo na družine, saj želijo motivirati starše, da podprejo razvoj svojih otrok v zgodnjih letih. Evalvacija dveh takih programov, *Kaleidoskop* in *Piramida*, kaže, da se zaradi njiju izboljšajo rezultati preizkusov znanja za sodelujoče, vključno s tujimi učenci. Kljub temu pa si veliko občin ne more privoščiti z njima povezanih stroškov.

Učne ure v maternem jeziku so del izbirne podporne ponudbe možnosti izobraževanja in so v nizozemskem izobraževalnem sistemu na voljo izven šolskih ur za vse jezikovne skupine. Njihov cilj je okrepiti samodojemanje učencev, da bodo pripravljeni sodelovati in oblikovati nizozemsko družbo.

Na **Švedskem** je velika razlika med nekaterimi podeželskimi občinami z malo priseljenci in nekaterimi okrožji Stockholma, kjer ima 80-90 odstotkov učencev priseljsko ozadje.

Dolgotrajen švedski cilj, da bi imele vse skupine enakovredne možnosti, se odraža v strategijah za vključevanje novih priseljencev, ne da bi otroke prisilili, da se odpovejo svoji kulturi. Takšne strategije se ne odzivajo na obstoječe težave, ampak služijo kot preventivna merila. Otroci priseljenih družin so tradicionalno deležni dodatnih učnih ur maternega jezika ali "švedščine kot drugega jezika". Kljub temu pa se učenci pogosto ne poslužujejo pouka v maternem jeziku in na Švedskem trenutno vidijo potrebo po bolj usmerjeni strategiji za izobraževalno vključevanje teh učencev.

Podobnosti in razlike v strategijah in strukturah za podporo tujim učencem in učencem tujih staršev

Države imajo različne pristope glede vprašanja prehoda in vključevanja ter nudijo različne stopnje vključevanja struktur za podporo tujim učencem. V nekaterih državah vključujejo učence v redne šole takoj, ko je to mogoče, medtem ko druge države močno poudarjajo podporo izven rednih razredov. Na Finskem in v Franciji pripravljajo učence za redno šolanje s pomočjo kratkotrajnih prehodnih programov. V Kanadi, na Nizozemskem in na Švedskem pa večinoma nudijo posebno podporo učencem, medtem ko obiskujejo redne šole. Dodatna podpora za šole v prikrajšanih področjih, med katerimi imajo številna veliko število priseljenega prebivalstva, je pomembna v Angliji in Franciji. Obe državi poskušata premagati zaostanek prikrajšanih skupin s pomočjo usmerjene podpore.

Vseh šest držav danes priznava kulturno raznolikost in jo sprejema kot začetno točko za vključevanje priseljenega prebivalstva. Torej vse države razen Francije priznavajo podporo za materni jezik kot pomemben element pri vključevanju v izobraževanje. Večina držav nudi kombinirano podporo za materni jezik in jezik, v katerem poteka pouk. Francija na drugi strani poudarja osvajanje francoščine kot glavno predpostavko za uspešno izobraževanje. V Kanadi je "medkulturno izobraževanje" del šolskega kurikula.

Vseh šest držav priznava pomembnost družinske podpore pri učenju, še posebno v predšolskih letih. Te države si prizadevajo za vključevanje staršev v izobraževalni sistem, ker je domača podpora za učence zelo pomembna, še posebno v zgodnjih letih. Zgled so "starševski centri", ki delujejo s priseljenimi skupnostmi v Torontu v Kanadi. Predšolska podpora ima lahko izobraževalne in preventivne funkcije. Cilj teh meril je, da bi bila pedagoška kakovost sposobna podpreti razvoj otrok.

Deveto poglavje

KAKO DRŽAVE OBVLADUJEJO RAZLIKE MED CILJNO USPEŠNOSTJO UČENCEV IN DEJANSKIM DOSEGANJEM LE-TE

Čeprav so države, ki so vključene v to raziskavo, dejavne pri določanju standardov in merjenju rezultatov, ne dosežejo vedno zelenih rezultatov. Še posebno jih skrbi, ko je velika verjetnost, da bodo določene skupine učencev – na primer tistih z neugodno socialno-ekonomsko situacijo – imele prenizke dosežke. Zato so vse sprejele strategije, s katerimi bodo poskusile povečati uspešnost do sprejemljive ravni.

Strategije za obvladovanje premajhnih dosežkov

V različnih **kanadskih** provincah ostane v šoli do konca obveznega šolanja med 93 in 99 odstotki učencev, vendar jih v povprečju okoli 10 odstotkov zapusti šola brez srednješolske izobrazbe. Ker se province zavedajo, kako nevarno je za mlade, če nimajo srednješolske kvalifikacije, si zelo močno prizadevajo povečati delež učencev, ki zaključijo srednjo šolo. Program kot je "Druga priložnost", ki vključuje izobraževanje odraslih in dodatna usposabljanja, zmanjšajo delež nekvalificiranih delavcev določene starostne skupine na 15 odstotkov. Skupina učencev, ki pridobi srednješolskemu spričevalu enakovredno kvalifikacijo potem, ko je zapustila šolo, ampak pred 20. letom, navadno nadaljuje poklicno izobraževanje in približno polovica jih obiskuje državno univerzo. Za ženske je bolj verjetno oboje, da bodo dokončale srednjo šolo in da se bodo udeležile te druge priložnosti izobraževanja.

Srednješolski sistem dopušča določeno prilagodljivost glede prehajanja med različnimi predmeti. V nekaterih provincah nudijo strokovne predmete že v devetem razredu in učenci lahko na primer zamenjajo usmeritev iz splošne na poklicno.

Učenci s posebnimi potrebami so vključeni v navadne razrede. Merila podpore za predšolske otroke lahko vključujejo otroke že od 30 meseca starosti.

V **Angliji** je centraliziran pristop k heterogenim rezultatom učenja rešitev razlik med šolami. Od leta 1988 so to dosegali tako, da so šolam dali več avtonomije pri oblikovanju njihovih izobraževalnih ponudb, hkrati pa so s preizkusi znanja na koncu vsake stopnje kurikula poskrbeli, da se te skladajo z državnimi standardi. Rezultati raziskave PISA dokazujejo, da je bilo Združeno kraljestvo s tem pristopom uspešno pri izboljšanju skupne uspešnosti in zmanjšanju premajhnih dosežkov, kljub temu pa znotraj obstoječih razlik ostaja bolj strm gradient kot v večini drugih držav OECD.

V želji, da bi premagali te razlike v rezultatih, ki temeljijo na socialni situaciji, so kot ključno strategijo uporabili enakovreden začetek življenja za otroke s pomočjo splošnega dostopa do predšolske vzgoje. Predšolske ustanove, ki jih sedaj obiskuje 98 odstotkov štiriletnikov, močno poudarjajo zgoden kognitivni in socialni razvoj. To pomaga pri pripravljanju otrok na prvo ključno stopnjo nacionalnega kurikula (starost od 5 do 7 let), ki je osredotočena na razvoj jezika in pismenosti, matematiko in obseg znanja. Trenutna vlada načrtuje dodatna sredstva za predšolsko ponudbo možnosti izobraževanja za otroke iz neugodnih okolij skupaj s pomočjo za njihove družine.

Kljub nadaljevanju socialnih neenakosti se je v Angliji močno zmanjšala socialna raznolikost v osnovnem izobraževanju. Še posebno na srednješolski stopnji pa je možno, da svobodna izbira šole pripomore k socialni polarizaciji šol, saj je velika verjetnost, da premožnejši starši pošljejo otroke v šole izven svojega področja. Nastajanje srednjih šol za posebne strokovne profile naj bi kljubovalo temu nenamernemu socialnemu razlikovanju.

