
Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije

Mihaela Zavašnik Arčnik in Andrej Koren

S amoevalvacija kot oblika ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je v zadnjem desetletju deležna precej pozornosti, doma in po svetu. Razloge lahko iščemo v vse večji decentralizaciji in povečevanju avtonomije šol ter v vse večji odgovornosti za izkazovanje izboljševanja in dosežkov dela šol. Spodbujanje notranjih procesov za kakovost krepi rast in razvoj šol, omogoča sprotno vrednotenje dela šole, krepi šolo kot učečo se organizacijo, spodbuja sodelovalnost med zaposlenimi itd. (prim. npr. MacBeath, 1999; MacBeath et al., 2000; Mussek Lešnik in Bergant, 2001; Nevo 2002; Saunders 1999; Simons 2002). Hkrati z navedenimi prednostmi postaja šola vse bolj odgovorna za svojo kakovost, ki jo od nje zahtevajo različni deležniki, ki imajo pravico do vpogleda v kakovost delovanja šole oz. so upravičeni do dostopnosti in uporabe dosežkov šole. Za kakovostno izvedbo samoevalvacijskega procesa pa šoli ne sme biti dovolj, da različnim deležnikom ponudi vpogled v dosežke, temveč je pomembno, da jih tudi povabi k sodelovanju pri izboljševanju lastnega dela oz. jih vpne v proces samoevalvacije v vseh fazah le-te, tudi v fazi načrtovanja, saj je načrtovanje v procesu samoevalvacije oz. izboljšav ključno. Poleg tega je bistvenega pomena, da so cilji šole, ki nastanejo v fazi načrtovanja, oblikovani v široki razpravi in s konsenzom več različnih deležnikov, saj ima takšna šola praviloma več možnosti za izboljševanje in uspeh (prim. Stoll in Fink, 1989; MacBeath et al., 2000; Možina 2002; Davies in Ellison 2003).

V okviru Evropskih socialnih skladov in s sofinanciranjem Ministrstva za šolstvo in šport RS v obdobju od 2008 do 2014 poteka projekt *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ)*. V projektu kot konzorcijski partnerji sodelujejo javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja: Šola za ravnatelje kot nosilec projekta, Zavod

RS za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje in Državni izpitni center. Glavni namen projekta je postopno uvajanje sistema celovite, usmerjene in trajnostne samoevalvacije v šolah, ki se bo dopolnjeval s sistemom zunanje evalvacije in z nacionalnimi kazalniki kakovosti.

Eden izmed ciljev projekta je tudi opredeliti in preučiti možnosti vključevanja različnih deležnikov v proces samoevalvacije. V pričujočem članku se osredotočamo izključno na samoevalvacijo ter na pomen vključevanja različnih deležnikov vanjo. V prvem delu članka tako poudarjamo prednosti in omejitve samoevalvacije ter opredeljujemo pojem deležnika. V nadaljevanju podajamo pregled teoretičnih izhodišč za vključevanje deležnikov v proces samoevalvacije in opisujemo poskus vključevanja učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije. Članek zaključujemo z izzivi vključevanja deležnikov v proces samoevalvacije in s predlogi za prihodnost.

Samoevalvacija, pojem deležnika in projekt KVIZ

Samoevalvacijo v projektu KVIZ opredeljujemo kot obliko notranje evalvacije, kjer strokovnjaki, ki izvajajo dejavnost, vrednotijo lastno šolo (Scheerens, 2008). Pri tem lahko imajo pomoč zunanjih svetovalcev, a odgovornost za samoevalvacijo še vedno nosijo sami. V samoevalvaciji je šola glavni uporabnik evalvacije, izvajamo jo lahko za šolo kot celoto ali za posamezne dele in deležnike.

Proces samoevalvacije mora upoštevati posebnosti vsake šole glede na velikost, organiziranost, okolje, učence, zaposlene itd. Musek Lešnik in Bergantova (2001) ugotavljata, da je samoevalvacija strokovni postopek, ki omogoča organizaciji, da s svojimi lastnimi viri od znotraj izboljša kakovost svojega dela.

Načrtovanje predstavlja ključno fazo v procesu samoevalvacije in praviloma obsega oblikovanje vizije in poslanstva šole, področje samoevalvacije, izbor in opredelitev ciljev, merila ter načine spremljave (prim. Davies in Ellison, 2003; Erčulj in Trunk Širca, 2000; Musek Lešnik in Bergant, 2001). Proces načrtovanja mora potekati v sodelovanju z vsemi zaposlenimi. Dosedanje raziskave so namreč pokazale, da se učitelji temeljiteje zavedajo ciljev šole in sodelujejo pri izboljšavah, če so bili vključeni v izbor ciljev in če so bili cilji usmerjeni na izboljšanje učenja in poučevanja (glej npr. Hargreaves in Hopkins, 1994). V tuji in domači strokovni ter znanstveni literaturi tako obstajajo dokazi, ki krepijo pomen vključevanja učiteljev kot deležnikov v proces načrtovanja, medtem ko konkretnjših raziskovalnih pristopov o vključevanju učencev ni moč zaslediti.

Tabela 1: Prednosti in omejitve samoevalvacije (povzeto po: Macbeath, 1999; Macbeath et al., 2000; Musek Lešnik in Bergant; 2001; Nevo, 2002; Saunders, 1999; Simons, 2002).

Prednosti (+)	Omejitve (-)
neodvisnost od zunanjih kriterijev	samoevalvacija lahko postane pomemben dejavnik rasti in razvoja le, če so v šoli prisotni medsebojno zaupanje, ustreznost kultura in ugodna klima
vodstvo, zaposleni in drugi deležniki sami ovrednotijo stanje v svoji šoli	strah pred morebitnim odkritjem šibkih točk in slabosti posameznikov, strah pred konflikti in morebitnimi posledicami
skrb za kakovost šole postane odgovornost vseh zaposlenih, ne le izbranih posameznikov	če se organizacija odloči za samoevalvacijo kljub odkritemu ali prikritemu nasprotovanju dela zaposlenih, se lahko celoten proces izrodi, nastanejo konflikti in napetosti
spodbujanje šole, da prevzame aktivno odgovornost do svojih varovancev in ostalih deležnikov ter s tem izrazi svojo integriteto in kredibilnost	samoevalvacija ne sme biti orodje za reševanje napetosti in konfliktov v šoli, za ocenjevanje zaposlenih ali za medosebne primerjave
nenehno/sprotno spremljanje in vrednotenje dela šole	odvisnost od zavezanosti inovacijam v izobraževanju
osredotočenost na kakovost učenja in poučevanja, načrtovanja in upravljanja, vodenja in kulture organizacije, torej na tista področja, od katerih je odvisna prihodnost šole	morebitne težave pri trajnostnem vzdrževanju kulture samoevalvacije
spodbujanje in krepitev šole kot učee se organizacije (tj. organizacijsko učenje)	nenaklonjenost šole do prevzemanja vloge nosilcev nove kulture izboljšav
spodbujanje sodelovalnosti med zaposlenimi in ostalimi deležniki	
prepoznavanje znanja, zmožnosti, potenciala šole, da sama (s svojimi viri in močmi) usmerja in izvaja izboljšave	
spodbujanje in krepitev profesionalnega razvoja zaposlenih	
razvijanje prenosljivih spretnosti in znanj	
dostopnost in širitev ugotovitev oziroma rezultatov upravičenim skupinam znotraj šole	
spodbujanje procesov demokratičnosti in pravičnosti	

Izhajajoč iz nabora prednosti, odigrajo deležniki ključno vlogo pri izvajanju samoevalvacije. V slovenski strokovni in znanstveni literaturi s področja kakovosti oz. evalvacij v šolstvu najdemo številna različna poimenovanja, ki označujejo posameznike in skupine, vključene v proces samoevalvacije. Tako lahko zasledimo poimenovanja, kot so npr. uporabniki, udeleženci, partnerji, soigralci, vpleteni, sodelujoči, odjemalci, akterji, zainteresirane strani, interesne skupine ipd. Vsa navedena poimenovanja izhajajo iz angleške različice besede *stakeholder*. Novejši angleško-slovenski slovar (Krek, 2005) navaja prevodno ustreznico *nosilec interesov* ali *interesna skupina*, medtem ko Evroterm (večjezična spletna terminološka zbirka, dostopna na <http://evroterm.gov.si>) ločuje med prevodi besede za področje administracije, kjer navaja poimenovanja *interesna skupina/uporabnik*, *zainteresirana stran*, ter za področje ekonomije, kjer navaja prevodno ustreznico *deležnik*. V opredelitvi nekaterih ključnih pojmov v Študiji nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju (glej Brejc, 2008: 113) je deležnik pojasnjen s »posameznikom, ki ga legitimno zanimajo aktivnosti institucije, njen uspeh, doseganje rezultatov ter učinkovitost porabe sredstev. Deležniki v šoli so učenci, starši, zaposleni, lokalna skupnost, ministrstva, davkoplačevalci itd.«

V okviru projekta KVIZ smo se odločili, da bomo sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo preizkušali s poskusnimi izvedbami na 43 šolah. V prvem ciklu poskusne izvedbe (2009/2010–2011/2012) je zajetih 11 šol, v drugem ciklu (2011/2012–2013/2014) pa 32 šol. V prvi cikel poskusne izvedbe smo vključili dva vrtca, tri osnovne in šest srednjih šol. Za vzpostavitev sistema samoevalvacije po fazah (tj. načrtovanje, izvedba in spremljava, analiza in refleksija, ukrepanje in ponovno načrtovanje) je v načrtu predvidenih 7 enodnevnih usposabljanj z vmesnimi aktivnostmi na šolah, temeljita spremljava procesa s fokusnimi skupinami, anketnimi vprašalniki, analizo dokumentov, študijami primera ipd., mreženje šol, svetovanje šolam za izvajanje in krepitev procesa samoevalvacije ter ekspertne skupine, ki gradijo oz. snujejo model samoevalvacije.

