

STEINUNN HELGA LARUSDÓTTIR*

SEBEHODNOCENÍ ŠKOL: NOVÝ PRVEK V ISLANDSKÉM ŠKOLSTVÍ

Self-evaluation of schools: new element in the Icelandic school system

Úvod

Článek popisuje, jak se vyvíjela filozofie sebehodnocení škol v 90. letech od takřka globálního kontextu až k její manifestaci v islandském školském zákoně z roku 1995. Autorka se dále snaží na základě názorů soudobých autorů osvětlit vývoj i současné postavení sebehodnocení škol na Islandu. K tomu nabízí vysvětlení některých důležitých okolností věci, např. proč evaluační iniciativy islandských škol nevyhovují standardům stanoveným islandskými úřady. V závěru je věnována pozornost perspektivám evaluace¹ škol na Islandu a v jiných zemích. Tento text vychází z autorčiny zprávy pro Institute of Education, University of London, která srovnávala přístupy k evaluaci v Anglii a na Islandu. Tato zpráva vznikla v roce 1998 a je jedním z výsledků jednoročního studijního pobytu autorky na tomto Institutu². Jedním z hlavních cílů předloženého textu je představit různé modely evaluace a informovat o postavení evaluace na Islandu. Jeho jádrem pak je analýza potřeb škol v Reykjavíku, založená na rozhovorech s jednou třetinou ředitelů tamních základních škol, a rovněž rozbor pramenů odborné literatury, které by mohly poskytnout odpovídající přístupy pro islandské prostředí.

* Paní Steinun Helga Larusdóttir působí jako odborná asistentka na islandské University of Education v Reykjavíku. Přednáší zejména kurzy školského managementu a školní evaluace, profesionálně se zajímá i o styly řízení a roli „lídrů“ v moderní společnosti, rovněž o problematiku sebehodnocení škol.

¹ Termíny evaluace a hodnocení jsou v tomto textu používány jako obsahová synonyma (srov. také Průcha, Jan. *Pedagogická evaluace*. Brno: CDVU MU, 1996).

² Proto v článku nacházíme řadu srovnání a odkazů na stav a vývoj evaluace škol v Anglii.

Evaluace na sklonku století

Makroprostředí škol se v západním světě během posledních desítek let značně změnilo. Tato skutečnost se odrazila v různých výchovných akcentech a měnící se politice.

V Anglii se tyto změny objevily zhruba před třiceti lety, poprvé v tzv. „černých listech“ v roce 1968, které tvrdě kritizovaly tzv. progresivní a všeobecné vzdělávání (Ball, 1995), ale později také v projevu premiéra Callaghana, předneseném v roce 1976 na Ruskin College, ve kterém jasně položil důraz na systém zkoušení, kvalitu a zodpovědnost („*accountability*“). Tato fáze kulminovala v roce 1988, kdy byl vydán nový Školský zákon, který v mnoha směrech reagoval na Callaghanův projev (Cladwell 1997, s. 82) a předložil „*nejradikálnější změnu směru ve státních službách od roku 1944*“ (Ranson 1990, s.1). Jak uvádí Ranson, ve Školském zákoně z roku 1988 je vyjádřena „*.....vize konzumní demokracie, která by měla nahradit [...] liberálně demokratický stát, který fungoval několik generací*“ (ibid, s. 1).

Grace (1995, s. 200) hovoří o „*organizování konceptů nového režimu v anglickém školství*“, avšak Caldwell zdůrazňuje, že bez ohledu na politickou orientaci vlád je možné podobné trendy najít na mnoha místech, např. v Austrálii nebo na Novém Zélandu (1997, s. 82).

Na Islandu se volání po kvalitě a zodpovědnosti objevuje na sklonku 80. let zejména za působení konzervativní vlády. Svého vrcholu dosáhlo v roce 1995, kdy byl vydán nový Školský zákon. Podobně jako ve většině západních zemí si i na Islandu žádaly vnější faktory rovněž změny ve školách. Globální příklon ke zveřejňování mezinárodních přehledů o efektivnosti a vzdělávacích výsledcích uvrhl islandské školy do kompetitivní pozice, kterou dříve nepoznaly. Celostátní zveřejňování výsledků škol, závazné podmínky pro vnitřní evaluaci, vzrůstající vliv rodičů, rostoucí veřejná kontrola a sociální nátlak – to vše ovlivnilo práci škol.

Změny ve vzdělávací politice, prováděné na vládní úrovni, jsou na Islandu viditelné již řadu let. Např. v roce 1995 se konaly dvě konference o veřejné správě škol, na kterou byli pozváni kromě domácích odborníků i účastníci z Nového Zélandu a Spojených států amerických. Odborníci ze zahraničí, ministři a mnoho zástupců různých veřejných institucí diskutovali o svých pracovních postupech v sekcích nazvaných jako „*Řízení, správa a kvalita*“ nebo „*Řízení kvality a inovace v plánování rozvoje*“, apod. Pokoušeli se definovat své vlastní role, tj. role vedoucích pracovníků ve veřejných organizacích, a diskutovali o systémech kvality uplatňovaných k realizaci a monitorování služeb, které poskytují.

Ministr školství a kultury si ve svém příspěvku „*Vzdělávací systém na sklonku století*“ (Björnsson, 1995) postěžoval, že islandský vzdělávací systém není vyvinut srovnatelně s ostatními veřejnými službami. Jako důležitou cestu k zajištění kvality vzdělávání zdůraznil systematický proces sebehodnocení škol. Ministr financí (Sofusson, 1995) na to v diskusi navázal a snažil se vysvětlit, že evaluace by měla být v rukou samotných zaměstnanců škol. Stát by měl zaručit, že školy začnou zavádět systém hodnocení, a rovněž by se měl ptát na jeho efekt.