Na srednješolski ravni se je povečalo število uvedenega dvoletnega šolanja (do 18. leta starosti, op. p.) na višji ravni (A-levels) in temu enakovrednih poklicnih šol, poleg tega se je zmanjšalo število učencev, ki zapustijo šolo brez kvalifikacije. Povečanje udeležbe na ti stopnji je začelo odpravljati resno angleško težavo, ki jo predstavljajo nizki dosežki večjega dela manjšine, vendar je število učencev, ki ne dokončajo srednje šole, še vedno visoko glede na standarde OECD.

Na **Finskem** so bile splošne šole široko sprejete že takoj po njihovem nastanku v 70-tih letih. Te šole se morajo spopadati s kakršnimkoli pomanjkanjem pri doseganju pričakovanih rezultatov. Uspeva jim s kombiniranjem zelo visokega povprečja uspešnosti z nizkim socialnim gradientom. Zdi se, da so na Finskem razvili še posebno uspešne strategije, s katerimi zagotovijo, da so učenci različnih sposobnosti zmožni slediti pričakovanemu poteku izobraževanja.

Večina finskih učencev (93 %) obiskuje predšolske programe, kurikulum katerih poudarja samostojnost, sodelovanje in pridobivanje socialnih in kognitivnih sposobnosti v igrivem okolju. Namesto da vzgojitelji neformalno ocenjujejo otroke, raje tesno spremljajo njihov napredek. Takšno skrbno vzgojo otrok izvajajo tudi razredni učitelji, ki skrbijo za šolske otroke do 13. leta starosti, ko se začne specializiran pouk.

V Franciji menijo, da so razlike med socialno-kulturnim kapitalom in izobraževalnimi dosežki različnih skupin učencev posledica lokalnih in regijskih razlik, torej ima uvajanje podpore za neugodna področja pri rešitvah pomembno vlogo. Po državi pa si na splošno prizadevajo pridobiti bolj enake rezultate z izboljšanjem različnih delov šolskega sistema. Pomemben vidik je predšolska priprava in Franciji je uspelo doseči, da skoraj vsi otroci obiskujejo vrtec (*école maternelle*).

V srednješolskem sistemu se je razlikovanje učencev prestavilo, saj so vsi učenci v splošnih učnih skupinah do 14. leta starosti, ko lahko izbirajo med splošnimi in poklicnimi smermi. Na srednješolski ravni imajo številne smeri s teoretično enakovrednim statusom različne stopnje ugleda, med katerimi je na splošno smer bakalvreata bolj priljubljena od poklicnih in tehničnih smeri. Še en vir neenakosti je razlika med šolami, ki izhajajo iz določenega deleža izbire, in še posebno relativno širok zasebni sektor.

Kot rezultat skupne pritožbe francoskih učiteljev, da heterogenost učencev predstavlja oviro za uspešno učenje, so nastale razne strategije za zmanjšanje razlik v sposobnosti učencev v razredih. V Franciji je praksa, da učenci ponavljajo razred preden lahko nadaljujejo, globoko ukoreninjena, poleg tega predpisi, ki se nanašajo na predmetno stopnjo osnovne šole, sedaj jasno svetujejo združevanje učencev glede na izbrana področja interesa in učenja.

Na **Nizozemskem** so učenci v srednjih šolah razdeljeni v skupine glede na sposobnosti in razporejeni po številnih smereh. Ponudba možnosti predšolske vzgoje je na voljo za učence s posebnimi potrebami od tretjega leta starosti naprej in relativno veliko učencev (5 %) obiskuje posebne šole, iz katerih lahko enostavno preidejo v in iz rednega izobraževanja.

Nizozemska izobraževalna politika poskuša s pomočjo diferenciacije zmanjšati zaostalost, povezano z ozadjem učencev. Še posebno s preizkušanjem znanja učencev na koncu osnovnega izobraževanja, da ugotovijo, katera vrsta srednješolskega izobraževanja bi jim najbolj ustrezala. Njihov namen je preprečiti, da bi učenci izbrali neprimerno obliko izobraževanja, ki bi jim zmanjšala motivacijo. Kljub temu pa je nastanek skupnega kurikula za prve tri leta predmetne stopnje osnovne šole leta 1993 preprečil diferenciacijo. Devet odstotkov učencev zapusti šolo brez kvalifikacije in večina to naredi med obiskovanjem predmetne stopnje osnovne šole. Ena kritika diferenciacije nizozemskega sistema srednješolskega izobraževanja je relativna nepropustnost smeri, kar pomeni, da je velikokrat težko preiti v bolj napredno izobraževanje. Velik delež učencev ne dokonča šolanja, še posebno pri dolgotrajnih študijih na univerzi (50 %).

Švedska je do določene mere uspela zmanjšati socialne razlike in izenačiti dosežke, čeprav se diferenciacija pojavi tako kot v drugih sistemih na srednješolski ravni.

Trden in močno podprt sistem predšolske vzgoje na Švedskem in njegovo sprejetje s strani prebivalstva igrata pomembno vlogo pri družbenem vključevanju, še posebno prek vključevanja invalidnih otrok v redne šole. Z druge strani pa je povečanje pravice staršev za izbiro šole pripomoglo k segregaciji.

V prehodu iz osnovne šole v srednjo od 10 do 11 odstotkov švedskih učencev ne doseže zahtevanih ocen pri glavnih predmetih, vendar se lahko udeležijo programov, kjer lahko nadoknadijo in se kvalificirajo za enega od 17 programov srednješolskega izobraževanja. Vsi srednješolski programi/smeri trajajo na Švedskem tri leta in nudijo splošno kvalifikacijo za vpis v terciarno izobraževanje. Te šole nudijo široko paleto izbir za različne potrebe. Na tej ravni pa merila za vpis v terciarno izobraževanje pripomorejo k usmeritvi, ki temelji na dosežkih, kar pa naj bi po mnenju nekaterih prišlo v navzkriž s švedsko značilnostjo prostega dostopa do izobraževanja.

Podobnosti in razlike pri kompenzaciji za socialno neenakovrednost in osnovno izobraževanje