Eden izmed ciljev vzpostavitve sistema samoevalvacije v okviru projekta KVIZ je ugotoviti in opredeliti različne deležnike samoevalvacije. Vključevanje deležnikov v proces samoevalvacije je tudi eden glavnih stebrov večine modelov samoevalvacije, saj nam vključevanje različnih deležnikov pove nekaj o pomembnosti in namenu, ki ga samoevalvaciji pripisujemo, poleg tega pa je vzpostavljanje partnerskih odnosov usmerjeno v to, da »za rezultat vzgojno-izobraževalnih prizadevanj vsi prispevajo svoj delež (učenci, zaposleni zavoda in starši), prav tako pa so pri tem vsi deležni rasti, ki jo ti rezultati prinašajo« (Zavrl et al. 2007: 54). V projektu smo se zavzeli, da bi v posamezne faze samoevalvacijskega procesa poskušali zajeti čim več deležnikov, zato smo se odločili, da že v fazo načrtovanja poskušamo vključiti tudi učence posameznih šol v poskusni izvedbi.

V nadaljevanju članka je prikazan poizkus vključevanja učencev v fazo načrtovanja samoevalvacije, pri čemer so najprej opredeljena teoretična izhodišča za vključevanje deležnikov v proces samoevalvacije, tj. pregled strokovne in znanstvene literature.

Teoretična izhodišča za vključevanje različnih deležnikov v proces samoevalvacije

Večina strokovnjakov s področja evalvacij soglaša, da je deležnike nujno potrebno vsaj delno vključiti v proces evalvacije. Tako lahko v profesionalnih standardih s področja evalvacij najdemo jasne navedke o vključevanju deležnikov (glej npr. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994; American Evaluation Association, 2004), strokovna in znanstvena literatura s področja pa je v zadnjih nekaj letih pozornost ponovno usmerila v temeljitejše preučevanje področja (glej npr. posebno izdajo revije *Studies in Educational Evaluation*, december 2008). Čeravno je področje danes deležno posebne obravnave, začetki razmislekov o vključevanju deležnikov

v proces evalvacije segajo vsaj štiri desetletja nazaj, ko so posamezne empirične raziskave sprožile vprašanja o uporabi in uporabnosti evalvacije (Patton, 1978). Na podlagi empiričnih raziskav se je izoblikovala posebna vrsta oz. pristop k evalvaciji, ki je osredinjena na uporabnika in uporabnost ter zato poimenovana evalvacija, osredinjena na uporabnost (ibid.). Temeljno izhodišče te vrste evalvacije je, da evalvacija ne more zadostiti vsem potencialnim deležnikom enako in v enaki meri ter je zato potrebno v izhodišču evalvacije prepoznati primarne deležnike ter jih aktivno vključevati skozi celoten proces evalvacije. Deležniki, ki niso vključeni v celoten proces evalvacije, namreč ne morejo biti v zadostni meri pripravljeni na uporabo rezultatov/ugotovitev evalvacije.

Če je bilo težišče preučevanja vključevanja deležnikov v sedemdesetih letih na uporabnosti evalvacije, se je v devetdesetih preusmerilo na druge, bolj procesne vidike. Tako sta Cousins in Earl (1992) z empiričnimi raziskavami podprla, da uporaba evalvacije spodbuja organizacijsko učenje, vendar pod pogojem, da so v evalvacijo vključeni različni udeleženci, zato sta jo tudi poimenovala evalvacija z udeležbo. Evalvacija z udeležbo je »pristop, kjer posamezniki, ki so usposobljeni za izvajanje evalvacije, sodelujejo s posamezniki, ki niso v enaki meri usposobljeni za njeno izvajanje. Tako so evalvatorji IN druge skupine deležnikov neposredno vključeni v soustvarjanje evalvacijskega znanja in proces.« (Cousins, 2003: 245.) Evalvacija z udeležbo naj bi bila najbolj učinkovita, ko je sodelovalnost v evalvaciji omejena na primarne deležnike oz. na tiste, ki izkazujejo zanimanje za program, in ko imajo primarni deležniki nadzor nad evalvacijskim procesom ter so aktivno vključeni v vse etape evalvacije (Cousins, 2003; Taut, 2008). Takšen pristop k evalvaciji spodbuja profesionalni razvoj deležnikov, sodelovalnost, aktivno in poglobljeno razmišljanje ter izmenjavo mnenj in pogledov, ki postanejo sestavni del aktivnosti šole in vodijo k skupnim razvojnim učinkom oz. učecim se šolam (prim. tudi Owen in Lambert, 1995; Preskill, 1994). Prednosti, kot so »čas za refleksijo, učenje na več ravneh, učinkovitost pri načrtovanju programa in zbiranju podatkov, poglobljeni profesionalni in osebni odnosi ter prepričanje o sprožanju akcije/sprememb,« navajajo tudi Torres et al. (2000: 35).

Področje vključevanja deležnikov je v zadnjih dvajsetih letih deležno posebne obravnave tudi z vidika zavzemanja za in zagovarjanja socialne pravičnosti. House (2003: 54) tako izpostavlja, da »ga skrbi, da bodo interesi, vrednote in pogledi revnih, šibkejših in manj glasnih izločeni iz študije ... Skrbi me, da bo evalvacija okreplila in utrdila interese močnejših, četudi nenamerno in nehote.« V zvezi s socialno pravičnostjo pri vključevanju deležnikov v proces evalvacije so se v strokovni in znanstveni literaturi izoblikovali tudi

pojmi in pristopi k evalvaciji, kot sta na primer demokratična evalvacija (House in Howe, 2000) in evalvacija opolnomočenja (Fetterman, 2000).

Povzamemo lahko, da je moč govoriti o dveh skupinah pristopov k vključevanju deležnikov v proces evalvacije, ki temeljita oz. izhajata iz vrednot, povezanih z glavnim namenom oz. z vlogo evalvacije. Če je evalvatorjev glavni namen zagotavljanje socialne pravičnosti, je za uresničevanje takšnega namena potrebno drugačno vključevanje deležnikov kot v primeru, ko je evalvatorjev cilj uporabnost evalvacijskega procesa in rezultatov ter ugotovitev. V idealnih pogojih se bo evalvator trudil slediti obema namenoma, čeravno je jasno, da bo v določenem trenutku potrebno pretehtati globino in širino vključenosti posameznih deležnikov in sprejeti odločitev.

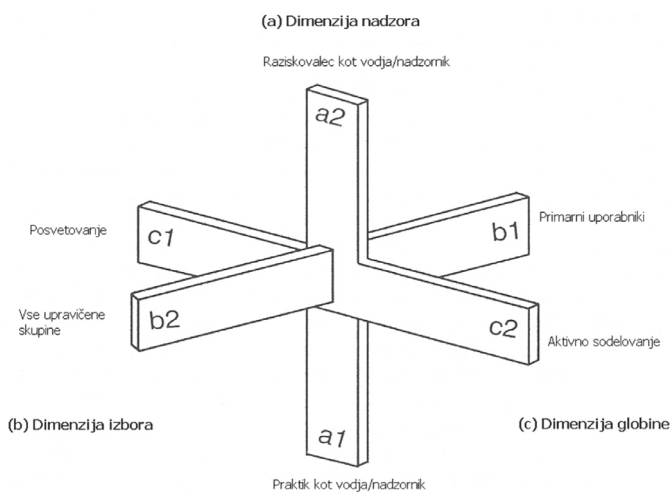
Tabela 2: Prednosti in omejitve vključevanja različnih deležnikov v proces evalvacije.