V těchto vystoupeních byl formálně odůvodněn základ současného systému hodnocení islandských škol v podobě, která se posléze objevila zformulována ve Školském zákoně z roku 1995. Hlavní příspěvky konference rovněž poměrně jasně reflektovaly odlišný pohled islandských a anglických úřadů na sebehodnocení škol. Zatímco anglický pohled zdůrazňuje vnější hodnocení prováděné inspektory přicházejícími zvenčí, Islandané zavádějí systém vnitřního hodnocení, který je vyvinut a realizován zaměstnanci škol.

Islandský Školský zákon z roku 1995

Jak už jsem uvedla výše, nový Školský zákon byl na Islandu přijat v roce 1995. Může být vnímán jako manifestace současných trendů, jak jsou prezentovány politiky. K jeho inovativním prvkům patří např. rostoucí zapojování rodičů do života škol. Nejradičálnější změnou pro školy však je povinnost vytvořit vnitřní systém hodnocení práce každé školy a nechat jej akreditovat ministerstvem školství a kultury.

V roce 1997 vydalo toto ministerstvo příručku o sebehodnocení. V ní je uvedeno zdůvodnění požadavku **sebehodnocení** – jde hlavně o **distribuci informací a o podporu růstu a vnitřního rozvoje škol**. Tato politika evaluace škol má základ ve dvou nejčastějších cílech spojovaných s evaluací: zodpovědností („*accountability*“) a zdokonalováním („*improvement*“). Brennan a kol. (1995, s. 59) se domnívají, že „*nyin je obvyklé mluvit o dvou základních cílech sebehodnocení – o tom být zodpovědný a snažit se o zlepšení.*“ O využívání evaluace pro účely zdokonalování píše i Abbott a kol. (1998), když tvrdí, že sebehodnocení škol je procesem, ve kterém učitelé systematicky vyhodnocují práci své školy a jsou přitom vedeni nejvyšším cílem – zdokonalit vzdělávání poskytované žákům. Formativní kvalita takového přístupu k hodnocení jasně ukazuje, že **hodnocení je potřeba spojit s rozvojem**.

Školský zákon na Islandu vyžaduje, aby **hodnocení na školách bylo výsledkem společné snahy všech zainteresovaných** (rodičů, studentů, učitelů i dalších zaměstnanců), a aby bylo realizováno profesionály z dané školy nebo jimi vybranými experty. **Školy** jsou podporovány v tom, aby si **vybraly přístup**, který bude vyhovovat jejich vlastním podmínkám. Avšak všechny systémy nebo modely hodnocení, které si školy vyberou či vytvoří, se musejí přizpůsobit kritériím, daným tímto zákonem. Samotné hodnocení by mělo být přesné, spolehlivé, deskriptivní a mělo by podporovat snahy o zdokonalení práce školy. Navíc evaluace musí postihnout všechny aspekty práce školy. Každý pátý rok „*jsou sebehodnotící postupy podrobeny hodnocení vnější skupinou odborníků*“ (Stefansson 1994, s. 55). Jejich hlavní odpovědností je ověřit vhodnost systémů zajišťování kvality a následných evaluačních procedur aplikovaných v každé škole.

Evaluace ve školách v Reykjavíku v roce 1997

V prosinci roku 1997, dva roky po vydání nového Školského zákona, jsem provedla rozhovory s jedenácti řediteli základních škol³ v Reykjavíku. V tomto období již školy měly mít za sebou první přípravy pro zavedení sebehodnoticích mechanismů, a tak jsem se chtěla pokusit **zmapovat aktuální situaci** ve školách města a **analyzovat potřeby** související s procesem sebehodnocení. Jedním ze základních zjištění bylo, že všichni ředitelé měli o téma sebehodnocení škol velký zájem. Všichni byli obeznámeni s právními nároky z roku 1995 a již zavedli tuto filozofii do svých škol.

V rozhovorech většina ředitelů a ředitelky uvedla, že sebehodnocení již v jejich školách probíhá, a že vlastně bylo vždycky prováděno – bez ohledu na nové požadavky zákona. Aby doložili tato svá tvrzení, hovořili ředitelé o tom, že učitelé prakticky neustále hodnotí své vyučování, používané vyučovací metody a svůj styl výuky. Rovněž poukazovali na to, že vyučovací materiály, vztahy učitelů s rodiči a mimoškolní aktivity byly důležitými tématy diskutovanými a hodnocenými na schůzích vedení škol. Podobná hodnocení byla prováděna na pravidelných poradách učitelů, dalších pracovníků školy i na setkáních s rodiči. Dalšími specifickými příklady byla hodnocení prováděná ke konci školního roku a zaměřená na slabiny a silné stránky chodu školy, každoroční hodnocení učitelů studenty a podrobný rozbor výsledků standardizovaných testů. Dva ředitelé uvedli, že na jejich školách se v průběhu rozebírání výsledků testů studentů školy došlo až ke kritickému přehodnocování prakticky všeho – od vyučovacích metod až k stylům výuky jednotlivých učitelů: „*Seřadili jsme výsledky zkoušek studentů čtvrtého a sedmého ročníku a použili je jako zdroj nebo pomůcku pro zlepšení*“ (ředitel základní školy, prosinec 1997).