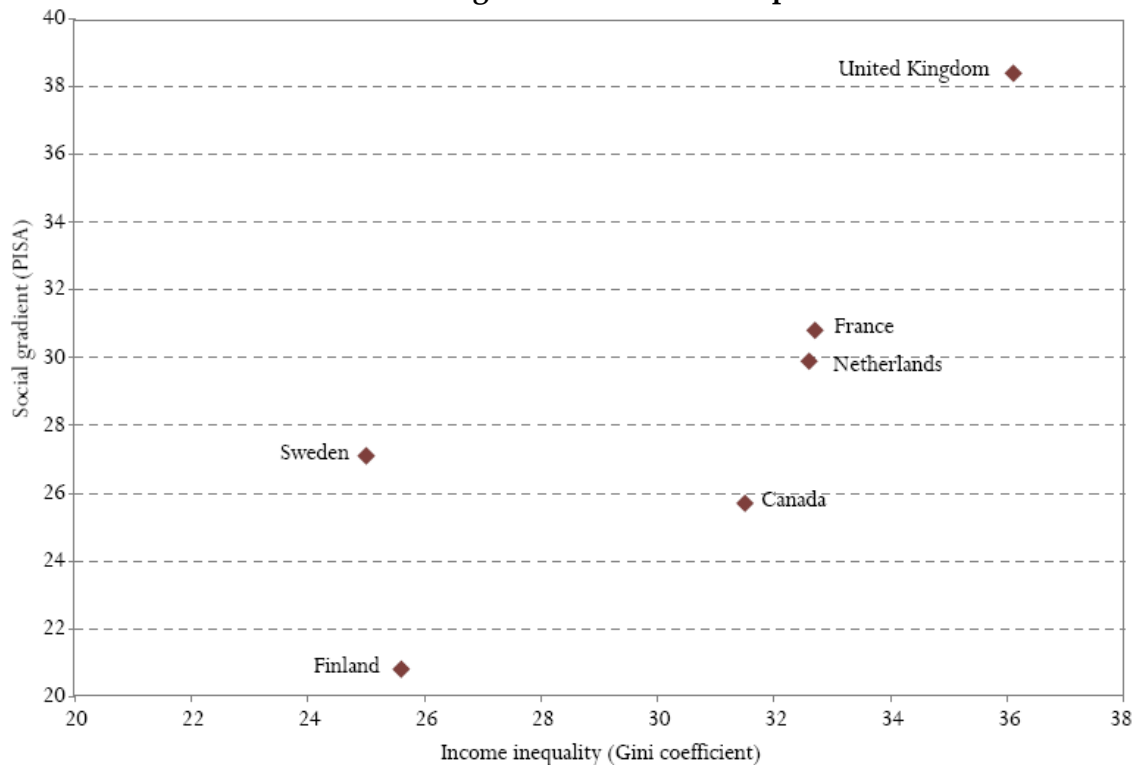
Pristopi držav k premajhnim dosežkom učencev so tesno povezani z vprašanjem socialne neenakosti. Pri tem gre v različnih državah za različni kontekst, saj vsaka država začne na različni ravni socialne neenakosti. Slika 1 prikazuje, da je strmota "socialnega gradienta" – razlika med pričakovano uspešnostjo dveh posameznikov, ki sta ločena glede na socialno-ekonomski položaj – višja v državah z večjo skupno neenakostjo. Med obravnavanimi državami je opazno, da je Anglija edina država, kjer njeno trdno skupno uspešnost pri raziskavi PISA spodkopava nadpovprečni socialni gradient, to pa je tudi država z zelo visoko stopnjo neenakosti dohodkov.

Vse te države uporabljajo kompenzacijske strategije, da bi izenačile socialne neenakosti pri osnovnem izobraževanju. Eden od najpomembnejših elementov so priprave v zgodnjem otroštvu, s katerimi se zagotovi, da so učenci pripravljene za šolo ne glede na ozadje. Za osnovno in srednješolsko izobraževanje določijo države več ali manj enoten kurikulum, učence pa se poučuje skupaj. Najpomembnejši izjemi sta morda Anglija in Francija, kjer obstajajo številne zasebne šole. V Franciji morajo ti sektorji po zakonu slediti nacionalnem kurikulumu.

Navaden pristop držav je, da se odzovejo na heterogenost učencev s pomočjo razdeljevanja učencev v različne smeri na srednješolski ravni. Na Nizozemskem so tudi delali tako, ampak imajo sedaj skupen kurikulum za predmetno stopnjo osnovne šole. Uvedba specifičnih zahtev

glede dosežkov na srednješolski ravni v povezavi s pravico do sprejetja v terciarno izobraževanje predstavlja nevarnost neuspeha za številne učence. Hierarhična razvrstitev učencev na tej ravni je tudi povezana z dostopom do bolj ali manj prestižnih izobraževalnih smeri. Do te mere poda vrednotenje rezultatov pri starosti 15 let nepopolno sliko o obsegu zadovoljive uspešnosti učencev, saj bodo najbolj odločilni preizkusi sledili šele v naslednjih treh letih.

Slika 1. Socialni gradient in neenakost prihodka



Gini koeficient prikazuje vrednosti med 0 za enakovredno razporeditev in 100 za največjo neenakost.

Vir: Svetovna Banka (2001), *World Development Report: Attacking Poverty*, Oxford, Oxford University Press, Tabela 5, str. 282-283.

Socialni gradient kaže spremembe v točkah na lestvici bralne pismenosti pri raziskavi PISA za 16,3 enote ISEI.

Vir: OECD (2002), *Education at a Glance: OECD Indicators 2002*, Pariz, Tabela A9.1, str. 112.

Merila izobraževanja odraslih nudijo sredstvo za omejitev razlik med predvidenimi in dejanskimi šolskimi dosežki mladih, kar posameznikom dopušča, da dosežejo cilje, ki jih niso prvotno dosegli. Še posebno v Kanadi poročajo o zelo uspešnih programih druge priložnosti, ki obstajajo tudi na Nizozemskem in Švedskem. Težava je le v tem, da lahko opravljanje takega programi traja precej časa.

Deseto poglavje

POKLICNO USPOSABLJANJE UČITELJEV

Učitelji predstavljajo pomembno sredstvo za prenos sprememb v posamezne šole. Zato sta njihova začetno in poklicno usposabljanje odločilna dejavnika pri doseganju sistemskih ciljev. Peto poglavje raziskuje organizacijo in financiranje medslužbenega usposabljanja kot del izobraževalnega procesa. To poglavje pa se osredotoča bolj na vlogo usposabljanja in strokovnih standardov v poklicu učitelja – od začetnega sprejema na usposabljanje do modelov za zagotavljanje kvalifikacije in kakovosti ter do oblikovanja predstave o učiteljskem poklicu in statusa učiteljskega poklica.

Strategije za poklicno usposabljanje učiteljev

V **Kanadi** je bilo v zadnjih letih število ustanov za usposabljanje omejeno. Kljub temu sta leta 2002 dve univerzi v Ontariu odprli nove ustanove, da bi izboljšali obstoječe stanje. Študij traja štiri ali pet let in na voljo so akademske (B.A.) ali poklicne smeri (B.Ed.). Univerze nudijo tudi programe na ljudski univerzi, ki pokrivajo posebne tematike, kot sta vodenje šol in upravljanje izobraževanja. Učitelje na začetni ravni ocenjujejo izkušeni učitelji na njihovi šoli, ki jim pomagajo načrtovati nadaljnje programe za razvoj njihove strokovnosti. V njihovem razvoju so napredovanja v nekaterih primerih odvisna od nenehnega usposabljanja. Dva ključna vidika v vsebini usposabljanja učiteljev se ukvarjata s kulturno raznolikostjo in veščinami ugotavljanja stanja oziroma težav. Bolj podrobno se učitelji učijo uporabljati sofisticirana orodja za preverjanje napredka učencev.

Zagotavljanje kakovosti vključuje določanje standardov poučevanja, ki se po provincah razlikujejo. Drugi pogoji so nenehno sodelovanje pri poklicnem usposabljanju in sposobnost učiteljev za delo v skupinah ter za učinkovito ocenjevanje učencev.

V zadnjih letih so številni dejavniki s povečanjem strokovnosti pripomogli k vzponu statusa kanadskih učiteljev. Med te spadajo selektivno sprejemanje učiteljev na usposabljanje, razvoj strokovnosti standardov poučevanja, poostren nadzor (v nekaterih primerih s strani šolskih oblasti) in dodaten čas za medslužbeno usposabljanje.

V **Angliji** morajo imeti učenci minimalne jezikovne spretnosti, če se želijo udeležiti usposabljanja za učitelje in se lahko vpišejo ali na celoten diplomski univerzitetni študij ali, če so že diplomirali, na enoletno kvalifikacijo. V zadnjem desetletju temelji usposabljanje učiteljev veliko bolj na šolah in je veliko bolj praktično. Temelji na spretnostih, ki jih učitelji potrebujejo pri predmetih, specifičnih za poučevanje, in na tehnikah, ki so potrebne za podajanje znanja. Tisti, ki izpolnjujejo zahtevane standarde v začetnem usposabljanju, lahko nadaljujejo in pridobijo status kvalificiranega učitelja. Leta 2001 je 82 šol dobilo status šol za usposabljanje in so za to vlogo nagrajene kar se tiče rezultatov ocenjevanja. Nekateri menijo, da je bolj pragmatična usmerjenost usposabljanja učiteljev v Angliji šla predaleč. Tu temelji poučevanje na mehaničnih postopkih namesto na širšem teoretičnem razumevanju, kar pripelje do spodkopavanja akademske avtonomije.