Prednosti (+)	Omejitve (-)
večja in boljša uporaba rezultatov/ugotovitev evalvacije (Cousins, 1996; Cousins 2003; O'Sullivan in D'Agostino, 2002; Reineke, 1991)	nezmožnost izražanja potreb deležnikov zaradi pomanjkljivega znanja/vedenja o evalvaciji (Taut, 2008)
izboljšanje/večanje veljavnosti evalvacijskih rezultatov/ugotovitev (Cousins, 2003; Patton, 2003)	časovne omejitve (King in Ehlert, 2008; Mercier, 1997)
promocija in izboljšanje inkluzije, sodelovalnosti, dialoga, spodbujanje refleksije, aktivne diskusije (Green, 1987, 1988; Torres et al., 2000; Meuret in Morlaix, 2003)	pomanjkanje virov in zahtevna logistika (King in Ehlert, 2008; O'Brecht, 1992)
seznanjenost deležnikov s programom, delom, organizacijo in o pomenu evalvacije (Green, 1987, 1988)	razlike/neenakost med skupinami deležnikov z vidika organizacijske kulture, statusa in koristi (Mercier, 1997)
razvijanje pozitivnega odnosa do evalvacije (Green, 1987, 1988)	nezmožnost vključevanja deležnikov v analiziranje podatkov in poročanje o podatkih zaradi pomanjkanja znanja/vedenja deležnikov o analiziranju podatkov (Cousins in Earl, 1995)
ustvarjanje možnosti za sodelovanje z manj privilegiranimi, šibkejšimi (House in Howe, 2000; House, 2003)	potencialni konflikti med različnimi deležniki zaradi razhajanja med nameni evalvacije in interesi posameznih skupin deležnikov (King in Ehlert 2008; Mark in Shotland, 1985)
ustvarjanje možnosti/priložnosti za jasen prikaz povezav med evalvacijo in odločitvami/izboljšavami (Reineke, 1991)	izguba neodvisnosti evalvatorja zaradi povečane kontrole/nadzora procesa s strani drugih deležnikov (Cousins, 2003; Taut, 2008)
vzpostavljanje in krepitev kulture učenja, učeče se organizacije (Cousins, 1996; Cousins, 2003; Patton, 2003)	vprašanje kredibilnosti in zagotavljanja, da evalvacija ni pristranska/neobjektivna zaradi aktivnega vključevanja privilegiranih skupin (Cousins, 2003)
opolnomočenje deležnikov za uvajanje/izvajanje sprememb na podlagi evalvacijskih rezultatov/ugotovitev (Lau in LeMahieu, 1997; Torres et al., 2000)	večji stroški, daljše trajanje evalvacije, razpršenost odgovornosti, zmanjšanje fleksibilnosti načrtovanja evalvacije (O'Brecht, 1992)
krepitev spoznanja o povezavi evalvacije z odgovornostjo (Lee, 1999)	nezaupanje v evalvacijo s strani posameznih skupin deležnikov (Mercier, 1997)
spodbujanje profesionalnega razvoja deležnikov (Cousins, 1996)	pomanjkanje določenih spretnosti evalvatorja (npr. pogajalske spretnosti, spretnosti reševanje konfliktov/problemov, organizacijske spretnosti) za aktivno vključevanje in sodelovanje z različnimi deležniki (Mercier, 1997)

Kakšni so torej učinki vključevanja deležnikov v proces evalvacije? Kate-re pozitivne in negativne posledice vključevanja deležnikov v proces evalvacije je strokovna in znanstvena literatura empirično preučila in prepoznala? Na podlagi pregleda strokovne in znanstvene publicistike v zgornji tabeli 2 povzemamo prednosti in slabosti vključevanja deležnikov v proces evalvacije.

Kljub dejstvu, da lahko govorimo o določenem soglasju vključevanja deležnikov v proces evalvacije, ostajajo vedno znova najpogostejša vprašanja, ki si jih raziskovalci zastavljajo, kako izbrati deležnike za vključevanje v proces evalvacije in kdaj ter v kolikšni meri jih vključiti (glej npr. Taut, 2008). Reineke (1991) opozarja, da vključevanje različnih deležnikov v proces evalvacije ne sme voditi zgolj k vprašanju o vključenosti, ampak predvsem k vprašanju o *kakovostnem* in *učinkovitem* vključevanju. Cousins (2003) pa na podlagi raziskav ugotavlja, da lahko govorimo o treh temeljnih značilnostih vključevanja deležnikov, ki ustrezajo trem dimenzijam kateregakoli sodelovalnega projekta/raziskave, in sicer *dimenziji nadzora* evalvacijskega procesa, *dimenziji izbora* deležnikov in *dimenziji globine* vključevanja (slika 1).

Slika 1: Dimenzije vključevanja deležnikov v proces evalvacije (Cousins, 2003: 249).



V zvezi z dimenzijo nadzora Preskill in Carcelli (1997) opažata, da želijo evalvatorji v večini primerov obdržati nadzor nad evalvacijo in odločitvami, vendar pa bolj izkušeni evalvatorji priznavajo morebiten prispevek deležnikov in pomen delitve nadzora. Nekatere druge raziskave (npr. Lee, 1999) vendarle poročajo tudi o možnosti zmanjševanja nadzora, če se deležniki uspejo dogovoriti, da posamezne skupine deležnikov predstavljajo pomemben vir in podporo (raziskovanju šole in refleksiji). Ker je dimenzija nadzora lahko zelo občutljiva tema (predvsem s političnega vidika), je za evalvatorja pomembno predvsem zavedanje in razumevanje različnih perspektiv nadzora in njegove delitve.

V povezavi z dimenzijo izbora se zagovorniki evalvacije z udeležbo zavzemajo za omejitve deležnikov na primarne uporabnike evalvacije. Vse več je namreč empiričnih raziskav, ki poročajo o oteženem vključevanju mnogote-

rih deležnikov. Tako npr. Greenova (2000) razkriva, da je zaradi raznolikega položaja moči in težav pri pridobivanju ter vključevanju različnih deležnikov prihajalo do številnih zastojev evalvacije, kar je vplivalo na njen omejen vpliv in veljavo. Nekateri (Cousins, 2003: 254) opozarjajo, da so v idealnih razmerah različni deležniki lahko sicer vključeni v vse faze evalvacijskega procesa, vendar pa je njihova raziskava pokazala, da je vključevanje oteženo zaradi že »predhodno obstoječega nezaupanja ali konfliktov«. Strokovnjaki zato priporočajo, da je za evalvatorja »bolje optimizirati kot maksimirati zastopnost deležnikov« (Cousins, 2003: 262).

V zvezi z dimenzijo globine vključevanja Ayers (1987; navedeno v: Mercier, 1997) ločuje med t. i. pristopom obveščanja/seznanjanja deležnikov (v smislu posvetovanja) in pristopom sodelovanja z deležniki (v smislu trdnega, temeljitega in povezanega vključevanja). V prvem pristopu se evalvatorji posvetujejo z deležniki o njihovih potrebah po informacijah, potrjujejo pomembnost in uresničljivost postopkov zbiranja podatkov in obravnavajo ter razpravljajo o rezultatih/ugotovitvah. V tem primeru evalvator vodi in nadzoruje proces. Drugi pristop pojmuje vključevanje deležnikov kot aktivno delitev celotnega evalvacijskega procesa z deležniki. V tem pristopu se mora evalvator postaviti v položaj le ene izmed skupin deležnikov. Takšen položaj pomeni, da se bo morebiti potrebno ukvarjati z raznolikimi načrti, prevladujočimi in nepomembnimi/obrobnimi skupinami deležnikov. V tem primeru uspeh evalvacije leži v uspešnosti povezovanja tistih, ki so v središču, tistih na obrobju in neodvisnih. Vsi deležniki/skupine deležnikov so se v tem primeru prisiljeni soočiti in dogovoriti, ne glede na vrednote posameznih skupin deležnikov. Empirične raziskave (glej pregled v: Cousins, 2003; Taut 2008) razkrivajo, da je globina vključevanja deležnikov različna in odvisna od številnih dejavnikov (npr. moč, raznolikost vrednot, finančne zmogljivosti, zaupanje), zato se vendarle ni mogoče podrediti enemu ali drugemu pristopu.