Dokonce i ti ředitelé, na jejichž škole nebyla dříve zavedena žádná forma sebehodnocení, měli, jak se zdálo, poměrně jasný přehled o tom, co se děje v jejich školách. Jde o aspekt, který svým tvrzením podporují i Russel a Reid, když uvádějí: „*Učitelé, podpůrný personál a řídicí pracovníci ve školách neustále hodnotí, třebaže často intuitivně, svou vlastní činnost jakož i činnost druhých ve vztahu ke kultuře školy nebo nějaké skupiny uvnitř školy, ale i ve vztahu k vlastnímu hodnotovému systému*“ (1997, s. 181).

V době, kdy tyto rozhovory probíhaly, islandští učitelé zdůrazňovali, že evaluace byla doposud nesystematická a neformální, učitelé hodnotili své vyučování sami a vedl je k tomu osobní či profesionální zájem. Výsledkem toho bylo, že diskuse o evaluaci nemusely vést k obecné shodě o ní. A pokud se v nich k obecné shodě dospělo, nevedlo to nutně k podniknutí formálních kroků, které by zajišťovaly pokračování věci. Písemná dokumentace o takové evaluaci existovala jen zřídka a v žádném ze zkoumaných případů nebyla taková písemná dokumentace předána někomu vně školy. Jelikož byla evaluace téměř výhradně omezena na malé projekty prováděné jednotlivci, byla nesouvislá a někdy bez

³ Šlo o ředitele a ředitelky primárních a nižších středních škol, které na Islandu navštěvují děti ve věku 6 – 16 let.

kontextu. S výjimkou jednoho případu se hodnocení neúčastnili studenti, a v žádném z případů se evaluace neúčastnil celý personál školy. Tuto skutečnost reflektuje komentář jednoho z ředitelů, když mluvil o každoroční evaluaci: „*Po několik let jsme dělali evaluaci na konci roku, ale nebyla přesná. Potřebujeme systematický přístup k hodnocení celé školy*“ (prosinec 1997).

Omezený prostor studie nedovoluje spekulace o tom, zda se sebehodnocení v islandských školách stalo běžnou praktikou nebo ne. Navíc snahy řady škol o hodnocení mohou být irelevantní. Pravděpodobně nejsilnějším indikátorem úspěchu hodnocení je, zda-li a nakolik se ukázalo být nápomocné jako nástroj pro zdokonalení práce školy. Nejdůležitější otázkou proto může být, které aktivity školy jsou výsledkem evaluačního procesu. Formulují školy na tomto základě takové dokumenty, jako např. akční plány či plány rozvoje? Píší zprávy, zveřejňují je, případně posílají rodičům? Vysvětlují v těchto zprávách své nové cíle a metody, jak se k jejich naplnění chtějí dostat? Pokud bylo hodnocení zavedeno za účelem zdokonalení škol, pak je nutné zajistit, aby po evaluaci následovaly určité kroky vedoucí k tomuto zdokonalení.

Nezdá se však, že by tomu tak bylo v tomto případě. Z rozhovorů vyplývá, že na mnoha školách v Reykjavíku byly na sklonku roku 1997 realizovány různé formy hodnocení. Nevíme však nic o tom, zda byla školní evaluace systematicky uplatněna ve vztahu ke zdokonalování škol zevnitř. Proto můžeme usuzovat, že evaluace, tak jak byla provedena v roce 1997, neodpovídala nárokům kladeným Školským zákonem. Je tedy legitimní ptát se, jaké podmínky jsou nezbytné pro úspěšné snahy o zdokonalení.

Sebehodnocení škol, kultura škol a vedení

Jaké kroky je nutno učinit k zajištění úspěšnosti evaluace? Tyto a podobné otázky jsou v současnosti řešeny odborníky zabývajícími se hodnocením. Mnoho odborné literatury o evaluaci je publikováno formou příruček, které se zaměřují na to „jak“ a „proč“. Zdůrazňují hlavně technické aspekty hodnocení nebo jeden z jeho aspektů, např. posuzování práce učitelů nebo hodnocení studentů. Existují rovněž názory, že vše, co je zapotřebí k provedení evaluace, jsou technické dovednosti a trénink v tom, jak použít různé modely hodnocení a průvodní nástroje měření. Jiní autoři, jako např. MacBeath, se zabývají přípravnými fázemi, které mají zaručit „zralost“ kultury školy ve smyslu „připravit půdu a zasít semínka“ (Sutton 1995, s. 119) a – pokud je to nutné – věnovat čas vytváření této kultury. Mezi obhájce tohoto přístupu můžeme zařadit i Russela (1996), Stalla a Finka (1997) nebo Dalina (1993). Jiným, běžným tématem je **styl vedení („leadership“)** a jeho vztah k **distribuci moci, spolupráci, vlastnictví a řízení změny**. Z posledně jmenovaného přístupu vychází i tento příspěvek.

Kultura škol

Každá škola má svou vlastní charakteristickou kulturu, která je svým způsobem odlišná od kultury ostatních škol. Ačkoli je toto tvrzení široce akceptováno, existují názory, že kultura škol je často opomíjenou dimenzí v procesu zdokonaňování. Ignorování kultury školy při práci s inovací může mít dramatický negativní účinek na dopad inovace. Dalin zastává názor, že „*kultura škol je dominantním faktorem procesu uvádění změny do praxe*“ (1993, s. 12). Mnozí považují kulturu školy za cenný prediktor úspěchu.