Med začetnim usposabljanjem je ključen dejavnik pridobivanja uradnega priznanja ocenjevanje uspešnosti v razredih, kjer poteka praksa. Za pridobitev kvalifikacije učitelja morajo učenci izpolniti vse zahtevane standarde. Zagotavljanje kakovosti se nadaljuje skozi celotno poklicno pot učitelja še posebno v zvezi s šolsko inšpekcijo, ki pride vsaj enkrat vsake

šest let in pregleda uspešnost posameznih razredov. Poleg tega so bila zvišanja plač povezana z uspešnostjo učiteljev, kar od izobraževalcev zahteva, da dokažejo dosledno in učinkovito poučevanje.

Zaradi bolj dejavne inšpekcije dela učiteljev v zadnjih letih so postali poklicni standardi bolj jasni. Čeprav lahko to pri določenih standardih vzbuja samozavest, lahko negativna sporočila šolske inšpekcije povzročijo javno vznemirjanje. Težava je v tem, da lahko pritisk škodi privlačnosti učiteljskega poklica, in čeprav so angleški učitelji relativno dobro plačani glede na druge države v tej raziskavi, imajo resne težave z zaposlovanjem in zadrževanjem učiteljev v poklicu.

Nastali so posebni programi, ki naj bi ljudi spodbudili k poučevanju, še posebno v slabo zastopanih manjšinskih skupinah. Splošni svet za poučevanje, ki je nastal leta 2000, želi izboljšati standarde učenja in poučevanja ter poklicnega vodenja, kot tudi svetovati državi glede strokovnih zadev.

Na **Finskem** le 10 odstotkov prijavljenih uspešno prestane strog postopek selekcije za začetek učiteljskega usposabljanja, ki vključuje preizkus sposobnosti in druge oblike ocenjevanja. Univerze izvajajo enoten sistem usposabljanja, ki od učencev zahteva, da najprej diplomirajo iz akademske smeri (B.A.) in se nato vpišejo na magistrski študij. Elementi izobraževanja so najpomembnejši za osnovnošolske učitelje, vendar predstavljajo le majhen del srednješolskega izobraževanja. Ponudbe možnosti za nadaljevanje usposabljanja vključujejo dneve medslužbenega usposabljanja in pričakovanje, da bodo šole za usposabljanje porabile približno en odstotek denarja, ki je namenjen za plače. Iz raziskav je očitno, da je nadaljevanje usposabljanja za finske učitelje pomemben dejavnik, ki pripomore k razvoju celotnega izobraževalnega sistema.

Ob zaključku usposabljanja pred nastopom dela v službi morajo učitelji opravljati preizkuse, ki jih morajo uspešno opraviti. Ko so enkrat zaposleni, ni več formalne evalvacije posameznih učiteljev, medtem ko se evalvacijske študije osredotočijo na delovne pogoje in željo po dodatnem usposabljanju.

Zdi se, da se je na Finskem status poučevanje v zadnjih 30 letih poslabšal, vendar ostaja eden od najbolj priljubljenih poklicev za diplomante, za kar naj bi bil po mnenju učiteljev vzrok visoko spoštovanje tega poklica. Plača učiteljev je relativno nizka, medtem ko je obremenjenost učiteljev zmerna s 15-23 urami poučevanja na teden in visokim razmerjem zaposlenih na učenca.

V **Franciji** morajo imeti posamezniki, ki se želijo udeležiti usposabljanja za učitelje, univerzitetno diplomo. Kandidati morajo opraviti tudi sprejemni izpit. Usposabljanje traja dve leti in na koncu prvega leta se opravlja preizkus. Akademiški status začetnega usposabljanja za osnovnošolske učitelje se je v 90-tih letih izboljšal, ko so bile vse ustanove povezane z univerzami. Poleg tega so tudi boljše povezave med tistimi, ki želijo postati osnovnošolski ali srednješolski učitelji. V drugem letu usposabljanja se največ časa porabi za praktično usposabljanje in učenci so ocenjeni v razredih, kjer se izvaja praksa. Večina nadaljnega usposabljanja po vstopu v poklic je prostovoljno in poteka izven delovnih ur.

Poučevanje v Franciji sledi drugim poklicem javnega sektorja in s pomočjo preizkusov zagotovi, da se število sprejetih ujema z delovnimi mesti, ki so na voljo. Čeprav postavljajo ti preizkusi kakovostni prag, se raven standardov spreminja s ponudbo in povpraševanjem. Dodatne inšpekcije ne nudijo nujno zanesljivega sredstva za ohranjanje standardov, saj

kriteriji za ocenjevanje razredov niso jasni, kot tudi niso jasne posledice teh inšpekcij za učitelje.

Status učiteljev naj bi se v Franciji slabšal, ker učitelji ne izpolnjujejo vedno visokih pričakovanj javnosti, na splošno pa upada spoštovanje akademske uspešnosti. Mnenje ljudi je tudi, da učitelji delajo manj ur, ker so šole odprte samo med določenimi urami, vendar nova raziskava kaže, da učitelji v povprečju delajo 40 ur na teden, kar je več kot je po zakonu predpisano za delovno silo v Franciji (35 ur). Francoski učitelji se držijo enega tradicionalnega vidika svoje strokovnosti – omejene predstave svojih nalog, kjer se strogo držijo poučevanja v razredu. Celo funkcije, kot je nadzorovanje učencev izven razreda, opravlja posebno osebje.

Na **Nizozemskem** ne izvajajo selekcije pri sprejemanju učiteljev na tečaje usposabljanja. Zaradi pomanjkanja učiteljev so nekatera delovna mesta prosta za kandidate, ki še niso zaključili svojega pedagoškega usposabljanja, vendar morajo taki kandidati opravljati kratek preizkus sposobnosti in doseči pedagoško kvalifikacijo v roku dveh let. Poučevanje lahko poteka tako na pedagoških visokih šolah kot na univerzah. Na obeh se pridobi kvalifikacijo za učenje določenih predmetov, vendar traja študij na visokih šolah štiri leta, medtem ko univerze omogočajo diplomantom, da dosežejo pedagoško kvalifikacijo v roku enega leta od zaključka štiritletnega študija druge smeri. V zadnjem času je postal študij bolj praktično usmerjen, tako je polovica študijskega leta na univerzi namenjenega praktičnemu usposabljanju. Medslužbeno usposabljanje se v veliki meri pridobi v izobraževalnih svetovalnih centrih. Število učiteljev, ki se udeležujejo takih usposabljanj, se v zadnjem obdobju ni povečalo, ker učiteljem primanjkuje časa in so mnenja, da taki tečaji ne ustrezajo dovolj njihovim potrebam, poleg tega pa ti tečaji niso prioritetni za njihove ravnatelje.

Specifični delovni profili tvorijo sedaj osnovo za modele sposobnosti v usposabljanju učiteljev na Nizozemskem. Ti profili so lahko uporabna orodja za preoblikovanje študija, da se prilagodi spremembam, kot tudi za dopuščanje evalvacije uspešnosti učiteljev in za pomoč pri upravičevanju strokovnosti učiteljev. Vendar raziskave prikazujejo, da se je javno spoštovanje nizozemskih učiteljev zmanjšalo in se učiteljski poklic ne uvršča več med deset najbolj iskanih poklicev. Država se želi lotiti te težave s pomočjo promocijskih kampanj, boljšega usklajevanja plač z uspešnostjo in delovnimi profili ter z zmanjšanjem obremenjenosti.