V slovenski strokovni in znanstveni publicistiki ni zaslediti posebnih virov, ki bi podrobneje raziskovalno preučevali vključevanje različnih deležnikov v proces evalvacije, vendar pa pregled literature, povezane s slovenskimi projekti kakovosti oz. evalvacijami (npr. Erčulj, 2005; Marjanovič Umek et al., 2002; *Modro oko*, 2001; Možina in Klemenčič, 2007a; 2007b; *Ogle-dalo*, 1999; Rustja et al., 2008), pokaže visoko stopnjo ozaveščenosti o pomenu vključevanja deležnikov v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Večina projektov namreč jasno opredeljuje pomen vključevanja vseh, ki so kakorkoli vpeti v delovanje šole, priporoča njihovo vključenost v načrtovanje in izvedbo evalvacije, navaja morebitne pasti vključevanja različnih deležnikov ipd. Iz razpoložljive literature je razvidno, da so bili v večino projektov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vključeni različni deležni-

ki, in sicer ravnateljji, strokovni delavci, učenci, starši, partnerji iz širšega okolja (npr. predstavniki ustanovitelja šol) in zunanji strokovnjaki (npr. metodologi, psihologi). Nekateri povzetki projektov tudi navajajo ugotovitve, ki jih lahko umestimo v skupino prednosti vključevanja različnih deležnikov v proces evalvacije. Lubšina Novak (2008) tako navaja, da se je »izboljšala kakovost timskega dela strokovnih delavcev, komunikacija in sodelovanje med učitelji (in med šolami v projektu), povečalo zanimanje in zavzetost staršev za delo in napredovanje njihovih otrok ter za kakovostno delo šole, povečala informiranost lokalne skupnosti in strokovne javnosti o delu šol, o vrednotah, ki jih promovirajo, o njihovih prizadevanjih za izboljšanje kakovostnega dela in da sta se izboljšala sodelovanje in povezanost šol z nekaterimi institucijami (MŠŠ, ZRSS), mediji in podjetji v lokalni skupnosti«. Prav tako izboljšanje komunikacije poudarja Potočnikova (2008), ki zatrjuje, da je bila »ena izmed dodanih vrednosti v projektu predvsem izboljšanje komunikacije med udeleženci v projektu. V vrtcih, kjer so v projekt vključili tudi starše, zaznavajo znatno izboljšanje na področju sodelovanja s starši.«

Kljub temu podrobnejši opisi projektov razkrivajo, da so bili različni deležniki v večji meri vključeni v proces samoevalvacije v fazi izvedbe oz. zbiranja podatkov (še posebej pri pripravi instrumentarija in pridobivanju povratne informacije od različnih deležnikov za primerjavo rezultatov/ugotovitev) in manj v fazah načrtovanja ter skupnega presojanja rezultatov/ugotovitev. O aktivnem vključevanju različnih deležnikov že v fazi načrtovanja tako govorita le Bunford Selinškova in Kalohova (2008), ki navajata, da so med člani sveta staršev izvedli nevihto možgan z vprašanjem »*Kaj je kakovostna šola?*«.

Iz kratkega pregleda bi lahko strnili, da se slovenski projekti ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v zvezi z dimenzijo globine vključevanja deležnikov v proces evalvacije zavedajo pomena vključenosti različnih deležnikov in se vsaj delno gibljejo v smeri pristopa tesnejšega sodelovanja z deležniki na kontinuumu od seznanjanja, posvetovanja do aktivnega sodelovanja ter da šola v funkciji evalvatorja v večji meri teži k vlogi vodje in nadzornika evalvacijskega procesa (primerjaj sliko 1).

Vključevanje učencev kot deležnikov v proces samoevalvacije

Učenci predstavljajo primarno skupino deležnikov, saj so glavni uporabniki »storitev« šole, zato je tudi njihova sodelovalna vloga pri konkretizaciji ciljev in procesa izboljševanja šole nepogrešljiva. Musek Lešnik in Bergantova (2001) ocenjujeta, da je aktivna vloga učencev v procesu samoevalvacije izjemno pomembna, saj učenci postanejo aktivni soigralci v procesu in prevza-

mejo soodgovornost za kakovost šole. Čeprav obstajajo številni pomisleki o tem, ali je prav, da učenci dobijo možnost sodelovanja, kot je npr. odpor učiteljev/ravnateljev do vključevanja učencev zaradi (pod)zvestnega dvoma o lastnem delu, lahko najdemo tudi krepke argumente za njihovo vključenost (OBESSU, 1998; navedeno v: Musek Lešnik in Bergant, 2001: 61):

- učenci so neposredna ciljna skupina vzgojno-izobraževalnega procesa, zaradi njih obstajajo šole in druge vzgojno-izobraževalne organizacije;
- učenci so sposobni kritično analizirati pedagoški proces, v katerega so vključeni;
- korektna samoevalvacija se mora usmeriti na vse elemente, ki vodijo h kakovosti ali pa vplivajo nanjo, izkušnje in zaznave učencev pa so bistvena prava v tem procesu;
- evalvacija šole in pedagoškega procesa s strani učencev da tako učiteljem kot vodstvu šole koristno povratno informacijo o lastnem delu;
- evalvacija kakovosti s strani neposrednih uporabnikov (v tem primeru učencev) ima lahko pomembne učinke; učenci so pripravljeni odgovorno sodelovati, če lahko izrazijo svoje mnenje in če čutijo, da je njihovo mnenje pomembno in upoštevano;
- javno podobo šole v največji meri gradijo učenci, ko o svojih izkušnjah priporočajo vrstnikom, staršem in drugim, zato njihovo mnenje vpliva na podobo šole.

Po mnenju učencev (OBESSU, 1998; navedeno v: Musek Lešnik in Bergant, 2001) je njihovo sodelovanje v procesu samoevalvacije ključno za spremljanje kakovostnega učinka vzgoje in izobraževanja, za spremljanje uvajanje izboljšav, za prepoznavanje šibkih in močnih področij šole, za prepoznavanje specifičnih dejavnikov in pogojev, ki v šoli vplivajo na kakovost izobraževanja, za medsebojno primerjavo, ki omogoča zunanjemu svetu pridobiti objektivno podobo o uspešnosti šole, ter za nadzorovanje uspešnosti šole v celoti, ne le uspešnosti učencev.

Poizkus vključevanja učencev kot deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije

Namen

Glavni namen poizkusa vključevanja učencev kot deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije je ugotoviti mnenja in stališča učencev o značilnostih kakovostne šole ter pokazateljih posameznih značilnosti, vzporejanje pridobljenih mnenj in stališč učencev z mnenji učiteljev ter ugotoviti oz. prepoznati izzive, s katerimi se soočajo izvajalci samoevalvacije pri vključevanju učencev kot deležnikov v fazo načrtovanja.

Metodologija

Analiza poskusnega vključevanja učencev kot deležnikov v proces samoevalvacije v fazi načrtovanja temelji na kvalitativni raziskovalni paradigmi, pri čemer se usmerjamo na študijo primera in težimo k poglobljenemu spoznavanju pojava (Merriam, 1998).

Tehnika zbiranja podatkov je bila tako prilagojena analizi manjšega obsega, in sicer smo podatke pridobili z analizo obstoječih dokumentov (prim. Vogrinc, 2008). Analizirali smo dokumente, ki so nastali v procesu načrtovanja samoevalvacije na dveh šolah, vključenih v poskusno izvedbo projekta KVIZ. Z dokumentom označujemo t. i. delovne liste, ki se nanašajo na pojmovanja učencev in učiteljev o značilnostih kakovostne šoli in pokazateljih teh značilnosti, ter letna delovna načrta šol (LDN), v katerih sta šoli zapisali cilje, ki sta si jih zastavili v procesu načrtovanja samoevalvacije.

Dokumenti niso nastali neposredno zaradi potreb raziskave, kar lahko označimo kot prednost, a se hkrati zavedamo tudi omejitvev, kot so na primer subjektivna presoja, majhna reprezentativnost in, še posebej, otežena obdelava kvalitativnih podatkov. Podatki za analizo so bili pridobljeni z delovnimi listi, ki so jih izpolnjevali učitelji in učenci, pri čemer je bilo potrebno paziti, da je sporočilnost posameznega odgovora nedvoumna oz. primerljiva. Učenci se namreč pisno izražajo drugače kot učitelji, kar predstavlja omejitev pri interpretaciji pridobljenih podatkov in slabi zagotavljanje veljavnosti. Pridobljene podatke tako ni moč posploševati na odgovore učencev in učiteljev v slovenskih šolah niti jih ni mogoče imeti za reprezentativne ali dokončne, vendar pa so ugotovitve izjemno pomembne za posamezno šolo, na kateri so bile delavnice izvedene, in kot takšne pomembno prispevajo k oblikovanju procesov, ki se odvijajo na navedenih šolah.

V namenski vzorec smo zajeli pridobljene delovne liste skupin učencev in učiteljev dveh šol, ene osnovne in ene srednje. Delovne liste je izpolnjevalo 45 učencev 9. razreda in 65 učiteljev osnovne šole ter 26 dijakov 3. letnika in 49 učiteljev srednje šole.