Toto stanovisko bylo podpořeno i specialisty na evaluaci, kteří poskytli školám vodítka, podle kterých mohou lépe poznat, je-li „půda připravena“ či nikoli. Sutton (1994, s. 9) mluví o potřebě „*dostat [školu] do správné nálady*“, tedy do stavu připravenosti, který by měl být zajištěn ještě před zahájením procesu sebehodnocení. Nabízí seznam charakteristik a vysvětluje, že pokud škola vykazuje nejméně jednu z nich, pak je v ní i „místo“, od kterého může začít proces sebehodnocení (ibid, s. 9-10). Mezi tyto předpoklady začátku procesu evaluace řadí to, že a) škola si je dostatečně vědoma tlaků vyvíjených na ni zvenčí, b) ředitel/-lka má vizi, a c) ve škole existuje společné přesvědčení lidí o tom, že škola může být lepší než je.

Jiné nástroje jsou pak k dispozici pro zhodnocení toho, jak si škola aktuálně stojí, pokud jde o ony tři právě zmíněné předpoklady. Jeden z nich, tzv. Haltonský implementační profil, který popisují např. Stoll a Fink (1996, s. 173).

Když byli islandští ředitelé dotázáni, jakým způsobem zamýšlejí dostát požadavku nového školského zákona týkajícího se sebehodnocení školy, jejich odpovědi se soustřeďovaly na problém vize školy. „*Pro zaměstnance školy je evaluace jejich práce motivací i podporou, jde o způsob naší práce a hlavně o to, abychom sdíleli v této souvislosti společnou vizi*“ (ředitel školy, prosinec 1997).

Tento komentář vyjadřuje důležitost sdílené vize, a také kultury spolupráce mezi zaměstnanci na procesech změn týkajících se celé školy. Tato skutečnost je také ve shodě s názorem mnoha současných hodnotitelů. Russel (1996) zdůrazňuje význam vytváření klimatu, ve kterém je oceňován přínos každého zaměstnance, a lidé jsou k iniciativě podporováni. Má za to, že úspěšné jsou ty školy, které zdůrazňují spolupráci a vzájemnou podporu a širokou shodu o výchovných hodnotách. Holly a Southworth používají termín „*zkoumání realizované ve spolupráci*“ (1989, s. 28) k tomu, aby popsali participaci učitelů a dalších pracovníků školy v procesu evaluace.

Dobrym způsobem, jak takový proces podpořit, je přístup, v rámci kterého mají všichni zainteresovaní příležitost stát se aktivními účastníky vytváření nápadů, plánů stejně jako procesu jejich uvádění do praxe. Konkrétně to především znamená, že rámec používaný pro sebehodnocení se vyvíjí v kultuře společného úsilí zúčastněných. Znamená to také, že účastníci se společně shodnou na kritériích úspěchu v kterékoli oblasti hodnocení. Konečně to také znamená, že se těmto lidem poskytuje určitá forma dalšího vzdělávání a poradenství. Pokud si škola takový přístup k evaluaci vybere, může očekávat, že proces evaluace postupně zakotví v kultuře školy. Školy na Islandu (i v Anglii) mají velkou autonomii a

mohou využívat svou nezávislost k tomu, aby vytvořily klima, ve které jsou jednotlivci povzbuzováni k iniciativě a jejich aktivita je oceňována.

Islandští ředitelé často zmiňovali konsensus o přístupech a metodách hodnocení jako nezbytný předpoklad úspěšného zavedení sebehodnocení do života škol. Jedna z respondentek (ředitelka školy) na otázku, zda může být sebehodnocení pro školu prospěšné, odpověděla kladně – avšak jen pokud bude lidmi ve škole pozitivně přijato. Jiný respondent (ředitel) uvedl, že pokud lidé ve škole sebehodnocení přijmou, povede tento proces ke zdokonalení práce školy. Lze říci, že jde o typické názory reykjavíckých ředitelů a ředitelky v diskusi o řízení takové změny, jako je sebehodnocení škol.

Styl vedení

Většina moderních institucí v západní hemisféře je byrokratická, založena obvykle na konceptu silného lídra a v menší míře na ochotě a nadšení těch lidí, kteří jsou vedeni. Jak potom může být v tomto prostředí vytvořena a zavedena kultura spolupráce, tak nezbytná pro úspěšné uvádění inovací do praxe? Jaký druh vedení tedy může nejvíce podpořit sebehodnotící se školu?

Podíváme-li se na pozici ředitelů v historickém kontextu, uvidíme, že jejich práce se v poslední čtvrtině století hluboce mění. Dříve se od ředitelů očekávalo, že budou administrovat standardní kurikulum pro „všechny“, udržovat rozpočtovou rovnováhu, vést striktní personální politiku a rovněž, že budou vzornými učiteli. To bylo možné dělat bez větší participace ostatních zainteresovaných, např. rodičů, jejichž skutečné zapojení bylo spíše výjimečné (Caldwell 1997, s. 92).

V 70. letech a počátkem 80. let se role ředitelů a dalších lidí z vedení škol začala dramaticky měnit. Caldwell k tomu uvádí: „Když srovnáme dnešní stav s poměry před čtvrt stoletím, není pochyb o tom, že došlo k revoluci nebo přinejmenším k významné transformaci“ (1997, s. 82).

Tuto změnu odráží některé změny v terminologii jako např. zplnomocňování („*empowerment*“) učitelů a dalších pracovníků školy, spolupráce, sdílení moci, participativní řízení, sebeřídící se školy, apod. Za těmito koncepty lze snadno vidět změny v řízení, a to na mikro i na makroúrovni. Ukazují decentralizaci moci a současný růst odpovědnosti a povinnosti skládat účty na úrovni škol. Anglický Školský zákon z roku 1988 a islandský Školský zákon z roku 1995 jsou manifestací přesunu rozhodování na úroveň školy, volání po takovém konceptu vedení, v němž budou hrát klíčovou roli spolupráce a sdílení.