Na **Švedskem** je pomanjkanje ljudi, ki bi želeli poučevati določene predmete (najbolj očitno je pomanjkanje učiteljev matematike in naravoslovja), kar pa vse skupaj še poslabša je trenuten demografski profil, ki prikazuje, da se veliko švedskih učiteljev približuje upokojitvi. V zadnjih 15 letih se usposabljanje učiteljev izvaja predvsem na univerzah ali visokih šolah in ne več na posebnih akademijah za poučevanje od prvega do šestega razreda. Usposabljanje je razdeljeno na izobraževalne študije, poučevanje specifičnih predmetov in praktično usposabljanje. Za zagotovitev, da se naučeno pri izobraževalnih študijah prenese v prakso v razredih in šolah, so uvedli obširen raziskovalni program. Nadaljnje usposabljanje učiteljev se izvaja ne glede na kakršnekoli državne dejavnosti in tudi država ne nudi preverjanja kakovosti pri medslužbenem usposabljanju.

Danes učitelji na Švedskem niso več odvisni od osrednje oblasti, ampak dobijo svoje pogodbe od podrejenih lokalnih odborov. Okoli 25 odstotkov učiteljev na Švedskem nima formalne učiteljske kvalifikacije. Njihovo delo se meri v delovnih urah in ne v urah pouka. Evalvacija, ki jo o njihovi uspešnosti podajo delodajalci, mora biti popolnoma pregledna. Učitelji se lahko pogajajo za boljšo plačo kot posamezniki ali kot del skupine. Današnji

učitelji se o odnosih pogajajo z lokalnimi delodajalci in skupnostmi v okviru lokalnih skupin in ne kot del nacionalne stroke pod osrednjim izobraževalnim odborom.

Od švedskih učiteljev se pričakuje, da prevzamejo odgovornost ne samo za razumljivo organiziranje učenja učencev ampak tudi za zagotovitev optimalnih pogojev za učenje, zaradi česar so vključeni v različnih funkcijah socialne podpore.

Podobnosti in razlike pri organizaciji usposabljanja učiteljev

Čeprav je začetno usposabljanje učiteljev pomembno v vseh državah, se organizacijski modeli razlikujejo. Nekaterne države, kot so Anglija, Kanada in Finska, so načeloma selektivne glede tega, kdo se lahko udeleži programov za usposabljanje učiteljev, vendar je le na Finskem dovolj kandidatov, ki bi lahko zapolnili mesta. Na Nizozemskem in Švedskem se na takšne tečaje prijavi tako malo kandidatov, da se sploh ne more postaviti meril za selekcijo. Države potemtakem iščejo načine, kako bi privabile več kandidatov, vendar dobro ovrednotene metode za to ne obstajajo.

Študentje, ki želijo postati učitelji, so izpostavljeni različnim oblikam ocenjevanja v različnih državah, pri čemer na primer v Franciji vlada poznavanje predmeta, v Angliji splošne sposobnosti in na Finskem nadarjenost za ta poklic. V vseh državah so kombinirani teoretični in praktični predmeti, vendar v Angliji prevladujejo slednji. Med drugimi državami ima Finska najvišjo stopnjo organizacijske integracije različnih elementov izobraževanja učiteljev in izobraževanja za poučevanje na različnih ravneh. V Kanadi, Angliji in na Nizozemskem so načini za usposabljanje različni, saj lahko njihov model obsega eno stopnjo ali pa dve, kjer praktične izkušnje sledijo teoretičnemu usposabljanju. Vsebina univerzitetnega usposabljanja učiteljev na Finskem in Švedskem združuje poznavanje predmeta in metod poučevanja, medtem ko se v Angliji strokovnega znanja in izkušenj pogosto naučijo kar na delu ali prek nenehnega strokovnega usposabljanja.

Medslužbeno usposabljanje je bolj sistematično v Kanadi, Angliji, na Finskem in na Nizozemskem kot pa v Franciji ali na Švedskem. V prej omenjenih državah udeležba na usposabljanjih ni prepuščena zgolj posameznim učiteljem, ampak oblikuje del napredka na ravni šole, kar velikokrat vključuje dneve medslužbenega usposabljanja.

Zagotavljanje kakovosti učiteljev so v nekaterih državah uvedli med usposabljanje. V 90-tih letih je razvoj standardov v treh od opazovanih držav sestavil temeljna prizadevanja za reformo poklicnega usposabljanja učiteljskega poklica. Standardi se lahko nanašajo na preizkuse znanja in redna ocenjevanja učiteljev kot tudi na vsebino in postopek poklicnega usposabljanja. Nizozemska praksa izpolnjevanja delovnih profilov je poseben spoštovanja vreden primer, kako se oblikuje standarde za učitelje. Kanadske in angleške izkušnje so zanimiv primer ocenjevanja, ki temelji na standardih. Takšna določila standardov so še posebno pomembna, ko pomanjkanje učiteljev povzroči enostaven dostop do pouka.

Status učiteljskega poklica ostaja slab. Čeprav je nemogoče objektivno primerjati status učiteljskega poklica med državami, prikazujejo strokovnjaki iz vseh držav (razen iz Kanade), da bo ta status sčasoma padel. Izvajanje strogih in preglednih standardov kakovosti bi lahko v principu zaustavilo ta trend, čeprav bi lahko zmanjšanje samoodločanja v nekaterih primerih spodkopalo poklic. V Angliji, kjer je ta učinek očiten, je uvedba splošnega sveta za izobraževanje do določene mere ponovno postavila nadzor v roke učiteljev.

En vidik razvoja učiteljskega poklica je stopnja, do katere so učitelji zaposleni z razredom ali veliko širšimi dejavnostmi. Pri tem pride do popolnih nasprotij med francoskimi učitelji, katerih odgovornosti trdno veljajo le za razred, in švedskimi učitelji, ki naj bi prevzeli odgovornost za dejavnosti vse od svetovanja glede napredka do pripravljanja vodljivega šolskega okolja.

Enajsto poglavje

ZAKLJUČKI

Kratek povzetek ugotovitev tega poročila lahko razvrstimo v skupine s tremi naslovi. Prvi se nanaša na izobraževalno kulturo, ki je nastala v vsaki državi, in še posebno na to, kako ta obvladuje populacijo učencev, ki je heterogena tako glede ozadja kot glede sposobnosti, ter z regijskimi in lokalnimi razlikami. Drugo področje zadeva strukture šolskih sistemov in sisteme za podporo izobraževanja (usposabljanje učiteljev, šolska inšpekcija in svetovanje). Tretje področje pa se nanaša na strategije in instrumente, ki vodijo šolski sistem in posamezne šole ter se osredotočajo na zagotavljanje kakovosti in njen razvoj.

Izobraževalna kultura in obvladovanje heterogenosti

Ta primerljiva analiza kulturnega okvira izobraževalnih sistemov prikazuje pomembnost "kulture doseganja dosežkov" v vsaki državi. Ta kultura je prvotno očitna v pričakovanjih, ki jih imajo družba in starši glede rezultatov učenja. Čeprav se v podrobnostih razlikujejo, skoraj vse opazovane države poudarjajo, da njihove družbe visoko cenijo izobraževanje.

Šolski sistemi obravnavanih držav so zaznamovani z regijskimi in družbenimi neenakostmi, ki jih morajo obravnavati oblikovalci strategij. Države pa se razlikujejo v svojih odzivih na te izzive. Nekateri imajo raje decentralizacijo in sheme lokalne podpore (to so na primer dodatna sredstva in manjši razredi na šolah z velikim številom učencev iz neugodnih socialno-ekonomskih ozadij), drugi pa raje okrepijo obvezen kurikulum. Na splošno pa princip splošnega pouka za heterogene skupine učencev vedno bolj dopolnjuje prilagajanje pouka in učnega procesa za potrebe teh različnih skupin.