Delovne liste smo obdelali tako, da smo analizirali značilnosti kakovostne šole, ki so bile pridobljene z odgovori na odprto vprašanje: *Kaj je kakovostna šola? Kakovostna šola je šola, ki/kjer...* Pridobljene odgovore smo razvrstili v sklope oziroma področja kakovosti na podlagi opredelitev v dosedanjih projektih in v drugih dosedanjih nacionalnih sistemih: učenje in poučevanje, klima in kultura, zaposleni, materialni pogoji, vodenje, sodelovanje z deležniki, skrb za kakovost in drugo (glej npr. *Modro oko*, 2001; *Ogledalo*, 1999). V naboru odgovorov smo najprej iskali značilnosti kakovostne šole, ki so bile skupne tako osnovni šoli kot srednji šoli, v nadaljevanju pa po-

dali značilnosti, ki so bile raznolike. Pridobljene ugotovitve smo primerjali v odnosu učenec–učenec, v odnosu učitelj–učitelj in v odnosu učenec–učitelj. V nadaljevanju smo poskušali poiskati tudi povezave med ugotovitvami značilnosti kakovostne šole z izbranimi prioritetskimi cilji posamezne šole. Za analizo povezanosti smo pregledali letna delovna načrta šol in v njih iskali zastavljene cilje samoevalvacije za šolsko leto 2009/2010 ter jih poskušali povezati z ubeseditvami značilnosti kakovostne šole, kot so jih navajali učitelji in učenci na delovnih listih.

Rezultati analize odgovorov v odnosu učenci–učenci in učitelji–učitelji

Tabela 3: Primerjava odgovorov v odnosu učenci–učenci.

Osnovna šola (OŠ)	Srednja šola (SŠ)
sklop: UČENJE IN POUČEVANJE	
raznovernost preverjanja in ocenjevanja zanimive razlage sodobna šola v smislu metod in tehnik dela zabavno učenje in poučevanje pravično ocenjevanje	
uporaba računalnika pri pouku šola sodeluje na tekmovanjih	širjenje splošne razgledanosti odkrivanje učenčevih sposobnosti/talentov pridobitev delovnih navad razporeditev obveznosti učencev čez celo šolsko leto (v zvezi s preverjanjem znanja) učitelji iščejo znanje in ne neznanje
sklop: KLIMA IN KULTURA	
enake pravice za vse učence, učitelji so pravični in enaki do vseh učencev več pogovorov pri posameznih urah dober odnos učiteljev do učencev upoštevanje mnenj učencev	
učenci so pravični do učiteljev dobri odnosi med učitelji in učenci varnost učencev eko šola kakovostna in zdrava malica upoštevanje otrokovih pravic in potreb skrb za higieno	sposobnost empatije učiteljev pravični učitelji
sklop: ZAPOSLENI	
ustrezno izobraženi učitelji	
profesionalno osebje dobro drugo osebje (knjižničarka, hišnik, čistilka) sprostitvene tehnike za učitelje	
sklop: MATERIALNI POGOJI	
dobro opremljene učilnice (računalniške, kemijske ipd.) pisana in urejena šola (velike, barvne učilnice ipd.)	
zagotovljene omarice za shranjevanje šolskih potrebščin šola ima urejeno športno igrišče, športni park, telovadnico, športne rekvizite)	čisti prostori
sklop: SKRB ZA KAKOVOST	
veliko projektov in izmenjav	
sklop: DRUGO	
šola ponuja različne dodatne izlete, šole v naravi, aktivnosti/dejavnosti	

Iz analize je razvidno, da lahko največ značilnosti kakovostne šole po mnenju učencev (tabela 3) umestimo v sklopa *učenje in poučevanje* ter *klima in kultura*, manj pa v ostala področja. V sklopu učenje in poučevanje je težišče kakovosti po mnenju učencev na načinih poučevanja in preverjanju zna-

Tabela 4: Primerjava odgovorov v odnosu učitelj–učiteljji.

Osnovna šola (OŠ)	Srednja šola (SŠ)
spodbujanje samostojnega, kritičnega razmišljanja in iskanja rešitev	
zagotavljanje uporabnega, trajnega, vseživljenjskega znanja	
upoštevanje individualnosti, spoznavanje in razvijanje interesov posameznika	
sodobne oblike učenja in poučevanja	
razvijanje samozavestnega, samostojnega, vsestransko razgledanega in odgovornega posameznika	
motivira večino učencev	ustvarjanje dobre podlage za nadaljnji študij
usmerja k ustvarjalnosti	zagotavljanje pozitivne povratne informacije učencem
omogoča izmenjavo znanj med zaposlenimi in učenci	doseganje dobrih uspehov glede na začetne pogoje
spodbujanje znanosti in športa	
skrb za delo z učenci s posebnimi potrebami	
osredinjenost na učenje in poučevanje	
osredinjenost na samostojno učenje	
razvijanje pozitivnih vrednot	
spodbujanje in sprejemanje odgovornosti do sebe, dela in okolja	
razvijanje samospoštovanja ter spoštovanja in strpnosti do drugih	
razvijanje dobrih medsebojnih odnosov	
zagotavljanje zadovoljstva in dobrega počutja	
ustvarjanje pozitivne klime	
vzpostavljanje sproščenega vzdušja in odnosov	
krepitev strpnosti, sprejemanja raznolikosti	
skrb za zdrav način življenja	
zagotavljanje varnosti	pripadnost šoli, službi
skrb za red in disciplino	spodbujanje ustvarjalnosti
skrb za primerno in ustrezno obnašanje (bonton)	svoboda izražanja
ekološka ozaveščenost	
čas za razgovor in sprotno reševanje problemov z učenci	
skrb za strokovno izpopolnjevanje in osebno rast učiteljev	
ohranjanje avtoritete vseh zaposlenih	zagotavljanje avtonomnosti učiteljev
člani kolektiva cenijo vložek posameznega učitelja v	možnost izobraževanja po lastni presoji in potrebi
neposredno delo z učenci	
ustrezno usposobljeni učitelji	
osredinjenost učiteljev na skupne cilje (šola diha kot eden)	
vpetost šole v okolje	
učinkovita sodelovalnost s starši	
vključevanje zunanjih delavcev v VIZ proces	
ustvarjanje dobrih delovnih pogojev	
	zagotavljanje sodobne opreme in izkoriščenost le-te
vodenje, ki spodbuja k strokovni in osebni rasti	
vodenje, ki zagotavlja materialne pogoje za delo	vodstvo z jasno zastavljenimi cilji
	ustvarjanje, in ne sledenje standardom
	vodenje, ki ustvarja red in dobro organiziranost
	vodstvo z dolgoročno vizijo
	vodstvo z avtoriteto in avtonomijo
	vodenje s podporo kolektiva
šola, ki gre v korak s časom oziroma novostmi	
	nudenje tudi nadstandardnega programa
	nudenje raznovrstne dejavnosti za razvijanje različnih kompetenc
	manj poudarka na projektih, ki so sami sibi namen
šola, ki ni storilnostno usmerjena	
	skrb za prepoznavnost šole

nja, medtem ko v sklopu klima in kultura na pravičnosti, enakopravnosti in odnosih med učitelji in učenci. Prav tako je iz analize razvidno, da kakovostno šolo po prepričanju učencev tvorijo tudi ustrezni materialni pogoji, še posebej notranja ureditev šole in učilnic. Opazimo lahko, da so bili učenci v osnovni šoli temeljitejši pri navajanju značilnosti oz. so navedli več raznoli-

kih značilnosti kakovostne šole. V povezavi s področjema vodenja in sodelovanja z deležniki učenci niso navajali značilnosti kakovostne šole.

V zgornji tabeli 4 je prikazana analiza odgovorov delovnih listov učiteljev. Odgovori so prikazani po sklopih (področjih kakovosti) ter v okviru posameznega sklopa ločeni na skupne in raznolike značilnosti kakovostne šole.

Iz analize je razvidno, da lahko največ značilnosti kakovostne šole po mnenju učiteljev umestimo v sklopa *učenje in poučevanje* ter *klima in kultura*. V sklopu učenje in poučevanje je težišče kakovosti po mnenju učiteljev na razvijanju samostojnega posameznika in ustvarjanju trajnega, vseživljenjskega znanja, medtem ko v sklopu klima in kultura na razvijanju dobrih medsebojnih odnosov in krepitevi pozitivnih vrednot. Prav tako učitelji menijo, da je za zagotavljanje kakovostne šole potrebno posebno skrb nameniti njihovemu strokovnemu spopolnjevanju oziroma je potrebno vodstvo šole, ki spodbuja učiteljev profesionalni razvoj. Značilnosti kakovostne šole so glede na stopnjo izobraževanja (primerjava OŠ in SŠ) najbolj poenotene v sklopu klima in kultura. V srednji šoli so učitelji še posebej izpostavili pomembnost kakovostnega vodenja z jasno zastavljenimi cilji in vizijo, dobro organiziranostjo ter vodenje s podporo kolektiva.