Sebehodnocení je v mnoha svých aspektech delikátní procedurou pro všechny zúčastněné. Znalosti a zkušenosti týkající se změny a inovace budou pro každého, kdo je odpovědný za řízení sebehodnocení školy, velmi cenné. Můžeme předpokládat, že islandští ředitelé a ředitelky jsou nyní lépe informovaní a kvalifikovaní v tom, jak úspěšně řídit změnu, než byli před několika lety. Během těchto let se museli zabývat požadavky vycházejícími v roce 1989 v Národního kurikula.

Zdá se, že islandští ředitelé a ředitelky jsou otevřeni změně. Vyjadřují ale také obavu z „*hlavního nepřítele rozvoje školy*“ (Holly a Southwort 1989, s. 25), kterým je nebezpečí plynoucí z existence příliš mnoha inovací, které musejí řídit. Podobně zdůrazňují islandští ředitelé, že je důležité pracovat na věcech postupně, po menších krocích a při soustavném udržování zaměřenosti na daný úkol.

Překážky

Když shrneme a porovnáme filozofii expertů na otázky hodnocení a ředitelů a ředitelky škol, zdá se, že se v zásadě shodují. Obě strany sdílejí „rozvojový“ pohled na sebehodnocení školy a jsou si vědomy důležitosti školní kultury spolupráce pro zdar věci.

Chybí tedy ještě něco? Proč nebylo sebehodnocení reykjavíckých škol v prosinci roku 1997 provedeno profesionálnější způsobem, než naznačují provedené rozhovory? Způsobil to nedostatek znalostí, dovedností nebo času? Jaké byly hlavní překážky?

Mezi obtížemi zmiňovanými řediteli v roce 1997 se objevily: nedostatečná kvalifikace, obavy ze změny a nedostatek zdrojů. Všichni ředitelé považovali za hlavní překážku úspěchu evaluace jako projektu zasahujícího prakticky celou školu nedostatek času učitelů. „*Je těžké, aby všichni zaangażovaní našli čas, to je rozhodně problém...*“ (ředitel).

Na tento problém, v kontextu Nového Zélandu, poukazuje i Kelly (1996, s. 89), který došel k závěru, že mezi specifickými problémy uváděnými školami, které se snažily realizovat proces sebehodnocení, byl nedostatek času, jak pro diskuse ve skupinách, tak pro sběr dat. Islandští školní lídři uváděli mezi tím, co vnímali jako pro věc prospěšné nebo nutné, nárůst administrativních hodin a potřebu angažovat více lidí do užšího vedení školy, diskuse o filozofii a vizi školy, konzultace o tom, jak organizovat projekt a kvalifikovanost pracovníků školy v oblasti sebehodnocení. Mnoho z nich hovořilo o potřebě zapojit do této práce týmy vedené zkušenějšími pracovníky školy a o důležitosti aktivní podpory ze strany úřadů místní školské správy.

Nedostatek času určeného pro sebehodnotící aktivity byl nepochybně největší překážkou formálnímu sebehodnocení škol. Jiným tématem, úzce se vztahujícím k předchozímu, je současný postoj učitelů k inovacím. Islandští učitelé bojovali po mnoho let za snížení úvazků a zvýšení platů. To se odrazilo i do individuální spokojenosti lidí v práci ve školství a také do klimatu vzdělávacích institucí. V roce 1996 uzavřely všechny úřady místní školské správy, kromě dvou, s učiteli nové pracovní smlouvy, nabízející lepší pracovní podmínky a vyšší platy. Jeden ze dvou úřadů, který doposud nezareagoval na požadavky učitelů, je právě v Reykjavíku. Proto když ředitelé v prosinci 1997 hovořili o slibné situaci, nerefletovali rostoucí nespokojenost mezi klíčovými činiteli, tj. učiteli v Reykjavíku. Ti se dostali se do situace, kdy vidí prakticky v každé iniciativě jen další požadavek na jejich čas a energii. Pro tuto skupinu učitelů nebylo sebehodnocení prioritou a podle toho reagovali. Ještě v roce 1998 byli učitelé ve sporu se úřa-

dem místní školské správy, řada z nich podala výpověď a ti, kteří zůstali, se zdáli nespokojeni. Dohody se svým zaměstnavatelem dosáhli učitelé až v létě 1999. Jde však o jen krátkodobé řešení, neboť smlouvy učitelů s úřadem místní školské správy, který je zaměstnává, vyprší na konci roku 2000. Tento dlouhotrvající neklid byl příčinou nízké morálky nejen mezi učiteli v Reykjavíku, ale i obecně v rámci učitelské profese. Výsledkem toho je klima, které rozhodně nepodporuje inovace typu sebehodnocení škol. Učitelé demonstrovali svou rozmrzelost i tím, že se neúčastnili kurzů dalšího vzdělávání zaměřených speciálně na evaluaci, které jim byly místními úřady nabízeny.

Budoucnost

Není moudré ani praktické pokoušet se předvídat jakýkoli aspekt budoucího vývoje ve stále se měnícím světě. Ale nemusíme být proroky, abychom si uvědomili, že změny lze očekávat v oblasti hodnocení škol. K mnoha z nich se již skutečně schyluje. Tyto změny se shodují s filozofií i praxí fungování islandských škol. Podívejme se, jakým vývojem vlastně hodnocení škol prošlo, a zda je na co navázat.