Strategije za obvladovanje heterogenosti učencev predstavljajo posebne izzive za ponudnike začetnega usposabljanja učiteljev in medslužbenega usposabljanja, ki morajo zagotoviti, da so učitelji dobro opremljeni za obvladovanje razlik v razredih. V posameznih šolah in pri pouku v razredu bi bili lahko potrebni naslednji elementi: državni (temeljni) kurikulum, ki šolam omogoča fleksibilnost pri določanju učnih ur, predmetov in učne vsebine; razmerje učencev proti učiteljskemu kolektivu, ki se praviloma ujema s povprečjem OECD, vendar dopušča nadpovprečno razmerje pri mlajših učencih; ocenjevanja uspešnosti, ki so usmerjena v proces in jih dopolnjujejo poročila o statusu učenja (večinoma v kombinaciji z državnim končnim preizkusom znanja).

Odzivi držav na socialne neenakosti se ne nanašajo samo na predmetno stopnjo osnovne šole, ki jo raziskava PISA najbolj raziskuje, ampak tudi na srednjo šolo in na vstop v terciarno izobraževanje. Tu imajo države, zajete v to raziskavo, natančne sisteme selekcije, ki temeljijo na merilih uspešnosti. V veliko primerih so uvedli državne preizkuse znanja na koncu predmetne stopnje osnovne šole ali srednje šole. Za nekatere učence lahko rezultati teh metod selekcije pomenijo, da ne bodo mogli nadaljevati študija kot so načrtovali ali želeli. Večina referenčnih držav se je odločila, da ne bo omogočila neomejenega širjenja univerzitetnega področja, ampak bo raje uvedla neuniverzitetne ustanove znotraj terciarnega sistema, kar se zelo hitro dogaja. Istočasno so ti izobraževalni sistemi, ki so se za predmetno stopnjo osnovne šole izkazali za uspešne glede na mednarodne standarde, uvedli zelo učinkovite in najverjetneje tudi družbeno selektivne mehanizme za sprejem na univerzo.

Vse države so zelo pozorne na položaj tujih učencev in učencev tujih staršev. Po državah ima ta skupina nižja razmerja glede dokončanja šole in nižje stopnje uspešnosti kot učenci, ki so se tako kot njihovi starši rodili v državi v kateri obiskujejo šolo. Le nekatere države so tem skupinam ponudile posebne tečaje uvajanja, večinoma pa dobijo ti učenci podporo pri rednem pouku. Tako podporo vodijo principi vrednotenja kulturnega pluralizma, spodbujanje tako maternega kot ciljnega jezika (z izjemo Francije) in močno sodelovanje staršev.

S pomočjo opazovanja teh izobraževalnih sistemov lahko običajno sklepamo, da **države, ki so uspešne pri raziskavi PISA, postavijo družbene in kulturne razlike v središče inovativnih izobraževalnih strategij.** Ocenjevanje in podpiranje uspešnosti posameznih učencev ter povečevanje ponudbe možnosti celodnevnega izobraževanja so v tem pogledu koristni. Kljub temu pa primerjava ne nudi podrobnosti, kot na primer katera izobraževalna strategija najbolj ustreza vsaki ciljni skupini. Ugotovitve dokazujejo pomembnost fleksibilnih rešitev, ki so zasnovane na lokalni ravni in usmerjene proti obveznim ciljem. Na bolj splošni kulturni ravni je enako pomembno opaziti visoko vrednost, ki jo ima za države izobraževanje, za katerega menijo, da je ključnega pomena za učinkovito delovanje njihovih družb.

Struktura šolskega sistema in službe za podporo

Vse države te raziskave imajo šolske sisteme, ki so zasnovani tako, da se lahko učenci precejšen del šolanja učijo skupaj (navadno vsaj osem šolskih let) in se njihovim dosežkom v času šolanja začne slediti relativno pozno. Poleg tega se zdi, da je to sledenje opravljeno previdno. Čeprav ta ugotovitev ne more podati dokazov (in gotovo ne takih, ki temeljijo na empiričnih raziskavah) o tem, da so šolski sistemi, ki so organizirani vzdolž z družbeno integracijo, boljši – glede na rezultate – od sistemov, ki začnejo učencem slediti že zgodaj, vseeno nudi precejšnjo podporo za to hipotezo.

Delo v posameznih šolah in še posebno delo s heterogenimi populacijami učencev potrebuje zunanjo podporo. V državah iz te raziskave temeljijo sistemi šolske inšpekcije praviloma na rezultatih temeljite (sistematične in redne) evalvacije in svetovalne ekipe ne pridejo na šole (razen na Švedskem) le v rednih intervalih, ampak tudi kadarkoli je njihovo svetovanje potrebno.

Te države so še posebno pozorne na usposabljanje učiteljev. Zdi se, da bi bolj strogi postopki selekcije na začetku usposabljanja učiteljev lahko izboljšali kvalifikacijo učiteljev kot tudi položaj učiteljskega poklica. Usposabljanje učiteljev navadno izvaja ena sama vplivna organizacija, ki pripravi programe usposabljanja s pomočjo standardov kompetenc učiteljev. Razlike v družbenem položaju so znotraj učiteljskega poklica zelo majhne. Tudi tisti, ki delajo na predšolski ravni ("vrtec") izobraževalnega sistema, pridobijo pedagoško usposabljanje, ki jim nudi višji družbeni položaj, kot ga imajo v nekaterih drugih državah.

Vse te države raziskave menijo, da je medslužbeno usposabljanje naravna in stalna naloga vsakega učitelja. To usposabljanje je lahko obvezno in/ali pogoj za poklicno napredovanje. Medslužbeno usposabljanje večinoma organizirajo znotraj posameznih šol. Poleg državnih ustanov igrajo vedno večjo vlogo tudi samostojni ponudniki. V Angliji so za nove učitelje zelo pomembni stalni programi, kot je program za mentorje. Veliko težo ima tudi usposabljanje in medslužbeno usposabljanje šolskega vodstva. Nekatere države poročajo o diferenciaciji glede različnih vodstvenih funkcij znotraj posameznih šol.

Če povzamemo, lahko glede na te ugotovitve sklepamo, da so **trdni sistemi osnovnega izobraževanja pogosto uspešni, ker nudijo kakovostno podporo učencem, učiteljem in šolam v kontekstu integrirane in ne diferencirane šolske strukture** (diferencirane šole na Nizozemskem so tu izjema). Na šolah in v predšolski vzgoji zahteva to od učiteljev, da ločijo in podpirajo potrebe posameznikov. Da bi lahko te naloge opravili uspešno, potrebujejo visoko kakovostno usposabljanje na visoki ravni in obvezno medslužbeno usposabljanje, posebno usposabljanje za naloge vodenja šole in svetovanje ter podporo s strani ekip strokovnjakov, ki temelji na evalvaciji zunanjih agencij.

Vodenje šolskega sistema

Nič kasneje kot v 90-tih letih in v nekaterih primerih še veliko prej so vlade obravnavanih držav začele izdelovati in izvajati različne izobraževalne reforme, ki jih je spremljalo sistematično in empirično nadzorovanje. Te reforme so po objavi rezultatov raziskave PISA 2000 praviloma spremljale goreče javne razprave, kar se je zdaj začelo dogajati tudi v drugih državah, vključno z Nemčijo.