Rezultati analize odgovorov v odnosu učenci–učitelji

V nadaljevanju smo primerjali nabor odgovorov o značilnostih kakovostne šole med učenci in učitelji. Primerjalna analiza je bila delno otežena zaradi razlik pri ubeseditvah posameznih značilnosti, pri čemer smo pri analizi upoštevali odgovore, iz katerih je bilo moč razbrati podobnost oziroma primerljivost pogledov učiteljev in učencev. V tabeli 5 so prikazane značilnosti kakovostne šole, ki so jih navajali tako učenci in učitelji na osnovni in srednji šoli. Ugotovimo lahko, da po mnenju učencev in učiteljev kakovostno šolo tvorijo dobri medsebojni odnosi, sodobne oblike učenja in poučevanja, dobri delovni pogoji in skrb za stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev. V kolikor primerjamo skladnost odgovorov med učenci in učitelji na posamezni šoli (OŠ in SŠ), ugotovimo, da je v osnovni šoli prihajalo do ujemanja v več značilnostih kakovostne šole (kot v srednji šoli), še posebej v sklopu klima in kultura.

Tabela 5: Primerjava odgovorov v odnosu učenci–učitelji (OŠ in SŠ).

UČITELJI IN UČENCI
sklop: UČENJE IN POUČEVANJE sodobne oblike učenja in poučevanja
sklop: KLIMA IN KULTURA razvijanje dobrih medsebojnih odnosov
sklop: ZAPOSLENI skrb za strokovno spopolnjevanje in osebnostno rast učiteljev
sklop: MATERIALNI POGOJI ustvarjanje dobrih delovnih pogojev

Rezultati povezanosti značilnosti kakovostne šole z izbranimi prioritetskimi cilji šole za samoevalvacijo v letu 2009/2010

V analizi smo poskušali ugotoviti tudi povezanost značilnosti kakovostne šole z izbranimi prioritetskimi cilji posamezne šole za samoevalvacijo v letu 2009/2010. Izhajali smo iz izbora prioritetskih ciljev, ki so si jih v obeh šolah zastavili v letnih delovnih načrtih, ter jih poskušali povezati z ubeseditvami značilnosti kakovostne šole na delovnih listih.

V tabeli 6 je prikazana povezanost prioritetskih ciljev osnovne šole po izboru učiteljev z značilnostmi kakovostne šole, kot so jih navajali učenci. Iz tabele je razvidno, da značilnosti kakovostne šole po izboru učencev lahko povežemo s prioritetskimi cilji po izboru učiteljev. Zaradi kvalitativnih podatkov je podrobnejša analiza otežena, vendar pa je nekatere značilnosti kakovostne šole po izboru učencev vsaj delno moč umestiti oziroma povezati z izbranimi prioritetskimi cilji šole.

Tabela 6: Povezanost značilnosti kakovostne šole z izbranimi prioritetskimi cilji (OŠ).

Prioritetni cilji šole po izboru učiteljev	Značilnosti kakovostne šole po izboru učencev
funkcionalna pismenost	uporaba računalnika pri pouku
odgovornost	upoštevanje otrokovih pravic in potreb učenci so pravični do učiteljev varnost učencev eko šola kakovostna in zdrava malica upoštevanje mnenj učencev dobri odnosi med učenci in učitelji ustrezno izobraženi učitelji
ekološka ozaveženost in zdrav način življenja	eko šola kakovostna in zdrava malica skrb za higieno športno igrišče, športni park, telovadnica, športni rekviziti

V tabeli 7 je prikazana povezanost prioritetskih ciljev srednje šole po izboru učiteljev z značilnostmi kakovostne šole, kot so jih navajali učenci na srednji šoli. Iz tabele je razvidno, da lahko nekatere značilnosti kakovostne šole po izboru učencev na srednji šoli povežemo s prioritetskimi cilji po izboru učiteljev, pri čemer opazimo, da je v primerjavi z osnovno šolo ta povezanost šibkejša. Največ značilnosti kakovostne šole po izboru učencev lahko na sre-

dnji šoli povežemo s tretjim prioriternim ciljem, in sicer dvigniti raven znanja in raven ustvarjalnega dela z upoštevanjem pravil in vrednot.

Tabela 7: Povezanost značilnosti kakovostne šole z izbranimi prioriternimi cilji (SŠ).

Prioriterni cilji šole po izboru učiteljev	Značilnosti kakovostne šole po izboru učencev
spodbujanje kritičnega in logičnega mišljenja	širjenje splošne razgledanosti
skrb za lastno zdravje	čisti prostori
dvigniti raven znanja in raven ustvarjalnega dela z upoštevanjem pravil in vrednot	širjenje splošne razgledanosti pridobitev delovnih navad odkrivanje učenčevih sposobnosti/talentov enake pravice za vse učence, učitelji so pravični in enaki do vseh učencev

Izzivi vključevanja deležnikov v načrtovanje samoevalvacije

Učenci in učitelji analiziranih šol so se v fazi načrtovanja samoevalvacije soočili s številnimi izzivi, ki se navezujejo na vključevanje različnih deležnikov. O njihovih težavah so podrobneje tudi spregovorili v času nadaljevanja projekta. V tem poglavju poskušamo širše predstaviti njihove izkušnje, iz katerih je potrebno črpati za nadaljnje delo v projektu KVIZ.

Na začetku je potrebno poudariti, da dosedanje izkušnje v projektu kažejo, da je veliko lažje *ne* vključevati različne deležnike kot pa jih vključevati, saj se je treba v primeru vključevanja le-teh soočiti s številnimi problemi, ki praviloma otežujejo proces samoevalvacije. V času usposabljanja za samoevalvacijo na Šoli za ravnatelje smo sicer v mesecu maju 2009 omenili pomen vključevanja deležnikov v različne faze samoevalvacije, tudi v fazo načrtovanja, vendar smo se ob tem morali soočiti z različnimi pogledi ravnateljev in učiteljev. Tako so se nekateri ravnatelji in učitelji spraševali, čemu je takšna vključenost potrebna, spet drugim se je to zdelo zanimivo, izvedljivo in nezogibno potrebno. Takšen odziv je razumljiv, če izhajamo iz izkušenj, ki jih šole prinašajo v projekt samoevalvacije. Nekatere šole so vključevanje deležnikov že ozavestile, saj je pomen njihove vključenosti izpostavljen v večini sedanjih in preteklih projektov kakovosti (npr. Erčulj, 2005; Erčulj in Trunk Širca, 2000; *Modro oko*, 2000; *Ogledalo*, 1999), vendar pa so v projekt vključene tudi šole, ki se do sedaj kakovosti in samoevalvaciji niso posebej posvečale, zato so njihovi dvomi in/ali strahovi upravičeni.

Poleg navedenih dvomov sta šoli, ki sta vendarle vključili učence v fazo načrtovanja samoevalvacije, izpostavili, da diskusij o kakovostni šoli in značilnostih le-te nista izvedli skupaj z učenci in učitelji, ampak ločeno z obema skupinama deležnikov, saj je bilo izjemno težko uskladiti čas in poiskati dovolj reprezentativen vzorec učencev. S podobno težavo sta se šoli soočili, ko sta v načrtovanje želeli vključiti tudi starše kot deležnike, zato le-teh nista vključili v fazo načrtovanja.

Enega izmed izzivov je za šole predstavljal tudi analiza in primerjava odgovorov učencev in učiteljev ter odločitev o informiranju in/ali usklajevanju med skupinama deležnikov. Ker so se odgovori učencev in učiteljev na posamezni šoli v veliki meri ujeli, ravnatelj in učitelj ni bilo potrebno usklajevanje, čeravno bi pričakovali, da se bodo učitelji pripravljali soočiti tudi z odgovori učencev, ki se niso ujeli s pogledi učiteljev (čemur ni bilo tako). V primeru, da bi prišlo do večjih razhajanj v pogledih, bi se na šolah morali soočiti z zapletenostjo usklajevanja različnih (tudi divergentnih) pogledov deležnikov in z morebitnimi konflikti (predvidoma še večjimi, če bi bilo usklajevanje potrebno s skupino staršev).

Kljub navedenim omejitvam predstavljajo izvedene delavnice in ugotovitve močan ter uporaben način vzpostavljanja dialoga in odpirajo številna pomembna vprašanja, ki spodbujajo sodelovalnost in kritični razmislek o vključevanju različnih deležnikov v šolske procese. Ravnatelji in učitelji so posebej opozorili, da so učenci sodelovanje v fazi načrtovanja samoevalvacije označili za pozitivno, zabavno in zanimivo, medtem ko lahko pripravljenost učencev za vključenost v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti razumemo tudi kot izkazovanje njihove soodgovornosti in zavzetosti za izboljšanje kakovosti na šolah.