Případ Anglie

Inspekce anglických škol má historii dlouhou již více než 150 let. V úplných počátcích šlo o čtyři inspektory, kteří byli jmenováni Královskou radou v roce 1833 tzv. „Továrním zákonem“ („*Factory Act*“) ustavujícím školy pro dělnické děti (Brighthouse a Moon 1995, s.1). Sebehodnocení škol je mnohem mladším fenoménem, starým asi 30 let. Ačkoli se sebehodnocení škol provádělo v širokém měřítku již na sklonku 70. let a počátkem let osmdesátých, o zkušenosti anglických škol se systematickým hodnocením, které by sloužilo ke zdokonalení práce škol, se dá hovořit až nyní.

Do nedávné doby se inspektoři zabývali pouze tím, že žádali po školách, aby skládaly účty ze svého chodu. Dokonce i když inspektoři mohli nabídnout učitelům neformální radu, formálně se od nich neočekávalo, že budou radit školám, jak naložit s jejich případnými nedostatky. Tato situace se nyní mění. Kancelář pro standardy ve vzdělávání („*Office for Standards in Education*“) oficiálně uznala vztah mezi procesy sebehodnocení škol a mezi povinnou, externí inspekci (Earley aj. 1996, s. 3).

Případ Islandu

Island nemá tradici formálního sebehodnocení škol ani tradici systematické vnější inspekce. Evaluace, v té či jiné formě, však není islandským učitelům neznámá, protože školní poradci a předmětoví specialisté z ministerstva školství, podobně jako místní školní rady hráli od počátku století roli vnějších inspektorů. V letech 1941–47 navštěvovali reykjavícké školy vždy na jeden den oficiální

inspektoři, kteří v této době hovořili s pracovníky školy i se studenty. Opírali se přitom o formálně vytvořený seznam položek, kterým bylo nutno v diskusi věnovat pozornost. Dokonce již v době, kdy bylo na Islandu přijato křesťanství, kolem roku 1000 n. l., navštěvovali kněží v roli inspektorů rodiny, aby se ujistili, že se děti učí číst a psát (Josepsson, 1986).

Tento vcelku působivý popis by mohl naznačovat, že Island měl tradici hodnocení škol i bohatou evaluační kulturu škol. Ale to by bylo příliš silné tvrzení. Evaluace byla přece jen nesystematická a nekoherentní, úzce zaměřená většinou jen na hodnocení studentů. Po desetiletí na Islandu nebyl žádný systém vnější nebo vnitřní inspekce uplatňován. Vydáním školského zákona v roce 1995 se stalo sebehodnocení zákonnou povinností spojenou s hodnocením její realizace ze strany ministerstva, a to každý pátý rok. Nyní, pět let poté, se školy buď připravují na první kroky, které by směřovaly k vnitřní evaluaci, nebo je již učinily. Jak rychle a profesionálně si v tom povedou, bude ve značné míře záviset na podpoře, stimulaci a pomoci, které se jim dostane na místní úrovni.

Profesionální rozvoj pracovníků – role úřadů místní školské správy

Od roku 1996 začaly být islandské školy spravovány úřady místní školské správy. Stalo se tak po dlouhém období centrální správy. Jedním z hlavních důvodů této změny v mocenské struktuře byla snaha přivést školy a místní komunity k sobě jako partnery ve veřejných službách komunitního vzdělávání.

Mnoho problémů, kterým dnes školy čelí, lze nejlépe vyřešit ve spolupráci rodičů a školy. Vedle právě vztahů škola-rodíče patří k dnešním závažným tématům školního života práce s médii a hodnocení školy. Úřady místní školské správy hrají hlavní roli v zajištění zdokonalování škol. Mohou tak činit i účinnou podporou snah škol o sebehodnocení. Mohou se zaměřit nejméně na tři oblasti:

Za prvé, úřady místní školské správy musejí v oblasti svého působení motivovat a vytvářet kulturu sebehodnocení. Mohou to dělat mnoha způsoby, ale jedním z nejefektivnějších je, když působí jako aktivní stoupenci a zastánci škol, které projevují zájem o sebehodnocení. Za druhé, musejí zajistit profesionální rozvoj lidí v této oblasti, nabídnout školám (učitelům i vedení škol) informační základnu a vzdělávání a výcvik v technikách sebehodnocení. Musejí totiž zajistit, že v každá škola bude schopna v dané oblasti odborně pracovat. Za třetí, mohou poskytnout vedení a poradenství těm, kteří mají ve školách sebehodnocení na starost.

Nezávisle na nabídce však je třeba vidět, že úspěch jejich iniciativ závisí do značné míry na zájmu profesionálních pracovníků ve školách. Bez jejich zájmu o věc je nepravděpodobné, že se podaří podpořit neustálé zdokonalování škol.

Ověřování správnosti procesu sebehodnocení – role státu

Objevující se změny v evaluaci škol si říkají o změnu role vnějších hodnotitelů, kteří se nyní začínají ptát na systém používaný k řízení kvality. Jde o situaci,

kterou Power popisuje – „*stát coby regulátor poslední instance*“ (1994, s.16). Je k tomuto přístupu skeptický a obává se, že výsledkem bude, že organizace začnou vnímat právě vnější hodnocení svého vlastního procesu sebehodnocení jako faktor důležitější pro jejich vlastní oprávnění k existenci, než je proces sebehodnocení sám. Powerův názor je legitimní a cennou připomínkou nepřijatelnosti „*vyučování pro účel úspěchu v testu*“, tedy nebezpečí rozpoznáno Stolleem a Finkem (1996, s. 170), kteří varují před modely s potenciálem vyvíjet na školy tlak v takové míře, že ty pak cítí potřebu být konformní s inspekčními kritérii.