Osnovni princip, ki poudarja strategije glede reform v vseh šestih državah, je oddaljitev od ocenjevanja s strani ustanov izven šol in usmeritev v kakovost rezultatov šolskega dela - še posebno rezultatov učenja. Decentralizacija (znana pod imenom "avtonomija šole") in zunanja evalvacija si nista, kot trdijo nekateri, popolnoma nasprotni, ampak sta med seboj povezana dela vodenja šolskega sistema.

V opazovanih državah se decentralizacija v smislu menjave ravni odločanja proti navzdol pojavi v različnih oblikah. Lahko pomeni okrepitev vlog in vpliva akterjev znotraj vsake šole (to so vodstvo šole, učitelji, učenci in starši). Lahko tudi pomeni okrepitev regijske ali lokalne javne uprave (kot na Finskem in Švedskem), ali pa lahko poveča vpliv tistih, ki zahtevajo izobraževanje (v primeru osnovne in srednješolske ravni še posebno vpliv staršev kot v Angliji in na Nizozemskem). Čeprav je decentralizacija skupen cilj vseh teh držav, se je obseg njenega izvajanja do sedaj navadno spreminjal. Medtem ko se decentralizacija v Franciji še razvija, se na Finskem in v nekaterih kanadskih provincah ukvarjajo z zahtevami za več centraliziranih meril, ki bi preprečila razpad standardov kakovosti, česar se bojijo kot posledice preveč decentraliziranega sistema.

Še ena skupna lastnost obravnavanih držav je, da se dosežke učencev v vsaki državi meri glede na enotne in splošne standarde. To pomeni, da razvijajo nacionalne sisteme ocenjevanja na podlagi teh standardov. Celo zvezni sistem držav v Kanadi ima tu pa tam to obliko ocenjevanja na področjih ciljev osnovnega izobraževanja. (Francija, ki je preizkuse znanja veliko let večinoma uporabljala za zbiranje empiričnih podatkov o sistemu, je nedavno začela določati standarde.) V bistvu šole znotraj vsake države vedno več odgovarjajo osrednji oblasti in zdi se, da je to pogoj za zagotavljanje uspeha pri povečani avtonomiji posameznih šol.

Vse opazovane države sedaj redno izvajajo nadzorovanje sistema - v obliki rednega ocenjevanja dosežkov učencev - ki je centralizirano načrtovano in analizirano, lahko vsebujejo naključen vzorec ter je organizirano na državni ravni ali kot del mednarodnih ocenjevalnih raziskav. Za države so sodelovanje v evalvaciji in njene povratne informacije priložnosti za okrepitev razvoja šol. Nekatero države (predvsem Anglija, Nizozemska, nekatere province in teritoriji v Kanadi in vedno bolj Švedska) pričakujejo objavo rezultatov vrednotenja za posamezne šole, kar bo povečalo tekmovalnost med šolami s pozitivnim vplivom na napredovanje kakovosti. Ta praksa ni povezana le s tržnimi mehanizmi, ampak

še posebno z dejstvom, da omogoča takojšno določitev manj uspešnih šol. Tem šolam omogoča tudi, da prejmejo usmerjeno svetovanje, ki je zasnovano za določanje in izboljšanje problematičnih področij. V vseh državah je bil predpogoj za te spremembe izobraževalne politike, da so v roku nekaj let ustanovile strokovne agencije za razvoj ocenjevalnih instrumentov, ki bodo izvajale preizkuse znanja v povezavi s temeljnim kurikulumom in izobraževalnimi standardi. Izkušnje kažejo, da niti šole niti šolski upravitelji ne morejo opraviti teh nalog. Poleg tega se v vseh državah pogosto dogaja, da ocenjevalni programi za učence ne preverjajo izključno kognitivne uspešnosti ampak zajemajo tudi kontekstualne dejavnike (na primer socialno-ekonomski položaj, velikost šole) kot tudi vidike kakovosti postopka. Te študije se rabijo tudi kot instrumenti za merjenje rezultatov, ki spremljajo razvojne projekte v posameznih šolah in šolskih sistemih.

Iz teh ugotovitev lahko sklepamo, da so se **tiste države, ki imajo najboljše rezultate v raziskavi PISA, lotile izobraževalnih reform in zgodaj izvedle nove modele vodenja šolskega sistema ter izvajajo ta postopek sistematično in redno.** Za poročila držav je očitno, da so sestavni deli tega procesa naslednji: podajanje izobraževalnih standardov (deloma povezanih z nacionalno sprejetim temeljnim kurikulumom); večja avtonomija šol; povečanje diferenciranega sistema ponudbe možnosti izobraževanja znotraj posameznih šol; ustanovitev visoko strokovnih nacionalnih agencij za evalvacijo; centralno organizirani empirični preizkusi znanja in šolske evalvacije; ter razvoj diferencirane razporeditve sredstev, ki temelji na rezultatih evalvacij in je usklajen z usmerjeno podporo za akterje izobraževalnega procesa. (Izmed opazovanih držav je samo Francija še v zgodnji fazi teh postopkov, je pa veliko let izvajala evalvacijo.)

Primerjava v bistvu postavi v žarišče model prilagodljivega šolskega sistema, ki šolam nudi visoko raven individualne odgovornosti, medtem ko istočasno zagotavlja njihovo odgovornost in ohranitev standardov prek sistema učinkovitih zunanjih ocenjevanj ter usmerjenih in intenzivnih posredovanj, kjer so največje težave.

Priloga A

ANALITIČEN OKVIR ZA POROČILA DRŽAV V MEDNARODNI RAZISKAVI, KI JO USKLAJUJE NEMŠKI INŠTITUT ZA MEDNARODNO RAZISKOVANJE IZOBRAŽEVANJA

Analitičen okvir za poročila držav v večstranski raziskavi, ki jo usklajuje Nemški inštitut za mednarodno raziskovanje izobraževanja, je zgrajen glede na kategorije, ki so poudarjene v raziskavi šolske učinkovitosti. Vsak strokovnjak je podal poročilo o svoji državi tako, da je izpolnil spodnji vprašalnik.

1. Kulturni vidik šolskega izobraževanja **Kulturno in družinsko ozadje**

Ključne besede: Socialni gradient, kulturni in socialni kapital, socialno-ekonomski položaj.

- Kako pomembne so težave pri izobraževanju znotraj družin in družbe?
- Kako resno so obravnavane glede na druge težave (vlaganje staršev v izobraževanje, proračun za izobraževanje, dosežki)?
- Kako vpliva družinsko ozadje na dosežke učencev?
- V kakšni obliki se izraža družbeni ugled učiteljev (plača, privlačnost učiteljskega poklica)?

2. Raven sistema: strukture, postopki in rezultati celotnega šolskega sistema **Kako deluje sistem**

Horizontalne in vertikalne strukture šolskega sistema

Ključne besede: osnovno in srednješolsko izobraževanje, šolski poklici, selekcija v izobraževalnem sistemu.

- Katere smeri šolanja so na voljo (na primer akademske proti poklicnim smerem)?
- V kolikšni meri so te smeri prepletene; lahko na primer učenci preidejo iz ene smeri na drugo; se lahko premikajo "navzgor" in "navzdol"?
- Kakšni so učni cilji in kako obvezujoči so ti cilji v osnovni šoli?

Viri

Ključne besede: Nacionalna baza podatkov, empirični rezultati izven OECD publikacije "Education at a Glance", javne razprave, šola kot delovno mesto, "senčno izobraževanje".

- Kako so razdeljeni človeški viri in finančna sredstva med različne ravni izobraževalnega sistema?
- Koliko časa porabijo učenci (stari 15 let in manj) za učenje na splošno in koliko za učenje posebnih predmetov, kot so matematika, naravoslovje, domač jezik in tuji jeziki?
- Kako je določen in organiziran celoten delovni čas učiteljev?
- Kako so šole financirane? Je razporeditev sredstev odvisna od dosežkov?