Zaključek

Ugotovitve raziskave oz. poizkusa vključevanja učencev kot deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije predstavljajo izjemen vir informacij za nadaljevanje projekta KVIZ v 1. ciklu in za izvedbo 2. cikla. Nedvomno je ena glavnih ugotovitev ta, da je treba učitelje ozavešiti o pomenu vključevanja različnih deležnikov že od začetka samoevalvacijskega procesa. Usposabljanje za samoevalvacijo, ki ga izvajamo v Šoli za ravnatelje, tematiki vključevanja deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije trenutno ne posveča posebne pozornosti, kar se je izkazalo kot slabost, saj šole potrebujejo že na začetku procesa informacije o tem, koga vključiti, kdaj vključiti, katere so prednosti in omejitve vključitve. V primeru, da bodo šole ozaveščene o navedenem, se bodo tudi lažje odločale o deležnikih in načrtovale vključenost deležnikov v posameznih fazah samoevalvacijskega procesa. Z morebitnim postopnim vključevanjem deležnikov se bodo šole tudi lažje otresle občutka nelagodja, negotovosti, ogroženosti, vmešavanja, tveganja ali celo poseganja v njihovo avtonomnost. Hkrati je potrebno okrepiti zavest šol, da vključevanje različnih deležnikov ne pomeni zgolj zagotavljanja večje veljavnosti in objektivnosti, temveč predvsem krepitev sodelovalnosti in partnerstva med deležniki. Zato je potrebno razmisliti o vključevanju deležnikov na način, ki bo omogočal njihovo aktivnejše udejstvovanje. Če menimo in želimo, da sta sodeloval-

nost in partnerstvo stebra samoevalvacijskega procesa, je pomembno, da jih razvijamo in krepimo. V prihodnosti bi morali razmisliti o izvedbi načrtovanja samoevalvacije v mešanih skupinah deležnikov (npr. učiteljev, staršev in učencev). Izhajajoč iz omenjenega predloga, pa se je treba zavedati, da bo zaradi različnih pogledov, raznolikih prioritet in interesov skupin deležnikov prihajalo do večjih trenj med skupinami deležnikov, s katerimi se bo potrebno soočiti. V tem primeru morajo biti šole usposobljene za usklajevanje različnih interesov, za učinkovito timsko delo, za reševanje problemov ipd.

V zvezi z globino vključevanja deležnikov je pomembno, da šola ob odločitvi, da ne bo aktivno vključevala posameznih deležnikov, primarne deležnike kljub temu redno obvešča o samoevalvacijskem procesu, ki se odvija na šoli. Obveščanje naj postane »rutina« na konferencah, roditeljskih sestankih, svetih staršev/šol, dnevih dejavnosti ipd. Na ta način šola ozavešča vse deležnike o delovanju šole, spodbuja razmišljanje o programu/delu šole, krepi pozitiven odnos do deležnikov, ki sicer niso aktivno vključeni, ter ustvarja možnosti za prikaz lastnega dela in razvoja.

V zaključku naj poudarimo še, da mora samoevalvacija v šoli temeljiti na medsebojnem spoštovanju potreb in pričakovanj različnih skupin deležnikov ter postati strukturni del nenehno trajajočega procesa za izboljšanje kakovosti šole. V nobenem primeru se pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na šoli ne bomo mogli izogniti vpetosti učencev, saj so le-ti primarni deležniki, njihovi dosežki pa v večji meri odraz dela učiteljev. Zaupanje v učence (in starše) pri sooblikovanju šole in zagotavljanju njene kakovosti je temelj sodobnega uspešnega šolstva, zato šola, ki zanika ali se upira priložnostim za vključevanje različnih deležnikov dela sebi medvedjo uslugo oz. več škode kot koristi. Šola mora postati učeča se organizacija, ki verjame v sodelovalnost in ustvarjalen dialog ter je pripravljena tvegati. »Podiranje zidov zasebnosti« (Fullan in Hargreaves, 2000: 51) in vključenost različnih deležnikov sta ključna za doseganje cilja kakovostnejše šole.

Viri in literatura

- American Evaluation Association (2004). *Guiding principles for evaluators*. [Http://www.eval.org/publications/guidingprinciples.asp](http://www.eval.org/publications/guidingprinciples.asp) (5. oktober 2010).
- Brejc, M. (ur.) (2008). *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bunford Selinšek, M., in Kaloh, K. (2008). Do višje kakovosti s samoevalvacijo. V: Rustja, E., Gajgar, M., in Požar Matijašič, N. (ur.) (2008). *Mreže kakovosti: samoevalvacija šol*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 57–71.

- Cousins, J. B. (1996). Consequences of researcher involvement in participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 22/1, 3–27.
- Cousins, J. B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. V: Kelaghan, T., in Stufflebeam, L. T. (ur.). *International handbook of educational evaluation*, Dordrecht: Kluwer, 245–267.
- Cousins, J. B., in Earl, L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14/4, 397–418.
- Cousins, J. B., in Earl, L. M. (ur.) (1995). *Participatory evaluation in education: studies in evaluation use and organizational learning*, London: Falmer.
- Davies, B., in Ellison, L. (2003). *Strategic direction and development of the school*, London in New York: Routledge.
- Erčulj, J., in Trunk Širca, N. (ur.) (2000). *Sodelovanjem do kakovosti: mreže učecil se šol*, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. (ur.) (2005). *V učence usmerjeno izobraževanje: mreže učecil se šol 2*, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Fetterman, D. M. (2000). *Foundations of empowerment evaluation*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fullan, M., in Hargreaves, A. (2000). *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Greene, J. (1987). Stakeholder participation in evaluation design: is it worth the effort? *Evaluation and Program Planning*, 10, 379–394.
- Greene, J. (1988). Stakeholder participation and utilization in program evaluation. *Evaluation Review*, 12/2, 91–116.
- Green, J. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. V: Ryan, K., in DeStefano, L. (ur.). *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation. New directions for program evaluation, no. 85*, San Francisco, CA: Jossey Bass, 13–26.
- Hargreaves, D., in Hopkins, D. (1994). *Development planning for school improvement*, London: Cassell.
- House, E. (2003). Stakeholder bias. The practice–theory relationship in evaluation. *New directions for Program Evaluation*, 97, 53–56.
- House, E., in Howe, K. (2000). Deliberative democratic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 85, 3–12.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). [Http://www.eval.org/EvaluationDocuments/progeval.html](http://www.eval.org/EvaluationDocuments/progeval.html) (14. september 2009).
- King, J. A., in Ehler, J. C. (2008). What we learned from three evaluations that involved stakeholders. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 194–200.

- Krek, S. (ur.) (2005). *Veliki angleško-slovenski slovar Oxford*, Ljubljana: DZS.
- Lau, G., in LeMahieu, P. (1997). Changing roles: evaluator and teacher collaborating in school change. *Evaluation and Program Planning*, 20, 7–15.
- Lee, L. (1999). Building capacity for school improvement through evaluation: Experiences of the Manitoba School Improvement Program Inc. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 14/1, 117–140.
- Lubšina Novak, M. (2008). Od kakovosti k odličnosti. V: Rustja, E., Gajgar, M., in Požar Matijašič, N. (ur.) (2008). *Mreže kakovosti: samoevalvacija šol*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 73–93.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*, London in New York: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., in Meuret, D. (2000). *Self-evaluation in European schools. a story of change*, London: RoutledgeFalmer.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., in Podlesek, A. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Mark, M., in Shotland, L. (1985). Stakeholder-based evaluation and value judgements. *Evaluation Review*, 9/5, 605–626.
- Mercier, C. (1997). Participation in stakeholder-based evaluation: a case study. *Evaluation and Program Planning*, 20/4, 467–475.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco: Jossey Bass.
- Meuret, D., in Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: some lessons of an European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14/1, 53–71.
- Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj; ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v VIZ.* (2001), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Možina, S. (ur.) (2002). *Management: nova znanja za uspeh*, Radovljica: Didakta.
- Možina, T., in Klemenčič, S. (2007a). Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih: ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. *Andragoška spoznanja*, 13/1, 18–30.
- Možina, T., in Klemenčič, S. (2007b). Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih: usposabljanje in svetovanje za uporabo modela samoevalvacije Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. *Andragoška spoznanja*, 13/2, 68–77.
- Musek Lešnik, K., in Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*, Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