K tomuto vývoji i v oblasti evaluace škol je několik důvodů. Instituce se rozšiřují, jsou stále komplikovanější a pravidelná vnější hodnocení jsou příliš nákladná. Výsledkem toho je, že se postupně ustupuje od přímých inspekcí a skládání účtů za „*aktivitu prvního řádu*“ (Power, 1994, s. 19), jako např. kvalitní vyučování či efektivní využívání zdrojů. Tyto tendence jsou nahrazovány ověřováním správnosti („*validation*“) či interními metodami zajišťování kvality. Posouzení ze strany státu má zajistit, aby školy samy měly k dispozici spolehlivé údaje o sobě a byly schopny je využít ke zlepšení své práce. Hlavní otázkou státu tedy je, zda jsou ve školách vytvořeny systémy pro řízení kvality. Jeden z nejlepších příkladů můžeme nalézt v systému dalšího vzdělávání Anglii.

V roce 1997 byl v systému dalšího vzdělávání zaveden systém „*Ověřování správnosti sebesposuzování*“ určený pro posuzování kvality opatření v institucích dalšího vzdělávání. Jde o reflexi názoru, že instituce samy musejí nést společnou odpovědnost za poskytování kvalitního vzdělávání a také o reflexi přesvědčení o pozitivním potenciálu sebehodnocení v daném směru. „*Nový systém uznává pokrok, který mnoho institucí dalšího vzdělávání učinilo v rozvoji sebekritických, na zajištění kvality orientovaných postupů, realizovaných za účelem zdokonalení standardů jejich poskytování*“ (Further, 13. března 1997, s. 3).

Tento přístup k evaluaci je téměř identický s tím, který je nyní zkoušen na Islandu. Je proto vhodné, aby obě země udržely krok ve vývoji v oblasti rozvoje sebehodnocení škol a – pokud možno – učily se vzájemně ze svých zkušeností.

Vnitřní hodnocení, vnější hodnocení nebo obě?

Hopkins (1997) zdůrazňuje, že sebehodnocení může být pro školy nebezpečné, protože pro ně může být obtížné identifikovat vlastní slabiny. Má pravdu, když varuje před určitými praktikami a upozorňuje, že jsme-li příliš blízko svým vlastním problémům, může to zkreslit naši percepci a omezit schopnost diagnostikovat je. Souhlasím se Stolleem a Finkem (1996, s.169), že „*skutečné zlepšení přichází zevnitř*“, a že „*vhodně provedené sebehodnocení je nejvyšší demonstrací skládání účtů sobě sama*“ (ibid, s. 169). Nejsem přesvědčená, že vnější systémy hodnocení, jako např. inspekční systém užívaný v Anglii, nabízejí validnější nebo spolehlivější přístup k hodnocení škol, než poskytují dobré systémy sebehodnocení. Ve světle dlouhé tradice inspekce a také výzkumných dat o zavádění změn, nenabízí inspekce, tak jak byla prováděna v Anglii, přesvědčivé zdůvodnění svého příspěvku ke zdokonalování práce škol. Školy, které se cítily

ohroženy dopady případné negativními inspekční zprávy, mívají tendenci uchýlovat se někdy až k extrémním opatření v zájmu toho, aby se na inspekci připravily. To však může mít vážný vliv na nákladné inspekční procedury prováděné hlavně se záměrem, aby školy „složily účty“ ze své práce. V době psaní tohoto příspěvku existuje jen málo důkazů, že vnější hodnocení skutečně zlepšují kvalitu vzdělávání (Stall a Fink 1996, s.166, Earley 1996, s. 11).

Lidé potřebují čas ke změně svých postupů, čas k opuštění svých postojů a zásad. Čas hraje hlavní roli v jakékoli snaze o inovaci. Proto je důležité zavádět významné inovace, jako je např. formální sebehodnocení, postupně krok za krokem a každému kroku vymezit jeho čas. Islandské ministerstvo školství poskytlo školám čas pro přípravu a zavedení vlastního systému sebehodnocení. V září 2000 začali vnější posuzovatelé jménem ministerstva školství první kolo posuzování správnosti systémů sebehodnocení jednotlivých škol. Nyní, pět let po vydání zákona, se ukazuje, že jsou velké rozdíly mezi školami v tom, jak využily tento čas. Školy, které se věnovaly přípravě „půdy“, kultivaci kultury školy tím, že investovaly čas do společných diskusí všech zainteresovaných, hledání odborných rad a začaly již s hodnocením samotných, budou pravděpodobně vnější posuzovatele vítat. Samy sebe vnímají jako dobře informované a dovedné v oblasti sebehodnocení a budou schopny použít příspěvky a dodatky vnějších posuzovatelů ke svému prospěchu. V ideálním případě půjdou vnější posuzovatelé s těmi, kteří se věnují vnitřnímu hodnocení. Tyto dva způsoby hodnocení se mohou vzájemně doplňovat a podporovat a zvýšit tak spolehlivost i validitu evaluačního procesu.

Závěr

Poslední vývoj v oblasti školního hodnocení naznačuje, že došlo k posunu důrazu z externího směrem k internímu. Dokonce charakterističtější trendem je směřování ke sladování obojího nebo přinejmenším k více vyváženému přístupu mezi externím a interním hodnocením. Nevo (1995, s. 2) trvá na tom, že oba přístupy jsou nutné, abychom mohli vytvořit „dobře fungující systém“ pro sebehodnocení škol. Russel a Reid tvrdí, že pokud mají mít školy užitek z evaluace... „*musí se proces interní a externí evaluace integrovat*“ (1997, s. 179). Oba přístupy mají své výhody i nevýhody, oba mohou přispět ke kontinuálnímu rozvoji škol. Nedávný vývoj evaluace škol v Anglii, podobně jako nové trendy na Islandu ukazují, že tento fakt již byl vzat na vědomí.