Obvladovanje heterogenosti učencev na ravni sistema

Ključne besede: selekcija v izobraževanju, obravnavanje spremenljivosti.

- V kolikšni meri je izobraževalni sistem odprt ali selektiven?
- Kako se znotraj šolskega sistema obravnavajo posebne potrebe? Je vključevanje v prevladujočo usmeritev splošna strategija za podporo učencev s posebnimi potrebami?
- Ali obstajajo možnosti za individualen pouk? Ali je za izbiro individualnega pouka vedno značilen neuspeh ("ponavljanje razreda", prehod v šolo, ki nudi zaključno spričevalo nižje vrednosti) ali je lahko vzrok za to tudi uspeh (sistematična podpora)?

Sistemi za podporo

Ključne besede: šolska inšpekcija, svetovanje, medslužbeno usposabljanje, razprave na državni ravni.

- Kako ti sistemi za podporo pripomorejo k izboljšanju kakovosti šole? Kako sodelujejo? Kaj je znanega o njihovem učinku? Kako so financirani?
- Je raba sistemov za podporo prostovoljna? Kakšno vlogo ima zunanji nadzor?
- Katere strukture za podporo so na voljo za izobraževalno vključevanje tujih učencev in učencev staršev, ki so bili rojeni v tujini?

Usposabljanje učiteljev

Ključne besede: razumevanje učiteljskega poklica, usposabljanje, prehod iz predslužbenega usposabljanja učiteljev v šolo, vloga preizkušanja učitelje.

- Kako se znotraj učiteljskega poklica razume strokovnost?
- Kako je usposabljanje učiteljev organizirano v smislu strukture in vsebine (faze, število predmetov, usposabljanje predšolskih učiteljev, vloga didaktike pri usposabljanju za osnovnošolsko raven, odnos med različnimi smermi usposabljanja učiteljev pred nastopom službe)?
- Kako so spodbujane kompetence učiteljev?

Cilji

Izobraževalni cilji

Ključne besede: PISA in nacionalni kurikulum, razporeditev učnega časa.

- Kakšen je odnos med nacionalnimi izobraževalnimi cilji, tako tradicionalnimi kot modernimi, in učnimi cilji, ki jih ocenjuje raziskava PISA?
- Je na temeljnih področjih močan poudarek?

Standardi

Ključne besede: nacionalno razumevanje "standardov", obvladovanje standardov.

- Kako so izobraževalni standardi (še posebno minimalni standardi) definirani in uporabljeni v kurikulumu, pedagoških raziskavah in evalvaciji?
- Kako delujejo kazalniki za pedagoške standarde na različnih ravneh in za različne izobraževalne cilje (stopnja podrobnosti)?

Strategije za pedagoške reforme in inovacije

Ključne besede: poročevalni sistem, dokumentacija reform, osnovnošolsko izobraževanje.

- Katere večje reforme so bile izvedene na področju izobraževanja od sredine 80-tih let do danes? So pedagoške raziskave vplivale nanje? Kateri je splošni cilj teh reform?

Evalvacija

Modeli evalvacije in nadzora

Ključne besede: nacionalni modeli, odgovornost šol.

- Katere odločitve se sprejemajo na državni, regijski in lokalni ravni ter katere prek "vlaganj" in "učinkov"? Kakšno vlogo ima lokalna skupnost pri vodenju šole?
- Kateri podatki, ki lahko dokažejo odnos med povečano šolsko avtonomijo, samo-učinkovitostjo šol in šolskimi rezultati, so na voljo?
- V kolikšni meri so šole odgovorne za (samo)evalvacije?
- Kakšno vlogo imajo preizkusi znanja (še posebno državni preizkusi znanja) in dokazila o opravljenem šolanju pri evalvaciji šole ter kako so obravnavani?

Nadzorovanje sistemov

Ključne besede: vrste obsežnih ocenjevanj, sistemi povratnih informacij, spremembe v strategijah politike.

- Kakšne izkušnje ima država glede obsežnih ocenjevanj? Kako so se javnost, pedagoški strokovnjaki in tisti, ki sprejemajo odločitve, odzvali na rezultate prejšnjih ocenjevanj?
- Kakšne vrste (rednih) preizkusov uspešnosti se izvajajo na različnih ravneh (izobraževalne politike in uprave, pedagoških raziskav, posameznih šol) in kako so njihovi rezultati uporabljeni? Kakšno vrsto povratnih informacij dobijo udeleženci in kako so rezultati obravnavani?
- So rezultati objavljeni? So rezultati "dodane vrednosti" tudi v poročilu?
- Kakšen je odnos med centraliziranimi standardi evalvacije in tistimi, ki jih najdemo v tržnih modelih?
- Kako so rezultati razloženi v državi sami? Kakšne razlage so podane?

Kakšni so empirični vpogledi na kakovost sistema?

Ključne besede: diferencialni učinki, PISA in nadaljnje raziskave.

- Ali nacionalne in mednarodne raziskave razkrivajo vpogled v relativno močne in šibke točke nacionalnih izobraževalnih sistemov?
- Obstajajo podatki o razlikah med regijami znotraj države? Kako so ti razloženi in obravnavani?

3. Ravni šol in razredov: Pedagoški koncepti

Šolska struktura

Ključne besede: informacije o kakovosti, "šola/družina", empirični podatki o učinkih celodnevnega šolanja.

- Kakšno vlogo imajo celodnevne šole? Kaj je znanega glede vpliva celodnevnega šolanja na kakovost šole in rezultate učencev?
- Kako deluje organizacija celotnega dne (struktura šolskega dne, učne ure proti pedagoškemu "prostemu času", kognitivna podpora)?

Sposobnost prilagajanja/obvladovanja heterogenosti na ravni razreda

Ključne besede: odziv na heterogenost učencev, kulturne razlike, okolje v razredu.

- Kako je heterogenost obravnavana v učnih skupinah?
- Na kakšen način so učenci spodbujani, še posebno med poukom v razredu?
- Kako si učitelji in učenci po svoje oblikujejo učne ure?
- Kakšni dokazi obstajajo o prizadevanjih, ki delujejo kot protiutež družbeno kulturnim razlikam?

Vključevanje tujih učencev in učencev staršev, ki so bili rojeni v tujini

Ključne besede: družbena in pedagoška integracija, jezikovne kompetence.

- Kako sta dosežena obvladovanje jezika, v katerem poteka pouk, in spodbujanje večjezičnosti med priseljenci?
- Kakšna merila so glede tega uporabljena med urami in izven razredov (tako da učenci dobro obvladajo državni, materni in zahtevane tuje jezike)?
- Kako so znotraj šolskega sistema obravnavane manjšine (etnične manjšine)?

Napredovanje pri branju

Ključne besede: odnos med razredom in izven kurikularnimi aktivnostmi, razlike med spoloma.

- Kako poteka razvoj in podpora sposobnosti obvladovanja in evalviranja učencev?
- Obstajajo posebna merila podpore za fante?
- Ali obstaja kakšna povezava med dejavnostmi v razredu in izven kurikularnimi dejavnostmi glede napredovanja v branju?

Zgodnja diagnoza in zgodnja podpora

Ključne besede: kvalifikacija predšolskih učiteljev, izločevanje učencev z velikim tveganjem.

- Kakšni so izobraževalni cilji predšolskih ustanov?
- Kakšni ukrepi so uporabljeni za podporo otrokom pri zgodnji starosti, še posebno pa pri branju?

Evalvacija in kakovost posamezni šol

Ključne besede: notranja/zunanja evalvacija, vloga trga, šolski standardi.

- Kakšen je odnos med zunanjo in notranjo evalvacijo?
- Obstaja ocenjevanje učiteljev in ima to kakšne posledice?