- Nevo, D. (ur.) (2002). *School-based evaluation: an international perspective*, Oxford: Elsevier.
- O'Brecht, M. (1992). Stakeholder pressures and organizational structure for program evaluation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 7/2, 139–147.
- Ogledalo: priručnik za šolske projektne time pri zagotavljanju kakovosti dela javnega zavoda* (1999), Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- O'Sullivan, R., in D'Agostino, A. (2002). Promoting evaluation through collaboration. *Evaluation*, 8/3, 372–387.
- Owen, J. M., in Lambert, F. C. (1995). Roles for evaluation in learning organizations. *Evaluation*, 1/2, 237–250.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2003). Utilization-focused evaluation. V: Kellaghan, T., in Stufflebeam, L. T. (ur.). *International handbook of educational evaluation*, Dordrecht: Kluwer, 223–243.
- Potočnik, A. (2008). S skupnimi koraki gradimo kakovost v vrtcih. V: Rustja, E., Gajgar, M., in Požar Matijašič, N. (ur.) (2008). *Mreže kakovosti: samoevalvacija šol*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 35–55.
- Preskill, H. (1994). Evaluation's role in enhancing organizational learning. *Evaluation and Program Planning*, 17/3, 291–297.
- Preskill, H., in Caracelli, V. (1997). Current and developing conceptions of use: evaluation use TIG survey results. *Evaluation Practice*, 18/3, 209–225.
- Reineke, R. A. (1991). Stakeholder involvement in evaluation: suggestions for practice. *Evaluation Practice*, 12 (1): 39–44.
- Rustja, E., Gajgar, M., in Požar Matijašič, N. (ur.) (2008). *Mreže kakovosti: samoevalvacija šol*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Saunders, L. (1999). Who or what is school self-evaluation for? *School Effectiveness and School Improvement*, 10/4, 414–429.
- Scheerens, J. (2008). Vzpostavljanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V: Brejc, M. (ur.). *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Simons, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. V: Nevo, D. (ur.). *School-based evaluation: an international perspective*, Oxford: Elsevier.
- Stoll, L., in Fink, D. (1989). *Changing our schools*, Maidenhead: Open University Press.

- Taut, S. (2008). What have we learned about stakeholder involvement in program evaluation? *Studies in Educational Evaluation*, 34, 224–230.
- Torres, R., Stone, S. P., Butkus, D. L., Hook, B. B., Casey, J., in Arens, S. A. (2000). Dialogue and reflection in a collaborative evaluation: stakeholder and evaluator voices. *New Directions for Program Evaluation*, 85, 27–38.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Zavr, S., Kiauta, M., in Loncner, B. (2007). Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja. V: Cankar, G. (ur.). *Kakovost v vrtcih in šolah*, Ljubljana: Državni izpitni center, 52–58.

vrste vpletenosti. Uporabili smo *Vprašalnik o vpletenosti staršev v šolanje njihovega otroka – vprašalnik za osnovnošolce*. Rezultati kažejo, da je bolj kot vpletenost v celoti smiselno obravnavati posamezne vrste vpletenosti, saj je raven posameznih vrst različna glede na spol, učni uspeh in izobrazbo staršev. Nekatere vrste vpletenosti so bolj izražene pri deklicah kot pri dečkih, pri učno bolj uspešnih kot učno šibkejših otrocih ter pri otrocih staršev z višjo kot nižjo izobrazbo.

Ključne besede: vpletenost staršev, spol otroka, učni uspeh, izobrazba staršev

Parental involvement in their primary-school children's education

A lot of researchers have tried to find the relations between parental involvement in educational process and their children's success at school, their aspirations about their future career choice, and eventual behavioural problems. The paper presents the research carried out among 205 children of the fourth class of eight-year primary school and the fifth class of nine-year primary school. We investigated the factor structure (types) of parental involvement in education of their children, and its relation to child's gender, academic achievements and parental education. The *Questionnaire about parental involvement – for primary-school children* was used. The results showed that involvement has to be studied in relation to gender, school success and parental education level. Some types of involvement are more typical for girls than for boys, for more academically successful children than for less successful children, and for children of more educated parents than for children of less educated parents.

Key words: parental involvement, child's gender, academic achievement, parental education

Mihaela Zavašnik Arčnik in Andrej Koren

Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije

Samoevalvacija kot oblika ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šolah je v zadnjem desetletju deležna precej pozornosti, saj postaja šola vse bolj odgovorna za svojo kakovost, ki jo od nje zahtevajo različni deležniki, ki imajo pravico do vpogleda v kakovost delovanja šole oz. so upravičeni do dostopnosti in uporabe dosežkov šole. Za kakovostno izvedbo samoevalvacijskega procesa je pomembno, da šola različne deležnike povabi k sodelovanju pri izboljševanju lastnega dela oz. jih vpne v proces samoevalvacije v vseh njenih fazah. Članek se osredotoča na majhno kvalitativno raziskavo o vključeva-

nju učencev kot deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije. Ugotovitve raziskave se naslanjajo predvsem na izzive vključevanja učencev kot deležnikov, ki kažejo, da je veliko lažje *ne* vključevati različne deležnike kot pa jih vključevati, saj se je v primeru vključevanja le-teh potrebno soočiti s številnimi problemi, ki praviloma otežujejo proces samoevalvacije. Med večjimi problemi izstopajo logistični vidiki (npr. čas izvedbe), odločitev o informiranju in/ali usklajevanju (divergentnih) pogledov ter (ne)ozaveščenost o potrebi in namenu vključevanja učencev. Kljub navedenim omejitvam pa lahko ugotovimo, da vključevanje učencev pomeni močan in uporaben način vzpostavljanja dialoga ter odpira številna pomembna vprašanja, ki spodbujajo sodelovalnost in kritični razmislek o vključevanju različnih deležnikov v šolske procese. Ravnatelji in učitelji so posebej opozorili, da so učenci sodelovanje v fazi načrtovanja samoevalvacije označili za pozitivno, zabavno in zanimivo, medtem ko lahko pripravljenost učencev za vključenost v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti razumemo tudi kot izkazovanje njihove soodgovornosti in zavzetosti za izboljšanje kakovosti na šolah.

Ključne besede: samoevalvacija, načrtovanje, deležniki, kakovost v izobraževanju

Involving students as stakeholders in planning self-evaluation

Self-evaluation as a means of quality assessment and assurance in schools has caught much attention during the last decade as schools are increasingly becoming more accountable for quality demanded by various stakeholders, which have a right and are entitled to access and use of school achievements. In order to carry out self-evaluation properly and successfully, it is necessary for schools to open their doors and invite various stakeholders to cooperate in school improvement processes. The article focuses on a small scale qualitative research about involving students as stakeholders in planning self-evaluation. The analysis shows that it is much easier not to involve stakeholders than to involve them. Once the decision is made to involve stakeholders actively, the school and the stakeholders must be prepared to face the problems, which are likely to cause worry and difficulty with the self-evaluation process. The biggest problems seem to be the complexities of logistical arrangements and available resources (especially time), the decision about informing and/or negotiating (divergent) viewpoints and the (un)awareness of the need and aim of students' involvement. However, it can also be summarized that the students' involvement represents a strong and meaningful way of entering a dialogue, and opens numerous important questions regarding the enhanced cooperation and critical reflections about stakeholder

involvement in school processes. The (head)teachers noted that the students described their involvement as positive, fun and interesting. Moreover, the students' readiness to become actively involved in quality assessment and assurance processes can as well be understood as a demonstration of their responsibility and commitment to school improvement.

Key words: self-evaluation, planning, stakeholders, quality in education

Milena Ivanuš Grmek in Branka Čagran

Pridobitve in ovire prenovljenih učnih načrtov v gimnaziji

V uvodu predstavljamo relevantna spoznanja kurikularne teorije o posodabljanju učnih načrtov. Osrednji del prispevka namenjamo predstavitvi rezultatov raziskave, ki smo jo izvedli z namenom, da opozorimo na pridobitve prenove učnih načrtov na področju gimnazijskega izobraževanja ter na ovire pri izvajanju le-teh v pedagoški praksi. Z obdelavo podatkov o izbranih značilnostih prenovljenih učnih načrtov smo pridobili pomembna spoznanja najprej o pridobitvah posodabljanja le-teh, nato pa o ovirah, ki spremljajo gimnazijske profesorje pri uvajanju.

Ključne besede: gimnazija, posodabljanje učnih načrtov, uvajanje posodobljenih učnih načrtov

Benefits and drawbacks of curriculum renewal in grammar schools

The introduction contains some relevant findings in curricular theory concerning the upgrading of syllabus contents. The major part of the paper presents the results of our research, carried out with the purpose of pointing out both the benefits and the drawbacks of the implementation of curriculum renewal in grammar school education. The processing of data about selected characteristics of syllabus contents led to important findings about the benefits as well as the problems encountered by grammar school teachers in their pedagogical practice.

Key words: grammar school, curriculum renewal, introduction of renewed syllabus contents