Sebehodnocení škol má svůj původ ve škole a je realizováno pracovníky školy. Zdůrazňuje zdokonalení kvality práce, vyučování a učení. Jde o choulstivou proceduru, která, má-li být provedena úspěšně, potřebuje integritu, přesnost a odbornost. Rovněž potřebuje finanční zdroje a podporu úřadů místní školské správy, ale nejvíce ze všeho si žádá motivované učitele.

Pouze čas nám může říci, jak dlouho bude trvat příprava, případně změna kultury islandských škol v zájmu procesu sebehodnocení. Islandští ředitelé a ředitelky mají o věc dosud zájem. Na jaře 1999 absolvovali všichni ředitelé

a ředitelky v Reykjavíku kurz o sebehodnocení škol, pokračují ve své práci a snaží se přesvědčit učitele o tom, že školy mohou mít z procesu sebehodnocení prospěch, a že sebehodnocení může být nejsilnějším prostředkem, který mají školy v současné době k dispozici k posílení pozice učitelské profese.

Z angličtiny přeložili Kateřina Emmerová, Milan Pol

LITERATURA

- ABOTT, R., BIRCHENOUGH, M., STEADMAN, S. *Guidelines for Review and Internal Development in Schools. GRIDS. Primary School Handbook*. London: Longman for SCDC, 1988.
- BALL, S. J. *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge, 1995.
- BJARNASON, B. *The Educational System at the Turn of the Century. A Speech given at a Conference on Public Administration in Reykjavik, 21 November, 1995*
- BOYD, B., MACBEATH, J., RAND, J., BELL, S. *Schools Speak for Themselves. Toward a Framework for Self-Evaluation*. London: National Union of Teachers, 1996.
- BRENNAN, J. FRACER, M., WILLIAMS, R. *Guidelines On Self Evaluation*. London: The Open University, 1995
- BRIGHOUSE, T., Moon, B. *The history of inspection*. London: Pitman Publishing, 1995.
- CALDWELL, B. J. *Beyond the Self-Managing School. Prospects for Policy and the Development of Leaders in the On-going Reform of Public Education*. A paper presented to the London Leadership Centre at the Institute of Education, 30 September, 1997.
- CALLAGHAN, J. „*The Prime Minister’s Ruskin speech. Towards a National Debate“ Education*, 22 October, 1976, s. 332-333.
- DALIN, P. *Changing the School Culture*. London: Cassell, 1993.
- EARLEY, P. *School Improvement and OFSTED Inspection: The Research Evidence in P. Earley, B Fidler and J Ouston (eds.) Improvement Through Inspection Complementary Approaches to School Development*. London: David Fulton Publishers Ltd., 1996.
- Further Education Funding Council, Circular. Self Assessment and Inspection* 13 March p. 3., 1997.
- GRACE, G. *School Leadership: Beyond Management: An Essay in Policy Studies*. Bristol: Falmer Press, 1995.
- HOLLY, P., SOUTHWORTH, G. *The Developing School*. London: The Falmer Press, 1989.
- HOPKINS, D. *Evaluation for School Development*. Bristol: Open University Press, 1997.
- School Self-Evaluation*. Reykjavík: Icelandic Ministry of Education, 1997.
- National Curriculum*. Reykjavík: Icelandic Ministry of Education, 1989.
- JOSEPSSON, B. *Lectures on the History of Education in Iceland*. Reykjavík: The Iceland University of Education, 1986.
- KELLY, F. *A Comparative Study of Internal and External Quality Assurance Mechanisms in the Higher, Further and Statutory Education Sectors in England. (An Associateship Report)* London: Institute of Education, University of London, 1996.
- Local Education Authorities in the city of Reykjavík, Iceland Action Plan for the School Year 1997-1998*. Reykjavík: LEA, 1997.
- NEVO, D. *School-Based Evaluation: A Dialogue For School Improvement*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 1995.
- POWER, M. *The Audit Explosion*. London: Demos, 1994.
- RANSON, S. *From 1944 to 1988: Education, Citizenship and Democracy in M Flude, and M Hammer (eds.) The Education Reform Act 1988: Its Origins and Implications*. London: Falmer, 1990.
- RUSSEL, S. *Collaborative School Self-Review*. London: Lemos and Crane, 1996.
- RUSSEL, R. and Reid, S. *Managing Evaluation in B Fidler et al (eds.) Choices for Self Managing Schools*. London: PCP, 1997.

- SOFUSSON, F. *A Speech given at a Conference on Public Administration in Reykjavik, 21 November, 1995.*
- STOLL, L. and FINK, F. *Changing our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement.* Buckingham: Open University Press, 1996.
- STEFANSSON, B. *Educational Policy and Evaluation of Schools in Evaluering av Skolar.* Kobenhavn: Nordisk Ministerrad, 1995.
- SUTTON, R. *School Self Review A Practical Approach.* Salford: RS Publication, 1994.

SUMMARY

In this article an attempt is made to describe how the ideology of school self-evaluation evolved in the 1990s from an almost global context and became manifested in the 1995 Icelandic Education Act. Secondly, to use ideas of contemporary writers to put into light the development as well as the current status of school self-evaluation in Iceland. Thirdly, to offer some explanations about the fact why the evaluation initiatives of Icelandic schools do not seem to meet the standards set by Icelandic authorities. Finally, to look at the future prospect of school evaluation in Iceland and elsewhere.